



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

**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

**Yıl 5 Sayı 1 - 2020**

# İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

## AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

### İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

### Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

### Editör

Dr. Emrah BOYLU

### Yayın Kurulu

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ  
Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet AKKAYA  
Adıyaman Üniversitesi

Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ  
İstanbul Üniversitesi

### Yayın Dili

Türkçe

### Yayın Periyodu

Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

### Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

### İdari Koordinatör

Tamer BAYRAK

### Grafik Tasarım

İAÜ Görsel Tasarım Birimi

### İngilizce Redaksiyon

Neslihan İSKENDER

### Türkçe Redaksiyon

Süheyla AĞAN

### Yazışma Adresi

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38,  
Sefaköy, 34295 Küçükçekmece/İstanbul

Tel: 0212 4441428

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.tomer.aydin.edu.tr

E-mail: tomerdildergisi@aydin.edu.tr

### Baskı

Şan Ofset Matbaacılık

Adres: Hamidiye Mah. Anadolu Cad.

No:50 Kağıthane - İstanbul

Tel: 0(212) 289 24 24

Faks: 0(212) 289 07 87

## Hakem Kurulu

**Prof. Dr. Nadir Engin Uzun** / Okan Üniversitesi

**Prof. Dr. Necati Demir** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Fatma Açık** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı** / Rouen Üniversitesi

**Prof. Dr. Adem İşcan** / Gaziosmanpaşa Üniversitesi

**Doç. Dr. Mustafa Altun** / Sakarya Üniversitesi

**Doç. Dr. Fahri Temizyürek** / Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Mehmet Kara** / Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. İhsan Kalenderoğlu** / Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Fatma Bölükbaş** / İstanbul Üniversitesi

**Doç. Dr. Ahmet Akkaya** / Adıyaman Üniversitesi

**Doç. Dr. Tazegül Demir** / Kafkas Üniversitesi

**Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu** / Kırıkkale Üniversitesi

**Doç. Dr. Mustafa Kurt** / Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Kamil İşeri** / Dokuz Eylül Üniversitesi

**Doç. Dr. Cihan Özdemir** / Yunus Emre Enstitüsü

**Doç. Dr. Özay Karadağ** / Hacettepe Üniversitesi

**Doç. Dr. Bayram Baş** / Yıldız Teknik Üniversitesi

**Doç. Dr. Yusuf Doğan** / Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Alparslan Okur** / Sakarya Üniversitesi

- Doç. Dr. Hakan Ülper** / Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Doç. Dr. Abdullah Şahin** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Doç. Dr. Mahir Kalfa** / Hacettepe Üniversitesi
- Doç. Dr. Oğuzhan Sevim** / Atatürk Üniversitesi
- Doç. Dr. Yusuf Avcı** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Doç. Dr. Mesut Gün** / Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Doç. Dr. Gülден Tüm** / Çukurova Üniversitesi
- Doç. Dr. Filiz Mete** / Hacettepe Üniversitesi
- Doç. Dr. Sefa Yüce** / Gazi Üniversitesi
- Doç. Dr. Yusuf Uyar** / Gazi Üniversitesi
- Doç. Dr. Bekir İnce** / Medeniyet Üniversitesi
- Doç. Dr. Ülker Şen** / Gazi Üniversitesi
- Doç. Dr. Başak Uysal** / Bülent Ecevit Üniversitesi
- Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara** / Çukurova Üniversitesi
- Doç. Dr. Mustafa Altun** / Sakarya Üniversitesi
- Doç. Dr. Hatice Altunkaya** / Adnan Menderes Üniversitesi
- Doç. Dr. Gökçen Göçen** / Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
- Doç. Dr. Ersoy Topuzkanmış** / Balıkesir Üniversitesi
- Dr. Fatih Kana** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Dr. Umut Başar** / Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
- Dr. Efekan Karagöl** / Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
- Dr. Demet Kardeş** / Gazi Üniversitesi
- Dr. Emrah Boylu** / İstanbul Aydın Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın Yılmaz** / İstanbul Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Erol Barın** / Başkent Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Sani Adıgüzel** / İstanbul Aydın Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın Yılmaz** / İstanbul Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Funda Uzdu Yıldız** / Dokuz Eylül Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Fatih Kana** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Atabey** / Gazi Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Bekir Kayabaşı** / Adıyaman Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Dr. Dilek Fidan** / Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Bilge Bağcı Ayrancı** / Bozok Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Güneş Özden** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Hulusi Geçgel** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Gülnur Aydın** / Adnan Menderes Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Nurşat Biçer** / Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ersoy Topuzkanmış** / Balıkesir Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Salih Uçak** / MEB
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali Bahar** / Amasya Üniversitesi

# AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 5 Sayı 1 - Mart 2020



## İÇİNDEKİLER CONTENTS

### **Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında İnkilemeler, Deyimler ve Atasözleri: Anadolu ve Dede Korkut Hikâye Setleri**

The Reduplications, Idioms and Proverbs in Turkish Graded Readers for Foreigners:  
"Anatolian Stories" and "Dede Korkut Stories"

*Gökçen GÖÇEN, Hilal YAZICI, Gülcan KALDIRIM*..... 1

### **Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Hataların İncelemesi**

Investigation of Errors in Written Expressions of Syrian Primary School Students

*Furkan ŞAHİN* ..... 39

### **Kapsayıcı Eğitim Kursu Alan Öğretmenlerin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Görüşleri**

The Opinions of the Teachers Taking Inclusive Education Course on the Teaching of  
Turkish as a Second Language

*Şengül KILIÇ AVAN, İhsan KALENDEROĞLU* ..... 69

### **2018 (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemeler**

Studies on Reading Skills in the New Descriptors Provisional Edition of 2018 Common Europe-an  
Framework of References for Languages

*Nilgün ÇELİK, Serdar BAŞUTKU*..... 91

### **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Sorunlarına İlişkin Bir Değerlendirme**

An Evaluation on the Problems of Teaching Turkish as a Foreign Language

*Adem İŞCAN* ..... 119

## DOI NUMARALARI - DOI NUMBERS

GENEL DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019

TOMER CİLT 5 SAYI 1 MART 2020 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/2020.501

### **Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında İnkilemeler, Deyimler ve Atasözleri: Anadolu ve Dede Korkut Hikâye Setleri**

*The Reduplications, Idioms and Proverbs in Turkish Graded Readers for Foreigners:*

*"Anatolian Stories" and "Dede Korkut Stories"*

Gökçen GÖÇEN, Hilal YAZICI, Gülcan KALDIRIM

**10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v05i1001**

### **Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Hataların İncelemesi**

*Investigation of Errors in Written Expressions of Syrian Primary School Students*

Furkan ŞAHİN

**10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v05i1002**

### **Kapsayıcı Eğitim Kursu Alan Öğretmenlerin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Görüşleri**

*The Opinions Of The Teachers Taking Inclusive Education Course On The Teaching Of Turkish As A Second Language*

Şengül KILIÇ AVAN, İhsan KALENDEROĞLU

**10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v05i1003**

### **2018 (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemeler**

*Studies on Reading Skills in the New Descriptors Provisional Edition of 2018 Common*

*European Framework of References for Languages*

Nilgün ÇELİK, Serdar BAŞUTKU

**10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v05i1004**

### **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Sorunlarına İlişkin Bir Değerlendirme**

*An Evaluation on the Problems of Teaching Turkish as a Foreign Language*

Adem İŞCAN

**10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v05i1005**



## ***Editörden***

Aydın TÖMER Dil Dergisinin beşinci yıl, birinci sayısını 5(1) siz değerli araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda beş makale yer almaktadır. “***Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında İkilemeler, Deyimler ve Atasözleri: Anadolu ve Dede Korkut Hikâye Setleri***” isimli çalışmada, okuma kitaplarında hangi ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin hangi kullanım sıklığıyla bulunduğu ve bunların kullanımlarının dil seviyelerine nasıl dağıldığı ortaya konmuştur. “***Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Hataların İncelemesi***” isimli çalışmada, Suriye’deki iç savaş nedeniyle ülkemize sığınan ve devlet okullarında eğitim hayatlarına devam eden Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalar çeşitli başlıklar altında incelenmiş ve bunları en aza indirmek ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için öneriler sunulmuştur. “***Kapsayıcı Eğitim Kursu Alan Öğretmenlerin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Görüşleri***” isimli çalışmada, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi temalı kapsayıcı eğitime katılan farklı branştan öğretmenlerin kurstan beklentileri ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminin nasıl olması gerektiği üzerine yapılan görüşmelerle nitel olarak sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. “***2018 (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemeler***” isimli çalışmada, hedef kitleye yönelik ders malzemesi geliştirecek olan dil öğreticilerine ve materyal geliştirme uzmanlarına destek olabileceği düşünülerek 2018 yılında yayımlanan “Çerçeve Metin”deki okuma becerisine yönelik düzenlemelerdeki kazanımlar incelenmiştir. “***Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Sorunlarına İlişkin Bir Değerlendirme***” isimli çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin nasıl ve hangi kurumlar tarafından yapıldığı üzerinde durulmuştur. Çalışmada, alanda yaşanan temel sorunlar ele alınarak Türkçenin dünya dili olma hedefi, ülkemizin millî devlet politikası olarak bu konuda ilgili kurum ve kuruluşlarca atılması gereken adımlar belirlenmiştir.

**Dr. Emrah BOYLU**  
**Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü**





## ***Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında İkilemeler, Deyimler ve Atasözleri: Anadolu ve Dede Korkut Hikâye Setleri***

**Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN<sup>1</sup>**

**Hilal YAZICI<sup>2</sup>**

**Öğr. Gör. Gülcan KALDIRIM<sup>3</sup>**

### **Öz**

Sözcük öğretimi, yabancı dil öğretiminde kilit bir rol oynamaktadır. Dil öğrenenler, ne kadar sözcük biliyorsa dil becerilerini o kadar etkili kullanabilirler. Sözcüklerin öğretiminde hangi sözcüklerin, hangi seviyelerde öğretilmesi gerektiği sıklık çalışmalarından çıkan sonuçlara göre belirlenmektedir. Sıklık çalışmaları, sözcükler kadar kalıplaşmış birimler üzerinde de yapılmalıdır. Dil öğretiminde temel sözcükler kadar ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin de en sık olanlarının öğretimi gereklidir. Bu gereklilikle nitel durum çalışması olarak hazırlanan çalışmada, yabancılar için A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerinde hazırlanan Anadolu Hikâyeleri ve Dede Korkut Hikâyeleri okuma setlerindeki kitaplarda kullanılan ikilemeleri, deyimleri ve atasözlerini incelemek amaçlanmıştır. Doküman analizi ile toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonunda incelenen okuma kitaplarında hangi ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin hangi kullanım sıklığıyla bulunduğu ve bunların kullanımlarının dil seviyelerine nasıl dağıldığı ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kalıplaşmış ifadelerin öğretilmesi konusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

***Anahtar kelimeler:*** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yabancılar için okuma kitapları, sözcük sıklığı, ikileme, deyim, atasözü

---

1 Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, ggocen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406.

2 Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi programı yüksek lisans öğrencisi, hilal\_ycz@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1643-4623.

3 İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi programı yüksek lisans öğrencisi), gulcankaldirim@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1062-9537.

Geliş tarihi: 10.11.2019

Kabul tarihi: 25.02.2020

## **The Reduplications, Idioms and Proverbs in Turkish Graded Readers for Foreigners: “Anatolian Stories” and “Dede Korkut Stories”**

### **Abstract**

Vocabulary teaching plays a key role in foreign language teaching. The more vocabulary items language learners know, the more effectively they can use their language skills. Results of studies on word frequency provide data for the determination of words to be taught and the levels these words should be taught at. Frequency studies should be done on word groups as well as words. In language teaching, it is not only the basic vocabulary but also the most common reduplications, idioms and proverbs that should be taught. Therefore, the present study employs qualitative case study and intends to analyze the reduplications, idioms and proverbs found in graded readers titled “Anadolu Hikâyeleri” (Anatolian Stories) and “Dede Korkut Hikâyeleri” (Dede Korkut Stories) prepared for foreigners at A1-A2, B1-B2, B2-C1 levels. As a result of the content analysis of the data obtained, the reduplications, idioms and proverbs used in the readers were revealed with their frequency and distribution across levels. It is thought that the study results will assist researchers and practitioners in teaching word groups in the field of teaching Turkish as a foreign language.

**Keywords:** *Teaching Turkish as a foreign language, reading books for foreigners, word frequency, reduplication, idiom, proverb*

### **Giriş**

Bir dilin yapı taşı sözcükler oluşturmaktadır. Bireylerin tecrübelerinden doğan, hafızalarda yer eden ve nesilden nesle aktarılan sözcükler bir ya da birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan; kendisinden önce ve sonra bir boşluk bulunan; anlam taşıyan; ifade edilmek istenen duygu ve düşüncelerin bir göstergesi olan en küçük birim; tümce kuruluşuna yarayan bir anlatım aracıdır (Gencan, 1979; İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Vardar, 2002; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008). Aynı zamanda sözcükler, kavramları adlandırmakta, dünyadaki nesne ve olgulara gönderimde bulunmaktadır (Dilidüzgün, 2014: 235).

Dilde biçimsel, anlamsal, kavramsal olmak üzere farklı özellikleriyle yer alan sözcükler, bir dilin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenenlere sözcük bilgisinin aktarılması sebebiyle dil

öğretiminde bir amaç görevinde olan sözcükler, dil bilgisi kurallarının aktarılmasında ve dil becerilerinin kullanılmasında da bir araç görevindedir. Sözcükler, Göçen'in (2016: 46) belirttiği gibi öğrenenlerin "kendilerini ifade edebilmelerinde, sözcükleri anlamlarına uygun ve yerinde kullanarak cümleler oluşturmalarında ve böylece toplum bireyleriyle iletişim kurmalarında" önemlidir.

Sözcüklerle birlikte kalıplaşmış birimlerin de dil öğretiminde önemli bir yeri bulunmaktadır. Söz varlığı unsurlarından olan ikileme, deyim ve atasözü gibi kalıplaşmış birimler öğrenenlere, hedef dil ve toplumla ilgili birçok bilgi vermektedir. Demir Atalay'a (2016: 191) göre deyim ve atasözlerinin de sözcüklerle birlikte öğretilmesi gerekmektedir çünkü bir dili öğrenmek demek, yalnızca "dilbilgisel yeti"ye değil hedef dilde "iletişimsel yeti"ye ve "kültürel edinç"e de sahip olmayı gerektirmektedir (Aktaş, 2004; Demircan, 2013; İşcan, 2014). Hangi durumda, hangi sözcüğün kullanılabileceğini ve bunun nasıl ifade edileceğini öğrenmek demek, toplumsal ve kültürel bilginin de bilinmesi anlamına gelmektedir (Göçen, 2016: 58). Bu bağlamda ikilemeler, deyimler ve atasözleri öğrenenlerin iletişimsel ve kültürel alanda bir yeterlilik kazanmasına yardımcı olacağından öğretim içinde yer almalıdır.

İkilemeler, anlamı ya da kavramı zenginleştirmek amacıyla anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün tekrarıyla, yan yana kullanılmasıyla oluşan sözcük ya da tekrar grubudur (Hatiboğlu, 1981; Hengirmen, 1999). Aynı ya da benzer sözcüklerin tekrar edilmesi sebebiyle ikilemelerin akılda kalıcılığı yüksektir.

Deyimler, kendine özgü bir anlam taşıyan söz öbekleridir (TDK, E.T. 2020). Anlatım gücünü arttırmak için kullanılan, gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan bu sözcük öbekleri, bir düşüncüyü dile getirmek için birden çok sözcükten oluşan kalıplaşmış ögelerdir (Elçin, 1993; Hatiboğlu, 1982; Özkan, 2004). Gündelik hayatta sıkça kullanılan ve birer anlama ve anlatma sanatı ürünü olan deyimler, aynı zamanda, kullanılan dilin düşünsel anlamdaki yaratıcılığının da birer göstergesi niteliğindedir (Özkan, 2017: 296). Toplum tarafından ortak olarak benimsenen deyimler, az söz ile yazılı ya da sözlü ifadeleri daha etkili bir hâle getirmek ve anlatımı güzelleştirmek konularında ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil öğretimine de katkı yapmaktadır.

Atasözleri, "uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve

halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz”lerdir (TDK, E.T. 2020). Ulusların deneyimlerine ve gözlemlerine dayalı, insanlara öğüt vermek ve onları doğru yola sevk etmek için söylenen atasözleri bir toplumun kültürünü yansıtmaktadır (Aksan, 2006; Albayrak, 2009). Atasözleri, maddi-manevi kültür ile derin bir tecrübeyi, gözlemi bünyesinde taşımakta; bir toplumun değer yargılarını, yaşayış biçimini, düşünüş şeklini, bakış açısını, mizah anlayışını, kısaca geçmişini anlatmaktadır. Bu bakımdan atasözleri bir toplumun aynası vazifesini görmektedir. Dil öğretiminin aynı zamanda bir kültür öğretimi olması sebebiyle dil öğretiminde özellikle kültür aktarımı konusunda atasözlerinden yararlanılmaktadır.

Dil öğretim sürecine sözcüklerden ve kalıplaşmış ifadelerden hangilerinin dâhil edileceği önemlidir. Bu seçimde, sözcüğün kullanım sıklığından söz edilmektedir. Ölker’in (2011: 49) belirttiği gibi sözcük kullanımı kullanıcıların eğitim durumu, yaşı gibi farklı sebeplerden etkilenmektedir ve böylece bazı sözcükler kullanım açısından diğer sözcüklerin önüne geçmektedir. Sözcüklerin bir derlemde kaç kere geçtiğini (Aksan, Mersinli ve Yaldır, 2011) ya da bir dilde birbirine oranla daha sık ya da seyrek olarak ne kadar kullanıldığını gösteren sayısal değer, aynı birimin gerçekleşme sayısı (Aksan, 1998; Göçen, 2016; Karadüz, 2004; Ölker, 2011; Vardar, 2002) sözcük sıklığını ifade etmektedir. Bir sözcüğün sık ya da seyrek kullanımını tespit etmek için sıklık çalışmalarından yararlanılmaktadır. Dil öğretim sürecine de sık kullanıldığı tespit edilen söz varlığı unsurları dâhil edilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanım açısından daha çok tercih edilen, bir başka ifadeyle insanlar tarafından seyrek değil sık olarak kullanılan sözcüklerin öğretimi esas olduğundan (Açık, 2013a; Demirel, 2012; Güzel ve Barın, 2013; Vandewalle, 1999), öğretilecek sözcüklerin seçiminde sıklık çalışmaları temel kaynaktır (Aksu ve Adalı, 2018; İnce, 2013). Bu çalışmalar, Ölker’in (2011: 58) belirttiği gibi öncelikle yabancı dili öğrenmeye başlayanlara başlangıç aşamasında hangi sözcüklerin öğretileceğinin tespitine imkân verir. Sözcük öğretiminde hangi seviyede, hangi sözcüklerin, ne kadar öğretileceğinin önceden belirlenmiş olması oldukça önemlidir (Açık, 2013b). Hangi dil seviyesinde hangi sözcüklerin öğretileceğinin belirlenmesi, ders materyallerinin ve okuma kitaplarının belirlenen sözcük listelerine uyularak hazırlanması sürecine de yardımcı olacaktır.

Dil biliminin nicel dil bilimi sayılabilecek bir dalını oluşturan (Dolunay,

2012: 82) sözcük sıklığı çalışmalarında, bir metindeki sözcüklerin sayımı yapılarak, sıklık dizelgeleri düzenlenmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2008: 316). Böylelikle sıklık sözlükleri de oluşturulmaktadır. Listelerde ya da sözlüklerde madde başı sözcük verildikten sonra yanına sözcüğün sıklık değeri yazılmakta; sözcükler alfabetik olarak ya da sıklık dağılımı esas alınarak sık tekrar edilen sözcüklerden en aza doğru sıralanmaktadır (Karadağ, 2005; Ölker, 2011). Bireylerin yazılı ya da sözlü anlatımlarında, okuma kitaplarındaki ya da ders kitaplarındaki metinlerde yer alan sözcüklerin ne kadar kullanıldığına dair bir istatistiğin tutulmasıyla gerçekleştirilen sıklık çalışmaları, sözcüğün öncelikli olarak öğretilip öğretilmemesi gereği hakkında da bilgi sunduğundan dil öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Sıklık çalışmalarının bu öneminden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında sözcüklerin kullanım sıklıklarını tespit etmeye yönelik sıklık çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Arslan, 2014; Aşık, 2007; Çınar ve İnce, 2015; Erdoğan 2019; Göçen, 2016; Gün ve İkizçınar, 2019; Güvendik, 2019; Hacısalihoğlu ve Çelik Önemli, 2015; Serin, 2017; Tosun, 2016; Zorpuzan, 2018). İlgili alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle sözcükler üzerinde yapıldığı; kalıplaşmış ifadelerin ele alındığı çalışmaların sayısının ise daha az olduğu görülmektedir. Dil öğretiminde, sözcükler kadarkalıplaşmış ifadeler üzerinde yapılan çalışmalara da ihtiyaç vardır. Hangi sözcüklerin öncelikli olarak öğretileneğinin yanında hangi kalıplaşmış ifadelerin de öncelikli olarak öğretileneğinin incelenmesi, söz varlığı unsurlarının hangilerinin, ne zaman öğretileneğinin belirlenmesi gerekmektedir. Sıklık çalışmalarında sözcük gruplarının kalıplaşmış olarak ayrı bir çalışmayla ele alınması önemlidir çünkü Baş'ın (2011: 51) belirttiği gibi “sözcük” kavramı ile ikilemeleri, deyimleri ve atasözlerini birebir karşılamak güçtür çünkü bunlar artık bir bütün olarak yani tek bir söz gibi algılanan sözlük birimi hâline gelmişlerdir (Karaağaç, 2010: 15). Örneğin “abuk sabuk”, “etekleri zil çalmak”, “sakla samanı gelir zamanı” gibi ifadelerde her bir sözcüğün ayrı bir sözcük olarak ele alınıp sözcük listelerine dâhil edilmesi doğru bir sonuç vermeyecektir çünkü sözcüklerin birleşmesiyle ifade edilmek istenen anlam başkadır. Bu bağlamda, söz varlığı unsurlarından olan ikileme, deyim ve atasözü gibi kalıplaşmış birimlerin üzerinde daha fazla sayıda çalışmaların yapılması ihtiyacı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çalışmalar incelendiğinde, sıklık çalışmalarının genellikle yabancılar için hazırlanmış Türkçe ders kitapları üzerinde ya da az da olsa öğrenenlerin yazılı anlatımları üzerinde yapılmış olduğu da görülmektedir.

Ders kitaplarının ve öğrencilerinin yazılı anlatımlarının yanında yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarının da söz varlığı öğeleri açısından incelenmesine ihtiyaç vardır. Okuma kitaplarının, öğrenenlerin sözcük dağarcığını geliştirmede önemli bir rolü bulunmaktadır (Gün ve Şimşek, 2017). Okuma kitaplarının incelenmesiyle, hedef söz varlığı öğeleri de tespit edilebilecektir. Alanyazın incelendiğinde, yabancılar için Türkçe okuma kitapları üzerinde söz varlığı öğeleri üzerine yapılan sıklık çalışmalarına rastlanmamıştır.

Sözcüklerin dışında ikileme, deyim ve atasözü gibi söz varlığı unsurlarıyla ve yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının üzerinde yapılacak sıklık çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu gibi, söz varlığı öğelerinin okuma kitaplarında hangi dil seviyelerinde kullanıldığının incelenmesine de ihtiyaç vardır. Bu inceleme, sıklık bilgisiyle birlikte bir ögenin hangi dil seviyesinde öğretiminin hedeflendiğini de gösterecektir. Bir söz varlığı ögesinin, okuma kitaplarında ilk defa kullanıldığı dil seviyesini belirleyebilmek; her bir dil seviyesinde *ilk* ve *yeni* olarak kullanılan söz varlığı öğelerini tespit edebilmek hangi öğelerin hangi dil seviyesinde öğretilebileceği konusunda araştırmacılara fikir verecektir. Bu anlamda, *ilk* ve *yeni* olarak ikileme, deyim ve atasözlerinin okuma kitaplarındaki dil seviyelerine dağılımını incelemek önemli bir ihtiyaçtır. Alanyazında bu tespit az sayıda çalışmada ders kitapları üzerinde yapılmışsa da (Göçen, 2016) okuma kitapları üzerinde benzer bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Sözü edilen ihtiyaçlar ve önemle çalışmada, “Yabancılar için hazırlanan Türkçe okuma kitaplarında hangi ikilemeler, deyimler ve atasözleri hangi sıklıkla kullanılmıştır ve bunların seviyelere dağılımı nasıldır?” sorusundan hareketle Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayınlanan A1-A2, B1-B2 ve B2-C1 seviyesindeki yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında (A1-A2, B1-B2, B2-C1) yer alan toplam ve farklı ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin sayısı nedir?
- Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında (A1-A2, B1-B2, B2-C1) yer alan ikilemeler, deyimler ve atasözleri hangileridir?
- Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında (A1-A2, B1-B2, B2-C1) her bir dil seviyesinde *farklı* ve *yeni* olarak yer alan ikilemelerin,

deyimlerin ve atasözlerinin sayısı nedir?

- Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında (A1-A2, B1-B2, B2-C1) her bir dil seviyesinde *farklı* ve *yeni* olarak yer alan ikilemeler, deyimler ve atasözleri hangileridir?

Yapılan bu çalışma, yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğelerini ilk defa inceliyor olması ve söz varlığı unsurlarının ilk defa geçtiği dil seviyesini tespit etmesi bakımından önemlidir. Çalışma verilerinin yabancı dil olarak Türkçenin sözcüklerinin öğretimi alanında çalışan akademisyen ve eğitimcilere kalıplaşmış ifadelerin öğretimi konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla benzer çalışmaların yapılması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dil seviyelerine yönelik ortak bir ikileme, deyim ve atasözü listelerinin kazandırılmasına yardımcı olacaktır.

## Yöntem

### *Araştırmanın modeli*

Yabancılar için hazırlanan Türkçe okuma kitaplarında hangi ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin hangi kullanım sıklığıyla kullanıldığını ve bunların dil seviyelerine nasıl dağıldığını incelemeyi amaçlayan çalışmada bir ya da birkaç durumunun derinliğine araştırıldığı (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 77) nitel durum çalışması kullanılmıştır.

### *İncelenen dokümanlar*

Çalışmada incelenmek üzere Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayınlanan Anadolu Hikâyeleri ve Dede Korkut Hikâyeleri okuma setlerindeki kitaplar seçilmiştir. Seçilen kitapların hedef dil seviyeleri ve kitapların isimleri şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 1:** Araştırma kapsamında incelenen yabancılar için Türkçe okuma kitapları

Öğretim Seti	Kitabın Adı	Kitabın Seviyesi	<i>f</i>
Anadolu Hikâyeleri	Bir Bardak Çay	A1-A2	1
Anadolu Hikâyeleri	Laleye Sor	A1-A2	1
Anadolu Hikâyeleri	Kırmızı Ayakkabılar	A1-A2	1
Anadolu Hikâyeleri	Yılıkı	A1-A2	1
Anadolu Hikâyeleri	Bayramlık	A1-A2	1

Dede Korkut Hikâyeleri	Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han'a İsyanı	B1-B2	1
Dede Korkut Hikâyeleri	Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi	B1-B2	1
Dede Korkut Hikâyeleri	Uşun Koca Oğlu Seyrek	B2-C1	1
Dede Korkut Hikâyeleri	Dirse Hanın Oğlu Boğaç Han	B2-C1	1
Toplam			9

Tablo 1'e göre çalışmada yabancılar için hazırlanan Anadolu Hikâyeleri ve Dede Korkut Hikâyeleri kitap setlerinde yer alan A1-A2, B1-B2 ve B2-C1 seviyelerindeki toplam 9 kitap incelenmiştir.

### ***Veri toplama süreci***

Yabancılar için hazırlanan okuma kitaplarındaki ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada ilk olarak Ekim 2019 tarihinde okuma kitaplarına ulaşılmıştır. Basılı olarak bulunan okuma kitapları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kitaplardaki resimlerin silinmesiyle inceleme alanı oluşturulmuş ve verilerin toplanmasına geçilmiştir. Veriler doküman analiziyle toplanmıştır. Yazılı ya da görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olan doküman analizi, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma süreci boyunca bilimsel araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

### ***Verilerin analizi***

Yabancılar için hazırlanan Türkçe okuma kitaplarındaki ikileme, deyim ve atasözü verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Okuma kitaplarında hangi ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin kullanıldığı ve bunların kullanım sıklığının ne olduğunun belirlenmesinde CİBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır. CİBAKAYA programı, kullanılmadan önce programın kullanımına ilişkin bilgiler edinilmiştir. Programın ve konunun içeriğinin gerektirdiği şekilde verilerin analiz sürecinde Göçen'in (2016) çalışmasındaki işlem basamaklarına uyulmuştur. Ayrıca, araştırmacılar tarafından (Baş, 2011; Kurudayıoğlu ve



Karadağ, 2005) sıklık çalışmaları için uyulması önerilen ölçütler dikkate alınmıştır. Bu süreçte yapılan işlemler şunlardır:

- Analizde ilk önce, metinler bilgisayar ortamına aktarılmış ve bu süreçte metin üzerinde oluşan yazım hataları düzeltilmiştir.
- Görseller ve sayılar silinmiştir.
- Okuma kitaplarında sözcük gruplarından oluşan ikileme, deyim ve atasözleri ayrılmamış, sözcük grubu olarak kalıp şeklinde ele alınmıştır.
- Deyim ve atasözlerinin belirlenmesinde TDK sözlükleri esas alınmıştır. Bununla birlikte alan uzmanlarının da görüşüne başvurularak listelerin son hâli verilmiştir.
- İkileme, deyim ve atasözlerinin program tarafından bir bütün olarak algılanması için sözcükler arasına “+” işareti konulmuştur. Çünkü; CİBAKAYA programı iki boşluk arasında kalan her bir veriyi ayrı bir sözcük olarak kabul etmektedir.

Süreçteki uygulamalardan sonra, CİBAKAYA programı vasıtasıyla ikilemeler, deyimler ve atasözleri için sıklık listeleri oluşturulmuştur. Söz konusu sıklık listelerinin Microsoft Office Excel 2013 programına kaydedilmesi ile incelenen söz varlığı öğelerinin dil seviyelerine dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme için Microsoft Excel Programının “Pivot Table” özelliği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolar hâlinde sunulmuştur.

### ***Bulgular ve yorum***

Bu bölümde, yabancılar için Türkçe okuma kitaplarından elde edilen bulgular sunulmuştur.

### ***Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan toplam ve farklı ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin sayısına yönelik bulgular ve yorum***

Bu bölümde incelenen yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında bulunan ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin sayısına yer verilmiştir.

Tablo 2’de A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında yer alan toplam ve farklı ikilemelerin sayısı şöyle gösterilebilir:

**Tablo 2:** Okuma kitaplarında yer alan toplam ve farklı ikilemelerin sayısı

Seviye	Toplam İkileme Sayısı	Farklı İkileme Sayısı	İkileme Kat Sayısı (Farklı İkileme Sayısı/ Toplam İkileme Sayısı)
A1-A2	2	2	1
B1-B2	19	15	0.78
B2-C1	43	33	0.76
A1-C1	64	46	0.71

Tablo 2'ye göre A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerinden oluşan yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının bütününde 2-33 arasında farklı ikileme kullanılmıştır. Toplamda tüm kitaplarda kullanılan ikileme sayısı 46'dır. A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru hem toplam hem de farklı ikileme kullanımının arttığı görülmektedir. Toplam ve farklı ikileme sayısının en fazla olduğu okuma kitabı B2-C1 seviyesidir. Farklı ikileme sayısının toplam ikileme sayısına bölünmesiyle elde edilen ikileme katsayısı değeri en yüksek olan seviye ise B1-B2 seviyesidir. Bu durum, B1-B2 seviyesinde toplam ikilemeler içinde farklı ikileme kullanımının daha fazla olduğunu göstermektedir. B2-C1 seviyesinde toplam ve farklı ikileme sayısı önceki seviyelere artmış olarak görünse de, toplam ikilemeler içinde farklı ikileme kullanım oranının düştüğü görülmektedir.

Tablo 3'te A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında yer alan toplam ve farklı deyimlerin sayısı şöyle gösterilebilir:

**Tablo 3:** Okuma kitaplarında yer alan toplam ve farklı deyimlerin sayısı

Seviye	Toplam Deyim Sayısı	Farklı Deyim Sayısı	Deyim Kat Sayısı (Farklı Deyim Sayısı/ Toplam Deyim Sayısı)
A1-A2	27	17	0.62
B1-B2	168	92	0.54
B2-C1	99	67	0.67
A1-C1	294	160	0.54

Tablo 3'e göre A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerinden oluşan yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının bütününde 17-67 arasında farklı deyim kullanılmıştır. Toplamda tüm kitaplarda kullanılan farklı deyim sayısı

160'tır. A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru deyimlerin kullanımında düzenli bir artış görülmektedir. Toplam ve farklı deyim sayısının en fazla olduğu okuma kitabı B1-B2 seviyesidir. Buna karşılık farklı deyim sayısının toplam deyim sayısına bölünmesiyle elde edilen deyim katsayısı değeri en yüksek olan seviye ise B2-C1 seviyesidir. Bu, B2-C1 seviyesinde toplam deyimler içinde farklı deyimlerin kullanımının daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 4'te A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında yer alan toplam ve farklı atasözlerinin sayısı şöyle gösterilebilir:

**Tablo 4:** Okuma kitaplarında yer alan toplam ve farklı atasözlerinin sayısı

Seviye	Toplam Atasözü Sayısı	Farklı Atasözü Sayısı	Atasözü Kat Sayısı (Farklı Atasözü Sayısı/Toplam Atasözü Sayısı)
A1-A2	0	0	0
B1-B2	0	0	0
B2-C1	6	6	1
A1-C1	6	6	1

Tablo 4'e göre A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerinden oluşan yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında toplamda 6 farklı atasözü kullanılmıştır. A1-A2 ve B1-B2 seviyesinde atasözlerinin kullanılmadığı görülmektedir. Toplam ve farklı atasözlerinin kullanıldığı tek seviye B2-C1 seviyesidir. Bu seviyede, farklı atasözü sayısının toplam atasözü sayısına bölünmesiyle elde edilen atasözü katsayı değerinin 1 olduğu görülmektedir. Bu değer, bu seviyede kullanılan toplam atasözlerinin hepsinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir.

***Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında hangi ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin yer aldığına yönelik bulgular ve yorum***

Bu bölümde, A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında bulunan ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin neler olduğu ve hangi sıklıkta yer aldığı gösterilmiştir.

Tablo 5'te A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında yer alan ikilemelerin sıklığı şöyle gösterilebilir:

**Tablo 5:** Okuma kitaplarında yer alan ikilemeler

A1-A2	f	B1-B2	f	B2-C1	f
hayır hayır	1	bir bir	2	hanlar hanı	5
yanı sıra	1	hüngür hüngür	2	gelip gitmek	2
Genel Toplam	2	parıl parıl	2	geri geri	2
		saçma sapan	2	ite ite	2
		bak bak	1	ne ne	2
		dövüne dövüne	1	serin serin	2
		gece gündüz	1	şarıl şarıl	2
		gezme tozma	1	baka baka	1
		hıçkıra hıçkıra	1	bir bir	1
		için için	1	boncuk boncuk	1
		karşı karşıya	1	çoluk çocuk	1
		sessiz sessiz	1	döker durur	1
		sürüye sürüye	1	durup dinlenme	1
		yanı sıra	1	düğün dernek	1
		yavaş yavaş	1	fakir fukara	1
		Genel Toplam	19	gelip geçmek	1
				girip çıkıp	1
				görür görmez	1
				gümbür gümbür	1
				hüngür hüngür	1
				ister ister	1
				kanlı kanlı	1
				kara kara	1
				kendi kendine	1
				oğul oğul	1
				parça parça	1
				seve seve	1
				sıra sıra	1
				uzun uzun	1
				varır varmaz	1
				yavaş yavaş	1
				yeme içme	1
				yiyip içip	1
				Genel Toplam	43

Tablo 5'e göre A1-A2 seviyesinde kullanılan ikilemeler, “*hayır hayır*” ve “*yanı sıra*” ikilemeleridir. B1-B2 seviyesinde en sık kullanılan ikilemeler “*bir bir*”, “*hüngür hüngür*”, “*parıl parıl*”, “*saçma sapan*” ikilemeleridir. B2-C1 seviyesinde en sık kullanılan ikilemeler: “*hanlar hani*”, “*gelip gitmek*”, “*geri geri*”, “*ite ite*”, “*ne ne*”, “*serin serin*” ve “*şarıl şarıl*” ikilemeleridir.

Tablo 6'de A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında yer alan deyimlerin sıklığı şöyle gösterilebilir:

**Tablo 6:** Okuma kitaplarında yer alan deyimler

A1-A2	f	B1-B2	f	B2-C1	f
ziyaret etmek	4	can vermek	7	boy boylamak soy soylamak	4
özür dilemek	3	canını almak	5	sağ kalmak	4
söz vermek	3	kan kusturmak	5	ağrına gitmek	3
aklına gelmek	2	kanını yerde bırakmamak	5	çileden çıkmak	3
hoş geldiniz	2	kılıç kuşanmak	5	haddini bildirmek	3
yas tutmak	2	selam vermek	5	nur topu gibi	3
aklı başına gelmek	1	boy boylamak soy soylamak	4	salavat getirmek	3
bağlı kalmak	1	feryat etmek	4	ağız aramak	2
başını öne eğmek	1	kendinden geçmek	4	ağız birliği etmek	2
ders vermek	1	öç almak	4	ağzı dualı	2
göz kırpmak	1	sağ ol	4	ak çıkarıp kara giymek	2
hak etmek	1	zarar vermek	4	bağrına basmak	2
hoş bulduk	1	canı yanmak	3	feryat etmek	2
kendine gelmek	1	dünyayı başına dar etmek	3	gözü tutmak	2
korumaya almak	1	el koymak	3	haber getirmek	2
oruç tutmak	1	ele geçirmek	3	haber vermek	2
uzak durmak	1	intikam almak	3	hayır duası etmek	2
Genel Toplam	27	sarıp solmak	3	içi yanmak	2
		yer almak	3	murada ermek	2
		ahı tutmak	2	yola çıkmak	2
		el basmak	2	yoldan çıkmak	2
		gözü kararmak	2	yolu düşmek	2
		haber vermek	2	yüzü suyu hürmetine	2
		helallik almak	2	ad vermek	1

iki eli yakasında olmak	2	ağzını aramak	1
karalar giymek	2	aklına bir fikir gelmek	1
karşı gelmek	2	baş kaldırmak	1
kılıç sallamak	2	bayram yeri olmak	1
kırıp geçirmek	2	can vermek	1
kurana el basmak	2	dikkate almak	1
meydan okumak	2	dua okumak	1
ortaya çıkmak	2	düğün dernek kurmak	1
ölüm kalım meselesi olmak	2	dünyayı dar etmek	1
salavat getirmek	2	esen kalmak	1
yas tutmak	2	esir düşmek	1
yerle bir olmak	2	feryat kopmak	1
yüzü suyu hürmetine	2	gölgeliği altın olmak	1
acı çekmek	1	göz gezdirmek	1
aradan çıkarmak	1	gözü kara olmak	1
ayaklarına kapanmak	1	gözün aydın olmak	1
başı dara düşmek	1	haber bildirmek	1
başına dar etmek	1	hor görmek	1
bel bağlamak	1	imandan ayırmak	1
bir araya getirmek	1	izin almak	1
boynunu vurmak	1	kaleme almak	1
canına kıymak	1	kapı baca yok	1
canını vermek	1	kılıç çekmek	1
ceza vermek	1	kulağı çınlamak	1
değer vermek	1	onuruna haysiyetine dokunmak	1
elde etmek	1	plan kurmak	1
elden çıkarmak	1	razı olmak	1
feda etmek	1	serbest bırakmak	1
feryat figan eylemek	1	sıkıntı çekmek	1
gezip tozmak	1	söz dinlemek	1
haber göndermek	1	sözden dönmek	1
hakkını helal etmek	1	taş olmak	1
hakkını helal etmemek	1	tokat atmak	1
hayata gözlerini yummak	1	tuzak kurmak	1
hayatını borçlu olmak	1	yas tutmak	1

hesap sormak	1	yazık olmak	1
kan dökmek	1	yazıklar olsun	1
kanı yerde kalmamak	1	yer almak	1
karşılık vermek	1	yerine gelmek	1
kendine gelmek	1	yola düşmek	1
kendini kaybetmek	1	yolu açık olmak	1
kız almak	1	yüce kılmak	1
kötü hale düşmek	1	zindana atmak	1
la ilahe illallah			
muhammeden	1		
resulullah		Toplam	99
mekanı cennet olsun	1		
ne var ne yok	1		
ney var ne yok	1		
razı olmak	1		
selam almak	1		
selam göndermek	1		
ses vermek	1		
sıkıntıya sokmak	1		
söz bozmak	1		
söz dinlemek	1		
söz vermek	1		
tuzak kurmak	1		
üzüntü duymak	1		
yer göstermek	1		
yerinde olmak	1		
yol açmak	1		
yol kesmek	1		
yol vermek	1		
yola çıkmak	1		
yoldan çıkmak	1		
yolundan dönmek	1		
zindan olmak	1		
zorunda kalmak	1		
zulme uğramak	1		
Toplam	168		

Tablo 6'ya göre A1-A2 seviyesinde en sık kullanılan deyimler “ziyaret etmek”, “özür dilemek”, “söz vermek”, “aklına gelmek”, “yas tutmak” ve “hoş geldiniz” deyimleridir. B1-B2 seviyesinde en sık olarak “can vermek”, “canını almak”, “kan kusturmak”, “kanını yerde bırakmamak”, “kılıç kuşanmak”, “selam vermek”, “boy boylamak soy soylamak”, “feryat etmek”, “kendinden geçmek”, “öç almak”, “sağ ol”, “zarar vermek” deyimleri kullanılmıştır. B2-C1 seviyesinde en çok kullanılan deyimler “boy boylamak soy soylamak”, “sağ kalmak”, “ağrına gitmek”, “çileden çıkmak”, “haddini bildirmek”, “nur topu gibi”, “salavat getirmek” deyimleridir.

Tablo 7’de A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında yer alan atasözlerinin sıklığı şöyle gösterilebilir:

**Tablo 7:** Okuma kitaplarında yer alan atasözleri

A1-A2	f	B1-B2	f	B2-C1	f
				dinsizin hakkından imansız gelir	1
				eski elbisenin biti öksüz oğlanın dili acı olur	1
				iki karpuz bir koltuğa sığmaz	1
				kimse ayranım ekşi demez	1
				meyve veren ağaç taşlanır	1
				sona kalan dona kalır	1
				Toplam	6

Tablo 7’ye göre A1-A2 ve B1-B2 seviyelerinde atasözü kullanılmamıştır. B2-C1 seviyesinde kullanılan atasözleri “dinsizin hakkından imansız gelir”, “eski elbisenin biti öksüz oğlanın dili acı olur”, “iki karpuz bir koltuğa sığmaz”, “kimse ayranım ekşi demez”, “meyve veren ağaç taşlanır”, “sona kalan dona kalır” atasözleridir.

### ***Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Her Seviyede Farklı ve Yeni Olarak Yer Alan İkilemelerin, Deyimlerin ve Atasözlerinin Sayısına Yönelik Bulgular ve Yorum***

Bu bölümde yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında her bir dil seviyesinde farklı ve yeni olarak yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin sayısı ve bu sayının bir önceki seviyeye göre artış miktarı gösterilmiştir.

Tablo 8’de A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında her



bir dil seviyesinde farklı ve yeni olarak kullanılan ikilemelerin sayısı şöyle gösterilebilir:

**Tablo 8:** Okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak yer alan ikilemelerin sayısı

Seviye	Toplam İkileme Sayısı	Farklı İkileme Sayısı	İkileme Katsayısı (Farklı İkileme/Toplam İkileme)
A1-A2	2	2	1
B1-B2	19	15	0.78
A1-A2'den farklı B1-B2	18	14	0.77
B2-C1	43	33	0.76
A1-A2 B1-B2'den farklı B2-C1	40	30	0.75

Tablo 8'e göre yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak yer alan ikilemelerde A1-A2 seviyesinde 2 farklı ikileme kullanılırken B1-B2 seviyesinde 15 farklı ikileme kullanılmıştır. B1-B2 seviyesinde kullanılan 15 ikilemenin 14'ü farklı ve yenidir. B2-C1 seviyesinde ise kullanılan 33 farklı ikilemenin 30'u önceki dil seviyelerinde kullanılan ikilemelerden farklı ve yenidir. Bir dil seviyesinde ilk ve yeni olarak kullanılan toplam ikilemeler içinde farklı ikileme kullanım oranı en yüksek seviye B2-C1 seviyesidir.

Tablo 9'da A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak kullanılan deyimlerin sayısı şöyle gösterilebilir:

**Tablo 9:** Okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak yer alan deyimlerin sayısı

Seviye	Toplam Deyim Sayısı	Farklı Deyim Sayısı	Deyim Katsayısı (Farklı Deyim/Toplam Deyim)
A1-A2	27	17	0.62
B1-B2	168	92	0.54
A1-A2'den farklı B1-B2	164	89	0.54
B2-C1	99	67	0.67
A1-A2 B1-B2'den farklı B2-C1	76	54	0.71

Tablo 9'a göre yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak yer alan deyimlerde A1-A2 seviyesinde 17 farklı deyim kullanılırken B1-B2 seviyesinde 92 farklı deyim kullanılmıştır. B1-B2 seviyesinde kullanılan 92 deyimden 89'u farklı ve yenidir. B2-C1 seviyesindeki 67 farklı deyimden 54'ü önceki seviyelerde kullanılan deyimlerden farklı ve yenidir. Bir dil seviyesinde ilk ve yeni olarak kullanılan toplam deyimler içinde farklı deyim kullanım oranı en yüksek seviye ise B2-C1 seviyesidir.

Tablo 10'da A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak kullanılan atasözlerinin sayısı şöyle gösterilebilir:

**Tablo 10:** Okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak yer alan atasözlerinin sayısı

Seviye	Toplam Atasözü Sayısı	Farklı Atasözü Sayısı	Atasözü Katsayısı Farklı Atasözü/ Toplam Atasözü
A1-A2	0	0	0
B1-B2	0	0	0
A1-A2'den farklı B1-B2	0	0	0
B2-C1	6	6	1
A1-A2 B1-B2'den farklı B2-C1	6	6	1

Tablo 10'a göre yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak yer alan atasözleri sadece B2-C1 seviyesinde 6 tane kullanılmıştır. B2-C1 seviyesindeki atasözlerinin tamamı farklı ve yeni olarak kullanılmıştır.

***Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak kullanılan ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin dil seviyelerine dağılımına yönelik bulgular ve yorum***

Bu bölümde A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviye yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak kullanılan ikileme, deyim ve atasözlerinin dil seviyelerine dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 11'de A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak kullanılan ikilemelerin dağılımı şöyle gösterilebilir:

**Tablo 11:** Okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak yer alan ikilemelerin dağılımı

A1-A2	f	B1-B2	f	B2-C1	f
yanı sıra	1	bir bir	2	hanlar hanı	5
hayır hayır	1	hüngür hüngür	2	gelip gitmek	2
Toplam	2	parıl parıl	2	geri geri	2
		saçma sapan	2	ite ite	2
		yavaş yavaş	1	ne ne	2
		bak bak	1	serin serin	2
		dövüne dövüne	1	şarıl şarıl	2
		gece gündüz	1	baka baka	1
		gezme tozma	1	boncuk boncuk	1
		hıçkıra hıçkıra	1	çoluk çocuk	1
		için için	1	döker durur	1
		karşı karşıya	1	durup dinlenme	1
		sessiz sessiz	1	düğün dernek	1
		sürüye sürüye	1	fakir fukara	1
		Toplam	18	gelip geçmek	1
				girip çıkıp	1
				görür görmez	1
				gümbür gümbür	1
				ister ister	1
				kanlı kanlı	1
				kara kara	1
				kendi kendine	1
				oğul oğul	1
				parça parça	1
				seve seve	1
				sıra sıra	1
				uzun uzun	1
				varır varmaz	1
				yeme içme	1
				yiyip içip	1
				Toplam	40

Tablo 11'e göre yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak yer alan ikilemelerin dağılımı incelendiğinde, A1-A2 seviyesinde "hayır hayır", "yanı sıra"; B1-B2 seviyesinde "bir bir", "hüngür hüngür", "parıl parıl", "saçma sapan" ve B2-C1 seviyesinde "hanlar hanı", "gelip gitmek", "geri geri", "ite ite", "ne ne", "serin serin", "şarıl şarıl" ikilemelerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Okuma kitaplarında kullanılan ikilemeler incelendiğinde, A1-A2 seviyesinde benzer ve aynı sözcüklerin tekrarı ile oluşmuş ikilemelerin kullanıldığı görülmektedir. B1-B2 seviyesinde ayrıca bir anlamlı bir anlamsız sözcüklerin birleşmesiyle oluşan ikilemeler de bulunmaktadır. B2-C1 seviyesinde ise çekimli ve pekiştirme ifadesi taşıyan ikilemelerin kullanımına da yer verilmiştir.

Tablo 12'de A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak kullanılan deyimlerin dağılımı şöyle gösterilebilir:

**Tablo 12:** Okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak yer alan deyimlerin dağılımı

A1-A2	f	B1-B2	f	B2-C1	f
ziyaret etmek	4	can vermek	7	sağ kalmak	4
söz vermek	3	canını almak	5	ağrına gitmek	3
özür dilemek	3	kan kusturmak	5	çileden çıkmak	3
yas tutmak	2	kanını yerde bırakmamak	5	haddini bildirmek	3
aklına gelmek	2	kılıç kuşanmak	5	nur topu gibi	3
hoş geldiniz	2	selam vermek	5	ağız aramak	2
kendine gelmek	1	boy boylamak soy soylamak	4	ağız birliği etmek	2
aklı başına gelmek	1	feryat etmek	4	ağzı dualı	2
bağlı kalmak	1	kendinden geçmek	4	ak çıkarıp kara giymek	2
başını öne eğmek	1	öç almak	4	bağrına basmak	2
ders vermek	1	sağ ol	4	gözü tutmak	2
göz kırmak	1	zarar vermek	4	haber getirmek	2
hak etmek	1	yer almak	3	hayır duası etmek	2
hoş bulduk	1	canı yanmak	3	içi yanmak	2
korumaya almak	1	dünyayı başına dar etmek	3	murada ermek	2
oruç tutmak	1	el koymak	3	yolu düşmek	2
uzak durmak	1	ele geçirmek	3	ad vermek	1
Toplam	27	intikam almak	3	ağzını aramak	1

sararıp solmak	3	aklına bir fikir gelmek	1
salavat getirmek	2	baş kaldırmak	1
haber vermek	2	bayram yeri olmak	1
yüzü suyu hürmetine	2	dikkate almak	1
ahı tutmak	2	dua okumak	1
el basmak	2	düğün dernek kurmak	1
gözü kararmak	2	dünyayı dar etmek	1
helallik almak	2	esen kalmak	1
iki eli yakasında olmak	2	esir düşmek	1
karalar giymek	2	feryat kopmak	1
karşı gelmek	2	gölgeliği altın olmak	1
kılıç sallamak	2	göz gezdirmek	1
kırıp geçirmek	2	gözü kara olmak	1
kurana el basmak	2	gözün aydın olmak	1
meydan okumak	2	haber bildirmek	1
ortaya çıkmak	2	hor görmek	1
ölüm kalım meselesi	2	imandan ayırmak	1
yerle bir olmak	2	izin almak	1
yola çıkmak	1	kaleme almak	1
yoldan çıkmak	1	kapı baca yok	1
razı olmak	1	kılıç çekmek	1
söz dinlemek	1	kulağı çınlamak	1
tuzak kurmak	1	onuruna haysiyetine dokunmak	1
acı çekmek	1	plan kurmak	1
aradan çıkarmak	1	serbest bırakmak	1
ayaklarına kapanmak	1	sıkıntı çekmek	1
başı dara düşmek	1	sözden dönmek	1
başına dar etmek	1	taş olmak	1
bel bağlamak	1	tokat atmak	1
bir araya getirmek	1	yazık olmak	1
boynunu vurmak	1	yazıklar olsun	1
canına kıymak	1	yerine gelmek	1

canını vermek	1	yola düşmek	1
ceza vermek	1	yolu açık olmak	1
değer vermek	1	yüce kılmak	1
elde etmek	1	zindana atmak	1
elden çıkarmak	1	Toplam	76
feda etmek	1		
feryat figan eylemek	1		
gezip tozmak	1		
haber göndermek	1		
hakkını helal etmek	1		
hakkını helal etmemek	1		
hayata gözlerini yummak	1		
hayatını borçlu olmak	1		
hesap sormak	1		
kan dökmek	1		
kanı yerde kalmamak	1		
karşılık vermek	1		
kendini kaybetmek	1		
kız almak	1		
kötü hale düşmek	1		
la ilahe illallah muhammeden resulullah	1		
mekanı cennet olsun	1		
ne var ne yok	1		
ney var ney yok	1		
selam almak	1		
selam göndermek	1		
ses vermek	1		
sıkıntıya sokmak	1		
söz bozmak	1		
üzüntü duymak	1		
yer göstermek	1		
yerinde olmak	1		
yol açmak	1		
yol kesmek	1		
yol vermek	1		

yolundan dönmek	1
zindan olmak	1
zorunda kalmak	1
zulme uğramak	1
Toplam	164

Tablo 12’ye göre yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak yer alan deyimlerin dağılımı incelendiğinde her bir seviyede yeni olarak en sık kullanılan ikilemeler, A1-A2 seviyesinde “ziyaret etmek”, “özür dilemek”, “söz vermek”, “yas tutmak”, “hoş geldiniz”, “aklına gelmek”; B1-B2 seviyesinde “can vermek”, “canını almak”, “kan kusturmak”, “kanını yerde bırakmamak”, “kılıç kuşanmak”, “selam vermek”, “boy boylamak soy soylamak”, “feryat etmek”, “kendinden geçmek”, “öç almak”, “sağ ol”, “zarar vermek” ve B2-C1 seviyesinde “sağ kalmak”, “ağrına gitmek”, “çileden çıkmak”, “haddini bildirmek”, “nur topu gibi” deyimleridir. Yabancılar için okuma kitaplarında A1-A2 seviyesinde kullanılan deyimlerin birleşik eylemlerden ya da günlük hayatta sıkça kullanılan kalıplaşmış ifadelerden oluştuğu görülmektedir. B2-C1 seviyesinde sözcük anlamından çok uzaklaşmayan deyimler de bulunurken, B2-C1 seviyesinde mecaz anlam taşıyan deyimler daha sık olarak kullanılmıştır.

Tablo 13’te A1-A2, B1-B2, B2-C1 seviyelerindeki okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak kullanılan atasözlerinin dağılımı şöyle gösterilebilir:

**Tablo 13:** Okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak yer alan atasözlerinin dağılımı

A1-A2	f	B1-B2	f	B2-C1	f
				Dinsizin hakkından imansız gelir	1
				Eski elbisenin biti öksüz oğlanın dili acı olur	1
				İki karpuz bir koltuğa sığmaz	1
				Kimse ayranım ekşi demez	1
				Meyve veren ağaç taşlanır	1
				Sona kalan dona kalır	1
				Toplam	6

Tablo 13'e göre yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında farklı ve yeni olarak yer alan atasözleri yalnızca B2-C1 seviyesinde bulunmaktadır. A1-A2 ve B1-B2 seviyelerinde atasözü kullanılmamıştır.

## **Tartışma ve sonuç**

Söz varlığı unsurları dili konuşanların bilincini, anlayışını, yaşantısını, deneyimlerini anlatan ve hedefkültürün aktarılmasına yarayan öğelerdir. Dil öğretiminde ikilemeler anlamı güçlendirmesi, yapılandırması bakımından önem taşırken deyimler ve atasözleri az sözle çok şey anlatma, derin bir kültürü içinde barındırma, iletişimi kuvvetlendirme konularında önemli bir rol oynamaktadır. Buna göre Boylu ve Çal'ın (2018: 69) belirttiği gibi dil öğretiminin en önemli amaçlarından biri öğrenenlerin söz varlığını geliştirmek ve bu yolla öğrenenlerin hedef dili etkili kullanmalarını sağlamaktır.

Son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmaların sayısı ve niteliği artmıştır. Bugün, her bir dil seviyesine yönelik olmasa da Türkçe için sözcük sıklık listelerinden de söz edilmeye başlanmıştır. Aksan, Aksan, Mersinli ve Demirhan'ın (2017) çalışması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir bir sözcük sıklığı sözlüğü sunmaktadır. Özkan'ın (2019a; 2019b;) derlem tabanlı olarak gerçekleştirdiği çalışmalar da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir ön ad, fiil listeleri sunmaktadır. Tüm bu çalışmalar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının geleceği için önemli çalışmalardır.

Bu çalışmalara katkı sağlayacak çalışmalardan biri yabancılar için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan ikilemeleri, deyimleri ve atasözlerini incelenmek, bunların kullanım sıklığını belirlemek ve ayrıca bu öğelerin dil seviyelerine nasıl dağıldığını ortaya koymaktır. Böylece yapılan tüm çalışmalar sonucunda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil seviyelerine yönelik kalıplaşmış birimlerin listesinden söz edilebilecektir.

*Yapılan araştırmada yabancılar için Türkçe okuma kitapları, kitaplarda yer alan ikilemeler açısından incelenmiştir. Buna göre şunlar söylenebilir:*

Okuma kitaplarında kullanılan *ikilemelerin* sayısının temel seviyeden ileri seviyeye doğru düzenli bir şekilde arttığı fark edilmektedir. Temel



seviyede kullanılan ikileme sayısının daha az olduğu; en fazla ikilemenin kullanıldığı seviyenin B2-C1 seviyesi olduğu görülmektedir. Göçen'in (2016: 160) çalışmasında Gazi, İstanbul ve Hitit yabancılar için Türkçe öğretim setlerindeki kitaplarda kullanılan ikilemelere bakıldığında, ders kitaplarında da genellikle orta ve ileri seviyelerde kullanılan ikileme sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebepleri arasında, bağımsız birer öğrenen olma sürecinde, öğrenenlerin B2 ve C1 seviyelerinde farklı biçimlerde oluşturulmuş birçok ikilemeye anlama ve anlatma sürecinde daha fazla ihtiyaç duyacak olmaları olabilir. İncelenen okuma kitapları, ikileme kullanım sayısı açısından değerlendirildiğinde, öğrenenleri dil öğrenme süreçlerinin en başından itibaren desteklemek açısından A1-A2 ve B1-B2 seviyesi kitaplarında, öğrenenlerin özelliklerine uygun daha çok sayıda ikilemeye yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Okuma kitaplarında kullanılan *ikilemelerin* hangileri olduğu incelendiğinde, kitaplarda “*hayır hayır, yanı sıra, bir bir, hüngür hüngür, hanlar hani, gelip gitmek, geri geri*” gibi ikilemelerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Okuma kitaplarında kullanılan ikilemeler, yabancılar için Türkçe ders kitaplarında kullanılan ikilemelerle karşılaştırıldığında, ders kitaplarında sıklıkla kullanılan “*yanı sıra, yavaş yavaş, gece gündüz, karşı karşıya, bir bir, saçma sapan, uzun uzun*” (Göçen, 2016: 348) ikilemelerinin okuma kitaplarında da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Böylece okuma kitaplarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde sıklıkla kullanılan ikilemeleri içerdiği söylenebilir.

Kitaplarda yer alan *ikilemelerin* dil seviyelerine dağılımı incelendiğinde önceki seviyelerden farklı ve yeni olarak kullanılan ikilemelerin sayısının en çok B2-C1 seviyesi kitaplarında olduğu ve ayrıca toplam *yeni* ikilemeler içinde farklı ikileme kullanım oranının da B2-C1 seviyesi kitapları olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle B2-C1 seviyesi kitaplarında daha fazla sayıda, önceki seviyelerden farklı ikilemeye yer verilmiştir ve yeni ikilemeler daha az tekrar edilmiştir. Bunun sebepleri arasında, B2-C1 seviyesi öğrenenlerine hedef ikilemelerin tekrarını yapmak yerine yeni ikileme sunumunun daha uygun olacağı düşüncesi olabilir. Ayrıca dil kullanımını açısından da bu seviyede anlatımı zenginleştirmek için ikilemelere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Her bir dil seviyesinde ilk defa, yeni olarak yer alan *ikilemelerin* neler olduğu incelendiğinde A1-A2 seviyesinde benzer ve aynı sözcüklerin tekrarı ile

oluşan; B1-B2 seviyesinde ayrıca bir anlamlı bir anlamsız sözcüklerin birleşmesiyle oluşan ve B2-C1 seviyesinde ise çekimli ikilemelerin kullanımına yer verildiği görülmektedir. İkileme kullanımı açısından ders kitaplarına bakıldığında ikilemelerin Gazi, Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarına dağılımında, temel seviyede daha çok birbirini tekrar eden ikilemelerin; orta seviyede eş ve yakın anlamlı sözcüklerden oluşan ikilemelerin ve ileri seviyede isim-sıfat-zarf fiillerden oluşan ikilemelerin kullanıldığı görülmektedir (Göçen, 2016: 352). Bu anlamda incelenen okuma kitaplarında kullanılan ikilemelerin dil seviyelerine ve öğrenen özelliklerine uygun bir şekilde dağılım gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte “Hangi dil seviyesinde, hangi ikilemeyi öğretebiliriz?” sorusu kapsamında ikilemelerin dil seviyelerine dağılımına bakıldığında yapılan incelemede “*geri geri, ne ne*” gibi ikilemelerin ilk defa B2-C1 seviyesi kitaplarında kullanılmış olduğu görülmektedir. Ancak bu ikilemeler, temel seviyede öğretilebilecek ikilemelerdir. İkilemelerin öğretimi için dil seviyelerine yönelik ortak ve ölçünlü bir liste hazırlanması isteniyorsa örneklemin genişletilerek, bir ikilemenin ilk olarak hangi seviye metinlerinde, hangi sıklıkla kullanıldığı ya da öğretiminin hedeflendiği izlenmelidir. Bu, aynı yöntemle yapılan farklı çalışmalardan elde edilen verilerin karşılaştırılması ya da birleştirilmesi ile mümkün olabilir.

Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan “*bak bak, boncuk boncuk, düğün dernek, fakir fukara, gezme tozma, gümbür gümbür, hanlar hanı, kara kara, parıl parıl, sıra sıra, şarıl şarıl*” ikilemelerinin Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında bulunmadığı Göçen’in (2016: 348-351) yaptığı çalışmada görülmektedir. Buna göre incelenen okuma kitaplarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yeni ikilemeleri öğrenmelerini destekler nitelikte olduğu da görülmektedir. Bu ikilemelerin dil öğretimi sürecinde yer alması konusunda okuma metinlerindeki kullanım sıklıkları göz önünde bulundurulabilir.

*Yapılan araştırmada yabancılar için Türkçe okuma kitapları, kitaplarda yer alan deyimler açısından da incelenmiştir. Buna göre şunlar söylenebilir:*

Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki toplam ve farklı deyim sayısının temel seviyeden ileri seviyeye doğru düzenli bir artış göstermediği görülmektedir. Toplam ve farklı deyim sayısının en fazla kullanıldığı seviye B1-B2 seviyesinde izlenmektedir. Bu veriler, ders kitaplarında kullanılan deyim sayıları ile karşılaştırıldığında Gazi, İstanbul ve Hitit yabancılar

için Türkçe öğretim setlerinde de B1 ve B2 seviyesinde daha çok sayıda deyim kullanıldığı Göçen'in (2016: 165) çalışmasında görülmektedir. Bunun sebepleri arasında, B1 ve B2 seviyelerinin dil öğretimi için önemli bir eşik olması sayılabilir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (Avrupa Konseyi, 2013: 40) belirtildiği gibi "B1 (Threshold) düzeyi ile A2 (Waystage) düzeyi arasındaki mesafe ne kadar büyükse, B2 düzeyi ile B1 arasındaki mesafe de o kadar büyüktür.". Bu anlamda incelenen okuma kitaplarının, yeni deyimlerin öğrenilmesi konusunda özellikle orta seviyede Türkçe öğrenenleri destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Okuma kitaplarında yer alan deyimlerin hangi deyimler olduğu incelendiğinde kitaplarda sıklıkla "ziyaret etmek, can vermek, boy boylamak soy soylamak, özür dilemek, canını almak, sağ kalmak, ağrına gitmek" deyimlerinin yer aldığı görülmektedir. Okuma kitaplarında yer alan deyimler, Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında kullanılan deyimlerle karşılaştırıldığında, ders kitaplarındaki "can vermek, meydan okumak, el koymak, ayaklarına kapanmak, ele geçirmek, göz gezdirmek" deyimleriyle (Göçen, 2016: 388-392) ve Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki "canı yanmak, çileden çıkmak, değer vermek, elde etmek, ele geçirmek, feryat etmek, hayatını borçlu olmak, hesap sormak, yoldan çıkmak" deyimlerinin (Tosun, 2016) okuma kitaplarında kullanılan deyimlerle ortak olduğu görülmektedir. Buna göre yabancılar için hazırlanmış okuma kitaplarının, ders kitaplarıyla öğretimi hedeflenen deyimleri içerdiği söylenebilir.

Okuma kitaplarındaki deyimlerin dil seviyesine dağılımı incelendiğinde önceki seviyelerden farklı olarak ilk defa kullanılan deyim sayısının B1-B2 seviyesinde yüksek olduğu görülmektedir. Bunda bu seviyelerin dil öğretimi için önemli bir eşik kabul edilmesinin payı olabilir. Yeni kullanılan deyimlerin toplamı içinde farklı deyimlere yer verme oranı açısından kitaplar incelendiğinde B2-C1 seviyesinde toplam yeni deyimler içinde daha fazla sayıda farklı deyimlere yer verildiği görülmektedir. Bunun sebepleri arasında, bu seviyede Türkçe öğrenenlere deyim tekrarı yapmak yerine daha çok sayıda deyim öğretmek isteği olabilir. Ayrıca bu seviyelerde, anlama ve anlatma sürecinde anlatımı zenginleştirmek amacıyla deyimlere daha sık olarak ihtiyaç duyulmaktadır.

Her bir dil seviyesinde, yeni olarak hangi deyimlerin kullanıldığı incelendiğinde yabancılar için okuma kitaplarında A1-A2 seviyesinde kullanılan deyimlerin birleşik eylemlerden ya da günlük hayatta sıkça

kullanılan kalıplaşmış ifadelerden oluştuğu görülmektedir. B1-B2 seviyesinde sözcük anlamından çok uzaklaşmayan ancak soyut anlamlar da içeren deyimler bulunurken B2-C1 seviyesinde soyut, mecaz anlamlı ve kültürel unsurlar taşıyan deyimler daha sık olarak kullanılmıştır. Okuma kitaplarındaki deyim kullanımı, ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında Gazi, Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarında kullanılan deyimlerin dil seviyelerine dağılımında, temel seviyeden ileri seviyeye doğru yüzey yapıdan deriden yapıya bürünen deyimlerin kullanıldığı görülmektedir (Göçen, 2016: 392). İncelenen okuma kitaplarında kullanılan deyimlerin de bu yapıya uygun olduğu görülmektedir. Kalfa'ya (2013: 174) göre başlangıç seviyesinde iki kelimelik deyimlere yer verilmelidir. Akpınar ve Açık'a (2010) göre temel seviyede konuşma dilinde sıkça kullanılan kalıp ifadeler, gerçek ve somut anlamlı deyimler; orta seviyede soyut anlamlı deyimler ve ileri seviyede derin anlam içeren, söz sanatlarını taşıyan deyimlere yer verilebilir. Bu anlamda okuma kitaplarında yer alan deyimlerin bu özellikleri yansıttığı söylenebilir. Bununla birlikte "Hangi dil seviyesinde, hangi deyim öğretilebilir?" sorusu kapsamında deyimlerin dil seviyelerine dağılımına bakıldığında, yapılan incelemede "*ad vermek, sağ kalmak*" gibi deyimlerin ilk defa B2-C1 seviyesi kitaplarında kullanılmış olduğu görülmektedir. Ancak bu deyimler, temel seviyede öğretilebilecek deyimlerdir. B2-C1 seviyesi okuma kitaplarında kullanılan "*ak çıkarıp kara giymek*" deyiminin ise Göçen'in (2016: 388-392) çalışmasında incelediği Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer almadığı görülmektedir. Buna göre bu deyim, okuma kitaplarında yer aldığı seviye ve kullanım sıklığı dikkate alınarak öğretim sürecine dâhil edilebilir. Deyimlerin öğretimi için dil seviyelerine yönelik ortak ve ölçünlü bir liste hazırlanması isteniyorsa örneklemin genişletilerek bir deyim ilk olarak hangi seviye metinlerinde, hangi sıklıkla kullanıldığı ya da öğretiminin hedeflendiği izlenmelidir. Bu, aynı yöntemle yapılan farklı çalışmalardan elde edilen verilerin karşılaştırılması ya da birleştirilmesi ile mümkün olabilir.

Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan "*ağrına gitmek, ahu tutmak, ak çıkarıp kara giymek, akli başına gelmek, bağına basmak, baş kaldırmak, başı dara düşmek, başına dar etmek, başını öne eğmek, boy boylamak soy soylamak, boynunu vurmak, canına kıymak, canını almak, dünyayı başına dar etmek, el basmak, elden çıkarmak, feryat figan eylemek, gölgeliği altın olmak, gözü tutmak, helallik almak, hesap sormak, içi yanmak, iki eli yakasında olmak, kan kusturmak, kanı yerde kalmamak,*

*kanını yerde bırakmamak, karalar giymek, kendinden geçmek, kılıç kuşanmak, kılıç sallamak, öç almak, ölüm kalım meselesi olmak, salavat getirmek, sıkıntıya sokmak, yas tutmak, yerle bir olmak, yoldan çıkmak, yolundan dönmek, yüzü suyu hürmetine”* deyimlerinin Göçen’in (2016: 388-392) incelediği Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setlerindeki kitaplarda yer almadığı görülmektedir. Buradan hareketle incelenen okuma kitaplarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yeni deyimlerle tanışma fırsatı sunduğu söylenebilir. Bu deyimlerin dil öğretimi sürecinde yer alması konusunda okuma metinlerindeki kullanım sıklıkları göz önünde bulundurulabilir.

*Araştırma kapsamında son olarak yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki atasözleri incelenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle şunlar söylenebilir:*

İncelenen okuma kitaplarında temel ve orta seviye yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında atasözü kullanılmamış; yalnızca B2-C1 seviyesi kitaplarında atasözlerine yer verilmiştir. Okuma kitaplarındaki atasözü kullanımı, yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki atasözü kullanımı ile karşılaştırılabilir. Yeni Hitit, İstanbul ve Yedi İklim Türkçe öğretim setlerinde A2 seviyesinden itibaren atasözlerinin kullanıldığı yapılan araştırmalarda görülmektedir (Göçen, 2016: 167; Özkan, 2017: 297). Akpınar ve Açık’a (2010) göre temel seviyede kalıp ifadeler şeklinde, gerçek ya da somut anlamlı atasözleri; orta seviyede temel seviyedeki atasözlerinin tekrarı ile soyut anlam içeren atasözleri yer alabilir. Çeçen’e (2007) göre başlangıç seviyesinde görünüşteki anlamıyla bir mesaj taşıyan, yalnızca yüzey yapısı olan, göndergelerin açık olduğu atasözlerine yer verilebilir. Orta seviyede ise benzetmelerin, mecaz ifadelerin bulunduğu atasözleri (Göçen, 2016: 418) kullanılabilir. Bu anlamda yabancılar için okuma kitaplarının temel ve orta seviye kitaplarına atasözleri dâhil edilebilir. Atasözleri, soyut kavramlar olduğu için bunların okuma metinlerinde, bağlam içinde öğrenilmesi öğrenenler açısından daha kolay olacaktır. Bununla birlikte “Hangi dil seviyesinde, hangi atasözlerini öğretebiliriz?” sorusu kapsamında atasözlerinin dil seviyelerine dağılımına bakıldığında yapılan incelemede atasözlerinin yalnızca B2-C1 seviyesinde kullanıldığı görülmektedir. Kitaplarda yer alan atasözlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan farklı metinlerde daha önceki dil seviyelerinde kullanılıp kullanılmadığı, sıklığının ne olduğu incelenebilir.

Atasözlerinin öğretimi için dil seviyelerine yönelik ortak ve ölçünlü bir liste hazırlanması isteniyorsa örneklemin genişletilerek bir atasözünün ilk olarak hangi seviye metinlerinde kullanıldığı ya da öğretiminin hedeflendiği izlenmelidir. Bu ise aynı yöntemle yapılan farklı çalışmalardan elde edilen verilerin karşılaştırılması ya da birleştirilmesi ile mümkün olabilir.

Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan atasözleri “*dinsizin hakkından imansız gelir, eski elbisenin biti öksüz oğlanın dili acı olur, iki karpuz bir koltuğa sığmaz, kimse ayranım ekşi demez, meyve veren ağaç taşlanır, sona kalan dona kalır*” atasözleridir. Bu atasözlerinden hiçbirinin Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer almadığı Göçen’in (2016: 417-418) çalışması incelendiğinde fark edilmektedir. Bu bağlamda incelenen okuma kitaplarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yeni atasözleriyle tanışma fırsatı sunduğu anlaşılmaktadır. Kullanıldığı dil seviyesi ve kullanım sıklıkları göz önünde bulundurularak bu atasözleri de öğretim sürecine dâhil edilebilir.

## **Öneriler**

Yabancılar için hazırlanan okuma kitapları üzerinde yapılan incelemeler ve karşılaştırmalar sonucunda okuma kitaplarında ikilemelere, deyimlere ve atasözlerine yer verildiği ve okuma kitaplarının yeni söz varlığı kazandırma konusunda öğrenenleri destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca incelenen okuma kitaplarında yer alan ikilemelerden, deyimlerden ve atasözlerinden bazılarının yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretim setlerinde yer almadığı da tespit edilmiştir. Okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğelerinin hangi seviye metinlerinde yer aldığı ve metinlerdeki kullanım sıklıklarının ne olduğu göz önünde bulundurularak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dil öğretim süreci planlanabilir; dil öğretim materyalleri hazırlanabilir.

Bu çalışmayla benzer şekilde yabancılar için hazırlanmış farklı okuma kitaplarının da incelenmesiyle hangi söz varlığı unsurlarının, ne zaman öğretilbileceğine yönelik daha güvenilir sonuçlar elde edilebilecektir. Böylece dil seviyelerine yönelik sıklık listelerinin oluşturulabilmesi mümkün olacaktır. Okuma kitaplarıyla birlikte ders kitapları ile öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatımları üzerinde yapılacak söz varlığına yönelik incelemeler de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde, sözcük öğretimi konusunda bir ölçüt geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

## Kaynaklar

- [1]. Açık, F. (2013a). Dil Politikaları Bağlamında Türkçenin Öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 483-492). Ankara: Grafiker Yayınları.
- [2]. Açık, F. (2013b). Temel Türkçe (A1-A2) İçin Söz Dağarcığı Tespit Denemesi. *Abdurahman Güzel için Armağan Kitabı*. içinde Ankara: Akçağ Yayınları.
- [3]. Akpınar, M. ve Açık, F. (2010). “Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancılara Türkçe Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Aktarımı”. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir*.
- [4]. Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- [5]. Aksan, D. (2006). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- [6]. Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, M. ve Demirhan, U. U. (2017). *A Frequency Dictionary Of Turkish*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- [7]. Aksan, Y., Mersinli, Ü. ve Yaldır, Y. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitapları Derlemi ve Türkçe Ulusal Dil Derlemi Örneklemindeki Sözcük Sıklıkları. D. Günay ve diğerleri (Ed.), *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (s. 397-407). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- [8]. Aksu, B. T. ve Adalı, E. (2018). *Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- [9]. Aktaş, T. (2004). “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 45-57.
- [10]. Albayrak, N. (2009). *Türkiye Türkçesinde Atasözleri*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- [11]. Arslan, N. (2014). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- [12]. Aşık, U. (2007). *Yabancılar için Temel Türkçe Sözcük Varlığının Oluşturulması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [13]. Avrupa Konseyi (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*. Almanya: Telc GmbH.
- [14]. Baş, B. (2011). “Söz Varlığı ile İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler”. *TÜBAR*, XXIX, 27-61.
- [15]. Boylu, E. ve Çal, P. (2018). “Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 68-94.
- [16]. Çeçen, M. A. (2007). “Yabancılara Türk Atasözlerinin Öğretiminde Sıralamaya İlişkin Bir Deneme”. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi*, 22-23 Kasım 2007.
- [17]. Çınar, İ. ve İnce, B. (2015). “Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Söz Varlığına Derlem Temelli Bir Bakış”. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 198-209.
- [18]. Demircan, Ö. (2013). *Yabancıdil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- [19]. Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [20]. Demir Atalay, T. (2016). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Safahat’tan Hareketle Atasözü Öğretimi”. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)*, II, 191-206.
- [21]. Dilidüzgün, Ş. (2014). “Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretme Yöntemlerinin Yeterliliği”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 233-258.
- [22]. Dolunay, S. K. (2012). “Türkçe ve Dil Bilgisi Öğretiminde Sıklık Çalışmalarının Yeri”. *Gazi Türkiyat*, 10, 81-89.
- [23]. Elçin, Ş. (1993). *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [24]. Erdoğan, G. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik*



*Ders Kitaplarının Atasözleri ve Deyimler Açısından İncelenmesi.*  
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

[25]. Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

[26]. Göçen, G. (2016). *Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

[27]. Gün, M. ve İkizçınar, B. (2019). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinde Atasözü ve Deyimlerin Dağılımı: Yedi İklim Örneği”. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 214-233.

[28]. Gün, M. ve Şimşek, R. (2017). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi A1-A2 Hikâye Seti Örneği”. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 502-517.

[29]. Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

[30]. Hacısalihoğlu, E. ve Çelik Önemli, S. (2015). “Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarında Kullanılan Söz Varlığı ve Sıklıklarının Karşılaştırılması”. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES*, 766-808.

[31]. Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İnkileme*. Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları.

[32]. Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınları.

[33]. İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

[34]. İnce, B. (2013). Yabancı Dil Öğretiminin Temel ve Genel İlkeleri. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 143-

156). Ankara: Grafiker Yayınları.

[35]. İşcan, A. (2014). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (s. 3-29). Ankara: Pegem Akademi.

[36]. Kalfa, M. (2013). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Unsurlarının Kullanımı”. *Millî Folklor*, 25(97), 167-177.

[37]. Karağaç, G. (2010). *Türkçenin Söz Dizimi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

[38]. Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

[39]. Karadüz, E. (2004). “Sözcük Sıklığı Çalışmalarının Önemi”. *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I*, 1605-1613.

[40]. Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). “Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.

[41]. Ölker, G. (2011). “Sözlük Türleri ve Kelime Sıklığı Sözlüğü Üzerine”. *Dil Araştırmaları*, 9, 45-60.

[42]. Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). “Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.

[43]. Özkan, B. (2019a). *Yabancılar için Türkçe – 1 Türkiye Türkçesinde Fiiller Derlem Tabanlı Bir Uygulama A2-C1 Düzey*. İstanbul: Efeakademi Yayınları.

[44]. Özkan, B. (2019b). *Yabancılar için Türkçe – 2 Türkiye Türkçesinde Önadlar Derlem Tabanlı Bir Uygulama A2-C1 Düzey*. İstanbul: Efeakademi Yayınları.

[45]. Özkan, M. (2004). “Deyimleşmiş İkişemeler”. *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri II*, 2289-2317.

[46]. Özkan, E. (2017). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders

Kitaplarında Türk Kültür Ögeleri Olarak Atasözleri ve Deyimler”. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(3), 295-300.

[47]. Serin, N. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi için Hazırlanmış Ders Kitapları ile Bu Kitapları Kullanan Öğrencilerin Söz Varlığının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

[48]. Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

[49]. TDK. *Türkçe sözlük*. Erişim adresi: [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr). Erişim tarihi: 02.01.2020.

[50]. Tosun, G. (2016). *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1, B2 ve C1 Seviyesi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

[51]. Vandewalle, J. (1999). “Pratik Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Bazı Sorunlar ve Çözümleri”. *A. Ü. Tömer Dil Dergisi*, 82

[52]. Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

[53]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

[54]. Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

[55]. Yılmaz Atagül, Y. (2015). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Sıklık Analizi”. *Turkish Studies*, 10, 1021-1036.

[56]. Zorpuzan, S. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Kitaplardaki Kalıp Söz ve Deyim Varlığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

### **Extended Abstract**

Words that exist in a language with different features such as structural, semantic, and conceptual play an important role in the teaching and learning of a language. Words, which serve as an aim in language teaching due to the transfer of vocabulary knowledge to learners, also serve as a tool in transferring grammar rules and using language skills.

Along with words, fixed phrases also have an important place in language teaching. Fixed phrases such as reduplications, idioms and proverbs, which are the elements of vocabulary, provide learners with a lot of information about the target language and society. The reduplications, idioms and proverbs should be included in teaching as they will help learners gain a competence in the communicative and cultural field.

Frequency studies, which are carried out by keeping statistics on how frequently the words in the texts in textbooks or graded readers are used in the written or verbal expressions of individuals, play an important role in language teaching as they provide information about whether the word should be taught or not.

When the studies in the related field are examined, it is seen that the frequency studies are generally done on words and it is observed that the number of studies covering fixed phrases is less. In language teaching, there is a need for studies on fixed phrases as well as words. It is necessary to find out which fixed phrases will be taught primarily, and to determine which vocabulary elements will be taught and when. In frequency studies, fixed phrases should be taken into consideration in independent studies.

In this context, it is understood that more studies need to be done on fixed phrases such as reduplications, idioms and proverbs. However, when the studies are examined, it is seen that the frequency studies are generally made on Turkish textbooks prepared for foreigners or on the written expressions of learners, even if a little. By examining the graded readers, the target vocabulary items will be determined. An examination of the related literature revealed no frequency studies on vocabulary elements on Turkish graded readers for foreigners.

In research question of the study is: “Which reduplications, idioms and proverbs are used in Turkish graded readers prepared for foreigners and

how frequently are they used and how are they distributed across levels?”. It was aimed to examine the reduplications, idioms and proverbs in Turkish graded readers for foreigners published by Yunus Emre Institute at A1-A2, B1-B2 and B2-C1 levels.

The qualitative case study was used in this study aiming to examine which reduplications, idioms and proverbs are used and how frequently they are used in Turkish graded readers prepared for foreigners and how they are distributed across language levels. In the study, 9 books at A1-A2, B1-B2 and B2-C1 levels from Anatolian Stories and Dede Korkut Stories graded reader sets prepared for foreigners were examined. The data were collected by document analysis.

It is seen that the number of reduplications used in the graded readers increases steadily from elementary to advanced. While the number of reduplications used in the elementary level is less, the highest number of reduplications is used in B2-C1 level. It is also seen that the analyzed readers support those who learn Turkish as a foreign language to learn new reduplications.

It is observed that the amount of total and different idioms in Turkish graded readers for foreigners does not increase steadily from elementary to advanced level. The level where the amount of total and different idioms is the highest is at B1-B2. It can be said that the analyzed grader readers support Turkish learners, especially at intermediate level, in learning new idioms.

No proverbs have been encountered in Turkish graded readers in elementary and intermediate level foreigners. Proverbs are included only in B2-C1 level readers. It is understood that the studied graded readers offer the opportunity to learn new proverbs for those who learn Turkish as a foreign language.

As a result of the examinations and comparisons made on the graded readers prepared for foreigners, it is seen that the readers include reduplications, idioms and proverbs and that the readers support the learners in learning new vocabulary items. In addition, it was determined that some of the reduplications, idioms and proverbs in the analyzed readers were not included in the textbooks for teaching Turkish as a foreign language. The

language teaching process can be planned by considering the level of the texts where vocabulary items found in graded readers are used and what their frequency of use in the texts are. Language teaching materials can also be prepared accordingly.

By conducting studies similar to the present one, other graded readers prepared for foreigners can be examined and more reliable results on which vocabulary items to be taught and when they should be taught can be obtained. Thus, it will be possible to create frequency lists based on language levels. Along with the graded readers, examinations on the vocabulary items found in the written and oral expressions of the students and in the textbooks will also contribute to the development of criteria for vocabulary teaching in Turkish as a foreign language.

The increasing number of international students intending to have a BA or MA degree from universities in Turkey has brought the need for teaching academic Turkish into prominence. It is thought that the results obtained from the study will contribute to the process of preparing textbooks and course materials in the academic teaching of Turkish as a foreign language.

## ***Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Hataların İncelemesi<sup>1</sup>***

**Furkan ŞAHİN<sup>2</sup>**

### **Öz**

Bu çalışmada, Suriye'deki iç savaş nedeniyle ülkemize sığınan ve devlet okullarında eğitim hayatlarına devam eden Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunu ise 2018 yılında Pendik Fatih Geçici Eğitim Merkezi'nde öğrenim gören 45 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğrencilerin yazılı sınavlarının yazma bölümlerinden, etkinlik kâğıtlarından ve ev ödevlerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin yaptığı hatalar; ses bilgisi, dil bilgisi, söz dizimi, sözcük bilgisi ve noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili hatalar şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Türkçe öğrenen 45 Suriyeli öğrencinin yazılı anlatımlarında toplam 1303 hata tespit edilmiştir. Bu hataların %15,50'si ses bilgisi, %32,62'si dil bilgisi, %5,45'i söz dizimi, %25,17'si sözcük bilgisi, %21,26'sı ise noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili hatalardır. Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlardan hareketle öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları en aza indirmek ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için öneriler sunulmuştur.

***Anahtar Sözcükler:*** Suriyeli Öğrenciler, Yazılı Anlatım, Yazma Hataları

---

<sup>1</sup> Bu çalışma V. Turckess Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, fsahin3428@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7878-1992>

Makale geliş tarihi: 13.10.2019

Makale kabul tarihi: 20.02.2020

## **Investigation of Errors in Written Expressions of Syrian Primary School Students**

### **Abstract**

In this study, it was aimed to determine the errors made by the Syrian students, who took refuge in our country due to the civil war in Syria and continue their education in state schools, in their written expressions. The descriptive survey model was used in the research and the sample of the research consisted of 45 Syrian students who studied in Pendik Fatih Temporary Education Center in 2018. The data of the research were obtained from writing sections of the students' written exams, activity sheets and homework. The errors made by the students were classified and examined as phonetics errors, grammar errors, syntax errors, lexicology errors and errors related to the use of punctuation. In total, 1303 errors were detected in the written expressions of 45 Syrian students who were learning Turkish. 15.50% of these errors were related to phonetics, 32.62% to grammar, 5.45% to syntax, 25.17% to lexicology and 21.26% to the use of punctuation. Considering the findings and results obtained from the research, suggestions were proposed to minimize the errors in students' written expressions and to improve the students' writing skills.

**Keywords:** *Syrian Students, Written Expression, Writing Errors*

### **Giriş**

Suriye'deki iç savaş sonucu 21. yüzyılın en büyük göç hareketiyle karşı karşıya kalınmıştır. 2011 yılında başlayan bu iç savaş sonucu milyonlarca Suriyeli topraklarını terk etmiştir ve yaşamlarını sürdürebilmek için güvenli bölgelere sığınmışlardır. Türkiye bu göç hareketine kayıtsız kalmayıp açık kapı politikası izleyerek Suriyeli sığınmacılara ev sahipliği yapmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) verilerine göre ülkemizde 3,5 milyondan fazla Suriyeli sığınmacı bulunmaktadır (GİGM, 2019). Suriyeli sığınmacıların yaklaşık 1,5 milyonunu 0-18 yaş aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır (GİGM, 2019).

Göçe maruz kalan ailelerin, göç ettikleri yerlerde ekonomik, sosyal ve psikolojik birçok sorunla karşı karşıya kalmaları kaçınılmazdır. Topsakal, Merey ve Keçe (2013: 555) bu hususta, mecburi göçe maruz kalan ailelerin, göç ettikleri ülkelerde ekonomik sorunlar, işsizlik, barınma,



beslenme ve çocukların eğitimi konuları ile mücadele etmek durumunda kaldıklarını ifade etmiştir. Ülkemizde hâlihazırda 1,5 milyon okul çağında Suriyeli mültecinin ikamet ettiği düşünüldüğünde ilgili çocukların eğitimi konusunun ne denli önemli bir konu olduğu görülmektedir.

Suriyeli çocukların eğitime erişimlerini sağlamak ve onları okula devam etmelerini sağlamak amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı Anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile 2016 yılında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi hayata geçirilmiştir (PIKTES, 2019). İlgili projeye birlikte Suriyeli çocuklara, psikolojik danışmanlık desteği, ana dil eğitimi ve Türkçe dil eğitimleri verilmeye başlanmıştır. Verilen bu eğitimlerin içerisinde kuşkusuz en önemlisi Türkçe dil eğitimleridir. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumunun sağlanması için öncelikle onlara Türkçe öğretmek gerekir. Çünkü Türkçe bilmeden diğer dersler anlaşılamayacaktır. Bunun doğal bir sonucu olarak da yapılan bütün eğitim-öğretim faaliyetleri amacına ulaşamayacaktır. Bu sebeple Suriyeli öğrencilere kısa zamanda Türkçe öğretmek hem devletin hem de öğretmenlerin asli sorumluluğudur.

1950’lere kadar olan süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kısıtlı sayıdaki sözlükler ve dil bilgisi kitaplarıyla sınırlı kalmış, Türkçenin öğretimi için planlı programlı uygulamalara rastlanamamıştır (Açık, 2008: 1). 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanmıştır (Biçer, 2012: 128). Günümüzdeyse yabancılara Türkçe öğretimini Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve üniversitelerin bünyelerinde bulunan Türkçe Öğretim Merkezi birimleri tarafından olabildiğince gayretli çalışmalarla sürdürülmektedir. Suriyeli mültecilerin ülkemize sığınmasıyla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi alanında yeni bir sürece girilmiş, Suriyeli öğrencilere kısa zamanda Türkçeyi öğretmek ve onların topluma uyumunu sağlamak amacıyla 2016 yılında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES, 2019) kapsamında Türkçe kursları başlatılmıştır. PIKTES Projesi kapsamında 5600 Türkçe öğretmeni Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), çadır kentler, devlet okulları ve TÖMER’de Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi yapmaktadır.

Yabancı dil öğretimi dört temel dil becerisinden oluşan –dinleme, konuşma, okuma, yazma- çok boyutlu bir iştir. Diğer dillerde olduğu gibi Türkçede

de dört temel dil becerisinin, bireysel farklılıklar ve eğitim-öğretim sürecindeki farklılıklardan dolayı aynı anda ilerlemesi olanaksızdır (Açık, 2008: 2). Bu becerilerden yazma becerisinin kazanılması sürecinde herhangi bir etkileşimin olmaması kişiyi psikolojik yönden olumsuz olarak etkilemekte dolayısıyla da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en zor kazanılan beceri olarak değerlendirilmektedir (Genç, 2017: 34). Yazma becerisinin kazanılması sürecine bakıldığı zaman yabancı dilde yazma becerisinin ana dilde yazma becerisinden daha zor ve uzun bir süreç olduğu görülmektedir (Boylu, 2014: 337). Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi dil edinim sürecini kolaylaştıracaktır. Bu sebeple yazma becerisinin kazanılması sürecinde karşılaşılan sorunlar belirlenmeli ve iyileştirici çalışmalara gereken önem verilmelidir.

### **İlkokulda Yazma Öğretimi**

Yazma becerisi diğer dil becerilerine göre (dinleme, konuşma, okuma) en son edinilen ve en çok zorlanılan bir beceridir (Çakır, 2010: 166). Okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisi de belirli bir eğitim sürecinde geçilerek kazanılır. Demirel ve Şahinel (2006: 111) konuşma becerisi gibi dilin anlatmaya dayalı becerilerinden olan yazmayı; duygu, düşünce ve olayların yazı dili ile anlatılması olarak tanımlamıştır. Güneş (2017: 158) ise yazmanın, zihinde yapılandırılan bilgi, duygu, düşünce ve isteklerin belirli kurallar dâhilinde yazıya aktarılması süreci olduğunu ifade etmiştir. Yazma becerisi zihinde başlayarak seslerin yazı diline geçirilmesine kadar uzanmakta; kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme, düzene koyma, metinleştirme ve gözden geçirme gibi birçok zihinsel süreç becerilerini içerisinde barındırmaktadır (Güneş, 2017: 158).

Yazma becerisi edinim sürecinin, kazanım ve geliştirme olmak üzere iki basamaktan oluştuğunu savunan Akyol (2016: 107), kazanım aşamasında öğrencilere yazma işlemi ile ilgili temel bilgilerin öğretilmesi gerektiğini, geliştirme aşamasında ise öğrendikleri bu bilgileri yazılı anlatımlarında nasıl kullanacaklarının öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yazma becerisinin edinimi, okul öncesi dönemde çocuğun kâğıt karalamalarıyla başlamaktadır. İleriki yıllarda okulda aldığı eğitimlerle birlikte bu beceri geliştirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına (2018) göre, birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimiyle kazandırılan yazma becerisi, ikinci sınıfta geliştirilmeye yönelik yapılan çalışmalarla

desteklenmesi gerekmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıfta ise öğrencilerin özgün metinler ortaya koymaları ve yazma alışkanlığı kazanmaları sağlanmalıdır.

### **Birinci Sınıfta Yazma Çalışmaları**

İlkokul birinci sınıfta yapılan yazma çalışmalarında temel amaç, onların harfleri doğru, okunaklı yazmalarını ve kendi düzeylerine uygun metinler ortaya koymalarını sağlamaktır (Tok ve Erdoğan 2017: 1006). Birinci sınıfta yazma öğretimine başlamadan önce el, kol ve parmak kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan bu etkinlikle birlikte öğrencilerin kas gelişimleri desteklenmekte ve bir sonraki aşama olan boyama ve çizgi çalışmalarına hazırlık yapılmaktadır. Öğrencilerin el, kol ve parmak kaslarını geliştirmeye yönelik yapılabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır:

- Plastik hamur ve kil yoğurma, biçimlendirme çalışmaları (Demirel ve Şahinel 2006: 65),
- Parmakları kullanarak şarkılar söyleme,
- Parmak uçlarını piyano çalmış gibi masaya dokundurmak veya masaya vurarak yağmur sesinin çıkardığı ritmi yakalama,
- Araba kullanma hikâyesi üretilip, direksiyon çevirme hareketleri,
- Ağaçtan elma, armut gibi meyveler toplama,
- Parmakları birlikte açıp kapatarak far yakıp söndürme taklidi yapma gibi etkinliklerle öğrencilere örtük olarak el parmak ve bilek esnetme çalışmaları yaptırılmış olacak ve öğrencilerin el, kol küçük kasları geliştirilecektir (Calp, 2009: 97).

El, kol ve parmak kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalardan sonra öğretmenin seçeceği yazı tipine göre boyama ve çizgi çalışmaları yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına (2018) göre dik temel yazı ile yazma öğretimi yapılacaksa, çizgi çalışmaları esnasında dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir. Birleşik eğik yazı ile yazma öğretimi yapılacaksa kavisli, dalgalı, dairesel ve kesintisiz çizgiler çizdirilmelidir. Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru, birleşik eğik harflerin yazılış yönleri ise soldan sağa, sürekli ve eğik biçimde gösterilmelidir. Ayrıca yazma esnasında sol elini kullanan öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamalıdır.

Öğrenciler hangi elle daha rahat yazabiliyorsa o eli teşvik edilmelidir.

Çıkarılan sesin yazıdaki karşılığının harf olduğu kavratıldıktan sonra yazı aşamasına geçilmelidir. Sesleri yazmaya başlamadan önce öğrencilere yazının önemi anlatılarak, öğrencileri yazmaya karşı güdülemek gerekir. İlk olarak öğretmen harfi havada yazar öğrencilerden de havada yazmalarını ister. Bu etkinlikten sonra öğretmen tahtaya harfin yazılış yönünü göstererek büyükçe yazar ve öğrencilerden defterlerine yazmalarını ister (Akyol, 2015). İlk okuma yazma öğretiminin ilk iki sesi olan “e” ve “l” seslerinin öğretiminden sonra yeni bir aşamaya geçilmektedir. Bu aşamada öğrencilerden “e” ve “l” seslerini birleştirerek okumaları ve yazmaları beklenmektedir. Bu aşamadan sonra öğrencilerin heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturarak yazmaya başlamaktadırlar. Demirel ve Şahinel (2006: 112) bunlara ek olarak birinci sınıfta;

- Öğretmen tarafından okunan bir metnin öğrenciler tarafından deftere yazılması etkinliği olan dikte çalışması,
- Öğretmen tarafından tahtaya yazılan bir metnin öğrenciler tarafından deftere yazılması,
- Ailesini, arkadaşlarını veya kendini tanıtan basit bir metin yazma,
- Duygu, düşünce ve isteklerini belirten birkaç cümlelik metin yazma etkinliklerinin yapılabileceğini belirtmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına (2018) göre ilkokul birinci sınıf yazma becerisine yönelik kazanımlar şunlardır:

**Tablo 1:** Birinci Sınıf Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar (MEB, 2018)

<b>Kazanım No.</b>	<b>Kazanım</b>
T.1.4.1.	Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.
T.1.4.2.	Harfleri tekniğine uygun yazar.
T.1.4.3.	Hece ve kelimeler yazar.
T.1.4.4.	Rakamları tekniğine uygun yazar.
T.1.4.5.	Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
T.1.4.6.	Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.
T.1.4.7.	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
T.1.4.8.	Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.

T.1.4.9.	Yazılarını görsel unsurlarla destekler.
T.1.4.10.	Yazdıklarını gözden geçirir.
T.1.4.11.	Yazdıklarını paylaşır.
T.1.4.12.	Yazma çalışmalarını yapar.
T.1.4.13.	Yazma stratejilerini uygular.

## İkinci Sınıfta Yazma Çalışmaları

İkinci sınıfta yapılan yazma çalışmaları, ilk okuma yazma öğretiminde temeli atılan yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. İkinci sınıfta yapılan yazma etkinliklerinde dikte yöntemi önemli bir konuma sahiptir. Yapılan dikte etkinlikleri ile öğrencilerden harfleri doğru ve yeterli hızda yazmaları beklenmektedir. Bunun yanında yazım kuralları ve noktalama işaretlerine de dikkat etmeleri, yazdıkları yazıları kontrol ederek yazım yanlışlarını düzeltmeleri sağlanmalıdır. İlkokulda yazma becerisinin geliştirilmesi için dikte çalışması yaptırmanın faydalı bir teknik olduğuna dikkat çeken Gözüküçük (2017: 27)'e göre yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak olan dikte çalışmalarında öğretmenlerin sesleri vurgulu bir şekilde anlaşılır olarak söylemesi gerekmektedir. Dikte çalışması esnasında öğrencilerin yazıları kısa aralıklarla kontrol edilmeli, varsa hataları düzeltilmelidir. Dikte çalışmalarının haricinde, serbest bir konuda öğrencilere yazı yazdırmak da yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunacaktır.

İkinci sınıfta dikte çalışmasının yanında şiir ve mektup yazma, görsellerden hareketle hikâyeler oluşturma, duygu, düşünce ve isteklerini belirten metinler yazma gibi etkinlikler yapılarak öğrencilerin yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır (Demirel ve Şahinel 2006: 113). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına (2018) göre ilkokul ikinci sınıf yazma becerisine yönelik kazanımlar şunlardır:

**Tablo 2:** İkinci Sınıf Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar (MEB, 2018)

Kazanım No.	Kazanım
T.2.4.1.	Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
T.2.4.2.	Şiir yazar.
T.2.4.3.	Kısa metinler yazar.
T.2.4.4.	Kısa yönergeler yazar.
T.2.4.5.	Yazılarını görsel unsurlarla destekler.

T.2.4.6.	Formları yönergelerine uygun doldurur.
T.2.4.7.	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
T.2.4.8.	Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
T.2.4.9.	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
T.2.4.10.	Yazdıklarını düzenler.
T.2.4.11.	Yazdıklarını paylaşır.
T.2.4.12.	Yazma çalışmaları yapar.
T.2.4.13.	Soru ekini kuralına uygun yazar.
T.2.4.14.	Yazma stratejilerini uygular.

### **Üçüncü ve Dördüncü Sınıfta Yazma Çalışmaları**

Üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrencilerin doğru ve işlek yazmalarını sağlamak amacıyla haftada bir ders saati yazı çalışmalarına ayrılmalıdır. Bu derslerde yapılan çalışmaların temel amacı her öğrenciye özel yazma becerisi kazandırmak ve bu becerilerini geliştirmeyi sağlamaktır. Harflerin yapısal özellikleri ve yazım yönleri öğrencilere yeterli düzeye kavratıldıktan sonra basitten karmaşığa ilkesi benimsenerek sırasıyla kelime ve cümle yazma çalışmalarına geçilmelidir. Başlangıçta yansıma sözcükler (fokur fokur, gürül gürül) ve ikilemeler (yavaş yavaş, birer birer) yazdırıldıktan sonra, meyveler, sebzeler, şehirlere ve isimler yazdırılmalıdır. Bu çalışmaların ardından deyim, atasözü, mâni, ninni, özdeyiş ve tekerleme yazma çalışmaları yapılmalıdır. Yazma çalışmalarını öğrenciler açısından eğlenceli hâle getirmek amacıyla yazı yazdıkları kâğıtlar üzerine resim, şekil ve çeşitli süslemeler yapılmalıdır (MEB, 2018).

Üçüncü sınıfta ve dördüncü sınıfta yazma çalışmaları kapsamında yapılabilecek çalışmalardan bazılarını Demirel ve Şahinel (2006: 113) şu şekilde ifade etmiştir:

- Herhangi bir konu hakkında bilgi verici metin yazma.
- Kısa oyunlar yazma ve yazılan bu oyunları sınıf içerisinde canlandırma.
- Duyuru, bildiri, afiş veya pano hazırlama.
- Kendi görüşlerini bildiren ikna edici metin yazma.
- Sebep-sonuç ilişkisi kurarak problem çözmeye dayalı sorgulayıcı metin yazma.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına (2018) göre ilkokul

üçüncü sınıf yazma becerisine yönelik kazanımlar şunlardır:

**Tablo 3.** Üçüncü Sınıf Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar (MEB, 2018)

Kazanım No.	Kazanım
T.3.4.1.	Şiir yazar.
T.3.4.2.	Kısa metinler yazar.
T.3.4.3.	Hikâye edici metin yazar.
T.3.4.4.	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
T.3.4.5.	Kısa yönergeler yazar.
T.3.4.6.	Formları yönergelerine uygun doldurur.
T.3.4.7.	Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
T.3.4.8.	Yazdıkların eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
T.3.4.9.	Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.
T.3.4.10.	Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.
T.3.4.11.	Yazdıklarını düzenler.
T.3.4.12.	Yazdıklarını paylaşır.
T.3.4.13.	Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.
T.3.4.14.	Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar.
T.3.4.15.	Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar.
T.3.4.16.	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
T.3.4.17.	Yazma stratejilerini uygular.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına (2018) göre ilkokul dördüncü sınıf yazma becerisine yönelik kazanımlar şunlardır:

**Tablo 4.** Dördüncü Sınıf Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar (MEB, 2018)

Kazanım No.	Kazanım
T.4.4.1.	Şiir yazar.
T.4.4.2.	Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.
T.4.4.3.	Hikâye edici metin yazar.
T.4.4.4.	Bilgilendirici metin yazar.
T.4.4.5.	Hayalî öğeler barındıran kısa metin yazar.
T.4.4.6.	Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.
T.4.4.7.	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.4.4.8.	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
T.4.4.9.	Formları yönergelerine uygun doldurur.
T.4.4.10.	Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
T.4.4.11.	Yazdıklarını düzenler.
T.4.4.12.	Yazdıklarını paylaşır.
T.4.4.13.	Yazdıkların eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
T.4.4.14.	Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.
T.4.4.15.	İmza atar.
T.4.4.16.	Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.
T.4.4.17.	Sayıları doğru yazar.
T.4.4.18.	Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.
T.4.4.19.	Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.
T.4.4.20.	Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.
T.4.4.21.	Yazma stratejilerini uygular.
T.4.4.22.	Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.

### **Yazma Hataları**

Dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle doğrudan ilişkili olan yazma becerisi, içerisinde çeşitli zihinsel süreçler barındırdığında dolayı uğraş gerektiren bir dil becerisidir. Dinlenen metni yazma, konuşulanı yazma ve okunulan metni yazma gibi etkinlikler, yazma becerisinin diğer becerilerle ne denli içi içe olduğunu göstermektedir. Bunun bir sonucu olarak yazma becerisi diğer dil becerilerinde de yetkin olmayı gerektirmektedir. Bu sebeple yazma becerisinin öğrenciye kazandırılması diğer dil becerilerine göre daha fazla zaman almakta ve bu süreçte daha fazla sorunla karşılaşmaktadır. Özcan (1992: 174) ilkokul öğrencilerinin sıklıkla yaptığı yazma hatalarını şu şekilde ifade etmiştir:

- Farklı harflerin seslerini benzetme hataları (Can yerine cam).
- Satırlara yerleştirme hataları (Ali yeri ilA).
- Harfleri eksik yazma veya fazla yazma (Bayram yerine Bayraim, uyku yerine uykkku).
- Sessiz harfleri unutma (tahta yerine tata).
- Sesli harfleri unutma (baba yerine bab).
- Kelimeleri birbirine karıştırma (masa yerine musa).
- Heceleri yanlış ayırma (Sunai patla).



- Çizim hataları.
- Noktalama işaretlerindeki hatalar ve imla hataları.
- Yanlış ayırmalar.
- Kelimeleri eksik yazma (Dilek yerine Dilk).
- Hatalı öğrenmeler.

Akyol (2016) ise yazma sürecinde karşılaşılan sorunlarını çeşitli başlıklar altında toplayarak sınıflamıştır. Akyol (2016: 118)'a göre:

- Dikkati toplayamama sorunları,
- Yazının kâğıt yüzeyine yerleştirilmesiyle ilgili sorunlar,
- Aşamalandırma sorunları,
- Hafıza sorunları,
- Dil sorunları,
- Bilişsel sorunlar,
- Motorsal sorunlar en sık karşılaşılan yazma sorunlarıdır.

Alan yazını incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazım alanın yaptıkları hataları inceleyen birçok araştırmanın olduğu görülmektedir (Açık, 2008; Bölükbaş, 2011; Şahin, 2013; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Boylu, 2014; İnan, 2014; Başoğul ve Can, 2014; Yılmaz, 2015; Boylu, Güney ve Özyalçın, 2017).

Açık (2008) araştırmasında, TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre TÖMER'de Türkçe öğrenen öğrencilerin %40'ı yazmada, %33'ü konuşmada, %17'si anlamada, %16'sı okumada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların %4'ü ise Türkçe öğrenim sürecinde herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Bölükbaş (2011) Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada 20 yazma çalışmasını incelemiş ve toplamda 372 yazılı anlatım yanlışı saptamıştır. Bu yanlışların %54,58'i yazım, %16,39'u dil bilgisi, %15,59'u sözcük seçimi, %13,17'si ise sözdizimi ile ilgilidir.

Şahin (2013) araştırmasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışlarını incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrenciler en çok hatayı çekim eklerinde yapmaktadırlar. Çekim eklerinde özelinde ise en fazla hatayı kip ve şahıs eklerinde, en

az hatayı da edat ve eşitlik eklerinin kullanımında yapmışlardır. Yapım eklerinde yapılan hatalar incelendiğinde, en fazla isimden isim yapan yapım eklerinde hata yapıkları görülmüştür. İsimden fiil yapan eklerde ise hiç yanlış yapmadıkları görülmüştür.

Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 42 yabancı öğrencinin yazılı anlatımlarındaki yanlışları tespit eden Büyükkiz ve Hasırcı (2013), araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin %44,46’sının yazım ve noktalama, %31’inin dil bilgisi, %14,4’ünün sözcük seçimi, %9,9’unun da sözdizimi yanlış yaptığını ifade etmiştir.

Boylu (2014) Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemlerini incelemiştir. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre, İranlı öğrenciler ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve sözcük bilgisi alanlarında birçok hata yapmaktadırlar. Boylu (2014), araştırma sonucunda bu hataların; ana dil ile hedef dilin farklı dil ailelerine mensup olmasından, sınıfların homojen olmamasından, Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler için kullanılan Hitit ders kitabının İran’da kullanılmasından, öğrencilerin ana dilden hedef dile olumsuz aktarım yapmalarından ve dili günlük hayatta kullanamadıklarından kaynaklandığını belirtmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları inceleyen İnan (2014), İranlı öğrencilerin hatalarının en çok büyük ünlü uyumundan, söz diziminden, Türkçe ve Farsçada ortak bulunan kelimelerin yazımından ve öğrenilen dil bilgisi kurallarının unutulmasından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Baçoğul ve Can (2014) Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları incelemiştir. Araştırma bulgularına göre Balkanlı öğrencilerin isim ve sıfat tamlamalarının kullanımında, ad durum eklerinin kullanımında yoğun olarak hata yaptıklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğrenciler ses temelli ve sözcük temelli birçok yazım hataları yapmaktadırlar.

Yılmaz (2015) çalışmasında, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hataları incelemiştir. Öğrencilerin noktalı harflerin noktalarını koymama ve noktasız harflere nokta koyma, benzer sesleri birbirine karıştırma, harfleri eksik veya fazla yazma, ekleri yanlış kullanma, ses bilgisi kurallarına uymama ve hatırlayamadıkları kelimelerin yerine kendi ana dillerinden kelimeler yazma gibi hatalar yaptıklarını belirtmiştir.

Boylu, Güney ve Özyalçın (2017) yaptıkları araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarında toplam 1436 yanlış bulunmuştur. Bu yanlışların %15,52'si ses bilgisi, %28,34'ü dil bilgisi, %1.60'ı söz dizimi, %43,66'sı sözcük bilgisi, %10,86'sı ise noktalama yanlışlarıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışlar incelendiğinde bu yanlışların genellikle Türkçenin ses bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi özelliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ana dili ile Türkçenin farklı dil ailelerine mensup olmaları ve öğrencilerin ana dillerinden olumsuz aktarımlar yapmaları da öğrencilerin yazılı anlatımlarında yanlışlar yapmalarına sebebiyet vermektedir. İlgili araştırmalardan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışları inceleyen çalışmaların genellikle üniversite düzeyindeki öğrencilere yönelik olduğunu söyleyebiliriz. Alan yazını incelendiğinde ilkökul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışları inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. GİGM (2019) verilerine göre günümüzde ilkökul çağında 500 bine yakın Suriyeli çocuk bulunmaktadır. Suriyeli mültecilerin yakın zamanda ülkelerine dönemeyecekleri ve bu sayının her geçen gün artacağı düşünüldüğünde, Suriyeli ilkökul öğrencilerine yönelik araştırmaların önemi büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple de araştırmanın ilgili alanda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Pendik Fatih Geçici Eğitim Merkezinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları belirlemek, sınıflamak ve bu hataları gidermeye yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

Geçici Eğitim Merkezinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki;

1. Ses bilgisi,
2. Dil bilgisi,
3. Söz dizimi,
4. Sözcük bilgisi,
5. Noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili hataları nelerdir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama süreçleri hakkında bilgi verilmiştir.

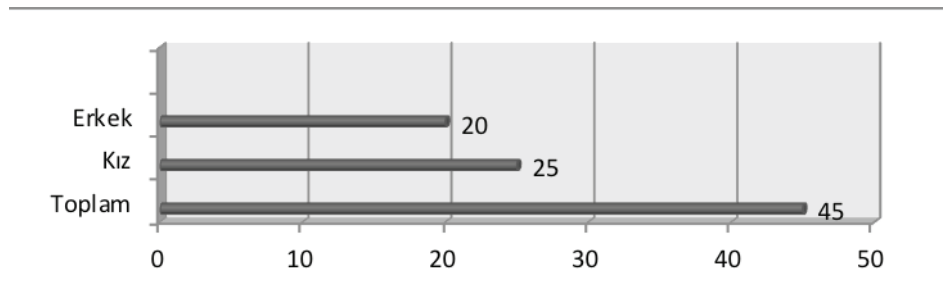
## Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte olan veya günümüzde de devam eden bir durumu kendi gerçekliği içerisinde betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yöntemidir. Tarama modelinde araştırmanın konusu olan olay, durum, kişi veya nesne yalnızca tanımlanmaya ve kendi gerçekliği içerisinde incelenmeye çalışılır, herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Bu araştırma modelinde önemli olan araştırmaya konu olan durumu değiştirmek değil, onu en ince detayına kadar gözleyebilmektir (Karasar, 2012: 77).

## Çalışma Grubu

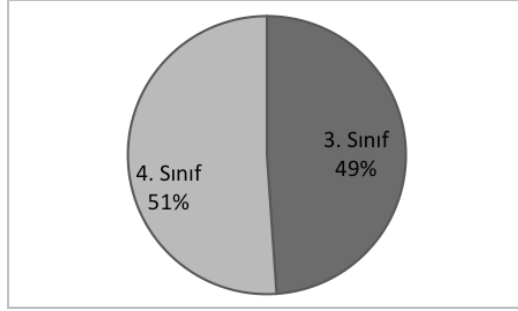
Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilen Pendik Fatih Geçici Eğitim Merkezi'nde Türkçe öğrenen 45 Suriyeli ilkökullü öğrencisi oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılan ve araştırma verilerinin toplanması sürecinde araştırmacıya pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacı kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumları seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 123).

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri aşağıdaki gibidir:



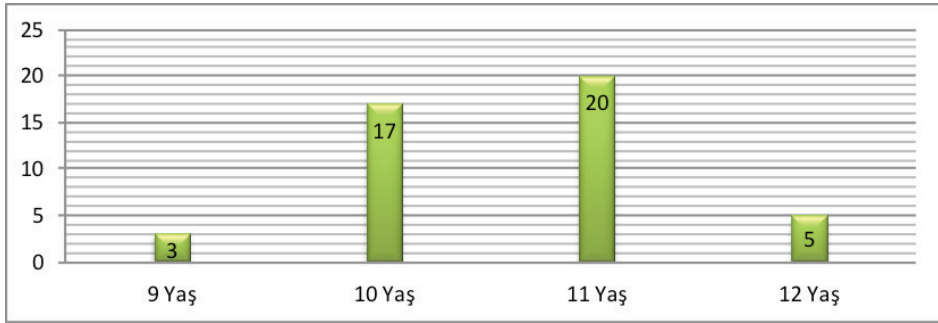
Şekil 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Şekil 1'e bakıldığında araştırmaya katılan 45 Suriyeli öğrencilerin 25'inin kız, 20'sinin erkek olduğu görülmektedir.



**Şekil 2.** Katılımcıların Sınıf Düzeyine İlişkin Bilgiler

Şekil 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin 23'ünün 4. sınıf, 22'sinin ise 3. sınıfta olduğu görülmektedir.



**Şekil 3.** Katılımcıların Yaş Dağılımlarına İlişkin Bilgiler

Şekil 3'e bakıldığında araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin 20'sinin 11 yaşında, 17'sinin 10 yaşında, 5'inin 12 yaşında, 3'ünün ise 9 yaşında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının yaşına uygun sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna karşın az da olsa bazı öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı okula geç yaşta veya erken yaşta başladıkları görülmektedir.

### Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2018 yılında Pendik Fatih Geçici Eğitim Merkezi'nde öğrenim gören 45 Suriyeli öğrencinin;

- Yazılı sınavlarından,
- Etkinlik kâğıtlarından,
- Ev ödevlerinden elde edilmiştir. Veri kaynaklarına ilişkin bazı örnekler Ek 1, 2, 3 ve 4'te sunulmuştur.

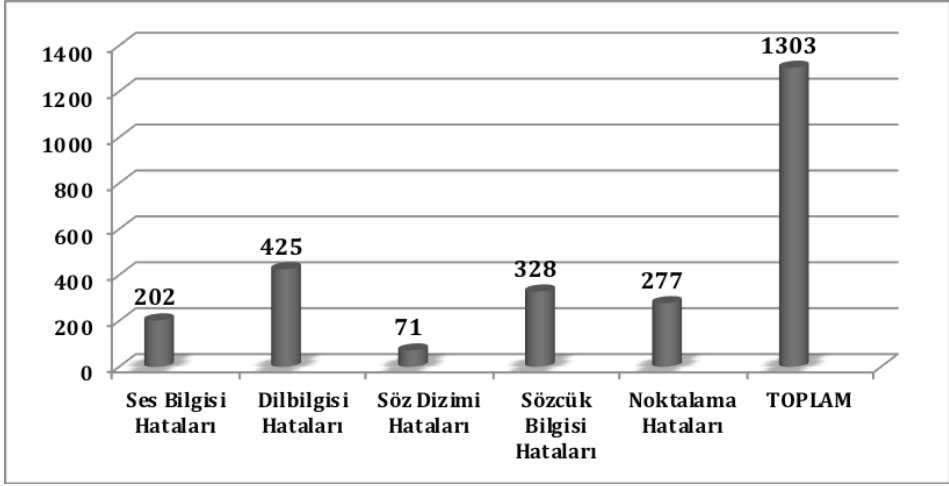
Araştırma kapsamında Pendik Fatih Geçici Eğitim Merkezinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataların incelenmesi için nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016: 242) içerik analizini şu şekilde açıklamıştır: “İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır”. Bu çerçevede Suriyeli öğrencilerin yazılı sınavlarında, etkinlik kâğıtlarında ve ev ödevlerinde yapmış oldukları hatalar belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra belirlenen hatalar ses bilgisi hataları, dil bilgisi hataları, söz dizimi hataları, sözcük bilgisi hataları ve noktalama işaretlerinde yapılan hatalar şeklinde gruplara ayrılarak incelenmiştir (bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Hataların Tasnifi

### Bulgular

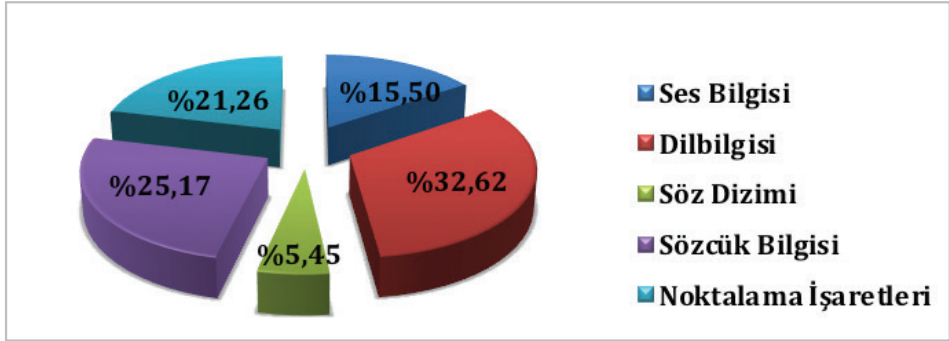
Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yapmış oldukları hatalara ilişkin istatistiksel bilgiler aşağıdaki grafiklerde verilmiştir.



**Şekil 5.** Hataların Sınıflandırılması ve Hata Sayısına İlişkin Bilgiler

Şekil 5 incelendiğinde Türkçe öğrenen 45 Suriyeli öğrencinin yazılı anlatımlarında toplam 1303 hata tespit edilmiştir. Bu hataların 425'i dil bilgisi hatası, 328'i sözcük bilgisi hatası, 202'si ses bilgisi hatası, 71'i söz dizimi hatası ve 277'si noktalama işaretlerinin kullanımı ilgili hatalardır.

Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataların yüzdelik dağılım oranları Şekil 6'da verilmiştir.



**Şekil 6.** Hataların Yüzdeleri Dağılım Oranları

Şekil 6 incelendiğinde tespit edilen toplam 1303 hatanın, %15,50'si ses bilgisi, %32,62'si dil bilgisi, %5,45'i söz dizimi, %25,17'si sözcük bilgisi, %21,26'sı ise noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili hatalardır.

## 1. Ses Bilgisi Hataları

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ses bilgisi hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalardan bazıları şöyledir:

### 1.1. Ünlü Uyumu İle İlgili Hatalar

Bir sandık takılmış. (sandık takılmış)

Bugün gözlük taktım. (gözlük)

Benim adım Cuma. (adım)

Özur dilerim. (Özür)

Ben on iki yaşımdayım. (yaşımdayım)

Ben öğretmen olacağım. (olacağım)

### 1.2. Seslerin Karıştırılmasından Dolayı Yapılan Hatalar

Tatilleri çok kötöymüş. (kötöymüş)

Binim adım Meryem. (Benim)

Pakkala gidiyorum. (Bakkal)

Örbek dinizde yüzüyor. (Ördek denizde)

Benim hoşamin adı Furkan. (hocamın)

Ahmet çapka takmış. (şapka)

Okul binası sarı reng. (renk)

Siyaret etmiş. (Ziyaret)

Biraz televizyon izliyorum. (televizyon)

Pazara kittik. (gittik)

### 1.3. Ünlü Düşmesi İle İlgili Hatalar

İki güzüm ve bir burnum var. (İki gözüm ve bir burnum var.)

Arkadaşımın isimi Judi. (ismi)

### 1.4. Ünsüz Yumuşaması Hataları

Ali kitapına resim çizmiş. (kitabına)

Adnan'ın babası akşam yemekini evde yiyormuş. (yemeğini)

Ben sarı ve yeşil renki çok seviyorum. (rengi)



Sonra eve giteceğim. (gideceğim)

Dortuncu sınıftayım. (Dördüncü)

Onun oyuncakı. (oyuncağı)

### **1.5. Ünsüz Benzeşmesi Hataları**

Bardak mutfakda mı? (mutfakta)

Abim işde çalışıyor. (işte)

Ben, annem, babam ve kardeşim Gaziantepden uçakla geldik.  
(Gaziantep'ten)

## **2. Dil Bilgisi Hataları**

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki dil bilgisi hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalardan bazıları şöyledir:

### **2.1. Fül Çekimi İle İlgili Yapılan Hatalar**

Hafta sonu denize giticam. (gideceğim)

Yarın okula gelmedim. (gelmeyeceğim)

Ben öğretmen olicam. (olacağım)

Ben öğretmen çok seviyor. (Ben öğretmenimi çok seviyorum)

### **2.2. Tamlamalar İle İlgili Hatalar**

Yatak oda var. (odası)

Bir dakika soba yanında oturdum. (sobanın)

Sınıf kapı beyaz. (Sınıfın kapısı)

Türkçe kurs çok seviyorum. (kursunu)

Hoca Türkçe vazife verdi. (Türkçe hocası vazife verdi.)

### **2.3. İyelik Eki İle İlgili Hatalar**

Benim baba okula geldi. (babam)

Adnan'ın evin bahçesi varmış. (evinin)

Okulu iki katlı. (Okulum)

Ödevler yapıyorum. (Ödevlerimi)

Dersim çalışıyorum. (Dersimi)

Onların çiçekyileri var. (çiçekleri)

#### **2.4. Ad Durum Ekleri İle İlgili Yapılan Hatalar**

Onlar piknik gittiler. (pikniğe)

Ben kivi çok seviyorum. (kiviyi)

Ben ve kardeşim dün sinemada gittim. (sinemaya gittik)

Ali evden mi? (evde)

Ben Türkiye çok seviyorum. (Türkiye'yi)

Odasında gidiyor. (Odasına)

Suriye çok özledim. (Suriye'yi)

#### **3. Söz Dizimi Hataları**

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz dizimi hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalardan bazıları şöyledir:

Tatile gitmiş Antalya'ya. (Antalya'ya tatile gitmiş.)

Evet var bahçesi. (Evet, bahçesi var.)

Saat sekiz sürmüş. (Sekiz saat sürmüş.)

Ayşe'nin Necla öğretmenin adı. (Ayşe'nin öğretmenin adı Necla.)

Var sınıfımın kapı. (Sınıfımın kapısı var.)

Ben seviyorum çok çilek. (Ben çileği çok seviyorum.)

Hocam Türkçe çok seviyorum ben. (Ben Türkçe hocamı çok seviyorum.)

#### **4. Sözcük Bilgisi Hataları**

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sözcük bilgisi hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalardan bazıları şöyledir:

##### **4.1. Sözcüklerin Yanlış Yazımıyla İlgili Hatalar**

Annem cumartesi temizlik yptı. (yaptı)

Nasısın Selim? (Nasılsın)

Ben Suriyelim. (Suriyeliyim)

Ben duktur\_olmak istiyorum. (doktor)

Ben polis olmak istiyorum. Çünkü silahı var. (Çünkü)

Ela ile bahçede oyn oynadık. (bahçede oyun)

Moz çok güzel. (Muz)

Sonra yamur durmuş. (yağmur)

#### **4.2. Büyük Harflerin Yazımıyla İlgili Hatalar**

Merhaba Binim Adym Ahmad. (Merhaba benim adım Ahmad.)

Abant Gölüne gitmişler. (gölüne)

Kardeşim BeBekleriyle oynuyor. (bebekleriyle)

Ben hafta sonu spor Yaptım. (yaptım)

Ben ileride Asker olmak istiyorum. (asker)

Babam aksarayda çalışıyor. (Aksaray'da)

#### **4.3. Sözcük Seçiminden Kaynaklanan Yanlışlara İlişkin Bulgular**

Akşam iki saat ders yapıyorum. (çalışıyorum)

Hangi saatte okula gidiyorsun? (Saat kaçta okula gidiyorsun?)

Altınları polise getirmişler. (götürmüşler)

Çok dua yapmışlar. (etmişler)

#### **5. Noktalama İşaretlerinin Kullanımı İle İlgili Hatalar**

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalardan bazıları şöyledir:

Yemek odası mutfak banyo var. (Yemek odası, mutfak ve banyo var.)

Senin adın ne. (Senin adın ne?)

Ankaraya gitmişler. (Ankara'ya gitmişler.)

Annem pazardan elma-portakal-mandalina aldı. (Annem pazardan elma, portakal ve mandalina aldı.)

Tatil olunca denize gideceğim (Tatil olunca denize gideceğim.)

Sabah uyandım elimi yüzümü yıkadım kahvaltı yedim okula geldim (Sabah uyandım. Elimi yüzümü yıkadım. Kahvaltı yaptım. Okula geldim.)

Çantamda defter kitap kalem silgi sözlük resim defteri var. (Çantamda defter, kitap, kalem, silgi, sözlük ve resim defteri var.)

## **Tartışma ve Sonuç**

Suriyeli ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yapmış oldukları hatalara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında %32,62'lik (425) oranla en fazla hatayı dil bilgisinde yaptıkları görülmektedir. Dil bilgisinde yapılan hatalar incelendiğinde bu hatalar genellikle fiil çekimleri konusunda yoğunlaşmaktadır. Öğrenciler özellikle gelecek zaman bildiren cümle yazarken, konuşma dilinde söylenildiği gibi yazma eğilimi göstermektedirler. Örneğin; “gideceğim” yerine “gitcem” gibi yazım yanlışlarına sıkça rastlanılmaktadır. Bunun yanında ad durum eklerinin, iyelik eklerinin, isim ve sıfat tamlamalarının kullanımında da birçok hata yapılmıştır. Dil bilgisinde bu denli hata yapılmasının; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dil bilgisi konularını yeterince kavrayamadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

2. Öğrencilerin sözcük bilgisi hataları %25,17'lik (328) oranla ikinci sırada yer almaktadır. Sözcük bilgisi hataları; öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersiz olmasından dolayı düşündüklerini doğru sözcüklerle ifade edememeleri olarak yorumlanabilir.

3. Noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin %21,26'lık (277) oranla yapılan hataların, öğrencilerin noktalama işaretlerinin önemini yeterince kavrayamamalarından ve bundan dolayı noktalama işaretlerine gereken önemi vermemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu alanda yapılan hatalar incelendiğinde, öğrencilerin birçoğunun cümle sonuna nokta koymadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin çoğu zaman virgül (,) yerine kısa çizgi (-) ve “ve” bağlacını kullandıkları görülmüştür.

4. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında %15,50'lik (202) oranla ses bilgisi hatası yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ses bilgisinde yapılan hatalar incelendiğinde, öğrencilerin genellikle sesletim açısından birbirleriyle benzerlik gösteren ünlü ve ünsüzleri birbirine karıştırdıkları, noktalı ünlülerin de noktalarını koymadan yazdıkları ve ünlü uyumlarına dikkat etmedikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler Türkçeyi temel seviyede öğrendikleri için basit cümleler kurmaktadır. Bundan dolayı çok sık olmasa da ünlü düşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz sertleşmesi gibi bazı ses olaylarına ilişkin hatalara da rastlanmıştır. İlk okuma yazma öğretimi

sürecinde öğrencilerin sesleri yeterince içselleştirememelerinin ve sesleri hem okumada hem de yazmada yetersiz kalmalarının, ses bilgisi hatalarına sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin %5,45'lik (71) oranla söz dizimi hatası yaptıkları görülmektedir. Diğer hata oranlarına göre söz diziminde yapılan hata oranı bir hayli düşüktür. Türkçe ve Arapçanın söz dizimi açısından birbirilerinden farklı olmalarına rağmen bu alanda az miktarda hata yapılması çelişkili bir durum olarak göze çarpmaktadır. Söz diziminde az hata yapılmasının nedeni öğrencilerin bu alanda yetkin olmalarından değil, yazılı anlatımlarında genellikle basit cümleler kurmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Söz dizimi hatalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin genellikle birkaç sözcükten oluşan cümleler kurdukları görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak da söz diziminde daha az hata yapıldığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hatalara ilişkin elde edilen bulgular ile literatürdeki bazı araştırmaların bulguları benzerlik göstermektedir (Bölükbaş, 2011; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Yılmaz ve Bircan, 2015; Boylu, Güney ve Özyalçın, 2017). Bölükbaş (2011) araştırmasında 20 Arap kökenli öğrencinin kompozisyonlarını inceleyerek öğrencilerin yazılı anlatımlarında 372 hata tespit etmiştir. Bunların %54,58'i yazım-noktalama, %16,39'u dil bilgisi, %15,59'u sözcük seçimi ve %13,17'i söz dizimi hatalarıdır. Büyükikiz ve Hasırcı (2013) B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 42 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki hataları yanlış çözümleme yaklaşımına göre analiz etmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda toplam 1282 hata tespit edilmiştir. Bu hataların %44,46'sı yazım-noktalama, %31'i dil bilgisi, %14,4'ü sözcük seçimi, %9,9'u ise söz dizimi hatalarıdır. Yılmaz ve Bircan (2015) da TÖMER'de Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki 22 öğrencinin yazılı anlatımlarında 1154 hata tespit etmiştir. Bu hataların %64,9'u imla-noktalama, %22,09'u dil bilgisi, %7,1'i söz dizimi, %5,7'si ise sözcük seçiminden kaynaklanmaktadır. Boylu, Güney ve Özyalçın (2017) ise B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin yazılı anlatımlarında toplam 1436 hata tespit etmiştir. Bu hataların %15,52'si ses bilgisi, %28,34'ü dil bilgisi, %1.60'ı söz dizimi, %43,66'sı sözcük bilgisi, %10,86'sı ise noktalama hatalarıdır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlardan hareketle, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları en aza indirmek ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için sunulan öneriler şunlardır:

1. Öğrencilerin Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan (ç, g, ğ, j, p, v, ı, o, ö, ü) sesleri (Aydın, 2010:331) yazarken hatalar yaptıkları görülmüştür. Bu hataları en aza indirmek için ses öğretimine azami önem verilmelidir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin doğru şekilde seslendiremediği ve yazamadığı sesler tespit edilmeli, bu seslerin öğretimine yönelik iyileştirici çalışmalar yapılmalıdır.

2. Öğrencilerin noktalama işaretleri ile ilgili sorunları Türkçeyi temel seviyede öğrendikleri süreçte giderilmelidir. Çoğu öğrencinin yazılı anlatımlarında hata yapmamalarına karşın noktalama işaretlerine ve büyük/küçük harf ayırımına dikkat etmedikleri saptanmıştır. Özellikle ilk okuma yazma öğretimi aşamasında, noktalama işaretleri ve büyük-küçük harflerin kullanımıyla ilgili yazma çalışmalarına yer verilmelidir.

3. Dil öğretim sürecinde güzel yazı dersine de yer verilmelidir. Güzel yazı dersinde yapılacak dikte çalışmaları ve öğrencilerin yazı yazarken eğlenmelerini sağlayacak yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

4. Sözcük dağarcığı yetersiz olan öğrenciler kendilerini yazılı anlatımlarında ifade edecekleri uygun sözcükleri bulamadıkları için sözcük bilgisine yönelik hatalar yapmaktadırlar. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve onların yazma becerilerini geliştirmek için çeşitli oyun ve etkinliklerle desteklenen kelime öğretimi yapılmalıdır.

5. Öğrencilerin bazı sözcükleri telaffuz ettikleri şekilde yazdıkları gözlenmiştir. Bu sorunu giderilmesinde öğretmenlere düşen sorumluluk büyüktür. Özellikle temel seviyede Türkçe öğreten öğretmenler konuşma hızlarına dikkat etmeli, konuşma esnasında telaffuz, vurgu ve tonlamaya gereken önemi vermelidir. Aynı şekilde öğrencilerin sesleri yanlış söylemeleri durumunda hemen dönüt verilmeli, sözcükleri doğru söylemeleri sağlanmalıdır.

6. Yapılan hatalar incelendiğinde en fazla hatanın dil bilgisi alanında yapıldığı görülmüştür. Dil bilgisi konularının öğrenciler tarafından yeterince iyi öğrenilmemesi, dil bilgisinde hata yapmalarına neden olmaktadır. Dil bilgisi konuları işlenirken bir yapı tam anlamıyla öğrencilere kavratılmadan diğer yapıya geçilmemelidir. Ayrıca dil bilgisi konularının öğretimi ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birlikte yürütülmelidir. Öğrencilerin öğrendikleri dil bilgisi yapılarını, dil becerilerinde kullanmaları sağlanmalıdır. Dil bilgisi öğretiminin bu çerçevede yürütülmesi, konuların öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlayacaktır.

## Kaynakça

- [1] Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*.
- [2] Akyol, H. (2015). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [3] Akyol, H. (2016). *Programa Uygun Türkçe Öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [4] Aydın, T. (2010). Arapça ve Türkçede Sesler Karşıtsal Çözümleme. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(44), s. 321-334.
- [5] Başoğul, D. A. ve Can, F. S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, s. 100-119.
- [6] Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 1(4), s. 107-133.
- [7] Boylu, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri. *Zeitschriftfürdie Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(2), s. 335-349.
- [8] Boylu, E., Güney, E. Z. ve Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(3), s. 184-202.
- [9] Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), s. 1357-1367.
- [10] Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), s. 51-62.
- [11] Calp, M. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- [12] Çakır, İ. (2010), Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretminde Neden Zordur?, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), s. 165-176.
- [13] Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [14] Genç, H. N. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), s. 31-42.
- [15] Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2019). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Verileri. [www.goc.gov.tr/icerik3/istatistik\\_558\\_560\\_8971](http://www.goc.gov.tr/icerik3/istatistik_558_560_8971) (E: 21.04.2019).
- [16] Gözükcük, M. (2017). “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Yapılandırıcılık”, içinde F. Susar Kırmızı, & E. Ünal (ed.), *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 1-33.
- [17] Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [18] İnan, K. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), s. 619-649.
- [19] Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [20] Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- [21] Özcan, A. O. (1992). İlkokuma Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, s. 167-178.
- [22] PIKTES (2019). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi <https://piktes.meb.gov.tr>. (E: 19.04.2019)
- [23] Şahin, E. Y. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin



- Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), s. 433-449.
- [24] Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), s. 1003-1024.
- [25] Topsakal, C., Merey, Z., & Keçe, M. (2013). Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), s. 546-560.
- [26] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [27] Yılmaz, F. (2015). Tokat Göü Tömer’de Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazım Alanında Yaptıkları Hatalar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), s. 130-147.
- [28] Yılmaz, F., Bircan, D. (2015). Türkçe Öğretim Merkezi’nde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarının” Yanlış Çözümleme Yöntemi”ne Göre Değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*. 3(1), s. 113-126.

## **Extended Summary**

As a result of the civil war in Syria, the biggest movement of migration of the 21st century was faced. In consequence of this civil war which began in 2011, millions of Syrians left their lands and took refuge in safe regions in order to survive. Turkey was not indifferent to this movement of migration and became home to the Syrian refugees by following an open-door policy. According to the data of the Directorate General of Migration Management (DGMM), there are more than 3.5 million Syrian refugees in our country (DGMM, 2019).

One of the most important problems of the Syrian refugees who are trying to cope with economic problems, psychological problems and social adjustment problems, which are among the negative effects of the post-war migration, is the educational problems. A part of the Syrian students study in state schools, another part in private institutions providing education in their mother tongue, and another part in camps supported by the state. Undoubtedly, the most important of all these educations is Turkish teaching. Stated that Turkish should first be taught to the Syrian children so that they could adapt themselves to the Turkish education system, because they would not be able to understand other lessons without knowing Turkish, as a natural result, none of the educational activities could reach their goal. For this reason, it is the fundamental responsibility of both the state and the teachers to teach Turkish to the Syrian students in a short time.

Until 1950, Turkish teaching as a foreign language was limited to the limited number of dictionaries and grammar books, no planned and programmed practices were encountered to teach Turkish (Açık, 2008: 1). Turkish teaching to foreigners gained an institutional identity with TÖMER which was established within the body of Ankara University in 1984 (Biçer, 2012: 128). Today, Turkish is taught to foreigners with as great efforts as possible by Yunus Emre Institute, Maarif Foundation and Turkish Teaching Centers in universities. After the Syrian refugees came to our country, a new process started in the field of Turkish teaching to foreigners, and Turkish courses were opened within the scope of Promoting Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES, 2016) in 2016 in order to teach Turkish to the Syrian students and enable them to adapt themselves to the society in a short time. Within the scope of PIKTES Project, 5600 Turkish teachers teach Turkish

to the Syrian students in Temporary Education Centers (TEC), tent cities, state schools and TÖMER.

Foreign language teaching is a multidimensional task consisting of four essential language skills: listening, speaking, reading, writing. As in other languages, it is also impossible for 4 essential language skills to proceed simultaneously in Turkish due to individual differences and the differences in the educational process (Açık, 2008: 2). From these skills, no interaction in gaining writing skill affect people psychologically in a negative way, thus, it is considered as the most difficultly acquired skill in Turkish teaching as a foreign language (Genç, 2017: 34). When the process of gaining the writing skill is reviewed, it is seen that gaining the writing skill in a foreign language is a process more difficult and longer than gaining the writing skill in the mother tongue (Boylu, 2014: 337). Determination of the problems encountered in foreign language teaching and production of solutions for these problems will ease the language acquirement process. Therefore, the problems encountered in the process of acquiring the writing skill should be determined and the necessary significance should be given to improvement work.

In this research, the descriptive survey model was used. The descriptive survey model is a research method which aims at describing a situation that occurred in the past or continues today within its own reality (Karasar, 2012: 77). The study group of the research consists of 45 Syrian primary school students who learnt Turkish at Pendik Fatih Temporary Education Center in 2018 and are at the basic level. Of the Syrian students, 25 are female and 20 are male; 23 of them study at the 4th grade and 22 of them study at the 3rd grade. The data of the research were obtained from the

- written exams,
- activity sheets and
- homework of 45 Syrian students who studied in Pendik Fatih Temporary Education Center in 2018.

Within the scope of the research, the content analysis, which is among the qualitative data analyzing techniques, was used to examine the errors made in written expressions of the Syrian students who studied at Pendik Fatih Temporary Education Center.

In this context, the errors made by the Syrian students in their written exams, activity sheets and homework were determined. After this stage, the errors were grouped and investigated as phonetics errors, grammar errors, syntax errors, lexicology errors and punctuation errors.

In total, 1303 errors were detected in the written expressions of 45 Syrian students who were learning Turkish. Of these errors, 425 are grammar errors, 328 are lexicology errors, 202 are phonetics errors, 71 are syntax errors and 277 are errors related to the use of punctuation. Of the detected 1303 errors, 15.50% were related to phonetics, 32.62% to grammar, 5.45% to syntax, 25.17% to lexicology and 21.26% to the use of punctuation.

The results which were obtained when the findings related to the errors made by the Syrian primary school students in their written expressions are as follows:

1. It is seen that students made most of the errors in grammar by 32.62% (425) in their written expressions. It is thought that this rate of the errors in grammar result from the fact that the Syrian students who were learning Turkish as a foreign language could not comprehend the grammar topics adequately.
2. Lexicology errors of the students come second by 25.17% (328). Lexicology errors can be interpreted as the inability of the students to express their opinion with right words as their vocabulary is insufficient.
3. It is assumed that the errors made regarding the use of punctuation by 21.26% (277) result from the fact that students could not comprehend the importance of punctuation adequately and therefore did not give significance to punctuation.
4. It was found that students made errors in phonetics by 15.50% (202) in their written expressions. It is believed that errors were made in phonetics because students could not comprehend the sounds adequately and they were incompetent in both reading and writing the sounds in the first literacy teaching process.
5. It is seen that the students who participated in the research made syntax errors by 5.45% (71). It is thought that less errors are made in syntax not because students are competent in this area but because they generally build simple sentences in their written expressions.

## ***Kapsayıcı Eğitim Kursu Alan Öğretmenlerin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Görüşleri***

**Şengül KILIÇ AVAN<sup>1</sup>**

**İhsan KALENDEROĞLU<sup>2</sup>**

### **Öz**

Kapsayıcı eğitim ülkemizde son yıllarda ön plana çıkan bir uygulamadır. Özellikle dezavantajlı bireylerin eğitime katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Çalışma kapsamında ikinci dil olarak Türkçe öğretimi temalı kapsayıcı eğitime katılan farklı branştan öğretmenlerin kurstan beklentileri ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminin nasıl olması gerektiği üzerine yapılan görüşmelerle nitel olarak sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmaya 21 öğretmen katılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri sorun olarak görmedikleri ancak onlara faydalı olabileceklerinden şüphe duydukları belirlenmiştir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin Türk dilini ve kültürünü bilmedikleri için sınıf içinde sorunlara yol açtıklarını ifade etmişlerdir. Ders kitaplarının yabancı uyruklu öğrencilere göre yeniden ele alınması ve temel dil becerilerinin öğretilmesi konusunda belirli bir öğretim programı olması gerekliliği de tespit edilmiştir.

***Anahtar Kelimeler:*** *Kapsayıcı eğitim, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Öğretmen Eğitimi.*

---

1 Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, sengulkilicavan@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7357-0782

2 Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kihsan@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2441-5932

Geliş tarihi: 11. 12. 2019

Kabul tarihi: 20. 02. 2020

## **The Opinions of the Teachers Taking Inclusive Education Course on the Teaching of Turkish as a Second Language**

### **Abstract**

Inclusive education is a prominent practice in our country in recent years. It is predicted that it will contribute to the education of particularly disadvantaged individuals. Within the scope of the study, qualitative results were tried to be presented through interviews on the expectations of teachers from different branches of the inclusive education with the theme of teaching Turkish as a second language from the course and how the education of foreign students should be. 21 teachers participated in the study and a semi-structured interview form was applied. It has been determined that teachers do not see foreign students as a problem, but suspect that they can be beneficial to them. They also stated that foreign students cause problems in the classroom because they do not know Turkish language and culture. It was also determined that the textbooks should be reconsidered according to foreign students and that there should be a certain education program for teaching basic language skills.

**Key Words:** *Inclusive education, Teaching Turkish to foreigners, Teacher training.*

### **Giriş**

İnsanlar ve toplumlar geçmişten günümüze kadar çeşitli sebeplerle yaşadıkları yerlerden farklı bir yere giderek uzun veya kısa süreli olarak yer değiştirmişlerdir. Bunun temelinde bireylerin daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilme isteği olsa da çeşitli dönemlerde göçlerin nedenleri açlık, savaş, kıtlık, iklim, siyaset, din, eğitim, sanayileşme olarak değişmiştir. Göçün sonucunda ise özellikle hareket hâlinde olan topluluk için yaşama hakkı, can güvenliği, eğitim hakkı gibi birtakım insanî haklar ile karşılaşmaktadır (Kılıç Avan ve Kalenderoğlu, 2019; Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Türkiye'nin Asya, Afrika, Avrupa kıtalarının orta noktasında olması ve çevresinde bulunan ülkelerde yaşanan siyasi çatışmalar, savaşlar, ekonomik sebepler ile Türkiye'nin Avrupa'ya açılan bir kapı olarak geçiş konumunda bulunması gibi nedenlerden ülkemiz yıllara göre artan bir göç olayı ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum sonucunda da Türkiye'de

ikamet izni ile bulunan yabancı sayısı 2005 yılında 178.964 iken 2019 yılında 1.067.731'e ulaşarak yaklaşık 5 kat artmıştır (GÖÇ İDARESİ, 2019). Ülkemizin çok ciddi boyutlarda göçe maruz kaldığı görülmekte ve ülkemiz çeşitli problemlerle mücadele etmek zorunda kalmaktadır (Nurdoğan ve Şahin, 2019).

Göçmenlerin gittikleri toplumlarda bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve o topluma uyum sağlayıp, sosyal, kültürel, ekonomik anlamlarda refah içerisinde yaşayabilmeleri için o ülkenin eğitim sistemine dâhil olmaları gerekmektedir (Emin, 2019). Nitekim Türkiye içerisinde bulunan yabancı uyruklu bireyler için de aynı durum söz konusu olmakla birlikte eğitimsiz olarak yetişecek bir nesil ülkemizin geleceğini de etkileyecektir. Eğitim hakkı ile ilgili olarak anayasamızın 42. maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” ifadesi geçmektedir (T.C. Anayasası, 1982). Ayrıca BM Mülteci Örgütü (UNHCR) de “Eğitim hakkı, 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi ve 1951 Mülteci Sözleşmesi’nde güvence altına alınmış temel bir insan hakkıdır.” şeklinde tanımlanmıştır. Birleşmiş Milletlerin üyeleri bu konuda 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde “kapsayıcı ve eşit kalitede bir eğitim” ve “herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarını” sağlama sözünde bulunmuştur (UNHCR, 2019). Türkiye de bu konuda anayasamızda da yer verildiği üzere eğitim hakkına önem vermekte ve gerekli çalışmaları sürdürmektedir. Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı durumda olan çocukların eğitim haklarından faydalanabilmeleri sürecini içeren bir yaklaşımdır. Bu tanım içerisinde eğitimin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık koşulları, sosyoekonomik durum gibi çeşitli özelliklere göre düzenlenerek tüm çocuklara fırsat eşitliği sağlanması öngörülmektedir. Sonuç olarak çeşitli sebeplerle okul dışında ve olumsuz koşullardan dışlanan bireylerin okula devam edebilmeleri sağlanacaktır. UNESCO’nun “Herkes için Eğitim” hedeflerinde öncelikli olarak kız çocukları ile etnik azınlıklar olacak şekilde tüm çocukların nitelikli eğitime ücretsiz ve eşit koşullarda erişebilmeleri bulunmaktadır (ERG, 2016).

Ülkemiz her geçen yıl artarak göç almaya devam etmektedir ve bu göç ile ülkemize gelen ailelerin çocukları da etkilenmektedir bu kapsamda Türkiye hem anayasamızda bulunan eğitim maddesi gereği hem de çeşitli uluslararası sözleşmelerin yükümlülükleri kapsamında kapsayıcı eğitime daha fazla önem vermeye başlamış bu alanda çeşitli çalışmalar yürütmüştür. Eğitim ve öğretimin en önemli paydaşlarından biri de şüphesiz

öğretmenlerdir. Öğretmenlerin özel alanlarıyla ilgili olarak mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmasının yanında göç alan bir ülke olmasından kaynaklı olarak ilköğretim ve ortaöğretimde okullara kayıtlı olan yabancı uyruklu öğrencilerin her geçen gün artmasıyla sahip olmaları gereken yeterlilikler de ortaya çıkmıştır (Mete & Gürsoy, 2013). Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), UNICEF destekli olarak öğretmenler için Kapsayıcı Eğitim Projesi yürütmüş ve göç eden çocukların eğitimi için kurulan geçici eğitim merkezlerindeki eğitimin niteliğini artırabilmek amacıyla 2016-2017 yıllarında Suriyeli öğretmenlere destek eğitimi vermiştir. Aynı yıllarda ikinci aşama olarak ise sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenlere eğitim verilmiştir. Proje kapsamında üçüncü aşamada Erciyes Üniversitesi ve yine UNICEF desteği ile Kapsayıcı Eğitim başlığı 10 modüle ayrılmıştır. Proje ile öğretmenler eğitici eğitimi ve mahalli olarak desteklenmeye günümüzde de devam edilmektedir. Eğitimlerle öğretmenlerin kişisel ve mesleki, duygusal, sosyal gelişimleri sağlanmaktadır. Birey merkezli yaklaşımla yürütülen eğitimler öğrencilerin farklılıklarının göz önünde bulundurulmasını sağlayarak okul ve sınıf ortamında çocuğa yönelik ayrımcılığı ortadan kaldırarak bireylerin her birini değerli kılmaktadır. Öğretmenler etkinlik temelli yürütülen eğitimlerle yapılandırmacı öğretim tekniklerini beceriye dönüştürebilmektedirler (MEB, 2019).

Çalışma kapsamında kapsayıcı eğitime katılan öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yabancı olarak kimi tanımladıkları, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminin nasıl olması gerektiği, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyum sağlamakta yaşadıkları sorunlar, ders kitaplarının yabancılara Türkçe öğretiminde olması gereken özellikler, yabancı uyruklu öğrencilere kazandırmak istenilen beceriler, yabancılara Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin önemi, yabancılara Türkçe öğretimi için Türkçe öğretim programında yapılması gereken düzenlemeler, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf dışı öğrenme ortamlarının etkisi, yabancılara Türkçe öğretiminde hangi konuların daha baskın olması gerektiği, akran öğrenmesinin fayda ve zararları, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili nasıl bir eğitim politikası yürütülmesi gerektiği sorularına öğretmen görüşleri doğrultusunda cevaplar aranmıştır.



## Yöntem

Yapılan çalışma nitel araştırma deseninde hazırlanmıştır. Nitel araştırma temelli olan olgu bilim gözlem, görüşme ve doküman analizi ile verilerin toplanması yoluyla olgu ve olayları gerçekçi ve tümevarım yöntemi ile ortaya koyan çalışmalardır (Yıldırım, 1999). Yöntem olarak ise olgubilimi kullanılmıştır. Olgubilim, bir olguyla alakalı bireyin tecrübelerini daha genel bir şekilde ele almaktadır (Creswell, 2007).

## Çalışma Grubu

Araştırma, “Kapsayıcı eğitim Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi” eğitimi kapsamında Kastamonu ilinde görev yapan Türkçe, Türk Dili Edebiyatı ve Sınıf Öğretmenliği alanlarında rastgele seçilen 21 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma deseninde olan çalışmalarda verinin derinliği ve genişliği göz önüne alındığında büyük örneklemle çalışmak uygun değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmenler bu eğitime gönüllü olarak katılmışlardır. Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlere ait özellikler verilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri

Branş	Cinsiyet		Yaş				Okulunun bulunduğu yer							
	Kadın	Erkek	25-30		31-40		41- üstü		Merkez		Taşımali			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Sınıf	4	19	7	33			4	19	7	33	10	48	1	5
Türkçe	2	10	4	19	2	10	4	19			4	19	2	9
Türk Dili ve Edebiyatı			4	19					4	19	4	19		

Tablo incelendiğinde katılımcıların %19’u kadın ve sınıf öğretmeni, %33’ü erkek ve sınıf öğretmeni, %10’u kadın ve Türkçe öğretmeni, %19’u erkek ve Türkçe öğretmeni, %19’u erkek ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenidir. Yaş olarak ise %10’u 25-30 yaş grubunda, %38’i 31-40 yaş grubunda ve %52’si 41 ve üstü yaş grubundadır. Öğretmenlerin %14’ü taşımali eğitim veren okullarda eğitim verirken %86’sı il merkezindeki okullarda görevlidirler. Sınıf öğretmeni olan katılımcıların sınıflarının yaklaşık %50’si yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Ortaokul ve lise düzeyinde çalışmaya dâhil olan katılımcılarda ise bu oran %10’un altına düşmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Nitel araştırma temelinde yapılan olgu bilim araştırmalarında temel veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara dair durumları ve yorumları belirlemek için araştırmacılara sağladığı esneklik ve derinlemesine sorgulama sağlamasından dolayı görüşme birçok avantaja sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma kapsamında öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi temelli kapsayıcı eğitim kapsamındaki görüşlerini belirlemek için 15 adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında literatür incelenmiş ve 5 farklı alan uzmanının yazılı görüşü alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular kullanılarak öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. İki kodlama arasında %92'lik bir oran hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre %70 üzerindeki uyum olması verilerin analizi açısından güvenilir sayılmaktadır. Çalışma kapsamında kodlanan veriler yüzde ve frekans tabloları kullanılarak kodlama temaları oluşturulmuştur. Son olarak elde edilen bulgular betimsel olarak sunulmuştur.

### **Bulgular**

Çalışma kapsamında 15 adet soru ile yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve bulgular aşağıda listelenmiştir.

**Tablo 2:** “Sizce Yabancı kimdir?” sorusuna verilen cevaplar

<i>Sizce Yabancı kimdir?</i>	N	%
Farklı bir ülke, şehir bölgeden göç eden	11	36,67
Kültürü bilmeyen	4	13,33
Kendini anlatamayan	4	13,33
Dilimizi bilmeyen	8	26,67
Tanınmayan	2	6,67
Dışlanmış	1	3,33
Toplam	30	100,00

Öğretmenlere yabancı olarak kimi tanımladıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevapların %36,67'si farklı bir ülke, şehir ve

bölgeden göç eden insanlardır. İkinci en çok verilen cevap ise %26,67 ile dilimizi bilmeyenlerdir. Kültürü bilmeyenler ve kendini anlatamayanlar ifadeleri ise %13,33’erlik orana sahiptir. Cevapların %6,67’si tanınmayan ve %3,33’ü dışlanmış olarak isimlendirmektedir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin ise en çok kültürümüzü ve dilimizi bilmeme konusunda cevaplar verdiği görülmektedir. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri daha çok dili bilmeyenlerin yabancı olarak tanımlanacağı yönünde bildirimde bulunmuşlardır.

**Tablo 3:** “Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Türkçe eğitim verilmeli.	8	21,62
Ayrı bir okula toplanmalılar.	6	16,22
Birebir eğitim gereklidir.	4	10,81
Dışlanmamalılar.	3	8,11
Planlı bir eğitim verilmeli.	2	5,41
Bir sınıfta en fazla 2 yabancı ve rastgele yerleştirilmemeliler.	4	10,81
Yabancılar Türkçe eğitimi almış kişilerce eğitilmelidir.	2	5,41
Türk öğrencileri olumsuz etkiliyor.	2	5,41
Öğretim programı ve ders materyali olmalı.	2	5,41
Uyum süreci olmalı.	2	5,41
Buldukları ülkenin müfredatı uygulanmalı.	2	5,41
Toplam	35	100,00

“Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan %21,62’si Türkçe eğitim verilmesi gerektiğini, %16,22’si ayrı bir okulda toplanmaları gerektiğini, %10,81’i birebir eğitimin gerektiğini, %10,81’i bir sınıfta en fazla 2 yabancı uyruklu öğrenci bulunması gerektiği ve öğrencilerin rastgele okullara dağıtılması gerektiğini, %8,11’si dışlanmamaları gerektiğini ve %5,41’lik oranlarda planlı bir eğitim verilmesi gerektiği, Yabancılar Türkçe eğitimi almış kişilerce eğitim verilmesi gerektiği, Türk öğrencileri olumsuz etkiledikleri, ayrı bir öğretim programı ve ders materyali olması gerektiği, uyum sürecine tabi tutulmaları gerektiği ve buldukları ülkenin müfredatı uygulanması gerektiği düşünceleri ortaya çıkmıştır. “Yabancı kimdir?” sorusuna kültürü tanımadığını belirten öğretmenlerle ayrı okullarda toplanmaları gerektiğini belirten öğretmenler aynı kişilerdir. Bu kapsamda Türkçe ve Türk Dili ve

Edebiyatı öğretmenleri olan bu katılımcıların temel problem olarak uyumu gördükleri söylenebilir.

**Tablo 4:** “Gerçekleştirilen eğitimden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Yabancı uyruklu öğrencilerin topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmak.	4	18,18
Kültüre saygı duymalarını sağlamak.	2	9,09
Türkçe öğrenmeleri ve kullanmalarını sağlamak.	4	18,18
Yabancı öğrencilere faydalı olmak.	8	36,36
Yabancı öğrencilere hazırlıklı olmak.	4	18,18
Toplam	22	100,00

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitiminden beklentilerinin başında yabancı uyruklu öğrencilere faydalı olmak gelirken, yabancı uyruklu öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmak, Türkçe öğrenmeleri ve kullanmalarını sağlamak ve yabancı uyruklu öğrencilere hazırlıklı olmak durumları %18,18’lik oranlara sahiptirler. Ayrıca %9,09’luk görüş ise kültüre saygı duymalarını nasıl sağlayacaklarını öğrenmek istemektedirler. Öğretmenlerden sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci olmayanlar bu öğrencilerin her an kendi okullarına geleceği düşüncesine sahip oldukları için bir korku yaşamaktadırlar. Kurstan beklentileri yabancı uyruklu öğrencilere faydalı olmak olan öğretmenler ise öğrencilerin dışlanmamasını isteyen ve birebir eğitimlerle geliştirilmeleri gerektiğini düşünen öğretmenlerdir.

**Tablo 5:** “Yabancı uyruklu öğrencileriniz sınıf ortamına uyum sağlamakta zorlanıyorlar mı?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Evet.	13	61,90
Hayır.	5	23,81
Ara sınıfta zorlanıyorlar.	3	14,29
Toplam	21	100,00

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlama durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise %61,9’u öğrencilerin zorlandığını söylemekteyken, %23,81’i zorlanmadıklarını söylemektedirler. Hayır diyen öğretmenlerimiz ise öğrencilerinin temel düzeyde kendilerini ifade edecek kadar Türkçe bildiklerini söylemektedirler. Ayrıca sınıf

öğretmeni olan 3 katılımcı ise ara sınıf düzeylerinde geldiklerinde uyum sorunu yaşadıklarını söylemektedirler. Lise öğretmenleri ise öğrencilerin daha çok tepkisiz kaldığı ve derse karşı ilgisiz olduğunu söylemektedirler.

**Tablo 6:** “Ders kitaplarının yabancılarla Türkçe öğretiminde yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Ek kaynaklarda ne tür özellikler arıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Görsellerle desteklenmeli.	13	52,00
Basit metin ve etkinlik içermeli.	8	32,00
Seviye kitapları olmalı.	2	8,00
Oyun ve fiziksel hareket olmalı.	2	8,00
Toplam	25	100,00

Öğretmenlerin tamamı ders kitaplarının bu alanda yetersiz olduğunu söylemiştir. Ayrıca kullanacakları ek kaynaklarda görsel açıdan zengin olan kitapları tercih ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri metinlerin basit ve oyun temelli olması gerektiğini söylemektedirler. Türkçe öğretmenleri ise seviye kitaplarının olması gerektiğini söylemektedirler.

**Tablo 7:** “Yabancı uyruklu öğrencilere kazandırmak isteyeceğiniz ilk beceri ne olurdu?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Anlatım becerileri	6	28,57
Dil ve kültüre uyum	8	38,10
Kendini ifade etme	3	14,29
Sorumluluk	2	9,52
İlgi ve dikkat sağlama	2	9,52
Toplam	21	100,00

Yabancı uyruklu öğrencilere kazandırmak isteyeceğiniz ilk beceri ne olurdu? sorusuna öğretmenlerin %38,1’i dil ve kültüre uyum, %28,57’si anlatım becerileri, %14,29’u kendini ifade etme, %9,52’si sorumluluk ve %9,52’si ilgi ve dikkat sağlama cevaplarını vermişlerdir. Türkçe öğretmenleri anlatım becerilerinin verilmesi gerektiğini söylemektedirler. Fakat sınıf öğretmenleri dil ve kültüre uyum şeklinde cevap vermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin akademik boyuttan çok günlük yaşamı sürdürebilme becerilerine odaklandığı söylenebilir.

**Tablo 8:** “Yabancılara Türkçe öğretiminde temel dil becerilerini önem sırasına göre yazınız?” sorusuna verilen cevaplar

1. öncelik	N	%	2. öncelik	N	%	3. öncelik	N	%	4. öncelik	N	%
Konuşma	8	50	Konuşma	4	25	Konuşma	2	12,5	Anlama	2	12,5
Okuma	2	12,5	Anlama	4	25	yazma	6	37,5	yazma	4	25
Anlama	4	25	Okuma	4	25	Okuma	4	25	dinleme	2	12,5
Anlatma	2	12,5	dinleme	4	25	dil bilgisi	2	12,5			
Toplam	16	100	Toplam	16	100	Toplam	14	87,5	Toplam	8	50

Yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerileri konusunda 5 sınıf öğretmeni görüş bildirmemiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden %50’si konuşmayı, %25’i anlamayı, %12,5’i okumayı ve %12,5’i anlatmayı birinci öncelik olarak görmektedirler. 2. öncelikte konuşma, anlama, okuma ve dinleme becerileri eşit oranlara sahiptirler. 3. Öncelikte ise %37,5 ile yazma, %25 ile okuma, %12,5 ile konuşma ve %12,5 ile dil bilgisi gelmektedir. 4. Öncelikte ise öğretmenlerin %50’si cevap vermemiştir. Veren öğretmenlerin ise Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oldukları görülmektedir. Bu öncelikte ise %25’i yazma, %12,5’i anlama ve %12,5’i dinleme becerisini söylemiştir. Bu noktada öğretmenlerin daha çok konuşmaya önem verdikleri görülmektedir. Dinleme becerisi ise ancak ikinci öncelikte görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin beceriler konusunda da yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları da görülmektedir.

Öğretmenlere “Yabancılara Türkçe öğretimi için Türkçe öğretim programında bir değişiklik yapılmalı mı? Cevabınız evet ise ne tür bir değişiklik yapılmalı?” sorusu sorulmuş ve %76’sı evet cevabını vermişler ve görüş bildirmişlerdir. %24’ü ise hayır cevabını vermişlerdir. Evet, cevabını veren öğretmenlerin önerdikleri değişiklikler Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 9:** “Yabancılara Türkçe öğretimi için Türkçe öğretim programında bir değişiklik yapılmalı mı? Cevabınız evet ise ne tür bir değişiklik yapılmalı?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Kelime etkinlikleri	4	26,67
Somut durumlara ağırlık verilmeli	3	20,00
Uygulama ağırlıklı olmalı	2	13,33
Yabancılar için ayrı program	3	20,00
Alanda uzmanlaşmaya gidilmeli	3	20,00
Toplam	15	100,00

Öğretmenlerin %26,67'si kelime etkinliklerinin arttırılması gerektiğini, %20'si somut durumlara ağırlık verilmesi gerektiğini, %13,33'ü uygulama ağırlıklı olması gerektiğini, %20'si yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı bir program uygulanması gerektiği ve %20'si alanda uzmanlaşmaya gidilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

**Tablo 10:** “Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi öğretim yöntem ve tekniğini kullanmaya öncelik verirsiniz?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Yaparak yaşayarak öğrenme	4	17,39
Drama	6	26,09
Görsel öğrenme	6	26,09
Basitten karmaşığa	4	17,39
İşitsel	1	4,35
Gezi gözlem	2	8,70
Toplam	23	100,00

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin hangi yöntemlere öncelik verdikleri sorusuna %26,09'u drama yaptırma, %26,09'u görsel öğrenme, %17,39'u yaparak yaşayarak öğrenme, %17,39'u basitten karmaşığa doğru öğrenme, %8,7'si gezi gözleme ve %4,35'i işitsel öğrenme yöntemlerini kullanmaktadır. Sınıf öğretmenleri daha çok drama ve görsel öğrenmeye öncelik vermektedirler.

“Okul dışı öğrenme ortamlarını dersinizde kullanıyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerimizin tamamı evet cevabını vermişlerdir. Öğrenciler üzerine etkileri Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11:** “Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenciler üzerinde ne tür etkileri olmaktadır?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Kalıcı öğrenme sağlar.	8	33,33
Aktif öğrenme sağlar.	2	8,33
Derse ilgi artar.	6	25,00
Öğrenme kolaylaşır.	4	16,67
Yaratıcılık gelişir.	2	8,33
Gerçek hayat problemlerini çözmeyi sağlar.	2	8,33
Toplam	24	100,00

Öğretmenlerin tamamı olumlu değişimler gerçekleştirdiğini söylemektedirler. Bunlardan %33,33'ü kalıcı öğrenme sağladığını, %25'i derse ilgiyi arttırdığını, %16,67'si öğrenmeyi kolaylaştırdığını, %8,33'ü aktif öğrenmeyi sağladığını, %8,33'ü yaratıcılığı geliştirdiğini ve %8,33'ü gerçek hayat problemlerini çözmeyi sağladığını söylemiştir. Türkçe öğretmenleri yaratıcı fikirlerin ortaya çıktığını, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ise derse olan ilgiyi arttırdığını söylemişlerdir.

**Tablo 12:** “Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi konunun içerik olarak daha baskın olması gerekir? Neden?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Kültür ve dil	5	23,81
Anlama	6	28,57
Değerler	4	19,05
Sözlü iletişim becerileri	4	19,05
Görseller	2	9,52
Toplam	21	100,00

“Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi konuların içerik olarak daha baskın olması gerekir?” sorusuna öğretmenlerin %28,57'si anlama konularının, %23,81'i kültür ve dil konularının, %19,05'i değerler eğitimi kapsamındaki konuların, %19,05'i sözlü iletişim becerilerine yönelik konuların ve %9,52'si görsellerle destekli konuların baskın olması gerektiğini söylemişlerdir. Türkçe öğretmenleri kültür ve dil konularının öğrenilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır.

**Tablo 13:** “Akran öğrenmesi konuların öğretiminde yarar sağlıyor mu? Öğrencilerinizde gözlemlediğiniz olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Anlamayı artırıyor.	10	43,48
İletişim becerisi sağlıyor.	4	17,39
Kendi aralarında farklı dil kullanıyorlar.	2	8,70
Özgüven sağlar.	5	21,74
Olumsuz davranışlar öğrenilir.	2	8,70
Toplam	23	100,00

Akran öğrenmesinin sağladığı avantajlar ve dezavantajları yabancılara



Türkçe öğretimi boyutunda incelendiğinde öğretmenlerin %82,3'ü olumlu etkilere sahip olduğu, %17,7'si ise olumsuz davranışların öğrenildiğini ve kendi dillerini kullanmalarının dersi engellediğini söylemiştir. Bu noktada akran öğrenmesinin derslerde özellikle iletişim becerilerini geliştirilmesi ve özgüven sağlaması bireylerin gelişimleri açısından önemlidir.

**Tablo 14:** “Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulaması olarak ne tür çalışmalar yürütmektesiniz? Becerilerin ölçülmesine yönelik özel bir çalışma yapıyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Gözlem	5	23,81
Yazılı yoklama	6	28,57
Kelime okuma hızları	5	23,81
Oyunlarla ölçme	2	9,52
Süreç odaklı ölçme	3	14,29
Toplam	21	100,00

Öğretmenlerin %23,81'i (sınıf öğretmeni) gözlem yaparak öğrencileri ölçmekte, %28,57'si yazılı yoklama yapmaktadır. Ayrıca %23,81'i okuma hızlarını takip etmekte ve %14,29'u süreç odaklı değerlendirmeler yapmaktadır. %9,52'si ise oyunlarla ölçme değerlendirme yapmaktadır.

**Tablo 15:** “Yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili nasıl bir eğitim politikası yürütülmelidir?” sorusuna verilen cevaplar

	N	%
Okullara yerleştirilmeden önce dil öğretimi yapılmalıdır.	8	38,10
Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflara homojen dağıtılmalı.	4	19,05
Yabancı olduklarını hissettirmeden topluma kaynaştırma yapılmalı.	3	14,29
Dil ve kültür uyumu sağlanmalı.	3	14,29
Uzmanlarla çalışılmalı.	3	14,29
Toplam	21	100,00

“Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili nasıl bir eğitim politikası yürütülmelidir?” sorusuna öğretmenlerin %38,10'u okula yerleştirilmeden önce dil öğretimi yapılması gerektiğini, %19,05'i sınıflara ve okullara homojen olarak dağıtılması gerektiği, %14,29'u kaynaştırma çalışmaları yapılması gerektiği, %14,29'u dil ve kültür uyumu sağlanması gerektiği ve %14,29'u uzmanlarla çalışılması gerektiğini söylemişlerdir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Türkiye, bulunduğu coğrafi ve jeopolitik konumdan dolayı dış göçlere açık bir yapıya sahiptir. Son yıllarda sınır komşularımızda yaşanan olaylar neticesinde bölgesel değişiklikler meydana gelmiş ve Türkiye’deki mülteci sayısı artmıştır. Ülkemizde misafir edilen bireylerin kültürel uyumları ve ülke dinamiklerine uyum sağlamaları önemli bir süreçtir. Eğitim sistemi ve okullar bu süreçte etkili araçlardır. Bu noktada kapsayıcı eğitim etkili bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim farklı boyutlarda dezavantajlı bireyleri topluma kazandırmak için etkili bir süreçtir.

Mülteciler için büyük şehirlerde ve göçe açık bölgelerde daha etkin çözümler üretilirken küçük şehirler mültecilere yeterince hazır değildir (Kılıç Avan, 2019). Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin dersine girmeye çekinmekte ve ne yapacaklarını bilememe gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı Kapsayıcı Eğitim Kursları düzenlemektedir. Kurslar kapsamında öğretmenlerde bir farkındalık oluşturmak ve çözüm yolları sunmak amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Öğretmenlerin gerçekleştirilen eğitimden beklentilerinin ilk sırasında ise yabancı uyruklu öğrencilere daha faydalı olabilmek, onların toplumumuza uyumlarını sağlayabilmek ve Türkçeyi öğretebilmektir. Eğitime katılıp sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunmayanlar ise sınıflarına yabancı öğrenci gelmesi durumunda kendilerini tedirgin hissedecekleri için bu kursu almak istediklerini ifade etmişlerdir.

Kapsayıcı eğitimlerden öğretmenlerin beklentileri, yabancılara ve Türkçe öğretimine yönelik ön görüşleri üzerine araştırmalar ise sınırlı kalmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlere yabancı olarak kimi tanımladıkları sorulduğunda öğretmenler %36,67’sinin farklı ülke ve şehirden göç edenler, %26,67’sinin dilimizi bilmeyenler cevaplarını vermişlerdir. Sınıflarında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenler ise yabancıyı kültürümüzü ve dilimizi bilmeme şeklinde cevaplamışlardır. Literatürde ise yabancı özelinde mülteci kavramı genellikle ekonomik sebepler veya sosyal ortamdaki sorunlar nedeniyle kendi ülkesini terk ederek başka bir ülkeye yasal veya yasadışı yollarla giden kişiler olarak geçmektedir (Olçay, 2012; Hoypar, 2016). Öğretmenlerin yaptığı tanımlama ile benzer yönler olsa da özellikle dil ve kültür olgusunun yabancı sorunu için önemli bir konuma geldiği görülmektedir.

“Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusuna

öğretmenlerin %21,62'sinin ülkemizde sınıf seviyelerine yerleştirilmeden önce bu öğrencilerin Türkçe eğitim almaları gerektiğini, %16,22'sinin yabancı uyruklu öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrı bir okulda toplanmaları gerektiğini, %10,81'inin öğrencilerle birebir eğitim yapılmasının gerektiğini, %10,81'inin bir sınıf içerisinde en fazla 2 yabancı öğrenci bulunup bu öğrencilerin il içerisinde farklı okullara dağıtılmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yabancıyı kültürümüzü bilmeyenler şeklinde tanımlayan öğretmenlerle yabancı uyruklu öğrencilerin ayrı bir okulda toplanmaları ve bu şekilde bir eğitimin gerçekleştirilmesini belirten öğretmenler aynı kişilerdir. Bu sonuca göre öğretmenlerin temel problem olarak uyumu gördükleri söylenebilir. Yapılan birçok araştırmada benzer sonuçları içermektedir (Ciğerci ve Güngör, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Polat, 2012; Yol, 2011; Arı, 2010; Green, 1998). Fakat öğretmenlerin görüşlerinden farklı olarak bu çalışmalar öğrencilerin zaman içerisinde uyum sağlaması gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Çalışmaların çoğunda üniversite öğrencileri göz önüne alındığı ve TÖMER eğitimlerinden sonra sisteme dâhil oldukları için sorunların sadece kültürel boyutta olduğu algısı ortaya çıkmaktadır. Bu noktada temel bir Türkçe eğitiminden sonra okullarda eğitime devam edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlama durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise %61,9'u öğrencilerin zorlandıklarını, %23,81'i zorlanmadıklarını söylemişlerdir. Sınıfındaki öğrencilerin temel düzeyde Türkçe bildiklerini ifade eden öğretmenler zorlanmadıkları düşüncesine sahiptirler. Sonuç olarak yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yürütülmesi gereken eğitim politikasına öğretmenlerin %38,10'u okula yerleştirilmeden önce dil öğretimi yapılması, %19,05'i sınıflara ve okullara homojen olarak dağıtılmaları, %14,29'u kaynaştırma çalışmaları yapılması, %14,29'u dil ve kültür uyumu sağlanması ve %14,29'u uzmanlarla çalışılması gerektiğini söylemişlerdir.

Okullarımızda uygulanan ders kitapları Türk öğrenciler göz önüne alınarak hazırlanmaktadır. Yabancıların çok olduğu okullarda ise bakanlık tarafından Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders materyalleri son yıllarda hazırlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır. Ülkemizde daha çok TÖMER'lere ait kitaplar yaygın olarak kullanılmaktadır (Gün, Akkaya, & Kara, 2014; Tok, 2013; Özdemir, 2013). Ders kitaplarının yabancılar Türkçe öğretimindeki yeterliliğine ilişkin yöneltilen soruya ise öğretmenlerin tamamı tarafından yetersiz cevabı alınmıştır. Türkçe öğretmenleri seviyelere uygun kitap

kullanılması, sınıf öğretmenleri oyun içerikli ve basit düzeylerde kitaplar ve tüm öğretmenler ise kullanılan kitapların görsellik açısından zengin içeriğe sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okullarda okuyan yabancı uyruklu öğrenciler için ders kitaplarının uygun olmaması önemli bir sorundur. Alan yazında Türkçe kitaplarının yabancılara Türkçe öğretimine uygunluğu ile ilgili yeterli çalışma bulunmaması, yapılan çalışmaların çoğunun TÖMER kitaplarına yönelik olması alanla ilgili bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Beceri temelli çalışmaların hız kazandığı günümüzde yabancı uyruklu öğrencilere kazandırılmak istenen ilk beceriye öğretmenlerin %38,1'i dil ve kültüre uyum, %28,57'si anlatım becerileri, %14,29'u kendini ifade etme, %9,52'si sorumluluk ve %9,52'si ilgi ve dikkat sağlama cevaplarını vermişlerdir. Alan olarak ise Türkçe öğretmenleri anlatım becerilerinin verilmesi gerekliliğini ifade ederken sınıf öğretmenleri dil ve kültüre uyum şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin akademik başarıdan çok öğrencilerin günlük yaşam becerilerine uyum sağlanmasına odaklandığı söylenebilir. Yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerilerinin önem sırası istendiğinde 5 sınıf öğretmeni görüş bildirmemiştir. Cevap veren öğretmenlerden %50'si konuşmayı, %25'i anlamayı, %12,5'i okumayı ve %12,5'i anlatmayı birinci öncelik olarak görmektedirler. 2. öncelikte konuşma, anlama, okuma ve dinleme becerileri eşit oranlara sahiptirler. 3. öncelikte ise %37,5 ile yazma, %25 ile okuma, %12,5 ile konuşma ve %12,5 ile dil bilgisi gelmektedir. 4. öncelikte ise öğretmenlerin %50'si cevap vermemiştir. Cevap veren öğretmenlerin Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oldukları görülmüştür. Bu öncelikte ise %25'i yazma, %12,5'i anlama ve %12,5'i dinleme becerisini söylemiştir. Bu noktada öğretmenlerin daha çok konuşmaya önem verdikleri görülmektedir. Dinleme becerisi ise ancak ikinci öncelikte görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin beceriler konusunda da yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları da görülmektedir. Dil becerilerinin kazanımında öğrencilerin anlama, okuma ve dinlemenin öncelikli olduğu, yazmanın ise üst düzey bir beceri olduğu literatürde görülmektedir (Kılıç Avan & Kalenderoğlu, 2018; Karatay & Kartallıoğlu, 2016; Boylu, 2014; Yaman & Tulumcu, 2016). Ayrıca konuşma becerisinin de öğrenciler tarafından kullanılmak istenmediği sonuçları da elde edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ise sınıf düzeyine göre değişmekteyken alan yazında belirtilen sıradan farklı olduğu görülmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde akran öğrenmesinin

sağladığı avantajlar ve dezavantajları yabancılara Türkçe öğretimi konusunda incelendiğinde öğretmenlerin %82,3'ü olumlu etkilere sahip olduğu, %17,7'si ise olumsuz davranışların öğrenildiğini ve öğrencilerin aralarında kendi dillerini kullanmalarının dersi engellediğini söylemiştir. Bu noktada akran öğrenmesi derslerde özellikle iletişim becerilerini geliştirilmesi ve özgüven sağlaması hususunda bireylerin gelişimleri açısından önemli olarak görülmüştür.

Öğretim programının kapsayıcı eğitim kapsamında güncellenmesi gerekliliği konusunda öğretmenlerin %76'sı evet cevabını vererek kelime etkinliklerinin artırılmasını, somut durumlara daha çok yer verilmesini ve derslerin uygulamalı olmasını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %20'si ise bu öğrenciler için ayrı bir program uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde hangi konuların içerik olarak daha baskın olması gerektiği sorusuna öğretmenlerin %28,57'si anlama konularının, %23,81'i kültür ve dil konularının, %19,05'i değerler eğitimi kapsamındaki konuların, %19,05'i sözlü iletişim becerilerine yönelik konuların ve %9,52'si görsellerle ilgili konuların baskın olması gerektiğini söylemişlerdir. Türkçe öğretmenleri ise kültür ve dilin öğrenilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar literatürdeki çalışmalarla içerik ve sonuçlar açısından paralellik göstermektedir (Melanlıoğlu, Tayşi, & Özdemir, 2012; Büyükikiz, 2013; Gün, Akkaya, & Kara, 2014; Karatay & Kartallıoğlu, 2016).

Sonuç olarak kapsayıcı eğitim öğrencilerin topluma uyumunda önemli bir yere sahip olacaktır. Dezavantajlı durumda olan öğrencilerin avantajlı öğrencilerle eşit fırsatlara erişmelerinde etkili ve kalıcı sonuçlar oluşturacaktır. Fakat kapsayıcı eğitimin öğretmenlere sağlayacağı faydalar ile modelin günlük yaşamda kullanımı konusunda farklı çözümler üretilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim çalışmalarının yaygınlaştırılarak daha fazla ve daha etkili bir şekilde sunulması dezavantajlı bireylerin gelişimi açısından olumlu sonuçlar oluşturabilecektir.

## **Kaynakça**

- [1] Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [2] Kılıç Avan, Ş., & Kalenderoğlu, İ. (2019). Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisi Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi: Kastamonu Örnekleme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(1), 16-30.
- [3] Kılıç Avan, Ş., & Kalenderoğlu, İ. (2018). Yabancı Öğrencilerin Kelime İlişkilendirme Testi ile Türk Kültürü Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 51-64.
- [4] Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- [5] Büyükikiz, K. (2013). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80.
- [6] Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publications.
- [7] Cığerci, F. M. & Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik sampling). *Journal of Education And Future*, 10, 137.
- [8] Green, J. P. (1998). *A meta- analysis of the effectiveness of bilingual education*. The Public Policy Clinic of The Department of Government, University Of Texas At Austin
- [9] Gün, M., Akkaya, A., & Kara, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(6), 1-16.
- [10] Hoypar, Z. (2016). Avrupa'nın Mülteci Politikası. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 59-67. doi:10.25272

/j.2149-8539.2016.2.3.06

- [11] Karatay, H., & Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu ile Dil Becerileri Edimi Arasındaki İlişki. *bant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- [12] Kılıç Avan, Ş. (2019). *Ortaokullarda Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Okuma Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [13] MEB. (2019, 11 10). *oygm.meb.gov.tr*. 11 10, 2019 tarihinde oygm.meb.gov.tr: <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> adresinden alındı
- [14] Melanlıoğlu, D., Tayşi, E., & Özdemir, B. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karikatür Kullanımı/The Use Of Cartoons in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- [15] Mete, F., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 343-356.
- [16] Olcay, Z. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 99, 229-240.
- [17] Oral, I. (2016). Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. *ERG*.
- [18] Özdemir, C. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Turkish Studies*, 8(1), 2049-2056.
- [19] Polat, F. (2012). *Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- [20] Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi*

*Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 208- 229.

- [21] Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.
- [22] Yaman, H., & Tulumcu, F. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- [23] Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- [24] Yol, A. (2011). Yurtdışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimindeki sorunlar. *Academic Student Journal of Turkish Researches*, 1.
- [25] Url:<https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>



## Extended Abstract

People and societies have moved to a different place from where they lived for various reasons from past to present. Our country continues to receive increasing immigration every year and the children of the families who come to our country with this migration are also affected.

Within the scope of the study, the needs of teachers participating in inclusive education were tried to be determined. In addition, whom teachers define as foreigners, the problems experienced by foreign students in adapting to the classroom, the characteristics of textbooks that should be in teaching Turkish to foreigners, the skills to be gained by foreign students, the importance of basic language skills in teaching Turkish to foreigners, teaching methods and techniques used in teaching Turkish to foreigners, classroom In line with the teachers' opinions, answers were sought to the questions about the effects of external learning environments, the benefits and harms of peer learning, measurement and evaluation practices in Turkish teaching, and what kind of an education policy should be implemented for foreign students.

The study has been prepared in qualitative research design. Phenomenology was used as a method. In the study, a semi-structured interview with a form consisting of 15 questions was conducted with 21 randomly selected teachers in the fields of Turkish, Turkish Language and Literature and Classroom Teaching in the province of Kastamonu within the scope of "Inclusive education teaching Turkish as a second language". In the preparation of the semi-structured interview form, the literature was examined and written opinions of 5 different field experts were obtained.

When asked who they describe as foreigners, most of the teachers stated that they are people who migrate from a different country, city or region. It is observed that teachers who have foreign students in their class mostly responded about not knowing our culture and language. One of the primary expectations of teachers from inclusive education is to be beneficial to foreign students, to facilitate their adaptation to society, and to enable them to learn and use Turkish. All of the teachers stated that the textbooks were insufficient in this field and they preferred the visually rich books for additional resources they would use. Classroom teachers stated that the texts should be simple and game-based, while Turkish teachers stated that there should be level books.

“What would be the first skill you would like to teach foreign students?” They answered the question of adaptation to language and culture, expression skills, self-expression, responsibility, providing interest and attention. Teachers stated that they should increase vocabulary activities, concentrate on concrete situations, and implement a separate program for these students.

Inclusive education is an effective process to bring disadvantaged individuals to society. Teachers are afraid to attend the classes of foreign students and face situations such as not knowing what to do. At this point, the Ministry of National Education organizes Inclusive Training Courses. Within the scope of the courses, it is aimed to create an awareness among teachers and to offer solutions (MEB, 2019). One of the first expectations of teachers from the training is to be more beneficial to foreign students, to adapt them to our society and to teach Turkish. When the teachers’ opinions on the adaptation of foreign students to the classroom environment were examined, it was stated that the students had difficulties. In the education policy that should be carried out for foreign students, the majority of teachers stated that language teaching should be done before being placed in the school. The textbooks applied in our schools are prepared by taking Turkish students into consideration. In schools where there are many foreigners, course materials for teaching Turkish to foreigners have been prepared and applied by the ministry in recent years. In our country, books of TÖMER are widely used (Gün, Akkaya, & Kara, 2014; Tok, 2013; Özdemir, 2013). The question posed about the adequacy of textbooks in teaching Turkish to foreigners was answered inadequately by all of the teachers. In addition, it was determined that adaptation to language and culture, as well as daily life skills, were seen as important.

As a result, inclusive education will have an important place in the adaptation of students to society. It will create effective and lasting results for disadvantaged students to access equal opportunities with advantageous students. However, with the benefits of inclusive education for teachers, it is necessary to produce different solutions for the use of the model in daily life. Providing more and more effective inclusive education activities by disseminating them may create positive results for the development of disadvantaged individuals.

## ***2018 (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemeler***

**Nilgün ÇELİK<sup>1</sup>**  
**Serdar BAŞUTKU<sup>2</sup>**

### **Öz**

Yabancı dil öğretimine yönelik hedeflerin ve sonuçların belirlenebilmesi için oluşturulan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nin amacı (Common European Framework of Reference for Languages) dilin sosyal, eğitimsel ve profesyonel alanlarda kullanımına yönelik tanımlarının neler olabileceğini araştırıp ortaya koymaktır. Bu kapsamda “Çerçeve Metin” yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde iletişim kurmada kullanabilmeleri için neleri hangi düzeyde bilmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde yapılandırmaktadır. Aynı zamanda bu metin, dil öğrenenlerin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli düzey ve yeterlikleri, dil öğretiminin sınırlılıklarını, standartlarını ve imkânlarını belirleyen genel bir başvuru kaynağıdır. Yabancı dil öğretimi alanındaki esasları belirlemeye yönelik kaynak olma özelliğine sahip bu metin sayesinde Avrupa Konseyine mensup tüm vatandaşların sosyal uyum içinde, kültürlerarası etkileşimi yüksek ve çok dilli eğitimin tutarlı bir şekilde gerçekleşmesi sağlanmaya çalışılmaktadır.

Bu çalışmada 2018 yılında yayımlanan “Çerçeve Metin”deki okuma becerisine yönelik düzenlemelerdeki kazanımlar incelenmiştir. Bu kazanımlar: üretken olmayan etkinliklerden biri olan okuma başlığı; genel okuma, yazışmaları okuma anlama, fikir sahibi olmak için okuma, bilgilenme ve kanıt bulma amaçlı okuma, yönergeleri okuma, boş zaman etkinliği olarak okuma şeklinde tespit edilmiştir. Çalışmada, “Çerçeve Metin”deki okuma becerilerine dayalı veriler incelenmiş, bu sayede okuma becerisini geliştirmeye yönelik yeni kazanımlar tespit edilmiştir. Çalışmanın bu yönüyle, hedef kitleye yönelik ders malzemesi geliştirecek olan dil öğreticilerine ve materyal geliştirme uzmanlarına destek olabileceği düşünülmektedir.

***Anahtar Kelimeler:*** Okuma Becerisi, CEFR 2018, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Yabancı Dil Öğretimi

1 MEB, İngilizce Öğretmeni, celiknilgun06@gmail.com, orcid.org/0000-0001-8745-327X.

2 Hitit Üniversitesi TÖMER, Öğr. Gör., serdarbasutku@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-0969-8148.

Makale geliş tarihi: 02.01.2020

Makale kabul tarihi: 16.02.2020

## **Studies on Reading Skills in the New Descriptors Provisional Edition of 2018 Common European Framework of References for Languages**

### **Abstract**

The purpose of the Common European Framework of Reference for Languages, which was created to determine the goals and results for foreign language teaching, is to investigate and reveal what definitions of the language can be for the use of language in social, educational and professional fields. In this context, the “Framework” comprehensively structures what foreign language learners should know at what level in order to use them in communication in the target language. At the same time, this text is a general reference resource that determines the levels and competencies required to measure the life-long and attainment of language learners, the limitations, standards and possibilities of language teaching. Thanks to this framework, which is a resource for determining the principles in the field of foreign language teaching, it is aimed to ensure that all citizens of the Council of Europe are in social harmony, with high intercultural interaction and a coherent multilingual education.

In this study, the acquisitions in the regulations for reading skills in the “Framework” published in 2018 were examined. These acquisitions are: reading title which is one of the unproductive activities; general reading, reading comprehension of correspondence, reading to have an idea, reading for information and finding evidence, reading instructions, reading as a leisure activity. In the study, the data based on the reading skills in the “Framework” were analyzed, thus new acquisitions were determined for improving reading skills. With this aspect of the study, it is thought that it can support language trainers and material development experts who will develop course material for the target audience.

**Keywords:** *Reading Skills, CEFR 2018, Common European Framework of Reference for Languages Foreign Language Teaching*

### **GİRİŞ**

Yabancı dil öğretimi, alfabe ve kelime öğretimiyle birlikte başlayan bir süreç olup dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimiyle devam eder. Yeni bir dil öğrenen birey o dile ait özgün yapıları da öğrenmek ve

kendisini bu doğrultuda geliştirmek ister. Dinleme ile başlayan dil öğretimi okuma becerisiyle devam eder. Dinleme ve okuma sürecinde öğrenci edilgen bir durumdadır. Bu süreçlerin ardından konuşma ve yazma bireyin dili etken olarak kullandığı üretime yöneliktir. Bu bağlamda dil öğretimin dinleme ve okuma; anlama, konuşma ve yazma; üretimsel beceriler olarak ele alınmaktadır. Literatürde dinleme ve okuma becerilerinin “alımlama” (Dilidüzgün, 2013: 259) ve “algılama” (Arslangilay, 2019: 55) becerileri olarak ele alındığı gözlemlenmiştir. “Alımlama” kelimesi Türkiye Bilim Terimleri sözlüğünde, “*yazılı, görüntülü ya da sesli bir iletinin, hedef kişi ya da kitlece kavranması. 2. bir sanat yapınının, tarihsel, kültürel bağlamda, alıcının beklentisiyle de ilgili olarak kavranması*”, olarak betimlenmiştir. Bir diğer kelime “algılama” ise “*uyaranların duyu organları aracılığıyla beyne iletilmesi, beyince tanınması ve değerlendirilmesi eylemi*” olarak tanımlanmıştır (TÜBA, 2020). Bu tanımlardan hareketle “alımlama” kavramının kökenini belirtmekte yarar vardır. Alımlama kavramı Latince “recipiere”den gelmekte ve “*karşılama, alma, bir eserin etkisi*” anlamlarında kullanılmaktadır. Edebiyat biliminde ise, edebiyatın okuyucu ya da dinleyici olarak, her türlü iletişimsel edinim biçimi anlamında kullanılmaktadır (Ekiz, 2007: 120). Alımlama işleminde, bir durumu, bir olayı veya bir nesnenin varlığını duyu organlarıyla kavramak ön plandadır. Ayrıca alımlama kavramının terim olarak sanat tarihi ve edebiyat alanında bir durumdan, bir metinden veya sanat eserinden esinlenme anlamında yaygın olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Çerçeve metninde “reception” kavramı *alımlama*, olarak tercüme edilmişse de yukarıda bahse konu kavrama ilişkin tanımlardan yola çıkılarak bu çalışmada dinleme ve okuma beceri alanına yönelik tercüme edilen “*alımlama*” ve “*algılama*” kavramları yerine “*anlama*” kelimesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Bir yabancı dilin öğretiminde amaç, içerik, yöntem ve süreç dil öğretim yaklaşımlarına göre belirlenir. Dil öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri 1900’lü yıllardan günümüze kadar ala yazında yapılan çalışmalar ve uygulamalar sayesinde çeşitli değişimlere ve gelişmelere uğramıştır. “Dil öğretimi yaklaşımları davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır (Güneş, 2011: 123). Bu yaklaşımların amaçları, temel görüşleri ve uygulama yöntemlerinde tarihsel süreç içinde önemli değişimler olmuştur. Özellikle 19. yüzyılın başlarında dil bilgisi, kelime ve kültür ile birlikte hedef dilin tarihinin, coğrafyasının öğretimine ağırlık verilirken bu durum 1950’li yıllarda değişmeye başlamıştır. Bireylerin

toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getiren “sosyal aktörler” olarak görülmesi dil öğretiminde iletişim kurma becerilerini ve dilin günlük yaşamda işlevsel olarak kullanılmasını ön plana çıkarmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımın benimsediği dil ile birlikte zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik görev temelli iletişimsel yaklaşım modeli “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninin” çıkış noktası olmuştur. Beacco’ya göre Çerçeve Metin’de beceri yaklaşımı, teknikleri öğretme yaklaşımı, iletişimsel yaklaşım ve etkinlik yaklaşımı kullanılmaktadır (Beacco’dan akt. Güneş, 2013: 42). Çerçeve Metnin çalışmaları ilk olarak Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Komisyonu tarafından 1971 yılında, konsey üyesi ülkelerin birbirlerine daha da yakınlaşmasını ve ideal bir Avrupa Birliği’nin oluşmasını sağlamak amacıyla üye ülkelerin dillerini birbirlerine daha sistemli bir şekilde öğretilmesi için başlatılmıştır. Bu yüzden Avrupa Konseyi’ne üye ülkelerde dil öğretimi için referans oluşturan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) her ne kadar 2001 yılında yayımlanmış olsa da bu tarih öncesinde gerçekleştirilen birçok çalışmanın nihai sonucu olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Çerçeve metin 2001 yılında yayımlandığı şekliyle durağan ve değişmez bir şekilde de kalmamıştır. Yeni çalışmalar ve yeni yaklaşımlar ile birlikte değişmiş ve yenilenmiştir. Son olarak 2018 yılında yeni açıklamaları ile yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde birçok değişiklik ve yenilik yapılmıştır. Bunlar arasında birtakım yeterliklerin güncellenmesi, A1 öncesi seviyenin eklenmesi, arabuluculuk (mediation) kavramının genişletilmesi, fonolojik ve metodolojik yenilikler, işaret dili ve genç öğrencilere yönelik yeterliklerin tamamlayıcı bir metin olarak açıklanması söz konusu değişiklikler arasında öne çıkanlardandır. Bu yeniliklerden öne çıkanlar arasında göze çarpan diğer bir anlayış değişikliği de dört temel beceri alanı (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) yerine dört temel iletişim becerisinin (arabuluculuk, anlama, üretim ve etkileşim) öne çıkarılması olmuştur.

Okuma, bu dört temel dil becerisi içinde kelime bilgisi ve dilbilgisi için bir edinim kaynağıdır. Okuma, “Bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirme ya da o imlerin belirttiği sözcükleri tanıyarak, tümcelerini kavrayarak içerdiği düşünceleri anlama, yorumlama” olarak tanımlanmaktadır (TÜBA, 2020). Okuma, yazar ile okuyucu arasında etkileşim gerektiren, aktif ve karmaşık bir süreçtir. Okuma anlama, metindeki kelimelerin seslendirilmesinden öte, bu kelimelerin oluşturduğu

anlamaların ve genel olarak da metnin bütününe verdiği mesajın okuyucu tarafından doğru bir şekilde anlaşılması esasına dayanmaktadır. Bu anlamda kelime bilgisi metni anlama düzeyini doğrudan etkilemektedir (Karatay, 2007: 146). Yabancı dil öğretim sürecinde yeni kelime, kelime grubu ve dilbilgisi konularının öğretimi, dil öğretiminin merkezini oluşturmaktadır. Günay (2003)'a göre ise okuma, dil merkezli bir anlama sürecidir. Dil merkezli anlamamanın iki temel becerisinden biri olan okuma, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Dar anlamda, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözmektir. Geniş anlamda ise, yazınsal bir metni yorumlamak anlamına gelmektedir (Günay, 2003: 9). Bu tanımlardan hareketle yabancı dil öğretiminde öğrenciler, “okuma becerilerini geliştirmek amacıyla aslında öğrendikleri yeni kelime ve yapılar aracılığıyla metindeki derin anlamı bulmaya çalışırlar” diyebiliriz (Kara, İpek ve Başutku, 2020: 5). Ancak, çoğu öğrenci metnin genel anlamından ziyade, yeni kelime ve yapıların anlamlarına, bunların ne olduklarına ne anlama geldiklerine odaklanır. Yukarıda belirtilen tanımlardan ve tespitlerden de anlaşılacağı üzere okuma görüldüğü kadar basit bir süreç değildir. “Okuma, hem karmaşık ve uzun bir süreç hem de sesli ve sessiz harfleri çözenin dışında bilgiyi veya duyguyu kavrama ve algılama sürecidir” (Şen ve Boylu, 2017: 224). Bu nedenle okuma sürecinin sonucunda anlama ulaşılması gerekmektedir. Aksi takdirde okuma değil seslendirme ve yüzeysel olarak harf kodlarının çözümlemesi gerçekleşmiş olur. Hedef dili öğrenmek için çaba sarf edenler, bir yandan öğrendikleri dilin yapısal ve işlevsel yönlerini öğrenirken bir yandan da dilini öğrendikleri toplumun yaşam tarzını, dil ve düşünce dünyası ile kültürel kodlarını anlamaya çalışır. Bu kapsamda dört temel dil becerisini esas alan “*Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni*”nin genel amacı, yabancı dil öğretimi için oluşturulmak istenen müfredat programları ile dil öğretiminin gelişimini sağlayacak standartların belirlenmesine öncülük etmektir. Bu çalışmada Çerçeve Metnin belirlediği yaklaşım ve kuramlardan hareketle oluşturulan okuma becerisine yönelik tanımlar ve kazanımlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu açıdan okuma becerisine yönelik yeni tanım ve kazanımların yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde oluşturulacak yeni programlar için öğrencilere ve öğrencilere kaynaklık etmesi amaçlanmaktadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), yabancı dili iletişim

kurmak ve dili öğrenirken gerekli olan dört becerinin gelişmesinde dil eğitimi için bir referans belgesi olarak tasarlanmıştır. Metin, planlama ve değerlendirmeye ilgili olarak son on yılın en önemli müfredat belgelerinden biri olarak tanımlanmıştır (Graves, 2008). CEFR, bağlama uygun eğitim hedeflerinin geliştirilmesinde bir kılavuz olarak becerilere yönelik tanımlayıcılarını kullanarak (Richards, 2013) çeşitli amaçlar belirler (North vd. 2018). Piccardo (2014)'ya göre, CEFR eylem odaklı yaklaşımın iletişimsel yaklaşımın ötesinde önemli bir gelişmeyi temsil etme şeklini açıklamaktadır. Aslında, CEFR, dört iletişimsel dil etkinliği ve stratejisi modeli önermek için geleneksel dört beceri modelinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ötesine geçen yenilikçi bir tanımlama sunmaktadır; algılama (anlama), üretim, etkileşim ve arabuluculuk.

CEFR'in belirtilen amaçları (2008, 174):

- Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini teşvik etmek ve kolaylaştırmak;
- Dil yeterliklerinin karşılıklı tanınması için sağlam bir temel sağlamak;
- Öğrenenlerin, öğretmenlerin, kurs düzenleyenlerin, sınav yapanların ve eğitim yöneticilerinin işlerini koordine etmeye yardımcı olmaktır (CEFR: Bölüm 1.4).

CEFR (s.174), bireyleri “aile deneyimi ve öğrenme, tarih ve nesiller arasındaki temaslar yoluyla gerçekleştirebilecek olan iletişimsel, çok dilli ve çok kültürlü yeterliliğe sahip olacak şekilde okuma becerisini geliştirerek şekilde öğretimi amaçlamaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, Çerçeve Metnin genel hedeflerine ulaşma da okumaya özel bir yer verdiği görülmüştür. Qiriazı (2018), “Çerçeve Metnin” başarılı şekilde uygulanması ve geliştirilmesi, hâlihazırda var olan okuma basamaklarına yönelik tanımların daha ayrıntılı bir biçimde açıklanmasına yönelik isteklere cevap verilmesi ve seviyelerin güçlendirilmesiyle gerçekleştirilebilir (Qiriazı'den akt. Arslangilay, 2019: 57). Böylece öğretici Çerçeve Metindeki okuma becerisine yönelik tanımlardan hareketle öğrencilerin okuma sürecini planlayıp öğrencinin seviyesine uygun dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini kullanabilir. Seviyelere göre farklı amaçlar için kullanılacak okuma modelleri belirlenip okuma metinleri seçilerek dil öğretimi gerçekleştirilebilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European



Framework of Reference for Languages, CEFR) 2001 yılında yayımlanmaya başladığından beri, dil öğrencileri, yabancı dil dersleri ve dil sınavları yönelik bir alt yapı hazırlayan, dil öğrenimini destekleyen bir kılavuzdur. Avrupa'daki iletişimin ve etkileşimin artması amacıyla 2018 yılında her bir dil becerisi alanında yeni eklemeler yapılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde CEFR ile ilintili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninde okuma becerisi incelenmiştir. 2018 yılında revize edilip kazanımlara yeni eklemeler yapılan Çerçeve Metindeki okuma becerisine yönelik yeni tanımların tespiti ve Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine kazandırılmasıyla ilgili çalışmaların sınırlı olması bakımından söz konusu araştırma amacı itibarıyla özgünlük taşımaktadır. Bu bakımdan okuma becerisine yönelik alan yazında yapılacak diğer çalışmalara da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu çalışmada elde edilen veriler, nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman incelemesi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İncelenecek konulara dair bilgileri içeren yazılı belgelerin analiz edilme süreci olan doküman incelemesi, var olan kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesidir. Bu çalışmada CEFR 2018 yeni açıklamalar baskısındaki okuma becerisine yönelik tanımlar ve kazanımlar incelenmiştir.

## **Verilerin Toplanması**

Çalışma 2018 Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde yer alan okuma kazanımları üzerine yapılmıştır. Hâlihazırda var olan programlar da (2001, 2013) incelenmiş ve eklenen yeni kazanımlar açıklanarak yorumlanmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde yer alan ve araştırmayı ilgilendiren hedeflerde yer alan okuma başlığını ilgilendiren kazanımlar toplanarak ele alınmış, değerlendirilmiş ve eklenen kazanımlar tablolarda belirtilmiştir.

## Bulgular

Anlama becerileri, okuma ve dinleme etkinliklerini içermektedir. Çerçeve Metne göre, okuma sadece bilgi toplama ya da anlama faaliyeti değildir, çünkü “dilini yaratıcı ve sanatsal kullanımları hem eğitim hem de kendi başına önemlidir” ve “sözlü ya da yazılı etkinlikler üretken, anlamaya yönelik, etkileşimli olabilirler (s.56). CEFR’ de belirtildiği gibi, bu tür aktiviteler arasında yaratıcı metinlerin (öyküler, tekerlemeler vb.) okunması, yazılı veya yazılı olmayan oyunların yapılması ve kısa öyküler, romanlar veya şiir gibi edebi metinlerin üretimi, anlama ve performansı yer alır (s. 56) . Bunu daha etkili etkinlikleri kullanarak, “muhtemelen ilk başta alıcı bir yetkinlik olarak farklı metin türlerinin, özellikle romanların okunması yoluyla bir süre boyunca ortaya çıkacaktır ( s. 120). Yaratıcı ve sanatsal dil kullanımı için iletişimsel aktiviteler yoluyla okuma geliştirmek de önemlidir, çünkü bu tür aktiviteler “katılımcıların genellikle birkaç defa üretici ve alıcı olarak dönüşümlü oldukları” etkileşimli aktiviteler olarak görülmelidir (s. 57). Halka açık toplantılarda, derslerde, eğlencede, spor yorumlarında, sunumlarda konuşmalar yoluyla dinleyicilere hitap etme veya sadece yazılı bir metni yüksek sesle okuyarak okuma ile konuşma (özellikle sözlü üretim) ile kolayca entegre edilebilir (s. 58).

Okuma kategorileri, okuma amacı ile belirli işlevleri olan belirli türleri okumak arasında bir karışımdır. Okuma amacı açısından, uyum için okumak ile bilgi / tartışma için okumak arasında temel bir fark vardır. Doğru bir şekilde okuyup okumayacağınıza karar vermek için bölümleri hızlı bir şekilde ‘çapraz’ olarak okumak (gözden geçirme) ve belirli bir şeyi aramak için bir metne hızlıca bakmak (tarama) şeklinde belirtebiliriz.

**Tablo 1:** Genel Okuma

	<b>OKUMA GENEL</b>
C2	Yazılı tüm metinlerin çoğunu (soyut, yapısal olarak karmaşık ya da günlük konuşma dilini kapsayan edebî olan ya da olmayan metinler de dâhil) anlayabilir İnce üslup farklılıkları ve örtük anlamlar dâhil, geniş kapsamlı, uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir

C1	Kendi uzmanlık alanı dışında olsa da, uzun ve karmaşık metinleri, zor bölümleri birkaç kere okuduğunda ayrıntılarıyla anlayabilir. *Yeniden okuma ve referans araçlarına erişiminin olması koşuluyla edebi yazılar, gazete veya dergi makaleleri dâhil olmak üzere akademik veya profesyonel yayınlardaki çok çeşitli metinleri anlayabilir
B2	Kendi kendine okuyabilir, okuduğu amaca yönelik ve metne uygun olarak okuma tarzını ve hızını ayarlayabilir, uygun başvuru kitaplarını seçerek kullanabilir. Okuma anlama için yeterli geniş bir sözcük dağarcığına sahip olsa da, nadir kullanılan deyimleri anlamakta zorluk çekebilir
B1	Kendi ilgi ve uzmanlık alanlarıyla ilgili konular üzerine okuduğu karmaşık olmayan teknik metinleri yeterli seviyede anlayabilir
A2	Günlük ya da mesleki dilde yaygın olan sözcükler kullanıldığında, alışlagelmiş somut konuları içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir. Çok sık kullanılan sözcüklerden oluşan ve belli bölümleri bilinen uluslararası sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilir.
A1	Tanıdığı isimleri, sözcükleri ve basit deyimleri seçerek ve metni gerektiğinde tekrar tekrar okuyarak çok kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilir.
A0	*Hazır yemek zincirindeki restoranların resimli menüsü veya çok bilindik sözcükler kullanılan resimli kitap gibi bağlamlardaki resimle birlikte sunulan bilindik sözcükleri tanıyabilir.

Yazışmaları okuma, hem kişisel hem de resmi yazışmaları okumayı kapsamaktadır. CEFR'e göre işlevselleştirilen temel kavramlar;

- ▶ mesajın uzunluğu ve karmaşıklığı veya basitliği;
- ▶ rutin bir format izleyip izlemediği bilgisinin somutluğu;
- ▶ hangi dilin standart, konuşma dili veya mecazi yapıda olduğu;
- ▶ konunun günlük, ilgi alanlarıyla ilgili veya uzmanlık seviyesinde olduğunu içermektedir.

**Tablo 2:** Yazışmaları Okuma Anlama

	<b>Yazışmaları Okuma Anlama</b>
C2	*Karmaşık bir konuda yazılan resmi yazışmaları anlayabilir.
C1	Arada bir sözlük kullanarak her tür yazışmayı anlayabilir. *Yeniden okuma için fırsatlar sunulması ve referans araçlara erişiminin olması koşuluyla, e-postalarda, tartışma forumlarında, bloglarda vb. açıkça ifade edilen tutum, duygu ve fikirleri anlayabilir. *Özel yazışmalarda argo, deyimsele ifadeler ve esprileri anlayabilir.
B2	Kendi ilgi alanını kapsayan yazışmaları okuyabilir ve ana fikri kolaylıkla anlayabilir *Kişisel bir e-postada veya bazı konuşma dilinin kullanıldığı yerlerde ifade edilenleri anlayabilir.
B1	*Daha az bilindik olan konularda resmi yazışmaları bir başkasına yönlendirecek kadar iyi anlayabilir. Bir mektup arkadaşıyla devamlı yazışabilmek için, kişisel mektuplardaki olay, duygu ve istekler hakkında yapılan betimlemeleri yeterince anlayabilir. *Olayları ve deneyimleri nispeten detaylı bir şekilde açıklayan kişisel mektupları, e-postaları veya ilanları anlayabilir. *Mesleki ilgi alanındaki standart resmi yazışma ve çevrimiçi yayınları anlayabilir.
A2	*Basit bir kişisel mektubu, e-postayı veya bilindik konularda (arkadaş ya da aile gibi)konuştuğunu ya da bu konulardaki soruları anlayabilir. Bilindik konuları içeren, standart ve sıradan mektup türlerini ve faksları (başvuru, sipariş ve sipariş teyitleri gibi) anlayabilir Kısa ve basit kişisel mektupları anlayabilir *Çok basit resmi e-postaları ve mektupları anlayabilir (örneğin, bir rezervasyonun onaylanması veya çevrimiçi satın alma).

A1	Kartpostallardaki kısa, basit mesajları anlayabilir *Sosyal medya veya e-posta yoluyla gönderilen kısa, basit mesajları anlayabilir (örneğin ne yapacağını, ne zaman ve nerede bulacağını).
A0	*Gün, saat ve yer hakkında bilgi veren davet edildiği etkinliği bir mektuptan, karttan veya e-postadan anlayabilir *Herhangi bir kısaltma olmaması koşuluyla, örneğin saat 4’de dönüş veya ‘Toplantı odasında’ gibi çok basit not ve kısa mesajlardaki zamanları ve yerleri tanıyabilir.

Fikir sahibi olmak için okuma; arama okuması, alaka düzeyini değerlendirmek için gözden geçirme, hızlı okuma ve tarama belirli bilgileri aramayı içerir. CEFR’e göre işlevselleştirilen temel kavramlar;

- metinlerin türü, bildiri, broşürlerden makale ve kitaplara;
- düzyazı metninden ziyade görseller olan metinlerden fiyat gibi somut bilgilerin seçilmesine yardımcı olanı seçme;
- önemli bilgilerin tanımlanması;
- düzyazı metninin alaka düzeyine göre taranmasını içermektedir.

**Tablo 3:** Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma

<b>Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma</b>	
C2	Tanımlayıcısı yoktur.
C1	Tanımlayıcısı yoktur.
B2	* Hem kendi alanında hem de ilgili alanlarda çeşitli kaynaklardan (makaleler, raporlar, web siteleri, kitaplar vb.) hızlıca tarama yapabilir ve belirli bölümlerin alaka düzeyini ve kullanılabilirliğini belirleyebilir. Uzun ve karmaşık metinleri hızlıca gözden geçirip önemli bilgileri bulabilir. Meslekle ilgili geniş kapsamlı konular hakkında haberlerin, makalelerin ve raporların içeriğini ve önemini hızlıca kavrayabilir ve daha ince okunmasının gerekip gerekmediğine karar verebilir.

B1	<p>Belirli bir görevle ilgili olarak istenilen bilgileri alabilmek amacıyla uzun metinleri gözden geçirebilir ve çeşitli metinlerden veya metin bölümlerinden çıkardığı bilgileri birleştirebilir.</p> <p>* Dergilerde, broşürlerde veya internette basit, gerçek metinleri tarayabilir, pratik kullanımda olabilecek bilgileri içeren bilgilerin neyle ilgili olduklarını belirleyebilir</p> <p>Mektup, bilgilendirme broşürü ve kısa resmi belgeler gibi basit günlük metinlerden önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilir.</p> <p>* Gıda maddelerinin ve ilaçların üzerindeki etiketlerin içeriği ve kullanımı ile ilgili önemli bilgileri anlayabilir</p> <p>*Bir makalenin, raporun veya incelemenin gerekli konu üzerinde olup olmadığını değerlendirebilir.</p> <p>*Çok fazla kısaltma olmaması koşuluyla, gazetelerde veya dergilerde basit, açıkça hazırlanmış ilanlardaki önemli bilgileri anlayabilir.</p>
A2	<p>*Basit dilde yazılan pratik, somut, öngörülebilir metinler (örneğin seyahat rehber kitapları, tarifler) hakkında özel bilgi bulabilir.</p> <p>*Broşürlerde ve web sitelerinde (örn. Taşınabilir dijital cihazlar, kameralar, vb.) eşyaların kısa ve basit açıklamalarında ana bilgileri anlayabilir.</p> <p>Reklam, broşür yemek listesi, kaynakça ve saat tarifi gibi basit günlük metinlerde somut, tahmin edilebilir bilgileri bulabilir.</p> <p>Şehir planı veya dizin gibi listelerde belli başlı bilgileri bulabilir ve telefon rehberinden bir usta aramak gibi istenen bilgileri çıkarabilir.</p> <p>Sokak, lokantada tren istasyonu veya iş yeri gibi kamuya açık yerlerde yol göstergeleri, tanzim işaretleri, tehlike işaretleri gibi gerekli işaret ve tabelaları anlayabilir.</p>

A1	<p>Günlük durumlarla ilgili bilindik isim, sözcük ve çok temel deyimleri basit iletilerde tanıyabilir.</p> <p>*Mağaza bilgilerini (hangi bölümlerin açık olduğu hakkında bilgi) ve yol tariflerini (örneğin asansörleri nerede bulacağınızı) anlayabilir.</p> <p>*Temel otel bilgilerini anlayabilir, örn. yemeklerin servis edildiği zaman gibi.</p> <p>*Reklamlarda basit, önemli bilgileri, broşürlerde özel etkinlik programlarını (örneğin, teklif edilenler, maliyetler, etkinlik tarihi ve yeri, kalkış saatleri vb.) bulabilir ve anlayabilir.</p>
A0	<p>* Otopark, İstasyon, Yemek odası, Sigara içilmez vb. basit günlük işaretleri anlayabilir.</p> <p>* Poster, broşür ve ilanlarda yer alan, yer, saat ve fiyatlar hakkında bilgi bulabilir.</p>

Bilgi ve kanıt bulma için okuma, ayrıntılı okuma, kişinin eldeki bir amaç için uygun olduğuna karar verdiği bir metnin dikkatle incelenmesini içermektedir. Genellikle çalışma ve profesyonel yaşam ile ilgilidir. CEFR'e göre işlevselleştirilen temel kavramlar;

- basit, kısa resimli bilgilendirici materyalden karmaşık raporlara ve makalelere kadar metin türleri;
- kişisel ilgi duyduğunuz günlük konulardan ilgi alanı dışındaki konulara kadar metinlerin konusu;
- içerik hakkında fikir sahibi olmaktan, daha önemli noktaları ve sonuçları anlamaya kadar anlama derinliğini içermektedir.

**Tablo 4:** Bilgilenme ve kanıt bulma amaçlı okuma

<b>Bilgilenme ve kanıt bulma amaçlı okuma</b>	
C2	*Karmaşık bir raporun veya uzmanlık alanı dışında olan bir makalenin ince noktalarını ve sonuçlarını anlayabilir.

C1	<p>Toplumsal hayat, iş hayatı ya da eğitim hayatında karşılaşılan geniş çapta, uzun, karmaşık metinleri anlayabilir ve doğrudan ya da ortak ifade edilen yaklaşım ve görüşlerin ince anlam farklılıklarını da kavrayabilir.</p> <p>* Zor bölümleri yeniden okuduğunda, kendi uzmanlık alanıyla ilgili olsun ya da olmasın, ayrıntılı, karmaşık metinleri anlayabilir.</p>
B2	<p>Kendi uzmanlık alanına ilişkin, uzmanlara yönelik üst düzey kaynaklardan bilgi, düşünce ve görüşleri alabilir.</p> <p>Kullanılan terimleri iyi anlayıp anlamadığını kontrol etmek için arada bir sözlük kullansa bile, kendi uzmanlık alanının dışındaki teknik makaleleri okuyup anlayabilir.</p> <p>Yazanların belirli bir tutumu ya da görüş noktasını savunduğu, günlük soruları ele alan makale ve raporları okuyup anlayabilir.</p> <p>* Bir metnin olgusal bilgi sağladığını ve okuyucuyu bir şey hakkında ikna etmeye çalıştığını anlayabilir</p> <p>* Karşıt argümanlar, problem çözme sunumu ve neden-sonuç ilişkileri gibi söylemsel metinlerdeki farklı yapıları tanıyabilir.</p>
B1	<p>*İlgi alanları veya çalışmaları ile ilgili konularda basit, olgusal metinleri anlayabilir.</p> <p>*İnsanların kendi bakış açılarını içeren (örneğin çevrimiçi tartışma forumuna veya okuyucuların editöre yazdığı mektuplara eleştirel katkılar) bilindik ya da mevcut ilgi alanlarına ilişkin kısa metinleri anlayabilirler.</p> <p>Anlaşılır şekilde yazılmış, gerekçelerle donatılmış metinlerin en önemli sonuçlarını algılayabilir.</p> <p>Ayrıntılarıyla olmasa bile, işlediği konudaki görüş acısını kavrayabilir.</p> <p>Alışıl gelmiş konuları içeren karmaşık olmayan gazete makalelerini ana noktalarıyla kavrayabilir</p> <p>*Yeniden okuma fırsatı olduğunda, bilindik ilgi alanlarına rastladığında çoğu olgusal bilgiyi, anlayabilir.</p> <p>*Sergi ve müzelerdeki açıklayıcı notlarda ana noktaları anlayabilir.</p>



A2	<p>Olayların yazıldığı mektup, broşür ya da gazete makalesi gibi basit yazılı materyallerden belli başlı bilgileri bulabilir.</p> <p>*İçerikler bilindik ve öngörülebilir olduğunda bildik bir etkinlik türü hakkında bir haber raporunun genel özetini takip edebilir.</p> <p>*Kısa gazete raporlarında, isimlerin ve unvanların önemli bir rol oynadığı ve metnin anlamını desteklediği basit makalelerde ana bilgileri toplayabilir.</p> <p>*Gündelik konularla ilgili kısa metinlerin ana noktalarını (örn. Yaşam tarzı, hobiler, spor, hava durumu) anlayabilir.</p> <p>*Basit dilde yazıldığında insanları, yerleri, gündelik hayatı ve kültürü tanımlayan metinleri anlayabilir.</p> <p>*Resimli broşürlerde ve haritalarda verilen bilgileri anlayabilir, örn. Bir şehrin veya bölgenin başlıca turistik yerleri.</p> <p>*Kişisel ilgi alanları (örneğin spor, ünlüler) hakkındaki kısa haberlerde ana noktaları anlayabilir.</p> <p>*Basit bir dilde yazılması ve öngörülemeyen detay içermediğinde kendi alanı içinde kısa bir olgusal anlatımı veya raporu anlayabilir.</p> <p>*İnsanların kişisel bir reklamda veya postada kendileri hakkında söylediklerinin çoğunu ve diğer insanların neyi sevdiğini söylediklerinde anlayabilir.</p>
A1	<p>Özellikle görsel destek içeren, basit bilgi kaynaklarının ve kısa, basit betimlemelerin içeriği hakkında fikir sahibi olabilir.</p> <p>* Basit kelimelerle yazılmış ve resimlerle desteklenen, kişisel ilgi alanlarına ilişkin kısa metinleri (örn. Spor, müzik, seyahat ya da hikâye vb. İle ilgili haber yazıları) anlayabilir.</p>
A0	<p>Hazır yemek zincirindeki restoranların resimli menüsü veya basit ve sık kullanılan sözcüklerle yazılmış resimli bir hikâye gibi bilindik sözcük ve resimlerden oluşan en basit bilgilendirme amaçlı metni anlayabilir.</p>

Yönergeleri okuma bilgi için özel bir okuma şeklidir. CEFR'e göre işlevselleştirilen temel kavramlar;

- ▶ basit bildirimler ve basit talimatlar üzerindeki rutin yasaklardan, muhtemelen kendi uzmanlık alanı dışında, tanıdık olmayan bir şey hakkında ayrıntılı koşullara ve karmaşık talimatlara kadar, talimatların konusu;
- ▶ bağlamsallaşma ve aşinalık derecesi;
- ▶ basit kelimelerden metindeki ayrıntılı ve uzun karmaşık talimatları içermektedir.

**Tablo 5:** Yönergeleri Okuma

	<b>Yönergeleri okuma</b>
C2	Tanımlayıcısı yoktur
C1	Zor kısımlarını birkaç kere okuma imkânına sahipse, kendi uzmanlık alanının dışında olsa da yeni cihazlara ya da yeni işlemlere ait uzun ve karmaşık talimatları ayrıntılarıyla anlayabilir
B2	Kendi uzmanlık alanından uzun ve karmaşık kullanım kılavuzlarını ve ayrıntılı kural ya da tehlike uyarılarının zor bölümlerini birkaç kere okuma imkânına sahip olduğunda anlayabilir.
B1	*Yönerge ve prosedürleri, örneğin bir kılavuzda, söz konusu süreç veya ürün türüne aşina olması koşuluyla, sürekli bir metin biçiminde anlayabilir. Bir cihazı kullanmak için gerekli karmaşık olmayan, anlaşılır bir anlatımla yazılmış kullanım kılavuzlarını anlayabilir. *Ambalaj üzerinde verilen basit talimatları takip edebilir, örn. pişirme talimatları. *Toplu taşıma araçlarında veya elektrikli ekipmanların kullanım kılavuzlarındaki en kısa güvenlik talimatlarını anlayabilir.

A2	<p>Tehlike kuralları gibi basit bir dille yazılmış kuralları anlayabilir.</p> <p>*Adım adım gösterilen kısa yazılı talimatları anlayabilir (ör. Yeni teknolojiyi kurmak için).</p> <p>* sürekli metin içinde yazılmadıkça, resimli ve basit, kısa talimatları anlayabilir.</p> <p>*Basit bir şekilde ifade edilen ilaç etiketleri üzerindeki talimatları anlayabilir. “Yemeklerden önce alın” veya “Sürüş sırasında kullanmayın”</p> <p>*en önemli adımları gösteren resimler varsa, basit bir yemek tarifini takip edebilir</p> <p>Halka acık telefonlar gibi, günlük yaşamda kullanılan cihazlara ait basit kullanım kurallarını anlayabilir.</p>
A1	<p>Kısa, basit yazılı yönergeleri (örneğin, X’ten Y’ye gitmek) izleyebilir.</p>
A0	<p>Çok kısa, basit, ‘Park yasağı’, ‘Yiyecek ve içecek tüketmek yasaktır’ gibi bilindik, gündelik bağlamlarda kullanılan yönergeleri anlayabilir.</p>

Boş zaman etkinliği olarak, yaratıcı metinler, farklı edebiyat biçimleri, dergi ve gazete makaleleri, bloglar ve biyografileri okumaktır. CEFR’e göre işlevselleştirilen temel kavramlar;

- ▶ uzunluk, metin çeşitliliği ve örnekleme olup olmadığı;
- ▶ insanların ve yerlerin basit tanımlarından farklı anlatı türlerine, farklı türlerdeki çağdaş ve klasik yazılara kadar metin türleri;
- ▶ gündelik konulardan (örneğin hobiler, spor, boş zaman etkinlikleri, hayvanlar), somut durumlardan çok çeşitli soyut ve edebi konulara kadar;
- ▶ basitten biçimsel olarak karmaşık olana;
- ▶ okuma kolaylığı: görüntülerin yardımıyla tahmin etmekten, bağımsız şekilde okumaya;
- ▶ örtülü anlamın yanı sıra açık anlamı anlamayı içermektedir. Tablo 6’da Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma başlığı altında seviyeler göre temel kavramlar incelenebilir.

**Tablo 6:** Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma

***	<b>Boş zaman etkinliği olarak okuma</b>
C2	Farklı türlerde klasik, edebi ve edebi olmayan yazıları içeren yazılı dilin örtük anlamını ve dolaylı anlamını anlayarak okuyabilir
C1	Belirli bölümleri tekrar okuyabilmesi ve yardımcı araçları kullanabilmesi koşuluyla, çeşitli edebi metinleri okuyabilir ve değerlendirebilir. Çağdaş edebi metinleri ve kurgusal olmayan düzyazıyı çok az zorlukla okuyabilir, örtük anlamlarını değerlendirebilir
B2	Yardımcı kaynakları seçerek farklı metinlere (örneğin, dergiler, daha basit romanlar, tarih kitapları, biyografiler, seyahat rehberleri, şarkı sözleri, şiirler) okuma tarzını ve hızını uyarlayarak zevk almak için okuyabilir Sözlük kullanarak güçlü, anlatısal bir konusu olan yalın bir dilde yazılmış romanları okuyabilir
B1	Daha geniş bir okuyucu kitlesi için yazılmış gazete / dergi, film, kitap, konser açıklamalarını okuyabilir ve ana noktaları anlayabilir. Basit dil ve üslupla yazılmış basit şiirleri ve şarkı sözlerini anlayabilir. Hikâyelerde yerleri, olayları, açıkça ifade edilen duyguları ve bakış açılarını ve günlük dilde yazılan rehber ve dergi makalelerini anlayabilir Bir yolculuğun aktivitelerini, kişinin yaptığı deneyimleri ve keşifleri anlatan bir seyahat günlüğünü anlayabiliyor. Düzenli sözlük ve günlük bir dil kullanıldığında hikâyenin konularını, net bir doğrusal hikâye ile basit bir roman ve çizgi romanı anlayabilir

A2	<p>Günlük dilde yazılan bilindik, somut durumları içeren kısa, basit öyküleri ve çizgi romanları okuduğunda yeterince anlayabilir.</p> <p>Kısa dergi raporlarında ya da somut gündelik konuları ele alan el ilanı girişlerde ana noktaları anlayabilir.(örneğin hobiler, spor, boş zaman etkinlikleri, hayvanlar).</p> <p>Basit kelimelerle yazılan bir kişinin hayatındaki kısa anlatıları ve açıklamaları anlayabilir.</p> <p>Bir fotoğraf hikâyesinde neler olduğunu anlayabilir (örneğin bir yaşam tarzı dergisinde) ve karakterlerin neye benzediğine dair bir izlenim oluşturabilir.</p> <p>Bir kişinin kısa bir tanımında verilen bilgilerin çoğunu anlayabilir (ör. ünlü biri).</p> <p>Basit bir dilde açıkça yazılması şartıyla, (örn. Oscar) kısa bir makalede öngörülebilir bir olayın ana noktasını anlayabilir.</p>
A1	<p>Basit sözcüklerle yazılmış günlük etkinliklerle ilgili resimli kısa anlatıları anlayabilir.</p> <p>Resimli öykülerdeki kısa metinleri, resimlerin içeriği önemli ölçüde tahmin etmeye yardımcı olması koşuluyla, ana çizgileriyle anlayabilir</p>
A0	<p>Tanımlayıcısı yoktur</p>

Edebi eserleri okumanın anlama yönü, “Boş zaman etkinliği olarak okuma” için yeni çerçeve metinde ele alınmıştır. Yaratıcı metinler, özellikle edebi metinler, kültürlerarası eğitimde, özellikle orta öğretim düzeyinde önemli bir işleve sahiptir. North ve Piccardo (2019)’ya göre edebiyat eğitimde değerlidir çünkü iç ve dış dünyalar arasında aracılık eder, perspektifi genişletir ve diğer deneyimlere, diğer kültürlere bir pencere açar.

### Sonuç ve Öneriler

İletişim, bireylerin karşılıklı etkileşimidir. Bu etkileşim belirli bir toplum içinde olabileceği gibi farklı toplumlar ve farklı kültüre sahip bireyler arasında da olabilmektedir. Küreselleşen bir dünyada iletişimin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum aynı zamanda ülkelerin yabancı dil öğretimine bakışının ve bu yöndeki politikalarının değişmesini de sağlamıştır. Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin sayısının fazlaşması, bu

ülkelerin ortak bir dil ve yazı sistemine sahip olmamaları, farklı kültürleri barındırmaları ülkeler arası iletişim güçlüklerine sebep olmaktadır. Ülkelerarası iletişim engellerin önüne geçmek ve bireylerin içinde buldukları topluma uyumunu kolaylaştırmak için “Çerçeve Metin” dil öğretimi açısından yol gösterici ve ortak zemin sağlayan bir kaynak haline gelmektedir. Bu amaçla Avrupa’daki dil çeşitliliğini sürdürmeyi, kültürel etkileşimi artırmayı, Avrupa’da yaşayan insanların sosyal ve kültürel olarak iç içe geçen geniş bir topluluk oluşturulması hedeflenmektedir. Bu hedefin gerçekleşmesi için Avrupa Konseyi, yabancı dil öğretiminde yeni bir yol açan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) bireyleri toplum içindeki iletişimsel becerilerini yerine getirmeye çalışan birer “sosyal aktör” olarak ele almaktadır. Bu bağlamda Çerçeve Metin, bireylerin içinde buldukları toplumun bir parçası olarak kültürel yaşama uyum sağlayıp iletişim becerisini artırarak hayat boyu öğrenmeyi geliştirmeyi hedeflemektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni 2001 yılında yayımlanmış ve zaman içinde geliştirilerek metinde bazı güncelleme ve eklemeler yapılmıştır. Bu değişiklikler, 2018 yılında Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors Provisional Edition adıyla 2001’deki metne ek olarak yayımlanmıştır. Ek metin incelendiğinde alımlama, üretim ve etkileşim alanlarındaki tüm etkinlikler için tanımlayıcı ölçütlerin güncellendiği görülmektedir. Bu bölüme, etkileşim alanındaki etkinlikler için “çevrim içi” kavramı eklenmiş ve bu kavrama dair tanımlayıcı ölçütler belirlenmiştir. Buna ek olarak “aracılık” alanındaki metin, kavram ve iletişim etkinlikleri için 2001’de yayımlanan metinden farklı olarak ölçütler tanımlanmıştır. Yeterlikler düzeyinde ise iletişimsel dil yetisi bölümündeki dilsel ve edimbilimsel yeterlikler güncellenmiş ve dilsel yeterliklere sesbilim eklenerek tanımlayıcı ölçütler hazırlanmıştır. Çok dillilik ve çok kültürlülük ile ilgili tanımlayıcı yeni ölçütler eklenmiştir. Ayrıca önceki metinde A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı dil seviyesi belirlenirken ek metinde yedinci bir dil seviyesi olarak “A1 Öncesi” tanımlanmıştır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) 2001 yılında yayımlanmaya başladığından beri, dil öğrencileri, yabancı dil dersleri ve

dil sınavları yönelik bir alt yapı hazırlayan, dil öğrenimini destekleyen bir kılavuzdur. Avrupa'daki iletişimin ve etkileşimin artması amacıyla 2018 yılında her bir dil becerisi alanında yeni eklemeler yapılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde CEFR ile ilintili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninde okuma becerisi incelenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde bu çalışma ile ilintili olarak Tanrikulu ve Şihanlioğlu (2019), Fişekçioğlu (2019), Erdem vd. (2015), Sarıbaş (2014), Coşkun vd. (2011), Kara (2011), İşisağ ve Demirel (2010), Deniz ve Uysal (2010) Can (2007), Demirel (2004) gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve CEFR ile ilgili sınırlı sayıda çalışma karşımıza çıkmaktadır. CEFR'in 2018 yılında güncellediği ve yeni açıklamaların dahil edildiği bu çalışmada okuma becerisi daha önceki baskılarıyla karşılaştırılarak ele alınmıştır. Bu çalışmada, daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak henüz Türkçe çevirisi yapılmamış olan CEFR 2018 Yeni Açıklamalar Baskısında okuma becerisi incelenmiştir. CEFR 2018 Yeni Açıklamalar Baskısında okuma becerisi, bir önceki baskılarda yer alan okuma becerisine dair kazanımlarla birlikte yeni ve eski kazanımlar karşılaştırılmıştır.

2018 CEFR, okuma becerisini “anlama etkinlikleri” alt başlığında vermektedir. Anlama etkinlikleri, “dinleme ve okuma” olarak iki gruba ayrılmaktadır. 2018 CEFR’de okuma becerisi; yazışmaları okuma anlama, fikir sahibi olmak için okuma, bilgilenme ve kanıt bulma amaçlı okuma, yönergeleri okuma, boş zaman etkinliği olarak okuma şeklinde beş kategoriye ayrılmaktadır. 2018 CEFR’de önceki basımdan farklı olarak C2’den A1’e kadar olan dil dil düzeylerine (Pre-A1/A0) basamağı eklenmiş olup çoğunlukla tanımlayıcısı bulunmamaktadır. Farklı beceriler için belirtilen kazanımlarda, bazı düzeylerde yeni bir kazanım eklenmemiş, bazı düzeylerde eski kazanımlar tamamen kaldırılmış ve bazı düzeylerde de eski kazanımlara yeni kazanımlar eklenip beraber sunulmuştur. Eklenen yeni kazanımların yanında yer alan çoğu kazanımlar varlığını sürdürmektedir.

Çerçeve Metni’nin 2018 baskısında, “*genel okuma bölümünde*” bir değişiklik söz konusu değildir sadece A0 düzeyi eklenmiştir. A1’den C2’ye kadar olan düzeylerde herhangi bir değişiklik yapılmamış olup söz konusu düzeyler için belirlenen kazanımlar aynı kalmıştır.

**Yazışmaları Okuma Anlama: C2, B1, A2 bölümlerine yeni açıklamalar**

yer alırken diğer bölümlerde olduğu gibi A0 eklenmiştir.

**Fikir Sahibi olmak için Okuma:** C2 ve C1 düzeyinde tanımlayıcı bulunmamaktadır. B2, B1, A2 ve A1 düzeylerinde yeni açıklamalar yer alırken diğer bölümlerde olduğu gibi A0 eklenmiştir.

**Bilgilenme ve kanıt bulma amaçlı okuma:** Bu bölümde C2 seviyesi tamamen değiştirilmiş, C1, B2, B1, A2, A1 seviyelerine yeni açıklamalar yer alırken diğer bölümlerde olduğu gibi A0 eklenmiştir.

**Yönergeleri Okuma:** Bu bölümünde C2 seviyesinde tanımlayıcı bulunmamaktadır. C1 ve B2 değişmemiştir. B1, A2 ve A1 düzeylerinde yeni açıklamalar yer alırken diğer bölümlerde olduğu gibi A0 eklenmiştir.

**Boş Zaman Etkinliği Olarak Okuma** kategorisi tamamen yeni bir bölümdür.

Okuma amacı ile belirli işlemlere sahip metin türlerin okunması hedeflenmektedir. Okuma amacı açısından, yönelim için okuma ile bilgi / kanıt bulma için okuma arasında temel bir fark vardır. Yönelim için okuma bazen “anahtar terimlerini arayarak okuma” olarak adlandırılır ve esas olarak, düzgün bir şekilde (metnin bölümlerinin) okunup okunmayacağına karar vermek için bir metni hızlı bir şekilde “çapraz olarak” okumak ve metinde belirli bir şeyi aramak, “tarama yapmak” şeklinde okumaktır.

Bilgi için okumak, otobüs veya tren seferlerini okuma biçimidir, ancak bazen metinde özel bir şey aramak için de okumaktır. O zaman bilgi / kanıt bulma için okuma ile boş zaman etkinliği olarak okuma arasında temel bir fark vardır. İkincisi, kurgu olmayan şeyleri de içerebilir. Ayrıca dergileri ve gazeteleri, blogları, biyografileri vb. ve kişinin çıkarlarına bağlı olarak başkalarının yalnızca iş veya çalışma amacıyla okuyabileceği metinleri bile kapsamaktadır.

Çerçeve Metne göre, okuma salt bir bilgi toplama veya kavrama faaliyeti değildir, çünkü “*dilin yaratıcı ve sanatsal kullanımları hem eğitim açısından hem de kendi başına önemlidir*” (2018, 56).

Çerçeve Metninde belirtildiği gibi, bu tür etkinlikler arasında yaratıcı metinler (öyküler, tekerlemeler, vb.) okumak ve kısa öyküler, romanlar veya şiir gibi edebi metinlerin üretimi, alımlaması yer alır (s. 56). Bu daha çok “*farklı metin türlerinin, özellikle romanların ilk bakışta alıcı bir yeterlilik olarak okunması yoluyla bir süre sonra ortaya çıkacaktır*” (s. 120).



Dilin yaratıcı ve sanatsal kullanımının önemine benzer şekilde, iletişim aktiviteleri yoluyla okumayı geliştirmekte önemlidir, çünkü bu tür aktiviteler, “katılımcıların üretici ve alıcı olarak “ interaktif aktiviteler olarak görülmelidir (s. 57).

Okuma, konuşma ile (özellikle sözlü üretim), izleyicilere halka açık toplantılarda, konferanslarda, eğlencelerde, spor yorumlarında, sunumlarda veya sadece yazılı bir metni yüksek sesle okuyarak yapılan konuşmalar (s. 58) gibi etkinlikler aracılığıyla kolayca bütünleştirilebilir.

Bunlar, elbette, genel alıştırmalar için okuma, detaylı anlama veya çıkarımlar, bilgi ve öz için okuma, talimatları okuma ve takip etme ve boş zaman aktivitesi için okuma gibi daha geleneksel okuma aktivitelerine kıyasla nispeten yeni aktivitelerdir. CEFR farklı farklı kültürlerden olan kişilerin ortak anlama ve anlaşma seviyelerini en üst düzeye çıkaracak bir program oluşturmayı hedeflemiştir. Bu yüzden Yabancı dil öğretiminde kullanılan dil öğretim materyallerin CEFR’deki kazanımların dikkate alınarak hazırlanması dil öğretimi açısından ortaklıkların oluşmasına zemin hazırlayabilir. Bu çalışma, CEFR için kullanılan yöntemlere dayanan yeni yaklaşımlar ve okuma sürecine ilişkin bilgi vermeyi amaçlamıştır. Bu güncel yayın da dâhil olmak üzere bu çeşitli girişimler, okuyucuları müfredat planlama, görev tasarımı ve öğretmen değerlendirmesi ile ilgili yeni ve güncellenmiş tanımlayıcıları araştırmaya ve denemeye teşvik etmektedir. Böylece dil öğretiminde kapsayıcı, eylem odaklı, çok dilli ve kültürlerarası dil eğitiminin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılacak olan çalışmaların da CEFR ile uyumlu olması bu nedenle büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni doğrultusunda hazırlanan kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik hazırlanacak etkinliklere rehberlik etmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bakımdan CEFR 2018 yeni açıklamalar baskısından yararlanarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde okuma becerisine yönelik hazırlanacak metinlerde yeni tanımlarında dikkate alınabilir.

## KAYNAKÇA

- [1] Aslangilay, S. (2019). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ve tamamlayıcı kitap. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (41-63). Ankara: Pegem Akademi.
- [2] Can, T. (2007). *Avrupa dilleri için ortak başvuru metni nedir? Hangi amaçla yazılmıştır?* <http://www.ingilish.com/CEF.htm>.
- [3] CEFR (2018). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*, Council of Europe.
- [4] Coşkun, O. vd. (2011). OBM çerçevesinde yapılacak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarında düzey içeriklerinde ortaklık. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Ankara.
- [5] Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- [6] Deniz, K. & Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, Bahar, Sayı: 27, 239 -261
- [7] Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme eğitimi. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi* (259-276). Ankara: Grafiker Yayınları.
- [8] Ekiz, T. (2007). Alımlama Estetiği Mi Metinlerarasılık Mı? *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 47, 2 (2007) 119-127
- [9] Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Öğretim Elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve İşlevsel Metin Özellikleri Kapsamında 141 Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 455-476.
- [10] Fişekçioğlu, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Ölçütlerine Göre Türk Kültürü Tanımlayıcılarının Oluşturulması: B1 Dil Düzeyi Model Önerisi. *Motif*

*Akademi Halk Bilim Dergisi*, 2019, Cilt 12, Sayı 27.

- [11] Graves, K. (2008). The Language Curriculum: A social contextual perspective. *Language Teaching* 41: 2, 147-181
- [12] Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları
- [13] Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt/Volume: 8 Sayı/Issue: 15, s. 123-148
- [14] Güneş, F. (2013). Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *yabancılara Türkçe öğretimi* (37-54). Ankara: Grafiker Yayınları.
- [15] Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3 (3), 157-195
- [16] Kara, M. & İpek, S. & Başutku, S. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B2 Düzeyindeki Deyimlerin Öğretimine Yönelik Bir İzlençe Örneği. *ULUTURKAD 2020*, Cilt 5, Sayı 1.
- [17] İşisağ, K. U. & Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 156
- [18] OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problemsolving and financial literacy*. Retrieved February 25, 2013 <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 20.11.220)
- [19] Recommendation CM/Rec.(2008).7 of the committee of ministers to member states on the use of the council of europe's common european framework of reference for languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism.
- [20] North, B., Angelova, M., Jarocz, E., & Rossner, R. (2018): *Language Course Planning*. Oxford: Oxford University Press.
- [21] North, B ve Piccardo, E. (2019) Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: constructs, approaches and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30-2, 143-161.

- [22] Piccardo, E. (2014): *From Communicative To Action-Oriented: A Research Pathway*, [https://transformingfsl.ca/wpcontent/uploads/2015/12/TAGGED\\_DOCUMENT\\_CSC605\\_Research\\_Guide\\_English\\_01.pdf](https://transformingfsl.ca/wpcontent/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf), 08.05.2019].
- [23] Richards, J. C. (2013): Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, central and backwards design. *RELC Journal 44: 1*, 5-33.
- [24] Sarıbaş, M. (2014). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnine Göre Yabancılara Türkçe Öğretiminde A1-A2-B1-B2 Seviyesinde Okuma Etkinlikleri ve Örnekler*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [25] Şen, Ü ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 5, Sayı: 60, Aralık 2017, s. 223-239.
- [26] Tanrıku, L.ve Şihanlıoğlu, Ö. (2019). 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Konuşma Becerisinin İncelenmesi. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, S.7,C.4,s.212-224.
- [27] The Council of Europe. (2017). *Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Provisional Edition September.
- [28] Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (2020). *Teknoloji*. <http://www.tubaterim.gov.tr/>. adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 26.11.2020)
- [29] Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. İstanbul: Bayem Ajans.
- [30] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

## Extended Summary

The aim of the Common European Framework of Reference for Languages, which was created to determine the aims of foreign language teaching and the language learning process, is to investigate and reveal what definitions of language can be for the use of language in social, academic and professional fields. In this context, “Frame” structures comprehensively at what level foreign language learners should know in order to use it in communication in the target language. This text is also a general reference resource that determines the level and competences required to measure language learners’ lifelong and achievements and the limits, standards and possibilities of language teaching. Thanks to this text, which is a source for determining the principles in the field of foreign language teaching, it is aimed to ensure that all citizens of the Council of Europe are provided with social cohesion, high intercultural interaction and a consistent multilingual education. In this study, the acquisitions in the regulations for reading skills in the “Framework” published in 2018 were examined. 2018 CEFR presents reading skills under the subtitle of “comprehension activities”. Understanding activities are divided into two groups as “listening and reading”. In 2018 CEFR, reading skills are divided into five categories: overall reading comprehension, reading correspondence, reading for orientation, reading for information and argument, reading instructions, reading as a leisure activity. In the 2018 CEFR, different from the previous edition, the language level (Pre-A1 / A0) has been added to the language levels from C2 to A1 and mostly does not have an identifier. In the acquisitions specified for different skills, at some levels a new acquisition was not added, at some levels old gains were completely removed and at some levels new gains were added to the old gains and presented together. Besides the new gains added, most of the gains continue to exist. In the 2018 edition of the Framework, there is no change in the “overall reading comprehension”, only A0 level has been added. No changes were made in the levels from A1 to C2, and the gains determined for these levels remained the same. Reading Correspondence: While there are new explanations in C2, B1, A2 sections, A0 was added as in other sections. Reading for Orientation: There are no descriptors at C2 and C1 level. While there are new explanations at B2, B1, A2 and A1 levels, A0 has been added as in the other sections. Reading for information and argument: In this section, the C2 level has been completely changed,

while there are new explanations for C1, B2, B1, A2, A1 levels, A0 has been added as in the other sections. Reading the Instructions: There is no descriptor at C2 level in this section. C1 and B2 remained unchanged. While there were new explanations at B1, A2 and A1 levels, A0 was added as in the other sections. The Reading as a Leisure category is a completely new section. For the purpose of reading, it is aimed to read text types that have certain functions. In terms of reading purpose, there is a fundamental difference between reading for orientation and reading for information / evidence. Reading for orientation is sometimes referred to as “reading by looking for my key terms” and is mainly used to quickly “cross” a text to decide whether to read (parts of the text) properly, and to search for something specific in the text. is to read. Reading for information is a way of reading bus or train rides, but sometimes reading to look for something specific in the text. Then there is a fundamental difference between reading for knowledge / evidence and reading as a leisure activity. Second, it can also include non-fiction stuff. It also publishes magazines and newspapers, blogs, biographies, etc. and even texts that others can only read for business or study purposes depending on the interests of the person. In the study, the data based on the reading skills in the “Framework” were analyzed, thus new acquisitions were determined for improving reading skills. With this aspect of the study, it is thought that it can support language trainers and material development experts who will develop course material for the target audience. . In the study, the data based on the reading skills in the “Framework” were analyzed, thus new acquisitions were determined for improving reading skills. With this aspect of the study, it is thought that it can support language trainers and material development experts who will develop course material for the target audience.

**Keywords:** *Reading Skills, CEFR 2018, Common European Framework of Reference for Languages, Foreign Language Teaching*

## ***Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Sorunlarına İlişkin Bir Değerlendirme***

**Prof. Dr. Adem İŞCAN<sup>1</sup>**

### **Öz**

Yabancı dil öğretiminin çok önemli olduğu günümüzde gittikçe önemi artan bir alan olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, çeşitli kurum ve kuruluşlarla dil öğretim merkezlerinde yürütülmeye çalışılmaktadır. Bu alanda çalışan akademisyenler tarafından birçok araştırma yapılmış fakat alanda nitelikli öğretim elemanı eksikliği nedeniyle bu araştırmaların etkisi çok fazla görülmemiştir. Ayrıca alanda çalışan akademisyenlerle bu işi üstlenen ilgili kurum ve kuruluşlar arasındaki koordinasyon eksikliği de göze çarpmaktadır. Çok uzun bir geçmişe sahip olmayan bu alanda birçok sorun yaşanmaktadır. Bu çalışmada bu sorunlardan öncelikli olarak görülenler alan yazın ışığında ve araştırmacının gözlemleriyle değerlendirilmiş ve bu sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Her şeyden önce Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının gelişmesi için bu alana gereken önemin ciddi anlamda verilmesi ve Türkçenin Dünya dili olma hedefi, ülkemizin millî devlet politikası olarak bu konuda ilgili kurum ve kuruluşlarca daha ciddi adımlar atılmalıdır.

***Anahtar sözcükler:*** Türkçe, yabancı dil, öğretim, sorun

---

1 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, adem.iscan@gop.edu.tr ORCID:0000-0001-5826-9502

Makale geliş tarihi: 10.12.2019

Makale kabul tarihi: 20.02.2020

## **An Evaluation on the Problems of Teaching Turkish as a Foreign Language**

### **Abstract**

Nowadays, being aware of the importance of teaching a foreign language, the teaching of Turkish as a foreign language, which is an increasingly important field, is tried to be carried out in various institutions and language teaching centers. Many studies have been conducted by academicians working in this field, but the effect of these studies has not been seen much due to the lack of qualified teaching staff in the field. In addition, the lack of coordination between the academicians working in the field and the relevant institutions and organizations that undertake this job is also noticed. There are many problems in this field, which does not have a very long history. In this study, the priority problems among these problems were evaluated in the light of the literature and with the observations of the researcher, and solutions to these problems were presented. Above all, more serious steps should be taken by the relevant institutions and organizations in order to give serious importance to this field for the development of the field of teaching Turkish as a foreign language and to determine the goal of Turkish as a world language as the national state policy of our country.

**Keywords:** *Turkish, foreign language, teaching, problem*

### **Giriş**

Yirminci yüzyılın sonunda iletişim ve teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü gelişmeler ulusların birbirlerine yakınlaşmalarını sağlamış, böylece uluslar bu yakınlaşma neticesinde birbirlerinin dillerini öğrenme konusunda çok daha istekli hâle gelmiştir. Bu süreçte yabancı dil öğretimi önem kazanmaya başlamıştır.

Milattan önce dört bin yılına kadar uzanan eski ve köklü bir geçmişe sahip olan Türkçe, Ural - Altay dil grubunda yer alan, eklemeli bir dildir. Ayrıca, bugün iki yüz yirmi milyondan fazla kişinin konuştuğu, dünyada en çok konuşulan yedi dil (diğerleri Çince, Hintçe, İspanyolca, İngilizce, Fransızca ve Rusça) arasında yer almaktadır. Bununla birlikte Türkçenin eğitimi ve öğretimi adı geçen diller kadar yaygınlaşmamıştır (İşcan, 2011).



Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin günümüzdeki durumuna bakıldığında, son yirmi beş yılda önem kazandığını ve yaygınlaşmaya başladığını söyleyebiliriz. Yaşanan bu gelişmelerde Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü ve Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) gibi kurum ve kuruluşların faaliyetlerinin etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Yakın dönemde gelişme gösteren bu alanın beraberinde birçok sorunla karşı karşıya kaldığını söyleyebiliriz. Kardaş ve Koç'a göre (2019: 345) bu sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Sorunu
2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Lisans Programının Olmaması
3. Öğretim Elemanı Sorunu
4. Araç-Gereç Sorunu
5. Türkçenin Dil Özelliklerinden Kaynaklanan Sorunlar
6. Alfabe Sorunu
7. Öğretim Ortamına İlişkin Sorunlar
8. Yaklaşım- Yöntem- Teknik Sorunu
9. Öğrenen Kaynaklı Sorunlar
10. Ölçme-Değerlendirme Araçları ile İlgili Sorunlar

Yukarıda sıralanan sorunların hepsi elbette önemlidir fakat öncelikle ele alınması gereken başat sorunlar şunlardır; lisans programının olmaması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı sorunu, nitelikli öğretim elemanı sorunu, öğretim yaklaşım- yöntem - teknik sorunu ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlardır. Bu nedenle burada yalnızca bu sorunlar ele alınacaktır.

### **1. Lisans Programının Olmaması**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yurt dışında ve yurt içinde yabancılara Türkçe öğretecek öğretmenlerin, uzmanların yetiştirileceği bir lisans programının olmayışı, birçok araştırmada (Güzel, 2003; Demircan, 2013; Uzun, 2013; Kardaş ve Koç, 2019), çalıştaylarda ve seminerlerde

dile getirilmesine rağmen maalesef üniversitelerimizde bu konuda hiçbir adım atılmamıştır.

Durmuş (2013), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bazı üniversitelerimizde açılan yüksek lisans ve doktora programlarının varlığının, alanın gelişmesi için önemli olduğunu fakat lisans programları açılırsa bu olumlu gelişim sürecinin daha da hızlanacağı düşüncesindedir. Durmuş (2013: 213-214), lisans programının açılmasının faydalarını şu şekilde açıklar: “Bu noktada Türk üniversitelerinin kendi bölgelerinde, kendi etki alanlarındaki ülke vatandaşlarının Türkçe öğrenme talepleriyle daha yoğun olarak ilgilenmeye başlamasını, bununla birlikte belirlenen hedef bölge halklarının Türkçe öğrenme süreçlerine yoğunlaşarak belirli hedef grupların Türkçe öğrenme süreçlerinde uzmanlaşmalarını beraberinde getirebilecektir.”

Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) alan yazın ışığında yabancılara Türkçe öğretimini incelediği araştırmalarında toplam 8 makalenin bu soruna değindiğini, bu alanda uzman yetiştirmek için lisans ve lisansüstü programların olması gerektiği ifade edilmiştir.

Bu alanda lisans programının olmayışı nedeniyle eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programlarından mezun olanların yanı sıra Türk dili ve edebiyatı, İngiliz dili ve edebiyatı, dil bilimi, halk bilimi, İngilizce, Almanca, Fransızca vb. yabancı dil öğretmenliği alanlarından mezun olup yetkili kurumların herhangi birinden yabancılara Türkçe öğretimi sertifikası almış olanlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alabilmektedir (Öztürk ve Tağa, 2019).

“Yabancılara Türkçe öğretiminde uzman öğreticiye duyulan ihtiyaç kimi kurum ve kuruluşların kısa sürede ‘Yabancılara Türkçe Öğretimi’ sertifika programları açmasına yol açmış, farklı alanlardan birçok kişi bu kurslardan yararlanmıştır. Eğitim ve öğretim açısından birçok sorunu kendi bünyesinde barındıran bu türden uygulamaların azalması açısından da eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Türkçenin Yabancılara Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı'nın açılması önemli bir zarurettir. Ancak bu programların açılması kadar bu programdan mezun olan kişilerin istihdam edilmesi de önemlidir.” (Özbay ve Bahar, 2016:26)

Sonuç olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında üniversitelerimizde lisans programının olmaması, alanda uzman kişilerin

yetişmesinin önünde en büyük engel olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu alanın gelişmesi öncelikle üniversitelerimizde lisans programlarının ivedilikle açılmasına bağlıdır. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının YÖK tarafından doçentlik alanı olarak kabul edilmesi, bu alanın akademik olarak da daha hızlı gelişmesini ve daha çok rağbet görmesini sağlayacaktır.

## 2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Sorunu

Dil öğretiminde etkin sonuçlara ulaşmanın yolunun iyi tasarlanmış öğretim programlarından geçtiği fikri ilgili literatürde yaygın kabul gören bir gerçektir. İyi tasarlanmış ve etkili öğretim programlarının genel ve özel hedefleri iyi belirlenmiş amaçlar, iyi tasarlanmış öğretim süreçleri, hedef kitleye ve bağlama uygun öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme araçları boyutlarını içinde barındırdığı söylenebilir. YDTÖ bağlamında düşünüldüğünde, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında devam etmekte olan yabancılara Türkçe öğretimi programlarının kapsamlı bir ihtiyaç analizi çalışması sonucunda tasarlanarak uygulamaya konulduğunu söylemek güçtür. (Yıldız, 2015).

Öğretim programları, eğitim öğretim süreçlerinin sağlıklı ve etkin bir şekilde yürütülebilmesi bakımından önemlidir. Bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanacak programlar, ana dili öğretim programlarına göre birçok farklılıklar göstermektedir (Ulutaş ve Kara, 2019). Bu farklılıkların başında öncelikle hedef kitlenin farklı oluşunu söyleyebiliriz. Oysa Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yıllardır ana dili olarak Türkçe öğretim programı kullanılmıştır. Kardeş ve Koç'a göre (2019) bu alanda yalnızca ana dili olarak Türkçe öğretim programı değil, ayrıca İngilizce, Almanca, Fransızca vb. yabancı dil öğretim programları da kullanılmıştır. Bu nedenle Türkçenin hedef kitleye öğretilmesinde beklenen sonuçlar elde edilememiştir.

Göçer ve Moğul'a göre (2011), Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ayrı bir disiplin olarak görülmeli ve bu alanda kullanılacak bir eğitim programı hazırlanmalıdır.

Karababa da (2009: 270-271) bu konuda şunları söyler: “Bugün üniversitelerimizde lisans düzeyinde Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim ve Türkçe Eğitimi Bölümleri (Türkçe Öğretmenliği Programları)

bulunmaktadır. Bu bölümler, yabancılara Türkçe öğretimi görevini üstlenmeye uygun ya da en yakın alanlar gibi görünse de söz konusu bölümlerin lisans ve varsa lisansüstü programları incelendiğinde; program içeriklerinin, yabancılara Türkçe öğretiminin gerekliliklerini yerine getirebilecek nitelikte ve yabancılara Türkçe öğretmek gibi özel bir alana öğretmen yetiştirmek için yeterli olmadığı görülmektedir.”

Er, Biçer ve Bozkırlı da (2012) araştırmalarında bu sorunla ilgili önemli tespitlerde bulunmuşlardır: “Öğretim programı yetersizliği”ni konu edinen yedi makale incelendiğinde iki makalede yabancılara Türkçe öğretim programlarının Avrupa Dil Dosyası göz önünde bulundurularak hazırlanmaması, iki makalede öğrencinin ihtiyacına cevap verebilecek nitelikte bir programın olmaması, bir makalede yabancılara Türkçe öğretimine yönelik programların uzman kişilerce hazırlanmamış olması, bir makalede ortak bir programın olmaması, bir makalede ise Türkçe Eğitimi bölümlerindeki yabancılara Türkçe öğretimi dersinin ders saati yetersizliği konuları hakkında bilgi verilmiştir.”

Aslında bu yedi makaleden çıkarılan bu tespitlerin hepsi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim programı sorununun içeriğini oluşturmaktadır. Öncelikle hazırlanacak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının işlevsel ve etkili olması için, yabancı dil öğretiminde kendini kanıtlamış uluslararası geçerliliği olan programlardan yararlanmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğretim programının içeriği, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nden faydalanılarak hazırlanmalıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin dil öğrenme amaçları ve beklentileri birbirinden farklıdır. Bu nedenle program hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve bunun için ihtiyaç analizleri yapılmalıdır. Günümüzde özellikle TÖMER’lerin kendilerinin hazırlamış oldukları programları kullandıkları bilinmektedir. Hâlbuki ana dili olarak Türkçe öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de ortak bir program olmalıdır. Türkçe öğretmenliği lisans programında verilen yabancılara Türkçe öğretimi dersinin önceden 6. yarıyıldan itibaren 2 saatlik bir dersken sonradan yeni YÖK programıyla 8. yarıyıldan itibaren 3 saatlik bir ders olarak okutulması olumlu gibi görünse de Türkçe öğretmen adaylarının bu alanda yeterli donanıma sahip olamadan mezun olmaları anlamına gelmektedir.

Uçgun’un (2013) araştırmasında da, Türkçe Eğitimi Lisans Programı’ndaki Yabancılara Türkçe Öğretimi dersinin süresi bakımından yetersiz

bulunduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle Uçgun, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerin daha donanımlı yetişmelerini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi bölümlerine bağlı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı”nın kurulmasını önermektedir.

Son yıllarda hem Millî Eğitim Bakanlığının hem de Türkiye Maarif Vakfının hazırlamış oldukları Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programlarının bu konudaki sorunların çözümünde önemli katkılar sağlayacağı açıktır. Bu programların ihtiyaçlar ve evrensel ilkeler doğrultusunda geliştirilmesi, uygulamada yaşanan problemler ışığında gerekli güncellemelerin yapılması, sorunların çözümünü kolaylaştıracaktır (Kardaş ve Koç, 2019: 347).

### 3. Nitelikli Öğretim Elemanı Sorunu

Öğretim elemanı, dil öğretiminin en önemli öğelerinden biridir. Dil öğretiminin başarılı ve verimli olması için öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki etkileşim oldukça önemlidir. Yüce (2016)’ye göre bu etkileşimin sağlıklı olması için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin iyi bilinmesi gerekir. Yani Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev yapacak öğretim elemanlarının yalnızca alan bilgisine sahip olmaları yeterli değildir. Ayrıca öğrencilerin psikolojilerini iyi anlamaları, onları derse istekli hale getirme, öz güven kazandırma gibi konularda da eğitim almaları gerekir. Ne yazık ki günümüzde biz daha ilk aşamayı, yani alan bilgisine sahip öğretim elemanı yetiştirme konusunda bile geç kaldığımızı söyleyebiliriz. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapacak öğretim elemanının en önemli niteliklerinden biri de Türk kültürüne çok iyi derecede hâkim olmasıdır. Güzel ve Barın (2013: 63), bu konuda şunları söyler: “... kendi kültür değerlerini (dilini, dinini, tarihini, gelenek ve göreneklerini) çok iyi bilmelidir. Bu, bir öğretim elemanı için çok önemli bir vasıftır. Türk kültürünü, geçmişi ve bugünüyle çok iyi özümsememiş hiçbir kişi, yabancılara Türkçe öğretimi alanında eğitim vermemelidir.”

Açık’a göre (2008), Türkçenin yabancı dil olarak görev yapan öğretim elemanlarının nitelikleri ve dikkat etmeleri gereken hususlar şunlardır:

“a) Türkçeye, Türk kültürü ve edebiyatına vakıf olmalı.

b) Yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeli.

- c) Olumlu bir ortam yaratmalı.
- d) Değerlendirme yöntem ve becerisine sahip olmalı.
- e) Öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları not etmeli.
- f) Ders kitapları dışında materyaller geliştirmeli.
- g) Dersteki grup ya da kişisel etkinlikleri öğrencilerin daha önce edindikleri bilgiler göz önünde tutarak tasarlamalı.
- h) Dil öğretiminin aynı zamanda kültür aktarımında araç olduğunu ve Türkiye'yi tanıtmaya, sevdirmeye misyonunu kabullenmelidir.
- i) Okutman, dili öğretme yerine sınavda öğrenciyi başarılı kılmak üzere gerçek amaçlarından uzak uygulamalara yönelmemelidir.”

Daha önce de belirtildiği gibi ana dili olarak Türkçe öğretimi ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi birbirinden farklı alanlardır. Öncelikle hedef kitlesi farklıdır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alacak kişilerin yalnızca Türkçe öğretmenliği mezunu olması tek başına yeterli değildir. Bu alan ana dili olarak Türkçe öğretiminden ayrı bilgi, birikim ve formasyon gerektirir (Öztürk ve Tağa, 2019).

Mete'nin (2012) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı doktora tez çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının Türkçe öğretiminden ve yabancı dil öğretiminden farklı bir alan olduğu ve öğretmenlerce de böyle algılandığı tespit edilmiş, bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için hazırlanan programlarda alan dersleri, kültür dersleri ve alan eğitimi ders içerikleri özel alan yeterlikleri temelinde oluşturulmalıdır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programları hazırlanması için alanla ilgili temel ilke ve yöntemlerin belirlenip çerçeve programının hazırlanması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Yağmur'a göre (2006) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, özel uzmanlık gerektiren bir alandır. Bu alanda görev yapacak öğretim elemanlarının yalnızca Türkçe eğitimi ya da Türk dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümlerinden mezun olması yetmez. Türkçe yabancı dil öğretmenleri de aynı Almanca, Fransızca ve İngilizce vb. dil öğretmenleri gibi yabancı dil öğretmeni olarak yetiştirilmelidirler.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapan öğretmenler

ya da öğretim elemanlarının çoğunun Türkçe öğretmenliği mezunu bile olmaması büyük sorunlara neden olmaktadır.

Bu konuyu ayrıntılarıyla irdeleyen Özbay ve Bahar (2016), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık alanı farklı kişilere yer verilmesinin alanın kurumsallaşmasını ve bir bilim dalı olmasını engellediği gibi bu alanda uzman yetiştirilmesini de geciktirdiğini ifade eder.

Yıldız ve Tunçel'e göre (2014) kültürümüze uzak, hiç Türkçe bilmeyen farklı milletlerden öğrencilerle dolu bir sınıfın karşısına ilk kez çıkan, yabancı dil öğretim metotları alanında eğitim almamış bir öğretmenin deneyimsizliği nedeniyle öğrencilere dilimizi ve kültürümüzü öğretme noktasında problemler yaşaması kaçınılmazdır.

Günümüzde artık hemen her üniversitede Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bulunmaktadır. TÖMER'lerin büyük bir bölümünde misafir öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarını, alan uzmanı olmayan öğretim elemanları yürütmektedir. Türkiye'deki TÖMER'lerde görev yapan öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına bakıldığında bunların oldukça büyük bir bölümünün Türkçe eğitimi lisans programından dahi mezun olmadıkları anlaşılacaktır. Maalesef halen TÖMER'ler bir rant kapısı olarak görülmekte ve üniversite idaresiyle yakın ilişkileri olan öğretim elemanları uzmanlık alanlarına bakılmadan idareci veya öğretici olarak görevlendirilmektedir. Bu durum dilimiz ve kültürümüzün öğretiminde göz ardı edilemeyecek büyük bir sorundur. Bu sorunun bir nebze olsun giderilmesi için (en azından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yetişen öğretim elemanları istendik niceliğe ulaşmaya kadar) vakit geçirilmeden Türkçe eğitimi alanında uzman kadroların bu merkezlere görevlendirilmesi gerekmektedir (Kardaş ve Koç, 2019: 350).

#### 4. Yaklaşım- Yöntem- Teknik Sorunu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yaşanan önemli sorunlardan biri de yöntem sorunudur. Dil öğretiminde hangi konuların öğretileceği kadar bu konuların nasıl öğretileceği de oldukça önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğretmenlerin/öğretim elemanlarının dil öğretim yöntem ve tekniklerine vakıf olmaları bu yöntem ve tekniklerin hangi dil öğretim yaklaşımlarıyla alakadar olduğunu bilmeleri ve bunun farkında olmaları öğretim sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmen

/ öğretim elemanlarının bu yöntem ve tekniklerdeki öğretmen ve öğrenci rollerini iyi tanımaları ayrıca bunların olumlu ve olumsuz yanlarını iyi öğrenmeleri gerekir.

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de Türkçe öğrenenlerin dili en kolay ve etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için yöntem bilgisine sahip olmak bir dil öğretmeni için önemli bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yöntemler konusunda kendini geliştirmeleri ve öğrenenlere en uygun dil öğretim ortamını yaratmaları beklenmektedir.” (Göçen, 2020: 44)

Küreselleşen dünyada yaşanan hızlı gelişmeler dil öğrenme ihtiyaçlarında da değişiklikler meydana getirmiştir. Bu durum yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin günümüzdeki ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilmesi veya güncellenmesine neden olmaktadır. Bu noktada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeyi öğrenme amaçlarına, dil öğrenme ihtiyaçlarına göre Türkçe öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçimi daha olumlu olacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi yöntem ya da tekniğin kullanılacağı, yıllardır alanda tartışılan bir konudur. Fakat hangi yöntemi ya da tekniği uygularsak uygulayalım olumlu yönleri olmakla birlikte hep eksik kalacaktır. Çünkü her yöntem ya da teknik kendisinden önce ortaya konulan yöntem ve tekniklerin eksiklerini gidermek ya da olumlu yönlerini geliştirmek amacıyla ortaya konulmuştur. Hâlbuki günümüzde dil öğretiminde kabul edilen durum, birden çok öğretim yöntem ya da tekniğe başvurulmasıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi yöntem ve tekniğe başvurulacağı, hedef kitlenin yaş, cinsiyet, ana dili, dili öğrenme amacı gibi faktörlere bağlı olarak belirlenmelidir. Bu konuda öğretim elemanlarının bilgi, beceri ve tecrübesi de çok önemlidir. Yani Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alacak kişilerin yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri konusunda çok iyi olması gerekir. Göçen de (2020: 25) bu konuda şunları söyler: *“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de Türkçe öğretmenlerinin dil öğretim yöntemlerini tanımasına, yöntem kullanımı sürecinde öğretmen-öğrenci rollerini anlamasına ve yöntemin olumlu-olumsuz özelliklerinin farkında olmasına ihtiyaç vardır. Böylece öğretmenler öğrenen ihtiyaçlarına, geliştirilmek istenen dil becerisine ve öğretimin hedeflerine yönelik olarak gerekli olan yöntemlerin seçimlerini gerçekleştirebileceklerdir.”*



## 5. Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaşadıkları en önemli sorunlar; uyum sorunu ve temel dil becerileriyle ilgili yaşadıkları sorunlardır.

### 5.1. Uyum Sorunu

Bu sorun, öğrencilerin öğrenme ortamı yani okul dışında yaşadıkları sorunları kapsamaktadır. Barınma, ekonomik nedenler, ulaşım vb. dış etkenlerde yaşanan olumsuz durumlar, öğrencilerin Türkçe öğrenme başarısını da olumsuz etkilemektedir. Biçer, Çoban ve Bakır'ın (2014) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin en çok maddi konularda sıkıntı çektikleri, öğrencilere verilen burs imkânlarının artırılmasının bu sorunun çözümü için önemli olduğunu ifade eder. Yine Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) araştırmasında karşılaşılan problemlerden biri de yabancılara Türkçe öğretiminde bir devlet politikasının oluşturulamamış olmasıdır. Politika eksikliğinden kaynaklanan temel problemler öğrencilerin yaşadığı barınma, burs ve ulaşım imkânlarının kısıtlılığı olarak belirtilmiştir. Açık (2008), araştırmasında öğrencilerin hedef dili konuşan topluma karşı olumlu tutum içinde olmaları gerektiğini söylemiştir. Çünkü topluma karşı sergilenen olumlu tutum öğrencilerin öğrenme isteğini artırıp öğrenme sürecini kolaylaştırırken aksi durumda öğrenme işlemi zorlaşır ve başarı düşer. Dolayısıyla topluma uyum konusunda özellikle öğretim elemanlarına büyük görevler düşmektedir. Öğretim elemanının bilgi ve deneyimi bu konuda önemli rol oynayacaktır.

### 5.2. Temel Dil Becerileriyle İlgili Yaşanan Sorunlar

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin en çok dil bilgisi ve yazma alanlarında sorun yaşadıkları gözlenmiştir.

Gürbüz ve Güleç (2016), araştırmalarında öğrencilerin en çok dil bilgisi konularında sıkıntı çektiklerini ve bu konunun daha çok akademik yazma becerisini olumsuz yönde etkilediğini ifade eder. Karababa da (2009) dil bilgisi konularının öğrenilmesinde öğrencilerin oldukça zorlandıklarını ve bu sorunun çözümü için dilbilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu ifade eder. Açık (2008) ile Biçer, Çoban ve Bakır'ın (2014) yapmış oldukları çalışmalarda en çok yazma konusunda sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Maden ve İşcan'ın

da (2011) araştırmalarında benzer şekilde dil bilgisi ve yazma alanlarında öğrencilerin daha çok sorun yaşadıkları ifade edilmiştir.

Yazma becerisinin dört temel dil becerisi içinde dinleme, konuşma ve okumadan sonra gelen ve en zor kazanılan beceri olduğu bilinen bir olgudur. Yani yazma becerisinin gelişmesi diğer becerilerin gelişmesine bağlıdır. Yazmanın zor bir beceri olması, onun karmaşık bir süreç ihtiva etmesinden kaynaklanır. Takıl'a göre (2016) yazma becerisi için hem sembollerin öğrenilmesi hem de anlamadan sonra ortaya çıkan anlatma sürecinin geliştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yazma becerisini oluşturan bu yeterliklerin bir öğretici olmaksızın kendi kendine ortaya çıkması mümkün değildir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin daha özenli ve dikkatli davranması gerekmektedir.

Genç (2017), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi sürecinde tıpkı ana dil olarak Türkçe öğretiminde olduğu gibi yapılandırıcı yaklaşımın kullanılması gerektiğini savunur: *“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli ve işlevsel bir beceri olan yazma eğitimi belirli aşama ve ilkelerden oluşur. Bireyin iletişim ve etkileşim sürecine girmesi anlama ve anlatma gereksiniminden doğar. Bu da anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerinin etkin biçimde kullanılabilmesiyle gerçekleşebilir. Anlatma becerileri kapsamında yer alan yazma, duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesini imler. Yazma eğitimi ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarmadan oluşan bir süreci kapsar. Yazma eğitimi yapılandırıcı yaklaşımla düşünceleri sıralama, sınırlama, düzenleme ve yazma kurallarını uygulamayla bütünleşir. Bilişsel bir ön hazırlıkla başlayan yazma eğitimi, yazma amacının belirlenmesi ve buna uygun olan yöntemin seçilmesi, konunun sınırlandırılması, ifade edilenlerin kurallara uygun biçimde yazılmasıyla tamamlanır.”*

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitiminde başarıya ulaşmak için diğer temel dil becerileriyle paralel olarak bir öğretim ortamı olmalıdır. Yani yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak bağımsız bir konu olarak değil, bir öğrenme alanı olarak dört temel dil becerisiyle birlikte ele alınmalıdır. Yine dil öğretim ilkelerine uygun olarak basitten zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ilkesine uygun hareket edilmelidir.

Avcı ve Küçük de (2017) Türkçenin yabancı dil olarak dil bilgisi öğretiminde yukarıda bahsedilen dil öğretim ilkelerine göre hareket

edilmesi gerektiğini savunur. Ayrıca dil bilgisi öğretiminde de ihtiyaç analizinin mutlaka yapılmasının gerektiğini ifade eder.

Karatay ve Kaya (2019), dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların ders kitaplarındaki tutarsızlıkların giderilmesi ve dil bilgisel yapıların işlevsel olarak sunulmasına bağlı olduğunu ifade eder.

Kurt (2016) ise dil bilgisinin diğer dört temel dil becerisinin etkili ve doğru kullanımı için önemli olduğunu, ezberden kaçınılması gerektiğini savunur.

Tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretiminde başarıya ulaşılabilmesi için yapılandırıcı yaklaşımla hareket etmek gerekir. Yani dil bilgisi kurallarının öğretiminde ezberden kaçınılması konuların işlevsel yönü ön plana çıkarılmalı ve sezdirerek konular kavratılmalıdır. Ayrıca, dil bilgisi bağımsız bir konu olarak değil diğer temel dil becerilerine paralel olarak bütüncül bir anlayışla verilmelidir.

## Sonuç

Günümüzde küreselleşen dünyada artan uluslararası ilişkiler, ülkelerin birbirlerini daha yakından tanıma isteği, yabancı dil öğretiminin daha da önem kazanmasını sağlamıştır. Türkiye'nin de uluslararası artan gücü, jeopolitik konumu, Türk dizilerinin dünyada saygın bir konumda olması ve Türkçenin dünyada sayılı dillerden biri olması gibi nedenlerle Türkçe öğrenmeye karşı ilgi son yıllarda önemli artış göstermiştir. Bu ilgi ve yoğun talepleri karşılamak amacıyla birçok kuruluş ve merkez Türkçe öğretimi adına faaliyet göstermeye başlamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak için düzenlenen sertifika programlarının sayısı çığ gibi çoğalmıştır. Bununla birlikte bu alanda yaşanan sorunlar da gün yüzüne çıkmıştır.

Son yirmi beş otuz yılda gelişme göstermeye başlayan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde günümüzde birçok sorun yaşanmaktadır. Bu makalede bu sorunlardan en önemli olarak görülen; lisans programının olmaması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı sorunu, nitelikli öğretim elemanı sorunu, öğretim yaklaşım – yöntem - teknik sorunu ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ilgili alan yazın ışığında araştırmacının gözlemleriyle birlikte değerlendirilmiş ve çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Bu sorunlarla ilgili olarak dile getirilen çözüm önerilerini şöylece özetleyebiliriz:

Öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı bağımsız bir disiplin alanı olarak görülmeli ve üniversiteler bünyesinde lisans programı ivedilikle açılmalıdır. Ayrıca alanla ilgili var olan lisansüstü programların sayısının artırılması gerekir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programıyla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Maarif Vakfı'nın hazırladığı programlar mutlaka alan uzmanlarının katkılarıyla geliştirilmelidir. Bu alanda yaşanan en önemli sorunlardan olan nitelikli öğretim elemanı yetiştirilmesi için lisans programının ivedilikle açılması bu programlar açılana kadar hiç değilse Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfı ve TÖMER gibi kuruluşlarda istihdam edilecek öğretim elemanlarının yalnızca Eğitim Fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği programlarından mezun kişilerden oluşmasına öncelik verilmelidir. Alanda yaşanan yöntem sorununun çözümüyle ilgili olarak da mutlaka yapılandırıcı yaklaşımın temel ilkelerine göre hareket edilmeli, öğretimde birden çok yöneme başvurulması ve yöntemlerin ihtiyaç analizi yapılarak belirlenmesi gerekir. Temel dil becerilerinde yaşanan sorunlara gelince, bu sorunların çözümünde de yine yapılandırıcı yaklaşımın temel ilkelerinden hareket edilmeli ve bu konuda öğretim elemanlarının yeterli alan bilgisine sahip olması sağlanmalıdır.

Sonuç olarak Türkçenin bir dünya dili hâline gelmesini istiyorsak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yaşanan bu sorunların çözümünde ilgili kurum ve kuruluşlar ivedilikle hareket etmeli ve bu konuya milli devlet politikası nazarıyla bakılmalıdır.

## Kaynaklar

- [1]. Açıık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.
- [2]. Avcı, Y. ve Küçük, S. (2017). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi”. *Turkish Studies*, 12(35). 49-67.
- [3]. 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.
- [4]. Candaş-Karababa, Z. C. (2009). “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 265-277.
- [5]. Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: DER.
- [6]. Durmuş, M. (2013). “Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceği İle İlgili Görüşler”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.
- [7]. Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı K. Ç. (2012). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 1(2), 51-69.
- [8]. Genç, H. (2017). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama”. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- [9]. Göçen, G. (2020). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem”. *Rumeli DE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 43-48.
- [10]. Göçer, A. ve Moğul S. (2011). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış”. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- [11]. Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). “Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi

- Örneği”. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- [12]. Güzel, A. (2003). “Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünün Kuruluşu ve Hedefleri”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 7-17.
- [13]. Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [14]. İşcan, A. (2011). “Türkçenin yabancı dil olarak önemi”. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36
- [15]. Karatay ve Kaya (2019). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dilbilgisi için Çerçeve Program”. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 1-59.
- [16]. Kardaş, M. N. ve Koç, R. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaşanan Başlıca Sorunlar, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*, Ed. Kardaş, M. N. s: 343-363, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [17]. Kurt, M. (2016), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Bilgisinin İşlevi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar*, Ed. Yıldırım, F. ve Tüfekçioğlu, B. s: 261-266, Ankara: Pegem Akademi.
- [18]. Maden, S. ve İşcan, A. (2011). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan örneği)”. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-37.
- [19]. Mete, F. (2012). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [20]. Özbay, M. ve Bahar, M. (2016). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu*. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1 (1) , 1-29.
- [21]. Öztürk, H. ve Tağa, T. (2019). *Türkçenin Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Arasındaki Farklar, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*, Ed. Kardaş M. N. s: 177-197, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [22]. Takıl, N. B. (2016). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma

- Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Döngüsel Yazma Etkinliği”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312.
- [23]. Uçgun, D. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nın Gerekliği Üzerine Bir Değerlendirme” *Turkish Studies*, 8(9). 2487-2498.
- [24]. Ulutaş, M ve Kara, M. (2019). “TÖMER Türkçe Öğretim Programlarının Bilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi”. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 232-250. DOI: 10.31464/jlere.575801
- [25]. Uzun, N. E. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Söyleşi. Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Ed. Durmuş, M. ve Okur, A. s: 7–11, Ankara: Grafiker.
- [26]. Yağmur, K. (2006). “Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri”. *Dil Dergisi*, 134, 31-48.
- [27]. Yıldız Ü., (2015). “Yabancılar Türkçe Öğretimi Bağlamında Program, Yöntem, Öğretim Materyali ve Değerlendirme Yöntemleri Sorunu: Belarus Örneği”, *International Journal of LanguageAcademy*, vol.3, pp.94-112.
- [28]. Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Ed. Şahin A. s: 175-205, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [29]. Yüce, S. (2016). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Nitelikli Öğretim Elemanı Sorunu”. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1, 105-116.

### **Extended Abstract**

Foreign language teaching has become very important today due to military, religious, commercial, social, cultural reasons and needs. Although Turkish is one of the most spoken languages in the world, it has not made much progress in its teaching as a foreign language until the last quarter century. State policies play a very important role in that situation. Today, there are various activities in Turkey and abroad related to teaching Turkish as a foreign language. However, to what extent the practices are effective, how the teaching methods and approaches are used and how those who teach Turkish as a foreign language are prepared are important points to be taken into consideration. While teaching Turkish as a foreign language, it is necessary to determine what kind of problems arises from the teacher, the student and the institutions and to shed light on the regulations. Teaching Turkish as a foreign language has gained importance and become widespread only in the last two decades. Since the teaching of Turkish as a foreign language does not have a long history, research on curriculum development and student needs is not sufficient. When the literature on the problems of teaching Turkish to foreigners and the problems experienced in practice are examined with a disciplinary approach in the field of teaching Turkish as a mother tongue, it is seen that there is no research other than a few examples. In this study, the problems experienced in teaching Turkish as a foreign language were evaluated in the light of the literature and with the observations of the researcher, and solutions to these problems were presented.

The main problems encountered in teaching Turkish as a foreign language are as follows: lack of undergraduate program, the problem of teaching Turkish as a foreign language program, qualified instructor problem, teaching-approach, method-technique problem and problems experienced by students. In summary, the following evaluations have been made regarding these problems:

1. **Lack of Undergraduate Program:** The lack of undergraduate programs in our universities in the field of teaching Turkish as a foreign language is seen as the biggest obstacle to training experts in the field. Therefore, the development of this field depends primarily on the opening of undergraduate programs in our universities urgently. In addition, the acceptance of the field of teaching Turkish



as a foreign language as an associate professorship field by YÖK will enable this field to develop faster and become more popular academically.

2. **The Problem of Teaching Turkish as a Foreign Language Program:** In recent years It is clear that Teaching Turkish as a Foreign Language Programs prepared by the Ministry of Education and Turkish Education Foundation provides an important contribution to the solution of problems on this issue. Improving these programs in line with the needs and universal principles and making the necessary updates in the light of the problems experienced in practice will facilitate the solution of the problems.
3. **The Problem of Qualified Instructors:** The fact that most of the teachers or lecturers working in the field of teaching Turkish as a foreign language are not even graduates of Turkish teaching causes great problems. In order to eliminate this problem to some extent (at least until the instructors trained in the field of teaching Turkish as a foreign language reach the desired quantity), the expert staff in the field of Turkish education should be assigned to these centers without delay.
4. **Approach - Method - Technique Problem:** The method and technique to be used in teaching Turkish as a foreign language should be determined depending on factors such as age, gender, mother tongue and aim of learning the language of the target audience. The knowledge, skills and experience of the instructors are also very important in this regard. In other words, people who will take part in teaching Turkish as a foreign language should be very good at foreign language teaching methods and techniques.
5. **Problems Experienced by Students:** The most important problems faced by those who learn Turkish as a foreign language; adaptation problem and problems with basic language skills. The adaptation problem includes the problems that students experience outside of school, the learning environment. Negative situations experienced due to external factors such as housing, economic reasons and transportation etc. also negatively affect students' success in learning Turkish. Especially academic staff has a great responsibility in adapting to society in this regard. The knowledge

and experience of the lecturer will play an important role in this regard. As for the problems encountered with basic language skills; when the literature was examined, it was observed that students mostly experienced problems in grammar and writing. As in writing skills, it is necessary to act with a constructive approach in order to achieve success in teaching Turkish as a foreign language.

As a result, if we want Turkish to become a world language, the relevant institutions and organizations should act urgently in solving these problems in the field of teaching Turkish as a foreign language, and this issue should be viewed from the perspective of the national state policy.

## **Yazar Kılavuzu**

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

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

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

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

## **Yayın İlkeleri**

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

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

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

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

## **Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci**

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

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

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

Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

## **Yayın Dili**

Derginin yayın dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.

## **Yazım Kuralları**

### **I. Ana Başlık**

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

### **II. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i**

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

### **III. Öz**

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

### **IV. Ana Metin**

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

### **V. Bölüm Başlıkları**

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

## VI. Tablolar ve Şekiller

Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste,ortalı olarak eğik (bold); tablo adı ise, İlk sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere dik yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

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

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

## VII. Görseller

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

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

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

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

### **VIII. Dipnotlar**

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

### **IX. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar**

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

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

- Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde; (Carter, 2004).
- Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde; (Bendix, 1997: 17).
- İki yazarlı çalışmalara göndermelerde; (Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).
- İkiyden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve ‘vd.’ yazılmalıdır; (Akalın vd., 1994: 11).
- Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.
- Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır: Gazimihal (1991: 6), bu konuda “.....”nu belirtir.

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

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

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

## **X. Kaynakça**

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

### **Kitaplar**

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

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

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

### **Makaleler**

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

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

### **Kitap içi bölümler**

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



## **Tezler**

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

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

## **İnternet kaynakları**

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

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

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

## **Görüşmeler**

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

## **İletişim Bilgileri:**

### **AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, J BLOK

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

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



## **Author's Guide**

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

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

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

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

## **Publishing Principles**

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

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

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

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

### **Evaluation of the Articles and the Publishing Process**

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

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

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

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

### **Publishing Language**

The language of the journal is Turkish or English.

### **Editorial Principles**

#### **I. Main Title**

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

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

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

#### **III. Abstract**

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

#### **IV. Main Text**

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

## V. Sub-titles

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

## VI. Tables and Figures

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

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

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

## VII. Visuals

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

The images and photographs must be prepared according to black and white printing. The titles and the numbers of the visuals must be centered and typed in *italics*. The type of the visual and its number must be typed in *italics* followed by a full stop (.) and the name of the image typed in regular fonts with capital initials:

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

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

### **VIII. Footnotes**

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

### **IX. Citation and References**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **X. Bibliography**

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

### **Books**

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

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

### **Articles**

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

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



### **Sections of a Book**

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

### **Thesis**

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

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

### **Online Sources**

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

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

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

### **Contact Information:**

#### **AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

#### **Editorial Board**

Istanbul Aydın University, TÖMER, J Block

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

**Tel: (212) 444 1428 /12811-12809**



Her türlü bilgiye ihtiyaç duyduğunuzda bilgi merkezi **7/24** kapıları sizlere açık!

"Aydınlık bir geleceğe"

[www.aydin.edu.tr](http://www.aydin.edu.tr)