



Aydın **TÖMER**
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA ve ARAŞTIRMA MERKEZİ

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 3 Sayı 1 - 2018

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:

Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

Editör

Selman ARSLANBAŞ

Yayın Kurulu

Selman ARSLANBAŞ
Öğr. Gör. Emrah BOYLU
Okt. Ömer Faruk IŞIK

Yayın Dili

Türkçe

Yayın Periyodu

Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

**Akademik Çalışmalar
Koordinasyon Ofisi**

İdari Koordinatör

Gamze AYDIN

Grafik Tasarım

Elif HAMAMCI

Türkçe Redaksiyon

N. Dilşat KANAT

İngilizce Redaksiyon

Çiğem TAŞ

Yazışma Adresi

Beşyol Mahallesi, İnönü
Caddesi, No: 38, Sefaköy, 34295

Küçükçekmece/İstanbul

Tel: 0212 4441428

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.tomer.aydin.edu.tr

E-mail: tomerdildergisi@aydin.edu.tr

Baskı

Armoninuans Matbaa,
Adres: Yukarıdudullu, Bostancı Yolu
Cad. Keyap Çarşısı B- 1 Blk. N.24
Ümraniye/İst.

Tel: 0216 540 36 11 pbx

Faks: 0216 540 42 72

E-Mail: info@armoninuans.com

Hakem Kurulu

Prof. Dr. V. Doğan Günay / Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Nadir Engin Uzun / Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Necati Demir / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Açık / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan Kan / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı / Rouen Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Fahri Temizyürek / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Kara / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. İhsan Kalenderoğlu / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma Bölükbaş / İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Akkaya / Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Tazegül Demir / Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu / Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Kurt / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Kamil İşeri / Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Cihan Özdemir / Yunus Emre Enstitüsü

Doç. Dr. Özay Karadağ / Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Bayram Baş / Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf Doğan / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Alparslan Okur / Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan Ülper / Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah Şahin / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Adem İşcan / Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Mahir Kalfa / Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan Sevim / Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Avcı / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut Gün / Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Gülden Tüm / Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz Mete / Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Sefa Yüce / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Uyar / Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz / İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erol Barın / Başkent Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Sani Adıgüzel / İstanbul Aydın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz / İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Funda Uzdu Yıldız / Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih Kana / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir İnce / Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Atabey / Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara / Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir Kayabaşı / Adıyaman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Dilek Fidan / Kocaeli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı / Bozok Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hulusi Geçgel / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülnur Aydın / Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurşat Biçer / Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Ülker Şen / Gazi Üniversitesi
Dr. Ersoy Topuzkanamış / Balıkesir Üniversitesi
Dr. Başak Uysal / Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Salih Uçak / MEB

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 3 Sayı 1 - 2018



İÇİNDEKİLER CONTENTS

Afganistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Güncel Bir Değerlendirme A Recent Evaluation On Teaching Turkish As A Foreign Language In Afghanistan <i>Umut BAŞAR</i>	1
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması An Action Research Regarding the Improvement of Academic Listening Skills while Teaching Turkish as a Foreign Language <i>Dr. Vedat HALİTOĞLU</i>	21
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi) Transmission of Culture in Teaching Turkish as a Foreign Language Textbooks: A Sample of Turkish Teaching Set from Yedi İklim (Level B1-B2) <i>Adem İŞCAN, Tufan YASSITAŞ</i>	47
Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerini Yurt Dışı Görevini Tercih Etme Nedenleri ve Görevlerine İlişkin Beklentileri Turkish and Turkish Culture Lesson Teachers' Reasons for Choosing Their Abroad Duties and Their Expectations About Their Duties <i>Dr. Ülker ŞEN, Dr. Ferah BURGUL ADIGÜZEL</i>	67
Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Önemli Bir Konu: Türkçede Anlam Zenginliği Important Subject In Turkish Teaching Foreigners: Turkish's Language Is Rich Of Meanings <i>Mualla MURAT, Cihad DEMİR</i>	91

Editörden

Aydın TÖMER Dil Dergisinin üçüncü yılının ilk sayısını siz değerleri araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda beş makale yer almaktadır. Bu kapsamda **“Afganistanda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Güncel Bir Değerlendirme”** isimli çalışmada Afganistan’da çeşitli kurumlar tarafından yürütülen Türkçe öğretim çalışmalarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Türkçe öğretimi faaliyetleri kurum, öğretim elemanı, öğrenci sayısı, derslik sayısı, vb. unsurlar bakımından değerlendirilmeye çalışılarak Afganistan’da Türkçe öğretiminin geleceğine ilişkin öngörülerde bulunulmuştur. **“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması”** isimli çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç duydukları dinleme becerilerini belirleyip buna yönelik bir öğrenme ortamı sunulmuştur. **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi)”** isimli çalışmada dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğu düşüncesinden yola çıkılarak yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan aynı zamanda kültür aktarım araçlarından olan ders kitaplarının bu süreçteki yeri ve önemi sorgulanmış ve yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında ders kitaplarında kültür aktarımı konusu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan, Yedi İklim Türkçe Öğretim seti B1 ve B2 düzeyi ders kitapları esas alınarak doküman incelemesi yöntemine göre incelenmiştir. **“Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevini Tercih Etme Nedenleri ve Görevlerine İlişkin Beklentileri”** isimli çalışmada araştırmacılar, yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersini vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin görevlerini tercih etme nedenlerini ve görevlerine ilişkin beklentileri tespit edilmiştir.

“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Önemli Bir Konu: Türkçede Anlam Zenginliği” isimli çalışmada ise Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler, A1, A2, B1, B2, C1, C2 kurları ile dil kullanım ihtiyaçlarını giderebilir ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilir ancak ülkede yaşayan bir Türk ile istenilen seviyede iletişim kuramazlar görüşünden hareketle TÖMER derslerinde kullanılmak üzere eğitimcilerle Türkçedeki anlam zenginliği yetisini nasıl kazandıracakları örneklerle açıklanmıştır.

SELMAN ARSLANBAŞ

Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü

Afganistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Güncel Bir Değerlendirme

Umut BAŞAR¹

Öz

2002 yılında, Afganistan'daki ilk Türkoloji bölümünün kuruluşundan günümüze değin 8 Türkoloji bölümü açılmıştır. Bu bölümlerin yanında üç askerî okulda, Kabil Yunus Emre Enstitüsünde, özel okullarda ve üniversitelerde, Türkiye Maarif Vakfına bağlı okullar ve özel dil kurslarında hâlihazırda yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir. Bu kurumlarda sayısı binlerle ifade edilebilecek bir hedef kitle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte ve Afganistan genelinde oldukça farklı gerekçelerle Türkçe, yabancı dil olarak büyük ilgi görmektedir. Bu kapsamda çalışmada, Afganistan'da çeşitli kurumlar tarafından yürütülen Türkçe öğretim çalışmalarının belirli ölçütlere göre gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Türkçe öğretimi faaliyetleri kurum, öğretim elemanı, öğrenci sayısı, derslik sayısı, vb. unsurlar bakımından değerlendirilmiş ve Afganistan'da Türkçe öğretiminin geleceğine ilişkin öngörülerde bulunulmuştur. Ayrıca çalışmada, ülke genelinde Türkçe öğretiminin niteliğini artırabilecek öneriler dile getirilmiştir. Bu çalışmayla hâlihazırda Afganistan genelindeki Türkçe öğretim çalışmaları ilk defa ana hatlarıyla ele alınmıştır.

***Anahtar Kelimeler:** Afganistan, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Dil Politikası*

¹ Okutman, Kabil Yunus Emre Enstitüsü, umutbasar_35@hotmail.com

A Recent Evaluation On Teaching Turkish As A Foreign Language In Afghanistan

Abstract

Since 2002, when the first Turcology department was founded in Afghanistan, eight more Turcology departments have been opened in the country to this day. Beside these departments, Turkish was already being taught in three military schools, Kabul Yunus Emre Institute, the private schools and the universities, the schools affiliated with Turkish Maarif Foundation and the private language courses. The target audience, more than one thousand people from the official and unofficial institutions are learning Turkish and they are interested in learning Turkish because of the various reasons all over the country. However; the request of learning Turkish, which has emerged as a natural result of this interest, cannot be met completely. The aim of this study is to analyse the practices to teach Turkish realized by various institutions in Afghanistan. In this research, qualitative research patterns are used in case studies. It is also aimed that some predictions about the future of teaching Turkish in Afghanistan be done by evaluating the practices to teach Turkish in terms of the elements such as institutions, the number of instructors and students, the number of classrooms, etc. Some suggestions to raise the quality of the Turkish teaching practices across the country are given at the end of the study.

Keywords: *Afganistan, Turkish as a Foreign Language, Language Policy*

Giriş

Gerek İslamiyet öncesi ve gerekse İslamiyet sonrasında Türklerin devletler kurarak varlık gösterdiği Afganistan coğrafyası, günümüzde pek çok farklı etnik unsurun bir arada yaşadığı bir bölge durumundadır. Etnik grupların toplam nüfus içerisindeki dağılımına göz atıldığında, resmî kaynaklara göre Peştunlar %50 ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Afganistan'da Tacikler'in genel nüfus içindeki oranı %25'tir. Hazaralar %6, diğer etnik grupların ise nüfusu 1 milyonun altındadır. Afganistan'daki Türkler ise resmî kaynaklara göre %8-10 arasında gösterilmektedir. “Ancak kimi araştırmalarda 30

milyonluk Afganistan nüfusunun 10-12 milyonluk kesiminin Özbek, Türkmen, Uygur, Tatar, Kazak ve Kırgız gibi Türk topluluklarından oluştuğu ifade edilmektedir.” (Hayri, 2010: 48). Gerçekten de Akhunlar, Göktürkler, Gazneliler, Selçuklular, Timurlular, Şeybani Özbekleri, Harzemşahlar ve Avşarlar gibi toplulukların Afganistan’da bıraktığı derin izler veya 19. yüzyılın sonunda ülkenin kuzeyinde hüküm süren Özbek hanlıkları göz önüne alındığında bu iddia doğrulanabilmektedir (Hayri, 2016: 31). Türk toplulukların etkileri daha çok kuzey bölgede hissedilmekte ise de güneyde de söz gelimi Halaç Türklerinin yaşadığı Kandahar civarındaki bölgelerde Türk izinden, etkisinden söz etmek mümkündür (Esin, 1972). Ayrıca hâlihazırda da ülkenin orta ve güney kesimlerinde yaşayan ve Türk dillerinden birini konuşan çeşitli grupların varlığı bilinmektedir.

“Afganistan farklı etnik gruplara ev sahipliği yapmakla birlikte, Paraçi, Urmuri lehçeleri, Nuristanice, Arapça, Zargari, Lâzemi, Brâhüi ve Jet gibi yirmiden fazla mahallî dilin kullanıldığı bir ülkedir.” (Selim, 2004: 25-26, akt. Şahin, 2016: 1146). Dolayısıyla ülke nüfusunun neredeyse tamamına yakını iki veya çok dillidir. Afganistan Türkleri de ana/birinci dillerinin yanı sıra Farsçanın bir lehçesi olan Dariceyi çok iyi derece konuşabilmekte ve eğitimlerini bu dille yapmaktadır (Şahin, 2016: 1146). Bu bilgiler doğrultusunda Afganistan’da çok kültürlü ve çok dilli bir sosyal yapının mevcut olduğu belirtilebilir.

Güney Türkistan olarak da adlandırılan Afganistan’da Türkçenin İngilizce ve Hintçe ile birlikte yabancı dil olarak oldukça ilgi gördüğüne şahit olunmaktadır. Türkçenin Afganistan’da yabancı dil olarak ilgi görmesinin tarihî, kültürel, siyasi ve ticari nedenleri bulunmaktadır. Ancak henüz Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin dil öğrenim gereksinimlerine ilişkin bir çalışma yapılmamıştır.

Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tam olarak hangi tarihte başladığını belirlemek mümkün olmasa da Hayri (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, 1981 veya 1982 yıllarında Kabil’de bir Psikoloji Merkezinde Türkiye Cumhuriyeti Kabil Büyükelçiliği kanalıyla Türkçe kursu açıldığı belirtilmektedir. 2001 yılından itibaren Türkçe öğretim

faaliyetlerinde bir artışa şahit olunmaktadır. Temizyürek, Barın ve Ustabulut'un (2016: 165) belirttiğine göre ise 2003 yılında, Afganistan Hava Harp Okulunda Türkçe dershanesi kurularak Türkçe öğretimine başlanmış ve gene 2003 yılında TİKA'nın destekleriyle Kabil Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi bünyesinde 32 öğrenci ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümü faaliyete geçmiştir. Bu tarihten itibaren ülke genelinde art arda Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğreten özel dil kursları açılmıştır.

1. Amaç

Bu çalışmada, Afganistan'da yabancı dil olarak büyük ilgili gören Türkçenin ülke genelindeki durumu ortaya konulmuştur. Hâlihazırda Afganistan'daki çeşitli kurumlar aracılığıyla yürütülen yabancı dil olarak Türkçe öğretim çalışmaları öğretmen, öğrenci sayısı, derslik sayısı, vb. unsurlar bakımından değerlendirilmiştir.

2.Yöntem

Afganistan'da, İngilizceden sonra en çok tercih edilen yabancı dil olarak sayılabilecek Türkçenin ülke genelindeki durumu ortaya konulmaya çalışılan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu kapsamda durum çalışmasını Yıldırım ve Şimşek (2013: 85) bir veya birkaç durumu kendi sınırları içerisinde (ortam, zaman vb.) bütüncül olarak analiz etme şeklinde belirtir. Bu bilgilerden hareketle araştırmanın verileri araştırmacının gözlemlerine, tecrübelerine ve analiz ettiği dokümanlardan hareketle toplanmış ve bütüncül bir şekilde yorumlanmıştır.

3. Afganistan'da Türkçenin Öğretildiği Kurumlar

Afganistan'da Türkçe öğretimine ilişkin ilk çalışmaların Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan öncesine uzandığı söylenebilir. Afgan Emiri Habibullah Han tarafından İngiliz-Hint kolejlerine benzer tarzda eğitim yapan Habîbiye okulları kurulmuş ve Osmanlı Devletinden subay, doktor ve öğretmen talebinde bulunmuştur. (Uslu, 1996: 375). Bu çerçevede, öğretmen talebine olumlu cevap verildiği, söz konusu Habîbiye Lisesinin öğretim programına Türkçenin yabancı dil olarak girdiği ve bu dersi yürütmek üzere Osmanlı Devletince Mehmet Nazif isimli bir öğretmenin

görevlendirildiği ve ayrıca adı geçen öğretmen tarafından yazılarak 1918 yılında Kabil’de basılan *Sarf-ı Türkî* isimli kitaptan anlaşılmaktadır. Gene kitaptaki “*Mülkî ve Askerî Okulları İçin Hazırlanmıştır.*” ibaresine bakılarak yabancı dil olarak Türkçe dersinin yalnızca Habîbiye okuluyla sınırlı kalmadığı yorumunda bulunulabilir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında, Afgan Kralı Emanullah Han ve Mustafa Kemal Atatürk arasındaki yakınlaşmanın sonucunda, Afgan Kralı Emanullah Han’ın Türkiye’de gerçekleşen reformları örnek alarak ülkesinde bir dizi ıslahata giriştiği bilinmektedir. Yılmaz (2010: 161) bu doğrultuda, ıslahatçı bir kral olan Emanullah Han’ın, Atatürk’ün girişimlerinden çok etkilendiğini ve Türkiye’deki yenilikleri aynen kendi ülkesine taşımak istediğini yazmaktadır. Bu çerçevede Cumhuriyetin ilanından hemen önce Afganistan’daki mülki ve askerî liselerde öğretim programında yer alan Türkçe dersinin ilk mekteplere girdiği yorumu, 1921 yılında Emanullah Han döneminde bir komisyon tarafından yazıldığı düşünülen ve Maarif Vekâletince basılan, çocuklar için hazırlanmış *Kitâb-ı Elibâ-ı Türkî* adlı esere bakılarak yapılabilir.

Bahsedilen bu iki eser göz önünde bulundurulduğunda, Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en az 100 yıllık bir tarihe sahip olduğu öne sürülebilir ki coğrafi olarak Türkiye’ye uzak bir bölge olduğu açık olan Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bu denli erken başlaması dikkate değerdir.

Günümüzde ise Türkçenin Afganistan genelinde yabancı dil olarak ciddi ilgi gördüğü ve hatta mevcut talebin ancak bir kısmının karşılanabildiğini söylemek mümkündür. Hâlihazırda Afganistan’da yürütülen yabancı dil olarak Türkçe öğretim çalışmalarının önemli bir çoğunluğunu ya doğrudan Türkiye Cumhuriyeti misyon kurumları yürütmekte ya da Afganistan İslam Cumhuriyeti’ne bağlı resmî kurumlarca yürütülen çalışmaları desteklemektedir. Aşağıda Afganistan’da fiilî olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumlar beş ana başlık altında verilerek söz konusu kurumlardaki dil öğretim faaliyetlerine ilişkin derlenen çeşitli veriler ortaya konulmuştur.

3.1. Kabil Yunus Emre Enstitüsü

Kabil Devlet Üniversitesi ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından 01.03.2013 tarihinde imzalanan iş birliği protokolüne binaen açılan Kabil Yunus Emre Enstitüsü, söz konusu üniversite bünyesinde faaliyet göstermektedir. TİKA tarafından 2012 yılında inşa edilerek Kabil Devlet Üniversitesine teslim edilen Türkoloji bölümü hizmet binasında yer alan Kabil Yunus Emre Enstitüsünde temel seviyeden yüksek seviyeye kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Aşağıdaki tabloda Kabil Yunus Emre Enstitüsüne ilişkin bazı istatistikler verilmiştir:

Tablo1: Kabil Yunus Emre Enstitüsü

KABİL YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ						
Kuruluş Yılı	Derslik Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı	Öğretim Elemanı Sayısı	Türkçe Öğretilen Seviye	Kütüphane
2013	7	265	551	6	C1	Var

Tablo 1 incelendiğinde, 2013 yılında kurulan ve müteakip dönemde yabancı dil olarak Türkçe öğretmek üzere kursiyer alımı yapan Kabil Yunus Emre Enstitüsünün mezun sayısının az olduğu söylenebilir. Ancak bu duruma güvenlik gerekçeleriyle Kabil Devlet Üniversitesi yerleşkesine yalnızca söz konusu üniversite öğrencilerinin girişine izin verilmesi nedeniyle Kabil Yunus Emre Enstitüsünün kurulduğu günden bu yana, yalnızca üniversite öğrencilerine hizmet vermesi yol açmıştır. Ayrıca bu duruma gene güvenlik gerekçeleriyle Enstitüsü personelinin zaman zaman Türkiye'ye çekilmesi ve bu nedenle Enstitü faaliyetlerine geçici olarak ara verilmiş olması da eklenince mezun sayısındaki düşüklüğün sebebi anlaşılabilir.

Kabil Yunus Emre Enstitüsünün hem fiziki şartlar hem de eğitmen yeterliliği açısından Afganistan genelinde en nitelikli Türkçe öğretim kurumu olduğu açıkça söylenebilir. Enstitüde, Yunus Emre Enstitüsünün dünya genelinde belli bir standarda kavuşturmaya çalıştığı Türkçe öğretim

modeli uygulanmakta ve bu doğrultuda bir seviye 144 saatte tamamlanarak kur sonunda 4 temel dil becerisi ölçülmektedir. Enstitüde, Türkçe Yeterlik Sınavından (TYS) en az C1 düzeyinde başarılı olmuş Türkoloji bölümü mezunu üç yerel okutman ve üç de Türkiye’den görevlendirilen alan uzmanı okutman öğretici görev almaktadır. Kültür Merkezi dışında Afganistan İslam Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, Afgan-Türk Dostluk Yetimhanesi, Afganistan Millî Arşivi ve Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Proje Koordinasyon Ofisleri kamu kurumlarında da Kabil Yunus Emre Enstitüsü koordinasyonunda Türkçe dersleri verilmektedir. Ancak tam kapasite ile çalışan Enstitü, mevcut talebin yalnızca bir kısmını karşılayabilmektedir. Mezar-ı Şerif ve Herat şehirlerinde de Türk kültür merkezine ihtiyaç olmasına karşın henüz söz konusu şehirlerde Yunus Emre Enstitüsü şubesi açılabilmiş değildir.

3.2. Türkoloji Bölümleri

Afganistan’da ilk Türkoloji bölümü 2001 Aralık ayında dönemin Cumhurbaşkanı Hamit Karzai’nin 2595 sayılı talimatnamesiyle Kabil Devlet Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi bünyesinde 2002 yılında resmen kurulmuş ve 2003 yılında 32 öğrenciyle eğitime başlamıştır. Bölümün kuruluşunda T.C. Dışişleri Bakanlığı Kabil Büyükelçiliğinin desteğiyle Türkiye’den gelen öğretim üyeleri görev almıştır. Kabil Üniversitesinin kurulmasından günümüze değin geçen 15 yıllık süre zarfında Afganistan genelinde toplamda 8 üniversitede bölümünün kuruluşu gerçekleşmiştir. Bu bölümlerden iki tanesi müstakil olarak Türk Dili ve Edebiyatı bölümü, biri Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümü geri kalan beşi ise Özbek Dili-Türk Dili Edebiyatı bölümüdür. Özbek Dili-Türk Dili Edebiyatı bölümlerinin öğretim programı Özbekçe ve Türkiye Türkçesini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Aşağıdaki tabloda Afganistan genelindeki Türkoloji bölümlerine ait bazı istatistikler verilmiştir

Tablo 2: Afganistan'daki Türkoloji Bölümleri

TÜRKOLOJİ BÖLÜMLERİ								
	Üniversite Adı	Kuruluş Yılı	Derslik Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı	Öğretim Elamanı Sayısı	Türkçe Öğretilen Seviye	Kütüphane
1	Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü	2002	3	179	290	9	C1	Var
2	Cevizcan Üniversitesi Türkoloji Bölümü	2013	2	170	32	3	C1	Var
3	Üstat Rabbani Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü	2014	3	150	46	5	C1	Yok
4	Belh Üniversitesi Özbek Dili-Türk Dili Bölümü	1994	6	265	273	8	B2	Var
5	Seri Pol Üniversitesi Özbek Dili-Türk Dili Bölümü	2013	4	120	97	5	A2	Var
6	Tahar Üniversitesi Özbek Dili-Türk Dili Bölümü	2007	4	230	180	7	B2	Var
7	Faryap Üniversitesi Özbek Dili-Türk Dili Bölümü	1985	5	200	240	5	A2	Yok
8	Bağlan Üniversitesi Özbek Dili-Türk Dili Bölümü	2009	4	120	85	5	B1	Yok
TOPLAM			31	1434	1243	47	Var: 5 / Yok: 3	

Tablo 2 incelendiğinde, Afganistan'daki Türkoloji bölümlerinde dikkate değer sayıda öğrencinin eğitim aldığı görülmektedir. Bu sayıya, kısa vadede kurulması öngörülen Herat Üniversitesi Türkoloji bölümü de eklenince, ülke genelinde Türkoloji bölümlerinde okuyan öğrencisi sayısı daha da yükselecektir. Ayrıca birçok üniversite, bünyelerinde seçmeli Türkçe dersi açabilmek için Afganistan'daki Türk misyon kurumlarından destek istemektedir. Ancak henüz bu türden taleplere cevap verilebilmiş değildir.

Afganistanlıların Türkoloji bölümlerine yönelmesinde birçok gerekçe etkilidir. İşsizliğin oldukça yaygın olduğu Afganistan'da, iyi seviyede Türkçe bilenler kolayca iş bulabilmektedir. Turizmden ticarete, televizyon sektöründen sağlık sektörüne, inşaattan havacılığa değin oldukça geniş bir yelpazede Türkçe bilenlerin iş bulması mümkündür. Afgan öğrencilerin Türkçeye yönelmedeki başlıca etkenin mezun olduktan sonra kolaylıkla iş bulma isteği olduğu söylenebilir. Bunun dışında özellikle Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesini ve Türk kültürünü, ana dillerine ve kendi kültürlerine yakın bulmalarından dolayı Türkoloji bölümlerine yöneldikleri söylenebilir. Bu yönelişin bir sonucu olarak Kabil Devlet Üniversitesi Türkoloji bölümünde ikinci öğretim dahi mevcuttur.

Söz konusu bölümlerin öğretim programları incelendiğinde, Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde, ilk iki yıl A1 seviyesinden C1 seviyesine değin Türkçe temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerin olduğu, üçüncü yıldan itibaren yoğun bir şekilde Türkoloji alana bilgisine ait derslerin verildiği görülmektedir. Tercüme, Osmanlı Tarihi, Din Kültürü, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Seminer vb. dersler de öğretim programında göze çarpmaktadır. Özbek Dili-Türk Dili bölümlerinde ise zorunlu kültür dersleri dışında kalan derslerin yarısını Özbekçe diğer yarısını Türkiye Türkçesi oluşturmaktadır. Bu bölümlerde Türkoloji alan dersleri ancak giriş düzeyinde yer almaktadır ve öğrencilere 4 yıllık süre zarfında en az C1 düzeyinde Türkiye Türkçesi öğretilmesi düşünüldüğünden öğretim programları hazırlanırken Türkçe temel dil becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı ileri sürülebilir.

3.3. Türk Silahlı Kuvvetleri Koordinasyonunda Türkçe Öğretimi

Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde özellikle Kabil'de oldukça geniş çaplı Türkçe öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğüne şahit olunmaktadır ki bu faaliyetleri ayrı bir çalışma hâlinde değerlendirmek mümkündür. Afganistan'da, NATO projeleri kapsamında Türk Silahlı Kuvvetleri tarafından danışmanlık hizmeti verilen bütün askerî kurumlarda Türkçe kursu açılmaktadır. Bunun yanında NATO kapsamında görev yapılan ancak komutası Türk Silahlı Kuvvetlerinde olduğundan Afganistan'da hâlihazırdaki tek millî kamp olarak nitelendirilebilecek HKİA (KAYA) Kampında da Afgan personeller için zaman zaman Türkçe kursları açılmaktadır. Aşağıdaki tabloda Türk Silahlı Kuvvetleri koordinasyonunda her eğitim döneminde rutin olarak Türkçe öğretimi yapılan kurumlara ait istatistikler verilmiştir:

Tablo 3: Türk Silahlı Kuvvetleri Koordinasyonunda Türkçe Öğretimi

TSK KOORDİNASYONUNDA TÜRKÇE ÖĞRETEN KURUMLAR								
	Kurum Adı	Kuruluş Yılı	Derslik Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı	Öğretim Elamanı Sayısı	Türkçe Öğretilen Seviye	Kütüphane
1	Mareşal Fehim Millî Savunma Üniversitesi Lisan Okulu	2003	10	135	559	10	B1	Yok
2	Mareşal Fehim Millî Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu	2005	2	122	160	2	B2	Var
3	Kabil Askeri Lisesi	2007	2	485	522	3	A2	Var
TOPLAM			14	742	1241	15	Var: 2 / Yok: 1	

Tablo 3 incelendiğinde, toplam mezun sayısının nispeten az olduğu söylenebilir. Bunun en önemi sebebi dersi alan ve dersi başarılı bir şekilde tamamlayan öğrenci sayısı arasındaki farktır. Kabil Askeri Lisesi ve Mareşal Fehim Millî Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulunda Türkçe seçmeli ders statüsündedir. Fakat dersi alan her öğrenci başarılı olamamaktadır. Örneğin 2014-2015 öğretim yılında Kabil Askeri Lisesinde, verilere göre 330 öğrenci seçmeli Türkçe dersini almış ancak bunların içerisinde yalnızca 37'si dersi başarıyla tamamlayarak mezun olmuştur. Başarı oranındaki düşüklüğün ise oldukça farklı gerekçelerinin bulunduğu söylenebilir. Mareşal Fehim Millî Savunma Üniversitesi Lisan Okulunda ise Türkiye'de kıta eğitimi alacak asker, astsubay ve subaylara zorunlu Türkçe dersi verilmektedir. Genellikle 6 aylık bir program dâhilinde Türkiye'de eğitim alacak hedef kitlenin, eğitim sırasında iletişim güçlüğü yaşamaması adına en az B1 seviyesinde Türkçe öğrenmesi amaçlanmaktadır. Adı geçen her üç okuldaki Türkçe derslerini koordine etmek üzere Türkiye Cumhuriyeti Genelkurmay Başkanlığınca altı aylık dönemlerle Türkiye'den bir eğitim danışmanı görevlendirilmektedir.

Türk Silahlı Kuvvetleri koordinasyonunda Tablo 3'te verilen üç askerî kurumda okutman olarak görev yapan öğretim elemanlarının birçoğu sivil öğretmen olmakla birlikte asker öğretmenler de bulunmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin farklı disiplinlerden geldiği görülmektedir. Türkoloji mezunlarının yanı sıra Türkiye'de Türkoloji dışında herhangi bir branşta lisansüstü eğitim alarak Afganistan'a dönen birçok bireyin Türk Silahlı Kuvvetleri Afganistan Türk Gücü Komutanlığı tarafından mütercim, öğretmen, memur vb. pozisyonlarda istihdam edildiği anlaşılmaktadır. Türkçe kurslarında istihdam edilen bu personelden yararlanılmaktadır. Periyodik olarak öğretmenler için kapasite geliştirme programları düzenlenmekte bu programlarla öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi disiplinine ilişkin bilgi ve becerileri arttırılmaya çalışılmaktadır. Söz konusu kapasite geliştirme programları askerî zümre danışmanları tarafından hazırlanmakta, genellikle öğretim ilke ve yöntemleri üzerinde durulmakta ve dönem aralarında birkaç hafta sürmektedir.

3.4. Özel Dil Kursları

Afganistan'da özellikle Kabil, Herat ve Mezar-ı Şerif gibi büyük ve nispeten emniyetli şehirlerde özel dil kurslarında ilgililer için Türkçe dersler düzenlenmektedir. Kurslarda Türkoloji mezunlarının yanı sıra Türkiye'de farklı bölümlerde eğitim almış kişilerin de öğretmenlik yaptığına şahit olunmaktadır. Öğretim materyali olarak ise *Yedi İklim Türkçe*, *Yeni Hitit Türkçe* ve *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarının kullanıldığı görülmüştür. Aşağıdaki tabloda Kabil, Herat ve Mezar-ı Şerif şehirlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan ve en az iki sınıfa sahip (ortalama 25 kursiyer) özel dil kurslarının listesi verilmiştir:

Tablo 4: Afganistan'da Türkçe Öğretilen Özel Dil Kursları

KABİL			
Sıra No	Kurum Adı	Adresi	Telefonu
1	Merkez-i Amuzeş-i Ahdaf	Kale-yi Necare	0780209261
2	Akademi-yi Koosha	10. Nahiye, Hayırhane, Erk Dügün Salonu Karşısı	0783104545
3	Merkez-i Amuzeş-i Nur-u Rana	Şehr-i Nev, Mecid Mal	0731222203
4	Merkez-i Amuzeş-i Medeniyet	Berki	0786702483
5	Merkez-i Amuzeş-i ALS	Karte-yi 3	0785746327
6	Merkez-i Amuzeş-i Rabiya Belhi	Pol-i Sorh	0748765810
HERAT			
7	Merkez-i Amuzeş-i Üstad Atayi	Cadde-yi Mehbes	0797131214
8	Merkez-i Amuzeş-i TOEF	Cadde-yi Amiriyet	0796761090
9	Merkez-i Amuzeş-i Kalem	Cadde-yi Marifet	0792514226
10	Merkez-i Amuzeş- i Ahmet Şah Mesut	Cadde-yi Vilayet	0799262448
MEZAR-I ŞERİF			
11	Merkez-i Amuzeş-i Metropol	Merkez-i Şehr	0783800037
12	Merkez-i Amuze-i Anadolu	Merkez-i Şehr	0729429696

Tablo 4'e bakıldığında Afganistan'ın en büyük üç şehrinde hâlihazırda yabancı dil olarak Türkçe öğreten 12 özel dil kursunun sıralandığı görülecektir. Kabil ve Mezar-ı Şerif'teki dil kurslarına çalışma ziyaretleri gerçekleştirilmiş, Herat'taki kurslara ilişkin bilgiler ise internet yoluyla elde edilmiştir. Söz konusu dil kurslarının tamamına yakını Türkçe öğretmenin yanında, İran'daki dil kurslarına benzer bir şekilde Türkiye'de üniversitelere ilişkin müşavirlik hizmetleri de vermektedir.

3.5. Liseler

Afganistan'da belli başlı bazı liselerde de Türkçenin zorunlu ve seçmeli dil statüsünde olduğu görülmektedir. Türkiye Maarif Vakfı tarafından idare edilen Akçay Habibe Kadiri Kız Lisesinde 521 öğrenci zorunlu Türkçe dersi almaktadır. Lise, 2017 Aralık ayında 4. Dönem mezunlarını vermiştir. Ayrıca yakın dönemde Türkiye Maarif Vakfının Afganistan genelindeki FETÖ Terör Örgütü iltisaklı okulları devralması beklenmektedir. Afganistan'ın 6 şehrindeki 12 lise ve 4 ilkokulun Türkiye Maarif Vakfının idaresine geçmesi durumunda söz konusu okullarda da Türkçe zorunlu yabancı dil statüsünde olacağından 6000'den fazla öğrencinin bu kapsamda yakın bir gelecekte Afganistan'da Türkçe öğrenmesi beklenmektedir.

Mezar-ı Şerif'te faaliyet gösteren Reşat Anadolu Lisesini de Afganistan'da yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında zikretmek yerinde olacaktır. Söz konusu lise, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfına bağlı olarak Türk öğretmen ve idareciler nezaretinde faaliyetlerini yürütmektedir ve Türkçe, lisede zorunlu yabancı dil olarak öğretildiğinden içinde bulunduğumuz eğitim dönemi itibarıyla 320 öğrenci yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir.

Bu okullar dışında Afganistan Marifet Lisesi gibi birçok özel ve kamu lisesi okul müfredatlarına Türkçeyi seçmeli yabancı dil olarak almak istediklerini ilgili misyon kurumlarına resmen bildirerek destek talebinde bulunmuşlardır. Ancak henüz Afganistan vatandaşları tarafından işletilen lise ve ilkokullardan gelen seçmeli Türkçe dersi talepleri karşılanamamaktadır.

4. Afganistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Geleceği

Afganistan'da siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal sebeplerle toplumun her kesiminden binlerce birey yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelmektedir. İyi derecede Türkçe öğrenip iş bulmak, Türkiye'de yaşamak, Türkiye'de eğitim almak Afganistanlıların başlıca Türkçe öğrenme sebepleri olarak sayılabilir. Türkiye'nin dikkate değer sosyal imkânlarla sahip modern bir Müslüman ülke olması ve Afganistan'la Türkiye arasında uzun bir zamandan bu yana süre gelen ülkeler arası iyi ilişkiler de kuşkusuz Afganistanlıları Türkçe öğrenmeye sevk eden sebepler arasındadır. Türkleri ve Türk kültürünü kendine, herhangi bir Batılı toplum ve kültürden daha yakın hissedenden Afganistanlıların etnik grubu ne olursa olsun Türkçeye yönelmesi doğal bir durumdur.

Ülke genelindeki Türkçe öğreten kurumlara ve yoğun talebe bakıldığında kısa vadede Afganistanlıların Türkçe öğrenmeye karşı gösterdiği ilginin devam edeceği düşünülmektedir. Hatta bu ilginin artarak devam edebileceği öne sürülebilir. Nitekim Türkçeye seçmeli ders olarak öğretim programlarında yer vermek isteyen ilkokul, lise, üniversitelerin sayısı günden güne çoğalmaktadır. Ayrıca yeni Türkoloji bölümlerinin kurulması, Özbek Dili-Türk Dili bölümlerinin de ayrılarak birer müstakil bölüm hâline gelmesi ancak Özbek Dili ve Edebiyatı bölümlerinde %30 oranında Türkiye Türkçesi derslerine yer verilmesi de gündemdedir. Bunun dışında Türkiye Maarif Vakfı, yakın gelecekte yönetimini devralacağı öngörülen 16 okula ek olarak uzun vadede Afganistan genelinde en az 10 yeni okul açma taahhüdünde bulunmuştur ve doğal olarak bu okullarda da Türkçe zorunlu yabancı dil olarak yer alacaktır.

Yukarıda değinildiği üzere, Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemli bir ayağını NATO kapsamında ülkede görev yapan Türk Silahlı Kuvvetleri oluşturmaktadır. Yakın gelecekte Türk Silahlı Kuvvetlerinin ülke genelindeki etkinliğini azaltmak bir yana eğitim ve danışmanlık faaliyetlerini artırması söz konusu olabilir. Böyle bir durum kuşkusuz Türk Silahlı Kuvvetleri koordinasyonunda gerçekleşen Türkçe öğretim çalışmalarının genişlemesine olanak verecektir.

Yukarıda işaret edilen hususlar göz önünde bulundurulduğunda kısa vadede Afganistan genelinde Türkçeye olan ilginin devam edeceği orta ve uzun vadede ise Türkçe öğrenme talebinin artabileceği söylenebilir. Böyle bir artış durumunda kuşkusuz yeni dersliklere, kütüphanelere, Türkçe öğretim araç-gereçlerine ve en önemlisi yeni Türkçe okutmanlarına ihtiyaç duyulacaktır ki Afganistan genelinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi disiplinine ilişkin formasyon eğitimi almış yalnızca bir yerel okutman mevcuttur. Nitelikli Türkçe okutmanı, Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 2’de verilen Türkoloji bölümlerindeki öğretim elemanları arasında dahi doktora mezunun bulunmaması ve hatta bir kısmının henüz Türkoloji alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamamış olması belirtilen sorunu teyit eder niteliktedir. Üniversitelerde durum böyle iken, özel dil kurslarında Türkoloji eğitimi almamış ve Türkçe yeterlikleri öğretmenlik yapmaya el vermeyecek birçok şahsın yalnızca ticari kaygılarla eğitimci olarak çalıştığına şahit olunmaktadır. Ülke genelindeki öğretmen ihtiyacı azımsanmayacak derecedeki mevcut Türkoloji mezunlarıyla kapatılabilir ancak bu hususta, Türkiye Cumhuriyeti’nin ilgili misyon kurumlarınca planlama yapılması ve çalışma yürütülmesi kaçınılmaz görünmektedir. Hatta denilebilir ki Türk kamu kurumları tarafından Afganistan genelinde yürütülen yabancı dil olarak Türkçe öğretim çalışmaları denetlenip desteklenmediği takdirde Türkçe öğretimi adına öğretim sürecinden beklenen verimin alınması olanaksızdır. Savaş şartları nedeniyle oldukça ciddi ekonomik sorunlarla karşı karşıya kalınan Afganistan’da, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* öğretim seti için belirlenen 10 Amerikan Doları tutarındaki fiyat öğrenciler ve kursiyerlerce yüksek bulunmakta ve bu nedenle özel dil merkezlerinde öğretim setinin fotokopisi kullanılarak Türkçe öğretilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin yürütülen faaliyetler ve dil öğretimi yapan kurumlar, rakamlar eşliğinde yukarıda verilmeye çalışılmıştır. Söz konusu faaliyetlerin bir merkezden sağlanan eş güdüm çerçevesinde yürütüldüğünü belirtmek güçtür. Her ne kadar öğretim seti olarak Yunus Emre Enstitüsü tarafından ülke genelindeki bütün Türkoloji bölümleri ve Türk Silahlı Kuvvetleri koordinasyonunda Türkçe öğretilen askerî kurumlara ücretsiz olarak dağıtılan *Yedi İklim Türkçe* öğretimi seti kullanılıyor ve liseler ile özel dil kursları da bu seti dil öğretim materyali olarak satın alıyor olsa da öğretim seti dışında söz konusu diğer kurumların tamamını kapsayacak bir standarttan söz etmek mümkün değildir. Nitekim her geçen gün ülke genelinde Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim modelini temele alan kurumların sayısında artış yaşansa da genel-geçer bir dil öğretim standardı oluşturmanın savaş koşullarının hüküm sürdüğü Afganistan'da, oldukça zor olduğu belirtilebilir. Bu nedenle Afganistan'a özgü bir yabancı dil öğretim politikası üretilmesinin gerekli olduğunu vurgulamakta yarar vardır. Bu politika çerçevesinde oluşturulacak kısa, orta ve uzun vadeli eylem planları doğrultusunda birçok sorunun çözülmesinin mümkün olacağı ifade edilebilir. Bu bağlamda Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin niteliğini artırmak ve öğretim sırasında görülen bazı sorunları ortadan kaldırmak adına aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

1. Kabil Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde bir Türkoloji Koordinatörlüğünün kurulması ve bu yolla ülke genelinde Türkoloji bölümlerinin ihtiyaç ve sorunlarıyla ilgilenilmesi ve bölümler arası eş güdüm sağlanması büyük yarar sağlayabilir. Ayrıca bu koordinatörlükle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik pedagojik bilgi ve becerilerin kazandırılmasına ilişkin zorunlu katılım gerektiren hizmet öncesi ve hizmet içi kurslar düzenlenebilir.

2. Afganistan'daki Türkoloji bölümlerinin yalnızca birinin Türkiye'deki üniversitelerle iş birliği protokolü bulunmakta ve bu protokol kapsamında yılda 2 öğrenci Erzincan Üniversitesine 1 dönemlik eğitim için gitmektedir.

Oysa bunun yanı sıra büyük üniversitelerle iş birliği artırılmalı, bu konuda daha çok tecrübesi bulunan üniversiteler de bu sürece dâhil edilmelidir. Kuşkusuz 8 Türkoloji bölümü düşünüldüğünde bu sayı oldukça az olduğu ortaya çıkmaktadır. Türk misyon kurumlarının Afganistan'da Türkoloji bulunun üniversitelerle Türk üniversiteleri arasında iş birliği anlaşmaları imzalanmasına aracılık etmesi gereklidir.

3. Afganistanlı öğrencilerin kendi imkânlarıyla Türkiye'de lisansüstü eğitim alması oldukça zordur. Bu nedenle Türkiye Burslarına yüzlerce Türkoloji mezunu her yıl müracaat etmektedir. 2017-2018 eğitim yılında Türkiye Cumhuriyeti Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından Afganistan için lisansüstü Türkoloji kontenjanı dört olarak belirlenmiştir. Tablo 2'de verilen Türkoloji bölümlerinin mezun sayısı dikkate alındığında ve bu rakama Özbek Dili ve Edebiyatından mezun öğrencilerin Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümüne yaptıkları başvurular da eklendiğinde söz konusu kontenjanın ne kadar az ve ihtiyacı karşılamaktan ne denli uzak olduğu anlaşılacaktır. Bu nedenle Türkiye Bursları kapsamında, lisansüstü Türkoloji bursu kontenjanının zikredilen rakamın en az üç katına çıkması şarttır. Aksi takdirde, Türkoloji bölümlerindeki öğretim elemanlarının bile yüksek lisanslarını tamamlaması yıllar sürecektir.

4. Afganistan'daki Türkoloji bölümlerinde doktora eğitimini tamamlamış hiçbir öğretim elemanının bulunmadığına değinilmişti. Bu nedenle ülkedeki hiçbir Türkoloji bölümünde lisansüstü eğitim verilememekte bundan dolayı da yüzlerce mezun Türkiye Burslarına yönelmektedir. Bu sorunu orta ve uzun vadede çözebilmek adına mevcut öğretim elemanlarının doktoralarını bitirerek ülkelerine dönmesi gereklidir. Bunun için Türkiye Bursları kapsamında birkaç yıl doktora düzeyindeki öğrencilere burs verilmesinin ileriye dönük büyük yararı olacaktır.

5. Tablo 3 ve Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere Afganistan'daki Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretilen okulların tamamında kütüphane mevcut olmadığı gibi kütüphane bulunan bölümlerde de kitap sayısı oldukça yetersizdir. 250 kişiden fazla öğrencinin yabancı dil olarak Türkçe öğrendiği her kuruma kütüphane, Türkoloji bölümlerine ise ihtisas kütüphanesi kurulabilir.

6. Afganistan genelinde onlarca birey yabancı dil olarak Türkçe öğretmektedir. Ancak bu şahısların arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi disiplinine ilişkin formasyon almış hemen hemen hiç kimse yoktur. Öğretmen sayısı çok olduğundan bunların tamamını Türkiye'ye sertifika programlarına götürmek oldukça masraflı bir iş olacağından yerinde eğitim daha mantıklı gözükmektedir. Bu bağlamda Afganistan'da ilk defa 2017 Kasım ayında üç günlük bir "Eğitimcilerin Eğitimi" programı düzenlenmiştir. Bu türden hizmet içi eğitim programlar, periyodik bir şekilde yılda en az 2 defa düzenlenip program süresi uzatılabilir.

7. Afganistan genelinde Türkçe öğretimi yapılan dersliklerin önemli bir kısmının oldukça sınırlı fiziki imkânlarla sahip olduğu, hatta bazı okullarda sınıflarda tahta dışında hiçbir eğitim materyalinin bulunmadığı görülmektedir. Ülke genelindeki bütün Türkçe dersliklerinin fiziki imkânlarının bir anda düzeltilmesi mümkün olmasa da Türkoloji bölümleri ve Türk Silahlı Kuvvetleri koordinasyonunda Türkçe öğretilen askerî okullardaki Türkçe dersliklerinin teçhiz edilmesi gereklidir.

8. Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkçe Yaz Okulu, Türkoloji Yaz Okulu, Türkologlar İçin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programları kapsamında Afganistan'a ayrılan kontenjanın az olduğu söylenebilir. Söz konusu programlar için Afganistan'dan alınacak katılımcı sayısı artırılabilir.

9. Afganistan'da yalnızca Kabil'de Yunus Emre Enstitüsü şubesi bulunmaktadır. Ancak ülkenin büyük ve stratejik öneme sahip Mezar-ı Şerif ve Herat şehirlerinde en kısa zamanda Türk kültür merkezi açılması büyük yarar sağlayacaktır. Söz konusu şehirler hem güvenlik açısından

başkent Kabil'den daha emniyetlidir hem de birçok yabancı ülkenin kültür kurumlarına ev sahipliği yapmaktadır. Yunus Emre Enstitüsünün Mezar-ı Şerif ve Herat'ta eksikliğini açık bir şekilde hissedildiği söylenebilir.

10. Her ne kadar Yunus Emre Enstitüsünün internet üzerinden yayın yapan “Türkçenin Sesi” radyosu bulunsa da Afganistan'da internet erişimi yalnızca kent merkezlerinde bulunmaktadır. Ayrıca ülke genelinde elektrik sorunu da bulunduğundan radyo dinleme oranı yüksektir. Bu nedenle Afganistan genelinde yayın yapacak bir radyo istasyonunun Kabil Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde kurulması Türkiye açısından büyük prestij sağlayabilir.

11. Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ülkeye özgü birçok sorunla karşılaşmaktadır. Ülke nüfusunun neredeyse %70'ine tekabül eden çok dilli nüfus içinde ciddi bir kesimin ana/birinci diline yeteri derecede hâkim olmaması, gene ülke nüfusun yarısından fazlasının okuryazar olmayışı ancak özellikle askerî kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek durumunda kalması Afganistan'da karşılaşılan bazı güçlükler örnek olarak verilebilir. Bu türden güçlükleri aşabilmek adına akademik bir altyapı oluşturmak için Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin saha uzmanlarıyla ele alınacağı sempozyum, çalıştay, konferans gibi akademik toplantıların düzenlenmesi de kuşkusuz yararlı olacaktır.

12. Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkiye'de basılarak Afganistan'a gönderilen eğitim materyallerinin Afganistan satış fiyatları öğrenciler tarafından yüksek bulunduğundan söz konusu materyaller Afganistan'da basılabilir.

KAYNAKÇA

- [1]. Esin, E. (1972). Butan-ı Halaç. (M. VII.-X. Yüzyıllarda Halaç Kültürünün Sanat Eserlerinde Akisleri), *Türkiyat Mecmuası* XVII, 30-44.
- [2]. Hayri, A. (2007). Afganistan'da Türkçe Eğitimin Tarihi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- [3]. Hayri, A. (2010). Afganistan'da Dil Öğretimi Politikaları, *TSA / Yıl: 14*, 1-20.
- [4]. Hayri, A. (2016). Türkiye'ye Gelen Afganistanlı Öğrencilere Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme (2008-2012). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- [5]. Şahin, S. (2016). Afganistan Özbek Ağızlarında Kullanılan Zarf-Fiil Ekleri, *TÜBAR, XXXIX Bahar*, 177-201.
- [6]. Temizyürek, F., Barın, E. ve Ustabulut, M. (2016). Afganistan'ın Dil Politikası ve Afganistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Tarihi, *Türkbilig*, 32, 155-168.
- [7]. Uslu, R. (1996). Habibullah Han, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, cilt: 14, 375-376.
- [8]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [9]. Yılmaz, A. (2010). Amanullah Han'ın İslahatları ve Atatürk, *SDÜ Fen-Edebiyat Fakü*

***Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*¹**

Dr. Vedat HALİTOĞLU²

Öz

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç duydukları dinleme becerilerini belirleyip buna yönelik bir öğrenme ortamı sunmaktır. Sürecin planlanmasında araştırmacının deneyimleri, öğrencilerden gelen birtakım şikâyetler etkili olmuştur. Söz konusu öğrenciler katıldıkları konferans ve panel benzeri akademik oturumlarda katılımcıların anlattıklarını yeteri düzeyde anlamadıklarını ve üniversitede aldıkları derslerde öğretim elemanlarının konuşmalarını anlamakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle söz konusu öğrencilerin dinleme alanına dair birtakım kazanımları elde edemediği anlaşılmıştır. Dinleme alanına yönelik yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında yurt içi ve yurt dışı alan yazın taranmış, uzman görüşlerine başvurulmuş ve dinleme-anlama alanına yönelik birtakım kazanımlar tespit edilmiştir. Bu kazanımların eylem araştırması modelinde belirli bir öğretim süreci içerisinde öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Süreç öncesinde öğrencilere kazandırılacak bu becerilerden hareketle, bir öğretim materyali ve öğretim materyaline dayanan birtakım etkinlikler geliştirilmiştir. On iki haftalık süreç boyunca öğrencilerin etkinlik kâğıtları ve öğrenci günlükleri toplanmış oluşturulan geçerlilik komitesinde değerlendirilip sürece yansıtılmıştır. Ayrıca öğretim esnasında video kamera ve araştırmacı günlükleri ile de birtakım veriler toplanmıştır. Tüm veriler nitel araştırma yöntemi kapsamında betimsel çözümlenmeye tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve öğrencilerden elde

¹ Bu araştırma, Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN danışmanlığında Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Erciyes Üniversitesi, ERSEM, Okutman, vedate64@hotmail.com, cep: 05422021365.

dilen günlüklerden hareketle öğretim sürecinin ve süreç boyunca uygulanan etkinliklerin öğrenciler için faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yabancılara Türkçe öğretimi, dinleme öğrenme alanı, eylem araştırması.*

An Action Research Regarding the Improvement of Academic Listening Skills while Teaching Turkish as a Foreign Language³

Abstract

The researcher has encountered a number of complaints from students who have completed their language education at the language teaching center. In the conferences and panel-like academic sessions, students stated that they did not understand what it was said in the competent level and that they also had difficulty in understanding the teaching staff's lectures in the courses they took. Based on these complaints, it was seen that there were similar situations in the interviews conducted with the instructors, the lecturers and the different students. It has been understood that students were not able to reach a level in the field of listening with all the results. In the context of teaching Turkish as a foreign language, domestic and foreign literature has been scanned, expert opinions have been used and a number of achievements have been identified in the field of listening-comprehension. It has been targeted that these achievements will be given to the students in a certain teaching process. On the basis of these skills that will be given to the students before the process, a number of activities have been developed which are based on a teaching material. During the twelve-week period, the students' activity papers and student journals were collected and reflected in the validity committee that was created and the results were reflected on the process. In addition, a set of data were collected during the courses using a video camera and researcher logs. All data were subjected to descriptive analysis and interpreted in the scope of qualitative research method. The analysis of the data and the diary

³ *This study was generated from the doctor of education thesis titled as "An Action Research Oriented Academic Literacy of Teaching Turkish Language to Foreigners" in Erciyes University Graduate School of Educational Sciences.*

from the students led to the fact that the teaching process and the activities carried out throughout the process were beneficial for the students.

Keywords: *Foreign language teaching, listening learning area, action research.*

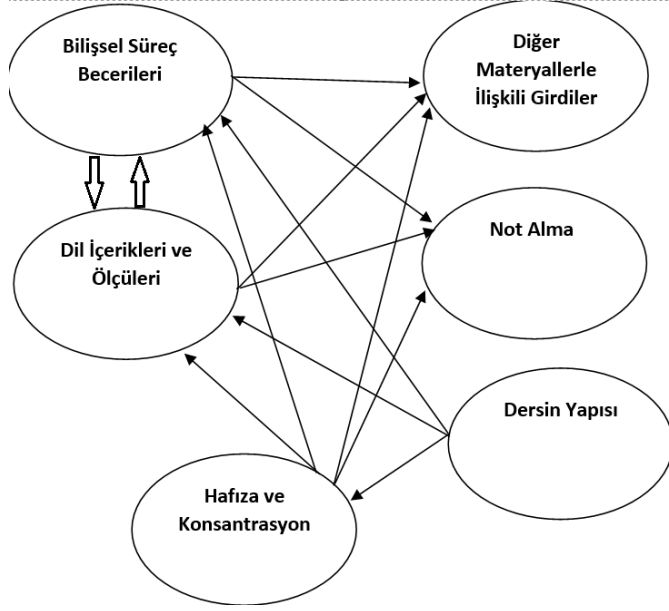
Giriş

Yabancılara Türkçe öğretiminde dinlemenin yeri büyüktür. Dinleme “... konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi...” (Özbay, 2006: 5) olarak tanımlanabilir. Dinlemenin dil edinimi aşamasında oldukça önemli bir rolü vardır, insanın en önce kazandığı beceri dinlemedir (Güneş, 2007) ve dinleme diğer dil becerilerini edinmeye yardımcı olmaktadır. Örneğin dinleme becerisi yabancılara Türkçe öğretiminin amaçlarından olan iletişime geçmeye kaynaklık eden (Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi, 2013) hayati öğrenme alanlarından biridir. Bu anlamda dinlemeye öğretim süreci içerisinde önemli bir yer ayırmak gerekir. Dinleme alanında yapılacak öğretim, öğrenen üzerinde başarıyı artırıcı etkiler yapacak aynı zamanda diğer dil becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Ancak dinleme dil öğrenme alanlarına göre daha çok ihmal edilen ölçmesi ve değerlendirmesi daha zor olan bir alandır (Şahin ve Aydın, 2009). Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme eğitime dair birtakım becerilerden söz etmek mümkündür. Barın’a (2012: 21) göre bunlar: “kapsamlı dinleme”, “bilinmeyen sözcükleri tahmin etme”, “yoğun dinleme”, “metindeki özel sözcükleri algılama”, “zevk için dinleme”, “sonuç çıkarmak için dinleme”, “belirli bir bilgiyi dinleme”, “metindeki ana bilgiyi dinleme” şeklinde ifade edilebilir. Dinleme eğitimi, daha önce belirlenen kazanımlar çerçevesinde belirli bir amaca yönelik yapılmalıdır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni dinleme becerisi izleme becerisiyle verilmiştir. Bu sebeple dinleme eğitimi yapılırken videolar ve ses kayıtları yabancılara Türkçe öğretimi içerisinde önemli bir yere sahiptir (İşcan, 2011). Bu videoların yerinde kullanılması dinleme becerisinin gelişmesine olumlu katkılar sağlayacaktır. Özellikle millî ve kültürel değerlerimize vurgu yapan içeriklerin dinleme eğitimi için kullanılması yararlı olacaktır. Akademik dinleme becerileri ise diğer

dinleme türlerine göre farklıdır, daha üst düzeydir ve yükseköğretim ders içeriklerine uyumlu olmayı esas alır. Flowerdew'e (1995: 11) göre akademik dinleme ve günlük konuşma dinleme becerisi arasında bazı farklar vardır:

- Üniversite dersinde dinleyenler için daha özelleştirilmiş konularda bilgi gerekirken normal bir konuşmada daha genel bilgiler ve genel kültür gerekir.
- İkincisi, neyin ilgili veya ilgisiz (konudan sapmalar, şakalar vb.) olduğunu ayırma becerisidir.
- Konuşma sıra düzeni ve söz alma düzeni farklıdır. Akademik bir derste bunun kuralı vardır veya soru cevap bölümünde ya da konuşmacının izin verdiği ölçüde bu mümkündür.
- Dördüncüsü ise imalı veya üstü örtük anlamlar bakımından fark vardır. Akademik derste önerme ve muhatap bellidir, bilgi belli anlamlar üzerinden ilerletilir.

Akademik dinlemeye ait başka birtakım beceriler de ifade edilebilir. "... dersin amacını veya kapsamını belirleme becerisi, dersin konusunu ve takip eden konuları belirleme becerisi ve konuşma esnasında birimler arasındaki ilişkiyi belirleme..." (Jordan, 1997: 180) bu becerilere örnek olarak sayılabilir. Söz konusu alanlarda yetkinlik yükseköğretimde okuyan yabancı öğrenciler için oldukça önem taşımaktadır. Görüldüğü üzere dinleme becerisi birtakım kazanımlar üzerine kuruludur ve bunların doğru bir biçimde öğretilmesi dinleme becerisinin niteliğine olumlu katkı sağlayacaktır. Bunun dışında akademik dinlemenin niteliği birçok değişkenle doğrudan ilgili olup (Aryadoust, Goh ve Kim, 2012: 223) bu unsurlar dinleme becerisini becerisinin gelişiminde belirleyicidir.



Şekil 1. Akademik Dinleme Becerileri ve Harici Faktörlerin İlişkisi
(Aryadoust, vd. 2013)

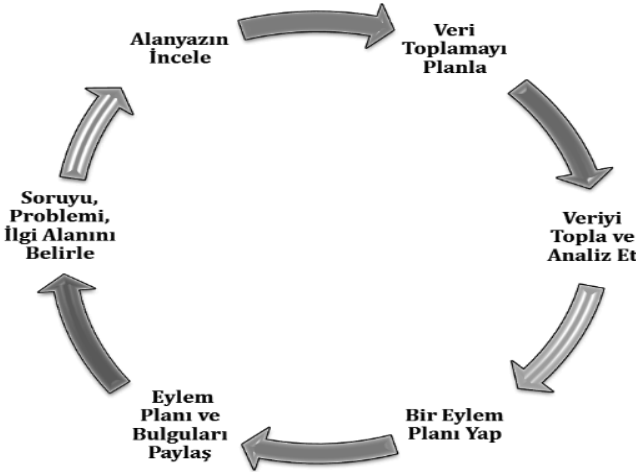
Yukarıdaki şekle bakıldığında dinleme becerisinin birçok unsuru içerisine aldığı görülmektedir ve söz konusu alanlarla bağlantı yaparak gelişmektedir. Bunun dışında öğrencinin akademik kavram gelişimi de akademik dinleme üzerinde etkili unsurlardan birisidir (Stepanoviene, 2012) ve dinlediğini anlamaya doğrudan bir etki yapma özelliğine sahiptir.

Söz konusu sebeplerle akademik dinleme becerileri yabancı öğrencilerin yükseköğretim aşamasında ihtiyacı olan ve akademik başarıya önemli katkılar sunan bir öğrenme alanıdır. Dinleme öğrenme alanındaki eksiklik durumu dersleri ve öğretim elemanını anlamaya doğrudan etki yapacak ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyecektir. Bu eylem araştırması kapsamında dinleme becerileri bakımından eksik öğrenmeleri olan öğrencilerin önceden hazırlanan bir ders öğretim materyali çerçevesinde belirli bir süre kapsamında etkinlikler yoluyla geliştirilmesi ve giderilmesi öngörülmüştür. Öğretim esnasında ortaya çıkan yeni problem durumları

araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve sürece yansıtılmış olup öğretim materyalinin etkililiği de sınanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ve öğretmen araştırması olarak bilinen eylem araştırması modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma yapılırken Johnson'un (2015) eylem süreci esas alınmıştır. Eylem araştırması sürecinde hatalar değerlendirilip tekrardan alana yansıtılmış ve süreç kendi içerisinde doğrusal olmayıp döngüsel ilerletilmiştir.



Şekil 2. Eylem Araştırması Süreci Aşamaları, Johnson (2015: 20) uyarlanmıştır.

Araştırmacı alanda çalışması nedeniyle, zaman zaman mezun öğrencilerle yaptığı görüşmelerde bazı problem durumlarının varlığıyla karşılaşmıştır. Söz konusu problemlerin yaygınlığını tespit etmek üzere öğrenciler ve öğretim elamanlarıyla da görüşmeler planlayan araştırmacı, bu becerilerin dil öğretim süreci içerisinde çoğunlukla ihmal edilen dinleme öğrenme alanı içerisinde yoğunlaştığını tespit etmiştir. Ortaya çıkan problem durumuna çözüm üretmek amacıyla yabancı dil öğretimi bağlamında yurt içi ve yurt dışı alan yazın taranmış, alan uzmanı görüşlerine başvurulmuş ve öğrencilerin ihtiyaçları ekseninde birtakım kazanımlar oluşturulmuştur. Bu

becerilere dayanarak bir ders öğretim materyali, içerisinde yer alan metinler ve bu metinlere dayanan birtakım etkinlikler geliştirilmiştir. Geliştirilen etkinlikler bir takvim dâhilinde söz konusu öğrencilere uygulanmış ve süreç içerisinde ortaya çıkan sorunlar çözülmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Kaynakları

Araştırmanın eylem araştırması olması nedeniyle verilerin düzenli, ayrıntılı ve ihtiyaçlar ekseninde belirlenmesine özen gösterilmiştir. Veri toplama araçları ve teknikleri tespit edilirken hangi verilerin anlamı kolaylaştırdığı ve ne tür verilerin en iyi şekilde yorumlanacağı göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı vurguladığı geçerlilik ve güvenilirliği artırmak amaçlı her çeşitten veri toplamayı (Johnson, 2015; Mills, 2003) amaçlamıştır. Söz konusu veri toplama araçlarını her bir grup içerisinde en az 1 veri toplama aracı olacak biçimde kullanılmıştır. Araştırmacı araştırma sürecine uygun ve süreci anlamayı kolaylaştıracak biçimde (Craig, 2004) veri çeşitliliğini de esas alarak (Mills, 2003) aşağıdaki veri toplama araçlarını kullanmıştır. Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere süreç boyunca 5 veri toplama aracı ve 5 veri kaynağı kullanılmıştır.

Tablo 1. Veri Kaynakları ve Kullanılan Veri Araçları

Veri Kaynakları	Veri Toplama Araçları
Öğrenciler	Video kayıtları, etkinlik kâğıtları, uygulama kâğıtları, öğrenci günlüğü, görüşme
Araştırmacı	Gözlem, araştırmacı günlüğü, video kayıtları
Geçerlilik Komitesi	Üyeleri Görüşme kayıtları, görüşme formu
Öğretim Elemanları	Görüşme formu
Türkçe Okutmanları	Ses kayıtları, görüşme formu

Tablo 2. Veri Toplama Araçları ve Takvimi

TARİH	EYLEMLER	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI
14-15/11/2015	1. Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci etkinlik kâğıtları
23/11/2015	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 1	Görüşme Kayıtları
28-29/11/2015	2.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci etkinlik kâğıtları
07/12/2015	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 2	Görüşme Kayıtları
12-13/12/2015	3.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci etkinlik kâğıtları
21/12/2015	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 3	Görüşme Kayıtları
2-3/01/2016	4.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci etkinlik kâğıtları
04/01/2016	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 4	Görüşme Kayıtları
16-17/01/2016	5.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci etkinlik kâğıtları
18/01/2016	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 5	Görüşme Kayıtları
23-24/01/2016	6.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci etkinlik kâğıtları

Verilerin Çözümleme Süreci

Süreç boyunca elde edilen veriler belirli bir sistematik dâhilinde kaydedilmiş olup nitel araştırma kapsamı çerçevesinde betimsel çözümlemeye (Yıldırım ve Şimşek, 2011) tabi tutularak yorumlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Süreç boyunca 24 saatlik bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmada (Johnson, 2015; Mills, 2003) belirtildiği gibi birden fazla veri toplama aracı ve veri kaynağı kullanılmıştır. Bu durum inandırıcılığı güçlendirmektedir; ayrıca araştırma öncesinde alan uzmanının görüşünün alınması, geçerlilik komitesinde alan uzmanı ve bilimsel araştırma yöntemleri dersine giren bir uzmanın yer alması güvenilirliği artırmaktadır. Süreç boyunca elde edilen veriler ve sürecin kendisi araştırmacı tarafından ayrıntılarıyla betimlenerek aktarılabilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2011) güçlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

1. Ders ve Konularla İlgili Metinleri Dinleme

Aşağıdaki etkinlik kapsamında dinlenen metnin doğru bir şekilde anlaşılması ve anlamın zihinde yapılandırılması amacıyla öğrencilerden dinleme esnasında metne dair ifadelerin yer aldığı cümlelerdeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Genel olarak başarılı olduğu ve metnin anlaşıldığı gözlemlenmiştir.

(Ö1, Öğrenci Etkinliği, 22.12.2015)

NASA, Dünya'ya çok yakın, <i>bir km.</i> ve daha büyük çaplı <i>940</i>asteroitin olduğunu tahmin ediyor.
Bütçe kısıntıları NASA'nın önümüzdeki yıl <i>%90</i> bitirmeyi amaçladığı büyük cisimleri tanımlama projesini yavaşlatıyor.
Neyse ki bir sonraki göktaşının yeryüzünün üçte birini oluşturan <i>okyanus</i> ... ya da yerleşim yerlerine uzak, geniş <i>arazilerden</i> birine düşme olasılığı daha büyük.
En güncel örneklerden biriye, bu <u>haziran</u> ayı sonunda <i>Peru</i> ... 'ya düşen ve 18 m çapında bir krater açan göktaşı.
Metni dinlerken aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

Boşluklar çoğunlukla doğru bir biçimde doldurulmuş, çok az sayıda etkinlik kâğıdında bazı yerlerde problemler gözlemlenmiştir.

(Ö6, Öğrenci Etkinliği, 22.12.2015)

NASA, Dünya'ya çok yakın, ve daha büyük çaplıasteroitin olduğunu tahmin ediyor.
Bütçe kısıntıları NASA'nın önümüzdeki yıl bitirmeyi amaçladığı büyük cisimleri tanımlama projesini yavaşlatıyor.
Neyse ki bir sonraki göktaşının yeryüzünün üçte birini oluşturan ya da yerleşim yerlerine uzak, geniş birine düşme olasılığı daha büyük.
En güncel örneklerden biriyse, bu haziran ayı sonunda 'ya düşen ve 18 m çapında bir krater Peru açan göktaşı.

Öğrencilerin “Peru” ve “%90” ifadelerini yanlış yazması araştırmacının dikkatini çekmiş ve bu konuda öğrencilere dönüt verilmiştir. Peru'nun çok yaygın bir kullanımı olmaması sebebiyle Türkçe yazımında hatalar yapılması normal karşılanırken “%90” ifadesinin çoğunluk tarafından yanlış yazılması ciddi bir bilgi eksikliği olarak kabul edilmiştir.

(Ö3, Öğrenci Etkinliği, 22.12.2015)

Bütçe kısıntıları NASA'nın önümüzdeki yıl bitirmeyi amaçladığı büyük cisimleri tanımlama projesini yavaşlatıyor.
--

(Ö18, Öğrenci Etkinliği, 22.12.2015)

Bütçe kısıntıları NASA'nın önümüzdeki yıl bitirmeyi amaçladığı büyük cisimleri tanımlama projesini yavaşlatıyor.
--

(Ö17, Öğrenci Etkinliği, 22.12.2015)

Bütçe kısıntıları NASA'nın önümüzdeki yıl bitirmeyi amaçladığı büyük cisimleri tanımlama projesini yavaşlatıyor.

Öğrenciler, yukarıdaki dinleme/anlama etkinliğinden oldukça memnun kalmış ve öğretilen konunun kendileri için faydalı olduğunu günlüklerinde ifade etmişlerdir.

“Derste olan etkinlik faydalı idi. Çünkü etkinlikte nasıl bir videoyu dinlemek ve elimizde olan metinle karşılaştırma yöntemini sağlayabiliriz.” (Ö1, Öğrenci Günlüğü, 24.11.2015).

“Örnek olarak dinazorların hakkında video izlediği için çok güzel oldu.” (Ö17, Öğrenci Günlüğü, 25.11.2015).

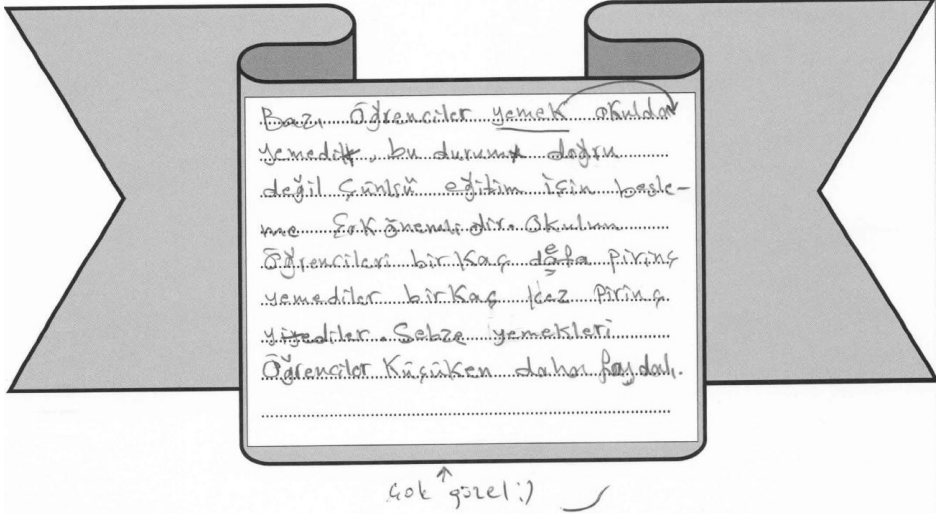
“Metnin okunmadan önce dinlenmesi ve onun içerdiği kelimeler çok güzeldi. Ayrıca okuduğumuz veya dinlediğimiz her şeyin tamamını anlayarak geçtik.” (Ö2, Öğrenci Günlüğü, 25.11.2015).

2. Konudan Ayrılımları ve Örneklemeleri Belirleme

Aşağıdaki etkinlikte okunan metne paralel olarak izletilen video içeriğinin farklı olduğu noktaların tespit edilmesi istenmiştir. Bu sayede öğrencilerin dikkatleri ölçülmüş ve bilginin zihinde yapılandırılması amaçlanmıştır. Ö5'in uygulama çerçevesinde istenen videoyu anlaması ve içerikte farklı olan hususları bulması konusunda başarılı bir çalışma gerçekleştirdiği görülmüştür. Öğrencinin daha önceki yazılarına nazaran bu etkinlikteki yazma başarısı dikkati çekmiştir.

(Ö5, Öğrenci Etkinliği, 27.12.2015)

b) Dinlediğiniz/izlediğiniz videoda farklı olan bölüm hangisidir, diğerlerinden farkı nedir?



Öğrencinin başarılı olması araştırmacıyı memnun etmiş ve durum araştırmacı günlüğüne aşağıdaki şekilde yansımıştır. “36. etkinliği uyguladım Ö5 oldukça başarılıydı. Yazısında hatalar çok azdı ve istenilen şekilde farklı yeri buldu. Ö5’in dinlediğini anlaması beni çok sevindirdi. Kendisine sınıfta bunu söyledim ve çok sevindiğini gördüm.” (Araştırmacı Günlüğü, 27.12.2015).

Diğer öğrencilerin de aynı etkinlikte başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dikkatli dinledikleri ve dinlenen bilgi içerisinde farklı olanları tespit edebildikleri görülmüştür.

(Ö2, Öğrenci Etkinliği, 27.12.2015)

Günde derste öğrencilere yemek verilmesi.
Bazı yerlerde okullarda çocuklara yemek hazırlamanın öğretilmesi.

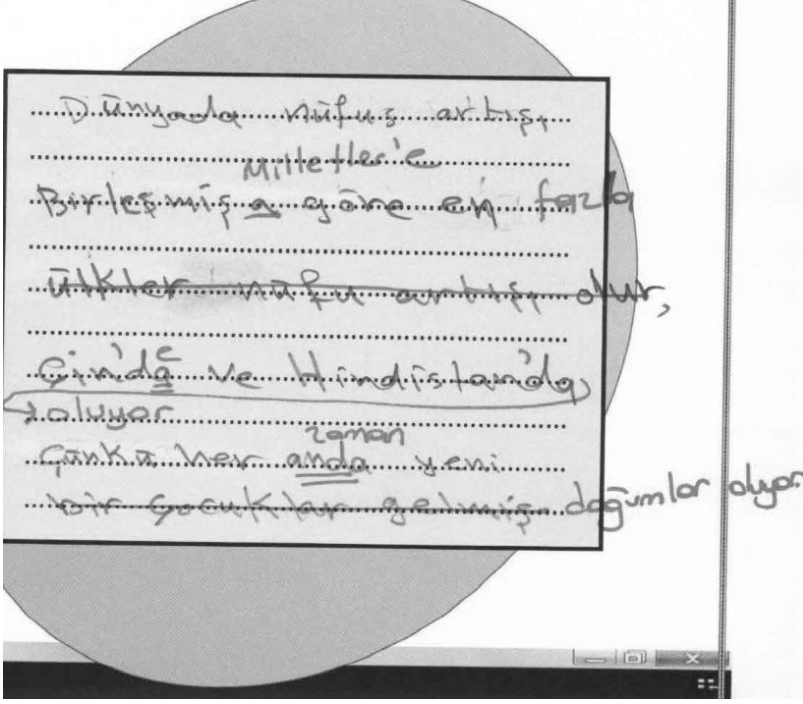
3. Formel veya İnförmel Dinlemeler Yapma

Aşağıdaki etkinlik kapsamında daha önce okunan bir metinle ilgili olarak farklı bir video izletilmiş, iki konunun ortak veya birbirinden ayrılan noktaları sorulmuştur. Öğrencilerden okudukları metinden farklı olan veya benzeşen noktaları etkinliği dinlerken bulmaları ve not etmeleri istenmiştir. Ö16'nın aşağıdaki etkinlikte kendisine sorulan farklı veya ortak noktaları bulamadığı ayrıca oldukça fazla söz dizimi hatası yaptığı görölmüştür.

(Ö16, Öğrenci Etkinliği, 06.12.2015)

Günde Hindistan'da nüfus patlaması oluyor ama bir farkı var günde nüfus kontrolü var.
Günde Hindistan'da nüfus kontrolü var ama okullarda hazırlanıyor.
Dünyada 2100 yılda yılında Hindistan'da nüfus artışı olacak

(Ö16, Öğrenci Etkinliği, 06.12.2015)



Öğrencinin oldukça fazla hata yapması, dinlediğini anlama noktasında yetersizliği, araştırmacı günlüğüne yansımıştır. “Sonuçlar genel olarak iyiydi ama Ö16’nın etkinlik kâğıdında çok fazla söz dizimi hatası var bu durumu kendisine ifade ettim daha dikkatli olmasını istedim ama çoğu kez aynı şekilde hata yapıyor bu konuda desteğe ihtiyaç duyuyorum. Yarınki toplantıda konuyu güdeme getirmeliyim. Bugün Ö16 da üzöldü ama durumu diğerlerine göre iyi değil ve süreç içerisinde çoğunlukla benzer hatalar yapıyor.” (Araştırmacı Günlüğü, 06.12.2015).

Yapılan hataların nedenlerinin belirlenmesi ve olası çözüm yollarını bulmak amacıyla durum 3. Geçerlilik Komitesine taşınmış ve konu hakkında birtakım kararlar alınmıştır. “Ö16’nın anlama noktasında eksik olması doğal olarak dinlediğini anlayamamasına sebep olmuştur. Öğrencinin diğer öğrencilerden daha az anlamasının önceki dil eğitiminde

kazanılmamış becerilerle ilgisi oldukça büyüktür. Öğrencinin yazma konusunda söz dizimi hataları yapması yazma becerisinin yetersizliğini göstermektedir. Bu konuda Ö16'ya özel yazma çalışmaları verilebilir. Ayrıca dinleme etkinliklerinde Ö16 daha fazla kaldırılmalı ve benzer etkinlikleri evde de yapması teşvik edilmelidir. Hatalarının azaltılması mümkün ancak tamamen ortadan kaldırılması uzun bir süreç gerektirir” (3. Geçerlilik Komitesi Kararları, 07.12.2015).

Diğer öğrencilerin etkinlik kâğıtları başarılı bulunmuştur. Öğrencilerin dinlediklerini anladıkları, konuların farklı ve ortak yanlarını tespit edebildikleri gözlemlenmiştir.

(Ö1, Öğrenci Etkinliği, 06.12.2015)

ORTAK-BENZER

Metin ve video da ortak alanlar plan yapması doğrularlık oranı ve şehir ile kırsal denge bakılması

Metin ve video ikisi de bir fikir de birleştirir o fikir ise Hindistan ve Çin de nüfus sayıdır.

(Ö18, Öğrenci Etkinliği, 06.12.2015)

Dünya nüfus artışı fazla olduğu için Birleşmiş Milletler'de korkutuyor, Hindistan'daki nüfus hızlı artıyor bu nedenle kırsallarda kaynakları azalacak ve insanlar şehirlere göç edeceklerdir.

korkutuyor

FARKLI-ZİT

Öğrencilerin dinlediklerini iyi bir şekilde anlamaları araştırmacıyı sevindirmiş ve bu durum araştırmacı günlüğüne de yansımıştır. “*Dünyada nüfus artışı adlı videoyu izlettim. Önce hızlı bir şekilde izleyip ne kadarını anladıklarını sordum. Ö2 ve Ö3 hepsini anladıklarını, Ö1 ve diğerleri %70-80 anladıklarını Ö16 ise %40 anladığını ifade etti. Videoyu bu sefer baştan sona durdura durdura ilerleyip tahlil ettim. Ö16’in böyle daha iyi anladığını fark ettim diğer şekilde ilgisi dağılıyor ve kopuyordu. Ö18 bu tarz daha iyi, anlama oranım çok yükseldi dedi. Videoyu bu defa ne kadar anladınız diye sordum tüm sınıfın oranı %90’ın üstündeydi bu beni sevindirdi. Ortak, farklı ve zıt kavramlarını izah ettim ve Etkinlik 41’i yaptırдыm.*” (Araştırmacı Günlüğü, 06.12.2015).

Ö2 dinleme-anlama etkinliği çerçevesinde izletilen video ve yapılan etkinliğe dair görüşlerini günlüğüne aşağıdaki şekilde yansıtmıştır. “*Video izlerken onu daha iyi bir şekilde anlamamız için yapmamız gereken şeyleri de öğrendik. Türkçe video izleme anlamamız için ve yazımızı geliştirmek için öğretildiğini düşünüyorum. Gelecekte Türkçeyi daha iyi anlayabileceğimizi sağlayabilir.*” (Araştırmacı Günlüğü, 10.12.2015).

4. Dinleme ve Anında Not Alma

Rüyalar konusunda bir film izletilmiş ve film izlenirken öğrencilerin not almaları beklenmiştir. Sınıfa, önemli gördükleri bilgileri ve unutulması kolay olan sayısal ifadeleri not almaları söylenmiştir.

(Ö1, Öğrenci Etkinliği, 03.01.2016) (Ö4, Öğrenci Etkinliği, 03.01.2016)

① Körler rüya görür
- @ duyma körün rüya kaypaktır
%90 rüyaların unutuluruz
5.dk.%50 10.dk.%90
② Herkes rüya görür
kadın ile erkekler
farklı rüya görür
fiziksel tepki
3 gün aramda ^{sinirle} konsant
deney kaypaklık
REM
yüzdesini artırmış

- Her kes rüya görür
- Erkek ve kadın farklı
görür.
sadece
- bildiğimiz şeyleri rüya
görebiliriz.
- Her kes renkli rüya gö
- Her şey ilginç değil
- sigara biratan canlı

Etkinlik sırasında izlenen filme dair önemli görülen (kör rüya görür, kadın ve erkek farklı rüyalar görür vb.) unutulması kolay sayısal bilgiler (10 dk. %10, 5dk. sonra %50 vb.) benzer şekilde not edilmiştir. Öğrenciler, yukarıdaki etkinliklerde görüldüğü gibi not alma sürecini başarılı bir şekilde tamamlamıştır.

5. Desteklediği veya Çürüttüğü Fikirleri Tespit Etme, Dinleme ve Değerlendirme için İstikameti Anlama, Yargılama Yapmadan Önce Farklı Bakış Açılarını Aktif Dinleme

Aşağıdaki etkinlikler kapsamında rüya konusunda bir parça okutulmuş, ardından aynı konu bağlamında iki video izletilmiştir. İlk metinle konuya dair ön öğrenme sağlanmış daha sonraki videolar ile de farklı bakış açılarının dinlenmesi, metni destekleyen veya çürüten yerlerin bulunması ve son olarak da bir değerlendirme yapılabilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede öğrenciler bir dinleme sürecinden geçirilmiş, farklı açılardan konuya bakabilme sağlanmış, konunun istikametini saptamak amacıyla sabırla dinleme gerçekleştirilmiştir. Etkinlik çerçevesinde dinlenen/izlenen videolar karşılaştırılmış, her dinlemede video içerisinde verilen mesajların

tespit edilmesi amaçlanmış ve bu bilgilerin pekiştirilmesi sağlanmıştır. Etkinlik kapsamında bazı bilgiler verilmiş ve bu bilgilerin ait olduğu yerlerin bulunması istenmiştir. Uygulama sonrasında birtakım hataların yapıldığı görülmüş ancak bu hataların fazla olmadığı gözlemlenmiştir. Durum normal karşılanmış ve birçok önermenin olduğu etkinlikte birkaç hatanın başarılı sayılması gerektiği düşünülmüştür. Aşağıdaki etkinlikte en fazla yanlış sayısı altı olmuş ve bunu da Ö4 yapmıştır.

(Ö4, Öğrenci Etkinliği, 03.01.2016)

Aşağıdaki numaralı ifadeleri uygun dairelere yerleştiriniz.

- 1) Kötü bir rüya gördüğünüzde onu yorumlamayın.
- 2) REM evresinde uyanırlırsanız rüyalarınızı daha kolay hatırlarsınız.
- 3) Rüyalar Allah'ın ve ruhun varlığını ispatıdır.
- 4) Rüya görürken vücut felç olur çünkü rüyadaki durumlara tepki vermeyelim diye.
- 5) Kalktıktan 5dk. Sonra rüyaların yarısı 10 dk. Sonra %90'nını unuturuz.
- 6) Sigarayı bırakanlar daha canlı rüya görür
- 7) Herkes rüya görmez insanların %12' si siyah-beyaz rüya görür.
- 8) 3 çeşit rüya vardır. Gerçek rüyalar(hikmetli), şeytan tarafından olanlar ve günlük olan olayları gördüğümüz rüyalar.
- 9) Bilmediğimiz şeyler hakkında rüya göremeyiz dolayısıyla rüyalar bildiğimiz şeyleri anlatır.
- 10) Bazı rüyalar şeytan tarafından insana gösterilir.
- 11) Erkekler kadınlara göre daha fazla saldırgan içerikli rüyalar görmektedir.
- 12) On saniyede bir yıl geçmiş gibi rüya görebiliriz.
- 13) Rüyaların gelecekte haber verir.
- 14) Rüyalar kişiyi rahatlatır özellikle REM uykusu çok önemlidir.
- 15) Rüyalar insanın günlük hayatta bastırıldığı duyguların uykuda ortaya çıkmasıdır.
- 16) Bütün yaşamımız boyunca 6 yıl rüya görürüz.
- 17) Genellikle sabah namazına yakın gördüğümüz rüyalar gerçektir.
- 18) Bedensel ve zihinsel becerileri geliştirme çağındaki bebekler%50 kadar yüksek bir oranda REM uykusu yaşamaktadır.
- 19) Rüyada birçok şey gördüğümüz için gün içinde karşılaştığımız bir nesne veya eşya bize rüyamızı hatırlatır biz de böyle olacağını rüyamda görmüştüm deriz.
- 20) Rüyalar insanın ruhunun bedenden ayrılıp değişik âlemleri gezip dolacağı zamanlardır.
- 21) Rüyada daha önce görmediğimiz hiçbir yüzü göremeyiz.
- 22) Rüyalar gelecekte haber vermez.
- 23) Kör insanlar da rüya görebilir.
- 24) Rüyaların bazıları şer bazıları hayırdır. Şer rüyaları ikindiye yakın olan rüyalardır. Ondan dolayı ikindiye doğru uyumamak gerekir.

OKUMA PARÇASI	VİDEO 1	VİDEO 2 (10 GERÇEK)

Rüyalar ve Uyku (bk. Ders Kitabı Planı, s. 105) adlı metnin tüm öğrencilerce tam olarak kavranmasından sonra 46. Etkinlik (bk. Ders Kitabı, s. 114) uygulanmış ve farklı fikirler ekseninde öğrencilerin destekledikleri veya çürüttükleri noktaları ifade etmeleri beklenmiştir.

(Ö1, Öğrenci Etkinliği, 03.01.2016) (Ö4, Öğrenci Etkinliği, 03.01.2016)

BENCE DOĞRU ÇÜNKÜ...	BENCE YANLIŞ ÇÜNKÜ...
<p>② Kör insanlar da rüya görebilir, bence bu da doğru. Çünkü uykuda bütün insanlar uyuyan oluyorlar.</p>	<p>Bence sadece bildiğimiz şeyler rüyalarda görebiliriz. Yanlış; çünkü bebek ve kör rüya görebilir. Bence rüya gelecek haberi vermez yanlış; çünkü bazıları gelecek haber verir.</p>

(Ö5, Öğrenci Etkinliği, 03.01.2016)

<p>④ Rüyalar insanın günlük hayatta yaşadığı duyguların uykuda ortaya çıkmasıdır, bana göre bu noktası doğru. Zira bu durumu psikoloji durumu</p>	<p>garayı bırakanlar daha fazla rüya görür, bence bu yanlış. Çünkü kimi insanlar hayatta yaşıyorlar ama ara işmezler ve rüyaları fazla oluyor.</p>
---	--

Öğrenciler videoda katılıp katılmadıkları noktaları ilgili bölümde belirtmiş fikirlerini özellikle tecrübeleriyle ve inançlarıyla deliller sunarak desteklemiş veya çürütmüşlerdir. Konunun etraflıca anlaşıldığı görülmüş ve istenen görevler başarılı bir şekilde yerine getirilmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğüne de yansımıştır. *“Yeni bilgiler edinmek hepsini çok mutlu etti, ben de bu durum karşısında oldukça memnun oldum. Özellikle öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerinde dinlediklerini büyük oranda anlayıp bunları ayırt edebilmelerine çok sevindim. Son haftalarda anlama düzeyinin istediğim şekilde olması çok güzel”* (Araştırmacı Günlüğü, 03.01.2016).

Tartışma

Yabancılar Türkçe öğretimi içerisinde önemli dil öğrenme alanlarından birisi de dinlemedir. Bu alan birtakım dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası etkinliklerle desteklenmelidir. Ancak ülkemizde yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde bu beceri oldukça ihmal edilmektedir. Dinleme becerisinin ihmal edilen bir beceri olması (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Çifçi, 2001) ve öğrencilerin ihtiyaçlarının bu bağlamda oluşu eylem araştırma sürecinin geliştirilmesinde etkili olmuştur. Süreç kazanımlar ekseninde oluşturulan ders öğretim materyali ve bu materyale dayandırılan etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler; katılımın sağlanması, öğretimi eğlenceli hâle geliştirmesi ve dinleme üzerinde etkili sonuçlar vermesi (Epçaçan, 2013; Doğan, 2010) bakımından tercih edilmiştir.

Yabancılar Türkçe öğretimi esnasında öğrencilerin dinleme etkinliklerine yönelik olarak birtakım kaygılar yaşadıkları bir gerçektir. Halat (2015) yaptığı araştırmada bunları “telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili”, “dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu” ve “özgüven” olmak üzere üç grupta sıralamıştır. Bundan hareketle eylem planı oluşturulurken öğrencilerin rahat bir ortamda dinleme yapması, etkinlik kâğıtları konusunda kaygılar oluşturmamaları ve öz güvenlerinin artması amacıyla birtakım telkinlerde bulunulmuştur. Ayrıca dinleme metni tekrarlatılmış ve bilgiyi kaçırma

kaygısı en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra Melanlıoğlu (2015)'nin geliştirdiği üstbilişsel dereceli puanlama anahtarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan etkinliklerinin yeterli olamamasından hareketle değerlendirme başlıklarında (DPA) dikkatini yoğunlaştırma, metnin başlığı ve alt başlıklarına dikkatini yoğunlaştırma, kendi dinleme sürecini değerlendirme yer almıştır. Söz konusu başlıkların kitap içerisindeki etkinlikler oluşturulurken dikkate alındığı ifade edilebilir (Konudan ayrılmaları ve örnekleme belirlene etkinlikleri, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi).

Tüfekçioğlu (2014) yaptığı araştırmada, dinlerken boşluk doldurma etkinliğinin sözcük öğretiminde başarıyı artırdığını ifade etmektedir. Bu sebeple etkinlikler arasına (ders ve konularla ilgili metinleri dinleme) dinlenen metinde geçen bazı kavramların ve bilgilerin ilgili alanlara yazılması biçiminde uygulamalar eklenmiştir.

Eken (2012) yaptığı araştırmayla yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan önemli bir ders öğretim kitabında dinleme öncesi, dinleme anı ve sonrası etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dinleme etkinliklerinin sahip olması gereken özellikleri ifade etmek mümkündür (Leon, 2009; Akt. Eken, 2012, s: 5-7):

Dinleme Öncesi Etkinlikler: Bağlamı tanıtmaya, ilgi uyandırma, ön bilgileri harekete geçirme, bilgi edinme, bilinen, sözcükleri/dil bilgisini etkinleştirme, içeriği tahmin etme, yeni sözcük öğretimi.

Dinleme Anı Etkinlikleri: Karşılaştırma, komutlara uyma, diyalogun eksik cümlesini tamamlama, dinleme metnindeki farklılıkları ve hataları bulma, maddeleri işaretleme/seçme, bilgi aktarma, sıralama, bilgi arama, metindeki boşlukları doldurma, eşleştirme.

Dinleme Sonrası Etkinlikleri: Seçilen metni tartışma, soru sorma, diyalog oluşturma, doğru/yanlış ya da çoktan, seçmeli sorular, problem çözme, özetleme, yapboz dinleme, yazma.

Eylem araştırması öncesi akademik okuryazarlık öğretim paketinde yer alan, *dinleme ve anlamı yapılandırma* öğrenme alanı içerisindeki kazanım ve etkinlikler oluşturulurken yukarıda ifade edilen aşamalar göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda her bir kademedeki dinleme becerisini destekleyen etkinlikler kitap içeriğinde yer bulmuştur. Bu şekilde planlanan öğretim süreci içerisindeki dinleme ve anlamı yapılandırma öğrenme alanı, akademik okuryazarlık alanyazın içeriklerine ve bilimsel araştırmalara dayandırılarak yabancı uyruklu öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Özellikle yüksek öğrenim aşamasında öğrenci ve alan araştırmacılarının ifade ettiği ve eylem araştırması süreci verilerinin de desteklediği sonuçlar düşünüldüğünde, dinlemenin büyük bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi içerisinde ihmal edilmiş kabul edilen dinleme alanında bilimsel araştırmalara dayanan farklı içerik ve etkinlikler oluşturulmalıdır.
- Dinleme becerilerinin yetersiz olduğu, dinlediğini anlama konusunda bazı öğrencilerin ciddi düzeyde problemler yaşadığı görülmüştür (Ö16). Söz konusu beceriler ekseninde yapılan öğretim sürecinde başarılı olunmuş ancak sorun tamamen ortadan kaldırılamamıştır. Daha önceki dil öğrenimi içerisindeki ciddi düzeydeki kavram ve pratik yetersizliklerinin bu sonucun ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir.
- Bazı öğrencilerin ön bilgilerinde problem durumlarıyla karşılaşmıştır. Bilinmesi gereken basit düzey bilgi eksikliklerinin (yüzdeler yazma) mevcut olduğu anlaşılmıştır.
- Bir öğrencinin (Ö5) önceki dinleme etkinliklerine göre dinlenen bilgiye ait ayrıntıları bulmada daha başarılı olduğu görülmüştür.
- Söz dizim hatalarının bazı öğrencilerce yapıldığı anlaşılmış (Ö16) bu öğrencilere yönelik ilave yazma görevleri verilmiştir.

- Öğrenciler tarafından not alma becerisine yönelik etkinlik başarıyla tamamlanmış bu durum araştırmacıyı oldukça memnun etmiştir.
- İçerik ve dinleme metni eşleştirmesi etkinliğinde öğrencilerin bazılarının küçük hatalar yaptığı görülmüş bunlar araştırmacı tarafından ayrıntılarıyla izah edilerek düzeltilmiştir.

Bu çalışma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulması uygun bulunulmuştur:

Öneriler

- Araştırma kapsamında ülkemizde akademik okuryazarlık kavramı ve içeriği ile ilgili yeterli düzeyde araştırma olmadığı anlaşılmış, bu sebeple akademik okuryazarlık konusunda alandaki çalışmaların çeşitlendirilmesi gerekli bir durum olarak görülmüştür.
- Akademik dinleme becerilerini edinme konusunda ön öğrenmelerindeki yetersizlik durumundan hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite öncesi dil öğrenim süreçlerinde dinleme alanıyla ilgili olarak daha fazla etkinlik gerçekleştirmeleri gerektiği düşünülmektedir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin yükseköğretimdeki alanlarına ait alan kavramlarının dil öğretim içeriklerinde yer edinmesi dinleme becerisinin gelişmesi açısından önemli bir ihtiyaç durumudur. Bu sebeple dil öğretimi süreçleri içerisinde alana dair kavram edinimi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

[1]. Aryadoust, V., Goh, C. C. M., Kim L. O. (2012). Developing and validating an academic listening questionnaire. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 5(4), 227-256.

[2]. Craig, D. V. (2004). Practitioner action research: action research to improve practice. *Work Based Learning in Primary Care*, 2(4), 324-337.

[3]. Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinleme eğitimini etkileyen faktörler. *AfyonKocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.

- [4]. Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma, dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma, Tübar-XXVII, 263-274.
- [5]. Eken, D. T. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzey dinleme-anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. 5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, 05-06 Temmuz, Mersin.
- [6]. Emiroğlu, S. ve Pınar F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(4), 769-782.
- [7]. Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11, 331-352.
- [8]. Flowerdew, J. (1995). Academic listening research perspectives. England: Cambridge University Press.
- [9]. Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınevi.
- [10]. Güzel, A. ve Barın E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [11]. Halat, S. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [12]. İşcan, A. (2011). Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(3), p. 939-948.
- [13]. Johnson, A. P. (2015). Eylem araştırması el kitabı. Ankara: Anı yayıncılık.

- [14]. Jordan, R. R. (1997). English for academic purposes: a guide and resource book for teachers. London: Cambridge University Press.
- [15]. Melanlıoğlu, D. (2015). Yabancı oğrenciler için dinleme becerisine yonelik ust bilişsel dereceli puanlama anahtarı. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ÖS-II: 391-404.
- [16]. Melanlıoğlu, D. ve Tayşı, E. K. (2013). Türkçe oğretim programındaki dinleme kazanımlarının ołme değerlendirme yonemleri bakımından sınıflandırılması. Dil ve Edebiyat Eđitimi Dergisi, 2(6), 23-32.
- [17]. Mills, G. E. (2003). Action research. a guide for the teacher researcher. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- [18]. Özbay, M. (2006). Türkçe özel ođretim yonemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- [19]. Stepanovienė, A. (2012). Barriers to academic listening: Research perspectives. Sustainable multilingualism = Darnioji daugiakalbystė , 1(1), 133-139.
- [20]. Şahin, A. ve Aydın G. (2009). İlköğretim 6. sınıf oğrencilerinin Türkçe ders dinleme becerisi farkındalıklarının belirlenmesine yonelik bir anket geliştirme. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(9), 454-464.
- [21]. Tüfekçioğlu, B. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe oğretiminde dinleme etkinlikleri ile sözcük oğretimi üzerine bir araştırma: Çukurova TÖMER örneği. E-Dil Dergisi, 2, 35-51.
- [22]. Kurudayıoğlu M., Kana F. (2013). Türkçe oğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi öz yeterlik algıları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 245-258.
- [23]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yonemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi) ¹

Adem İŞCAN²
Tufan YASSITAŞ³

Öz

Yabancı dil öğretimi, yalnızca hedef dilin dil bilgisi ile kelimelerini öğretmek ve temel dil becerilerini kazandırmak değil, aynı zamanda o dilin kültürünün de öğretimidir. Çünkü yabancı bir dil her zaman beraberinde yabancı bir kültürü de getirir. Bireylerin dili daha iyi anlayabilmeleri için dilini öğrendikleri ülke ile ilgili kültürel özellikleri de öğrenmesi oldukça önemlidir. Dil ve kültürün ayrılmaz parçalar olduğu dili öğrenirken kültürün de öğrenilmesi gerektiği yadsınamaz bir olgudur. Dil ve kültür arasındaki mükemmel ilişkiden dolayı dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir. Günümüz yabancı dil öğretim süreçlerinde, kültür aktarımının çok önemli olduğu görülmektedir. Dil öğretim malzemelerinin önemli bir parçası olan yabancı dil ders kitapları da o dili konuşan toplumun özelliklerini yansıtır ve o dile ait kültürün taşıyıcılığını yapar.

Bu çalışmada dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğu düşüncesinden yola çıkılarak yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan aynı zamanda kültür aktarım araçlarından olan ders kitaplarının bu süreçteki yeri ve önemi sorgulanmış ve yabancılarla Türkçe öğretimi bağlamında ders kitaplarında kültür aktarımı konusu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan, Yedi İklim Türkçe Öğretim seti B1 ve B2 düzeyi ders kitapları esas alınarak doküman incelemesi yöntemine göre incelenmiştir. Yedi İklim Türkçe Öğretim seti B1 ve B2 düzeyi ders kitapları kültür aktarımı açısından incelendiğinde, içeriğinde hedef kültür olan Türk kültürünün öğrencilere farklı yönleriyle sunulan birçok öge içerdiği, bunun yanı sıra ders kitaplarında Türk kültürü dışında farklı kültürel unsurlarında yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Ders kitapları, Kültür.*

¹ Bu çalışma, 29 Kasım 2017 tarihinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen “Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Olmak Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr.Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü,adem.iscan@gop.edu.tr.

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü,tufanyas60@hotmail.com

Transmission of Culture in Teaching Turkish as a Foreign Language Textbooks: A Sample of Turkish Teaching Set from Yedi İkli (Level B1-B2)

Abstract

Foreign language teaching is not only teaching the grammar, vocabulary and basic skills of the target language, it is also teaching the culture of the target language as every foreign language brings about its own culture. It is exceptionally crucial that people should learn cultural aspects of a target language in order to make out language patterns. It is an undeniable fact that language and culture are indispensable for each other and they are necessary in the acquisition of one another.

Due to this remarkable relationship between language and culture, teaching language is teaching culture as well. Nowadays, it is seen that the transmission of culture is quite important in the process of language teaching. Textbooks which are one of the significant materials of language teaching, reflect the society's ways of speaking that language, and carry the cultural features of the language.

In this study, taking into consideration that language teaching is also culture teaching, textbooks which are used in teaching Turkish to foreigners, and are also the material of cultural transmissions, are questioned with respect to their place and importance in the teaching process. The subject of cultural transmissions in textbooks in the context of teaching Turkish to foreigners, is evaluated with the set of Yedi İklim in B1 and B2 level textbooks. When Yedi İklim teaching Turkish set is investigated in the context of cultural transmission, it is seen that there are lots of components offering students variety of content regarding Turkish culture. In addition, there are also other different cultural aspects apart from Turkish culture. As a result, it can be said that the textbooks that are investigated are successful in transmitting Turkish Culture.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, textbooks, culture*

Giriş

İnsanoğlu, var olduğu günden bugüne kadar tek başına yaşamamış, toplum olarak varlığını sürdürmüştür. İnsan toplum denilen grubun bir üyesi olarak kültürü oluşturmuştur. Gerek kültürü oluşturma sürecinde gerekse kendisinden sonra gelen kuşaklara bu kültürün aktarılmasında en önemli rol iletişimindedir. İletişim ve kültürün yakın ilişkisi yabancı dil öğretiminde de önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Özellikle günümüzde kültür aktarımının en önemli araçlarından olan yabancı dil ders kitapları aracılığıyla öğrencilerde kültürlerarası farkındalık oluşturularak iletişim becerilerinin gelişmesi öngörülmektedir.

Kültürlerarası ve çok kültürlülük gibi olguların Avrupa ortak dil kriterlerinin de etkisiyle dil öğretim programlarında yerini almaya başlamasıyla kültür kavramı özellikle yabancı dil öğretimi alanında da dikkatleri üzerine çekmiştir. Çünkü yabancı dili öğrenen bir bireyin öğrendiği dili daha sağlıklı bir şekilde kavrayabilmesi için o dilin kültürünü de bilmesi gerekir. Ayrıca bireyler kendi kültürleri dışında başka bir kültürle karşılaşarak hem kendi kültürü dışında bir kültürün de olduğunu fark eder hem de yapacağı kültür karşılaştırmaları sayesinde kendi kültürünün farkına vararak kendi kültürüne farklı bakış açıları geliştirir. (İşci, 2012: 33).

Kongar (2005: 38) kültürü, doğanın ya da tanrının yarattıklarına ek olarak insanoğlunun yarattıklarının tümü olarak nitelendirmiştir. Ona göre, her türlü araç gereç, makine, giyim-kuşam, inançlar, değerler, tutumlar bir kültürü oluşturan öğelerdir. Peck'e göre (1998) kültür, bireylerin kabul edilen ve düzenlenmiş davranışlarının tümüdür. Bu tanımdan hareketle kültürü bir grup insanı birbirine bağlayarak onları diğer insanlardan ayıran toplumsal değerler bütünü olarak değerlendirebiliriz. Hyde ve Kullman (2004: 59) da kültürü, toplumda edinilen inanç, sanat, ahlak, hukuk, geleneklerin bir bütün olarak oluşturduğu karmaşık bir yapı olarak görmüştür.

Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere insanlar arasındaki her çeşit etkileşimlere, her türlü yapıp yaratma alışkanlıklarına, bütün 'manevi' ve 'maddesel' yapıt ve ürünlerin kültür kavramına ait olduğu gözlemlenebilir (Soyşekerci, 2015: 12).

Bugüne kadar birçok alanda kullanılan kültür kavramı, son dönemlerde yabancı dil öğretimi alanında da dikkatleri üzerine çekmiştir.

Yabancı bir dil her zaman beraberinde yabancı bir kültürü de getirir. Bireylerin dili daha iyi anlayabilmeleri için dilini öğrendikleri ülke ile ilgili kültürel özelliklerin öğrenilmesi oldukça önemlidir.

Dil ve kültürün ayrılmaz parçalar olduğu ve dil öğrenmede kültürün de öğrenilmesi gerektiği yadsınamaz bir olgudur. Kramersch (1993)'a göre yabancı dil/ikinci dil öğrenenlerin mutlaka hedef dilin kültürünü de öğrenmesi gerekir. Çünkü ona göre kültürel bağlam öğrenilmeden dil öğrenilemez. Byram ve Morgan (1994) da aynı şekilde kültür öğreniminin dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası olduğu görüşündedir. Bu nedenle öğrencilerin kendi kültürleriyle hedef dilin kültürü arasındaki farklılıkların bilincinde olması önemlidir.

Öğretmenler bazen dil programlarında yer alan kültürel konularla ilgili ders anlatımını gereksiz görürler. Onunla uğraşmak onlara göre zaman kaybından başka bir şey değildir. Bunun yerine dil öğretiminde dil bilgisi ve kelime öğretimi konularına ağırlık verirler. Dil programlarının çoğunda kültür, dil ve edebiyatla birlikte üç önemli unsur olarak yer almasına rağmen ders kitaplarında uygulamaların tutarsız olması ve öğretmenlerin kültür öğretimiyle ilgili bilgi eksikliği nedeniyle kültür bu unsurların en zayıf halkası olarak görülmektedir.

Öğretmen kültürün dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak düşünüyorsa dil sınıflarında kültür konusunu ele almak zorundadır. Kültürü öğretmenin yollarını araştırmak, böylece kültür öğretimi öğrenciye kolaylaştırmak için çaba göstermek öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen, kültür öğretimine yönelik materyaller bulmalı ya da öğrencinin faydalanacağı materyaller geliştirmelidir (İşcan, 2017: 31).

Yabancı Dil Öğretimi Ders Kitapları ve Kültür Aktarımı

Hirschfelder'e (1982) göre, öğretim materyallerinin öğrencilerin bilgi ve karakter gelişimlerinde büyük bir etkisi vardır. Günümüzde birçok alternatif öğretim materyali bulunmakla birlikte ders kitapları, sınıf ortamında dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası olmaya devam etmektedir.

Yabancı dil öğretiminin temelini oluşturan ders kitapları aynı zamanda kültür aktarımının önemli unsurlarından biridir. Haley ve Austin (2004), yabancı dil ders kitaplarının her şeyden önce uygun bir dille hedef dilin kültürünü içermesi ve kültürle ilgili ön yargılardan arınmış etkinlikler sunması gerektiğini ifade eder.

Cortazzi ve Jin'e (1999) göre, yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları farklı görevler üstlenebilir: Bir öğretmen, bir rehber, bir kaynak, bir eğitmen, bir otorite olabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının niteliğinin denetlenmesi göz ardı edilmemesi gereken bir konudur. Çünkü ders kitapları, bir öğretim programı bulunmayan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında program görevini üstlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ve özgüvenlerine bağlı olarak kimi zaman sıkı sıkıya tutundukları ders kitaplarının hangi ilkeler göz önünde bulundurularak hazırlandığının sorgulanması kitabın başarısını belirleyebilmek, daha iyisine ulaşabilmek ve dersin etkililiğini artırmak açısından önemlidir (Yılmaz ve Esen, 2016: 85).

Yabancı dil öğretimindeki başlıca araçlardan biri olan ders kitaplarında salt dil bilgisi öğretimi dışında yaşam – deneyim alanları çerçevesinde kültürel kavramlar da aktarılmalı, sözü edilen amaçlara ulaşmak için karşılaştırmalı ve uygulamaya yönelik yöntemler benimsenmelidir. Kültür aktarımını kaynak kültüre, hedef kültüre ve uluslararası kültürlere dayandıran türde ders kitapları arasında ise en amaca yönelik olanları hedef kültüre ve uluslararası dayalı olanlardır çünkü bunlar aracılığıyla bir yandan öğrenilen dilin kültüründeki uygun yaşam kalıpları aktarılırken bir yandan da dünyadaki kültürel çeşitlilik yansıtılır (Özışık, 2004).

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Kültürel Unsurları Değerlendirme Ölçütleri

Kılıçkaya'ya (2004) göre ders kitaplarındaki kültürel içeriği incelerken öğrencilerin ihtiyaçları ve öğretmenlerin rolü dışında da dikkat edilmesi gereken konular vardır. Her ders kitabının kendine özgü bir programı bulunmaktadır. Bu örtük program sosyo-kültürel etkenleri, genellemeleri ve klişeleri içerebilir ve kültürlerarası iletişimin gelişimini yavaşlatabilir. Bunun için de öğrencilerin bakış açıları, algıları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kültürel öğelerin aktarımının yapılması sağlanmalıdır.

Bu bağlamda ders kitaplarındaki kültürel unsurları incelerken bazı ölçütleri belirlemeye ihtiyaç vardır.

Byram vd.(1994:51-52) göre kitaplarda kültürel içerikleri analiz ederken 9 farklı başlığı kriter göstermiştir. Bu başlıklar ana hatlarıyla şöyledir:

1. Sosyal Kimlik ve Sosyal Gruplar
2. Sosyal Etkileşim
3. İnanç ve Davranışlar
4. Sosyo-politik Kurumlar
5. Toplumsallaşma ve Yaşam Döngüsü
6. Ulusal Tarih
7. Ulusal Coğrafya
8. Ulusal Kültür Mirası
9. Stereotipiler ve Ulusal Kimlik

Avrupa Konseyi (Council of Europe) 2000 yılındaki bildirgesinde, özellikle öğretilen yabancı dilin sosyokültürel bilgisinin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Avrupa Konseyinin belirttiği sosyo kültürel bilgiler şunlardır:

1. Günlük yaşam,
 - Yiyecek, içecek, yemek zamanları, masa adabı.
 - Resmi tatilleri, Çalışma saatleri.
 - Boş zaman faaliyetleri, hobileri, okuma alışkanlıkları, yaptıkları sporlar vb.
2. Yaşam koşulları,
 - Yaşam standartları,
 - Ev şartları,
 - Refah durumları,

3. Kişiler arası ilişkiler,

- Sınıfsal yapı ve sınıflar arası ilişkiler,
- Kadın erkek ilişkileri,
- Aile yapıları ve ilişkileri, jenerasyonlar arası ilişkiler,
- Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler,

4. Değerler, inançlar ve davranışlar,

- Sosyal sınıf,
- Çalışma toplulukları,
- Refah,
- Gelir,
- Gelenekler,
- Sanat,
- Müzik vb.

5. Vücut dili,

6. Sosyal gelenekler,

- Dakiklik,
- Hediyeler,
- Elbiseler,
- Yemekler, içecekler,
- Yasaklar vb.

7. Adet olmuş davranışlar,

- Dini durumlar,
- Doğum, evlilik
- Evlilik, gösteriler, seremoniler, kutsamalar,

-Festivaller,

-Danslar, vb. (CEF, 2000, 102-103, aktaran: Er, 2006: 8-9).

Brooks'a (1986) göre de, yabancı dil öğretiminde öğrenciye sunulabilecek kültürel öğelerin bazıları şunlardır:

Selamlaşma, vedalaşma, arkadaşlar arası konuşmalar.

İnsanları tanıştırma.

Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar.

Sorulmaması gereken sorular.

Gelenekler, oyunlar, müzik, telefon konuşmaları.

Mektup yazma.

Birini davet etme, randevu verme, saatler.

Yemek yeme ve içme alışkanlıkları,

Trafik vb (Brooks, 1986, 124-128).

İngiltere Ulusal Programındaki kültürel farkındalık kısmında öğrencilerin değişik ülke ve kültürleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği, öğrendikleri dilin kültürü ile kendi kültürlerini karşılaştırmaları ve hedef dili anadili olarak konuşan kişilerle konuşma alıştırmaları yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Qualification and Curriculum, 1999).

Okur ve Keskin (2013), yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurları 7 ana başlık etrafında incelemiştir:

1. Günlük yaşam
2. Kişiler arası ilişkiler
3. Değerler ve eğitim
4. Edebiyat sanat ve müzik
5. Gelenekler ve folklor

6. Sosyal yaşam

7. Coğrafya ve mekân

Yöntem

Araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi ile belirlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada doküman olarak, Yunus Emre Enstitüsüne ait yabancılara Türkçe öğretim seti olan Yedi İklim Öğretim seti ders kitabı ele alınmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma Türkiye'deki TÖMER'ler başta olmak üzere dünyada Türkçeyi öğrenmek isteyen birçok öğrencinin kullandığı Yunus Emre Enstitüsüne ait yabancılara Türkçe öğretim seti olan Yedi İklim ders kitaplarının B1-B2 seviyesi ile sınırlıdır.

Uygulama

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının en iyi kaynağı olan ders kitapları, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metnine göre; başlangıç olarak A1 ve A2'yi, orta düzey olarak B1 ve B2'yi, ileri düzey olarak C1 ve C2'yi birer seviye olarak gruplandırmıştır. Gruplandırma ders kitaplarının dil öğretim basamaklarına göre düzenlenmiştir. Yabancı dil öğretim kitapları da hazırlanırken dilin oluşturduğu kültürel unsurların yanı sıra farklı ya da evrensel kültürel unsurlara da yer vermek gerekmektedir. Kültürel öğelerin verilmesinde somuttan soyuta ve yakından uzağa ilkeleri ile öğrenci seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmada kültürel öğeler analiz edilirken tasnifleme yoluna gidilmiştir. Bu tasniflendirme sonucunda B1-B2 seviyesindeki kültürel aktarımlar değerlendirilerek her biri ayrı tablo haline getirilmiştir. Araştırmamızda tasnifleme yapılırken, daha önce yapılan (Okur ve Keskin, 2013) çalışmasından yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme aracı aşağıda tablo halinde gösterilmiştir:

Tablo 1: Kültürel Aktarım Tablosu

Alt öğe	1.GÜNLÜK YAŞAM	2.KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	3.DEĞERLER VE EĞİTİM	4.EDEBİYAT-SANAT ve MÜZİK	5.GELENEKLER VE FOLKLOR	6.SOSYAL YAŞAM	7.COĞRAFYA VE MEKAN	8. YABANCI (EVRENSEL) KÜLTÜREL UNSURLAR
a	Yiyecek- içecek	Kişiler	Değerler	Edebiyat	Özel günler ve Gelenekler	Moda		
b	yemek zamanları, sofra adabı	Selamlaşma ifade ve davranışları	Eğitim	Müzik	Sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler	Yasaklar		
c	Resmi tatilleri- çalışma zamanları	Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler	Dil ve Tarih Bilinci/Sevgisi	Sanat	Dini kurallara dayalı davranışlar	Alkış ve güzel hareketler		
d	Boş zaman etkinlikleri, hobileri,	Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler	Diğerleri	Gösteri sanatları	Doğum, evlilik gelenekleri	Diğerleri		
e	Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar	Konuk etme- ikram ve hediyeler		El sanatları gelenegi	Festivaller, törenler, kutlamalar			
f	Yeme ve içme alışkanlıkları	Diğerleri		Diğerleri	Danslar			
g	Oyunlar				Toplumsal uygulamalar, ritüeller, bátil inançlar			
h	Spor				Halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar			
i	Müzik				Diğerleri			

Materyal

Bu bölümde, çalışmada ele alınan Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim ders kitaplarının B1 ve B2 seviyesi ünite içeriği ele alınmıştır. Üniteler işlendiği konu başlıklarına göre sınıflandırılmış ve iki farklı tablo halinde verilmiştir.

Tablo 1: B1 Kitabı Ünite Başlıkları ve Kazanımı

Ünite	Konu Başlıkları	Ünite Kazanımı
1	Haberin Var mı?	Bireyin kendini, toplumun içinde sosyal bir varlık olarak görmesini sağlamayı amaçlar.
2	Yorumlar ve Görüşler	Bireyin, dünyayı yorumlayarak kendi görüşlerine yer vermesini amaçlar.
3	Eğitim	Eğitim ve Türkiye’de eğitimin nasıl gerçekleştiğine dair bir ön fikir vermek amaçlanmıştır.
4	Gelin Tanış Olalım	Bir bireyin Türkiye’ye geldiğinde bir Türk vatandaşıyla nasıl tanışacağını ve arkadaşlık kurabileceğini anlatmayı amaçlamıştır.
5	Engelleri Kaldıralım	Bazen fiziksel, bazen ruhsal bazen de zihinsel engellilerin dünya genelindeki sorunlarına dikkat çekmeyi amaçlamıştır.
6	Kurgu	Günlük yaşamda sanat, Türk sanatı ve rüya geleneği üzerine kurgulanmış bir yapıdan bahsetmektedir.
7	Kutlama	Türkiye’de yer alan düğünleri, dansları, festivalleri işleyerek, yabancı öğrencilerin Türk kutlamaları hakkında bilgilenmesi amaçlanmıştır.
8	Ömür Dediğin	Yaşam ve yaşamın akıp geçmesi üzerine değerlendirmeler ele alınmıştır.

Tablo 2: B2 Kitabı Ünite Başlıkları ve Kazanımı

Ünite	Konu Başlıkları	Ünite Kazanımı
1	Mesleğimde İlerliyorum	Bireyin meslek hayatında ilerleyişi ve Türkiye’de yaşam konularını ele almıştır.
2	Değerlerimiz	Türlere ait olan ve geçmişten günümüze devam eden değerlerle alakalıdır. Türklerin komşuluk, akrabalık, arkadaşlık ve evliliklerine dair geleneksel görüşlerine yer verilerek Türkiye hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır.
3	Bir Ömür Boyu Böyle Geçti	Ömrün gelip geçiciliğinden ve nasıl başlayıp nasıl son bulduğundan, kısacası hayatın su gibi akıp giden hızından bahseder.
4	Mutfakta Kim Var?	Türk mutfağı ve Türk yemek kültürü üzerine bilgiler verilmiştir.
5	Tercihiniz Nedir?	Bireyin tercihinden kaynaklı oluşan yaşam koşullarına dair bilgi vermek amaçlanmıştır.
6	Neler Oluyor Hayatta	Doğa olaylarına karşı insanoğlunun vermiş olduğu mücadele hakkında bilgi verilmiştir.
7	Öğrendim, Çalıştım, Başardım	Bireye ait çalışma yöntemleri veya bir konudaki başarıma yöntemlerini ele almıştır.
8	Misafir Sever misiniz?	Türk kültüründe önemli yer edinen misafirlik hakkında bilgi verilmiştir.

Veriler

Araştırmada yapılan incelemeler sonucunda bulunan kültürel sonuçlar tablolar halinde tasniflenmiştir. Bu tablolardan alınan sonuçlara göre aşağıda verilen örneklerle şu şekildedir:

Tablo 3: Cümle İçerisinde Kültürel Unsur Örnekleri

Alt öğeler	KÜLTÜREL ÖGELERİN AKTARILIŞ ŞEKLİ (Cümle İçerisinde)	Kitaptaki Yeri (SAYFA)
1a	Bütün o sarmaları, dolmaları, kat kat börekleri, tek tek mantıları biri off çok güzel olmuş, diye yaparız.	B1-42
1b	Öğrencilerimiz isterlerse buralarda kahvaltı yapıp öğle ve akşam yemeğini yiyebilirler.	B1-54
1e	Merhaba Cemil Bey hoş geldiniz	B1-81
1g	Okulun bahçesindeki çocuklar saklambaç oynuyorlar	B1-95
2a	Orhan'la Sema selamlaştılar.	B1-35
2b	Aleykümselâm Mustafa	B1-50
2d	Meclis Mustafa Kemal'i Cumhurbaşkanı seçti.	B1-156
2e	Bayramlarda gelen misafirlere çikolata ve tatlı ikram edilir.	B1-137
3b	İstanbul Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesinin tıp fakültelerini tercih etti.	B1-48
3c	Ali: Bana dil hakkında biraz bilgi verebilir misiniz? Mehmet Bey: Dil bir millete ait olan ne varsa hepsini taşır. Dil bir hafızadır. Ali: Hafızada neler var. Mehmet Bey: neler yok ki hatıralar, duygular, düşünceler, tecrübeler, maddi ve manevi değerler.	B1-57
4a	İlk özel tiyatro oyunu olan Şair Evlenmesi de dizi halinde ilk defa Tercüman-ı Ahval'de yayınlandı.	B1-44

4b	Babası Muharrem Ertaş'la birlikte düğünlerde saz çalıp türkü söylerlerdi.	B1-28
5d	Türkiye' düğünler genelde cuma günü başlar ve üç gün sürer.	B1-142
5e	Altın Portakal Film Festivali her yaz Antalya'da düzenlenir.	B1-124
7	Kursiyerler İzmir, Muğla, Kastamonu, Samsun, Kayseri, Nevşehir, Adıyaman, Gaziantep, Erzurum, Konya, Çankırı, Kırklareli illerine gittiler.	B1-73
8	Baharın gelişini ve kötülüğün karşısında iyiliğin zaferini gösteren Holi Festivali Hindistan'da kutlanır.	B1-135
8	İranda n Çin'e Anadolu ve Batı Trakya'dan Sibirya'ya Orta Asya'ya kadar geniş bir coğrafyaya yayılır.	B1-135

Tablo 4: Cümle İçerisinde Kültürel Unsur Örnekleri

Alt öğeler	KÜLTÜREL ÖGELRİN AKTARILIŞ ŞEKLİ(Cümle İçerisinde)	Kitaptaki Yeri (SAYFA)
1a	Analıkızlı çorbası yöresel çorbalarımızdandır.	B2-86
1e	Emine Hanım mantıyı yer yemez	B2-92
1g	Mesela bir yüzük oyunu varmış.	B2-52
2a	Hezarfen Ahmet Çelebi kendi geliştirdiği takma kanatlarla uçmayı başaran ilk Türk'tür.	B2-138
2b	Hoş bulduk benim adım Mariya	B2-27

4a	Cemil Meriç 1940'ta 24 yaşında ama çok olgun bir delikanlıydı.	B2-156
4b	Köy odalarının konukları bazen diyar diyar gezen halk ozanları olurdu.	B2-173
4e	Telkari ustası altından çok gümüş üzerine çalışmaktadır.	B2-171
5b	Deryanın dedesi torunlarına hikâye anlatırmış .	B2-52
5c	Çocuğa verilen ad, tarih ve saatiyle birlikte Kur'an-ı Kerim'e yazılır. Onun için bazı evlerdeki Kuran'ların iç kapakları bir soy kütüğü gibidir.	B2-78
5d	Türkiye'de düğünden önce tüm akrabalar bir araya gelir ve kına gecesi yapılır. Ertesi gün düğün olur. Geline veya damada para veya altın takılır. Bu törene takı merasimi denir.	B2-40
5e	Türklerde ad koyma töreni şu şekilde gerçekleşir: Ad koyacak kişi abdest aldıktan sonra gelip çocuğu kucığına alır, kıbleye yönelir; çocuğun sağ kulağına alçak sesle ezan okur, sol kulağına kamet getirir. Sonra yine sağ kulağına koyacağı adı üç kere söyler. Adını biz verdik yaşını Allah versin, hayırlı evlat olsun, âmin duasıyla ad verme işini sona erdirir.	B2-78
7	Diyarbakır'ın Bağlar ilçesinde yaşayan Yurdagül Yeter ramazan ayında mideye iyi geldiği ve harareti aldığı düşüncesiyle severek tükettiği meyan şerbetinden 2,5 litre içti.	B2-90
8	Ünlü ressam Picasso bir gün lokantaya girer.	B2-115
8	Venezüella'da Catatumba Nehri ile Marakaibo gölünün buluştuğu yerin 5 kilometre ilerisinde yılın ilk 160 günü şimşekler çakıyor.	B2-120

Tablo 5: Kültür Aktarım Oranları

Yedi İklim B1 Ders Kitabı ve Yedi İklim B2 Ders Kitabı Kültür Aktarımı Oranları				
Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Ders Kitapları				
	B1 Düzeyi Ders Kitabı		B2 Düzeyi Ders Kitabı	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Günlük Yaşam	23	9,9	26	15,4
Kişiler Arası İlişkiler	65	28,0	40	23,8
Değerler ve Eğitim	16	6,8	17	10,1
Edebiyat, Sanat ve Müzik	43	18,5	11	6,5
Gelenekler ve Folklor	19	8,1	27	16,0
Sosyal Yaşam	0	0	0	0
Coğrafya ve Mekân	29	12,5	15	8,9
Yabancı Kültürler	32	15,9	32	19,0
Toplam	232	100	168	100

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5'e göre günlük yaşama ait kültürel unsurların oranı Yedi İklim B1 ders kitabında %9,9, Yedi İklim B2 ders kitabında %15,4; kişiler arası ilişkilere ait kültürel unsurların oranı Yedi İklim B1 ders kitabında %28,0, Yedi İklim B2 ders kitabında %23,8; değerler ve eğitim konusuna ait kültürel unsurların oranı Yedi İklim B1 ders kitabında %6,8, Yedi İklim B2 ders kitabında %10,1; edebiyat, sanat ve müzik alanına ait kültürel unsurların oranı Yedi İklim B1 ders kitabında %18,5, Yedi İklim B2 ders kitabında %6,5; gelenekler ve folklor alanına ait kültürel unsurların oranı Yedi İklim B1 ders kitabında %8,1, Yedi İklim B2 ders kitabında %16,0; sosyal yaşam alanına ait kültürel unsurların oranı Yedi İklim B1 ders kitabında %0, Yedi İklim B2 ders kitabında %0; coğrafya ve mekân alanına ait kültürel unsurların oranı Yedi İklim B1 ders kitabında %12,5, Yedi İklim B2 ders kitabında %8,9; yabancı kültürel unsurlara bakıldığında ise, Yedi

İklim B1 ders kitabı %15,9, Yedi İklim B2 ders kitabında %19,0 olarak gerçekleşmiştir. Bu verilerden hareketle Yedi İklim B1 ve B2 seviyesi ders kitabında yerel kültürel unsurların (Günlük Yaşam, Kişiler Arası İlişkiler Değerler ve Eğitim Edebiyat, Sanat ve Müzik Gelenekler ve Folklor, Coğrafya ve Mekân) aktarım oranları birbirinden farklı olsa da genellikle dengeli olarak verildiği görülmektedir. Yerel kültürel unsurlardan sosyal yaşam alanına ait kültürel unsura her iki kitapta da rastlanmamıştır. Bu her iki kitap içinde kültürel aktarım açısından bir eksiklik olarak görülebilir. Ayrıca, yabancı kültürel unsurların her iki kitapta da yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada kültürün yabancı dil öğretimindeki rolü ve önemi irdelenmiş ve ders kitaplarında aktarılan kültür ve kültürel öğeler incelenerek ayrıntıları ile sunulmuştur. Türkiye'deki TÖMER'ler başta olmak üzere dünyada Türkçeyi öğrenmek isteyen birçok öğrencinin kullandığı Yunus Emre Enstitüsüne ait yabancılara Türkçe öğretim seti olan Yedi İklim B1-B2 seviyesi ders kitapları, kültür aktarımı açısından belirli ölçütler çerçevesinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Yabancı dil öğrenimi bir kültürlenme sürecidir. Bu süreç boyunca öğrenci hedef dili öğrenirken, aynı zamanda daha hoşgörülü olmayı deneyimleyecek; gözlemlediği ve yaşadığı olay ve olgulara karşı evrensel bir yaklaşım sergileyecektir. Yabancı dil öğreniminde kültür aktarımı, kendiliğinden gerçekleşebilen bir süreç ya da olgu sayılamaz. Öğretmenler bu çerçevede önemli bir role sahiptir, çünkü öğrenim ve öğretim süreci boyunca öğrenciler ile birebir iletişim içinde yer almaktadırlar. Öğrenciler kendi kültürel değerlerini fark etme sürecinde öğretmenlerinin yardımına gereksinim duymaktadırlar. Bu farkındalığın yaratılması ile öğrenciler, kendi kültürleri ile hedef dilin kültürünü karşılaştırma olanağına sahip olabilirler. Böylelikle yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı etkin bir biçimde gerçekleşebilecektir. Bu sayede öğrencilerin kültürlerarası iletişim yetisini geliştirmeleri sağlanacaktır. Hedef dilin kültürüne kendi kültürü ile eşit mesafeden bakabilme, kültür aktarımı bağlamında büyük bir önem ve etkiye sahiptir. Sözü edilen verilerin dışında, öğretmenlerden bu konuda tek başına yeterlilik sağlaması beklenemez; ayrıca, ders içi materyaller de kültür aktarımına uygun olarak düzenlenmiş olmalıdır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları, kültür aktarımının gerçekleştirilmesi konusunda belirli ölçütlere göre özenle ve dikkatle seçilmelidir.

Yedi İklim B1-B2 seviyesi ders kitapları, kültür aktarımı açısından incelendiğinde, içerisinde hedef kültür olan Türk kültürünün öğrencilere farklı yönleriyle sunulduğu birçok öge içerdiği ve bu şekilde Türkçe öğretmeyi hedeflediği öğrenci kitlesine Türk kültürünü aktarmada başarı sağlayabilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Bu durum kültür aktarımı açısından uygun olsa da, kültürlerarası iletişim açısından ele alındığında, öğrencinin kültürlerarası iletişimsel yeti kazanması ve kültürel farkındalık oluşturmasını etkileyecek bazı eksiklikler taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

Yılmaz (2012) Yabancılar için Türkçe Yeni Hitit serisi ders kitaplarını kültür aktarımı açısından incelediği çalışmasında bu çalışmanın sonucuna benzer bir şekilde, kitapların hedef kültür olan Türk kültürünün öğrencilere farklı yönleriyle sunulduğu birçok öge içerdiği ve bu şekilde Türkçe öğretmeyi hedeflediği, öğrenci kitlesine Türk kültürünü aktarmada başarı sağlayabilecek nitelikte olduğunu tespit etmiştir. Okur ve Keskin (2013) ise, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setini kültürel unsurlar açısından değerlendirdiği çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak daha çok kültürel öğelerin sayısı üzerinde durmuş, temel seviye kitaplarında kültürel öğelerden az yararlandığı tespit etmiş, orta seviye ders kitaplarında bu öğelere daha fazla yer verilmesine rağmen kültürel öğelerden daha fazla yararlanması gerektiği düşüncesine sahiptir. Kutlu (2015), yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımını Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti örneğinde incelediği çalışmasında, bu çalışmadan farklı olarak kültürel unsurların toplam sayısının az olduğu düşüncesindedir.

Sonuç olarak, yabancı dil ders kitaplarında kültürel öğeler verilirken yerel kültürel unsurlarla evrensel kültürel unsurlar arasında oransal bir dengenin olması gerektiği söylenebilir. Çünkü günümüz dil öğretiminde kültürlerarası aktarım oldukça önemlidir. Bu konuda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğrencilerine öncelikle dünyada tek bir düşünüş ve yaşam sistemi olmadığı, farklı kültürel grupların ve yaşam stillerinin olduğu gerçeği anlatılmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken durum, öğrencilerin bu farklı kültürel grupları ve yaşam stillerini kendi yaşayış ve düşünce biçimiyle yani kendi kültürleriyle karşılaştırmalarını sağlamak olmalıdır. Choudhury`de (2014), yabancı dil sınıflarında öğrencilere kendi kültürleriyle bağlantılı olarak İngilizce öğretilmesi gerektiğini savunur. Böylece öğrenciler doğru kültürel farkındalık davranışı sergileyebilir. Yabancı dil ders kitaplarını hazırlayan yazarlar da bu bakış açısına sahip olmalı; öğrenciler, hedef kültürle farklı kültürel değerleri karşılaştırma imkânını kitaplarda bulabilmelidir.

KAYNAKÇA

- [1]. Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. In J.M. Valdes (ed.), Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 123-128.
- [2]. Byram, M. & Morgan, C. (1994). Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- [3]. Choudhury, R. U. (2014). The Role of Culture in Teaching and Learning of English as a Foreign Language. Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research.
- [4]. Cortazzi, M., Lixian, J. (1999), ‚Cultural Mirrors‘, Culture in Second Language Teachingand Learning, Ed. by. Eli Hinkel, Cambridge, Cambridge UniversityPress, pp. 196-219.
- [5]. Er, K.O. (2006). “The Effects of Culture in Foreign Language Curriculum”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, S. 39. s.1-14.
- [6]. Haley, M. Hall, A., Theresa Y.: (2004), Content-Based Second Language
- [7]. Hirschfelder, A. (1982). American Indian stereotypes in the World of Children: A Reader and Bibliography. Metuchen, NJ: The Scarecrow.
- [8]. İşcan, A. (2017). Filmlerle Yabancılara Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık .
- [9]. İşci, Cenan (2012), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan “Yeni Hitit” Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- [10]. Kılıçkaya, F. (2004). Guidelines to evaluate cultural content in textbooks. The Internet TESL Journal, 10(12), 38-48.

- [11]. Kongar, Emre (1999), *Kültür Üzerine*, 6.bs. İstanbul: Remzi Kitapevi
- [12]. Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- [13]. Kutlu, A. (2015). “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Seviyesi)”. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 697-710.
- [14]. Okur, A., Keskin, F. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği, *International Journal of Social Science Volume 6 Issue 2*, p. 1619-1640
- [15]. Peck, D. (1998). *Teaching culture: Beyond language*. Yale: New Haven Teachers Institute.
- [16]. Soyşekerci, G. (2015). *İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerinin İncelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [17]. Yıldırım, A.ve Şimşek, H(2005) Seçkin Yayıncılık,Ankara
- [18]. Yılmaz, F., (2012). “Cultural Transmission Through Teaching Turkish As A Foreign Language Course Books”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 7(3), 2751-2759.
- [19]. Yılmaz, H., Esen, D. (2016). Yabancılarla Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar, Alparslan Okur (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarını Değerlendirme Ölçütleri içinde* (s. 85-96). Sakarya Üniversitesi Tömer Yayınları.
- [20]. QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (1999), London: QCA.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevini Tercih Etme Nedenleri ve Görevlerine İlişkin Beklentileri

Dr. Ülker ŞEN¹

Dr. Ferah BURGUL ADIGÜZEL²

Öz

Çalışmanın amacı, yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersini vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin görevlerini tercih etme nedenlerini ve görevlerine ilişkin beklentilerini tespit etmektir. Araştırmada nitel çalışma yöntemi benimsenmiştir. Çalışma grubunu 2015-2016 ders yılında Avrupa ülkelerinde Türkçe ve Türk Kültürü derslerine girmek üzere görevlendirilen, farklı branşlardan toplam 171 öğretmen oluşturmuştur. Veriler 2 sorudan oluşan soru kâğıdı aracılığı ile toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun öncelikle gelişme, ardından sorumluluk duyma ve son olarak yardımcı olma amacıyla bu görevi tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yurt dışı görevlerinden beklentileri, tercih nedenleriyle paralellik göstermekte olup bu beklentilerin yanı sıra öğretmenlerin devletten uygun çalışma ortamı, maddi destek ve iletişim için muhatap beklediklerini belirttikleri, gidilen ülke vatandaşlarından ise iletişim, sevgi, saygı ve iş birliği bekledikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni, Mesleki Beklenti*

¹ Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ulker_sen@hotmail.com

² Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, fburgul@gmail.com

Turkish and Turkish Culture Lesson Teachers' Reasons for Choosing Their Abroad Duties and Their Expectations About Their Duties

Abstract

The aim of the study is to determine the reasons for choosing the duties of the teachers who are assigned to teach Turkish and Turkish culture abroad and their expectations regarding their duties. Qualitative method of study has been adopted in the research. The sample of the study was 171 teachers from different departments assigned to give Turkish and Turkish Culture courses in European countries between 2015 and 2016. The data were collected through a questionnaire consisting of 2 open-ended questions and content analysis, being one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the obtained data. As a result of the research, it has been determined that the majority of the teachers prefer these duties primarily for development, responsibility and finally help. The expectations of the teachers abroad are in parallel with the reasons of their preferences and it is determined that they expect the teachers to have a suitable working environment, financial support, communication as well as love, respect and cooperation from the citizens of the host countries.

Keywords: *Turkish and Turkish Culture Course, Turkish and Turkish Culture Course Teacher, Professional Expectation*

Giriş

İnsan sahip olduğu sosyal rolleri gereği (öğrenci, anne, yönetici, öğretmen, vb.) bazı beklentiler içinde olabilmektedir. Beklentiler bireyin hayata bakışını, duruşunu etkileyen önemli unsurlardır. Beklenti, «Gerçekleşmesi beklenen şey; bireyin belli şart ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü» ([http://www.tdk.gov.tr/Büyük Türkçe Sözlük](http://www.tdk.gov.tr/Büyük_Türkçe_Sözlük)) olarak tanımlanmaktadır.

Beklentilerin etkileri üzerine iki teori bulunmaktadır: V. Vroom tarafından geliştirilen teori ile E. Lavvyer ve L. Porter tarafından geliştirilen teori. Ortaya atılan bu iki teoriye göre bireyin sahip olduğu beklentiler motivasyonunu etkilemektedir.

“Vroom, insanların iş koşulları içerisindeki davranışlarının tahmin edilmesi veya ortaya koyulması üzerine yoğunlaşmıştır. Ona göre, insanların belli koşullar altındaki davranışlarının bir beklenen değeri vardır ve bu hesaplanabilir. Bu beklenen değer büyüklüğü de zaten o kişiyi o uğurda hareket ettiren gücün büyüklüğüne eşittir.”(Obuz, 2011: 29)

“E. Lavvyer ve L. Porter’e göre ödülün değerine ve olasılığına göre motivasyonun ve gayretin derecesi dikkate alınmıştır. Bu değerler incelenecek olursa, bir işi başarmak için bireyin sarf edeceği enerjinin yanı sıra, becerisi ve bilgisi, o ödevi algılamış olmasını da içermektedir. Ödül ise parasal bir kazanç ve terfi olabileceği gibi tatmin olma ve başarıma hissi gibi tamamen içe dönük bir durumda olabilecektir.” (Erdem, 1998: 55)

Teorilerden hareketle beklentileri olumlu yönde ve güçlü olanların motivasyonu ve başarı düzeyi yüksek; beklentileri olumsuz yönde ve zayıf olanların motivasyonu ve başarı düzeyi düşük olacağı söylenebilir. Yine teorilerden hareketle beklentilerin karşılık görmesi de önemli bir noktadır. Yapılan bazı çalışmalarda üst düzeyde işinden tatmin olan bireylerin, üretken oldukları ve şikâyet vb. yakınmalarının daha az olduğu; iş tatmini düşük olan bireylerin ise, işe karşı isteksiz oldukları ve işlerine geç gittikleri belirtilmektedir (Montana ve Charnov, 2000 ve Çetinkanat, 2000’den akt. Çevik, Perkmen ve Alkan, 2012: 41). Son yıllara kadar beklenti kavramı daha çok ekonomik alanda (iktisat, işletme, çalışma ekonomisi, vs.) kendisini gösterirken artık eğitim alanında da üzerinde durulmaya başlanan bir kavram olmuştur.

Alan yazına bakıldığında bireylerin mesleki beklentilerinin işe bağlılık, motivasyon, başarı, işe yönelik tatmin gibi unsurlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Menon, 2004). Can ve Soyer (2008)’e göre mesleki beklenti ile yaşam tatmini arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kutlu, Schreglmann ve Arı (2013) ise çalışmalarında mesleki beklentileri karşılanan öğretmenlerin çevresiyle daha uyumlu, mesleki doyuma ulaşmış ve iş performansının yüksek olacağını ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki beklentileri ile eğitim-öğretim etkinliklerinden istenen başarıyı elde etmede önemli bir etkiye sahip olacağı söylenebilir (Uras ve Kunt, 2005).

Türkçe ve Türk kültürü derslerini veren öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde çalışmaların daha çok öğretmenlerin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri (sorunlar, ders kitapları, öğretim metotları) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017; Belet, 2009; Yıldız, 2012; Ekmekçi, 2012; Güleç ve Yaman, 2014; Sarıkaya, 2014; Çelik ve Gülcü, 2016; İnce, 2011; Çakır ve Yıldız, 2016; Yaylacı, 2008; Yaman ve Dağtaş, 2015; Karababa ve Karagül, 2014). Ancak Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin göreve başlamadan önce mesleki beklentileri ve bu görevi tercih etme nedenleri üzerine yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yurt dışına görevlendirilen Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları Türkiye’deki görev ve sorumluluklarından birtakım farklılıklar göstermektedir. Örneğin Türkiye’de bir Türkçe öğretmeni bir okula atanmakta ve o okuldaki Türkçe derslerine girmektedir. Fakat Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmeni bulunduğu bölgedeki birden fazla okula görevlendirilebilmekte, içeriği Türkçenin yanı sıra tarih, coğrafya, kültür vs. olan kapsamlı bir dersi vermektedir. Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmeni ayrıca velilerin ana dili derslerini talep etmeleri için okullara dilekçe yazılması, öğrenci istatistiklerinin tutulması, ülke eğitim sistemini yakından takip etmesi konularında da sorumluluk sahibidir. Öğretmenlerin görevi tercih nedenleri bu sorumlulukları yerine getirmede önemini göstermektedir. Demirbaş (2014)’ın da ifade ettiği gibi öğretmenler maddi kazanç, çocuğunun eğitimi, dil öğrenme, farklı bir ülke görme, kişisel gelişim vb. nedenlerle yurt dışı görevini tercih edebilirler. Fakat bu kişisel tercih nedenleri asıl sorumluluklarının önüne geçerse “öğretmenin görev yaptığı toplum içindeki saygınlığını da zedelemekte ve öğrencinin derse devamını olumsuz yönde etkilemektedir» (Demirbaş, 2014: 144). Dolayısıyla öğretmenlerin yurt dışı görevlerine ilişkin ne tür bir beklenti içinde oldukları ve niçin bu görevi istedikleri üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır.

Öğretmenlerin beklentileri ve onlardan beklenenler arasında uyum olduğu sürece mesleki verim elde edilebilir. Ancak beklentilerin karşılanmaması durumunda iki taraf için ciddi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durum V. Vroom tarafından geliştirilen teori ile E. Lavvyer ve L. Porter tarafından geliştirilen teoriyi destekler niteliktedir. Yapılan bu çalışma alanında ilk olması ve öğretmenlerin görevlerine ilişkin beklentilerini ve görevi tercih sebeplerini ortaya koyması yönleriyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Çalışmanın amacı, yurt dışında öğretmenlik yapmak üzere görevlendirilen Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin görevlerine ilişkin beklentilerini belirlemek ve bu görevi tercih etme nedenlerini tespit etmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorular oluşturulmuş ve bu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersi vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin görevi tercih etmelerinin nedenleri nelerdir?
2. Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersi vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin görevlerinden beklentileri nelerdir?

Yöntem

Yurtdışında görev yapacak olan Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin görevi tercih etme nedenleri ve görevlerine ilişkin beklentilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Fenomenolojik araştırma, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir. Fenomenolojik araştırma, insan olgusu üzerinde odaklanan, yaşanmış deneyimlerin ifade edilmesinin anlamlarını tanımlamayı amaçlayan tümevarımsal ve betimleyici bir araştırmadır (Ersoy, 2016: 55). Fenomenolojik araştırma, yaşadığımız deneyimlerin sonuçlarını ve algılarımızın, davranışlarımızın nedenlerini bize gösterir.

Çalışma Grubu:

Çalışma grubunu 2015-2016 ders yılında Avrupa ülkelerinde (İngiltere, Almanya, Fransa ve İsviçre) Türkçe ve Türk Kültürü derslerine girmek üzere Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından görevlendirilen, farklı branşlardan (Almanca, Fransızca, İngilizce, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, Sınıf ve Din Kültürü) toplam 171 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde Türkçe ve Türk Kültürü dersini vermek üzere yurt dışına görevlendirilmeleri temel ölçüt olarak belirlenmiş ve gönüllülük esas alınmıştır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Cinsiyeti

Cinsiyet	N	%
Erkek	92	53,8
Kadın	77	45,0
Belirtmeyenler	2	1,2

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 171 öğretmenlerden 92'si erkek, 77'si kadın olup iki katılımcı cinsiyetini belirtmemiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılanların Yaşı

Yaş	N	%
27-30	40	23,1
31-40	90	52,7
41-50	36	21,2
51-52	3	1,8
Belirtmeyen	2	1,2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı incelendiğinde katılımcıların % 52,7'sinin 31-40 yaş aralığında, 23,1'i nin 27-30 yaş aralığında, %21,2'sinin 41-50 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılanların Mesleki Tecrübeleri

Mesleki Tecrübe	N	%
5-9 Yıl	65	37
10-20 Yıl	87	52
21-29 Yıl	17	10
Belirtmeyen	2	1

Görüşleri alınan öğretmenlerin mesleki tecrübelerini gösteren Tablo 3 incelendiğinde, yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin %52'sinin 10-20 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip olduğu, %37'sinin 5-9 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip olduğu, %10'unun ise 21-29 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılanların Branşları

Kadro/Branşı	N	%
Almanca	5	2,9
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7	4,1
Fransızca	4	2,3
İngilizce	98	57,3
Matematik	1	,6
Sınıf Öğretmeni	27	15,8
Türk Dili ve Edebiyatı	13	7,6
Türkçe	12	7,0
Belirtmeyen	4	2,3

Tablo 4'e göre yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin branşlara göre dağılımı incelendiğinde; öğretmenlerden %57,3'ünün İngilizce, %15,8'inin sınıf, %7,6'sının Türk dili ve edebiyatı, %7'sinin Türkçe, %4,1'inin din kültürü ve ahlak bilgisi, %2,9'unun Almanca, %2,3'ünün Fransızca, %0,6'sının matematik öğretmeni olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması:

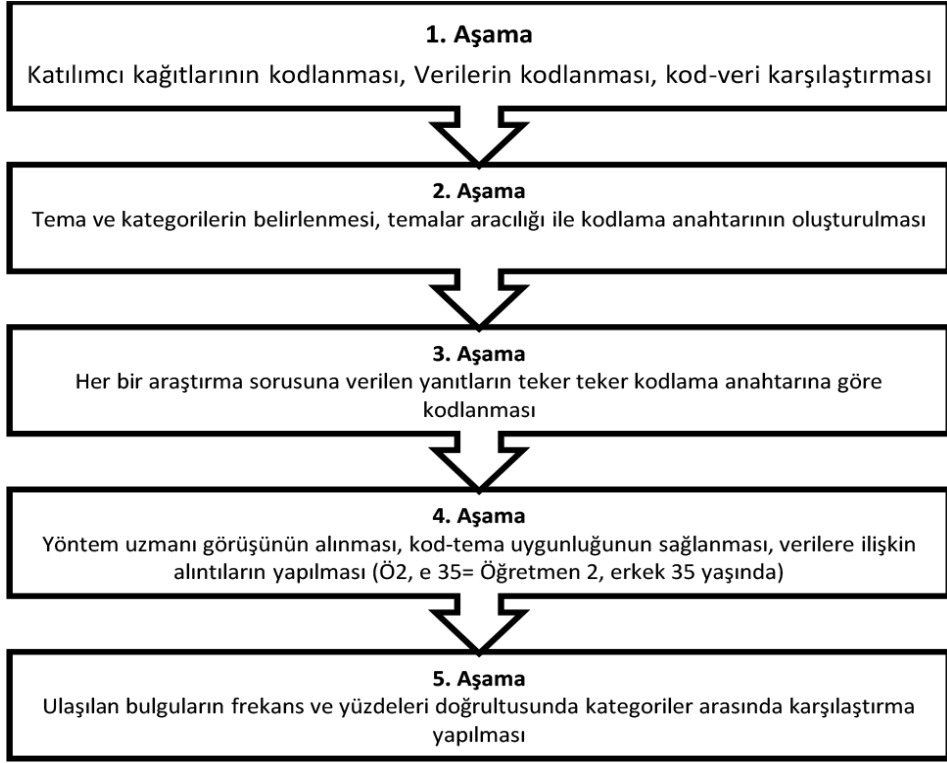
Araştırmanın verileri açık uçlu soru kâğıdı aracılığıyla toplanmıştır. Açık uçlu soru kâğıdı, alan yazın taraması ve araştırmada yanıt aranan alt problemler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Veriler, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından İstanbul'da gerçekleştirilen Yurt Dışı Göreve Uyum Semineri'ne katılan öğretmenlerden elde edilmiştir. Soru kâğıtlarının dağıtılması, uygulamaya ilişkin bilgilendirmenin yapılması (araştırmanın amacı, süresi, isteğe bağlı katılım, katılımcıların hakları), soru kâğıtlarının toplanması bizzat araştırmacılar tarafından yapılmıştır. 200 öğretmenin yer aldığı seminer kapsamında 171 öğretmen çalışmaya katılmış olup toplanan 171 soru kâğıdı incelenmiş ve ulaşılan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması:

Çalışmada açık uçlu soru kâğıdı aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amaçlarından biri de nitel verilerin nicel verilere dönüştürülmesi ve toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ile ilişkilere ulaşmaktır. Bu nedenle araştırma kapsamında içerik analizi

tekniklerinden frekans analizi kullanılmıştır. Frekans analizi, birimlerin nicel olarak görünme sıklığını ortaya koymaktadır. Bu analiz türü, belli bir ögenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlamaktadır ve frekans analizi sonucunda ögeler önem sırasına göre sıralanarak sıklığa dayalı bir sınıflama yapılabilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 87). Araştırmanın veri analizinin aşamaları aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 1: Araştırmanın Veri Analiz Aşamaları



Araştırmanın İnanırcılığı ve Etik:

Bu araştırmada inandırıcılık ve etik kapsamında Yıldırım ve Şimşek (2013)'in belirttiği ilkeler doğrultusunda aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- ✓ Araştırmanın dış güvenirliği kapsamında; araştırmacının sorumlulukları, araştırma sürecinin tasarlanması, yürütülmesi ve sonlandırılması; uygulama sürecinin planlanması, uygulama ortamının oluşturulması ve yürütülmesi, gerekli analizlerin yapılması ve bulgular ile sonuçların raporlaştırılması

gibi araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

- ✓ Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği için hem alan hem de yöntem açısından deneyimli uzman desteği alınmıştır.
- ✓ Verilerin toplanmasından önce araştırmaya katılan öğretmenler araştırma süreci ve katılımcı hakları konusunda bilgilendirilmiş ve sürecin gönüllülük esasına dayalı olduğu katılımcı grupla paylaşılmıştır.
- ✓ Açık uçlu soru kâğıdından ulaşılan veriler araştırmacılar ve bir yöntem uzmanı dışında hiç kimse ile paylaşılmamış, katılımcıların gizliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir.
- ✓ Verilerin bilgisayar ortamına doğru aktarılıp aktarılmadığı ikinci araştırmacı tarafından özgün verilerle birebir karşılaştırılarak kontrol edilmiştir.
- ✓ Araştırmanın iç geçerliliği için verilerin kodlanması ve temaların oluşturulmasında iki araştırmacı iş birliği içinde çalışarak ortak bir karara varmış, öte yandan geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması sürecinde bir alan-yöntem uzmanından destek alınmıştır.
- ✓ Yorum ve sonuçları kanıtlamak amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Yurt dışındaki Türklere Türkçe ve Türk Kültürü dersi verecek öğretmenlerin yurt dışı görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında ulaşılan bulgular; öğretmenlerin yurt dışında öğretmenlik yapmayı isteme nedenleri ve yurt dışı görevlerine ilişkin beklentileri başlıkları altında sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin Yurt Dışında Öğretmenlik Görevini Tercih Etme Nedenleri ve Görevlerinden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Yurt dışında yaşayan Türklere Türkçe ve Türk kültürü dersi verecek olan öğretmenlerin görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan sorulardan ilki, öğretmenlerin bu görevi seçme nedenlerinin ne olduğudur. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre oluşturulan tema ve kodlar en sık tekrarlanan görüşten en az tekrarlanan görüşe doğru sıralanarak Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5 : Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenliği Görevini Tercih Etme Nedenleri

Kod ve Temalar		f	%	
Gelişim (%57,6)	Kişisel (%24,7)	Yeni ülke, kültür ve insanlar tanıma	42	9,1
		Yurt dışında yaşama tecrübesi edinme	38	8,2
		Dünya görüşünü geliştirme	32	6,9
		Yeni bir başlangıç yapma	2	0,4
	Akademik (%15,2)	Dil öğrenme- ikinci dili geliştirme	34	7,3
		Aile bireylerinin dil gelişimi	23	5
		Lisansüstü eğitim yapma-tamamlama	13	2,8
	Mesleki (%14,1)	Mesleki tecrübeyi artırma	46	10
		Avrupa Eğitim sistemini tanıma	15	3,2
		Öğretim becerilerini geliştirme	4	0,8
	Maddi (%2,8)	Maddi açıdan iyileşme	11	2,3
		Sınıf atlama-seçkin sınıfın parçası olma	2	0,4
	Duygusal (%0,8)	Mesleki doyum, haz duymak	2	0,4
		Kendimi değerli ve önemli hissetmek	2	0,4
Sorumluluk Duyuma (%21,5)	Kültürü tanıtmak	40	8,6	
	Türkçe öğretme	36	7,8	
	Ülkeyi tanıtmak ve temsil etme	12	2,6	
	Millî ve manevî değerleri aktarma	11	2,3	
Yardımcı Olma İsteği (%20,2)	Tecrübelerini aktararak bir şeyler yapabileceği inancı	48	10,4	
	İki kültür arasında bağ kurma	18	3,9	
	Rehber olma-vizyon geliştirme	13	2,8	
	Üst basamaklara çıkmayan çocuklara katkı verme	6	1,3	
	Vatandaşların bu derslere ihtiyaçları olduğunu düşünme	5	1	
	Önyargıları kırma	3	0,6	
Diğer	İl dışına tayin olmama	2	0,4	

Araştırmaya katılan 171 öğretmenin yurt dışındaki Türklere Türkçe ve Türk Kültürü dersi verme görevini tercih etme nedenleri incelendiğinde, öğretmenlerin özellikle “*gelişim*” (% 57,6) gibi kişisel nedenlerin yanı sıra “*sorumluluk duyma*” (%21,5) ve “*yardımcı olma*” (%20,2) gibi öğrenciye ilişkin nedenlerden dolayı bu görevi tercih ettikleri görülmektedir.

Yurt dışı görevini “*gelişme*” amacıyla tercih edenlerin çoğunlukla “*gelişim*” teması altında, ailelerinin ya da kendilerinin kişisel (%24,7), akademik (%15,2), mesleki (%14,1) ve maddi (%2,8) açıdan gelişimlerini amaçladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin görevi tercih etmelerine ilişkin en önemli nedenlerinin kişisel gelişim olması dikkat çekmektedir. Kişisel gelişim teması altındaki görüşler ise çoğunlukla yeni bir ülke, kültür ve insan tanıma (%9,1), yurt dışında yaşama tecrübesi edinme (%8,2) ve dünya görüşünü geliştirme (%6,9) şeklinde ifade edilmiştir. Bu konudaki düşüncelerini belirten öğretmenlerden Ö4 “*Yurt dışını görme imkânı, dünya görüşümü genişletmek, ülkeleri gezerek farklı kültürleri tanımak, doğal ve tarihi güzellikleri görebilmek...*” (e29) şeklinde açıklarken, Ö20 “*Avrupa’da yaşayıp tecrübe elde etmek ve görmek, tanımak*” (k 34), Ö158 “*...kişisel anlamda gelişmeyi isteme*” (e30), “*Farklı bir tecrübe, kişisel gelişimime katkı*”(Ö165, e37), Ö37 “*Ben kendim de başka bir dünyayı deneyimleyip gelişme, ufkumu genişletme şansı elde edeceğim*”(k45) şeklinde düşünmelerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlere göre bir diğer kişisel neden ise yeni bir başlangıç ve yenilenme olarak ifade edilmiştir: “*Yeni bir yaşam, refreshing*” (Ö161, e38).

Öğretmenlerin bu görevi tercih etmelerinin en önemli ikinci nedeni akademik gelişim (%15,2) olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin akademik gelişim açısından en fazla üzerinde durdukları nokta ise yabancı dil öğrenme (%7,3) “*Yabancı dil öğrenmek*”(Ö36, e37), “*Alanım Almanca olduğu için alanımda kendimi geliştirmek istiyorum.*”(Ö44, e46) ya da ikinci dili geliştirmek “*...ikinci dil geliştirme imkânı yakalamak...*”(ö83, e32) olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, çocuklarının ya da eşlerinin eğitim olanağını arttırmayı (%5) da önemli bir neden olarak belirtmektedirler. Örneğin Ö62 “*Hem kendim hem de ailemin eğitim ve kültürünü arttırmak.*”(e36), şeklinde düşüncelerini belirtirken ikinci defa görevlendirilen Ö101 ise çocuklarının eğitimi açısından yurt dışına gitmek istediğini şu şekilde belirtir “*...çocuklarımla Almanya’daki okullarda başarılı olması, ailece iyi bir temsil gerçekleştirmiş olmamız, öğretmen olarak aynı enerji ile ve daha çok tecrübe edinmiş olarak yararlı olacağıma inancım...*”(Ö101,

e51). Ö102'nin görüşü “çok kültürlü bir ortamda kızımı büyütmek istemem”(e35,) iken Ö147 “Fransızcamı geliştirmek ve oğluma yeni eğitim alanları açmak.”(k48) şeklinde ifade eder.

Dil öğrenme ve çocukların eğitim olanağını arttırmanın yanı sıra öğretmenlerin yurt dışı görevini tercih etme nedenleri arasında yurt dışında lisansüstü eğitim yapma ya da devam eden lisansüstü eğitimlerini tamamlama (%2,8) gibi gerekçeleri bulunmakla birlikte öğretmenlerin bazılarının bu görevi akademik gelişimleri için bir adım olarak gördükleri dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “*Doktora tezimi orada yazma*”(Ö48, e30), “*Avrupa Birliği tezli yüksek lisans programında devam eden öğrenimimde yaacağım teze temel oluşturacak çalışmalar yapabileceğimi öngörüyorum.*”(Ö55, e40), “*Kariyer planımda Türkçe ve Türk kültürünün yabancılarla ve Türklere öğretimi alanında doktora yapmak var.*”(Ö66, k33), “*Güç ve Kadın konulu tezimi orada tamamlamak*”(Ö74, k28).

Kişisel ve akademik nedenlerin yanı sıra mesleki nedenler de öğretmenlerin yurt dışı görevini tercih etme nedenleri arasındadır. Öncelikle mesleki tecrübeyi arttırma (%10) amacıyla bu görevi tercih ettiğini belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: “*Mesleki anlamda bir de böyle bir deneyime sahip olmak*” (Ö111, e30), “*Yurt dışında çalışma tecrübesine ulaşmak*”(Ö136, e38), “*Tecrübemi değişik bir sistem ve ülkede çalışarak geliştirmek*”(Ö162, k45). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından gitmeyi tercih etmelerinin diğer nedenleri Avrupa eğitim sistemini tanıma (%3,2) ve öğretim becerilerini geliştirme (%0,8) şeklinde belirtilmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri; “*Gittiğim ülkenin eğitim yapısını yakından inceleyerek iyi işleyen yönlerini ortaya çıkarmak.*”(Ç10, e27), “*...diğer ülkelerin eğitim paradigmalarını gözleyip kendimi geliştirmek*”(Ö159, e30), “*Farklı dersleri öğretme beceri ve yöntemlerimi geliştirmek*”(Ö14, k29), “*Öğrenme ve öğretme becerilerimi geliştirmek*”(Ö21, e34) şeklindedir.

Gelişim teması altında ele alınan bir diğer neden ise maddi açıdan gelişmedir. Bazı öğretmenler maddi açıdan gelişme (%2,3) nedeniyle bu görevi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. “*Maddi kazanım elde etmek (her zaman son sırada)*” (Ö168, e44), “*...çift maaş imkânı...*”(Ö4, e29), “*Maddi olarak ilave birikim yapmak.*”(Ö61). Bazı öğretmenleri için yurt dışı görevi ise sınıf atlayarak seçkin sınıfın bir parçası olma ve fırsat yakalama (%0,4)

anlamına gelmektedir: “Bu seçkin grubun bir parçası olma isteği”(Ö2, e35), “Avrupa’da yaşamanın getirdiği fırsatlardan yararlanmak”(Ö79, k29). Öğretmenlerin ayrıca duygusal gelişimleri (%0,8) açısından da bu tercihi yaptıkları görülmektedir. Örneğin Ö22 “Önemli bir misyonum olduğunu düşünüyorum ve kendimi değerli hissediyorum) (k28) şeklinde görüşünü belirtirken, Ö12 “Öncelikle kendi potansiyelim farkına varmak ve sonra tabii ki oradaki gurbetçi vatandaşlara yardımcı olmak isterim”(k36), Ö168 ise “mesleki doyum ve haz duymak.”(e44) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yurt dışı görevini tercih etmelerinde etken olan kişisel nedenlerin ardından sorumluluk duyma (%21,5) gelmektedir. Öğretmenler, özellikle Türkçeyi öğretme (%7,8) ve kültürü tanıtmaya (%8,6) konusunda sorumluluk duyduklarını belirtmekte ve bu konuda yaşantılarından çeşitli örnekler vererek şunları söylemektedirler: “Türkiye’ye ziyarete gelen ailelerin çocuklarının Türkiye ve Türkçe konuşma ile ilgili durumlarının üzerimde olan etkisi. Bunun yanında Fransa’da karşılaştığım ve evlerine misafir olarak gittiğim Türk gencinin bizimle anlaşabilmesi için abisinin tercümanlık yapması”(Ö98, k49), “Türk dilinin yurt dışında yaşayan Türk ailelerin çocukları tarafından da etkili ve güzel kullanılmasını sağlamak, Türk kültürünün yurt dışında da yaşatılmasını ve benimsetilmesini sağlamak. Türk kültürünü ve tarihini yurt dışında doğru ve etkili bir biçimde öğrenilmesini sağlamak”(Ö115, e30), “Kültürün taşıyıcısı olabilmek”(Ö151, k31).

Öğretmenlerin bu görevi tercih etmelerinde diğer önemli neden Türkiye’yi temsil etme ve tanıtmaya (%2,6) şeklindedir. “Türkiye’yi en iyi şekilde temsil etmek ve yabancıların ön yargılarını biraz olsun kırabilmek amacıyla bu görevi tercih ettim.”(Ö157, k36), “Türkçe ve Türk kültürünü iyi temsil edebileceğimi düşünmem” (Ö54, k30), “Yabancılarla Türkçe öğretmek, memleketimizi tanıtmak harika bir görev.”(Ö37, k45). Bunun yanı sıra yurt dışında yaşayan bireylere millî ve manevî değerleri aktarmak (%2,3) da öğretmenlerin kendilerini sorumlu hissettikleri nedenler arasında yer almaktadır: “Üç şey için gidiyorum; Vatan sevgisi, dinimizi öğretmek, Türk kültürünü öğretmek. Benim davam Türk-İslam davası”(Ö154, e33), “Millî sebepler: oradaki soydaşlarımızın çocuklarının kültürümüzü, dilimizi, özümüzü unutmamalarını, bir Türk gibi düşünüp Türk gibi konuşmalarını, yaşamalarını sağlamak.”(Ö133, k30)

Öğretmenlerin büyük bölümü (%20,2) görevleri olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerini verme yükümlülüklerinin yanı sıra tecrübe aktarma, rehber olma, bağ kurma gibi amaçlarla yurt dışında yaşayan Türklere yardımcı olma isteği duyduklarını belirtmektedirler. Özellikle tecrübelerini aktararak bir şeyler yapabileceğın düşünen öğretmenlerin sayısı (%10,4) oldukça fazladır. Örneğın Ö18 “20 yıldır mesleğimi severek yapıyorum. Birilerinin bir şeyleri öğrenmesine katkıda bulunabilmek beni çok mutlu ediyor. Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımıza da bir parça katkıda bulunabilmek adına böyle bir tercihte bulundum.”(k42), Ö162 ise “Bilgi, birikim ve tecrübelerimden yurt dışında yaşayan çocukların da faydalanmasını sağlamak”(k45) şeklinde görüşlerini ifade eder.

Tecrübelerini aktararak yardımcı olmanın yanı sıra öğretmenler iki kültür arasında kalan gençlere yardımcı olma (%3,9) gibi bir misyon yüklediklerini de düşünmektedirler. Örneğın Ö144 “İlk düşüncem, yurt dışında yaşayan aile çocuklarının arada kalmış bir nesil oldukları ve onlara öğretmen olarak yardımcı olabilirim düşüncesiydi.”(Ö144, e39), “...kimlik karmaşası yaşayan vatandaşlarımıza tecrübelere neticesinde yardımcı olabilmek”(Ö122, e29). Öğretmenlerin iki kültür arasında kaldığını düşündükleri öğrencilerin bir üst kademeye geçmelerinde rehber olma ve vizyonlarını geliştirme isteğı (%2,8) de öğretmenlerin bu görevi tercih etme nedenleri arasında yer almaktadır. “...orada yaşayan çocuklarımızın eğitim alanında üst basamaklara tırmanmakta çeşitli zorluklar yaşadıkları aşıkardır, bu sorunların çözümünü için elimden geleni yapmak.”(Ö3, k33), “Oradaki evlatlarımızın daha iyi yerlere yerleşmesini sağlamak”(Ö46, e29), “İşimiz rehber olmak, ışık olmak aynı zamanda orada daha faal olma şansımız olacak, kitlelerle buluşacağız”(Ö37, k45), “Vizyonu olmayan bir öğrenci topluluğuna birazcık da olsa rehberlik edip vizyon sahibi olmalarına yardımcı olmak”(Ö148, k39). Öğretmenlerden bazıları yurt dışındaki Türk algısı ve ön yargıdan rahatsız olduklarını belirterek ön yargıları kırma (%0,6) amacıyla bu görevi tercih ettiklerini söylemektedirler. Bu durum şu şekilde örneklenebilir: “Avrupa’da algılanan Türk kimliğı beni daima rahatsız etmiştir ve katıldığım Avrupa Birliğı projeleri gitme fikrimi kuvvetlendirdi.”(Ö112, k39), “7-8 senedir öğrencilerimle birlikte yurt dışına çıktığımda bizim orada farklı bir yargıyla karşılaşılıp sonrasında da bu yargıları yıktığımızı gördüm.”(Ö18, k42). Bazı öğretmenler ise vatandaşların bu derslere ihtiyaçları olduğunu (%1) düşündüklerini ifade etmekte ve bu nedenle bu görevi tercih ettiklerini ifade etmektedirler. “Oradaki yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarımızın bize ihtiyacı olduğunu

düşünmem”(149, e37), “...orada bulunan akrabalarım aracılığıyla oradaki öğrenciler hakkında ön bilgimin olması ve bizim gibi Türkiye’den gelecek kişilere ihtiyaç duyabileceklerini düşünmem...”(Ö90, e33)

2. Öğretmenlerin Yurt Dışı Görevlerine İlişkin Beklentileri

Yurt dışında yaşayan Türklere Türkçe ve Türk kültürü dersi verecek olan öğretmenlerin yurt dışı görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan sorulardan ikincisi, öğretmenlerin bu göreve ilişkin beklentilerinin ne olduğudur. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre oluşturulan tema ve kodlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Yurt Dışı Görevlerine İlişkin Beklentileri

		Kod ve Temalar	f	%
Gelişme (%44,9)	Kişisel (%17,6)	Dünya görüşünü geliştirme	27	6,3
		Yeni ülke, kültür ve insanlar tanıma	26	6,1
		Yeni deneyim yaşama	22	5,1
	Mesleki (%11,2)	Mesleki tecrübeyi arttırma	34	7,9
		Öğretim becerilerini geliştirme	9	2,1
	Akademik (%9,6)	Avrupa Eğitim sistemini tanıma	5	1,1
		Dil öğrenme- ikinci dili geliştirme	29	6,8
		Lisansüstü eğitim yapma	12	2,8
		Duygusal (%6,5)	Fark yaratmak-başarılı olmak	16
		Keyifli zaman geçirmek	10	2,3
Sınırlarını zorlamak		2	0,4	
Sorumluluk Duyuma (%19,9)	Türkçeyi öğretme ve sevdirmeye	38	8,9	
	Kültürü tanıtmaya ve sevdirmeye	30	7	
	Ülkeyi tanıtmaya ve temsil etmeye	10	2,3	
	Millî ve manevî değerleri aktarmaya	7	1,6	
Yardımcı Olma İsteği (%18)	Tecrübe aktarmaya	29	6,8	
	Rehber olma-vizyon geliştirmeye	26	6,1	
	Yurt dışındaki vatandaşları daha iyi tanıma	7	1,6	
	Önyargıları kırmaya	7	1,6	
	İki kültür arasında bağ kurmaya	5	1,1	
	Manevî destek vermeye	3	0,7	

Dışarıdan Beklentiler (%16,9)	Devletten beklentiler (%7,2)		Uygun çalışma ortamı	13	3
	Maddi destek	9	2,1		
	İletişim için muhatap	6	1,4		
	Materyal desteği	3	0,7		
	Gidilen ülkenin vatandaşlarından beklentiler (%4,9)		İletişim	14	3,2
	Sevgi, saygı ve iş birliği	7	1,6		
	Aileden ve kişisel beklentiler (%4,6)		Zorluklarla mücadele edebilme	14	3,2
	Çocukların iyi bir eğitim alabilmesi	6	1,4		

Görevlerine ilişkin beklentilerini sorduğumuz öğretmenlerin cevaplarının bu görevi tercih etme nedenlerine ilişkin sorunun cevaplarıyla örtüştüğü görülmüş, bu nedenle aynı sıralama ve kodlama temaları kullanılmıştır. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin beklentileri arasında da “*kışisel gelişim*”in öne çıktığı (%17,6), bununla birlikte “*sorumluluk duyma*” (%19,9) ve “*yardım etme*” (%18) gibi beklentilerin de benzer şekilde tekrar ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin yurt dışı görevlerinden beklentileri arasında farklı olarak “*dışarıdan beklentiler*” (%16,9) teması yer almaktadır. Öğretmenlerin dışarıdan beklentileri sırasıyla; devletten (%7,2), gidilen ülkenin vatandaşlarından (%4,9) ve aileden beklentiler (%4,6) şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun devletten beklentileri olmakla birlikte özellikle “*uygun çalışma ortamının sağlanması*”(%3) konusunda bu beklentinin yoğunluk kazandığı görülmektedir. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir: “*Daha iyi okul ve daha iyi eğitim*”(Ö2, e35), “*etkili olabileceğim bir eğitim, öğretim ve yaşam ortamına sahip olmak*”(Ö13, e30), “*Huzurlu bir çalışma ortamı*” (Ö28, e40), “*Devletimizin desteği, orada mümkün olduğunca olumsuz koşullara maruz kalmadan eğitim –öğretim faaliyetlerinde bulunmak*”(Ö81, e42), “*...yapacağım çalışmalara uygun fiziki ve manevi oramlar bulabilmeyi bekliyorum*”(Ö107, k27).

Çalışma ortamının yanı sıra öğretmenlerin devletten maddi beklentilerinin (%2,1) bulunduğu da şu şekilde belirtilmiştir: “mesleki ve ekonomik verimlilik (Ö93, e38), Ekonomik olarak bir kazanç sağlamak” (Ö100, e36), “Emeğimin hakkını alabilmek (ekonomik, saygı)”(Ö134, k51), “Ev kira yardımları yapılması”(Ö169, e49). Devletten diğer beklentiler sırasıyla iletişim için muhatap (%3,2) olup bu konudaki görüşler şu şekildedir: “Olur da zor durumla karşılaşırsam konsolosluğun, ateşeliğin yanımda olacağını bilmek” (Ö6, k40), “...orada çalışırken yalnız olmadığımı hissetmek..”(Ö163, k47). Materyal desteği (%0,7) devletten diğer bir beklentidir ve şu şekilde belirtilir: “Ders kitabı, materyal eksikliğinin olmadığı bir eğitim öğretim süreci”(Ö6, k40), “Malzeme sağlanması”(Ö169, e49).

Öğretmenlerin bir diğer beklentisi, gidilen ülkenin vatandaşlarıyla iletişim kurabilme (%3,2) ve onlardan sevgi, saygı görenek iş birliği içerisinde çalışmaktır (%1,6). Bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir: “Ailelerin bize Türkçe öğretimizde ve yabancılarla iletişimimizde yardımcı olması” (Ö156, e46), “Yaptığım işte velilerin desteğin almak (ki beklemem gerektiğini de biliyorum fakat gitmeden kesin hükümlü olmak istemiyorum)” (Ö6, k40), “Oradaki insanların bize sahip çıkmasını bekliyorum” (Ö149, e37), “Veliler ile iş birliği yapabilme”(Ö75, e30), “Öğrencilerimiz ve aileleriyle iletişimin anahtar rol oynayacağını biliyorum başaramızda.” (Ö27, e31).

Öğretmenlerin devlet ve vatandaşlar dışında ailelerine ve kendilerine yönelik beklentileri de bulunmaktadır. Öğretmenler çeşitli zorluklarla karşılaşacaklarının farkındadırlar ancak bu zorlukları aşacaklarını da düşünmekte ve bu konuda kendilerine güvenmektedirler (%3,2). Bu duruma ilişkin görüşleri şu şekildedir: “Bazı güçlüklerle karşılaşmayı bekliyorum (Ö149, e37)”, “(Kendimden beklentim) elimden geleni yapıp bıkmamak ”(Ö6, k40), “Uyum sürecinde yaşanacak zor deneyimler (sosyal, kültürel, eğitsel vb.) ama süreç sonunda bilgi birikimi ve keyifli zaman bekliyorum.”(Ö17, k30), “Zor, sabır gerektiren ama anlamlı ve eğlenceli olacağı görüşümdedir”(Ö27, e31). “Kolay bir görev olacağı beklentisine sahip değilim, görevim bittiğinde bana kazandıracağı önemli kazanımlar olacaktır”(Ö165, e37) Öğretmenlerin diğer beklentileri de ailelerine, özellikle çocuklarının iyi eğitim almasına yönelik olup (%1,4) bir öğretmenin bu konudaki görüşü şöyledir: “Çocuğumun iyi bir eğitim almasını sağlamak”(Ö133, k30).

Sonuç ve Tartışma

Yurt dışındaki Türklere Türkçe ve Türk Kültürü dersi vermek üzere görevlendirilen öğretmenlerin yurt dışı görevlerine ilişkin beklentilerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin bu görevi tercih etme nedenleri ve görevden beklentileri alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

Araştırmanın ilk alt problemi olan “öğretmenlerin yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olmayı tercih etme nedenleri” incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun öncelikle gelişme, ardından sorumluluk duyma ve son olarak yardımcı olma amacıyla bu görevi tercih ettikleri belirlenmiştir. Gelişme amacını taşıyan öğretmenlerin sırasıyla kişisel, akademik, mesleki ve maddi gelişimleri amacıyla bu görevi tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenler öncelikli nedenlerini yeni bir ülke, kültür ve insan tanıyarak dillerini geliştirme ve mesleki tecrübelerini artırma olarak vurgulamışlardır. Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin özellikle kendilerinin ve ailelerindeki bireylerin dil gelişimi için bu görevi tercih ettiklerini belirtmeleri akademik gelişimlerini ön plana aldıklarını göstermekte ve bazı ülkelerin bu konudaki desteği ile görev yapılan ülkede dil kursu imkânının sağlanması (Demirbaş, 2014: 145) bu tercihte büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler ayrıca kültürü tanıtmaya ve Türkçe öğretme konusunda sorumluluk duyduklarını belirtmekte ve orada yaşayan vatandaşlara tecrübelerini aktararak ve rehber olarak yardımcı olabileceklerini düşündüklerinden dolayı bu görevi tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Demirbaş (2014: 143) da öğretmenlerin yurt dışı görevi tercih ederken bazı örtük amaçlarının (maddi kazanç, çocuk eğitim, dil öğrenme, farklı ülke görme, kişisel gelişim, vb.) olabileceğini belirtmekte ancak bu amaçların eğitim öğretimin önüne geçmesinin öğretim sürecindeki öğrenci başarısını ve derse devamını olumsuz etkileyeceğini ve öğretmenlik kavramının toplumdaki saygınlığını zedeleyeceğini belirtmektedir. Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin tercihlerindeki öncelikli amacın kişisel, akademik, mesleki ve maddi anlamda gelişim olması öğretmenlerin toplumsal faydadan çok bireysel fayda amacı güttüklerini göstermektedir. Kendisi de yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenliği yapan Yağımlı (2015: 31) ’nın görüşleri de öğretmenlerin toplumsal faydadan çok bireysel kazançları nedeniyle bu görevi tercih ettikleri sonucunu desteklemektedir. Yağımlı’ya göre öğretmenler gerekli yeterliliğe

sahip değildir ve yurt dışı görevlerini çoğunlukla “memlekette yolunda gitmeyen işlerden, özellikle ailevi problemlerden uzaklaşmak, ulaşılmak istenen maddi seviyeye ulaşmak adına bir devlet memuru için en kestirme yol olması ya da rutinden kaçmak, bir ölçüm mekanizması olmayan sistemsiz bir süreçte rahat iş yapmak” amacıyla tercih etmektedirler. Tüm bu tercih nedenleri de öğretmenin ve eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin yurt dışı görevlerinden beklentileri, tercih nedenlerinde olduğu gibi gelişme, sorumluluk duyma ve yardımcı olma şeklinde ifade edilmiş olup bu beklentilerin yanı sıra öğretmenlerin devlet ve gidilen ülkenin vatandaşlarından da çeşitli beklentilerinin bulunduğu görülmektedir. Öğretmenler, devletten uygun çalışma ortamı ve maddi destek ve iletişim için muhatap beklediklerini belirtirken gidilen ülke vatandaşlarından ise iletişim, sevgi, saygı ve iş birliği beklediklerini vurgulamışlardır. Özellikle öğretmenlerin velilerle iletişimi dil öğretimi sürecinde oldukça büyük önem taşımaktadır. (Yağimli, 2015: 30)’e göre yurtdışı öğretmeni, öğrencinin olduğu kadar, ailenin de öğretmenidir. Öğretmenler tarafından yapılan çalışmalar ve öğrencilere verilecek uygun ödevlerle hem de ailenin çocuğunu ve öğretilenleri takip etmesi kolaylaşır hem de zamanla içinde bulunduğu ortam nedeniyle kültürel açıdan merkezden uzaklaşan aile korunmuş olacaktır. Çünkü Türkçe dersi aynı zamanda kültürel unsurların unutulmaması için bir sosyal kurum görevi de taşımaktadır.

Aile ve öğretmen arasındaki iş birliğinin önemi bilinmekle birlikte yapılan çalışmalara (Bilgiç ve İnce, 2015) göre Fransa’da görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri 2008’de ders saatlerinin yetersizliğini ilk sırada gösterirken 2015’de ailelerin ve öğrencilerin ilgisizliği ve derse olan bakış açılarının ders saatinin yetersizliği maddesinin önüne geçtiğini belirtmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin aile ve çevreye yönelik beklentileri oldukça isabetli olup beklenen nitelikli eğitimin yolunun öğretmen, öğrenci, aile ve çevre iş birliğinden geçtiği düşünülmektedir.

Sarıkaya (2014: 354) da Belçika Flaman bölgesindeki Türk kökenli çocukların yaşadığı eğitim sorunları arasında Türk sivil toplum kuruluşlarının ilgisiz olduğu ve ancak Flaman öğretim programında yer verilen derslerde Flaman yönetici ve öğretmenlerle diyalog kurulabildiği, okul programı dışında verilen derslerde diyalog ve iş birliği yapılamadığı

ve öğrenci velilerinin derslere ilgisiz oldukları ve toplantılara gelmedikleri sorunlarını belirtmiştir. Bilgiç (2015: 50)'in Fransa'da görev yapan Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği anket çalışmasına göre sivil toplum kuruluşları ve dernekler öğretmenlerin %55'ine göre zaman zaman, %18'ine göre hiç bir zaman beklenen desteği göstermemektedirler. Bölgelerindeki yöneticilerin öğretmenleri destekleme sıklıkları ise %37'si her zaman, %44'ü zaman zaman, %13'ü ise hiç bir zaman şeklindedir.

Demirbaş (2014)'a göre yurtdışında Türkçe derslerinin okul programları dışında ve örgün öğretim saatlerinden sonra dernekler, konsolosluklar ve camilerin destekleriyle verilebildiğini belirten öğretmenler, Türkçe derslerinin devamının sağlanabilmesi için devlet desteğinin artırılması ve Türkçenin tanıtımının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak Bilgiç (2015)'in çalışmasına göre öğretmenler bu konuda yöneticilerden yeterince destek almadıklarını belirtmektedirler. 2008'te yöneticilerinin desteğini arkasında hisseden öğretmenlerin oranı % 20'lerde kalmakta, buna karşılık %36,73'lük bir kısım ise bu desteği hiç görmediklerini söylemektedir. 2015'te ise öğretmenlerin %37'si her zaman %44'ü zaman zaman destek gördüklerini, %13'ü hiçbir zaman destek görmediklerini belirtmişlerdir.

KAYNAKÇA

- [1]. Arıcı, B. ve Kırk[1]. Arıcı, B. ve Kırkılıç, H.A. (2017). Yurt Dışında Görev Yapan Türkçe Ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Türkçe Ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşleri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5 (41), 480-500.
- [2]. Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 71-85
- [3]. Bilgiç, M. ve İnce, B. (2015). Yurt Dışındaki Türkçe Öğretiminin Küresel Sorunu: İklim Değişme(me)si. II Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı. İki Dilli ve Çok Dilli Eğitim Veren Öğretmen Yeterlikleri. 24 Nisan 2015, Ghent. (Ed. İsmail Güleç ve Bekir İnce). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, s.40-55.
- [4]. Can, Y. ve Soyer, F. (2008). Mesleki ve Sosyo-Ekonomik Beklenti İle Yaşam Tatmini Arasındaki İlişki: Beden Eğitimi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. Atatürk Journal of Physical Educational and Sport Science, 10 (4), 24-33.
- [5]. Çakır, M. ve Yıldız, C. (2016). Almanya'daki Türk öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin görüşleri. International Journal of Languages' Education and Teaching, 4(3), 217-257.
- [6]. Çelik, Y. ve Gülcü, İ. (2016). Yurtdışında Kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2), 287-296.
- [7]. Çevik, D. B. ve Perkmen, S. ve Alkan, M. (2012). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerinden Beklentileri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 41-45.
- [8]. Demirbaş, H. (2014). Eğitim-Kültür Açısından Avrupa'daki Türk Çocukları Sorunlar ve Çözümler. Ankara: Nobel Yayınevi.

- [9]. Ekmekçi, V. (2012). Belçika'da Türkçe Dersinin Problemleri Hakkında Öğretmen Görüşleri. Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, 2 (3), 1- 13.
- [10]. Erdem, A. R. (1998). Süreç Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 51-57.
- [11]. Güleç, Ş. ve Yaman, H. (2014). İki Dillilere Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: İngiltere Örneği. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı, 87-104.
- [12]. İnce, B. (2011). Yurt Dışında Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin İçinde Buldukları Çalışma Şartlarına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri. Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı, Ankara: Pegem A.
- [13]. Karababa, Z ve Karagül, S . (2014). Yurt Dışındaki Türklere Türkçe Öğretenlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yönelik Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 44 (204), 155-166.
- [14]. Kutlu M.O., Schreglmann, A.S. ve Arı, N. (2013) Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Adaylarının Mesleki Beklentilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi : Ç.Ü. Eğitim Fakültesi, Bilg. ve Öğrt. Tekn. Eğitimi Bölümü Örneği. Kastamonu Eğitim Dergisi 21 (3), 1089-1104.
- [15]. Menon, M. E. (2004). The Effect of An Educational Administration Course on The Expectations of Pre-Service Teachers. Journal of Educational Administration, 42 (1), 98-111.
- [16]. Obuz, Y. (2011). Maddi Ve Maddi Olmayan Motivasyon Unsurlarının Cinsiyete Dayalı Ölçümü; Perakendecilik Sektöründe Uygulaması, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi.
- [17]. Saban, A. ve Ersoy A. (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (Figen Ersoy- Fenomenoloji) Ankara: Anı Yayıncılık.

- [18]. Sarıkaya, H., S. (2014).Belçika Flaman Bölgesi Eğitim Sisteminde Türk Kökenli Çocukların Yaşadığı Temel Eğitim Sorunlarının İncelenmesi. The Journal of Academic Social Science, 2 (8), 246-260.
- [19]. Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Ankara: Epsilon Yayınevi.
- [20]. Uras, M. ve Kunt, M. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanmasını Umma Düzeyleri Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 71-83.
- [21]. Yağımlı, A. (2015). İki dilli öğrencilerin Türkçe Eğitimi ve Öğretmenlerinin Nitelikleri. II Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı. İki Dilli ve Çok Dilli Eğitim Veren Öğretmen Yeterlikleri. 24 Nisan 2015, Ghent. (Ed. İsmail Güleç ve Bekir İnce). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, s.20-36.
- [22]. Yaman, H , Dağtaş, A . (2015). İngiltere'deki İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğreten Öğretmenlerin İhtiyaç Analizi: Swot Analizi Örneği. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (4), 47-82.
- [23]. Yaylacı, A. F. (2008). Belçikalı ve Türk Eğitimcilerle Velilerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi "Eğitim ve Kültür", Erciyes Ü. Yayınları No: 165, Cilt I, s. 236-253.
- [24]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- [25]. Yıldız, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Ankara:

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Önemli Bir Konu: Türkçede Anlam Zenginliği

**Mualla MURAT¹
Cihad DEMİR²**

Öz

Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler, A1, A2, B1, B2, C1, C2 kurları ile dil kullanım ihtiyaçlarını giderebilir ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilir ancak ülkede yaşayan bir Türk ile istenilen seviyede iletişim kuramazlar. Çünkü iletişimin alıcı-verici-ileti-kanal öğelerinde verilen ileti için öznenin donanımı ve bu donanımın içine de o ülkenin kültürü girer. Dilin anlam bilgisini oluşturan en ağırlıklı kısmı dilin kültür kısmıdır. Bununla birlikte dil bilgisinin bağdaşıklık konusu da *Doğacıların ve Sözleşmecilerin* ekolleri için önemli örnekler taşır. Yabancı uyruklu öğrencilerin bir Türk ile üst düzeyde iletişim kurabilmesi için anlambilim kavramı kapsamında sözcüklere, cümlelere ve metinlere yüklenen manaları anlayabilmesi gereklidir. Bu çalışma, literatür taraması yapılarak yabancı uyruklu öğrenciler için TÖMER derslerinde kullanılmak üzere eğitimcilerle Türkçedeki anlam zenginliği yetisini kazandırabilmek adına yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; Türkçedeki anlam zenginliğinin yabancılara aktarılabilmesi için bu alandaki uzman öğreticilerin ve akademisyenlerin bir araya gelmesi ve etkili bir program hazırlaması, C2 kurunun üzerinde sadece anlam için bir kur açılması ve hedef kitlenin seviyesine uygun bir içerikle öğretilmesi tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Anlambilim, TÖMER, Türkçe Öğretimi.

¹Yrd. Doç. Dr. İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği, muallamurat@aydin.edu.tr

²Okt. İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın TÖMER, cihaddemir@aydin.edu.tr

An Important Subject In Teaching Turkish As A Foreign Language: The Rich Semantics Of Turkish Language

Abstract

Foreign students studying Turkish at the Turkish and Foreign Language Research and Application Center (TÖMER) can meet their language needs with A1, A2, B1, B2, C1, C2 classes and can express themselves easily, but they cannot communicate with Turkish people in the desired level. Since the communication for the message given in the transmitter-receiver-message-channel items is the ability of the subject and the culture of that country in this ambiance, the most important part of the knowledge of the language is the part of culture. The most important part of the knowledge of the language is the part of culture. However, the coherence of linguistic knowledge also brings important examples for the associations of naturalists and contractarians. In order for foreign students to communicate with Turkish people on an advanced level, they need to be able to understand the characters, words and texts that are loaded in the context of semantics. This study was carried out in order to enable foreign students gain the ability of understanding the richness of meaning in Turkish language by making a literature search. According to the results obtained without working; it has been determined that the specialist teachers and academicians in this area should come together and prepare an effective program so that the richness of meaning in Turkish can be transferred to foreigners and that a curriculum is opened only for meaning on the C2 class and it is taught with appropriate content to the target level.

Keywords: *Semantics, TÖMER, Turkish Teaching*

Giriş

Dil, en basit tanımıyla iletişim aracı olarak ele alınır. Evrensel olarak dilin çalışma alanı pek çok uzmanlık alanını ilgilendirdiği için onlarca tanımı vardır. Yelten (2009: 5)'e göre dil, temel malzemesi şekilli ses olan, karmaşık fakat kendi arasında tutarlı bir dizi kuralla çalışan gelişmiş bir dizgeyken, Eker (2011: 3)'e göre toplumsal yaşamın bir parçası olarak, fiziksel, ruh bilimsel, fizyolojik, zihinsel, toplumsal vb. olgularla kesişimleri olan işaretler bütünüdür. Dil bilim uzmanları, dilin işlevindeki fonksiyonları ayrı ayrı ele alır, farklı farklı tanımlar ortaya çıkarır. Bunlardan en anlamlısı Aksan'a ait tanımdır: *“Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünülene aktarma dizgesidir.”* (Aksan, 2016).

Dil, içinde birden çok bilim dalını barındıran çok sistematik bir kurum olarak düşünülebilir. Bu kurumun içinde yer alan çok çeşitli konular vardır. Bunlardan en önemlisi ve ihmal edilene anlambilim konusudur. Anlambilim, sözcüğün sözlük anlamı dışındaki çeşitli faktörlerle oluşan yeni anlamlarıdır. Anlambilim, bir sözcüğün sözlük anlamı (temel anlamı) dışında anlam değişimini ve derinliğini veren faktörlerini içerir. Sözcük bir buz dağına benzetildiğinde anlambilim de bu buz dağının görünmeyen yüzüne benzetilir (Eziler Kıran, 2014). Dilin en geniş bölümünü oluşturan anlambilim, kendi içinde de bir hayli alana ayrılır. Sembol, gönderge, sözcükler ve sözlük birim, düz anlam, yan anlam, dolaylı anlatım, iki anlamlılık, mecaz, teşbih, anlam bilgisi alanları, eş anlamlılık, zıt anlamlılık, eş dizimlik, ifade ve deyim, anlam değişikliği, köken bilgisi çok anlamlılık, eşadlılık, eş yazımlık ve sözlükçülük, anlam bilimiyle bağlantılı konulardan bazılarıdır (Hazar, 2013).

Anlambilim o toplumun sosyolojik, psikolojik kültürel birikimleriyle oluşmuştur. İletişimin temel aracı olan dil; insan-insan, insan-doğa ilişkilerinde çözümlenmelerle anlam kazanır, zenginleşir, varlığını sürdürür ve bunun neticesinde sadece somut anlam taşıyan sözlük olmaktan çıkar. “Nice” edatını tekrarlayarak “nice nice” sonsuzluk anlamını elde

etmek dilin mucizesidir. (TDK Yayınları, 1999) Türklerde çınar ağacı, ağaç kültürünün önemli bir parçasıdır ve Türkçede kalıp olarak zengin bir anlama sahiptir. Türklerde çınar ağacı, ağaç kültürünün önemli bir parçasıdır ve Türkçede kalıp olarak geniş bir ifadeyi sağlar. Yaşlı ve bilge kişilere yakıştırılan çınar kültü çok sevilen ve şahsiyetine saygı duyulan, güvenilir, bilge kişilere yönelik çınar gibi adam söylemi bu şahsiyetteki bir kişinin ölümüyle de *bir çınar devrildi* ifadesini Türkçeye katmıştır. Bu aynı zamanda şahitlik ettiği tarihinde kapandığı bir dönemi ifade eder. Atasözleri ve deyimler bu iddiaların ispatıdır. Toplumların önem verdiği nesne, obje ve düşünceler atasözleri ve deyimlere yansımıştır. Toplumun kültürü, edebiyatı ve sanatına hâkimdir. Edebiyat ve sanatı taşıyan dil ise toplumun aynasıdır. Türklerde *at* sözcüğü ile çok fazla atasözü ve deyim mevcutken Araplarda ise *deve* sözcüğü ile oldukça yoğun atasözü ve deyim bulunur. Bunların neticesinde dili sözcükler listesi ve dil bilgisi kurallarından ibaret saymamız mümkün değildir. Ercilasun' un "*Dilin Tadı*" adlı yazısında *nice nice* ikilemesi ile uzun yıllar sınırsız zaman gibi aslında sayıya dayalı anlam vermesini çok manidar bulur. Görüldüğü üzere dil, sözcüğün ve dil bilgisi kuralının daha ötesinde anlamlarla vardır. Anlam bilim sezgisel olarak o toplumun bireyleri arasında etkili bir iletişim sağlarken bu alanda yapılan akademik çalışmalar toplumdaki daha geride kalmıştır. Son yıllarda bu alanla ilgili yapılan çalışmalarda hızlı ilerlemeler kaydedilmiş ve ortaya çok çeşitli kuramlar, ekoller ve görüşler çıkmıştır.

İki Kuram: Doğacılar ve Sözleşmeciler

Ullmann bu alanda çalışırken "*ad*" ve "*anlam*" sözcüklerini içlem olarak ilişkilendirir (Ullmann, 1962: Akt. Kocaman, 1962). Ad ve anlamla ilgili alanda çalışanlar iki ayrı kuram oluşturmuşlardır. *Doğacılar ve Sözleşmecilerin* ortak paydaları, ad ile anlamın ilişkilendirilmesidir. Doğacıların iddiası ad ve anlam ilişkisinin biçime dayandığı Sözleşmecilerin ise bunun tamamen keyfe dayandığı şeklindedir. Örneğin;

Şu dağların burcu musun
Kız boynumun borcu musun
Gurban olam sarı gelin
Sen *kötünün* harcı mısın

Türküsündeki *kötünün harcı* ifadesindeki *harç* sözcüğü ad olarak asıl anlamından çok farklı kullanılmıştır. Sözleşmecilerin keyfi yaklaşımına göre liyakat anlamında kullanılmıştır ve biçimle alakası yoktur. Türk Dili, muhteşem bir zenginliğe sahiptir ve edebi metinler ele alındığında hemen hemen her ekolü destekleyecek servettedir.

Doğacıların yaklaşımında örnek olarak *sergi* sözcüğünü kullanabiliriz. Sergi sözcüğünü gövde olarak ele aldığımızda anlam açısından iki farklı grupta kelime türer. Aynı kökten gelen; sermek, seriyorum, serilmek, sergen ... ve biçim eşliği açısından sevgi, bilgi, delgi... sözcükleri örnek verilebilir (Aksan, 2016). “Ser” sözcüğünden somut anlam olarak “ rafa örtü sermek”, “yere halı sermek” örnekleri karşılanırken yine aynı kökten gelen “seril” gövdesi ile “gülmekten yerlere serilmek”, ” bir vuruşta yere serilmek” deyişlerindeki anlam ise insanın yere serilmesini ifade eder ancak bu anlam o toplumun dil kültürüyle ortaya çıkardığı farklı bir anlamdır. (Aksan, 2016). Sergi sözcüğünden serilmek sözcüğü *Yere serilmek, yerlere serilmek* söylemi bu mecazlarla sözlüğe yeni bir deyim katmaktadır. Aynı söylemle farklı sözcüklerle *paspas olmak* ifadesi de aynı anlamı taşıyan bir deyimdir. *Paspas olmak* çok emek vermek, çabalamak neticesinde değersiz kalmak anlamı ile *halının yere serilmesi* gibi serilmek sözcüğünden ortaya çıkmıştır. *Paspas olmak* ile *yere serilmek* ifadelerinde olumluluk ve olumsuzluk farkı vardır. Birincisinde *boşa gitmiş emek*, ikincisinde ise *saygı göstermek* anlamı vardır.

Anlambilim ve Edebi Sanatlar

Anlam, dilbilim açısından incelendiğinde oldukça kapsamlı olduğu görülür. Cümle ya da metinde anlambilime bakıldığında somut anlamın dışında yan anlam, soyut anlam, mecaz anlam, kastedilen anlam ile birlikte bazı sanatlar da anlambilim çalışmalarının içerisine girer. Bu sanatlardan en yaygın olanları istiare, mecaz-ı mürsel ve kinayedir.

Edebi söz sanatlarından istiare, bir sözcüğün temel anlamının dışında kullanılarak bir varlığın benzediği başka varlıkların adıyla anma sanatıdır. Benzetme sanatından farkı ise temel öğeler olan benzeyen ve benzetilen unsurlarından birinin kullanılmamasıdır. Bu sanat sadece benzeyen

söylenilerek (açık istiare) ya da sadece benzetilen unsur söylenerek (kapalı istiare) yapılabilir.

Ünlü halk ozanı Âşık Veysel'in türküsünde geçen “*iki kapılı bir handa gidiyorum gündüz gece*” dizesi açık istiareye en güzel örneklerden biridir. Bu dizede *hayat, iki kapılı bir hana* benzetilmektedir fakat benzeyen unsur olan *hayat* dizede yer almamaktadır. “*Derinden derine ırmaklar ağlar / Uzaktan uzağa çoban çeşmesi*” dizelerinde ise kapalı istiare sanatını inceleyebiliriz. Bu dizelerde benzeyen unsurlar olan ırmaklar, çoban çeşmesi verilmiş, *ağlamak* eylemiyle benzetilen unsur olan *insan* dizelerde verilmemiştir. Bu yönüyle benzetme yönü, benzeyen ya da benzetilen unsuru bulmamızı sağlayan bir ipucu olarak düşünülebilir.

Mecaz-ı mürsel sanatı, bir sözün gerçek anlamından farklı olarak benzetme amacı taşımadan kullanılmasını ifade eder. Sık kullanılan bir deyim üzerinden örneklendirecek olursak; *göze girmek* deyiminde benzetme amacı olmaksızın *göz* kelimesi gerçek anlamının dışında tümceye dâhil olmuştur. Burada insan gözüne girmek mümkün olamayacağından kast edilen anlam, *bir kimse veya birilerinin beğeni ve takdirini kazanmak* olacaktır. Bir kelime ya da söz benzetme yapmak amacıyla başka bir kelimenin yerine kullanılmışsa orada mecaz-ı mürsel yoktur. Örneğin bir insana koçum ya da aslanım denildiği zaman bu kelimeler mecazî anlamda kullanılmıştır ve burada istiare sanatı vardır. Mecaz-ı mürsel ise gönderilmiş mecaz anlamına gelir. Yani mecaz-ı mürselde bir kelime ya da söz benzetme amacı olmadan başka bir varlık için kullanılır. Varlıklar arasında parça-bütün, neden-sonuç, özel-genel, durum-yer, çokluk-azlık, öncelik-sonralık vb. gibi pek çok ilgiler vardır. (Özel, 1994).

Kinaye sanatı, bir sözün hem gerçek hem de mecaz anlamda kullanılmasıdır. Asıl söylenmek istenen sözün mecaz anlamıdır. Dolaylı ve kapalı bir şekilde ifade eden söze denir. Sözün gerçek anlamı kastedilmiş olabilir ancak asıl amaç mecazlı anlamı vermektir. Türkçedeki deyimler veya atasözleri genellikle kinayeli sözlerdir. Sık kullanılan bir deyim üzerinden örneklendirecek olursak; *ortada kalma* deyimini cümle içinde kullandığımızda “*Savaşta babaları ölen çocuklar ortada kaldı*”

cümlesindeki *ortada kaldı* kelime grubundan çocukların meydanda, dışarda vs. kalması (gerçek anlam), çocukların kimsesiz kalması (mecaz anlam) anlamları çıkmaktadır. Fakat burada kast edilen anlam mecaz anlamdır. “*Dadaloğlu'm der ki belim büküldü / Gözümün cevheri yere döküldü*” dizelerinin birinci dizesinde *beli bükülmek* sözlerinde kinaye vardır. Gerçekte Dadaloğlu'nun ihtiyarlık veya hastalık nedeniyle beli bükülmüş olabilir ama şairin anlatmak istediği bu değildir. O çektiği sıkıntıların büyüklüğünü, çokluğunu anlatmak için *beli bükülmek* sözlerini kullanmıştır.

Gerek günlük konuşma dilinde gerekse edebi sanatların kullanıldığı şiir dilinde, sözcüğün somut anlamının dışında *imge*, *sembol* ve *gösterge* ile ifade edilmesi anlamda farklı sonuçlar verir. Abdürrahim Karakoç, *Mihriban* şiirinde “*Lambada titreyen alev üşüyor.*” derken “*üşüyen alev*”i imge olarak ifade etmiştir. Anlamla ilgili olarak bağdaşıklık konusu da önemlidir. Bağdaşıklıkta bir sözcüğün veya bir cümlenin anlamını bağımsız olarak düşünemeyiz. “Bir sözcüğün anlamı bir önceki ya da bir sonraki sözcükle” ve “bir cümlenin anlamı bir önceki veya bir sonraki cümle” ile anlam kazanır. Bağdaşıklık konuları da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sürecinde “C kurunun” üzerinde yer alması gereken konulardır.

Okumak, TDK sözlükte *bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek* olarak açıklanır fakat okumak sözcüğünün önüne gelen *ciğer* sözcüğü (*ciğerini okumak*) anlamı tamamen değiştirerek *onun aklından geçenleri, gizli düşüncelerini bilmek* anlamında kullanılır.

Badem gözlü kelime grubu *badem* ve *göz* kelimelerinden oluşur. Göz, Türk Dil Kurumu'nda *görme organı*, *basar* olarak verilirken badem ise *bitki bilimi- badem ağacı* ve *bu ağacın yaş veya kuru yenilen yemişi* cümleleriyle tanımlanır. *Badem gözlü* biçiminde bir arada kullanıldığında ise (*sıfat*) *gözleri badem içi şeklinde iri olan (kimse)* anlamına denk düşmektedir ve bu ifade Türkçeye ait bir sembol halini alır.

Ciğerini okumak bağdaşıklığı ya da *badem gözlü* ifadesindeki sembolünün yabancılar tarafından öğrenilmesi daha kısa sürede gerçekleşir. Çünkü bunlar konuşma dilinde de vardır ve kullanımı yaygındır ama bir dildeki imgeler daha sanatsaldır, geniş bir zaman alır ve öğrenilmesi zordur. Ahmet Haşim’in *Göl Saatleri* şiirinde dile getirdiği *gümüş böcekler* bir imgedir ve yabancı bireylere öğretilmesi üst seviyede bir kur gerektirir. “*Bütün gece heyecanla seni bekledim, sofrayı sevdiğin yiyeceklerle donattım gelmeyince pastayı köpeklere verdim*” serzenişinde köpeğin pasta yemediğini bildiğimiz için bu kastın bir *hak etmeme* anlamına geldiğini anlatmak ya da anlamak kolay değildir. Cümlede anlamı kavramlaştırmak ve bir teoriye oturtmak daha kolay iken metinde anlamı teoriye oturtmak ve öğretmek çok daha zordur. *Ciğerini okumak* Doğacılık ekolüne, *badem gözlü* deyişi de Sözleşmeci ekolüne girerken bir sonraki metin her iki ekole de ait değildir. Burada tamamen sitemin sahibi olan öznenin psikolojisi söz konusudur. Bu durumda karşımıza “psikolinguistik” bilim dalını çıkarmaktadır. Dildeki sembol ve imge gibi tasarımlar, aslında öznenin zihinde oluşturduğu tasarımlardır. C kuru üzerindeki seviye, anlambilim ve buna ait konularla birlikte dil-zihin ilişkisini de kapsmalıdır.

Dil Öğretiminde Anlambilim

Dilbilim ilkelerinin, o dilin yabancı dil veya ana dil olarak öğretimi sırasında faydacı ve uygulamaya dönük olarak sistemler geliştirilmesi uygulamalı dilbilimine temel oluşturmuştur. “...*dilbilim dışında daha birçok bilim dalının, örneğin toplumbilim, ruhbilim, insanbilim, eğitbilim, uygulamabilim, vb.nin katkısı ise söz konusu etkinliğin günümüzde dallar arası bir nitelik kazanmasına yol açmıştır.*” (Vardar, 1983: 1). Dilbilim uygulamaları üzerinde yapılacak çalışmalarda dilin; anlam birimleri, anlamlandırma, gösterge, tasarımlar, imgeler en önemli konulardır.

Dil öğretiminde kavramların anlamlandırılarak ve kalıcı bir şekilde öğretilmesi önem arz etmektedir. Sözcük, temel anlamından başka taşıdığı anlamlar ve kültürel kodlar çerçevesinde anlamlandırılmadığı sürece gönderimin başarılı, amacına uygun bir şekilde gerçekleştiği söylenemez. Eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kelimelerin

dikte ettirilmesi ya da okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik sesletim çalışmaları yapılması altı delik kovaya su doldurmak kadar faydasız bir eylemdir. Kelimelerin ya da kelime gruplarının günlük hayatta, toplum kültüründe ne gibi derin anlamlar taşıdığına öğrenciye kavratılması gerekmektedir.

Farabi ve İbn-i Sina geleneğinin bir parçası olan Gelenbevi öğretisi, ilmi bir şeyden hâsıl olan suret olarak tanımlar. Suretin bu resimlendirilme, kalıba dökülmesi işi zihinde gerçekleşirken aynı zamanda benzer olan olmayan tüm suretlerden de ayrılmasını ifade eder (Bingöl, 1993: 15). Zihinde ortaya çıkan anlam (mana), anlam tipolojisinde kelimenin cümle ve bağlam içerisinde aldığı farklı anlamlardan dolayı çeşitli kodlama dereceleriyle sınıflandırılır. Bunun sebebi dilin bir çeşit şifreleme sistemi olması ve kodlama özelliği taşımasıdır. Bu da her milletin kendi diline göre ayrı bir özellik taşır ve bu özellik o milletin yüzyıllar boyunca süregelen birikmiş kültüründen ortaya çıkar. Bu kültür çerçevesinde sözcüklerin somut anlamı dışındaki anlamlar o dile ait toplumun tasavvurundan oluşmuştur.

Yabancılara Türkçe öğretiminde bu tasavvur ve kodlamaların somut anlamlar dışındaki anlamları öğrenmeleri uzun bir zaman almaktadır. Bunun için C2 üzerinde bir kura ihtiyaç vardır. Yüzyılların birikimiyle oluşan sözcüklerdeki anlamların öğretilmesinde başlı başına değişik metotlar ve teknikler kullanılmalıdır. Bu kurda anlam ve kavram konuları ilk işlenecek konulardan olmalıdır. Kavramlaştırma konusu C2 kurunun üzerindeki çalışmaların başında gelmelidir. Anlamı kavramlaştırmada sözcüğün çağrıştırdığı anlamlar dilin zenginliğini ortaya çıkarır ve asıl iletişim bu zenginlikle sağlanır. Türkçenin önemli bir özelliği olan az sözle çok şey ifade etmek ya da az sözle derin anlamlara yer verme bu zenginlikle gerçekleşir.

Yukardaki örneklerden devam edildiğinde sermek gövdesinden türeyen “ser” sözcüğü halı sermek karşılığında paspas sermek ve ondan çağrışım yoluyla ortaya çıkan paspas olmak deyimini yabancılara öğretilirken bilindik metot ve teknikler verimli olamaz.

Yine *ipe un sermek* deyimini ile yapılmak istenmeyen bir işteki bahane simgelenir. Bu deyim Nasreddin Hoca'nın bir fıkrasından çıkmıştır. Bu fıkrayı bilenle bilmeyen bireylerde kodlama dereceleri ve anlamlandırma kuvvetleri farklılık gösterecektir. Kodlamalar ve kuvvet konusunda çalışan Todorov, *dil, kültür* ve *ferdi* olmak üzere üç açıdan ele alır. Ağaç sözcüğü dil açısından sözlükteki somut anlamın karşılığıdır. *Soy ağacı* halk kültüründe ailenin silsilesini yani sülale boyu geçmişini ifade eder ya da “Ağaçta yaprak kalmadı” ifadesinde ömrün tükendiği anlatılmak istenir. Bunlarda ağaç sözcüğü kültürel örneklerdir, “*Bilmem o ağacın altını hatırlıyor musun?*” şarkısında ferdi anlamla ağaç sözcüğü kullanılmıştır. Dildeki bir sözcüğe dayalı anlamların açıklanması ile ilgili çok fazla faktör ve işlev vardır. Dile ait bu faktör ve işlevleri sadece akademik seviyede ele alınması da alandaki sorunu gösterir. Yabancılara Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin akademik seviyedeki bu çalışmaları TÖMER’de kullanılması için planlamalar yapılmalıdır.

Anlambilim ile dil öğretimi konusunda lisans ve milli eğitim müfredatlarında ele alınması gereken çalışmalara ihtiyaç vardır. Milli eğitim müfredatında, TÖMER’de, eğitim ve edebiyat fakültelerinde hedef kitlenin seviyesine uygun örnekler ve uygulamalarla ele alınacak konuların başında anabilim dalları ile ilgili olduğu alanlar gelmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Dil, canlıdır, doğar, yaşar ve ölür kısmını tanımladığınızda bu bölüm içinde birçok bilim dalının kapsandığı görülür. Başta anlambilim, kavramlaştırma, gösterge, edim bilim gibi alanlar ayrıntılarıyla ele alınamazsa dilin doğması, yaşaması ve ölmesini idrak etmek zorlaşır. “*Dilsel yapı, bireyin dış dünyadan algıladığı izlenimlerin, iç dünyasının ürünü olguların imgelere dönüşebilmesini, bu imgelerin başkalarına iletilebilmesini sağlayan göstergelerden kuruludur.*” (Vardar, 1976: 1).

Dil öğretimiyle ilgili alanlarda çalışan uzmanlar geleneksel olan, bilinen kuralların sunum aracılığıyla öğretilmesi yolundan uzun zaman önce vazgeçmişlerdir. Yeni yaklaşımlarda yeni tasarımlar, yeni modeller üretilmektedir. Bu alanda çalışan Oymak'ın, Garrent'a ait tasarım ve modelini önerdikten sonra bu alanda yeni katkılara ihtiyaç olduğunu söyler:

“Diğer bir deyişle dilsel üretim, dil dışı gerçekliğin dilsel gerçekliğe aktarım sürecini somut olarak içermektedir. Dil ile dünya arasındaki zorunlu ilişki zaten böyle bir ilişkidir. Bu nedenle, dilsel her tür alıcı ya da verici becerinin geliştirilmesinde, dil üretimin temel dayanağı, çıkış noktası olan gerçek ve somut dünya ile düşünsel ve düşsel ilişki göz ardı edilmemelidir. Sınıf içine sıkıştırılmış ve kitaplarla sınırlanmış bir dilsel beceri geliştirme eğitimi ve öğretimi ne var olan dilsel kullanım sorunlarını yeterince çözebilir ne de var olan dilsel beceri alanlarının geliştirilmesine katkı sunabilir.” (Oymak, 2013: 204).

Sözcükler dilin kanunu gereği sürekli ölür ve yenileri doğar. Bunu o çağ içindeki yaşama biçimi belirler. Bugün, Oxford Sözlük 2016 yılının kelimesi olarak seçilen; nesnel hakikatlerin belirli bir konu üzerinde kamuoyunu belirlemede duygulardan ve kişisel kanaatlerden daha az etkili olması durumu anlamında post-truth sözcüğünü eklemiştir. Oysaki Russell'ın “Bilgi ve Doğruluk” anlayışlarıyla, Dilthey'in görüşleri ele alınırken tarihçi mi, sosyolog mu, filozof mu değerlendirmeleriyle çeşitli yargılar bilim dünyasını uzun süre meşgul etmiş günlük hayatı bile etkilemişken, bugün artık akademik ders çerçevesinde sıkışıp kalmıştır. Uygur, ahlak anlayışını ele aldığı anda dilin yargısıyla karşılaşır. *Ahlaksız* sözcüğü ile ahlaklılığın hayırlanması, *ahlaklı* sözcüğünün üzerine eğilerek anlam ve algıyı işaret eder.(Uygur, 1984) Hırsızlık yapan birinin suçüstü yakalandığında *“Ahlaklı adammışsın doğrusu!”* diye suçlayıp yargılarken, borcunu zamanında ödeyen birisini *“Ahlakından emindim”* övgüsünü ifade etmek dinsel-mantıksal yaklaşıma bağlar. Bir ahlaksızlık karşısında *“Yaptığın güzel bir şey değildi! Hiç beğenmedim, bu çok çirkin”* gibi ifadeler olaylar karşısındaki seviyeyi belirler. Örneğin; hiç beğenmediği

şey bir resim tablosuysa bunun ahlakla alakası yoktur ancak *güzel* ve çirkin sözcükleriyle ortaya çıkacak bir yargıyı belirtmiştir. Bunun gibi *yakışksız, yersiz, uygunsuz* sözcükleri ahlakça eksikliği estetik bir havada nitellemek için kullanılır. Büyük balık küçük balığa çarpar “*Affedersin*” der, büyük balık küçük balığın ağzındaki yemi kapar yine “*Affedersin*” der, büyük balık küçük balığı yutmak ister ve yutarken yine “*Affedersin*” der. Küçük balık dayanamaz ve “*Hayatımı sonlandırırıyorsun, sanki yüzgecime mi çarptın nasıl affedeyim?*” der. Bu üç olayın sosyal ve psikolojik boyutu aynı değer ve derecede dile ve ifadeye de yansımaktadır.

Dil, anlam yönünden ne kadar çok çeşitli konuları barındırıyor ve bu alanda ne kadar çok uzman çalışıyorsa da hala belli bir seviye üzerinde dilin eğitimi ve öğretimi konusunda yeterli metot ve teknikler gelişmemiştir. Bu alanda çalışmalara devam edilmesi gerekmektedir. “Söz ağızdan çıkana kadar kişi sözün efendisi, söz ağızdan çıktıktan sonra söz kişinin efendisidir.” özlü sözü dikkate alınarak sözcük, cümle ve metinlerdeki anlam derinliğinin önemine vurgu yapılabilir. Türkçenin anadili konuşuru olmayanlar için bu anlam derinliği kişiyi istenen noktaya götürmemekle beraber yanlış anlaşılmalara da sebep olabilir. Bu nedenle yapılan ve yapılmakta olan çalışmalar göz önüne alındığında anlambilimin sadece anadili konuşurları için değil ikinci dil konuşurları için de önemli olduğu vurgulanabilir. Türkçe Eğitimi alanında öğrenim görenler için lisans derslerinde anlambilimin hedef kitleye uygun seviyede öğretilmesi için nitelikli dersler konulabilir. Türkçedeki anlam zenginliğini dil öğrenenlere aşlamak için ise C2 seviyesinin üzerinde bir kur açılarak öğrenenlerin bu kura devam edebilmesi sağlanabilir. Bu çerçevede akademisyenler ve alanda uzman kişiler bir araya getirilerek yeni bir program/müfredat içeriğine gidilebilir.

KAYNAKÇA

- [1]. Aksan, D. (2016). Anlambilim, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- [2]. Aksan, D. (1993). Şiir Dili ve Türk Şiir Dili, İstanbul: Be-ta Basım Yayım
- [3]. Aksan, D. (1994). “Anlambilim, İlgili Alanlar ve Türkçe”, A.Ü. TÖMER Dil Dergisi, Doğan Aksan Özel Sayısı, s.16.
- [4]. Barthes, R. (1979). Göstergebilim İlkeleri, Çevirenler: Berke Vardar-Mehmet Rifat, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları: 337 Bilim Dizisi: 8
- [5]. Bingöl, A. (1993). Gelenbevi'nin Mantık Anlayışı, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- [6]. Chomsky, N. (2002). Dil ve Sorumluluk, Çeviren: Hüsnü Özasya, Ankara: Ekin Yayınları
- [7]. Eker, S. (2011). Çağdaş Türk Dili (7. Baskı). İstanbul: Grafiker Yayınları.
- [8]. Eziler Kıran, A. (2014). Dilbilim, Anlambilim ve Edimbilim. Turkish Studies, 9/6, 719-729.
- [9]. Filizok, R. (2010). Anlam Olgularının Sınıflandırılması, retrieved from <http://www.ege-edebiyat.org/wp/?p=641>
- [10]. Filizok, R. (2010). Mantık ve Anlam, retrieved from <http://www.ege-edebiyat.org/wp/?p=645>
- [11]. Hazar, M. (2013). “Türkiye Türkçesindeki Anlam Bilimi Bibliyografyası”, TÜRÜK Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 1/2, 137-173.
- [12]. İmer, K. (1987). “Toplum Dil Biliminin Kimi Kavramlarına Kuramsal Bir Bakış ve Dil Türleri”. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 12/31, 213-230.

- [13]. İmer, K. (1995). “Toplumsal Süreçlerin Dile Yansıması”, *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 6, 24-38, retrieved from <http://dad.boun.edu.tr/issue/4535/313058>
- [14]. Oymak, R. (2013). “Türkçe Eğitiminde Dil Üretimine Dayalı Sözce Üretimi Becerisi Eğitimi” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1/2.
- [15]. Özel, M. (1994). *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Liseler İçin Edebi Sanatlar 1*, Ankara: SEPA Yayıncılık
- [16]. Parlatır, İ. ve diğerleri (1996). *Güzel Yazılar Kısa Oyunlar*, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, TDK Yayınları: 643 Güzel yazılar dizisi: 4, Ankara: Semih Ofset Matbaacılık
- [17]. Rifat, M. (2009). *Göstergebilimin ABC’si*, İstanbul: Say Yayınları
- [18]. TDK(1999). *Güzel Yazılar-Denemeler*, 3.baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu
- [19]. TDK (2005). *Türkçe Sözlük*, 10. basım, Ankara: Türk Dil Kurumu
- [20]. Ullmann, S. (1962). *Semantics, An Introduction to the Science of Meaning*, Çeviren: Ahmet Kocaman
- [21]. Uygur, N. (1984). *Kültür Kuramı*, İstanbul: Remzi Kitabevi
- [22]. Uygur, N. (2012). *Dilin Gücü*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- [23]. Vardar, B. (1976). “Sözcük Üretiminde Yeni Bir Aşama” *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi*, 296, s. 322, Ankara: TDK
- [24]. Vardar, B. (1983). “Bildirişim İşlevi, Alan Kavramı ve Terim Öğretimi”. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı* 379-380, Temmuz – Ağustos, Ankara: TDK
- [25]. Yelten, M. (2009). *Türk Dili Ve Anlatım Bilgileri* (1. Baskı). İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- [26]. Zillioğlu, M. (2003), *İletişim Nedir?*, İstanbul: Cem Yayınevi

Yazar Kılavuzu

Aşağıda belirtilen yayın ilkeleri ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç, bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

Yayın İlkeleri

Aydın Tömer Dil Dergisi, tüm bilim insanlarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan bilimsel çalışmalarını ilgili çevrelere duyurmak amacıyla yılda iki sayı ve basılı olarak yayımlanan ulusal hakemli bir dergidir.

Dergiye gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan özgün nitelikte bir ‘araştırma makale’ veya daha önce yayımlanmış çalışmalarını değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir ‘derleme makale’ olması şartı aranır. Ayrıca, ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki değerlendirme yazıları ile kitap eleştirileri de derginin yayım kapsamı içindedir.

Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Makalelerin dergide yayımlanabilmesi için, daha önce bir başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki üç hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Belirlenen süre içinde gelen hakem raporları göz önünde bulundurularak, makalenin yayınlanıp yayınlanmamasına karar yetkisi yayın kurulundadır. Makaleler, Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu "makale sunum formu"nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin mevcut dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir.

Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili

Derginin yayın dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.

Yazım Kuralları

I. Ana Başlık

İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve **koyu** harflerle yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

II. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i

Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı **koyu**, adresler ise *eğik* harflerle yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

III. Özet

Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 150 sözcükten oluşan Türkçe ve İngilizce “özet” (abstract) bulunmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özetlerin altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (keywords) verilmelidir. Yazılan İngilizce özetin (abstract) üzerinde makalenin İngilizce başlığı da verilmelidir.

IV. Ana Metin

A4 sayfa boyutunda (29.7x21 cm.), MS Word programı, Times New Roman yazı karakteri ile, 12 punto ve 1.5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 3 cm., sol 3 cm., sağ 3 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar özet, abstract, şekil ve tablo yazıları da dahil 6.000 (altıbin) sözcüğü geçmemelidir. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle ya da tek tırnak içinde yazılmalıdır. Metinde tırnak işareti + eğik harfler gibi çifte vurgulamalara asla yer verilmemelidir.

V. Bölüm Başlıkları

Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara (normal) ve alt başlıklar (yatık) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

VI. Tablolar ve Şekiller

Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır.

Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste, tam sola dayalı olarak dik (normal); tablo adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere eğik (italik) yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

→ Örnek: **Tablo 1:** Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi

Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.

VII. Görseller

Yazı içerisinde resim, fotoğraf ya da özel çizimler varsa bu belgeler kısa kenarı 10 cm olacak şekilde 300 ppi'da (300 pixels per inch kalitesinde) taranmalı, JPEG formatında kaydedilmeli, ayrıca metin içinde kullanılan tüm görsel gereçler makaleye ek olarak JPEG formatıyla gönderilmelidir. İnternette indirilen görsellerin de 10 cm-300 ppi kurallarına uygun olması gerekmektedir. Görsellerin adlandırılmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır. Dergi yayın kurulu, teknik olarak problemlili ya da düşük kaliteli resim dosyalarını yeniden talep edebilir ya da makaleden tümüyle çıkartabilir. Kaynak olarak kullanılacak görüntülerin kalitesinden ve yayımlanıp yayımlanmamasından yazar(lar) sorumludur.

Resim ve fotoğraflar siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Görsel numaraları ve adları görsellerin hemen altına ortalı şekilde, eğik yazılmalıdır. Görsel tipi ve numarası eğik yazılmalı (*Resim 1.*; *Şekil 1.*), nokta ile bitmeli, hemen yanından sadece ilk harf büyük olmak üzere görsel adı dik (normal) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

→ Örnek: *Resim 10.* Wassily Kandinsky, 'Kompozisyon' (Anna-Carola Krausse, 2005: 91).

Şekil, çizelge ve resimlerin kullanıldığı sayfa sayısı 10'u geçmemeli, işgâl ettikleri alan yazının üçte birini aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartı ile metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazabilirler.

VIII. Dipnotlar

Dipnot kaynak göstermek için kullanılmamalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir.

IX. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar

Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklere göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA 6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve *eğik* yazılmalıdır.

Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

→ Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde; (Carter, 2004).

→ Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde; (Bendix, 1997: 17).

→ İki yazarlı çalışmalara göndermelerde; (Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).

→ İki'den fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve 'vd.' yazılmalıdır; (Akalın vd., 1994: 11).

→ Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.

→ Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır: Gazimihal (1991: 6), bu konuda "....."nu belirtir.

→ Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı; (Hobsbawm)

→ Yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

→ İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir: Lepecki'nin de ifade ettiği gibi "....." (Akt. Korkmaz 2004: 176).

X. Kaynakça

Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak aşağıdaki örneklerde gösterildiği gibi yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması hâlinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (2004a, 2004b) şeklinde gösterilmelidir:

Kitaplar

→ Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 13. Baskı, s: 87.

→ Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, s: 11.

→ Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Baskı, s: 256.

Makaleler

→ Çalışkan, N. (2010). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi”. *Turkish Studies*, 5(4), 258-274.

→ Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). “Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Ögelerin Yeri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 448-459.

Kitap içi bölümler

→ Gün, M. (2013). İletişimsel Yöntem, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M. ve Okur, A. s: 111-114, Ankara: Grafiker Yayınları.

Tezler

→ Sarı, M. (2001). *İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

→ Yaylı, D. (2004). Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnternet kaynakları

İnternet elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynakça'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülendiği adres verilmelidir.

→ <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

→ Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

Görüşmeler

→ Özbay, U. (2015). Türkçe eğitimcisi Murat Özbay ile ofisinde yapılan görüşme, Ankara: 19 Nisan.

İletişim Bilgileri:

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, J BLOK

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

Tel: (212) 444 1 428 /12811-12809

Author's Guide

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

Publishing Principles

Aydin Tömer is a national, peer-reviewed language journal which is printed twice a year for the purpose of releasing the scientific works that are prepared by all scientists directly or indirectly related to the field of teaching Turkish as a foreign language.

It is of first priority for the manuscripts to be an original 'research article' contributing to its field or a 'collection article' evaluating previous works in its field and expressing new and noteworthy views in this respect. In addition, evaluation articles from scientific books that are published in the related fields and book reviews are also within the scope of the journal's publication.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in order for the translated manuscripts to be published.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

Evaluation of the Articles and the Publishing Process

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The author of the published text/article reserves the right to copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

Publishing Language

The language of the journal is Turkish or English.

Editorial Principles

I. Main Title

Written in **bold** letters, the main title must be congruent with the text content expressing the treated subject in the best way. The main title must not exceed 10-12 words of which initials must be capitalized.

II. Author's Name(s) and Address(es)

The name(s) and surname(s) of the authors must be typed in **bold** whereas the addresses must be typed in *italic* letters. If there are any, the title(s) and the workplace(s) of the authors as well as their contact information must be indicated on the first page with a footnote.

III. Abstract

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 150 words. The abstract must not refer to the cited sources, figures and graphic numbers used in the text or contain footnotes. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words leaving an empty line under the English and Turkish abstracts. The Turkish abstract must also have its title in Turkish.

IV. Main Text

The text must be written with Times New Roman font-type, 12-point font size leaving 1,5 space between lines and 3 cm margins on top, bottom and both sides of an A4-sized (17x24 cm) MS Word page. The pages must be numbered. The text must not exceed 6000 (six thousand) words including its Turkish and English abstracts, figures and table contents. The parts of the text which are to be emphasized must be written either in *italics* (not in **bold**) or shown in single quotation marks (‘’). The text must never contain double emphases using quotation marks and italics at the same time.

V. Sub-titles

The section and sub-titles may be preferred for delivering the information in an orderly way. All the section (regular) and sub (*italics*) titles must be written in 12- point size, **bold** characters, capitalizing only the initial letters of each word in the title. Sub-titles must not be followed by a colon (:), and the text must begin after an empty line.

VI. Tables and Figures

Tables must be prepared according to black and white printing with a title and number. Tables and figures must be numbered separately. Tables must not be drawn with vertical lines; horizontal lines, on the other hand, must only be used for categorizing the sub-titles within the table. The number of the table must be indicated above the table, on left side, in regular fonts; the title of the table must be written in *italics* capitalizing the initials of each word. Tables must be located in their proper places within the text.

→ **Example: Table 1:** *Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi*

The numbers and the titles of the figures must be centered just below the figure. The number of the figure must be in *italics* followed by a full stop (.). Right after comes the title of the figure in regular fonts with only the initial letter capitalized.

VII. Visuals

The images, photographs or special drawings included within the text must be scanned in 300 ppi (300 pixels per inch) with a 10 cm short edge in JPEG format. In addition to the article and the “article presentation form”, all the visual materials used in the text must be e-mailed to the provided addresses in JPEG format. The online sourced images must also comply with 10 cm/300 ppi rule. Visuals must be titled according to the criteria specified for tables and figures (item VI) above. Technically problematic or low-quality images may be requested from the contributor again or may be completely removed from the article by the editorial board. Author(s) are responsible for the quality of the visual materials to be used in their articles.

The images and photographs must be prepared according to black and white printing. The titles and the numbers of the visuals must be centered and typed in *italics*. The type of the visual and its number must be typed

in *italics* followed by a full stop (.) and the name of the image typed in regular fonts with capital initials:

→ **Example:** *Resim 10*. Wassily Kandinsky, ‘Kompozisyon’ (Anna-Carola Krausse, 2005: 91).

The pages containing figures, charts and images must not exceed 10, with only occupying one third of the text. If possible, authors may place the figures, charts and images where they are supposed to be providing that it will be prepared as ready to be published, if not they can write the numbers of the figures, charts and images leaving empty space in the text in the same size.

VIII. Footnotes

Footnotes must only be used for additional explanatory information with automatic numbering. Footnotes must not be used for citation or giving references.

IX. Citation and References

Authors must give references for all their direct or indirect quotes according to the examples given below. In case not specified here, authors must consult APA 6th edition referencing and citation style. Direct quotes must be given in *italics* using quotation marks (“”). Footnotes must never be used for giving references. All references must be written in parentheses and as indicated below.

→ Works by a single author: (Carter, 2004).

→ Specific passages in works by a single author: (Bendix, 1997: 17).

→ Works by two authors: (Hacıbekiroğlu and Sürmeli, 1994: 101).

→ Works by more than two authors: (Akalin et. al, 1994: 11). The other contributing authors must only be indicated in the bibliography section.

→ If the name of the author is mentioned within the text, only the publishing date of the source are provided: Gazimihal (1991: 6) states that “.....”.

→ Works with no publication dates, can be cited with the name of the author: (Hobsbawn)

→ Works with no author name, such as encyclopedias, can be cited with the name of the source and if available the volume and page numbers: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

→ The quotes that are taken from a secondary source are indicated as follows and must also be given in bibliography: As Lepecki also expresses “.....” (Korkmaz, 2004: 176).

X. Bibliography

The bibliography must be given at the end of the text in an alphabetical order as shown in the following examples. The sources must be sorted according to their publication dates in case an author has more than one publication. On the other hand, the publications that belong to the same year must be shown as (2004a, 2004b...).

Books

→ Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 13. Baskı, s: 87.

→ Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, s: 11.

→ Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Baskı, s: 256.

Articles

→ Çalışkan, N. (2010). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi”. *Turkish Studies*, 5(4), 258-274.

→ Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). “Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin Yeri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 448-459.

Sections of a Book

→ Gün, M. (2013). İletişimsel Yöntem, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M. ve Okur, A. s: 111-114, Ankara: Grafiker Yayınları.

Thesis

→ Sarı, M. (2001). *İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

→ Yaylı, D. (2004). Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Online Sources

Online sources must be cited for the data obtained from internet as well. The full web address of the accessed web-page (not the home page) and the accessed date must be indicated in the bibliography for the online sources:

→ <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

→ Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, *Yazında ve Çeviride Beden*, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

Interviews

→ Özbay, U. (2015). Türkçe eğitimcisi Murat Özbay ile ofisinde yapılan görüşme, Ankara: 19 Nisan.

Contact Information:

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Editorial Board

Istanbul Aydın University, TÖMER, J Block
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul
Tel: (212) 444 1428 /12811-12809

