

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Yöntemler, Uygulamalar, Öğrenme ve Öğretmede Karşılaşılan Bazı Sorunlar

Teaching Turkish as a Foreign Language: Methods, Applications, Some Problems Encountered in Teaching and Learning

Şenol DEMİR *

Özet

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, akademik çalışmalara yeteri kadar konu olabiliş değildir. Eğitim fakültelerimizin “Yabancılara Türkçe Öğretimi” derslerine yer vermeye başlamaları, sevindirici ama yetersizdir. Aynı şekilde birkaç üniversitemizde yüksek lisans programlarının açılmış olması umut vericidir. Üniversitelerimizde “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” bilim dalını görünceye kadar amaca ulaşmış sayılmayız. Dilin iletişimdeki önemli rolünü, yabancı dil öğretimi sahasındaki gelişmeleri, Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların ihtiyaç, talep ve konularını göz önünde bulunduran ve öğrenme güçlüklerini de dikkate alan yeni öğretim programları hazırlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: dil öğretimi, yabancı dil öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language hasn't been a subject sufficiently for academical studies. Faculties of education have started to give place to lesson of “teaching Turkish to foreigners” in curriculums. This is a gladsome news but also inadequate. Likewise several universities have opened graduate programs it's promising as well. We won't be reached to the purpose until we see “Teaching of Turkish as a foreign language” as a discipline in universities. New curriculums which consider the important role of language in communication, advances in the field of foreign language teaching, the needs, demands and situations of foreigners who want to learn Turkish and, take into account learning difficulties should be prepared

* Okutman, Ege Üniversitesi, Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, sendem61@mynet.com

Key Words: language teaching, foreign language teaching, teaching Turkish as a foreign language.

A. TEMEL KAVRAMLAR: DİL / DİL YETİSİ / DİL BİLİMİ / DİL BİLGİSİ / ANA DİLİ / DİL EDİNİMİ / İKİ DİLLİLİK / ÇOK DİLLİLİK

Bilim, sanat, teknik gibi insan ve toplumdan ayrı düşünülemez bütün alanlarla ilgili bulunan ve aynı zamanda onları oluşturan; çok yönlü, değişik açılardan bakılınca başka başka nitelikleri görülen; kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlık olan *dil* (Aksan, 1979 : 11), “ Belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi; F. Saussure’ün yaptığı ve birçok dil bilimcinin benimsediği ayrıma göre, dil yetisinin toplumsal ürünü, bu yetinin bireylerce kullanılabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşım bir düzendir.” (Vardar, 2002: 17)

İnsan zihni bir dili edinebilmek için gerekli olan verileri doğuştan birlikte getirmektedir. Bu ön donanım olduktan sonra, içine h gi bir dilin programını işlemek mümkündür. Bu donanıma *dil yetisi* denmektedir

İşlenen programın hangi dil olacağı da, çocuğun yetiştiği ortama bağlıdır. Zihindeki bu dil yetisi ancak, belli bir dille (programla) desteklendiği zaman, işlerlik kazanmaktadır (Akerson, 2008: 20).

Dil yetisini ve doğal dillerin bilimsel incelemesini üstlenen *dil bilimi* (Kıran, 2001: 38), “Yeryüzündeki dilleri ses, biçim, anlam ve söz dizimi bakımından genel ya da karşılaştırmalı olarak inceleyen bilim”dir (Gencan, 1974: 44). *Dil bilgisi* ise “Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan özellikle de biçim bilimiyle söz dizimi kapsayan inceleme; dilsel kullanımın kimi yönlerini kurala bağlamayı amaçlayan buyurucu ve kuralcı inceleme”dir (Vardar, 2002: 73).

Dil bilgisi dile eğitimsel ya da felsefi amaçla yaklaşmaktayken dil bilimi tek ve gerçek konusu gördüğü dili kendi başına ve yalnız kendisi için incelemektedir (Kıran, 2001: 41).

İnsanın doğuştan getirdiği dil yetisi ve insan millet ilişkisi bakımlarından değer taşıyan bir kavram olan *ana dili* “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” Aksan, 1979: 81) Dünyaya gelen insanın yakın çevresinden ana dilini öğrenmesi yani “*dil edinimi*” (*language acquisition*), çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişimiyle de ilgili olduğu için ikinci dil öğretimi açısından da önemle incelenmiştir (Aksan, 2003: 145-146). Bir kişinin iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumuna *iki dillilik* (*diglossie*) denmektedir (Koç, 1992: 142 ; Kıran, 2001: 265). Bir toplumda ikiden çok dil konuşulması, bireyin ikiden çok dil bilmesi ise *çok dillilik* olarak ifade edilmektedir (Koç, 1992: 72). İki dillilik örnekleriyle başka milletlerden ana babaların çocuklarında, dış ülkelerde uzun yıllar kalan ya da bu ülkelere yerleşen kişilerde, azınlıklar-

da, göçlerle oluşmuş toplumların insanlarında karşılaşılmaktadır (Koç,1992: 142). Aslında, çocuk nadiren iki dili aynı düzeyde tutmaktadır. Bir kişi çocuk yaşlarında iki dille ilişkiye girdikten sonra, yetişkinliğinde bu dilleri rahatlıkla kullandığı zaman bile, ikisinden biri, yani ana dili ayrıcalıklı bir rol oynamaktadır (Kıran, 2001: 265-266). İki dilli insanlar tehlikeye düştüklerinde, sıkışık durumlarda, duygulandıklarında ya da dalgın oldukları sırada içgüdüsel bir tavırla ana dillerine başvururlardır. Bir insanın birden çok ana dilinin bulunabileceğini kabul etmek birey-millet ilişkisi düşünüldüğünde de mümkün değildir (Aksan, 1992: 14).

B. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ / TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ / İLKELER / YÖNTEMLER

Yabancı dil öğretimi bugün bile dünyada bütünüyle çözülmemiş bir konudur. Yabancı dilin ana dile karşı çıkan ikinci bir sistem olarak belirmesi bunun nedenlerinden birisidir (Başkan, 2006: 12). Yabancı dil sürekli anadile karşı savaşmak durumundadır. Böyle olunca ana dile benzeyen yabancı diller (sözcük vurgusu, sesleme düzeni, erillik-dişilik, alfabe gibi bakımlardan) daha rahat öğrenilebilmektedir (Başkan, 2006: 40-41). Dil-kültür ilişkileri açısından bakıldığında ana dilinde bir tek kelimeye karşılık yabancı dilde birden fazla kelime bulunabilmekte ya da anlam alanları (renkler, akrabalık ilişkileri vb.) ayrı ayrı bölünmüş olabilmektedir (Demircan, 2005: 23-24). Her dilin onu konuşan millete özgü olan yanları, birimleri, dizimleri; öteki dillerle ortak olan yanları vardır. (Demircan, 2005: 286).

İkinci dil öğreniminde farklı güdülenmeler söz konusu olabilmektedir. Bir amaca erişmek için araç olarak dilin öğrenilmesi (instrumental), amaç dilin ait olduğu topluma katılmak amacıyla, dil kültürünü de benimseyerek dilin öğrenilmesi (integrative). Başarıya etkileri açısından iki tür arasında önemli bir farklılık görülmemekle birlikte, dil öğretiminde iki farklı güdülenme de dikkate alınmalıdır (Demircan, 2005: 207-208).

Dil kullanımlarını dil dışı koşulların belirlediği bilinmektedir. Konuşanların toplumsal ve ruhsal rollerini de aynı koşullar tayin etmektedir: sohbet dili/resmî dil gibi. Bu bakımdan dil işlevleri şöyle sıralanabilir:

1. Gerçekle ilgili bilgi verme/alma,
2. Akli tavırları açıklama ve öğrenme,
3. Duygusal tavırları açıklama ve öğrenme,
4. Ahlakla ilgili tavırları açıklama ve öğrenme,
5. İlişki kurma (Demircan, 2005: 232-233).

Türkçe öğretim programları hazırlanırken bireylerin kendi öznel koşulları ve ihtiyaçları göz önünde tutularak farklı becerilere yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bireyin kendi yaşantısından yola çıkmayan, yaşadığı çevreyi dikkate almayan bir öğretim programından kaçınılmalıdır. Herkese her şeyi öğretmektense ilgi, yete-

nek ve ihtiyaçlar doğrultusunda bazılarında bazı şeyleri, diğer bazılarında da gene bazı şeyleri öğretmek yoluna gidilmelidir (Başkan, 2006: 12-13).

Yabancı bir dili öğrenmek büyük oranda o dilde düşünmek demektir. Duyulan ya da okunan şeylerin ancak ana dile çevrildikten sonra anlaşılabilir olması, yabancı dilin kavranmamış olduğunu gösterir (Başkan, 2006: 29). Unutulmamasıdır ki dil davranışı büyük ölçüde *yansımali* bir davranıştır; sözde bilinçli, gerçekte *otomatik* ve kendiliğinden *tepkiler* düzenidir (Başkan, 2006: 48). Yabancı dil, “*ikinci dil*” yani bir “*yedek dil*” noktasına geldiğinde dil eğitiminin başarılı olduğu söylenebilir (Başkan, 2006: 253). Yetişkinlerde ikinci dil edinci iki yolla gelişmektedir: birincisi edinim, ikincisi öğrenim. Edinim bilinç-altı bir süreç olduğu için öğrenci edindiği kuralların farkında olmaz, neyin doğru olduğu sezgisini kazanır. Öğrenim ise bilinçli olup dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi yoluyla gerçekleşir. Öğrenim aşamasında amaç-dili (yabancı dil) konuşanlarla yeterli ilişki kurulur ve ruhsal açıdan amaç-dile açık olunursa girdiler (dil bilgisi kuralları) alıma dönüşür (Demircan, 2005: 66-68).

Dil öğretiminde dört temel becerinin kullanımına ilişkin “anlama” ve “anlatma” tutumlarından söz etmek gerekir. Anlama; okuma (göz) ve dinleme (kulak) becerileriyle anlatma ise yazma (el) ve söyleme (dil) becerileriyle ilgilidir. Okuma ve yazma işlemleri yazılı dil oluşuyla, dinleme ve konuşma işlemleri sözlü dil oluşuyla gerçekleşmektedir. Dil öğretiminde önce dinleme daha sonra konuşma ve önce okuma ardından yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır (Başkan, 2006: 55-56).

Her dilde insan yaşamında birinci derecede önemli kavramları karşılayan kelimeler (göz, kulak, el ayak; su, buğday, et, balık; at, inek, koyun; almak, vermek, yemek, içmek, gitmek, gelmek; bir, iki, beş, on, yüz, bin vb.) vardır. *Temel söz varlığı* adı verilen ve dilde en az değişen öğeler olan bu kelimelerin ana dili ve yabancı dil öğretiminde kullanımı, dil öğretiminde başarıyı etkilemektedir (Aksan, 1982: 19-21). Bu bakımdan yabancı dil öğretiminin başlangıç aşamasında bir “*çekirdek sözlük*” (100 kelime), orta dönemde “*temel sözlük*” (1000 kelime), ileri aşamalarda “*genel sözlük*” (10000 kelime) içeriğinin kavratılması faydalı olacaktır (Başkan, 2006: 58,207).

Geleneksel dil bilgisi eş-zamanlı dil kullanımını göz önüne almaması, yazı dilinin üzerinde dururken sözlü dile hemen hemen hiç değinmemesi yönleriyle hazır cümle yapılarının anlaşılmasına yardımcı olabilirken öğrencilerin doğru cümle kurma becerilerini artırmada bir fonksiyon üstlenememektedir (Demircan, 2005:40).

Gramer öğretiminde, hiçbir gramer kitabının o dilin kendisi yerine geçemeyeceğini; gramer özelliklerinin dilin kullanımından çıkarılmış ve dilin işleyişini gösteren kurallardan başka bir şey olmadığını unutmamak gerekir. Aksi takdirde yabancı dili kullanan değil, ondan söz eden bireyler yetişmektedir. Gramer kendi başına bir dil, hatta öğretilecek dilin üstünde bir üst dil konumuna gelmektedir (Başkan, 2006:14). Amaç dil denebilecek yabancı dil bir kenara itilirken gramer

kurallarından oluşan bir araç dil onun yerini almaktadır (Başkan, 2006: 46). Özcan Başkan'ın ifadesiyle "Dil uçar, gramer yaya kalır. Gramer bir ön-söz değil, bir son-sözdür" (2006: 48-49).

Bir yabancı dildeki kurallar, hepsi aynı değerdeymişçesine verildiğinde esas amaç olan yabancı dilden uzaklaşıp biçimlerin dilde kullanılış sıklığına bakılmaksızın çok az kullanılanlar ile pek çok kullanılanlar bir arada verilebilmektedir (Başkan, 2006: 47). Yabancı dil öğretiminde, bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması, temel noktalardan birisidir (Demirel, 1999a: 34).

Dil laboratuvarlarının kullanımı, dinleme ve egzersiz yapma imkânları tanınması bakımından, yabancı dil öğretiminde kolaylıklar sağlamaktadır (Başkan, 2006: 87). Ancak genelde dinleme pasif bir durum olarak düşünülmektedir. Dinleyen edilgen bir kişidir. Halbuki sözel iletişimin gerçekleşebilmesi için alıcı konumundaki dinleyicinin de bir yaratıcı etkinlik içinde olması şarttır. Dinleme gönderilen bir bildirim alma ve yorumlama süreci olduğundan algılama, kavrama gibi zihinsel davranışları gerektirir. Bir iletişimin sağlıklı yürütülebilmesinde dinleyen de konuşan kadar sorumluluk üstlenmektedir (Adalı, 1982: 31). Okuyanın da dinleyenin yaptığı gibi, okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, aralarındaki bağları kavraması, karşılaştırıp bir düzene koyması ve gerekli gördüklerini hafızasında saklaması gerekir. Metin bu yolla amacına ulaşmış olacaktır (Adalı, 1982: 33).

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak metinlerin "gerçeklik değeri" taşımaları bakımından gerçek dil parçalarından (gazete ve dergi yazıları, ajans haberleri, radyo piyesleri, günlük konuşmalar, reklamlar, filmler vb.) seçilmesi, *çocukça* yazılmış ya da *basitleştirilmiş* dil parçalarının kullanımından daha yararlıdır (Başkan, 2006: 83-86). Ancak gerçek parçaları kullanmanın öğrencinin bilgi birikimini gerektirdiği de unutulmamalıdır. Böylece gerçek dil ile derslik dışında karşı karşıya kalan öğrencilerin, gerçek dil deneyimi sayesinde karşılaşacakları şaşkınlık ve problemler azaltılmış olacaktır (Songün, 1999: 13).

Öğrencilerin, dilin yapısını öğrenmeleri açısından, kelimeleri cümlelerden çıkarıp kelime gruplarına ya da yeniden cümlelere dönüştürmeleri biçimindeki etkinliklere başvurulabilir (Songün, 1999: 21)

Öğrencilerin değişik rolleri üstlenmesi; anahtar kartlar, dil oyunları ve yalancıkta yapar gibi görünme etkinlikleri, sınıfta iletişim tekniği olarak kullanılabilir (Songün, 1999: 11).

Yabancı dil öğretiminde dil kullanım becerilerinin ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulması bir gerekliliktir. Objektif bir değerlendirme açısından içten sınav (kursun yaptığı sınav) yanında dıştan sınav (dışarıdan kişi ya da kurumların yaptığı sınav) sonuçlarını da göz önünde tutmak yararlı olacaktır (Başkan, 2006: 253).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerden *özümleme yöntemi*, öğretici örnek olarak seçilen az sayıda cümle ve bunların içindeki sık kullanılan kelimelerin doğal biçimiyle ezberlenerek cümle üretme tekniğiyle çok sayıda başka cümleler üretilmesine dayanmaktadır (Demircan, 2005: 153).

Dil hakkındaki düşüncelerin değil, tekrarlar yoluyla sadece dilin öğretilmesini amaçlayan *kulak-dil alışkanlığı yönteminde*, hemen hemen hiç dil bilgisi açıklaması yapılmamakta, ezberlenen cümle kalıplarına benzer cümleler oluşturma çalışmaları yaptırılmaktadır (Demirel, 1999a: 46).

Dilin bilinçli olarak kurallarıyla öğrenilmesi esasına dayanan, alışkanlık ve şartlanma yerine dil öğrenimini yaratıcı bir süreç olarak değerlendiren ve dört temel becerinin eşit olarak geliştirilmesini esas alan yöntem *bilişsel öğrenme yaklaşımı* şeklinde adlandırılmaktadır (Demirel, 1999a: 47-48).

Doğal yöntem dinleme konuşma etkinlikleri yoluyla yaşayan dilin, konuşma dilinin öğretimini amaçlar. Yabancı dil, onu ana dili olarak konuşanlardan, onlarla doğrudan ilişki kurarak öğrenilebilir (Demircan, 2005: 156-162). Sınıf ortamında ise öğretmen, yabancı dili, dilbilgisi açıklaması yapmaksızın sürekli konuşur. Sık kullanılan kelimelerin öğretilmesi yoluna gidilir (Demirel, 1999a: 50-53).

İletişimci Yaklaşım, dilin yüzeysel yapısı, yani gramer kurallarından çok dilin alt yapısı, yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması esasına dayanır. Bu amaçla diyalogların başına ya da sonuna uygun cümleler eklenmesi, diyaloglarda boş bırakılan yerlerin tamamlanması, cümleler ya da kısa metinlerin yeniden düzenlenmesi, aynı işlevi taşıyan cümlelerin eşleştirilmesi çalışmalarına ağırlık verilir (Demirel, 1999a: 50-53).

Güdümlü dil yöntemi, öğrencinin yabancı dile hangi düzeyden başladığını ve nasıl bir düzeyde dil öğretimine ihtiyaç duyduğunun belirlenmesiyle Temel Sözlük yoluyla kelime kısıtlaması, Temel Türkçe yoluyla yapıların kısıtlanması ve sıralanması, ilgi ve ihtiyaca göre dil eğitimi verilmesi metodudur. (Demircan, 2005: 170-171).

Daha çok ana dilin kullanımını esas alan, söyleyiş alıştırmalarına önem vermeyen, gramer kurallarının öğretimini önemli bulan, amaç dilden ana dile çeviri esaslı *dilbilgisi-çeviri yöntemi* ile amaç dilin daha etkin kullanımını hedefleyen, önce sözlü öğretim yapmayı öngören ve öğrenilecek yabancı dilin kültürüne de ağırlık veren *düzvarım yöntemi* karşıtlık içinde gibi görünmektedir (Demirel, 1999a: 37-49).

Anadilinden yararlanmaksızın; dil bilgisi, açıklama yollarına başvurmaksızın; yabancı dilin yaşamdan öğrenilmesi anlayışına *dolaysız yöntem* denmektedir (Demircan, 2005: 171).

Günümüzde en sık kullanılan yöntem olan *seçmecî yöntem*, diğer yöntemlerin amaca uygun ve başarılı yönlerinin kullanılmasıdır (Demircan, 2005: 162). Sözcük öğretiminde düzvarım, dil bilgisi kurallarını öğretmede bilişsel, konuşma becerisi kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yöntemin ağırlıklı olarak kullanılması gibi (Demirel, 1999a: 59).

Yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar, dil öğretiminin verimliliği açısından bazı noktaları dikkate alınması gerektiğini göstermektedir: Dersin ba-

şında ve sonunda öğretilen bilgiler daha kolay hatırlanmakta; belirli aralıklarla yapılan tekrarlar uzun süreli öğrenmeyi olumlu etkilemekte; kısa aralar verilerek yapılan dersler öğrenme açısından yararlı olmakta; derste dikkat çeken bilgiler daha çabuk ve kolay öğrenilmekte; öğretilen bilgilere görsel, işitsel, hareketsetel, duygusal çağrışımlar sağlanması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Kıvrar, 2000: 77-81).

Türkçe öğretimi söz konusu olduğunda dört ana gruptan söz edilebilir: ana dili Türkçe olanlar / ana dili Türkçe olup da Almanya gibi başka bir ülkede yaşayanlar / ana dilleri Kazak, Kırgız, Özbek, Tuva, Altay, Türkmen Türkçeleri gibi Türk lehçelerinden biri olanlar / ana dili Türkçe olmayanlar (Coşkun, 2006: 64).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında program ve öğretim elemanı eksikliğini Ömer Demircan yirmi yıl önce “Türkçenin, Türkiye dışında, bir iletişim dili olarak öğretimi, Türkoloji çalışmaları dışında kaldığından, yabancılara Türkçe öğreten elemanlar, yetiştirilişi bakımından, yalnızca bir genel eğitim belgesi (pedagoji sertifikası) ile yetinmek durumundadırlar.” (1988: 95-96) şeklinde tespit etmişken bugün eğitim fakültelerinde okutulan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” dersi ve iki üniversitemizde aynı adla açılmış lisansüstü programlarından daha ileri adımlar atılmamış olması düşündürücüdür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme konusunda yapılan bilimsel çalışmaların yetersizliği ve mevcut yayınların öğrencileri cezbedici yönlerinin hemen hemen hiç bulunmaması da bir başka gerçek olarak karşımızda durmaktadır (Coşkun, 2006: 63).

C. YABANCILARA TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ UYGULAMALARI

Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi; dil öğretimi, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğü temel alınarak gerçekleştirilir (Demirel, 1999a: 31). Dil öğretiminde konular basitten karmaşığa, somut kavramdan soyut kavrama doğru öğretilir (Demirel, 1999a: 31). Türkçenin ses bilgisini kavratma amaçlı çalışmalar, isim çekimi, isim cümleleri, fiillerde basit zamanlı çekim, temel sıfatlar, zamirler, zarflar başlangıç aşamasında verilir; fiillerde birleşik zaman, birleşik fiiller, çatı gibi daha komplike konular orta aşamada; fiilimsiler, bağlaç ve edatlar, cümle çalışmaları ileri aşamada ele alınır. Tekrar alıştırmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar yoluyla öğrencilerin derse etkin katılımları sağlanır (Demirel, 1999a: 33).

Seviye tespit sınavı sonuçları ve sınıfların Türkçe düzeyi göz önünde tutularak öğretim programlarının hazırlanmasında özellikle başlangıç sınıflarında *dönel yaklaşım* esas alınır. Gerekli sayıda geri dönüş yapılarak konunun değişik yönlerinin bir defada değil aralıklarla anlatılması, bilinenlerin gözden geçirilerek onarımsal biçimde yeniden öğretilmesi yoluna gidilir. Konunun derinlemesine, tüm yönleriyle art arda derslerde öğretilmesi esasına dayanan *doğrusal izlençe* hazırlanması yolu ise ileri aşamadaki özel gruplar için tercih edilir (Demircan, 2005: 203-204). Ancak yine de sınıf içi bireysel farklılıkların olduğu gözden uzak tutulmamalı (Demirel, 1999a: 60), dil bilgisi konuları yeri geldikçe tekrarlanarak sarmal

bir şekilde tekrar tekrar ele alınmalıdır (Demirel, 1999b: 29). Sosyal amaçlı yabancı dil öğretimi yapılan gruplarda, *modüler yaklaşım* çerçevesinde, üniteye uygun seçilmiş okuma parçaları içinde, belli bir sıraya bağlı kalmadan dil bilgisi kuralları verilmelidir (Demirel, 1999b: 31-32).

Dil bilgisi kurallarının, sözden ve yazıdan ayrı hazır sonuçlar olarak öğretilemeyeceği, böyle bir öğretiminin dil kurallarını ezberlemeye yol açacağı gerçeğinden hareketle beceri ve alışkanlık kazandıracak alıştırmalara ağırlık verilmeli, öğrencinin bilmediği kurallar (dil sorunları) esas alınmalıdır (Demirel, 1999b: 77).

Sesler ile harfler arasındaki bağlantılar “düzenli” ve “kural dışı” olanlar biçiminde (ok-u /kapağ-ı) gösterilmelidir (Başkan, 2006: 94). Fiillerin nesne ve tümleş alma özellikleri üzerinde durulmalıdır: -i/-den al- ; -e/-den git- : -de doğ- gibi (Türkel, 2000: 169). Dil bilgisi öğretiminde Türkçenin ses uyumlarına aykırı kural dışı durumlar gösterilip belli başlı fiillerin nesne ve tümleşlerle kullanımı örnek cümleler ve fiil tablolarıyla anlatılmalıdır.

Kelime kazandırma çalışmaları sırasında çeşitli “anlam alanları” (anlam yakınlığı itibarıyla kelimelerin sıralanması) oluşturulmalıdır: üniversite, fakülte, rektör, dekan, profesör, öğrenci vb. (Başkan, 2006: 113; Kırvar, 2000: 81). Yazılı Türkçenin çok kullanılan kelimeleri (Göz, 2003: 213) bir, ve, ol-, bu, için, o, ben, de-, çok, yap-, ne, gibi, daha, al-, var, kendi, gel-, ile, ver-, ama, sonra, kadar, yer, en, insan, değil vb. kelime sıklığı sözlüğünde belirlenmiştir. Yazılı Türkçenin bu en çok kullanılan kelimeleri; okuma metinleri, dil bilgisi çalışmaları, dinleme parçaları içinde kullanılarak öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Cümle çalışmalarında cümle kalıpları öğretilip bu kalıba uygun cümle kurdurmaya yönlendirilmeli, sadece kelime öğretimi ile yetinilmemelidir. Başlangıçta “*yahn çatı*”, yani sadece özne, nesne ve fiilden oluşan; “*artık birimler*” olan sıfat ve zarfların kullanılmadığı cümleler çalışılmalıdır: “*Ahmet kitap okuyor*” cümlesi gibi (Başkan, 2006: 98-99). Sonraki dönemlerde Türkçede kullanılan her türlü cümle türünü içeren anlatı parçaları, çok kullanılan atasözlerini içeren anlatı parçaları hazırlanabilmektedir (Başkan, 2006: 113-114). Zaman zaman da öğretilen yapılar içinde yer alan birçok öğeyi yerlerini değiştirerek kullanabilme ve birinin yerine bir başkasını getirme çalışmaları yaptırılmalıdır (Songün, 1999: 1).

Öğretilen yabancı dile ilişkin *bağlantılama kuralları* ve *kısıtlama kuralları* örneklerle verilmektedir. Örneğin Türkçede “okul için” denebilmekte, edatlarla ilgili kısıtlama kurallarından dolayı “için okul” denememektedir (Başkan, 2006: 22). Anlam ile biçim arasındaki bağın “*saymaca*” olduğu *gerekçesiz birimler*, anlamları üzerinde tartışma yapılmaksızın aktarılmalıdır. Örneğin Türkçede “dayak düşmanı” dayığa karşı çıkan değil, dayak işlemini isteyen anlamına gelmektedir. Gerekçeli birimler bilinç katından geçerek söylenirken yukarıdaki örnekte olduğu gibi gerekçesiz birimler bilinç katına tam erişmeksizin “otomatik” bir biçimde kullanılmaktadır. Gerekçesiz birimler, belli uyarıcılara tepkiler hâlinde öğretilmelidir. Örneğin “günaydın”, “iyi çalışmalar”, “mutlu yıllar” gibi belli durumların uyarıcı

etkisi karşısında tepki olarak söylenen klişe sözler (durumsal deyimler) üzerinde çalışmalar yaptırılmalıdır (Başkan, 2006: 36-38).

Özellikle konuşma dilinde rastlanılan “*dil sapması*” olarak değerlendirilebilecek kullanımlar hemen “*gramer yanlışı*” olarak değerlendirmemelidir. Günümüzün gramer doğrularının büyük bir kısmının, dünün gramer yanlışları olduğunu ve dilin sürekli değiştiğini hesaba katılmalıdır. Konuşma dilinde sıklıkla duyduğumuz “abi” kelimesinin “ağabey”den önce “agabeg” şeklinde dilde kullanılmış olması bu noktada hatırlanabilir (Başkan, 2006: 50-51). “*Gelişimsel yanlışlar*”ın dil öğretiminde (özellikle çocukların ve yabancılar bakımından) doğal olduğu bilinmektedir /Songün, 1999: 15).

Gramer çalışmaları esnasında *mekanik alıştırmalar* yaptırılmalıdır. Verili cümlelerde önce özne, sonra nesne daha sonra fiiller değiştirilerek tekrar çalışmaları uygulanmalıdır. Olumlu cümleyi olumsuz, etken yapıyı edilgene, dolaylı anlatımı doğrudan anlatıma dönüştürme gibi *çevirme alıştırmaları* gerçekleştirilmelidir (Demirel, 1999a: 126-127). Bu türden çalışmalar olarak orta Türkçe dil bilgisi alıştırmaları içinde, geçişli ve geçişsiz fiillere faktitif ekleri getirerek cümleleri yeniden düzenleme; etken çatılı fiillerle kurulmuş cümleleri, edilgen çatıya çevirme gibi alıştırmalara yer verilmelidir.

Sözlü anlatım etkinlikleri esnasında özellikle birbirine yakın seslerden oluşan kelimeler üzerinde vurgu çalışmaları yapılmalıdır (Songün, 1999: 26-27). Bilindiği gibi sesletimi ile yazımı arasında kimi farklılıklar varsa da Türkçenin yazımı oldukça tutarlıdır (Demircan, 2005: 172). Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapılar üzerinde özellikle durulmalıdır (Demirel, 1999a: 34). Telaffuz ve dikte çalışmalarında Türkçenin müzikalitesini kavratmak amacıyla şarkılar öğretilmelidir (Demirel, 1999a: 124). Dil öğretiminde sesletimle ilgili beceriler arasında sayılan konuşma ve okuma becerilerinin kazandırılmasında benzetim tekniği kullanılarak ses ve ses gruplarının bütün özellikleriyle kavratılması yoluna gidilmelidir (Coşkun, 2006: 67). Sınıf ortamına sunulan bir resim hakkında öğrencilerden gördüklerini anlatmaları istenmelidir. Tartışma yoluyla bir sorunu çözme çalışmaları yaptırılmalıdır (Songün, 1999: 30-31). İpuçları verilerek konuşma uygulamaları yaptırılmalıdır. Örneğin A’dan B’yi selamlaması, ona bu akşam bir işinin olup olmadığını sorması ve onu sinemaya davet etmesi; B’den A’nın selamına karşılık vermesi, ona bir işinin olmadığını ama bu teklifi kabul edemeyeceğini söylemesi istenmelidir (Songün, 1999: 29-30). Düzgün ve doğru cümlelerle sorabilme ve karşılık verebilme becerini geliştirme esas alınmalıdır (Demirel, 1999b: 20-21). Örnek durumlar verilerek öğrencilerin bu durumlara uygun sözlü anlatımlarda bulunmaları istenmelidir. Haritada istenilen bir yeri bulma, bir adresi bulma, sipariş verme gibi.

Okuma çalışmalarında öğrencilerin dilin sesleri ile kelimeler arasındaki ilişkiyi görmeleri, sonraki aşamada da metnin kendisini anlamaları hedeflenmelidir. Metnin konusuyla ilgili bildiklerini söylemeleri istenmektedir (Songün, 1999: 33). Kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu okuma sayılamaz. Bu nedenle

farklı düzeydeki öğrenciler için basit (konuşma yeteneğine yönelik kısa metinler), orta (yeni kelime ve yapıların kullanıldığı), ileri (gramer, kültürel yapı, içerik, kelimeler, stil yönünden konuşma dilinden farklı ve bilgi edinimini amaçlayan) düzey okuma metinlerinin seçimine önem verilmelidir (Demirel, 1999a: 137). Okuma anlama becerisini geliştirme amacıyla hazırlanan kitapların başlangıç bölümünde, tanışma/ adres sorma/ lokantada/ okulda/ bayram kutlaması/ davette gibi diyalog temelindeki kısa metinlere yer verilmeli; insan sevgisi/ yalanın zararları/ tutumluluk/ baharın gelişi,/ Nasrettin Hoca'dan Fıkralar/ iş ahlakı gibi öğrencilerin yeni kelimeleri ve komplike yapıları tanımlarını amaçlayan metinler orta düzeye yerleştirilmeli; ileri aşamayı hedefleyen metinler arasında “Güzelliğin On Para Etmez/ Bırak Beni Haykırayım/ İstanbul’u Dinliyorum/ Londra ve İstanbul/ Ruh Fakirliği/ Metrodaki Kemancı/ Pulsuz Dilekçe” gibi çeşitli edebî türlerden, farklı üsluplardan yazılara yer verilmelidir. Öğrencilerden metinlerde karşılaştıkları kelimelerden yola çıkarak kendi sözcük listelerini oluşturmaları ve bunları tanımlamaları istenmelidir.

Dinleme öğretiminde, dinleme öncesi tanıtım/ kestirme (konu hakkında tahmin)/ sahne oluşturma (resim, fotoğraf, poster vb.)/ yeni kelimelerin öğretilmesi etkinlikleri gerçekleştirilmelidir (Demirel, 1999b: 36). Dinleme etkinliği esnasında dinlenecek kasetin konusu verilip bu kişilerin neler konuşabileceklerinin tahmin edilmesi istenmelidir. Bant bazı yerlerde durdurulup konuşmacının ne cevap vereceğinin tahmin edilmesi beklenmelidir. Bandın üçüncü kez dinlenmesi esnasında uygulama kağıtları dağıtılarak dinleme etkinliğinde öğrencilerin daha etkin bir konuma geçmeleri sağlanmalıdır (Songün, 1999: 25). Öğrencilerden duyduğu metnin ana hatlarıyla ne olduğunu söylemesi, kişilerin tutum ve davranışlarını, olayların yer ve zamanını belirtmesi duyduğu metni kendi cümleleriyle başkasına anlatması istenmelidir (Demirel, 1999a: 122-123).

Yazma öğretiminde öğretmen sırayla konunun belirlenmesini sağlamakta, konuya ilişkin kelime ve kalıpları belirtmeli, yapılar ve konuyla ilgili açıklamalar yapmalı, ilk paragrafı öğrencilerin katkısıyla tahtaya yazmalı ve sorular sorarak öğrencilerin konuyu düşünmelerine yardımcı olmalıdır (Demirel, 1999a: 140-141). Yazma etkinlikleri çerçevesinde başlangıçta okuma-anlama parçası olarak kullanılan bir metin verilerek öğrencilerden buna benzer bir metin yazmaları istenmelidir. Verili bir metne başka bilgiler ekleme, metindeki bilgilerin bazılarını çıkarma ve parça içerisinde başka yere koyma uygulamalarına gidilmelidir. İlerleyen dönemlerde temel görüşü ve metnin işlenişini değiştirip metni yeniden yazma çalışmaları yapılmalıdır (Songün, 1999: 39-41). Bir filmi, oyunu ya da kitabı tanıtma yazısı yazma; bir eserdeki beğendiği ya da beğenmediği yönleri belirtme (eleştiri) türünden çalışmalar yaptırılmalıdır (Türkel, 2000: 169). Grup özellikleri göz önünde bulundurularak *güdümlü yazma* (dikte yapma, dikteli kompozisyon, not alma, özetleme), *kontrollü yazma* (verilen sözcükleri ve cümle yapılarını istenilen değişiklikleri yaparak yazma/dönüştürme, örneğe uygun kompozisyon yazma, yeniden sıraya koyma, tamamlama ya da sorulara cevaplar vererek paragraf oluştur-

ma), *serbest yazma* (iki ya da daha çok konudan birini seçip duygu ve düşüncelerini yazma) uygulamaları yaptırılmalıdır (Demirel, 1999a: 143-144).

Yazma ve konuşma etkinlikleri esnasında dilin bildirme (bilgi verme)/ düşleme (hayal etme)/ inandırma (ikna etme)/ tasvir/ sorgulama (araştırma)/ yaratma/ sınıflandırma işlevleri dikkate alınarak uygulamalar yapılmalıdır (Demirel, 1999b: 30-31). Ayrıca *konu merkezli yaklaşım* gereğince derslerin içeriği belirlenirken öğrencilere önceden belirlenen ilgi ve yeteneklerine göre belirli konular verilmelidir (Demirel, 1999b: 31).

Kelimelerin yüklediği anlamlardan dolayı oluşan anlam çerçevelerinin öğrencilerce tanınması sağlanmalıdır. Örneğin kavramsal anlam, yan anlam, toplumsal anlam (kullanıldığı lehçe, zaman, alan, ilişki içinde kelimenin görünümü: kadın kelimesi için hanım, bayan, hatun vb.), duygusal anlam (konuşunun alıcıya bireysel duygularını yansıtması: muhterem, sevgili, arkadaşım vb.), eşkonumsal anlam (kelimelerin birlikte kullanıldıkları diğer kelimelere bağlı olarak kazandıkları anlam (“gömmek” yerine “toprağa vermek” vb.), çağrışımsal anlam (kelimeye bağlı akli çağrışımlar: “köy” kentten uzak, sakın, ırmak kenarında, dam evler, okuryazarı az, ağaçlık, sağlık koşulları yetersiz vb.) bakımlarından kelimelerin kullanımları gösterilmelidir. (Demircan, 2005: 40-51). Kelime öğretiminde grubun yapısına göre değişmekle birlikte 45 dakikalık bir derste 5-10 ya da 20-30 kelime hedeflenmelidir (Demirel, 1999a: 138).

Dilde birden fazla dil bilgisi yapısının bir tek işlevi ifade ettiği durumlar söz konusu olabilmektedir (Demirel, 1999a: 58-59). “Borcunu zamanında ödemen gerek.” / “Borcunu zamanında ödemelisin.” “Borcunu zamanında ödemen lazım.” / “Borcunu zamanında ödeyecektin.” şeklindeki yapıların hepsi, işin yapılmasının gerekli olduğu anlamını veren bir işlev üstlenmektedir. Aynı şekilde “saat yirmi bir otuz beş” / “saat dokuz otuz beş” / “saat dokuz buçuğu beş geçiyor” / “saat ona yirmi beş var” yapılarının hepsi de aynı işlevi görmektedir. Bir yapının birden fazla işlevi ifade ettiği durumlar da vardır. “Sanki sen bir şey biliyorsun.” yapısı, karşıdaki kişinin bir şey bildiğinin sanıldığı ya da tahmin edildiği bir anlamsal işlev yüklenebileceği gibi, karşıdakinin hiçbir şey bilmediğini düşünme yönünde bir anlamsal işlev de taşıyabilir. Dilin işlevsel kullanımını gösteren bu türden örnekler üzerinde egzersizler yapılmalıdır.

Dil bilgisi konularının öğretiminde *bayrak yarışı* (zaman çekimlerinin farklı öğrencilere yaptırılması), *cümleleri eşleme* (birleşik cümlelerin yan cümlesini bir grubun, temel cümlesini diğer grubun oluşturarak yazması gibi) *gramer oyunları* kullanılmalıdır (Demirel, 1999a: 89).

Sınıfta yapılan yazılı ve sözlü pekiştirme alıştırmalarında “örnekseme” (*analogy*) öğrenme yolundan yararlanılmalıdır. Öğretmenin kullandığı “kapkara”, “sapsarı” örneklerine benzeterek öğrenci, “kuru” kelimesinden “küpürü” nitelisyicisine ulaşmalıdır (Demircan, 2005: 104). Öğrencilere soru yöneltilirken sınıfın ilgili ve dikkatli olmasını sağlamak için oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sırayla değil, seçkisiz (random) yolla sorulması tercih edilmelidir (Demirel, 1999a: 70).

Örgü alıştırmaları adı verilen yolla otomatik olarak öğrenmeyi amaçlayan alıştırmalar uygulanmalıdır. Öğretmen belli bir yapıyı temsil eden “Yazıyı bitirmem gerek.” uyarıcı tepki kelimesini kendi söylemeli ve ipucu olarak “kitap” kelimesini vermeli, öğrencilerden tepki olarak “Kitabı bitirmem gerek.” cümlesini beklemelidir (Demircan, 2005: 161).

İletişimsel bir özellik gösteren ve diyaloglardan yararlanan *durumsal öğretim* konuları, günlük yaşamın çeşitli yanlarını yansıttıkları için sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında sıklıkla kullanılmalıdır: Kendini tanıtma/Ev/Evde Yaşam/Eğitim ve Gelecekteki Meslek/ Boş zaman, eğlence/Seyahat/Öteki insanlarla ilişkileri/Sağlık ve refah/Alışveriş/Yiyecek, içecek/Hizmetler/Yerler/ Yabancı dil/ Hava durumu vb. (Demircan, 2005: 189).

Öğrenci yanlışları, genelde sınavlarda yapılan yanlışlar sınıflandırılarak bunlara yönelik *düzeltilici öğretim* uygulanmalıdır (Demircan, 2005: 104). Öğrencilerin Türkçe çoğullama alıştırmalarında *aşırı genelleme* yoluyla “eşyalar”, “evraklar” demeleri doğru olmamaktadır. Bu nedenle bir biçimin ya da kuralın dildeki kısıtlamalar gözetilmeksizin, ayrıcalıksız uygulanması anlamına gelen genellemede yanlışlıkların önlenmesi için kural dışı durumlar öğrencilere başta verilmelidir (Demircan, 2005: 105). Öğrencilerin anadilinden yabancı dile bir eşleştirme yaparak kelimeleri ya da yapıları kullanması olan *öğrenimden aktarım*, ana dilin yabancı dil üzerindeki etkisine bağlanabilecek yanlışları ifade eden *ana dilinden aktarım* görülen yanlışlık türleri arasında sayılabilir (Demircan, 2005: 119-120). Ayrıca Öğrencinin öğrendiği yabancı dil düzenine aykırı olan hatalarını, öğretme ve açıklamalara karşın kullanmayı sürdürmesi *fosilleşme* (*yer etme*) tutumu da anında geri bildirim yoluyla önlenmelidir (Demircan, 2005: 121). Öğrencilerin “bayağı” kelimesini “baya” biçiminde söyleyip yazmaları gibi.

Batı dillerini konuşan öğrenciler Türkiye Türkçesini öğrenirken Türkçede adların, sıfatların, zamirlerin tıpkı fiiller gibi çekimlenmesini tuhaf karşılamaktadırlar (Vandewalle, 2000: 178): evde-y-im / siz mi-y-di-niz örneklerinde olduğu gibi. Türkçede öznesiz de kullanılabilen edilgen-geçişsiz yapılar Batı dillerine çevrilemediğinden, öğrenilmesi güç olmaktadır (Vandewalle, 2000: 179): “Çocuklara iyi örnek olunmalı.” cümlesinde olduğu gibi. Aynı şekilde ettirgen/oldurgan yapıların edilgen kullanımla birleştirilmesi öğrenimde güçlükler yaratmaktadır (Vandewalle, 2000: 180): “Rumeli Hisarı, Fatih Sultan Süleyman tarafından yaptırıldı.” cümlesinde olduğu gibi.

Türkiye Türkçenin, Türk soylulara öğretiminde sesletim, kelimelerin anlam çevrelerinden kaynaklanan farklılıklar, kimi yapı farklılıkları gibi konularda zorluklarla karşılaşmaktadır. Mecaz anlamlı kelimelerin zor anlaşılması sık karşılaşılan durumlardandır. Türkiye Türkçesindeki ödünç kelimeler (özellikle Batı dillerinden girmiş kelimeler), Kırgız, Kazak, Özbek, Türkmen Türkçesinde bu yoğunlukta kullanılmadığı için öğrenmede güçlükler yaratmaktadır. Kirilce ve Latince ayrı sembollerle belirlenmiş olduğundan aynı Türkçe kelime, öğrencide aynı çağrışımları yapmamaktadır (Cumakunova, 2000: 22). Geniş zamanın sadece

Türkiye Türkçesinde mevcut olması da yapı çalışmalarında zorluklar yaratmaktadır (İsmail, 2000: 54). Türkçenin diğer lehçelerinde bulunan ancak bugün Türkiye Türkçesinde kullanılmayan “-ende” zarf-fiil ekiyle cümle kurma eğilimi öğrencilerde görülmektedir: “Otobüs gelende gideriz.” örneğinde olduğu gibi. Yine “Öğretmenler tarafından söylendiğine rağmen ödevlerini yapmıyorsun.” cümlesinde olduğu gibi “-mesine rağmen” zarf-fiil kalıbının lehçelerdeki “-diğine rağmen” şekli kullanılmaya çalışılmaktadır.

Kırgızcada uzun ünlülerin bulunması, bazı sert ünsüzlerde yumuşamanın görülmemesi Türkiye Türkçesi öğretiminde zorluklar yaratmaktadır. Fiil çekiminde belirli geçmiş zamanın Kırgız Türkçesiyle benzerliği dikkate alınarak önce belirli geçmiş zamandan başlayıp sonra diğer zamanlara geçilmektedir. Dilin en değişken katmanı olan söz varlığı, Kırgızca ve Türkçenin kelime hazinesinde şu sebeplerle farklılaşmaktadır: Aynı kelimelerin çeşitli ses değişikliklerinden kaynaklanan farklı şekillerinin oluşması; aynı kelime ya da deyimlerin farklı anlamlarda kullanılıyor olması; coğrafi, tarihî nedenlerle Türkçe üzerinde Arapça, Farsça ve Fransızca etkileri bulunmasına karşın, Kırgızcanın Rusçanın etkisinde olması, Türkçe sürekli kendini yenilerken Kırgızca ve diğer Türk lehçelerinin daha durağan bir özellik göstermesi (Cumakunova, 2000: 22-23). Bu durum Türkiye Türkçesinin kelime öğretiminde sorun teşkil etmektedir.

Kazakların Türkçe öğretiminde Karşılaşılan en büyük zorluk, Kiril alfabesi ile Latin alfabesinin aynı sesleri farklı harflerle belirtiyor olmasıdır (İsmail, 2000: 47). Kazakçada yuvarlak ünlülerden sonra yuvarlak ünlülerin gelmemesi nedeniyle “oyun” yerine “oyın” yazımına rastlanmaktadır. Sert ünsüzlerden “ç,” ve “t”de yumuşama olmaması, “q,” “k,” “p” sert ünsüzlerinin de sadece iyelik eklerinin getirilmesi durumunda yumuşaması sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında Kazakistan’dan gelen öğrencilerin sıkıntı yaşamalarına yol açmaktadır (İsmail, 2000: 49) Kazakçada “ata” kelimesinin “yedi ata”yı yani torunun torununun torununu belirtebilecek şekilde kullanılabilmesi, “gülmek” fiilinin araların da nüansları olmak üzere 48 değişik çeşidinin bulunması (İsmail, 1998: 232) ; karakol/hırsız, eşik/kapı, çorba/et suyu, beker (bekâr)/ boş, işsiz (İsmail, 2000: 56) örneklerinde olduğu gibi aynı kelimenin, Kazak Türkçesinde Türkiye Türkçesinden farklı anlamda kullanılıyor olması, Kazak öğrencilerin Türkiye Türkçesini kullanımlarında yanlışlar yapmalarına yol açmaktadır.

Aynı kelimenin, iki farklı Türk lehçesinde farklı anlamda kullanılması durumuna Türkmen Türkçesinde de rastlamaktayız. Örneğin “düşmek” kelimesinin Türkiye Türkçesi ve Türkmen Türkçesinde on beş benzer anlamı bulunurken, Türkmen Türkçesinde Türkiye Türkçesinde bulunmayan 6 anlam, Türkiye Türkçesinde Türkmen Türkçesinde bulunmayan 5 anlamı daha içermesi ve aynı kökten türemiş bazı fiillerin iki dilde tamamen farklı anlamlarda kullanılıyor olması, tapmak/bulmak, beğenmek/sevinmek, beklemek/yapmak, kapatmak, kilitlemek (Arnazarov, 2000: 8-11) gibi, bu kelimelerin Türkiye Türkçesi öğreniminde yerinde kullanılmamasına sebep olmaktadır. Türkmencede soru ekinin bulunmaması, bir başka karışıklık nedeni olmaktadır.

Türkçenin Türk soylulara öğretiminde, Türk dünyasının ortak kültür unsurlarını öne çıkaran bir yaklaşım izlenmelidir. Atasözleri, şairler, fıkralar, destan parçaları, deyimler yoluyla ortak kültürün dile yansıyan verimleri tanıtılmakta; “Karagöz/ Nasrettin Hoca/ Nevruz/ Kâtip Çelebi/ Evliya Çelebi/ Yunus Emre” gibi şahsiyetleri tanıtan okuma metinleri seçilerek bu özellik yansıtılmalıdır.

Türkçe öğretiminin değişik aşamalarında amaca uygun olarak masal ve bilmece kitapları, resimli ansiklopediler, yazım kılavuzu, gazete ve dergiler kullanılmaktadır (Demirel, 1999b: 101).

Öğrenci başarısının ölçümünde, sadece öğretilenlerden sorulması (Demircan, 1999: 34), titizlikle uyulan bir ilkedir. Öğrenci hızı ve farklılıklarını gidermek için tamamlayıcı eğitim imkânlarından (birebir öğretim, küçük gruplarla öğretim, okulda ek öğretim, akademik oyunlarla öğretim, tekrar öğretim vb.) yararlanılmaktadır (Demirel, 1999b: 82-83).

Yabancılar Türkçe öğretimi sahasında çalışan öğretim elemanları, öğretim sürecinde yapmacıksız davranmayı, her şeyi bilir görüntüsünden sıyrılmayı, öğrencinin güvenini kazanmayı, öğrencilerle açık bir iletişim kurmayı yani insancıl yaklaşım yöntemini benimsemelidirler (Demircan, 2005: 206). En iyi yabancı dil öğretmenin, öğrencilerini en çok konuşturan öğretmen olduğu (Demirel, 1999a: 32) ilkesine uygun hareket etmelidirler. Sınıf içi öğrenmelerin kalıcı olması için örnekleri günlük yaşamdan seçmeli ve öğrencilere öğrendiklerini kullanma imkânı vermelidirler (Demirel, 1999a: 83)

Kaynakça

- Adalı, Oya (1982), Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım, İzmir: Aydın Yayınevi.
- Akerson, Fatma Erkmen (2008), Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış,
2. Baskı, İstanbul: Multilingual.
- Aksan, Doğan (1979), Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 1,
Ankara: TDK Yayınları.
- (1982), Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 3,
Ankara: TDK Yayınları.
- (1992), “Anadili”, s.6-19, Mehmet Çakır, Anadil Üzerine
Görüşler, Hücelhoven: Anadolu.
- Arnazarov, Seyitnaazar (2000), “Türkmen ve Türkiye Türkçesinde Bazı Fiillerin
Kullanımı”, Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi
Sempozyumu, Ankara: Ank. Ü. TÖMER.
- (2003), Dil Şu Büyülü Düzen, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Başkan, Özcan (2006), Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler, İstanbul: Multilingual.
- Coşkun, M. Volkan (2006), “Türkçenin Yabancı dil Olarak Öğretiminde
Sesletim Sorunu”, Gürer Gülsevin vd., Türkçenin Çağdaş
Sorunları, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Cumakunavo, Güلزura (2000), “Yakın Akraba Diller Arasındaki Benzerlik ve

Farklılıkların Öğrenime Yansıması”, Uluslararası

Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, Ankara: Ank. Ü. TÖMER.

Demirel, Özcan (1999a), Yabancı Dil Öğretimi, İstanbul: M.E.B. Yayınları.

----- (1999b), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, İstanbul: M.E.B. Yayınları.

Demircan, Ömer (1988), Türkiye’de Yabancı Dil, İstanbul: Remzi Kitabevi.

----- (2005), Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, İstanbul: Der Yayınevi.

Genjan, Tahir Necat, vd. (1974), Yazın Terimleri Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları.

GÖZ, İlyas (2003), Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları.

İsmail, Zeyneş (1998), “Kazakistan İlkokul Ana Dili Ders Kitaplarının

İncelenmesi”, Dünyada ve Türkiye’de Ana Dili

Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Ankara: Ank. Ü. TÖMER.

----- (2000), “Kazaklara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Senkronik

Karşılaştırmalı Metodun Bazı Prensipleri”, Uluslararası

Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, Ankara: Ank. Ü.

TÖMER.

Kıran, Zeynel/Kıran, Ayşe (2001), Dilbilime Giriş, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kıvrar, Suzan (2000) “Hızlandırılmış Öğrenme Metodu ile Türkçenin Yabancı

Dil Olarak Öğretilmesi”, Uluslararası Dünyada Türkçe

Öğretimi Sempozyumu, Ankara: Ank. Ü. TÖMER.

Koç, Nurettin (1992), Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, İstanbul: İnkılâp Yayınları.

Songün, Recep (1999), Meslekte Yeni Öğretmenlere Öneriler, İzmir: RS Yayınları.

Türkel, Ali (2000), “Bosna Hersek’te Türkolojinin Tarihçesi Sorunlar ve

Öneriler”, Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi

Sempozyumu, Ankara: Ank. Ü. TÖMER.

Vandewalle, Johan (2000), “Batı Dillerini Konuşan Öğrencilerin Türkçedeki

Eylemlerde Karşılaştıkları Bazı Güçlükler”, Uluslararası

Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, Ankara: Ank. Ü. TÖMER.

Vardar, Berke (2002), Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Multilingual.