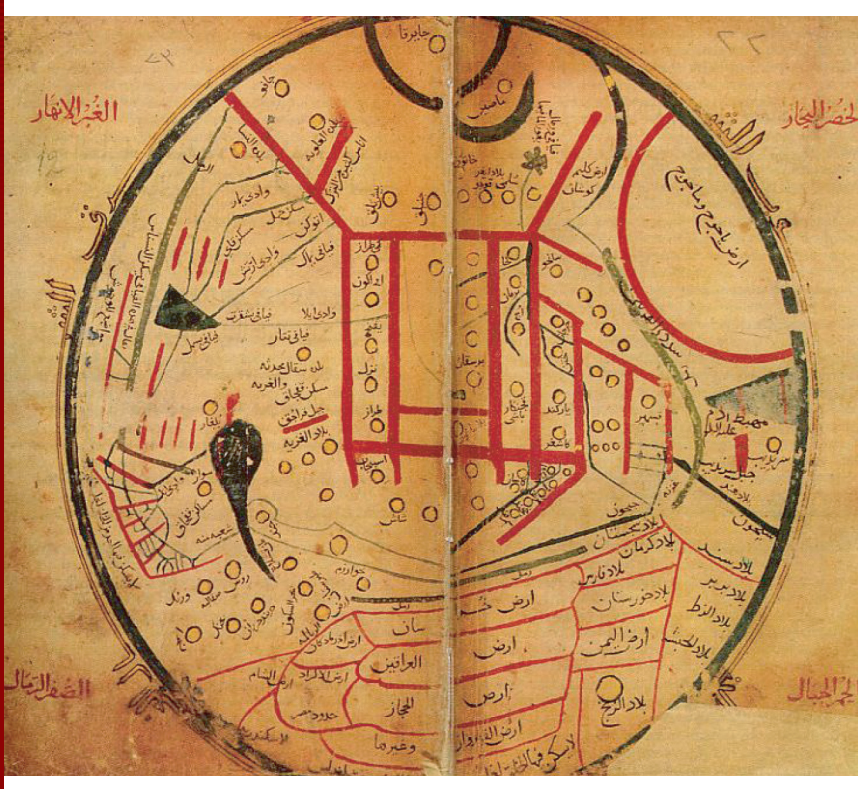




HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

ISSN: 2148-1970

Hacettepe Üniversitesi  
**YABANCI DİL OLARAK**  
**TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI**  
DERGİSİ



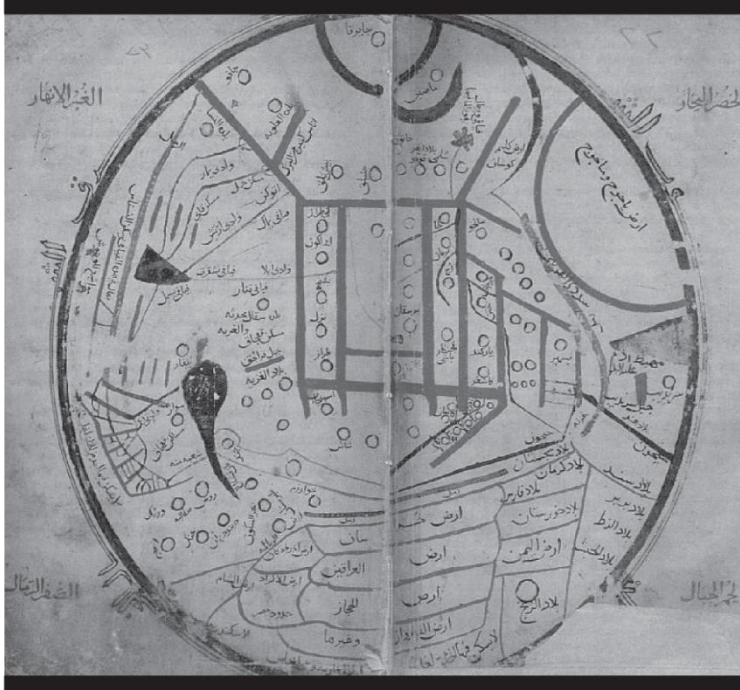
SAYI 3 YAZ 2017



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ**

ISSN: 2148-1970

Hacettepe Üniversitesi  
**YABANCI DİL OLARAK**  
**TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI**  
DERGİSİ



**SAYI 3 YAZ 2017**

**Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü**  
**Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi**  
**Kurucusu: Prof.Dr. Yunus KOÇ**

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü adına  
**Sahibi ve Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Yunus KOÇ**

**Editörler**

Nazmiye TOPÇU TECELLİ, Meltem ÇELİKTAŞ EKTİ

**İngilizce Editör**

Evgenia KERMELİ ÜNAL

**Yayın Kurulu**

Sema ASLAN DEMİR, Erol BARIN, Mikail CENGİZ, Binnur ERDAĞI DOĞUER,  
Aydan ERYİĞİT, Ayten GENÇ, Alev KARADUMAN, Tevfik Orçun ÖZGÜN,  
Fatma TÜRKYILMAZ, Meral UÇMAZ, S. Dilek YALÇIN ÇELİK,  
Gülhan YAMAN KAHVECİ

**Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi**  
**ISSN: 2148-1970**

*Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi,*  
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü himayesinde yılda iki kez  
(Kış ve Yaz) yayımlanan **hakemli, yerel ve süreli** bir dergidir.

*Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*'nde  
yayımlanan yazılarda ifade edilen görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir. Yazılar, iki  
alan uzmanının yayımlanabilir onayından sonra Yayın Kurulunun son kararı ile  
yayımlanır. Gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın iade edilmez.

**Kapak Tasarımı**

Yunus KOÇ

**Teknik Editör**

Çiğdem KARACAOĞLAN

**İdare Yeri**

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 06532 Beytepe / ANKARA

Tel: +90 (312) 297 71 82 - 297 67 71 / Belgeç: +90 (312) 297 71 71

E-posta: [huydotad@hacettepe.edu.tr](mailto:huydotad@hacettepe.edu.tr) / [huydotad@gmail.com](mailto:huydotad@gmail.com)

**Basımcı**

Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi 06100, Sıhhiye / ANKARA

Tel: +90 (312) 310 97 90

**Yayın Tarihi**

21 Haziran 2017

## Danışma Kurulu

- AKAR, Doç.Dr. Didar (Boğaziçi Ü.)  
AKAY AHMED, Prof.Dr. Asuman (Marmara Ü.)  
AKIŞ, Yrd.Doç.Dr. İbrahim (İstanbul Ü.)  
AKŞEHİRLİ, Doç.Dr. Soner (Ege Ü.)  
AKTAŞ, Prof.Dr. Tahsin (Nevşehir Ü.)  
AKYOL, Prof.Dr. Hayati (Gazi Ü.)  
ALYILMAZ, Prof.Dr. Cengiz (Atatürk Ü.)  
ARIOĞUL, Yrd.Doç.Dr. Sibel (Indiana Ü.)  
ASLAN, Doç.Dr. Canan (Ankara Ü.)  
ATABEY, Yrd.Doç.Dr. İbrahim (Gazi Ü.)  
BALÇIKANLI, Doç.Dr. Cem (Gazi Ü.)  
BARIN, Yrd.Doç.Dr. Erol (Gazi Ü.)  
BAŞTÜRK, Prof.Dr. Mehmet (Balıkesir Ü.)  
BAYYURT, Prof.Dr. Yasemin (Boğaziçi Ü.)  
BECKETT, Doç.Dr. Gulbahar H. (Cincinnati Ü.)  
BENZER, Doç.Dr. Ahmet, (Marmara Ü.)  
BEYRELİ, Doç.Dr. Latif (Marmara Ü.)  
BÖREKÇİ, Prof.Dr. Muhsine (Atatürk Ü.)  
ÇAKIR, Prof.Dr. Abdülvahit (Gazi Ü.)  
DEDEOGLU, Doç.Dr. Hakan (Hacettepe Ü.)  
DEMİR, Prof.Dr. Nurettin (Hacettepe Ü.)  
DEMİRCİ, Doç.Dr. Kerim (Pamukkale Ü.)  
DEMİREZEN, Prof.Dr. Mehmet (Hacettepe Ü.)  
DEMİRKAN, Prof.Dr. Murat (Marmara Ü.)  
DİLİDÜZGÜN, Prof.Dr. Selahattin (İstanbul Ü.)  
DİLİDÜZGÜN, Doç.Dr. Şükran (İstanbul Ü.)  
ERDEM, Doç.Dr. Mevlüt (Hacettepe Ü.)  
FİDAN, Yrd.Doç.Dr. Özden (Muğla Sıtkı Koçman Ü.)  
GENÇ, Prof.Dr. Ayten (Hacettepe Ü.)  
GÜLTEKİN, Doç.Dr. İbrahim (Kırıkkale Ü.)  
GÜNAY, Prof.Dr. V. Doğan (Dokuz Eylül Ü.)  
GÜREL, Prof.Dr. Ayşe (Boğaziçi Ü.)  
HATİPOĞLU, Doç.Dr. Çiler (Orta Doğu Teknik Ü.)  
HAZNEDAR, Prof.Dr. Belma (Boğaziçi Ü.)  
KARABABA, Doç.Dr. Canan (Ankara Ü.)  
KARATAY, Doç.Dr. Halit (Abant İzzet Baysal Ü.)  
KAVRUK, Prof.Dr. Hasan (İnönü Ü.)  
KERİMOĞLU, Doç.Dr. Caner (Dokuz Eylül Ü.)  
KIRAN, Prof.Dr. Zeynel (Hacettepe Ü.)  
KIRKKILIÇ, Prof.Dr. H. Ahmet (Atatürk Ü.)  
KÖKSAL, Prof.Dr. Dinçay (Çanakkale 18 Mart Ü.)  
KURT, Doç.Dr. Mustafa (Gazi Ü.)  
KÜÇÜK, Doç.Dr. Salim (Ordu Ü.)  
MERT, Prof.Dr. Osman (Atatürk Ü.)  
METE, Yrd.Doç.Dr. Filiz (Bülent Ecevit Ü.)  
NURLU, Prof.Dr. Muammer (Gazi Ü.)  
ÖZKAN, Prof.Dr. İsa (Gazi Ü.)  
ÖZKUL, Prof.Dr. Senem (Augsburg Ü.)  
ÖZMEN, Doç.Dr. Kemal Sinan (Gazi Ü.)  
ÖZSOY, Prof.Dr. Sumru (Boğaziçi Ü.)  
SALLABAŞ, Doç.Dr. Eyüp (Yıldız Teknik Ü.)  
SAUNER-LEROY, Doç.Dr. Marie H. (Aix-en-Provence Ü.)  
SEVER, Prof.Dr. Sedat (Ankara Ü.)  
SILAY, Prof.Dr. Kemal (Indiana Ü.)  
TAYLAN, Prof.Dr. Eser Erguvanlı (Boğaziçi Ü.)  
TEMİZYÜREK, Doç.Dr. Fahri (Gazi Ü.)  
TEMUR, Doç.Dr. Nezir (Gazi Ü.)  
TOKER, Prof.Dr. Şevket (Ege Ü.)  
UNAN, Prof.Dr. Fahri (Manas Ü.)  
YAYLI, Prof.Dr. Derya (Pamukkale Ü.)  
YAZICI, Doç.Dr. Nermin (Hacettepe Ü.)  
YILMAZ, Prof.Dr. Emine (Hacettepe Ü.)  
YÜCEL, Dr. Sefa (Gazi Ü.)



### **Yazarlar**

ERGİN, Meliz, Yrd.Doç.Dr, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü.

İNAN, Kayhan, Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü.

KHALMATOVA, Ziyoda, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Doktora Öğrencisi.

KINAY, Damla Elif, Okutman, Çukurova Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi.

KOCAMAN GÜRATA, Eser, Okutman, Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Birimi.

TANRIVERE, Utku, Öğr.Gör., Hacettepe Üniversitesi, Rektörlük.

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi

Yıl: 4, Sayı: 3, Yaz 2017

## İÇİNDEKİLER

### **Meliz Ergin**

Bodies Erased in Hervé Gilbert's Novel: *To the Friend Who Did Not Save My Life*  
Hervé Gilbert'in *Hayatımı Kurtarmayan Arkadaşıma* Başlıklı Romanında Silinen Bedenler..... 7

### **Kayhan İnan**

Türkçe Öğretmeni Adaylarında Kültürel Zekânın Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi  
An Analysis of Prospective Turkish Language Teachers' Cultural Intelligence based on  
Certain Variables ..... 21

### **Ziyoda Khalmatova**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Modern Yöntem ve Tekniklerin Kullanımı:  
Ters-Yüz Sınıf Modeli  
Usage of Modern Methods and Techniques in Teaching Turkish as a Foreign Language:  
The Flipped Classroom..... 35

### **Damla Elif Kınay**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyal Etkinlikler İle Dil Öğretimi  
The Usage of Social Activities in the Teaching of Turkish as a Foreign Language .....53

### **Eser Kocaman Gürata**

Karşılıklı Konuşma Stratejilerinin Öğretiminin Öğrencilerin Konuşma Becerisi  
Gelişimine Etkisi  
The Impact of Teaching Oral Communication Strategies to the Development of Learners'  
Speaking Skills..... 77

### **Utku Tanrıvere**

Türkçe ve Almandaki Ortak LSD Jargonunun Semasiyolojik Analizi  
The Semasiological Analysis of Common LSD Jargon in Turkish and German ..... 97

Yayın İlkeleri..... 107

Editorial Principles ..... 110



## **BODIES ERASED IN HERVÉ GILBERT'S NOVEL: TO THE FRIEND WHO DID NOT SAVE MY LIFE**

**Meliz ERGİN**

**Abstract:** This essay presents an analysis of the French author Hervé Guibert's semi-autobiographical novel, *To the Friend Who Did Not Save My Life* (1990). I argue that, written in the form of diary-like entries, the book underlines the continuum between the processes of dying and writing, treating both the physical body and the body of writing as illegible texts under erasure. I first examine *To the Friend* as an illness narrative, where the narrator's body is taken over by the HIV virus, creating a sense of self-uncertainty. I then demonstrate that the same uncertainty is also reflected in his writing infiltrated by the style of other authors that influenced him. Drawing on compelling parallels between the narrator's contaminated body and impure body of writing, I reveal the tension between originality/authenticity and imitation/contamination in Guibert's work.

**Key words:** Hervé Guibert, illness narrative, writing, autobiography, authenticity, impurity.

### **Hervé Gilbert'in *Hayatımı Kurtarmayan Arkadaşıma* Başlıklı Romanında Silinen Bedenler**

**Öz:** Bu çalışmanın amacı Fransız yazar Hervé Guibert'in *To the Friend Who Did Not Save My Life* (1990; *Hayatımı Kurtarmayan Arkadaşıma*) başlıklı yarı otobiyografik romanının bir incelemesini sunmaktır. Günlük şeklinde yazılmış olan bu romanın ölüm ve yazma süreçleri arasındaki devamlılığı irdelediğini öne sürecek ve insan bedeni ile yazılı eseri silinmeye yüz tutmuş, okunmaz birer metin olarak ele aldığını göstereceğim. *To the Friend* romanını önce HIV virüsünün anlatıcının bedenini ele geçirirerek öznel belirsizlik yarattığı bir hastalık anlatısı olarak ele alacağım. Daha sonra benzer bir belirsizliğin farklı yazarların etkisi altında kalan anlatıcının yazılarında da ortaya çıktığına değineceğim. Çalışmamı, anlatıcının kontamine olmuş bedeni ve yazısı arasındaki paralelliklere ve Guibert'in eserinde orijinallik/otantiklik ve imitasyon/kontaminasyon arası çekişmeye dikkat çekerek sonlandıracağım.

**Anahtar kelimeler:** Hervé Guibert, hastalık anlatısı, yazı, otobiyografi, otantiklik, katışıklık.

### **Introduction**

The French author and photographer Hervé Guibert's (1955-1991) semi-autobiographical novel, *To the Friend Who Did Not Save My Life* (*À l'ami qui ne m'a pas sauvé la vie*, 1990) is a milestone in contemporary literature. Published two years after Guibert was diagnosed with HIV, *To the Friend* is both an illness narrative and an exploration of the process of writing. The narrator named Hervé finds out that he has AIDS when he suffers from symptoms that resemble those afflicting his friend Muzil. Initially hopeful about receiving a vaccine from his friend Bill, the manager of a pharmaceutical

laboratory, Hervé soon realizes that the vaccine will never arrive and that he has to come to terms with his terminal condition. An astoundingly honest narrative that comprises of a series of diary-like entries, the book underlines the continuum between the processes of dying and writing. I argue that *To the Friend* treats both the physical body and the body of writing as illegible texts under erasure by “foreign” influences. First, I examine *To the Friend* as an illness narrative, where the narrator’s body is taken over by the HIV virus, creating a sense of physical self-uncertainty. I then demonstrate that the same uncertainty is also reflected in his writing infiltrated by the style of other authors that influenced him. Drawing on compelling parallels between the narrator’s contaminated body and impure body of writing, I examine the tension between originality/authenticity and imitation/contamination in Guibert’s work and expose the ambiguity inherent to the performance of the autobiographical voice.

### **Illness Narrative, Contamination and Uncertainty**

Following his diagnosis with AIDS in 1988, Guibert wrote three books focusing on the progress of his illness, *To the Friend Who Did Not Save My Life*, *The Compassionate Protocol* (*Le Protocole compassionnel*, 1991), and the posthumously published *The Man in the Red Hat* (*L’Homme au chapeau rouge*, 1992). All three works, particularly *To the Friend*, can be read as examples of autothanatography (self-death-writing). The notion of autothanatography has been discussed by several critics in autobiography studies. In *Mirror Talk: Genres of Crisis in Contemporary Autobiography*, Susanna Egan uses this term in reference to narratives that focus on the process of dying, paying particular attention to narratives of terminal illness. In “Representing Others: Gender and the Subjects of Autobiography,” K. Nancy Miller notes that every autobiography can also be considered an autothanatography for we live with an awareness of imminent death and prospective nonexistence (1994, s. 12). Similarly, in “Philosophy as Autobiography,” Joseph Kronick observes that “every time I begin to write (the life of) my self, death interposes. Every autobiography is an allegory of the writer’s death, an autobiothanatography” (2000, s. 1014). The term autobiothanatography that Kronick uses is particularly apt for describing Guibert’s book, whose title reveals right up front that the narrator is not going to survive. The text is written with an awareness of his pending death and transient existence; every time Hervé writes “I” in reference to a living self, his death interposes.

The novel begins with an account of Hervé’s illness to set the tone for the entire text: “I had Aids for three months” (Guibert, 1991, s. 1). Beginning the novel with an affirmation of the narrator’s illness is a common strategy used by many European writers from Dostoyevsky to Bernhard that influenced Guibert. The opening line of *Notes from the Underground* is “I am a sick man...” (2009,

s. 3). The very first lines of Bernhard's *Correction* is the following: "After a mild pulmonary infection, tended too little and too late, had suddenly turned into a severe pneumonia that took its toll of my entire body..." (1990, s. 3). Following the footsteps of these writers, Guibert's protagonist Hervé informs the reader of his illness on the very first page of the novel, marking the text with an ambivalence that prevails due to his health problem.

*To the Friend* can be read as an illness narrative where the narrator tries to come to terms with his condition and faces the uncertainties that derive from both medical and social perception of AIDS. The narrator is not only overwhelmed by the indefinite progress of the disease, but also has to shatter the prejudices surrounding it. In *Illness as Metaphor and AIDS and Its Metaphors*, Susan Sontag writes that "illness is the night-side of life, a more onerous citizenship. Everyone who is born holds a dual citizenship, in the kingdom of the well and in the kingdom of the sick" (1978, s. 3). She explains how, throughout the history, various metaphors were associated with different illnesses. To give an example, tuberculosis was perceived as the disease of the reckless and sensual whereas cancer was conceived of as the disease of the sexually repressed. Illness has been perceived as sickness of the will and a result of social deviation, while recovery was seen as dependent on the healthy will assuming "dictatorial power in order to subsume the rebellious forces" (Sontag, 1978, s. 43) of the sick will. Hervé confronts the challenge of dealing with similarly problematic metaphors and beliefs surrounding AIDS. At one point, he tells his friend Muzil about the rumours of a new cancer that affects only homosexuals (Guibert, 1991, s. 13), which naturally makes Muzil laugh.

In various instances, Hervé shares with the reader various explanations he receives from doctors regarding his illness before he finds out that it is AIDS. A sense of hopelessness arises in the reader as s/he reads the medical accounts of the doctors, one of whom tells Hervé that he is suffering from a "hatred of deformity" (Guibert, 1991, s. 38). Upon hearing such ridiculous conclusions reached by doctors, Muzil makes the following comment: "They are so fed up with their patients' phleg, and diarrhoea that they start dabbling in psychoanalysis and come up with the most outrageous diagnoses!" (Guibert, 1991, s. 39). As Hervé remarks further on in the novel, "AIDS became the social *raison d'être* of many people, their hope for public recognition and a position in society, especially for the doctors who tried in this way to escape the boring routine of their medical practices" (Guibert, 1991, s. 118). Given the unreliability of the doctors and his "friend" Bill, and confronted by the difficulty of accepting his fate, Hervé begins to feel an ironic distance toward his sick body. He experiences a doubling of his selfhood: Hervé, the sick man, and another Hervé who watches the sick body seeking beauty instead of terror in its appearance. As Ralph William Sarkonak writes in *Angelic Echoes: Hervé*



*Guibert and Company*, Guibert “beholds physical beauty in the person living with AIDS” (2000, s. 150). Challenging the conventions of aesthetic beauty, he often stares at his skeleton on the mirror: “I felt death approaching in the mirror, gazing back at me from my own reflection” (1991, s. 7). Both his pending death and the new aesthetic beauty he locates in his ill body alters his conception of the body and the bios.

Hervé’s initial shock at receiving the news of his illness gradually leaves its place to acceptance. When he goes to visit his friend Muzil, who sees him for the first time after his body begins to get weaker, Hervé explains Muzil’s reaction in the following manner:

I am happy that because of what Jules did, I didn't have to hide my real face, the face of a man who would soon be thirty years old, from Muzil while he was still alive, because that day, after an inner struggle with his first impulse to shrink back from me in fear, he was generous enough, upon reflection, to see me as I really was, to accept this face that was finally truly mine, and to announce that he actually preferred it to the one that had made him love me, or rather, that he now found my face more right, more in tune with my personality than my charming curly-haired-cherub face had been (Guibert, 1991, ss. 80-81).

The emphasis on “real face” demonstrates that Hervé no longer considers this new face unfamiliar or disturbing. In contrast to Bill concealing his face behind a healthy body “Bill is a faker who doesn’t do a single thing out of kindness” (Guibert, 1991, s. 243). Hervé embraces his condition “with the incredible perspective of intelligence AIDS had brought to [his] sudden finite life” (Guibert, 1991, s. 165):

[...] I’d felt my blood suddenly stripped naked, laid bare, as though it had always been clothed or covered until then without my noticing this, since it was only natural, but now something—I didn’t know what—had removed this protection. From that moment on, I would have to live with this exposed and denuded blood [...] My blood, unmasked, everywhere and forever (except in the unlikely event of miracle-working transfusions), naked around the clock [...] (Guibert, 1991, s. 6).

After overcoming the anxiety of being unmasked and exposed, Hervé suddenly begins to find himself more handsome and does not hesitate to do what he admires in *Montaigne*: the portrayal of the naked self (Sarkonak, 2000, s. 8).

Similarly, the narrator in Guibert’s other AIDS fiction, *The Man in the Red Hat*, often references images from paintings and visual arts to articulate the manner in which he perceives his body. When his painter friend, P.F., decides to draw Hervé’s portrait, Hervé asks him to draw “a little blue death’s head on the cheek” (Guibert, 1995, s. 31), but P.F. decides to paint behind Hervé’s head, “as was the custom in the Middle Ages, a skull that was like an X-ray of the head

on the other side of the picture” (Guibert, 1995, s. 31). In another passage, Hervé visualizes himself as “the skeleton in the red hat” (Guibert, 1995, s. 85). Through such visual imaginings, he gradually comes to terms with his illness and changing physical appearance. The ironic distance he develops to his body is also apparent in his videotaping his own operation. When he finds the courage to watch the video later on, he makes the following observation:

I felt like watching the film of my operation. I cobbled up the connections between my Panasonic and my Sony TV [...] But the image had been self-censored by the violent douche of light over the operating field, which transformed the zone of blood and butchery into a zone of abstraction, incandescence, plunging like a torrent of light that was sending out flashing rays in the region of the neck (Guibert, 1995, s. 25).

The distance Hervé feels to his own body through the video camera points out to an ironic doubling of the self. Hervé is both the patient undergoing surgery and the eye that watches it. The video camera acts as a device that makes self-surveillance possible. He is both the AIDS patient whose body is in decay and the healthy Hervé who, untouched by the illness, is rediscovering his body. Like the German philosopher Friedrich Nietzsche who writes *Ecce Homo*, a semi-autobiographical philosophical work, with the dual perspective of one who feels ill and healthy at the same time, Hervé writes “with one foot *beyond* life” (Nietzsche, 2000, s. 682). As Nietzsche puts it, however, “being sick can even become an energetic *stimulus* for life, for living *more*. This, in fact, is how that long period of sickness appears to me *now*: as it were, I discovered life anew, including myself” (2000, s. 680). Similarly, his illness becomes a venue for Hervé to discover himself anew.

In a way, what Hervé attempts to do in both of these works is to turn himself to a museum, to be the monster on display. He often stares at the reflection of his naked body on the mirror to see how the constant trespassing of the borderline between life and death alters his self-perception. Ultimately, he does not reach a point of self-revelation, but turns into an illegible body becoming more real and more obscure all at once. He settles to an uncertain future that interweaves illness and health, beauty and terror, life and death. As I discuss in the following section, Hervé also projects this new state of mind onto his writing as he creates a monstrous text that both reveals and conceals his true identity. In his autobio(thanato)graphical sketch, he does not ultimately recover a single and independent self, but multiple selves and a monstrous authorial voice.

### **Stylistic Impurity: Writing in the Shadow of Other Authors**

I believe it is by being a reader that one becomes a writer. The writer whom I was reading—his shadow or his ghost—almost became a character and a model. I have never had the fantasy of modernity, of literary invention. I never wanted to

do something brand new, different. I have felt love for various writers and I tried to let myself be supported by them (Sarkonak, 2000, s. 29).

*To the Friend* sheds light on the twofold ambiguity that the narrator experiences: the ambiguity regarding his health and his writing. In fact, the physical uncertainty Hervé feels due to his illness become entirely interwoven with the authorial uncertainty he feels toward his book. While waiting for a solution to his disease from his friend Bill (which, as we know, will never arrive), he also struggles to produce a somewhat authentic autobiography, yet he knows neither how long he will live nor how his account will end: “I can imagine several endings, all of which fall for the moment under the heading of premonition or heartfelt desire, but the whole truth is still hidden from me, and I tell myself that this book’s *raison d’être* lies only along this borderline of uncertainty, so familiar to all sick people everywhere” (Guibert, 1991, s. 3). In fact, later on Hervé admits that he has no authority on the progress of his book: “My companion, my book [...] has already begun to wrest the controls from my hands, even though I might appear to be the captain of this exercise in contact flying” (Guibert, 1991, s. 4). As Sarkonak remarks, “[...] we have the resurgence of a narrator who knows less than the reader” (2000, s. 158):

The boundary between sanity and insanity, nevertheless, turns Hervé’s narrative into a constant disclosure of self-uncertainty. The more he writes, the more his images multiply, making him less visible than ever. There are many biographical facts in this novel, such that the narrator’s name is Hervé and he has AIDS. Guibert uses biographical information as a point of departure but admits that as soon as he writes about himself or his friends, he “fictions,” to translate Foucault’s term, thereby producing an “effect of truth” which outperforms all that is supposedly objective and verifiable (Sarkonak, 2000, s. 216).

Hervé is very much aware that what he writes can just as well be described in quite another way, and that every autobiography is a semi-fictional invention of the self, simultaneously hiding and revealing the writing subject. In *How Our Lives Become Stories: Making Selves*, Paul John Eakin notes that “narrative is not merely a literary form but a mode of phenomenological and cognitive self-experience, while self—the self as autobiographical discourse—does not necessarily precede its constitution in narrative” (1999, s. 100). If narrative constitutes identity and if, for Hervé, every narrative is at once contaminated by truth and lie, then it comes as no surprise that he deliberately plays with the notions of truth and falsity, erasing the boundary between these dichotomies. The question of credibility in Guibert’s work thus draws attention to the undecidable boundary between factual/fictional, leading to a conception of “truth [that] remains bound to its spectral relationship with the lie. The co-implication of truth and falsity [...] implies] that truth, like testimony, is a performative act” (Kronick, 2000, s. 1002).

Hervé addresses the intersection of truth and lie by dwelling on the influence of other writers who have contaminated his writing. While articulating how the disease gradually takes over his body, he also observes that his writing is pollinated by the style of other authors that greatly influenced him. Hence there are two narratives running parallel to one another: the narrative of HIV that slowly contaminates his body and the narrative about the influence of other writers casting their shadow on the text. One of the ghosts that is perhaps most visible in Guibert's novels is the Austrian writer Thomas Bernhard (1931-1989). Bernhard himself admittedly wrote under the influence of several writers and musicians he admired such as Fyodor Dostoyevsky, Glenn Gould, and Johann Sebastian Bach. As Hervé takes Bernhard as a model for his literary experiment, he takes part in a network of intertextual relationships, where the work of each writer functions as a mimotext for one another. *To the Friend who did not Save My Life* functions as a "mimotext of Bernhard's novel, which is itself a mimotext of the famous piece of music by Bach" (Sarkonak, 2000, s. 202). Hervé's admiration for Bernhard has the effect of invading and contaminating his writing just as the HIV virus invades and contaminates his body. In many passages, he describes his admiration for Bernhard as both the source of inspiration and a threat to his authorship, "writing a book that is essentially Bernhardian in its essence, a work of imitative fiction that is actually a kind of essay on Thomas Bernhard" (Guibert, 1991, s. 199). "Writing in the shadow of Bernhard, Guibert finds himself imitating the other's style in order to purge himself of it" (Sarkonak, 2000, s. 203).

The resemblances between Bernhard and Guibert derive, in part, from their respective approaches to illness and writing. Like Guibert, Bernhard suffered extensively from lung disease throughout his life and was hospitalized several times. The characters in his novels often write with the dual perspective of living toward death that the terminally ill experience. In terms of style, the two writers also share certain affinities such as long, repetitive sentences. As Bernhard's typically lengthy, meditative, incomplete sentences begin to take hold of Hervé's own writing, "the writing serves to exorcise an author whose influence becomes too threatening. 'T.B.' is 'un diable' ('a devil') who has slipped into the narrator's hold" (Boulé, 1999, s. 202).

Ironically, Hervé's fear of being influenced by others can also be seen as a direct influence of Bernhard. In several works by Bernhard, from *Concrete* (*Beton*, 1982) to *Correction* (*Korrektur*, 1975), we encounter characters who are anxious about being intellectually restrained by the society. In *Correction*, for example, the narrator moves into the garret of a friend's house to organize the notes left behind by his friend Roithamer, who builds a cone-shaped building for his sister in the middle of the Kobernausser forest, which unwittingly leads to her death and eventually to his suicide. The book is both about Roithamer's

idealism and desire to correct his building project *ad infinitum*, ultimately correcting himself out of existence, and about the narrator's attempt at textual correction by sifting through Roithamer's manuscripts. One resemblance between Bernhard's novel and Guibert's work derives from the fact that both Roithamer and Hervé fear living under the immense influence of other people. When starting his building project, Roithamer writes that "a man who no longer thinks his own thoughts but instead finds himself dominated by the thoughts of another man whom he admires [... is] in danger of deadening himself out of existence" (Bernhard, 1990, s. 25). Hervé's desire and deliberate failure to find an authentic voice purged of Bernhard's influence resembles Roithamer's attempt to escape social and intellectual captivation. Yet while Hervé playfully admits the impossibility of recuperating such purity of identity and thought, Roithamer insists on destroying any outside influence that may weaken his intellectual capacity and keep his ideas from reaching their "utmost degree of realization, substantiation, perfection" (Bernhard, 1990, s. 155).

The tension between authenticity and imitation in *To the Friend* is also captured in Hervé's depiction of how the HIV virus spreads in the body. Like Bernhard's influence on him, the virus is described as "diabolical:"

[...] the virus is so diabolical because it splits in two, running a decoy operation that exhausts the body and its immune system. It's the viral envelope that functions as a decoy: as soon as the host organism detects its presence, T4 cells are sent to the rescue; massed on the viral envelope, they're as if blind to the presence of the vital core, which slips incognito through the fray to infect other cells [...] Mockney's immunizing agent is a kind of shrewd double for the virus; by reactivating the immune system and stimulating the production of specific anti-bodies, it functions as a decoder, to teach the body how to detect and foil the destructive program of the viral core [...] (Guibert, 1991, s. 239).

Hervé then draws on an analogy between the way that the HIV virus spreads and the way in which Bernhard's influence invades him. Just as the HIV virus works its way through lie and deception, Bernhard's invisible and deceptive influence on him similarly takes up "all the textual space, infiltrating every sentence" of Hervé's work: "As with the AIDS virus, Guibert can no longer distinguish between what is foreign—Bernhard, HIV—and himself. Thus, it's not surprising that he uses the word *metastasis* to describe the process by which his writing and his body are colonized to the extent that he loses control of both" (Sarkonak, 2000, s. 204). Just as the Mockney's vaccine aims to protect the immune system by detecting the destructive program of the viral core, he wants to detect and outdo Bernhard's infiltration. Yet just as he never gets hold of the vaccine, Hervé is unable to rid his writing of Bernhard's presence.

His somewhat deliberate failure to recuperate an authentic voice and to write a pure text uncontaminated by other authors is also manifest in the fact that *To the Friend* ends up being a narrative revolving around friends like Bill and Muzil. It is not clear whether this genre-defying work is indeed an autobiography, thanatography, elegy, or a letter to a dead friend. Bill has a very unusual presence in the book. Although he proves to be a disloyal friend, as the title suggests, this book is an ironic dedication to him as well as “a textual act of revenge from Bill” (Boulé, 1999, s. 199) for betraying him. Bill’s friendship affects Hervé’s writing through its absence: the absence of a trustworthy relationship and a vaccine, which is never provided. Similarly, Muzil has a strong presence in the book, but with a positive resonance. Named after Robert Musil (1880-1942), the Austrian author and writer of *The Man without Qualities* (Sarkonak, 2000, s. 14), and inspired after Guibert’s friend Michel Foucault, Muzil plays a significant role in the novel. There is a mutual admiration felt by the two friends. According to Sarkonak, this

has much to do with a gay aesthetic: the mutual attraction these two men felt for each other’s company, conversations at once casual and serious, narcissistic betrayals, and the telling of secrets typical of the life of gay bars, as well as the braiding together of life’s daily trials—including illness, depression, and fear [...] (2000, s. 16).

Another, and perhaps more important, reason that brings them together is the common fate these two men share, marked by common disease and death. While writing about himself, Hervé is also describing the last days of Muzil’s illness and death: “I was completely entitled to do this since it wasn’t so much my friend’s last agony I was describing as it was my own, which was waiting for me and would be just like his, for it was now clear that besides being bound by friendship, we would share the same fate in death” (Guibert, 1991, s. 91). Once Hervé goes to the hospital to visit Muzil and realizes that his friend is dying, his work turns into both an elegy to a beloved friend, whose death “would change the face of the world” (Guibert, 1991, s. 95), and an elegy written to himself in future anterior. As Sarkonak puts it, Hervé fulfills “the challenge so many writers have faced of wanting to be able to write a sentence as impossible as ‘I am dead’” (2000, s. 170). As the death of his friend functions as *memento mori*, Hervé writes: “I was Munch’s *Scream*” (Guibert, 1991, s. 92). Yet whose voice is heard in the scream? Hervé’s? Muzil’s? Both?

*To the Friend* turns into an account that blends different literary genres and autobiographical voices. The result is a monstrous narrative where the voice of the writing “I” becomes less and less audible, disclosing the contingency inherent to the performance of the autobiographical voice, which remains obliged to respond to the several voices inflicting themselves upon him. As Sarkonak remarks, thinking of autobiographical writing as a space for play and



invention enables Guibert “to enter the space of the lie–not get at the truth–but rather to *play with the idea of truth* in order to illustrate just how problematic such a notion is in the age of AIDS” (Sarkonak, 2000, s. 160). Coming to terms with his self-uncertainty, Hervé perceives autobiography not as a self-revelation, but rather as a desire to make truth. He loses himself the more he writes, and out of this uncertainty rises the possibility for any creative work. As Hervé’s self-image changes throughout the work along with his changing health condition, he experiments with the multiplicity of selves.

I think the pleasures these children give me are greater than the ones of flesh, which I renounce for the moment out of lassitude, preferring to accumulate new objects and drawings around me, like a pharaoh preparing the furnishings of his tomb, with his own image multiplied over and over to mark the entrance, or on the contrary to obscure it with detours, lies, and simulacra (Guibert, 1991, s. 195).

Perhaps it is no coincidence that Guibert writes these lines about identity and simulacra considering he was a photographer as well as a good friend of the French theorist Michel Foucault. As Hervé mentions multiplied images and detours, one recalls Roland Barthes’ photograph of Michel Foucault standing in the middle of several mirrors multiplying his reflection. One body, one frame of reference is multiplied and projected onto several mirrors reflecting back several images. Such play between originality and simulacra is evident in Guibert’s works as well. In *The Man in the Red Hat*, for example, the tension between the real and the imitation is conveyed to the reader in several instances. One example is Hervé’s painter friend Yannis’ attempt to destroy the imitations of his artworks, although it remains ambiguous whether they are really imitations or Yannis simply wants to get rid of the old paintings he is not fond of. Many other details in the novel remain unexplained, or hinted at and pushed aside, like the question as to whether Lena is the murderer of her brother. Like Hervé’s cheque with a false address, or like the erroneous, incomprehensible biopsy after Hervé’s surgery, many questions remain unanswered, including the truth about the lost paintings and the missing people in the story.

Guibert acknowledges that “if there can be no writing without falsehoods, *a fortiori* there can be no writing about AIDS without lies” (Sarkonak, 2000, s. 160). His work draws attention to the fact that there is a degree of fiction inherent to the performance of the autobiographical voice. Particularly, in his AIDS auto-fictions, writing is a limit-experience for Guibert who declares: “AIDS has allowed me to make even more radical techniques of narration, the relation to truth, the staging of myself beyond what I had ever thought possible” (Sarkonak, 2000, s. 7). The writer struggles to purge himself of the other, which remains an impossibility. However, this impossibility is not articulated as a limitation. Rather, the impossibility of outdoing the other’s influence provides

the writer with the opportunity to transgress the limitations set on the autonomous writer. Through an ironic opening, the narrator remains connected to his double, whether this double is the voice of the other within himself, or another individual out in the social world. Such transgression of authorial identity also complicates the boundaries among different literary genres. It becomes difficult to classify Guibert's works under traditional categories such as autobiography, biography, or novel. The genre of life-writing thus becomes an exercise, a maddening practice, where the distinction between truth and lie becomes indiscernible. The writing "I" spills over the boundaries of selfhood as well as well-defined genres by producing a cacophonous text of colliding, asymmetrical voices.

The fact that *To the Friend* is also written with a sense of urgency affects the narrative structure to a great extent. When Hervé is with Jules, his lover also contaminated by the HIV virus, he makes the following observation:

I felt as though Jules and I had got lost between our lives and our deaths, that this no-man's land, ordinarily and necessarily rather nebulous, had suddenly become atrociously clear, that we were taking our places [...] in a macabre tableau of two sodomitical skeletons (Guibert, 1991, s. 141).

The emphasis on the "skeletons" is noteworthy since it reveals the narrator's thought about his future projected into the present moment, the here and now. The sense of urgency that derives from the desire to catch up with the living and to postpone one's death has a significant impact on Hervé's style of writing. In this respect, he is no different than Bernhard who

can't stop for structured paragraphs or sentences, life is literally too short (what with his lung disease being aggravated by bunglers whom he sometimes has to instruct in the procedures, any treatment could mean the end of him). His writing has become synonymous with his breathing: it is his rescue attempt, trying to save his life, even if it is nonsense to keep struggling against the inevitable, nonsense to record the nonsense of life in the face of death (Wilkins, 1993, ss. 130-131).

For Hervé's, similarly,

There simply was no time (or the desire) to write a "roman bien fait" like a well-wrought play, no time to polish the punctuation, eliminate the repetitions, not that all—or any—should have been removed. This does not mean that the novels are without structure. Rather, the structure is always still evolving, based on a sense of urgency as the writing barely catches up with the living (Sarkonak, 2000, s. 190).

Such urgency "takes the form of what I will call superabundance. One could also call it *excess, surfeit, immoderation, overabundance, intemperance, overindulgence, piling it on, going too far, saying too much*" (Sarkonak, 2000, s. 174). Due to this excess and overabundance of the narrative, the meaning of

an autobiographical performance remains “in medias res” (Sarkonak, 2000, s. 158) as the “I” never comes to rest, but remains incomplete by the end of this autobiographical account without any closure. Such incomplete perception of the self as well as of the written product calls to mind Guibert’s statement at the end of *The Man in the Red Hat*, where he writes that once more he is able to call this book, like all the others, *The Unfinished* (Guibert, 1995, s. 111).

## Conclusion

In his semi-autobiographical AIDS fiction, *To the Friend Who Did Not Save My Life*, Hervé Guibert’s narrator confronts the dual challenge of physical and authorial self-uncertainty. Shedding light on the continuum between the process of living/dying and writing, he approaches both his corporeality and book as bodies under erasure by foreign influences. Yet a certain degree of irony prevails in the book as the narrator treats these outside influences as essential to his changing sense of self. His illness enables him to rediscover his own body, thoughts, and writing. Hervé locates his voice in the porous boundaries between life and death, illness and health, and autothanatology and biography. In “Autobiography after Wittgenstein,” Szabados states that “an honest, present day autobiographer begins with mistrust, with the feeling that many people speak through his mouth” (1992, s. 5). In this vein, Guibert’s narrator calls attention to the polyphonic texture of any honest self-narrative, exposing the ambiguity inherent to the autobiographical voice.

## Works Cited

- Bernhard, T. (1990). *Correction* (S. Wilkins, Trans.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Boulé, J. P. (1999). *Hervé Guibert: Voices of the Self* (J. Fletcher, Trans.). Liverpool: Liverpool University Press.
- Dostoyevsky, F. (2009). *Notes from Underground* (R. Wilks, Trans.). London: Penguin Classics.
- Eakin, P. J. (1999). *How Our Lives Become Stories: Making Selves*. Ithaca: Cornell University Press.
- Egan, S. (1999). *Mirror Talk: Genres of Crisis in Contemporary Autobiography*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Guibert, H. (1991). *To the Friend Who Did Not Save My Life* (L. Coverdale, Trans.). New York: Macmillan.
- Guibert, H. (1995). *The Man in the Red Hat* (J. Kirkup, Trans.). London: Quartet Books.
- Kronick, J. G. (2000). Philosophy as Autobiography. *MLN*, 115(5), 997-1018.
- Miller, K. N. (1994). Representing Others: Gender and the Subjects of Autobiography. *Differences*, 6(1), 1-27.
- Nietzsche, F. (2000). *Ecce Homo. The Basic Writings of Nietzsche* (W. Kaufmann, Trans.). New York: Modern Library Edition.

- Sarkonak, R. W. (2000). *Angelic Echoes: Hervé Guibert and Company*. Toronto: University of Toronto Press.
- Sontag, S. (1978). *Illness as Metaphor and AIDS and Its Metaphors*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Szabados, B. (1992). Autobiography after Wittgenstein. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 50(1), 1-12.
- Wilkins, S. (1993). Afterword. *On the Mountain*. (T. Bernhard and R. Stockman, Trans.). London: Quartet Books.



# TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARINDA KÜLTÜREL ZEKÂNIN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

*Kayhan İNAN*

**Öz:** Bu araştırmada 21. yüzyılda artan kültürler arası ilişkiler kapsamında yeni bir kavram olarak ortaya çıkan kültürel zekânın Türkçe öğretmeni adayları bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan toplam 241 öğretmen adayına kültürel zekâ ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâyâ ait puan ortalamalarının ortanın üstü olduğu görülmüştür. Bunun yanında kültürel zekâ ölçeğinin üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları içerisinde davranış ve motivasyon boyutlarına ait ilişkinin diğerlerinden daha yüksek çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların cinsiyet, sınıf, mezun oldukları lise, yaşadıkları bölge ve yerleşim yeri durumlarına göre kültürel zekâ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak katılımcılardan uluslararası arkadaşâ sahip olanların lehine kültürel zekâ puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Kültürel zekâ, kültürler arası iletişim, kültürel çevre, çok kültürlülük, Türkçe öğretmenliği.

## **An Analysis of Prospective Turkish Language Teachers' Cultural Intelligence based on Certain Variables**

**Abstract:** This study aims at analyzing the level of cultural intelligence, among prospective teachers of Turkish Language. This is a new concept in the context of cultural interactions that became increasingly popular in the 21<sup>st</sup> century. In this framework, a cultural intelligence scale test was applied to 241 teacher candidates studying at the Department of Turkish Language Teaching in Gazi University. Based on the obtained data, it was observed that candidates were above the point average of cultural intelligence. Furthermore it seems that among sub-dimensions of metacognition, cognition, motivation and behavior of the cultural intelligence scale, the relation regarding behavior and motivation, is higher than others. The study does not depict a significant difference in candidates' cultural intelligence points with regard to gender, class, habitation and the location of their former high schools. There is, however, significant difference in the cultural intelligence points of those who have international friends.

**Key words:** Cultural intelligence, intercultural communication, cultural environment, multiculturalism, Turkish Language Teaching.



## Giriş

İnsanlık tarihinde her çağ kendine özgü ihtiyaçlara ve bunların karşılanması için gerekli olan insan faaliyetlerine sahne olmuştur. Geçmişte insan ihtiyaçları onu bedensel olarak güçlü olmaya, iyi silah yapmaya ve avlanmaya yönlendirirken günümüzde insan bilginin, bilgiyi kullanmanın ve onu yönetmenin arayışı içine girmiştir. Bilginin ortaya çıkarılması, doğrulanması ve yayılmasında eğitim her zaman başat bir role sahip olmuştur. Önceleri bir insan topluluğundaki yaşlı bireyler tarafından verilen eğitim zamanla yerini bu iş için özel bir meslekî süreçten geçmiş öğretmenlere bırakmıştır.

Zaman içerisinde profesyonel bir uzmanlık alanına dönüşen öğretmenlik için gerekli olan meslekî eğitim ve yeterlikler ise toplumun, ülkenin ve çağın ihtiyaçları çerçevesinde belirlenmiştir. Bilişim alanında gerçekleşen hızlı gelişim ile bilginin üretiminin ve yayılımının genişlemesi, insanlar, toplumlar ve kültürler arasındaki etkileşimi artırmıştır. Bu durum eğitimi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yeni yeterliklerin belirlenmesi sonucunu doğurmuştur.

21. yüzyılda ortak amaçlar etrafında bir eğitim ortamında farklı kültürel arka plana sahip bireylerin bir araya gelmeleri olağan bir durumdur. Bir eğitim ortamında kültürel farklılıkların çatışmaya dönüşmeden bir uyum içerisinde yönetilmesi öğretmenin meslekî yeterliklerinin bir parçası olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yüksek bir kültürel zekâyâ sahip kültürler arası iletişim becerileri yüksek bireyler olmaları beklenmektedir.

Bireyin yaşadığı çevreye uyum yeteneği olarak tanımlanan zekâ, insanın yaşadığı coğrafyaya, kalıtım özelliklerine, içinde bulunulan duruma ve kültüre göre her insanda farklı gelişim göstermektedir. Gardner'a (2010) göre "zekâ, bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisidir". Zekânın tek tip ve durağan olmanın ötesinde kendi içerisinde çeşitli yönleri barındıran hareketli bir olgudur. İnsanın sahip olduğu zekâyı sekiz farklı boyutta değerlendiren Gardner, "zekâyâ ilişkin geleneksel görüşlerin değişmesini sağlamıştır" (Oral, 2012, s. 416).

Gardner'in ortaya koyduğu zekâ türlerinden ayrı olarak günümüzde artan kültürler arası ilişkilerde bireylerin farklı yetenekler sergilemesi konunun açıklanması için kültürel zekâ kavramının türetilmesini sağlamıştır. Kültürel zekâ konusu Earley ve Mosakowski (2004) tarafından gündeme getirilmiştir.

Çok uluslu şirketlerde farklı kültürlerden gelen kişilerin iş ortamında geçirdikleri ilk birkaç haftayı kültürel kodları çözmekle geçirmelerinden yola çıkan Earley ve Mosakowski (2004), bu durumun insan zekâsıyla ilişkili olabileceği düşüncesini ortaya atmışlardır. Onlara göre kültürel zekâ, duygusal zekâ ile ilişkilidir. Kültürel zekâ yüksek olan bireyler farklı bir kültürel ortama uyum konusunda düşük olanlardan daha hızlıdır. Bu da iş ve yönetim anlamında

daha uyumlu takımların oluşturulmasına yardımcı olur. Örneğin bir Alman şirketinde işe başlayan bir Amerikalının yüksek sesle konuşması, ofiste yemek yemesi ve sesli bir şekilde bir şeyler içmesinin etrafındaki Almanlar tarafından neden hoş karşılanmadığını anlamaması ve bu farklı kültürel normlara sahip olan ortama uyum sağlayamaması iş yaşantısını da olumsuz etkilemektedir (Crowne, 2008, s. 392). Kültürel zekâ, Ang ve Van Dyne (2008) tarafından bireyin kültürel çeşitliliğe, yeni bir kültürün bulunduğu ortama uyum sağlama becerisi olarak tanımlanır. Thomas ve Ink (2004) ise kültürel zekânın dikkat, davranış becerileri ve kültürel bilgidен oluşan çok yönlü bir yetkinlik olduğunu belirtir. Bu bağlamda Ang, Van Dyne ve Tan (2010, s. 583) kültürel zekâyâ ilişkin dört alt boyut tanımlamıştır. Bunlar üst bilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak sıralanmaktadır. Bu boyutları Yeşil (2009, s. 124), şu şekilde açıklamaktadır: Üst bilişsel boyut, bireylerin kültürler arası etkileşim süresince sahip oldukları kültürel farkındalık düzeyleri ile ilgilidir. Bireyin deneyimlediği yeni kültürel ortam karşısında belirli stratejiler belirlediği boyuttur. Bilişsel boyut, daha çok bireyin eğitim ve tecrübe yoluyla elde ettiği farklı kültürlerin norm, uygulama ve gelenekleri hakkında bilgileri kapsamaktadır. Bu boyut, farklı kültürlerin ve onların alt kültürlerinin, ekonomik, yasal, sosyal ve genel kültürel değerler sistemleri hakkındaki bilgilere sahip olmayı içermektedir. Motivasyonel boyut, farklı kültürel ortamlarda faaliyette bulunabilmek ya da öğrenmek için enerji ve dikkatin bu yöne doğru yönlendirebilme kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Davranışsal boyut, diğer kültürlerden insanlarla etkileşimlerde uygun olan sözlü ya da sözsüz davranış biçimlerini gösterebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Kültürel zekâyâ özgü bu alt boyutlarda yeterliğe sahip insanların çok kültürlü bir ortama daha çabuk uyum sağlaması ve yabancı kültürlerle karşı duyarlılığının daha yüksek olması beklenir. Bu bağlamda kültürel zekâ düzeyi yüksek bireylerin kültürler arası iletişim becerileri ile kültürler arası iletişim becerileri arasında bir ilişkinin olduğu düşünülebilir. Çalışmanın takibinde yer alan anket ve sonuçları bu durumu somutlaştırmaktadır.

### **Kültürel Zekâ Düzeyine İlişkin Uygulama Süreci**

Günümüzde farklı kültürlerin kesiştiği eğitim ortamlarında öğretmenlik mesleğini profesyonel bir şekilde icra edecek adayların kültürel zekâ düzeylerinin belirlenmesi ve bunun demografik özelliklere göre değişip değişmediğinin ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda Türkçe öğretmen adaylarının kültürel zekâ durumlarının betimlenebilmesi için araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeyleri nedir?
- Türkçe öğretmeni adaylarına ait kültürel zekâ düzeylerinin alt boyutları arasında bir ilişki var mıdır?
- Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeyleri cinsiyet, sınıf, bölge ve yerleşim birimi değişkenlerine göre farklılaşmak mıdır?

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için kişisel bilgi formu ve kültürel zekâ ölçeği kullanılmıştır ve tarama modeli sonucunda değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, katılımcıların demografik durumlarına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Kültürel zekâ ölçeği, Ang, Van Dyne, Ng, Templer, Tay ve Chandrasekar (2007) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe uyarlaması Şahin, Gürbüz, Köksal ve Ercan (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek yedili Likert olarak 20 maddeden oluşmaktadır. Kültürel zekâyı oluşturan tüm bileşenler bilişsel boyutta (5, 6, 7, 8, 9, 10), davranışsal boyutta (16, 17, 18, 19, 20), üst bilişsel boyutta 1, 2, 3, 4.; motivasyonel boyutta ise 11, 12, 13, 14, 15. maddeler yer almıştır. Kültürel zekâ ölçeğinde (KMO=0,869; Barlett Küresellik Testi=3579,810;  $p<,000$ ) açıklanan toplam varyans %51,969'dur. Verilerin analizinde SPSS 23 programı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve kültürel zekâ ölçeğinde yer alan veriler programa girilmiştir. Çalışma grubunun ve ölçeğin iç tutarlılığını ölçmek amacıyla gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde  $\alpha=0,904$  olarak hesaplanmıştır. "Araştırmalarda hesaplanan iç tutarlılık katsayısı için genel kabul en az 0,70 olmasıdır" (Tavşancıl, 2010, s. 29). Bu anlamda araştırmada kullanılan ölçeklerin yüksek güvenilirlikte olduğu görülmüştür. Daha sonra verilerin normallik dağılımına bakılmış ve verilerin normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür. Bunun üzerine veriler Man Whitnet U ve Kruskal Wallis H testleri üzerinden incelenmiştir. Çalışma grubu olarak sürekli Türkçe öğretmenleri denilmektedir ancak ayrıntılı olarak şu şekilde verilebilir: 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümüne kayıtlı 241 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 168'i (%69,7) kadın, 73'ü (%30,3) erkek; 83'ü (%34,4) lisans birinci sınıf, 70'i (%29,0) lisans ikinci sınıf, 22'si (%9,1) lisans üçüncü sınıf, 66'sı (%27,4) lisans dördüncü sınıftır. 70 (%29,0) katılımcı düz lise, 95 (%39,4) katılımcı Anadolu lisesi, 12 (%5,0) katılımcı imam hatip lisesi, 64 (%26,6) katılımcı ise öğretmen lisesi mezunudur. Katılımcıların 115'i (%47,7) İç Anadolu, 35'i (%14,7) Karadeniz, 30'u (%12,4) Akdeniz, 17'si (%7,1) Marmara, 16'sı (%6,6) Doğu Anadolu, 13'ü (%5,4) Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirmiştir. 56 (%23,2) katılımcı köy, 92 (%38,2) katılımcı ilçe, 93 (%38,6) katılımcı ise il merkezinde yaşamaktadır. 159 (%66,0) katılımcının uluslararası arkadaşı varken, 82 (%34,0) katılımcının uluslararası arkadaşı yoktur.

## **Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ puanları, kültürel zekânın demografik özelliklerine göre ne şekilde değiştiği ve kültürel zekânın alt boyutlarına ilişkin bulgular, araştırma sorularına uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

### **1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında ilk olarak, öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre bu araştırmaya katılanların kültürel zekâ ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik (N=241)

<b>Ölçüm</b>	<b>En Az</b>	<b>En Çok</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
Kültürel Zekâ Puanı	53,00	133,00	98,00	17,04

Tablo 1’de verildiği şekilde katılımcıların kültürel zekâ ölçeğinden aldıkları en düşük puan 53,00, en yüksek puan ise 133,00’tür. Kültürel zekâ puanlarına ait ortalama ise 98,00 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 20, en yüksek puanın ise 140 olduğu düşünüldüğünde katılımcılara ait ortalama puanların ortanın üstünde seyrettiği söylenebilir.

### **2. Türkçe Öğretmeni Adaylarına Ait Kültürel Zekâ Düzeylerinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında katılımcıların kültürel zekâ ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar ve bu boyutların ilişkisi incelenmiştir. Kültürel zekâ ölçeğinin alt boyutlarına ait ortalama puanlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültürel Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Ortalama Puanlar

Ölçüm	En Az	En Çok	$\bar{X}$	SS
Üst Biliş	2,25	7,00	5,81	0,88
Biliş	1,17	6,83	3,87	1,13
Motivasyon	2,20	8,00	5,22	1,17
Davranış	1,00	7,00	5,07	1,27

Tablo 2’de verildiği şekilde katılımcıların kültürel zekâ ölçeğinin üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları içerisinde en yüksek ortalama puanı üst biliş, en düşük ortalama puanı ise biliş alt boyutundan aldıkları görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki ilişkiye ait bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Kültürel Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutlarının Birbirleri ile Olan İlişkisi

Alt Boyut	Üst Biliş	Biliş	Motivasyon	Davranış
Üst Biliş	1	0,362	0,368	0,353
Biliş	0,362	1	0,410	0,413
Motivasyon	0,368	0,410	1	0,508
Davranış	0,353	0,413	0,508	1
Toplam	0,613	0,771	0,777	0,789

Tablo 3’te verildiği şekilde kültürel zekâ ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında motivasyon ve davranış alt boyutlarının birbirleri ile diğer alt boyutlardan daha yüksek bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir ( $r=0,508$ ). “Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir” (Büyüköztürk, 2012, s. 32). Dolayısı ile kültürel zekânın motivasyon ve davranış alt boyutlar arasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

### **3.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında katılımcıların kültürel zekâ ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka sahip olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin istatistik değerleri Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültürel Zekâ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	168	121,76	20455,00	6005	,798
Erkek	73	119,26	8706,0		

Tablo 4’te verildiği şekilde katılımcıların kültürel zekâ puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (U=6005  $p>0,05$ ). Bununla birlikte kadınların erkeklerden kültürel zekâ puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

### **3.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında katılımcıların kültürel zekâ ölçeğinden aldıkları puanlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farka sahip olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin istatistik değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültürel Zekâ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
1. Sınıf	83	119,75	3	0,142	0,986
2. Sınıf	70	123,41			
3. Sınıf	22	122,16			
4. Sınıf	66	119,62			



Tablo 5'te verildiği şekilde katılımcıların kültürel zekâ puanlarında sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $X^2=0,142$   $p>0,05$ ).

### 3.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mezun Oldukları Lise Değişkenine Göre Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcıların kültürel zekâ ölçeğinden aldıkları puanlarında mezun oldukları lise değişkenine göre anlamlı bir farka sahip olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin istatistik değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültürel Zekâ Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Lise	N	Sıra Ortalaması	sd	$X^2$	p
Düz Lise	70	117,46	3	1,399	0,706
Anadolu Lisesi	95	123,62			
İmam Hatip Lisesi	12	101,75			
Öğretmen Lisesi	64	124,59			

Tablo 6'da verildiği şekilde katılımcıların kültürel zekâ puanlarında mezun olunan lise değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $X^2=1,399$   $p>0,05$ ). Bunun yanında öğretmen lisesi mezunlarının kültürel zekâ ölçeğinden en yüksek, imam hatip lisesi mezunlarının ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir.

### 3.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bölge Değişkenine Göre Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcıların kültürel zekâ ölçeğinden aldıkları puanlarında yaşadıkları bölge değişkenine göre anlamlı bir farka sahip olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin istatistik değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültürel Zekâ Puanlarının Bölge Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Bölge	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Marmara	17	120,65	6	4,293	0,637
Karadeniz	35	122,64			
İç Anadolu	115	120,62			
Akdeniz	30	119,62			
Ege	15	96,17			
Güneydoğu Anadolu	13	150,62			
Doğu Anadolu	16	122,34			

Tablo 7’de verildiği şekilde katılımcıların kültürel zekâ puanlarında bölge değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $X^2=4,293$   $p>0,05$ ). Bunun yanında Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayan katılımcıların kültürel zekâ puanlarının diğer bölgelerde yaşayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

### **3.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında katılımcıların kültürel zekâ ölçeğinden aldıkları puanlarında yaşadıkları yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farka sahip olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin istatistik değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültürel Zekâ Puanlarının Yerleşim Birimi Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yerleşim Birimi	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Köy	56	112,69	2	1,459	0,482
İlçe	92	120,17			
İl	93	126,82			

Tablo 8’de verildiği şekilde katılımcıların kültürel zekâ puanlarında yerleşim birimi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $X^2=1,459$   $p>0,05$ ). Bunun yanında il merkezlerinde yaşayanların ilçe ve köyde yaşayanlardan daha yüksek kültürel zekâ puanına sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda köyde yaşayan katılımcıların kültürel zekâ puanları il ve ilçede yaşayanlara göre daha düşüktür.

### 3.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uluslararası Arkadaş Değişkenine Göre Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcıların kültürel zekâ ölçeğinden aldıkları puanların uluslararası arkadaş değişkenine göre anlamlı bir farka sahip olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin istatistik değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültürel Zekâ Puanlarının Uluslararası Arkadaş Değişkenine Göre Farklılaşp farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Uluslararası Arkadaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	159	127,85	20328,50	5429,0	,034
Yok	82	107,71	8832,50		

Tablo 9’da verildiği şekilde katılımcıların kültürel zekâ puanlarında uluslararası arkadaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $U=5429,50$   $p<0,05$ ). Uluslararası arkadaşı olan katılımcılar, daha yüksek

kültürel zekâ puanına sahipken uluslararası arkadaşı olmayan katılımcıların kültürel zekâ puanları daha düşüktür.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada 21. yüzyılda artan kültürler arası ilişkiler kapsamında yeni bir kavram olarak ortaya çıkan kültürel zekâ, Türkçe öğretmeni adayları bağlamında incelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda toplanan veriler ışığında Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâyâ ait puan ortalamalarının ortanın üstü olduğu görülmüştür ( $\bar{X}=98,00$ ). Konuyla ilgili Kahraman (2016) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında katılımcıların kültürel zekâlarının orta düzeyde olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Türkiye’de ve dünyanın farklı bölgelerinde Türkçe öğretecek olan öğretmen adayları için kültürel zekânın yüksek olması onların eğitim ortamında karşılaşacakları farklı kültürlerle karşı uyum sağlama ve kendi kültürlerini hoşgörü içerisinde öğretmeleri açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin düşük olmamakla birlikte yeterli olduğunu söylemek zordur.

Bunun yanında kültürel zekâ ölçeğinin üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları içerisinde davranış ve motivasyon boyutlarına ait ilişkinin ( $r=0,508$ ) diğerlerinden daha yüksek çıkması Türkçe öğretmeni adaylarının farklı kültürlerle karşı olumlu tutuma sahip olduklarını ancak farklı kültürleri tanıma ve özelliklerini bilme noktasında yetersiz kaldıklarını düşündürmektedir. Biliş alt boyutundan diğerlerine göre daha düşük puan almaları da bunu desteklemektedir. Benzer şekilde Özdemir ve Koçak (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin katılımı ile yapılan çalışmada da öğrencilerin üst biliş, motivasyon ve davranış alt boyutlarında biliş alt boyutuna göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Araştırma kapsamında katılımcıların cinsiyet, sınıf, mezun oldukları lise, yaşadıkları bölge ve yerleşim yeri durumlarına göre kültürel zekâ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak cinsiyet değişkenine göre kadınların kültürel zekâ puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğretmen lisesi mezunlarının diğer lise mezunlarına göre daha yüksek, imam hatip lisesi mezunu katılımcıların ise diğer lise mezunlarına göre daha düşük kültürel zekâ puanına sahip olduğu görülmüştür. Bölge değişkenine bakıldığında Güneydoğu Anadolu’da yaşayan katılımcıların en yüksek, Ege’de yaşayanların ise daha düşük kültürel zekâ puanına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca yerleşim birimine göre kültürel zekâ puanlarının yüksekte düşüğe doğru il, ilçe ve köy olarak sıralandığı görülmektedir. Katılımcılardan uluslararası arkadaşına sahip olanların uluslararası arkadaşına sahip olmayanlara göre daha yüksek kültürel zekâ puanına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle farklı kültürel geçmişe sahip kişilerle arkadaşlık yapan bireylerin kültürler arası farklılıkları deneyimleme ve

uyum gösterme bakımından uluslararası arkadaşına sahip olmayan bireylere göre daha avantajlı olduğu çıkarımı yapılabilir.

Başta bir birey olarak, daha sonra pedagojik eğitim almış ve öğretmenlik mesleğinde lisans derecesi alacak olan kişilerin çağımızın getirdiği gelişmelere uyum sağlaması, çalışma hayatında karşı karşıya kalacakları sorunlar ile daha kolay baş etmeleri, öğrencileri ile sağlıklı bir iletişim kurarak daha verimli öğretim yapmaları açısından kültürel zekâ üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Bu bağlamda kültürel zekâ becerilerine sahip olma, meslek yaşantılarında dil ve kültür öğretimi yapacak olan Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeyi ve Türk kültürünü farklı kültürlerden gelen öğrencilerine daha iyi öğretebilmelerine yardımcı olacaktır. Konu ile ilgili olarak öğretmen yetiştiren lisans bölümlerine ait programları, kültürel zekâ odağında ele alan çalışmaların yapılmasının gerektiği düşünülmektedir.

## **Kaynakça**

- Ang, S. and Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness, and Nomological Network. (S. Ang and L. Van Dyne, Eds.). *Handbook Of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, And Applications* in (pp. 3-15). New York: M. E. Sharpe.
- Ang, S., Van Dyne, L. and Tan, M. L. (2010). Cultural Intelligence. (R. J. Sternberg and S. B. Kaufman, Eds.). *The Cambridge Handbook of Intelligence* in (pp. 582-602). Cambridge: Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crowne, K. (2008). What Leads to Cultural Intelligence? *Business Horizons*, 51, 391-399.
- Earley, P. C. and Mosakowski, E. (2004). *Cultural Intelligence*. Harvard Business Review, October.
- Gardner, H. (2010). *Zihin Çerçevesleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kahraman, M. (2016). Yabancı Dilde Kültürel Zeka. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 12-18.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oral, B. (2012). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. ve Koçak, S. (2015). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369.
- Şahin, F., Gürbüz, S., Köksal, O. and Ercan, Ü. (2013). Measuring Cultural Intelligence in the Turkish Context. *International Journal of Selection and Assessment*. 21(2), 135-144.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomas, D. C. and Inkson, K. (2004). *Cultural Intelligence: People Skills for Global Business*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel Farklılıkların Yönetimi ve Alternatif Bir Strateji: Kültürel Zekâ. *KMU İİBF Dergisi*, 11(16), 100-131.



# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MODERN YÖNTEM VE TEKNİKLERİN KULLANIMI: TERS-YÜZ SINIF MODELİ

*Ziyoda KHALMATOVA*

**Öz:** Harmanlanmış öğrenmenin önemli bir alanı olan ters-yüz sınıf modeli, günümüzde araştırmacılar ve eğitimciler arasında büyük ilgi uyandırmaktadır. Ters-yüz sınıfın modeli, sınıf etkinliklerinin ve ev ödevlerinin ters çevrildiği eğitim sürecinin böyle düzenlenmesini gerektirir. Bu çalışmada, ters-yüz sınıf modeline genel bir bakış sunulmuş olup, modelin uygulanmasında kullanılan modern yöntem ve teknikler hakkında bilgi sunulmuştur. Çalışma, tanımlanan modelin yabancı dil öğretiminde önemini göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim, metot, yöntem, ters-yüz modeli, yabancı dil, Türkçe.

## **Usage of Modern Methods and Techniques in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Flipped Classroom**

**Abstract:** The flipped classroom as a key component of blended learning arouses great interest among researchers and educators nowadays. The flipped classroom model requires such an organization of the educational process in which classroom activities and homework assignments are reversed. This paper provides an overview of the flipped classroom model as well as information about modern methods and techniques used in this kind of classroom. In addition, this paper discusses the importance of the flipped classroom technology in teaching Turkish as a Foreign Language.

**Key words:** Pedagogic, method, flipped classroom, foreign language, Turkish.

## **Giriş**

Günümüzde, harmanlanmış öğrenme, yükseköğrenim kurumlarındaki eğitim sürecini organize etmek için yeni bir model olarak dünyadaki birçok araştırmacı ve eğitimcinin ilgisini çekmektedir. Bu model karma öğrenme, yüz yüze öğrenme ve öğretme deneyimlerinin çevrimiçi 'online' görevler ve etkinliklerle birleştirildiği bir fenomen olarak anlaşılır (Graham, 2006). Harmanlanmış öğrenime yönelik artan ilgi, öğretici ve öğrenci gereksinimlerini etkileyen toplumda toplumsal ve ekonomik değişikliklere neden olan modern koşullarla belirlenir. Günümüzde kişisel gelişime gösterilen önem tartışılmazdır. Dolayısıyla, öğretmenlerden teorik materyalleri kullanmak yerine bunları kişisel gelişim kapsamında uygulamalı olarak değerlendirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin, ömür boyunca belleklerinin sadece bilgi ile "dolması" gerekmez, ancak ihtiyaç duyduklarında yeni bilgiler öğrenilmeli, bunlar analiz edilmelidirler. Başka bir deyişle, "yaşam boyu eğitim" den "ömür boyu öğrenme" ye geçiş söz konusudur; bu, mesleki ya da kişisel olmak üzere farklı amaçlar için bilginin sürekli ve kendi kendine güdülenmesinin bir araştırması



olarak anlaşılır. Fischer'e göre (2012), öğrenme, bilgi edinmek için bir yere ve zamana, elde edilen bilgiyi uygulamak için gerçekleşir. Hayat boyu öğrenme kavramının, gelecekteki uzmanlar olarak öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunması beklenmektedir.

Harmanlanmış öğrenimin teşvik edilmesini destekleyen bir başka faktör ise, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sürecine uyumudur. Bilgi ve iletişim teknolojilerin uyumu, öğretmenleri ve öğrencileri güçlendirerek öğretim ve öğrenme süreçlerini son derece öğretmen merkezli olmaktan öğrenci merkezli hâle dönüştürür (Trucano, 2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerin öğrenme potansiyeli ve öğrenciler için olanakları, onlara her zaman, her yerde eğitim imkânı sunmaktadır. İlgili çalışmada, harmanlanmış öğrenme modellerinden biri olan ters-yüz sınıf modelinde kullanılan modern yöntem ve tekniklerle ilgili teorik altyapıları değerlendirerek, ters-yüz sınıf modeli içeriğine alan yöntem ve tekniklerin, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılmasının önemine değinilecektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır:

1. Ters-yüz Sınıf Modeli nedir?
2. Ters-yüz Sınıf Modeli nasıl uygulanır?
3. Ters-yüz Sınıf Modelinde hangi yöntem ve teknikler kullanılır?
4. Neden modern yöntem ve tekniklerin kullanımı yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde önemlidir?

## **1. Ters-Yüz Sınıf Modeli**

### **1.1. Ters-Yüz Sınıf Kavramı**

Harmanlanmış öğrenmenin anahtar unsuru, 2000 yılında Amerikalı eğitimciler Jonathan Bergmann ve Aaron Sams tarafından geliştirilen “ters-yüz sınıf” (flipped classroom) olarak adlandırılan modeldir (Bergmann & Sams, 2012). Bu modelin fikri, sınıf etkinlikleri ve ödev gibi öğretim ve öğrenme sürecinin ana aşamalarını tersine çevirmektir. Yani teorik materyal daha sonra sınıf etkinliklerinde bulunmak üzere ya da pratik uygulamaları yerine getirmek üzere, öğretici tarafından herhangi bir ön bilgilendirme yapılmadan öğrencilere genel ağ ortamında gönderilmekte ve öğrencilerin bunu video konferanslarını izleyerek veya genel ağ sayfalarından indirerek bireysel olarak incelemeleri beklenmektedir.

Ters-yüz sınıf modeli, öğrencilerin yüz yüze derslere katılmasıyla, sınıfta tartışılacak konulara dair bazı teorik bilgileri öğrenmeleriyle gerçekleşen eğitim sürecidir. Öğrencilerin daha rahat ve kendinden emin soru sormaları, öğretmenler ve sınıf arkadaşları ile tartışmaları gibi etkileşimi daha etkili ve verimli hâle getirdiği bilinmektedir. Bununla beraber, öğrenciler sınıfta pratik etkinliklere katılarak, öğretmenin dersi veya teorik materyali açıklama

aşamasında notlar alarak aktif konumda olmaktadır. Dolayısıyla verilen ödevde ölçek değişebilmektedir. Çoğu zaman öğrenciler, bazı önemli konularda bilgi sahibi olmadıklarından, ev ödevlerini yapamamaktan ve öğretmenlerin derslerini alamamasından çekinirler. Bu nedenle, bazı öğrenciler görevleri çözmek yerine ödevleri cevaplamayı tercih ederler. Ters-yüz sınıf modeli, öğrencilere elektronik kaynaklara sınırsız erişebilmelerini sağlayarak bu sorunu çözmeye yardımcı olur. Öğrenciler, e-öğrenme ortamında bireysel olarak ya da video derslerini izleyen gruplar hâlinde, anlama dayalı soruları yanıtlayarak veya ek öğrenme kaynaklarıyla öğrenerek bilgilerini kontrol ederler. Sınıfta öğrenciler, okudukları materyali pratik aktiviteler yardımıyla çözerek, projeler üretirek ve konuyla ilgili çeşitli önemli konuları tartışarak genişletmektedirler. Sınıf etkinliklerinin ardından öğrenciler, konuyla ilgili bilgilerini test etmeye ve sınıf arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmeye katıldıkları elektronik kursla bilgilerini zenginleştirmeye devam etmektedir. Eğitim sürecinin böyle düzenlenmesi, sınıf etkinlikleri ile bireysel öğrencilerin çalışması arasındaki ayrımı ortadan kaldırmaktadır. Ters-yüz sınıf modelini başarılı bir hâle getirmek için, öğretim ve öğrenme sürecinin tüm aşamalarının kapsamlı bir şekilde entegre edilmesi ve planlanması gerekmektedir (Muldrow, 2013, ss. 28-31).

Jenkins'e (2012) göre eğitim tabanlı teknoloji ve çevrimiçi platformlar büyüme ve gelişmeye devam ederken, eğitim dünyasına giren kavram, program ve cihazların artması sonucu ortaya çıkan ters-yüz sınıf modeli yeni dalgalanmalara sebep olmaktadır. Buna rağmen, ters-yüz sınıf modelinin öğretmenler ve öğrenciler açısından olumlu ve olumsuz tarafları vardır.

## **1.2. Ters-Yüz Sınıf Modelinin Olumlu ve Olumsuz Yanları**

Ters-yüz sınıf modelinde öğretmenin ve öğrencilerin rolü, sınıf içinde önemli değişikliklerin olması nedeniyle eğitim sürecine katılım gösterenlerin birbirleriyle etkileşimine odaklanmak gerekmektedir.

Öncelikle, ters-yüz sınıfta öğrenciler için en büyük avantaj kendi öğrenmelerini denetleme fırsatına sahip olmalarıdır. E-öğrenme ortamında gerekli tüm kaynakların bulunabilirliği ve erişilebilirliği nedeniyle istedikleri hızda ve oranda çalışabilmektedirler. Ayrıca öğrenciler, bu göreve tahsis edilen zaman sınırı içerisinde ne zaman ve nerede çalışacaklarını seçebilme ve materyali istedikleri zaman gözden geçirebilme veya sohbetlere ve forumlara bağlı olarak öğretmen veya arkadaşlarından çevrimiçi üzerinden yardım alabilme imkânına sahip olmaktadır. Çevrimiçi materyallere sürekli erişim, öğrencilerin hastalıklardan veya başka nedenlerden dolayı dersleri kaçırmaları durumunda müfredata ayak uydurmalarını sağlar.

İkincisi, ters-yüz sınıf modeli, karşılıklı projeler ve grup çalışmaları aracılığıyla öğrenciler arasındaki işbirliğini teşvik eder. Ayrıca, öğrenciler, grup arkadaşlarının çalışmalarına gelişmiş ölçütlere göre geribildirim vermek için

bire bir değerlendirme yapmaktadır. İşbirlikçi projeler öğrencilerin işbirliği yapmalarını, birbirlerinden öğrenmelerini ve birbirlerine yardım etmelerini sağlar (Marsh, 2012)

Son olarak, ters-yüz sınıf modeli öğrencilerin kendi başlarına öğrenme bilincini geliştirmektedir. Geleneksel bir sınıf ortamında olduğundan daha fazla bireysel hareket edip ve motive olurlar. Öğrenciler, elektronik dersle çalışarak, kendi kendine çalışma ve özerk öğrenme becerileri geliştirerek kendilerini yönetmeyi öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenme sürecindeki rolü değiştirilerek, onları eğitim sürecinin aktif katılımcıları hâline getirir.

Ters-yüz sınıf modeli, öğretmenin rolü üzerinde de bir etkiye sahiptir. Öğretmenin rolü hazır bilgisinin verilmesinden öğrencilerin öğrenimlerini kolaylaştırmaya kaymaktadır. Ters-yüz sınıfta öğrenciler kendi kendilerine öğrenme ağırlık kazandığından öğretmenin öğrencilerin öğrenmelerinden daha sorumlu olmasına yardımcı olması beklenir. Öğretmen ayrıca öğrenme sürecini daha verimli hâle getirmek ve zaman yönetimi becerileri kazanmak için, özerk çalışma deneyimine sahip olmayan öğrencilere rehberlik etmelidir (Marsh, 2012, s. 5). Ters-yüz sınıf, öğrencilerin meşgul olduğu birçok e-öğrenme faaliyetleri içerir. Böylece, öğretmenin görevi, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi için dostça bir çevrimiçi ortam yaratılmasına katkıda bulunmaktır. Öğretmen aynı zamanda çevrimiçi tartışmaları izlemek için bir e-öğrenme moderatörü olmakla birlikte bunları yönetmemelidir. Böylece, ters-yüz sınıf modeli nedeniyle, öğretmen, öğrencileri teşvik etmek ve motive etmek, ilerlemeyi yönlendirmek ve izlemek, geribildirim vermek, güven arttırmak ve motivasyonu sürdürmek gibi bir takım farklı roller kazanmaktadır (Marsh, 2012).

Jenkins (2012) Ters-yüz sınıf modelinin öğrenci ve öğretmene sağladığı olumsuz yanların olduğunu da savunmaktadır. Öğrencinin videoları izleyip izlemediğini ve konuyu öğrenip-öğrenmediğini kontrol etmenin öğretmenler açısından zor olabileceği gibi. Bununla birlikte, bireysel öğrenme özelliklerine sahip olmayan öğrencilerin, öğrenme sürecinde sorun yaşaması ihtimali de ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bilgisayar ile birlikte, güçlü internet bağlantısına sahip olma zorunluluğu da buna eklenebilir. Ters-yüz sınıf sisteminde, öğrencinin öğretmen ve diğer öğrenciler ile etkileşim kurmadan, sınıf dışında gerçekleştirdiği çalışma sürecinde zorluk yaşayabileceğini savunan Duerden (2013), öğrencinin dersi öğrenirken soru sormadığı, konular arasında anlam ilişkisi kuramadığı için zorluk çekebileceğini ve bunların öğrenme sürecinde kopukluk yaşanmasına sebep olabileceğini belirtmiştir. Miller'a (2012) göre bu sistem kullanılırken eğitim platformunun ihtiyaçlara yönelik olarak hazırlanmaması, öğrencinin dinleme sürecinde aktif olmaması, konuyu öğrenirken konuşabileceği ve tepkisinin ölçülebileceği bir

ortamın oluşturulmaması öğrenme etkinliğinin azalmasına sebep olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, öğrencinin bilgiyi yanlış öğrenmesi ve yanlış öğrenmesinin anlaşılabilmesi gibi ihtimallerin yanında, yanlış bilgiyi düzeltmek için harcanan ek zaman da bu modelin uygulanabilirliği açısından olumsuz olarak görülmektedir.

Bundan başka, öğretmenin elektronik ders içeriğini tasarladığı ek iş yüküyle ilgilidir. Konferansların kaydedilmesi, öğrenme materyalleri geliştirilmesi ve ek kaynaklar aramak, öğretmenin çok fazla zaman, beceri ve çaba gerektirir. Bununla birlikte, elektronik ders öğretim ve öğrenme sürecine entegre edildiğinde, öğretmenin araştırma ve metodolojik çalışmalar yapmak için de ek zamana ihtiyacı olacaktır.

## **2. Modern Yöntem ve Teknikler**

### **2.1. Ters-Yüz Sınıf Modelinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

Ters-yüz sınıfında kullanılan yöntemler geleneksel ve harmanlanmış modelin diğer modellerindeki yöntem ve tekniklerden oluşmuştur. Bunlardan görev temelli yöntem olsun, esinlemeli veya seçmeli ya da işitsel-görsel, görsel-ışitsel, öğretmen hangisini kullanırsa kullansın, önemli olan öğrencinin aldığı bilginin edinilerek, çağrıştırılarak ve pekiştirilerek, uzun bellekte kaydedilmesidir. Ters-yüz sınıf modelinde, özellikle öğretmenlere yönelik, video çekimi uygulamaları ile ilgili olarak Fizz yöntemi, okuma ve video izleme becerilerine göre K-W-L tekniği, video içeriğine odaklanan tekniklerden birisi olan W-S-Q tekniği ve oyunlaştırma teknikleri ağırlıklı olarak tercih edilmektedir.

### **2.2. Fizz Yöntemi**

Dr. McCammon, öğrenme içeriği yaratmak için savunduğu “FIZZ” yöntemi olarak söz ettiği bir kavramı ve konsepti video yaratma için icat etmiştir. Fizz yöntemi derslerin video ortamında kaydı ile ders saatinin daha etkin kullanılmasına olanak sağlar, öğrenmeye daha kişiselleştirilmiş bir yaklaşım ile öğrenciler ve öğretmenler arasında daha iyi ilişkiler kurmaya yardımcı olur.

Fizz yöntemi kullanan öğretmenler içerik alanlarına özgü etkili video konferanslarının kendi serilerini geliştirip yansıtmaktadır. Öğrenciler ödev için veya ders sürecinde herhangi bir zamanda video konferanslarını izleyebilmektedir. Bu durum öğretmenlere farklı öğretim ve öğrenci işbirliği için ders saatini daha fazla kullanmak, ters-yüz sınıfında daha çok uygulamalar yapmayı sağlamaktadır. Öğrencilerin öğrenmesinde öğretmenin yarattığı video konferanslarına erişilebilmesi daha fazla esneklik yaratır. Öğrenciler öğrenme materyallerine her an ve her zaman erişebilirler. Bu öz-tempolu öğrenme ortamı, bir ölçüde başarıya yol açabilir çünkü öğrenciler bir videoyu gerektiği kadar gözden geçirebilirler (Zhang, Zhou, Briggs ve Nunamaker, 2006). Buna ek olarak, araştırmalar, video tabanlı derslerin, öğrencilerin dikkatini içeriğe

daha iyi odaklayarak öğrencileri motive etmek için kullanılabileceğini göstermiştir (Choi ve Johnson, 2005). Video temelli öğretim / konuşma, aynı zamanda, öğrencilerin sınıf bilgilerinde kalış oranını da artırabilir (Zhang, Zhou, Briggs ve Nunamaker, 2006). Dikkat ve tutumun artması, başarının artmasında rol oynayacaktır.

Video konferansları kurmanın Fizz Yönteminin üç temel şartı vardır:

1. *Her video basit bir stil ile kaydedilmelidir.* Video yaratma tarzı, herhangi bir öğretmenin veya öğrencinin içerik oluşturmak amacıyla diğer günler kullanmaya başlayabileceği bir şeydir. Sınıf, video içeriği üretmek için, basit araçları kullanarak sınıfların çoğunun Fizz yöntemi ve Öğrenme yönteminden yararlanmasını sağlanabilir.

2. *Öğretmen videoda görünmelidir.* Bazıları öğretmenin neden videoda olması gerektiğini sorabilir. Yüz ve göz teması kullanmanın, jest yapmanın önemi burada ön plana çıkmaktadır. Riegelsberger (2002) gibi araştırmacılar, yüzün duygusal ipuçları için çok önemli bir kaynak olduğunu savunmaktadırlar. Bu anlayış, reklamcılık sektöründe uzun süredir kullanılmaktadır; Reklam verenler, tanıdık yüzlerin fotoğraf ve videolarının daha fazla dikkat çektiğini ve yalnızca metin veya yüz­süz olmayan görüntülerden daha ilgi çekici olan güçlü ve anlamlı tepki yarattığını keşfetmiştir. Nörologların bulguları da bu görüşü desteklemektedir (Farah, 1996). Yüz-işlemenin metinsel veya görsel bilgi ile uğraşan diğer bölgelerden ayrı gelişmiş bir beyin bölgesinde gerçekleştirildiğini göstermiştir.

3. *Öğretmen el yazılı notları modellemelidir.* Öğretmenler için modelleme, öğrencilerin öğretmenlerin yöntemlerini anlamalarını sağlayan öğrencilerin düşünce süreçlerini görmelerini sağlayan kritik bir stratejidir (Bandura, 1986). Bir öğretmen tarafından yaratılan her video konferansı, içeriğini beyaz tahtaya yazarak ve benzersiz düşünce sürecini ve materyal organizasyonunu sözlü dillendirerek hem not alma hem de etkili sunum becerisini modelleme fırsatı sunar. Modelleme Fizz yöntemi için kritik öneme sahiptir, çünkü hedef, öğrencilere sınıf içi ile aynı içeriği kullanmalarını sağlamaktır.

Fizz Yöntemi, öğrencilerin akademik başarıyı elde etmeleri ve gerek öğretmenleri gerekse içerikleri ile bağlantı kurmaları için mümkün olan en iyi imkânı sunar. Öğretmen tarafından oluşturulan videolar ile öğrenciler öğretmenin yüz ipuçlarını, göz temasını ve el hareketlerini sanal bir ortamda olsa ön sınıf ortamında ön sırada oturuyormuş gibi yaşarlar. Öğrenciler ayrıca, ihtiyaç duydukları el yazısıyla yazılmış notaları başarıyla toplayabilmeleri için içeriği kendi özel hızlarına göre ayarlayabilirler. Süreci yavaşlatıp, gerekirse bilgileri inceleyebilirler. Öğretmenler Fizz yöntemi'ni kullanarak öğrencilerine sınıf içeriğinin en ilgi çekici ve kişiselleştirilmiş sunumunu sunabilirler (Dove ve Dove, 2014, ss. 1230-1236).

Ters-yüz sınıfı modelinde çeşitli tekniklerin kullanılması ise öğretmenlerin sınıfta öğrencilerle beraber yapacağı etkinlikler ve uygulamalardır.

### 2.3. K-W-L Tekniği

K-W-L (Ogle, 1986), öğrencilere bir metin boyunca rehberlik etmek için kullanılan bir öğretim okuma stratejisidir. İlgili teknik üç harf içeren üç sütun herhangi bir çalışma sayfasını yansıtan yalnızca üç aşamadan oluşur:

<b>(Neyi biliyoruz)</b> What we <b>Know</b>	<b>(Neyi öğrenmek istiyoruz)</b> What we <b>Want to know</b>	<b>(Neyi öğrendik)</b> What we <b>Learned</b>
---	--	---

*K-W-L stratejisi çeşitli amaçlara hizmet ediyor:*

- Öğrencilerin metin konusundaki öncül bilgisini ortaya çıkarır.
- Okumak için bir amaç belirler.
- Öğrencilerin kavrayışlarını izlemelerine yardımcı olur.

*K-W-L stratejisi nasıl kullanılır?*

- Bir metin seçilir. Bu strateji, açıklayıcı metinlerle en iyi sonucu verir.
- K-W-L grafik oluşturulur. Öğretmen, karatahta veya şeffaf bir tablo oluşturmalıdır. Buna ek olarak, öğrencilerin bilgi kaydedecekleri kendi grafiklerine sahip olmaları gerekir.
- Öğrencilerden bir konuyla ilişkilendirdikleri kelimeleri, terimleri veya cümleleri beyin fırtınası yapmaları söylenir. Öğretmen ve öğrenciler, bu dernekleri kendi çizelgelerinin K sütununa kaydeder. Bu, öğrencilerin fikirleri tükenene kadar yapılır.
- Öğrenciye konuyla ilgili ne öğrenmek istedikleri sorulur. Öğretmen ve öğrenciler, bu soruları kendi çizelgelerinin W sütununa kaydederler. Bu, öğrencilerin sorularıyla ilgili fikirleri tükenene kadar yapılır. Öğrenciler ifadelerle yanıt verirse, bunları W sütununa kaydetmeden önce soru işaretlerine dönüştürülür.
- Öğrencilere metni okumalarını ve tabloların L sütununu doldurmaları sağlanır. Öğrenciler W sütunundaki soruların cevaplarını aramalıdır. Öğrenciler okuma sırasında veya sonrasında L sütunlarını doldurabilirler (Ogle, 1986, ss. 564-570).

## 2.4. Ters-yüz Öğrenme Modelinde K-W-L Tekniğinin Özellikleri

- Öğrencilerin, ters-yüz öğrenme modelinde bir konuyla ilgili Ne Bildikleri (Know) ve Neyi Bilmek İstedikleri (Want to Know) sütununu doldurmalarını istemekle, konuyla hemen ilgilenmeye başlayacak ve ilgileri ve merakları arttırılacaktır.
- Malzemeleri tükettikten sonra “Öğrenilenler” (Learned) sütununu doldurmalarını sağlamak, onlara kendi öğrenmelerini oluşturmalarını sağlar (ve öğrenme materyalini izlemeyi, dinlemeyi, okumayı teşvik eden bir şartı sağlar).
- Öğrenilen sütun ertesi gün sınıf içi bir incelemenin temelini oluşturabilir (Ray ve Powell, 2014, ss. 20-22).

Ters-yüz sınıf modelinde bu teknik sadece metin okumada değil, kısa filmler izlemede de kullanılmaktadır. Bununla beraber, öğrencilerin mevcut bilgi seviyelerini belgelemesi ve bu bilgide boşluklar olabileceğini belgelemesi, öğrenmedeki ilerlemeyi yapılandırması ve araştırmadan sonra yeni bilgilerin ne olduğunu görebilmesi için bu model bir giriş stratejisi olarak kullanılmaktadır.

## 2.5. W-S-Q Tekniği

Crystal Kirch, video içeriğine odaklanan WSQ kavramını ortaya koymuştur. “WSQ” (“whisk” olarak telaffuz edilir) oldukça fikrin nasıl kullanıldığı gücü ayrıntıları ve uygulaması içindir (Bergmann ve Sams, 2014, s. 39).

Öğretmenler, derslerinde en iyi sonucu aldıkları uygulamayı nasıl uygulayacaklarını ve bunlardan nasıl faydalanacaklarını seçebilirler ve bunu geliştirerek öğrencinin ders ihtiyaçlarına göre uyarlayacak şekilde geliştirebilirler. WSQ tekniğinin açıklaması: Watch-İzle, Summerize-Özetle ve Question-Sorudur.

### 2.5.1. İzle “Watch”

- Öğrenciler videoları izler ve not almaları gerekir.
- Bu notlarla ne yapacakları konusunda çeşitli yaklaşımlar kullanılabilir.
- Gerektiği gibi duraklatma, geri sarma ve hızlı ileri sarma düğmelerini kullanarak öğrenmelerinden sorumlu olmaları teşvik edilir.
- Öğrenciler video boyunca “Sadece Duraklat” - “Just Pause It” sesiyle uyarılır ve onları izlerken izlemek için kendi başlarına bazı sorunları dener.
- Videonun sonunda, videolarda yer almayan ve tek denemeden ibaret olan bunu cevaplamaya zorunda kalacakları bir veya iki soru olabilir. Bunlara “Gizli Sorular” denir.

### 2.5.2. Özetle “Summarize”

- *Videonun sonunda, öğrencilere öğrendiklerinin bir özetini yazmaları öğretilir.* Bu, onlara aslında duydukları, uyguladıkları, düşünebilecekleri ve onlara mantıklı gen ya da gelmeyen şeyleri işlemelerine olanak tanır.
- *Videoyu özetleyemezlerse, bunu tekrar izlemeleri gerektiği için tekrar izlemeleri gerekir*
- *Özetler, “açık özetler”e değişebilir; burada öğrencilere, özetlerini “yönlendirilmiş özetler”e yazmaları söylendiğinde öğrencilere 2-4 yönlendirme sorusu verilir.* Açık ve yönlendirilmiş özetleri, öğrencilere soru sormakla birlikte “birleştirebilir”, ancak öğrencileri 3-4 ayrı kısa cevap sorusundan ziyade açık ve tutarlı bir özet halinde bir araya getirmeleri sağlanabilir.
- *Öğrencilerden bağlam olarak belli sayıda akademik kelime bilgisi kullanmaları da istenebilir. Açık özetler için bu çok önemlidir (hepsi olmasa da).*
- *Programın başında, “Büyük”, “İyi” ve “Kötü” olanları tartışmak, öğrenci özetlerini analiz etmek ve incelemek için ayrıca zaman ayırıp bunları daha donanımlı hale getirmek için ne yapılabileceğini ön görülmektedir.*

### 2.5.3. Soru “Question”

*Tüm öğrencilerin videonun sonunda bir soru sormaları gerekmektedir.* Sorular sadece evet veya hayır cevapları olan sorular olamaz. Eğer ilk cevap evet / hayır ise, öğrenci evet / hayır ötesinde bir takip sorusu veya açıklaması yapmalıdır. (Örnek: Evet, çünkü ... veya Hayır, ancak eğer ...).

*Soru türleri arasından seçim yapılabilir:*

- *Karışıklık* - buradaki soru aslında malzeme hakkında sahip oldukları sorudur. Video dersinden yazmak istedikleri bir şeyi zaman ve nerede ilişkisi içerisinde yazmaları teşvik edilirler.
- *Tartışma* - Sınıf için iyi bir tartışma sorusu olacak ya da “Öğretmeni Düşündüren” (L. Ostermann, 2014) bir soru olması gerekir. Yani “Yüksek Düzey Düşünce” (High Order Thinking) sorusu. İyi sorular sormanın öğrenilmesi, öğretilmesi, modellenmesi ve geliştirilmesi gereken bir beceridir.
- *Öğrenci, sorusuna cevap yazmalıdır.* Tartışma ve örnek sorular için, öğrencilerin videoyu izledikleri gece cevapları yazmaları önerilir. Karışıklık sorular için, öğrenciler derste tartıştıklarında cevabı yazmaları beklenir. Öğrenciler, soruları cevaplarken bağlantı kurmaya ve ayrıntılı ve açıklayıcı olmaya teşvik edilir.



*Öğrenciler, sorularını OU Blogu, forum, veya google formu aracılığıyla ders öncesi sunabilir. Öğrencilerin sorularını (ve olası cevaplarını) yazılan Google Form'da yazmasına izin verilir ve böylece sınıf ders zamanından önce inceleme imkanına sahip olabilir. Google Formu kullanıldığı anda, öğrencilerin yanıtları otomatik olarak Elektronik Tablolarda tablolaştırılır. “Bağlantıya sahip olan herkes” e-tabloyu görüntüleyerek, onay sayfasında sonuç e-tablosuna bağlanabilir ve öğrencilerin hem yanıtlarını hem de sınıf arkadaşlarının yanıtlarını görüntülemesine izin verilebilir. Ayrıca öğrenciler, bu yanıt e-tablosuna gidip gelen soruların ya da yanıtların geçerli olup olmadığı sonucuna da varabilir (Kirch, 2012).*

WSQ tekniğinde materyal öğrencinin anlayışını derinleştirir ve öğrenci herhangi bir terimi kendi kelimeleriyle açıklamayı, ayrıntılı sorular sormayı ve cevaplamayı, mantıklı düşünmeyi öğrenir. Böylece öğrenciler akademik dili de öğrenir. Dolayısıyla, materyal hakkında konuşmaya ve çalışma problemlerini takip etmeyi zorlanmadan kolay olarak edinmiş olurlar.

## **2.6. Oyunlaştırma (Gamification)**

Homojen olmayan bir sınıfta “ödev yapma alışkanlığı” ya da “sorumluluk bilinci” eksik öğrencilerin derse hâlâ ön hazırlık yapmadan gelmesi, var olan yöntemin değişmesi gerektiğini, ayrıca belli bir davranış değişikliğine gidilmesi gerektiğini gösterir. Bu arada öğrenciyi içeriğe katkıda bulunmasını sağlayan ve eğlenceli ve neşeli ortam yaratan yöntemlerden biri oyunlaştırmadır (Biro, 2014, ss. 148-151).

Son zamanlarda oyun bilgisine yönelik eğitim faaliyetleri artış göstermektedir. Oyunlaştırma, oyun bilgisine dayalı eğitimin bir biçimidir. Oyunlaştırma yeni bir madalyondur denilebilir aslında. Oyun tasarımı oyun dışı bağlamlarda kullanılır. Zichermann ve Cunningham'a göre oyunlaştırma, oyun dinamikleri ve sisteminin gerçek hayatta problem çözmeye yönelik bir uygulamasıdır (Zichermann & Cunningham, 2011). Bu bağlamda, oyun temelli öğretim ve öğrenme, oyunlaştırma öğeleri ile eğitim olarak kabul edilebilir. Oyuna öğrenilen öğrenmeyle ilgili iyi olan, koşullar yerine getirildiğinde, öğrenciler hedef başarıya yönelik içsel motivasyonlarını artırabilir ve sonuç olarak öğrenmenin özerk unsurları hâline gelebilir. Oyunlaştırma, oyun bilgisine dayalı eğitimin bir biçimidir. Dolayısıyla, oyun temelli öğrenmede, öğrencilere problem çözmeye için uygulanabilir en az sayıda kuralın (en azından) önceden bildirilmesi önemlidir. Öğreticinin bir diğer önemli rolü, öğrencilerin faaliyetlerinin nihai bir amacı olduğunu bildirmektir. Bir oyun oynanmaya başladığında oyunun amacı da anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, bu aşamada kendimize ait ideal bir imge verilmiştir. Oyunun rehberliğini takip ediyoruz çünkü öğretmenin oyunun amacına ulaşabilecek birisi olmanın ilk adımı olduğunu anlıyoruz.

Bunchball'a göre oyunlaştırma, kökeninde insanların davranışlarını değiştirmek için oyun mekaniklerinin oyun-dışı aktivitelerde uygulanmasıdır. Oyunlaştırma, oyun dışındaki etkinliklerde oyunu kullanmak, yapılan işe oyun ekleyerek eğlenceli hale getirmektir.

Oyunlaştırmada genellikle 2 terim dönüşümlü olarak kullanılmaktadır: oyun mekanikleri ve oyun dinamikleri.

- *Oyun mekanikleri*, kullanıcı deneyimini ve ilgisini yaratmada bir etkinliğin oyunlaştırılması için kullanılan çeşitli aksiyonlar, davranışlar ve kontrol mekanizmalarından oluşmaktadır (örn. Puanlar, seviyeler, zorluklar, hediyeler, sanal eşyalar).
- *Oyun dinamikleri* ise ilgi ve tutku ile oynanan oyundaki deneyimlerin çıktısıdır (örn. Ödül, statü, başarı) (Bunchball, 2010, s. 2).

Uygun sosyal oyunlaştırma araçlarının seçimi ile sosyal öğrenme ortamına uygulanabilecek içerikler belli bir çerçeve dâhilinde istenen öğrenme çıktıları verebilmektedir

Oyunlaştırma çerçevesi öğretmenlere şu şekilde yardımcı olabilir (Simoes, Redondo ve Vilas, 2013, s. 353):

- Öğrencinin bilgi seviyesine göre problemlerin verilebilmesi ve bu problemlerin zorluk derecelerinin öğrenci yeni bilgiler kazandıkça artırılabilmesi;
- Öğrencilerin amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olabilmeleri için birçok yolun ortaya konulabilmesi;
- Zorluk derecesi yüksek olan yeni görevlere, ödüller ve dönütler verilerek basit görevlerin gerçekleştirilmesinden başlanması;
- Özel aktiviteler, projeler veya öğrenme süreçlerinde kullanılmak üzere uygun oyun mekaniklerinin seçilebilmesi;
- Bir öğrenme sürecindeki başarısızlık düşünüldüğünde; herhangi bir öğrenme görevi birçok başarısız denemeden sonra bir ceza verilmeden başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi;
- Kontrollü bir öğrenme ortamında öğrencilerin farklı kimliklere ve rollere bürünerek kendi kişiliklerinin farklı yönlerini keşfedebilmesi;
- Öğrencinin öğrenme süreci akranları, öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından takip edilip tanınabilmesi;
- Beklenen davranışların ortaya çıkması için yarışmaların düzenlenebilmesi

Ters-yüz sınıf modeli alanındaki oyunlaştırma unsurlarıyla verimli e-öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurmaktır. Oyunlaştırma temelli içerikleri daha yaratıcı hale getirmek ve öğrencinin

öğrenme motivasyonunu yüksek tutmak için daha da çok uygulamalar yapmaya ihtiyaç vardır.

### **3. Ters-Yüz Sınıf Modeli Nasıl Uygulanmalıdır?**

Ters-yüz sınıf modeli konusundaki ilginin artmaya devam etmesi nedeniyle eğitim durumu ve sistemi arasındaki araştırmalar da devam etmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında daha doğrudan konu üzerine odaklanarak, temel kavramların daha fazla uygulanması ve öğrenciler arasındaki işbirliğinin artırılması, öğrenmenin 21. yüzyıl öğretimi için bir başka pratik oluşturmasını sağlamıştır.

Aşağıda, öğretim üyeleri için özetlenen, sınıfta metodolojilerin uygulanmasına ilişkin en iyi uygulamalar sunulmaktadır:

1. Hangi içeriğin yüklenmesi gerektiğini ve sınıf içi öğrenme etkinliklerinin nasıl tasarlanacağını belirlemek için öğretim tasarımcılarının kullanımının bilinmesi gerekmektedir.
2. Paradigma değişiminde fakülte üyelerine yardımcı olmak için sayısız bireysel ve grup bazlı fakülte geliştirme fırsatları sağlanmalıdır.
3. Sınıf dinamiklerinin artan doğasının sınıfta ek personel (Örn, Öğretim üyeleri, mezun asistanları) ihtiyacı ile sonuçlanabileceğinden bu ihtiyaç giderilmelidir.
4. “Kuralların değiştirilmesi”, bir öğrencinin sınıflarının tersine çevrilmesinde nasıl başarılı olabileceği konusunda kendilerini yeniden eğitmek zorunda kalabilecek pek çok öğrenci arasında öfkeyle sonuçlanma durumları olabilir.
5. Sınıf öncesi ve sınıf içi aktiviteleri birbirine bağlanarak öğrencilerin her ikisini de başarılı olmak için tamamlaması beklenmelidir.
6. Öğrencilere, sınıfa geldiğinde tam olarak neyi bulmaları gerektiğini veya yapabileceklerini anlamalarını sağlamak için rehberlik edilmelidir.
7. Öğrencilerin ders dışı malzemelerde yer alan sorular sormasına ve / veya açıkığa kavuşturmasına fırsat tanınmalıdır.
8. Öğrencilerin uzman gibi düşünmesine yardımcı olmak için katma değer sağlayabilecek yollarla sınıf içi etkinliklere odaklanılmalıdır.
9. Öğrencilerin yaptıklarını ve bilmediklerini anlamaları için biçimlendirici değerlendirme fırsatları sağlanmalıdır.
10. Buna göre hazırlanmayan öğrencilere içeriğin “yeniden okunması” çağrısına karşı gelinmelidir. Onların bir profesyonel olarak sorumlu olmanın ne anlama geldiğini anlamaları için başarısız olmalarına hazırlıklı olunmalıdır.
11. Öğrencilerin çok fazla yüklü içeriğe yük olmamasına özen gösterilmelidir.

12. Öğrencilerden arzu edilen bilgi, beceri, davranış ve tutumları değerlendirilmelidir. Eleştirel düşünceyi ve problem çözme öğretme, ancak yalnızca bilgi için test etme durumları olmalıdır.

13. Öğrenmeye katkıda bulunan ve keşfedilmemiş olanı keşfettiğinizde öğretim ve öğrenme faaliyetlerini ayarlamaya hazır olunmalıdır (Rotellar, & Cain, 2016, s. 9).

Ters-yüz sınıf modelini oluşturmada ilk olarak tasarım çerçevesi çizilmesi gerekir. Çok sayıda ters-yüz sınıf tasarımı olanakları mevcuttur, bu da model yaklaşımın tüm nüanslarını anlamayı zorlaştırmaktadır. Kim, Khera ve Getman (2014, s. 37-50) ters-yüz sınıflar için dokuz önemli tasarım ilkesini belirlemiştir:

1. Öğrencilerin sınıfa önce içeriğe ilk kez maruz kalma fırsatı sağlama
2. Öğrencilerin sınıfa hazır olması için bir teşvik sağlama
3. Öğrencinin anlayışını değerlendirmek için bir mekanizma sağlama
4. Sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetler arasında açık bağlantılar kurma
5. Açıkça tanımlanmış ve iyi yapılandırılmış rehberlik sağlama
6. Öğrencilerin ödevleri tamamlamasına yeterli zaman ayırma
7. Öğrenme topluluğu oluşturmak için kolaylaştırıcılık sağlama
8. Bireysel ya da grup çalışmaları üzerinde hızlı / uyarlanabilir geri bildirim sağlama
9. Bilinen ve erişimi kolay teknolojileri kullanma

Bunların her biri, öğrencileri öğrenme yaklaşımlarında etkin biçimde teşvik eden ve yönlendiren, öğrenci odaklı bir öğretim felsefesini takip eden ilkelerdir. Daha göze çarpan ilkelerden bazıları, öğrencilere sınıftan önce içeriğe ilk kez maruz kalma, onları sınıfa hazırlama teşvik etme ve sınıf içi aktiviteler ile sınıf dışı etkinlikler arasında net bir bağlantı sağlayan fırsat sağlamaktadır.

Benzer şekilde, Estes (2014), sınıf öncesi, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme etkinliklerinden oluşan üç aşamalı, ters-yüz sınıf tasarım çerçevesi önermiştir. Yöntemler farklı olsalar da, etkinlik öncesi etkinlikler genellikle okuma, kısa kaydedilmiş video veya sesli dersler veya başka bir bilgisayar destekli öğretim şeklidir (Ferreri ve O'Connor, 2013). Düzgün biçimde tasarlandığında, ön çalışmada aşırı ayrıntı bulunmamalı, ancak birincil öğrenme noktalarını kapsamalıdır. Öğrencilere sınıf öncesi öğrenme faaliyetleriyle ilgili rehberlik verilmelidir. Bu rehberin bir örneği, öğrencilere belirli bir bölümü okumalarını veya video izlemelerini öğretmek yerine, sınıf önünde önceden neler yapabilecekleri veya bilmeleri gerektiğini bildirmek ile gerçekleştirir. İmge odaklı yaklaşımın başarısı da, sınıf öncesi ve sınıf içi etkinlikler arasındaki

etkileşime bağlıdır. Ön sınıf içeriği, öğrencilerin kolayca kavrayabileceği bir tarzda sunulmalı ve sınıf içi uygulamaya doğrudan bağlı olmalıdır. İki bileşen bağlantısı kesilirse veya öğrenciler içeriğe başvurmadan “başarılı” olursa, değişikliklerden çok az kazanılabilir.

Sınıfın ikinci aşaması olan sınıf içi etkinlikler, sınıf öncesi etkinlik kavramlarını açıklığa kavuşturmak için çeşitli yöntemlerden oluşabilir: sınıf başında verilen quizler, grup öğrenme faaliyetleri, problem çözme, vaka tartışmaları veya diğer aktif öğrenme yöntemleri farklı öğrenme türlerine uygulanır (Smith, Sheppard, ve Johnson, 2005).

Her durumda kullanılsa da, sınıfın tersine çevrilmiş sınıflarında post-class öğrenme etkinlikleri genellikle öğrenme değerlendirmeleri ve daha ileri beceri veya bilgi uygulamasıyla ilgilidir. Geleneksel olarak öğretilen derslere benzer şekilde, elde edilen ders yeterliklerini belirlemek ve belgelemek için sınıf projeleri, portfolyolar, sınavlar ve otantik değerlendirmenin diğer biçimleri kullanılır (Estes, 2014). Bu değerlendirmeler yalnızca öğretmenler için değil, materyali anlama konusunda daha fazla geri bildirim ihtiyacı duyan öğrenciler için de önemlidir.

## **Sonuç**

Teknoloji, insanın öğrenme biçimini şekillendirmede kolaylıklar ve akılda kalıcılığı sağlayan materyaller sunmada başarılı bir şekilde eğitimdeki yerini almaktadır. 21. yüzyılda tek bir öğrenme modelinin kullanılması yerine yeni modellerin uygulanması, ayrıca internetten, eğitimle ilgili içerik sağlayan partallardan ve sosyal medyadan etkin bir şekilde yararlanması zorunluluk hâline gelmiştir (Akgündüz, 2014). Yeni bir şey hangi sektöre önerilirse önerilsin hedef kitle tarafından yeniyeye karşı oluşan algı onun bir kara kutu olduğu algısıdır. Yeni ile ilgili yaşanabileceklerin öngörülemeyeceği düşüncesi ne yazık ki birçok yeniliğin hiç denemeden reddedilmesi ve yeniliğe karşı bir duvar örülmesi ile sonuçlanmaktadır. Yeni bir fikir aslında beraberinde belli miktarda belirsizlik de getirmektedir. Hatta bazı yenilikler o kadar radikal boyuttadır ki sunulduğu sistem içerisinde bile belirsizliğe neden olmaktadır (Rogers, 200).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde mevcut eğitim öğretim anlayışı geleneksel yapıyla uyumludur. Dolayısıyla asırlardır hâkim olan bu anlayış yeni bir öğrenme modeli ile karşılaştığında sistem içerisinde yeniliğe ilişkin belirsizlikler baş gösterebilecektir.

Çağın ihtiyaçlarına cevap veren bireylerin yetiştirilmesi durumunda teknolojinin etkisi çok önemlidir. Teknolojiyle sıkı bağlantıda olan modern yöntem ve tekniklerin Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yavaş yavaş kendi yerini almaktadır. Dünya üniversitelerinde durum özellikle teknoloji üzerinde

kullanılan yöntem ve teknikleri kendi eğitim sisteminde uygularken, ülkemizde de ters-yüz sınıf modeli adına atılacak adımlar bulunmaktadır. MEF Üniversitesinde ters-yüz sınıf modeli denenmiş ve şu anda kullanılmaktadır. Ancak, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde harmanlanmış öğrenimin başlatılması, küçük projeler, olumlu sonuçlara verilen duygusal tepki ile deneyimi kullanma fikriyle ilgili kısa makaleler seviyesinde yer almaktadır. Bu sebepten ileride harmanlanmış modelleriyle ilgili daha da derin incelemeler ve araştırmalar yapılmalıdır.

Ters-yüz sınıf modeli harmanlanmış öğrenme modeliyle, harmanlanmış öğrenme modeli ise geleneksel öğrenme modeliyle zincirlidir. Bunun için, ters-yüz edilmiş sınıf modeli içerisindeki modern yöntem ve teknikleri mutlaka geleneksel sistem ile bağlıdır. Bu nedenle geleneksel modeli ne kadar yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde önemi varsa, teknoloji gelişmesinde ortaya çıkan modern yöntem ve tekniklerin önemi de olmalıdır.

Harmanlanmış öğrenme modellerinden ters-yüz sınıf modeli ve o modelde kullanılan yöntem ve teknikler değerlendirildiğinde, geleneksel öğrenme modelini destekleyici olduğu ve geleneksel modeli kullanmaktan vazgeçilmediği, hatta bu ortamın sağladığı avantajları daha da yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Ayrıca ters yüz sınıf modelinin kullanılması ise derste zaman kazanımı ve öğrencilerin konuyu daha da derin öğrenmelerini, tartışmalar yardımıyla analitik düşüncelerinin artmasını, işbirlikli projeler üzerinde çalışma yeteneklerinin yükselmesini sağladığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, imge odaklı yaklaşım veya zihinsel aktivite sürecinde ters yüz sınıf modelinde kullanılan yöntem ve teknikler bilginin uzun bellekli hafızada kaydedilmesini sağlamaktadır. Buna göre, ters yüz sınıf modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapısıyla uyumlu, herhangi ek maliyet getirmeden kullanılabileceği çıkarılabilir.

**Kaynakça**

- Akgündüz, D. (15 Mart 2014). *Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning)* 04.12.2016 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/harmanlanmis-ogrenme-blended-learning-26013389> adresinden erişildi.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Arlington: ISTE.
- Biro, G. I. (2014). Didactics 2.0: A Pedagogical Analysis of Gamification Theory from a Comparative Perspective with Special View to the Components of Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 148-151.
- Bunchball, I. (2010). Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior. Bunchball, 2 p.
- Choi, H. and Johnson, S. D. (2005). The Effect of Context-Based Video Instruction on Learning and Motivation in Online Courses. *The American Journal of Distance Education*, 19(4), 215-227
- Dove, A., & Dove, E. (2014, March). Examining the Influence of a Flipped Classroom Approach in Mathematics. In *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1230-1236).
- Duerdan, D. (2013). *Disadvantages of a Flipped Classroom*. 07.12.2016 tarihinde <http://www.360-edu.com/commentary/disadvantages-of-a-flipped-classroom.htm#UtaQkvRdUpW> adresinden erişildi.
- Estes, M., Ingram, R. ve Liu, J.C. (2014). A Review of Flipped Classroom Research, Practice, and Technologies. *International Higher Education Teaching & Learning Association*, 4.
- Farah, M.J. (1996). Is Face Recognition 'Special'? Evidence from Neuropsychology. *Behavioural Brain Research*.
- Ferreri, S. P., O'Connor, S. K. (2013 Feb 12). Redesign of a Large Lecture Course into a Small-Group Learning Course. *Am J Pharm Educ*. 77(1).
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning – More than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11, 3(4), 265-294.
- Graham, C. (2006). Blended Learning Systems. Definition, Current Trends and Future Directions. In *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Jenkins, C. *The Advantages and Disadvantages of the Flipped Classroom*. 07.12.2016 tarihinde <http://info.lecturetools.com/blog/bid/59158/The-Advantages-and-Disadvantages-of-the-Flipped-Classroom>. adresinden erişildi.
- Kim, M.K., Kim, S.M., Khera, O. and Getman, J. (2014). The Experience of Three Flipped Classrooms in an Urban University: An Exploration of Design Principles. *Internet Higher Educ*. 22, 37-50.

- Kirch, C. (2012). *Flipping with Kirch*. 04.12.2016 tarihinde <http://flippingwithkirch.blogspot.ca/p/2011-2012-test-score-data.html> adresinden erişildi.
- Marsh, D. (2012). *Blended Learning. Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge University Press.
- Miller, A. (2012). February 24). Re: Five Best Practices for the Flipped Classroom [Edutopia]. 18.11.2016 tarihinde <http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller> adresinden erişildi.
- Muldrow, K. (2013). A New Approach to Language Instruction–Flipping the Classroom. *The Language Educator*, 11, 28-31.
- Ogle, D.M. (1986). K-W-L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Ray, B. B., & Powell, A. (2014). Preparing to Teach with Flipped Classroom in Teacher Preparation Programs. Hrsg. von Jared Keengwe, Grace Onchwari und James N. Oigara, 1, 1-22.
- Rotellar, C. & Cain, J. (2016). Research, Perspectives, and Recommendations on Implementing the Flipped Classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2).
- Simoës, J., Redondo, R. D. ve Vilas, A. F. (2013). A Social Gamification Framework for a K-6 Learning Platform. *Computers in Human Behavior*, 29, 345–353.
- Smith, K.A., Sheppard, S.D., Johnson, D.W. et al. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal of Engineering Education*, 94, 87-101.
- Trucano, M. (2005). *Knowledge Maps: ICT in Education*. Washington, DC: InfoDev. [http://www.infodev.org/infodevfiles/resource/InfodevDocuments\\_8.pdf](http://www.infodev.org/infodevfiles/resource/InfodevDocuments_8.pdf).
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O. & Nunamaker Jr., J. F. (2006). Instructional Video in e-learning: Assessing the Impact of Interactive Video on Learning Effectiveness. *Information & Management*, 43(1), 15-27.





# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SOSYAL ETKİNLİKLER İLE DİL ÖĞRETİMİ

*Damla Elif KINAY*

**Öz:** Geliştirilen farklı yaklaşım ve yöntemlerde farklı beceriler ön plana çıkarılsa da dilden ayıramayacak bir bütün oluşturan kültürün yabancı dil öğretiminde göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer aldığı gibi hedef dilin kültürünü yansıtacak sosyodilsel ifadeler ve kültürel unsurlara yabancı dil öğretiminde önemli oranda yer verilmelidir. Bununla beraber, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde Eylem Odaklı Yaklaşım çerçevesinde öğrenenler yalnızca birer öğrenen değil; aynı zamanda birer “sosyal aktörler” olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda yabancı dil öğretimi etkinlikler ve görevler ile gerçekleştirilmelidir. Bu yaklaşımda yabancı dil sınıflarında yalnızca hedef dile ait dilsel özellikleri ya da hedef dilde iletişim kurmayı değil; bununla beraber hedef dili konuşan anadili konuşucularıyla yabancı bir ülkede ya da kendi ülkelerinde beraber yaşayabilmeyi, beraber çalışabilmeyi öğretmeyi hedeflenmektedir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında sınıf dışı etkinliklerin sosyal etkinlik olarak kullanımı incelenmiştir. Bu amaç ile Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi tarafından Türkiye Burslusu öğrencileri içinden seçilen 16 dil öğrenenine sınıf dışı sosyal bir etkinlik düzenlenmiştir. Etkinlik sonrasında etkinliğe katılan ve katılmayan toplamda 32 öğrenene anket uygulanmıştır. Etkinliğe katılan ve katılmayan öğrenenlerin anket sonuçları karşılaştırılarak incelenmiştir. İncelemeler sonucunda katılan öğrenenlerin katılmayan öğrenenlere göre daha etkili bir öğrenim gerçekleştirdikleri görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültür aktarımı, sosyal etkinlikler, eylem odaklı yaklaşım.

## **The Usage of Social Activities in the Teaching of Turkish as a Foreign Language**

**Abstract:** Although in foreign language teaching different skills are developed through various approaches and methods, culture as an inseparable element of language cannot be overlooked. The Common European Framework of Reference for Language, socio-linguistic expressions and cultural elements that reflect the cultures of the target language should be included in foreign language teaching. In addition, according to the Common European Framework of Reference for Language Action-Oriented students are not merely learners but they are also seen as “social actors” at the same time. In this approach, foreign language teaching is carried out by activities and tasks. Thus, foreign language classes do not teach only linguistic features of the target language or communication in this target language, but also educate them to work and live together in a foreign country or their own country.

This study examines the use of outside the classroom activities as a social action in classes teaching Turkish as a foreign language. For this purpose, the Turkish Language Teaching Center of Çukurova University organized a social activity outside the classroom in which 16 language learners selected from the Turkish Scholarship students participated. After the completion of the activity questionnaires were distributed to a total of 32 students, participants and non-participants. The questionnaire results of participating and non-participating learners were compared and examined. As a result, it was seen that participating learners performed more effective learning than non-participating learners.

**Key words:** Teaching Turkish as a foreign language, culture transfer, social activities, action-oriented approach.

## Giriş

Yaşamın tüm alanında yer alan dil, onu konuşan toplum ve o toplumun kültürü ayrılmaz bir bütün oluşturmaktadır. Dünyanın hemen her tarafından gelen uluslararası öğrenenlerin<sup>1</sup> çok farklı ülkelerden geldikleri düşünüldüğünde dil öğretimi sürecinde “kültür aktarımının” önemi göz ardı edilemeyecek düzeyde önem taşımaktadır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinlikler ile dil öğretimi ve dolayısıyla kültür aktarımının etkili olup olmayacağına bakılmaktadır. Çalışmanın amacı, ülkemizdeki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında, uluslararası öğrenenlerin hedef dil ile birlikte Türk kültürünü daha iyi öğrenebilmeleri için sınıf içi etkinliklerin yanında sınıf dışı sosyal etkinlikler düzenlenmesinin önemini açığa çıkarmaktır. Alan yazında gerek kültür aktarımı ile ilgili gerekse yaklaşım ve yöntemlerle ilgili çalışmalar olsa da bu çalışmalarda daha genel bir çerçeve çizildiği gözlemlenmektedir. Özel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf dışı sosyal etkinlikler ile ilgili doğrudan bir çalışma bulunmaması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

## Yabancı Dil Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi

Dil ile düşünce birbirinden ayrılmaz bir bütün meydana getirir. Uyan (2005)’a göre dil ait olduğu toplumun düşünce biçimini yansıtan bir araçtır. Dil toplumla birlikte geliştiği için yabancı bir dile hâkim olabilmenin ilk şartı, o toplum gibi düşünebilmektir (Er, 2006, s. 2’de aktarıldığı gibi). Doğru (1996) dilin kültür ile ilişkisini dilin düşünce ile ilişkisinden ayırmanın mümkün olmadığını belirtmektedir. Düşünce, dili etkileyip ondan etkilendiği gibi kültürü de etkiler ve ondan etkilenmektedir. Yani bunların arasındaki ilişki iç içe geçmiş, kaynaşmış bir ilişkidir. Doğru (1996) dilin, düşünsel, toplumsal, dinî yönelişleriyle âdet ve ananeleriyle bir milletin aynası olduğunu ve tüm bunların dili etkilediğini, bu etkilerin dilin ifade biçimlerini, kurallarını, ses ve

<sup>1</sup> Yabancı dil sınıflarındaki kişiler için öğrenen (learner), herhangi bir okul kapsamındaki kişiler için ise öğrenci (student) sözcükleri tercih edilmektedir.

anlatımlarını şekillendirdiğini açıklamaktadır (Er, 2006, s. 3’de aktarıldığı gibi). Diller ve öğeleri bir çağdan ötekine geççe geldiğinden, geçmişin şimdiki zamana etkileri kültürün en derinlerine kadar işlemektedir. Dil, aynı zamanda düşünme ve duyma biçiminin bir kavrayış şeklidir. Bütün bunlar, yani ulusun düşünme ve duyma biçimi, karakteri, nesnelere kavrayış şekli, diline etki yapmadan ulus üzerine etki yapamazlar (Akarsu, 1998, s. 83).

Dil yaşamın bütün alanlarında, günlük yaşamın en yalın olaylarında, bilimin ana formlarında, görenek ve törelerde, inançlarda ortaya çıkar; dil her türlü maddesel yaşamın tekniğın, ekonominin de koşuludur; dinde, hukukta, felsefe ve sanatta yeri vardır. Dilin etkide bulunan gücü, dilde izini bırakan dünya tablosu ile yaşamın bütün alanlarına yayılır (Akarsu, 1998, s. 80). Dil ile kültür birbirlerinden ayrılamazlar. Kültür bakımından ileri gitmiş, yükselmeler göstermiş bir ulusun dili de o yükselmeye uygun bir şekilde gelişir. Düşünce yaşamının yükselmesiyle birlikte dil de yükselir. Ulusun entelektüel alanda gösterdiği üstünlüğün dilde de ortaya çıkması zorunludur (Akarsu, 1998, s. 85).

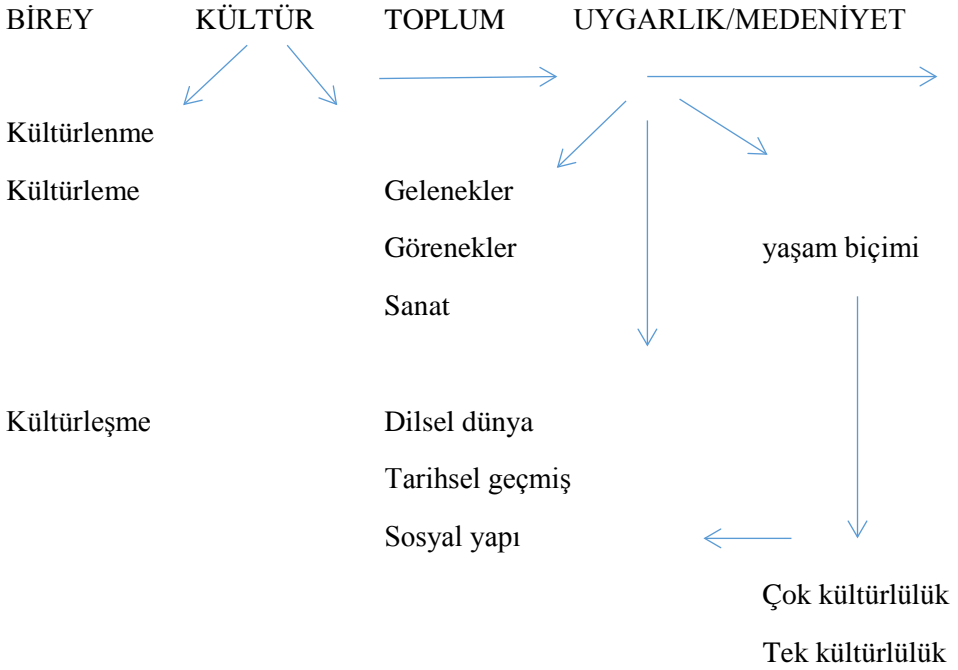
Güvenç, dil ve kültür arasındaki iç içe geçmiş ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır:

Toplum ve kültürde ne varsa dilde ifadesini bulur. Dilde neler varsa, toplum ve kültürde asılları veya yankıları vardır. Hangisinin önce geldiği, felsefecilerin ve tarihçilerin kolay kolay çözemediği bir bilimcedir. (...) Kültürün gelişmesiyle dil, dilin gelişmesiyle kültür gelişir ve zenginleşir. Kültürü inceleyerek dilin ne büyük bir “mucize” olduğu; dil mucizesini inceleyerek kültürün insan üzerindeki etkileri ve sonuçları anlaşılabilir (2015, s. 48).

Dilin kültür yapısını bir arada tutan bir çimentoya benzeten Uygur’a göre hiçbir kültür dilsiz olamaz. Dil kültürü hem kurar hem de geliştirir. Kültür, zaman ve uzay doğrultusunda genişleyip yayılmasını da dile borçludur. Dil genellikle toplumsallaşmayı ve toplumsallaşmayla birlikte tarihsel sürekliliği de sağlamakla insan varlığını eksiksizce olanaklı kılar. Ortak dil konuşanlara özgü bir topluluğun üyesi olan insan, belli bir kültürün de üyesi durumundadır (2013, s. 21). Dilin toplum ve kültür açısından önemini Güvenç de şu ifadelerle belirtmektedir: “Dil dediğimiz iletişim aracı, toplumu bir arada tutan harç, kültürü taşıyan ortak bir hazine, toplumu yansıtan bir ayna; bireyler, gruplar ve kümeler arasındaki ilişkileri düzenleyen *hakem*, *hâkim* veya *hekim* oluyor. Bu yüzden temel eğitim dil öğrenmeyle başlıyor, dille gelişiyor” (2015, s. 47).

Gerçekte insanın anadilini öğrenmesinin kültür edinmesinden başka bir şey olmadığını belirten Uygur en küçük konuşma ediminin bile düpedüz kültür edimi olduğunu öne sürmektedir (2013, s. 22). Güneş de kültürün herkes tarafından paylaşılmasının önemli olduğunu, öğrenenlerin kültürünü öğrenmesi gerektiğini ve ona uyum sağlayıp yaşaması gerektiğini belirtmektedir (2016, s. 24-25). Kültür, içinde doğup büyüdükleri bir toplumun anadili konuşucuları için bu kadar önemliken; yabancı dil olarak sonradan içine girdikleri, tanımaya

ve öğrenmeye çalıştıkları süreçlerde yabancı dil öğrenenler açısından daha çok önem taşımaktadır. Entegrasyon, Asimilasyon gibi kültürel süreçler bunun en önemli göstergeleridir. Birey, toplum ve kültürel öğeler ve bunlara paralel işleyen dilsel dünya iç içe işleyen öğelerdir (Ekti, 2015, s. 293).



Bu öğeler özellikle yabancı dil öğretiminde iki (öğrenenin iki dilli ya da çok dilli hatta çoğul dilli olması durumunda daha fazla) kültür karşı karşıya gelmektedir: öğrenenin anadili/kültürü, (öğrenenin iki dilli, çok dilli ya da çoğul dilli olması durumunda öğrenmiş olduğu diğer dil(ler)/kültür(ler)) ve hedef dil/kültür. Bu düşünce göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğretiminde kültür göz ardı edilmemelidir.

## **Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Aktarımının Önemi**

Toplum ve dil homojen kurumlar değildir. Dil farklılıklarını yaratan etkenlerin en belirgin olanları zaman, coğrafya ve toplumsal yapıdır. Dil; etnik özellikler, eğitim, aile, cinsiyet, yaş, birey vb. etkenlere bağlı olarak da değişir. Bireyin dili geniş ölçüde ailesi ve yakın çevresi tarafından biçimlendirilir (Eker, 2007, s. 127). Bu biçimlenme en çok ölçünlü dil dışındaki dil kullanımlarında görülmektedir. Özellikle sözlü iletişimde konuşucu ölçünlü dil dışına çıkarak farklı ortam ve durumlara göre farklı dil kullanımları tercih edebilir. Hartmann ve Stork dil durumlarını şu şekilde tanımlamaktadır: “Dil durumu, toplumsal ya da bölgesel değişkeler dışında, belirli amaçlarla dilin farklılaşmasıdır. Dil durumları söylemin konusuna veya alanına; gerçekleştiği yazılı, sözlü, elektronik vb. ortama ve resmiyetin düzeyine göre değişir” (Eker, 2007, s.129’da aktarıldığı gibi). Günday (2013, s. 319) bir dilin ölçünlü dil çerçevesinde yer alan belli yapısal kullanımlarını öğretmenin ve öğrenmenin yeterli olmadığını, dilin bir kültür ürünü olduğu gerçeğinden hareketle o dilde farklı kültürlere göre değişen sosyodilsel kullanımları da öğretmek ve öğrenmek gerektiğini belirtmektedir. Buradaki sosyodilsel kullanımlar aslında ilgili dilin göstergesinin bilincinde olmayı yansıtmaktadır. Çünkü ilgili göstergelyi bilmek demek tecrübelerin, edinimlerin göstergeler dünyasında somut kıldıkları ve bunları iletişime taşıdıkları içsel dünyayı da bilmek anlamına gelmektedir (Ekti 2014, s. 116). Bu durumda bir dilin ölçünlü dil kullanımı dışında yer alan kültürel ve sosyodilsel kullanımlar da yabancı dil öğretimi sınıflarında dil öğretim sürecine taşınmalıdır.

Goode, Sockalingam, Brown ve Jones kültürü düşünceler, iletişim, dil, inançlar, değerler, gelenekler, görgü kuralları, dinî törenler, etkileşimsel tutum ve roller, ilişkiler ve irksal, etnik, dinî ya da sosyal bir gruptan beklenen davranışlar ve tüm bunları gelecek nesillere iletme yetisinden oluşan bütünleşmiş bir yapı olarak tanımlamaktadır (Peterson ve Coltrane, 2003, s. 1’de aktarıldığı gibi). Bu da dilin kültür tanımının bir parçası olmanın dışında kültürü yansıttığını da göstermektedir. Bu nedenle kültür ile ilişkilendirilmiş dilin birkaç derste gösterilmesi mümkün değildir (Peterson ve Coltrane, 2003, s. 1).

Yabancı dil öğretiminde amaç, öğrenenlerin kültürel yeterliliklerini geliştirerek hedef dilde etkileşim kurmasını sağlayabilmektir. Bu da öğrenenin hedef dildeki sözcük ve yapıların nerede, ne zaman, niçin, hangi durum ve ortamlarda kullanıldığını bilmesi ile olasıdır. Bunun için yabancı dil derslerinin, toplum tarafından kullanılan tüm dil kullanımlarını yansıtabilmesi önemlidir. Bir önceki başlık altında incelenen dil düşünce bağlantısı düşünüldüğünde, öğrenenlerin toplumun düşünce yapısını anlayabilmeleri açısından hedef dile ait kültürel öğelerin yabancı dil öğretimi sınıflarında aktarılması gerekmektedir.

Tomalin ve Stempleski'ye göre kültür öğelerinin aktarılmasının yedi amacı vardır:

1. Öğrenenlerin her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
2. Öğrenenlerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
3. Öğrenenlerin hedef kültürdeki ortak durumlarda görülen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.
4. Öğrenenlerin bazı sözcük ve tümceciklerin kültürün bir sonucu olarak hep aynı biçimde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak.
5. Öğrenenlerin hedef kültürle ilgili genellemeleri nesnel bakış açısıyla değerlendirmesine yardımcı olmak.
6. Öğrenenlerin hedef kültürler ile ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.
7. Öğrenenlerde hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak (Er, 2006, s. 5'de aktarıldığı gibi).

Yabancı bir dil öğrenmek bir dünyayı, yabancı bir kültürü anlamak ve tanımak demektir. Yabancı olanı anlamaya, çözümlenmeye çalışmak ise öğrenene bilgi ve düşünce zenginliği kazandırarak onun dünyaya bakış ufkunu genişletir. Başka bir anlatımla öğrenen yabancı gerçeğe karşılaştığında onu önce kendi önbilgisi ve deneyimleri ile kavramaya çalışır. Yabancı olanla kendisinin olan arasında karşılaştırmalar yapar, ilişkiler kurar, her iki kültürün benzer ve farklı yanlarını görür. Bu uğraş ise onun yalnız yabancı olanla bilgilenmesine değil, aynı zamanda kendi kültürüne de daha nesnel bakmasına yol açar. Bu süreçte öğrenen farklı kültürleri kendi başlıkları içinde kavramayı, böylece yabancı olana karşı daha hoşgörülü olmayı, önyargısız bakmayı, kısaca yabancı ile birlikte olabilmeyi öğrenir (Tapan, 1995, ss. 156-157). Öğrenenin kendi kültürü ile hedef kültürü arasında bir ilişki kurması onu hedef dile karşı yaklaşımını olumlu olarak etkileyebileceği gibi olumsuz olarak da etkileyebilir. Açık ve Demir öğrenenin hedef kültürü farklı algılayarak kültürel farklılığı reddedileceğini, kendi kültürünü en üstün güç olarak görebileceğini ve kültürel değişikliklere karşı savunmayla birlikte kültürel değişiklikleri küçümseme gibi durumların ortaya çıkabileceğini belirtmektedir (2011, s. 56). Aktarılan kültürün öğreneni dile, dilin konuşulduğu topluma ve toplumun yaşadığı kültüre karşı olumsuz etkilediği durumlarda, dil öğreticileri ara yolu bularak öğrenenlerin farklılıkları kabul etmesini sağlamalıdır.

Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde de yabancı dil olarak öğretilen hedef dilin sosyal ve kültürel özelliklerinin öğretim sürecinde aktarılması gerektiği belirtilmektedir (2009,

s. 98). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer verilen ve öğretim sürecinde öğrenene aktarılması öngörülen sosyokültürel bilgiler şunlardır:

1. *Günlük Yaşam*; örneğin,
  - Yiyecek-içecekler, yemek zamanları, sofrâ âdabı
  - Ulusal bayramlar,
  - Çalışma saatleri ve uygulamaları,
  - Boş zaman etkinlikleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya).
2. *Yaşam şartları*; örneğin,
  - Yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar),
  - Barınma olanakları,
  - Sosyal yardım düzenlemeleri.
3. *Kişiler arası ilişkiler* (güç ve çıkar ilişkileri dâhil) aşağıdaki ilişkiler bağlamında;
  - Toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler,
  - Cinsler arası ilişkiler,
  - Aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler,
  - Nesiller arası ilişkiler,
  - İş ortamındaki ilişkiler,
  - Toplum ile polis ve resmî görevliler arasındaki ilişkiler,
  - İrk ve toplum ilişkileri,
  - Siyasi ve dinî gruplar arasındaki ilişkiler.
4. *Değerler, inanışlar ve tutumlar*, aşağıdaki etmenlerle ilişkili olarak;
  - Sosyal sınıf,
  - Meslek grubu (akademik, yönetici, sosyal hizmet, usta ve el emekçisi),
  - Sağlık (kazanılmış ve kalıtsal)
  - Bölgesel kültür,
  - Güvenlik,
  - Kurumlar,
  - Gelenek ve sosyal değişim,
  - Tarih; özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar,
  - Azınlıklar (etnik ve dinî),
  - Ulusal kimlik,
  - İdeolojiler,
  - Yabancı üniversiteler, yabancı kişiler,
  - Sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik),
  - Mizah (gülmece).
5. *Beden Dili*: *Beden* diline hükmeden örf ve âdetlerin bilgisi öğrenenin sosyokültürel yeteneğinin bir bölümünü oluşturur.
6. *Sosyal (toplumsal) âdetler (gelenekler)*; örneğin; misafir olma ve ağırlamada
  - Dakiklik,
  - Hediye,



- Giyecek,
- Yiyecek ve içecekler,
- Davranış ve söyleyiş âdetleri,
- Kalış (ziyaret) süresi,
- Vedalaşma.

7. *Törensel davranışlar:*

- Dinî tören ve âyinler,
- Doğum, evlilik, ölüm,
- Halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları,
- Kutlamalar, festivaller, danslar, disko vb. (2000, s. 97).

Yabancı dil öğretim sınıflarında dil öğretimi sürecinde yukarıda değinilen kültür öğelerine yer vermek gerekmektedir. Ancak kültür aktarımı yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar da bulunmaktadır. Açık ve Demir (2011, s. 56) yalnızca kültür aktarımı yapmak amacıyla bağlama uygun olmayan bilgiler verilmemesi, dili ve yapıyı öğretmek yerine kendi kültürünü dayatmaya yönelik bir yol takip edilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu durumda yabancı dil öğretimi sınıflarında öğrenenlerin anlamalarını kolaylaştıracak doğru zaman ve doğru bağlamlara dikkat edilerek kültür aktarımı konusunda dikkatli olunmalıdır.

### **Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım İle Kültür Aktarımı**

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile küreselleşen dünyada ülkeler arasındaki sınırların kaybolduğu görülmektedir. Bu durumda artık dili yalnızca iletişim kurmak için öğrenmek insanlara yeterli gelmemekte; bunun yanı sıra toplumsal ve kültürel açılarından da farklı dilleri öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni de bu gereksinimler doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde benimsenen ve ele alınan bir yöntem olan Eylem Odaklı Yaklaşım da dil öğretiminde yeni bir sosyal boyut ele alınmaktadır. Puren, bu sosyal boyutun öğrenenleri birbirinden farklı kültürlerin yaşandığı ve farklı dillerin konuşulduğu, gerek kendi ülkelerinde gerekse yabancı bir ülkedeki yabancılarla, yalnızca bir arada yaşamaya değil, aynı zamanda onlarla birlikte çalışmaya hazırladığını belirtmektedir (Delibaş, 2013, s. 243'de aktarıldığı gibi). Bunun için de iletişimsel yaklaşımdan eylemsel yaklaşıma doğru geçilmiştir (Delibaş, 2013, s. 243). Eylem Odaklı Yaklaşım da dil öğretimi etkinlikler ve görevlerle yapılmaktadır. Güneş'e göre bu yöntem yapılandırıcı yaklaşım ve sosyal yapılandırıcı anlayışa dayanmaktadır (2016, s. 60). Bu anlayışa göre yetişkin ve çocukların işbirliği içinde çeşitli etkinlik ve görev yapmaları öğrenmeyi kolaylaştırmakta, dili ve zihinsel becerileri geliştirmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre Eylem Odaklı Yaklaşımın geleneksel dil öğretim yöntemlerinden temel farkı dil öğretimi dilbilgisi,

sözcük öğretimi, çeviri vb. aracılığıyla gerçekleştirilmemesidir. Bu yaklaşıma göre dil sosyal bir etkileşim aracıdır. Buna göre bir dili kullanan ve öğrenenler öncelikle “sosyal aktörler” yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleridir (2009, s. 6). Sosyal aktörler toplumsal görevlerini yerine getirirken dili çeşitli alanlarda kullanırlar. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirli bir sonuca ulaşmak için bir ya da daha çok bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak gerçekleştirdiği eylemlere “görev” denilmektedir (2009, s. 6). Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir gardırobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmek, iskambil kâğıdı oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar (2009, s. 7).

Bu yaklaşımda, görev ulaşılacak bir amaca ve çözülecek gerçek bir soruna yöneliktir. Görev ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında dil ve iletişim becerileri geliştirilmekte kültürel öğelerin keşfedilmesi sağlanmaktadır. Eylem Odaklı Yaklaşım öğrenenleri kendi ülkelerinde ya da yabancı bir ülkede birlikte çalışma ve yaşamaya hazırlamayı, dil ve kültürdeki küçük farklılıkları göstererek birlikteliğe yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle bu yaklaşımda sosyal amaçların gerçekleştirilmesi ön plana alınmakta ve buna büyük önem verilmektedir. Özellikle üzerinde durulan sosyal amaç öğrenenleri yabancı kültür ve kaynaklarda etkileşim kurmaya hazırlamaktır (Güneş, 2016, s. 61). Bu yaklaşımla birlikte öğrenenler dilbilgisi ya da kültür öğrenmek için güdülenmenin tersine ilginç görev ve etkinlikler yapmaya yönlendirilmekteler. Öğrenenler etkinlik ve görevler yaparak hedef dili ve kültürü öğrenmekteler (Güneş, 2016, s. 62).

### **Etkinlik İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ortaya çıkan Eylem Odaklı Yaklaşımda öğrenenlerin sosyal aktör olarak yer almaları ve çeşitli etkinlikler ile dil öğrenmeleri ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada Eylem Odaklı Yaklaşım içinde yer alan “etkinliklerin” yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında uygulanabilirliğine ve bu yaklaşım çerçevesinde yapılabilir etkinliklere yer verilmektedir. Çalışmada etkinlikler sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler olarak iki açıdan ele alınmaktadır. Bununla beraber çalışmanın temel araştırma konusu sınıf dışı etkinlikler olarak belirlenmiştir.

Yabancı dil öğretiminde her iki etkinlik türüne de yer verilmelidir. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin planlanması ve seçiminde hedef öğrenen grubunun

özellikleri, hedefleri, düzeyleri, dünya görüşleri, ilgi alanları açısından farklılıklar taşıyabileceği düşüncesi her zaman göz önünde tutularak etkili bir etkinlik hazırlanabilir. Sınıf içi etkinlikler planlanırken bildirişimsel dil süreçleri göz önünde bulundurulmalıdır. Akyol (2011) öğrenenin doğası gereği ilk olarak algılama becerisi olan dinlemeden başlamanın öğrenmeyi daha verimli kıldığını; çünkü etkili bir iletişimin temelini dinlemeyi öğrenmekten geçtiğini belirtmektedir (Delibaş, 2013, s. 244'de aktarıldığı gibi). Bu sebeple dil öğretiminde sınıf içi etkinlikler hazırlanırken dinleme-konuşma-okuma-yazma şeklinde bir sıralama yapılabilir. Sınıf içi yapılan etkinliklerin her birinin aynı zorluk düzeyine sahip olmaları ve aynı amaca hizmet etmeleri olası değildir. Öğrenenlerin yaratıcılık ve düşünme gerektiren aşamalarda daha rahat hissetmelerini sağlamak ve gerekli becerilerini harekete geçirmek için doğru tür soruların sorulması gerekmektedir. Bu sayede öğrenenler zihinsel olarak daha aktif hale gelmektedir (Delibaş, 2013, s. 244).

Yabancı dil öğretiminde, öğretim hedef dilin anadil olarak konuşulduğu yerde gerçekleştiriliyorsa bu öğreticiler için bir ayrıcalık olarak kullanılabilir. Çünkü bu tür ortamlarda sınıf içi etkinliklerin yanında, sınıf dışındaki topluluk da öğreticiye neredeyse sınırsız bir etkinlik kaynağı oluşturur. Bu tür bir etkinliği Stevens (2000, s. 170) şu şekilde anlatmaktadır: Bath şehrinde farklı uluslardan oluşan öğrenen grubu, sokaklarda tekerli sandalyeler iterek restoranları, marketleri, halka açık olanakları, diskoları, dükkânları, okulları gezmişlerdir. Her yerde engelli öğrencilere sunulan imkânlar ya da eksikliklere bakmışlardır. Orada yaşayan halk, esnaf ve şehir memurları ile problemler hakkında konuşmuşlardır. Sonunda da İngilizce öğretmenleri rehberliğinde, “Bath Şehrinin Tekerlekli Sandalye Kılavuzunu” hazırlamışlardır. Bu öğrenenler için on haftalık yabancı dil olarak İngilizce kursunun önemli bir bölümünü öğrenenleri sınıf dışına ve çevresindeki topluluğa çıkartılması oluşturmaktadır. Burada onları güdüleyen, toplumsal bilinç uyandıracak nedenler aracılığıyla geniş bir topluluk çeşitliliğiyle konuşma ve etkileşim olanağı sağlanarak öğrenenlerin yabancı dil konusundaki deneyimlerini sınırsız bir şekilde genişletmek amaçlanmaktadır.

Stevens (2000, s. 171) buna benzer başka bir örnek olarak bir Fransızca öğretmenini göstermektedir. Yorkshire’da bir Fransızca öğretmeni, Fransa’nın yanı sıra Belçika ve İsviçre’den de oldukça fazla anadili konuşucusunun yakınlarında yaşadığını ve çalıştığını fark etmiştir. Bunun üzerine öğretmen “a Cercle Français” adında bir kulüp kurmuştur. Burada haftada iki ya da üç kez Fransızca konuşucuları ile buluşmuş ve kendileri, işleri ve hayatları hakkında konuşulmuştur. Bu basit temasların sonucunda, Fransız büyükelçiliği olaylara ilgi göstermiş ve öğretmene kültürel etkinliklere ulaşabileceğini bildirmiştir. Ödünç olarak Fransız filmlerinin vermek; bir Fransız ragbi takımını

yakınlarında maç yapması; güneyde bir okul ile doğrudan Fransızca televizyon yayını almak için birleşebileceği gibi birçok olanak tanınmıştır.

Her iki örnek de incelendiğinde hedef dil öğretimi için birçok sınıf dışı etkinlikten yararlanılabileceği görülmektedir. Üstelik bu etkinlikler öğrenenlerin güdülenmesini arttırarak onları gerçek dil ortamlarında gerçek bağlamları yaşamasını ve farklı anadil konuşucuları ile etkileşime geçmesini sağlamaktadır.

Stevens'a göre bu gibi hikâyelerin altında yatan birleştirici noktalar basittir (2000, s. 171):

1. Çünkü sınıf dışında, topluluk içinde hemen her zaman bulunacak, öğrenenlerin eğlenmelerini sağlayacak ve (sınıf içi etkileşimin tersine gerçek hayatı gösteren, gerçek hayatla etkileşimli) gerçek bir iletişim olanağı sağlayacak değerli kaynaklar vardır.
2. Çünkü toplum içindeki olanaklar, sınıftaki normal günlük formatın dışındadır. Öğrenenler sıklıkla öğreticilere gereksinim duymadan dildeki bir kaynakla kendisini etkileşimci yapan bir rol ya da ilişkiler bulabilirler.
3. Çünkü öğreticilerin ilginç ve fazladan bir şeyler sunmak için girişimlerde buldukları görülmektedir. Öğreticilerin sahip oldukları gereçler öğrenenlerle birlikte artmakta ve bunun sonucunda da öğrenenlerin öğrenme isteği ve niyetinde bir gelişme görülmektedir.

Stevens (2000, s. 171)'de bahsedilen bu noktaların tüm dillerin yabancı dil olarak öğretiminde geçerli olduğu söylenebilir. Bu durumda “Yabancı dil olarak Türkçe öğretim alanında etkinliklerden nasıl yararlanılabilir?” sorusu ortaya çıkmaktadır. Özellikle ülkemize gelen uluslararası öğrenenler için Türkçe öğretiminde bu tür etkinlikler düzenlemek çok daha kolay olacaktır. Çünkü öğrenenler sınıf dışı ortamlarda neredeyse sınırsız denilebilecek kadar çok kaynağa ulaşabilme, hedef dilin kültürünü görüp yaşayabilme olanağına sahipler. Buna karşılık, diğer ülkelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretim ortamlarında bu olanak bulunmamaktadır. Bu gibi durumlarda öğreticiler çevrelerinde Türkçe anadili konuşucuları bulup yardım isteyebilir, televizyon yayını, yerel gazeteler ya da internet aracılığıyla ulaşılan videolar ile öğrenenlere bunu aktarabilir ya da ilgili konsolosluklar ile görüşerek çeşitli projeler geliştirip etkinlikler gerçekleştirebilirler.

### **Örneklendirme ve Değerlendirme**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğretimi ve kültür aktarımı sürecinde sınıf dışı sosyal etkinliklerin kullanılmasına ilişkin örneklendirme ve değerlendirme aşamasında eylem odaklı yaklaşım temel alınmış ve betimsel analiz yaklaşımından yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da

sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 234). Bu çalışmada da öğrenenlere uygulanan etkinlik sonrasında bu etkinliğin ne derece etkili olduğunu görmek amacıyla etkinliğe katılan ve katılmayan öğrenenlere anket<sup>2</sup> uygulanarak öğrenenlerin etkinliklere katılma nedenleri, etkinliklerin dil öğrenimlerine katkısı ve sınıf dışı etkinlikler hakkındaki görüşleri alınmıştır. Ankette açık uçlu soru, kapalı uçlu soru ve yarı kapalı uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Türkiye Bursları kapsamında ülkemizde yükseköğrenime hak kazanan öğrencilerden Türkçe bilmeyenlere 1 yıl boyunca ücretsiz Türkçe hazırlık eğitimi verilmektedir. Türkçe hazırlık eğitimi, öğrencilerin üniversite eğitimini görecekleri illerde bulunan Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) verilmektedir. Çukurova Üniversitesi, Türkiye Bursları kapsamında uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi yapan kurumlar arasındadır. Araştırmanın katılımcıları ise 2016-2017 akademik yılı boyunca Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde Türkçe öğrenimi görmekte olan A1 düzeyini tamamlayarak A2 düzeyinde öğrenime başlayan 16 öğrenen ile sınırlıdır. Deney grubunu oluşturan etkinliğe katılan öğrenenlerin yanı sıra etkinliklere katılan öğrenenlerdeki farklı gözlemleri saptamak amacıyla aynı düzeydeki 16 öğrenenden bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak kontrol ve deney grubundaki öğrenenlere verilen anketler kullanılmıştır. Etkinliğe katılan öğrenenler ile katılmayan öğrenenler arasında belirli bir fark olup olmadığı konusunda değerlendirme yapabilmek için anket sonuçlarının verileri karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde derste kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğrenim Seti A2 ders kitabının ilk ünitesinin A ve B bölümlerinde "Mutfakta" ve "Lokantada" temaları işlenerek özellikle yiyecekler ve içecekler konusunda çalışmalar ve Emir Kipi ile İstek Kipi dilbilgisi konularının öğretimi yapılmaktadır. A1 öğrenimini tamamlayarak A2 düzeyinde öğrenime başlayan 16 öğrenen bu konular işlendikten sonra bir pazara götürülerek burada hem yiyecekleri kendileri görmeleri sağlanmış, hem de Türk kültüründe yiyecek alışverişinde önemli yere sahip olan pazar kültürünü görmeleri sağlanmıştır. Öğrenenlere burada görerek ve yaşayarak deneyim kazanmanın yanı sıra kendi kültürleri ile karşılaştırma yapma olanağı sağlanmıştır. Etkinlikte öğrenenlerin dil düzeylerine uygun ve hedef yapıyı pekiştirecek sözcük, dil bilgisel yapılar ve dil kullanımlarının seçilmesine özen gösterilmiştir. Etkinliğe katılmayan öğrenenler için bu konular ders ortamında sınıf içi etkinliklerle işlenmiştir.

Düzenlenen etkinlik sonrasında etkinliğe katılan öğrenenler ile yalnızca dersteki sınıf içi etkinliklere katılan öğrenenlere anket uygulanmıştır. Ankete katılan öğrenenlerin tümü A2 düzeyinde öğrenime başladıkları için düzeyleri A1 olarak

---

<sup>2</sup> Uygulanan anket Ek'de verilmektedir.

kabul edilmiştir. Ankette öğrenenlere öncelikle Türkiye’de ne kadar zamandır yaşadıkları sorulmuştur. Bu sorunun öğrenenlerin hedef dil ve kültürle karşı karşıya gelme düzeyini saptama konusunda yardımcı olacağı düşünülmüştür. İncelenen anket sonuçlarına göre etkinliğe katılan öğrenen grubundakiler 0-3 aydır Türkiye’de yaşarken; etkinliğe katılmayan gruptakilerden %93,75’i 0-3 aydır, %6,25’i ise 4-6 aydır Türkiye’de yaşamaktadır (bk. Tablo 1).

**Tablo 1.** Ne Zamandır Türkiye’de Yaşıyorsunuz?

Seçenekler	Etkinliğe katılan öğrenenler		Etkinliğe katılmayan öğrenenler	
	Cevap Sayısı	Yüzde	Cevap Sayısı	Yüzde
0-3 Ay	16	100	15	93,75
4-6 Ay	0	0	1	6.25
7-9 Ay	0	0	0	0
10-12 Ay	0	0	0	0
1 yıldan fazla	0	0	0	0

Anketlerin yorumlanmasında yardımcı olabilecek ikinci bir soru da öğrenenlerin çevrelerinde Türk arkadaşlarının olup olmadığıdır. Çevrelerinde Türk arkadaşına sahip öğrenenlerin Türk dili ve Türk kültürü ile daha çok karşılaşacakları düşünülerek hazırlanan bu sorunun yanıtlarına göre etkinliğe katılan öğrenenlerin %93,75’inin çevresinde Türk arkadaşları varken; etkinliğe katılmayan öğrenenlerin %87,5’inin çevresinde Türk arkadaşları vardır (bk. Tablo 2).

**Tablo 2.** Çevrenizde Türk Arkadaşlarınız Var mı?

Seçenekler	Etkinliğe katılan öğrenenler		Etkinliğe katılmayan öğrenenler	
	Cevap Sayısı	Yüzde	Cevap Sayısı	Yüzde
Evet	15	93,75	14	87,5
Hayır	1	6,25	2	12,5

Uygulanan anket yardımıyla tüm öğrenenlerin etkinliklere katılma amaçları da belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre etkinliğe katılan öğrenenlerin %65,5’i sosyalleşmek için etkinliklere katılırlarken; %18,75’i Türkçesini geliştirmek için, %12,75’i Türkiye’yi tanımak ve uyum sağlamak için, %6,25’i de güzel vakit geçirmek için katılmaktalar. Etkinliğe katılmayan öğrenenlerin ise %50’si sosyalleşmek için etkinliklere katılırlarken; %25’i Türkiye’yi tanımak ve uyum sağlamak için, geri kalan %25’lik dilim de eşit olarak hem Türkçelerini geliştirmek hem de güzel vakit geçirmek için katılmaktalar. Sonuçlara bakıldığında her iki gruptaki öğrenenler açısından da “sosyalleşmek” amacının öne çıktığı görülmektedir (bk. Tablo 3).

**Tablo 3.** Etkinliklere Katılma Sebebiniz Nedir?

Seçenekler	Etkinliğe katılan öğrenenler		Etkinliğe katılmayan öğrenenler	
	Cevap Sayısı	Yüzde	Cevap Sayısı	Yüzde
Türkçemi geliştirmek için katılıyorum.	3	18,75	2	12,5
Türkiye'yi tanımak ve uyum sağlamak için katılıyorum.	2	12,75	4	25
Sosyalleşmek için katılıyorum.	10	65,5	8	50
Güzel vakit geçirmek için katılıyorum.	1	6,25	2	12,5

Öğrenenlere etkinliklerin en önemli katkısı sorulduğunda ise alınan yanıtlar şu şekildedir: Etkinliğe katılan öğrenenlerin %37,5'ine göre etkinliklerin en önemli katkısı günlük konuşma dilini öğrenme, %25'ine göre sözcüklerin sesletimini ve tonlamasını öğrenme, %18,75'ine göre şehrin/ülkenin kültürü hakkında yeni bilgiler öğrenme, %12,5'ine göre farklı insanlar ile tanışma ve %6,25'ine göre ise yeni sözcükler öğrenmedir. Etkinliğe katılmayan öğrenenlerin %50'ine göre etkinliklerin en önemli katkısı farklı insanlar ile tanışma, %31,25'ine göre günlük konuşma dilini öğrenme, %12,5'ine göre şehrin/ülkenin kültürü hakkında yeni bilgiler öğrenme ve %6,25'ine göre ise yeni sözcükler öğrenmedir. Etkinliğe katılan öğrenenlerin %25'inin etkinliklerin en önemli katkısı olarak gördüğü "sözcüklerin sesletimini ve tonlamasını öğrenme" seçeneğinin etkinliğe katılmayan öğrenenler tarafından hiç seçilmediği dikkat çekmektedir (bk. Tablo 4).

**Tablo 4.** Sizce Etkinliklerin En Önemli Katkısı Nedir?

Seçenekler	Etkinliğe katılan öğrenenler		Etkinliğe katılmayan öğrenenler	
	Cevap Sayısı	Yüzde	Cevap Sayısı	Yüzde
Yeni sözcükler öğreniyorum.	1	6,25	1	6,25
Sözcüklerin sesletimini ve tonlamasını öğreniyorum.	4	25	0	0
Günlük konuşma dilini öğreniyorum	6	37,5	5	31,25
Farklı insanlar ile tanışıyorum.	2	12,5	8	50
Şehrin/ülkenin kültürü hakkında yeni bilgiler öğreniyorum.	3	18,75	2	12,5

Ankette yer alan diğer bir soru da öğrenenlerin sınıf dışı farklı etkinliklere katılmak isteyip istemedikleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Anket sonuçlarına göre ankete katılan her iki gruptaki öğrenenlerin %100'ünün sınıf dışı farklı etkinliklere katılmak istedikleri saptanmıştır (bk. Tablo 5).

**Tablo 5.** Farklı Konulardaki Sınıf Dışı Etkinliklere Katılmak İstiyor musunuz?

Seçenekler	Etkinliğe katılan öğrenenler		Etkinliğe katılmayan öğrenenler	
	Cevap Sayısı	Yüzde	Cevap Sayısı	Yüzde
Evet	16	100	16	100
Hayır	0	0	0	0

Etkinlik hakkındaki genel soruları, uygulanan etkinlik konusu hakkındaki sorular takip etmektedir. Uygulanan etkinliğe yönelik ilk soru öğrenenlerin daha önce Türkiye'de bir pazara gidip gitmediğine yöneliktir. Etkinliğe katılan öğrenenlerin %81,25'i pazara gitmemişken; öğrenenlerin %81,25'inin pazara gitmiş olduğu bilgi elde edilmiştir (bk. Tablo 6).



**Tablo 6.** Daha Önce Türkiye’de Pazara Gittiniz mi?

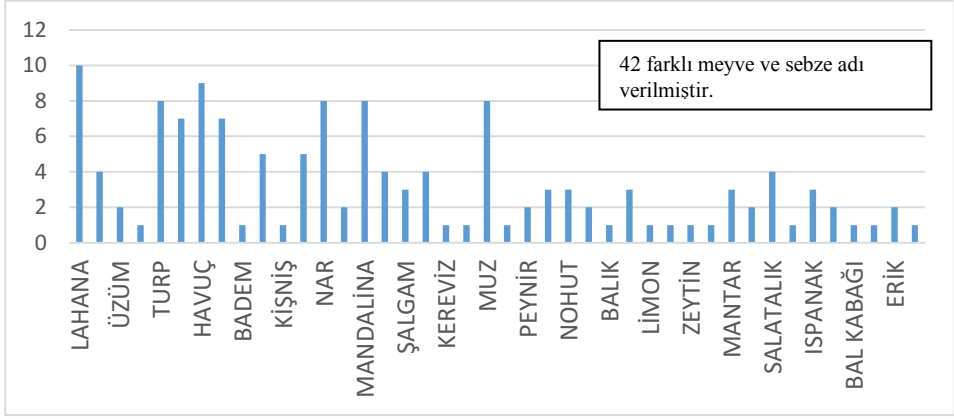
Seçenekler	Etkinliğe katılan öğrenenler		Etkinliğe katılmayan öğrenenler	
	Cevap Sayısı	Yüzde	Cevap Sayısı	Yüzde
Evet	3	18,75	13	81,25
Hayır	13	81,25	3	18,75

Uygulanan etkinlik konusu hakkındaki sorulardan diğeri de öğrenenlerin kendi ülkelerinde meyve ve sebze alışverişlerini nerelerden yaptıklarıdır. Bu soru ile öğrenenlerinin geldikleri kültürde etkinlik konusu olan “pazar” kültürünün olup olmadığını öğrenmektir. Anketten elde edilen sonuçlara göre etkinliğe katılan öğrenenlerin %93,75’i *pazar* seçeneğini işaretlemişken; %6,25’i ise *manav* seçeneğini işaretlenmiştir. *Market* seçeneğinin etkinliğe katılan gruptaki hiçbir öğrenen tarafından işaretlenmediği görülmüştür. Etkinliğe katılmayan gruptaki öğrenenlerin ise %43,75’inin *pazar* seçeneğini, %37,5’inin *market* seçeneğini, %18,75’inin ise *manav* seçeneğini işaretlediği görülmüştür (bk. Tablo 7).

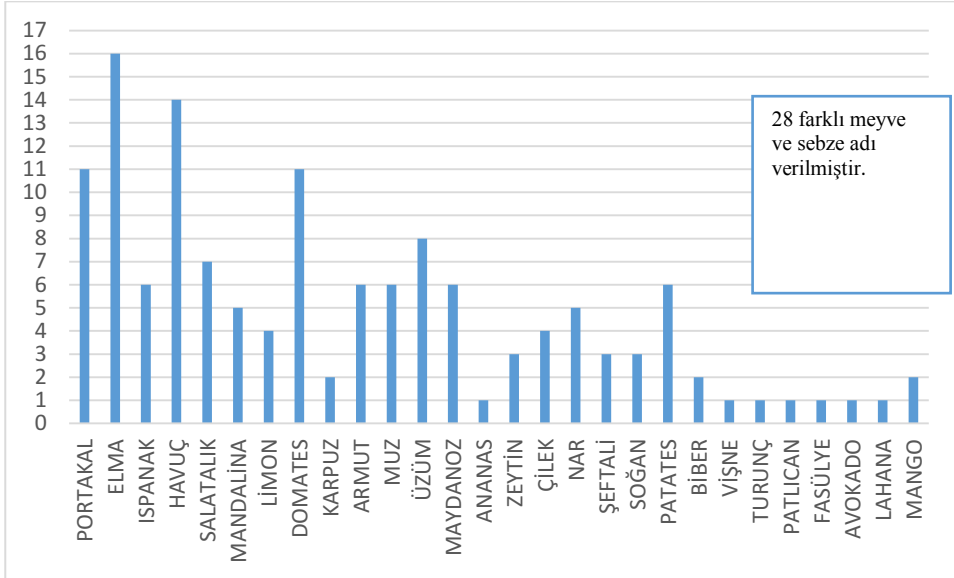
**Tablo 7.** Sizin Ülkenizdeki İnsanlar Meyve ve Sebze Alışverişlerini Nereden Yapıyorlar?

Seçenekler	Etkinliğe katılan öğrenenler		Etkinliğe katılmayan öğrenenler	
	Cevap Sayısı	Yüzde	Cevap Sayısı	Yüzde
Marketten	0	0	6	37,5
Manavdan	1	6,25	3	18,75
Pazardan	15	93,75	7	43,75

Etkinliğe katılan öğrenenlerin etkinlikte, katılmayan öğrenenlerin ise sınıfta ders sırasında uygulanan etkinliğin konusuna uygun olarak öğrenmiş oldukları sözcükleri saptamak amacıyla sorulan soruya verilen yanıtlarda sayı olarak neredeyse hiç farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Etkinliğe katılan öğrenenlerin 138; katılmayan öğrenenlerin ise 137 meyve ve sebze adı yazdığı görülmüştür. Burada fark yaratan nokta öğrenenlerin yazmış oldukları meyve türleridir. Etkinliğe katılan öğrenenler 42 farklı meyve adı yazmışken (bk. Grafik 1); etkinliğe katılmayanlar ise 28 meyve adı yazmıştır (bk. Grafik 2).



**Grafik 1.** Etkinliğe Katılan Öğrenenlerin Etkinlikte Öğrendikleri Meyve ve Sebze Adları



**Grafik 2.** Etkinliğe Katılmayan Öğrenenlerin Etkinlikte Öğrendikleri Meyve ve Sebze Adları

Bu çalışmada uygulanan etkinliğin en önemli hedeflerinden biri Türk pazar kültüründe sık kullanılan sosyodilsel ifadeleri öğretmektir. Bu ifadeler içinden seçilen “Bereket versin!” ifadesinin anlamı ankette öğrenenlere sorularak düzenlenen etkinlikte öğretimi hedeflenen sosyodilsel ifadeyi ne derecede anladıkları ölçülmüştür. Anket sonuçlarına bakıldığında, etkinlik kapsamında pazara giden öğrenenlerin %68,75 bu ifadeyi doğru olarak anlatabildiği

gözlemlenmiştir. %31,25'i ise ya doğru şekilde ifade edemediği ya da yanlış anladığı ortaya çıkmıştır. Etkinliğe katılmayan öğrenenlerin %100'ü ise bu ifadenin anlamını bilmediği gözlemlenmiştir. Bu etkinliğe katılan hiçbir öğrenen “Bereket versin!” ifadesini bilmediğini belirtmezken; etkinliğe katılan öğrenenlerin %93,75'i bu soruya doğrudan “Hayır, bilmiyorum.” yanıtını vermiştir.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kültür Türk kültürüne ve hedef dil Türkçeye ait birçok özelliğin sınıf dışı sosyal etkinliklerle çok daha etkileyici şekilde verildiği Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi bünyesinde gerçekleştirilen etkinlik sonrasında 16 kişilik deney grubu ve kontrol gruplarına uygulanan anket sonuçlarının analizleri ile desteklenmiştir.

Gerek sosyodilsel ifadelerin ve kültürel öğelerin kavranması açısından gerekse sözcük öğrenimleri açısından etkinliğe katılan öğrenenler ile etkinliğe katılmayan öğrenenler arasında belirgin bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Etkinliğe katılmayan öğrenenlerin çoğunun daha önce Türkiye’de pazara gittiklerini; etkinliğe katılan öğrenenlerin çoğunun ise Türkiye’de bir pazara gitmediklerini belirtmelerine rağmen etkinliğe katılanların meyve ve sebzeler ile “Bereket versin” şeklindeki kültürel ifadeleri daha iyi belirttiği gözlemlenmiştir. Bu durum öğrenenlerin kendilerinin bir ihtiyaçları ya da istekleri doğrultusunda gerçekleştirdiği sırada *edindiği* bilgiler ile bir amaç doğrultusunda ya da onlara rehberlik edecek bir öğretici eşliğinde *öğrendiği* bilgiler arasındaki farkı ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda anket sonuçları sınıf dışı sosyal etkinlikler aracılığıyla öğretim gerçekleştirmelerinin daha etkili olacağı düşüncesini destekler niteliktedir.

Öğrenenlerin etkinliklere olumlu yaklaşımları ve hem etkinliğe katılan hem de katılmayan öğrenenlerin tümünün farklı konulardaki etkinliklere katılmak istedikleri yapılan anket sonuçlarının analizlerinde saptanmıştır. Bu bağlamda sınıf dışı sosyal etkinliklerin öğrenenlerin motivasyonlarının artmasında da etkili olacağı düşünülmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Yabancı dil öğretiminde geliştirilen farklı yaklaşım ve yöntemlerde dilbilgisinin, dil becerilerinin öncelik sırasının değiştiği, ancak birçoğunda dilin konuşulduğu toplumun ve toplumun kültürünün geri planda bırakıldığı görülmektedir. Bununla beraber, toplum dilbilimsel araştırmalarda uzun yıllar boyunca yabancı dil öğretimi kapsamına alınmayan kültürün ve dildeki sosyodilsel öğelerin dil ile ayrılmaz bir bütün oluşturduğu belirtilmektedir. Bunu araştırmacılar dil ile o dilin anadili olarak konuşucularının düşünce sistemi ve dil ile o dilin anadili olarak konuşan toplumun kültürünün birbirini

tamamlayan unsurlar olduğu, dil olmadan düşüncenin ve kültürün aktarılamayacağı ve konuşulan dilde kültürün izleri bulunduğu açıklamalarıyla anlatılmaktadır.

Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde de sosyodilsel ve kültürel unsurların dil öğretiminde yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde öğrenenleri iletişimin bir ileri aşamasına taşıyacak olan Eylem Odaklı Yaklaşım öne sürülmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde bir yabancı dil öğreneninin yalnızca iletişim kurması bir şey ifade etmemekte; öğrenenlerin hedef dilin konuşulduğu toplumda anadili konuşucularıyla beraber çalışabilir, hatta yaşayabilir olması gerekmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminin sınıf içi alandan çıkarılıp sınıf dışına, toplum ile etkileşimde bulunacağı ortama taşınması dilin doğru bir şekilde öğretilmesi için gereklidir.

Sosyal etkinlikler olarak sınıf dışı etkinliklerinin özellikle hedef dilin anadili olarak konuşulduğu ülkelerde gerçekleştirilen dil öğretimlerinde uygulaması çok daha kolaydır. Çünkü öğretmenler öğrenene sunulacak olan tüm materyallere çok kolay sahip olabilmektedirler. Bu çalışmada da sosyal etkinlik olarak Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören A1 düzeyini tamamlayıp A2 düzeyinde öğrenime başlayan 16 öğrenene Türk pazar kültürünü tanımaları hedeflenerek bir “yerel pazar gezisi” düzenlenmiştir. Bu etkinlik çerçevesinde öğrenenler Adana’daki yerel bir pazar ortamını görmüş, pazarda bulunan meyve ve sebzeleri tanımış ve bazılarının tadına bakmış, pazarcılarla konuşup alışveriş yapmışlardır. Bu etkinlikte “Bereket versin, hayırlı işler, kolay gelsin, batan geminin malları, (balıkların tazeliğini anlatmak için) oynuyor...” gibi sosyodilsel ifadelerin yanı sıra günlük konuşma diline ait birçok ifadeyle de karşılaşmışlardır.

Çetin (2013) öğrenme ve bilgileri işleme aşamasında görme, işitme, koklama, dokunma gibi birden fazla duyuyla öğrenim gerçekleştirilmenin, bilgilerle iç içe olmanın, onları yaşamının öğrenilen bilginin edinim gücünü en üst düzeye çıkardığını belirtmektedir. Çalışma çerçevesinde gerçekleştirilen sınıf dışı sosyal etkinlik düşünüldüğünde de öğrenenler çevresini görerek, anadili konuşucularını duyarak, meyve ve sebzelere dokunarak hatta bazı satıcılar tarafından ikram edilen meyvelerin tatlarına bakarak, kendileri de alışveriş yaparak yani yaşayarak birçok duyuyla öğretimi gerçekleştirmişlerdir. Yapılan anket sonuçlarıyla da böyle bir etkinliğe katılan öğrenenler ile katılmayan öğrenenler arasındaki fark açıkça görülmektedir. Bu bağlamda sınıf dışı sosyal etkinliklerin hedef dile ait sosyodilsel ve kültürel öğelerin ediniminde yararlı olduğu ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında bu tür etkinliklere yer verilmesinin önem taşıdığı sonucuna varılmıştır.

**Kaynakça**

- Akarsu, B. (1998). *Dil- Kültür Bağlantısı* (3. bs.). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Çetin, D. (2013, 20 Mart). *Bilgilerin Hafızada Kalıcılığını Sağlamak İçin Öğrencilere Öneriler*. 18.12.2016 tarihinde <http://www.tunahancetin.com/2013/03/> adresinden erişilmiştir.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Eylem Odaklı Yaklaşımın Göre Sınıf İçi Hedef ve Etkinliklerin Hazırlanması (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi). *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/10, 241-249.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. 18.12.2016 tarihinde [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/af\\_ozellikler/af\\_ozellikler.htm](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/af_ozellikler/af_ozellikler.htm) adresinden erişilmiştir.
- Eker, S. (2007). Toplum-dilbilim, Dil Planlamaları ve Kamu Mensuplarının Dil Kullanımı. *Gazi Türkiyat*, 1, 127-135.
- Ekti, M. (2014). Psikogöstergesel Bağlamda Duvar Yazılarının Yansımına İlişkin Bir Analiz Örneği. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt/Volume 31, Sayı/Number 2 Aralık 2014, Bizim Büro.
- Ekti, M. (2015). Die Kulturelle Asuführung in einer Globalisierenden Welt und der Übergang zur Multikulturalität. *The Journal of Academic Social Science*, 3(10), 292-293.
- Er, K. O. (2006). Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 1-14.
- Günday, R. (2013). Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Bağlamında Yabancı Dil Öğretimine Toplumdilbilimsel Yaklaşım. *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 313-330.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güvenç, B. (2015). *Kültürün ABC'si* (7. bs.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Peterson, E. ve Coltrane, B. (2003). *Culture in Second Language Teaching*. 18.12.2016 tarihinde <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1439/Culture%20in%20Second%20Language%20Teaching.pdf> adresinden erişildi.

- Stevens, P. (2000). Interaction Outside the Classroom: Using the Community. *Interactive Language Teaching* (W. M. Rivers, Ed.) içinde (ss. 170-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapan, N. (1995). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası –Bildirişim- Odaklı Yaklaşım. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 11, 149-167.
- Uygur, N. (2013). *Kültür Kuramı* (4. bs.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Ek. Öğrenenlere Uygulanan Etkinlik Anketi

Sevgili Arkadaşlar,

Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde Türkiye Burslusu uluslararası öğrencilere Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinliklerin etkisini belirlemek amacıyla bilimsel bir araştırma yapmaktayım. Cevaplar bu araştırma dışında kullanılmayacaktır. Lütfen her soru için 1 (bir) cevap işaretleyiniz.

Katılımanız için teşekkür ederim.

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın ( ) Erkek ( )
2. **Dil düzeyiniz:**  
A1 ( ) A2 ( ) B1 ( ) B2 ( ) C1 ( )
3. **Ne zamandır Türkiye’de yaşıyorsunuz?**  
0-3 Ay ( ) 3-6 Ay ( ) 6-9 Ay ( ) 9-12 Ay ( )  
1 Yıl ve fazlası ( )
4. **Çevrenizde Türk arkadaşlarınız var mı?**  
Evet ( ) Hayır ( )
5. **Etkinliklere katılma sebebiniz nedir?**  
Türkçemi geliştirmek için katılıyorum. ( )  
Türkiye’yi tanımak ve uyum sağlamak için katılıyorum. ( )  
Sosyalleşmek için katıl. ( )  
Güzel vakit geçirmek için katıldım. ( )
6. **Sizce etkinliklerin en önemli katkısı nedir?**  
Yeni sözcükler öğreniyorum. ( )  
Sözcüklerin sesletimini ve tonlamasını öğreniyorum. ( )  
Günlük konuşma dilini öğreniyorum. ( )  
Farklı insanlar ile tanışıyorum. ( )  
Şehrin/ülkenin kültürü hakkında yeni bilgiler öğreniyorum. ( )
7. **Farklı konulardaki sınıf dışı etkinliklere katılmak istiyor musunuz?**  
Evet ( ) Hayır ( )
8. **Daha önce Türkiye’de pazara gittiniz mi?**  
Evet ( ) Hayır ( )

**9. Sizin ülkenizdeki insanlar meyve ve sebze alışverişlerini nereden yapıyorlar?**

Marketten ( )

Manavdan ( )

Pazardan ( )

Diğer ( )

**10. Bu derste / etkinlikte hangi meyve ve sebze adlarını öğrendiniz?**

---

---

**11. “Bereket versin!” ifadesi ne demek?**

---

---





# KARŞILIKLI KONUŞMA STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

*Eser KOCAMAN GÜRATA*

**Öz:** Bu makalede, dil öğrenme stratejilerinden olan ve konuşanlar arasında dil yapılarının eksikliğinden kaynaklanan problemleri çözmek için konuşanların kullandıkları stratejiler olarak da bilinen karşılıklı konuşma stratejilerinin öğretiminin önemine dikkat çekilmiş, strateji öğretiminin yöntemlerinden ve yollarından bahsedilmiş ve sınıfta uygulanabilirliği üzerine bir etkinlik önerisi sunulmuştur. İlk olarak, dil öğrenme stratejileri kavramının kuramsal temellerinden bahsedilmiş, çeşitli konuşma stratejileri taksonomileri tanımlanmış ve bu stratejilerin strateji odaklı yaklaşımla açık ve bütüncül olarak öğretiminin dil öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki olumlu etkilerine vurgu yapılmıştır. Son olarak İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış bir ders kitabından “dolaştırma” stratejisinin öğretimi için bir etkinlik gösterilmiş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için, “dolaştırma” stratejisinin öğretime yönelik bir sınıf içi etkinliği önerisi sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Dil öğrenme stratejileri, karşılıklı konuşma stratejileri, strateji öğretimi, yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

## **The Impact of Teaching Oral Communication Strategies to the Development of Learners' Speaking Skills**

**Abstract:** The purpose of this paper is to draw attention to the importance of teaching communication strategies – the ability to solve the communication problems despite inadequate linguistic sources – and provide practical ideas on how to include its training in language classes. It starts with the theoretical background of the learning strategies concept and introduces different taxonomies of communication strategies and then focuses on the effectiveness of an explicit teaching of these strategies to improve learners' fluency and confidence in speaking. An example task from a course book is given to teach the “circumlocution” strategy and a sample class activity was developed and introduced to teach this strategy to learners of Turkish as a foreign language.

**Key words:** Language learning strategies, communication strategies, strategy training, foreign language teaching, teaching Turkish as a foreign language.

## Giriş

Günümüzde, gittikçe küreselleşen dünyada bilgi insanlar için çok önemli olmaya başlamıştır. Bilgi çağında bireylerin bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri, ulaştıkları bilgileri kullanmaları ve kendi kendilerine yeni bilgiler üretmeleri önemlidir. Weinstein ve Mayer'a (1983) göre, iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl hatırlayacaklarını, nasıl düşüneceklerini ve kendilerini nasıl güdüleyeceklerini öğretmeyi kapsar. Cohen ve Macaro (2007, s. 284)'nun da vurguladığı gibi, dil öğretim programlarının hedefi sadece dil öğretimi değil, hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek olmalıdır. Başka bir deyişle, Somuncuoğlu ve Yıldırım (1998)'in da belirttiği gibi, "yaşam boyu öğrenme" içinde bulunduğumuz çağın bir gereğidir ve bunun gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenmeye yönelik çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu noktada dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, yabancı dil öğretiminde büyük önem taşımaktadır.

Strateji, TDK'nın sözlüğünde, "önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için izlenen yol" olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle, öğrenme stratejilerini, öğrencinin bir bilgiyi öğrenmek için izlediği yollar, kullandığı yöntemler olarak açıklayabiliriz. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (2013, s. 19) strateji şu şekilde tanımlanmaktadır: "Strateji, bir bireyin kendi belirlediği ya da verilen bir görevi yerine getirmek için seçtiği, her bir düzenlenmiş, amaç odaklı ve yönlendirilmiş eylemler ve süreçler dizisi demektir." Öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından kendi öğrenmelerini artırmak için atılan adımlardır. Oxford (1990, s. 1), dil öğrenme stratejilerini "öğrencinin öğrenmenin daha kolay, hızlı, zevkli, öz denetimli, etkili ve yeni durumlara aktarılabilir olmasını sağlamak için aldığı önlemlerdir" olarak tanımlamıştır. Stratejiler özellikle dil öğrenimi için önemlidir çünkü bunlar iletişimsel olarak yeterli olabilmek için gerekli olan araçlardır.

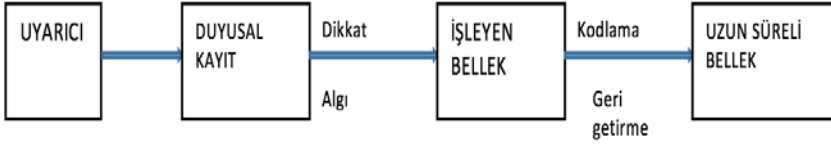
### A. "Dil Öğrenme Stratejileri" Kavramının Ortaya Çıkışı

Dil öğretiminde geçmişten günümüze değişen çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler kullanılmıştır. 1950 ve 1960'larda en çok kabul gören davranışçı öğrenme kuramı, dil öğrenimini bir alışkanlık oluşturma olarak açıklamaktaydı. Bu yaklaşıma göre alışkanlık; taklit, pekiştirme ve davranışın tekrarı ile oluşturulmaktadır. Fakat davranışçı yaklaşım, öğrenme konusunda bazı durumları açıklayamamakta, dil öğreniminin sadece görünen kısmı ile ilgilenmekte, öğrencinin zihninde nelerin gerçekleştiğini önemsememekteydi (Ellis, 2003). 1970'li yıllarda bilişsel psikolojideki gelişmeler doğrultusunda 'bilgi' üzerine yapılan çalışmalar artmıştır. Erden ve Akman'a göre (2008, s. 153) "bilgi, kısaca insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlemlerin tümüdür" ve bilişselciler öğrenmeyi insan beyninde oluşan zihinsel bir süreç olarak görmektedirler. Ancak söz konusu

zihinsel işlemin belirleyicisinin zekâ türünün olduğu da belirgindir. Çünkü bilişsel adım ilgili türe uygun metodun belirlenmesiyle gerçekleşmiş olacaktır. Ayrıca diğer vurgulanması gereken şey gerek bilişsel evreye geçmeden önce bu ister ana dil isterse başka bir dil olsun ya da geçtikten sonraki zihinsel süreçte etken olan şey bireyin ilgili dili algılaması, çağrışımlarda bulunması ve işlemesi etkinlikleridir. Çünkü bunlar bilişsel öğrenmenin temel taşlarıdır (Çelikaş, 2009).

Dil öğrenme stratejileri, bilişsel öğrenme yöntemine (bilgi işleme kuramına) dayanmaktadır. Chamot ve Kupper (1989)'a göre öğrenme aktif, zihinsel ve öğrenci merkezli bir süreçtir ve bu süreçte öğrenci bilgiyi seçer, içselleştirir, uzun belleğe gönderir ve gerektiğinde uzun bellekten çağırır ve kullanır. Bu kuram öğrenmenin oluşumu sırasında bireyin de öğrenme işine katılması ve belli bir çaba sarf etmesi gerektiğini savunmaktadır. Bireyin çaba sarf etmesi gereken bu öğrenme sürecinde, öğrenme stratejileri önem kazanmaktadır.

**Tablo 1.** Bilişsel öğrenme modeli (Aykaç, 2010; Eggen & Kauchhak, 1999)



Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, çevrede bulunan birçok uyarıcıdan duysal kayıta giren bilgi, dikkat ve algı yardımıyla kısa süreli belleğe geçirilir. Kısa süreli bellek, bilgiyi kısa süreli olmak şartıyla depolar. Bu esnada bilgiyi ya davranışa dönüştürür ya da uzun süreli belleğe gönderir. Bilgi tekrar edilmezse kısa süreli bellekten kaybolur. Bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesi sürecinde uzun süreli bellekteki eski bilgi geri getirilir ve yeni bilgi ile karşılaştırılır. Daha sonra bilgi yeniden organize edilerek uygun şekilde kodlanır ve uzun süreli belleğe gönderilir. Bu işlemler kısa süreli bellekte gerçekleşmektedir. Bu yüzden kısa süreli bellek için işleyen bellek terimi de kullanılmaktadır. Kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek arasındaki kodlama ve geri getirme bağlantıları, öğrenmeye katkıda bulunur ve öğrenmeyi anlamlı hale getirir. Öğrenmeyi anlamlı hale getiren diğer bir faktör ise bireyin aldığı bilgiyi parçalara ayırıp sınıflandırarak kodları belleğe göndermesidir. Yani alınan bilgi nitelik ya da işleme gibi faktörlerden süzöldükten sonra geçildiğinde bilgi daha kalıcı olacaktır. Bu süzme işlemini de birey dili doğası içerisinde öğrenerek yani dilin konuşulduğu çevrede öğrenerek gerçekleştirebilir (Ekti, 2013). Bilişsel psikolojideki çalışmaların artmasıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve bilgiyi hatırlamalarını kolaylaştırmada oynadıkları roller üzerine çalışmalar başlamıştır. Etkili öğrenmenin altında yatan süreç ve işlemler bilinirse bunların

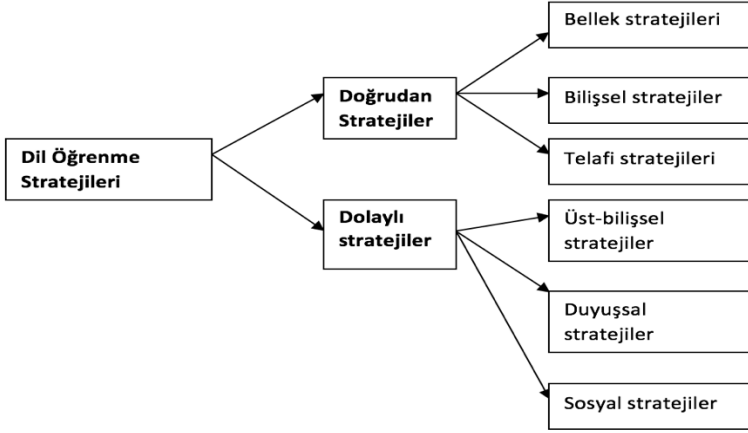
zayıf öğrencilere öğretilmesinin faydalı olabileceği düşüncesi, öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmaların birçoğu için temel teşkil etmektedir.

Bilişsel süreçler esnasında öğrenmeyi kolaylaştıran öğrenme stratejileri Weinstein'a (1988, s. 291) göre "bilginin kodlanmasını ve geri getirilmesini kolaylaştıran davranış veya düşünceler" olarak tanımlanmaktadır. Rubin (1987, s. 19) "öğrenme stratejileri, bilginin alınması, saklanması, geri getirilmesi ve kullanılmasını kolaylaştıran, öğrenci tarafından kullanılan işlemlerdir" tanımını kullanmaktadır. Oxford (1990) ise dil öğrenme stratejilerini "yabancı dil becerilerini geliştirmede öğrencilerin kullandıkları özel teknik, yol ve davranışlardır. Bu stratejiler, yeni dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini veya kullanılmasını çabuklaştırır" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara baktığımızda aslında ortak olarak kullanılan ifadelerle, öğrenme sırasındaki zihinsel süreçlere vurgu yapıldığını, sınıflandırılmasında ortaya çıkacak olan bilişsel ve biliş üstü süreçlere gönderimde bulunulduğunu söyleyebiliriz.

## **B. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması**

Çeşitli yöntemler kullanılarak başarılı dil öğrencilerinin kullandıkları stratejiler incelenmiş ve bu araştırmalar, sınıflandırma ihtiyacını doğurmuştur. Öğrenme stratejilerini tanımlamak ve sınıflandırmak için araştırmacılar farklı taksonomiler öne sürmüşlerdir. Çeşitli araştırmalardan yararlanarak dil öğrenme stratejilerini toplayan Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini 6 alt grupta sınıflamaktadır (Tablo 2). Bellek stratejileri yeni bilginin hatırlanmasında ve geri getirilmesinde (çağırışım yapma, bir şeyleri sıralayarak düzenleme, imge ve sesleri kullanma, vb.), bilişsel stratejiler dilin anlaşılması ve üretiminde (tekrar etme, çözümlenme, usamlama, çeviri yapma, vb.), telafi stratejileri ise bilgi eksikliğine rağmen dili kullanmaya devam etmede (iletiyi uyarlama, dolaştırma, eş anlamlı sözcük kullanma, vb.), üst-bilişsel stratejiler öğrenme sürecini düzenlemede (dikkat etme, öğrenmeye odaklanma, öğrenmeyi planlama, öz denetleme, öz değerlendirme, vb.), duyuşsal stratejiler duyguları düzenlemede (kaygıyı azaltma, kendini ödüllendirme, vb.), sosyal stratejiler ise başkaları ile birlikte öğrenmede (soru sorma, açıklama veya düzeltme isteme, kültürel anlayış geliştirme, vb.) kullanılır.

**Tablo 2.** Oxford Taksonomisi (1990, s. 16)



Öğrencilerin strateji seçimlerinde rol oynayan faktörler bulunmaktadır; dil yeterliği, farkındalık seviyesi, yaş, cinsiyet, tutum, motivasyon, milliyet, vb. Bu etmenler öğrencinin dil öğrenirken kullandıkları veya tercih ettikleri stratejilerin seçimini etkilemektedir. Oxford (1990a, s. 13) bu faktörlerden şöyle bahsetmektedir. Motivasyonu yüksek olan öğrenciler dil öğrenirken motivasyonu düşük öğrencilerden daha çok öğrenme stratejisi kullanmaktadırlar. Araştırmalar, kız öğrencilerin genelde erkek öğrencilerden daha fazla öğrenme stratejisi kullandıklarını göstermektedir. Kültürel geçmişe baktığımızda ise örneğin, Asyalı öğrencilerin dil öğrenirken, mekanik ezberleme ve diğer ezber çeşitlerini diğer kültürlerden gelen öğrencilere göre çok daha fazla kullandıkları gözlenmektedir. Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise İngilizce öğrenen dil öğrencilerinin telif stratejilerini daha sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir (Sarıçoban ve Sarıcaoğlu, 2008). Öğrencilerin tutum ve inançları da strateji seçimini etkileyen faktörler arasındadır. Olumsuz tutum ve inanışlar dil öğrenme stratejilerinin kullanımını olumsuz etkilemektedir.

### **C. Karşılıklı Konuşma Stratejileri (Communication Strategies)**

İkinci dil öğrencilerinin hedef dilde karşılıklı konuşmaları sırasında stratejilerin nasıl işlediğine açıklık getirmek için karşılıklı konuşma stratejileri kavramını tanımlamak gerekir. Öğrenme stratejileri içerisinde karşılıklı konuşma stratejilerinin yeri nedir? Konuşanlar arasında dil yapılarının eksikliğinden kaynaklanan problemleri çözmek için konuşanların kullandıkları stratejiler olarak da bilinen karşılıklı konuşma stratejileri, Dörnyei ve Thurrell (1991)’e göre, öğrencinin konuşma becerilerini ve akıcılığını önemli ölçüde belirler. Bu

stratejilerin öğretimi öğrencide özellikle konuşmayı başlatma ve sürdürme konusundaki kendine güvenini geliştirir.

Oxford (1994) belli strateji veya strateji gruplarının belli dil becerileri ve görevlerle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, yabancı dilde yazma becerisi; plan yapma, öz denetleme, tümdengelim (deduction) ve yerine koyma (substitution) gibi stratejilerden faydalanmaktadır. Yabancı dilde karşılıklı konuşma becerisi; risk alma, başka kelimelerle açıklama (paraphrasing), dolaştırma (circumlocution) ve eş anlamlı sözcük kullanma, öz denetleme (self monitoring) ve öz değerlendirme (self evaluation) gibi stratejilerinden faydalanır. Yabancı dilde dinleme anlama becerisi; ayrıntılandırma (elaboration), çıkarım yapma (inferencing), seçerek dikkat etme (selective attention) ve öz değerlendirme gibi stratejileri kullanır. Okuma anlama becerisi ise, sesli okuma, tahminde bulunma, tümdengelim ve özetleme gibi stratejilerden faydalanmaktadır (Chamot & Kupper, 1989).

Hmaid (2014)'de belirtildiği gibi, ikinci dil öğretimi ve yabancı dil öğretimi alanında araştırmacılar, karşılıklı konuşma becerileriyle bağlantılı olan stratejileri sınıflandırırken hem farklı adlandırmış hem de farklı tanımlar sunmuşlardır. Bu stratejileri Varadi (1983), iletişimsel stratejiler (communicational) olarak, Corder (1983), iletişim stratejileri olarak, Harding (1983), telafi (compensation) stratejileri olarak, Poullisse (1990) ise telafi edici (compensatory) stratejiler olarak adlandırmaktadır.

Hmaid (2014)'de bahsedildiği üzere, Tarone (1977, s. 195)'a göre, karşılıklı konuşma stratejileri kişinin düşüncelerini aktarma sırasında hedef dil yapıları yetersiz kaldığında bu problemi çözmek için kullanılmaktadır. Corder (1983, ss. 103-16) karşılıklı konuşma stratejilerini konuşucunun zorluklarla karşılaştığında anlamı ifade etmek için uyguladığı sistematik teknikler olarak tanımlamaktadır. Faerch & Kasper (1983a, s. 36)'e göre karşılıklı konuşma stratejileri, konuşucunun, belirli bir bildirişim hedefine ulaşmada problem olarak gördüğü şeyleri çözmek amaçlı uyguladığı bilinçli planlardır. Stern (1983), karşılıklı konuşma stratejilerini, eksik olarak bilinen ikinci dilde konuşma sırasında ortaya çıkan zorluklarla baş edebilme teknikleri olarak açıklamaktadır. Bialystok (1983, ss. 102-103)'a göre ise karşılıklı konuşma stratejileri, konuşmayı ilerletmek için sınırlı olan dilsel sistemleri kullanmak adına yapılan girişimlerin hepsidir.

#### **D. Karşılıklı Konuşma Stratejilerinin Sınıflandırılması**

Karşılıklı konuşma stratejileri konusunda yapılan çeşitli araştırmalar doğrultusunda, stratejilerin kapsamı ve sınıflandırılması çeşitlilik göstermektedir. Stratejik davranışların terminolojisi çeşitlilik gösterse de kullanılan stratejiler karşılaştırıldığında benzerlik göstermektedirler. Karşılıklı konuşma stratejileri, çeşitli taksonomilerde genellikle iki ana başlık altında

gösterilmektedir: Kaçınma Stratejisi ve Sorun Çözme (Telafi) Stratejisi. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde bu sınıflandırma karşımıza çıkmaktadır. TELC’de, üretim stratejileri başlığı altında yapılan açıklama şu şekildedir:

İsteklerin olanaklara göre uyarlanması ve böylece sınırlı bir görev alanında başarının sağlanması için, isteklerin aza indirilmesi *Kaçınma Stratejisi* olarak, çoğaltılması ve görevlerin üstesinden gelebilmek için yeni çözümlerin aranması ise, *Sorun Çözme Stratejisi* olarak tanımlanır. Dil kullananlar Sorun Çözme Stratejilerinden yararlanırken olanaklarını olumlu şekilde kullanırlar. Bu gibi stratejiler şöyle sıralanabilir: Söylemek istenilene yaklaşma ve basit dil araçlarıyla genelleme yapma, açıklama ya da söylemek istenileni başka sözcüklerle anlatma, hatta bazen ana dilinde kullanılan ifadeleri değiştirerek telafi etme ya da sık sık kullanılan ve emin olarak bildiği kalıplaşmış deyimlere sığınma. Böylece yeni durumlarda taslakların ifade edilmesi için (mevcut bilgiye dayanarak) gerekli ‘basamak taşları’ oluşturulur (TELC, 2013, s. 66).

Dörnyei ve Thurrell (1991)’e göre, ilk gruptaki stratejilerde dili öğrenen kendi olanaklarına göre vermek istediği mesajı uyarlar ve hatta çoğu zaman konuşmadan çekilir yani risk almaktan kaçınır. İkinci gruptaki stratejilerde ise dili öğrenen risk alır ve belirli stratejileri kullanarak konuşmayı devam ettirmeye ve mesajı vermeye çalışır.

Tarone (1977), taxonomisinde karşılıklı konuşma stratejilerini üç ana başlıkta incelemiştir; başka şekilde ifade etme (paraphrase), bilinçli aktarma (conscious transfer), kaçınma (avoidance). Kaçınma stratejileri konudan kaçınma ve konuşmayı bırakma olarak ikiye ayrılır. Konudan kaçınma stratejisinde öğrenci, kelime bilgisine ve dil yapılarına hâkim olmadığı kavramlar hakkında konuşmaz. İkinci stratejide ise konuşmaya başlar fakat anlamı kurmadığı için konuşmayı yarıda bırakır. Başka şekilde ifade etme, üç stratejiden oluşmaktadır. Yakın benzerlik kurma stratejisinde öğrenci bilmediği bir kelime ya da yapı yerine, doğru olmayan fakat söylemek istediği kelimeyle aynı anlamsal özellikleri taşıyan başka sözcük veya yapılar kullanır. Bu başlığın altında dolaştırma ve yeni sözcük üretme stratejileri de bulunmaktadır. Bilinçli aktarım başlığı altında ise, düz anlamlı çeviri, ana dili kullanma, yardım isteme ve mimikleri kullanma stratejileri bulunmaktadır.

Biyalstok (1983) sınıflandırmasını öğrencilerin kullandıkları bilgi çeşitlerini temel alarak yapmıştır. Biyalstok ve Frohlich (1980), sınıflandırması üç ana başlıktan oluşmaktadır. Anadili kullanımı temelli stratejiler, hedef dil temelli stratejiler ve dil dışı stratejiler. Anadil kullanımı temelli stratejiler; değiştirme (switching), yabancı sözcük oluşturma (foreignizing) ve düz anlamlı çeviri (literal translation). Değiştirme, hedef dilden farklı bir dildeki kelimeyi veya ifadeyi hedef dilde kullanmak olarak tanımlanır. Yabancı sözcük oluşturma ise hedef dilde yer almayan bir kelimeyi örneğin hedef dilin biçimbilgisini veya ses



bilgisini anadilindeki bir kelimeye uyarlayarak oluşturmak olarak tanımlanmaktadır.

Fearch ve Kasper (1983) kendi sınıflandırmalarını oluştururken konuşma üretiminin iki aşamasından bahsetmektedirler; planlama ve uygulama. Karşılıklı konuşma stratejileri planlama aşamasında bulunmaktadır. Dil öğrencileri karşılıklı konuşma sırasında bir problemle karşılaştıklarında kaçınma (avoidance) ya da kazanım (achievement) davranışlarında bulunmaktadır. Kaçınma stratejilerini öğrenciler yetersiz sözce üreteceklerini anladıklarında kullanır ve konuşmaktan kaçınırlar. Kazanım stratejilerinde ise çeşitli yollara başvurular. Dilsel veya dilsel olmayan stratejiler kullanabilirler. Dilsel stratejileri tercih ettiklerinde ise telafi stratejilerini, ana dili temelli stratejileri veya iş birliğiyle yapılan stratejileri tercih edebilirler.

Nakatani (2006) de karşılıklı konuşma stratejilerini sınıflandırırken, kazanım (achievement) stratejileri ve kaçınma (avoidance) stratejileri olarak iki ana başlık altında toplamıştır. Araştırmacı, kazanım stratejilerini, öğrencinin konuşmayı sürdürmek ve düzeltmek amaçlı kullandığı aktif ve olumlu davranışlar olarak, kaçınma stratejilerini ise öğrencini iletişim zorluklarını çözmekten kaçındığı olumsuz davranışlar olarak görmektedir.

Dörneyi (1995)'in taksonomisi, karşılıklı konuşma alanındaki tüm stratejilerin özeti niteliğindedir. Ayrıca bu araştırmacılar, doğrudan stratejiler başlığının altındaki stratejilere ek olarak benzer seslerin kullanımı, çok amaçlı sözcüklerin kullanımı (use of all purpose words), mırıldanma (mumbling) gibi yeni stratejiler de sunmuşlardır. Bununla birlikte, Dörneyi, konuşucuya iletişim kanallarını açık tutmasını sağlayacak olan zaman kazandırma stratejilerini de ayrı bir başlık olarak eklemiştir. Dörneyi'in karşılıklı konuşma stratejileri taksonomisi:

Kaçınma veya İndirgeme Stratejileri (Avoidance or Reduction Strategies):

1. Mesajdan Vazgeçme: Dil problemlerinden dolayı sözlü iletişimi kesme
2. Konudan kaçınma: Dil problemleri ortaya çıkarabilecek kavram, konu veya içerikten kaçınma

Kazanım veya Telafi Stratejileri:

3. Dolaştırma (Circumlocution): Hedef nesneyi, eylemi veya kavramı açıklayarak veya örneklendirerek veya aynı anlama gelecek bir kelime kullanarak anlamı verme (“tirbuşon” demek yerine, “şişeleri açmak için kullandığımız şey” demek).
4. Yakın Benzerlik (Approximation): Bilgini bazı kısımlarını eleyerek veya düşünceleri daha basit veya daha belirgin hale getirerek, ya da söylemek istediğimiz bir sözcük yerine, anlam olarak ona olabildiğince yakın alternatif bir terim veya sözcük veya ifade kullanmak (“gemi” yerine “büyük tekne” demek).

5. Çok Amaçlı Sözcüklerin Kullanımı (Use of all-purpose words): Çok genel sözcükleri veya boş sözcüksel öğeleri, bağlamlarda yaygın olarak hatırlanamayan sözcükler yerine kullanılması (örneğin; “şey”).
  6. Yeni Kelime Türetme (Word Coinage): İstenilen düşünceyi iletme için uygun kelime aklımıza gelmediğinde, hedef dildeki kuralları kullanarak yine hedef dilde yeni bir kelime türetmek (“konuşmacı” yerine “konuşucu” demek).
  7. Dilsel Olmayan Araçların Kullanımı: jestler, mimikler, yüz ifadeleri
  8. Düz Anımlı Çeviri: Bir sözcüğü, deyim, birleşik ifadeyi veya yapıyı, yan anlam veya bağlam gözetmeksizin anadilden hedef dile çevirmek.
  9. Yabancı Sözcük Oluşturma: Hedef dilde yer almayan bir kelimeyi örneğin hedef dilin biçimbilgisini veya ses bilgisini anadilindeki bir kelimeye uyarlayarak oluşturmak.
  10. Değiştirme: Hedef dilden farklı bir dildeki kelimeyi veya ifadeyi hedef dilde kullanmak.
  11. Yardım İsteme: Konuşulan kişiden hedef dildeki bir ifadeyi sağlamak için dolaylı veya dolaysız yollardan yardım istemek.
- Zaman Kazanma Stratejileri:
12. Doldurma Sözcüklerin Kullanımı: Doldurma sözcükler kullanarak konuşma sırasındaki duraklamaları ve suskunlukları doldurarak düşünmek için zaman kazanmak (“yani”, “demek istediğim”, “nasıl söylesem”, vb.) (Dörnyei, 1995, s. 58).

## **E. Strateji Öğretiminin Önemi**

Öğrenci merkezli yaklaşımın temel alındığı öğretim ortamlarında sorumluluk ve özerklik konuları dikkat çekmektedir. Hayat boyu öğrenmeyi hedefleyen bir öğrenci sadece sınıf içinde değil, sınıf dışında da öğrenmeye devam etmek mecburiyetindedir. Bu da ancak öğrenme sorumluluğunu üstüne alan özerk öğrencilerle gerçekleşebilir. Özerk öğrenciler sorumluluk alarak öğrenme sürecinde aktif rol alabilirler. Öğrenci merkezli bir yaklaşımın tercih edildiği günümüzde öğretmenin rolüne bakıldığında öğretmen bilginin kaynağı değildir. Öğretmen bilgi kaynaklarını ve bilgi desteğinin sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmaya çalışır. Diğer bir deyişle, iyi bir öğretim, öğrencilere bilgi aktarmaktan çok, Weinstein ve Mayer’in (1983) de belirttiği gibi, verilen bilgileri kendi kendilerine nasıl öğreneceklerini, öğrendikleri bilgiyi nasıl hatırlayacaklarını, kullanacaklarını, kendi kendilerini nasıl güdüleyeceklerini ve kendi öğrenmesini nasıl kontrol edip yönlendireceklerini kapsar. Bu yüzden, dil öğrenme stratejileri öğrencilere aktarılabilirse, bilişsel, bilişüstü, telafi ve sosyal-duyuşsal stratejileri kullanan öğrenciler, dil öğrenme süreçlerinde daha başarılı olabilirler.

Stratejilerin farkında olmanın ve kullanabilmenin öğrenmeyi kolaylaştıracağını söyleyen Cohen (1998, s. 66) strateji öğretimi dil eğitimi programına dahil

edildiğinde öğrencilerin yabancı dili öğrenirken bir dili nasıl öğrenmeleri gerektiğini de öğreneceklerini vurgulamaktadırlar. Dil becerilerini ve öğrenme becerilerini geliştirmek için öğrencilerin öncelikle dil öğretiminde zayıf ve güçlü oldukları yanlarını kendilerinin görmeleri gerekmektedir. Cohen (1998) bu durumu “bir dili öğrenmeyi ve kullanmayı öğrenme” olarak tanımlamaktadırlar. Strateji öğretiminin amacı, öğrenmeyi ve dil kullanımını kolaylaştırmak için stratejilerin nasıl, ne zaman ve niçin kullanıldığını öğrencilere açık bir şekilde öğretmektir. Öğretmen strateji öğretimi yolu ile öğrenciye strateji çeşitliliğini sağlayarak uygulama yapma imkânı tanırken, esas sorumluluk uygun stratejileri seçme görevini üstünde taşıyan öğrenciye düşmektedir. Araştırmacılar, dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine olanak tanıdığına altını çizmektedirler. Buna göre, strateji kullanımları bağımsız öğrenciler yaratılabilmesine ve öğretmenin sınıftaki geleneksel rolünün değişmesine katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak dil öğretim programlarının hedefinin sadece dil öğretimi değil, hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek olduğunu söyleyen Cohen ve Macaro (2007, s. 284) gittikçe küreselleşen dünyada birden fazla dilde iletişim becerilerine sahip olmanın bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Dil öğrenme stratejilerinin farkında olan ve doğru kullanan öğrenciler, dili daha iyi öğrenen ve kullanan bireyler olabilirler.

#### **F. Strateji Öğretimi Yöntemleri**

Bayezit (2013)'in da belirttiği üzere, strateji öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda, strateji öğretiminin ayrı veya bütüncül bir şekilde yapılması ve açık veya örtük bir şekilde yapılması üzerine iki ana başlıkta farklı görüşlere yer verilmektedir. Stratejilerin genelleştirilebildiğini savunanlar, ayrı strateji öğretime odaklanarak öğrencilerin daha iyi öğrenebileceğini söylemektedirler. Bu yönetime göre öğrenme stratejileri, dil öğrenimini kolaylaştıran stratejilerin öğrencilere sunulduğu, dil öğrenenlerin bireysel olarak çalışabileceği kılavuz kitaplar yoluyla sunulmaktadır. Bu kılavuz kitaplar, dil öğrenme sürecini ve başarılı dil öğrencilerinin özelliklerini teknik olmayan bir dille anlatarak öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Rubin ve Thompson'un (1994) çıkardıkları *How To Be A More Successful Language Learner* adlı, ve Ellis ve Sinclair'in (1989) *Learning to Learn English* adlı kılavuz kitapları, bu yöntemin bir örneğidir.

Dörnyei (1995) gibi bütüncül strateji öğretimini savunan araştırmacılar ise strateji kullanımının dil görevleriyle birlikte uygulamalı olarak öğrenilmesinin, benzer dil görevlerinde aynı strateji transferinin rahatlıkla yapılarak kullanımını desteklediğini belirtmektedirler. Bu yöntemde, dersin içeriği doğrultusunda belirlenen dil görevleri ile uygun olan stratejiler birlikte sunulmaktadır. Rebecca

Oxford'un editörlüğünü yaptığı, Tapestry serisi dinleme ve konuşma becerisi kitabı, bütüncül strateji öğretiminin bir örneğidir.

Bayezit (2013)'de de bahsedildiği gibi, strateji öğretiminin açık mı yoksa örtük mü yapılması tartışmalarına bakıldığında ise açık öğretimde öğrencilere strateji öğretiminin önemi ve amacı açıklanmaktadır. Oxford (1990)'un da vurguladığı gibi, açık strateji öğretimi, öğrencileri açıkça bilgilendirmenin yanında, stratejileri düzenleme, diğer dil görevlerine aktarma ve denetleme öğretimi de öğrencilere vererek daha özerk olmalarını sağlamaktadır. Örtük strateji öğretiminde öğrenciler öğretilen stratejinin kullanımının gösterildiği çeşitli faaliyetlerle karşılaşır fakat herhangi bir amaç, stratejilerin niçin önemli olduğu ve kullanılan bir stratejinin başka bir dil görevinde de kullanılabileceği açıklanmaz. Örtük strateji öğretiminde öğretmenin bu konuda eğitilmiş olması gerekmemektedir çünkü öğrenciler ders kitabındaki alıştırmaya ve etkinlikleri yaparken ders kitabı tarafından içe yerleştirilmiş stratejileri de öğrenmektedirler.

Oxford (1990) ve Cohen (1998), Tablo 3'te gösterildiği gibi, strateji öğretimiyle ilgili çeşitli yöntemler sıralamışlardır. Bu yöntemlerin içinde en etkili olanı strateji odaklı öğretimdir. Cohen (1998), strateji odaklı öğretimi şu şekilde açıklamaktadır; bu yaklaşım öğrencilerin dili öğrenme ve kullanma aşamasında seçebilecekleri ve kullanabilecekleri çeşitli stratejileri ve strateji gruplarını tanımalarına olanak sağlar. Öğrencilerde farkındalık yaratmanın en etkili yolu, öğrenme stratejilerinin, ders müfredatının bir parçası olarak dil görevleriyle birlikte uygulamalı ve açık bir şekilde öğretilmesidir. Cohen (1998), strateji öğretimi programı tasarlarırken dikkat edilmesi gereken beş aşamadan bahsetmektedir: 1) *Hazırlık*: Bu aşamada hedef gruptaki öğrencilerin hangi stratejileri kullandıkları, hangilerini eksik kullandıkları, hangilerini içselleştirilmiş oldukları saptanmalıdır. 2) *Farkındalık Yaratma*: Bu aşamada öğrencilere daha önce bilmedikleri veya kullanmadıkları stratejiler hakkında bilgi verilir. 3) *Öğretim*: Bu aşamada öğrencilere belli strateji veya strateji gruplarını dil öğrenmeyi kolaylaştırmak için ne zaman ve nasıl kullanabileceklerine dair eğitim verilir. Bu aşamada öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmen kullanışlı stratejileri açıklar, model olarak kullanır ve örneklendirir. Öğretmen aynı zamanda öğrenmeyi desteklemek için öğrencileri küçük gruplar halinde veya sınıf tartışmalarına dahil eder. 4) *Uygulama*: Bu aşamada öğrenciler stratejileri uygulamaya teşvik edilir. Öğrencilerin stratejileri uygulayabilecekleri etkinlikler çeşitli ve bol olmalıdır. Bu etkinlikler, öğrencilerin, belirli görevler için kullanacakları stratejileri planlamalarını, doğru stratejiyi seçebilmelerini ve seçtikleri stratejiler üzerine düşünebilmelerini en iyi şekilde sağlamalıdır. 5) *Stratejilerin Kişiselleştirilmesi*: Bu aşamada öğrenciler öğrendiklerini kişiselleştirirler. Stratejileri nasıl kullandıklarını kontrol eder, stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol eder, öz değerlendirme yaparlar.

Daha sonra, bu stratejileri diğer görev ve bağlamlara nasıl aktarabileceklerini araştırırlar.

**Tablo 3.** Strateji Öğretimi Çeşitleri (Bayezit, 2013)

Oxford (1990)	Cohen (1998)
1. <u>Farkındalık eğitimi</u>	1. <u>Genel çalışma becerileri dersi</u>
2. <u>Kısa süreli strateji eğitimi</u>	2. <u>Farkındalık eğitimi (konferans ve tartışma)</u>
3. <u>Uzun süreli strateji eğitimi</u>	3. <u>Farkındalık eğitimi (atölye çalışması)</u>
	4. <u>Akran eğitimi</u>
	5. <u>Yabancı dil ders kitaplarında stratejilerin kullanımı</u>
	6. <u>Etkileşimli video programları</u>
	7. <u>Strateji odaklı öğretim</u>

Oxford da yaptığı araştırmalar sonucunda, etkin bir strateji öğretimi için bazı ilkeler önermiştir:

- Öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilerin tutum, inanç ve ifade edilmiş ihtiyaçları doğrultusunda olmalıdır.
- Stratejiler, dil dersi, öğrenen hedefleri ve öğrenenlerin öğrenme biçimlerine uyacak şekilde seçilmelidir. Seçilen stratejiler birbirini desteklemelidir.
- Öğrenme stratejileri öğretimi, mümkünse, öğrenme etkinliklerine entegre edilmeli ve uzun süre devam etmelidir.
- Dil derslerinde öğrencilerin strateji uygulamaları için birçok fırsat verilmelidir.
- Öğrenme stratejileri öğretimi için açıklamalar, çalışma kağıtları, etkinlikler, düşünce fırtınası, ev ödevi gibi çalışmaları kapsamalıdır.
- Endişe, motivasyon, inançlar ve ilgiler gibi öğrenme stratejileri seçimini etkileyen duyuşsal konular öğrenme stratejileri öğretiminde direk olarak ele alınmalıdır.
- Öğrenme stratejileri öğretimi açık, geçerli olmak ve belli ders konusu ve otantik materyali de kapsayacak şekilde birçok alıştırmayı içermelidir.
- Öğrenme stratejileri öğretimi, öğrencilerin öğrendiklerini gelecekte farklı alanlara aktarmalarına da imkân sağlamalıdır.
- Strateji öğretimi mümkün olduğu kadar bireyselleştirilmelidir.
- Strateji öğretimi, öğrencilere kendi ilerlemelerini değerlendirme yeteneği kazandırmalıdır (Oxford, 1994, s. 3).

Karşılıklı konuşma stratejilerinin öğretimi alanında yapılan birçok deneysel çalışma, bu stratejilerin açık, bütüncül ve uzun süreli öğretiminin, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde ve konuşma becerisine yönelik tutumlarında olumlu sonuçlar alındığını desteklemektedir (Dörnyei, 1995; Nakatani, 2006; Ellis, 2003; Yule ve Tarone, 1997).

### **G. Karşılıklı Konuşma Stratejilerinin Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler**

1. “English File Pre- Intermediate” third edition (2013) kitabında sözlü iletişim stratejilerinden dolaştırma ve başka şekilde ifade etme stratejilerinin örtük öğretimine örnek:

English File Pre Intermediate third edition (2013) adlı A2 seviyesindeki İngilizce dil öğretim kitabında, sözlü iletişim stratejilerinden circumlocution (dolaştırma) ve paraphrase (farklı şekilde ifade etme) stratejilerinin öğretimine, ilgili kitabın konularından ve dil görevlerinden birine entegre edilmiş ve örtük bir şekilde yer verildiğini görüyoruz. Kitaptaki etkinlik, ilk olarak öğrenciye sorular sorarak, sözlü iletişim sırasında karşılaşılabilecekleri bir probleme dikkat çekmeye çalışır. Daha sonra bu problemi çözebilecekleri öneriler getirir. Bu etkinlikte strateji öğretimi açık olarak yapılmamaktadır. Öğretmen kitabında da strateji öğretimi üzerine herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Daha sonra öğrencilerden bir dinleme etkinliğiyle, eksik olan çeşitli betimleme, örneklendirme ve tanımlama kalıplarını bulmaları ve doldurmaları istenir. Daha sonra verilen altı tane somut kelimeyi yönlendirdiği kalıplarla anlatmaya çalışmaları istenmektedir. Bu arada üniteye işlenen sıfat cümlecikleri yapısına da dikkat çekilir ve bunları da kullanmaları istenir. Son olarak da öğrencilerden ikili konuşma etkinliği yapmaları istenir. Öğrenciler A ve B olarak adlandırılırlar ve ellerinde kendileri için hazırlanmış olan görsellerden oluşan kelimeleri, öğrendikleri kalıpları kullanarak arkadaşlarına anlatmaya çalışırlar.

### 3 VOCABULARY paraphrasing -

- a What do you usually do if you're talking to someone in English and you don't know a word that you need?
- a Look up the translation on your phone.  
b Try to mime the word.  
c Try to explain what you mean using other words you know.
- b (26)) Complete the useful expressions with these words. Then listen and check.

for  
TV  
screen

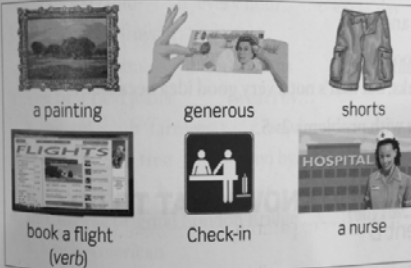
example kind like opposite similar  
somebody something somewhere

#### Useful expressions for explaining a word that you don't know:

- 1 It's \_\_\_\_\_ / a person who works in a hospital.
  - 2 It's \_\_\_\_\_ / a thing which we use for everything nowadays.
  - 3 It's \_\_\_\_\_ / a place where people go when they want to buy something.
  - 4 It's a \_\_\_\_\_ of gadget.
  - 5 It's the \_\_\_\_\_ of dark.
  - 6 It's \_\_\_\_\_ light, but you use it to describe hair.
  - 7 It's \_\_\_\_\_ to intelligent.
  - 8 For \_\_\_\_\_, you do this to the TV.
- c Complete the definitions for these words.
- 1 a **DJ** It's somebody...
  - 2 an **art gallery** It's somewhere...
  - 3 a **camera** It's something...
  - 4 a **lift** It's a kind of...
  - 5 **sunbathe** For example, you do this...
  - 6 **curly** It's the opposite...

**WHAT'S THE WORD? Student B**

Look at the six words or phrases on your card. Think for a minute how you are going to define them.



a painting      generous      shorts  
book a flight (verb)      Check-in      a nurse

Listen to A's definitions. Try to guess the words.  
You have two minutes to communicate your words to A. Remember you can't use any part or form of the words on the card.

**WHAT'S THE WORD? Student A**

Look at the six words or phrases on your card. Think for a minute how you are going to define them.




photo      lazy      trainers  
go sightseeing (verb)      Arrivals      passenger

b You have two minutes to communicate your words to B. Remember you can't use any part or form of the words on the card.  
c Now listen to B's definitions. Try to guess the words.

2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 seviyesinde dolaştırma ve betimleme stratejilerinin ayrı ve açık strateji öğretimi için bir öneri:

Dersin Konusu: Karşılıklı konuşma stratejileri: Dolaştırma, betimleme

Süre: 50 dk.

Seviye: B1 seviyesi

Kazanımlar: Dersin sonunda öğrenci;

1. Dolaştırma ve betimleme stratejisi hakkında farkındalık kazanacak.
2. Eğer uygun sözcük aklına gelmezse somut bir şeyi, özelliklerini betimleyerek anlatabilir.
3. Ne demek istediğini benzer anlama gelen başka bir sözcük kullanarak ve sözcüğü iyice betimleyerek ifade edebilir.

Uygulama

Yukarıdaki bahsedilen kazanımlar için planlanan etkinlik, Dörnyei (1995, ss. 63-64)'in belirttiği gibi, üç adımda gerçekleştirilmek üzere hazırlanmıştır. 1. Sözel iletişim stratejilerinin doğası ve uygulanabilirliği üzerine öğrencide farkındalık geliştirmek, 2. Öğrencileri stratejileri kullanmaya istekli olma konusunda cesaretlendirme (öğrencilere kullanışlı kalıplar, sözcükler ve ifadeler öğretilir) 3. Stratejiyi kullanma imkanları sağlamak (öğrenciye stratejiyi ve öğrendiği ifadeleri kullanabileceği dil görevleri vermek).

Öğretmen, derse sözlü iletişim stratejilerinden dolaştırma ve betimleme stratejilerini hakkında bilgi vererek başlar ve bu stratejilerin anlamlı ve etkin



diyalog kurmada nasıl öğrenciye yardımcı olabileceğini anlatır. Daha sonra öğretime bir dinleme etkinliğiyle devam eder.

A. Bir markette müşteri (M) ve satış elemanı (S) arasında geçen diyalogu dinleyiniz ve boşlukları kutunun içerisindeki ifadelerle doldurunuz.

Mavi ve kırmızı benziyor	gibi	mesela	çelikten yapıyor
	taşımak için	bir şeyi	

M: Affedersiniz. Bana yardımcı olabilir misiniz acaba?

S: Tabi, buyurun.

M: Aradığım \_\_\_\_\_ (1) bulamıyorum.

S: Nedir aradığımız?

M: Adını şimdi hatırlayamıyorum ama içecek \_\_\_\_\_ (2) kullanılıyor.

S: Suluk \_\_\_\_\_ (3) bir şey mi?

M: Hayır. Ona \_\_\_\_\_ (4) fakat \_\_\_\_\_ (5) sıcak bir içecek koyunca sıcak tutuyor, soğuk koyunca soğuk tutuyor. Genelde \_\_\_\_\_ (6).

S: Termos mu?

M: Evet, termos. Var mı sizde acaba?

S: Evet, en arka reyonda olacaktı. \_\_\_\_\_ (7) var. Ne renk olsun?

M: Kırmızı olsun lütfen. Çok teşekkür ederim.

• Müşteri eşyanın hangi özelliklerinden bahsediyor? Eşyayı açıklamak için hangi kalıpları kullanıyor?

B. Aşağıda verilen görselleri tablodaki tanımlayıcıları kullanarak anlatın.

Büyüklik	Şekil	Materyal	İşlev
*3 veya 4 santim uzunluğunda	*T şeklinde	*sert plastikten yapılıdır	*başımızı darbelerden korur
*başımızın genişliğinde	*ince uzun	*kâğıttan yapılıdır	*yazı yazmaya yarar
*elim kadar	*dikdörtgen şeklinde	*çoğunlukla ağaçtan yapılıdır	*satın almak için kullanılır
	*yarım yuvarlak şeklinde	*genellikle metalden yapılıdır	*şişelerin kapağını özellikle mantar olanları açmaya yarar

1. 
2. 
3. 
4. 

C. Bugüne kadar aldığınız en güzel doğum günü hediyesi neydi, arkadaşınıza nesnenin ismini söylemeden anlatmaya çalışın.

### **Sonuç**

Bu makalede, dil öğrenme stratejilerinden karşılıklı konuşma stratejilerinin öğretiminin önemine dikkat çekilmiş, strateji öğretiminin yöntemlerinden ve yollarından bahsedilmiş ve sınıfta uygulanabilirliği üzerine bir örnek etkinlik sunulmuştur. Günümüzde yabancı dil öğretiminde uygulanan yeni yöntemlerle, öğretmenin ve öğrencinin geleneksel rolleri değişmiş, öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlerine alan bireyler haline gelirken, öğretmen de bilginin kaynağı ve otorite olmaktan çıkmış, öğrencileri bilgi kaynaklarına yönlendiren, yardımcı, rehber, danışman rollerini üstlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif rol alabilmeleri ve bağımsız öğrenciler olabilmeleri için en önemli yollarından bir tanesi öğrenme stratejilerini doğru ve sürekli bir şekilde kullanabilmeleridir. Yapılan araştırmalar, öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin dildeki başarı seviyelerinin ve dil öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin en etkili yolu ise stratejilerin açık, bütüncül ve uzun süreli olarak öğretildiği strateji odaklı öğretim programlarıdır. Özetle, öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerilerinden bir tanesi olan karşılıklı konuşma becerisinin geliştirilmesi için konuşma stratejilerinden dolaştırma stratejisinin öğretiminde kullanılabilecek etkinliklerin geliştirilmesi kazanç sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Aykaç, Z. (2010). *Improving Communication Skills of Young Learners through Language Learning Strategies*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Barut, A. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bayezit, H. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bialystok, E. (1983). *Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies*. (C.Faerch and G. Kasper Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies*. Oxford, UK: Basil Blackwel.
- Chamot, A. U. ve Kupper L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-24.
- Christina, L. ve Oxenden, C. (2013). *English File Pre-Intermediate, Student's Book*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., ve Li, T-Y. (1998). *The Impact of Strategies-based Instruction On Speaking A Foreign Language*. (A, D. Cohen, Ed). *Strategies In Learning and Using A Second Language* in (pp. 107- 156) Essex, England: Longman.
- Cohen, A. D. ve Macaro, E. (2007). *LLS and the Future: Resolving the Issues*. Oxford: Oxford University Press.
- Çeliksaş, M. (2009). Zeka Türleri ve Öğretim Stilleri Kapsamında Yabancı Dilde Öğrenim Gören ve Yabancı bir Dil Öğrenen Öğrenciler Üzerine Uygulamalı Araştırma. *Türk Kültürü Araştırmalar Dergisi*, 2, 197-231.
- Dörnyei, Z. ve Thurrell, S. (1991). Strategic Competence and How to Teach It. *ELT Journal*, 45, 16-23.
- Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-58.
- Ekti, M. (2013). An Evaluation Regarding to the Gains of Erasmus Program in Terms of Language and Science. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70(25), 1800-1809.
- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2008). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Fearch, C. ve Kasper, G. (1983a). *On Identifying Communication Strategies in Interlanguage Production*. (C. Fearch and G. Kasper, Eds.). *Strategies In Interlanguage Communication* in (pp. 210-238). London: Longman.

- Fearch, C. ve Kasper, G. (1986). *Strategic Competence in Foreign Language Teaching*. (G.Kasper, Ed.). *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom* in (pp. 179-193). Aarhus University Press.
- Hamid, Y. (2014). *The Impact of Oral Communication Strategies on English Language Learners in Libya*. A Doctoral Thesis, De Montfort University Leicester, UK.
- Maleki, A. (2007). Teachability of Communication Strategies: An Iranian Experience. *System*, 35(4), 583-594.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an Oral Communication Strategy Inventory. *The Modern Language Journal*, 9, 151-68.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, NY: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (1994). Language Learning Strategies: An Update. *CAL Online Resources: Digests*, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC, ED376707
- Oxford, R. (2001). *Language Learning Styles and Strategies. Teaching English As a Second And Foreign Language* in (pp. 359-366). Boston: Heinle & Heinle.
- Rubin, J. (1987). *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology*. London, UK: Prentice Hall.
- Rubin, J. and Thompson, I. (1994). *How To Be A More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Sarıçoban, A. ve Sarıcaoğlu, A. (2008). The Effect of the Relationship Between Learning and Teaching Strategies on Academic Achievement. *Novitas – Royal*, 2(2). 162-175.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 1(22), 110.
- Tarone, E. (1977). *Conscious Communication Strategies in Interlanguage*. *TESOL*, 77, 194-203.
- TELC. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Avrupa Konseyi, Almanya.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1983). The Teaching of Learning Strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 3-4.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and Training of Student Learning Strategies. *Learning Strategies and Learning Styles* in (pp. 291-316). New York: Plenum Press.
- Yaman, Ş. ve Kvasoğlu, M. (2013). The Adaptation Study of Oral Communication Strategy Inventory into Turkish. *International Journal of Human Sciences*, 10, 2.



# TÜRKÇE VE ALMANCADAKİ ORTAK LSD JARGONUNUN SEMASİYOLOJİK ANALİZİ

*Utku TANRIVERE*

**Öz:** Farklı amaç ve işlevlere hizmet eden jargon, uyuşturucu maddeler bağlamında da sıklıkla kullanılmaktadır. Bu inceleme kapsamında yapılan önsel çalışmalarda LSD (liserjik asit dietilamid) maddesi için Almanca ve Türkçede kayda değer miktarda ortak jargon örneği bulunduğu, bunların iki ayrı dil ailesindeki iki farklı dilde de aynı anlamlarda kullanıldığı görülmüştür. Dil, tıpkı kültür gibi, sosyal bir grup (kavim, toplum, halk, millet...) tarafından şekillendirilmekte ve bir dilin içerisinde yer alan jargonlar da, konuşucularının bir araya gelerek oluşturduğu topluluk tarafından biçimlendirilmektedir. Bu sırada kaçınılmaz olarak kültür ve dil arasında karşılıklı bir ilişki (döngü) oluşmakta, dil; kültürü, kimliği ve değerleri yansıtan bir nitelikle var olmaktadır. Yapılan çalışmada; her iki dildeki ortak LSD jargonuna ait kavramlar, nasıl ve neye göre oluşturulduklarının tespit edilebilmesi için; gösterebilimsel, anlambilimsel ve kültürel olarak incelenmiş, ayrıca Kant'ın değerlendirme kategorileri bağlamında ele alınmıştır. Kavram, kelime anlamı ve jargon anlamı ile bunların birbirleri arasındaki ilişkiden hareketle jargon oluşturma (adlandırma) sürecindeki etkenler tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Gösterebilim, anlambilim, semasiyoloji, jargon, uyuşturucu madde, LSD, liserjik asit dietilamid.

## **The Semasiological Analysis of Common LSD Jargon in Turkish and German**

**Abstract:** Jargon, that serves different purposes and functions, is also often used in terms of narcotic substances. Prior studies have shown that there is a remarkable amount of common jargon samples, in German and Turkish using the same meaning in the two languages that belong to different language families. Language, just like culture, is formed by a social group (tribe, society, folk, nation...) and jargons within languages are formed as well by the society, constituted by its gathered speakers. Moreover, a correlative relation (loop) inevitably occurs between culture and language, and language comes into existence within a culture, an identity and morality framework. This study examines semiotic sematic and cultural concepts belonging to the common LSD jargon of both languages to determine the mechanisms and relativity of their construction. Kant's judgement categories were also utilised. Within this framework, the paper examines the meaning of words and jargon and their conceptual relation in the construction of the jargon-forming (naming) process.

**Key words:** Semiotics, semantics, semasiology, jargon, drugs, LSD, lysergic acid diethylamide.

## Giriş

### 1. Jargon

Jargon, “aynı meslek veya topluluktaki insanların ortak dilden ayrı olarak kullandıkları özel dil veya söz dağarcığı” olarak tanımlanan, Türkçeye Fransızcadan geçmiş bir kavramdır (TDK, 2016). Kelimenin kaynak dildeki anlamı ise “anlaşılmaz homurtu” olarak ifade edilebilir (Duden, 2016).

Bu bağlamda jargon; belirli ve ortak bir ilgi alanını, meslek veya uzmanlığı, yaş grubunu ya da sosyal grubu paylaşan kişilerin dilsel ifadelerini kapsamaktadır (Yıldız, 2010, s. 114). Niteliği böylelikle açıklanabilecek dil kullanımı aynı zamanda “grup dili”, “özel dil” veya “sosyolekt” olarak da adlandırılmaktadır (Aksan, 1977, s. 86).

Jargonun temel işlevleri, aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Allan & Burridge, 2006, s. 58).

- Teknik veya mesleki bir dil olarak kullanılmaktadır.
- Grup kimliğini korumak ve güçlendirmek amacıyla kullanılmaktadır.
- Jargonu anlamayan kimseleri dışlamak ve iletişim sürecinin dışında tutmak amacıyla kullanılmaktadır.

Bu bağlamda, jargonun işlev ve amacının, kullanıldığı gruba göre farklılık gösterdiği söylenilebilir. Örneğin; aynı mahallede yaşayan 12-16 yaşlarındaki çocuklardan oluşan sosyal bir gruptaki jargonun, grup kimliğinin oluşumuna yönelik ve gruba aidiyeti güçlendirme maksatlı olduğu varsayılabilir. Buna karşın, yine sosyal bir grup olarak, uyuşturucu madde ticareti yapan bir çete tarafından kullanılan jargonun amacının ise “diğer” insanları iletişim sürecine dahil etmemek ve böylelikle gizlilik sağlamak olduğu söylenilebilir. Dilsel göstergelerin, bir kavram ile imgeyi bünyesinde barındırarak bunlar arasında ilişki kurduğu göz önünde bulundurulduğunda (Saussure, 2001, s. 77), temel işlevi gizlilik sağlamak olan bir jargon bağlamında söz dağarcığı, uzlaşım (ölçünlü) dilin kavram ve imge ilişkisinden uzak olmalıdır.

Suç örgütünün kullanmakta olduğu jargon tümdengelimsel veya tümevarımsal yöntemlerle çözümlenmediği müddetçe, telefon kayıtları da dahil olmak üzere konuşma ve yazışmaların içeriği, kendi başına yeterli ve güçlü bir delil niteliği taşımayacaktır. Bu nedenle örgütlerin kullanmakta olduğu jargonun çözümlenmesi, soruşturma ve kovuşturma süreçleri bağlamında büyük önem taşımaktadır.

Bir dil, algılama ve dolayısıyla anlam aracılığıyla şekillendirilmektedir. Diğer taraftan sosyal bir varlık olarak toplum, kendi kültürünü oluşturmakta ve şekillendirmektedir. Dil ve kültür birlikteliğinden ise toplumun sürekliliğini

sağlayan “kimlik” ve “değer” olguları ortaya çıkmaktadır. Başta da belirtildiği gibi dili, dolayısıyla kavramları yaratan toplumlar, bunlar aracılığıyla kendi kimliklerini de yansıtmaktadırlar.

## **2. Kant’ın Değerlendirme Kategorileri**

Immanuel Kant’a göre, zihnin dört temel değerlendirme kriterini yansıtan kategoriler, değerlendirme ve düşünmenin araçlarıdır. Bu kategoriler, kendisi tarafından “Saf Aklın Eleştirisi” (Kritik der reinen Vernunft) isimli eserinde sırasıyla nicelik, nitelik, ilişki ve keyfiyet<sup>1</sup> olarak belirtilmektedir (Kant, 1900, ss. 93-95).

İnsanlar, çevrelerini ve çevrelerindeki şeyleri bu kriterlerle değerlendirmekte, algılamakta, bu değerlendirmenin sonucundaysa “şey”i bir veya daha fazla kategoriyle bağdaştırmaktadır. Bu nedenle şeylerin yansıttığı ve algılanabilen özelliklerin tümü, adlandırma süreci için önem taşımaktadır. Sonuç olarak da belirtilen kategoriler; ismi, diğer bir deyişle göstergenin gösteren boyutunu etkileyerek bir ilişkiye yol açmaktadır.

## **3. Amaç**

Bu çalışmanın amacı ise LSD (liserjik asit dietilamid) maddesi için hem Türkçe hem Almanca dillerinde ortak olarak görülen jargonun semasiyolojik karşılaştırmasını sunmaktır. Bunun için “LSD” yerine iki dilde de ortak olarak kullanılan kelimeler, yani jargon; gösterge, anlam, kültür ve değerlendirme kategorileri bakımından incelenecektir. Bu analiz neticesinde, her iki dilde de kullanılan ortak jargonun temel işlevi de ortaya çıkacaktır. Aynı bağlamda iki farklı dil dolayısıyla iki farklı topluluğun, LSD maddesi yönünden bir ilişkisi bulunup bulunmadığı da, daha önce değinilen anlam, dil, toplum ve kültür ilişkisiyle sınırlanmış olacaktır.

## **4. LSD Hakkında Genel Bilgi**

LSD (liserjik asit dietilamid), liserjik asidin yarı-sentetik bir türevi ve tüm zamanların bilinen en güçlü halüsinojenlerinden biridir (UNODC, 2008, s. 9). Örneğin; 0,05 miligram LSD, bir insanın algı ve düşünce biçimiyle ruhsal durumunu değiştirmek için yeterlidir. Renksiz, tatsız ve kokusuz olan bu madde 1938 yılında Dr. Albert Hoffman tarafından keşfedilmiş, etkileri ise ancak 1943 yılında kendisi tarafından tesadüfen fark edilmiştir (Csiernik, 2011, s. 123).

1960’lı ve 1980’li yıllar arasında (özellikle “hippi” hareketi kapsamında) LSD’nin narkotik madde olarak tüketimi en yüksek seviyesine ulaşmış olmakla beraber günümüzde resmi ve uluslararası mücadele ile alınan önlemler dolayısıyla daha az tüketilmektedir (EMCDDA, 2013).

---

<sup>1</sup> Quantität, Qualität, Relation, Modalität.



Hap veya sıvı olarak yutulabildiği gibi ayrıca çeşitli kağıtlara emdirilerek yutulmakta ya da bu kağıtlar dil üzerinde emilerek veya dil altında bekletilerek de kullanılmaktadır (NIDA, 2016).

## 5. Veri Toplama ve Yöntem

Türkçedeki uyuşturucu madde jargonuna ilişkin örnekler, 2016 yılının Haziran-Ağustos ayları arasında Ankara ilinin Çankaya ve Altındağ ilçelerinde yapılan saha araştırmalarıyla elde edilmiş, bu sonuçlar Emniyet Genel Müdürlüğü'ne bağlı Kaçakçılık ve Organize Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığı'nda "Türkçe uyuşturucu madde jargonu" olarak teyit edilmiştir. Dolayısıyla elde edilen örneklem, yalnızca çalışmanın yapıldığı bölgelerde değil, daha geniş çaplı olarak Türkiye genelinde kullanılmaktadır.

Almancada kullanılan uyuşturucu madde jargonu ise internet ortamında (çok sayıda Almanca internet sitesi aracılığıyla) araştırılmış ve elde edilen sonuçlar, diğer internet siteleri üzerinden karşılıklı olarak teyit edilmiştir. Almanca LSD jargon derlemesi için "Drogenberatung Info" (2016) sitesi doğrulama amaçlı olarak kullanılabilir.

Türkçe ve Almanca uyuşturucu jargonuna ilişkin elde edilen veriler, LSD maddesi için her iki dilde de kullanılan jargonun, karşılaştırmaya nitel ve nicel yönden uygun olduğunu gösterdiğinden, bu çalışma yalnızca anılan maddeyle sınırlandırılmaktadır. Maddenin (açık) ismi, yaygın olarak kullanılan kısaltması ve her iki dilde de aynı şekilde veya aynı özellikten kaynaklanarak benzer biçimde kullanılan jargonuna Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Maddenin Adı, Kısaltması ve Her İki Dilde de Ortak Görülen Jargon Örnekleri

	Almanca		Türkçe	
<b>Madde adı</b>	Lysergsäurediethylamid		Liserjik asit dietilamid	
<b>Kısaltma</b>	LSD		LSD	
<b>Jargon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yellow sunshine</li> <li>• Liquid</li> <li>• Zucker/Zucki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acid</li> <li>• Purple haze</li> <li>• Trip</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sarı güneş ışıkları</li> <li>• Likit</li> <li>• Şeker topağı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asit</li> <li>• Mor duman</li> <li>• Trip</li> </ul>

Sunulan örneklem grubunda, her iki dilde de aynı anlama gelen ve maddenin aynı özelliğinden kaynaklanan jargon kullanımlarının bulunduğu, ayrıca Almanca jargonun çok büyük ölçüde İngilizceden ve tercüme edilmeksizin aktarıldığı görülmektedir.

LSD jargonu olarak kullanılan dilsel ifadeler göstergebilimsel (1), anlambilimsel (2), kültürel (3) olarak ve Kant'ın değerlendirme kategorilerine (4) göre ele alınmakta her bir örnekte bu ilişkiler incelenmektedir. Buna göre, araştırma soruları şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Göstergenin gösteren ve gösterilen boyutları arasında bir ilişki var mıdır? Varsa, bu ilişkinin niteliği nedir?
- 2- Bu ifadenin anlamı nedir?
- 3- Bu ifade, LSD jargonu bağlamında nasıl yorumlanmaktadır?
- 4- Bu ifade, Kant'ın ortaya koyduğu değerlendirme kategorileri bağlamında, tanımlayıcı olan kendisi ile gerçek dünya arasında bir ilişkiye sahip mi?

## **6. Analiz**

İlgili başlıklar altında her iki dildeki ortak LSD jargonunu oluşturan ifadeler ve bunların madde ile ilişkisi ele alınmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi; aynı, yakın veya ilişkili anlama sahip jargon örnekleri, aynı başlık altında incelenmektedir.

### **6.1. “Yellow Sunshine” ve “Sarı Güneş Işıkları”**

LSD'nin; emdirilmiş kağıtların yutulması, dil altında bekletilmesi veya dil üstünde emilmesi yoluyla kullanıldığı daha önce belirtilmiştir. Bu kağıtlar genellikle renkli olup üstlerinde çeşitli figürler taşımaktadırlar. Sarı kağıt üzerinde yer alan güneş figürü de, LSD emdirilmiş kağıtlarda yaygın olarak kullanılmıştır (Resim 1). Görseline yer verilen kağıdın, dil üzerine konulup emilmesiyle LSD vücuda nüfuz etmekte ve halüsinojenik etkiler baş göstermektedir.

Aslen İngilizce LSD jargonuna dahil olmasına rağmen (Csiernik, 2011, s. 122) Almandaki da kullanılan “yellow sunshine” ve Türkçe jargonda yer alan “sarı güneş ışıkları”, aynı anlama sahip ifadeler olmakla birlikte görülen tek biçimsel fark, Türkçe jargonun kaynak dilden tercüme edilmiş olmasıdır. Türkiye ve Almanya'da LSD kullanan bireylerin, “sarı güneş ışıkları”nı tamamen aynı biçimde ve aynı maddeye atfetmiş olması, “LSD’yi üreten, dağıtan ve İngilizce konuşulan bir ortak pazar bulunduğu” şeklinde yorumlanabilir.

Jargon bağlamında, genel olarak “LSD emdirilmiş kağıt” anlamına gelen “yellow sunshine” ve “sarı güneş ışıkları” ifadeleri, atıfta bulunduğu maddenin doğrudan görünümüne, diğer bir deyişle fiziksel özelliğine bağlı olarak gelişmiştir. Göstergenin biçimi (dilsel ifade, kavram), içeriği (anlam, imge) ve maddenin (nesne) kendisi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.



**Resim 1.** LSD emdirilmiş sarı renkli bir kağıt üzerinde güneş figürü.

## 6.2. “Liquid” ve “Likit”

Renksiz, tatsız ve kokusuz bir sıvı olan LSD’nin yutulması da tüketildiği belirtilmiştir.

Almanca ve Türkçede “sıvı” anlamına gelen bu kelimeler, her iki dilde de özgün eş anlamlıları bulunmasına rağmen Latince kökenli hâllerıyla kullanılmış olup bunun kaynağının da bir önceki örnekte olduğu gibi İngilizce ve ortak pazar olduğu değerlendirilebilir.

Bu kavramlarla kastedilen, sıvı formda LSD ya da su veya alkolle karıştırılarak seyreltilmiş LSD’dir. Daralmış anlamlarıyla jargon kapsamında kullanılan bu kavramlar, kendilerine karşılık gelen imgenin doğrudan fiziksel biçimiyle ilintilidir. Zira LSD, belirtildiği üzere ve çoğunlukla sıvı formda bulunmaktadır. Yer verilen bu bilgiler ışığında, ele alınan jargon örneği için; kavram, anlam ve nesne arasında tutarlı bir fiziksel ilişki bulunduğu görülmektedir.

## 6.3. “Zucker” veya “Zucki” ve “Şeker Topağı”

Madde hakkında verilen bilgiler kapsamında ve buraya kadar yapılan bir örnek analizinde, LSD’nin kağıtlara emdirilerek kullanıldığından bahsedilmiştir. Buna benzer şekilde LSD, şekerlerin üzerine de damlatılarak emdirilmekte ve bu şekerlerin emilmesiyle de vücuda alınmaktadır.

Almandaki “Zucker” kelimesi “şeker” anlamına gelirken, “Zucki” jargonu da bu kelimedenden türetilmiştir. Türkçe jargonda ise şeker kelimesi yerine “şeker topağı” tamlaması kullanılmaktadır. Her iki dilde görülen bu jargon benzerliği, her iki toplumda da LSD’nin aynı veya benzer şekilde (yöntemle) kullanıldığına işaret etmektedir.

Kelime olarak “şeker kamışı, şeker pancarı, patates, havuç, mısır, buğday vb. bitkilerin sap ve köklerinin öz suyundan veya nişastasından çıkarılan, birleşiminde karbon, oksijen ve hidrojen bulunan, beyaz, suda eriyen, mayalanabilen ve çoğu tatlı olan maddelerin” ve “bu madde katılarak yapılmış lokum, akide, çikolata vb. tatlı yiyeceklerin genel adı” (TDK, 2016) olarak tanımlanan “şeker” ve buradan hareketle geliştirilen “şeker topağı” kavramları, jargon bağlamında ele alındığında, “LSD emdirilmiş şeker” anlamında kullanılmaktadır.

Ölçünlü dilden jargona alınırken anlam daralmasına uğramış olan bu kavramlar ile imgeleri ve atıfta bulunulan nesne arasında tutarlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

#### 6.4. “Acid” ve “Asit”

Yaygın biçimde kısaltmasıyla anılan LSD’nin asıl ismi “liserjik asit dietilamid”dir. Kısaltma ise bunun Almanca karşılığı olan “Lysergsäurediethylamid” birleşik ismini oluşturan isimlerin baş harflerinden oluşturulmuştur<sup>2</sup>. Almanca madde adında da görülen “Säure” kelimesi “asit” anlamına gelmekteyken, jargonda bunun yerine İngilizce “acid” kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Türkçe jargonda ise, her ne kadar kaynak dildeki karşılığına benzese de, kavramın tercüme edilmiş hâli kullanılmaktadır.

Ölçünlü dildeki “asit” kelimesi, asidik özelliği olan her maddeyi niteleyebilecekken, jargondaki kavram ise anlam daralmasına uğrayarak yalnızca belirli bir asidi niteler durumdadır. Bu kavram, önceki analizlerle karşılaştığı gibi; maddenin görüntüsü, fiziksel formu veya kullanım (vücuda alınış) yöntemine dair bilgi vermemekle beraber, maddenin doğrudan kimyasal bir özelliğine atıfta bulunmaktadır. Bu nedenle de kavram, imge ve nesne arasında doğal kaynaklı bir ilişki bulunmaktadır.

#### 6.5. “Purple Haze” ve “Mor Duman”

LSD’nin en yüksek kullanım oranlarının, 1960’lı yıllardan itibaren 1980’lere kadar olan yaklaşık 20 yıllık dönemde görüldüğü ve hippie hareketinin de bu sürece denk geldiği daha önce belirtilmiştir.

<sup>2</sup> Liserjik asit dietilamidi keşfeden Dr. Albert Hoffman İsviçrelidir ve madde, muhtemelen ilk kez Almanca adlandırılmıştır.

“Purple Haze”, “the Jimi Hendrix Experience” grubunun 1967 yılında çıkardığı bir psikedelik rock şarkısıdır. “Psikedelik rock” ise tıpkı (ve hatta çoğunlukla) LSD gibi psikedelik maddelerin etkisi altında yazılıp bestelenen veya böyle bir izlenim uyandıran rock müziği nitelenmek için kullanılmaktadır. Jimi Hendrix’in bu şarkıyı yazarken herhangi bir madde etkisi altında olup olmadığı tam olarak bilinemesi de, narkotik madde kullandığı, kendisi hakkında yazılan biyografilerde yer almaktadır (Cross, 2005, s. 236).

Almanca jargonda şarkının kendi dilindeki adı olan “purple haze” kavramı kullanılırken Türkçede bu ifade tercüme edilmiş ve “mor duman” olarak LSD jargonundaki yerini almıştır. Anılan şarkının piyasaya çıktığı dönemde LSD kullanımının çok yaygın olması, müzik türü ve sanatçının kişisel hayatı, LSD kullananların bu şarkı ile maddeyi bağdaştırmalarına neden olmuş gibi görünmektedir. Bu adlandırmanın Almanca ve Türkçede de görülmesi ise bir kez daha ortak pazar düşüncesine, yani Almanya ve Türkiye’deki uyuşturucu madde kullanıcılarının temin ettiği LSD’nin aynı kaynaktan dağıtıldığı yorumuna vurgu yapmaktadır.

LSD’nin yaygın olduğu dönemde bu maddeyi kullanan bir sanatçı tarafından ve diğer madde kullanıcılarının büyük ölçüde benimsedikleri türde çıkarılan bir şarkı adını, LSD için her iki dilde de jargon olarak kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte jargon, önceki örneklerde olduğu gibi maddenin kendisine veya herhangi bir özelliğine (niteliğine) atıfta bulunmamaktadır. Kavram ile imge ve nesne arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır. Önceki analizlerle karşılaştırıldığında, jargon ilişkisini tespit edebilmek için daha farklı bağlamdaki bir arkaplan bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır.

## **6.6. “Trip”**

Almanca ve Türkçedeki son ortak LSD jargonu örneği olan “trip” kelimesi, her iki dile de İngilizceden geçmiş olmakla birlikte tercüme edilmeksizin kullanılmaktadır. Önceki başka örneklerde olduğu gibi, maddenin ortak kaynağına işaret eden jargondaki bu kelimenin İngilizce anlamı “belirli bir yere yapılan seyahat” olarak tanımlanmaktadır (Sinclair, 2001, s. 1672).

Trip, jargonda ise “uyuşturucu maddelerin kullanımından sonra görülen, genellikle halüsinasyonların eşlik ettiği sarhoşluk hâli” olarak tanımlanmaktadır (Duden, 2016). LSD gibi bir halüsinojenin tetiklediği değişken farkındalık hâli ve bu madde etkisi altında yaşanan psikedelik deneyim, bir “seyahat” olarak yorumlanmakta ve jargon, ölçünlü dilde yer alan bir kavramın birincil anlamına katılan mecaz ile oluşturulmaktadır. Bu bağlamda kavram, imge ve nesne arasında nedensel bir ilişki olduğu görülmektedir.

## Sonuç

Yukarıda, liserjik asit dietilamid (LSD) için hem Almanca hem de Türkçede kullanılan altı farklı jargon örneğinin karşılaştırmalı incelemesine yer verilmiştir. Bu incelemenin sonuçları aşağıdaki tabloda kısaca özetlenmektedir.

**Tablo 2.** Almanca ve Türkçedeki Ortak LSD Jargonu Kavramlarının Anlam ve İlişki Tablosu

<b>Kavram (Almanca, Türkçe)</b>	<b>Jargon anlamı</b>	<b>Kavram ve nesne ilişkisi</b>
Yellow sunshine Sarı güneş ışıkları	Kağıda emdirilmiş LSD	Görünüm
Liquid Likit	Sıvı formda ya da su veya alkolle karıştırılarak seyreltilmiş LSD	Fiziksel form
Zucker / Zucki Şeker topağı	LSD emdirilmiş şeker	Nesnenin katıldığı madde
Acid Asit	LSD	Kimyasal özellik, kısa isim
Purple Haze Mor duman	LSD	—
Trip Trip	LSD'nin yarattığı sarhoşluk hâli	Etkinin mecaz anlatımı

Sonuç olarak, hem Almanca hem de Türkçede kullanılan ortak jargonun önemli bir kısmında; jargon kapsamında kullanılan kavramlar, bu kavramların kelime anlamları ile jargondaki anlamları ve atıfta bulunulan nesne arasında birtakım ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkilerin; maddenin katıldığı bir başka maddeyle, görünümüyle, fiziksel biçimi ve dolayısıyla kullanım şekliyle, kimyasal özelliğiyle ve insan vücudundaki etkisiyle ilintili olduğu görülmektedir. İncelemeye konu edilen kavramlardan bir tanesi, “mor duman” (purple haze), diğer örnekler ile karşılaştırıldığında, kendisiyle jargon anlamı arasında doğrudan bir ilişki sunmamıştır. Buna rağmen anılan kavramın tıpkı İngilizcede olduğu gibi Almanca ve Türkçede de “LSD” yerine jargon olarak kullanılması ve her iki dildeki LSD jargonunun da önemli ölçüde İngilizceden etkilenmiş olması, her iki topluluğun da anılan maddeyi ortak pazardan temin ettiği değerlendirilmesine yol açmaktadır.

**Kaynakça**

- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim), C. 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Cross, C. R. (2005). *Room Full of Mirrors: A Biography of Jimi Hendrix*. New York: Hyperion.
- Csiernik, R. (2011). *Substance Use and Abuse*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- DrugFacts-Hallucinogens*. NIDA (National Institute on Drug Abuse), 8 Aralık 2016 tarihinde <https://www.drugabuse.gov/publications/drugfacts/hallucinogens> adresinden erişildi.
- Get The Facts About Drugs*. UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime), 11 Aralık 2016 tarihinde [https://www.unodc.org/documents/drugs/getthefacts\\_E.pdf](https://www.unodc.org/documents/drugs/getthefacts_E.pdf) adresinden erişildi.
- Güncel Türkçe Sözlük*. TDK (Türk Dil Kurumu), 9 Aralık 2016 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&view=gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts) adresinden erişildi.
- Jargon*. Duden, 23 Ekim 2016 tarihinde <http://www.duden.de/rechtschreibung/Jargon> adresinden erişildi.
- Kant, I. (1900). *Kritik der reinen Vernunft*. Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaften.
- Kiffer Wörterbuch*. Drogenberatung Info, 23 Ekim 2016 tarihinde [http://www.drogenberatung24.com/Kiffer W%F6rterbuch.htm](http://www.drogenberatung24.com/Kiffer_W%F6rterbuch.htm) adresinden erişildi.
- Lysergid (LSD)*. EMCDDA (The European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction), 18 Kasım 2016 tarihinde <http://www.emcdda.europa.eu/publications/drug-profiles/lsd/de> adresinden erişildi.
- Saussure, F. D. (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (H. Lommel, Çev.), (C. Bally and A. Sechehaye, Ed.), (3. Bsk.). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Sinclair, J. (Ed.) (2001). *English Dictionary for Advanced Learners* (3. Bsk.). Glasgow: HarperCollins.
- Yıldız, H. (2010). Sözlü Kültür Malzemesi Olarak Türkçede Askerlik Jargonu. *Millî Folklor*, 11(88), 112-125.

# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (HÜYDOTAD)

### Amaç ve Kapsam

*Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* H.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü tarafından 2014 Yaz döneminden itibaren yayımlanmaya başlayan hakemli, süreli ve yerel bir dergi olup, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki çalışmaları teşvik etmeyi, yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarını ve tartışılan-üretilen yöntemleri bilim dünyası ile hızlı bir şekilde paylaşmayı hedeflemektedir. Kısa adı HÜYDOTAD olan dergi, Yaz ve Kış sayıları olmak üzere yılda iki kez yayımlanır.

### Değerlendirme

Yayımlanmak üzere gönderilen yazılardan Yayın Kurulunun ön değerlendirmesi sonucunda uygun bulunanlar, incelenip raporlandırılmak üzere iki alan uzmanına gönderilir. Her iki raporun da olumlu olduğu durumlarda yazının yayımlanması kararı alınır; raporlardan biri olumsuz ise, üçüncü bir uzmanın görüşüne başvurulur. Hakkında iki olumsuz rapor düzenlenmiş yazılar yayımlanmaz. Yazarların, Yayın Kurulu veya uzmanların eleştiri, değerlendirme ve önerilerini dikkate almaları gereklidir; ancak yazarlar da raporları inceleyip kendi görüşlerini bildirebilirler. Dergiye gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

### Genel Kurallar

**İletişim:** Yazarlar, her türlü haberleşmeyi aşağıdaki adrese yapmalıdır.

Hacettepe Üniversitesi

Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Beytepe Yerleşkesi 06532, Ankara.

Tel: + 90.312.2977182 / 2976771

Belgeç: + 90.312.2977171

E-posta: [huydotad@hacettepe.edu.tr](mailto:huydotad@hacettepe.edu.tr) / [huydotad@gmail.com](mailto:huydotad@gmail.com)

### Yazarların Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

Yazılar, [huydotad@hacettepe.edu.tr](mailto:huydotad@hacettepe.edu.tr) veya [huydotad@gmail.com](mailto:huydotad@gmail.com) e-posta adresine gönderilmelidir. Yazarların görev yaptığı kurum, unvan ve iletişim bilgileri belirtilmelidir. Özel çeviri yazı içeren metinlerde kullanılan yazı tipleri de (PC uyumlu) e-posta iletisine eklenmelidir.

HÜYDOTAD'a gönderilen yazıların daha önce yayımlanmamış olması ya da aynı anda başka bir yayın organına gönderilmemesi gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulan bildiriler, ayrıca belirtilmek ve daha önce yayımlanmamış olmak koşuluyla kabul edilebilir.



**Başlık:** 12 sözcüğü geçmemeli, koyu ve büyük harflerle yazılmalı, ikinci dildeki karşılığı baş harfleri büyük olmak üzere koyu ve küçük harflerle İngilizce özetin öncesinde yer almalıdır.

**Yazar Adı:** Başlığın altında ortada, soyadı büyük harflerle koyu ve italik yazılmalı.

**Öz/Abstract:** En az 100 en çok 200 sözcük arasında ve yazının özünü verecek tarzda hazırlanmalıdır. Özet içinde alıntı, kaynak, şekil, çizelge vb. bulunmamalıdır. Her yazı için Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki özet hazırlanmalıdır; ancak yazılar bu dillerden farklı bir dilde hazırlanmış ise ilgili dilde üçüncü bir özete yer verilmelidir. Özetler içerik yönünden birbirinin aynı olmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Özetin hemen altında en az 5, en fazla 10 anahtar sözcük verilmelidir. Anahtar sözcükler Türkçe, İngilizce ve varsa üçüncü dilde hazırlanmalıdır.

**Makale Metni:** Yazılar genişliği 16,5 cm, yüksekliği 23,5 cm boyutundaki kağıtlara bilgisayarda tek satır aralıkla ve 11 punto yazılmalı, sayfa kenarlarından 2'şer cm. boşluk bırakılmalı ve ikinci sayfadan başlayarak (başlık sayfası birinci sayfa olarak dikkate alınmak kaydıyla) sayfa numarası verilmelidir. Yazılar ortalama 10.000 kelimeyi geçmemeli, MS Word programında ve Times New Roman veya benzeri bir yazı karakteri ile yazılmalıdır. Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalıdır.

**Kaynak Gösterme:** Alıntılar ve atıflar için kaynak verme, dipnot şeklinde değil, metin içinde kısa atıf sistemi kullanılarak, yani (Tekin, 1988, s. 68), (Davletov, 2008, ss. 83-85) şeklinde gösterilmeli ve kaynaklar, yazı sonunda, alfabetik düzende tam künye hâlinde sıralanmalıdır. Elektronik kaynaklar kullanıldığında erişilme tarihi kesinlikle belirtilmelidir.

### **Makale Örneği**

Çınar, B. (2008). Teşbih (Benzetme) Sanatına Dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 129-142.

### **Kitap Örneği**

Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK.

Eckmann, J. (2003). Çağatayca. O. F. Sertkaya (Haz.), *Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK.

### **Çeviri Kitap**

Assman, J. (2001). *Kültürel Bellek* (A. Tekin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

### **Yabancı Dilde Kitap**

Dadrian, V.N. (2004). *The History of the Armenian Genocide: Ethnic Conflict from the Balkans to Anatolia to the Caucasus*. the USA: Berghahn Books.

### **Editörlü Kitaptan Bir Bölüm**

McGowan, B. (1995). The Age of The Âyâns,1699-1812. *An Economic and Social History of The Ottoman Empire, 1300-1914*, (H. İnalcık and D. Quataert, Ed.) içinde (ss. 639-757). Cambridge.

### **Yüksek Lisans, Doktora Tez Örneği**

Üstündağ, N. (2004). *Osmanlı Toplum ve Devlet Yapısının Dönüşümü Sürecinde Balkanlarda Âyanlık (XVII.-XVIII. Yüzyıllar)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

### **Elektronik Kaynak Örneği**

*Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. TDK, 23 Temmuz 2012 tarihinde [tdkterim.gov.tr/atasoz/?kategori=atalst&kelime=gibi&hng=tam](http://tdkterim.gov.tr/atasoz/?kategori=atalst&kelime=gibi&hng=tam) adresinden erişildi.

**Alıntılar:** Üç satır ve daha az alıntılar satır arasında ve tırnak içinde, üç satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan birer santimetre içeride, blok hâlinde, 10 puntoyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

**Dipnot:** Kaynak gösterme dışında kalan ve makalenin ana konusu ile dolaylı bağlantısı olan açıklamalar, birden başlayarak dipnot kullanmak suretiyle yapılabilir. Dipnotlar verildiği sayfanın altında 10 puntoyla yazılmalıdır.

**Tablo ve Şekiller:** Her tablo, tablo numarası ve adını içeren bir başlık taşımalıdır. Gerekliyse, semboller için yapılacak açıklamalar tablonun hemen altında gösterilmelidir. Şekil açıklamaları numaralandırılmalı ve sırasıyla dizilmelidir. Hazırlanan tablo ve şekiller belirtilen sayfa boyutlarını aşmamalı ve metin içerisinde yer alacakları bölüme düzgün bir şekilde yerleştirilmelidir.

Yayına konulacak resimlerin profesyonel nitelikte çizim veya fotoğraflar olması gerekir. Şekil sayısı, yazar ve konu her şeklin altında açık bir biçimde belirtilmelidir. Elektronik ortamdaki siyah/beyaz iki renkli ve renkli resimlerin ölçüleri verildikten sonraki son çözünürlüğünün 300 dpi, çizgi çizimlerinin ise 800-1200 dpi olması gerekir. Yazıya konulan resimler .gif veya .jpeg formatlarında olmalıdır.

### **Dil ve Yazım**

*Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*'nin dili Türkiye Türkçesidir, fakat Yayın Kurulu uygun gördüğü takdirde derginin üçte biri oranında başta Türk Dilleri olmak üzere İngilizce, Fransızca, Almanca ve Rusça yazılara da yer verebilir. Türkiye Türkçesi ile yazılan makalelerin, yazım kuralları bakımından Türk Dil Kurumunun yürürlükteki Yazım Kılavuzu'na uygun olması gerekir.

### **Telif Hakkı**

Yazar, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*'nde yayımlanmış yazısının telif hakkını Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsüne devretmiş olduğunu kabul eder. Dergide yayımlanan yazıların, yayıncının yazılı izni olmadan, tamamı veya bir kısmı herhangi bir yolla çoğaltılamaz. Dergide yer alan yazılar, resim ve şekiller, üçüncü şahıslar tarafından ancak, kaynak gösterilmek suretiyle alıntılanabilir. Resim, tablo, şekil ve benzerlerinin çoğaltılması için gerekli iznin sağlanması yazarın sorumluluğundadır.

**HACETTEPE UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF TURKISH STUDIES AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Aim and Scope**

*Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language*, which has been published since 2014 Summer term, is a refereed, periodic and local journal. The aim of the Journal is to encourage the studies in the field of teaching Turkish as a foreign language and share the results and the discussed-created methods of the scientific works with the science environment in a very short time. The Journal whose abbreviation is HUYDOTAD, published twice a year as Summer and Fall issues.

**Evaluation**

The articles to be sent for publishing which are approved as a result of the pre-assessment of the Editorial Board are submitted to two referees who are the experts of their subjects, in order to be analysed and reported. In the case that the two reports are found to be positive, the article is accepted to the journal; if one of the reports is negative, a third expert's opinion is asked for. Those articles which have two negative reports are not accepted to the journal. The authors are expected to take the criticism, evaluation and advice of the Editorial Board and the experts into consideration; however, the authors have the right to analyse the reports and declare their own points of view. Whether the articles that have been sent to the journal are published or not, they are not returned. The responsibility of the opinions in the articles published belongs to the authors.

**General Rules**

**Contact:** Authors should make all kinds of communications with the following address:

Hacettepe University  
Institute of Turkish Studies  
Beytepe Campus 06532 Ankara  
Tel: + 90.312.2977182 / 2976771  
Fax: + 90.312.2977171  
E-mail: [huydotad@hacettepe.edu.tr](mailto:huydotad@hacettepe.edu.tr) / [huydotad@gmail.com](mailto:huydotad@gmail.com)

**The Points to be Considered by the Authors**

The articles should be sent to the e-mail address [huydotad@hacettepe.edu.tr](mailto:huydotad@hacettepe.edu.tr) or [huydotad@gmail.com](mailto:huydotad@gmail.com). The institutions for which the authors work, their titles and contact information should be indicated. The type fonts (PC –compliant) used in the texts that consist of special translation writings should be added to the e-mail message.

It's essential that the articles sent to HUYDOTAD have not been previously published or should not be sent to another media organ. The notices presented in a scientific convention can be accepted under the condition that they will be separately stated and have not been published before.

**Title:** It should not be over 12 words, should be written with bold and capital letters, the words equaled to the second language should be included in advance of the English abstract with bold and small letters whose initials are to be capitals.

**Author's Name:** The name with the surname in bold and italic capitals should be written in the middle under the title.

**Abstract:** It should be prepared at least between 100 and 200 words and in a way that reflects the article's content. In the abstract, there should not be any quotation, source material, form, chart etc.. Two abstracts should be written in both Turkish and English for each article; however, if the articles have been prepared in a different language apart from these languages, there should be a third abstract in relevant language. The abstracts should be the same as one another in terms of the content.

**Key words:** At least 5, at most 10 key words are to be given following the abstract. The key words should be written in Turkish, English and in a third language if any.

**Article Text:** The texts should be typed on the papers whose width is 16,5 cm and height is 23,5 cm in a single-spaced way and with 11 point size, and there should be a 2cm space from the page sides and page number is to be given beginning from the second page (considering the title page as the first page). The texts should not include words more than 10.000 and they should be typed through the MS Word program and with Times New Roman or another typeface similar to it. At the beginning of the paragraphs the tab key and between the paragraphs the enter key should not be used.

**Citation/Bibliography:** Citation for quotations and references should be shown using the short citation system in the text, in other words (Tekin, 1988, s. 68), (Davletov, 2008, ss. 83-85), not in a footnote style and the bibliography should be arranged at the end of the article in alphabetical order and with the whole tag. When electronic source materials are used, the date accessed should definitely be indicated.

#### **For Article**

Çınar, B. (2008). Teşbih (Benzetme) Sanatına Dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 129-142.

#### **For Books**

Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK.

Eckmann, J. (2003). Çağatayca. O. F. Sertkaya (Ed.), *Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK.

#### **Translated Books**

Assman, J. (2001). *Kültürel Bellek* (A. Tekin, Trans.). İstanbul: Ayrıntı Publishing.

#### **Books in a Foreign Language**

Dadrian, V.N. (2004). *The History of the Armenian Genocide: Ethnic Conflict from the Balkans to Anatolia to the Caucasus*. the USA: Berghahn Books.

#### **Part from Edited Books**

McGowan, B. (1995). The Age of The Âyâns, 1699-1812. *An Economic and Social History of The Ottoman Empire, 1300-1914*, (H. İnalcık and D. Quataert, Ed.) (ss. 639-757). Cambridge.

### For Master and PhD Thesis

Üstündağ, N. (2004). *Osmanlı Toplum ve Devlet Yapısının Dönüşümü Sürecinde Balkanlarda Âyanlık (XVII.-XVIII. Yüzyıllar)*. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.

### Elektronik Sources

*Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. TDK, retrieved: 23 July 2012  
tdkterim.gov.tr/atasoz/?kategori=atalst&kelime=gibi&hng=.

**Quotations:** Three-lined and less quotations should be given between the lines and in inverted commas whereas the quotations longer than three line should be written by leaving 1 cm from both right and left sides of the line, in a block with point size 10 and in a single-spaced way.

**Footnote:** The statements apart from the citation which have a direct connection with the article's main topic, can be made through footnote beginning from the first number. The footnotes should be written in point size 10 and on the page that they are given.

**Tables and Graphics:** Each table should have a table number and a title including its name. If it's necessary, the explanations for the symbols should be shown right under the table. The graphic explanations should be numbered and arranged in order. The tables and the graphics that are prepared should not exceed the signified page sizes and they should be properly put in the sections that they will take place in the text.

It is required that the pictures to be published should be the professional drawings or photographs. The number of graphics, the author and the 'topic' should be clearly pointed out following the each graphic. Their last resolution is to be 300dpi and line drawings should be 800-1200 dpi after giving the sizes of the two-colored-white/black-and colorful pictures in the electronic environment. The pictures added to the article are required to be in the .gif and .jpeg formate.

### Language and Writing

The language of *Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language* is Turkish of Turkey, but as long as the Editorial Board finds it acceptable, the articles in particularly Turkic Languages, and English, French, German and Russian are allowed to take place in the one third of the journal. The articles written in Turkish of Turkey ought to be befitted to Spelling Dictionary by Turkish Language Agency in terms of spelling rules.

### Copyright

The author agrees that he/she has transferred the copyright of his/her published article to *Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language*. The complete or a part of the articles that are published in the journal can not be copied without the written permission of the publisher. The writings, pictures and shapes can be quoted by the third parties provided that they will give reference. Enabling permission for the copy of the pictures, tables, shapes and etc. are in the author's responsibility.