

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Bazı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri ¹

Ercan KORKMAZ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi; ercankorkmaz1988@hotmail.com

Özet

Yabancılara Türkçe öğretimi son yıllarda yükselişte olan bir alandır. Özellikle Suriyeli mültecilerin ülkemize gelmesi ve çocuklarının burada eğitime devam etmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yeni bir alanın açılmasına neden olmuştur. Bu çalışmada yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri kısaca ele alınmaktadır. Bu ilkelerin teorik bilgileri verildikten sonra sahadaki yansımaları incelenmiş, karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümleri hakkında bilgiler verilmektedir. Bu alanda yapılan birçok çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde literatürde belirli konular üzerinde durulmuştur ve bu çalışmalar, daha çok çözüm odaklı olmaktan ziyade istatistikî çalışmalardır. Bu çalışmada ise genel bir bakış sunulmakla birlikte özellikle Suriyeli öğrencilere yönelik sahadaki gözlemlerden yola çıkılarak çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Dil öğretimi programı çerçevesindeki konular alt başlıklar halinde sıralanmıştır. Aynı alt başlıklar halinde ele alınan bu konularda yaşanan sorunlar tespit edilerek sahadaki uygulanan çözümler sunulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmamızın yabancılara Türkçenin öğretimi alanında çalışmakta olan öğretim elemanları için yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Sunulan çözümler sadece bir öğreticinin gözlem ve çalışmalarıyla değil Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının yürüttüğü “Suriyeli Misafir Öğrencilere İleri Düzey Türkçe Öğretimi” projesinde çalışan öğretmenlerin ortak kanaatleriyle üretilmiştir. İstisnai durumlar dışında yaşanan sorunlar paralellik göstermektedir. Dolayısıyla sunulan çözümlerin verimliliği de sahadaki gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, misafir öğrenciler, Türkçe

¹ Geliş/Kabul Tarihi: 18.07.2017/20.02.2018 – Araştırma Makalesi

Some Problems in Teaching Turkish as a Foreign Language t and Recommended Solutions

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language has become a prominent issue in recent years. Especially arrival of the Syrian refugees to Turkey and enrollment of their children to Turkish institutions of education has brought a new dimension to teaching Turkish as a foreign language. In this study, the basic principles of foreign language teaching were addressed briefly. After giving the theoretical information of these principles during the training effects were investigated, problems that were encountered and provides information about the solution of these problems. Many studies in this area have been emphasized on specific subjects in teaching Turkish as a foreign language and these studies are statistical studies rather than solution oriented². In this study, a general evaluation was given, as well as a solution to the Syrian students by taking advantage of the observations in education. Topics are listed as subtitles suitable for language teaching program. As subtitles issues are by examined the problems that occurred were given applied solutions in education. So our study is thought to be a guide for teachers who are working on teaching Turkish as a foreign language. Presented solutions was produced not by observations and studies of only one teacher but by the common opinion of the teachers working on the project "Advanced Turkish Teaching of Syrian Guest Students" conducted by Presidency for Turks Abroad and Related Communities. Except in exceptional cases, problems are similar therefore, the efficiency of the solutions presented has also been observed.

Keywords: Language teaching, guest students, Turkish

² for these studies, you can reach with the search for " Turkish + teaching + foreign" in this link <https://scholar.google.com>

GİRİŞ

“Bana bir dil verin, size bir millet vereyim.” (Konfüçyüs)

Dilin önemini belki de en iyi şekilde anlatan bu kelimelerin değeri ülkemizde çok geç anlaşılmıştır. Kaşgarlı Mahmut’un bu alanda en önemli isim olduğu söylenebilir. Sonrasında ciddi anlamda bir çalışma yapılmamıştır. Batılı ülkelere baktığımızda dilin değeri yüzyıllar öncesinden anlaşılmış ve bu konuda ciddi çalışmalar yürütülmüştür. Öyle ki dil için ayrı bakanlıkların kurulduğu ülkeler görülmektedir (Fransa, İngiltere vb.) Ülkemizde ise buna benzer çalışmaları Türk Dil Kurumu yürütmeye çalışmaktadır. Ancak bu alanda yeterli çalışmaların yapıldığı söylenemez. Türk Dil Kurumunun Türkçenin öğretimine yönelik çalışmaları yok denecek kadar azdır. TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumların yürüttüğü çalışmalar Türkçenin öğretiminde önemli rol oynamaktadır.

Bir dil öğretilirken sadece o dilde konuşma ve yazma öğretilmemektedir. Dille beraber o milletin tarihi, kültürü, gelenek ve göreneklere de öğretilmektedir. Bu durumda yayılan tek şey dil değil aynı zamanda bir milletin kültürel varlığıdır. Yabancı dil öğretimi, çok kültürlü toplumlarda barış ve düzeni sağlamaya da yardımcı olur. Işık bunu şu cümlelerle ifade eder:

“Yabancı dil öğretimi bir taraftan çok kültürlülüğe açılmayı, diğer taraftan çok kültürlü topluluklarda barış ve huzur içinde birlikte yaşanılmasını amaçlar. Günümüzde bu yabancı dil anlayışının, daha açık bir deyişle kültürler arası bildirişim odaklı yaklaşımın üst amacı ise kültürlerarası bildirişim yeteneğini kazandırmaktır” . (Işık,1996:7)

Polat ise yabancı dil öğrenmeyi bir çeşit kültürel hesaplaşma olarak ele alır: “Yabancı dil öğrenme yabancı bir kültürle diyaloga girmektir. Kültürlerarası karşılaştırmayı yabancı dil öğretimine temel yapan bu eğilim, yabancı dil öğrenmeyi, kişinin hem kendi hem kültürü ile hem de yabancı kültürle bir hesaplaşması olarak değerlendirilir.”(Polat,1990:69)

DİL ÖĞRETİMİNDE ALTYAPI MESELESİ

Dil ve öğretimi kadar dilin öğretimi için psikolojik, sosyolojik ve ekonomik alt yapının oluşturulması da önemlidir. Öncelikle hedef kitle ile uluslararası düzeyde ilişkilerin geliştirilmiş olması şarttır. Gerçekçi bir bakış açısıyla incelendiğinde ikinci bir dil öğrenme isteğinin tamamen ihtiyaçların düzeyine bağlı olduğu görülmektedir . Bunu çeşitli sınıflara ayırmak mümkündür. Söz konusu gerekçeler aşağıda verilmiştir.

Eğitim

Uluslararası eğitim alanında kaliteli bir eğitim sistemine sahip olmak yabancı öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Özellikle gelişmemiş yada eğitim ihtiyacını karşılayamayan Hindistan, Pakistan, Filipinler, Fas gibi ülkelerde yetişen genç nesiller yurtdışına akın etmektedir. İngiliz sıralama kuruluşu QS (Quacquarelli Symonds)'ın 2016 yılına ait verilerine göre en çok tercih edilen ülkelerin başında ABD, Birleşik Krallık ve Almanya gibi ülkeler gelmektedir. (topuniversities.com:2017)

Ekonomi

Bir ülkenin güçlü bir ekonomi, iş imkânları ve aktif dış ticarete sahip olması yabancı devletlerin ilgisini çekmektedir. İş imkânlarından dolayı bu ülkeler göç almaktadır. Göç eden bu insanlar o ülkenin dilini öğrenmek zorundadır. 1961 yılında Almanya'ya göç eden Türk vatandaşları, Avrupa'nın çeşitli ülkelerine göç eden Afrika, Doğu ve Ortadoğu ülkelerinin vatandaşları buna örnek gösterilebilir.

Dış ticarete aktif olmak da dil öğretimine altyapı hazırlar. Genellikle uluslararası ticaret yapan kuruluşlar, ticari ilişkilerde buldukları ülkelerin dilleriyle iletişim kurmayı yeğlerler, bunun nedeni ticari ilişkileri güçlendirmek istemeleridir. Ülkemizde Batılı ülkelerle ticaret yapan kuruluşlarda yoğun bir şekilde İngilizce konuşulmasının nedeni budur. Bu kuruluşlarda mesleğe ve sektöre özgü terimler, ifade biçimleri kullanıldığı için İngilizce öğreniminde Business English (iş İngilizcesi) kavramı ortaya çıkmıştır. Son yıllarda Türkiye ekonomisinin gelişmesiyle birlikte Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde de İş Türkçesi kavramı dilimizde yer bulmaya başlamıştır.

Sosyal Yaşam

Ülkenin yaşam biçimi, sosyo-kültürel seviyesi ve moda bir dili öğrenmeye yönelen etkenlerdendir. Ancak bunun dışında savaş, siyasi baskı, soykırım vb. nedenlerle göç etmek zorunda kalan kitleler alışveriş, sağlık, eğitim gibi ihtiyaçlarını karşılamak için iltica ettikleri ülkenin dilini öğrenmek zorunda kalır. Bunun en canlı örneği ise günümüzde yaşanan Suriye'deki iç savaştır. Savaş nedeniyle ülkemize sığınmış olan yaklaşık 4 milyon mülteci bulunmaktadır. (aljazeera.com, 2016) Gelen genç nüfus Türkiye'de eğitimine devam etmektedir. Böylece Türkçe'nin öğretimi için son derece geniş bir saha ortaya çıkmıştır.

Kültürel Farkındalık Oluşturma

Önceki bölümlerde, dil öğretilmesiyle beraber kültürün de yayılma alanı bulduğundan bahsedilmişti. Bunun gerçekleşebilmesi için kültürel farkındalığın

göz ardı edilmemesi gerekir. Bunu çeşitli yollarla yapmak mümkündür. Bunları şu şekilde sıralamak mümkün:

a. Dinleme

Öğrencilerle yapılan dinleme etkinliklerinde evrensel konuları ele almak yerine Türkçe şarkı ve türküler, fıkra örnekleri, şiirler, kültürel etkinlikleri anlatan metinlerin kullanılması hem dersin işlenişinde sorun yaratmayacak hem de hedef kitlenin Türk kültürü hakkında zevk sahibi olmasını sağlayacaktır.

b. Yazma

Genellikle günübirlik ödevler halinde verilen yazma ödevlerinde tarihte yaşanmış büyük olaylar, ünlü kişiler, Türk kültürü ve hedef kitlenin kültürü arasındaki farklılıklar, toplumsal yaşayıştaki farklılıklar gibi öğrencinin gözlem yapabildiği konular hakkında karşılaştırmalı çalışmaların ödev olarak verilmesinin öğrencinin ilgisini uyandırdığı ve Türkçe öğrenimini hızlandırdığı düşünülmektedir.

c. Konuşma

Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın yürüttüğü "Suriyeli Öğrencilere Yönelik İleri Düzey Türkçe Eğitimi" projesinde görevli olan öğretmenlerin ortak kanaatleri sonucu, diğer kazanımlara nazaran konuşma etkinliğinin daha kolay ölçüldüğü görülmüştür. Çünkü bu beceri ölçülürken öğrenci ve eğitimci birebir etkileşim halindedir. Eğitimci tatmin olmadığı müddetçe devam sorularıyla konuşma sürecini uzatabilir ve istediği yönde bir akış gerçekleştirebilir. Örneğin; eğitimci düğün adetlerimizden bahsederek benzer adetlerin kendilerinde olup olmadığını, benzerlikleri, farklılıkları sorabilir. Bu noktada konuşma etkinliği diğer etkinliklerden ayrılır. Konuşma etkinliğinden önce, konuların belirlenmiş olması öğrenciye hazırlık fırsatı verecektir. Bu konular güncel veya tarihi olabilir. Ancak yerli olması son derece önemlidir.

Demircan kültürel farkındalık oluşturmaya yönelik gözlemlerinde öğretmenlerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi derslerinde kültüre yönelik etkinliklerden şu şekilde bahseder: "Konuşma dersinde bilim adamı tanıtma etkinliği, diyalog ve sesli okuma tespit edilmiştir. Okuma dersinde kültürel kelime çalışması tespit edilmiştir. Yazma ve dil bilgisi derslerinde test çözme tespit edilmiştir. Kültürel etkinlikler iyi bir şekilde planlanmalıdır. Böylece etkinlikler daha yararlı olacaktır. Örnek olarak iletişim ortamı olarak seçilen sünnet düğünü, düğüne davet, düğün yerine gidiş, hediye... şeklinde iletişimsel olaylara ayrılabilir." (Demircan, 2005:27). Demircan'ın bu tespitleri bugün de benzer şekilde kullanılmaktadır.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler aşağıda verilmiştir.

Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi

Konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin geri planda bırakıldığı bir yöntemdir. Dil bilgisi kuralları çerçevesinde doğru çeviri yapılmasına dikkat edilir. “Bu yöntem, belli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmemiştir. Daha çok akla dayalı çözümlenmeler, kural öğrenme ve karşılaştırılmalı çalışmalara yer verir. Bu yöntemle konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez” (Demirel, 2007: 36)

Dolaysız Yöntem

Dil bilgisi ve çevirilere dayalı bir yöntemdir. Bu yüzden konuşma geliştirilmez. Bu hususta Dil Bilgisi Çeviri Yöntemiyle benzerlik gösterir.

İşitsel – Dilsel Yöntem

Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Dolaysız Yöntemin aksine İşitsel – Dilsel Yöntem ve İletişimsel Yöntem konuşma becerisinin gelişimini sağlamaktadır. Demircan İşitsel – Dilsel Yöntemi şöyle tanımlar: “Dilin sözlü yönüne dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yaralanarak diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil öğretim yöntemidir” (Demircan, 2005: 182)..

İletişimsel Yöntem

“Dil bilgisi ve yazımdan ziyade iletişimi esas alan yöntemdir.” (Akpınar Dellal ve Çınar, 2011:24) Akademik çalışmalar yerine günlük hayatta ihtiyaçlarını karşılayacak derecede dil öğrenmek isteyen kişilerde uygulanan bir yöntem olduğu söylenebilir. Gerçek hayattan örnekler, günlük hayatta işine yarayabilecek kalıp kullanımlara bolca yer verilen yöntemdir.

Bilişsel Yöntem

Herhangi bir kazanıma ağırlık vermeyen yöntemdir. Bu yöntemde ezbere dayalı işlemler değil zihinsel süreç ön plana çıkar. Öğrenciye sadece gerekli esaslar verilir ve geri kalan aşamalar zihinsel sürece bırakılır. “Bilişsel yöntem, öğrenmeyi zihinsel algılama doğrultusunda ele alır. Bu yönteme göre dil bir alışkanlık ürünü değil yaratıcı bir süreçtir. Öğretmen sık sık alıştırmaları

tekrarlatarak ezberleten bir kişi değil, öğrencinin dili zihinsel işlemler sonucu öğrenmesinde rehber olan kişi olarak görülür (Demirel, 2007: 45)

Seçmeli Yöntem

Tamamen kişinin ihtiyacını karşılamaya yönelik bir yöntemdir. Bu yöntem içerisinde yukarıda saydığımız yöntemlerin tamamı kullanılabilir.

Görüldüğü üzere dil öğretimi için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden bazıları konuşmaya, bazıları dil bilgisine dayalı olacak şekilde uygulama alanı bulmuştur. Genel çerçeveye baktığımızda akademik düzeyde Türkçe öğretimi için hepsinin aynı anda uygulanması gerekmektedir. Ayrıca bu yöntemler sadece Türkçe için değil genel anlamda dil öğretimi için geliştirilmiş yöntemlerdir. Ancak bunu genellemek son derece yanlış olacaktır. Çünkü her dilin kendine ait yapıları vardır. Bu nedenle genel bir yöntemden ziyade her dil ayrı olarak ele alınmalı ve öğretim yöntemi geliştirilmelidir.

Muharrem Ergin'e göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessesese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir. (Ergin, 1994:7) Burada dikkatimizi çeken şey elbette "...kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen bir varlık" cümlesidir.

Buna örnek verecek olursak İngilizce öğrenmek için kalıplar dışında çok az sayıda ek ve bunun yanında dilde kullanılan bağlaçları öğrendiğiniz zaman geriye sadece kelime hazinesini geliştirmek kalıyor. Bir diğer örnekte; Arapçaya baktığımız zaman; dil bilgisi kurallarının yanında, kelime türetmek için vezinlerden yararlandığımızı görüyoruz. Bu durumda öğrendiğiniz bir kelimeye vezinleri uygulayarak yeni kelimeler türetebilirsiniz. Ör: "kitâb kâtib, mektûb, mekteb, kitâbe" kelimeleri "كتب" harflerinden çeşitli vezinlerle türetilmiş kelimelerdir. Türkçede ise çeşitli yapım ekleriyle yeni kelimeler türetilmektedir. Ör: Göz-lük-çü-lük, "gözlükçülük" kelimesinde görüldüğü gibi "göz" kelimesine yapım ekleri getirilerek yeni anlamlı kelimeler elde edilmiştir. Ergin'in tanımıyla: Türk dilinin kendine ait kuralları ve genel bir mantığı olduğu için Türkçe ile ilk kez karşılaşan öğrenciler bu kuralları ve mantığı kavramakta ve anlamakta zorlanabilmektedirler. Türk dili sondan eklemeli bir dil olduğu için kelime kökünde bir değişiklik olmaz. Kelime köküne getirilen ekler sayesinde farklı kavramlar karşılanmış olmaktadır (Ergin 1977: 6)

Sadece bu küçük ve genel örneklere baktığımızda bile bu dillerin öğretiminde aynı yöntemlerin uygulanmasının imkânsız olduğunu görmekteyiz. Bir dilin öğretiminde dil bilgisi birinci dereceden önem arz ederken, başka bir dilde kelime hazinesi birinci dereceden önem arz etmektedir. Bu da bize öğretim

yöntemlerinden hangisinin uygulanacağı noktasında çok titiz bir seçim yapılması gerektiğini gösteriyor. Öğretilecek dilin yapısı çok iyi bilinmeli ve buna en uygun yöntem seçilmeli. Sadece bir yöntemin yeterli olmadığı durumda ise birden fazla yöntem aynı anda uygulanabilir.

Türkçe öğretimini ele alacak olursak, Türkçe öğretiminde Dolaysız, Bilişsel ve Seçmeli yönteminin aynı anda uygulanmasının en iyi tercih olduğu düşünülmektedir. Ancak sadece bunlar yeterli olmamaktadır. Türkçenin yapısı göz önüne alındığında aşağıdaki tekniklerin de uygulanması tavsiye edilmektedir:

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKIŞ YÖNÜ

Bu bölümde bahsi geçen seviyeler (A1,A2,B1,B2,C1,C2) Avrupa Dil Portfolyosu, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (The Common European Framework) dayalı bir değerlendirme sistemidir. Seviyeler hakkında ayrıntılı bilgiye “<http://www.amerikankultur.org.tr/avrupa-dil-pasaportu/>” bağlantısından ulaşabilirsiniz.

Genelden Özele

Türkçe öğretiminde kavramlar ve dil bilgisel kurallar A1-A2 seviyelerinde en genel hatlarıyla verilmelidir. A1-A2 düzeyinde bir öğrenciye sıfat fillerden, zarf fillerden bahsetmek yersiz ve boşuna olacağı düşünülmektedir. İsim tamlaması gibi temel düzeyde anlam birliği sağlayacak yapılardan bahsetmek daha yerinde olacaktır. Anlamsal açıdan ise öğrencinin kendini ve çevresini tanıtabilmesi için gerekli olan yapıların öğretilmesi yararlı olacaktır.

Dıştan İçe

Temel düzeyde (A1,A2) öğrenci dış çevresini tanıtabilirken ileri düzeyde (B2,C1) fikir ve duygularını anlatabilmelidir. Fiziksel anlamda da dıştan içe diyebileceğimiz bu akış bir bakıma ihtiyaçlar hiyerarşisine paralellik göstermektedir. Kişi A1, A2 seviyelerinde yiyecek, giyecek günlük yaşayışta ihtiyaç duyabileceği şeyleri ifade ederken, B2,C1 seviyelerinde psikolojik, düşsel ve zihinsel ihtiyaçlarını dile getirebilecek derecede olmalıdır.

Parçadan Bütüne

Tüme varım diyebileceğimiz bu akış, mantık çerçevesinde gelişmelidir. Öğrenci, öğrendiği kelimeleri dil bilgisi kurallarını kullanarak anlamlı bir bütün halinde sunmayı becerebilmelidir. Temel düzeyde isim tamlamasını ele alırsak

“Ali” ve “kalem” kelimelerini anlamlı olacak şekilde dil bilgisi kurallarını kullanarak “Ali’nin kalemi” tamlamasını oluşturabilmelidir.

Bunlarla beraber, her aşamada mevcut bilgiye küçük ilaveler yapılarak dil algısını genişleten *küçük adım*, süreç boyunca öğrencinin aktif olduğu *etkin katılım*, kazanımların öğrenciye doğru şekilde yaptırıldığı *başarı*, öğrencinin yaptığı hataya bekletilmeden, anında müdahale edilen *anında düzeltme*, sınıftaki her bir öğrencinin durumunu dikkate alınarak hızın ayarlandığı *bireysel hız* gibi öğretim ilkelerini de kullanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir..

KELİME ÖĞRETİMİ

Kelime Öğretimi Akışı

Kelime öğretimi temel ihtiyaçlar hiyerarşisine göre ilerlemektedir. Öğrenci öncelikle en temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek kelimeleri öğrenmelidir. Bu sayede daha sık kullanım alanı olan kelimeler öğrendiği için tekrar ve pekişme daha iyi olacaktır. Bunlar tanışma diyalogları, kişisel bilgiler, çevre ve aile tanıtımı gibi bilgiler olabilir.

HEDEF KİTLENİN DİLİ HAKKINDA ÖĞRETMENİN BİLGİSİ VE ORTAK KELİME HAZİNESİ

Dil öğretiminde en önemli şey hedef kitleyle doğru bir iletişim kurmaktır. İlk aşamada öğretmen, öğrencideki ana dil mantığını anlamalı ve öğreteceği kavramların tam karşılık bulmasını sağlamalıdır. Bununla beraber kelime öğretimini sağlamak için her iki dilde bulunan ortak kelimelerle işe başlamasının yararlı olacağı düşünülür.

Kelime Öğretiminde Yalancı Eşdeğerlik

Yalancı eşdeğer; iki ayrı dilde veya bir dilin iki ayrı lehçesinde yer alan bir kelimenin köken, yazılış ve söylenişlerinin aynı, anlamlarının ayrı olmasıdır. Eşdeğer kelimesi İngilizcede equivalent kelimesi, Türkçeye Arapçadan gelen muadil kelimesinin karşılığıdır ve “değer yönünden birbirine eşit, denk olan” anlamına gelir. (Resulov, 1995: 916)

Diller arasında kelime alışverişi gerek ticari gerekse sosyolojik ilişkiler nedeniyle sıkça rastlanan bir durumdur. Türkçeye de belli dönemlerde farklı dillerden kelimeler geçmiştir. Bugün de yabancı kelimeler dilimize girmektedir. Edebiyat alanında en çok kelime Arapça, Farsça ve Fransızcadan geçmiştir.

Günümüzde ise özellikle teknolojik gelişmeler nedeniyle İngilizceden dilimize kelime akını yaşanmaktadır. Ancak bazı kelimeler dilimize girerken anlamlarında kaymalar bazen de köklü değişimler yaşanmaktadır.

“Magazine” kelimesi dilimize Fransızca’dan girmiştir. Fransızca’da “mağaza, market” anlamında kullanılmaktadır. (<http://www.fransizcasozluk.net> 2016) Türkçede ise magazin, “Genellikle sanat, eğlence ve spor dünyasında tanınmış kişilerle ilgili haber ve yorum.” anlamındadır. (tdk.gov.tr: 2016) aynı şekilde Arapça kullanılan “حظ” kelimesi “şans, talih” anlamına gelmektedir. (almany.com:2016) Türkçede geçen “haz” ise “Hoşa giden, duygulanma, hoşlanma, zevk” (tdk.gov.tr: 2016) anlamına gelmektedir. Bu örnekleri çoğaltmak mümkün. Türkçe eğitiminde bu tarz kelimelerin kullanımına dikkat edilmesi gerekir. Zira ortak olduğu düşünülen kelimeler, ciddi yanlış anlaşılmalara yol açabilmektedir.

KELİME GRUPLARININ ÖĞRETİMİ

Varlık, kavram, durum, hareket ve özelliklerin ifade edilebilmesi için birden fazla kelimenin belli kurallar çerçevesinde yan yana gelmesiyle oluşan kelime gruplarının birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan birkaçı aşağıda yer almaktadır.

“Kelime grubu, cümle içinde kavramlar arasında ilişki kurmak üzere birden çok kelimenin belirli kurallar ile yan yana getirilmesinden oluşan, yapı ve anlamındaki bütünlük dolayısıyla cümle içinde tek bir nesne veya hareketi karşılayan ve herhangi bir yargı bildirmeyen kelimeler topluluğu” (Korkmaz, 2007: 144)

“Kelime grubu, bir varlığı, bir kavramı, bir niteliği, bir durumu, bir hareketi karşılamak veya belirtmek, pekiştirmek ve nitелеmek üzere, belirli kurallar içinde yan yana dizilmiş kelimelerden oluşan yargısız dil birimidir” (Karahana, 2007: 39)

Yukardaki tanımlardan anlaşılacağı üzere kelime grupları anlamsal ve dil bilgisi yönünden çeşitli kurallarla birbirine bağlıdır. Yabancı öğrencilerin bu iki bağlantıyı kurabilmesi çok önemlidir. Bu yüzden kelime gruplarının türlerine göre ayrı ayrı ele alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kelime Gruplarının Anlamsal Bağlantıları

Kelime grupları cümle içinde farklı görevler üstlenebilirler. Kelime grupları cümle içinde bir araya gelerek, tek kelimeyi karşılamak üzere sıfat, zarf ya da fiil görevini üstlenebilirler. Öğrenciye bu yapıyı bir bütün olarak vermenin zor olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden parçalar halinde verip anlamsal bütünlüğü sağlamak daha kolay olacaktır.

İsim Tamlaması

“İyelik ekli bir isim unsurunun, iyeliğin işaret ettiği bir başka isim unsuruyla kurduğu kelime grubudur. Bu kelime grubunda iki isim unsuru *aitlik, içinde bulunma, sınırlandırma, belirtme* vb. anlam ilgileri çerçevesinde birbirine bağlanır” (Karahan, 2007: 42)

Türkçeyi yeni öğrenen bir öğrenciye böyle bir tanımın yapılmasının anlamsız olacağı düşünülmektedir. Tamlayan ve tamlanan ekleri gösterildikten sonra anlamsal bağlantıların kavratılması daha iyi olacaktır. Basit bir örnek verecek olursak; “elma kabuğu” denildiği zaman elimizde sadece kabuk olduğunu, “elmanın kabuğu” denildiği zaman elimizde hem bir elmanın hem de kabuğunun olduğunu anlaması sağlanırsa, zor gibi görünen isim tamlaması konusu kolayca kavratılabilir.

Sıfat Tamlaması

“Sıfat tamlaması bir sıfat unsuru ile bir isim unsurunun meydana getirdikleri kelime grubudur. Sıfat unsuru isim unsurunu vasıflandırmak veya belirtmek için getirilir” (Ergin, 2001: 380).

Sıfat tamlaması, isim tamlamasına göre daha basit bir yapıya sahiptir. Eksiz olarak isimle birleşir ve ismi tamamlar. Hemen her dilde sıfat görevinde olan yapılar vardır. Bu nedenle gerek anlatımda gerekse anlamada sıkıntılar yaşanmamaktadır. Ancak öğrencinin, sıfatın yardımcı unsur olduğunu, tek başına bir anlam ifade etmediğini bilmesi gerekir. Esas unsur isimdir. Sıfat sadece ismi tamamlayan ya da çeşitli yönlerini niteleyen, belirten yardımcı unsurdur. Bunun bilincinde olan bir öğrencinin, hata yapma ihtimalinin düşeceği düşünülmektedir.

BAĞLAMA GRUPLARININ ÖĞRETİMİ

Bağlama edatları ile birbirine bağlanmış iki veya daha fazla isim unsurunun meydana getirdiği kelime gruplarıdır.

Kelime ve kelime gurubu öğretildikten sonra cümle kurulumu aşamasında bağlama gruplarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bağlama gruplarının sağladığı anlam bağlantılarına dikkat etmekte yarar vardır.

a. Bağlama edatı (*ve, veya, ile, ilâ, fakat, ama, değil,* vb.) isim unsurlarının arasında bulunur. İsim unsurları, grubun kuruluşuna eşit olarak katılırlar. Bu grupta bulunan edatların cümlede sağladığı anlamsal bağlantılar farklıdır. “ve” eş veya yakın durumlar için kullanılırken,

“fakat”ın sebep-sonuç ilişkisini sağlamak için kullanıldığı öğrenciye anlatılmalıdır.

b. İçinde ikiden fazla isim unsuru bulunan bir bağlama grubunda “ve” bağlama edatı, son iki isim unsurunun arasında yer alır.

c. “ne... ne...”, “hem... hem...”, “...da ...da”, “ister... ister.....”, “ya...ya...”, “...mi ...mi”, “gerek... gerek...” gibi bağlama edatlarıyla kurulan bir bağlama grubunda edatlar, isim unsurlarının başında veya sonunda bulunur. Bu gruptaki edatlarda yine sağladığı anlamlara dikkat edilmelidir. Örneğin “ne....ne” edatı yapı olarak olumlu olan cümleye olumsuzluk anlamı katmaktadır. Bunu Türkçeyi yeni öğrenen bir öğrencinin mantık yürüterek anlaması neredeyse imkânsızdır.

d. “İle” bağlama edatının ekleşmiş şekli olan -(y)lA bağlama eki de isim unsurlarını bağlayabilir. Bu yapı, iki unsurlu bir yapı olup, birinci unsur -(y)lA eki taşır.

TELAFFUZ

Bir dili öğrenmek hiçbir zaman tek başına yeterli değildir. Bir dili öğrenmek ne kadar önemliyse, o dili doğru telaffuzlarla konuşmak da o kadar önemlidir. Günlük yaşantıda yanlış telaffuzlar birçok soruna neden olmaktadır. Yabancı öğrenciler bir yana yerel halkın dahi bu telaffuzlara dikkat etmesi gerekmektedir. Eğer dil yaşayan bir varlıksa doğru telaffuzlar da yaşayan bu varlığın nefes alış verişidir. Yanlış kullanımlar bugün dilimizde adeta bir hastalık gibi yayılmaktadır. Özellikle konuşma esnasında kaybolan ya da gaipten türeyen sesler kulağı rahatsız etme derecesine varmaktadır. Bu hastalık sadece Türkiye’deki, Türkçe konuşmalarda kalmayıp, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere de bulaşmaktadır. Dışarda sık sık duyduğumuz “neydin(ne yapıyorsun), nidin(ne yapıyorsun), naaber(ne haber), nassın(nasılsın)...” gibi kullanımlar ne yazık ki anadili Türkçe olmayan ama Türkçe öğrenmiş öğrencilerde de görülmeye başlanmıştır. Bunun net çizgilerle öğrencilere verilmesi çok önemlidir.

Hedef Kitlenin Alfabeti / Fonetigi

Türkçe öğretilirken hedef kitlenin dili, alfabeti, seslerin kullanımı hakkında bilgi sahibi olmakta yarar var. Ünlü harfler noktasında bakacak olursak: Her dilde mutlaka ünlü harfler bulunur. İngilizcede 4 tane ünlü harf bulunur. Bunlar a,i,o ve u’dur. İspanyolcada da toplam 4 tane ünlü bulunmaktadır. Bunlar aynen İngilizcede olduğu gibi a,i,o ve u’dur. Arapçada 3 tanesi uzun ve 3 tanesi kısa olmak üzere toplam 6, Almancada 5 tane ünlü vardır.(Ayrıca bunların birleşik okunması ile elde edilen farklı ünlüler vardır; (ai, au, äu gibi)) Değişen sayıları ile her dilde bulunan bu ünlüler sadece Türkçede belli bir kural çerçevesinde

kullanılır. Diğer dillerde böyle bir özelliğe rastlanmaz (Komisyon 2009:85). Türkçe dışında sadece Macarca'da ünlü uyumu bulunmaktadır. Ancak Türkçedeki gibi düzenli değildir (Komisyon 2009:85). Türkçede bulunan bu ses uyumunun kaynağı çok eskilere uzanmaktadır. Dilin tarihten önceki gelişme çağlarında meydana gelmiştir (Banguoğlu 2004: 84).

Hedef kitlenin dil yapısı ve alfabeti gözden geçirildikten sonra, Türkçe ile olan farklarının tespit edilmesi ve üzerinde durulması gereken noktaların çalışmasının yapılması önerilir. Örneğin, anadili Arapça olan bir öğrenci ele alındığında: Türkçedeki bazı sesleri telaffuz etme noktasında sıkıntılar yaşayabilmektedir. Arapçada olmayan “ü,ö,p,j,ç” gibi sesleri telaffuz etmesi çok zor olacaktır. Dolayısıyla bu zorluk konuşmayı etkileyebilmektedir. Hatta kimi durumlarda yazmaya dahi yansıyabilir. Bu sorunu sadece öğretilecek telaffuz şekilleriyle düzeltmek zor olacağı düşünülmektedir. Bunun yerine öğrenciye Türkçedeki ses uyumlarının mantığını yerleştirmek daha kolay olacaktır. Bilindiği üzere dilin çeşitli ilkeleri vardır ve bunlardan birisi “Kolay Kullanım” ilkesidir. Dil, konuşulurken en kolay kullanıma doğru bir akış içerisine girer. Bunu çeşitli örneklerle öğrenciye vermenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Örneğin; anadili Arapça olan bir öğrenciden “Eva gal.” demesini isteyin, daha sonra da “Eve gel.” demesini isteyin ve hangisinin daha kolay, kulağa daha hoş geldiğini sorun. Normal şartlar altında öğrencinin “Eve gel.” cümlesinin daha kolay ve kulağa daha hoş geldiğini söyleyecektir.³ Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Hedef kitlenin dili ve Türkçe arasında görülen bu farklılıkların yanında benzerlikler de bulunmaktadır. Özellikle uzun yıllar Türkçe üzerinde etkili olan Arapça ve Farsça ile yakınlıklar görülmektedir. Dört yılı aşkın bir süredir YTB⁴'nin yürüttüğü “Suriyeli Öğrencilere İleri Düzey Türkçe Eğitimi” projesi kapsamında eğitim gören öğrenciler üzerinde yapılan gözlemler sonucunda, özellikle dilimize Arapça veya Farsçadan geçmiş olan kelimelerin Türkçe konuşan birinden daha iyi telaffuz edildiği görülmüştür. Elbette ki bunun nedeni kelimenin aslının Arapça veya Farsça olmasıdır. Bu da konuşmalarda kısmen de olsa kolaylıklar sağlamaktadır. Örnek olarak öğrencilerin “kar” ve “kâr” kelimeleri arasındaki hem anlam hem de telaffuz açısından farkı çok iyi yakaladığı görülmüştür.

³Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının yürüttüğü, Suriyeli Öğrencilere İleri Düzey Türkçe Öğretimi, projesinde denenmiştir.

⁴ Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

SONUÇ

Bu çalışmadan anlaşılacağı üzere Türkçe, öğretimi itibarıyla hafife alınmayacak bir dildir. Kendine özgü yapısı ve kullanımlarıyla yine kendine ait bir saha oluşturmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde görev alacak kişilerin genel anlamda bir dil mantığına sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle de Türkçenin işleyişine ve yapısal türevlerin nasıl ilerlediğine vakıf olmalıdır. Özellikle Suriye’den iltica etmiş, anadili Arapça olan ve Türk yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin dâhil olduğu Türkçe öğretimi programlarında, yalnızca Arapça bildikleri gerekçesiyle ilahiyat fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görevlendirildiğine şahit olunmuştur. Bu tarz bir girişimin verimsiz olduğu kısa zamanda anlaşılmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev almak isteyen kişilerin Yunus Emre Enstitüsü ve çeşitli üniversitelerin düzenlediği eğitim seminerlerine katılmaları yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Akpınar Dellal, N. ve Çınar (2011), **Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Yararlı Yaklaşım, Öğretmen Rollerini, Davranışları Ve Sınıf İçi İletişim**, Dil Dergisi, 154, 21-36.

Banguoğlu, Tahsin (2004), **Türkçenin Grameri**, Türk Dil Kurumu Yayınları:258, Ankara

Demirel, Özcan (2007), **Yabancı Dil Öğretimi**, (3. Baskı) Pegem A. Yayıncılık, Ankara

Demircan, Ömer (2005), **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, (2. Baskı) Der Yayınları, İstanbul

Ergin Muharrem (1977), **Türk Dil Bilgisi**, Minnetoğlu Yayınları, İstanbul

ERGİN, Muharrem (2001), **Üniversiteler İçin Türk Dili**, Bayrak Basım Yayın, İstanbul

RESULOV, Asker (1995), **Akraba Diller ve Yabancı Eş Değerler Sorunu**, Türk Dili, S. 524, s. 916-924

Korkmaz, Zeynep (2007), **Grammer Terimleri Sözlüğü**, (3. Baskı), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara

Karahan, Leyla (2007), **Türkçede Söz Dizimi**, (12. Baskı), Akçağ Yayıncılık, Ankara

Komisyon.(2009), **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Kriter Yayınları, İstanbul

Polat, Tülin (1990), **Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama**, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, VII, 69-90.

Işık, Şehnaz (1996), **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Aktarımı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/turkish/magazine>

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.573b0b9d873b45.83503188

<http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AD%D8%B8/>

<http://www.aljazeera.com.tr/haber/suriyeli-multecilerin-sayisi-4-milyon-185-bine-ulasti>

<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015>

