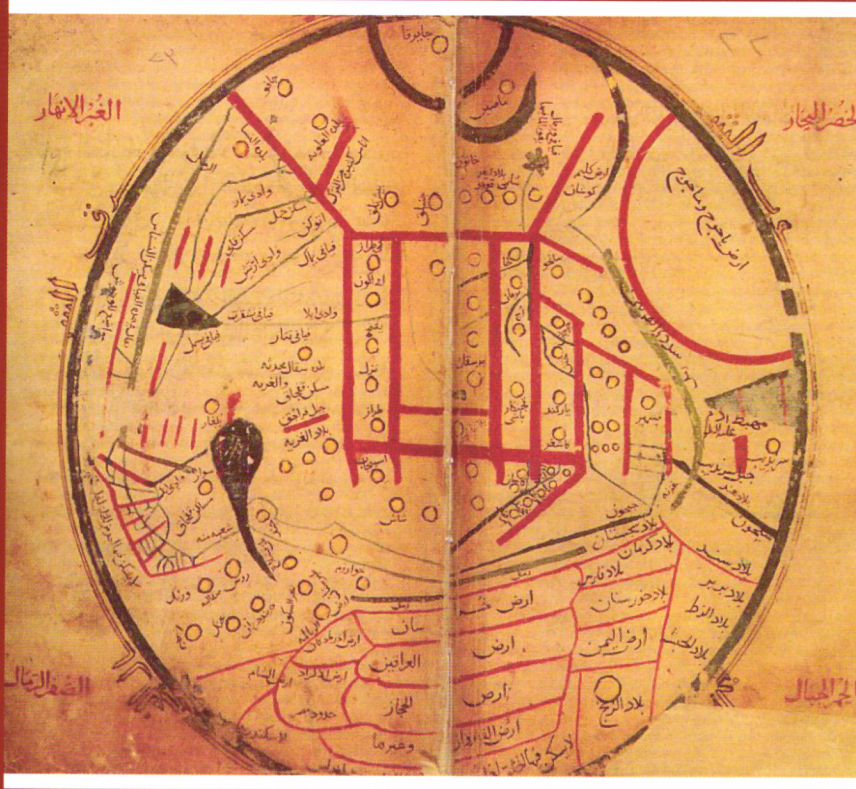




HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

ISSN: 2148-1970

Hacettepe Üniversitesi
YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



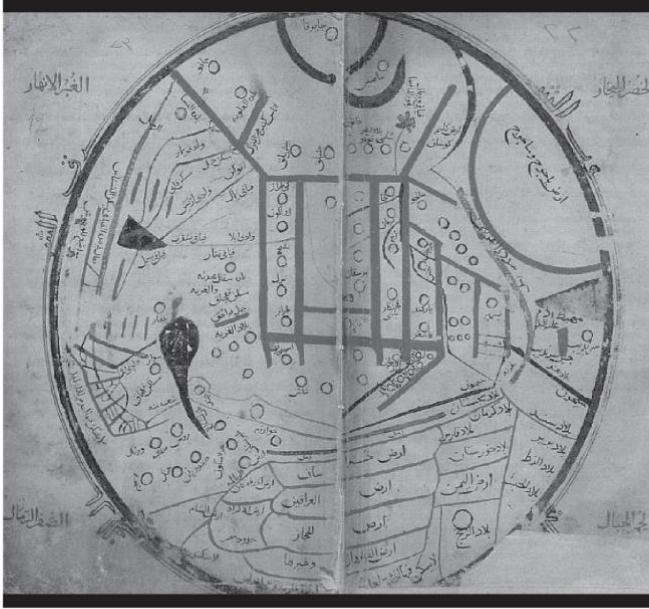
SAYI 4 YAZ 2018



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

ISSN: 2148-1970

Hacettepe Üniversitesi
YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



SAYI 4 YAZ 2018

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 EKTİ

İngilizce Editör
Evgenia KERMELİ ÜNAL

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 / huydotad@gmail.com

Basımcı
Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi 06100, Sıhhiye / ANKARA
Tel: +90 (312) 310 97 90

Yayın Tarihi
16 Ekim 2018

Yayın Kurulu

Prof.Dr. Ayten GENÇ	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
Prof.Dr. Evgenia KERMELİ ÜNAL	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Prof.Dr. Yunus KOÇ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Prof.Dr. Arif SARIÇOBAN	Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü.
Doç.Dr. Sema ASLAN DEMİR	Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü.
Doç.Dr. Mustafa DURMUŞ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Doç.Dr. Bülent GÜL	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Doç.Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Dr.Öğr.Üyesi Mikail CENGİZ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Dr.Öğr.Üyesi Meltem EKTİ	Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.
Öğr.Gör.Dr. Fatma TÜRKYILMAZ	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü.
Öğr.Gör. Aydan ERYİĞİT	Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (HÜTÖMER).
Dr. Tevfik Orçun ÖZGÜN	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Dr. Gülhan YAMAN KAHVECİ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Arş.Gör. Meral KOÇAK	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Danışma Kurulu

- AKAR, Doç.Dr. Didar (Boğaziçi Ü.)
AKAY AHMED, Prof.Dr. Asuman (Marmara Ü.)
AKIŞ, Dr.Öğr.Üyesi 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, Dr.Öğr.Üyesi Sibel (Indiana Ü.)
ASLAN, Doç.Dr. Canan (Ankara Ü.)
ASLAN DEMİR, Doç.Dr. Sema (Hacettepe Ü.)
ATABEY, Dr.Öğr.Üyesi İbrahim (Gazi Ü.)
BALÇIKANLI, Doç.Dr. Cem (Gazi Ü.)
BARIN, Dr.Öğr.Üyesi 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.)
DEMİR, Dr.Öğr.Üyesi Ahmet (Başkent 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.)
EKTİ, Dr.Öğr.Üyesi Meltem (Hacettepe Ü.)
ERDAĞI DOĞUER, Dr.Öğr.Üyesi Binnur (Hacettepe Ü.)
ERDEM, Doç.Dr. Mevlüt (Hacettepe Ü.)
ERYİĞİT, Öğr.Gör. Aydan (Hacettepe Ü.)
FİDAN, Dr.Öğr.Üyesi 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.)
HAZNEĐAR, 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, Dr.Öğr.Üyesi 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.)
SARIÇAM, Dr. Cengiz (Hacettepe Ü.)
SARIÇOBAN, Prof.Dr. Arif (Hacettepe 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.)
TOPÇU TECELLİ, Doç.Dr. Nazmiye (Hacettepe Ü.)
TÜRKYILMAZ, Öğr.Gör.Dr. Fatma (Hacettepe Ü.)
UNAN, Prof.Dr. Fahri (Manas Ü.)
ÜLNER, Doç.Dr. Nihat (Hacettepe Ü.)
YAYLI, Prof.Dr. Derya (Pamukkale Ü.)
YAZICI, Doç.Dr. Nermin (Hacettepe Ü.)
YILMAZ, Prof.Dr. Emine (Hacettepe Ü.)
YÜCEL, Dr. Sefa (Gazi Ü.)
ZENGİN, Doç.Dr. Erkan (Hacettepe Ü.)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi

Yıl: 5, Sayı: 4, Yaz 2018

İÇİNDEKİLER

Can Akcaoğlu

Yabancıların Türkçe Dolaylı Aktarım Konusunda Yaptıkları Hatalar
Foreigners' Mistakes on the Usage of Reported Speech in Turkish 7

Fatma Başkaya

Eine Kontrastive Rhetorische Analyse von Deutschen und Türkischen Kochsendungen
Alman ve Türk Yemek Programlarının Karşılaştırmalı Dilbilimsel Analizi
A Contrastive Rhetorical Analysis of German and Turkish Cooking Programmes 27

Sezgi Dalioglu

Yabancı Dil Olarak Türkçe Temel Düzey Ders Kitaplarında Etkinliklerin
Beceri Alanlarına Dağılımı
Distribution of Activities According to Skill Areas in Basic Textbooks Used in
Teaching Turkish as a Foreign Language 43

Tarık Demir

Türk Atasözlerinin Türkiye'deki Bilimsel Etik Eksikliğindeki Yeri
The Place of Turkish Proverbs in the Absence of Scientific Ethics in Turkey 59

Melike Erdil

Türkçe Okutmanlarının Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik
Subjektif Algıları
The Subjective Perception of Turkish Language Lecturers Towards
Foreign Students' Ability to Talk Turkish 73

Vedat Halitoğlu, Gürkan Morali

Türkçe Okutmanlarının Görüşlerine Göre Sosyal Ağların Yabancı Dil Olarak
Türkçe Öğretimine Katkıları
The Contribution of Social Networks in Teaching Turkish as a
Foreign Language based on Turkish Language Lecturers' Views 103

Ebru Yemişenözü

Arten der Kontrastivierungsverfahren als Geeignete Lernmethode im Literaturunterricht
'Deutsch' unter der Betrachtung des Synchronisch-Kontrastiven Verfahrens
Almanca Edebiyat Dersinde Diğer Karşılaştırma Yöntemlerine Kıyasla En Uygun Öğrenme
Metodu Olarak Eşzamanlı Karşılaştırma Yöntemi
Types of Comparison Method as a Suitable Learning Method in German Literature Classes..... 119

Yayın İlkeleri 137

Editorial Principles 141

YABANCILARIN TÜRKÇE DOLAYLI AKTARIM KONUSUNDA YAPTIKLARI HATALAR*

*Can AKCAOĞLU***

Öz: Yabancı dil öğretiminde, hedef dilin çeşitli kullanımları ve dil bilgisel yapıları öğretimin parçalarını oluşturmaktadır. Bu parçalardan biri, bir ifadenin ikinci kez ifade edilmesine dayanan ve içinde birçok dil bilgisel ögeyi barındıran dolaylı aktarımdır. Bu çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yabancı dil öğretiminin konularından biri olan dolaylı aktarımda yaptıkları hatalar ele alınacak ve buna paralel olarak dil bilgisel değişiklikler yapılırken ortaya çıkan hatalar tespit edilip sınıflanarak ilgili hataların çözümü konusunda önerilerde bulunulacaktır. Bu şekilde, günlük dilde işlek olarak kullanılan ilgili yapıların öğretiminin başarısını artırmak hedeflenmektedir. İlgili çalışmayı somutlaştıracağımız ve betimleyeceğimiz veriler ise Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (HÜ TÖMER) uygulanan B2 kurunu bitirme amacıyla uygulanan sınavın ilgili ölçme ve değerlendirme bölümünden elde edilecektir. Çalışmanın evreni HÜ TÖMER'de Türkçe hazırlık eğitimi alan yabancı öğrenciler; örnekleme ise B2 düzeyini bitirme aşamasında olan öğrenciler olacaktır.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, dolaylı aktarım hataları.

Foreigners' Mistakes on the Usage of Reported Speech in Turkish

Abstract: The various usages and grammatical structures of a target language is part of teaching a foreign language. One of these parts is the reporting of an oral statement that precludes recounted grammatical structures. This study will discuss mistakes on reported speech foreign students make when learning Turkish, then establish and categorize the mistakes during this process, and finally give suggestions for possible solutions. Thus, the aim is to increase the success in teaching structures commonly used in daily language. Objectified and described data used in this work are collected from the related part of the B2 placement test of Hacettepe University Turkish and Foreign Language Teaching Research and Application Center (HÜ TÖMER). The populace associated with the research are foreign students attending the Turkish preparatory class HÜ TÖMER, and the research samples involve students who are about to complete B2 level.

Key words: Turkish education to foreigners (teaching Turkish to foreigners), reported speech mistakes.

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihi: 07.09.2017 - 09.11.2017

** Öğr.Gör, Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (HÜTÖMER). canakcaoglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8510-3655

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, gün geçtikçe yaygınlaşan ve materyal, öğretim yöntem ve tekniklerine dair eksiklerin tamamlanmasına yönelik çalışmalar yapılan bir alan haline gelmiştir. Türkçe öğretimine dair yaşanan sorunların telafisinin bu çalışmalarla yapılması ve çalışmalarda ele alınan konuların özelleşmesinin sınıfta yapılan ve yapılacak uygulamalara katkı sağlaması beklenmektedir. Türkçenin öğretimi yolunda karşılaşılan aksaklıkları gidermek, alandaki gelişim açısından oldukça önemlidir. Daha etkili ve nitelikli öğretim uygulamalarının bu şekilde gerçekleşeceği düşünülmektedir. Temel amaç bu olmakla birlikte, çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dolaylı aktarım tümcelerini oluştururken yaptıkları hatalar incelenerek gelecek öğretim uygulamalarının daha verimli olması için yol gösterici veriler elde etmek amaçlanmaktadır. Çalışmanın konusu aşağıda detaylandırılacak olan dolaylı aktarımdaki değişim ve dönüşümler olacaktır.

Çalışmada karşılaşılan sınırlılık, kullanılacak verilerin yazılı örneklerden oluşmasıdır. Bu durum, konuşma esnasında karşılaşılabilecek yanlışların bilinemeyeceği anlamına gelmektedir. Ayrıca örneklemdaki öğrenciler farklı ana dillerden geldiği için ileride görülecek olan sınıflama hedef kitleye göre özelleştirilememiştir.

Çalışmada yararlanılan veriler, Hacettepe Üniversitesi TÖMER’de hazırlık eğitimi alan B2 düzeyindeki öğrencilerin kur atlama sınavında kullanılmıştır. Öğrenciler, lisans, yüksek lisans ve doktora gibi farklı eğitim kademelerinde okuyacak olup farklı dil ailelerine mensup ana dil konuşurlarından oluşmaktadır. Bu verilerin tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin olası veriminin en üst düzeyde olması ve sınava en yüksek güdülenmeyle girmiş oldukları düşüncesidir. Öğrencilerin kaygı durumu bir dezavantaj olarak düşünülebilir fakat ölçme işlemi olabilecek en geçerli yollardan biriyle gerçekleştiği için bu yol tercih edilmiştir.

Çalışmamızda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dolaylı aktarım kullanımları sırasında yaptıkları hatalar, eldeki verilere göre sınıflandırılacak ve ilgili hataların düzeltilmesi için öneriler yapılacaktır. Bu konuda yapılabilecek tüm hatalar bir sınav içerisinde bulunamayacağından eldeki veriler üzerinden yukarıda açıklanan biçimde bir uygulamaya gidilecektir.

Dolaylı aktarım, içerisinde çeşitli dil bilgisi yapıları bulundurması nedeniyle Türkçe öğrenen yabancılara karmaşık gelen ve onların öğrenmede güçlük yaşadığı bir konudur. *Aktarılan söylem* (Kıran ve Kıran, 2013, s. 361) veya *dolaylı anlatım* (Arslantaş, 2002, s. 46) gibi adlarla da anılan dolaylı aktarım, bir söz veya sözcenin, sözün sahibi veya başka biri tarafından aktarılmasıdır. Bir söz, ilk söylendiği bağlamdan çıkıp başka bir ifade içinde yer alarak dolaylı

olarak aktarılır. Aktarılan söz, sözün sahibinin ilk söylediği şekilde olmadığı takdirde dolaylı hale gelerek bazı dil bilgisel değişikliklere uğrar. Bu ifade içinde uğradığı değişimler de kaynak (aktarılan) sözü, aktarımın yapıldığı yeni edimin bir parçası; ana (aktaran) tümcenin iç tümcesi yapar.

“Aktarılan söylem aslında farklı bir bağlamda, başka birisine ait bir söylem olarak, tamamen bağımsız, kuruluşu bakımından eksiksiz bir sözcelemidir. Bu sözcelem kendi bağlamından koparılarak başka bir bağlama aktarılır, başka bir söylem içinde yer alır” (Gül, 2007, s. 240). “Böylece aktarılan söylem (...) iki farklı zamanda, iki sözcelem durumunda gerçekleşmiş iki farklı ileti içerir” (Kıran ve Kıran, 2013, s. 242).

Dolaylı aktarımdaki değişimler, doğrudan aktarım ile kurulan tümcenin öğeleri üzerinden yapılmaktadır. Doğrudan aktarım tümcelerinin oluştuğu iç içe birleşik tümce yapısı; “*de-* fiili ile ve nakillerde çok kullanılır ve cümle unsuru şekline geçen cümle *de-* fiilinin nesnesi durumunda bulunur” (Ergin, 2009, s. 406). Dolaylı aktarımda ise *de-* fiili yerini *söyle-*, *sor-*, *iste-*, *belirt-* gibi fiillere bırakır.

İç tümcenin eylemine, eylem eğer gelecek zaman ifade ediyorsa; -**(y)EcEk**, geçmiş, geniş ve şimdiki zaman ifade ediyorsa (gelecek zaman ifade etmiyorsa); -**Dik**, emir ifade ediyorsa; -**[mE]**, istek ifadesi varsa; -**mEk istemek** ya da -**mEmEk istemek**, gereklilik ifadesi varsa; -**mE + iyelik eki + gerek** ilave edilir (Arslantaş, 2002, ss. 46-47).

Bu durumu şu tümcelerle örneklendirmek mümkündür:

Örnek 1.

<i>Doğrudan Aktarım</i>	<i>Dolaylı Aktarım</i>
Ali “Çok ödevim (a) var (b) .” dedi.	Ali, (onun) çok ödevi olduğunu söyledi.

Doğrudan aktarımda yer alan ad tümcesi, yukarıda görüldüğü şekilde dolaylı aktarım tümcesi olarak kurulabilir. Buradaki **(a)** ögesi, 1. teklik kişi iyelik ekini taşımaktadır. Aktarım tümcesinde “o” kişisinden bahsedildiği için ek 3. teklik kişi iyelik ekine dönüşmüştür. Dolaylı aktarım, yüklem -**(b)** ögesi-, ad olduğu için *ol-* fiili tümceye eklenerek sağlanabilmektedir. Tümce geniş zamanı ifade ettiği için de -**Dik** ekinin kullanılması gerekmektedir. Eğer tümcenin yüklemi *var* yerine *yok* olsaydı, doğrudan aktarım tümcesindeki olumsuzluk anlamı, dolaylı aktarım tümcesindeki *ol-* fiiline -**mA** olumsuzluk ekinin getirilmesi ile sağlanırdı.

Örnek 2.

<i>Doğrudan Aktarım</i>	<i>Dolaylı Aktarım</i>
Cem, “Yarın(a) sizinle(b) sinemaya geleceğim(c).” dedi.	Cem yarın bizimle sinemaya geleceğini söyledi.
	Cem bugün bizimle sinemaya geleceğini söyledi.

Yukarıdaki doğrudan aktarım tümcesi iki şekilde dolaylı aktarılabilir. Burada (a) ile işaretlenen zaman zarfı ifadesi, tümcenin dolaylı aktarımının yapıldığı zamana göre *yarın* veya *bugün* ile aktarılabilir. Tümcede (b) ile işaretlenen zamir, aktaran kişinin ilgili eyleme dahil olması nedeniyle *sizden bize* dönüşmüş; (c) ile işaretlenen yüklem ise gelecek zaman eki ile çekimlendiği için gelecek zaman ifade eden -(y)AcAk eki ile aktarılmıştır. Eğer yüklem *geleceğim* yerine *gelirim* şeklinde olsaydı, doğrudan aktarım tümcesi yine gelecek zaman ifade edeceğinden dolaylı aktarım tümceleri aynı yapıyla kurulurdu.

Örnek 3.

<i>Doğrudan Aktarım</i>	<i>Dolaylı Aktarım</i>
Ahmet, “Huzur adlı romanı okumadım(a).” dedi.	Ahmet, Huzur adlı romanı okumadığını söyledi.

Bu tümcede, (a) ile işaretlenmiş olan yüklem, belirli geçmiş zaman ekiyle çekimlenmiş ve geçmiş zaman ifade etmekte olup dolaylı aktarım ifadesinde -DİK eki ile değiştirilmiştir. Ayrıca olumsuzluk eki yine fiilin üstünde bulunmaktadır.

Örnek 4.

<i>Doğrudan Aktarım</i>	<i>Dolaylı Aktarım</i>
“Haftada iki gün yüzmeye giderim(a).” dedim.	(Ben) Haftada iki gün yüzmeye gittiğimi söyledim.

Bu tümcede (a) ile işaretlenen yüklem kişinin *ben*, yani 1. teklik kişidir. Ayrıca yüklem geniş zamanla çekimlenmiştir. Dolaylı aktarım tümcesinde *git-* fiili geniş zaman çekiminin gelecek zaman ifade etmemesi nedeniyle, Örnek 3’te olduğu gibi -DİK eki kullanılmıştır. Ayrıca bu sıfat-fiilin üzerinde iyelik eki bulunduğu için gerçekleşen eylemin kime ait olduğu da ifade edilmektedir.

Örnek 5.

<i>Doğrudan Aktarım</i>	<i>Dolaylı Aktarım</i>
Yekta, “Parkta çay içelim(a).” dedi.	Yekta, parkta çay içmek istediğini söyledi.
	Yekta, parkta çay içmeyi teklif etti.

Bu tümcede (a) ile işaretlenmiş yüklem, 1. çokluk kişi emir¹ eki taşımaktadır. Ancak emir kipi çekiminin bu tümcedeki anlamı açısından değerlendirildiğinde, “bu ekler son zamanlarda, düşen istek birinci şahıs eklerinin yerini de tutmuş, bu yüzden istek ve emir şekilleri karışmıştır” (Ergin, 2009, s. 307). Tasarlama kiplerinin dolaylı aktarımının bu anlam karışıklığı veya yakınlığı nedeniyle, haber kipleri gibi birebir ya da tek şekilli olarak yapılması güçtür. Bu yüzden bu örnekte geçen ifadenin dolaylı aktarımı anlamsal açıdan olası seçenekler olan ve bağlamla uyum gösterebilecek *iste-* ve *teklif et-* fiilleriyle karşılanmıştır.

Örnek 6.

<i>Doğrudan Aktarım</i>	<i>Dolaylı Aktarım</i>
Annesi, oğluna “Ödevlerini zamanında yapmalısın(a).” dedi.	Annesi, oğluna ödevlerini zamanında yapması gerektiğini söyledi.
	Annesi, oğluna ödevlerini zamanında yapmak zorunda olduğunu söyledi.

Burada doğrudan aktarım tümcüsü olduğu bağlama göre yukarıdaki şekillerde aktarılabilir. Burada (a) ile işaretlenen ve gereklilik kipiyle çekimlenen yüklem, anlamsal açıdan çeşitli derecelendirmelere tabi tutulabilir. Tasarlama kiplerinin aktarımının bir özelliği olan esneklik² durumu dolaylı aktarım tümcelerinde görülmektedir.

¹ Emir ve istek kiplerinin görev ikiliği ve birinci kişilerde emir/istek kipinin olup olmadığı tartışması bağlam dışında tutularak Muharrem Ergin’in tabiriyle emir olarak ifade edilmiştir. Konu hakkında daha ayrıntılı bilgi için bk. Ergin (2009) ve Korkmaz (2009).

² Esneklik ile kastedilen, tasarlama kiplerinin dolaylı aktarımının tek şekilli olmak zorunda olmayışıdır. Bu durum, farklı fiillerin ya da eklerin kullanımına olanak sağlamaktadır (bk. Örnek 5 ve Örnek 6).

Örnek 7.

<i>Doğrudan Aktarım</i>	<i>Dolaylı Aktarım</i>
Arkadaşım bana “Geçen yaz tatile gittin mi(a)?” diye(b) sordu.	Arkadaşım bana geçen yaz tatile gidip gitmediğimi sordu.

Örnekte, doğrudan aktarımdaki soru ifadesi görüldüğü şekilde aktarılabilir. Doğrudan aktarım tümcesinde (**c**) ile işaretlenen soru ifadesi, mİ soru eki ile sağlanmıştır. Bu türden yapılar, fiil + -Ip fiil + olumsuzluk eki + (ifade ettiği zamana göre) -DIk/-AcAk şeklinde kurulmaktadır. Tümcede (**b**) ile işaretlenen *diye* ilgeci de dolaylı aktarım tümcesi kurulurken atılmaktadır.

Örnek 8.

<i>Doğrudan Aktarım</i>	<i>Dolaylı Aktarım</i>
Öğretmen, öğrencisine “Ödevini ne zaman(a) bitirirsin(b)?” diye(c) sordu.	Öğretmen, öğrencisine ödevini ne zaman bitireceğini sordu.

Bu tip soru cümlesi ise görülen şekilde aktarılabilir. Buradaki dolaylı aktarım tümcesinde, (**a**) ile işaretlenen soru ifadesi *ne zaman*, dolaylı aktarım tümcesinde aynı şekilde yer almaktadır. (**b**) ile işaretlenen yüklemde geniş zaman eki bulunmaktadır fakat yüklem gelecek zamanı ifade ettiği için dolaylı aktarım tümcesinde fiile -(y)AcAk eki getirilmiştir.

Türkçe Öğrenen Yabancıların Yaptıkları Hatalar

Dolaylı aktarım, doğrudan aktarım ile kurulan tümcelerdeki bazı dil bilgisel yapı ve unsurların değiştirilerek aynı iletiyi farklı bir bağlamda veya durumda yeniden ifade etmeye dayanmaktadır. Bu noktada ilgi eki, iyelik ve kişi ekleri, kip ekleri, ad tümcelerine eklenen yardımcı fiiller, değiştirilen zamirler, tümce yapısının değişmesine bağlı olarak öğelerin aldığı ekler, sözü edilen dil bilgisi yapılarını oluşturmaktadır.

Çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dolaylı aktarım konusunda yaptıkları hatalar sözü edilen kaynaklarda taranacaktır. Hataların nedenlerini araştırmanın ve hataları sınıflamanın birden fazla yolu bulunabilir. Özellikle hata kaynağını bulmak ve tanımlamak oldukça kritik bir konudur. Ellis’e (2003, s. 17) göre, **hata** ve **yanlışları**³ ayırmamız gerekmektedir. Hatalar öğrencinin bilgi eksikliğini yansıtır; öğrenci doğrunun ne olduğunu bilmediği için ortaya çıkar. Yanlışlar edime rastlantısal olarak yansıyan kusurlardır; öğrencinin bildiklerini sergileyemediği, özel örneklerle ortaya çıkar. Ek olarak, Corder

³ Sırasıyla orijinal metindeki “error” ve “mistake” sözcükleri için kullanılmıştır.

(1967, s. 166), edim hatalarının düzensiz ve edinç hatalarının düzenli olduğunu belirtir. Bu açıdan, ilgili hataları sınıflandırma yoluna gitmek ve bunları irdelemek verimli bir yol olarak düşünülebilir. Çalışmada, yukarıda açıklandığı gibi hata-yanlış ayrımı yapılmamıştır. Sınava giren 74 öğrenciden alınan örneklerde karşılaşılan hatalar aşağıda gösterilecektir.

Uygulama ve Değerlendirme

Aşağıda HÜ TÖMER'in B2 kur atlama sınavının dolaylı aktarımla ilgili olan bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümlerde öğrenciler, doğrudan ve dolaylı aktarım tümcelerindeki temel değişim olan *de-* ve *söyle-* fiillerinin kullanımı, zamir kullanımlarına da bağlı olarak tümcelerdeki kişilerin ayırt edilmesi, doğrudan aktarımın dolaylı aktarımda nesne olan iç/yan tümcesine eklenen belirtme eki, fiiller ile adların ve buna bağlı olarak fiil ve ad tümcelerinin ayrımı gibi dil bilgisel konularla birlikte iletiyi doğru şekilde aktarmaları ile ölçülmektedir. Aşağıda görülecek olan bölümlerden 5. bölümde, doğrudan aktarım tümcelerinin dolaylı aktarım tümcelerine; 6. bölümde ise tam tersine, dolaylı aktarım tümcelerinin doğrudan aktarım tümcelerine dönüştürülmesi istenmektedir.

Bu hataların yapıldığı sınavın ilgili bölümleri yanıtları ile birlikte şu şekildedir:

5. Aşağıdaki cümleleri örnekteki gibi yeniden yazın. (5x3=15 puan)

Kenan “Dünden beri çok suskunsun.” dedi.

.....*Kenan dünden beri çok suskun olduğunu söyledi.*

a) Bir Türk atasözü “Ağaç yaşken eğilir.” der.

...*Bir Türk atasözü ağacın yaşken eğildiğini söyler.*...

b) Hava durumunu sunan spiker “Yarınki şiddetli yağışa karşı önlem almalısınız.” dedi.

...*Hava durumunu sunan spiker yarınki şiddetli yağışa karşı önlem almamız gerektiğini söyledi.*....

c) Babam yıllardır “Mutlu yaşamak sağlıklı olmaya bağlıdır.” der.

...*Babam yıllardır mutlu yaşamamanın sağlıklı olmaya bağlı olduğunu söyler.*....

ç) Patronum bana “Üzerinde çalıştığım projeyi ne zaman bitireceksin?” diye sordu.

...*Patronum bana üzerinde çalıştığım projeyi ne zaman bitireceğimi sordu.*....

d) Annem “Evi birlikte temizleyelim.” dedi.

...Annem evi birlikte temizlemek istediğini söyledi....

6. Aşağıdaki cümleleri örnekteki gibi yeniden yazın. (5x2=10 puan)

.....Görevli “Binanın içinde sigara içmemelisiniz.” dedi.....

Görevli, binanın içinde sigara içmememiz gerektiğini söyledi.

a)...Toplantıda bütün işçiler “Maaşlarımıza zam yapılmadı/yapılmıyor.” diyecekler....

Toplantıda bütün işçiler maaşlarına zam yapılmadığını söyleyecekler.

b)...Bilim adamları “Anne sütü bebekler için en önemli gıda(dır).” diyorlar....

Bilim adamları anne sütünün bebekler için en önemli gıda olduğunu söylüyorlar.

c)...Öğretmenimiz “Yabancı dil öğrenmek sizi çok geliştirecek.” der....

Öğretmenimiz yabancı dil öğrenmenin bizi çok geliştireceğini söyler.

ç)...Uzmanlar “Dünya ekonomisi gelecek yıl büyük bir krize girecek.” dediler....

Uzmanlar dünya ekonomisinin gelecek yıl büyük bir krize gireceğini söylediler.

d)...Kırmızı başlıklı kız kurda “Ağzın neden bu kadar büyük?” diye sormuş....

Kırmızı başlıklı kız kurda ağzının neden bu kadar büyük olduğunu sormuş.

Yukarıda gösterilen 5. bölümdeki sorularda, doğrudan aktarım tümcelerinin ad veya fiil tümcesi olduğunun öğrenciler tarafından fark edilmesi ve dolaylı aktarım tümcelerinin bu duruma göre kurulması ölçülmektedir. Bu unsur, hatalı kurulduğu takdirde, beraberinde farklı hataları da tetiklediği için tümcenin doğru şekilde kurulması açısından oldukça önemlidir. İlgili bölümde iki ad (**a**, **c**) üç fiil (**b**, **ç**, **d**) tümcesi bulunmaktadır. Bu bölümdeki tümcelerde, dönüşümlerdeki kişi eki kullanımı, elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerde kafa karışıklığı yaratmıştır. Ayrıca ilgi eki ve belirtme ekinin kullanımı dolaylı aktarım tümcelerinin dil bilimsel sağlamlığı açısından kritiktir. Öğrencilerin bu yapılarla zorlandığı bilinmektedir ve bu çalışmada da görülmüştür. 6. bölümde ise yukarıda söz edilen dil bilgisi yapılarının yanında fiilimsi konusundaki bilgiler önem taşımaktadır. Dolaylı aktarımda ad tümcelerinde eklenen yardımcı fiiller, doğrudan aktarıma geçilirken tümceden atılmalıdır. Bu konuya dair hatalar da elde edilen verilerde bulunmaktadır.

Aşağıda örneklenecek olan hatalarda, her başlık altında ilgili hata türü gösterilecek; aynı tümcede yer alan diğer hatalar düzeltilerek hedef hata türü ön plana çıkarılacaktır. Aynı hatalar tekrar gösterilmeyecektir. İdeal tümcelerle kıyaslanabilmesi için hatalı tümcelerde sınavdaki soru numarasına göre gönderme yapılacaktır.

1. İlgi Ekinin Kullanımına Yönelik Hatalar

İlgi eki, bir diğer adıyla tamlayan eki, dolaylı aktarım tümcelerinin kurulumunda büyük bir öneme sahiptir. “Yantümcenin belirli bir öznesi varsa tamlayan ekinin kullanılması gereklidir. Ancak ana tümceyle yantümcenin öznesi aynıysa kullanılmaz” (Arslantaş, 2002, s. 50).

Ellis’e (2003, s. 19) göre, çıkarma/atlama ve aşırı genelleme, tüm D2 öğrencilerinin ana dillerine bakmaksızın söylemde yaygın olarak yaptıkları hatalardır. Eldeki verilerde, ilgi ekinin kullanılmaması veya gereksiz kullanımıyla ilgili 157 hataya rastlanmıştır. İlgi ekinin gereksiz kullanımına yönelik örnekleri şu şekilde gösterebiliriz:

(5. b) Hava durumunu sunan spiker yarınki şiddetli yağışa karşı önlemin almamız gerektiğini söyledi.

(5. ç) Patronum bana üzerinde çalıştığım projeyinin ne zaman bitireceğimi sordu.

(6. b) Bilim adamları “Anne sütünün bebekler için en önemli gıda.” diyorlar.

(6. c) Öğretmenimiz “Yabancı dil öğrenmenin sizi çok geliştirecek.” der.

(6. ç) Uzmanlar “Dünya ekonomisinin gelecek yıl büyük bir krize girecek.” dediler.

(6. d) Kırmızı başlıklı kız kurda “Ağzının neden bu kadar büyük?” diye sordu.

İlgi Ekinin Kullanılmadığı Örnekler Şu Şekildedir:

(5. a) Bir Türk atasözü ağaç yaşken eğildiğini söylüyor.

(5. c) Babam yıllardır mutlu yaşamak sağlıklı olmaya bağlı olduğunu söyler.

Yukarıda, ilgi ekinin gereksiz kullanımı bulunan hataların dolaylı aktarım tümcelerinin doğrudan aktarıma dönüştürülürken kaynak tümcede bulunan ilgi eklerinin atılmadığından gerçekleştiği görülmektedir. Bu sorular içerisinde, (5. b) ve (5. c) haricinde, ilgi ekinin bulunduğu tümce ögesi öznedir. Dolaylı aktarım tümceleri anlatılırken öznenin ilgi eki aldığı anlatılmaktadır. Bu işlem tersine uygulandığında ise bu ek öznenin atılır. Bu noktada, dolaylı aktarım

konusunda geçilmeden önce tümcenin öğelerinin anlatılması ve öznenin yukarıda açıklanan durumunun vurgulanması, hata sayısını azaltabilir.

Elimizdeki verilerde ilgi ekinin kullanılmadığı (5. a) ve (5. c) tümcelerinin sayısı oldukça yüksektir. Bu durumda, belirtili ad tamlaması yapısının öğretilmesi veya hatırlatılarak vurgulanması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Çünkü “eylemle özne arasına başka öğeler giriyorsa tamlayan ekinin kullanılması **gereklidir**. (...)Yantümcenin belirli bir öznesi varsa tamlayan ekinin kullanılması gereklidir (Arslantaş, 2002, ss. 49, 50). İlgi ekinin gerekliliği, belirtili ad tamlaması yapısına benzetilerek anlatıldığı takdirde verimliliğin artması beklenmektedir. Bu yolla ilgi ekine dair farkındalık artırılabilir.

2. İyelik ve Kişi Eklerinin Kullanımına Yönelik Hatalar

İyelik ekleri ve kişi ekleri, dolaylı aktarım tümcelerinin kurulması için kritik düzeyde önem arz etmektedir. Bu ekleri birlikte ele almamızın nedeni, yukarıdaki 2, 3 ve 4 numaralı örnek tümcelerde olduğu gibi, iç/yan tümcenin yüklemine dolaylı aktarım tümcesinde sıfat-fiil veya ad-fiil eklerini alıp adlaşmasıdır. İç/yan tümcedeki yüklem (fiil) kişi eki alırken, sıfat-fiil veya ad-fiil olarak *adlaşan* söz iyelik eki almaktadır. Bir başka deyişle, doğrudan aktarım tümcelerinde kişi eklerinin karşıladığı işlevi, dolaylı aktarım tümcelerinde iyelik eki karşılamaktadır.

Dolaylı aktarımın yapısı gereği değişen bu eklerle ilgili 101 adet hata tespit edilmiştir. Bu işlem sırasında yapılan hataların tümcede öznenin hangi kişi olduğu ve eylemin hangi kişiye yöneldiğini bulma üzerine çalışmalar yapıldığı takdirde azalabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, aşağıda görüleceği üzere kişi ekleri karıştırılmaktadır. Bu konuyla birlikte kişi eklerinin gözden geçirilmesi işe yarayabilir. Bu konudaki hatalar iki başlık altında örneklendirilecektir.

2.1. Tümcede Eylem Üzerinde Yapılan Hatalar

(5. b) Hava durumunu sunan spiker yarınki şiddetli yağışa karşı önlem alması gerektiğini söyledi.

(5. b) Hava durumunu sunan spiker yarınki şiddetli yağışa karşı önlem almaları gerektiğini söyledi.

(5. b) Hava durumunu sunan spiker yarınki şiddetli yağışa karşı önlem almadıklarını söyledi.

(5. b) Hava durumunu sunan spiker yarınki şiddetli yağışa karşı önlem almak gerektiğisiniz söyledi.

(5. c) Patronum bana üzerinde çalıştığım projeyi ne zaman bitireceğini sordu.

(5. c) Patronum bana üzerinde çalıştığım projeyi ne zaman bitireceğimi sordu.

- (5. d) Annem evi birlikte temizlemesini teklif etti.
- (5. d) Annem evi birlikte temizlememiz istediğini söyledi.
- (6. a) Toplantıda bütün işçiler “Maaşlarımıza zam yapılmayacaklar.” diyecekler.
- (6. a) Toplantıda bütün işçiler “Maaşlarımıza zam yapılmadı.” diyecekler.
- (6. a) Toplantıda bütün işçiler “Maaşlarımıza zam yapılmadı.” diyecek.
- (6. b) Bilim adamları “Anne sütü bebekler için en önemli gıda.” diyor.
- (6. c) Öğretmenimiz “Yabancı dil öğrenmemiz sizi çok geliştirecek.” der.
- (6. c) Öğretmenimiz “Yabancı dil öğrenmemiz sizi çok geliştirecek.” der.
- (6. c) Öğretmeniz “Yabancı dil öğrenmek sizi çok geliştireceksiniz.” der.
- (6. c) Öğretmenimiz “Yabancı dil öğrenmek sizi çok geliştireceğim.” der.
- (6. ç) Uzmanlar “Dünya ekonomisi gelecek yıl büyük bir krize girecekler.” dediler.
- (6. ç) Uzmanlar “Dünya ekonomisi gelecek yıl büyük bir krize girecek.” dedi.
- (6. d) Kırmızı başlıklı kız kurda “Ağzın neden bu kadar büyüün?” demiş.

2.2) Tümcede Eylem Dışındaki Ögelerin İyelik Eklerinde Yapılan Hatalar

- (5. ç) Patronum bana üzerimde çalıştığım projeyi ne zaman bitireceğimi sordu.
- (6. a) Toplantıda bütün işçiler “Maaşlarına zam yapılmadı.” diyecekler.
- (6. b) Bilim adamları “Anne sütü bebekler için en önemlisi gıda.” diyorlar.
- (6. b) Bilim adamları “Anne sütü bebekler için en önemli gıdaları.” diyorlar.
- (6. d) Kırmızı başlıklı kız kurda “Ağzı neden bu kadar büyük?” diye sormuş.
- (6. d) Kırmızı başlıklı kız kurda “Ağzımın neden bu kadar büyük?” diye sormuş.

3. Kip Eklerinin Değiştirilmesinde Oluşan Hatalar

Bu türdeki hatalar, haber kipleri ve tasarlama kiplerinin yanlış şekilde değiştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Dolaylı aktarım yapılırken haber kipleri için, gelecek zaman ifadesi varsa -(y)AcAk; -alışkanlık gibi⁴- geniş zaman veya geçmiş zaman ifadesi bulunuyorsa -Dİk eki kullanılmaktadır. -Dİk

⁴ Bk. Örnek 4

ekinin kullanılıp doğrudan aktarıma dönüştürülmesi istenen dolaylı aktarım örnekleri ise daha anlaşılır olması için çeşitli bağlamlarla daha sağlıklı anlatılabilir. Tasarlama kipleri ise ilgili kipin verdiği anlama göre ad-fiil eki -mA ve başka fiiller ile karşılanmaktadır. Elimizdeki verilerde, bu hata türünü örnekleyen 79 hata tespit edilmiştir. Hataların azaltılması için sınıf ortamında daha farklı bağlamları ve durumları farklı zamanlarda anlatan örnek sayısının artırılması ve yukarıda zaman eklerinin dönüşümleriyle ilgili bilgilerin benimsenmesi yararlı olabilir.

(5. a) Bir Türk atasözü ağacın yaşken eğildiğini söyledi.

(5. a) Bir Türk atasözü ağacın yaşken eğilir söyler.

(5. a) Bir Türk atasözü ağacın yaşken eğilirdiğini söyler.

(5. a) Bir Türk atasözü ağacın yaşken eğildiğini söylenir

(5. a) Bir Türk atasözü ağacın yaşken eğilir diye söyledi.

(5. b) Hava durumunu sunan spiker yarınki şiddetli yağışa karşı önlem almamızın söyledi.

(5. b) Hava durumunu sunan spiker yarınki şiddetli yağışa karşı önlem almadıklarını söyledi.

(5. c) Babam yıllardır mutlu yaşamının sağlıklı olmaya bağlı olduğunu söylüyor.

(5. c) Babam yıllardır mutlu yaşamının sağlıklı olmaya bağlı olduğunu söyledi.

(5. ç) Patronum bana üzerinde çalıştığım projeyi ne zaman bitirip bitirmeyeceğimi sordu.

(5. ç) Patronum bana üzerinde çalıştığım projeyi ne zaman bitirecektiğimi sordu.

(6. a) Toplantıda bütün işçiler “Maaşlarımıza zam yapılmayacaklar.” diyecekler.

(6. a) Toplantıda bütün işçiler “Maaşlarımıza zam yapılmaz.” diyecekler.

(6. a) Toplantıda bütün işçiler “Maaşlarımıza zam yapılmadı.” dedi.

(6. a) Toplantıda bütün işçiler “Maaşlarımıza zam yapılmasın.” diyecekler.

(6. a) Toplantıda bütün işçiler “Maaşlarımıza zam yapılmayacağız.” diyecekler.

(6. a) Toplantıda bütün işçiler “Maaşlarımıza zam yapıldı.” dedicekler.

(6. b) Bilim adamları “Anne sütü bebekler için en önemli gıda.” dediler.

(6. c) Öğretmenimiz “Yabancı dil öğrenmek sizi çok geliştirecek.” dedi.

4. Yanlış Fiil ve Yardımcı Fiil Kullanımları

Bu hata türü, gerek anlam gerek yapısal olarak uygun olmayan fiillerin kullanımından kaynaklanmaktadır. Doğrudan aktarımdan dolayı aktarıma geçişteki temel değişimlerden biri *de-* fiilinin yerine *söyle-* fiilinin gelmesidir. Bu hata bazen de soruların aktarımında ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, bazı gereksiz, eksik veya yanlış fiil kullanımları da mevcuttur. Elimizdeki verilerde bu türe dahil ettiğimiz 29 hata bulunmaktadır.

(5. a) Bir Türk atasözü ağacın yaş **olduğunu** eğilir söyler.

(5. a) Bir Türk atasözü ağacın yaşken eğil **gerektiğini** söyler.

(5. b) Hava durumunu sunan spiker yarınki şiddetli yağışa karşı önlem alması **lazım** söyledi.

(5. c) Babam yıllardır mutlu yaşamanın sağlıklı olmaya bağlı **gerektiğini** söylüyor.

(5. c) Babam yıllardır mutlu yaşamanın sağlıklı olmaya bağlı**mak istediğini** söyler.

(5. ç) Patronum bana üzerinde çalıştığım projeyi ne zaman bitireceğimi **olup olmadığını** sordu.

(5. ç) Patronum bana üzerinde çalıştığım projeyi ne zaman bitireceğimi **söyledi**.

(5. ç) Patronum bana üzerinde çalıştığım projeyi ne zaman bitireceğimi **istediğini söyledi**.

(5. d) Annem evi birlikte temizlemek **gerektiğini** söyledi.

(5. d) Annem evi birlikte temizleyelim **olduğu** söyledi.

(6. ç) Uzmanlar “Dünya ekonomisi gelecek yıl büyük bir krize **gerekir**.” dediler.

(6. b) Bilim adamları “Anne sütü bebekler için en önemli gıdadır.” **diye** söylüyorlar.

(6. b) Bilim adamları “Anne sütü bebekler için en önemli gıda **vardır**.” diyorlar.

(6. d) Kırmızı başlıklı kız kurda “Ağzın neden bu kadar büyük” **demiş**.

(6. d) Kırmızı başlıklı kız kurda “Ağzın neden bu kadar büyük **oldu**?” diye sormuş.

Görüldüğü gibi, dolaylı aktarım tümceleri kurulurken yapılan fiil değişimleri, öğrenciler için kafa karıştırıcı olabilmektedir. Yukarıdaki bazı örneklerde anlamı -az veya çok- değiştiren kullanımlar ya da tümceleri anlamsız duruma getiren sözcükler yer almaktadır. Temel değişim olan *de-* ve *söyle-* fiillerinin yanında isim ve fiil tümceleri arasındaki farkların daha çok örneklendirilmesi hataların azaltılmasında rol oynayabilir. Ayrıca soru tümceleri ve olumlu tümcelere dikkat çekilmesi, öğrencilere dolaylı aktarım tümcelerinin yüklemelerini belirlemede kolaylık sağlayabilir.

5. Fiil ve İsimlerin Ayırt Edilememesine Bağlı Hatalar

Bu hata türü, bir önceki hata türü olan “yanlış fiil kullanımları”yla yakınlık göstermektedir. Sonuç itibariyle, ortaya benzer hatalar çıksa da bu başlık altındaki hatalar, fiiller ve isimlerin birbiriyle karıştırılmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, tümcede sadece yüklem değil, tümce içindeki fiilimsiler de yüklem gibi görülerek dönüşümlere uğratılmıştır. Bu şekilde yapılan hataların azaltılması için dolaylı aktarım konusu anlatılırken işlek olarak kullanılan fiilimsi ekleri ve fiil kökenli olan bu fiilimsilerin yüklemle karıştırılmaması gerektiği vurgulanmalıdır. Ayrıca isim ve fiil tümceleri hakkında hatırlatma yapmanın faydalı olacağı görüşündeyiz. Bu türde, 23 adet hata tespit edilmiştir.

(5. a) Bir Türk atasözü ağacın yaşken **eğil olduğunu** söyler.

(5. b) Hava durumunu sunan spiker yarınki **şiddetlinin yağışacağını** karşı önlem almamızı söyledi.

(5. c) Babam yıllardır mutlu yaşamının sağlıklı **olduğunu** bağlıdır söyler.

(5. c) Babam yıllardır mutlu yaşamının sağlıklı **olmadığını** bağlıdır söyler.

(5. c) Babam yıllardır mutlu yaşamının sağlıklı olmaya **bağlıtığını** söyler.

(5. c) Babam yıllardır mutlu yaşamının sağlıklı olmaya **bağlıdığını** söyler.

(5. c) Babam yıllardır mutlu yaşamının sağlıklı olmaya **bağlıdırıldığı** söyler.

6. Zamir Dönüşümlerinde Yapılan Hatalar

Doğrudan aktarım tümcelerinde kullanılan zamirler, dolaylı aktarım tümcelerinde değişime uğrarlar. Bu değişim, sadece kişi zamirleri için değil, işaret zamirleri için de geçerlidir. Ancak, dolaylı aktarım tümceleri kurulurken bu değişim gerçekleşmezse, ileti farklı bir anlama gelir veya anlamsızlaşır. Hataların azaltılması için bu işlemin alışkanlık haline getirilmesi ve bunun için de sık alıştırma yapılması yararlı olabilir. Bu konuda 14 hata bulunmuştur.

(6. c) Öğretmen bize “Yabancı dil öğrenmek **bizi** çok geliştirecek.” dedi.

(6. c) Öğretmenimiz bize “Yabancı dil öğrenmeniz **bizi** çok geliştirecek.” dedi.

7. Belirtme Eki Kullanımıyla İlgili Hatalar

Belirtme eki, dolaylı aktarım tümcelerinin kurulmasında önemli bir yere sahiptir. Dolaylı aktarım tümcelerinde kullanılan *söyle-* ve soru tümcelerinin aktarımında kullanılan *sor-* fiilleri geçişli fiiller olup nesne alabilen fiillerdir. Dolaylı aktarımın yapısı gereği, aktarılan tümce iç/yan tümce durumunda olup sonrasında dolaylı aktarım tümcesinde yüklem nesnesi durumuna gelmektedir. Belirtme ekinin işlevi, bu iki temel fiilin kullanımında ortaya çıkmaktadır. Ancak öğrenciler arasında bu eki kullanmayanlar veya yanlış kullananlar tespit edilmiş; bu konuda 16 hata bulunmuştur. Dolaylı aktarımın anlatılması sırasında tümcenin öğeleriyle birlikte nesne ve kullanımı üzerinde durulması yarar sağlayabilir. Bununla ilişkili olarak fiil öğretimi ve kullanımı sırasında fiilin gerektirdiği ad durum ekinin vurgulanması bu konuya da yardımcı olabilir. Ayrıca sözcük grupları hakkında yapılacak bilgilendirme de öğrencilerin çok sözcüklü grupları algılamasında kolaylık sağlayabilir.

(5. a) Bir Türk atasözü ağacın yaşken eğildiği söyler.

(5. a) Bir Türk atasözünü ağacın yaşken eğildiğini söyler.

(5. b) Hava durumunu sunan spiker yarınki şiddetli yağışa karşı önlem almamızı gerektiğini söyledi.

(5. c) Patronum bana üzerinde çalıştığım projeyi ne zaman bitireceğim sordu.

(6. b) Bilim adamları “Anne sütünü bebekler için en önemli gıdadır.” diyorlar.

(6. c) Uzmanlar “Dünya ekonomisini gelecek yıl büyük bir krize girecek.” dediler.

8. Yanlış Ad-fiil Kullanımlarına Bağlı Hatalar

Ad-fiiller, diğer adlarıyla *isim-fiiller*, *mastar ekleri*, fiilleri adlaştıran fiilimsi yapılarıdır. Ad-fiiller, temel işlevine paralel olarak, yukarıda açıklandığı üzere, tasarlama kiplerinin dolaylı aktarımında önemli bir role sahiptir. Ad-fiille oluşturulan adlar üzerine isim işletme eklerini almalarıyla oldukça işlevsel ve ardından gelen *iste-*, *teklif et-*, *gerek-* gibi fiiller ile dolaylı aktarım tümcelerinin kullanımına uygundur. Elimizdeki veriler, bu eklerin kendi içinde ve sıfat-fiil ekleriyle karıştırıldığını göstermektedir. Bu kapsamda, 37 hata tespit edilmiştir. Bu hataların azaltılması için, öncelikli olarak dolaylı aktarımında haber kipleri için sadece -DİK ve -AcAk eklerinin kullanıldığı anlatılabilir. Bunun yanında

tasarlama kiplerinde anlama dikkat çekilerek, dolaylı aktarımda kullanımı işlek olan fiillerin kullanımlarıyla örneklendirmek işe yarar bir yol olabilir.

(5. a) Bir Türk atasözü ağacın yaşken eğilmesini söyler.

(5. b) Hava durumunu sunan spiker yarınki şiddetli yağışa karşı önlem alacağımız gerektiğini söyledi.

(5. d) Annem evi birlikte temizleceğimizi teklif etti.

(5. d) Annem evi birlikte temizleye istediğini söyledi.

(5. d) Annem evi birlikte temizlememizi söyledi.

(6. c) Öğretmenimiz bize “Yabancı dil öğrenme sizi çok geliştirecek.” der.

9. Yazım Kurallarıyla İlgili Hatalar

Dil bilgisi, söz varlığı gibi yazım ve noktalama kuralları da dil öğrenimi ve öğretiminin bir parçasıdır. Bazı anlam ve ifade değişikliklerine neden olabileceği için, noktalama işaretlerinin önemi büyüktür. Bu bağlamda, dolaylı aktarımla ilgili olarak kullanılan yazım ve noktalama hataları ele alınıp konumuzdan bağımsız olan hatalar incelemeye alınmamıştır. Ele alınan hatalar büyük/küçük harf hataları ile tırnak işareti (“ ”) kullanımlarıdır. Bu konuya dahil edilebilecek 47 hata bulunmuştur. Bu hataların azaltılması için kuralları tekrar hatırlatmanın işe yarayacağı görüşündeyiz. Hatalar, bilgi hatasından çok dikkat hatası şeklinde gözükmektedir.

(6. a) Toplantıda bütün işçiler “maaşlarımıza zam yapılmadı.” diyecekler.

(6. a) Toplantıda bütün işçiler maaşlarımıza “zam yapılmadı” diyecekler.

(6. a) Toplantıda “bütün işçiler maaşlarımıza zam yapılmadı” diyecekler.

(6. ç) Uzmanlar dünya ekonomisi gelecek yıl büyük bir krize girecek dediler.

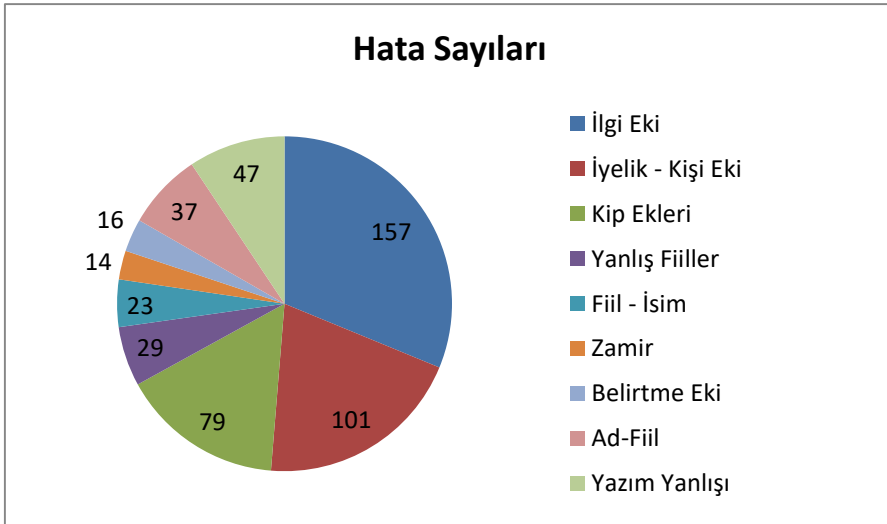
(6. d) Kırmızı başlıklı kız kurda ağzın neden bu kadar büyük? diye sormuş.

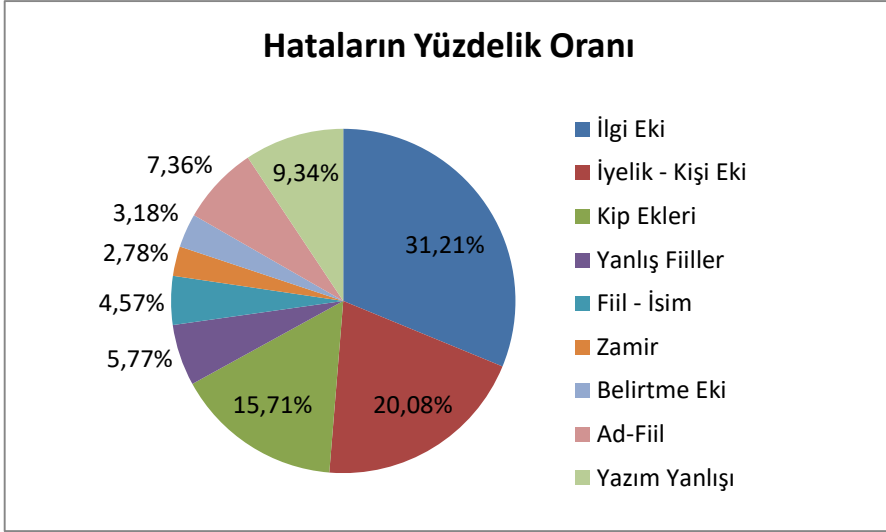
Sonuç

Çalışmamızda, HÜ TÖMER’de Türkçe hazırlık eğitimi alan B2 düzeyindeki öğrencilerin dolaylı aktarım konusunda yaptıkları hatalar sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Ele alınan konu, birçok dil bilgisi yapısının aynı anda kullanımını gerektirmektedir. Bu nedenle, böyle karmaşık bir kullanım gereksinimi arasında hangi yapıların daha çok hataya neden olduğunu saptamanın gelecek öğretim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında, 9 tür hata belirlenmiş; hataların azaltılmasına yönelik öneriler yapılmıştır. Hatalar, hep birlikte ele alındığında şu şekilde gözükmektedir:

- 1- İlgi ekinin kullanımına yönelik hatalar
- 2- İyelik ve kişi eklerinin kullanımına yönelik hatalar
 - 2.1) Tümcede eylem üzerinde yapılan hatalar
 - 2.2) Tümcede eylem dışındaki öğelerin iyelik eklerinde yapılan hatalar
- 3- Kip eklerinin değiştirilmesinde oluşan hatalar
- 4- Yanlış fiil ve yardımcı fiil kullanımları
- 5- Fiil ve isimlerin ayırt edilememesine bağlı hatalar
- 6- Zamir dönüşümlerinde yapılan hatalar
- 7- Belirtme eki kullanımıyla ilgili hatalar
- 8- Yanlış ad-fiil kullanımlarına bağlı hatalar
- 9- Yazım kurallarıyla ilgili hatalar

Tablo 1. Öğrencilerin yaptıkları hata sayıları



Tablo 2. Yapılan hataların yüzdelerle gösterimi

Çalışmanın başında tespit edilmesi amaçlanan hata türleri yukarıdaki şekilde ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonucunda en çok yapılan hatalar ilgi eki (157 hata, %31,21), iyelik ve kişi eklerinin kullanımı (101 hata, %20,08) ve kip ekleri (79 hata, %15,71) konularında olmuştur. Bu değerlerin gelecekteki sınıf deneyimleri için ön bilgi niteliği taşıyacağı ve buna bağlı olarak, öğreticilerin gelecek öğretim uygulamalarında hata oranı yüksek olan dil bilgisi yapılarına olan hassasiyetinin artacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu veriler, ileride daha derinleşen şekilde, belirli bir ekin veya yapının yanlış kullanımlarına yönelik yapılacak çalışmalar için bazı ön bilgiler oluşturabilir. Bu konudaki hatalar üzerinde önceden yapılmış bir hata sınıflandırmasına rastlanmadığı için öncelikli olarak sadece bu sınıflandırma üzerinde durulmuştur. Bu yüzden öğrencilerin ana dillerine göre yaptıkları hata türlerine eğilme imkanı bulunamamıştır.

Kaynakça

- Arslantaş, H. (2002). Türkçede Dolaylı Anlatım. *Ana Dili*, 27, ss. 46-55.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), ss. 161-170.
- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition* (9. bs). Oxford: Oxford University Press.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Gül, M. (2007). Söz ve Düşünce Aktarımı. *Turkish Studies*, 2(2), ss. 239-256.
- Kıran, Z ve Kıran, A. E. (2013). *Dilbilime Giriş* (4. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi* (3. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

EINE KONTRASTIVE RHETORISCHE ANALYSE VON DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN KOCHSENDUNGEN*

*Fatma BAŞKAYA***

Abstrakt: Das Medium Fernsehen spielt in unserer heutigen Zeit eine wichtige Rolle. Auch das Kochen nahm und nimmt einen sehr grossen Stellenwert in jeder Gesellschaft ein. Die Kochkunst oder das Kochen überhaupt stellt ein zentrales Element der Kultur dar. Außerdem muss jeder Mensch einige Male am Tag Nahrung zu sich nehmen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass es im Fernsehen der große Trend ist, Kochsendungen auszustrahlen und das über mehrere Jahre lang, des weiteren boomen Kochkurse, Kochbücher, Ernährungsratgeber und Ähnliches zu diesem Thema. Kontrastive Analysen zum Sprachenpaar Deutsch-Türkisch zu verschiedenen Themen wie Fernsehwerbungen, Hochzeitseinladungen, Todesanzeigen, Märchen und wissenschaftlichen Texten finden sich in der Literatur, jedoch zu Kochsendungen sind keine vorzufinden. Das Ziel dieser Arbeit ist es, rhetorische Charakteristika der deutschen und türkischen Kochsendungen zu bestimmen und zu analysieren. Die Arbeit stellt dar, ob und wie die verwendeten rhetorischen Mittel der deutschen und türkischen Sendungen sich voneinander unterscheiden und ob Kulturunterschiede dabei eine Rolle spielen.

Schlüssel wörter: Kochsendungen, kontrastive analyse, rhetorische figuren, semiotik.

Alman ve Türk Yemek Programlarının Karşılaştırmalı Dilbilimsel Analizi

Öz: Yemek pişirmek tüm toplumlarda büyük önem taşımaktadır. Yemek pişirme, kültürün önemli bir ögesini temsil etmektedir. Her insanın günde bir kaç kez yemek yeme zorunluluğu göz önüne alındığında, son birkaç yıldır gözlemlenen yemek programlarındaki artış şaşırtıcı değildir. Ayrıca yemek pişirme kursları, yemek kitapları, yemek uzmanları vb. büyük rağbet görmektedir. Almanca-Türkçe için televizyon reklamları, düğün davetiyeleri, ölüm ilanları ve masallar gibi çeşitli konularda karşılaştırmalı analizler yapılmıştır, fakat yemek programları için bu durum söz konusu değildir.

Çalışmanın amacı, Alman ve Türk yemek programlarındaki retorik özellikleri tespit ve analiz etmektir. Araştırmada ayrıca Alman ve Türk yemek programlarında kullanılan retorik araçların birbirinden farklı olup olmadığı ve kültürel farklılıkların bu alanda rol oynayıp oynamadığı gösterilmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Dilbilimsel özellikler, göstergebilim, karşılaştırmalı analiz, yemek programları.

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihi: 10.10.2017 - 04.12.2017

** Almanca Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, fatma.baskaya42@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1598-2196

A Contrastive Rhetorical Analysis of German and Turkish Cooking Programmes

Abstract: The preparation of food plays an important role in every society. Cooking in particular represents an important aspect of culture. Considering thus the frequency of meals, it is not surprising that there is an increase in cooking programs on the television. In addition, there is a great demand for cooking classes, cookbooks and nutritional counsellors. However although contrastive analyses were made for German Turkish tv commercials, wedding invitations, obituaries and other issues, no work was made on cooking programmes in the two countries.

The aim of this work is to identify and analyse the rhetoric of the German and Turkish cooking programmes. The work also explores whether in which manner the rhetoric used by German and Turkish broadcasts and whether cultural differences play a significant role.

Key words: Cooking programmes, contrastive analysis, rhetorical characteristics, semiotic.

Kochsendungen in Deutschland und in der Türkei

Am Anfang dieser Untersuchung werden kurz theoretische Überlegungen zur Semiotik herangezogen und einen allgemeinen Überblick über die Geschichte von Kochsendungen in Deutschland und in der Türkei gegeben. Daran anschließend folgt die exemplarische Vorstellung und Analyse der deutschen Kochsendung *Echt gut! Klink und Nett*, Vincent Klink und Susanne Nett und der türkischen Kochsendung *Nursel'in Evi*, Rafet İnce und Nursel Ergin (*Nursel's Haus*) nach rhetorischen Figuren:

An dieser Stelle folgen Hintergrundwissen über Kochsendungen und deren Umfeld, um im daran folgenden Teil Schlussfolgerungen für die beiden konkreten Kochsendungen zu ziehen.

Deutschland

Der erste Fernsehkoch in Deutschland war Clemens Wilmenrod, der auf NWRD 1953 *BITTE IN ZEHN MINUTEN ZU TISCH* seine Kochkünste zur Schau stellte. Die Sendung war eine 15-minütige Live-Sendung und lief von 1953 bis 1964 auf NWDR bzw. auf WDR und umfasste 180 Folgen. Die Sendung zählte zu den beliebtesten Sendungen im Fernsehen in Deutschland.

Ausgestrahlt zu (sic) besten Sendezeit, am Freitagabend um 21.30 Uhr, avancierte die im NWDR präsentierte Live-Show von Wilmenrod im Handumdrehen zur beliebtesten Sendung der Deutschen. Mit Zuschauerzahlen von bis zu drei Millionen toppte der Fernsehkoch zwischenzeitlich sogar die "Familie Schölermann", Deutschlands erste TV-Familienserie, die Einschaltquoten von 70 bis 90 Prozent erfuhr (Scholler, 2013, s. 12).

In den sechziger Jahren folgte Hans Karl Adam mit der Sendung "Der Fernsehkoch" im Bayrischen Rundfunk. In der DDR folgte Kurt Drummer von 1958 bis 1982 mit "Der Fernsehkoch empfiehlt..." (Voigt, 2008, s. 50).

Auch das ZDF strahlte ab 1967 mit dem Journalisten Ulrich Klever in der Magazinsendung "Drehscheibe" eine Kochsendung aus, welchem nach einigen Jahren der erste professionelle Koch im ZDF Max Inzinger folgte.

In den 90er Jahren war eine Veränderung festzustellen: die reine Wissensvermittlung durch das Kochen wurde in den Hintergrund gedrängt zugunsten der Unterhaltung. Alfred Biolek war einer dieser Moderatoren, die diese Entwicklung vorantrieben, denn er lud als erster einen Gast in seine Sendung ein. Seine Koch-Talk-Show "alfredissimo!" war 12 Jahre präsent, aber parallel zu seiner Sendung entstanden noch viele weitere Kochsendungen (Voigt, 2008, s. 66).

Ender der 90er Jahre erscheint der damals 28jährigen Engländer Jamie Oliver als Koch auf dem Bildschirm, der heute zu den bekanntesten und erfolgreichsten Fernsehkoch zählt. Als deutschen Pendant zu Jamie Oliver konnte man den gelernten Koch Tim Mälzer 2003 im deutschen Fernsehen sehen, der "als der Auslöser für den scheinbar nicht enden wollenden 'Boom' der Kochsendungen im deutschen Fernsehen" galt (Voigt, 2008, s. 67).

Seine Sendung "Schmeckt nicht, gibt's nicht" wurde bis August 2007 ausgestrahlt. Für ihn stellt das Kochen keine Kunst oder Lebensstil dar, sondern ein alltägliches Handwerk, welches die Gerichte so schnell und einfach wie möglich zubereitet. Für Mälzer, der auch als "Popstar unter den deutschen Spitzenköchen" oder auch "der junge Wilde am Löffel"(ebd. 69) genannt wird, ist es auch nicht ganz normal, Fertigprodukte wie Tomaten aus der Dose oder Kartoffelpüree zu benutzen.

Zahlreiche weitere erfolgreiche Kochsendungen folgten und viele werden immer noch ausgestrahlt, die an dieser Stelle aus Platzgründen nur Einige erwähnt werden: FRISCH GEKOCHT MIT ANDI UND ALEX (ORF2, TW1), SILENT COOKING (ORF eins), KOCH MIT OLIVER! (PLUS 4), LAFER! LICHTER! LECKER! (ZDF, ZDF neo) usw.

Türkei

Es muss angemerkt werden, dass die Recherche für die türkischen Kochsendungen schwierig war, denn es gibt keine Untersuchungen dieser Art. Folgende Ausführung kann nur einen kleinen Überblick geben, der aus Nachrichten, Zeitschriften, Biographien und Reportagen mit den türkischen Köchen herausgearbeitet wurde.

In der Türkei erschienen in den 90'er Jahren die ersten Kochprogramme im Fernsehen. Es waren vorwiegend Frauen, die die ersten Sendungen moderierten: So z. B. erschien 1993 als erste Kochsendung mit der Theaterschauspielerin Gülriz Sururi "A LA LUNA"; die Rezepte zu der Sendung wurden von Emel Başdoğan erstellt. Auch sie ist in der Gastronomiebranche eine sehr bekannte Köchin. 1995 erschien unter ihrem Namen die erste türkische Zeitschrift zum Thema Essen und Kochen. Von 1997-2000 wurde ihre Koch- und Lifestylesendung "Sen her şeyi düşünürsün" (Du denkst an Alles) täglich ausgestrahlt.

Als erste weibliche Köchin, die mit einer Livekochsendung in die türkische Fernsehgeschichte eingeschrieben ist, ist Ayşe Tüter zu nennen. Auch sie ist einer der PionierInnen zusammen mit Emine Beder, die auch in den 90er Jahren in mehreren Kochbüchern, Zeitschriften und verschiedenen Medien aber auch Kochsendungen im Fernsehen gewirkt hat.

Zwischen den Jahren 2000-2003 präsentierte Sahrap Soysal als studierte Biologin im Kanal D die Kochsendung "MUTFAKTA KEYİF" (Vergnügen in der Küche). Es folgten viele weitere Programme, zur Zeit moderiert und kocht sie mit Begeisterung "Lezzetli Mutfaklar" (Geschmackvolle Küche) in eigens für Fernsehprogramme vorbereitete Einbauküche in ihrem eigenen Haus. Sie ist dafür bekannt, ihre fröhliche und muntere Art auch beim Kochen zur Schau zu stellen, denn wenn sie Musik hört beim Kochen, fängt sie an zu tanzen.

Im Jahre 2002 folgte Oktay Usta im Sender Samanyolu mit seiner Sendung "YEŞİL ELMA" (Grüner Apfel) und zählt mittlerweile zu den bekanntesten Köchen in der Türkei.

Der Schriftsteller und Journalist, Mehmet Yaşın, führte 2007 im Kanal CNN eine neue Periode der Kochsendung in der Türkei ein: "Yol üstü Lezzet Durakları" nannte sich die Sendung und wird immer noch gesendet. Charakteristisch für die Sendung ist, dass nicht er kochte, sondern in der Türkei umherreiste und besondere, typisch regionale Gerichte vorstellte, die in Restaurants gekocht wurden. Angeregt durch ihn folgten Andere, die eigentlich auch einen anderen Beruf haben und mit Erfolg diese Sendungen aktuell noch moderieren. Da sind zu nennen z.B. Vedat Milor "TADI DAMAĞIMDA" (Auf den Geschmack kommen), Nur Viral "BİZİM SOFRAMIZ" (Unser Esstisch), Ezgi Sertel "LEZZET HARİTASI" (Karte für den Geschmack), Turgay Başyayla "DAVETSİZ MİSAFİR" (Nicht eingeladenen Gast).

Nusel Ergin hat in der Sendung "NURSELİN MUTFAĞI" Show TV (Die Küche von Nursel) dieses Format etwas geändert, indem sie nicht zu den Zuschauern fährt, sondern die Teilnehmer in ein Hausstudio einlädt und dort deren regionale Gerichte kochen lässt.

Sendungen mit Wettbewerbscharakter erschienen bei Show TV, FOX TV und im Kanal D “YEMEKTEYİZ” (Wir sind beim Essen), das Äquivalent zu “Das perfekte Dinner”, die 7 Jahre präsent war von 2008-2015 und sehr erfolgreich war und großen Anklang bei den Zuschauern gefunden hatte, denn aus ganz Türkei meldeten sich Freiwillige, die in der Sendung teilnehmen wollten.

Wie wir gesehen haben, sind die Vorreiter der deutschen Köche vorwiegend männliche und junge professionelle Köche, während auf der türkischen Seite weibliche Köchinnen aus anderen Branchen im Bildschirm mit den Kochsendungen angefangen haben.

Semiotische Aspekte

Bevor die zwei Sendungen analysiert werden, wäre es besser, einige Informationen über die semiotischen und rhetorischen Aspekte in den Sendungen zu geben.

Bei der Analyse der Kochsendungen bedient man sich der Semiotik, daher ist es angebracht den Begriff des ‘Zeichens’ zu definieren. Die Sprache bildet nach Saussure »ein System von Zeichen, in dem einzig die Verbindung von Sinn und Lautzeichen wesentlich ist [...]« (Schlobinski, 2016).

Die Semiotik hat sich allmählich zu einem großen Spezialgebiet entwickelt, die verschiedene Bereiche tangiert. Umberto Eco zufolge gehört zum Themenbereich der Semiotik alles, was als Zeichen gesehen werden kann (Eco, 1972, s. 17).

So sind ebenfalls Bilder, Wörter, Töne, Gesten und Objekte als Zeichen zu erfassen. Damit Menschen sich austauschen können, müssen sie miteinander kommunizieren und diese Zeichen benutzen. Auch im Medium des Fernsehens machen sich die Menschen von der Sprache, von Gesten, Mimiken und Tönen Gebrauch.

Die zentrale Fragen dieser Arbeit ist, inwieweit sich die “*Nursel’in Evi*” und “*Echt gut! Klink und Nett*” voneinander hinsichtlich kultureller und sozialer Merkmale unterscheiden. Gibt es Unterschiede zwischen den türkischen und deutschen Kochsendungen aus rhetorischer Sicht, die auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen sind? Was für rhetorische Mittel überhaupt in den Sendungen vorkommen?

Die Auswahl der beiden Kochsendungen “*Nursel’in Evi*” “*Echt gut! Klink und Nett*” Vincent Klink und Susanne Nett wurde begründet durch formale Ähnlichkeiten wie der Aufmachung und Sendedauer, als auch durch thematische Ähnlichkeiten: In beiden Sendungen kocht ein männlicher Koch und eine weibliche Moderatorin kommentiert und stellt Fragen und hilft beim Kochen oder kocht selbst mit.

Rhetorische Analyse der Kochsendungen

Um im folgenden Abschnitt der Arbeit eine rhetorische Analyse dieser Kochsendungen durchzuführen, wird an dieser Stelle ein kurzer Überblick über die rhetorische Figuren gegeben, die sich in beiden Kochsendungen vorfinden. Die Anzahl ist begrenzt, da nur diejenigen rhetorischen Mittel angegeben sind, die in den Sendungen vorkommen.

Definition: Ein rhetorisches (Stil-)Mittel (auch: eine rhetorische Figur erzielt durch eine bestimmte sprachliche Form einen bestimmten Effekt beim Zuhörer bzw. Leser.

Folgende rhetorische Figuren treten in den genannten Kochsendungen vermehrt auf:

1. Anapher: Wiederholungen eines oder mehrerer Wörter
2. Oxymoron: Verbindung einander gegensätzlicher Begriffe
3. Hyperbel: Starke Übertreibung
4. Epipher: Wiederholung eines Wortes oder einer Wortgruppe am Ende aufeinanderfolgender Sätze.
5. Ironie: Unwahre Behauptung, die erkennen lässt, dass das Gegenteil gemeint ist.
6. Parallelismus: Wiederholung gleicher syntaktischer Fügungen
7. Personifikation: Vermenschlichung
8. Diminutivform: Verkleinerungsform
9. Interjektion: Ausruf stauender Bewunderung
10. Emphase: Nachdruck, betontes Aussprechen bzw. hervorgehobene Schreibweise eines Wortes; gibt ihm einen ungewöhnlichen Sinn.

Außerdem werden folgende Fragen auch beantwortet

- Wie ist die Anrede?
- Wie ist die Sprache zwischen Moderatorin und dem Koch?
- Welche kulturelle, soziale und gesellschaftliche Werte werden vermittelt?
- Wer kocht?
- Wie ist die Küche /Kochplatz gestaltet?

Die Analyse nach rhetorischen Figuren der deutschen Kochsendung

Die Analyse der deutschen Kochsendung *“Echt gut! Klink und Nett”* mit dem Sternekoch Vincent Klink und Restaurantbesitzerin Susanne Nett mit der Folge: *Salate zum Sattessen* von 07.05.2016.

Die Gesamtdauer einer Folge dauert ca. 29 Minuten 03 Sekunden. Der Trailer geht über 17 Sekunden und zeigt abwechselnd in kleinen aufeinanderfolgenden Bildsequenzen mit den frischen und rohen Zutaten der beiden Gerichte, die in dieser Folge gekocht werden, und auch die Bilder der beiden Köche: der schwäbische Sternekoch Vincent Klink und die pfälzische Rezeptesammlerin Susanne Nett. An den Trailer anschließend zeigt die Kamera den Kräutergarten, der vor der Arbeitsplatte aufgestellt ist. Man hört die Stimme der Moderatorin selbst auch Restaurantbesitzerin- die die Einleitung mit den Kräutern beginnt und auf das Motto *‘Salate zum Sattessen’* der Folge hinüberleitet. Sie umdrehend fragt sie den Koch Vincent, was er denn heute kochen möchte, der mit dem Rücken zu den Zuschauern steht und aus dem Einbaukühlschrank ein grosses, rohes und gesäubertes Huhn herausnimmt und es auf die Arbeitsfläche plaziert. Beide Köche duzen sich. Vincent Klink hat eine weisse Bekleidung, die typisch für Köche ist, während Susanne Nett ein T-Shirt trägt, welches farblich passend ist zur Küche. In dieser Kochsendung ist es so, dass beide verschiedene Gerichte kochen, wobei in dieser Folge Vincent ein *‘Geflügelsalat mit Erbsen’* und Susanne ein *‘Couscous-Salat mit Jacobsmuscheln’* kocht.

Die Küche in der gekocht wird, ist eine sehr hochmoderne, weiträumige Küche mit vielen Hightechgeräten und etlichen Utensilien und Dekorationen ausgestattet. Die Einbauküche ist in dunklem Braunton gehalten, während der Kühlschrank und Herd grau sind. Die anderen vielen Küchenutensilien wie Kochtöpfe, und Schalen sind farblich in Blau- und Türkistönen gehalten. Auch mehrere Blumensträuße, die an vershienen Stellen der Küche aufgestellt sind, passen farblich zur Küche. Die Küche erscheint schlicht, neutral und einfach.

Es ist auffällig, dass die Moderatorin einige Male Wendungen und Redensarten verwendet, wie z.B.:

- *‘Beim letzten Mal, da hatte ich die Siebenmeilenstiefel an’* Hier erinnert sie sich daran, dass beim Letzten Mal die Jacobsmuscheln nicht ganz frisch waren und sie sehr schnell sich den Magen verdorben hat. Hier wird eine Metapher benutzt.

- *“Ich habe mir... unter den Nagel gerissen”*. Dieser Satz ist umgangssprachlich gebraucht aber nicht abwertend, sondern ironisch gemeint. Auch in diesem Satz ist eine metaphorische Beschreibung zu sehen.

- *Der Couscous schluckt wahnsinnig Olivenöl* Das ist eine Übertreibung, Hyperbel und eine Personifikation. Der Fernsehkoch will damit andeuten, nicht sparsam mit dem Olivenöl zu sein, denn es schmeckt *schlotzig* besser. Dieses Wort ‘schlotzig’ hat eigentlich der bekannte Fernsehkoch Tim Mälzer geprägt, der es in Verbindung mit Risotto gebraucht hat, was soviel wie ‘cremig’ bedeutet. Es wird aber auch gesagt, dass das Wort auch aus dem Schwäbischen abgeleitet wird, wo es ‘mässig trinken’ bedeutet. (<https://wortreiche.wordpress.com/2011/09/14/schlotzig/>).

Susanne: *Oh, das ist ja butterweich, dein...* ist auch ein Beispiel für Übertreibung (Hyperbel) und ein Vergleich ist auch daran zu erkennen. Man kann auch einen Oxymoron erkennen. Hier probieren die Köche gegenseitig ihre fertigen Gerichte. Susanne drückt damit ihre Begeisterung aus, damit die Zuschauer auf den Geschmack kommen und neugierig werden, dazu ermuntert werden, diese Salate zuhause nachzukochen.

Vincent: Ich habe die braunen *Brocken* gegessen. ‘Brocken’ steht hier für Aprikose und wird metaphorisch verwendet. Damit ist umgangssprachlich gemeint: ein grosses unregelmäßiges Stück oder Happen. Diese braune Aprikose sieht zwar nicht so gut aus, ist aber dementsprechend geschmacksintensiver.

Die Moderatorin wirft vor der Kamera die braune Aprikose in den Mund, was die Zuschauer auch sonst zuhause beim Kochen auch machen würden. Dies unterstreicht nochmals ihre natürliche Art.

Vincent: benutzt ‘*Gockel*’ oder ‘*Göckelchen*’ das ist eine süddeutsche Bezeichnung für den Hahn. Die Form ‘*Göckelchen*’ ist eine Diminutivform (Verkleinerungsform) von ‘*Gockel*’, eine Verniedlichung, und zeigt, dass er Spass beim Kochen hat.

Susanne: ‘Wenn man es gegen den Kopf *patscht, dann läuft es herunter...*’

In diesem Fall ist eine Personifikation gebraucht. Der umgangssprachliche Gebrauch bewirkt eine unterhaltsamere Sendung, damit es nicht langweilig wird und interessant bleibt.

Vincent: ‘*Susanne, du machst ja die Hölle los!*’ Die rhetorische Figur stellt eine Metapher dar.

Hier benutzt Vincent wieder eine Redensart, um zu zeigen, dass es nicht langweilig ist in der Sendung, sondern dass Aufregung herrscht und turbulent zugeht. Denn Susannes Gericht ist ein Exotisches mit Couscous, Aprikosen, Curry, Mandeln und Ingwer. Diese Kombination sieht man nicht alle Tage.

Vincent scheut sich nicht, zu sagen, dass mit dem Herd nicht alles klappt, so wie er es gern hätte. Ein anderes Mal, gibt er zu, dass er einen Waschzwang

habe. Er ist im Reinen mit sich selbst, daher scheut er sich nicht immer alles perfekt zu machen und sagt es auch offen und ehrlich.

Aber meiner Meinung nach, ist es für einen Koch sehr wichtig, sich öfters die Hände zu waschen, daher ist das häufige Händewaschen kein Makel. Es könnte hier auch auf den Wert der deutschen Kultur bezüglich der Sauberkeit hinweisen, denn es wird in Deutschland sehr großen Wert gelegt auf Sauberkeit, Ordnung und Sicherheit.

Der Sternkoch Vincent benutzt *bröckeln*, *Brockerl*, damit sind Erbsen gemeint, die in kleine Stücke zerteilen, so nennt man sie im Schwabenland. Aber nicht jeder versteht dieses Wort, denn es ist Dialekt. Hier ist eine Metapher zu sehen, denn das Wort 'bröckeln' wird normalerweise nicht in diesem Zusammenhang gebraucht.

Erbsen in der Packung nennt der Fernsehkoch als *Scherzartikel*. Scherzartikel sind kleine Gegenstände für Scherze zu Fasching oder anderen Gelegenheiten. Auch hier findet sich eine Metapher. Er nimmt sie nicht so ernst und verwendet sie nicht, denn für ihn sind frisches Gemüse vom Gärtner besser. Hier ist er eine didaktische Absicht zu sehen.

Susanne: '*Ui, du machst auch Ingwer?*' Das stellt eine Interjektion dar, also ein Ausruf staunender Bewunderung, weil der Koch selbst zugegeben hatte, dass er solch exotische Gericht kaum kocht, deshalb wundert sich Susanne nun darüber, dass er frischen Ingwer benutzt für seinen Salat.

Auch der Koch benutzt während der Sendung des öfteren den schwäbischen Dialekt: '*Weiss i gar net ma! ...und ni mehr so lecker...*'

Die Moderatorin wiederholt einige Male '*Das essen bei uns die Hasen, gell*', hier sieht man eine Interjekton, die in dialektisch rheinländischer Art ist. Außerdem versucht Susanne die Sendung etwas aufzulockern durch ihre humorvolle Art. Sie meint damit den Bleichlöwenzahn, den sie Vincent reicht, der seinen Salat damit verfeinern möchte. Sie macht diese Bemerkung dabei: '*Ich hab dir mal was mitgebracht, damit du mal längere Haare hast!*'. Hier sieht man eine Personifikation.

Das wirkt beim Zuschauer interessant, denn somit können die Zuschauer die beiden als einen von ihnen sehen; sie wirken als normale Menschen mit einer natürlichen Art, die auch Humor vertragen. Damit bricht sie mit dem Klischee, die Deutschen seien zu ernst und würden keinen Humor vertragen.

Hier kann angemerkt werden, dass die Wissensvermittlung und die Bedeutung des Kochens eine wichtige Rolle in der deutschen Kochsendungen spielt. Sowohl die Moderatorin als auch der Koch sind bemüht, den Akt des Kochens unterhaltend und lebendig zu gestalten und Spaß mit in die Sache einzubringen.

Die benutzten rhetorischen Mittel verstärken, was die Köche beschreiben und erklären während des Kochens. Die Zuschauer könnten Lust bekommen haben, das Gericht nachzukochen.

Die Analyse nach rhetorischen Figuren der türkischen Kochsendung

Die Analyse der türkischen Kochsendung “Nursel’in Evi’nde Ramazan 215. Folge mit dem Fernsehkoch Rafet Ince und der beliebten Moderatorin Nursel Ergin, gesendet am 23.06.2017¹.

Die Küche in der gekocht wird, ist ein kleines eigens für die Fernsehsendung gemietetes Haus. Im Eingangstrailer wird in der Vogelperspektive das kleine Häuschen mit einem Gärtchen gezeigt, wobei Nursel ihre Gäste am Toreingang mit einem herzlichen Lächeln begrüßt und hereinbittet. An dieser Stelle kann angemerkt werden, dass dem sozialen Wert der türkischen Gastfreundlichkeit Ausdruck verliehen wird.

Die Gesamtdauer einer Folge läuft über ca. 60 Minuten und wird in der Woche jeden Tag mittags um 12:00 ausgestrahlt. Jede Sendung besteht aus zwei Teilen, wobei in der ersten Hälfte (ca. 40 Min.) gekocht wird und im zweiten Teil (ca. 20 Min.) gebastelt, gestrickt, im Garten gearbeitet oder die Zuschauer erhalten Schönheitstipps von Experten. Nursel Ergin hat generell eine Zuschauerin als Gast, mit der sie zusammen kocht oder manchmal kocht sie auch selbst. Alle zwei Wochen können die Zuschauer auch von einem professionellen Koch die Kochkünste bewundern.

Das Kochstudio ist eine mittelgroße amerikanische Küche, das Wohnzimmer schließt sich der gemütlich eingerichteten Küche an. Sie ist hochmodern mit Hightechgeräten eingerichtet, wie einer Cerankochfläche, einem großem Kühlschrank und kleineren elektrischen Küchenutensilien wie Kaffemaschine und einem Wasserkocher, aber hat dennoch nostalgische, orientalische und typische türkische Elemente. Nursel hat ihre eigene Art die Küche mit sehr originellen türkischen Assesoires und Utensilien auszustatten, in den Jahren ihrer Karriere beibehalten. Sie hat somit eine Vorreiterrolle übernommen, da in letzter Zeit in vielen Kochprogrammen mit diesen in Vergessenheit geratenen Utensilien gekocht wird. Auch die Küchenregale und-schränke sind mit Spitze und Stickereien beschmückt. Weitere Küchengegenstände, die Nursel gerne benutzt sind Kupferbehälter (*bakır tencere ve kapları*), Emailleimer und-teller (*emaye kovasi, emaye tabağı*), Parchen-Stoffe (*pazen bezi*) sehr dünnes Nudelholz (*oklava*). Des Weiteren befindet sich neben der modernen Cerankochplatte ein Gewürzset aus Kupfer, mit welchem sie ihre spezielle Art des Würzens der Gerichte ausführt, nämlich mit dem umgedrehten Deckel,

¹ Hier ist dem Namen das Wort vorübergehend ‘Ramazan’ angehängt: Nursel’in Evi’nde Ramazan, da in der Sendezeit der Fastenmonat herrschte.

dabei erscheint es den Zuschauern als würze und salze sie zu stark die Gerichte, aber es ist in der Tat nicht so. In der Küche befindet sich auch ein Gasherd, je nach dem, welches Herd die Gäste bevorzugen.

Selbst die Regale sind abwechselnd mit modernen und nostalgischen Gegenständen versehen wie moderne bunte Gläser und Gefäße, Teller und Emaille-Teekanne oder auch Porzellanteller und – tassen (*çini*) mit typischen türkischen Motiven. Auch ein alter und hoher Mörser aus Holz steht unter den Utensilien, der sonst nur noch in Dörfern aufzufinden ist (*dibek*), getrocknetes Gemüse wie Auberginen (*kurular*), oder Zwiebeln lassen die Küche aussehen wie bei den Zuschauern selbst.

Die Küche erscheint heimisch durch diese Einrichtung, auch die kleinen eingerahmten Bilder von Nursel und ihren Gästen umrunden das ganze Ambiente. Die Zuschauer können sich wie bei sich zuhause fühlen. Das schöne Tongefäß für das Olivenöl ist eine originelle Idee von Nursel und passend zur Atmosphäre.

Neben dem großen dunkelrotem Kühlschrank befindet sich eine kleine schwarze Tafel, worauf die täglich gekochten Gerichte festgehalten sind. Nursel liest in jeder Sendung ein schönes Wort oder eine interessante kleine Geschichte aus "Nursel's Kalenderblatt" vor, welches auf dem Kühlschrank hängt. Im Gegensatz zur deutschen Küche erscheint die türkische Küche sehr farbenfroh und originell.

Die türkische Kochsendung *Nursel'in Evinde Ramazan* ist keine Livesendung, sie beginnt mit einem Trailer über interessante Sehenswürdigkeiten Istanbuls und leckere türkische Gerichte. Die Sendung ist ein Vormittagsprogramm, die die Zielgruppe der Frauen und Hausfrauen anspricht. Die Moderatorin und der Koch Rafet Usta, einer der bekannten Köche der Türkei stehen schon im Studio vor der Kochplatte. Nursel Ergin ist eine bekannte sympathische junge Moderatorin, die seit ca. 10 Jahren auf dem Bildschirm zu sehen ist. Sie begann ihre Fernsehkarriere eher zufällig, nachdem sie bei einer anderen Fernsehsendung von Acun Ilıca als Teilnehmerin eingeladen war.

Die Sendung fängt mit der freundlichen und herzlichen Begrüßung der Zuschauer durch Nursel mit den Worten "*Herkese merhabalar, günaydınlar, tatlı mı tatlı, ince mi ince şefimiz Rafet Ustamız bizimle...*" an und fragt ihn anschließend nach dem Menü, welches aus vier verschiedenen Gerichten besteht: 1. Kayısı Aşı (*Aprikosengericht*) 2. Fırında kabak kalye (*Gefüllte Zucchini im Ofen*) 3. Als Nachtisch Türk kahveli irmikli helva (*ein Dessert mit Griess und türkischem Kaffee*) und 4. Kızılıklı Tarhana (*Bauernsuppe mit Kornelkirschen*).

Nursel Ergin redet den Koch mit ‘Rafet Usta’ an, was in der Türkei die Regel ist. Eine andere Art der Anrede ist ‘Şef’, womit auch weibliche Köchinnen angeredet werden, denn dies stellt eine gewisse respektvolle Art dar. Es ist in der türkischen Gesellschaft Tradition, aus Respekt nicht mit dem Vornamen anzureden, sondern mit dem Berufstitel oder mit der Verwandtschaftsbeziehung ‘abla, abi, teyze, amca...’ (*großer Bruder, Schwester, Tante, Onkel*). Die Anrede oder Begrüßung differenziert sich also nach dem Alter und Geschlecht.

Die gegenseitige Anrede der türkischen Moderatorin und des Kochs ist über die ganze Sendung durch herzlich und freundschaftlich warm. So benutzt z. B. der Koch oft Kosewörter wie:

hayatum, şekerim, bizim kız, canım arkadaşım, canım benim kurban olurum sana... (meine Liebe, meine Süße, unser(e) Mädchen/Tochter, meine liebe Freundin, ich könnte alles für dich tun!).

Die Moderatorin redet ihn mit *Rafetciğim (Rafetchen)* an. Sie gebraucht bei der Anrede gerne die Diminutivform, was die freundschaftliche Beziehung unterstreicht. Beide sind bemüht, ihr Gesagtes durch ihre Gestik und Mimik zu unterstreichen, was dazu beiträgt, die Sendung lebendiger und unterhaltsamer zu gestalten. Die Anrede ist ein kulturelles Element, denn in der türkischen Gesellschaft spielt der Respekt eine wichtige Rolle bei der Anrede. Es ist nicht üblich in öffentlicher Gesellschaft, sein Gegenüber mit seinem Namen anzusprechen.

Typisch auch für den Koch Rafet sind die Sprüche wie:

- *Ooh, mis gibi (Es riecht herrvorragend!),*
- *ooh ver coşkuyu !(Lass es krachen!), cos diye... (Geräusch beim Anbraten)*
- *ooh sese bakar mısın!, ben bu sese bayılıyorum... (hörst du dieses Geräusch? Ich bin vernarrt in dieses Geräusch!)*

All diese Begriffe zeigen, dass der Koch bei seinem Element ist, dass er die Küche und das Kochen sehr liebt und es auch gerne zeigt und weitergeben möchte. Diese Beispiele stellen als rhetorische Figur Interjektionen dar, um das Gesagte visuell hörbar zu machen und eine Verstärkung des Ausdrucks zu erreichen. Rafet Usta unterstreicht das Gesagte gestisch noch mit seinen Händen, wodurch das Interesse der Zuschauer geweckt wird und keine Langeweile aufkommt.

Eine anderes auffälliges rhetorisches Element, welches oft im Türkischen gebraucht wird, stellt die Wiederholung und die Epipher dar:

- *Nursel: Bıçakla tak tak yapmak... (Geräusch beim Würfeln der Zwiebel), hafif hafif bir şey yapacağız (wir bereiten ein ganz leichtes Gericht vor), tatlı mı tatlı, ince mi ince... (er ist lieblich und fein)*

- Rafet: *hemen doğrayalım hemen... (wir würfeln es sofort..)*
- *Ünlü münlü (berühmt etc.), dolap molap (Schränk etc.),*

Bei diesem iterativen Gebrauch der Begriffe werden Wörter benutzt, die einander nahe stehen oder auch entgegengesetzt sind, deren Klänge sich ähneln oder keine weitere Bedeutung innehaben wie “*ünlü münlü*”, “*dolap molap*”.

Die Wirkung dieses rhetorischen Mittels ist, die Ausdruckskraft zu verstärken, die Eindringlichkeit und die Bedeutung zu betonen.

Nursel trägt am Ende der Sendung ein kleines Gedicht des türkischen Kochs vor, welches ebenfalls kürzlich in seinem neu erschienen Buch veröffentlicht ist:

“*Aş’a katarsan aşk, olur sana aş, aş’a katmazsan aşk, olmaz sana aş*” (Tust du Liebe in das Essen, dann bekommst du eine leckere Speise, tust du keine Liebe in das Essen, dann erhältst du keine leckere Speise).

Hier dienen die Anapher und die Assonanz als rhetorische Mittel zur Betonung und für die Einprägsamkeit.

Als das dritte Gericht gekocht werden soll, übernimmt der kleine Sohn des Kochs die Rolle seines Vaters als Koch. Nursel nimmt den kleinen Koch sehr ernst und stellt ihm auch Fragen während dieser vor dem Herd steht und kocht, denn dieser möchte in die Fußstapfen seines Vaters eintreten. Sie erinnert an dieser Stelle an den verstorbenen, berühmten Barış Manço, der früher eine Sendung mit kleinen Kindern gemacht hatte.

Diese kleine Episode zeigt die Kinderfreundlichkeit der türkischen Familien und die besondere Stellung der Familie in der türkischen Gesellschaft. Der Koch hatte seine ganze Familie mitgebracht, Nursel begrüßt die Ehefrau und die Tochter hinter der Kamera.

Rafet Usta legt großen Wert auf Selbstgekochtes, denn an einer Stelle macht er eine kritische Bemerkung darüber, dass die Jugend von heute von ihren Müttern das Kochen nicht lernen möchte und folglich, wenn sie später heiraten, ihre Gäste lieber in Restaurants oder in Cafés bewirten und ihre Zeit dort verbringen. Früher sei es selbstverständlich gewesen, dass junge Familien ihre Eltern zu sich nach Hause einladeten zu einem schönen gemeinsamen Essen. In der türkischen Gesellschaft ist es von großer Bedeutung, mit der Familie an einem Tisch zu sitzen und gemeinsam zu essen. Die Familie stellt einen wichtigen sozialen Wert dar. Die türkische Kochsendung vermittelt diese Werte.

Eine weitere Angelegenheit, auf die der türkische Koch hinweist, ist, zu Hause keine fertigen kohlenensäureartigen Getränke zu trinken, sondern vermehrt die türkischen in Vergessenheit geratenen Getränke wie Ayran oder Şerbet (Süßes

Getränk aus Obst) selbst zuzubereiten und zu genießen. Hier übt er eine didaktische Funktion aus, denn er plädiert dafür, dass die türkische Frau eher zuhause mit frischen Waren kochen soll, anstatt Fertignahrung zu kaufen.

Schlussfolgerung

Kochsendungen sind in den vergangenen Jahren aus dem Fernsehen nicht mehr wegzudenken, daher war es angebracht in dieser Arbeit eine beliebte deutsche Kochsendung mit einer bekannten türkischen Kochsendung unter semiotischen Aspekten kontrastiv zu analysieren.

In dieser Untersuchung wurde herausgestellt, dass das Kochen in deutschen Kochsendungen vorwiegend eine Männersache ist. Die jüngeren deutschen Köche sind populär und erfolgreich und werden sehr bewundert durch ihre charmante, natürliche und witzige Art. In türkischen Kochsendungen waren anfänglich die Frauen die Vorreiter, aber mit der Zeit übernahmen auch hier die männlichen Köche die Domäne des Fernsehkochens. Vergleichend kann aber festgestellt werden, dass türkische Köchinnen im Gegensatz zu deutschen Köchinnen im Fernsehen überwiegen.

Der rhetorischen Analyse der deutschen und türkischen Kochsendungen können wir entnehmen, dass in deutschen Fernsehsendungen vermehrt die Metapher als rethorisches Mittel herangezogen wird. Es wird damit eine Verdeutlichung durch bildliche Unterstützung erzeugt: "Ich habe die *braunen Brocken* gegessen" 'Brocken' ist eine Metapher für Aprikose; an anderer Stelle 'bröckeln, Brockerl' was eine Metapher für Erbsen ist.

Die Moderatorin verwendet mehrere Male Redensarten und Wendungen, wie z. B. "Beim letzten Mal, da hatte ich die Siebenmeilenstiefel an...". Des weiteren werden die Personifikation und Interjektion verwendet: "Der Couscous schluckt wahnsinnig Olivenöl...". Der deutsche Koch benutzt die Diminutivform (Verkleinerungsform): 'Göckelchen'.

In der türkischen Kochsendung treten oft als rhetorische Mittel die Interjektion, die Anapher und Wiederholungen auf.

- Nursel: *bıçakla tak tak yapmak...*,
- ...*hafif hafif bir şey yapacağız.*
- ... *tatlı mı tatlı, ince mi ince,*
- Rafet: *hemen doğrayalım hemen...*
- ...*ünlü münlü, dolap molap,*
- Rafet: *..ohh mis, cos diye....*

Eine weitere benutzte rhetorische Figur stellt die Epipher dar: "Aşa katarsan aşk, olur sana aş, aş katmazsan aşk, olmaz sana aş"

All diese eingesetzten rhetorischen Mittel bewirken eine verstärkte Aussagekraft sowie eine bessere Veranschaulichung. Sowohl die deutsche als auch die türkische Kochsendung will die Bedeutung des Kochens unterstreichen und das Kochen an sich unterhaltsamer darstellen, Wissen vermitteln und interessante Tipps weitergeben. Das Kochen wirkt interessanter für die Zuschauer und sie können bekommen Lust, selbst in die Küche zu gehen und die Gerichte nachzukochen.

Es wurde herausgearbeitet, dass der Koch in der türkischen Kochsendung ausdrücklich die Zuschauer anspricht, mehr zu Hause frisch zu kochen und keine Fertigprodukte zu bevorzugen. Auf die besondere Bedeutung der Familie und der Gastfreundlichkeit in der türkischen Gesellschaft und deren kulturelle Werte wurde hingewiesen.

Literaturliste

- Becker, S. (2010). *Kochsendungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. Clemens Wilmenrods "Bitte in zehn Minuten zu Tisch" und Kurt Drummers "Der Fernsehkoch empfiehlt" im Vergleich.* Hamburg: Nordwestdeutsche Hefte zur Rundfunkgeschichte, Hrsg. Hans- Ulrich Wagner. Heft 8.
- Eco, U. (1972). *Einführung in die Semiotik.* Übersetzt von Jürgen Trabant. München: Fink.
- Iken, K. *Deutschlands erster Fernsehkoch: Mister Toast Hawaii.* Einestages: Zeitgeschichten auf Spiegel online.
- Saussure, F. (1976). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft.* Berlin.
- Scholler, S. (2013). *Küchen, Kochen, Köche- Inszenierungsstrategien in Kochshows.* Diplomarbeit. Wien.
- Uslu, E. (2007). *Fernsehwerbung im Deutschen und Türkischen: Eine kontrastive Untersuchung.* Magisterarbeit. Konya.
- Voigt, D. (2008). *Kochsendungen im deutschen Fernsehen- Zur medialen Inszenierung von Alltagskompetenz.* Magisterarbeit. Herne.

Elektronische Quellen

- Echt gut! Klink und Nett, Salate zum Sattessen* (07.05.2016), Zugangsadresse: <http://swrmediathek.de/player.htm?show=372e9d00-11ea-11e6-8a3c-0026b975f2e6>, zuletzt abgerufen am 10.05.2016.
- <http://www.foodie.com.tr/content.asp?pid=710&mainid=37>, zuletzt abgerufen am 11.05.2016.
- <http://www.haberturk.com/magazin/televizyon/haber/1288323-nursel-ergin-hem-bilgilendirecegiz-hem-eglendirecegiz>, zuletzt abgerufen am 25.09.2017.
- <http://haber.star.com.tr/medya/show-tvden-yeni-bir-yemek-programi/haber-731948>, zuletzt abgerufen am 11.05.2016.

<http://www.kadinlarkulubu.com/archive/t-638053.html>, zuletzt abgerufen am 10.05.2016.

<http://www.milliyet.com.tr/Pazar/HaberDetay.aspx?aType=HaberDetay&Kategori=pazar&KategoriID=26&ArticleID=1128657&Date=16.08.2009&b=Ekranada%20pi ser%20bize%20de%20duser>, zuletzt abgerufen am 11.05.2016.

Nursel'in Evi (23.06.2017), Zugangsadresse <https://www.youtube.com/channel/UCmHH3YYTuHintrMrXEqEM5Q> zuletzt abgerufen am 25.09.2017.

Schoblinski, P. (2016). *Semiotik, Ferdinand de Saussures Zeichenbegriff*, Zugangsadresse: https://www.mediensprache.net/de/basix/semiotik/zeichen/de_saussure.aspx, zuletzt abgerufen am 10.05.2016.

Zugangsadresse: http://www.berlinonline.de/themen/gesundheit-undfitness/essen-undgeniessen/tv_kochsendungen/index.php

<http://www.turkiyegazetesi.com.tr/magazin/371132.aspx>, zuletzt abgerufen am 08.05.2016.

<https://wortreiche.wordpress.com/2011/09/14/schlotzig>, zuletzt abgerufen am 10.05.2016.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE TEMEL DÜZEY DERS KİTAPLARINDA ETKİNLİKLERİN BECERİ ALANLARINA DAĞILIMI*

*Sezgi DALIOĞLU***

Öz: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda üzerinde çalışmaların yoğunlaştığı ve gelişmekte olan bir alan olarak dikkat çekmektedir. Dil öğretiminin en önemli malzemesi olan ders kitapları da artan ihtiyaçla çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Özellikle temel düzeyde yabancı bir dili öğrenirken ya da öğretirken motivasyonun etkisini göz ardı etmemek gerekir. Dil öğretiminde en önemli malzeme olan ders kitaplarında dil becerilerini geliştirmek için hazırlanan etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Temel düzey, dil kullanıcısının dille tanıştığı önemli bir eşiktir. Dil kullanıcısının bu eşiği geçerek yabancı dili öğrenme konusunda sebat göstermesi, kendini bu yeni dünyada anlamlandırma ve üretme aşamalarında başarılı hissetmesi belirli ölçüde dil öğretiminde kullanılan malzemelerin özelliklerine bağlıdır. Farklı dil öğretim yaklaşımlarının ve insan beyninin çalışma prensiplerinin yabancı dilde anlamlandırma ve üretim aşamalarına yer verdiği görülmektedir. Dil öğretiminde her ne kadar tüm beceri alanlarının birbirini tamamladığı görüşünde birleşilse de temel düzey için görsel ve işitsel malzemelerden yola çıkılarak dinleme-anlama becerilerinden konuşma ve yazmaya doğru gidilmesi dil kullanıcısının bu eşiği daha sağlıklı bir şekilde geçmesini sağlayabilir. Bu aşamada motivasyon sağlanamaz ve dil öğretimi beceri alanlarına yönelik doğru hazırlanmış materyallerle desteklenmezse başarısızlıkla sonuçlanabilir. Çalışmada belirtilen nedenlerden yola çıkılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1) ders kitapları (Yedi İklim, Yeni Hitit, Gazi TÖMER, İzmir ve İstanbul A1 Ders Kitapları) etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı açısından incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, temel düzey ders kitapları, beceri alanları, yabancı dil öğretiminde motivasyon.

Distribution of Activities According to Skill Areas in Basic Textbooks Used in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: In recent years Turkish teaching as a foreign language is a field that has drawn attention and it develops rapidly. Similarly textbooks and material on language teaching facing the increasing demand also begun to vary in recent years. Particularly, we should not ignore the motivation effect when learning or teaching a foreign language at the basic level. The basis of this study is the examination of the distribution of practices prepared to develop language skills on the textbooks according to skill areas. The basic level is a significant step where a person familiarizes with the new language. The feeling of success in

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihi: 13.04.2017 - 09.11.2017

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sezgiydm@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1923-6526

understanding and reproducing the world a new language represents can only be achieved based on the quality of the used material in language teaching. Despite the different language teaching approaches and given the working principles of the human brain involving foreign language comprehension and production stages, it is commonly agreed that all skill areas complete each other in language teaching, from listening and comprehension skills to speaking and writing. However visual and auditory material enable the language user to pass this basic step more successful. It fails, if well-trained material for skill areas do not support language teaching, and when motivation is not eminent at this stage in language teaching. Based on the reasons specified in the study, the basic level textbooks (A1) (Yedi İklim, Yeni Hitit, Gazi TÖMER, İzmir ve İstanbul A1 Ders Kitapları (textbooks)) used in Turkish teaching as a foreign language has been examined in terms of distribution of practices according to skill areas.

Key words: Turkish as a foreign language, basic textbooks, skill areas, motivation in foreign language teaching.

Giriş

Dil öğretiminde beynin rolü ve dil öğretimi için en uygun yaş aralığı tartışılan, üzerine kesin yargılarda bulunulamayan konulardır (bk. Pınar, Pınar ve Çetintaş, 2015, s. 3). Ancak manyetik rezonans ile yapılan araştırmalarla son yıllarda dil-beyin ilişkisi ve beynin dil öğrenme sürecindeki çalışma prensipleriyle ilgili daha net bilgilere ulaşılmıştır.

Dil ve beyin dendiğinde her şeyden önce sol hemisfer ve serebral korteksin önemli parçalarından “Broca alanı” ile “Wernicke alanı” akla gelmektedir. Tarihte ilk olarak 19. yüzyılda Pierre Paul Broca ve Carl Wernicke adlı nörologlar tarafından keşfedilen bu alanlar beynimizin dilden sorumlu iki temel merkezi alanıdır. Wernicke anlama işinin gerçekleştiği duyuşsal bir merkez iken, Broca dilsel üretim ve konuşmadan sorumlu motor alan olarak kabul görmektedir. Konuşmanın ya da dilsel üretimin “işlemcisi” diye adlandırabileceğimiz Broca alanı serebral korteksin motor becerilerden sorumlu alanlarına çok yakın bir yerde konumlanmıştır. Bu alanların hasar görmesi durumunda hastalarda artikülasyon ve yazılı iletişimde çeşitli sorunlar baş gösterir (Klatte’den akt. Pınar vd., 2015, s. 10).

Bir kelimenin okunması sırasında sinyallerin izlediği yolu inceleyen Friederici ise süreci aşağıdaki gibi aktarmıştır:

“İleti” önce retina üzerinden talamusa erişir. Burada ilk “ön-işlem” dediğimiz süreç gerçekleşir. Sonra sinyal birincil görsel kortekse ve hemen ardından da ikincil görsel korteks ve çağrışım korteksine ulaşır. Şimdi bu noktada iki seçenek ortaya çıkar. Eğer bir kelime yalnızca harf harf okunuyor, semantik olarak anlamlandırılmıyorsa, herhangi bir çağrışım söz konusu değilse sinyal doğrudan Broca alanına gider. Bu süreç sonunda da kelime sese dönüşür, fakat telaffuz sorunludur. Ancak kelime okunduktan sonra, çağrışım korteksinde

çağrışımsal karşılığı mevcut ise, semantik olarak işlenmek üzere Wernicke alana gider. Yani kelime okunmuş, anlama işi gerçekleşmiş ve bunun sonucunda telaffuz eylemi başarıyla yapılmıştır. Dolayısıyla bu türden bir telaffuz anlamlandırılmadan yapılan telafuzla kıyasla daha açık seçik ve akıcı olacaktır. Kaldı ki Wernicke ile Broca arasındaki bağlantıda herhangi bir sorunun ortaya çıkması bu ve diğer konuşma bozukluklarına da sebebiyet verecektir (Friederici, 1984'ten akt. Pınar vd. 2015, s. 10).

Tüm bu aktarılanlardan yola çıkarak beynin okuma sırasında bir sözcüğü anlamlandırma ve teleffuz için dinleme becerisi ve çağrışımlara ihtiyaç duyduğunu, bunlar olmadan sağlıklı ürünler ortaya koyamadığını söyleyebiliriz. Schmitt bu durumu 'alımlayıcı kelime bilgisi' ile açıklar ve bir kelimeyi anlamanın doğal olarak dinleme ve okuma etkinlikleriyle gerçekleşeceğini ifade eder. Schmitt ayrıca alımlanan kelimelerin birey tarafından konuşma ve yazma sırasında kullanılabilmesini 'üretici kelime bilgisi' olarak tanımlamakta ve kişinin önce pasif olarak kelimeleri alımladığını daha sonra da aktif üretime geçtiğini ifade etmektedir (Schmitt, 2000, s. 4). Bu süreç ana dilde süreklilik göstermektedir. Yabancı bir dilde ise bunun belirleyicisi dile maruz kalma oranıdır.

Dil öğretim süreci incelenirken öncelikle 'ana dil', 'ikinci dil' ve 'yabancı dil' kavramları karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu kavramların çok çeşitli tanımları mevcuttur ve yapılan değerlendirmeler bunları tek bir tanımla açıklamanın yeterli olmayacağı yönündedir (bk. Oruç, 2016, s. 282). Bu nedenle ilgili çalışmada ilgili kavramlar açıklanırken edinim ve öğrenim etkinlikleri ayırt edici unsurlar olarak temel alınmıştır.

Bir dilin amaç odaklı belirlenen süre içerisinde belli yöntem ve tekniklerle bilinçli bir şekilde kazanılması sonucu öğrenme gerçekleşir. Dilin maruz kalma sonucu, plansız bir biçimde doğal olarak kazanılması ise edinme olarak açıklanmaktadır. Bu noktada dil ediniminin insanda hangi zaman aralığında ve nasıl gerçekleştiği ile ilgili yapılan araştırmalara bakacak olursak, yapılan araştırmalar ilk dil ediniminin doğum sonrasında değil de, anne karnında (en azından bir kaç yönüyle) başladığına dair ciddi ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda, ilk dil edinimi anne karnındaki 20 haftalık fetüsün işitme duyusunun oluşumunu tamamlaması ile başlayan bir süreç olarak ele alınabilmektedir. Bu evrede, beyin gelişimi ivme kazanmakta, kulak kemikçikleri oluşumunu tamamlayıp, bebek annesinin nefesini, kalp atışlarını ve sesini duymaktadır (Draganova et al. 2005; 2007; Huotilainen et al. 2005'den akt. Pınar vd. 2015, s. 4). Büttner'e göre yine ana dilde konuşma dönemine giriş yapabilmenin koşulu anlama becerisinin bir yaş öncesinde kazanılmış olmasıdır (Büttner 2007'den akt. Pınar vd., s. 7). Bu araştırmalardan da anlaşılacağı üzere ana dil ediniminin dinleme becerisi ile başladığı ve dinleme becerisinin diğer beceriler için bir ön koşul oluşturduğu yönündedir. Dil öğretimi planlanırken ana dil/ ikinci/yabancı

dil ayrımının yapılması; öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin, düzeylerin belirlenmesi, dil kullanıcısının hazırbulunuşluğu ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerekir. Aksi düşünülerek hazırlanan bir dil öğretim programı ve malzemesi aracılığıyla dil öğretimi amacına ulaşamayabilir.

Temel dil becerileri üretici (konuşma ve yazma) ve algılayıcı (dinleme ve okuma) olarak iki grupta değerlendirilebilir. Öğrenci dinleme ve okuma yoluyla algıladığı ve anlamlandırdıklarını kendi dil edinim düzeyinin süzgecinden geçirerek üretecek yani konuşup yazacaktır. Bireyler yabancı dilde, okuma ile yazılı dile; dinleme ile de sözlü dile maruz kalırlar (Field, 2008) ve ana dillerinde olduğu gibi yabancı dille de genellikle önce duyararak tanışırlar (Dilidüzgün, 2013, s. 259).

Bilişsel Yaklaşımın savunucularından biri olan Carroll'a göre öğrencinin dil yeterliliği geliştirilirken 'dinlediğini ve okuduğunu anlama'dan (competance) 'konuşma ve yazma'ya (performance) geçilmelidir (Carroll, 1966, s. 102). AODÇ'nin benimsediği eylem odaklı yaklaşımda hedefler veya etkinlikler; dinleme, anlama, üretme, gözlemlene, çözümlene, yorumlama, karşılaştırma, kendini ifade etme, bilgi verme, birlikte hareket etme şeklindedir (Puren'den akt. Günday, 2015, s. 112). Dil kullanıcısı için dil etkinlikleri önce anlama ve üretme şeklinde iki ana gruba ayrılır. Her iki türdeki sözlü ve yazılı etkinliklerin etkileşim çerçevesinde ve eyleme dayalı gerçekleştirilmesi temel hedef olmalıdır. Anlama, sözlü konuşma veya yazılı metinleri anlamayı kapsarken, üretme sözlü veya yazılı ifadeleri kapsar. Eylem odaklı yöntemde sosyoduyuşsal, bilişsel, üstbilişsel öğrenme stratejilerinin işe koşulması ile ortak eylemin gerçekleşmesi söz konusudur. Yabancı dil öğretiminde ilk kez bilişsel boyutta öğrenmeyi göz ardı etmemekle birlikte, daha çok öğrencilerin uzmanlık bilgileri ve yaşamsal beceriler boyutlarında geliştirilmelerini hedeflemektedir (AODÇM, 2001). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve metninde çalışmaya konu olan temel düzeyde dil becerileri ile ilgili hedefler aşağıda verilmiştir:

SÖZLÜ ANLATIM GENEL: A1- Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekanları anlatabilir.

YAZILI ANLATIM GENEL: A1- Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.

DİNLEME-ANLAMA GENEL: A1- Anlamın çıkarılması için, çok yavaş ve dikkatli konuşulduğunda ve uzun aralıklar verildiğinde söyleneni anlayabilir.

OKUMA-ANLAMA GENEL: A1- Tanıdığı isimleri, sözcükleri ve basit deyimleri seçerek ve metni gerektiğinde tekrar tekrar okuyarak çok kısa ve basit metinleri yavaş yavaş okuyup anlayabilir.

SÖZLÜ ETKİLEŞİM: A1- Ancak konuşulanlar yavaş yavaş tekrarlandığında, başka sözcüklerle dile getirildiğinde ya da düzeltilindiğinde çok basit bir şekilde

anlaşılabilir. Günlük ihtiyaçlar ya da çok bilinen konular söz konusu olduğunda basit sorular sorabilir, sorulanları yanıtlayabilir, basit saptamalar yapabilir ve yapılanlara karşılık verebilir.

YAZILI ETKİLEŞİM: A1- Bir kişi hakkında yazılı bilgi isteyebilir ya da bilgileri iletebilir (AODÇM, 2001).

Çerçeve metnin A1 temel düzey dil kullanıcıları için belirlediği ve ders malzemeleri oluşturulurken göz önünde bulundurulması gereken dil kazanımları dikkate alındığında temel düzeyde özellikle sözlü etkileşimde diğer becerilere göre daha çok hedef olduğu fark edilmektedir. Burada dil kullanıcısının temel düzeyde dili öğrenme motivasyonunu arttıracak olan sözlü etkileşimin öne çıkarıldığı görülmektedir. Sözlü etkileşimin temelini oluşturacak olan beceri alanları ise dinleme ve anlama olacaktır.

1. Temel Düzey Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyonun Etkisi

Dilimize Fransızcadan giren motivasyon kelimesi sözlükte isteklendirme, güdüleme sözcükleri ile açıklanmaktadır. Dörnyei'ye göre motivasyonun yabancı dil öğretiminde çok büyük bir önemi vardır: Motivasyon öğrenmeyi başlatmanın birincil ivmesini ve daha sonra uzun ve sık sık sıkıcı olabilecek öğrenme sürecini sürdürecektir itici gücü sağlar. Bundan hareketle yabancı dil öğretimine katılan tüm diğer faktörler kadar motivasyona da yer verilmelidir (Dörnyei, 2005, s. 65). Schunk'a göre ise motivasyon elle tutulur bir 'şey' değil, bir süreçtir. Bir süreç olarak istikrarlı değildir; artar ve azalır. Eğitim ve öğrenmenin sırrı motivasyonu uygun bir aralıkta tutmaktır (Schunk'tan akt. Şahin vd. 2014, s. 394). Yeni bir dil öğrenmeye başlayan dil kullanıcılarında motivasyonu sağlamanın en etkili yolu dil derslerini etkin bir biçimde planlama, malzemeleri düzeye uygun ve işlevsel hale getirebilmedir. Hedef dilde anlamlandırma becerileri gelişmeden üst düzey üretim beklenen dil kullanıcısının motivasyonu düşebilir ve başarısızlık hissiyle dile karşı ilgisini yitirebilir.

Beyin temelli öğrenme insan beyninin işlev ve yapısına dayanan, nörobilim, nörodilbilim ve bilişsel psikoloji ile bağlantı kuran bir öğrenme yaklaşımıdır (Demirel, Erdem, Koç, Köksal ve Şendoğdu, 2002, s. 125). Hedefi anlamlı öğrenme ve bilgiyi yapılandırmadır. Buna göre: 'Öğrenme teşvikle artar ve korkuyla azalır'. Beyin hayatta kalma tepkisinin bir parçası olarak çevrede yeni olanlar için kararlı bir şekilde uyanıktır. Kimi eğitimciler bundan 'dikkat girişi'(attention gate) olarak söz etmektedirler. Bir durum rutin olduğunda reticular oluşum daha az etkin olur. Yeni bir etkinlikte bu uyarılır ve daha dikkatli olunur. Yüksek teşvikle ve düşük stresle beyin çeşitli durumlarda sinirsel işlem ağlarını işlevsel hale getirir. Bu nedenle üst düzey düşünme becerileri olan analiz, sentez, uygulama ve değerlendirme kullanılır. Bunun sonucu olarak da yaratıcılık gelişir' (Demirel vd., 2002, s. 128). Yabancı bir

dilde öğretim yaparken temel düzey dil kullanıcılarının üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirebilecek etkinlikler ve ders malzemeleri tasarlamak; bu uygulamalar sonunda dil kullanıcısının başarıma güdüsü ve yüksek motivasyonla hedef dile karşı ilgi ve tutumunun olumlu yönde artmasını; yeni ve bilinmeyene karşı geliştirdiği kaygının da azalmasını sağlayacaktır.

2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Kitaplarının Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitapları kullanım sıklığı, ulaşılabilirliği ve öğretimi bireyselleştirme olanağı sunmaları bakımından en önemli kaynaklardır. Başka bir deyişle, ders kitapları; öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden (Halis, 2001, s. 51); öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen (Küçükahmet, 2003, s. 18); öğrenme- öğretme sürecinin vazgeçilmez görsel araçlarıdır (Demirel, 1993, s. 91). Ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme bölümlerinin dil öğrenme süreci ve öğrencinin motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bu durum dil öğreniminin devamlılığı noktasında da belirleyici olabilmektedir.

Ders kitaplarında ölçme değerlendirme çalışmaları:

- Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirleme,
- Öğrencileri öğretecek konuya hazırlama,
- Öğrenme- öğretme sürecinde bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurarak kalıcı öğrenmeyi sağlama,
- Önceki öğrenmeleri tekrar etme ve sonraki konularla ilişkilendirme,
- Tema sonlarında dil öğretiminde belirlenen hedeflere ulaşma konusunda başarılı olup olmadığını ya da varsa eksikliklerin neler olduğunu görme gibi birçok konuda oldukça önemli faydalar sağlar (Göçer, 2007, s. 4).

3. Problem Durumu

Çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1) ders kitaplarında etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı üzerinde durulacaktır ve bunun için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Ders kitaplarındaki etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı nedir, bu dağılım temel düzeyde beceri alanlarının işlev ve ilişkilerini doğru yansıtmakta mıdır?

Etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı yabancı dil öğretiminde temel düzey dil kullanıcıları için dil öğretimini kolaylaştırma ve motivasyonu sağlaması açısından nasıl değerlendirilebilir?

4. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımıyla doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Ders kitapları tarama tekniğiyle incelenmiştir. Etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı sayısal olarak ifade edilmiştir.

4.1. Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evreni Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarından oluşmaktadır. Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla kullanılan Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı, Yeni Hitit A1 Ders Kitabı, Yedi İklim A1 Ders Kitabı, İstanbul Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı, İzmir Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

4.2. Sınırlılıklar

Araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmakta olan Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı, Yeni Hitit A1 Ders Kitabı, Yedi İklim A1 Ders Kitabı, İstanbul Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı, İzmir Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitapları ve bu kitaplarda bulunan ünite/tema/bölümlerdeki etkinliklerin hangi beceri alanlarına yönelik hazırlandığıyla sınırlı tutulmuştur.

4.3. Verilerin Analizi

Örneklemdaki ders kitapları tarama tekniği kullanılarak ders kitaplarında ‘ünite/tema/bölüm’lerdeki etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı araştırılmıştır. Elde edilen verilerin tablolara yansıtılmasında sıklık durumu sayısal olarak ifade edilmiştir.

5. Bulgular ve Yorum

Çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının etkinlik bölümleri beceri alanlarına dağılımları göz önünde bulundurularak taranmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Tarama yapılan bölümde belirlenen özelliklere ait verilerden hareketle yorumlama yapılmış ve birtakım çıkarımlara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitabında Etkinliklerin Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

TEMA		Anlama	Konuşma	Yazma	Dinleme	Toplam
1. BÖLÜM Merhaba	*Ben ve Arkadaşlarım *Ben Kimim? *O Nasıl Biri? *Evim ve Çevrem	16 %33	13 %27	16 %33	3 % 6,25	48 %100
2. BÖLÜM Nerede, Ne zaman, Nasıl?	*Hayat Nasıl Gidiyor? *Tadı Damağımda *Öğrenciler Alışverişte *Ben Çok Hastayım	18 %39,13	10 %21,73	14 %30,43	4 %8,69	46 %100
3. BÖLÜM Dikkat!	*Otogarda *Hastanede *Cadde ve Sokaklar *İçinde Ne Var?	12 %27,9	13 %30,2	12 %27,9	6 %13,9	43 %100
4. BÖLÜM Teknik İşlemler	*Sevgili Günlük *Kumbara Bankası *Kahve Molası *Yeni Tarife	12 %25,5	13 %27,6	15 %31,9	7 %14,8	47 %100
5. BÖLÜM Nasıl Giderim	*Şaka *Anıtkabir Ziyareti *Nasıl Giderim *Kapadokya Yolu	11 %31,4	7 %20	9 %25,7	8 %22,8	35 %100
6. BÖLÜM İletişim Kuruyorum	*Kutlama Mesajları *Çok Yaşa *Mesajınız Var *Güzel Bir Günün Sonunda	9 %23,6	9 %23,6	13 %34,2	7 %18,4	38 %100
A1 TOPLAM		63 %30,2	55 %26,44	59 %28,36	31 %14,9	208 %100

Tablo 1’de Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitabı’nda yer alan etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı incelenmiştir. Kitap 6 bölümden oluşmaktadır. Her bölüm 4 temadan oluşmaktadır. Etkinlikler anlama, konuşma, yazma, dinleme beceri alanlarına yönelik hazırlanmıştır. Etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı incelendiğinde diğer beceri alanları ile ilgili etkinlik sayıları birbirine yakinken dinleme becerisine yönelik

etkinliklerin sayıca az olduğu göze çarpmaktadır. Tüm kitapta en çok anlama becerisine yönelik etkinliklere (60 etkinlik %30,2); en az dinleme becerisine yönelik etkinliklere (31 etkinlik % 14,9) yer verildiği görülmektedir.

Tablo 2. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitabında Etkinliklerin Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

Ünite		Okuma/ Anlama	Konuşma	Yazma	Dinleme	Toplam
1. Ünite Merhaba	*Tanışma *Ne? Kim? Neresi? *Ne var? Ne yok?	2 %6,6	5 % 16,6	14 %46,6	9 %30	30 %100
2. Ünite Günlük Hayat	*Ne Yapıyorsunuz? *Nereden Nereye *Saatler	4 % 14,2	5 % 17,8	18 %64,2	1 %3,5	28 % 100
3. Ünite Yakın Çevremiz	*Ailem ve Arkadaşlarım *Evimiz ve Semtimize *Şehirler	7 %30,4	0	15 %65,2	1 %4,3	23 % 100
4. Ünite Zaman Geçiyor	*Ne zaman ne oldu? *Dünden Bugüne *Anılar	8 %25,8	3 %9,6	18 %58,06	2 %6,4	31 % 100
5. Ünite Afiyet Olsun	*Ne Yiyelim? *Ne Alırsınız? *Dünya Mutfakları	7 %26,9	6 %23,07	11 %42,3	2 %7,6	26 % 100
6. Ünite Bürokrasi Her Yerde	*Sayın Yetkili *Başımız Dertte *Yardım İstiyorum	10 %40	2 %8	9 %36	4 %16	25 % 100
A1 TOPLAM		38 %23,3	21 % 12,8	85 %52,1	19 % 11,6	163 % 100

Tablo 2’de Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitabı’nda yer alan etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı incelenmiştir. Kitap 6 ünitelerden oluşmaktadır. Her ünite de 3 temadan oluşmaktadır. Etkinlikler okuma-anlama, konuşma, yazma, dinleme beceri alanlarına yönelik hazırlanmıştır. Etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı incelendiğinde yazma becerisine yönelik etkinliklerin sayıca diğer tüm beceri alanlarına yönelik etkinliklerden fazla olduğu görülmektedir. Tüm kitapta en çok yazma becerisine yönelik etkinliklere

(85 etkinlik, %52,1); en az dinleme becerisine yönelik etkinliklere (19 etkinlik, %11,6) yer verildiği görülmektedir.

Tablo 3. Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitaplarında Etkinliklerin Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

TEMA		Okuma	Konuşma	Yazma	Dinleme	Toplam
1. TEMA Tanışma	*Merhaba *Nerelisiniz? *Karşılaşma- Selamlaşma	12 %27,9	7 %16,2	14 %32,5	10 %23,2	43 %100
2. TEMA Ailemiz	*Ailemiz ve Ben *Evimiz *Adresim	6 %19,3	4 %12,9	18 %58,06	3 %9,6	31 %100
3. TEMA Günlük Hayat	*Saat Kaçta? *Ne Kadar? Kaç Lira? *Nerede? Ne Zaman?	12 %31,5	5 %13,1	18 %47,3	3 %7,8	38 %100
4. TEMA Çevremiz	*Bizim Sokağımız *Ne?Nerede? *Bir Haftalık Planımız	13 %35,1	4 %10,8	16 %43,2	4 %10,8	37 %100
5. TEMA Mesleklerim iz	*Meslekleri Tanıyalım *Ne Olmak İstiyorsun? *Hobilerim	14 %35	9 %22,5	14 %35	3 %7,5	40 %100
6. TEMA Ulaşım	*Yolculuk Nereye? *Trafikte *Bugün Hava Nasıl?	5 %16,6	4 %13,3	17 %56,6	4 %13,3	30 %100
7. TEMA İletişim	*Telefon *Bilgisayar ve İnternet *Yüz Yüze	6 %21,4	4 %14,2	15 %53,5	3 %10,7	28 %100
8. TEMA Tatil	*Hafta Sonu *Yaz Tatili *Bayram	8 %32	5 %20	8 %32	4 %16	25 %100
A1 TOPLAM		76 %27,3	42 %15,4	120 %44,11	34 %12,5	272 %100

Tablo 3'te *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitabı* 'nda yer alan etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı incelenmiştir. Kitap 8 temadan oluşmaktadır. Her tema 3 bölümden oluşmaktadır. Etkinlikler okuma, konuşma,

yazma, dinleme beceri alanlarına yönelik hazırlanmıştır. Etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı incelendiğinde yazma becerisine yönelik etkinliklerin sayıca diğer tüm beceri alanlarına yönelik etkinliklerden fazla olduğu görülmektedir. Tüm kitapta en çok yazma becerisine yönelik etkinliklere (120 etkinlik %44,11); en az dinleme becerisine yönelik etkinliklere (34 etkinlik %12,5) yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti A1* Ders Kitaplarında Etkinliklerin Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

ÜNİTE		Anlama Okuma	Konuşma	Yazma	Dinleme	Dil Bilgisi	Toplam
1.ÜNİTE Merhaba	*Tanışma, Selamlaşma, Dilekler *Alfabe *Bu ne? O kim?	9 %32,1	4 %14,2	4 %14,2	3 %10,7	8 %28,5	28 %100
2. ÜNİTE Nerede?	*Okulda *Sayılar *Şehirde	10 %26,3	8 %21,05	3 %7,8	4 %10,5	13 %34,2	38 %100
3. ÜNİTE Ne Yapıyorsun	*Bir günüm *Boş zamanlarım *İstanbul'da Geziyorum	9 %24,3	9 %24,3	5 %13,5	5 %13,5	9 %24,3	37 %100
4. ÜNİTE Benim Dünyam	*Ailem *Arkadaşlarım *Ailemden Uzakta	12 %32,4	6 %16,2	5 %13,5	4 %10,8	10 %27,02	37 %100
5. ÜNİTE Zaman Zaman	*Saatler *Bayramlar *Özel Günler	11 %32,3	6 %17,6	3 %8,8	6 %17,6	8 %23,5	34 %100
6.ÜNİTE Çevremiz ve Biz	*Ailem *Nerede? *Vücudumuz	8 %25	6 %18,7	3 %9,3	8 %25	7 %21,8	32 %100
A1 Toplam		59 %28,6	39 %18,9	23 %11,1	30 %14,5	55 %26,6	206 %100

Tablo 4'te *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti A1* Ders Kitabında yer alan etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı incelenmiştir. Kitap 6 üniteden oluşmaktadır. Her ünite 3 bölümden oluşmaktadır. Etkinlikler okuma-anlama, konuşma, yazma, dinleme ve dil bilgisi beceri alanlarına yönelik hazırlanmıştır. Bu kitapta diğerlerinden farklı olarak dil bilgisi etkinliklerine ayrı bir başlık altında yer verilmiştir. Etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı incelendiğinde tüm kitapta en fazla okuma-anlama (59 etkinlik %28,6) ve dil bilgisine (55 etkinlik %26,6) yönelik etkinliklere; en az yazma becerisine yönelik etkinliklere (23 etkinlik %11,1) yer verildiği görülmektedir.

Tablo 5. *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitabında Etkinliklerin Beceri Alanlarına Göre Dağılımı*

ÜNİTE		Okuma	Konuşma	Yazma	Dinleme	Toplam
1. ÜNİTE Merhaba	*Tanışma,Selamlaşma *Alfabe *Kaç Lira? *Ülke, Milliyet, Dil *Evet mi, Hayır mı?	7 %20,5	2 %5,8	19 %55,8	6 %17,6	34 %100
2. ÜNİTE Nerede, Ne Yapıyorsun?	*Nerede? *Nerede, ne var? Kimde ne var? *Ne Yapıyor? *Ne Yapmıyor? *Sen Kitap Okuyor musun?	6 %17,1	3 %8,5	24 %68,5	2 %5,7	35 %100
3. ÜNİTE Biz Öğrenciyiz	*Nasıl? *Ben Öğrenciyim *Ben Öğrenci Değilim *Siz Öğrenci misiniz? *Dinliyorum, Okuyorum,Yazıyorum	2 %8	4 %16	17 %68	2 %8	25 %100
4. ÜNİTE Nereden Nereye?	*Nasıl Bir Evde Oturuyorsunuz? *Nasıl araba seviyorsunuz? *Nereden nereye? *Yol tarif ediyorum *Ne yapısın?	5 %20,8	4 %16,6	12 %50	3 %12,5	24 %100
5. ÜNİTE Geçmişte	*Saat kaç? *Ne zaman? *Ne yaptın? *Nasıldı? *Neden?	5 %23,8	5 %23,8	10 %47,6	1 %4,7	21 %100
6. ÜNİTE Ailem ve Arkadaşlarım	*Benim mi, Senin mi, Onun mu? *Akrabalarım *Organlarım *Arkadaşlarım *Bendeki	7 %35	3 %15	8 %40	2 %10	20 %100
7. ÜNİTE Ne Yapalım?	*Ne Yiyelim? *Ne Düşünüyorsun? *Kantinde Oturup Çay İçelim Yaşamak Güzel Neyle Gidelim?	6 %28,5	3 %14,2	11 %52,3	1 %4,7	21 %100
8. ÜNİTE Tekrar	*Tekrar Ediyoruz	3 %18,7	1 %6,2	9 %56,2	3 %18,7	16 %100
A1 TOPLAM		41 %20,9	25 %12,7	110 %56,1	20 %10,2	196 %100

Tablo 5'te *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitabında* yer alan etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı incelenmiştir. Kitap 7 üniteden oluşmaktadır. Her ünite 5 bölümden oluşmaktadır. Etkinlikler okuma, konuşma, yazma, dinleme beceri alanlarına yönelik hazırlanmıştır. Etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı incelendiğinde yazma becerisine yönelik etkinliklerin

sayıca diğer tüm beceri alanlarına yönelik etkinliklerden fazla olduğu görülmektedir. Tüm kitapta en çok yazma becerisine yönelik etkinliklere (110 etkinlik %56,1); en az dinleme becerisine yönelik etkinliklere (20 etkinlik %10,2) yer verildiği görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Harmer'a göre okuma ve dinleme alımlama ile; konuşma ve yazma ise üretim ile ilgilidir. Alımlamanın eksiksiz bir şekilde oluşması görülen ve duyulan şeylerin anlaşılması ve bütün dil bilgisinin kullanılarak düşünülmesini gerektirir. Her beceri diğer becerilerle bir bütünlük içinde yapılmaktadır (Harmer'dan akt. Dilidüzgün, 2013, s. 259). Dil öğretiminde tüm beceri alanlarının birbirleriyle bütünlük sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekir. Dil öğretiminde en önemli malzeme olan ders kitaplarının da beceri alanlarına yönelik etkinliklere bu ilkeleri yansıtabilecek şekilde yer vermesi uygun olacaktır. Ancak temel düzeyde yabancı bir dille yeni tanışan dil kullanıcısının dili öğrenmeye yönelik motivasyonu dil öğrenimini sürdürmesi açısından büyük önem taşır. Beynin dil öğrenme sürecindeki çalışma prensiplerinin ortaya koyduğu gibi dinleme dil öğretiminde temel düzey için başlangıç noktası gibidir. Dilde alımlananlar üretim aşamasına geçildiğinde dil kullanıcısının o dilde yazma, konuşma ve etkileşimde bulunma becerisinin temelini oluşturur. Tüm bunlardan yola çıkarak temel düzeyde ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sayılarının birbirine yakın olması ya da dinleme, okuma ve anlama becerilerine yönelik etkinliklerin diğerlerinden sayıca fazla olması beklenebilir.

Çalışmada incelenen ders kitaplarında bölüm/tema/ünite adlandırmaları konusunda farklılıklar gözlemlenmiştir. Yeni Hitit, İstanbul ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitapları'nda ölçme ve değerlendirme bölümleri için ünite sözcüğü kullanılırken Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Kitabı'nda bölüm; Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Seti'nde ise tema sözcüğü tercih edilmiştir. Bu kapsamda bunun belirtilmesinin en belirgin nedeni her ne kadar önemsiz gibi görünse de ölçek boyutunda kavram farklılıklarının aynı zamanda içeriksel örtüşmeye engel olabileceği kaygısıdır.

Etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımı ile ilgili ortaya çıkan bulgular İstanbul Seti dışında tüm A1 ders kitaplarında en az yer verilen etkinliklerin dinleme beceri alanına yönelik etkinlikler olduğunu göstermiştir. Dinleme becerisi ile etkinliklere yönelik bulgular şu şekildedir: Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitabında (%14,9), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitabında (%11,6), Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitaplarında (%12,5), İzmir Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitabında (%10). İstanbul Setinde ise dinlemeye yönelik etkinlikler en az yer verilen 2. beceri alanıdır. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti A1 Ders Kitaplarında dinleme becerisine yönelik etkinliklerin oranı (%14,5)'tir. Bulgular

temel düzey ders kitaplarında etkinliklerin düzenlenmesinde dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik eşit bir dağılımın gözetilmediğini göstermektedir. Okuma-anlama ve dinleme becerilerinin konuşma ve yazmaya kaynak olacağı düşünüldüğünde dil kullanıcısından temel düzeyde yeni dili yeterince alımlamadan üretime geçmesinin beklenmesi dil öğretimini öğrenci için zor ve karmaşık hale getirebilir. Özellikle temel düzeyde yazma ve dilbilgisi etkinliklerine okuma-anlama, dinleme becerilerine yönelik etkinliklerden daha çok yer verilmesi dil kullanıcısının yabancı dil öğrenme sürecinde kendini başarısız hissetmesine sebep olabilir. Yeni bir dil öğrenmeye yönelik motivasyon düşer ve kaygı artar ki bu da dil öğretiminin başarıya ulaşması ve devamlılığı üzerinde olumsuz etkilere sebep olur.

Elbette bu etkinliklerin sayısal değerlerinden çok nitelikleri de büyük önem taşımaktadır. Etkinliklerin her ne kadar dört beceriyi farklı oranlarla karşıladığı sonucuna varılsa da unutulmaması gereken en belirgin hedef, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nin benimsediği "ortak kültür" den hareketle bilişsel dil öğrenimidir. Bilişsellik algılama, çağrıştırma ve bilgiyi işleme gibi eylemleri gerektirdiğinden Bilişsel ve Eylem Odaklı Yaklaşım vazgeçilmez olmaktadır. Özellikle temel düzeyde öğrenilen dilin öncelikle sağlıklı algılanması ve işlenebilmesinde ve buna paralel ediniminde ve öğretiminde uygun malzemeleri kullanmanın rolü büyüktür.

Bunlar göz önünde bulundurulduğunda: Önemli bir dil öğretim malzemesi olan ders kitaplarında dinleme ve anlama becerilerine yönelik etkinliklerin nicelik ve nitelik olarak uygun olmasının ilerleyen seviyelerde yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynayacağını göz önünde bulundurulmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın giriş bölümünde de açıklandığı üzere dil-beyin ilişkisinin dil öğretiminde dinleme-anlama becerilerinin önemine dikkat çekmesinden yola çıkılarak temel düzeyde hazırlanan malzemelerin beceri alanlarına dağılımının bu bilgilere uygun düzenlenmesinin kesinlikle katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır. Bunların yanında yabancı dil öğretiminde motivasyonun önemi göz ardı edilmemeli, öncelikle sağlıklı bir algı için eğitim-öğretim faaliyetlerine geçmeden önce motivasyon odaklı etkinliklere yer verilmesi, geçildikten sonra da kullanılan malzemelerde dahi bu ivme aracına dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Temel düzey ders kitapları, kitapların dil kullanıcısının dili öğrenmeye yönelik motivasyonu ve dil öğrenme konusundaki sebatı üzerindeki etkileri de göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır denilebilir.

Kaynakça

- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2011). *Yeni Hitit 1 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Barın, E. ve Çobanoğlu, Ş. (2015). *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı A1-A2*. Ankara: TDV Yayınları.
- DEDAM. (2014). *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1-A2*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö., Erdem, E., Koç, F., Köksal, N. ve Şendoğdu, M. C. (2002). Beyin Temelli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 123-136. 10.01.2017 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/2138> adresinden erişilmiştir.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme Eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Yay. Haz.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 259-276). Ankara: Grafiker.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner (Individual Differences in Second Language Acquisition)*. London: LEA.
- Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Yay. Haz.). (2013). *Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1-A2*. Ankara: Gazi TÖMER.
- Küçükahmet, L. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB. (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. 12.11.2016 tarihinde http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_ tarafından.pdf adresinden erişilmiştir.
- Pınar, Y., Kubilay Pınar, N. ve Çetintaş, B. (2015). Dilbilim, Sinirdilbilim ve Beyin Araştırmaları Bulguları Işığında Çocuklarda İlk ve İkinci Dil Gelişimi ve İkidillilik, *İdil*, 4(18), 1-23. DOI: 10.7816/idil-04-18-01.
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 45(3), ss. 279-290. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>.
- Razi, S. ve Razi, N. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Öğretimi. A. Şahin (Yay. Haz.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (ss. 281-301). Ankara: Pegem.
- Schmidt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schunk, D. (2014). *Öğrenme Teorileri* (M. Şahin, çev. ed.). Ankara: Nobel.

TÜRK ATASÖZLERİNİN TÜRKİYE'DEKİ BİLİMSEL ETİK EKSİKLİĞİNDEKİ YERİ*

*Tarık DEMİR***

... Bir ülkenin yönetimini ele alsaydım, yapacağım ilk iş, hiç kuşkusuz dilini gözden geçirmek olurdu. Çünkü dil kusurlu ise, sözcükler düşünceyi iyi ifade edemez. Düşünce iyi ifade edilemezse, görevler ve hizmetler gereği gibi yapılamaz. Görev ve hizmetin gerektiği şekilde yapılamadığı yerlerde âdet, kural ve kültür bozulur. Âdet, kural ve kültür bozulursa adalet yanlış yollara sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. İşte bunun içindir ki, hiçbir şey dil kadar önemli değildir!

Konfüçyüs

Öz: Kültür etkileşimsel süreçler sonucunda sürekliliğini sağlayan devingen bir yapıdır. Dil, düşünceleri, düşünceler davranışları, davranışlar toplumu ve kültürü etkiler. Atasözleri dil ve kültürün kesişim alanlarından biridir. Atasözleri toplumsal deneyimlerin en yoğun ifade aracıdır. Toplumsal hafızayı koruduğu gibi bireylerin eğitiminde de önemli bir yere sahiptir. Ancak olumsuz öğretili atasözleri bireyi dolayısıyla toplumu olumsuz da etkileyebilir. Yanlış davranışları meşrulaştıran bazı atasözleri toplumun her kesiminden insanı etkilediği gibi bilimle uğraşan kişileri de etkileyebilecek güce sahiptir. Bilimsel etik eksikliğindeki etmenlerden birinin de toplumsal öğretiler yani atasözlerinin olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı kültür ve davranış arasındaki etkileşime atasözleri ve bilimsel etik arasındaki ilişki üzerinden değinmektir. Çalışma kapsamında Türk dilinde bulunan ve toplumda sıklıkla kullanılan bazı olumsuz öğretili atasözleri belirlenerek bunların bilimsel etik anlayışını zedelemeye ne derece müsait olduğuna dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Atasözü, bilim, etik, kültür, ahlak, dil.

The Place of Turkish Proverbs in the Absence of Scientific Ethics in Turkey

Abstract: Culture is a dynamic structure that maintains its continuity as a result of interactive processes. Language influences thoughts, thoughts influence behaviours, behaviours influence society and culture. Proverbs are one of the intersection points of language and culture. They are the most intensive means of expression of social experiences. Since proverbs maintain social memory, they play an important role in the education of individuals.. However, those carrying negative messages can affect negatively individuals and the society at large,

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihi: 13.12.2017 - 09.02.2018

** Öğr.Gör., Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi. tarikdemir@gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4173-1948

Some proverbs that legitimize ‘false’ behaviours can affect people from all strata. In addition they have enough power to influence people dealing with science. It is thought that social teachings, in other words proverbs, could be one of the factors for the absence of scientific ethics.

The aim of this study is to discuss the interaction between culture and behaviour from the prism of the relation between scientific ethics and proverbs. Within the context of study, some of the negative connotation proverbs in Turkish used frequently in society are identified and attention is drawn to their capacity in inflicting damage to scientific ethics.

Key words: Proverbs, science, ethics, culture, morals, language.

Giriş

Dil, insanı diğer canlılardan ayıran önemli bir özelliktir. Bu, dilin en temel işlevlerinden biridir. Bu temel işlevin ötesinde, kişinin mağruz kaldığı dilin niteliği de önem arz etmektedir. Çünkü dil, insanı düşünce dünyasından davranışlarına doğru şekillendirici bir güce de sahiptir. “... Dil yaşamı dillendirir. Dolayısıyla dil, yaşamdan ayrı bir varlığa sahip değildir” (İnam, 2004, s. 104). Bu durum uzun süreli gözlemler ve tecrübeler sonucu söylenen atasözlerimizde de gözlemlenebilir. *Bir adama kırk gün (deli dersin deli, akıllı dersin akıllı olur) ne dersin o olur; çok söyleme arsız edersin, aç bırakma hürsüz edersin* gibi atasözlerimiz dilin karakteri şekillendirici etkisini somutlayabilecek söylemlerdir.

Düşünce ve davranışlarımızı etkileyen, hatta şekillendiren dil; bireylerin bir araya gelmesi ile oluşan toplumu da şekillendirme gücüne sahiptir. Çünkü toplum bireylerin toplamından daha fazlası değildir. Toplumu oluşturan bireylerin değer hassasiyeti ile toplumsal hassasiyet arasında doğru orantılı bir etkileşimin olduğu düşünülmektedir. Bu hassasiyetler ve duyarsızlıklar dilde en öz halini almaktadır. Atasözleri bunun en güzel örneğidir.

Toplumdaki dengeye ulaşmış kültürel örüntünün belleği olan dil, söz konusu örüntünün korunması ve kültürel bütünlüğün sağlanması bakımından gelenekleri içerisinde barındırır. Dille geleneklerde ortak olarak var olan “hiçbir zaman unutulmama” özelliği, iki kurum arasında bir bütünleşmeye yol açmıştır. Atasözleri ve deyimler gibi her dilde gözlenen dil olguları bu bütünleşmenin bir sonucudur (Köksal, 2004, s. 56).

Bilime, bilim yapanlara saygı, bireyler arası saygıyla doğrudan ilişkilidir. Bu açıdan bilimsel etik ile atasözleri arasında bir bağ kurulabilir. Bu çalışma kapsamında Türkiye’deki bilimsel etik eksikliğindeki oranın yüksekliği ile kültürün en yoğun yansıtıcıları olan atasözleri arasındaki ilişki, dil-düşünce ve davranış bağlamında nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile incelenmiştir. Araştırma kapsamında belgesel kaynak derleme aracından

yararlanarak Türkiye'deki bilimsel etik eksikliği ile sosyal etki alanı yüksek olan olumsuz öğretimi atasözlerinin ilişkisi olabileceğine dikkat çekilmiştir.

Bilim ve Bilimsel Etik

Yüzyıllardır yapılan tanımlamalardan hareketle bilim, gözü sonsuzlukta ayakları ise yerde olan bir sistem olarak nitelendirilebilir. Gözünü sonsuzluğa dikmiş olması evrenin keşfinde henüz çok yol alınmamış olmasından bir diğer ifadeyle alınan yolun alınacak yol yanında küçük kalmasındandır. Bu sistemi bilim yapan esas unsur ise ayaklarının yere basması yani bilginin temellendirilmesi, bir dayanağının olmasıdır. Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük, bilimi şu şekilde açıklamaktadır: “Evrenin bir bölümünü konu olarak seçen, deneysel yöntemlere ve gerçekliğe dayanarak yasalar çıkarmaya çalışan düzenli bilgi”. Bilimin bilgidan ayrılışı, sorgulama sonucunda nedenler ve sonuçları sistematik bir bütüne erıştırmesidir. Bilim bir sistem olduğuna göre bu sistem, sıkı bir düzen gerektirir. Bu disiplinler bütünü; yapılması ve yapılmaması gerekenleri belirlemiştir. Bu sınırların içinde hareket ettiğiniz sürece etik; dışına çıktığınız anda ise etik dışı davranmış olursunuz. O hâlde bilim merak edileni belli bir düzen içerisinde sorgulayarak arama ve bulguları tekrarlanabilir ispatlar içinde sisteme sokmaktır.

Merak edileni sorgulayıp sistematik bir sonuca eristirmek disiplinlere göre bazı farklılıklar gösterse de her alan için büyük bir uğraş ve mesai isteyen, emeğe ve akla dayalı yegâne bir eylemdir. Zorluklarla elde edildiği, rağbet gördüğü ve evrenin büyüklüğüne kıyasla az bulunduğu için sistematik bilgi yani bilim kıymetlidir. Ancak bilim adamlığı sıfatı, bu kıymetin saklanmaması; aksine paylaşılıp çoğalarak, büyüyerek yoluna devam etmesi gerektiği düsturu ile kazanıldığı için araştırmacı bu kıymeti sisteme sokabildiği an paylaşır. İşte tam bu noktada bilgiye ve emeğe saygı duyma yani bilimsel etik kavramı ortaya çıkar. Paylaşılan bilgiler kullanılırken emek vereni yok sayılmamalıdır. Buna göre bilimsel etik, emeğe saygı duymak ve emek hırsızlığı yapmamaktır.

Bilimsel etiğin bir diğer boyutu ise bilgiyi sistematize etme sürecinde önem kazanıyor. Bilim yapan kişinin doğru bilgiyi doğru biçimde, yanıltmadan, eksiltmeden veya artırmadan olması gerektiği gibi ortaya koyması gerekir. Çalışmalarda bu tür sorunlarla karşılaşılabilirdiğinden 2002 yılından beri Orta Doğu Teknik Üniversitesi Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi ve 2003 yılından itibaren Tübitak Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu bu sorunla mücadele için çalışmaktadır.

Bilimde etik dışı davranış, yanılma saptandığında özellikle araştırmacılar, daha sonra araştırmacıların (çok merkezli olabilir) kurumları, bilim çevresi, destekleyen kurumlar ve en fazla da toplum zarar görür. Bilime, bilimsel düşünceye güven sarsılır. Bilimsel kurumlara destek azalır. Toplumda bilim ve aklın egemen olmasına yönelik temel felsefe zedelenir (İnci, 2009, s. 81).

Özelde bireylerin genelde toplumların yani ülkelerin bu konudaki hassasiyeti önem arz etmektedir. Çünkü bilimsel etik eksikliği sadece bireylere değil toplumlara, ülkelere özellikle bilimin üretkenliğine olumsuz etki edebilmektedir. Bilimin korunamadığı yerlerde bilim üretkenliği de düşüktür. Tıpkı savaş, kıtlık gibi güvensiz ortamlarda düşen doğum oranları gibi bilime saygının olmadığı yerlerde bilim üretkenliği de azalır. Bu sorun, beyin göçünün altında yatan etmenlerden biri de olabilir.

Etiğe Aykırı Davranışlar

Bilimsel çalışmalar belli kurallara göre yapılması gereken, özenli çalışmalardır. Bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde bu kuralların dışına çıktığında bilimsellikten uzlaşmanın yanı sıra etik kaygısı ile çalışanlara dolayısıyla bilime zarar verilir. Bilime zarar veren bu etik dışı davranışlar TÜBİTAK tarafından yayınlanan bir broşürde şu şekilde listelenmektedir:

Uydurma (fabrication): Araştırmada bulunmayan verileri üretmek, bunları rapor etmek veya yayımlamak.

Çarpıtma (falsification): Değişik sonuç verebilecek şekilde araştırma materyalleri, cihazlar, işlemler ve araştırma kayıtlarında değişiklik yapmak veya sonuçları değiştirmek.

Aşırma (plagiarism): Başkalarının metotlarını, verilerini, yazılarını ve şekillerini sahiplerine atıf yapmadan kullanmak.

Duplikasyon (duplication): Aynı araştırma sonuçlarını birden fazla dergiye yayım için göndermek veya yayımlamak.

Dilimleme (Least Publishable Units): Bir araştırmacının sonuçlarını, araştırmacının bütünlüğünü bozacak şekilde ve uygun olmayan biçimde ayırarak çok sayıda yayım yapmak.

Destek belirtmeme: Desteklenerek yürütülen araştırmaların sonuçlarını içeren sunum ve yayınlarda destek veren kurum veya kuruluş desteğini belirtmemek.

Yazar adlarında değişiklik yapma: Araştırma ve makalede ortak araştırmacı ve yazarların yazılı görüş birliği olmadan, araştırmada aktif katkısı bulunanların isimlerini çıkartmak veya yazarlıkla bağdaşmayacak katkı nedeniyle yeni yazarlar eklemek veya yazar sıralamasını değiştirmek.

Diğer: Araştırma ve yayım etiği ilkeleriyle bağdaşmayan diğer davranışlarda bulunmak (TÜBİTAK).

Bilimsel bilgi üretim sürecinde burada belirtilen hatalara düşülmeden çalışılması gerekmektedir. Bunun için düşülen ve düşülmesi muhtemel hatalara dikkat çekmek gerekir. Çünkü yapılmaması gerekenleri işaret ederek yapılması gerekenleri belirlemek de bir yöntemdir. Bu durum atalar tarafından *edebi edepsizden öğren* şeklinde ifade edilmiştir.

Bilimsel Etik Eksikliğinde Toplumun ve Kültürün Etkisi

Birey, toplumun biriktirdiği ve ürettiği kültür unsurlarının toplamına maruz kalan, bu buluşmada kültürlenmiş ve böylece topluma aidiyet hissi geliştirerek kabul gören insandır. Buna göre insan yani birey toplumun küçük bir örneği, toplum da bireylerin toplamıdır. Bu olmazsa olmaz etkileşimde ebedî ve ezeli bir mecburiyet bulunmaktadır.

İnsan, düşünebilen ve bu düşüncelerini dillendirebilen bir varlık olması yönüyle diğer canlı türlerinden ayrılır. Bu farklılığın iki temel unsuru düşünce ve dildir. Humboldt'a göre *dil düşünceyi, düşünceler de dili yaratır* (Humbolt, 1949'dan akt. Akarsu, 1984, s. 42). Düşüncelerin yaşama yansıyan ve birikerek gelecek nesle aktarılan boyutuna ise kültür denmektedir. Kültürün taşıyıcısı ve aktarıcısı olarak kabul edilen dil yani birey bu süreci yoğun biçimde dilsel aktarımlarla gerçekleştirir. Bu noktada dil ile kültürün ve kültürlenmenin yoğun ilişkisinden bahsedilmektedir. Buna göre dil kültürden, kültür de dilin kullanıcısı, geliştiricisi ve aktarıcısı olan bireyden bağımsız değildir. O halde kültüründeki ifadelerle düşünen birey öğretilerine göre düşünür ve yaşar. Nitekim L. Weisgerber: "İnsan çalışmalarının bütün sonuçları ancak dille şekillenirler" demiştir (Weisgerber, 1949'dan akt. Akarsu 1984, s. 45). Buna göre dil ile nesilden nesile aktarılan ve dilin seçkin örneklerini oluşturan, nasihat verme, yol gösterme işlevleri taşıyan atasözleri toplumumuzda binlerce yıllık faaliyetlerin sonucu olarak şekillenmiş ve süregelmiştir. O hâlde Weisgerber ve Humboldt'un düşüncelerini birlikte ele alırsak dilimizdeki atasözleri vb. ifadeler binlerce yıllık uğraş ve çalışmaların somutlaştırılmış hâlidir ve bu ifadeler bizim düşünce sistemimizi ve kabullerimizi yansıtmaktadır. O hâlde sorunlara çözüm üretebilmek için düşüncelerimizi yani zihin dünyamızı, dolayısıyla etik değerlerimizi gözden geçirmemiz gerekmektedir.

Araştırma etiğine uymama veya araştırma etiğini önemsememe ülkemiz insanlarının genel anlamda yasa ve kuralları algılama ve onlara uyma biçimi ile doğrudan ilişkilidir. Trafik kurallarına uyma biçimimiz, fay hattı üzerine bina inşa etme mantığımız ile bilimsel araştırma etiğine uyma biçimimiz arasında temelde bir fark yoktur. Etik kusurlara neden olan davranış kalıbının temelinde şu yaklaşımlar yatmaktadır:

a) Bir şey olmaz abi mantığı: Bunun nedeni analitik düşünmememizdir. Analitik düşüncenin egemen olamamasının nedeni ise eğitim sisteminin ilkokuldan itibaren ezberci ve analitik düşünceden yoksun olmasının yanı

sıra bilim felsefesi ve bilim tarihine eğitimimiz içinde fazla yer verilmemesidir...

b) İdare et abi mantığı: Kurallara uymama sonucunda yakalanma söz konusu olursa bu mantık devreye girer. ... Yeter ki kendisini yakalayanların veya uymadığı kurallara gerçekten uyup uymadığına karar vereceklerin duygularına (!) hitap edebilsin...

c) Bak bu seferlik idare ediyorum bir daha olmasın mantığı (bir defadan bir şey olmaz mantığı): ... Yasa, yönetmelik, yönerge ve kural vb. nesnelere bir kere delinmesinden bir şey olmaz. Gerçi daha sonra benzer durumda etik kusur olduğu yönünde bir karara varıldığında çifte standart ortaya çıkabilir; ama olsun, bir defadan bir şey olmaz. Bu mantığı besleyen en önemli etkenlerden biri etik kurullar gibi yaptırım uygulaması gereken yerlerdeki üyelerin de etik kusurlara sahip olmasıdır (Uzbay, 2006, ss. 25-26).

Uzbay'ın da belirttiği üzere toplumsal bakış açımız, değerler dünyamız bilime ve bilimsel etiğe doğrudan etki edebilmektedir. Bir şey olmaz, ilk seferin günahı olmaz, idare edilir, bu seferlik idare ederiz şeklindeki toplumsal davranış biçimleri kültürel faktörlerin görünür hâle gelmesinin olumsuz örneklerinden biridir. Bu durum Charles H. Cooley'in ayna-benlik kuramı ile de açıklanabilir. Bu kurama göre birey etkileşime girdiği diğer insanların bizim hakkımızdaki değerlendirmeleri ile kendimiz yani benliğimiz hakkındaki görüşümüzü şekillendirdiğini ileri sürer. Yani benliğimiz davranışlarımız sonucunda etrafımızdan aldığımız tepkilerle şekillenir. Yani toplumsal tepki sayılabilecek olan olumlu ve olumsuz atasözlerinin bireylerin davranış ve karakterlerini dolayısıyla toplumsal kabul ve davranışları şekillendirebilecek bir güce sahip olduğu düşünülmektedir.

Antropolog Clifford Geertz kültürü, kültürel öğrenme ve sembollere dayalı fikirlerle tanımlamıştır. Kültürler, davranışların yöneltmesi ile ilişkili olan kontrol mekanizmalarıyla karakterizedir; tıpkı bir bilgisayar programcısının, planlar, birtakım düzenlemeler, kurallar ve bilgilendirmeler ile ilgili olması gibi (Geertz, 1973, s. 44).

Bu programlar insanlar tarafından belirli geleneklerle kültürlenerek benimsenmiştir. İnsanlar, önceden geliştirilmiş anlam ve sembol sistemlerini adım adım içselleştirmiştir. Bu da davranışlarına ve algılarına hayat boyu yol göstermeye yardımcı olmuştur (Geertz, 1949'dan akt. Gezon&Kottak, 2016, s. 19).

Kültürümüzde büyük bir paya sahip olan duyarlılık, hoşgörü gibi kavramlar da doğru yer ve zamanda işe koşulmadığı için bilimsel etik eksikliğinin toplumumuzdaki artışını tetiklediğini söylemek mümkün görünmektedir. *Aman dileylene el kalkmaz, eğilen baş kesilmez, iyiliğe iyilik her kişinin, kötülüğe iyilik her kişinin karı, beşer şaşar, hatasız kul olmaz, eğri ağaçsız orman olmaz* gibi söylemlerle yanlışlar toplum nezdinde kabul edilebilir hâle getirildikçe

toplumun bu tavrını gören bireyler etik ihlalleri konusunda daha az duyarlı olabilirler.

Kültürel Bir Unsur Olarak Atasözlerinin Topluma ve Bireye Etkisi

Kültürü oluşturan unsurlar sayılacağı zaman en başta dil yerini alır. Din, gelenek-görenek, sanat, tarih gibi diğer unsurlar dilin ardı sıra söylenir çünkü dil, kültür gibi bu disiplinlerin de oluşumunda ve aktarımında önemli bir rol oynar. Böyle büyük bir güce sahip olan dil, kültürün unsuru olmakla birlikte nesilden nesile akatarıcısıdır da diyebiliriz. Çünkü “Kültürler, kendi üyelerini belirli kişilik özelliklerini paylaşma yönünde eğitir” (Gezon&Kottak, 2016, s. 21). Bu eğitim doğrudan aktarımla, gözlemler sonucunda kazanılabileceği gibi farkında olmadan davranış şekline dönüştürme şeklinde de edinilebilir. Bu eğitimde sıklıkla kullanılan dil ve dilin en yoğun söylemleri olan atasözleri sıklıkla işe koşularak bireyin ve toplumun bu tür aktarımlarla kültürlenmesi sağlanır.

Öğretide bulunma, yol gösterme atasözlerinin birincil işlevidir. Yaşantı yani tecrübe sonucu söylendiği ve toplumun genelinde kabul gördüğü için doğruluğu tartışılmaz. Toplumun genelinde kabul gören düşünce ürünleridir atasözleri.

Bazı atasözleri bireyin çalışmasını telkin eder ve bazıları tembelliğin vereceği zararı haber verir. Örneğin; *emek olmadan yemek olmaz, yazın gölge hoş kışın çuval boş, akan su yosun tutmaz, işleyen demir pas tutmaz, lafla peynir gemisi yürümez, zahmetsiz rahmet olmaz, er olan ekmeğini taştan çıkarır...* Bu tür olumlu öğretilerde bulunan atasözleri dil ve kültür dünyamızda yer almakla birlikte olumsuz telkinlerde bulunarak kültürün kendini yanlışlamasına neden olabilen olumsuz öğretileli atasözleri de bulunmaktadır.

Atasözlerinin yanlış söylenmesi söz konusu olabildiği gibi yanlış çıkarımlarla yorumlanması da mümkün görünmektedir. “Güzele bakmak sevaptır” olarak bilinen ancak doğrusu “Güzel bakmak sevaptır” olan atasözünde olduğu gibi atasözleri bir vesile yanlış aktarımlar da gerçekleştirebilmektedir. Bu yanlış öğretiler zihin dünyamızı da yanlış şekillendirebildiğinden özelde bireye genelde ise topluma olumsuz bir biçimde etki edebilmektedir. Çünkü bu yanlışlıkları doğru kabul eden bireyler olumsuz eylemlerine bu yanlış atasözlerini dayanak olarak gösterebilmektedir. Bireylerin bu tür eylemlerini atasözleri ile meşrulaştırmaları toplum nezdinde kabul edilebilirliğini yükseltmekte ve hem bireyin hem de toplumun yozlaşmasına sebep olmaktadır.

Asırlardır süregelen Türk kültüründeki ve İslam inancındaki kutsal değerlerle bakıldığında da hak edilmeyene el uzatmama, başkasının malına göz dikmeme, emeksiz kazanç hevesine düşmeme, güzel ahlaklı olma gibi değerler öğretilir. Bu tür davranışları pekiştirmek için söylenen onca olumlu öğretilerde bulunan atasözünün yanı sıra tam aksi iletilerde bulunan ve kültürün kendini

yanlışlamasına sebep olan olumsuz öğretili atasözleri de mevcuttur. Bu atasözlerine aşağıda genişçe yer verilmiştir.

Olumsuz Öğretili Atasözlerinin Bilimsel Etiğe Etkileri

Atasözleri toplumun kabullerini etkileyebilen, toplumda kural derecesinde etkin bir güce sahip olan ve düstur hâline gelebilen önemli bir kültürel araçtır. Bu derece etkili sözler toplumdaki her alanda olduğu gibi bilimsel etik anlayışını da etkileyebilecek güce sahiptir. Atasözlerini Zeynep Korkmaz şu şekilde açıklamıştır: “Anonim özellik taşıyan, atalardan kaldığı kabul edilen ve toplumun yüzyıllar boyunca geçirdiği sözlem ve denemelerden, ortak düşünce, tutum ve davranışlarıyla dünya görüşünden oluşan, genel kural niteliğindeki kısa, özlü, kalıplaşmış söz” (Korkmaz, 2007, s. 27). Ahmet Topaloğlu’nun tanımı ise şu şekildedir: “Eski nesillerin uzun denemelere dayanan hükümlerini, genel kural, bilgece düşünce veya öğüt olarak düstur haline getiren ve kalıplaşmış söz biçimleri bulunan, herkesçe benimsenmiş özlü söz” (Topaloğlu, 1989, s. 32).

Toplumun ve bu bütünün parçaları olan bireylerin eğitiminde büyük öneme sahip olan atasözleri bazen; bencilliği, hırsızlığı, menfaatçiliği, vurdumduymazlığı, tembelliği telkin ederken bazen de araştırma azmini, yenilikçiliği, paylaşımcılığı ve ifade özgürlüğünü kısıtlayabilmektedir. Bu kapsamda Türk Dil Kurumu Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü’ndeki atasözleri incelenmiş ve etik anlayışa olumsuz etki edebilecek olanlar seçilmiştir. Öncelikle belirlenen bu atasözlerini dikkatle inceleyelim:

- Acı patlıcanı kırağı çalmaz.
- Akara kokara bakma çuvala girene bak.
- Akıllı köprü arayınca deş deli suyu geçer.
- Ar dünyası değil kâr dünyası.
- Atın ölümü arpadan olsun.
- Bal tutan parmağını yalar.
- Devletin malı deniz yemeyen domuz.
- İş olacağına varır ahmak kendini yorar.
- Üzümüne ye de bağını sorma.

Bu atasözlerinin öğretileri ile büyütülen daha sonra meslekî hayata başlayan birisi gayri ahlakî eylemlerde bulunabilir. Çünkü atasözleri maalesef toplumda mevcut anlamı iyi de olsa kötü manada kullanılabilir. *Akara kokara bakma çuvala girene bak* atasözü kişiye detayları kurcalamayıp kazanacaklarına odaklan öğretisi ile süreci önemsizleştiren ve sonuca odaklayan bir ileti

vermektedir. Ancak Türk kültüründe ve inanç biçiminde sonucu kabul edilebilir kılan sürecin meşruluğudur. Üstelik bu atasözü aslında iyi kötü demeden tasarruf edip mal biriktirmeyi anlatmaktadır.

Akıllı köprü arayınca dek deli suyu geçer atasözüne uygun hareket eden birisi araştırıp bilgiye erişmektense hazır olana yönelebilir. *Ar dünyası değil kâr dünyası* düsturu ile hareket edildiğinde kişiler hiç utanmadan kendine ait olmayan bilgiyi sırf amaçlarına, kârına uygun olduğu için kullanabilir, intihal yapabilir. Bu durum tespit edilip ve yaptırım ile karşılaşıldığında *atın ölümü arpadan olsun, acı patlıcanı kırağı çalmaz* diyerek yanlıştta ısrar edilebilir. Çünkü yukarıdaki atasözleri olumsuz durumları kabullenilebilir, sıradan durumlar olarak niteleyebilecek bir güce sahiptir. Çünkü sözler düşünceye, düşünceler davranışlara hükmetme gücüne sahiptir.

Ulaşılan bilgiler, araştırma sonuçları vb. bilgiler kaynak gösterilmeksizin yayınlanması durumunda *bal tutan parmağını yalar* sözüyle duruma destek bulabilmektedir. Bu yanıtlmalarla kişiler kamu yararı için kullanılması gereken bilgi veya farklı kaynakları kendi menfaatine uygun biçimde sarf edebilir. Öyleki bu durum doğrudan *devletin malı deniz yemeyen domuz* sözüyle savunulabilir. Çünkü atasözleri uzun süreli gözlemler, tecrübeler sonucu söylenmiş, doğruluğu ve kabul edilirlği yüksek ifadelerdir.

Bunlar arasında bilimsel etik anlayışındaki eksikliğe, daha güzel bir ifade ile bilimsel ahlaksızlığa en çok teşvik eden atasözü şu olsa gerek: *Üzümlünü ye de bağını sorma*. Yararlanılan doküman, bilgi veya belgelerin kim tarafından, nerede, ne zaman üretildiğinin hiçbir önemi yok şeklinde yorumlanabileceğini düşünmek ispatlanamaz bir sav olmasa gerek. Çocukluktan itibaren defalarca maruz kalınan bu atasözü bilinçaltına ve bilince yine sonuç odaklılığı yerleştirmektedir. Ahlak ve inanç sitemlerinin öğretilerinin aksine helal, hak kavramlarını devre dışı bırakmayı kabul edilebilir göstermektedir.

Atasözlerinin yani öğretilerin bireyde ve toplumda ne denli etkin olduğunu Aksan'ın şu sözünden anlayabiliriz: "Her ulusun kendi deneyimleri ve bilgeliğiyle oluşturduğu atasözleri, bir dil birliğinin dünya görüşünü, yaşayış biçimini yansıttığı gibi o toplumun kültür tarihiyle ilgili önemli ipuçları da verir" (Aksan, 2007, s. 38). İşte bu tür öğretiler daha çocuk yaşta bireylerin zihinsel kodlamaları arasına yerleştirilmekte ve yanlış öğretilerle bozulmuş, tahrip edilmiş düşünce sistemleri her alanda olduğu gibi akademik ürünlerde, akademisyenliğe hiç de yakışmayacak biçimde karşımıza çıkabilmektedir. Sahte yayımların, çalıntı eserlerin, aşırma bölümlerin yer aldığı (çal)ışmalar çıkmasında yanlış öğretilerle yetiştirilmiş kusurlu düşünce sistemlerinin etkisi olmadığı düşünülemez. Özellikle akademik yayınlarda çıkan intihal oranları bu savı güçlendirmektedir.

Bu oranlar o denli yüksektir ki bilimsel etik ihlali ile mücadele edilecek birimler, kuruluşlar oluşturulmaktadır. Ülkemizdeki intihal oranlarını somutlaştırabilmek adına Ziya Toprak'ın 2017 yılında yayınlamış olduğu *Türkiye'de Akademik Yazı* adlı çalışmasındaki bulgulara değinmekte fayda var. Toprak, çalışması kapsamında 2007-2016 yılları arasında yazılmış 470'i yüksek lisans ve 130'u doktora tezi olmak üzere 600 tezi inceleyerek şu oran ve sonuçlara ulaşmıştır:

Çalışma kapsamında yüksek derecede intihal içeren tez sayısı 207 (%34.5) olarak bulunmuştur. Yüksek lisans tezlerinden 173 adeti (%36.81) intihal içerirken doktora tezleri için bu sayı 34'tür (%26.15). Türkçe yazılan tezlerden intihal içeren tezlerin sayısı 182 (%35.62) olarak bulunurken, İngilizce yazılan tezlerin 25 (%28.10) tanesi intihal içermektedir. Bu sayı tüm tezlerin %34.5'ine tekabül etmektedir. Kamu üniversitelerinde yazılan tezlerde intihal içeren sayı 150 (%31.44) olmuştur. Vakıf üniversitelerinde bu sayı 57 (%46.34) olmuştur. Çalışmanın sadece yüksek seviyede intihal içeren tezleri kapsadığı düşünüldüğünde, bütün seviyelerde intihal içeren tez sayısının daha yüksek olabileceği ihtimali güçlü bir olasılıktır (Toprak, 2017, s. 8).

Sonuç ve Yorum

İnsanların içine doğduğu kültür bireye ayna tutarak onun davranışlarını şekillendirmesini sağlar. Bu davranışlar topluma göre şekillenir. Toplumdaki yanlış davranışlar da taklit edilerek kazanılabilir. Bu da birey ve toplum arasındaki doğal etkileşimde yanlışlar silsilesinin zamansal sürekliliğini sağlayabilir. O hâlde davranışlarımızı şekillendirmeye dilimizden başlayarak bu istenmeyen zincirin zamanın bir yerinde kırılması ve düzeltilmesi gerekir.

Taylor, 1871'deki yazılarında kültürü, kişinin, toplumun bir üyesi olarak kazandığı bilgi, inanç, sanat, hukuk, ahlak, adet, gelenek, alışkanlık ve yeteneklerin karmaşık bütünü olarak tanımlar (Haviland, 2008, s. 103). Davranışlar kültürel değerlere göre şekillenir ve sergilenir. Kültürel değerlerin somutlandığı yerler o kültürü benimsemiş kişilerin davranışlarıdır. Örneğin; Türk kültüründe yiyecekleri ses çıkararak yemek hoş karşılanmazken Japonya'da ses çıkarmak yemeği beğendiğinizi göstermenin doğal bir yoludur. Türk kültüründe ayıplanacak bir hareket Etiyopya'da tamam, sorun yok anlamında kullanılabilir. Bu durum tam olarak kültürün davranışa dönüşmesidir. Kültürü ve davranışları şekillendiren ve aktaran ise dildir. Dil, düşünceyi; düşünceler de davranışları şekillendirdiğine göre bireylerin maruz kaldıkları dilsel ifadeler azami düzeyde özenle seçilmiş doğru öğretiler sunan içeriklere sahip olmalıdır. Çünkü yanlış öğretilerle büyütülmüş çocuklar doğru eylemlerde bulunan büyükler olmayacaklardır. *Eğri ok düz gitmez* atasözü de bu durumu somutlamaktadır.

Mahatma Gandhi'nin şu sözleri anlatmak istediklerimizi âdeta özetlemektedir:

Söylediklerinize dikkat edin, düşüncelere dönüşür. Düşüncelerinize dikkat edin, duygularınıza dönüşür. Duygularınıza dikkat edin, davranışlarınıza dönüşür. Davranışlarınıza dikkat edin, alışkanlıklarınıza dönüşür. Alışkanlıklarınıza dikkat edin, değerlerinize dönüşür. Değerlerinize dikkat edin, karakterinize dönüşür. Karakterinize dikkat edin, kaderiniz olur (Akçakaya, 2015, s. 1).

Olumsuz öğretili atasözleri veya benzeri ifadeler yanlış düşüncelere ve duygulara, bu duygu ve düşünceler yanlış davranışlara ve alışkanlıklara, bu alışkanlıklar da yanlış karakter sahibi bireyler yetişmesine sebep olabilecektir. Eğri bireylerden oluşan topluluklar da doğru işler yapan, kültürlerini medeniyete dönüştürülebilen toplumlara evrilemezler. Buna göre Türkiye'nin ahlaki değerleri en üst düzeyde gelişmiş bir ülke hâline gelebilmesi; bilim üreten ve bu üretimi evrensel değerlere göre yapıp tüm dünyada kabul gören bir medeniyete evrilebilmesi için kişilerin, bilimsel etik kaygısını ve anlayışını gözden geçirmesi gerekmektedir. Bunu yaparken de öncelikle ailede başlayan, çevrede ve okullarda devam eden karakter eğitiminin bilinçli bir şekilde gözden geçirilmesi ilk iş olmalıdır. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı birlikte çalışarak işi baştan sağlam tutmalıdır. Değer eğitimi daha okula gelmeden ailede kazandırıldığından işe buradan başlanmalıdır. Bunun için de öncelikle sözlerimize, öğretilerimize dikkat etmeliyiz. Çünkü bizim söylemlerimiz de gelecek neslin atasözleridir. Ancak bu şekilde tüm dünyaya örnek olabilecek hasletlere sahip Türk kültürü medeniyet seviyesine yükseltilebilecektir.

Her millet kendi içinde bilime farklı değerler yükleyebilir. Ancak bilim adamları taşıdıkları sıfatın bir gereği olarak kültürlü olmanın ötesinde çok kültürlü yani medeni de olmalıdır. Medeniyet, kültürlerin toplamıdır ve kültürlerden üstündür. Yani bilim adamının evrensel bakış açısına sahip olması gerektiği gibi bilimsel etik konusunda da evrensel kuralları bilip bunlara saygı duyarak bu ölçütlere göre üreticiliğini ortaya koymalıdır. O hâlde bilimsel etik anlayışındaki eksiklik medeniyet olma yolundaki ilerleyiş için bir eksiklik olmakla birlikte yapılması gerekeni gösteren bir pusula niteliği de taşımaktadır. Bu eksikliğin oluşumunda gizil bir etkisi olduğu düşünülen olumsuz öğretili atasözlerinin rehber edinilmesi ya da referans gösterilmesinden vazgeçilmelidir. Atasözlerinin etik eksikliğindeki yerinin ve etkisinin netleştirilebilmesi için farklı modellerle çalışmalar yapılması gerekir. Bu çalışmalar ilgili kurumlarca uzun soluklu gözlemler ve deneysel çalışmalarla desteklenmelidir. Çalışmaların konusu sadece olumsuz öğretili atasözleri olmamalı; olumlu öğretili atasözlerinin etik eksikliğinin önüne geçilmesindeki etkileri de bir değişken olarak incelenmeli ve savın doğruluğu irdelenmelidir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Akçakaya, Ü. (2015, 04 Mart). *Düşüncelerinize Dikkat Edin Kaderiniz Olur*. 23.05.2018 tarihinde <http://blog.milliyet.com.tr/dusuncelerinize-dikkat-edin-kaderiniz-olur/Blog/?BlogNo=491745> adresinden erişildi.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. (1995). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Ankara: İnkılâp Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çoştı, Y. (2009). Toplumsallaşma Kavramı Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IX, 3, 117-138. 02.01.2018 tarihinde http://ktp.isam.org.tr/pdfdr/D03296/2009_3/2009_3_COSTUY.pdf adresinden erişildi.
- Gezon, L. ve Kottak, C. (2016). *Kültür*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Haviland, W. (2008). *Kültürel Antropoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Humboldt, W. (1908). *Gesammelte Schriften*, Berlin: Bd. 7, 2.
- İnam, A. (2004). Bilim, Sanat ve Felsefe Dili Olarak Türkçe. *Dil ve Dilimiz Türkçe Sempozyumu, 13-14 Kasım 2003*, içinde (ss. 104-107). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları.
- İnci, O. (2009). Bilimsel Yayın Etiği İlkeleri, Yanıltmalar Yanıltmaları Önlemeye Yönelik Öneriler. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, 69-90.
- Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köksal, A. (2004). Bilimsel ve Sanatsal Yaratıcılık İçin Anadilinin Önemi. *Dil ve Dilimiz Türkçe Sempozyumu, 13-14 Kasım 2003*, içinde (s. 56). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları.
- O'brien, J. (2011). *The Production of Reality: Essays and Readings on Social Interaction*, United States of America. 02.01.2018 tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=8FKzamiVX4sC&oi=fnd&pg=PA126&dq=Charles+Cooley+&ots=13GSXZny7B&sig=tzOEmAeIA3mWrD8WvDRuGQWN7Jk&redir_esc=y#v=onepage&q=Charles%20Cooley&f=fal se adresinden erişildi.
- Özkan, B. ve Gündoğdu, A. E. (2011). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Türkçede Atasözleri ve Deyimler, *Turkish Studies*, 6/3, 113-114.
- Pala, İ. (2012). *Sözün Özünden Düünden Bugüne Atasözleri*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- TDK (Türk Dil Kurumu). 23.10.2017 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&view=atasozleri adresinden erişildi.
- TDK (Türk Dil Kurumu). 23.10.2017 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59ee5d6e9b2f27.11089329 adresinden erişildi.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.

- Toprak, Z. (2017). Türkiye'de Akademik Yazı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(2).
- TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknoloji Araştırma Merkezi). 23.10.2017 tarihinde <http://journals.tubitak.gov.tr/genel/brosur.pdf> adresinden erişildi.
- Uzday, İ. Z. (2006). Bilimsel Araştırma Etiği. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, 19-26. Ankara: TÜBİTAK Matbaası.
- Weisgerber, L. (1950). *Die Sprache unter den Kraefen des menschlichen Daseins*, Düsseldorf. 02.01.2018 tarihinde <https://books.google.com.tr/books?id=oJDtIToTmcAC&pg=PA2178&lpg=PA2178&dq=WE%C4%B0SGERBER+Leo,+Die+Sprache+unter+den+Kraefen+des+menschlichen+Daseins,+D%C3%BCseldorf+1950.&source=bl&ots=5hFmXYfBmx&sig=n1fNFy7QMff20VIAILR5oQQ4Nko&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjPzYvy-qXaAhUEQZoKHTMgBtAQ6AEIMDAB#v=onepage&q&f=false> adresinden erişildi.

TÜRKÇE OKUTMANLARININ YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK SUBJEKTİF ALGILARI*

*Melike ERDİL***

Öz: Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanların bakış açısı ile yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini edinme sürecinde yaşadıkları temel sorunları belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ve Ankara iline bağlı yükseköğretim kurumlarında çalışan ve yabancılara Türkçe öğreten yirmi beş gönüllü okutman ile sınırlıdır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi; nitel araştırma desenlerinden ‘olgu bilim’ kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, ‘yarı yapılandırılmış görüşme formu’ ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, bulgular bölümünde temalar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yabancı öğrencilerin töresel alışkanlıklarının, tabularının ve din faktörünün Türkçe konuşma becerilerini etkilediği saptanmıştır. Yabancı öğrencilerin, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde dört farklı biçimde (kendi ana dillerinde konuşanlar, beden dilini kullanmayı tercih edenler, hedef dil olan Türkçeyi konuşmada ısrar edenler ve İngilizce konuşanlar) kendilerini ifade etmeye çalıştıkları ve ‘genel olarak/çoğu zaman’ yeterli düzeyde ifade edebildikleri tespit edilmiştir. Türkçe konuşurken; Arap Yarımadası’ndan gelen öğrencilerin ‘merhaba, selâm, pazar’; Asya Kıtası’ndan gelen öğrencilerin ‘elli, iki, Japon’; Avrupa Kıtası’ndan gelen öğrencilerin ‘üniversite, ağaç, kız’; Afrika Kıtası’ndan gelen öğrencilerin ‘teşekkür, alo, gözlük’ kelimelerinde sıklıkla güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe okutmanlarının, yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimini ‘olumlu’ buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı öğrencilerin seviye bakımından ilerlemeleri ile birlikte (B1 gibi) aynı zamanda eski seviyelerini de (A1 gibi) muhafaza edebilme yeterlilikleri konusunda beş farklı görüş olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Konuşma becerisi, Türkçe okutmanı, yabancı dil olarak Türkçe.

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihi: 07.09.2017 - 09.11.2017

Bu araştırmada, 01-03 Ekim 2015 tarihlerinde 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayında (UTEOK-2015) sunulan “Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenirken Anlatma Becerilerinde (Konuşma-Yazma) Yaşadıkları Sorunlar: Fenomenolojik Bir Yaklaşım” isimli kapsamlı çalışmanın yalnızca “konuşma becerisi” verileri yer almaktadır.

** Gazi Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Doktora Programı Öğrencisi, melikeerdil@gmail.com ORCID: 0000-0001-8146-2183

The Subjective Perception of Turkish Language Lecturers Towards Foreign Students' Ability to Talk Turkish

Abstract: In this study, determining the main problems which are faced during teaching Turkish to foreigners within the perspective of lecturers teaching Turkish as a foreign language is aimed. The study is limited to twenty- five voluntary lecturers teaching Turkish to foreign students and working either at universities or institutes that are located in İstanbul and Ankara. The qualitative research method and ‘phenomenology’ as the research pattern were adopted in the study. The data were gathered by ‘semi- structured interview form’. The acquired data were presented and interpreted as themes in findings chapter. As a result of the study; it is determined that traditional habits, taboos of foreign students and the factor of religion affect their ability of talking Turkish. It is found that, when foreign students realize that they are misunderstood while talking Turkish, they try to express themselves in four different ways (talking in their native language, preferring to use their body language, insisting on using the target language Turkish, talking English and they become able to do it at sufficient levels ‘generally/mostly’. It is reached that, while talking Turkish, the students coming from Arabic Peninsula, often have difficulty in articulating the words ‘hello, hi, market’, while the ones coming from Asian Continent have difficulty in the words ‘fifty, two, Japan’ the ones from European Continent have difficulty in the words ‘university, tree, girl’ and the finally, the ones from African Continent have difficulty in the words ‘thank you, hello, glasses’. In addition, it is the established that lecturers of Turkish language find the interaction of foreign students in in-class group studies so ‘positive’. Also, it is detected that, there are five different opinions on foreign students’ability to keep their former (A1) levels while proceeding on to further levels (B1).

Key words: Speaking skills, Turkish lecturer, Turkish as a foreign language.

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin vizyonu dört temel dil becerilerinin edinimi çerçevesinde şekillenmektedir. Yabancı öğrencilere, Türkçe anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin kazandırılması Türkçe öğretim programının temel misyonunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın konusu ise yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini edinme sürecinde yaşadıkları temel sorunları belirlemek ve konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktır.

Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Demirel, 1999, s.40). Konuşma, hem eğitimde hem de sosyal hayatta sıkça kullanılan bir beceridir. Bireyin günlük yaşamının önemli bir bölümünü dinlemeyle birlikte konuşma oluşturur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin de Türkçenin konuşma yönünü dikkate almaları ve bu bakımdan ilgili, dikkatli ve sosyal olmalarına, konuşmanın bir dili

öğrenmede diğer becerilere oranla daha önemli olduğunu fark etmeleri gerekir (Emiroğlu, 2013 akt. Göçer, 2015, s.48).

Yabancı dil öğretim tekniklerinden biri olan ‘doğal yöntemin’ verimli bir şekilde uygulanabilmesi konuşma becerisinin edinimi ile doğru orantılıdır.

Doğal yöntem, dilin ‘yaşayan ve mevcut zaman diliminde konuşulan biçimini öğretmeyi hedefler’ (Memiş ve Erdem, 2013, s. 302). Öğrenci, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı ana dilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmadan elverdiğince konuşmalıdır (Demirel 2010, s. 47).

Yabancı öğrencilerin, hedef dil olan Türkçeyi doğal ortamında doğru, güzel ve etkili konuşmaları Türkçe öğretim programında kazandırılması hedeflenen davranışlar arasındadır. Yabancı öğrencilere, Türkçe konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde okutmanların bakış açısı ile tespit edilen temel sorunların alan yazınına da katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Biçer, Çoban ve Bakır (2014, s. 127), tarafından yapılan bir araştırmada, ‘yabancı öğrencilerle yapılmış yüz yüze görüşmelerin yetersiz olduğu’ belirtilmiş ve araştırmalarında öğrenci görüşlerine yer verilerek temel sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada ise yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisinin ediniminde temel sorunlar, okutmanların öznel algıları doğrultusunda belirlenecektir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini edinme sürecinde yaşadıkları temel sorunları, Türkçe okutmanlarının kişisel görüşleri doğrultusunda tespit etmek amaçlanmaktadır.

2. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin sınıf arkadaşları ile konuşurken töresel alışkanlıkları, tabuları ve din faktörü konuşma sürecini etkilemekte midir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda kendilerini ifade etme biçimleri nasıldır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda kendilerini ifade edebilmede yeterliler midir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Arap Yarımadası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Asya Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Avrupa Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Afrika Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimine dair gözlemleri nelerdir?
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin seviye bakımından ilerlemeleri ile birlikte (B1 gibi) aynı zamanda eski seviyelerini de (A1 gibi) muhafaza edebilmede yeterliler midir?

3. Yöntem

Bu araştırmada '*nitel araştırma yöntemi*' kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45).

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, '*tarama modeli*' tercih edilmiştir. Tarama, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016, s. 109).

3.2. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma desenlerinden biri olan '*olgu bilim*' bu araştırmanın modelini oluşturmaktadır. Olgu bilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). Bu araştırmada, yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisinin edinimi sürecinde yaşanan temel sorunları Türkçe okutmanlarının kişisel görüşleri ile derinlemesine ve ayrıntılı tespit edebilmek amacı ile '*olgu bilim*' modeli tercih edilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

2014-2015 Akademik Yılı Güz Döneminde, İstanbul ve Ankara'da bulunan 7 yükseköğretim kurumu ve 1 enstitüde görev olan 14 kadın ve 11 erkek okutman

olmak üzere toplam 25 gönüllü Türkçe okutmanı, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Kıdem Derecesi Boyutlarında Frekans Dağılımı

Yükseköğretim Kurumu/Enstitü	Kadın	Erkek	Lisans	Yüksek Lisans	Kıdem Aralığı
1. İstanbul Üniversitesi DİLMER (Tophane Şubesi ve Avcılar Şubesi)	3	1	2	2	1-3
2. İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER	3	3	2	4	2-6
3. İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi TÖMER	1	2	1	2	2-4
4. Marmara Üniversitesi TÖMER	1	2	-	3	5-8
5. Koç Üniversitesi ERASMUS Kapsamında	1	-	-	1	15
6. Sabancı Üniversitesi ERASMUS Kapsamında	1	1	-	2	9-18
7. Ankara Üniversitesi TÖMER (Taksim Şubesi)	3	2	2	3	2-5
8. Ankara Yunus Emre Enstitüsü	1	-	-	1	1
Toplam	14	11	7	18	1-18

Örneklem seçiminde, ‘*amaca yönelik örnekleme/ amaçlı örnekleme (purposive sampling)*’ yönteminden biri olan ‘*tipik durum örnekleme*’ tercih edilmiştir. Araştırma problemini ve araştırma sorularını en iyi şekilde açıklanmasına yardımcı olması amacı ile çalışma grubu ve çalışma yerleri sıra dışı olmayan, ortalamayı yansıtabilecek ve genelleme yapabilmeye uygun olması için ‘*amaca yönelik örnekleme yöntemi*’ seçilmiştir. Çalışma grubunda, birinci kadın okutmanın kişisel görüşünü temsil etmesi için K1; birinci erkek okutmanın kişisel görüşünü temsil etmesi için de E1 kısaltması bünyesinde veriler sınıflandırılmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Veriler, ‘*görüşme tekniği*’ kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, ss.46-47).

Görüşme açık uçlu olabilir ya da belirli düzeyde yapılandırılmış (yarı-yapılandırılmış ya da yapılandırılmış) formlar yoluyla yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.77). Bu çalışmada da ‘*yarı yapılandırılmış görüşme formu*’ aracı ile veriler toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış mülakat formu verileri, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları, Microsoft Word sözcük işlemci programı ile yazıya geçirilmiştir.

3.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Hazırlanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (2012, s. 41), yer alan, “B1 düzeyinde olan biri, A2 düzeyinde belirlenen her şeyi daha iyi şekilde yapar.” ifadesi, “Konuşma becerilerini edinme sürecinde seviye bakımından ilerlemeleri ile birlikte (B1) geçmiş seviyelerini de muhafaza ettikleri (A2) görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna dönüştürülmüştür. Bu şekilde sekiz açık uçlu soru hazırlanmıştır. Yabancılar Türkçe öğreten üç öğretmenin görüşleri ve tavsiyeleri de dikkate alınarak, sorular yeniden (ekleme/ çıkarma/ değiştirme biçiminde) yapılandırılmıştır.

Türkçe konuşma becerilerine yönelik temel sorunları tespit etmek amacıyla hazırlanan, yarı-yapılandırılmış görüşme formu sorularının, alanın temel sorunlarının ne kadarını kapsadığını belirlemek amacıyla ‘kapsam geçerliliğine’ başvurulmuştur. Her bir madde temel sorunlardan ‘birini’ kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, yabancılar Türkçe öğreten, alanında en az bir yıl ve en fazla on beş yıl deneyimi olan, üç öğretmen tarafından ‘kapsam geçerliliği’ test edilmiştir. Kapsam geçerliliği sonucuna göre yarı-yapılandırılmış görüşme formu soruları, Türkçe konuşma becerilerine yönelik temel sorunları tespit edebilecek nitelikte bulunmuştur.

Araştırmacı tarafından hazırlanan soruların üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan (test- tekrar test yöntemi ile) iki gönüllü öğretmene, iki hafta sonra tekrar sorulmuş ve benzer yanıtların alındığı görülmüştür. Araştırma verilerinin ‘güvenirliliği’ bu şekilde sağlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerinden birebir alıntı yapılarak ‘geçerlilik’ sağlanmıştır (Patton, 1987).

3.5. Verilerin Analizi

Yazıya geçirilen veriler, kod ve kategori analizi yapılarak çözümlenmiştir. Bu araştırma, ‘verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama’ türüne girmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s.261), verilerin kodlanması ‘elle’ yapıldığı zaman ortaya çıkan kodlar, doğrudan verilerin yan tarafına yani kâğıdın sol veya sağ kenar bölümüne yazılabileceğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada da verilerin kodlanması elle yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden beş adet kod belirlenmiştir.

Kodlar belirlendikten sonra bir üst aşama olan ‘kategoriler’ belirlenmiştir. Bu araştırmada, içerik analizi türlerinden biri olan ‘kategorisel analiz’ kullanılmıştır. Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere

bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.90). Araştırmada elde edilen verilerden altı adet kategori tespit edilmiştir. Kategori analizinin ardından temalar belirlenmiştir. Yirmi beş adet tema tespit edilmiştir. Belirlenen kod, kategori ve tema tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Verilerin Kod, Kategori ve Tema Boyutunda Dağılımı

KOD	KATEGORİ	TEMA
1.Kültür	Yabancı Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Töresel Alışkanlıkların, Tabuların ve Din Faktörünün Etkisi	Yalnızca Din Faktörünün Etkilediğini Düşünen Okutmanlar (K2, K3, K4, K11, K12, K14, E1, E2, E3, E4, E7, E9)
		Tüm Faktörlerin Konuşmayı Etkilediğini Düşünen Okutmanlar (K1, K5, K6, K7, K8, K10, K13, E5, E6, E10, E11)
		Tüm Faktörlerin Konuşmayı Etkilemediğini Düşünen Okutmanlar (K9, E8)
2.İletişim	Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Yanlış Anlaşıldıklarını Hissettiklerinde Kendilerini İfade Etme Biçimleri	Kendi Ana Dillerinde Konuşan Öğrenciler (K5, K6, K9, K12, K14, E2, E3, E4, E6, E9)
		Türkçe Konuşan Öğrenciler (K3, K7, K 11, K13, E8, E11)
		Beden Dilini Kullanan Öğrenciler (K1, K2, K10, E1, E7)
		İngilizce Konuşan Öğrenciler (K4, K8, E5, E10)
Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Yanlış Anlaşıldıklarını Hissettiklerinde Kendilerini İfade Etme Yeterlikleri	Yabancı Öğrencilerin Konuşmalarını Yeterli Bulan Okutmanlar (K6, K8, K9, K11, K14, E1, E2, E3, E8, E10, E11) Seviye Farklılıklarına Bağlı Değişiklik Gösterebileceğini Düşünen Okutmanlar (K1, K2, K3, K4, K5, K10, K12, E4, E6, E7, E9)	

		Yabancı Öğrencilerin Konuşmalarını Yeterli Bulmayan Okutmanlar (K7, K13, E5)
3.Konuşma	Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Yanlış Söyledikleri Kelimeler	Arap Yarımadası: ‘Merhaba, selâm, pazar.’(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K10, K11, K12, K13, K14, E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11) Arap Öğrencilerde Gözlemi Olmayan Okutmanlar (K7, K9, E6) Asya Kıtası: ‘Elli, iki, Japon.’(K1, K2, K4, K5, K6, K8, K10, K11, K12, K13, K14, E1, E2, E3, E4, E5, E9, E10, E11) Asyalı Öğrencilerde Gözlemi Olmayan Okutmanlar (K3, K7, K9, E6, E7, E8) Avrupa Kıtası: ‘Üniversite, ağaç, kız.’ (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K10, K11, K12, K13, K14, E1, E2, E4, E5, E7, E9, E10) Avrupalı Öğrencilerde Gözlemi Olmayan Okutmanlar (K7, K9, E3, E6, E8, E11) Afrika Kıtası: ‘Teşekkür, alo, gözlük.’ (K1, K2, K3, K4, K5, K8, K10, K11, K13, K14, E1, E2, E3, E5, E7, E9) Afrikalı Öğrencilerde Gözlemi Olmayan Okutmanlar (K6, K7, K9, K12, E4, E6, E8, E10, 11)
4.Grup Çalışmaları	Okutmanların Sınıf İçi Grup Çalışmalarında Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine Dair Gözlemleri	Grup Çalışmalarında Öğrenci-Öğrenci Etkileşimini Olumlu Bulan Okutmanlar (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, E1, E2, E3, E5, E6, E8, E7, E9, E11)

		Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Konulara Bağlı Olarak Değişiklik Gösterebileceğini Düşünen Okutmanlar (K3, E4, E10)
5.Kur Geçişleri	Yabancı Öğrencilerin Eski Seviyelerini Muhafaza Edebilme Yeterlikleri	Muhafaza Edebildiklerini Düşünen Okutmanlar (K1, K3, K9, K11, K13, E4, E5, E6, E10, E11) Muhafaza Edemediklerini Düşünen Okutmanlar (K5, K6, K7, E2, E3) Kur Geçişleri Dâhil Aynı Eğitim Kurumu ya da Aynı Öğretmenden Ders Alınması Gerektiğini Düşünen Okutmanlar (K8, K10, K14, E8, E9) Mensubu Oldukları Milliyetlere Göre Değişiklik Gösterebileceğini Düşünen Okutmanlar (K2, K4, E1) Bireysel Farklılıklarına Bağlı Değişiklik Gösterebileceğini Düşünen Okutmanlar (K12, E7)

Bu araştırmada, görüşme sorularına, kısa yanıt veren (evet, hayır, katılıyorum, katılmıyorum gibi) okutmanlar da dâhil olmak üzere tüm okutmanların görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan yirmi beş Türkçe okutmanının benzer görüşleri gruplandırılmış, farklı görüşlere ise ayrı paragraf açılarak yer verilmiştir. Ayrıca kaç okutmanın benzer görüşte olduğu, kaç okutmanın ise farklı görüşte olduğu sayılar ile ifade edilmiştir. Bu çalışmada, okutmanların kişisel görüşlerine yer verildiği ve her okutmanın da özel algıları farklılık göstereceği için her farklı görüşe yer verilmiş ancak çoğunlukta olan görüşlerin azınlıkta olan görüşler ile kıyaslaması yapılmamıştır.

Türkçe okutmanlarına göre yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken ‘sıklıkla yanlış söyledikleri kelimeler’, Microsoft Excel Programında sıklık düzeylerine göre sıralanmış ve yirmi beş gönüllü okutmanın en az ¼’nün aynı kelimeyi söylemesi dikkate alınarak frekans sayısı altıdan düşük olan kelimelere yer verilmemiştir.

4. Bulgular

Araştırmada, yirmi beş gönüllü Türkçe okutmanının yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine yönelik kişisel görüşlerinden elde edilen verilere bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Yabancı Öğrencilerin Sınıf Arkadaşları ile Konuşurken Töresel Alışkanlıkların, Tabuların ve Din Faktörünün Konuşma Sürecine Etkisi

Dünyanın farklı kıtalarından Türkçe öğrenmek amacı ile Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin geldikleri yerin kültürünü ve inanışını Türkçe öğrenme süreci içerisinde de sürdürdükleri görülmektedir. “Yabancı öğrencilerin sınıf arkadaşları ile konuşurken töresel alışkanlıkların, tabuların ve din faktörünün konuşma sürecine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Töresel Alışkanlıklar, Tabular ve Din Faktörünün Türkçe Konuşma Sürecine Etkisi

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Yalnızca ‘din’ faktörü Türkçe konuşma sürecini etkilemektedir.”	12	48
“Töresel alışkanlıklar, tabular ve din faktörü Türkçe konuşma sürecini etkilemektedir.”	11	44
“Töresel alışkanlıklar, tabular ve din faktörü Türkçe konuşma sürecini etkilememektedir.”	2	8
Toplam	25	100

Yabancı öğrencilerin töresel alışkanlıkları ve tabuları hâricinde yalnızca ‘din’ faktörünün konuşma sürecini etkilediğini düşünen yirmi beş okutmandan; on iki okutman şu şekilde ifade etmektedir: (K2): “Kadın öğrenci ve erkek öğrenci konuşurken dini duruş etkili olabiliyor.”; (K3): “Daha muhafazakâr toplumlarda kadın-erkek diyaloglarında kendisini hissettiriyor.”; (K11): “Özellikle dinsel faktörlerin etkisi diyalog kurma süreçlerinde önemli.”; (K12): “Din konusunda büyük sıkıntılar yaşanabiliyor.”; (E1): “Arap bayan öğrencilerin erkeklerle konuşmaması gibi bazen problemler oluyor.”; (E9): “Bazı dinî inanışların biraz daha muhafazakâr olan arkadaşlar arasında örneğin, diyalog için kaldırdığımızda erkek arkadaşlar, kadın öğrencilerle görüşmek konuşmak isteyebiliyor.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten on bir okutman, yabancı öğrencilerin töresel alışkanlıklarının, tabularının ve din faktörünün Türkçe konuşma sürecini ‘etkilediğini’ düşünmektedir: (K5): “Özellikle tabu alanında düşman ülkeler

savaş hâlinde olan ülkeler için meselâ bir Çinli ile Uygur öğrenci beraber konuşmak istemeyebiliyor”; (K7):*“Sınıf-içi konuşma etkinliklerinde öğrencilerin geldikleri ülke ve o ülkelere ait tabu, gelenek gibi kültürel öğeler konuşma çerçevesini sınırlandırmaktadır. O konulara değinildiğinde konuşma noktalanmak zorunda kalıyor noktalanmazsa gergin bir ortam oluşma ihtimali her zaman vardır.”;* (K10):*“ Afrika’ dan gelen bir öğrenci ile Avrupa’ dan gelen bir öğrencinin konuşmaya kattığı samimiyet ya da resmiyet çok çok farklı olabiliyor.”;* (E10):*“ Amerika’ dan gelen öğrencilerin tıp ve sağlık konularında konuşmak istemeyişleri gibi ya da Uzakdoğu’ da ki bazı öğrencilerin bazı konuları konuşmaya değer bulmayışları gibi... Zannediyorum bu daha çok töresel ve tabu temelli çekinceler.”*

Yabancı öğrencilerin, töresel alışkanlıklarının, tabularının ve din faktörlerinin Türkçe konuşma sürecine *‘etkisi olmadığını’* düşünen iki okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K9):*“Töresel alışkanlıklardan çok öğrencilerde konuşurken hata yapma korkusu oluyor. Bu da kısa bir süre sonra konuşmanın bitmesine sebep oluyor. Elbette sınıf birbirini tanıdıkça bu çekingenlik de geçiyor.”;* (E8):*“Hayır.”*

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisini Sergilerken Yanlış Anlaşıldıklarını Hissettikleri Durumda Kendilerini İfade Etme Biçimleri

Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde kendilerini doğru ifade edebilmek amacı ile birtakım yollara başvurdukları görülmektedir. “Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda kendilerini ifade etme biçimleri nasıldır?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşurken Yanlış Anlaşıldıklarını Hissettikleri Durumda Kendilerini İfade Etme Biçimleri

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde <i>‘ana dillerinde’</i> konuşarak kendilerini ifade etmektedir.”	10	40
“Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde yine <i>‘hedef dil olan Türkçeyi konuşarak’</i> kendilerini ifade etmektedir.”	6	24
“Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde <i>‘beden dillerini kullanarak’</i> kendilerini ifade etmektedir.”	5	20
“Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde <i>‘İngilizce konuşarak’</i> kendilerini ifade etmektedir.”	4	16
Toplam	25	100

Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde ‘ana dillerinde’ konuşarak kendilerini ifade ettiklerini düşünen yirmi beş okutmandan; on okutman şu şekilde ifade etmektedir: (K5):“Yanlış anlaşıldıklarında kendi dillerine geçmeye çalışıyorlar... Eğer sınıfta aynı ülkeden konuya vâkıf bir insan varsa ona soruyorlar...”; (K6):“Kendi dillerine yöneliyorlar.”; (K9):“Kendi dillerini bilen arkadaşlarından destek almaya çalışıyorlar.”; (K12):“Ana dillerine yönelebiliyorlar.”; (K14):“Daha alt düzeylerde kendi ana dillerini kullanmayı tercih ediyorlar.”; (E2):“Genellikle hâkim oldukları ana dillerinde konuşmaya ve anlaşmaya çalışıyorlar.”; (E6):“Öğrenim sürecinin başlarında kendi ana dillerine yönelebiliyorlar.”; (E9):“İlk düzeylerde yeni başlayanlar genellikle kendi ana dillerinde düzeltme ihtiyacına gidiyorlar.”

Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde yine ‘hedef dil olan Türkçeyi konuşarak’ kendilerini ifade etme çabası içinde olduklarını düşünen altı okutman ise şöyle belirtmektedir: (K3):“Öğrencileri birazcık cesaretlendirip konuşmaya güdüledikten sonra öğrenciler kendilerini Türkçe olarak ifade etmeye devam ediyorlar.”; (K7):“Konuşma sırasında öğrenciler, karşılarındaki kişinin kendilerini yanlış anladıklarını fark ettiklerinde sınırlı derecede Türkçe bilseler dahi (A1 gibi) yanlışlarını düzeltme becerilerine sahiptirler.”; (K11):“Genel olarak Türkçe farklı kelimeler ve yapılarla kendilerini daha doğru ifade etmeye çalışıyorlar.”; (K13):“Hemen Türkçe düzeltme çabasına giriyorlar.”; (E8):“Tekrar Türkçe farklı sözcükler kullanarak kendilerini ifade ediyorlar.”; (E11):“Hemen daha iyi Türkçe bilen arkadaşlarından yardım almaya çalışıyorlar.”

Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde ‘beden dillerini kullanarak’ kendilerini ifade ettiklerini düşünen beş okutman şu şekilde ifade etmektedir: (K1):“ Bir şekilde el-kol hareketleriyle beden dilini kullanarak kendilerini anlatmaya çalışıyor. Somut araç-gereçlere başvuruyor. Diyelim hani “bardak” diyecek diyemiyor. Bardağı bir şekilde çizerek ya göstererek bunu ifade etmeye çalışıyor.”; (K2):“Öğrenci düzeyine göre yanlış anlaşıldığını anlarsa etkileşimde bulunduğu kişiye bunu beden dili ile ifade edebiliyor.”; (K10):“ Örneğin, A1 öğrencisi sadece hal ve hareket ya da ‘Hayır.’, ‘Pardon!’ şeklinde kendini ifade ederken, C1 öğrencisi gayet söz alarak hani ‘Ben, bunu değil şunu anlatmak istedim.’ şeklinde derdini anlatabiliyor.”; (E1):“Bunu da biraz yöreye göre ayırabiliriz. Avrupalı öğrenciler genellikle İngilizceye yöneliyorlar ama meselâ Arap ülkelerinden gelen öğrenciler daha çok el-kol hareketleri ile bize yanlış söylediklerini ya da yanlış anladıklarını daha kolay belirtiyorlar. İlginç bir şey olarak da Asyalı öğrencilerin de biraz kırmızı olma durumu oluyor yanlış bir şey söylediklerinde utandığını hissediyorsunuz. Hani suratlarını aşağıya eğiyorlar. Biraz gene yöreye göre farklılıklar var ama genellikle el-kol hareketlerini daha çok

kullanıyorlar böyle durumda.”; (E7):“ Yanlılık varsa konuşmada ilk önce beden diline başvuruyor.”

Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde ‘İngilizce konuşarak’ kendilerini ifade ettiklerini düşünen dört okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K4):“Eğer biliyorlarsa İngilizce konuşuyorlar...”; (K8):“Hemen İngilizceye dönüyorlar çünkü ben başından İngilizce konuşuyorum. Belki ben İngilizce konuştuğum için hemen İngilizceye dönüyorlar.”; (E5):“Genellikle İngilizce gibi yabancı dile geçiş yapıyorlar.”; (E10):“Bizim öğrenci kitlemizin büyük ölçüde en azından yaz dönemi itibari ile Avrupa ve Amerika menşeli oluşu nedeniyle İngilizceye çok çabuk bir dönüş gözlemliyorum.”

4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisini Sergilerken Yanlış Anlaşıldıklarını Hissettikleri Durumda Kendilerini İfade Edebilme Yeterlikleri

“Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda kendileri ifade edebilmede yeterliler midir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşurken Yanlış Anlaşıldıklarını Hissettikleri Durumda Kendilerini İfade Edebilme Yeterlikleri

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşma becerisini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda, ‘genel olarak/ çoğu zaman’ yeterli düzeyde ifade etmektedirler.”	11	44
“Yabancı öğrencilerin, kendilerini ifade edebilmeleri, Türkçe ‘seviye farklılıklarına’ göre değişiklik göstermektedir.”	11	44
“Yabancı öğrenciler, kendilerini yeterli düzeyde ifade ‘edememektedir.’”	3	12
Toplam	25	100

Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda, yabancılara Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on bir okutmana göre ‘genel olarak/ çoğu zaman’ yeterli düzeyde ifade etmektedirler: (K6):“Yeterli ifade edebiliyorlar.”; (K8):“Her zaman çok iyi olmasa da öğrencilerin % 90’ ı kelimeleri doğru şekilde telaffuz ediyor.”; (K11):“Her dil seviyesinden beklenen telaffuz hataları sergileniyor genellikle. Bu bakımdan kısmen ve genellikle anlaşılır seslendiriyorlar.”; (E10):“Genel anlamda evet...”

Yabancı öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerinin, Türkçe ‘seviye farklılıklarına’ göre değişiklik gösterdiğini düşünen on bir okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K4): “Bu Türkçe seviyesine göre değişen bir durum. Başlangıçta tabii ki telaffuz yeterince iyi olmuyor ama Türkçe dersler devam ettikçe gayet anlaşılır şekilde konuşabiliyorlar.”; (K10): “Türkiye’de geçirdikleri zaman, Türk insanları ile geçirdikleri zaman ya da Türkçeye ayırdıkları vakit özellikle Türkçe konuşmaya ayırdıkları zamanla paralel olarak ilerliyor.”; (K12): “Ben şimdi bu değerlendirilmeyi A1 ya da A2 seviyesi için yapıyorum. Çünkü zaman yâni seviye ilerledikçe tabii ki olumlu manada çok büyük bir fark gözlenebiliyor.”; (E4): “Bir makalede okumuştum bir kelimeyi iyi telaffuz edebilmek veya sahiplenebilmek için en az o kelimeyi 70 kez yazmak, okumak, duymak ve görmek gerekir diyordu. Yâni Türkçe yeni öğrendikleri kelimeleri kullanırken telaffuzunda ya da yazımında bazı sıkıntılar oluyor ama o kelimeleri kullandıkça Türkçeleri de geliştikçe aksaklıklar azalıyor.”; (E6): “Başlangıçta anlaşılmasız kelimeler söyleyerek konuşmaya çalışan öğrencilerin zaman içinde Türkçe seviyeleri de ilerledikçe çok daha anlaşılır ve sıkıntısız telaffuz düzeylerine eriştiklerini görebiliyoruz.”; (E7): “Türkçe seviyeleri ilerledikçe daha güzel ifade ediyorlar.”; (E9): “Türkçe konuşabilme düzeylerine göre değişebilen bir durum.”

Yabancı öğrencilerin kendilerini yeterli düzeyde ifade ‘edemediklerini’ düşünen üç okutman ise şu şekilde düşünmektedir: (K7): “Tabii ki hayır... En son seviyeye gelmiş bir öğrenci bile olsa yine de kelime telaffuzu tamamen başka bir şeydir.”; (K13): “Telaffuz zor... Hangi dil öğrenilmeye çalışılırsa çalışılсын telaffuz en çok uğraş gerektiren kısım.” (E5): “Hayır, ifade edemediklerini düşünüyorum.”

4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Arap Yarımadası’ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

“Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Arap Yarımadası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Arap Yarımadası’ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Arap öğrenciler, Türkçe konuşurken ‘ <i>merhaba (15), selâm (7), pazar (7)</i> ’ sözcüklerinde sıklıkla güçlük çekmektedir.”	22	88
Arap öğrenciler üzerinde yeterli düzeyde gözlemim ‘ <i>bulunmamaktadır</i> ’.”	3	12
Toplam	25	100

Arap Yarımadası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken bazı kelimelerde sıklıkla güçlük çektikleri görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; yirmi iki okutmana göre, özellikle ‘*merhaba (15), selâm (7), pazar (7)*’ sözcüklerinde Arap öğrenciler sıklıkla güçlük çekmektedir. (K2):“*Pazar- pazar.*”; (K3):“*Özellikle ‘merhaba’ kelimesinde Arap öğrenciler sıkıntı yaşıyorlar.*”; (K4):“*Pazar, para vs.*”; (K12):“*‘Marhaba’ yâni Arap öğrencilerin ilk günden itibaren düzeltmedikleri bir kelimedir. ‘Selâm’ yerine ‘salam’... ‘Pazar’ değil de ‘bazar’ şeklinde yâni ‘-p’, ‘-b’ sesinden dolayı.*”; (E7):“*Arap öğrenciler, ünlü harfleri söylerken daha çok problem yaşayabiliyorlar. Örneğin, ‘merhaba’ kelimesinin telaffuzunda sıkıntı yaşıyorlar. Arap öğrenciler Türkiye’ye geldikten ve ortak kelimeleri fark ettikten sonra birçok kelime için ‘Bu Türkçede de var mı?’ şeklinde kendi dillerinde olan telaffuzu ile bunu söyleyebiliyorlar.*”; (E8):“*Pazar, park vb. ...*”; (E9):“*Daha çok ‘merhaba’ ve ‘selâm’ gibi kendi dillerinde orijinali kökeni itibari ile Arapça olan sözcükleri kendi telaffuzları ile telaffuz ettiklerini görüyoruz.*”; (E10):“*‘Merhaba’ örnek verebiliriz. Yine harflere bağlı olarak bazı kelimeleri ısrarla yanlış ya da hatalı telaffuz etme dikkatimi çekti. Meselâ, Arap öğrencilerin, ‘Osmanlı’ kelimesini, Arap tarihi, Osmanlı tarihi çalışan Arap öğrencilerinin peltek s ile ‘Otsmanlı’ diye telaffuz etmeleri gibi çünkü kendi alfabelerinde Osman kelimesi bu şekilde yazıldığından Türkçede bunun böyle söylenmediğini hatırlatmamıza rağmen çok zorlanıyorlar düzeltmede... Peltek s olarak yazılır onlarda. İmparatorluğun adının artık Türkleşmiş olduğunu ve Hz. Osman ile pek bağının olmadığını bilmelerine rağmen ya düzeltmekte güçlük çekiyorlar ya da çok anlamlı bulmuyorlar. Neticede kökeni bize ait diye... Bilemiyorum.*”;

Yabancılar Türkçe öğreten diğer üç okutman, Arap öğrenciler üzerinde ‘*yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını*’ beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir: (K7): -; (K9): -; (E6): -.

4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Asya Kıtası'ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Asya Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken bazı kelimelerde sıklıkla güçlük çektikleri görülmektedir. “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Asya Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Asya Kıtası'ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Asyalı öğrenciler, Türkçe konuşurken ‘elli (7), iki (7), Japon (7)’ sözcüklerinde sıklıkla güçlük çekmektedir.”	19	76
“Asyalı öğrenciler üzerinde yeterli düzeyde gözlemim ‘bulunmamaktadır’.”	6	24
Toplam	25	100

Yabancılarla Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on dokuz okutmana göre, özellikle ‘elli (7), iki (7), Japon (7)’ sözcüklerinde Asyalı öğrenciler sıklıkla güçlük çekmektedir. (K1):“ ‘-c ve -ç’ seslerinin olduğu kelimelerde sıkıntı yaşıyorlar. ‘Japon’ değil de ‘capon’, ‘çiçek’ değil de ‘cicek’ gibi.”; (K2):“ ‘Elli’ ve ‘iki’ sayılarını söylerken sıkıntı yaşıyorlar.”; (K8):“Uzak doğulular konuşmayı pek sevmiyorlar onlarda da ‘Japon’ kelimesini örnek olarak verebiliriz.”; (K10):“ ‘-j’, ‘-ç’ ve ‘-c’ ayrımını çok iyi yapamıyorlar. Yani ‘çiçek’ yerine ‘cicek’, ‘Japon’ yerine ‘capon’ diyorlar..”; (K11):“ ‘Japon’ demek yerine ‘capon-’ diyorlar.. ‘İki’ kelimesinin telaffuzunda da sıkıntı var.”; (K12):“ ‘-r’ sesi biraz... Kırgızlarda falan meselâ ‘-r’ sesi çok stresli yani vurgulu okunur ‘birrr’ şeklinde yani çok stresli vurgulu söylerler. ‘-l’ sesi az önce bahsetmiştim. Japoncada ‘-l’ sesi olmadığı için meselâ bir Japon ‘elli’ kelimesini söylemekte çok büyük sıkıntı yaşar. İki ‘-l’ var çünkü. ‘Erri’ falan şeklinde söyler bir Japon. Hatta söyleyemez. Yani çok zorlanır. Yine ‘-v’ ve ‘-b’ seslerinde ‘var- < bar-’ şeklinde söylerler.”; K13:“ ‘Japon’ yerine ‘capon’ diyorlar ve ‘elli’ kelimesini de doğru telaffuz edemiyorlar.”; (K14):“Nazal ñ sesini Türkçeye uyarlamaya çalışırken zorluk çekiyorlar ve ‘-r’ sesini söylerken sıkıntı çekiyorlar ayrıca ‘iki’ ve ‘elli’ kelimelerinin telaffuzunda da zorluk yaşıyorlar.”; (E1):“ ‘İki’ kelimesini ‘ikki’ diye söylüyorlar.”; (E5):“ ‘Japon’ kelimesi örnek olarak verilebilir. Bazı özellikle Gürcü öğrenciler ve diğer taraftan gelen öğrencilerin ‘-k’ sesini, ‘-kiz’ gibi seslendirdiklerini müşahede ediyorum.”; (E9):“Türkmenlerde ‘bir’ sözcüğünü farklı söylediklerini görüyorum. ‘Birrr’ şeklinde ve ya ‘iki’ sözcüğünü meselâ ‘ikki’ şekliyle

söyledikleri gibi örnekler var.”; (E10):“Yine Japonya örneğinde bu ‘-j’, ‘-c’ den ısrarla kendilerine ‘Ben capon’um.’ demeleri gibi... Japon’um değil!”; (E11):“ ‘Elli’ ve ‘iki’ kelimesini söylerken biraz sıkıntı çektiklerini düşünüyorum.”

Yabancılar Türkçe öğreten altı okutman ise Asyalı öğrenciler üzerinde ‘yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını’ beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir: (K3):-; (K7):-; (K9):-; (E6):-; (E7):-; (E8):-.

4.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Avrupa Kıtası’ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Avrupa Kıtası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken bazı kelimelerde sıklıkla güçlük çektikleri görülmektedir. “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Avrupa Kıtası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Avrupa Kıtası’ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Avrupalı öğrenciler, Türkçe konuşurken ‘ağaç (7), üniversite (8), kız (6)’ sözcüklerinde sıklıkla güçlük çekmektedir.”	19	76
“Avrupalı öğrenciler üzerinde yeterli düzeyde gözlemim ‘bulunmamaktadır.’”	6	24
Toplam	25	100

Yabancılar Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on dokuz okutmana göre, özellikle ‘ağaç (7), üniversite (8), kız (6)’ sözcüklerinde Avrupalı öğrenciler sıklıkla güçlük çekmektedir: (K2):“ ‘Ağaç’ kelimesi örnek olarak verilebilir. ‘-ğ’ li seslerde sıkıntı yaşıyorlar.”; (K4):“‘Üniversite’ yerine ‘univerzite’, ‘ağaç’ yerine ‘agaç’ şeklinde telaffuz ediyorlar.”; (K5): “ ‘Kız’ kelimesini ‘kiz’ olarak söylüyorlar. Aynı şekilde ‘-ı’ harfini söyleyemedikleri bütün kelimeleri söyleyemiyorlar.”; (K6):“Üniversite, ülkü, ümit...”; (K8):“ ‘Kız’ kelimesini ‘kiz’ şeklinde söylüyorlar. İtalyanların ‘-c’ ile problemleri oluyor. Çünkü İtalyanca da “-c” , “-k” olarak telaffuz ediliyor. Fransızlar ‘ilginç’ demek yerine kendi dillerinde olan ‘enteresan’ kelimesini kullanmayı tercih ediyorlar. Yani kendi dillerinde olan kelimeler çok daha fazla tercih ediliyor tabii ki...”; (K10):“Yine aynı şekilde ‘kız’ yerine ‘kiz’ ya da ‘benim adım’ yerine ‘benim adim’ şeklinde kullanabiliyorlar. Ya da ‘ağaç’ kelimesindeki ‘-ğ’ hiç kullanmayıp ‘agaç’ diyebiliyorlar.”; (K12):“ ‘-ü’ sesinin büyük sıkıntı

yarattığını söylemiştim. Yâni meselâ ‘üniversite’, ‘üzüm’ (uzum) örnekleri olabilir. ‘-ı’ sesi, ‘-i’ şeklinde seslendirmeye çok büyük bir eğilim var. ‘Kız’ kelimesi meselâ genellikle ‘-i’ şeklinde ‘kiz’ şeklinde konuşur. ‘Öğrenci’ de zor bir kelimedir ilk etapta onlar için hem ‘-ö’ hem ‘-ğ’ nin arka arkaya olması büyük sıkıntı yaratıyor ve meselâ ‘-g’ sesinin ‘-c’ okunmasından bahsetmiştim. Özellikle İtalyanlar için. Almanlarda da oluyor bu. İşte “genellikle” gibi bir kelime meselâ ‘-c’, ‘cenellikle, cenel’ şeklinde söylerler. Bu çok sık rastlanır.”; (K13): “Üniversite, üzüm, çiz-...”; (K14): “Dediğim gibi ‘-ğ’ sesini çıkartmaya çalışırlarsa zorlanıyorlar. ‘Ağaç’ gibi kelimelerde ‘ağrı’ gibi kelimelerde zorluk çekiyorlar.”; (E7): “‘-ğ’ söylenilmesinde problem olabiliyor. ‘Ağaç’ kelimesinin telaffuzunda zorlanıyorlar.”; (E9): “Yine ‘-ö’ ve ‘-ü’ harfi demiştim. Meselâ; Ömer, Ümit, üniversite... gibi sözcükleri söylerken bu harfleri çıkarmakta zorluk yaşıyorlar.”; (E10): “İspanyol ve İtalyan öğrencilerinde mesela ‘-j’, ‘-ğ’ karışımına çok tanık oldum. ‘jilet’ e ‘yilet’ demek gibi ya da ‘ağaç’ yerine ‘agac’ demek gibi.”

Yabancılar Türkçe öğreten altı okutman ise Avrupalı öğrenciler üzerinde ‘yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını’ beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir: (K7):-; (K9):-; (E3):-; (E6):-; (E8):- ; (E11):-.

4.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Afrika Kıtası’ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Afrika Kıtası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken bazı kelimelerde sıklıkla güçlük çektikleri görülmektedir. “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Afrika Kıtası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Afrika Kıtası’ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Afrikalı öğrenciler, Türkçe konuşurken “teşekkür (7), alo (6), gözlük (6)’ sözcüklerinde sıklıkla güçlük çekmektedir.”	16	64
“Afrikalı öğrenciler üzerinde yeterli düzeyde gözlemim ‘bulunmamaktadır’.”	9	36
Toplam	25	100

Yabancılar Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on altı okutmana göre, özellikle ‘teşekkür (7), alo (6), gözlük (6)’ sözcüklerinde Afrikalı öğrenciler sıklıkla güçlük çekmektedir: (K1): “Tabii ki... ‘İyiyim’ yerine ‘ıyiyim’, ‘teşekkür’ yerine ‘teşakkur’ başka kelimeler olarak söyleyecek olursak da ‘-l’

harfinde sorun yaşıyorlar meselâ 'alo' kelimesini söylerken telaffuzda sıkıntı yaşıyorlar. '-g' harfinde de sorun var meselâ, 'gel' demek yerine 'gal' diyorlar. Damakla ilgili bir durum var. Dil-damak uyumu meselâ 'gözlük' yerine 'gozluk' diyorlar.”; (K2):“Afrikalılarda 'gözlük, önlük' vb. kelimelerde ve '-ğ' sesinin geçtiği kelimelerde sıkıntı var.”; (K3):“Örnek olarak 'teşekkür etmek' kelimesini verebiliriz ancak İngilizce ve Fransızca bilen öğrenciler tabii ki Afrika'nın yerel dillerini bilen öğrencilere göre çok daha başarılı olduklarını düşünüyorum. Özellikle İngilizce ve Fransızca biliyorsa sesletimde çok büyük sıkıntı yaşamıyorlar.”; (K5):“Ünlü harfleri hatalı söylüyorlar. 'Teşekkür' yerine 'teşakkur' diye seslendirebiliyorlar ya da 'alo' kelimesinin telaffuzunda da sıkıntı yaşıyorlar.”; (K8):“Afrikalılarda da 'teşekkür' gibi ilk öğrendikleri kelimelerde sıkıntı olabiliyor ama dediğim gibi özellikle Arapça bilen yâni Arapçayı kullanan kişiler çok fazla zorluk çekmiyorlar çünkü biliyorsunuz Türkçede fazla Arapça kelime var.”; (K13):“Güneş, gözlük, çiz-.”; (K14):“ 'İnce -l' sesinin olduğu 'alo' kelimesinde zorluk çekiyorlar.”; (E1):“ 'Alo' ile ilgili bir '-l' problemi var ayrıca 'tesekkür' kelimesinin telaffuzu da problemli...”; (E7):“Afrikalılarda 'alo' meselâ telaffuzunda sıkıntı yaşanabiliyor yine bir başka örnek 'hocam' kelimesinin 'hojaaaam' olarak söylenmesi. Tonlama farkı. Afrikalılarda yine '-ç' ve '-ş' yi içeren kelimelerin söyleminde problem olabiliyor. Meselâ 'Çiğdem'. Bizim Çiğdem Hocamızın, Afrikalı öğrencileri sürekli Çiğdem'e 'Cigdem' şeklinde telaffuzda bulunabiliyor. Aynı şekilde 'Tanıştığımıza memnun oldum.' Oradaki '-ş' sesi konuşurken 'Tanıstığımıza memnun oldum.' şeklinde olabiliyor.”; (E9):“Afrikalılar için de meselâ, 'teşekkür' ve 'alo' sözcüklerini örnek olarak verebilirim.”

Yabancılara Türkçe öğreten dokuz okutman ise Afrikalı öğrenciler üzerinde 'yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını' beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir: (K6):-; (K7):-; (K9):-; (K12):-; (E4):-; (E 6):-; (E8):-; (E10):-; (E11): -.

4.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Yabancı Öğrencilerin Sınıf İçi Grup Çalışmalarında Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine Dair Gözlemleri

“Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimine dair gözlemleri nelerdir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Yabancı Öğrencilerin Sınıf İçi Grup Çalışmalarında Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimi ‘ <i>olumlu</i> ’ bulunmaktadır.”	22	88
“Yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimi ‘ <i>konulara bağlı</i> ’ olarak değişiklik göstermektedir.”	3	12
Toplam	25	100

Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmek amacı ile sınıf içerisinde yapılan grup çalışmalarında yirmi beş okutmandan; yirmi iki okutman öğrenci-öğrenci etkileşimini ‘*olumlu*’ bulmaktadır: (K1): “Çok faydalı değerlendiriyorum. Zaten öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi olmadan eğitim-öğretimden bahsetmek mümkün değildir.”; (K2): “Konuşma becerilerini edinme sürecinde sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimi öğrencilerin öğretmenle soru-yanıt tekniğiyle iletişime geçmesinden daha etkili.”; (K4): “Sınıf dışında da arkadaş olan ve Türkçe dışında ortak dili olmayan öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında daha rahat konuştuklarını ve dili konuşma sürecinde birbirlerine yardımcı olduklarını düşünüyorum.”; (K5): “Bence olması önemli... Öğrencinin karşısındaki ile bir şekilde hataları ile veya doğru kullanımıyla kesinlikle etkileşim içinde olmalı bu şekilde hani dilini geliştirebilir diye düşünüyorum.”; (K6): “Öğrencilerin sosyalleşmesi ve iletişime geçebilmeleri için tanıdık kişiler olan arkadaşları ile grup çalışmaları etkili olmaktadır.”; (K7): “Öğrenci-öğrenci etkileşimini ‘*olumlu*’ olarak değerlendiriyorum.”; (K8): “Dediğim gibi daha zevkle çalışıp birbirlerinin eksiklerini tamamlıyorlar. Hatta hatırlamaları için, birbirlerine bazı metotlar öğretiyorlar. Özellikle, kelime ezberleme konusunda. Meselâ geçen gün yaşadım. Sıfatlara çalışırken birbirlerine ‘Eskimo’ dan ‘eski’ yi hatırlatıyorlar. Yani birbirlerine bu anlamda yardımcı oluyorlar.”; (K9): “Öğrenciler arkadaşlarıyla konuşurken öğretmenle konuştuklarından daha rahat olabiliyorlar çünkü karşısındaki de kendileri gibi Türkçeyi öğrenmeye çalışan biri.”; (K10): “Öğrenci-öğrenci etkileşimi özellikle aynı yurttaki kalan öğrenciler açısından çok fazla oluyor şu anlamda zaten yurttaki da görüştüğü arkadaşı ile okulda da görüştüğü için öğrenci her diyalogunu özellikle ortak bir dil yoksa Türkçe şeklinde öğrendiği şekliyle yapıyor.”; (K11): “Dil öğreniminde öğrencilerin kendi aralarında yaptıkları bütün çalışmalar önemli çünkü farklı kültürlerden arkadaşları sayesinde daha çok şeyi daha kalıcı öğrenmesi sağlanıyor.”; (K14): “Hem sosyal olarak hem de kültürel olarak bu etkileşimi destekliyorum ve çok önemli olduğuna inanıyorum.”; (E1): “Öğrenciler birbirleri ile zaman geçtikçe daha da samimi oluyorlar. Bu da ilk başlarda başladığımız zaman biraz birbirlerine karşı çekiniyorlar ama daha sonra

birbirleriyle konuştuklarında arkadaş olma seviyesine geçtikleri için günlük hayatta da Türkçe konuşmaya başlıyorlar. Bu yüzden sınıf içinde öğrencileri birbirleriyle konuşturduğumuzda sınıfta öğreniyorlar daha sonra dışarıya çıkıp beraber gezmeye gidiyorlar. Bunlar da Türkiye’de yaşadıkları için nereye gitseler Türkçe konuşacaklar bu da bizim için önemli oluyor. Biz de o yüzden birbirleri ile daha çok ilişki kurmaya çalışıyoruz.”; (E6):“Bu süreçte yapılan sınıf içi grup çalışmaları, öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girdikleri belki de tek etkinlik bence.”; (E7):“Öğrencilerin kendileri ile birbirleri ile Türkçe konuşması herhangi bir dil ortamında hedef dil olan Türkçeyi öğrenmelerini pozitif olarak etkilediğini ancak aynı ana dili konuşan öğrencilerin hedef dili değil de kendi dillerini konuştuklarında da olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Sınıf ortamındaki öğrenci-öğrenci etkileşiminde de durum aynı...”; (E11):“Çok iyi.. Arkadaşlarına kendi kültürlerini de tanıtıyorlar etkileşiyorlar hem öğreniyorlar hem de yeni grubu, yeni töreleri ve kültürleri öğreniyorlar.”

Yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşiminin ‘konulara bağlı olarak değişiklik gösterdiğini’ düşünen üç okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K3):“Öğrenci-öğrenci etkileşimi konuya bağlı şekilleniyor eğer öğrenci kendisini konu hakkında yeterli hissediyorsa verimli oluyor. Burada birazcık öğretmene iş düşüyor. Genellikle öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir konuşma konusu seçerlerse evet, öğrenciler başarılı bir etkileşimde bulunuyorlar.”; (E4):“Konular ilerledikçe bir-iki kurdan sonra daha rahat etkileşime geçiyorlar.”; (E10):“Gözlem altındayken genelde pratik daha etkili olarak temin ediliyor ama bazen grupları serbest bırakıp tamamen o doğal akışı temin edebilmek için kendimi daha soyutladığımı... Meselâ sınıfın diğer köşesinde uzaktan gözlemlediğim durum oluyor. Bu durum özellikle konulara göre de değişiklik gösterebiliyor.”

4.9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Yabancı Öğrencilerin Seviye Bakımından İlerlemeleri ile Birlikte (B1 gibi) Aynı Zamanda Eski Seviyelerini de (A1 gibi) Muhafaza Edebilme Yeterlikleri

Yabancı öğrenciler, başlangıç düzeyinden (A1-A2) yeterli düzeyine (C1-C2) ulaşabilmek amacı ile kur atlama sınavlarına girmektedir. Bu süre zarfında yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza etmesi büyük önem taşımaktadır. Örneğin, B1 kuruna geçen bir öğrencinin A1 kurunda öğrenmiş olduğu kelime ya da dil bilgisi kuralını doğru olarak hatırlaması gerekmektedir. “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin seviye bakımından ilerlemeleri ile birlikte (B1 gibi) aynı zamanda eski seviyelerini de (A1 gibi) muhafaza edebilmede yeterliler midir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Yabancı Öğrencilerin Seviye Bakımından İlerlemeleri ile Birlikte (B1 gibi) Aynı Zamanda Eski Seviyelerini de (A1 gibi) Muhafaza Edebilmekte Yeterlikleri

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte önceki dil seviyelerini de ‘muhafaza etmektedir.’”	10	40
“Yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte önceki dil seviyelerini ‘muhafaza edememektedir.’”	5	20
“Yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmeleri için kurun başlangıcından bitimine kadar ‘aynı eğitim kurumundan ya da aynı öğretilenden’ öğrenim görmeleri gerekmektedir.”	5	20
“Yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmeleri ‘mensubu oldukları milliyetlere’ göre değişiklik göstermektedir.”	3	12
“Yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmeleri ‘kendi bireysel farklılıklarına’ göre değişiklik göstermektedir.”	2	8
Toplam	25	100

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on okutmana göre yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte önceki dil seviyelerini de ‘muhafaza etmektedir’: (K1): “Bu öğrencilerin dediğimiz gibi çalışma süreci ile ilgili bir durum. Yani bireysel farklılıklar, yaşam koşulları... Hepsini işin içine katarsak birçoğunun ‘muhafaza ettiğini’ söyleyebiliriz.”; (K3): “Elbette, zaten olmasını arzu ettiğimiz şey bu yani öğrencinin Türkçe öğretimini yaparken zaten geçmiş seviyenin üzerine sürekli bir şey bina etmeye çalışıyoruz ve kesinlikle ‘muhafaza ediyorlar’.”; (K9): “Elbette, muhafaza ediyorlar. Bir dilin gramer yapılarını bir arada kullanmak değil aslında bunları bölerek kullanmak zor. Yeni bir grameri eski gramerin üzerine inşa ediyorsunuz. Bu yüzden hem kelime hem gramer hem de öğretilmeler bakımından yeni bilgiler eski bilgilerin ışığında öğreniliyor. Bu her şey için geçerlidir. Yeni bilgileri eski bilgilerin üzerine kurarız. Yalnız burada bir istisna konu var, saatlerin öğretimi konusu... Öğrencilerin birçoğu muhakkak bir süre sonra ‘Saat beşe yirmi var.’ cümlesini nasıl kuracaklarını unuttuyor.”; (K11): “Öğrenciler, genellikle geçmiş bilgilerini de koruyarak seviyede ilerleme gösteriyorlar ancak bunda en önemli faktör hangi dil kitabını okuttuğunuz ve bu dil kitabının dil bilgisi konuları hangi seviyelere uygun olarak sınıflandırıp sınıflandırılmadığı...”; (K13): “Geçmiş seviyeden kasıt eski öğrendikleri ise ‘muhafaza ediyorlar’... Unuttukları da oluyor kelime veya kurallardan ama

'genel olarak hâkimler'..."; (E4): "Motivasyonu yüksek öğrenciler eski konuları tekrar ettikleri ve bol bol pratik yaptıkları için geçmiş seviyelerdeki konuları unutmuyorlar."; (E10): "Muhafaza kuşkusuz ediliyor ama özellikle belki sondan eklemeli bir dil oluşu ile beraber gramer konularında zaman zaman geriye dönüş ihtiyacı da oluyor."; (E11): "Bazı zaman unutuyorlar bu durumda da hemen bir 5-10 dakika hatırlatma bânında tekrar dersi yapıyoruz. Tekrar hatırlıyorlar zaten bilgilerini."

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten beş okutmana göre yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte önceki dil seviyelerini 'muhafaza edememektedir': (K5): *"Eğer öğrencinin durumu bir kur aralarında boşluklar varsa ülkesine gitme gibi bir durumları varsa Türkiye'den uzaklaştıkları durumda seviyelerde gerileme oluyor, dil dediğimiz nankör bir şeydir seviyeleri bir geri kura düşebiliyor. Bu şekilde hatalar yapabiliyorlar. Yine aynı şekilde kendi dillerinde yaptıkları dil hatalarını, aktarımları yapabiliyorlar. Yani gerileyebiliyor seviyeleri..."; (K6): "Öğrencilerin konuşma seviyeleri ilerliyor ancak öğrencilerin dil bilgisi seviyeleri ile paralel olmamaktadır çünkü öğrenciler öğrendikleri dil bilgisi yapılarını içselleştirdikten sonra konuşmaya aktarabilmektedirler. Aynı durum sözcük bilgileri için de geçerlidir. Bunun yanında sesletim yanlışlarını düzeltmek de zaman alıyor. Muhafaza ettiklerini söylemek pek de mümkün değil.";* (E2): *"Yabancı bir dili kullanmak için en önemli becerilerden biri konuşma becerisidir bu becerinin edinilmesi, ilerletilmesi ve sürekli uygulanması durumunda geçmiş seviyenin muhafaza edilebileceği görüşünde değilim.";* (E3): *"Bu görüşe çok fazla katılmıyorum. Öğrenciler seviyeleri ilerledikçe önceki öğrendikleri dil bilgisi yapılarını tam olarak kullanmakta zorluk çekiyorlar."*

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmeleri için kurun başlangıcından bitimine kadar 'aynı eğitim kurumundan ya da aynı öğretmenden' öğrenim görmeleri gerektiği görüşünde olan beş okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K8): *"Başka bir yerden gelenler dersin sonunda düzeltiyor yanlışlarını... Başka bir yerden gelenler derken sıfırdan benimle başlayan öğrenciler bütün kuralları ben öğrettiğim için bütün her şeyi biliyorlar ama başka bir yerde öğrenip gelenlerin yanlışlarını düzeltmem çok zaman alıyor çünkü bir alışkanlık haline getiriyorlar o yanlışları ve meselâ 'sabahta' diyorlar 'sabahleyin' yerine... Herhalde öğretmenleri daha önceden uyarmamış olduğundan dolayı böyle devam ediyor uzun bir müddet... Ama dersin sonuna doğru 'bütün bu kötü alışkanlıklarını diyeyim' düzeltiyorlar. Ben zaten gramere çok ağırlık veriyorum. Bu anlamda da düzeliyorlar sonuna doğru.";* (K10): *"Burada aslında öğrencinin başlangıçtan mezun olana kadar vakit geçirdiği öğretici ile alakalı*

durumundan bahsetmek istiyorum. Yâni bence bir öğrenci A1’de kiminle başladıysa C1’e kadar onunla devam etmeli hatta akademik Türkçesini de ondan almalı çünkü bir öğrencinin doğasını eksikliklerini ya da yeteneklerini sadece bir kişi aklında tutabilir ya da tanıyabilir. Bir öğrencinin başlangıç seviyesinde zorlandığı konuları ilerleyen zamanlarda nasıl aşabileceğini yine aynı öğretici tamamlayabilir. Aynı öğretici bilebilir. Örneğin, A1’de ya da A2’de ses yumuşaması ya da ses sertleşmesinde sıkıntılar yaşayan öğrenciler farklı bir hocaya gittiği zaman eminim ki diğer hoca ‘Nasılsa sen B2’sin.’ deyip üzerine düşmeyeceğinden dolayı bu konu hiç öğrenilmemiş ya da yanlış öğrenilmiş şekilde devam edecektir. Bu çok büyük bir sıkıntıdır ya da bazen öğrencilerimiz aşırı kurallaştırma yapıyorlar. Yâni ‘saat’ kelimesinin ya da ‘istisna’ kelimelerinin istisna olduklarını kural dışı olduklarını idrak edemeyip her zaman örneğin işte ‘saati’ yerine ‘saadi’ şeklinde aşırı kurallaştırma yapabiliyorlar. Eğer aynı kişi öğretimi verirse bunu, daha doğal bir süreç olduğunu kabul edecektir ve öğrenciye uygun önlem alacaktır. Birebir çalışma yapacaktır diyeyim.”; (K14):“Eğer kursu burada aldılarsa genelde geçmiş seviyelerini muhafaza ediyorlar ama direkt B1’den başladılarsa sıkıntı çıkabiliyor. Bir önceki seviyeleri tekrarlamak gerekiyor.”; (E8):“Aynı eğitim kurumunda devam eden ve düzenli çalışan öğrenciler için doğru olabilir...”; (E9):“Eğer bir sınıfın düzenini kendiniz almışsanız en baştan sonuna kadar siz devam ettiriyorsanız olaya biraz daha hâkim oluyorsunuz. B1 düzeyine geldiğinizde hangi öğrencinizin hangi seviyede problemler yaşadığını görebiliyorsunuz. Bireysel bazda olsa da bazı öğrencilerin seviyelerini muhafaza edemediğini eski bazı becerilerini öğrendiği becerileri tekrar kaybettiğini görüyoruz. Bunların telâfisi için çalışmalar yapıyoruz ama farklı sınıflardan gelen öğrencilere eğer kur değişiminde sınıf değiştirmişse biraz daha zorluk çekebiliyoruz.”

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmelerinin yabancı öğrencilerin, ‘mensubu oldukları milliyetlere’ göre değişiklik gösterdiğini düşünen üç okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K2):“Seviyelerini muhafaza etmeleri öğrencilerin geldikleri ülkelere göre değişiklik gösterebiliyor.”; (K4):“Bu durum birçok faktörün yanında millî farklılıklara göre de değişebiliyor.”; (E1):“Bunları da gene ülkelere göre veya Avrupa, Asya diye ayırabiliriz çünkü Arap öğrenciler biraz daha günlük konuşmaya yönelik çalışıyorlar. O yüzden onların daha önceki seviyelerde öğrendikleri çok problem oluyor ama Asyalı öğrenciler daha çok çalıştıkları için önceki seviyede öğrendiklerini muhafaza ederek diğer seviyelerde kullanmaya başlıyorlar. Avrupalı öğrenciler de gene kendi çalışkanlıklarından ve öğrenmeye olan meraklarından dolayı eski gramerleri eski öğrendiklerini kullanarak diğer seviyelerde de bunu kullanıyorlar ve öğrendikleri şeyleri kullanmayı daha çok

seviyorlar Asyalılar ve Avrupalılar yeni öğrendikleri kelimeleri gramerleri her zaman kullanmak istiyorlar ama Arap öğrenciler, Afrikalı öğrenciler: 'Öğrendim, tamam! Biliyorum.' şeklinde cevap veriyor."

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmelerinin yabancı öğrencilerin, *'kendi bireysel farklılıklarına'* göre değişiklik gösterdiğini düşünen iki okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K12): *"Aslında muhafaza etmeleri yine 'öğrenciden öğrenciye değişiyor'."*; (E7): *"Geçmiş seviyesini muhafaza etmesi bu da 'her öğrenciye göre' farklılık gösterebiliyor. Bir öğrenci edindiği bilgileri kullanıyor ise pozitif anlamda bir farklılık olabiliyor ama bunu günlük hayatında kullanmıyorsa veya ilgisi zayıfsa, çalışmak istemiyorsa ilgisizliği yüksekse negatif bir düşünüş olabiliyor. Yâni bu ciddi bir şekilde görülebiliyor ama 'her öğrenci için de farklı sonuçlardır' tabii ki..."*

5. Tartışma

Alyılmaz (2010), Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretimin sonlarına kadar ana dili olarak Türkçe eğitimi yapılsa da öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak Türkçeyi verimli kullanamadığını; bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi hususunda da istenilen düzeye ulaşamadığını belirtir (akt. Biçer, Çoban ve Bakır, 2014, s.133). Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin istenilen düzeye ulaşması amacı ile konuşma becerisine yönelik temel sorunlar, 25 gönüllü Türkçe okutmanın öznel algıları doğrultusunda tespit edilmeye çalışılarak ilgili alan yazının gelişimine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Ateş ve Özmen (2017, s.12), tarafından yapılan bir araştırmada ise, 2016-2017 öğretim yılında İZÜTEM bünyesinde A1, A2 düzeyinde verilen kurların, 6 öğretim görevlisinin görüşleriyle mevcut eğitim öğretim programı; yetersizlikler, sınırlılıklar, sorunlar, materyaller, öğretim yöntem ve teknikleri, kültürel farklılıklar açısından değerlendirilmesi yapılmış, var olan sorunlar ortaya konmuş ve öğretim görevlilerinin tanımlanan sorunlara yönelik önerileri alınmıştır. Bu araştırmada ise 25 gönüllü Türkçe okutmanın öznel algıları doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisinin; kültür, iletişim, konuşurken sıklıkla yanlış telaffuz edilen kelime hataları, sınıf içi grup çalışmaları ve kur geçişleri sürecinde öğrencilerin önceki bilgilerini de muhafaza edebilme yeterliklerine yönelik olarak temel sorunlar, tek bir beceri altında sınırlandırılarak kapsamlı bir analiz ile ele alınması bakımından önem taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde gösterdikleri performans, şüphesiz yabancılara Türkçe öğretimi programının vizyonu ve yabancılara Türkçe öğreten okutmanların misyonu ile şekillenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlar, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır.

Öğretim elemanlarının doğrudan gözlem ve deneyimlerinin uzantısı olan bulguları öğrencilerin dil yetisini geliştirmek için kullanmaları mevcut sorunlara daha pratik ve güncel çözümler üretilmesi için katkı sağlayacaktır (Demirtaş ve Acer, 2016, s.184). Bu sebepten dolayı bu çalışmada yabancı dil öğretiminin temel faktörlerinden biri olarak görülen okutmanlar ile bir mülakat gerçekleştirilmiş ve birtakım önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Tespit edilen sonuçlar ve sonuçlara uygun görülen öneriler şunlardır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on iki okutman, töresel alışkanlıklardan ve tabulardan ziyade '*din*' faktörünün Türkçe konuşma sürecini etkilediğini düşünmektedir. On bir okutman ise yabancı öğrencilerin sınıf arkadaşları ile konuşurken töresel alışkanlıklarının, tabularının ve din faktörünün konuşma sürecini '*etkilediğini*' ifade etmektedir. Bu görüşe mensup okutmanlardan biri Uygur ve Çin yönetimi arasındaki 'farklı siyasi ideolojilerin' sınıf içerisinde öğrenciler arasındaki konuşma sürecine de yansıdığını belirtmiştir. Bu sorun, uluslararası boyutta olduğu için sunulacak öneri kapsamlı boyutta kesin kabul görmeyebilir ancak burada okutmanlara büyük görev düşmektedir. Okutmanların süreç içerisinde öğrencilerin motivasyonunu düşürmeden ve Türkçe öğrenme isteğini engellemeden dil öğrenme sürecini yönetmesi gerekmektedir. İki okutman ise töresel alışkanlıkların, tabuların ve din faktörünün konuşma sürecinde herhangi bir etkisi '*olmadığı*' görüşündedir.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on okutman, yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken yanlış anlaşılma durumunda '*ana dillerinde*' konuşarak kendilerini ifade ettikleri görüşündedir. Altı okutman, yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri anda yine '*hedef dil olan Türkçeyi konuşarak*' kendilerini ifade etme çabası içinde olduklarını beyan etmişlerdir. Beş okutman, yabancı öğrencilerin konuşurken yanlış anlaşılma durumunda '*beden dillerini kullanarak*' kendilerini ifade ettiklerini düşünmektedir. Dört okutman, yabancı öğrencilerin konuşurken yanlış anlaşılma durumunda '*İngilizce konuşarak*' kendilerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu ve buna benzer durumlarda öğrencinin kendisini en rahat olduğu şekilde ifade etmesi tavsiye edilebilir. Yabancı öğrenci, Türkçe konuşmaya zorlandığı takdirde süreç içerisinde Türkçe konuşmadığı gibi psikolojik olarak kendisini baskı ve stres altında hissetmesine de neden olabilir.

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on bir okutman yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda kendilerini *'genel olarak/ çoğu zaman yeterli'* düzeyde ifade ettiklerini belirtmişlerdir. On bir okutman, bu durumun *'seviye farklılıklarına göre değişiklik gösterebileceğini'* belirtirken üç okutman ise, *'yeterli ifade edemedikleri'* görüşündedir.

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; yirmi iki okutmana göre Arap Yarımadası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler şunlardır: *'merhaba (15), selâm (7), pazar (7)'* kelimeleridir. Yabancılar Türkçe öğreten diğer üç okutman ise Arap öğrenciler üzerinde *'yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını'* beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir.

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on altı okutmana göre Asya Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler şunlardır: *'elli (7), iki (7), Japon (7)'* kelimeleridir. Yabancılar Türkçe öğreten dokuz okutman ise Asyalı öğrenciler üzerinde *'yeterli düzeyde gözlemi olmadığını'* beyan etmiştir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir.

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on dokuz okutmana göre Avrupa Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler şunlardır: *'üniversite (8), ağaç (7), kız (6)'* kelimeleridir. Yabancılar Türkçe öğreten diğer altı okutman ise Avrupalı öğrenciler üzerinde *'yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını'* beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir.

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on altı okutmana göre Afrika Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler şunlardır: *'teşekkür (7), alo (6), gözlük (6)'* kelimeleridir. Yabancılar Türkçe öğreten diğer dokuz okutman ise Afrikalı öğrenciler üzerinde *'yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını'* beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir. Dünyanın farklı kıtalarından gelen öğrencilerin, Türkçe öğrenirken yine farklı kelimeleri telaffuz etmekte güçlük çektikleri görülmektedir. Tespit edilen kelimelere yönelik olarak görsel-işitsel etkinliklere ve dil bilgisi oyunlarına ağırlık verilebilir.

8. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; yirmi iki okutman yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimini *'olumlu'* bulduklarını ifade etmişlerdir. Yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte sınıftaki arkadaşlıklarına da alıştıkları ve sınıf arkadaşları ile birlikte yapmaları gereken etkinliklerden de öğrencilerin memnun oldukları görülmektedir. Öğrenciler arasındaki etkileşimi artıracak

çalışmalar desteklenmeli ve süreç içerisinde öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak çalışmalara öncelik verilmelidir. Üç okutman ise yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşiminin '*konulara bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini*' düşünmektedir.

9. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on okutman yabancı öğrencilerin seviye bakımından ilerlemeleri ile birlikte (B1 gibi) aynı zamanda eski seviyelerini de (A1 gibi) '*muhafaza edebildiklerini*' ifade etmişlerdir. Beş okutman, yabancı öğrencilerin seviye bakımından ilerlemeleri ile birlikte (B1 gibi) aynı zamanda eski seviyelerini de (A1 gibi) '*muhafaza edemediklerini*' belirtmişlerdir. Beş okutman, yabancı öğrencilerin Türkçe başlangıç düzeyinden (A1- A2) yeterlik düzeyine (C1- C2) kadar '*aynı eğitim kurumundan ya da aynı öğretmenden*' Türkçe öğrenmeleri gerektiği, kurlar arasında öğrenim gördüğü kurumu değiştiren ya da öğretmeni değişen öğrencilerin, dil öğrenme sürecine uyum sağlamada güçlük çektikleri görüşündedir. Öğrenciden bağımsız olarak meydana gelen durumlarda yeni başlayacağı kurun eğitimcileri tarafından yabancı öğrenciye özel bir program uygulanabilir ve oryantasyon süreci ile uyum sağlaması kolaylaştırılabilir. Üç okutman, yabancı öğrencilerin Türkçe seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmelerinin öğrencilerin, mensubu oldukları '*milliyetlere*' bağlı değişiklik gösterebileceği görüşündedir. İki okutman ise yabancı öğrencilerin Türkçe seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmelerinin öğrencilerin, '*kendi bireysel farklılıklarına*' göre değişiklik gösterebileceğini beyan etmişlerdir.

Kaynakça

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Ateş Kadioğlu, H. ve Özmen, N. (2017). Öğretim Elemanlarının Görüşleri Doğrultusunda Merkezlerin Sorunları ve Çözüm Önerileri (İZUTEM Örneği). *I. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni (UYTOB 2017) 17-19 Mayıs 2017, Bildiri Özetleri*, içinde (s. 12). Bursa.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş Karataş, S. ve Acer Karataş, E. (2016). Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bir Değerlendirme: Passau Üniversitesi Örneği. *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, (A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç, Ed.) içinde (ss. 177-184). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi-Öğretim Öğretim ve Değerlendirme (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), (2012). Frankfurt am Main Printed in Germany: by Telc GmbH.*
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma Eğitimi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 277-291). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Memiş, M.R. ve Erdem, M.D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (9. bs.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKÇE OKUTMANLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE SOSYAL AĞLARIN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE KATKILARI*

*Vedat HALİTOĞLU, Gürkan MORALI***

Öz: Sosyal ağlar, günümüzde popüler web uygulamalarından biridir. Bu sebeple eğitim ortamlarında da sosyal ağların kullanımı gittikçe artmaktadır. Bu çalışmada sosyal ağların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkısını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Yabancılar Türkçe Öğretim Programında çalışan Türkçe okutmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde okutmanlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz neticesinde sosyal ağların; kültür aktarımı, sosyalleşme, etkileşim sağlama, temel dil becerileri, Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum geliştirme, ders dışı öğretim ortamı oluşturma açısından olumlu katkısının olduğu ve ayrıca bazı durumlarda olumsuz etkilerinin bulunduğu da tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal ağlar, yabancı dil, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

The Contribution of Social Networks in Teaching Turkish as a Foreign Language based on Turkish Language Lecturers' Views

Abstract: Social networks are among today's most popular web applications. Thus the use of social networks in educational settings has increased. This study aims to investigate the contribution of social networks in teaching Turkish as a foreign language. Towards this aim, Turkish lecturers working in "Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Yabancılar Türkçe Öğretim Programı" were interviewed. Interviews were part of qualitative research. The data gathered from interviews were analysed by the use of content analysis. It was concluded that using social networks in teaching Turkish as a foreign language, although had some negative influence, at large it made a positive contribution to the cultural transmission, socialization, interaction, language skills, developing attitude towards learning Turkish, and developing extracurricular teaching environment.

Key words: Social networks, foreign language, teaching Turkish as a foreign language.

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihi: 26.01.2018 - 09.03.2018

** Öğr.Gör., Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (ERSEM).
vedate64@hotmail.com ORCID: 0000-0002-9424-6815

Arş.Gör.Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. gurkanmorali@gmail.com ORCID: 0000-0002-8539-7507

Giriş

Sosyal ağlar, temelde insanlar arasında iletişimi sağlamak amacıyla kurulan web ortamlarıdır. Boyd ve Ellison (2007) sosyal ağ sitelerini “sınırlı bir sistemde açık veya yarı açık profil oluşturma, bağlantıları paylaştıkları diğer kullanıcıların listesini ekleme ve sistemdeki diğer kullanıcılar tarafından oluşturulan bağlantıları ve bağlantı listelerini görüntüleme ve ziyaret etmeye izin veren web tabanlı hizmetler” (s. 211) olarak tanımlamışlardır. Milyonlarca kullanıcının ilgisini çeken sosyal ağlar (Greenhow ve Robelia, 2009), zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın her an erişilen, teknik bilgiye gereksinim duymadan kullanılan, dinamik ve kullanıcı dostu araçlardır.

Sosyal ağların pek çok amaç doğrultusunda kullanımı tercih edilmekle beraber eğitsel amaçlar doğrultusunda da kullanıldığı görülmektedir (Sarsar, Başbay ve Başbay, 2015; İşman ve Albayrak, 2014; Çubukçu, 2012; Ekici ve Kıyıcı, 2012; Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010; Selwyn, 2009). Sosyal ağların eğitime farklı açılardan yansımaları olmaktadır. Sosyal ağ siteleri bireyler arası iletişimi sağlamakta (Kert ve Kert, 2010), iletişim ve etkileşimi artırmakta (Godwin-Jones, 2008), sosyalleşme için bir alan oluşturmakta (Vie, 2007), bilgiye erişim sağlamakta (Tonta, 2009), öğrenme olanakları sunmakta (Blattner ve Fiori, 2009) ve profesyonel iş yapmak için fırsatlar barındırmaktadır (Tonta, 2009).

Günümüzde en çok tercih edilen sosyal ağların başında Facebook gelmektedir. 2004 yılında Mark Zukenberg tarafından kurulan Facebook, 1 milyardan daha fazla kullanıcıya ulaşmayı başarmış (Kent ve Leaver, 2014) ve sosyal ağ sitelerinin öncüsü hâline dönüşmüştür (Tess, 2013). Facebook eğitsel bir araç olarak eğitim-öğretim ortamlarında da kendine özgü bir yer edinmiştir. Öğrenciler tarafından en çok tercih edilen sosyal ağlardan biri olan Facebook (Bicen ve Cavus, 2010), başlı başına bir eğitim ortamı oluşturmaktadır (Aydın, 2012). Öğrenciler Facebook’u genellikle sosyal amaçlar doğrultusunda kullanmayı tercih etmektedirler (Grosseck, Bran ve Tiru, 2011; Wise, Skues ve Williams, 2011).

Facebook, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da kullanılan bir araçtır. Alandaki çalışmalar incelendiğinde; Facebook üzerinden yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimine yönelik bilgilerin verildiği (Aslan, 2016), sınıf dışı dinleme etkinliklerinde Facebook kullanımına başvurulduğu (Melanlioğlu, 2014) ve Facebook aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği görülmektedir (Çelik, 2014). Bu çalışma da Facebook kullanımı aracılığıyla sosyal ağların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkısını, Türkçe okutmanlarının görüşleri çerçevesinde ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme yöntemine başvurulmuştur. Bu çalışmada görüşme yönteminin kullanılmasının sebebi, çalışmaya katılan Türkçe okutmanlarının düşüncelerini tespit edip anlamaya çalışmada görüşme yönteminin işlevsel olmasıdır. Çünkü “görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen anlamlandırılmaya çalışılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 148).

Katılımcılar

Araştırmaya, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Yabancılara Türkçe Öğretim Programında görev alan 6 Türkçe okutmanı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir durum örneklemleri (Patton, 1987’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013) tercih edilmiştir. Cinsiyet, kıdem ve sosyal ağ kullanım süreleri bakımından farklı okutmanların çalışmaya katılması maksimum çeşitliliği ve katılımcılarla çalışmacıların aynı üniversitede çalışıyor olması erişim kolaylığı sağlamıştır. Katılımcılara ait kişisel bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

<i>Kişisel Bilgi</i>	<i>Ayrıntı</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Erkek	3
	Kadın	3
Toplam		6
Kıdem	2 Yıl	4
	3 Yıl	1
	4 Yıl	1
Toplam		6
Sosyal Ağ Kullanım Süreleri	2 Yıl	2
	4 Yıl	1
	6 Yıl	2
	10 Yıl	1
Toplam		6

Tablo 1'e göre araştırmaya katılanların 3'ü kadın 3'ü de erkektir. Cinsiyete göre dağılımda homojenlik söz konusudur. Okutmanların kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde, araştırmada 4 kişi ile 2 yıl kıdem düzeyine sahip okutmanların en fazla paya sahip oldukları görülmektedir. Diğer okutmanların Türkçe öğretimi kıdem düzeyi sırasıyla 3 ve 4 yıldır. Okutmanların sosyal ağları kullanım sürelerine göre dağılımı çeşitlilik göstermektedir. Sosyal ağları kullanım süresine bakıldığında 6 okutmandan 1 okutmanın 10 yıl, 2 okutmanın 6 yıl, 1 okutmanın 4 yıl, 2 okutmanın ise 2 yıldır sosyal ağları kullandıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Bunun yanında araştırmada dokümanlardan (facebook görüntülerinden) da görüşme verilerini desteklemek için yararlanılmıştır. Görüşme yönteminin uygulanabilmesi için araştırmacılar tarafından görüşme formu geliştirilmiştir. Aşağıda görüşme formu geliştirme ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Görüşme Formunun Geliştirilip Uygulanması

Literatür taramasıyla elde edilen fikirlerin yanında, araştırmada cevabı aranacak temel sorular da düşünülerek ön deneme grubuna yöneltilecek görüşme formu hazırlanmıştır. Hem soruların anlaşılabilirlik düzeyini tespit etmek hem de farklı düşünceleri yansıtmak için 2 okutmandan oluşan ön deneme grubuna görüşme formu uygulanmıştır. Bu ön görüşmeden elde edilen veriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Belirlenen sorularla yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmenin akışı içerisinde yeni konuların doğmasına imkân tanıyacak ve görüşmenin verimini artıracak açık uçlu soruların görüşme formunda yer almasına özen gösterilmiştir. Ayrıca okutmanları konuşmaya sevk edecek ipuçları da uygulama öncesi araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Görüşme sorularına verilen cevaplar yazıya geçirilerek kaydedilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi uygulanırken Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen dört aşamada veri analizi gerçekleştirilmiştir.

1. Aşama: Görüşme formuyla elde edilen verilerden anlamlı parçalar tespit edilerek notlar alınmıştır. Elde edilen notlar içerik analizine uygun olarak kodlar şeklinde belirtilmiştir. Tüm kodlar yazılarak bir kodlama listesi oluşturulmuştur.

2. Aşama: Kodlama listesinde yer alan kodlar, ortak özellikleri bakımından sınıflandırılmıştır. Birbirine benzeyen veya birbirinden farklı olan kodlar ayrıştırılarak ve bir araya getirilerek ortak temalar tespit edilmiş ve tematik kodlama gerçekleştirilmiştir.

3. Aşama: Bu aşamaya kadar elde edilen tüm kodlamalar okuyucuların anlayacağı biçimde düzenlenmiş ve tablolar aracılığıyla bulgular bölümünde işlenmiştir. Bu bölümde veriler tema ve kodlara göre yansıtılırken bazı kısaltmalara başvurulmuştur. Bu kısaltmalar, Göçer (2013) tarafından önerilen kodlama ve tanımlama tekniğinden yararlanarak oluşturulmuştur.

GS1, GS2, GS3, GS4, GS5: Araştırmacılar tarafından sırasıyla okutmanlara yöneltilen görüşme sorularını kısaltılmış olarak ifade eder. Tablolarda yer alan soru cümleleri, görüşme formlarında yer aldığı uzun şekli ile değil kısa hâli ile yansıtılmıştır.

O^{1, 2, 3, 4, 5, 6}: Araştırmaya katılan okutmanların numaralandırılmış ve kısaltılmış hâlidir. Bu numaralandırma araştırmacılar tarafından rasgele yapılmıştır.

[1], [2], [3]...: Araştırmacılar tarafından görüşme formlarında önemli görülen ve araştırmanın raporlaştırılmasında aynen alınması gereken cümleleri veya paragrafları sınıflandırmak ve okuyucunun anlamasını kolaylaştırmak amacıyla araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen numaralandırma işlemi ifade eder.

4. Aşama: Bu aşamada elde edilen bulguların araştırmacılar tarafından yorumlanması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen yorumların çalışmayı daha da zenginleştirdiği ve anlamlı hâle getirdiği düşünülmektedir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde görüşme formundan elde edilen veriler incelemeye tâbi tutulmuş, içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular yansıtılmıştır.

Tablo 2. Sosyal Ağların Kültür Aktarımına Etkisi

<i>GSI: Sosyal ağları kullanmanızın kültür aktarımına nasıl bir etkisi oldu?</i>	<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>
O^{1,2,4}: Dinî ve millî bayramlarda sosyal ağlar üzerinden bayram kutlamaları yapıyoruz. [1]		birlikteliği sağlama
O^{1,4,6}: Günlük yaşamı yansıtan resimler paylaşıyorum. [2]		“an”ı paylaşma
O^{5,6}: Paylaşımlar sayesinde öğrenciler Türk gelenek ve görenekleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. [3]		kültürel bilgi sağlama
O^{2,6}: Yöresel yemek fotoğraflarını paylaşarak tanıttım. [4]	kültür aktarımı	
O^{1,2,5}: Kültürümüzde yer etmiş önemli günlerimize dair sosyal ağlar üzerinden paylaşım yapmaktayım. [5]		belirli gün ve haftaları yansıtmaya
O^{1,3}: Manevi değerleri öğretmek sosyal ağlarda daha kolay. [6]		değerler eğitimi
O²: Asker uğurlama ve düğün gibi törenleri yansıtan fotoğraflar paylaştım. [7]		örf ve âdetleri yansıtmaya

Okutmanlar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken aynı zamanda Türk kültürünü de öğretmektedirler. Okutmanların sosyal ağları kullanarak kültürel değerleri aktardığı görülmektedir. Okutmanlar, millî ve dinî bayramlarda sosyal ağları etkin kullandıklarını belirtmektedirler: “*Dinî ve millî bayramlarda sosyal ağlar üzerinden bayram kutlamaları yapıyoruz [1]*”. Bu yolla öğrencilere kendi kültürlerinde alışık olmadığı kültürel durumları başka bir deyişle yaşayan Türk kültürünü tanıtmaktadırlar. Günlük hayata dair ulaşılması öğrenciler açısından zor olan ayrıntılar okutmanlarca internet üzerinden paylaşılmıştır: “*Günlük yaşamı yansıtan resimler paylaşıyorum [2]*”. Okutmanlar, kültürel değerlere dair hususlara sosyal ağlarda çok fazla yer vermiştir: “*Kültürümüzde yer etmiş önemli günlerimize dair sosyal ağlar üzerinden paylaşım yapmaktayım [3]*”. Bunun yanında okutmanlar, kültür tanıtımı adına öğrencilerin ilgisini çekebilecek yöresel yemekler “*Yöresel yemek fotoğraflarını paylaşarak tanıttım [4]*” ve asker uğurlama, düğün “*Asker uğurlama ve düğün gibi törenleri yansıtan fotoğraflar paylaştım [7]*” gibi öğrencilerin alışık olmadığı örf ve âdetler konusunda sosyal ağlardan yararlanmaktadırlar. Ayrıca sosyal ağlar üzerinden değerler eğitiminin daha kolay gerçekleştirildiği de ifade edilmektedir: “*Manevi değerleri öğretmek sosyal ağlarda daha kolay [6]*”. Aşağıdaki resimde ulaşılan bulguları desteklemek üzere okutmanlar ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilen Facebook paylaşım örnekleri gösterilmektedir.



Resim 1. Facebook Paylaşım Örnekleri

Tablo 3. Sosyal Ağların Türkçe Becerilerine Katkısı

<i>GS2: Sosyal ağları kullanmanızın öğrencilerin Türkçe becerilerine katkısı oldu mu?</i>	<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>
<i>O^{5, 2, 1, 6}: Öğrenciler Türkçe yazmak için kendini zorlamaktadır. [1]</i>		yazmaya maruz bırakma
<i>O^{6, 1, 3}: Sesli hikâyeler paylaşarak dinleme becerisini destekledim. [2]</i>	temel dil becerilerini destekleme	dinleme materyali sunma
<i>O^{1, 5, 3}: Paylaştığım bir şarkıyı ertesi gün öğrenci seslendirdi. [3]</i>		konuşmaya teşvik etme
<i>O^{6, 1, 3}: Resimlerle zenginleşmiş kısa yazılar ve sözler paylaştım.[4]</i>		okuma materyali sunma

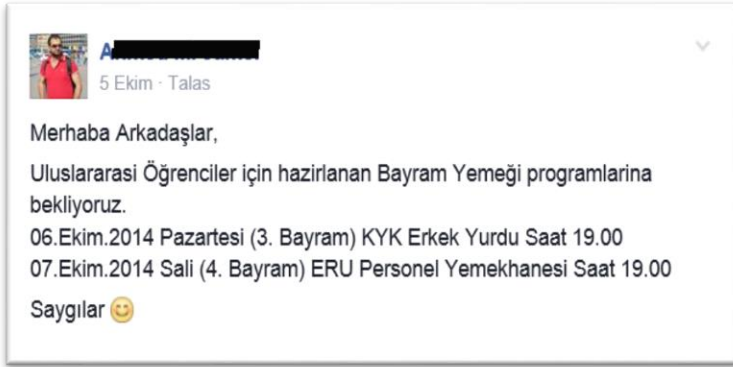
Okutmanlar, sosyal ağ kullanımının öğrencilerin temel dil becerilerine yansımalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Tabloya bakıldığında yazma becerisinin ön plana çıktığı görülmektedir. “Öğrenciler Türkçe yazmak için kendini zorlamaktadır [1]”. İkinci sırada dinleme becerisini geliştirmede sosyal ağların etkili olduğu vurgulanmıştır: “Sesli hikâyeler paylaşarak dinleme

becerisini destekledim [2]". Bazı zamanlar sosyal ağlar üzerinden şarkı ezberletme, paylaşılan hikâyeyi canlandırma vb. yollarla konuşma becerisine yönelik kazanımlar elde edilmiştir: "*Paylaştığım bir şarkıyı ertesi gün öğrenci seslendirdi [3]*" Aynı şekilde okuma becerisinin zenginleşmesine yönelik paylaşımlar da yapılmıştır: "*Resimlerle zenginleşmiş kısa yazılar ve sözler paylaştım [4]*".

Tablo 4. Sosyal ağların sosyalleşme ve etkileşime katkıları

<i>GS3. Sosyal ağları kullanmanın öğrencilerin sosyalleşmesine ve etkileşimlerine nasıl bir etkisi oldu?</i>	Tema	Kodlar
O^{5,2,3,4,6}: Sınıf içi ve gruplar arası iletişim güçlendi. [1]		iletişimi artırma
O^{1,6}: Daha kolay duygu paylaşımı sağlanmakta. [2]		his ortaklığı
O^{5,4}: Olmuş veya olacak etkinlikleri sosyal ağlar ile duyuruyoruz. [3]		organizasyon
O²: Öğretmen ve öğrencilerle sohbet ettikçe özgüvenleri arttı. [4]	zemin oluşturma	içsel pekiştirme
O³: Zaman zaman kontrolün zorluğu nedeniyle farklı nedenlerden kaynaklı sorunlar yaşandı. [5]		çatışma
O⁶: Sosyal ağlar birbirini tanımak amaçlı iletişimi azalttı. [6]		birebir temas

Okutmanlar tarafından sosyal ağ kullanımının öğrencilerin sosyalleşmelerine ve etkileşimlerine hem olumlu hem de olumsuz zemin oluşturduğu belirtilmiştir. Okutmanların tamamına yakını "*Sınıf içi ve gruplar arası iletişim güçlendi [1]*" görüşünü ifade etmiştir. Ayrıca sosyal ağların öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirerek sosyal bağların kurulmasında etkili olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin duygularını daha rahat paylaşabildikleri "*Daha kolay duygu paylaşımı sağlanmakta [2]*" ve özgüvenlerinin arttığı görülmektedir: "*Öğretmen ve öğrencilerle sohbet ettikçe özgüvenleri arttı [4]*". Öğrenciler etkinlikler ve organizasyonlar konusunda sosyal ağlar üzerinden haberdar edilmiş ve böylece hızlı bir iletişim sağlanmıştır: "*Olmuş veya olacak etkinlikleri sosyal ağlar ile duyuruyoruz. [3]*". Sosyal ağların faydalı olduğu belirtilmesine rağmen bazen zararlı olabildiği de ifade edilmiştir: "*Zaman zaman kontrolün zorluğu nedeniyle farklı nedenlerden kaynaklı çatışmalar yaşandı [5]*" ve "*Sosyal ağlar birbirini tanımak amaçlı yüz yüze iletişimi azalttı [6]*". Aşağıdaki resimde bir öğrenci tarafından organizasyon amaçlı Facebook paylaşımı gösterilmektedir.



Resim 2. Facebook paylaşım örneği

Tablo 5. Sosyal ağların öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye karşı tutumlarına etkisi

<i>GS4: Sosyal ağları kullanmanızın öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye karşı tutumlarına nasıl bir etkisi oldu?</i>	<i>Temalar</i>	<i>Kod</i>
O^{4,6}: Sosyal ağlarda yapılan sohbetlerle ön yargılar kırıldı. [1]	değişim	olumlu yaklaşım
O^{3,2}: Daha rahat yazı yazdığı için öz güvenleri gelişiyor. [2]	gelişim	benlik algısı
O^{5,1}: Öğrencilerin öğrenme motivasyonu arttı. [3]		güdülenme

Sosyal ağları kullanmanın, öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye karşı tutumlarında değişim meydana getirdiği görülmektedir. Okutmanlar öğrencilerde başta var olan ön yargıların sosyal ağlar ile daha hızlı ve kolay bir şekilde ortadan kalktığını ifade etmektedir: “*Sosyal ağlarda yapılan sohbetlerle ön yargılar kırıldı [1]*”. Öğrencilerin Türkçeye karşı ön yargılarında büyük bir değişim olmuş ve hedef dile karşı ön yargılar giderilmiştir. Sosyal ağ kullanımının, benlik algısı ve güdülenme açısından olumlu etki yaptığı da anlaşılmaktadır: “*Daha rahat yazı yazdığı için öz güvenleri gelişiyor [2]*” ve “*Öğrencilerin öğrenme motivasyonu arttı [3]*”.

Tablo 6. Sosyal Ağların Ders Dışı Öğretim Ortamı Oluşturmaya Etkisi

<i>GS5: Sosyal ağları kullanmanızın ders dışı öğretim ortamı sunma açısından nasıl bir etkisi olmuştur?</i>	<i>Tema</i>	<i>Kod</i>
O^{1, 2, 3, 4, 5, 6}: Öğrencinin yazdıklarını düzelterek geri bildirim sağladık. [1]		anında dönüt
O^{1, 2}: Sosyal ağlar sayesinde öğrenci ders dışında ve akşam saatinde bize ulaşmaktadır. [2]	sınıfın duvarlarını yıkma	erişim kolaylığı
O^{3, 4}: Öğrencilerin sınıfta heyecan ve korku sebebiyle sormadıklarını sosyal ağlarda daha rahat sorduğunu gördük. [3]		rahat hissetme
O⁶: Mezun olmuş öğrenciler de yazı yazıp düzeltmeler yaptılar. [4]		akran desteği

Sosyal ağların ders dışı öğretim ortamı oluşturma açısından sınıfın duvarlarını yıktığı ortaya çıkmıştır. Sosyal ağ kullanımı, okutmanların tamamına sınıf dışında öğrencilerin hatalarını anında düzeltme ve geri bildirim verme olanağı sunmuştur: “*Öğrencinin yazdıklarını düzelterek geri bildirim sağladık [1]*”. Öğrenciler sınıf dışında okutmanlara ulaşma şansı bulmuştur: “*Sosyal ağlar sayesinde öğrenci ders dışında ve akşam saatinde bize ulaşmaktadır [2]*”. Çeşitli nedenlerle öğretmenlere söylenmeyen ve sorulamayan problem durumları sosyal ağlar aracılığıyla daha rahat ifade edilmiştir: “*Öğrencilerin sınıfta heyecan ve korku sebebiyle sormadıklarını sosyal ağlarda daha rahat sorduğunu gördük [3]*”. Mezun öğrencilerin katılımıyla daha çoğulcu ve sosyal bir ortam oluşmuş, akran desteği sağlanmıştır: “*Mezun olmuş öğrenciler de yazı yazıp düzeltmeler yaptılar [4]*”.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Facebook ve benzeri sosyal ağ siteleri son zamanlarda eğitim ortamlarında sıkça kullanılmaya başlanmıştır (Aydın, 2014; İşman ve Hamutoğlu, 2013; Munoz ve Towner, 2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan okutmanlar da sosyal ağları, Türkçe öğretiminin bir parçası hâline getirmeye ve sınıflarına entegre etmeye çalışmaktadır.

Görüşme yapılan okutmanların Türk kültürünü sosyal ağlar üzerinden öğrencilere tanıtmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Çünkü ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı yadsınamayacak kadar önemli bir unsurdur (Ökten ve Kavanoz, 2014; Boylu, 2014; Kutlu, 2015; Han, 2016; İşcan, 2017). Okutmanlar tarafından kültür aktarımı, dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası kabul edilerek dinî ve millî bayramlar, günlük yaşama dair anlar, gelenek ve görenekler, yöresel yemekler, asker uğurlama ve düğün gibi örf ve âdetlere yönelik farklı paylaşımlar yapılmıştır. Kültür aktarımı açısından önemli

ve etkili alanlardan biri olan sosyal medya platformları (Uluç ve Yarcı, 2017) okutmanların kullanımı doğrultusunda kültürel aktarım için etkili araçlar hâline dönüşmüştür. Bu sayede kültüre dair her türlü ses, görüntü, yazı vb. içerikler hızlı ve kolay bir biçimde paylaşılarak sosyal ağlar üzerinden bilinçli bir kültür aktarımı sağlanmıştır. Böylece kültürün dile yansımaları etkili bir biçimde somutlaştırılmıştır. Świątek (2013) de bu sonuçları destekleyecek şekilde Facebook, Twitter gibi çevrimiçi araçların hedef kültüre yönelik farkındalığın artırılmasında yararlı olduğunu aktarmıştır.

Okutmanlar sesli hikâyeleri paylaşmak suretiyle dinlemeyi, sosyal ağlar üzerinden paylaşılan bir şarkının ertesi gün seslendirmesiyle konuşmayı ve ilgi çekebilecek yazılar paylaşarak okuma becerisini desteklemiştir. Özellikle yazma becerisi konusunda zaman zaman anında dönüt verilerek hatalara müdahale edilmiştir. Bu becerilerin derslerde belirli bir zaman dilimi içinde ve sınırlı araçlarla geliştirilmesi zorunluluğuna rağmen sosyal ağlar üzerinden daha geniş bir zaman ve zengin imkânlar elde edilmiştir. Okutman görüşleri sosyal ağların yabancı dil olarak Türkçe dil kullanımını ve dil becerilerini desteklediğini, Türkçe öğrenimi için elverişli bir ortam oluşturduğunu yansıtmaktadır. Kabilan, Ahmad ve Abidin (2010) Malezya’da gerçekleştirdikleri araştırmada benzer bir sonuca ulaşarak Facebook’un yabancı dil öğrenimini destekleyen bir ortam sağladığını belirtmiştir.

Araştırmada yer alan okutmanların neredeyse tamamı, sosyal ağların öğrenciler arasındaki iletişimi artırdığı görüşündedir. Bu çerçevede sosyal ağların, öğrencilerin sosyalleşmelerine ve etkileşim kurmalarına olanak sağlayan bir araç olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular, farklı dillerin ikinci/yabancı dil olarak öğretimindeki bulgularla örtüşmektedir. Świątek (2013), Facebook, Twitter gibi çevrimiçi araçların İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Polonyalı öğrencilerin iletişimlerini artırdığını ve sosyal etkileşime olanak sağladığını tespit etmiştir. Barbosa (2017) da bu bağlamda Facebook’un hedef dilde iletişimi artırma potansiyeline dikkat çekmektedir.

Okutmanların belirttiği üzere sosyal ağlar sayesinde öğrencilerin birtakım önyargıları kırılmış, öz güvenleri gelişmiş ve bundan kaynaklı bir öğrenme motivasyonuna sahip olunmuştur. Blattner ve Fiori (2009) de yaptıkları araştırmada Facebook’un motivasyonu artırma amaçlı kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Sosyal ağların Türkçe öğretimine önemli bir katkısı da dil öğretimini sınıfın duvarlarına hapsedmek yerine öğrencilerin her an erişebildikleri bir ortamda sunmasıdır. Ders dışında öğrencilerin yazım hataları anında düzeltilerek geri bildirim sağlanmıştır. Öğrenciler kaygılardan arınmış bir öğrenme ortamı elde ederken, akranlarının ve okutmanlarının desteklerini de almıştır. Aynı zamanda sosyal ağlar üzerinden hızlı bir şekilde organize olunmuş ve paylaşım artmıştır. İşman ve Hamutoğlu (2013) da sosyal ağların

paylaşımı artırdığını aktarmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde sosyal ağ kullanımının olumsuz yanları olmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğretimini ve öğrenimini desteklediği sonucuna ulaşılmaktadır. Literatürdeki çalışmalar da bu sonucu destekler mahiyettedir. Güllülü ve Çetinoğlu (2017), ULUTÖMER’de gerçekleştirdikleri çalışmada Türkçe okutmanları tarafından Facebook’ta paylaşılan dosya ve uygulamaların uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenimini desteklediğini tespit etmiştir. Piriyaşılpa (2011) da Tayland’da gerçekleştirdiği çalışmasında Facebook’un dil öğrenimi açısından öğrencilere fayda sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2014) ise literatürdeki çalışmalarda Facebook’un öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim ve etkileşim konusunda hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin tespit edildiğini aktarmıştır.

Bu çalışma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Facebook ve benzeri sosyal ağların aktif bir biçimde kullanılmasının teşvik edilmesi gerektiği, sosyal ağlar üzerinden Türkçe ve Türk kültürüne ait içeriklerin paylaşılmasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

- Aslan, E. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Facebook Üzerinden Sözcük Öğretimi. *Turkophone*, 3(1), 23-34.
- Aydın, S. (2012). A Review of Research on Facebook as an Educational Environment. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 1093-1106. DOI: 10.1007/s11423-012-9260-7.
- Aydın, S. (2014). Foreign Language Learners’ Interactions with Their Teachers on Facebook. *System*, 42, 155-163. DOI:10.1016/j.system.2013.12.001.
- Barbosa, C. (2017). Social Network Sites as a Tool for English Language Learning: The Case of Facebook. *Redin-Revista Educacional Interdisciplinar*, 6(1), 1-12.
- Bicen, H. & Cavus, N. (2010). The Most Preferred Social Network Sites by Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5864-5869. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.958
- Blattner, G. & Fiori, M. (2009). Facebook in The Language Classroom: Promises and Possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28.
- Boyd, D. B. & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x.
- Boylu, E. (2014). Dil-Kültür İlişkisi ve İran’da Türkçe Öğretime Etkisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16, 19-28.

- Çelik, H. (2014, Aralık). *Sosyal Ağlar Yoluyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Bir İnceleme: "Facebook" Örneği*. Sözlü sunum, Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu: "Teknoloji Tabanlı Öğretim", Ankara.
- Çubukçu, Z. (2012, May). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. *11th International Primary Teacher Education Symposium*, Rize, Turkey. 01.12.2015 tarihinde https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=135419 adresinden erişildi.
- Ekici, M. ve Kıyıcı, M. (2012). Sosyal Ağların Eğitim Bağlamında Kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 156-167.
- Godwin-Jones, R. (2008). Mobile Computing Trends: Lighter, Faster, Smarter. *Language Learning & Technology*, 12(3), 3-9.
- Göçer, A. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görevlendirilecek Öğretim Elemanlarının Göreve Hazır Bulunuşluk Durumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 309-326.
- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Old Communication, New Literacies: Social Network Sites as Social Learning Resources. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1130-1161. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2009.01484.x.
- Grosbeck, G., Bran, R. & Tiru, L. (2011). Dear Teacher, What Should I Write On My Wall? A Case Study on Academic Uses of Facebook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1425-1430. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.03.306.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Güllülü, M. ve Çetinoğlu, G. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde ve Öğretiminde Sosyal Medyanın Özellikle Facebook'un Yeri. *Turkish Studies*, 12(34), 205-238.
- Han, T. (2016). Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Sınıflarında Kültür Öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 703-718.
- İşcan, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 437-452.
- İşman, A. ve Albayrak, E. (2014). Sosyal Ağlardan Facebook'un Eğitime Yönelik Etkililiği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 129-138.
- İşman, A. ve Hamutoğlu, N. B. (2013). Sosyal Ağların Eğitim-Öğretim Sürecinde Kullanılması ile İlgili Karma Öğrenme Öğrencilerinin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(3), 61-67.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N. ve Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An Online Environment for Learning of English in Institutions of Higher Education?. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187. DOI:10.1016/j.iheduc.2010.07.003.

- Kent, M. ve Leaver, T. (2014). The Revolution That's Already Happening. In M. Kent & T. Leaver (Eds.), *An Education in Facebook* (pp. 1-10). New York, NY: Routledge.
- Kert, S. B. ve Kert, A. (2010). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Amaçlı Kullanılma Potansiyelleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2010, 2(2), 486-507.
- Kutlu, A. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Seviyesi). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.
- Melanlıoğlu, D. (2014, Aralık). *Türkçe Öğrenen Yabancılar için Sınıf Dışı Dinleme Etkinliklerinde Sosyal Ağın Kullanımı: "Facebook" Örneği*. Sözlü sunum, Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu: "Teknoloji Tabanlı Öğretim", Ankara.
- Munoz, C. & Towner, T. (2009). Opening Facebook: How to Use Facebook in The College Classroom. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2009-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2623-2627). Charleston, SC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved December 3, 2017 from <https://www.learntechlib.org/p/31031/>.
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862.
- Piriyasilpa, Y. (2011). See You in Facebook: The Effects of Incorporating Online Social Networking in The Language Classroom. *Journal of Global Management Research*, 7(1), 67-80.
- Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431. DOI: 10.17860/efd.98783.
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring Students' Education-Related Use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174. DOI: 10.1080/17439880902923622.
- Świątek, A. (2013). The Impact of Online Media on Second Language Acquisition by Polish Students. *US-China Foreign Language*, 11(10), 779-785. DOI:10.17265/1539-8080/2013.10.006.
- Tess, P. A. (2013). The Role of Social Media in Higher Education Classes (Real and Virtual) -A Literature Review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60-A68. DOI: 10.1016/j.chb.2012.12.032.
- Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 742-768.
- Uluç, G. ve Yarcı, A. (2017). Sosyal Medya Kültürü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 88-102.

- Vie, S. E. (2007). *Engaging Others in Online Social Networking Sites: Rhetorical Practices in Myspace and Facebook*. Doctoral dissertation, Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3254886).
- Wise, L., Skues, J. ve Williams, B. (2011). Facebook in Higher Education Promotes Social but Not Academic Engagement. In G. Williams, P. Statham, N. Brown, & B. Cleland (Eds.), *Changing Demands, Changing Directions, Proceedings of Ascilite 2011* (pp. 1332–1342). Hobart, Australia: University of Tasmania.
- 01.12.2015 tarihinde
<https://www.ascilite.org/conferences/hobart11/downloads/ProceedingsV3.pdf>
adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ARTEN DER KONTRASTIVIERUNGSVERFAHREN ALS GEEIGNETE LERNMETHODE IM LITERATURUNTERRICHT 'DEUTSCH' UNTER DER BETRACHTUNG DES SYNCHRONISCH-KONTRASTIVEN VERFAHRENS*

*Ebru YEMİŞENÖZÜ***

Abstrakt: In dieser Arbeit wird im Allgemeinen das synchronisch-kontrastive Verfahren im Fach Deutsch analysiert und mit Materialien des Instituts für Bildungswesen unterstützt. Weitere Eigenschaften dieser Arbeit ist es hervorzuheben, dass der synchronische Vergleich im Rahmen des kontrastiven Verfahren der Literaturdidaktik, neben anderen Verfahrensmodelle wie der diachronische Vergleich, thematischer Vergleich und Motivvergleich, Plot- und Stoffvergleich, Textsortenvergleich, Adaptionsvergleich, Übersetzungsvergleich, Zielgruppenvergleich, wertender Vergleich und lebensweltlicher Vergleich, als geeignetste Lernmethode im Deutschunterricht realisiert wird. Hierfür wurden Vergleichsarbeiten des Instituts im Gebiet ‚literarische Interpretation‘ untersucht und verdeutlicht. So soll dem Literaturunterricht im Fach Deutsch dies als Vorlage dienen und das synchronische als geeignetste Lernmethode verwendet werden, womit sich Lehrende und Lernende an dieses Verfahren richten können.

In diesem Lernprozess ist zu resultieren, dass die Schüler einen eingehenderen und effizienten Einblick in die Literatur und deren Auswirkungen bekommen und somit ein komplexeres Lernen bestreben. Diese Zielsetzung ist auch der Ausgangspunkt der Literaturdidaktik. So gesehen wurden auch Anhaltspunkte der Literaturdidaktik definiert, die im Bildungswesen das Lernen und Lehren von Literatur bestrebt und dies dann mit dem jeweiligen als Vorlage empfohlenen Verfahrens, somit des synchronisch-kontrastiven, konstruiert.

Schlüssel wörter: Didaktik, literaturdidaktik, verfahren im lernprozess, Instituts für Bildungswesen in Deutschland, literarische interpretation, synchronisch-kontrastives verfahren im Deutschunterricht.

Almanca Edebiyat Dersinde Diğer Karşılaştırma Yöntemlerine Kıyasla En Uygun Öğrenme Metodu Olarak Eşzamanlı Karşılaştırma Yöntemi

Öz: Bu çalışmada genel anlamda eşzamanlı-karşılaştırmalı yöntemin Almanca branş derslerindeki analizi yapılacak ve çalışma eğitim-öğretim alanıyla ilgili enstitünün materyalleriyle desteklenecektir.

Çalışmanın öne çıkardığı bir diğer taraf ise karşılaştırmalı yöntem kapsamındaki artzamanlı karşılaştırma, konuya ve motife ilişkin karşılaştırma, olay örgüsünün ana hatlarının ve konuların karşılaştırması, metin çeşitlerinin karşılaştırması, uyarlama metinlerin karşılaştırması, çeviri karşılaştırması, hedef kitlelerin

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihi: 05.11.2017 - 09.12.2017

** Öğr.Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü Almanca. ebruozu@karatekin.edu.tr ORCID: 0000-0002-5336-7602

karşılaştırılması, değer yargıların ve dünya görüşlerin karşılaştırılması gibi yöntemlere kıyasla edebi didaktikte eşzamanlı karşılaştırmanın Almanca dersine daha uygun olduğu görüşüdür. Bunun için enstitünün “edebi yorum” alanındaki karşılaştırma çalışmaları incelenmiş ve bu çalışmalardan faydalanılmıştır. Böylelikle bu çalışma Almanca edebiyat dersi branşına tasarı olarak hizmet edecek ve eğitimcilerin en uygun metot olarak eşzamanlı yöntemle yönelimi sağlanacaktır.

Bir öğrenme sürecinin sonucunda öğrenciler edebiyat ve onun tesir ettiği alanlar hakkında daha ayrıntılı ve etkili bilgili sahibi olmakta ve bütünleyici bir öğrenme hedeflemektedirler. Bu edebi didaktiğin başlangıç noktasıdır. Bu sebeple edebi didaktiğin dayandırıldığı tanımlamalar da çalışmada yer bulmuş olup eğitim-öğretim alanında edebiyatın öğrenilmesi ve öğretilmesi için çabalayan eşzamanlı-karşılaştırmalı taslak yöntemin bu yönde düzenlenmesi öngörülmüştür.

Anahtar kelimeler: Didaktik, edebi didaktik, öğrenme sürecinde yöntem, Almanya’daki Eğitim Enstitüsü, edebi yorumlama, Almanca dersinde eşzamanlı-karşılaştırmalı yöntem.

Types of Comparison Method as a Suitable Learning Method in German Literature Classes

Abstract: This study will analyse in general terms, the simultaneous-comparison method in the German field supported with material of the Institute of Education. Another characteristic of this study is to indicate that the simultaneous-comparison method is the most appropriate learning method in German lesson applications. Towards this end, the study analysed and clarified the institutions’ comparison studies of ‘literary interpretation’. Thus, it aims to create a model for the German field Literature classes and simultaneously develop the most appropriate learning method to be utilised by the teachers of German Literature.

As a result, it is concluded that students through this learning process procure literature and the effects of it with an overall and effective perspective and in this sense it serves a more complex learning purpose. Thus, this aim at the same time is the starting point of literary discipline.

Making use of identifications of literary pedagogy, this study put forward a model of simultaneous comparison for teaching and learning literature.

Key words: Didactic/Discipline, literary discipline, methods in learning process, Institute of Education in Germany, literary interpretation, simultaneous-comparison method in German classes.

Einleitung

Mein Beitrag geht von der Voraussetzung aus, dass Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule, Bildungs- und Lerntheorien betrachtet werden müsse. Einerseits ist der Lernprozess eine sehr wichtige Rolle in diesem Verfahren, aber andererseits sind auch die Vorkenntnisse des literaturwissenschaftlich ausgebildeten Fachlehrers von Bedeutung, denn er praktiziert sozusagen die Vermittlung von Literatur im Bildungswesen. Mit dieser Konstellation ist die Institution Schule kein neutrales Gebilde (Bogdal, 2006, S. 18), denn heterogene Individuen (Schüler-Lehrer), ihre Präferenzen und Bedürfnisse, Kompetenzen, die im Zusammenhang mit ihren Lebensbedingungen wahrgenommen werden sollte und Unterrichtsmaterialien und -gegenstände, spielen in der Ausgestaltung und Wahrnehmung des Unterrichts eine enorme Rolle.

In der Literaturdidaktik treten im praktischen Bereich des Literaturunterrichts verschiedene Muster, Phasen und Verfahren auf, die folgendermaßen gegliedert werden: Inszenierungsmuster (Einzelstunde, Sequenzbildung und Reihenplanung und Projektunterricht), Phasenmodelle für die Organisation des Unterrichts (Mikro- und Makromodelle), kontrastive Verfahren, Verfahren der Texterschließung (inhaltssichernde Verfahren, textnahes Lesen, szenische Verfahren, diskursive Verfahren der Texterschließung), Verfahren der Interpretation (nichtschriftliche und schriftliche Verfahren), Verfahren zur Förderung der Lesekultur und Verfahren und Probleme der Leistungsbewertung (Abraham & Kepser, 2009). Zwischen diesen sehr verschiedenartigen Muster, Phasen und Verfahren wird in dieser Arbeit die Kontrastierung der Themen im Literaturunterricht, aber vor allem die des synchronischen Verfahrens behandelt. Anschließend wird die im Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen festgelegte Aufgabensammlung ‚Interpretation literarischer Texte für das Fach Deutsch‘ eingehend analysiert. Diese Analyse soll im Bereich Literatur und Deutsch der Verständigung und Orientierung behilflich sein, an dessen sich die Schüler richten können. Im Institut wird der Name VERA (<https://www.iqb.hu-berlin.de/vera>) für Vergleichsarbeiten in der 3. und 8. Jahrgangsstufen (VERA-3 bzw. VERA-8) angeführt, die in Form von Tests realisieren, die flächendeckend (der Lernstand in den 3. und 8. Klassen aller allgemeinbildenden Schulen und Klassen in Deutschland verpflichtet sind) und jahrgangsbezogen untersucht werden, um festzustellen, welche Kompetenzen Schüler zu bestimmten Zeitpunkten erreicht haben können.

Zweck dieser Arbeit ist es darzustellen, dass der synchronisch-kontrastiver Vergleich von Literatur im Grunde das zielbewusste und intensive Lernen von Literatur anstrebt, damit die Lernenden einen ausgehenden Überblick über Autoren, deren Schriften und Entstehungszeiträumen gewinnen können.

Literarische Texte werden immer mehr unter neuen Betrachtungsweisen wahrgenommen, weil sie einen lernerzentrierten, sprachbewussten, landeskundlich und kulturell beladenen Unterricht ermöglichen. Sogenannte Verfahren des Literaturunterrichts dienen der Erleichterung des Lehrenden und Lernenden im Lernprozess. Man sollte die Verallgemeinerungen der didaktischen Modelle vermeiden, die das Methodenwissen heranzieht und auf den Unterricht bezogenen Handlungskompetenz erzielt. Der aktive Unterricht selber sollte bewertet werden, und zwar im jeweiligen Kontext und der Tiefe einer didaktischen Zielsetzung. Dem Literaturunterricht sind Muster, Phasen und einzelne Verfahren unterworfen, die man eigentlich zu Darstellungszwecken systematisch gliedern kann, in der Praxis aber in ihrem Zusammenwirken beobachten und beurteilen muss. Im Folgenden wird der Literaturdidaktikbegriff kurz definiert, um auf die Einzelheiten des kontrastiven Verfahrens kommen zu können. Die verschiedenen Themenbereiche des kontrastiven Verfahrens sollen dem Lernenden eine Einsicht in die Vielfältigkeit der Grundlagen geben, um an einem gezielten und effizienten Literaturunterricht teilnehmen und eventuell praktizieren zu können. Aber vor allem steht im Zentrum dieser Arbeit das synchronische Verfahren, weil es der Vorlage eines als das adäquatesten Verfahren des Literaturunterrichts dienen soll, damit auch verdeutlicht werden kann, dass es im Wesentlichen geeigneter ist als die anderen Themenbereiche der Kontrastierung, und dass auch in diesem Verfahren die Themen spezifischer und eingehender behandelt werden.

Literaturdidaktik und Arten des Kontrastiven Verfahrens

Die Didaktik wird in der Wissenschaft als Allgemeine Didaktik (ist die Unterdisziplin der Pädagogik, Reflexion von Lehr- und Lernprozessen unabhängig von den Inhalten) und Fachdidaktik (ist die Unterdisziplin der einzelnen Fachwissenschaften, beschäftigt sich mit fachspezifischen Inhalten) unterschieden. Die Literaturdidaktik gehört der Fachdidaktik an und spezifiziert sich nach Bogdal (2006) unter dem Aspekt: “Die literaturwissenschaftlich fundierte Vermittlungstätigkeit bildet das Zentrum der Literaturdidaktik. Ohne den ‘Gegenstand’ Literatur und die systematische Erforschung seiner historischen, ästhetischen, kulturellen und kommunikativen Dimension wird wissenschaftliches Bemühen in diesem Bereich belanglos” (ss. 15-16).

Der Begriff Literaturdidaktik kann nicht ohne die Institution Bildungswesen (sei es Schule oder Universität) impliziert werden. Diese Institutionen nehmen “eine Schlüsselstellung in der heutigen Wissensgesellschaft ein, die von der Notwendigkeit geprägt ist, dass ihre Mitglieder über verschiedene Wissenssysteme verfügen und entsprechend zu handeln in der Lage sind” (Bogdal, 2006, s. 16). Es steht ein Anwendungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Bildungswesen unter einer unzugewandten Wirkung, denn

man kann eine durchgängige Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handeln feststellen (Bogdal, 2006, s. 16).

Mit der Auseinandersetzung um den Sinn der Literatur im Bildungswesen sind verschiedene Festlegungen¹ vorhanden die analysieren, ob die Relation vom Unterrichten der Literatur zweckgemäß sei oder ob Literatur im Unterricht zur vielfältiges Denken und wahrnehmen Hilfe leistet. Neuere Betrachtungen gehen davon aus, dass jede Textart in einem Kommunikationsprozess steht, auf das das Kommunikationsmodell von de Saussure angewandt werden kann. Aber man sollte in Betracht ziehen, dass allerdings immer Aspekte sich anschließen, die z.B. wie die Erfahrung des Schriftstellers, seine Absichten, die gewählten sprachlichen Mittel, der historische Hintergrund und die Leseerwartungen im Ganzen beeinträchtigen. Diese Betrachtungen sind von Bedeutung, da die Literaturdidaktik als Wissenschaft, die Texte für den Unterricht auswählen muss, aber nicht so handeln kann, als existiere der Text alleine ohne jeglichen Hintergrund (Forschungsgruppe 4, 2010, s. 4, Par. 3).

So erkennt man, dass die Literaturdidaktik die bestmögliche Intervention von literarischen Texten durch vielseitig hergestellten Modelle und Methoden, durch welche die Lernenden auch selbst literarische Kompetenzen erwerben sollen, erzielt.

Die Muster, Phasen und Verfahren des Literaturunterrichts sind Themenbereiche der Literaturdidaktik, die von wichtiger Bedeutung sind. Nach Abraham und Kepser (2009):

‘Muster’ sind durch didaktisches Brauchtum in der Praxis und didaktisch-methodische Fachliteratur tradierte mentale Modelle, die im Handeln und in der Reflexion von Lehrkräften die Planung von Unterricht organisieren. ... ‘Phasen’ bedeutet in diesem Zusammenhang nicht mehr als eine Hilfsstellung, die sich auf Planbarkeit und Beobachtbarkeit von Kommunikation im (Literatur-) Unterricht bezieht. Den Begriff ‘Verfahren’ schließlich verwenden wir in Abgrenzung zu ‘Methode’, aber auch zu ‘Strategie’, weil letztere Begriffe, in einer für unser Didaktikverständnis nicht zulässigen Weise, die Zielklärung als schon

¹ Das wichtige für die Fachdidaktik ist festzulegen, was ‘das Wesen’ der Literatur ist und was als ‘Gegenstand’ gelten kann, “deren Gebrauch unser Fach beobachten und in schulischen Lehr-/Lernkontexten befördern will. ... Zum einen könnte Literatur für die Literaturdidaktik das sein, was in der universalen Grammatik darunter verstanden wird. Zweitens könnte man den schulischen Gebrauch untersuchen. Was im Literaturunterricht verhandelt wird, ist dann die Literatur der Literaturdidaktik. Und drittens wäre danach zu schauen, welche Gegenstände in den kulturellen Praxen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als Literatur eine Rolle spielen (Abraham & Kepser, 2009, s. 29).

erledigt unterstellen und nur noch den Weg zum Ziel meinen. ‘Verfahren’ dagegen haben, was etwa für die sogenannten ‘handlungsorientierten’ Konzepte ausgiebig diskutiert wurde, nicht selten ihren Sinn in sich. Sie bezeichnen unterrichtliche Tätigkeiten, aus denen man Zielperspektiven gewinnen kann (s. 205).

Betrachtet man die ‘Muster’ im Literaturunterricht, so tritt der Begriff ‘Inszenierungsmuster’, der von Hilbert Meyer (1987) für den Unterricht eingeführt wurde, auf, der sich auf die Einzelstunde, Sequenzbildung und Reihenplanung, Projektunterricht ausdehnt und in Inszenierung von Literaturunterricht, Reichweiten von Inszenierungsmuster, Inszenierungsmuster in der Schule und kulturelle Praxis Literatur eingliedern lässt.

Das Phasenmodell für die Organisation von Literaturunterricht wird im Hinblick auf alle Medien als Unterrichtsgegenstände impliziert und als Mikro- und Makromodelle eingegliedert.

In dem Begriff ‘kontrastive Verfahren’ werden verschiedene Ansichten bedeutsam, und zwar erstens das Verfahren der Texterschließung, wo hierbei erwähnt werden muss, dass es im allgemeinen unter “‘Texterschließung’ und ‘Interpretation’ weder in literaturtheoretischer noch in unterrichtspraktischer Hinsicht eine scharfe Trennlinie gibt” (Abraham & Kepser, 2009, s. 220). Untergegliedert wird sie in: inhaltssichernde Verfahren, Textnahes Lesen, szenische Verfahren, diskursive Verfahren der Texterschließung. Das Verfahren der Interpretation wird in das nichtschriftliche Verfahren der Interpretation, sowie in das schriftliche Verfahren eingenommen. Ein weiteres Verfahren ist das kontrastive Verfahren, das man grob in intra- und intertextuelle Vergleiche trennen kann. Im intratextuellen Vergleich wird nur ein einziger Text auf Differenzphänomene untersucht, wobei in intertextuellen Vergleiche zwei oder jeweils auch mehrere Texte miteinander verglichen werden. Hier sind eine Vielfalt der Themen vorzufinden, die dann wie folgt untergliedert werden: synchronischer Vergleich, diachronischer Vergleich, thematischer Vergleich, Plot- und Stoffvergleich, Textsortenvergleich, Adaptionsvergleich, Übersetzungsvergleich, Zielgruppenvergleich, wertender Vergleich, lebensweltlicher Vergleich. Des Weiteren fundieren die Verfahren zur Förderung der Lesekultur, das Verfahren und die Probleme der Leistungsbewertung, die gegliedert werden in: Vorbehalte gegen Bewertung und Betonung von Äußerungen im Literaturunterricht, die Problematik der Bewertungskriterien, drei Fragerichtungen des Bewertens, Beurteilung und Betonung als Teil eines Dialogs zwischen Lehrenden und Lernenden übertragend. Aufgabenkulturen im Literaturunterricht werden auch als Verfahren des Unterrichts expliziert (Abraham & Kepser, 2009).

Die Zielsetzung des Ablaufes im Unterricht sollte bewusst bestrebt werden. Um diese zu erreichen, wäre das synchronisch-kontrastive Verfahren für den

Lehrenden und vor allem Lernenden am geeignetsten, denn mit der Gegenüberstellung und dem Parallellisieren der Themen, können die Lernenden besser und wirkungsvoller die Sachverhalte betrachten. Ziel aber ist es unter dieser Vielfalt, dass der Lernende (was und wonach es Lernen möchte) erstmals sich selbst bewusst wird, was für ihnen und im analog des Unterrichts, in Betracht der Themenbereiche der Kontrastivierungsverfahren den Anforderungen entsprechend zufällt (Abraham & Kepser, 2009). Also sollte der Lehrende reflektieren, in welcher Unterrichtsphase ein kontrastiv Verfahren am besten zum Einsatz kommt, um die höhere Wirksamkeit des Unterrichts zu erzielen, um damit dem Lernenden Hilfe zu gewährleisten. Daher wird das synchronische Verfahren verdeutlicht und als beste Anwendungsmöglichkeit des Lernprozesses für Literatur hervorgehoben.

Das synchronisch-kontrastive Verfahren wird eingehend behandelt und im Einzelnen in deren Wirkungskraft untersucht und eingegliedert. Neben den vorhandenen Kontrastivierungen der Themen wird ein Alternativvorschlag für den Lernenden verdeutlicht, wonach er sich im Literaturunterricht richten könnte. Da aber sehr verschiedene Richtungen der Kontrastivierungen, wie o.e., vorhanden sind, wird man sich an die Synchronische Möglichkeit richten, die dann als Schlussfolgerung jedoch sich unter einem Begriffsumfeld festlegen wird, und zwar die dem synchronisch-kontrastiven Verfahren. In diesem Verfahren werden literarische Texte angesichts der gleichen literarischen Epoche oder auch Strömung, sowie der gleichen Entstehungszeit behandelt und analysiert. Ein anderer synchronischer Vergleich ist, das ein Autor und seine Texte miteinander, aber auch verschiedene Autoren und deren Texte, die zur gleichen Epoche angehören verglichen und untersucht werden (Abraham & Kepser, 2009, s. 243). Während dieses Verfahrens lassen sich dann formale und inhaltliche Darstellungsweisen und Entwicklungslinien erkennen, die einer Entstehungsperiode, entweder einzelner oder auch mehrerer Autoren angehören. Es können auch gemeinsame Verhältnispunkte parallel dann tätiger Autoren erschlossen werden. Der synchronische Vergleich kann aber auch der kritischen Diskussion der literarischen Epochengrundlagen dienen (Abraham & Kepser, 2009, s. 243).

Der synchronische Kontrastivierungsverfahren mehrerer Fassungen (Fassungsvergleich) eines Autors wird von der didaktischen Sicht her vor allem als ein interessantes Verfahren wahrgenommen, weil es den Schülern die Möglichkeit bietet, das Wirken der Zeit(-spanne), sei es in philosophischer, politischer oder gesellschaftlicher Basis, auf dem Autor in Relation zu seinen Werken analysieren zu können. So sind Schüler in der Lage festzustellen, dass Literatur in den meisten Fällen ein Prozess ist, in denen auch andere (Reaktionen von Kollegen, Vorablesern oder Lektoren) teilhaben können

(Abraham & Kepser, 2009, s. 243). In diesem Zusammenhang werden auch die Entwicklungsphasen eines Autors in Betracht gezogen, die wiederum in den einzelnen Texten von Wichtigkeit sind, denn diese Phasen beeinträchtigen die Weltauffassung und somit auch seine Texte.

Das kontrastiv Verfahren wird mit dem Begriff Intertextualität impliziert, was wesentlich als Literatur gehalten wird. Denn jeder Text realisiert einen anderen Text, oder anders ausgedrückt ist jeder Text Aufnahme und der Übergang zu anderen Texten. “Damit wird Intertextualität nicht mehr nur zu einem nachweisbaren Phänomen einiger poetischer Texte, sondern die Beziehung zwischen den Texten, sie ist vielmehr Kennzeichen des Literarischen überhaupt” (Abraham & Kepser, 2009, s. 242). Es wird auch die Ansicht vertreten, dass nicht der Text als das wesentliche Phänomen, sondern die Beziehung zwischen den Texten als ausschlaggebend betrachtet werden müsse. Das Vergleichen gehört im.

Literaturunterricht zu den wichtigsten und effizientesten Rezeptionsverfahren von Literatur und somit spielt sie auch die Hauptrolle im Unterricht.

Das kontrastive Verfahren steht also im Mittelpunkt des Literaturunterrichts, das als zentrales Verfahren dem Unterricht angehört. Anhand der kontrastierten Themen treten der Kern und das Charakteristische im Deutschunterricht auf, wobei nur auf das allerwichtigste beschränkt intra- und intertextuelle Vergleiche vorzufinden sind.

Um das synchronisch-kontrastive Verfahren der Literaturdidaktik im Deutschunterricht detaillieren zu können, werden die Daten des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) übernommen. Das Institut ist ein wissenschaftlich orientiertes Institut, das die Bundesländer in Deutschland fördert, um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem zu ermöglichen. Das Institut verfügt über Arbeiten, die Bildungsstandards der Ständigen Konferenz der Kulturlminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) verabschieden und ihnen als Ausgangspunkt und Grundlage dienen.

Die oben genannten Bildungsstandards, die im Fach Deutsch angewendet werden, im Rahmen für die Allgemeine Hochschulreife, definieren die Aufgabenarten grundlegend. Die folgende Auserlegung sieht Prinzipien vor, die der Konstruktion der vorliegenden Aufgaben der Aufgabenart “Interpretation literarischer Texte” zugrunde liegen:

- Der Akzent der Aufgabenstellungen liegt auf der Analyse und Interpretation des literarischen Texts bzw. der jeweiligen literarischen Texte sowie der schlüssigen Darstellung der Interpretationsergebnisse.

- Die Aufgabenstellungen variieren im Grad der Fokussierung, beispielsweise durch die Vorgabe von Interpretationsaspekten. Die Fokussierung erfolgt in Abhängigkeit von den Standards, die mit der Aufgabenstellung überprüft werden, sowie vom Schwierigkeitsgrad und vom Anforderungsniveau des Texts (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Erläuterung zur Aufgabenkonstruktion im Fach Deutsch – Interpretation literarischer Texte*. Par. 3-4).

Tabelle 1. Die Kurzbeschreibung der Aufgabensammlung des Instituts

Aufgabenart	Interpretation literarischer Texte
Aufgabentitel	Eine Gemeinschaft von Schurken
Anforderungsniveau	erhöht
Standardbezug	Die Schülerinnen und Schüler können - Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen - eigenständig ein Textverständnis formulieren [...] und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen
Aufgabenstellung	Interpretieren Sie die Parabel von Franz Kafka.
Grundlegende Voraussetzungen	Kenntnisse über und Erfahrungen im Umgang mit Werken Kafkas, insbesondere mit Kurzprosa und Parabeln
Material	1 literarischer Text, 137 Wörter
Hilfsmittel	Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung
Quellenangaben	Kafka, Franz. Kritische Ausgabe. Hrsg. von Jürgen Born, Gerhard Neumann, Malcolm Pasley und Jost Schillemeit unter Beratung von Nahum Glatzer, Rainer Gruenter, Paul Raabe und Marthe Robert. Nachgelassene Schriften und Fragmente II. Hrsg. von Jost Schillemeit. 1992. Frankfurt am Main: S. Fischer. S. 42 f. [“Oktavheft G”, 18. Oktober 1917 – Ende Januar 1918]

(Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Kurzbeschreibung*, s. 1)

Diese Untersuchung dient den Schülern auf der Basis der im Bildungswesen, die im Bereich Deutsch unterrichtet werden. Die oben präzise vorgelegte Arbeitssammlung "Interpretation literarischer Texte" soll insbesondere Lehrkräften vor allem den Schülern hinsichtlich der Gestaltung und der erwartenden Anforderungen der Aufgaben des gemeinsamen Abituraufgabenpools (in den deutschen Bundesländer) Hilfe leisten, die ebenso der Länder als Orientierung angeboten werden. So wurden diese Aufgabensammlungen von einer Arbeitsgruppe, die aus Fachexpertinnen und Fachexpertin der verschiedenen deutschen Länder erarbeitet, die von fachdidaktischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wiederrum beraten und betrachtet wurden.

Das angestrebte Ziel dieses Unterrichts ist das synchronische Verfahren, womit die Schüler/Innen die Fähigkeit besitzen sollen mit literarischen Texten zu arbeiten, sie zu verstehen und letztendlich in der Lage sind, selber Schlussfolgerungen ziehen zu können. Im synchronischen Verfahren sollen Schüler/Innen im Deutschunterricht über ein bestimmtes Forschungsthema resultieren können, die nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten, Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und gegeneinander vergleichend und prüfend genau bedenkt werden. In der Tabelle erkennt man, dass der Schriftsteller Franz Kafka eingehend, aber wiederrum Beispielhaft nur mit einer seiner Schrift - Parabel - behandelt wird. Um die Verständigung dieses Schriftexemplars interpretieren zu können, müssen Schüler erstmals eingehend sich über Kafka informieren. Um die Aufgabenstellung bewerkstelligen zu können, müssen also die Schüler Kenntnisse über Kafka, aber vor allem auch Erfahrungen mit seinen Werken sammeln. Die Schüler können somit Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren und gleichzeitig Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen. Sie werden dann als Geflechte innerer Bezüge und als Abhängigkeiten bezeichnet (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Erwartungshorizont. Verstehensleistung, Standardbezug 1*, s. 3). Die Operationalisierung dient der Analyse von Inhalt und Aufbau eines literarischen Textes, dass im Rahmen dieses Themas wie folgt eingegliedert wird (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Erwartungshorizont. Verstehensleistung, Operationalisierung*, s. 3):

- Gruppe unbestimmter Größe mit ausgeprägtem Zusammengehörigkeitsgefühl im Zentrum des Textes,
- beispielhafte Demonstration fragwürdiger Umgangsformen, die auf der Wahrung der Interessen des Einzelnen und der Gemeinschaft gerichtet sind,
- Anlehnung an christliche Vorstellungen: kollektiver Aufstieg (Himmelfahrt) nach dem Tod, Zerschlagung der Gruppe vor dem Himmel (jüngstes Gericht) in Einzelne, deren Absturz als Fall vom Himmel auf die Erde,
- Hervorhebung des Scheiterns und Entlarvung der Gemeinschaft: Einzelne sind wahre Felsblöcke.

Die Analyse formaler und sprachlicher Mittel in funktionaler Anbindung dient genauso dem Unterricht und wird auch eingegliedert in (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Erwartungshorizont. Verstehensleistung, Operationalisierung*, s. 3):

- Entlarvung der verlogenen Doppelmoral: Correctio, Wiederholung, konditionales Satzgefüge, Leerlaufen des Märchenelements, Ironie (hyperbolische Lexik und Bildlichkeit: "Reigen", "reinste"), Farbsymbolik: Grau des Kollektivs vs. Weiß der Unschuld; Einschübe auktorialen Erzählens,
- Hervorhebung des Allgemeingültigen des Dargestellten: Unbestimmtheit literarischer Sprache (eine Gemeinschaft; der Durchschnitt, der einzelnen und der Gemeinschaft, alles),
- Betonung des letzten (parabolischen) Satzes durch die adversative Wendung in syntaktischer Kopfstellung und den abschließenden Vergleich,
- Intertextualität: religiöse Lexik und Bildlichkeit als Hinweis auf religiöse Deutung.

So sind Schüler/Innen in der Lage eigenständig ein Textverständnis zu formulieren, um sie dann auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen zu können. Die Operationalisierung bezweckt ebenfalls mögliche Deutungen der Parabel (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Faching, ss. 3-4*):

- Gegenseitige Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft in der Rechtlosigkeit (Machtmissbrauch, Verlogenheit...),
- Thematisierung fehlender gesellschaftlicher sowie individueller Ethik, d. h. kollektive Legimitation individueller Verfehlungen als Basis menschlicher Gesellschaft,
- Schuldverstrickung und Schuldverdrängung des angepassten Menschen,

Zerlegung des Kollektivs aufgrund seiner verlogenen Doppelmoral sowie Befragung jedes Mitglieds,

- Missbrauch/Infragestellung religiöser Rituale,
- Zuspitzung dieser Deutung: höhere Instanz als Hort von Wahrheit und Gerechtigkeit, Hinweis auf religiöse Dimension,
- Einsamkeit, Elementarisierung des (durchschnittlichen) Menschen ohne Hoffnung auf Erlösung (=Hoffnungslosigkeit der Moderne).

Hier erkennt man, dass das synchronisch-kontrastive Verfahren einen weitgehenden Überblick in Kafkas Werken, Leben und Wirken erschafft. Kafka wird also unter synchronischer Kontrastierung so behandelt, dass dieses Verfahren eine bessere Einsicht in die jeweilige Strömung bietet und mit dem Ausgangspunkt expliziert werden kann. Auch werden in synchronischer Gegenüberstellung die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in seinen Werken (in Bezug auf Parabeln) veranlasst, um deren Verschiedenartigkeit miteinander kontrastieren zu können. Hier wird versucht, dass die Schüler einen weitgehenden Überblick erreichen, erstens in die Epoche und deren allgemeinen Charakterzüge, um dann (zweitens) den jeweiligen Autor besser zu verstehen und implizieren zu können, damit eine konkretere Analyse erreicht werden kann. Ziel ist aber nicht nur die Auffassung zu analysieren, sondern gleichzeitig die Entstehungszeit dieser Schriften im Einzelnen zu betrachten. Um mit diesen Themenbereichen arbeiten zu können, müssen jeweils nähere Details über den Autor und seinen Schriften und Wirkungen untersucht werden, aber auch die Entstehungszeit muss recherchiert werden, damit das Lernverfahren im kompletten erreicht werden kann und damit die Lernenden einen Blick in die Werkstatt des Autors werfen können, dass die Verständigung des Textes einbezieht. In diesem Zusammenhang kann man sagen, dass der Lernende über einen umfassenderen Themenbereich informiert ist und diese Informationen in literarischen Texten verwirklichen kann, um eine eigene Stellung einnehmen zu können.

Auch dient das synchronisch-kontrastive Verfahren eines einzelnen Autors (hier Kafka) der besseren Verständigung. Dieses Verfahren wird so konstruiert, dass die Entwicklungsphasen des Autors genauer betrachtet werden, weil der Einblick in seine Werkstatt die Textverständigung der Lernenden beeinträchtigt. Man erkennt häufig, dass diese Entwicklungsphasen in den Texten des Schriftstellers (hier Kafka) sich reflektieren und auch Anzeichen sind, die die Weltauffassung des Autors beeinträchtigen, die als Verschiedenheiten analysiert werden können. Dieser Prozess dient den Lernenden einen Themenbereich spezifischer zu untersuchen, aber auch zu erforschen, die analog vorhanden sind.

Die Bewertungshinweise der Schüler werden im Zusammenhang der Verstehens- und Darstellungsleistungen bewertet.

Tabelle 2. Verstehensleistung (ca. 70% der Gesamtleistung)

Gute Leistung (11 Punkte)	Ausreichende Leistung (05 Punkte)
<ul style="list-style-type: none"> - Eine differenzierte Analyse der Deutung des Textes hinsichtlich wesentlicher inhaltlicher, formaler und sprachlicher Elemente - Ein schlüssig begründetes sowie aspektreich formulierendes Textverständnis der Parabel 	<ul style="list-style-type: none"> - eine insgesamt plausible Analyse und Deutung hinsichtlich einiger inhaltlicher, formaler und sprachlicher Elemente - mindestens Erfassen des Scheiterns der Gemeinschaft - ein nachvollziehbar formuliertes Textverständnis

(Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Erwartungshorizont. Verstehensleistung, Bewertungshinweise*, s. 4)

Tabelle 3. Darstellungsleistung (ca. 30% der Gesamtleistung)

Gute Leistung (11 Punkte)	Ausreichende Leistung (05 Punkte)
Der vorliegende Text zeigt...	
Aufgabenbezug, Textsortenanpassung und Textaufbau²	
<ul style="list-style-type: none"> - eine stringente und gedanklich klare, aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet <ul style="list-style-type: none"> - eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte sicher und eigenständig umsetzt, - eine Darstellung, die die primäre Textfunktion berücksichtigt (etwa durch den klar erkennbaren Ausweis von Analysebefunden, ihre nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationshypothesen oder die erkennbare Entfaltung von 	<ul style="list-style-type: none"> - eine erkennbare aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet <ul style="list-style-type: none"> - eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte in Grundzügen umsetzt, - eine Darstellung, die die primäre Textfunktion in Grundzügen berücksichtigt (etwa durch noch erkennbaren Ausweis von Analysebefunden, ihre noch nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationshypothesen oder die noch erkennbare Entfaltung von

² Standardbezüge: Die Schüler und Schülerinnen können

- “[...] komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]” (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, 2.2.1, S. 16. Köln: Carl Link.)
- “[...] die Ergebnisse kohärenter Weise darstellen” (KMK, 2012, 2.2.2, S. 17)
- “aus [...] Informationsquellen Relevantes in geeigneter Form aufbereiten” (KMK, 2012, 2.2.1, s. 16).

<p>Begründungszusammenhängen in argumentierenden Texten),</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine erkennbare und schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung und ggf. die Gewichtung der Teilaufgaben berücksichtigt, - eine kohärente und eigenständige Gedanken- und Leserführung. 	<p>Begründungszusammenhängen in argumentierenden Texten),</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine im Ganzen noch schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung und ggf. die Gewichtung der Teilaufgaben ansatzweise berücksichtigt, - eine in Grundzügen erkennbare Gedanken- und Leserführung.
Fachsprache³	
<ul style="list-style-type: none"> - eine sichere Verwendung der Fachbegriffe. 	<ul style="list-style-type: none"> - eine teilweise und noch angemessene Verwendung der Fachbegriffe.
Umgang mit Bezugstexten und Materialien⁴	
<ul style="list-style-type: none"> - eine angemessene sprachliche Integration von Belegstellen bzw. Materialien im Sinne der Textfunktion, - ein angemessenes, funktionales und korrektes Zitieren bzw. Paraphrasieren. 	<ul style="list-style-type: none"> - eine noch angemessene Integration von Belegstellen bzw. Materialien im Sinne der Textfunktion,- - ein noch angemessenes, funktionales und korrektes Zitieren bzw. Paraphrasieren.
Ausdruck und Stil⁵	
<ul style="list-style-type: none"> - einen der Darstellungsabsicht angemessenen funktionalen Stil und stimmigen Ausdruck, - präzise, stilistisch sichere, lexikalisch differenzierte und eigenständige Formulierungen. 	<ul style="list-style-type: none"> - einen in Grundzügen der Darstellungsabsicht angepassten funktionalen Stil und insgesamt angemessenen Ausdruck, - im Ganzen verständliche, stilistisch und lexikalisch noch angemessene und um Distanz zur Textvorlage bemühte Formulierungen.
Standartsprachliche Normen⁶	
<ul style="list-style-type: none"> - eine sichere Umsetzung standardsprachlicher Normen, d. h. - eine annähernd fehlerfreie Rechtschreibung, - wenige oder auf wenige Phänomene beschränkte Zeichensetzungsfehler, - wenige grammatikalische Fehler trotz komplexer Satzstrukturen 	<ul style="list-style-type: none"> - eine erkennbare Umsetzung standardsprachlicher Normen, die den Lesefluss bzw. das Verständnis nicht grundlegend beeinträchtigt, trotz - fehlerhafter Rechtschreibung, die verschiedene Phänomene betrifft, - Zeichensetzungsfehler, die verschiedene Phänomene betreffen, - grammatikalischer Fehler, die einfache und komplexe Strukturen betreffen.

³ Standardbezug: Die Schüler und Schülerinnen können "Texte [...] fachsprachlich präzise [...] verfassen" (KMK, 2012, 2.2.1, s. 16).

⁴ Standardbezug: Die Schüler und Schülerinnen können "Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren" (KMK, 2012, 2.2.1, s. 16).

⁵ Standardbezug: Die Schüler und Schülerinnen können "Texte [...] stilistisch angemessen verfassen" (KMK, 2012, 2.2.1, s. 16).

⁶ Standardbezug: Die Schüler und Schülerinnen können "Texte orthographisch und grammatisch korrekt [...] verfassen" (KMK, 2012, 2.2.1, s. 16).

(Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Erwartungshorizont. Verstehensleistung, Bewertungshinweise*, ss. 5-6)

Die vorgelegte Aufgabe ist halbjahresübergreifend angelegt. Als weitere Hinweise der Aufgabe muss erwähnt werden, dass zu ihrer Bearbeitung Kompetenzen notwendig sind, die über die gesamte Qualifikationsphase weiterentwickelt werden können und auch sollten. Dies ist vor allem im Rahmen der Beherrschung der Methoden der Textanalyse und –interpretation sehr wichtig. Aber es ist auch die Fähigkeit zu besitzen gewonnene Untersuchungsergebnisse aufgabenentsprechend, kompetenzgeleitend darzustellen, sowie sprachliche Veränderbarkeiten und stilistische Stimmigkeiten abbilden zu können. Darüber hinaus berührt die vorliegende Aufgabe unterschiedliche Aspekte des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe der deutschen Bundesländer (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Erwartungshorizont. Verstehensleistung, Hinweise zur Aufgabe*, s. 6).

Fazit

Zusammenfassend kann berichtet werden, dass eigentlich das synchrone Verfahren der Kontrastierungen fast in allen Bereichen der Literatur vorkommt und auch am meisten verwendet wird. Dieses Verfahren kann auch als Einstieg, oder erste Stufe des Lernprozesses gesehen werden, die dem Lernenden einen Horizont von Informationen übermittelt, die zweckgemäß bearbeitet und weitergeleitet werden müssen. Denn ein synchronischer Vergleich dient dem konkreteren und analytischeren Lernprozess, die sich den handlungsorientierten Konzepten anpassen. Diese werden wiederum im Unterrichtsverlauf angewendet, weil der synchronische Vergleich die Methode und die Strategie gleichzeitig herbeiruft. Die Zielklärung des Synchronischen ist das effektivere Lernen, was als Zielperspektive bestrebt wird. Zum Beispiel ist der diachronische Vergleich irreführend, weil die Zeitspanne der Untersuchungen enorm groß ist. Im Synchronischen ist dies nicht der Fall, somit können die Lernenden einen besseren Lernprozess erreichen und die jeweiligen Themen in der gleichen Zeitspanne behandeln, um ausführlichere Daten über die Schriftsteller und deren Strömung, aber auch deren Texte zu verfügen, indem sie die gemeinsamen Verhältnisspunkte in den Vordergrund rücken. Man sollte aber auch erwähnen, dass einzelne Verfahren des Literaturunterrichts, die eigentlich zweckgemäß systematisch gliedbar sind, in ihrem Zusammenwirken im Unterricht beobachtet und beurteilt werden müssen, denn in manchen Fällen ist die Wirkung dieses Zusammenseins bedeutender als erwartet. Deshalb sollte der Deutschlehrende über die Verfahren informiert sein, um reflektieren zu

können, in welcher Unterrichtsphase ein Verfahren benötigt wird und welches eingesetzt werden sollte. Das synchronische Verfahren aber sollte als Lernprozess bewertet werden, dass die Einstellung des Lernenden gegenüber dem Literaturunterricht positiv motiviert wird und somit deren Kenntnisse fördert.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. & Kepser, M. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baumann, K.D. & Kalverkämpfer, H. (Hrsg.). (1992). *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- Bogdal, K.M. & Korte, H. (Hrsg.). (2006). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Busch, A. & Stenschke, O. (2014). *Germanistische Linguistik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Ernst, P. (2008). *Germanistische Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die synchronische Sprachwissenschaft des Deutschen*. Wien: Facultas Verlag.
- Forschungsgruppe 4. (2010). *Literaturdidaktik – für das kombinierte pädagogische Praktikum. Reflexions- und Handlungslernen im Wintersemester 2010/2011*. Abgerufen am: 21.03.2016, von http://www.didactics.eu/fileadmin/analyse/beispiele_lehrpraxis/theoriearbeit-litdidaktik-ws2010.pdf
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2016). *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder*. Abgerufen am: 20.04.2016, von <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi/deutsch/aufgaben>
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2016). *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Erläuterung zur Aufgabenkonstruktion im Fach Deutsch – Interpretation literarischer Texte*. Abgerufen am: 20.04.2016, von [file:///C:/Users/PC-/Downloads/Aufgabensammlung_D_Interpretation_literarischer_Texte__Erlaeuterung%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC-/Downloads/Aufgabensammlung_D_Interpretation_literarischer_Texte__Erlaeuterung%20(1).pdf).
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2016). *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch*. Abgerufen am: 20.04.2016, von [file:///C:/Users/PC-/Downloads/Aufgabensammlung_D_Interpretation_literarischer_Texte_erhoeh t%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC-/Downloads/Aufgabensammlung_D_Interpretation_literarischer_Texte_erhoeh t%20(1).pdf).
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2016). *Kompetenz in der Bildung: Das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*. Abgerufen am: 20.04.2016, von <https://www.iqb.hu-berlin.de/institut>.
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2016). *VERA – Ein Überblick*. Abgerufen am: 20.04.2016, von <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera>.
- Lange, G. & Weinhold, S. (Hrsg.). (2015). *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Meyer, H. (1987). *Unterrichts-Methoden. 2 Bde.* Frankfurt a. Main: Scriptor.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife.* KMK (2012), 2.2.1, S. 16-17. Köln: Carl Link. Abgerufen am: 30.04.2016, von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf.

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 eleştirisi, 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 / huydotad@gmail.com

Yazarların Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

Yazılar, huydotad@hacettepe.edu.tr veya 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 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 taşımaktadır. 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 / 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 or 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.

