

# SAKARYA DİL DERGİSİ SAÜDİL

CİLT/VOLUME: 2 SAYI/ISSUE: 2 ARALIK/DECEMBER-2024

Sakarya University  
Journal of Language



CİLT/VOLUME: 2 SAYI/ISSUE: 2  
E-ISSN 2980-2938

ARALIK/DECEMBER 2024  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/saudil>

**SAKARYA  
DİL DERGİSİ**

**SAKARYA  
LANGUAGE JOURNAL**



**SAKARYA**  
ÜNİVERSİTESİ

---

---

# The Owner on Behalf of Sakarya University

## Sakarya Üniversitesi Adına İmtiyaz Sahibi

---

---

Prof. Dr. Hamza Al  
Sakarya University, Sakarya-Türkiye

---

---

### Editor in Chief / Baş Editör

---

---

İsmail Aydoğdu  
Foreign Language Teaching, Turkish Education, Turkology  
Sakarya University  
Sakarya-Türkiye  
iaydogdu@sakarya.edu.tr

---

---

### Assistant Editor / Editör Yardımcısı

---

---

Ömer Göktas  
Cultural Studies (Other), Turkish Folklore, Turkish Folklore  
Sakarya University  
Sakarya-Türkiye  
omergoktas@sakarya.edu.tr

---

---

### Editorial Board / Editör Kurulu

---

---

Ahmet Akkaya  
Turkish Education, Turkology, Teacher Training  
Adiyaman University  
Adiyaman-Türkiye  
aakkaya@adiyaman.edu.tr

Fulya Topçuoğlu Ünal  
Turkish Education, Teacher Training  
Dumlupınar University  
Kütahya- Türkiye  
fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr

Lindita Khanari Latifi  
Turkology  
University of New York Tirana  
Albania  
lindalatifi@yahoo.com

Nezir Temür  
Turkish Education  
Gazi University  
Ankara-Türkiye  
ntemur@gazi.edu.tr

Semra Alyılmaz  
Philology, New Turkish Language, Old Turkish  
Language  
Bursa Uludağ University  
Bursa- Türkiye  
semraalyilmaz@uludag.edu.tr

Canser Kardaş  
Philology, Turkish Folklore  
Muş Alparslan University  
Muş- Türkiye  
c.kardas@alparslan.edu.tr

Gökçen Göçen  
Teacher Training, Turkish Education  
Fatih Sultan Mehmet Foundation University  
İstanbul- Türkiye  
ggocen@fsm.edu.tr

Mehmet Emre Çelik  
Teacher Training, Turkish Education  
University Džemal Bijedić Mostar  
Bosnia and Herzegovina  
mehmetemre.celik@omu.edu.tr

Murat Şengül  
Teacher Training, Turkish Education  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University  
Nevşehir- Türkiye  
muratsengul@nevsehir.edu.tr

Nagihan Çetin  
Philology, Turkish Folklore  
Antalya Akev University  
Antalya- Türkiye  
nagihan.cetin@akev.edu.tr

Nurşat Biçer  
Teacher Training, Turkish Education  
Amasya University  
Amasya- Türkiye  
nursat.bicer@amasya.edu.tr

Sevim İnal  
Teacher Education, Foreign Language Teaching,  
English  
Çanakkale Onsekiz Mart University  
Çanakkale- Türkiye  
seviminal65@gmail.com

Yakup Alan  
Teacher Training, Turkish Education  
Sakarya University  
Sakarya- Türkiye  
alanyakup@gmail.com

Aynur Gazanfargizi  
Cultural Anthropology and Folklore Institute  
Khazar University  
Azerbaijan  
aynurqezenferqizi@yahoo.com

Gönül Erdem Nas  
Department of Turkish Philology and Literature  
Afyon Kocatepe University  
Afyonkarahisar - Türkiye  
gerdem@aku.edu.tr

Muhammed Hüküm  
Philology, New Turkish Literature, Turkish New  
Turkish Literature  
Sakarya University  
Sakarya- Türkiye  
muhammedhukum@sakarya.edu.tr

---

---

## Editorial Board/Yayın Kurulu

---

---

Mehmet Özdemir  
Philology, New Turkish Literature, Turkish New  
Turkish Literature  
Sakarya University  
Sakarya- Türkiye  
mehmetoz@sakarya.edu.tr

Mustafa Altun Tuğba Demirtaş Toloman  
Teacher Training, Turkish Education  
Sakarya University  
Sakarya- Türkiye  
tdemirtas@sakarya.edu.tr

Nahide İrem Azizoglu  
Teacher Training, Turkish Education  
Sakarya University  
Sakarya- Türkiye  
azizoglu@sakarya.edu.tr

Mesout Kalın Sali  
School of Foreign Languages, School of Modern  
Languages  
Çanakkale Onsekiz Mart University  
Çanakkale- Türkiye  
mesoutsali@comu.edu.tr

---

---

## Preflight Editor/ Ön Kontrol Editörü

---

---

Yasemin Yıldız  
Linguistics, Old Turkic Language  
Sakarya University  
Sakarya- Türkiye

Ayşegül Candan Varol  
Turkish and Social Sciences Education  
Sakarya University  
Sakarya- Türkiye

---

---

## Turkish Language Editor/Türkçe Dil Editörü

---

---

Feyza Keşan  
Turkish Folklore  
Sakarya University  
Sakarya- Türkiye

Ennur Bilecan Karaosmanoğlu  
Turkish Folklore  
Sakarya University  
Sakarya- Türkiye

---

---

## English Language Editor/İngilizce Dil Editörü

---

---

Seda Demir  
Institute of Educational Sciences  
Sakarya University  
Sakarya -Türkiye

---

---

## Technical Editor/Teknik Editör

---

---

Furkan Varol  
Modern Turkish Literature in Türkiye Field  
Sakarya University  
Sakarya-Türkiye

---

---

## Layout / Mizanpaj

---

---

Mehmet Emin Çolak  
Scientific Journals Coordinatorship  
Sakarya University  
Sakarya-Türkiye  
mehmetcolak@sakarya.edu.tr

Yakup Beriş  
Scientific Journals Coordinatorship  
Sakarya University  
Sakarya-Türkiye  
yakupberis@sakarya.edu.tr

# Contents

## Research Article

- 1 Almanya’da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri  
*Problems Experienced by Students Learning Turkish in Germany During the Process of Learning Turkish and Solution Suggestions for These Problems*  
**Gökçen Tekin** . . . . . 65-78
- 2 Söylem Belirleyicilerinin İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı: B1B2 Seviyesi  
*Use of Discourse Markers in Turkish as a Second/Foreign Language: Level B1-B2*  
**Gönül Özkollargil** . . . . . 79-98
- 3 Dilsel Değişimlerin İzinde: İslam Öncesi Dönemden Tanzimat Dönemine Türk Dünyasında “Dil”  
*Tracing Linguistic Shifts: “Language” in Turkish World from Pre-Islamic Times to the Tanzimat Era*  
**Seda Demir** . . . . . 99-115
- 4 Türkiye ve Finlandiya Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelemesi  
*A Comparative Analysis of Türkiye and Finland Mother Tongue Teaching Programmes*  
**Elif Bilgiç** . . . . . 116-138

## Book Reviews

- 5 Rumeli’de Türk Edebiyatı / Kitap Analizi  
*Turkish Literature in Rumelia / Book Analysis*  
**Vildan Coşkun** . . . . . 139-152



## Almanya'da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

### *Problems Experienced by Students Learning Turkish in Germany During the Process of Learning Turkish and Solution Suggestions for These Problems*

Ebru Dunder

Frankfurt Eğitim Ataşeliği,  
ebru.dundar@hotmail.com



Geliş Tarihi/Received: 16.07.2024  
Kabul Tarihi/Accepted: 21.10.2024  
Yayımlanma Tarihi/ Available Online:  
10.12.2024

**Öz:** Türkçe öğretiminin hedef kitlelerinden biri şüphesiz yurt dışındaki Türk çocuklarıdır. Türkler 1960 yılından itibaren başta Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkesine misafir işçi olarak göç etmeye başlamıştır. Yurt dışına göç süreci ve kalıcı yerleşme düşüncesi ile dil sorunu kaçınılmaz bir hal almıştır. Almanya'daki Türk nüfusunun çokluğu düşünüldüğünde Türkçenin Almanya'da, Almancadan sonra en çok konuşulan dil olduğu gerçeğini göstermektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı eşgüdümünde Türkçe ve Türk kültürü dersi ile Almanya'da yıllardır dil ve kültür öğretimine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı Almanya'da Türkçe ve Türk kültürü dersi olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları sorunları analiz etmek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 88 ilkokul öğrencisinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanıp veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Almanya'da Türkçe öğrenen öğrenciler haftalık Türkçe ve Türk kültürü ders saatini yetersiz, dersin sınıf geçmeyi etkileyen bir ders olmamasını ve geç bir saatte yapılmasını olumsuz olarak değerlendirmiştir. Ayrıca öğrenciler, Türkçe ve Türk kültürü dersinin dil ve kültür öğretiminde etkili olduğunu ifade edip dersin verimliliğinin artmasına ilişkin çeşitli öneriler dile getirmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Almanya'da Türkçe öğretimi, Türk Kültürü Öğretimi, Öğrenci Görüşleri

**Abstract:** One of the target audiences of Turkish teaching is undoubtedly Turkish children abroad. Turks began to immigrate as guest workers to many European countries, especially Germany, since 1960. With the process of migration abroad and the idea of permanent settlement, the language problem has become inevitable. Considering the large number of Turkish population in Germany, it shows that Turkish is the most spoken language in Germany after German. In this context, studies on language and culture teaching have been carried out in Germany for years with the Turkish and Turkish culture course under the coordination of the Ministry of National Education. The aim of this study is to analyze the problems experienced by students who learn Turkish by taking Turkish and Turkish culture courses in Germany and to offer solutions to these problems. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The opinions of 88 primary school students participating in the research were collected with a semi-structured interview form and the data were interpreted with content analysis. According to the results of the research, students learning Turkish in Germany negatively evaluated the weekly Turkish and Turkish culture course hours as insufficient, the fact that the course was not a course that would affect passing the grade, and that it was held at a late hour. In addition, students stated that the Turkish and Turkish culture course was effective in teaching language and culture and made various suggestions to increase the efficiency of the course.

**Keywords:** Teaching Turkish in Germany, Teaching Turkish Culture, Student Opinions

### Extended Abstract

In this study, it is aimed to analyze the problems experienced by students who learn Turkish by taking Turkish and Turkish culture courses in Germany and to offer solutions to these problems. In this regard, the following questions were asked to 88 participants who were learning Turkish and Turkish culture courses through interview forms:



1. Could you write down your thoughts on whether the weekly lesson hours of your Turkish and Turkish culture courses are sufficient (too few or too many) with justification?
2. Does the lack of exams and report cards in your Turkish and Turkish culture courses affect your perspective, approach and attitude towards the course, positively or negatively?
3. What do you think, positively or negatively, about having Turkish and Turkish culture lessons after your other lessons at school?
4. Does the course content enable you to know Turkish and Turkish culture sufficiently? Do you have any suggestions on this matter?
5. What are your suggestions to make your Turkish and Turkish culture lessons more productive?

This research is a qualitative study that aims to examine and describe the opinions of students who learn Turkish by taking Turkish and Turkish culture courses in Germany regarding the problems they experience during the process. The study group of the research consists of 88 primary school students (1st-4th grade) who took Turkish and Turkish culture courses in different public schools in Hessen, Germany, in the 2023-2024 academic year. Data regarding the research were collected using the interview technique. The draft semi-structured interview form, prepared by the researcher and consisting of seven questions, was presented to four field experts. In line with the feedback received from field experts, necessary corrections were made, two questions were removed and the form consisting of five questions was given its final form. The five-question interview form prepared was designed to describe the problems experienced by the students in the process of learning Turkish by taking Turkish and Turkish culture courses and to offer suggestions accordingly. The necessary permissions were first obtained for the research. Then, semi-structured interview forms were prepared by scanning the relevant literature in line with expert opinions. The interview forms were applied based on the volunteering of the students in the Turkish and Turkish culture course conducted by the researcher. Voluntary consent forms were obtained from the students and it was stated that students who did not volunteer would not participate in the study. Students were given one class hour (45 minutes) to fill out the forms and their opinions were recorded in writing.

Descriptive analysis was used to analyze the data obtained in the research. In the study, five questions in the semi-structured interview form were considered as themes. During the data analysis phase, the marked descriptions were matched and lists were made regarding the themes. Codes were created with expressions that are similar in meaning and frequently mentioned. Frequency and percentage values were calculated for the codes and categories created in the analysis of the data. The first question in the semi-structured interview form was "Could you please write down your thoughts on whether the weekly lesson hours of your Turkish and Turkish culture courses are sufficient (too few or too many)?" is the question. Most of the students stated that the weekly hours of Turkish and Turkish culture course were not sufficient. The second question in the semi-structured interview form was "Does the lack of exams and report cards in your Turkish and Turkish culture courses affect your view, approach, and attitude towards the course positively or negatively?" is the question. A large proportion of the students stated that the lack of exams and report cards in Turkish and Turkish culture courses caused this course to be perceived as unimportant compared to other courses. The third question in the interview form was "What do you think, positively or negatively, about having Turkish and Turkish culture lessons after your other lessons at school?" is the question. The majority of students stated that holding Turkish lessons after other lessons at school reduces the efficiency of the lesson due to the fatigue factor. The fourth question in the interview form was "Does the course content enable you to know Turkish and Turkish culture sufficiently?" Do you have any suggestions on this matter? is the question. Students stated that the content of Turkish and Turkish culture courses is very effective in promoting Turkish and Turkish culture. The fifth question in the semi-structured interview form was "What are your

suggestions to make your Turkish and Turkish culture lessons more productive?" is the question. When the suggestions of students regarding increasing the efficiency of Turkish and Turkish culture courses are examined, it is seen that the most opinions are expressed in the category of "Increasing weekly Turkish lesson hours". Secondly, students expressed their opinions about increasing the efficiency of Turkish and Turkish culture lessons in the category of "more game-type activities in Turkish lessons". Thirdly, regarding increasing the efficiency of Turkish and Turkish culture lessons, it is seen that the students suggested "Turkish lessons should be held earlier in the day". The category of "Having compulsory attendance in Turkish courses" is another suggestion made by students. Interviews with students learning Turkish in the state of Hesse in Germany clearly show that the main factor affecting the efficiency of the Turkish and Turkish culture course is the prestige of the course. This situation has been emphasized many times in the media by researchers as well as the researcher's own observations. Including Turkish as a foreign language in education programs and thus including it in the grade point average will show that Turkish students' inherited multilingualism is seen as a value and supported by the state. This will increase students' skills and proficiency in Turkish lessons and basic language skills (listening, reading, speaking, writing). It is thought that the course will be taken into more consideration by adding the grades of Turkish and Turkish culture courses given regularly during the academic year to the evaluation in the report card.

### 1. Giriş

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örölmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlardan atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 2009, s. 3). Tanımdan da anlaşılacağı üzere "*dil, sadece insanın çıkardığı bir ses dizgesi değil, iletişimin çok yönlü ve karmaşık bir yapı oluşturan sürecinin konuşma organları ve ses dizgesi dışında bir birey olarak sahip olduğu diğer bedensel ifade yöntemlerinden de yararlanarak kullandığı bir iletişim aracı*" (Zimmer, 1992, s. 52) olarak değerlendirilmelidir. Her milletin kendine özgü ortak bir dili vardır. Milletin tüm öğelerinin birleştiricisi olan bu ortak dil "ana dil" olarak adlandırılmaktadır. Ana dil; başlangıçta anneden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2000). Bireye çağdaş yaşam ve uygarlık düzeyinde vatandaş olma bilinci kazandırmada temel unsur eğitim ve öğretimdir. Eğitim ve öğretimin de temel ögesi doğru bir biçimde verilen ana dil eğitimidir (Çelik, 2016).

Ana dili eğitimi sadece temel dil becerilerini kazandırmayı hedeflemez. Bu becerilerin yanı sıra ana dili eğitimi ile bireye doğru düşünme, kişiliği geliştirme, topluma uyum sağlayabilme, Türk ve dünya kültürünü kazandırma da hedeflenir (Göğüş, 1983). Yurt dışında çok dilli ortamlarda büyüyen bireylerin öz kimliğini koruyup sağlıklı düşünebilmesi için ve yaşadığı toplumda farklı durumlara olumlu uyum sağlayabilmesi için ana dilinin büyük bir önemi vardır (Çakır, 2003). Bu bakımdan kişinin öncelikle kendini anlamasının ve bulmasının, ardından çevresinde olup biteni anlamlandırmasının temel şartı ana dilini doğru kavrayıp kullanabilmesidir.

Ana dili gelişmeyen bir bireyin, çok dillilik ve çok kültürlülük akımının etkisiyle kendine ve sosyal çevresine yabancılaşma tehlikesi vardır. Oysa kendi diline ve kültürüne hâkim olan bir bireyin farklı kültürlerle ilişkin öğeleri daha kolay değerlendirip yorumladığı bilinen bir gerçektir (Çakır, 2003). Öyle ki ana dilin yeterince öğrenilmemesi, kişinin ikinci dili de öğrenmesini engelleyici çok önemli bir etken olarak görölmektedir (Nehr vd. 1988). Bu bağlamda Türkçenin ana dili olarak etkin bir biçimde öğrenilmesi bireyin ikinci dili öğrenim sürecini geliştirmektedir (Çakır, 2003). İki dilli ve tek dilli yetişen çocuklara ilişkin yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda iki dilli çocukların tek dilli yetişen çocuklara kıyasla uyum bakımından dilsel, sosyal ve psikolojik olarak daha ileri seviyede oldukları da bu durumun manidar bir örneğidir (Koehn ve Müller, 1990). Bu sebeple öğrencilerin her iki dili de çok iyi öğrenmesi adına köklü ana dili eğitimine gayret gösterilmesi son derece kritiktir.

Türkiye’de ana dil eğitimi devletin denetimi ve sorumluluğu altındadır. Bu denetim ve sorumluluk benzer biçimde yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları için de geçerlidir. Öyle ki bu husus Anayasanın 62. maddesinde "Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır." ifadesi ile güvence altına alınmıştır. Bu bağlamda yabancı ülkelerdeki Türk müşavirlik ve eğitim ataşelikleri aracılığıyla çeşitli ülkelerde ve eğitim kademelerinde yurt dışındaki Türklere yönelik Türkçe öğretimi faaliyetleri sürdürülmektedir. Yurt dışında okuyan Türk öğrenciler için T.C. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, her yıl yüzlerce Türk öğretmen Türkçe ve Türk kültürü dersi eğitimi için görevlendirilmektedir. Dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta vardır ki bu öğretmenler yalnızca dil öğretimi değil aynı zamanda kültür öğretimi yapmaktır. Çünkü dil ve kültür iç içe geçmiştir, bu iki hayati ögeyi birbirinden bağımsız düşünmek neredeyse olanaksızdır.

Kaplan’a göre (2010) bir topluluğu veya cemiyeti sıradan bir kalabalıktan ayırıp millet yapan, ortak değerler etrafında toplayarak diğer milletlerden ayrı kılan onun dili ve dilini de kapsayan kültürüdür. Kültür; bir milletin dini, ahlaki, akli, estetik, lisani, iktisadi ve fenni hayatlarının ahenkli bütünüdür (Gökalp, 2021, s. 27). Bu bağlamda kültür; ait olduğu toplumun asırlar boyunca barındırdığı algılarını, tutum ve davranışlarını, yaşam biçimini, maddi manevi değerlerini, tarihini, edebiyatını, sanatını, düşünlerini, bayramlarını, şiirlerini, şarkılarını, türkülerini yani yaşamın her safhasını içine alan bir hafıza deposudur. Bu hafıza deposunun bir cisme bürünüp görünür olmasını sağlayan en önemli araç dildir. Kültürü oluşturmada ve aktarmada adeta bir köprü görevi gören dil, korunduğu ve sağlam olduğu müddetçe işlevini yerine getirecektir. Kültür, dil için inanılmaz bir kaynak; dil de kültür için vazgeçilmez bir araçtır. Araştırmacı sosyologlar, antropologlar ve dilciler kültürün en temel ögesinin dil olduğunu sayısız çalışmada vurgulamıştır (Göçer, 2016). Wenying Jiang (2000, s. 330) dil ve kültür üzerine yaptığı ünlü bir benzetmesinde: "Dil beden, kültür ise kandır. Kültür olmazsa dil ölür. Dil olmazsa kültür şekillenmez." İfadeleri ile bu kavramlarının birbirleri için ne derece önemli olduğuna bir kez daha vurgu yapmıştır. Bu sebeptendir ki yurt dışında dil öğretimi dersinin ismi yalnızca "Türkçe dersi" değil "Türkçe ve Türk kültürü dersi" olarak adlandırılmıştır. Ve bu görev için seçilen öğretmenler "Türkçe öğretmeni" değil "Türkçe ve Türk kültürü öğretmeni" ünvanı ile görev yapmaktadır. Görevlendirilen öğretmenler gittikleri ülkede Türk dilinin ve kültürünün devamlılığı konusunda adeta varoluşsal bir görev üstlenmektedirler. Okullarda verilen Türkçe ve Türk kültürü dersi ile Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, Türk kültürünü tanıyan, yorumlayan, kültürler arası iletişim becerilerini geliştiren bireyler yetiştirme yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Bu dersin özel amacı Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programında (2018, s. 2) "Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir." şeklinde açıkça belirtilmiştir.

Türkçe ve Türk kültürü dersleri ile dilini ve kültürünü yakından tanıyan, geliştiren, milli duygularını pekiştiren öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu beceriler kazandırılırken aynı zamanda öğrencilerin yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler kurmaları amaçlanmaktadır. Bu çerçevede Türkçe ve Türk kültürü dersleri, öğrencilerin hem kendi ülkelerinde hem de yaşadıkları diğer ülkelerde sağlıklı iletişim kurmalarına katkı sağlayacaktır. Ancak uygulamada Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verimliliğini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Türkçe ve Türk kültürü dersleri katılımcı sayısının azlığı sebebiyle okullarda genellikle birleştirilmiş sınıflarda gerçekleştirilmektedir. Dersler genellikle haftada 2 saat olmak üzere sınırlı bir zaman diliminde uygulanmaktadır. Türkçe ve Türk kültürü dersleri okuldaki akademik başarı ile ilişkili olmayıp bir kültürel etkinlik şeklinde yapılmaktadır. Bu derslere katılım zorunlu olmayıp isteğe bağlı bırakılmıştır. Derslerin bu niteliği, derse ilişkin hem olumlu hem olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Öğrenciler açısından bu dersler, not kaygısı yaşamadan keyifle katıldıkları bir faaliyet olarak görülebilmektedir. Ancak not kaygısının

olmayışı, öğrencilerin dersi zaman zaman önemsiz görmesi gibi bazı ciddi sorunlara da neden olabilmektedir.

Alanyazında Türkçe ve Türk kültürü derslerine yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğrenci (Yıldız, 2012; Oksal ve Güner, 2017), öğretmen (Çakır ve Yıldız, 2016; Arıcı ve Kırkkılıç, 2017) veya veli (Baştuğ ve Kara, 2018) görüşlerine göre bazı verilerin toplandığı belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre yapılan çalışmaların çoğunlukla sınıf içi Türkçe öğretimi uygulamaları ve bu uygulamalara yönelik algı ve tutum belirlenmesine yönelik olduğu saptanmıştır. Ancak öğrenci görüşlerine göre var olan sorunların belirlendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma; bizzat Türkçe ve Türk kültürü derslerini yöneten bir araştırmacı tarafından yapılması, uygulamadaki var olan sorunların öğrencilerin gözüyle saptanması ve dersin veriminin artması için öğrenci önerilerine başvurması yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu çalışmada, Almanya'da Türkçe ve Türk kültürü dersi olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları sorunları analiz etmek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Türkçe ve Türk kültürü dersini alan 88 katılımcıya görüşme formları aracılığıyla aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Türkçe ve Türk kültürü derslerinizin haftalık ders saatinin yeterli olup olmadığı (az veya çok olduğu) konusundaki düşüncelerinizi gerekçesiyle yazar mısınız?
2. Türkçe ve Türk kültürü derslerinizde sınav ve karne notu olmaması derse bakışınızı, yaklaşımınızı, tutumunuzu olumlu ya da olumsuz etkiliyor mu? Nedenleriyle açıklar mısınız?
3. Türkçe ve Türk kültürü derslerinizin okuldaki diğer derslerinizden sonra yapılması konusunda olumlu veya olumsuz olarak ne düşünüyorsunuz?
4. Ders içeriği Türkçeyi ve Türk kültürünü yeterince tanımanızı sağlıyor mu? Bu konuda önerileriniz var mı?
5. Türkçe ve Türk kültürü derslerinizin daha verimli geçmesi için önerileriniz nelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma modeli

Bu araştırma Almanya'da Türkçe ve Türk kültürü dersi olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, süreç içinde yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerini incelemeyi ve betimlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Yapılan çalışma ile araştırılan konuya ilişkin mevcut durumun saptanması amaçlanmıştır. Var olan durumu olduğu hâliyle yansıtan araştırmalara betimsel araştırma denir (Karasar, 2013). Buradan hareketle yapılan bu araştırma betimsel bir çalışmadır.

### 2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Almanya Hessen eyaletinde farklı devlet okullarında Türkçe ve Türk kültürü dersi alan 88 ilkököl öğrencisi (1-4. Sınıf) oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri toplama yöntemi ve araçları

Araştırmaya ilişkin veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve yedi sorudan oluşan taslak yarı yapılandırılmış görüşme formu, dört alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak iki soru çıkarılmış ve beş sorudan meydana gelen forma son biçimi verilmiştir. Hazırlanan beş soruluk görüşme formu, öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürü dersi olarak Türkçe öğrenme sürecinde yaşadığı sorunlarını betimleyecek ve buna bağlı olarak öneriler sunabilecek yapıda tasarlanmıştır.

### 2.4. Veri toplama süreci

Araştırma için öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Ardından uzman görüşleri doğrultusunda ilgili alan yazın taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formları, araştırmacının yürüttüğü Türkçe ve Türk kültürü dersi içinde öğrencilerin gönüllülükleri esas alınarak

uygulanmıştır. Öğrencilerden gönüllü onam formu alınarak gönüllü olmayan öğrencilerin çalışmaya katılmayacakları belirtilmiştir. Öğrencilere formları doldurmaları için bir ders saati süre (45 dakika) verilmiş ve görüşler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

### 2.5. Verilerin analizi ve yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz; ulaşılan verilerin önceden belirlenmiş temalara uygun olarak özetlendiği ve yorumlandığı, ulaşılan sonuçların neden-sonuç ilişkisi içinde yorumlandığı tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formundaki beş soru tema olarak ele alınmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında işaretlenen betimlemeler eşleştirilmiş ve temalara ilişkin listelemeler yapılmıştır. Anlamca benzer ve sıkça değinilen ifadeler ile kodlar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde oluşturulan kodlara ve kategorilere yönelik frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Çalışmanın iç geçerliğini arttırmak amacıyla da görüşme formlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### 3. Bulgular

#### Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Haftalık Saatinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki ilk soru “Türkçe ve Türk kültürü derslerinizin haftalık ders saatinin yeterli olup olmadığı (az veya çok olduğu) konusundaki düşüncelerinizi gerekçesiyle yazar mısınız?” sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılmış ve kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Haftalık Saatinin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri*

Kategori	<i>f</i>	%
Türkçe ve Türk kültürü derslerinin haftalık ders saatinin yetersizliği	74	84
Türkçe ve Türk kültürü derslerinin haftalık ders saatinin yeterliliği	14	16

Not: Kategoriler ve kodlar araştırma bulgularından elde edilmiştir.

Tablo 1’e göre öğrenciler en çok ( $f=74$ ) Türkçe ve Türk kültürü dersinin haftalık saatinin yeterli olmadığına yönelik görüş bildirmiştir. Bu görüşte olan öğrencilerden (Ö63) “Türkçe dersi çok az. O kadar az saat hiçbir şeye yetmiyor.” ve (Ö36) “Türkçe dersi çok az görüyoruz, bu çok yetersiz.” ifadeleri ile haftalık Türkçe ders saatinin yetersizliğini vurgulamışlardır.

Öğrenciler Türkçe ve Türk kültürü dersinin haftalık saatinin yeterliliğine ilişkin ikinci olarak ( $f=14$ ) ders saatinin kendileri için yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu duruma örnek olarak (Ö39) “Yeterli ben Türkçe bildiğim için.” (Ö85) “Bence bana bu kadar ders yetebilir.” görüşleri verilebilir.

#### Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde Sınav ve Karne Notu Olmamasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki ikinci soru “Türkçe ve Türk kültürü derslerinizde sınav ve karne notu olmaması derse bakışınızı, yaklaşımınızı, tutumunuzu olumlu ya da olumsuz etkiliyor mu? Nedenleriyle açıklar mısınız?” sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılmış ve kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2***Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde Sınav ve Karne Notu Olmamasına İlişkin Görüşleri*

<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Dersin önemini azaltma	78	89
Derse yönelik tutuma herhangi bir etki oluşturmama	10	11

Not: Kategoriler ve kodlar araştırma bulgularından elde edilmiştir.

Tablo 2'ye göre öğrencilerin çok büyük oranı (f=78) Türkçe ve Türk kültürü derslerinde sınav ve karne notunun olmamasının bu dersin diğer derslere oranla önemsiz algılanmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerin (Ö44) "Sınav olsaydı dersle daha çok ilgilenirdim." (Ö50) "Sınav olmayınca Türkçe önemli olmuyor." (Ö55) "Sınav olursa derse daha çok çalışırız." (Ö64) "Sınav olmayınca ders önemsenmiyor." gibi görüşleri Türkçe dersinde sınav yapılmamasının derse ilişkin tutumu olumsuz etkilediğini açıkça göstermiştir.

Katılımcı öğrencilerin bir kısmı (f=10) ise bu derste sınav yapılmamasından ve karne notuna etki etmemesinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bu duruma örnek olarak (Ö51) "Sınav olmasın, böyle rahatım." ve (Ö42) "Sınav olmasın, korkarım." ifadeleri ile derste sınav yapılmamasının daha uygun olduğuna ilişkin görüş bildirmiştir.

### **Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Okuldaki Diğer Derslerden Sonra Yapılmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki üçüncü soru "Türkçe ve Türk kültürü derslerinizin okuldaki diğer derslerinizden sonra yapılması konusunda olumlu veya olumsuz olarak ne düşünüyorsunuz?" sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılmış ve kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3***Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Okuldaki Diğer Derslerden Sonra Yapılmasına İlişkin Görüşleri*

<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Dersin verimliliğini düşürme-yorgun olma	52	59
Derse yönelik herhangi bir etki oluşturmama	27	31
Dersin verimini arttırma	9	10

Not: Kategoriler ve kodlar araştırma bulgularından elde edilmiştir.

Tablo 3'e göre öğrenciler büyük oranda (f=52) Türkçe derslerinin okuldaki diğer derslerden sonra yapılmasının, yorgunluk faktörüne bağlı olarak dersin verimliliğini düşürme kategorisinde görüş bildirmiştir. Bu duruma örnek olarak (Ö60) "Beynimiz çok yoruluyor, ders erken olsun." (Ö61) "Yorgun oluyorum, aklım ödevlerimde kalıyor." ifadelerini kullanmıştır.

Öğrenciler, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin okuldaki diğer derslerden sonra yapılmasına ilişkin ikinci olarak (f=27) "derse yönelik herhangi bir etki oluşturmama" kategorisinde görüş bildirmiştir. (Ö12) "Benim için saatler uygun, fark etmiyor." (Ö75) "Okuldan sonra da olur önce de olur." diyerek dersin zamanının kendileri için bir etki oluşturmadığını belirtmişlerdir.

Öğrenciler, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin okuldaki diğer derslerden sonra yapılmasına ilişkin üçüncü olarak (f=9) “dersin verimini arttırma” kategorisinde görüş bildirmiştir. (Ö2) “Okuldan sonra rahatlıyorum, bence daha iyi.” (Ö81) “Dersler bitmiş oluyor, dinleniyorum.” görüşleri ile dersin okuldaki diğer derslerden sonra yapılmasının daha verimli olduğunu belirtmişlerdir.

### Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin İçeriğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki dördüncü soru “Ders içeriği Türkçeyi ve Türk kültürünü yeterince tanımanızı sağlıyor mu? Bu konuda önerileriniz var mı?” sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılmış ve kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin İçeriğine İlişkin Görüşleri*

Kategori	f	%
Türkçeyi sevdirmeye ve Türk kültürünü yakından tanımayı sağlama	79	90
Türkçeyi ve Türk kültürünü tanımayı sağlamada yetersiz kalma	9	10

Not: Kategoriler ve kodlar araştırma bulgularından elde edilmiştir.

Tablo 4’e göre Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin içeriğinin Türkçeyi ve Türk Kültürünü tanıtmayı sağlamada oldukça etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerden (Ö88) “Bayramları, Türk oyunları, şarkıları bu derste öğreniyorum.” (Ö28) Evet, Türkiye’yi tanımamı sağlıyor.” görüşleri ile dersin öğrencilere dili ve kültürün öğretimindeki etkisine değinmiştir.

Katılımcı öğrencilerin bir kısmı (f= 9) ise dili ve kültürü öğretmede dersin yetersiz kaldığına ilişkin görüş bildirmiştir. (Ö87) “Bence yetersiz.” ve (Ö34) “Hayır, bu kadar az saat ile yeterli değil.” diyerek bu yetersizliği ders saatinin az oluşuna bağlamıştır.

### Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Daha Verimli Geçmesi İçin Sundukları Önerilere Yönelik Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki beşinci soru “Türkçe ve Türk Kültürü derslerinizin daha verimli geçmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılmış ve kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Daha Verimli Geçmesine Yönelik Önerileri*

Kategori	f	%
Haftalık Türkçe ders saatlerinin artması	36	41
Türkçe derslerinde daha çok oyun türü etkinliklerin yapılması	29	33
Türkçe derslerinin gün içinde daha erken saatlerde yapılması	25	28
Türkçe izleme/dinlemeye yönelik etkinliklerin artması	21	24
Türkçe derslerinde devam zorunluluğunun olması	16	18

Not: Kategoriler ve kodlar araştırma bulgularından elde edilmiştir.

Tablo 5'e göre Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verimini artmasına ilişkin öğrencilerin önerileri incelendiğinde en çok (f=36) "Haftalık Türkçe ders saatlerinin artması" kategorisinde görüş bildirildiği görülür. Öğrencilerden (Ö68) "Türkçe dersi daha çok olmalı, hemen bitmemeli." (Ö30) "Daha çok Türkçe dersi, daha çok Türkçe öğrenmek." (Ö41) "Daha fazla ders yapıp daha çok Türkçe konuşmalıyız." ifadeleri ile Türkçe ders saatinin artmasına ilişkin öneride bulunmuşlardır.

Öğrenciler Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verimini artmasına ilişkin ikinci olarak (f=29) "Türkçe derslerinde daha çok oyun türü etkinliklerin yapılması" kategorisinde görüş bildirmiştir. Bu duruma örnek olarak (Ö37) "Oyunlar oynayarak hem eğlenip hem öğrenebiliriz." (Ö49) "Türkçe oynayarak Türkçe öğrenmek istiyorum." (Ö56) "Türkiye oyunlarıyla daha iyi öğrenebiliriz." ifadeleri verilebilir.

Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verimini artmasına ilişkin üçüncü olarak (f=25) öğrencilerin "Türkçe derslerinin gün içinde daha erken saatlerde yapılması" yönünde öneri sunduğu görülmektedir. Öğrencilerden (Ö35) "Dersler daha erkenden, sabah yapılmalı." (Ö66) "Türkçe dersi daha çok olmalı ama bu kadar geç değil." görüşleri ile dersin verimli geçmesi adına Türkçe ders saatlerinin daha erken vakitlerde olması önerisinde bulunmuştur.

Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verimini artmasına ilişkin öğrencilerin bir diğer önerisi de "Türkçe izleme/dinlemeye yönelik etkinliklerin artması" kategorisindedir. (f=21) Öğrenciler bu kategoride özellikle Türkçe filmler izlemenin kendileri için dili ve kültürü öğrenmede daha etkili olacağını belirtmiştir. (Ö3) "Türk filmleri izleyerek Türkiye'yi tanıyalım." ve (Ö12) "Filmler izleyelim, güzel Türkçe cümleler dinleyelim." önerileri bu doğrultuda sunulmuştur.

"Türkçe derslerinde devam zorunluluğunun olması" kategorisi de öğrenciler tarafından sunulan bir başka öneridir (f =16). (Ö24) "Herkes derse düzenli katılmalı." ve (Ö36) "Bir sınıf olabilmek için daha çok kişi gelmeli ve devam etmek mecbur olmalı." (Ö40) "Derse hep gelmeli." görüşleri ile öğrenciler derse düzenli katılım sağlamanın dersin verimini arttıracığını belirtmiştir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Yurt dışında çok dilli bir ortamda büyüyen çocuğun kendi kimliğini koruyup sağlıklı düşünebilmesi için ana dilini doğru ve etkili kullanabilmesi hayati bir anlam ve önem taşımaktadır. Ana dilini doğru ve etkili kullanabilme becerisi kişinin; yeni bilgiler edinme, içinde yaşadığı dünyayı anlama ve anlamlandırma, kendini tanıma ve gerçekleştirilmesinin en önemli adımı olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada Almanya'da Hessen eyaletinde ana dilini öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu görüşlere ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur. Çalışmada Türk kültürü derslerinin verimliliğini etkileyen bazı etkenlerin olduğu görülmüştür. Bu etkenlerden biri haftalık Türkçe ders saatinin yetersizliğidir.

Almanya'da Hessen eyaletinde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri incelendiğinde, haftalık Türkçe ders saatinin yeterliliğine ilişkin en çok "Türkçe ve Türk kültürü derslerinin haftalık ders saatinin yetersizliği" (f=74) kategorisinde görüşlerin toplandığı görülmüştür. Türk kültürü derslerinin ders saatlerinin yetersiz olması, öğrenciler tarafından dersin verimliliğini etkileyen önemli bir faktör olarak görülmüştür. Alan yazında benzer çalışmalar incelendiğinde Yıldız (2013), Arıcı ve Kırkkılıç (2017), Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2018), Alan ve Biçer (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da ders saatlerinin Türkçenin ve Türk kültürünün öğretilmesi adına yetersiz olduğu birçok kez vurgulanmıştır.

Türkçe ve Türk kültürü derslerinde sınav ve karne notu olmamasına ilişkin görüşlerin toplandığı bir diğer soruda katılımcıların büyük çoğunluğunun bu konuda "Dersin önemini azaltma" (f=78) kategorisinde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Türkçe ve Türk kültürü dersi alan öğrenciler, bu derste sınav yapılmamasını ve dersin karneye geçmemesini Türkçenin diğer derslerden farklı olarak önemsiz bir ders olarak görülmesine sebep olduğunu belirtmiştir. Bu da Türkçe ve Türk kültürü dersinin,



öğrenciler tarafından diğer dersler kadar dikkate alınmamasına sebep olduğunu gösterebilmektedir. Yıldız (2012) öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde genel sorunları incelediği çalışmada, bu araştırmada olduğu gibi Türkçe ders saatinin yetersizliğini ve Türkçe ve Türk kültürü dersinin karne notuna etki etmemesi sorununu vurgulamıştır. Türkçe ve Türk kültürü öğretmenleri de bu özelliği ile dersin önemsiz bir ders olarak algılandığını belirtmiştir.

Görüşme formlarında ulaşılan bir diğer önemli sorun da Türkçe ve Türk kültürü derslerinin okuldaki diğer tüm derslerden sonraki saatlerde yapılmasıdır. Bu soruna ilişkin katılımcıların en çok "*Dersin verimliliğini düşürme-yorgun olma*" (f=52) kategorisinde görüş belirttiği görülmüştür. Dersin normal ders saatlerinden sonra devam zorunluluğu olmayan bir kurs şeklinde yapılması, sınıf geçmeye etkisinin olmaması ve haftalık ders sayısının yetersiz kalışı dersin hedeflerine ulaşmasında sorunlar doğurduğu çeşitli araştırmacılar tarafından da vurgulanmıştır. Yıldız (2012), Arıcı ve Kırkkılıç (2017) öğretmenlerden görüş topladıkları araştırmalarında benzer olarak bu sorunu dile getirmiş ve Türkçe derslerinin okul programı dışında, okuldan sonra yapılmasının derse karşı ilgiyi azalttığını belirtmiştir. Aynı sorun Güngör (2015) tarafından yapılan araştırmada da vurgulanmıştır. Araştırmacı, Türkçe ve Türk kültürü derslerinin mevcut durumunu karşılaşılan sorunları incelediği çalışmada derslerin okul saatlerinden sonra yapılmasının dersin verimini ciddi ölçüde düşürdüğünü belirtmiştir.

Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin içeriğine ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok (f=79) "*Türkçeyi sevdirmeye ve Türk kültürünü yakından tanımayı sağlama*" kategorisinde görüş sunulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu Türkçe ve Türk kültürü dersinde yapılan etkinlikler ile daha iyi Türkçe konuştuklarını ve Türk kültürünü yakından tanıdıklarını belirtmiştir. Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırmada da Türkçe ve Türk kültürü dersi alan öğrencilere derslerle ilgili görüşleri sorulmuş ve katılımcıların çoğunluğu Türkçe derslerini sevdiğini belirtmiştir. Araştırmanın ders içeriğine ilişkin bulgularının "*Türkçeyi sevdirmeye*" kategorisinde bu araştırma ile birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Görüşme formunda öğrencilere son olarak Türkçe ve Türk kültürü derslerinin daha verimli geçebilmesi adına önerileri sorulmuştur. Katılımcıların çeşitli kategorilerde önerilerde bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin en çok "*Haftalık Türkçe ders saatlerinin artması*" (f=36) önerisinde bulunduğu belirlenmiştir. Baştuğ ve Kara (2018) tarafından yapılan çalışmada haftalık Türkçe ders saatinin arttırılması, iki dilli çocukların aileleri tarafından da dile getirilen önemli bir öneri olarak sunulmuştur. Haftalık Türkçe ders saatinin yetersiz olduğu konusunda öğrencilerin ve ailelerin hemfikir oldukları görülmüştür. Katılımcıların sunduğu bir diğer öneri "*Türkçe derslerinin gün içinde daha erken saatlerde yapılması*"dır (f=25). Her iki kategorinin de önceki sorularda da önemli bir sorun olarak ele alınması ve öğrencilerin çoğunluğu tarafından öneriler başlığında tekrar dile getirilmesi oldukça anlamlıdır. Öğrencilerin "*Türkçe derslerinde daha çok oyun türü etkinliklerin yapılması*" (f=29) ve "*Türkçe izleme/dinlemeye yönelik etkinliklerin artması*" (f=21) ders içeriğine ilişkin sunduğu önerilerdir. Öneriler başlığında ulaşılan bir başka önemli kategori de "*Türkçe derslerinde devam zorunluluğunun olması*" (f=16) şeklindedir. Öğrenciler derse düzenli katılımın dersin önemini ve verimini arttıracaklarını ifade etmiştir. Türkçe derslerinde devam zorunluluğunun olması gerektiği ve ders içeriğinde uygun oyun ve eğlenceli kitapların kullanılması gerektiği Arıcı ve Kırkkılıç (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler tarafından sunulan öneriler olarak yer almıştır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenciler tarafından dersin daha verimli geçmesi adına yapılan önerilerin paralellik gösterdiği söylenebilir.

Almanya'da Hessen eyaletinde Türkçe öğrenen öğrencilerle yapılan görüşmeler, Türkçe ve Türk kültürü dersinin verimini etkileyen temel etkenin dersin saygınlığı olduğunu açıkça göstermektedir. Bu durum araştırmacının kendi gözlemlerinin yanı sıra birçok kez araştırmacılarca medyada da vurgulanmıştır. Günümüzde Hessen eyaletinde Arapça, Çine, Lehçe ve Portekizce seçmeli ikinci yabancı dil olarak eğitim programlarına alınmasına rağmen Türkçe aynı konuma getirilmemiştir. Diller arası uygulanan bu farklı

tutum Arapça, Çince ve Portekizcenin “dünya dili” olması; Lehçenin de Avrupa Birliği üyesi olan komşu ülke Polonya’nın dili olması ile açıklanmıştır (Başaran, 2023). Oysa Türkçenin, dünyanın en eski ve en çok konuşulan dilleri arasında oldukça önemli bir yeri vardır. 21. yüzyılda yaklaşık 200 milyon insan tarafından farklı ağız ve lehçelerde devlet dili, resmi dil ya da azınlık dili olarak kullanılmaktadır (Çakır & Yıldız, 2016). Buna rağmen Türkçenin seçmeli ders olarak müfredata dâhil edilmemesi Türk dilinin ve Türk toplumunun görmezden gelinmesi ve dışlanması olarak algılanmıştır (Kurt, 2021). Bu duruma tepki olarak 400 bin Türk kökenli göçmenin yaşadığı Hessen eyaletinde, Türkçenin de eyalet okullarında ikinci veya üçüncü yabancı dil olarak okutulmasına ilişkin yirmi binden fazla dilekçe toplanmış; birçok farklı sahada siyasi ve sosyal çeşitli kampanyalar yürütülmüştür. Ancak bu süreç “Türkçe eğitim krizi” olarak adlandırılan olumsuz bir süreç örneği olmanın ötesine geçememiştir (Köksal, 2021). Oysa Almanya’da en büyük azınlığı Türkler oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu ülkede Türkçe, Almancadan sonra en çok konuşulan dil konumundadır (Erdal, 2001). Buna rağmen Hessen eyaletinde Türkçe ve Türk kültürü derslerinin sınıf geçmeyi etkileyen derslerin içine alınması konusunun üstünde gerektiği kadar durulmadığı gözlenmektedir. Bu da Türkçe dersine olan ilginin her geçen gün azalmasına neden olmaktadır (Yıldız, 2018; Alan ve Biçer, 2022). Oysa Türkçenin yabancı dil olarak eğitim programlarına dâhil edilmesi ve böylelikle not ortalamasına katılması, Türk öğrencilerin aileden gelen çok dilliğinin devletçe bir değer olarak görünüp desteklendiğini gösterecektir. Bu durum öğrencilerin Türkçe dersine ve temel dil becerilerine (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ilişkin yetenek ve yeterliliklerinin artmasını sağlayacaktır. Öğretim yılı süresince düzenli olarak verilen Türkçe ve Türk kültürü derslerinin notunun karnede değerlendirmeye dâhil edilmesi ile dersin daha dikkate alınacağı aşikârdır.

Bu verilerden hareketle Türkçe ve Türk kültürü derslerinin haftalık saatlerinin artması, diğer dersler gibi okul saatleri içinde alınması ve seçmeli yabancı dil olarak okutulması ile dersin verimliliğinin artacağı söylenebilir. Bugün bir dünya dili olmadığı iddia edilen Türkçe, Avrupa’dan Orta Asya’ya kadar 200 milyonu aşkın insanın ortak dilidir. Böylesi köklü bir dilin okullarda diğer yabancı dillerde olduğu gibi seçmeli yabancı dil olarak okutulması temel hak olarak değerlendirilmektedir.

## 5. Öneriler

1. Türkçe ve Türk kültürü dersinin hak ettiği saygınlığa erişmesi için seçmeli yabancı dil olarak eğitim programlarına dâhil edilip sınıf geçmeye etkisi olan dersler arasında yerini alması,
2. Türkçe ve Türk kültürü derslerinin haftalık ders saatlerinin arttırılması,
3. Türkçe ve Türk kültürü derslerinde eğitsel oyunlar ve yaratıcı drama gibi çağdaş öğretim, yöntem ve tekniklerin kullanılması; ders içeriğini zenginleştirici materyallerin hazırlanması,
4. Türkçe ve Türk kültürü derslerinin okuldaki derslerin bittiği saatlere değil, diğer dersler gibi okul saatleri içine yerleştirilmesi önerilebilir.

## Kaynakça

- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim c.1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alan, Y., & Biçer, N. (2022). Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi: Bir meta-tematik analiz. *Kuram Ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 233-247.
- Arıcı, B., & Kırkkılıç, A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(41), 480-500.
- Başaran, B. (2023). Mehrsprachigkeit als Staatsraison am hessischen Beispiel. *Almanya'daki Türk varlığının 60 yılı sempozyumu* (s. 149-165). İstanbul: Türk-Alman Üniversitesi Yayınevi.
- Baştuğ, D., & Kara, Ş. (2018). İki dilli Türk çocuklarının ana dil öğretimine ilişkin aile görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31, 31-42.
- Çakır, M. (2003). Almanya'da çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 39-57.
- Çakır, M., & Yıldız, C. (2016). Almanya'daki Türk öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü dersine ilişkin görüşleri. *International journal of languages education and teaching*. 4/3 doi: 10.18298/ijlet.627, 217-257.
- Çelik, E. (2016). Ana dil ve anne dili kavramları. *Karadeniz Dergisi*, (29), 88-100.
- Erdal, M. (2001). *Almanya'da Türk dilinin geleceği: Koşullar ve olanaklar*. Türkçe öğretimi: <https://www.turkceogretimi.com/anadili-ogretimi/almanya-turk-dilinin-gelecegi-koşullar-ve-olanaklar> adresinden alındı
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Göçer, A. (2016). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 50-57.
- Göğüş, B. (1983). Anadili eğitim programlarının niteliği. *Türk dili aylık dil ve yazın dergisi dil öğretimi özel sayısı sayı 379-380*, 40-48.
- Gölkalp, Z. (2021). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Sebil Yayıncılık.
- Güngör, T. (2015). Fransa'da Türkçe ve Türk kültürü derslerinin mevcut durumu, öğretim programı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Diller Eğitimi Dergisi*, 3(2) Doi: 10.18298/ijlet.479, 2662-2668.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT journal* 54(4), s. 328-334.
- Kalenderoğlu, İ., & Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 577-601.
- Kaplan, M. (2010). *Dil ve Kültür*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Koehn, C., & Müller, N. (1990). Neue Arbeitsergebnisse in der Bilingualismusforschung. *Der Deutschunterricht* (5), 40-59.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim c.1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alan, Y., & Biçer, N. (2022). Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi: Bir meta-tematik analiz. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 233-247.
- Arıcı, B., & Kırkkılıç, A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(41), 480-500.

- Başaran, B. (2023). Mehrsprachigkeit als Staatsraison am hessischen Beispiel. *Almanya'daki Türk varlığının 60 yılı sempozyumu* (s. 149-165). İstanbul: Türk-Alman Üniversitesi Yayınevi.
- Baştuğ, D., & Kara, Ş. (2018). İki dilli Türk çocuklarının ana dil öğretimine ilişkin aile görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 31-42.
- Çakır, M. (2003). Almanya'da çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 39-57.
- Çakır, M., & Yıldız, C. (2016). Almanya'daki Türk öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü dersine ilişkin görüşleri. *International journal of languages education and teaching*, 4/3 doi: 10.18298/ijlet.627, 217-257.
- Çelik, E. (2016). Ana dil ve anne dili kavramları. *Karadeniz Dergisi*, (29), 88-100.
- Erdal, M. (2001). *Almanya'da Türk dilinin geleceği: Koşullar ve olanaklar*. Türkçe öğretimi: <https://www.turkceogretimi.com/anadili-ogretimi/almanya-da-turk-dilinin-gelecegi-kosullar-ve-olanaklar> adresinden alındı
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Göçer, A. (2016). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 50-57.
- Göğüş, B. (1983). Anadili eğitim programlarının niteliği. *Türk dili aylık dil ve yazın dergisi dil öğretimi özel sayısı sayı 379-380*, 40-48.
- Gökalp, Z. (2021). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Sebil Yayıncılık.
- Güngör, T. (2015). Fransa'da Türkçe ve Türk kültürü derslerinin mevcut durumu, öğretim programı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Diller Eğitimi Dergisi*, 3(2) Doi: 10.18298/ijlet.479, 2662-2668.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT journal* 54(4), s. 328-334.
- Kalenderoğlu, İ., & Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 577-601.
- Kaplan, M. (2010). *Dil ve Kültür*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Koehn, C., & Müller, N. (1990). Neue Arbeitsergebnisse in der Bilingualismusforschung. *Der Deutschunterricht* (5), 40-59.
- Köksal, G. (2021, Haziran 24). *Almanya'da Türkçe eğitimi krizi*. Bir gün: <https://www.birgun.net/makale/almanya-da-turkce-egitimi-krizi-349461> adresinden alındı
- Kurt, H. (2021, Haziran 9). *Türkisch als Fremdsprache an Hessischen Schule*. Hessen Türk Dernekleri İnişyatif Platformu: <https://www.hurriyet.com.tr/avrupa/hessen-almanyaya-kotuluk-yapiyor-41828288>Avrupa FRANKFURT / adresinden alındı
- Nehr, M., Rixius, K. B., Kubat, L., & Masuch, S. (1988). *In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Ein Erfahrungsbericht über die türkisch-deutsche Alphabetisierung*. Weinheim Basel.
- Oksal, A., & Güner, F. (2017). The Opinions of Parents and Students on the Course of Turkish Language and Culture in France: An Example from Aveyron Region. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 73-84.
- Özkan, N. (2007). *Türk Dilinin Yurtları*. Ankara: Akçağ Yayınları (2. baskı).

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. Ankara, Türkiye.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: T.C. Başbakanlık yurt dışı Türkler ve akraba toplulukları seçimi yayınları.
- Yıldız, C. (2013). Learners views on the teaching of Turkish as a mother tongue in Germany. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1083-1113.
- Yıldız, C. (2018, Mart 21). *Almanya'da Türkçe anadili tartışması*. Serbestiyet: <https://serbestiyet.com/haberler/yasam/almanyada-turkce-anadili-tartismasi-10596/>
- Zimmer, R. (1992). *Sprache und Bewegung- Kindergarten heute* s.52.

### **Makale Bilgi Formu**

**Yazar Onayı:** Makale tek yazarlıdır. Yazar, makalenin son halini okuyup onaylamıştır.

**Çıkar Çatışması Bildirimi:** Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

**Telif Beyanı:** Yazar dergide yayınlanan çalışmasının telif hakkına sahiptir. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Destek/Destekleyen Kuruluşlar:** Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

**Etik Onay ve Katılımcı Rızası:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunmaktadır.

**İntihal Beyanı:** Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.



## Söylem Belirleyicilerinin İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı: B1-B2 Seviyesi

*Use of Discourse Markers in Turkish as a Second/Foreign Language: Level B1-B2*

Gönül Özkollargil

Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye,  
gonulozkollargil@gmail.com



**Öz:** Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretim sınıflarında sınıf içi söylemde Türkçe öğreten öğretmen görevlilerinin Söylem Belirleyicisi (SB) kullanımı ve SB'lerin öğretimine dair düşünceleri, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından SB kullanım sıklığını ortaya koymaktır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum (örnek olay) çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi TÖMER'de öğrenim görmekte olup B1 seviyesinden B2 seviyesine geçen öğrenciler (n=2) ve Hacettepe Üniversitesi, Bartın Üniversitesi'nde çalışan öğretim görevlileri (n=4) oluşturmaktadır. Bu süreçte sırasıyla Hacettepe Üniversitesi TÖMER'de öğrenim görmekte olan B1 seviyesinden B2 seviyesine geçen öğrencilere Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF) kullanılarak 12 hafta boyunca her hafta SB kullanım verilerinin ses kaydı alınmıştır. CHAT çevriyazı formatıyla yazılarak biçimbirimsel olarak kodlanmıştır ve öğrencilerin edimlerinde konuşmanın akışını ve bilgi akışını düzenleyen SB'ler önceden oluşturulan kod listelerine göre CLAN programında hesaplamak için Python'da yeni bir program yazılmıştır. Verilerin dağılımı Matplotlib çerçevesi kullanılarak, farklı seviyelerde ve haftalarda her öğrenci için kelime sıklıklarını gösteren grafikler oluşturulmuştur. Nihai sonuçların anlamlı olup olmadığı betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerde Öğretim Elemanı Görüşme Formu (ÖEGF) kullanılarak aktarılan sorular çerçevesinde cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin edimlerinde çeşitli SB'lerin farklı işlevde kullanımına rastlanmıştır. Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin öğretim programlarında ve sınıf içi öğretimde SB'lere yer vermedikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Söylem Belirleyicileri, Öğretim Programlarında Söylem Belirleyicileri, Sınıf İçi Söylemde Öğreticilerin Söylem Belirleyicisi Kullanımı

Geliş Tarihi/Received: 24.07.2024  
Kabul Tarihi/Accepted: 09.10.2024  
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:  
10.12.2024

**Abstract:** The goal of this paper is to describe how instructors use Discourse Markers (DM), what they think about teaching them as well as how students use DMs through B1 and B2. It uses a case study to arrive at conclusion, a qualitative research method. The subjects are students of Hacettepe University who pass from B1 to B2 level of Turkish (n=2) and language instructors of Bartın University and Hacettepe University. During the fieldwork, students of Hacettepe University who passed from B1 to B2 were interviewed and audio-recorded using Student Interview Form (SIF) for 12 weeks. New software was developed using Python in order to list DMs used by student for speech flow and information Exchange with the help of CLAN. Using Matplotlib, graphs were created to how the weekly distribution of DMs by each student in both levels of language. The instructors were interviewed through IIF (Instructor Interview Form) and their answers were descriptively analyzed. The results indicate that the students use various DMs for various functions. IIF revealed that instructors do not include DMs in their classes.

**Keywords:** Discourse Markers, Discourse Markers in Curriculum, Instructors' Use of Discourse Markers in Classroom Discourse

### Extended Abstract

Discourse Markers (DM) are lexical items that direct the conversation, only get interpreted in a conversation, yet do not alter meaning if removed or affect the meaning of the sentences (Sarıtaş and Benzer, 2020). They only function in the conversational component of language. It is well-known that students learning Turkish as a second or foreign language frequently use these lexical items, such as *yani* and *şey*, which are both Turkish and Arabic). Since DMs are used for the same purposes in all

languages, they should be a part of the curriculum in Turkish as a foreign language classes. The major source of teaching in such classes is the course book. However, since course books do not usually include DMs, instructors are unable to cover them in classes. Some DMs should be included in the teaching environment and used in classes. Research should be done on how they can be included in the teaching environment. Since DMs control the flow of information in a conversation, speaking is the ideal section to teach them in such books. Therefore, the speaking activities in the course books should be rearranged accordingly. For this reason, DMs, which are used to manage nonverbal communication, should be covered in Turkish curricula, course books and classes. The goal of this paper is to describe how instructors use Discourse Markers (DM), what they think about teaching them as well as how students use DMs through B1 and B2. The paper seeks answers to the following questions: (i) do Turkish instructors actively use DMs in Turkish as a foreign language classes? (ii) what is the distribution DMs as used by students through B1 and B2. What do the instructors think about the use of DMs? It uses a case study to arrive at conclusion, a qualitative research method. The subjects are two students of Turkish studying at Hacettepe University who pass from B1 to B2 during the study and four instructors at the same university. Instructor Interview forms and Student Interview Forms were used extract data from the subjects. First, the students of HACettepe University were interviewed for a period of twelve (12) weeks. The interviews were audio-recorded. These semi-constructed interview forms were created in order to extract what the instructors think about teaching DMs and to describe the students' use of DMs. Student Interview Form was based on the subjects of İstanbul course book B1 and B2 levels. The draft was subjected to expert review. It was finalized after the experts' comments. The recordings were morphologically parsed using CHAT. A new software was developed using Python in order to list DMs used by student for speech flow and information Exchange with the help of CLAN. Using Matplotlib, graphs were created to how the weekly distribution of DMs by each student in both levels of language. The recordings of the instructors were transcribed and descriptively analyzed on preset themes. All subjects granted permission to use their data for research purposes. The forms are in addendum 1. The results indicate that the students WB and AD use some DMs in different functions, the most frequent ones being the pause markers DUR (*ee, aa, u, umm, başka*). The pause markers are followed by AMA (*ama*), KUR (*ve*), EVT (*evet*). Some students never used BOY (*böyle*), OYL (*öyle*), İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), SON (*ondan sonra, bundan sonra*), FAL (*falan, filan*), AHH (*ahh*), YNI (*yani*), TAB (*tabi, tabi ki*). The data extracted from the instructors indicate that DMs are not covered in the curricula and classes. Instructors are able to direct the students to the new topic, keep their interest lively and introduce new phases of the class. In other words, DMs can depict in-class interactions and the changes in the learning circle (Çakır, 2016). All instructors are positive about teaching DMs. It is recommended that authentic videos or voice recordings should be prepared and used in the classroom environment. The researcher actively participated in extracting data, analyzing them and interpreting the results. For this reason, the researcher's role in the project will positively contribute towards comprehension, interpretation and explanation of communication processes. The researcher introduced herself before the interviews and made it clear that the data extracted will only be used for research purposes. The research concludes that it is imperative that Discourse Markers should be included in the curricula and course books as well as the classroom conversations prepared beforehand. Still, more research is needed to better understand how Discourse Markers can be taught in teaching Turkish as a foreign/second language environments.

## 1.Giriş

### 1.1. Söylem belirleyicileri (Discourse markers)

Alan yazınında SB'ler için kullanılan adlandırmalar değişkenlik göstermiştir. Schiffrin (1987), Blakemore (1987), Redeker (1991), Halliday (1976), Fraser (1993), Andersen (2001), Aijmer (2002), Trujillo ve Saez (2003) gibi araştırmacıların kullandığı söylem belirleyici (SB) [discourse marker (DM)] terimi en yaygın olarak kullanılan adlandırma biçimi olmuştur (Akt., Yılmaz, 2004).

Söylem belirleyicisi kavramı dilbilimciler tarafından işlevi ve tanımı gibi birçok yönden tartışmalıdır. Söylem belirleyicilerinin adlandırmalarında çeşitliliğin olması farklı bakışaçlarından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla terminolojide farklı adlandırmaların görülmesi böyle bir anlaşmanın olmamasından kaynaklı olmuştur. Bu tartışmalar farklı adlandırmaları da beraberinde getirmiştir; ipucu öbekleri (cue phrases) (Knott & Dale, 1994), söylem bağlayıcılar (discourse connectives) (Blakemore, 1987, 1992), söylem işleyiciler (discourse operators) (Redeker, 1990), söylem belirtke araçları (discourse signalling devices) (Polanyi & Scha, 1983), ilişki bağlayıcılar (phatic connectives) (Bazzanella, 1990), edimsel bağlayıcılar (pragmatic connectives) (van Dijk, 1979; Stubbs, 1983), edimsel anlatarielmlar (pragmatic expressions) (Erman, 1992), edimsel oluşturucular (pragmatic formatives) (Fraser, 1987), edimsel belirleyiciler (pragmatic operators) (Fraser, 1988, 1990, 1999; Schiffrin 1987), edimsel ögeler ( pragmatic particles) (Östman, 1995), anlamsal bağlaklar (semantic conjuncts) (Quirk vd., 1985), tümce bağlayıcılar (sentence connectives) (Halliday & Hasan, 1976) gibi örnekler alan yazınında öne çıkan adlandırmalardır.

Yaygın olmamakla beraber söylem belirleyiciler için alan yazınında; söylem bölümleri belirleyicileri (boundary markers) (Sinclair & Coulthard, 1975), boşluk doldurucu sözcükler (fillers), duraksama belirleyicileri (hesitation markers), akıcılık belirleyiciler (conversational greasers), uzlaşım belirleyiciler (compromisers) (James, 1983) gibi adlar da kullanılmıştır (Akt., Özbek, 2000).

SB'lere dair ilk detaylı çalışmayı sürdüren (Schiffrin, 1987) SB'leri "sözcelemedeki birimleri konumlandıran, dizi bağımlı unsurlar" olarak tanımlamıştır. Schiffrin'e göre sınırları daha belirgin tümce önerme, söz, eylem gibi birimler SB'lerin tanımlanmasında yeterli olmamakta, bunların yerine yapı, anlam ve eylem içeriğine sahip konuşma birimleri SB'lerin temellendirilmesine yardımcı olmaktadır.

Genellikle konuşma dilinde ortaya çıkarak yazı diline de yansıyan, sentaktik olarak bağlaç, edat, ünlem, zarf, öbek yapı, cümle gibi farklı dilbilgisel kategorilerde bulunabilen, iletişim ortamında konuşur ve dinleyen açısından edimsel işlevleri olan *yani, peki, meğer, işte, şey, vallahi, hani, hele, bilindiği üzere, açık olmak gerekirse, efendime söyleyeyim, gördün mü bak* gibi dil ögelerine söylem belirleyici denir (İrik, 2023).

SB'ler sözcelemede edindikleri farklı kullanım ve özellikleriyle, sözlü ve yazılı söylemde önemli işlevlere sahiptirler. Özellikle karşılıklı günlük konuşmada SB'lerin kullanımı işlevsel ve yaygındır. Bu yüzden SB'lerin işlev ve özellikleri birçok edimbilimsel çalışmada yer bulmuştur.

Türkçe günlük konuşmada kullanılan bazı söylem belirleyicilerin örnekleri aşağıda koyu renkli olarak gösterilmektedir. Veriler Ulusal Türkçe Derlem'den (TNCv3.0) alınmıştır.

A: Dilek'in sevgilisi aradı, Onur.

B: **Ee?**

A: Dedi **işte** Dilek kaç gündür Antep'teydi. Kaç gündür Antep'teymiş haberim yok.

B: Düğün için gitti **ya**

A: **Evet?**

B: Hah! **İşte** çok hastalanmış son gün.

(TNCv3.0, S-BEABXO-0345-1)

SB'lerin ayırt edici özellikleri, söylemde yer alan diğer birimleri ve SB'leri birbirinden ayırmaktadır. SB'leri diğer birimlerden ayıran özellikler, özellikle sözlü söylem temelinde ele alınmıştır. SB'lerin ağırlıklı olarak sözlü söylemde yer aldığı vurgulayan çalışmalar, SB'lerin niteliksel özelliklerini de sözlü söylemde bağdaştırmıştır. (Östman, 1995; Watts, 1989; Fraser, 1990; Akt. Demiray, 2019). Sonuç



olarak söylem belirleyicileri hem söylem düzenleyici, hem söylemin farklı bölümleri arasında ilgi kurucu, konuşma sırası ve söylem konusu düzenleyici işlevleri vardır. Her söylem belirleyicinin farklı kullanım ve özelliği vardır, sözlü ve yazılı söylemde önemli işlevlere sahiptirler.

### 1.2. Öğretim programlarında söylem belirleyiciler

Dil öğretimi çerçeve programlarında öğretim sürecinin her aşamasının bilgisi yer almaktadır. Dil öğretimi çerçeve programları; Avrupa Birliği bünyesinde oluşturulan CEFR (2018; 2001) ve ACTFL'dir (2012). Türkiye'deki birçok dil öğretim programı çerçeve metin olan CEFR etrafında düzenlenmektedir.

Başutku ve Çelik'in (2020) çalışmasında SB'lerin CEFR tarafından belirtilen tanımlayıcılarını seviyelere göre şöyle belirlenmiştir;

**Tablo 1**

*SB'lerin CEFR Tarafından Belirtilen Tanımlayıcıları*

A1	A1 düzeyindeki öğrencilerin dilsel etkinliklerini yerine getirirken söylem belirleyicilerini nadiren kullanması yeterlidir.
A2	A2 seviyesine ulaşıldığında, öğrencilerin birkaç basit söylem belirleyicisini doğru bir şekilde kullanabilmesi hedeflenmektedir. A2 düzeyindeki öğrencilerin CEFR'e göre paylaşılan bilginin bir göstergesi olarak "bildiğiniz gibi" söylem belirleyicisini kullanması beklenir.
B1	Öğrenciler B1 düzeyine ilerledikçe, hem yazılarında kullandıkları hem de sözlü iletişimde kullandıkları söylem belirleyici dağarcığında etkileyici bir ilerleme kaydederler. B1 düzeyinde, öğrenciler tarafından kullanılan söylem belirleyicileri sıklığı önemli ölçüde artmaktadır. Öğrenciler zıt ifadeleri belirtmek için öte yandan ve tam tersine, bilgi eklemek için ek olarak ve ayrıca, resmî olmayan bağlamlarda yeni bilgileri işaretlemek için gibi, şey, tutum veya bakış açısını belirtmek için ne yazık ki, aslında, bir metni düzenlemek ve sıraya koymak için öncelikle, ikincisi, son olarak gibi belirleyicileri kullanmaya başlarlar.
B2	B2 seviyesine ulaşıldığında, öğrenciler metinlere başlamak ve sonlandırmak ya da resmî bağlamlarda sonuçlara işaret etmek için bir dizi söylem belirleyici kullanabilirler. Bu seviyedeki öğrenciler resmî bağlamlarda özetlemek için bu nedenle sonuç olarak, bir karşılaştırma yapmak için ancak gibi söylem belirleyicileri yetkin bir şekilde kullanabilirler.
C1	C1 seviyesine ulaşıldığında bir metnin diğer bölümlerini işaret etmek için yukarıda/aşağıda bahsedildiği gibi bu ifadeler daha geniş bir yelpazede kullanılmaktadır. Öğrenciler metinlere başlayıp son verebilirler, önemli noktaları özetleyebilir, karşılaştırmalar yapabilir ve C2 seviyesine ulaşılmadan önce bir metindeki belirli noktalara dikkat çekebilirler.
C2	C2 düzeyindeki öğrencilerin söylem belirleyicilerini kullanmasında önemli bir gelişme görülmemekle birlikte, B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin söylem düzeylerini nasıl kullandıkları konusunda büyük ilerleme gösterebilirler.

Tablo 1'de göre A1 seviyesinde bir öğrencinin SB'leri nadiren kullanması yeterli olduğu belirtilmiştir. A2 seviyesinde olan bir öğrenci için birkaç basit SB'nin doğru kullanımı hedeflenmiştir. B1 seviyesinde bir öğrencide SB dağarcığında bir ilerleme beklenmektedir. SB kullanım sıklığının B1 seviyesindeki bir öğrencide arttığı vurgulanmaktadır. B2 seviyesine ulaşan bir öğrencinin bir dizi SB'leri yetkin bir şekilde kullanabileceğini belirtmişlerdir. C1 seviyesine ulaşan bir öğrencinin SB'yi geniş bir yelpazede kullanılması beklenmektedir. C2 seviyesine ulaşan bir öğrencinin SB kullanımında ise önemli bir gelişme görülmediği belirtilmiştir.

### 1.3. Sınıf içi söylemde öğreticilerin söylem belirleyicisi kullanımı

Bir öğreticinin dili etkili bir şekilde öğretebilmesi için hedef dili ne kadar bilmesi gerektiği ve hedef dilde yeterliliği, öğretimin diğer yönleriyle nasıl etkileştiği meseleleri, yabancı/ikinci dil öğretiminde çözümü belli olmayan bir durumdur (Durmuş, 2019). Son zamanlarda söylem çalışmalarının hız kazanmasıyla birlikte yazılı dilin dışında konuşmalar ve konuşma metinleri de farklı disiplinler çerçevesinde (sınıf eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi vb.) incelenir hâle gelmiştir (İrik 2023). Sınıf içi söylemde pek çok farklı dilsel yapılarla birlikte, SB'ler de önemli bir yere sahiptir.

Hedef dile özgü öğretici yetkinlikleri; iyi/uygun dil kullanımları sunma, sınıfta hedef dilin kullanımının devamlılığını sağlama, öğrencilerin hedef dil kullanımları/performanslarına dair doğru geribildirim verme ve öğrencilerin düzeylerine uygun (zorlukta) dilsel girdi sağlama gibi becerileri içermektedir (Durmuş, 2019). Öğreticiler, SB gibi dilsel yapılarla dilsel girdi sağlayarak sınıf içinde öğrencileri yönlendirebilmekte, konuya yönelik ilgilerini canlı tutabilmekte ve dersin evrelerine ilişkin değişimlere dikkati çekebilmektedir. Diğer bir deyişle, SB'ler, sınıf içi etkileşimindeki ya da öğrenme döngüsündeki değişiklikleri ortaya koyabilmektedir (Çakır, 2020).

Son yıllarda yapılan sınıf içi söylem çalışmalarında, öğretici yetkinliklerinin sınıf etkileşimine olan etkisi üzerine SB'ler hakkında çalışıldığı görülmektedir. Türkiye'deki sınıf içi SB'ler üzerine çalışma, Türkçe sınıflarında Türkçe öğretmenlerinin SB kullanımı üzerine (Çakır, 2020) ele almıştır. Türkiye'deki sınıf içi söylem belirleyicileri üzerine çalışmalar, İngilizce sınıflarında bu yapıların okuma becerisine (Kıymazarslan, 1996; Uçku, 1996) ile yazma becerisine (Suyalçinkaya, 1999; Dülger, 2001) olan katkıları ya da İngilizce okutmanlarının bu yapılara İngilizce derslerinde ne sıklıkla yer verdiklerini (Demirtaş, 2004; Aşık & Cephe, 2013) ele alınmıştır.

#### 1.4. Araştırmanın amacı

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler kendi dillerinde de olan bu bürünsel unsurları (hem Arapçada hem de Türkçede olan şey, yani gibi) Türkçe konuşurken sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Konuşmayı yönlendiren unsurlar bütün dillerde çoğunlukla aynı işlevlere sahip olsa da farklı seslerle ilişkilendirildikleri için SB'lere ve işlevlerine ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarında ve derslerinde yer verilmesi gerekmektedir. Dil öğretim kurumlarında kullanılan kaynak ise genellikle ders kitaplarıdır. Bu kitaplarda SB'ler gibi konuşma dili yapıları yer almadığından uygulayıcılar öğretim sürecine bu tür yapıları dahil edememektedir. Dolayısıyla SB'ler konuşma akışını kontrol ettiği için konuşma etkinlikleri SB'lerin öğretimi için en uygun ortamı sunmaktadır. Ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin bu çerçevede düzenlenmesi gerekmektedir. Bazı SB'ler dil öğretimi ortamlarına taşınarak derslerde konuşma etkinliklerinde kullanılması gerekmektedir. Bunların ders ortamına nasıl aktarılacağı üzerine çalışmalar yapılarak öğretim ortamlarına taşınması gerekmektedir. Bu sebeple sözel olmayan kimi davranışları ve iletişimi en etkin bir şekilde yürütmeye yarayan ve konuşmacıların zihninden geçenleri farkında olmadan ifade etmeye yarayan SB'lerin Türkçe öğretim programlarında, ders kitaplarında ve derslerde kullanılmasına ihtiyaç vardır. Bu çalışmada ikinci/yabancı dil öğretimi sürecinde SB'lerin öğretimi ve öğrenimi konusunda bir farkındalık oluşturmak ve SB'lerin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanım sıklığı bakımından nasıl bir dağılım gösterdiği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu amaca yönelik olarak çalışmanın problem tümceleri şu biçimde oluşturulmuştur.

İkinci/yabancı dil olarak sınıf içi Türkçe öğretiminde günlük konuşma bağlamında SB öğretimi gerçekleşiyor mu?

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin günlük konuşma bağlamında kullandıkları SB'ler hangileridir?

Bu problemlere bağlı olarak oluşturulan alt problemler ise şöyle sıralanabilir:

1. Bu SB'ler ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanım sıklığı bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Bu SB'ler ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlileri tarafından sınıf içi söylemde kullanılmakta mıdır?
3. Öğretim görevlileri SB'lerin öğretimi hakkında ne düşünmektedirler?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışmasıdır. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışmasında veri toplama süreci standart değildir. Araştırmacı, kendi sorularını sormuştur ve cevapları yorumlamıştır. Araştırmacı kendi belirlediği zaman aralıklarına göre görüşmeler gerçekleştirerek belirlenen zaman ve bireyler dışına çıkmamıştır. Bu sebeple araştırma durum (örnek olay) çalışması olarak ele alınmıştır.

### 2.2. Çalışma grubu

Çalışma kapsamında araştırma Hacettepe Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören B1 seviyesinden B2 seviyesine geçen öğrenciler (n=2) ve Hacettepe Üniversitesi, Bartın Üniversitesi'nde çalışan öğretim görevlileri (n=4) ile sınırlıdır. Araştırmacı öncelikle öğretim görevlileriyle iletişim kurup araştırmanın içeriğinden hem yazılı hem sözlü bahsetmiştir. Araştırmaya katkı sağlamak isteyen öğretim görevlileri uygun gün ve saatte görüşmeye katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler Hacettepe Üniversitesi TÖMER öğrencileridir (n=2). Araştırmacı öğrencilere araştırma konusundan daha önce hem yazılı hem sözlü bahsetmiştir. Öğrencilerden gönüllü olanlar araştırmaya katkı sağlamak için dersleri bittikten sonra birebir görüşmelere katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretim görevlileri ve öğrenciler hakkındaki genel bilgiler Tablo 2 ve Tablo 3'teki gibidir:

**Tablo 2**

*Öğrencilerin Demografik Bilgileri*

	Ö	C	Y	DS	Ü	A	BD	TÖS	TBS	TBN
							Amharca			
1	WG	K	20	B1-B2	Etiyopya	Amharca	İngilizce	7 ay	8 ay	L
							Türkçe			
							İngilizce			
2	AD	K	30	B1-B2	Moğolistan	Moğolca	Türkçe	7 ay	8 ay	YL
							Moğolca			

**Ö:** Öğrenci, **C:** Cinsiyet, **Y:** Yaş, **DS:** Dil Seviyesi, **Ü:** Ülke, **A:** Ana Dil, **BD:** Bildiği Diller, **TÖS:** Türkçe Öğrenme Süresi, **TBS:** Türkiye'de Bulunma Süresi, **TBN:** Türkiye'de Bulunma Nedeni, **L:** Lisans, **YL:** Yüksek Lisans.

Tablo 2'de görüşme yapılan öğrencilerin bilgileri gösterilmiştir. Öğrenciler öğrendikleri diller dışında Türkçeyi üçüncü dil olarak öğrenmektedirler. Tablo 2'yi incelediğimizde öğrencilerin B1 seviyesinden B2 seviyesine kadar çalışmanın yapıldığı süreyi göstermektedir. Bu öğrenciler YTB tarafından farklı ülkelerden getirilen burslu öğrencilerdir. Sınıftaki tüm öğrenciler Türkçeyi sadece Hacettepe TÖMER'de öğrenmiştir.

**Tablo 3***Öğretim Görevlilerin Demografik Bilgileri*

<i>Öğretim Görevlisi</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Mezun Olunan Bölüm</i>	<i>Lisans Üniversitesi</i>	<i>Kıdem</i>	<i>Yüksek Lisans</i>	<i>Doktora</i>
Ö1	K	TDE	Hacettepe Ü.	10yıl	TDE	-
Ö2	K	TDE	Ankara Ü.	10yıl	TDE	THB
Ö3	K	TÖ	Afton Kocatepe Ü.	4yıl	TÖ	-
Ö4	K	TÖ	Bartın Ü.	2,5yıl	TÖ	-

**TDE:** Türk Dili ve Edebiyatı, **TÖ:** Türkçe Öğretmenliği, **YTÖ:** Yabancılara Türkçe Öğretim, **THB:** Türk Halkbilimi.

Tablo 3'te görüşme yapılan öğretim görevlilerin eğitim geçmişi ve deneyimleri gösterilmektedir. Öğretim görevlilerin ikisi TDE, ikisi TÖ bölümünden mezun olmuştur. Öğretim görevlilerinden iki tanesi TÖ alanında yüksek lisans yapmış, iki tanesi de TDE alanında yüksek lisans yapmıştır. Öğretim görevlilerinden sadece bir kişi THB üzerine doktora yapmıştır. Öğretim görevlilerin tamamı alanlarında deneyim sahibidir ve deneyim süreleri 2,5 yıl ile 10 yıl arasında değişmektedir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretim görevlilerinin SB kullanımı ve SB'lerin öğretimine dair düşünceleri betimlemek için Yarı Yapılandırılmış Öğretim Elemanı Görüşme Formu (ÖEGF) ve öğrencilerin verilerinin betimlemek için Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF) kullanılmıştır. ÖGF'deki sorular İstanbul kitabının B1-B2 seviyelerindeki üniteleri temel alınarak oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu son halini almıştır. Hazırlanan form Ek-1'de yer almaktadır. ÖEGF Sarıtaş'ın (2021) görüşme formudur. İzniyle kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler 12 hafta boyunca her bir öğrenci ile farklı zamanlarda görüşülmesi ile toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve uzun söylemler üretebilmeleri için görüşmeler sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerde demografik bilgileri ile eğitim geçmişleri ve öğretim deneyimleri hakkında görüşülmüştür. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

### 2.4. Veri analizi

Birinci alt problemin analizi için ÖGF kullanılarak öğrencilerin 12 hafta boyunca her hafta SB kullanım verilerinin ses kaydı alınmıştır. CHAT çeviriyazı formatıyla yazılarak biçimbirimsel olarak kodlanmıştır ve öğrencilerin edimlerinde konuşmanın akışını ve bilgi akışını düzenleyen SB'ler önceden oluşturulan kod listelerine göre CLAN programında hesaplamak için Python'da yeni bir program yazılmıştır. Verilerin dağılımı Matplotlib çerçevesi kullanılarak, farklı seviyelerde ve haftalarda her öğrenci için kelime sıklıklarının gösteren grafikler oluşturulmuştur. Nihai sonuçların anlamlı olup olmadığı betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışma yapılan öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Bu nedenle adları kod olarak adlandırılıp gösterilmiştir. Öğrenciler AD, WB olarak adlandırılmıştır.

İkinci alt problemin analizi için ÖEGF kullanılarak öğretim görevlileriyle yapılan görüşmeler yazıya aktarılmış ve daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde betimsel olarak analiz edilmiştir.

### 3.Bulgular

#### 3.1. Yabancı öğrencilerin konuşmalarında haftalık SB kullanım sıklığı

Öğretim görevlileri derslerinde, ders kitaplarında söylem belirleyicilerine yeterli düzeyde yer verilmediğini, çok az dinleme ve okuma metinlerinde rastladıklarını ancak yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin konuşma edimlerinde var olan SB'ler aranmıştır.

**Tablo 4**

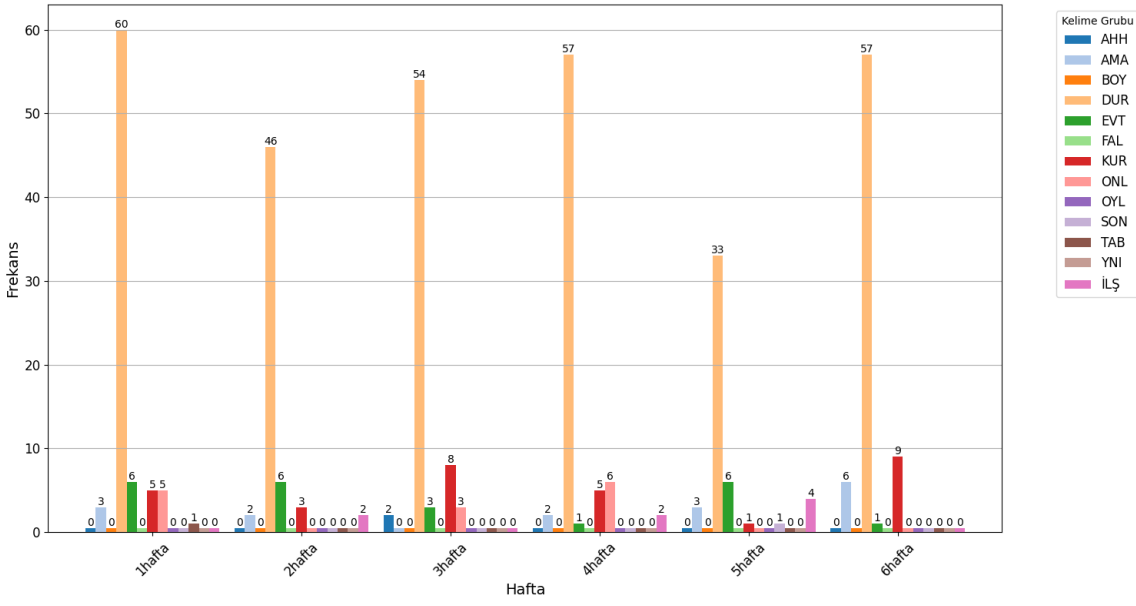
*Öğrencilerin Sözlü Edimlerinde Aranan SB'ler ve İşlevleri*

<i>KOD</i>	<i>Söylem Belirleyici</i>	<i>İşlevi</i>
<i>DUR</i>	ee, aa, u, umm, başka	Duraksama
<i>YNI</i>	yani <sup>1</sup>	Vurgulayıcı-odak belirleyicisi
	yani <sup>2</sup>	Söyleme boyut katma
	yani <sup>3</sup>	Genişletme yayılım belirleyicisi
	yani <sup>4</sup>	Kendini düzeltme belirleyicisi
	yani <sup>5</sup>	Genel görünümü özetleme
	yani <sup>6</sup>	Sınırlama belirleyicisi
	yani <sup>7</sup>	Bakış açısı ekleme-konu başlatma
<i>BOY</i>	böyle <sup>1</sup>	Söylemi sonlandırma işlevi
	böyle <sup>2</sup>	Genel görünümü özetleme
<i>OYL</i>	öyle <sup>1</sup>	Söylemi sonlandırma işlevi
	öyle <sup>2</sup>	Genel görünümü özetleme
<i>AMA</i>	ama	Söylem yönü değişikliği
<i>KUR</i>	ve	Söylem kurma
<i>EVT</i>	evet <sup>1</sup>	Söylemi sonlandırma işlevi
	evet <sup>2</sup>	Kendini onaylama işlevi
<i>TAB</i>	tabi <sup>1</sup> tabi ki <sup>1</sup>	İlişki kurma belirleyicisi
	tabi <sup>2</sup> tabi ki <sup>2</sup>	Onaylama belirleyicisi
<i>ONL</i>	ha ha, he he, hı hı, ha, he, hı	Onaylama belirleyicisi
<i>AHH</i>	ahh	Konuşucu yönelimli duygu
<i>İLŞ</i>	o yüzden, bu yüzden	İlişkendirme belirleyicisi
<i>SON</i>	ondan sonra, bundan sonra	Sonralık
<i>FAL</i>	falan, filan	Konuyu durumu yuvarlama

Tablo 4' te öğrencilerin edimlerinde konuşmanın akışını ve bilgi akışını düzenleyen SB'ler aranmıştır. Grafiklerde gösterilen SB'ler farklı işlevlerde olduğu için kod olarak adlandırılıp gruplandırılmıştır. DUR (ee, aa, u, umm, başka), YNI (yani), BOY (böyle), OYL (öyle), AMA (ama), KUR (ve), EVT (evet), TAB (tabi, tabi ki), ONL (ha ha, he he, hı hı, ha, he, hı), AHH (ahh), İLŞ (o yüzden, bu yüzden), SON (ondan sonra, bundan sonra), FAL (falan, filan) Bu SB'lerin farklı işlevleri tabloda belirtilmiştir. Bazı SB'lerin birden fazla farklı işleve sahip olduğu da görülmektedir. Tablo 4'teki işlevleriyle birlikte gösterilen SB'ler öğrencilerin bu SB'lerin farklı işlevini konuşmalarında kullandığı anlamına gelmemektedir. Buradaki SB'ler öğrencilerin ediminde aranan SB'lerdir. Her bir SB birbirinden farklı sıklıktadır. 12 hafta boyunca ses kaydı alınan öğrencilerin SB kullanım sıklığı grafikte gösterilmiştir.

**Şekil 1**

AD Adlı Öğrencinin B1 Seviyesi 6 Hafta SB Kullanım Sıklığı



Şekil 1’de AD adlı öğrencinin B1 seviyesi ediminde en çok kullandığı söylem belirleyici altı hafta boyunca DUR (*ee, aa, u, umm, başka*) olarak tespit edilmiştir. Daha sonra KUR (*ve*), EVT (*evet*), AMA (*ama*), ONL (*ha ha, he he, hı hı, ha, he, hu*), İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), AHH (*ahh*), TAB (*tabi, tabi ki*), SON (*ondan sonra, bundan sonra*) SB kullanıldığı tespit edilmiştir.

**Kesit 1**

GÖ: Türkiye de tatile gidecek olsan hangi şehirleri gezmek isterdin?

AD: **Aa** birinci olarak **aa** ben şimdi Antalya'ya gitmek istiyorum. **Aaa** sınavdan sonra Antalya arkadaşlarımla gideceğiz. **Aaa** deniz ilk olarak deniz görmek, denize girmek, görmek istiyorum **ve ondan sonra** Kapadokya’da gidip gitmek istiyorum. **Aa** oradaki büyük bir balonda **aa** oturmak ye **aa** girmek istiyorum.

**Kesit 2**

GÖ: Güzel tabi olumsuz tarafı da var bunun.

AD: Var var var. **Tabi<sup>2</sup> tabi<sup>2</sup>** mesela **aa aa** konakla, şantajcılar, konak, konak, konaklıcalar, **evet**, bunun gibi şey yapabilirler.

**Kesit 3**

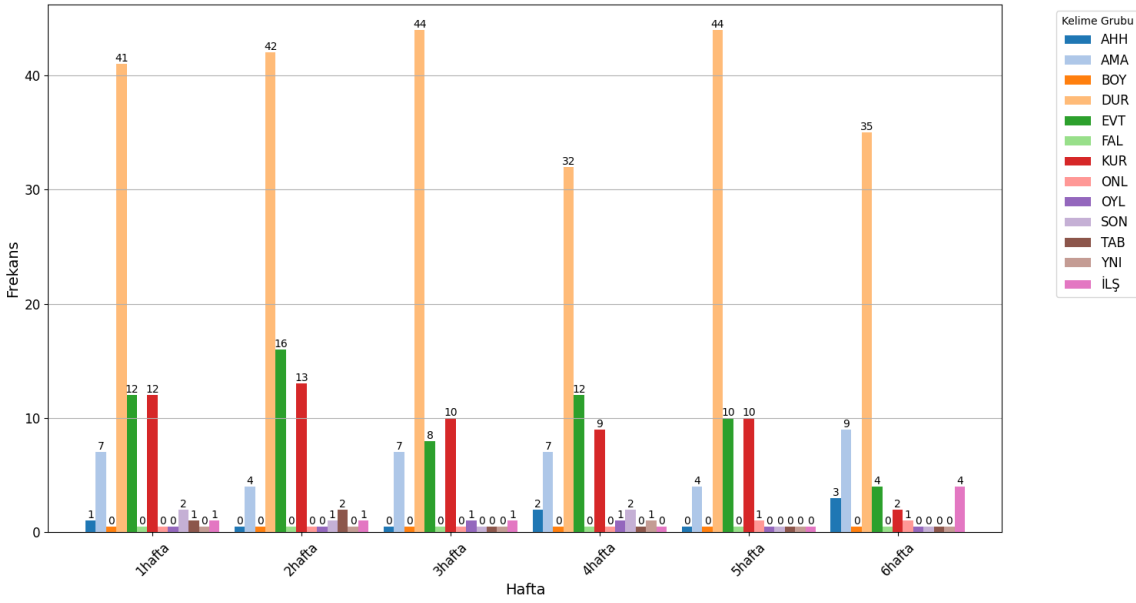
GÖ: Çok paran olsaydı çok pahalı marka kıyafetler almak ister miydin?

AD: **Aaa** ben bilmiyorum. Çünkü o ben o kadar zengin değilim. **O yüzden** o kadar daha aa zengin kıyafetleri giyerim diye hiç düşünmüyorum. **Evet<sup>2</sup>**, ben aynen **öyle<sup>2</sup>** ben o kadar şey giyer giysem başka bir şey giysem. Ben benim böyleyim, bilmiyorum.

Kesit 1, Kesit 2 ve Kesit 3’te öğrencinin edimindeki duraksama belirleyicisi (*ee, aa, u, umm, başka*), sonralık (*ondan sonra*), söylem kurma (*ve*), ilişkilendirme belirleyicisi (*o yüzden*), onaylama belirleyicisi (*tabi ki<sup>2</sup>*), kendini onaylama belirleyicisi (*evet<sup>2</sup>*), genel görünümü özetleme (*öyle<sup>2</sup>*) olan SB’lere örnek gösterilmiştir.

**Şekil 2**

AD Adlı Öğrencinin B2 Seviyesi 6 Hafta SB Kullanım Sıklığı



Şekil 2’de AD adlı öğrencinin B2 seviyesi ediminde en çok kullandığı söylem belirleyici altı hafta boyunca DUR (*ee, aa, u, umm, başka*) olarak tespit edilmiştir. Daha sonra KUR (*ve*), EVT (*evet*), AMA (*ama*), İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), AHH (*ahh*), SON (*ondan sonra, bundan sonra*), TAB (*tabi, tabi ki*), ONL (*ha ha, he he, hı hı, ha, he, hı*), OYL (*öyle*), YNI (*yani*) SB kullanıldığı tespit edilmiştir.

**Kesit 4**

GÖ: Sağlıklı olmak için bir çaba gösteriyor musun?

AD: Çaba?

GÖ: Çaba! Sağlıklı olmak için ne yapıyorsun?

AD: **Hı hı. Ahh** sağlıklı olmak için **aa immm** sağlıklı beslenmek **aa** çok önemli **ve aa** spor yapmak **ve aaa** **ve aaa** kötü alışkanlıklardan uzun durmak önemli.

**Kesit 5**

GÖ: Sosyal medyadan tanışıp evlenen arkadaşların var mı?

AD: Var.

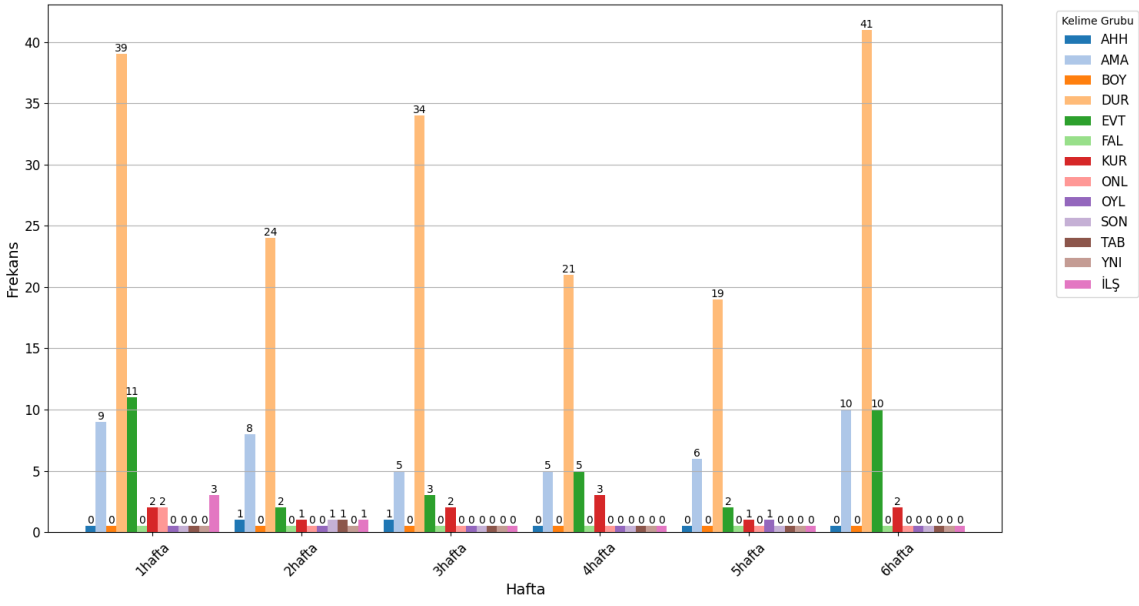
GÖ: Onlar hakkında ne düşünüyorsun?

AD: **Evet<sup>1</sup>, evet<sup>1</sup>** bu olabilir. **Aa** insanlar **aa** ilk olarak **a** sadece ilk olarak **aaa** sosyal medya üzerinden tanışıp olabilir **ama** evlen evlenyene evlenene kadar sosyal medyada olmaz.

Kesit 4 ve 5’te öğrencinin edimindeki duraksama belirleyicisi (*ee, aa, u, umm, başka*), söylem kurma (*ve*), onaylama belirleyicisi (*hı hı*), söylemi sonlandırma (*evet<sup>1</sup>*), söylem yönü değişikliği (*ama*), konuşucu yönelimli duygu (*ahh*) olan SB’lere örnek gösterilmiştir.

**Şekil 3**

WB Adlı Öğrencinin B1 Seviyesi 6 Hafta SB Kullanım Sıklığı



Şekil 3'te WB adlı öğrencinin B1 seviyesi ediminde en çok kullandığı söylem belirleyici altı hafta boyunca DUR (*ee, aa, u, umm, başka*) olarak tespit edilmiştir. Daha sonra AMA (*ama*), EVT (*evet*), KUR (*ve*), İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), ONL (*ha ha, he he, hı hı, ha, he, hı*), AHH (*ahh*), TAB (*tabi, tabi ki*), OYL (*öyle*), SON (*ondan sonra, bundan sonra*) SB kullanıldığı tespit edilmiştir.

**Kesit 6**

GÖ: Hayvan hakları hakkında ne düşünüyorsun?

WB: Hayvan hakları hakkında o kadar **ee** **uu** o kadar önemli konu olduuuu bilmiyorum. **Ee** ben ne ben inanıyorum zaten. Onlar bizim için bu dünyaya ge (like) geldiğini biliyorum, inanıyorum. Benim dilim **öyle<sup>2</sup> ve bu yüzden uumm eee** veganlar kadar onlara hak vermiyor. Onlar et yeme yememelisin **eee böyle<sup>1</sup>** şeyler ya **ahh** söylemem söyleyemem.

**Kesit 7**

GÖ: Sana kendini iyi hissettiren bir Türkçe şarkı var mı?

WB: **Aaahh** ne yazık ki o şimdiye kadar Türkiye **uumm** müzik şarkılar **uu** dinlemiyorum o kadar.

GÖ: Hmm.

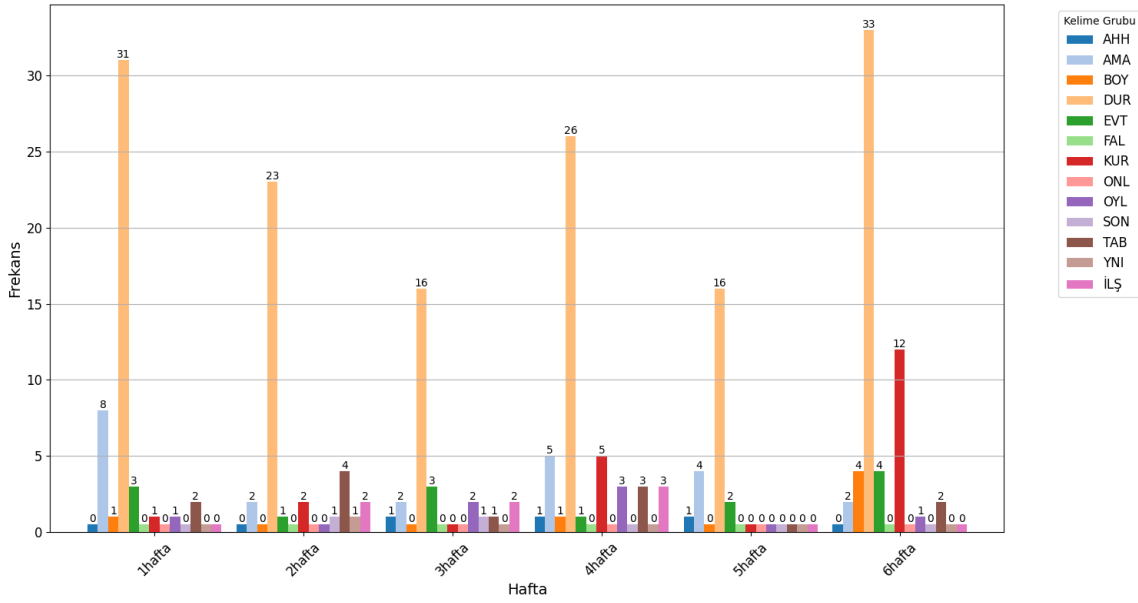
WB: Neden? Bu garip bir şey **u** ben Türkçe, şarkıcı, şarkılar ya da **uummm** filmler izliyorken ders gibi gelecek geliyor bana. Biraz stres var. anlıyorum, anlıyor muyumum, anlayacak mıyım, anlayacak mıyım? Bu biraz stres var, **öyle<sup>2</sup> iş bu yüzden. Ama ondan sonra** belki **ee** dinleyeceğim.

Kesit 6 ve 7'de öğrencinin edimindeki duraksama belirleyicisi (*ee, aa, u, umm, başka*), söylem kurma (*ve*), ilişkilendirme belirleyicisi (*bu yüzden*), sonralık (*ondan sonra*), söylem yönü değişikliği (*ama*), konuşucu yönelimli duygu (*ahh*), genel görünümü özetleme (*öyle<sup>2</sup>*), söylemi sonlandırma (*böyle<sup>1</sup>*) olan SB'lere örnek gösterilmiştir.



**Şekil 4**

WB Adlı Öğrencinin B2 Seviyesi 6 Hafta SB Kullanım Sıklığı



Şekil 4'te WB adlı öğrencinin B2 seviyesi ediminde en çok kullandığı söylem belirleyici altı hafta boyunca DUR (*ee, aa, u, umm, başka*) olarak tespit edilmiştir. Daha sonra TAB (*tabi, tabi ki*), AMA (*ama*), KUR (*ve*), EVT (*evet*), İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), OYL (*öyle*), BOY (*böyle*), AHH (*ahh*), SON (*ondan sonra, bundan sonra*), YNI (*yani*) SB kullanıldığı tespit edilmiştir.

**Kesit 8**

GÖ: Yaşlı insanların sosyal medyada arkadaşlık sitelerini kullanmaları hakkında ne düşünüyorsun?

WB: Yaşlı insanlar! **İn** onlara hakkı var **tabi**<sup>2</sup>. **İn** yaşlılar genellikle evde **ee** oturuyorlar her gün **ve** sıkılıyorlar. **Tabi**<sup>1</sup> **bu yüzden u** sosyal medya kullanmak **u** bence daha iyi **ve umm** dünya görüş görüşleri onların daha iyi olacak. Her şey önceki gibi değil, her yıl her gün gösteriyor dünya. **Bu yüzden umm** kendini **umm** yenileşmek daha iyi olduğunu **yani**<sup>1</sup>.

**Kesit 9**

GÖ: Teknolojinin gelişmesiyle Etiyopya'da kültürünüzde bir değişiklik oldu mu?

WB: **Evet**<sup>1</sup>, **tabi**<sup>2</sup> oldu.

Kesit 8 ve 9'da öğrencinin edimindeki duraksama belirleyicisi (*ee, aa, u, umm, başka*), söylem kurma (*ve*), ilişkilendirme belirleyicisi (*bu yüzden*), onaylama belirleyicisi (*tabi*<sup>2</sup>), söylemi sonlandırma işlevi (*evet*<sup>1</sup>), ilişki kurma belirleyicisi (*tabi*<sup>1</sup>), vurgulayıcı-odak belirleyicisi (*yani*<sup>1</sup>) olan SB'lere örnek gösterilmiştir.

**3.2. Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular**

SB'lerden haberdar olma, SB'lerin kitaplarda, öğretim programlarında kullanımı, öğretim görevlilerinin SB'leri derslerinde öğretip öğretmediği ile ilgili bilgiler aşağıda yer almıştır.

Öğretim görevlisi (Ö1), kullandığı kitabın çerçeve planına uyduğunu belirtmiştir. Derslerinde hazırlıklı konuşma, canlandırma, soru sorma gibi etkinliklere yer verdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken zorlandıkları durumların şunlar olduğunu söylemiştir: kelime seçiminde zorlanma, ekleri yerli yerinde kullanamama, verilen konuyu anlatmakta zorlanma. Konuşma becerilerinin ise gelişmelerinde ise Türk arkadaşları edinmelerini, seviyelerine uygun metinler verip konuyla ilgili konuşmalarını sağladığını, kendi hayatları ve ülkeleri ile ilgili konuşma yapmalarını

istediğini belirtmiştir. Söylem belirleyicilerini öğretmek için ise özel olarak sorduklarında ya da kitaptaki metinlerde geçtiğinde anlattığını belirtmiştir. Kitaplarda ikili konuşmalarda zaman zaman yer aldığını belirtmiştir. Söylem belirleyicilerini belirgin bir şekilde öğretmediğini belirtmiştir. Söylem belirleyicilerinin konuşmanın akışında öneminin belirleyici olduğunu öğretilmesi için söylem belirleyicilerin sıklıkla geçen metinler okutulup dikkatlerinin çekilebileceğini vurgulamıştır.

Öğretim görevlisi (Ö2), kullandığı kitabın planını takip ettiğini söylemiştir. Konuşma etkinliklerinde soru-cevap, canlandırma, hazırlıklı konuşma etkinliklerini yaptırdığını söylemiştir. Öğrencilerin konuşma becerisi edinirken heyecanlandıklarını, kelimeleri hatırlayamadıklarını, ekleri hatırlayamama ya da yanlış kullandıklarını belirtmiştir. Konuşma becerilerini geliştirmek için sık sık konuşma etkinliklerine yer verdiğini, sınıf dışı konuşma ortamları da yarattığını söylemiştir. Söylem belirleyicilerini metinde geçtiğinde fonksiyonlarını örneklerle anlattığını belirtmiştir. Söylem belirleyicilerin kitaplarda, metinlerde yer aldığını fakat işlevsel yönünün anlatılmadığı söylem belirleyicilerin işlevsel yönünün anlatılmasıyla birlikte öğrencinin söylem belirleyicilerini konuşma esnasında kullanabileceğini ve konuşma süreci daha iyi yönetebileceğini söylemiştir.

Öğretim görevlisi (Ö3), kaynak olarak kitaplar, online kaynaklar, kendi hazırladığı etkinlik ve materyallerin hepsini kullandığını yardımcı kitaplardan da yararlandığını söylemiştir. Öğretim planını diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre hazırladığını belirtmiştir. Derslerde konuşma etkinliklerinde güdümlü konuşma, ikna ederek konuşma, tartışma, empati yaparak konuşma, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, yaratıcı konuşma gibi seviyeye uygun tüm konuşma tekniklerini kullanmaya çalıştığını söylemiştir. Konuşma becerisi edinme sürecinde ise öğrencilerin diksiyon ve telaffuz problemlerinin çok olduğu, Türk soylu öğrencilerin konuşurken kelimeleri karıştırdığı, kendi dillerindeki gibi telaffuz etmek istedikleri ile ilgili problemlerle karşılaştığından bahsetmiştir. Öğrencilerin akıcı konuşabilmeleri için hazırlıklı konuşma ve şarkılardan da faydalandığını belirtmiştir. Söylem belirleyiciler hakkında ise ders kitabında bu sözcüklerin bulunmadığı, okuma ve dinleme etkinliklerinde karşılaştıkça öğrencilerin zihninde bu sözcüklerin oturduğunu söylemiştir. Ayrıca derste sorarlarsa anlattığını ders programında bu sözcüklerin öğretimi bulunmadığını, etkinliklerle öğrencinin aşinalığı sağlanarak öğretilbileceğini belirtmiştir.

Öğretim görevlisi (Ö4), kaynak olarak kitaplar, online kaynaklar, kendi hazırladığı etkinlik ve materyallerin hepsini kullandığını yardımcı kitaplardan da yararlandığını söylemiştir. Öğretim görevlisi öğretim planını derste işlenecek o günün becerisine yönelik konuları belirlediğini, anlatılacak konuyu öğrenci düzeyine ve sınıfın durumuna göre planladığını, gereksiz bilgilere değinmemeye dikkat ettiğini, konuları anlatmadan önce genellikle dikkat çekme yöntemini kullanarak öğrencinin hazır bulunuşluğunu kontrol ettiğini, daha sonra kolaydan zora anlatıma başladığını, öğrencilerin çoğu Türkiye'de yaşamak veya okumak için Türkçe öğrendikleri için dersleri hayatilik ilkesini kullanarak günlük yaşamla birleştirdiğini belirtmiştir. Konuşma derslerinde drama, rol model olma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaptırdığını, bireysel ve grup konuşması şeklinde konulara göre konuşma etkinliklerini gerçekleştirdiğini söylemiştir. Konuşma becerisi edinme sürecinde ise öğrencilerin telaffuz ve akılda tutma problemleri yaşadıklarını, konuşacağı konuyu önce kendi dilinde planladığı için Türkçe anlatırken duraklama ve asalak sesler çıkardıklarını, kelimeler arası beklediklerini, yanlış kelime kullanarak konu dışında konuşma gerçekleştirdiklerini söylemiştir. Öğrencilerin akıcı konuşabilmeleri için Türkçe odaklı müzik, dizi ve film izlemelerini önerdiğini, öğrencilerin Türklerle iletişim halinde olmalarını, Türklerin olduğu yerlerde gizil öğrenme gerçekleştirmelerini istediğini, ana dili veya Türkçe dışındaki farklı bir dili sınıf ortamında konuşmalarını istediğini belirtmiştir. Ayrıca konuşma esnasında arkadaşlarını dinlemelerini ve onlardan da hem yeni kelime öğrenmelerini hem de doğru veya yanlış telaffuzu fark etmelerini sağlamaya çalıştığını belirtmiştir. Öğrencilere konuşma yapmadan önce kendisinin konu hakkında konuşma yaptığını ve böylece öğrencilerin nasıl konuşma yapmaları gerektiğini göstererek onlardan da uygulama yapmalarını istediğini belirtmiştir. SB'ler hakkında ise Türkçe öğretiminde kullandıkları Yeni İstanbul kitaplarında bu sözcüklere (*sey, yani, işte, ya*) ait bir

bilgiye rastlamadığını, Türkçe öğretiminde yer vermediğini belirtmiştir. Günlük hayatta bu kelimelerin (*şey, yani, işte, ya*) kullanımı oldukça yaygın olduğu ve bu sözcüklerin hangi kelimelerin yerine kullanıldığını tespit ederek öğrencilere bu kelimelerin yerine *şey, yani, işte* ve *ya* sözcüklerini öğretebileceğini söylemiştir.

#### 4. Sonuç

Alanla ilgili literatür taraması yapıldığında benzer çalışmalar; Sarıtaş, H. ve Benzer'in (2020) araştırmalarında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim ortamlarındaki SB'lerin yeri ve kullanımı, öğretim programı, okutman ve öğrenci üçgeninden elde edilen veriler üzerinden araştırma yapmışlardır. Çakır Sarı'ya (2020) göre günlük yaşamda kullanılan SB'lerin sınıf içi iletişimde ne sıklıkla kullanıldığını ve iletişimdeki işlevlerini ortaya koymuştur.

Bu benzer çalışmalardan farklı olarak seviye artışının SB'ye etkisi üzerine bir araştırma görülmektedir. Bu araştırma, B1 seviyesinden B2 seviyesine kadar geçen süreçte öğrencilerin SB kullanımı ve kullanım sıklığı nasıl bir dağılım göstermekte bu açıdan alanda ilk çalışma olacağı için literatürdeki boşluğu dolduracak olması sebebiyle önem arz etmektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda '**AD**' adlı öğrencinin B1-B2 seviyelerinde SB işlevlerinden en çok DUR (*ee, aa, u, umm, başka*) kullanıldığı görülmektedir. B2 seviyesinde öğrenci ediminde kullanım sıklığı artan SB'ler: EVT (*evet*), B2 seviyesinde 39 farkla en çok artış olan SB olarak tespit edilmiştir. KUR (*ve*), B2 seviyesinde 25 farkla artış olduğu tespit edilmiştir. AMA (*ama*), B2 seviyesinde 20 farkla artış olduğu tespit edilmiştir. SON (*ondan sonra, bundan sonra*), B2 seviyesinde 4 farkla artış olduğu tespit edilmiştir. AHH (*ahh*), B2 seviyesinde 4 farkla artış olduğu tespit edilmiştir. OYL (*öyle*), B2 seviyesinde 2 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. TAB (*tabi, tabi ki*), B2 seviyesinde 2 farkla artış olduğu tespit edilmiştir. YNI (*yani*), B2 seviyesinde 1 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. B2 seviyesinde öğrenci ediminde kullanım sıklığı azalan SB'ler: DUR (*ee, aa, u, umm, başka*), B2 seviyesinde 69 farkla en çok düşüş olan SB olarak tespit edilmiştir. ONL (*ha ha, he he, hı hı, ha, he, hı*), B2 seviyesinde 12 farkla düşüş olduğu tespit edilmiştir. İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), B2 seviyesinde 1 farkla düşüş olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci B1-B2 seviyelerinde ediminde BOY (*böyle*), FAL (*falan, filan*) SB'leri kullanmamıştır.

'**WB**' adlı öğrencinin B1-B2 seviyelerinde SB işlevlerinden en çok DUR (*ee, aa, u, umm, başka*) kullanıldığı görülmektedir. B2 seviyesinde öğrenci ediminde kullanım sıklığı artan SB'ler: TAB (*tabi, tabi ki*), B2 seviyesinde 11 farkla en çok artış olan SB olarak tespit edilmiştir. KUR (*ve*), B2 seviyesinde 9 farkla artış tespit edilmiştir. OYL (*öyle*), B2 seviyesinde 6 farkla artış tespit edilmiştir. İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), B2 seviyesinde 3 farkla artış tespit edilmiştir. SON (*ondan sonra, bundan sonra*), B2 seviyesinde 1 farkla artış tespit edilmiştir. AHH (*ahh*), B2 seviyesinde 1 farkla artış tespit edilmiştir. BOY (*böyle*), B2 seviyesinde 6 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. ONL (*ha ha, he he, hı hı, ha, he, hı*), B1 seviyesinde 2 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. YNI (*yani*), B2 seviyesinde 1 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. B2 seviyesinde öğrenci ediminde kullanım sıklığı azalan SB'ler: DUR (*ee, aa, u, umm, başka*), B2 seviyesinde 33 farkla en çok düşüş olan SB olarak tespit edilmiştir. AMA (*ama*), B2 seviyesinde 20 farkla düşüş olduğu tespit edilmiştir. EVT (*evet*), B2 seviyesinde 19 farkla düşüş olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci B1-B2 seviyelerinde ediminde FAL (*falan, filan*) SB kullanmamıştır.

Öğrencilerin konuşma becerilerinde çeşitli SB'lerin farklı işlevde kullanımına rastlanmıştır. Öğrencilerin en fazla kullandığı söylem belirleyici DUR (*ee, aa, u, umm, başka*), duraksama belirleyicileridir. Duraksama belirleyicisi olarak *ee, aa, u, umm, başka* gibi sesler çeşitli uzunluklarda kullanılmıştır. Öğrencilerin edimlerinde bu sesler daha sıktır. Öğrencilerin haftalık SB kullanım sıklığında YNI (*yani*)'ye hiç rastlanmamıştır ya da bir kere rastlanmıştır. AD adlı öğrenci BOY (*böyle*), FAL (*falan, filan*) SB'leri hiç kullanmadığı gözlenmiştir. WB adlı öğrenci FAL (*falan, filan*) SB hiç kullanmadığı gözlenmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda Öğretim görevlilerinden (Ö1, Ö2) öğretim planını hazırlarken kullandıkları kitabın çerçeve planına uyduklarını belirtmişlerdir. Öğretim görevlilerinden (Ö3) öğretim

planını diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre hazırladıklarını belirtmişlerdir. Öğretim görevlisi (Ö4) öğretim planını derste işlenecek o günün becerisine yönelik konuları belirlediğini, anlatılacak konuyu öğrenci düzeyine ve sınıfın durumuna göre planladığını belirtmiştir.

Öğretim görevlisi (Ö1) kitaplarda ikili konuşmalarda zaman zaman SB'nin yer aldığını belirtmiştir. Öğretim görevlisi (Ö2) SB'lerin kitaplarda, metinlerde yer aldığını fakat işlevsel yönünün anlatılmadığı söylemiştir. Öğretim görevlisi (Ö3) ders kitaplarında söylem belirleyicilerine yeterli düzeyde yer verilmediğini, çok az okuma ve dinleme metinlerinde rastladığını ancak yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğretim görevlisi (Ö4) ders kitaplarında SB'lerin öğretime yer verilmediğini, Türkçe öğretim programında da SB'lerin öğretime yer verilmediğini söylemiştir.

Bununla birlikte Öğretim görevlilerinden (Ö4) hariç diğer tüm öğretim görevlilerin SB'lere derslerinde zaman zaman az da olsa yer verdikleri saptanmıştır. Öğretim görevlisi (Ö1) SB'leri öğretmek için özel olarak sorduklarında ya da kitaptaki metinlerde geçtiğinde anlattığını belirtmiştir. Öğretim görevlisi (Ö2) SB'leri metinde geçtiğinde fonksiyonlarını örneklerle anlattığını belirtmiştir. Öğretim görevlisi (Ö3) derste öğrenciler sorarlarsa anlattığını söylemiştir.

Tüm öğretim görevlileri SB'lerin öğretimi konusunda olumlu görüşlere sahiptir. Öğretim görevlisi (Ö1) SB'lerin konuşmanın akışında öneminin belirleyici olduğunu ve öğretilmesi için SB'lerin sıklıkla geçen metinler okutulup dikkatlerinin çekilebileceğini söylemiştir. Öğretim görevlisi (Ö2) SB'lerin işlevsel yönünün anlatılmasıyla birlikte öğrencinin SB'leri konuşma esnasında kullanabileceğini ve konuşma süreci daha iyi yönetebileceğini söylemiştir. Öğretim görevlisi (Ö3) SB'lerin etkinliklerle öğrencinin aşinalığı sağlanarak öğretilebileceğini belirtmiştir. Öğretim görevlisi (Ö4) günlük hayatta bu kelimelerin (*şey, yani, işte, ya*) kullanımı oldukça yaygın olduğunu ve bu sözcüklerin hangi kelimelerin yerine kullanıldığını tespit ederek öğrencilere bu kelimelerin yerine *şey, yani, işte* ve *ya* sözcüklerini öğretebileceğini söylemiştir.

Araştırma sonucunda şu önerilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

1. Türkçe öğretim programlarında SB'lere ve işlevlerine kazanımlarda yer verilmelidir.
2. Dil öğretim kurumlarında ana kaynak genellikle ders kitaplarıdır. Bu kitaplarda SB'ler yer almadığından uygulayıcılar öğretim sürecine bu tür yapıları dahil edememektedir. Bu nedenle ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin bu çerçevede düzenlenmesi yararlı olacaktır.
3. SB'lerin ders ortamına nasıl aktarılacağı üzerine çalışmalar yapılarak öğretim ortamlarına taşınması sağlanmalıdır.
4. SB'lerin konuşma etkinliklerinde konuşma dilinin doğal yapısını yansıtan otantik videolar veya ses kayıtları ders materyali olarak hazırlanarak kullanılmalıdır.

## Kaynakça

- (ACTFL). (2012). *American Council on the Teaching of Foreign Languages*. Yeterlilik Kılavuzu Erişim Adresi: [https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012\\_Turkish.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012_Turkish.pdf)
- Aşık, A., & Cephe, T. (2013). *Discourse markers and spoken English: Non native use in the Turkish EFL setting*. *English Language Teaching*, 9 (12): 34-56.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Bazzanella, C. (1990). *Phatic Connectives as Interactional Cues in Contemporary Spoken Italian*. *Journal of Pragmatics*, 14: 639-47.
- Blakemore, D. (1992). *Understanding Utterances*. Oxford: Blackwell.
- Başutku, S., & Çelik, N. (2020, Aralık, 12) *Schiffirin'in söylem modeline göre yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde söylem belirleyicilerinin incelenmesi*. N. Yazıcı (Oturum başkanı), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu. Ankara, Türkiye.
- CEFR. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Erişim Adresi: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- CEFR. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Erişim Adresi: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/1680787989>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çakır, H. (2016). *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları*. Ülper, H. (Ed.). *Türkçe derslerinde söylem belirleyicisi olarak yani'nin işlevleri içinde* (20-30). Ankara: Pegem Akademi
- Çakır Sarı, H. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyicisi kullanımı*. *Dil Dergisi*, 171 (1): 75-90.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. (1.Baskı). Grafiker Yayınları.
- Dülger, O. (2001). *The use of discourse markers in teaching writing*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi]
- Demiray, C. (2019). *Türkçede günlük konuşma bağlamında kullanım sıklığı yüksek söylem belirleyicilerinin işlev ve konum özellikleri*. [Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi]
- Demirtaş, E. (2004). *Yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları söylem belirteçleri ve bağlamaştırma ipuçlarının işlevleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi]
- Erman, B. (1992). *Female and Male Usage of Pragmatic Expressions in Same-Sex and Mixed-Sex Interaction*. *Language Variation and Change*, 4 (2): 217-234.
- Fraser, B. (1987). *Pragmatic Formatives*. J. Verschueven ve M. Bertuccelli-Papi (Ed.). *The Pragmatic Perspective* içinde (179-194). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fraser, B. (1988). *Types of English Discourse Markers*. *Acta Linguistica Hungarica*, 38 (4): 19-33.
- Fraser, B. (1990). *An Approach to Discourse Markers in English*. *Journal of Pragmatics*, 14 (3): 383-395.
- Fraser, B. (1993). *Discourse Markers across Language*. *Pragmatics and Language Learning, Monograph Series*, 4: 1-16.
- Fraser, B. (1999). *What are Discourse markers?* *Journal of Pragmatics*, 31 (7): 931-932.

- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hirik, E. (2023). *Türkçede Söylem Belirleyiciler ve Mental Söz Varlığı İlişkisi*. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10: 570-587.
- Hirik, E. (2023). *Türkçede Söylem Belirleyici Olarak Soru Yapılı İfadeler*. *Dil Araştırmaları*, 32: 55-73.
- Kıymazarslan, V. (1996). The Role of discourse markers in improving foreign language reading comprehension: A case study. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi]
- Knott, A., & Dale, R. (1994). *Using Linguistic Phenomena to Motivate a Set of Coherence Relations*. *Discourse Processes*, 18 (1): 35-62.
- Östman, J. O. (1995). *Pragmatic Particles Twenty Years After*. B. Warvik, S. K. Tanskanen ve R. Hiltunen (Ed.). *Organization in Discourse: Proceedings from the Turku Conference* içinde (95-108). Turku, Finlandiya: University of Turku.
- Özbek, N. (2000). *Studies on Turkish and Turkic Languages*. A. Göksel ve C. Kerslake (Ed.). *Yani, İşte, Şey, Ya: Interactional Markers of Turkish* içinde (393-401). Oxford: Harrassowitz.
- Polanyi, L., & Scha, R. (2009). *The Syntax of Discourse*. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 3 (3): 261-270.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londra: Longman.
- Redeker, G. (1990). *Identical and Pragmatic Markers of Discourse Structure*. *Journal of Pragmatics*, 14 (3): 367-381.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2001). *The handbook of Discourse Analysis*. D. Schiffrin, D. Tannen ve H. E. Hamilton (Ed.). *Discourse markers: Language, meaning and context* içinde (54-75). Oxford: Blackwell Publishers Malden.
- Sarıtaş, H., & Benzer, A. (2020). *Türkçenin Eğitimi- Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar. Konuşma Eğitiminde Söylem Belirleyicilerin Yeri: Duraksama Belirleyicileri* (1. baskı) içinde (45-60). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Sarıtaş, H., Karadağ, K., & Benzer, A. (2019). *Dilbilimde güncel tartışmalar. Ortaokul öğrencilerinin konuşma edimlerinde söylem belirleyici eğilimleri* (1. baskı.) içinde (136-151). Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları.
- Sarıtaş, H., & Benzer, A. (2020). *İkinci dil olarak Türkçe Öğretiminde Söylem Belirleyicilerin Yeri ve Kullanımı*. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8 (2): 81-111.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: The Socio-Linguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell.
- Şuyalçinkaya, K. (1999). *The Role of discourse markers in improving writing a report*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Uçku, Ç. (1996). *The Impact of discourse markers on developing reading skills in English at intermediate level: A case study*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi]
- Van Dijk, T. A (1979). *Relevance Assignment in Discourse Comprehension*. *Discourse Processes*, 2: 113-126.
- Yılmaz, E. (2004). *A Pragmatic Analysis of Turkish Discourse Particles: Yani, İşte and Şey*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi] ODTÜ.

## Makale Bilgi Formu

**Yazar Onayı:** Makale tek yazarlıdır. Yazar, makalenin son halini okuyup onaylamıştır.

**Çıkar Çatışması Bildirimi:** Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

**Telif Beyanı:** Yazar dergide yayınlanan çalışmasının telif hakkına sahiptir. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Destek/Destekleyen Kuruluşlar:** Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

**Etik Onay ve Katılımcı Rızası:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunmaktadır.

**İntihal Beyanı:** Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.

## Ek

**Ek 1:** Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF).

### B1 SEVİYESİ

#### 1.HAFTA SORULARI

1.Nasıl bir evde /yurtta yaşıyorsunuz?

Yurtta yaşıyorsa:

- Yurtta odanızda kaç kişi var?
- Yurtta odanız büyük mü?
- Yurt ücretiniz ne kadar?
- Yurdunuz eski mi yeni mi?
- Yurtta odanızda kaç kişi ile birlikte yaşıyorsunuz?
- Yurdunuz merkezi sistemle mi ısıyor kombi ile mi?
- Yurdunuzun banyosunu su bastı ne yaparsınız?

Evde yaşıyorsa:

- Eviniz kaç odalı?
- Eviniz kaç metrekare?
- Eviniz merkezi sistemle mi ısıyor kombi ile mi?
- Eviniz eski mi yeni mi?
- Eviniz kiralık mı, satın mı aldınız?
- Evinizde kaç kişi ile birlikte yaşıyorsunuz?
- Evinize hangi faturalar geliyor?
- Evinizin banyosunu su bastı ne yaparsınız?

2.Eviniz/yurdunuz ulaşım araçlarına yakın mı?

3.Türkiye’de en sevdiğiniz eşya, yiyecek nelerdir?

4.Ülkenize gittiğinizde ailenize hediye olarak ne götürmek istersiniz?

## **2.HAFTA SORULARI**

1.Daha önce herhangi bir yerde çalıştınız mı?

-Kaç ay çalıştınız

-Ne kadar maaş aldınız?

2.Daha önce çalışmak için ilan başvurusu yaptınız mı?

3.Hiç özgeçmiş hazırladınız mı?

4.Hayatınızda başarılı bulduğunuz ve örnek aldığınız biri var mı?

5.Neden okuyacağınız bu bölümü seçtiniz?

-Meslek seçiminizdeki kararınız ileride değişir mi?

## **3.HAFTA SORULARI**

1.Sağlıklı olmak için bir çaba gösteriyor musunuz?

-Neler yapıyorsunuz?

2.Ruhsal sağlığınızı korumak için neler yapıyorsunuz?

-Hangi psikolojik hastalıkları biliyorsunuz?

Bulaşıcı hastalık nedir?

-Örnek verebilir misiniz?

3.İlk yardım denince aklınıza neler geliyor?

## **4.HAFTA SORULARI**

1.Emekli olduktan sonra eğitim hayatınıza devam etmek ister misiniz?

2.Ülkenizde/Türkiye’de nasıl bir eğitim sistemi olsun isterdiniz?

3.Sizce hangi zeka türüne sahipsiniz?

4.Sizce iyi bir öğretmenin özellikleri nelerdir?

5.Eğitimde başarı için ödev olmalı mıdır?

## **5.HAFTA SORULARI**

1.Hayatınızdan memnun musunuz?

2.Hiç pişman oldunuz mu?

3.İnternet alışverişi yapıyor musunuz?

-İnternet alışverişi yaparken bir problem yaşadınız mı?

## **6.HAFTA SORULARI**

1.Beden dili nedir?

-Birkaç örnek verebilir misiniz?

2.Göçebe hayat nedir?

3.Batıl inanç nedir?

-Birkaç örnek verebilir misiniz?



## B2 SEVİYESİ

### 1.HAFTA SORULARI

1. Turizmin kendi ülkenize faydası ya da zararları olduğunu düşünüyor musunuz?

-Örnek verebilir misiniz?

2.Türkiye’de tatile gitmek isteseniz hangi şehirleri gezmek isterdiniz?

-Neden o şehri seçtiniz?

3.Tatile çıkmak istediğinizde bavulunuza hangi eşyaları koyuyorsunuz?

### 2.HAFTA SORULARI

1.Yaşlı insanların sosyal medyada arkadaşlık uygulamalarını kullanmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.Sosyal medyadan tanışıp evlenen arkadaşlarınız hakkında ne düşünüyorsunuz?

3.Türkiye’deki ulaşım araçlarından memnun musunuz?

### 3.HAFTA SORULARI

1.İnsanlar birbirleri hakkında fikir edinirken giydikleri kıyafetlerin markasına bakarak da bir fikirde bulunabilir mi?

2.Siz marka giyinmeyi sever misiniz?

3.Size kendinizi iyi hissettiren bir Türkçe şarkı var mı?

-Bu şarkıyı dinlerken neler hissediyorsunuz?

### 4.HAFTA SORULARI

1.Hayvan hakları konusunda bir bilginiz var mı? Bu konuda neler düşünüyorsunuz?

2.Türkiye’de kendinizi güvende hissediyor musunuz?

3.Daha önce aşık oldunuz mu?

-Aşık olduğunuzda neler hissettiniz?

-Aşk nedir?

### 5.HAFTA SORULARI

1.Ülkenize ait bir doğa harikasını anlatır mısınız?

2.Ülkenizde asla gidilmemesi gereken bir yer var mı?

3.Ülkenizde teknolojinin gelişmesiyle birlikte kültürünüzde de değişiklikler oldu mu?

### 6.HAFTA SORULARI

1.GDO’lu yiyecekler yemeli miyiz, yememeli miyiz?

2.Elektrikli araba mı kullanmak isterdiniz yoksa petrol ile çalışan bir arabı kullanmak isterdiniz?

-Bunu tercih etme nedeniniz nedir?

3.Para her problemi çözer mi?



## Dilsel Değişimlerin İzinde: İslam Öncesi Dönemden Tanzimat Dönemine Türk Dünyasında “Dil”

*Tracing Linguistic Shifts: “Language” in Turkish World from Pre-Islamic Times to the Tanzimat Era*

Seda Demir

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Enstitüsü, Sakarya, Türkiye,  
serkoc\_16@hotmail.com



Geliş Tarihi/Received: 06.11.2024  
Kabul Tarihi/Accepted: 20.12.2024  
Yayımlanma Tarihi/ Available Online:  
31.12.2024

**Öz:** İslamiyet’ten önce Türk medeniyetlerinde olduğu kadar, medrese olarak adlandırılan yükseköğretim kurumlarının Türk tarihinde görülen ilk örneği olan Nizamiyelerin ortaya çıkışına kadar geçen süre içinde eğitim dili ve yabancı dil mevhumlarında değişimler olduğu gözlemlenebilir. Aynı durum Osmanlı İmparatorluğunda ilk medreseler zamanından başlayıp Tanzimat’ a kadar evrilen bir tarih sürecinde de geçerlidir. İlerleyen dönemlerde Osmanlılarda, Enderun’ daki devşirme öğrenciler için Arap ve Fars dilleri Türkçeden sonra ikinci ve üçüncü yabancı dil konumuna düşmüştür. Çalışmada, eğitimde yabancı dil uygulamalarının bir parçası olarak karşımıza çıkan Tanzimat’tan önceki dönemlerde yükseköğretimde dil ve yabancı dil öğretiminin yeri ele alınmakta ve bu medeniyetlerde kullanılan eğitim dillerine değinilmektedir. İlgili literatürdeki çalışmalardan farklı olarak bu çalışma Türk tarihi boyunca medreselerin ilk ortaya çıkış dönemlerinden itibaren, çeşitlendikleri dönemler ve gelişim dönemleri boyunca dil öğrenimi ve yabancı dil olguları ile ne kadar ilgili olduklarını; ilgili öğretim kurumlarının doğu-batı dillerinin öğretimi açısından durumları ve hakkında bilgi sahibi olduğumuz uygulamalarını ele alan bir tasnif üzerinden ilerlemektedir. Ayrıca çalışmada, söz konusu yabancı dillerin eğitim dili mi yoksa yabancı dil olarak mı öğretildikleri noktasında bilgiler de sunulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Öğretimi, Türklerde Yabancı Dil, Farsça, Arapça, Türk Medeniyetlerinde Eğitim Dili ve Tercüme Faaliyetleri

**Abstract:** As in the pre-Islamic Turkish civilizations, changes in the concepts of the language of education and foreign languages can be observed in the period leading up to the emergence of the Nizamiyah schools, considered the first examples of higher education institutions in Turkish history. A similar situation applies to the Ottoman Empire, where a historical process evolved from the time of the first madrasahs to the Tanzimat era. In later periods within the Ottoman Empire, for the devshirme students at the Enderun School, Arabic and Persian became secondary and tertiary foreign languages after Turkish. This study examines the role of language and foreign language education in higher education during the pre-Tanzimat period as part of foreign language practices in education. It also touches upon the educational languages used in these civilizations. Unlike other studies in the relevant literature, this research explores the extent to which madrasahs in Turkish history, from their initial establishment to their diversification and development periods, were associated with language learning and foreign language concepts. It also provides a classification of the state of these educational institutions in terms of the teaching of Eastern and Western languages and the practices for which we have information. Furthermore, the study offers insights into whether these foreign languages were taught as languages of instruction.

**Keywords:** Foreign Language Teaching, Foreign Language in Turkic History, Persian, Arabic, Medium of instruction and translation activities in Turkic Civilizations

### Extended Abstract

This academic article explores the historical evolution of the concepts of 'medium of instruction' and 'foreign language' within Turkish civilizations, focusing specifically on the periods before the Tanzimat reforms, through the early Ottoman era, and the emergence of the first madrasahs (Islamic educational institutions). The study investigates how foreign languages were integrated into higher education, with

an emphasis on the relationship between language learning and instruction in the context of madrasahs, and examines their role in the educational framework of Turkish society.

The research is framed within a historical perspective, beginning with pre-Islamic Turkish civilizations, where the use of languages in education was already subject to change, and continues through to the establishment of the first madrasahs in the Ottoman period. Madrasahs, which later became key institutions of higher education in the Ottoman Empire, were central to the development of intellectual and educational practices. This article highlights how the concepts of 'foreign language' and 'medium of instruction' evolved within these educational structures, beginning with the Turkic-speaking societies before Islam and continuing through the period of the Nizamiyyas (the first madrasahs), which marked the formalization of higher education in the Turkish-Islamic world.

A key aspect of the study is its distinction from previous research by addressing how these madrasahs contributed to the phenomenon of "language learning" and the role of foreign languages within them. The paper examines the function of foreign languages—specifically Arabic and Persian—within these institutions, particularly how these languages were not just part of the curriculum, but also served as the languages of scholarship and intellectual exchange in the Turkish-Islamic world. In the Ottoman period, for example, Arabic became the dominant language of religious and intellectual instruction, while Persian was often studied for literary and cultural purposes.

Particularly notable is the exploration of the *Enderun*, the palace school in the Ottoman Empire, where devshirme students, non-Muslim children taken as part of the Ottoman recruitment system, were trained. Here, Arabic and Persian became important foreign languages, in addition to Turkish, and their role in the educational structure was highly significant. This shift demonstrates the layered complexity of foreign language instruction, where languages were not only taught as subjects, but were also the medium through which advanced education and intellectual discourse were conducted.

The article then moves into a deeper exploration of the classification of foreign language teaching within these historical frameworks, offering insight into how languages were taught and understood. One of the central questions addressed is whether these foreign languages were used as the medium of instruction, or if they were taught as foreign languages in addition to the native language of instruction, which was often Turkish or its variants. This distinction is crucial for understanding the impact of these languages on the development of intellectual thought and the transmission of knowledge across cultures.

In addition to the educational practices within the madrasahs, the study also explores the broader intellectual and cultural implications of foreign language instruction. By comparing the language learning practices in the pre-Tanzimat Ottoman period with later developments, the article outlines the broader shifts in educational paradigms that would eventually lead to the modernization of the Ottoman Empire during the Tanzimat reforms.

The article's contribution lies in its comprehensive treatment of the historical intersection of foreign language teaching and higher education in Turkish history. By tracing the development of foreign language teaching practices from the early madrasah system through the Tanzimat period, it provides a nuanced understanding of how languages were instrumental in shaping the intellectual life of Turkish society, as well as the broader cultural and political landscape of the time.

In sum, the study offers a historical analysis of the evolution of language education in Turkish higher education, with particular focus on how foreign languages were integrated into the madrasah system, and later into the Ottoman educational framework, paving the way for the reforms and modernization efforts in the 19th century. The paper stands out for its thorough examination of the relationship between language learning, foreign languages, and the institutional practices of higher education in

Turkish civilization, and it adds valuable insights to the academic discourse on language, education, and cultural exchange in the pre-modern World.

## 1. Giriş

Öncelikle çalışılan konunun “dil” mevhumu üzerinden ilerliyor olması, çalışmanın amacının doğru anlaşılması yönünden önemlidir. Bu çalışma Türk tarihinde başat medeniyetlerin siyasi, sosyal ve eğitsel bağlamları içinde “dil” olgusuna yönelik genel bir bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Nitekim; dil, zamanın beşeri, ekonomik, siyasi, vb. her türlü dinamikleri ile dönemden döneme kullanım amacında değişiklikler arz eden kültürel bir ögedir. Öyle ki İslamiyet öncesi dönemde varlık göstermiş Türk medeniyetlerinin genelini, sitemli veya modern çağdaki gibi pedagojik ve belirgin bir metodolojiye dayalı bir dil öğretim yaklaşımıyla sistematik hale getirilmiş bir dil eğitimi sağladığından veya bu türden kurumların varlığından kesin olarak bahsetmek mümkün değildir. Bu nedenle çalışma içinde medeniyetlerin o veya bu sebeple kullanmış oldukları dillerin çoğu bazen “ana dili” veya “günlük dil-halk dili” ibaresinden başka “resmî dil”, “eğitim dili” gibi ibarelerle anılmıştır. Dönemin dil eğitimi, toplumun anadili, ikinci, üçüncü dili, yabancı dil olarak kullandığı dillere ilişkin kapsamlı ve geçerli bilgiye ulaşmak tahmin edilebileceği gibi zor; farazi çıkarımlarda bulunmak ise hatalı olabilir. Bu sebeple çalışma kapsamında Osmanlı Devleti’nden önceki medeniyetler açısından “yabancı dil” ifadesinin kullanılması tercih edilmemiştir. Bu durumlarda toplumda mevcut ve etkin dillerin “kullanılan veya geçerli diller” olarak belirtilmesi uygun görülmüş; ismi geçen toplumlarda var olmalarına yönelik sebeplere değinilmiştir.

### 1.1. Literatürdeki güncel bilgiler ışığında: “Yabancı ve ikinci dil”

Çalışmada geçen “dil kavramı” ifadesi sosyolojik bağlamda “dil” olgusunu tanımlamakla birlikte en azından hakkında bilgi sahibi olunan Türk medeniyetleri zamanında eğitim-öğretim bağlamlarında kullanılabileceği anlamı ile öncelikle eğitim-öğretim dili, sonrasında yabancı/ikinci dil gibi kavramlar çerçevesinde ele alınabilir. Dilin hangi bağlamlarda öğretildiğine bağlı olarak kuramsallaşmış bazı yaklaşımlar belirli bazı kavramlar kullanmaktadır. Örneğin; “ikinci dil” veya “yabancı dil” kavramlarıyla ilgili tanımlar genellikle sistematik ve formel öğretim açısından dil öğretimi ve ikidillilik açısından çalışılan konulardır.

“Yabancı dil” öğrencinin ana dilinden çoğu şekillerde farklı ve ilk defa öğrenilmekte olan dil öğrenim durumuna işaret eder ayrıca hedef dilin herhangi bir ülkede resmi işler, sanat dili, diglossia gibi durumlar hariç özel bir kullanım amacı olan dillerin kullanımından farklıdır (Crystal, 2001, s. 121). Bu bağlamlarda dil daha çok “ikinci dil” kavramına karşılık gelmektedir. Ayrıca çoğu araştırmacıya göre semsiye bir terim olarak “ikinci dil öğretimi” yabancı dil öğretimini de içine alacak kadar kapsamlıdır (Doughty ve Long, 2003).

İkinci bir dil öğrenimi, bireyin çevresindeki dilin doğal akışında gerçekleşse de, genellikle “eğitilmiş” bir kişi olma yolunda diğer bilgi alanlarını edinmek için gösterilen bilinçli çaba ile aynı düzeyde değildir. Eğer birey, ana dilinin öğrenildiği ortamda resmi dil, eğitim dili veya medya dili gibi çeşitli dillerle etkileşimde bulunuyorsa, bu durum ikinci dil öğreniminden ziyade edinim olarak değerlendirilmelidir. Edinim, bilindiği üzere, bilinçli bir öğrenme sürecinden ziyade, kendiliğinden veya doğal yollarla gerçekleşen bir durumdur (Demir, 2021, s. 13). Başka bir tanımla ifade etmek gerekirse yabancı dil “belirli bir ülke veya bölgedeki büyük insan gruplarının yerli dili olmayan, okullarda eğitim dili, medyada ve devlet işlerinde geniş çapta iletişim aracı olarak kullanılmayan dildir” (Loewen ve Reinders, 2011; Richards ve Schmidt, 2013, s. 224). Kısacası, yabancı dil, bireyin entelektüel seviyesini, eğitimini ve iş imkânlarını genişletmek için önemli bir araçtır. Ayrıca, yabancı kültürlerle etkileşimde bulunmak adına gerekli bilgi birikimini sağlamak amacıyla, ana dili ile eş zamanlı edinilmeden veya dilin konuşulduğu ülke öğrenilmeyen, sonradan daha çok akademik sebeplerle öğrenilen bir dil olarak tanımlanabilir.

Kendi tanımını yapan bir isim tamlaması olarak eğitim dili ise eğitim-öğretim bağlamı içinde çeşitli siyasi, etnik veya sosyal sebepler gereğiyle genel çerçevede devlet daha özelde ise kurum politikası ve öğreticilerin uygulamaya aldıkları dil öğretim yaklaşımı itibariyle eğitim-öğretim faaliyetlerinin yani öğretimde hedeften kaynağa bilgi akışının sağlandığı dil olarak tanımlanabilir. Özellikle içinde bulunduğumuz yüzyıl içinde de etkin olarak kullanılmış ve örneklerinde tüm dünyada hâlâ rastlanılabilecek hali ile (CLIL- Content and Language Integrated Learning) dil öğretim yaklaşımlarında ana dilinden farklı bir dilde öğretim etkinliklerine rastlayabilmek mümkündür. Öğretim içeriğinin ana dilde hedef bir dilde sunulması kadar kişiler arası sosyal ve akademik bilgi akışının iletişim aracının ana dilden farklı bir dilde sağlanması da mümkündür. Çalışma bağlamında da eski Türk medeniyetlerinde ana dilinden farklı olarak Farsçanın edebi bilgi aktarımında, Nizamiye medreselerinde olduğu gibi Arapça'nın medreselerde eğitim dili olduğuna değinilmiştir.

## 1.2. Türkler tarihinde dil öğretiminin incelenmesi

Tarih boyunca bilimsel bilginin yanı sıra milli ve evrensel değerlerin gelecek kuşaklara aktarımı eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden olmuştur. Millî ve kültürel değerlerin aktarımı ana dili ile sağlanabilse de evrensel değerlerin iletimi evrensel boyutta kullanılan ve kabul gören diller üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu durum hâlâ olduğu gibi uluslararası veya en azından geniş bir ülkeler coğrafyasında kabul gören dillerin varlığını yüzyıllardır zorunlu kılmıştır. *Lingua franca* olarak nitelendirilen diller, uluslararası ilişkilerde kabul gören bilim, kültür ve sanat dili olma özelliği göstermiş; diğer medeniyetlerle bu sebeplerle iletişimde olanlar iletişimi *lingua franca* üzerinden sağlamışlardır. Ancak bu dilin hangisi olacağını hep çağın gereksinimleri, siyasi koşulları ve çeşitli statükolar belirlemiştir. Bilim ve eğitim dili özellikle Orta Çağ'da Doğu toplumları için Arapça iken batıdaki muadili Latince olmuştur.

Türklerin eğitim tarihinde dâhi Arapçanın yoğun etkisi hayli fark edilir düzeydedir. 8. yüzyıldan itibaren başta Bağdat ve bu bölgede kurulan medreseler olmak üzere eğitim ve öğretim kurumlarının eğitim dili veya baskın yabancı dili Arapçaydı. Selçuklu İmparatorluğu döneminde kurulan ve 11. yüzyıldan itibaren dünyanın ilk üniversitesi olarak bilinen Nizamiye Medreselerinin eğitim dili de Arap dilinden başkası değildir. Ancak yabancı dil kavramının dilin kullanım amaçlarına göre farklı yorumlanabileceğinin akılda tutulması önemlidir. Diller üzerine yapılan çalışmalar genellikle ana dili ve ikinci/yabancı dil şeklinde iki grup altında odaklanırken bu çalışmalarda öğrenenin ana dilinden veya birinci dilinden farklı dillerin öğretimi genellikle yabancı dil öğretimi başlığı altında incelenmiş ve temelde belirli bir kronolojik sırayı takip edilmiştir.

Türkiye'de yabancı dil öğretimine yönelik dönemler genellikle Osmanlı Devletinden önceki dönem Türklerde yabancı dil öğretimi, Osmanlılar dönemi ve Cumhuriyet dönemine ek olarak Cumhuriyet dönemi sonrası ortaya çıkan gelişmeler şeklinde incelenmektedir. Osmanlılar dönemi kendi içinde Mektepler dönemi öncesi ve sonrası olarak iki ana aşamada ele alınmaktadır (Soner, 2007). Osmanlı İmparatorluğu içindeki dönemin mektepler dönemine kadar ve mektepler döneminden itibaren geçen süre olarak ikiye ayrılmasının nedeni ise Osmanlı İmparatorluğunda eğitimin devletin sosyal görevi olarak yürütülmesinin ancak Tanzimat'tan sonra gerçekleşmiş olmasıdır (Demirel, 2003, s. 4). Çalışma, eğitim bağlamı içinde yabancı dil öğretiminin kamu ödevi olarak algılanmaya başladığı Tanzimat dönemine kadar olan değişimleri takip etmeyi amaçlamaktadır. Sistematik hale gelmeye başladıktan sonra yabancı dil öğretimi günümüzdeki formunu alana kadar eğitim yönetimi altında eski dönemlere nazaran daha az çeşitliliğe sahip bir yapıda ve daha homojen yaklaşım ve metodolojilerle uygulanmaya başlamıştır. Bu açıdan çalışmanın kapsamı, Tanzimat'a kadar geçen sürede Türk tarihindeki yabancı dile yönelik gelişmelerle sınırlı tutulmuştur. Ancak çalışmada genel hatlarıyla Türk tarihindeki dil olgusu ele alınmaya çalışıldığı için daha kapsamlı bir kronolojik sıralama yapılması ve İslamiyet Öncesi ve Sonrası dönemlerin de ele alınması yoluna gidilmiştir. Literatürde konuya ilişkin mevcut tasniflerin yerine Türk medeniyetlerinde "dil" kavramının kapsamı, dil eğitimi ile ilgili kurumları ele alınırken

şöyle bir tasnif yapmak ve kültürel etkisi sebebiyle Osmanlı Devleti açısından dönemi farklı şekilde incelemek kronolojik takip açısından daha uygun olabilir:

1. İslamiyet öncesi ve sonrası
2. Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan Tanzimat'a kadar
4. Tanzimat'tan itibaren Cumhuriyet Dönemine Kadar Osmanlı Devleti'nde
5. Cumhuriyet Döneminde

### 1.3. İslamiyet öncesi Türk medeniyetlerinde "dil" kavramının kapsamı ve dil öğretimi

Göç süreçleri içinde Türklerin Çin, Hint, Arap ve Fars gibi başat kültürlerle siyasi, ticari ve sosyal sebeplerle yoğun iletişime geçtiği ve Türk dilinin bu dillerden dilbilimsel boyutta çeşitli şekillerde etkilendiği görülmektedir. Dolayısıyla Türk dili oldukça özgün kalmayı başarmış olsa da bu kültürlerden sözcükbilimsel boyutlarda oldukça etkilenmiş ve daha farklı dilbilimsel etkileşimlere de uğramıştır. Kültürümüzü etkileyen temel kültürler ise atlı göçebe Türk kültürü- bilinen diğer adıyla bozkır kültürü-sonrasında ise İslam kültür ve medeniyeti olmuştur. İslam kültür ve medeniyeti yalnızca Türk kültürünü değil Orta Doğu'daki çoğu kültürü ve geniş bir coğrafyayı etkilemiştir. Son yüzyıllarda ise Fransız, Alman ve İngiliz dilleri ile Avrupa önde olmak üzere Batı Medeniyetinin etkisi hâkimdir. Bu kültürler yalnızca dil kullanımlarındaki değişimlerimizi değil; kullanım nedenlerimizi de belirlemişlerdir. Tanzimat döneminde Fransız etkisinde de gördüğümüz gibi bir dilin kullanımını dolaylı yollardan da olsa dili öğrenen kültür ve topluma çeşitli şekillerde etki edebilmektedir. "Aslında Türklerin tarihlerine bakıldığında en eski dönemlerinden itibaren yönetimlerindeki çok ulusluluğa ve çok kültürlülüğe açık uygulamaları olduğu görülebilir. Türk kökenli olduğu tarihçilerce çeşitli çalışmalarla desteklenen Hunların kendi öz dilleri olan Hunca<sup>1</sup>, Got<sup>2</sup> dili ve Latincenin yanı sıra İskit dillerinden biri olan Sarmatçayı da etkin bir şekilde özellikle resmi hayatta kullandıkları bilinmektedir" (Kim, 2013, s. 30). Gotçayı bu dönemin *lingua francası* olarak düşünmek mümkündür ve toplumsal hayatta çok dillilik hâkim gibi görünmektedir ki aslında çokdillilik çokkültürlülüğün doğal bir sonucudur.

Uygurlar döneminde "Türklerce yapılan çevirilerden zamanın tapınaklarında dönemin yabancı dillerinin öğretildiği bilinmektedir. Bunun amacının ise Mani ve Budha dinlerini yaymak olduğu anlaşılmaktadır" (Demircan, 1988). Civar ülkelerde kurulmuş olan devletlerle kurulan ilişkiler Sanskritçe, Çince, Tibetçe ve Soğdca başta olmak üzere belirli dilleri öğrenmelerini gerektirmiştir. Bu bilgi ise (Kök)Türk ve Uygur dönemlerinde yazılmış olduğu bilinen çeşitli yazılardan anlaşılmaktadır (Biçer, 2012). Bir başka örnek olarak ise Bugut yazıtı, dönem Türklerinin Soğdlar' la Soğdca'yı devlet dili olarak ve Soğd alfabe sistemini kullanacak kadar yakın ilişki kurmuş olduğunu göstermektedir. Köktürklerin resmi dilinin Soğdca olduğu, ayrıca, Eski Türkçe de kullandıkları bilinmektedir (Alyılmaz, 2003, s. 17). Uygur döneminde ve İslamî dönemlerde tercüme faaliyetlerinin olduğu bilinmektedir ancak sistematik anlamda bir dil öğretiminin varlığına ilişkin geçerli veri yoktur (Ağar, 2004, s. 1).

Sanskrit-Türkçe ve Toharca-Türkçede iki dilli metinlerin varlığı, Sanskritçe kelimelerin yanı sıra Türkçe geniş açıklamalara yer vermesi gibi deliller Uygur Hanlığı'nın son dönemlerinde ve hanlığın çöküşünden sonraki süreçte Uygurca hakkında önemli bilgilere ulaşılmasını sağlamıştır. Budizm ve Maniheizm metinlerinin Türkçeleştirilmesine yönelik olarak 8. yüzyıl itibarıyla kaydedilen girişimler bu dönemde tercüme faaliyetine verilen öneme işaret etmektedir (Tezcan, 2011, s. 315'den akt. Biçer, 2012). Doğu ve Orta Asya Türk halklarının, hâlâ göçebe yaşam tarzı hayatın etkisindeyken dil öğrenmeye dayalı girişimlerin sezgisel yaklaşımlarla, yani daha çok enformel şekillerde gerçekleşmiş olduğunu düşünülebilir. Dil eğitimi alma ihtiyacı duyan veya bulunanlar, toplumun ileri gelenleri, idari veya siyasi görevde bulunan kimselerdi; bu ihtiyacı ise başka kültür ve milletlerle etkileşimde

<sup>1</sup> Ölü dildir. MS. 4. ve 5. yüzyıllardan sonra kullanılmamıştır.

<sup>2</sup> MS. 2. yüzyıldan itibaren İskandinavya'nın güneyinde yaşamış farklı kollara bölünmüş ve dağılmış eski bir Cermen kavmi.

bulunmak, dini veya kültürle ilgili işlerle uğraşma amacıyla ilgili olarak gerekli dilin öğrenilmesi şeklinde tasavvur etmek mümkündür. Daha önceki dönemlerde olduğu gibi, sistematik eğitim veren okullar bulunmadığı için sistemleştirilmiş ve yönetime dayalı yabancı dil eğitiminden bahsetmek zordur. Yabancı dil öğretimi, büyük ihtimalle öğrenilmek istenen dilin konuşucuları, yazılı ve sözlü kaynakları ile temasa geçerek veya bunlara maruz kalarak ya da öğrenilmek istenen topluma katılarak gerçekleşiyordu.

Hunlardan itibaren Çinliler ve Türkler arasındaki iletişim ve komşuluk günümüz Orta Asya Türk halkları zamanına kadar sürse de Türkçenin Çinlilere öğretilmiş olduğu veya Çinliler tarafından düzenli şekilde öğrenildiği yönünde sağlam kanıtlar bulunmamaktadır (İnayet, 2008, s. 294). Göktürklerin yazıyı toplumun her alanında etkin bir şekilde kullandıkları bilinmektedir. Bu durum, dil öğretiminin sistematik bir yapıya sahip olmasa bile, yazarak, okuyarak ve tercüme yaparak öğrenme yöntemlerinin de kullanıldığını göstermektedir. O dönemlerde dil öğretiminin çoğunlukla doğal yöntemlerle gerçekleştirildiği düşünülebilir. Bozkır kültürü gibi toplulukların dil ihtiyacı, hayati gereksinimlerden kaynaklandığı için, dil öğrenimi genellikle yüzeysel kalmış olabilir. Bu bağlamda, dillerle ilgili işlerle uğraşan kişiler, büyük ihtimalle devlet yönetimi ve siyasi alanda görev alan kimselerdir ve toplumlarıyla olan etkileşimleri sayesinde farklı diller öğrenme ihtiyacı duymuşlar, günlük yaşamda karşılaştıkları dilsel ihtiyaçlar, onları daha derin bir dil eğitimine yönlendirmemiştir. Dolayısıyla, dil öğreniminin bu dönemde genellikle pratik ve uygulamalı bir şekilde gerçekleştiği de eklenebilir.

**Tablo 1**

*İslamiyet Öncesi Türk Medeniyetlerinde Dil Kavramının Kapsamı (Demir, 2021, s. 15)*

Medeniyet	Pedagojik veya Sistemli Dil Öğretimi	Geçerli Diller ve Halk Dili Şeklinde Kullanılan Diller	Muhtemel Dil Öğrenim Amaçları
Hunlar	Hun hükümdarına ait okullar	Hunca Got Dili Latince Sarmatça	-Siyasi ilişkiler -Devlet yönetimi kapsamında resmî yazışmalar -Kültürel amaçlar
Göktürkler	Kesin bilgi bulunmamakla birlikte medeniyetlerle ilgili bilgiler Orhon Anıtları'ndaki bilgi ile sınırlıdır.	Eski Türkçe Çince Soğdca	-Siyasi ve -Kültürel -Edebi
Uygurlar	Budist, Maniheizt ve ayrıca Hıristiyan dinine ait tapınaklarda dil öğretimine dair bilgiler mevcuttur.	Sanskritçe Toharca Soğdca Tibetçe Çince	-Dini metinleri anlama ve yorumlama -Edebi amaçlar ve kültürel nedenler

Tablodan da anlaşılacağı üzere bahsi geçen medeniyetlerin hepsi dönemin siyasi ve sosyal niteliklerinden dolayı çok kültürlüdür ve bunun doğal bir sonucu olarak da günlük yaşamda birden fazla dilin çeşitli nedenlerle etkin olduğu söylenebilir. Bu periyotlardan Uygurlar döneminin tapınak gibi dini kurumlarda dil öğretim uygulamasına ilişkin nitelikler taşıdığı söylenebilse de içeriğinin sistematik dil öğretimi açısından ne gibi nitelikler taşıdığına ilişkin detaylar mevcut değildir.

### 3. İslamiyet Sonrası Türk Medeniyetlerinde “Dil” Kavramının Kapsamı ve Dil Öğretimi

Türklerin İslam dinini kabul etmeleriyle (932-1212), Arapça, Kuran'ın dili olarak Türkçeye karşı daha baskın bir konuma gelmiştir. İslam uygarlığının dili Arapça iken, Abbasiler dönemiyle birlikte (750-1258) yönetimdeki bürokratların İran kökenli olması, Farsçanın kültürel bir dil olarak gelişmesine sosyopolitik bir zemin hazırlamıştır. Büyük Selçuklu Devleti döneminde de saray dili Farsça olmaya devam etmiş, saray, hangi dili konuştuklarından bağımsız bir şekilde şair ve yazarları desteklediği için çok sayıda Türk şair de Farsça eser vermeyi tercih etmiştir. Dolayısıyla, Divan veya Saray edebiyatının dili Farsça olarak belirlenmiş ancak, günlük yaşamda Türkçe hâlâ yaygın bir şekilde kullanılmaya devam etmiştir. Saray dili ile saray edebiyatı arasındaki bu farklılık ve yabancılaşma süreci yüzyıllar boyunca sürmüştür (Soner, 2007). Karahanlılar döneminde eğitim ve öğretim oldukça yüksek bir seviyeye ulaşmıştır. Özellikle hukuk ve edebiyatta, yazında da oldukça ileri gitmeyi başarmışlardır. “Türkler, bilhassa Uygur harfleriyle yazıyı yüksek bir sanat mertebesine çıkarmışlardır. Muhtemelen bu geleneğe dayanarak, “hâkânî Türk” devrinde Kûfî yazı sanatı da çabuk gelişmiştir” (Esin, 1978, s. 170). Karahanlılar bu ilerlemeyi Arap harfleri kullanarak sağlamışlardır. 10. yüzyıla kadar İslam coğrafyalarında Arap dili ve kültürü hâkimdi. 10. yüzyıl ise, kültür yani medeniyet dili olarak ortaya çıkan ve ortaya çıktığı coğrafyalarda ileride kurulacak olan milletlerin dillerini dâhi etkileyecek derece uzun ve etkili bir dilin doğuşuna şahitlik etmiştir: Farsça. Bu dönemde kültür ve edebiyat dili olma durumu İran'da kurulan Sâ mânî ve Tâ hirî medeniyetleri öne çıkan edebi eser ve özellikleri ile Fars dilinin lehine değişmiştir (Ocak, 2017, s. 55). Aynı dönemde tarih sahnesine çıkan Karahanlılar ile birlikte Türk medeniyeti baskın bir kültür olarak görünmeye başlamıştır.

Türk dilinin gelişim imkânı bulup Türk İslam karakterine ait eserlerin ortaya çıkmaya başladığı dönem Karahanlılar dönemidir (Yurdaydın, 1971, s. 57). Ancak bu dönemden sonra Karahanlılar dönemi yine Türk karakter ve kültürü açısından da önemli eserler olan Yusuf Has Hâcib' in Kutadgu-Bilig ve Kâşgarlı Mahmu' un Dîvânü Lugât' it-Türk adlı eserlerinin ortaya çıktığı dönem olarak da Türk Dili'ne verilen değer ortaya çıkışı noktasında önemli bir dönemdir. Her ne kadar Türk dili ön plana çıksa da Divan edebiyatı dediğimiz edebi alanda yazılan eserler edebi hayatın dili olan Farsça, İslamiyet'in getirdiği uygulamalar ise Arap dilinin kullanılmasına neden olmuştur.

#### 3.1. Kültür ve eğitim dili olarak Farsça (Lingua Franca)

Farsça, öncelikle Orta Asya ve buna ek olarak Güney Asya' da ve Orta Doğu' da yüzyıllar boyunca prestijli bir kültür dili olma özelliğini korumuştur. Arap dili ve Mezopotamya' daki dil ve lehçeler üzerinde fazla etkili olmamakla birlikte; Orta Asya, Kafkasya ve Anadolu'daki Türk milletlerinin dillerini oldukça değiştirmiş ve etkilemiştir. “Fars dilinin, daha genel bir ifadeyle Fars kültürünün Türkiye'de, kuvvetli bir hakimiyet tesis etmesi, aydınlar, idareciler, sanatkârlar ve tüccarlar arasında İran'dan gelmiş kimselerin çok olması ile de ilgilidir. Moğol istilası, bunların sayısını daha da artırmıştır” (Yurdaydın, 1971, s. 85). İlk başta Türkler Müslümanların askeri köleleri olmuş, ancak kısa süre sonra kendi hanedanlıklarını kurmuşlardır. Bu coğrafyada birbiri ardına var olmuş medeniyet sayısı çoktur ve her birinin kültürü ve siyasi erki temas içinde olduğu yeri oldukça etkilemiştir. Bu medeniyetlerin ilk birkaçı Gazne'de (Afganistan) yerleşmiş olan Gazneliler, kısa bir süre sonra Asya'da kurulmuş olan ve ilk Türk-İslam devleti niteliği taşıyan Karahanlılar ve 11. yüzyılın ortasındaki büyük istilalar İslamî Orta Doğu'da büyük demografik değişikliklere neden olan Selçuklular olarak sıralanabilir. Türkler yüzyıllarca İran topraklarında ve Anadolu'da egemen siyasi güç olarak kalmış ve burada modern Türkiye için temel oluşturmuş, İran uygarlığından derinden etkilenen bir İslamlaşma sürecinden geçmişlerdir.



“Karahanlılar gibi Gazneliler de siyasi kudretlerine uygun bir şekilde kültür faaliyetlerine ağırlık vermişlerdir. Yabancı bir coğrafyada bulunan Gaznelilerin resmi dili Farsça olmasına rağmen medreselerde Arapça eğitim yapılmış” (Ocak, 2017, s. 57) yani eğitim dili olarak Arapça tercih edilmiştir.

### 3.2. Kutsal kitap ve eğitim dili olarak arapça (dini eğitim dili)

Arapça, İslâm'dan önce de uzunca bir süre Arap entelektüelleri ve bilim adamları için bilim ve kültür aracı idi. Kuran-ı Kerim'in dili oluşuna ek olarak İslami ritüellerin de etkisi ile Arap dilinin nüfuzu giderek artmıştır. Buna olarak Bizans ve İran'a doğru genişleyen Müslüman topraklarına (Yıldırım, 2022, s. 108; Apak, 2009, s. 95) Arap dilinin yayılan etkisi de eklenmiştir. Arapçanın eğitim dili olarak kullanıldığı mabetler yani “camii veya mescitler, medreselerin öncül kurumları kabul edilebilir. Bu kurumlar dini ritüel ve ibadetlerin yerine getirildiği, gerekli dini hususlarda fikir alınıp-verildiği, İslam Hukuku yani Şeria öğrenilen merkezlerdi (Demir, 2021a, s. 1679). İşte tam da bu noktada “meclis” teriminden bahsetmek gerekirse, meclis halkaları Müslüman halkın bir araya gelerek dini meselelerde tartıştığı ve karara varmaya çalıştığı sosyal oluşumlardı. İlim meclislerindeki bu türden bilgi alışverişleri ve bilgi akışı, başka bir ifade ile bilimsel akıl yürütme eylemi teşkil ediyordu ve tüm bu etkinlikler meclisler içinde eğitim dili olarak Arapça üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 2**

*İslamiyet' ten Sonra Türk Medeniyetlerinde Dil Kavramının Kapsamı*

Medeniyet	Pedagojik veya Sistemli Dil Öğretimi	Rastlanılan Yabancı Diller
Karahanlılar	-Medreseler -Taşkent, Buhara, Kaşgar, Semerkant gibi kültür merkezlerinin enformel dil öğrenim ortamı özellikleri sergilediği görülür. -Her mahallede mektep bulunmaktadır. -Yaygın eğitim kurumlarını ise ribat(hankah), cami, mescit, kütüphane, tekke ve zaviyeler oluşturmaktadır.	Türkçe dışında: -Farsça -Arapça -Çince
Gazneliler	-Medreseler	Farsça-Arapça
Büyük Selçuklular	-Medrese: nizamiyeler -Atabeylik kurumu	Türkçe dışında: - Farsça -Arapça
Anadolu Selçukluları	-Medreseler -Ahilik teşkilatında eğitim (ahiliklere bağlı zaviyelerde Arapça eğitim)	Türkçe dışında: -Farsça -Arapça

İslamiyet' in ilk dönemlerinden itibaren eğitim-öğretim faaliyetleri, çoğunlukla mescitler, camilerde, -dönemin ilköğretim kurumu sayılabilecek- küttablarda, ulema evleri ve kitapçı dükkanları gibi özel mülklerde, saraylarda ve edebiyat salonlarında gerçekleşirdi (Özyılmaz, 2002, s. 3; Demir, 2021b, s. 108-112). İşte İslamiyet' le birlikte Arapçanın eğitim dili olma özelliği bu etkileşim ortamlarında ilmin bu dil

üzerinden gerçekleşmesi şekilde ortaya çıkmıştır. Mescitlerin ve özellikle Selçuklular döneminde hanların artık eğitim-öğretim ihtiyacını karşılayamaz olması nedeniyle örgün eğitim faaliyetlerini idame ettirebilmek amaçlı yeni bir kurum türü oluşturmak gerekiyordu. Yani medresenin asıl kökeni, özünü mescitlerin, “hanların ve camililerin içinde kurulan meclisler oluşturuyordu” (Arjmand, Mirsafa ve Talebi, 2017). Bir başka deyişle medrese, vakfını idare eden veya en üstteki yönetici kişiye bağlı olarak İslami ilimlerin çeşitli başlıklar altında çalışıldığı ilk dönem dini eğitim kurumu olarak kabul edilebilecek “mescit”ten ortaya çıkmıştır (Demir, 2021b, ss. 85-88). Mescit, İslamiyet ile belirmiş bir kurum iken medreseler çok daha sonra ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla dini öğretimin döneme bağlı olarak en yüksek kurumu sayılabilecek eğitim ortamları ait olduğu milletten ötürü doğal olarak Arapça olmuştur. Buradaki İslami öğretim geleneği, İslami ilimler ve Arapça birikimler sonrasında ortaya çıkacak Dar’ül hadis, Dar’ül Kur’a, Dar’ül Tıp, bir çeviri ve bilim merkezi olarak BeytülHikme gibi kurum ve medreselerin de erken yapı taşlarını oluşturmuştur. Osmanlı Devleti de bu kurumları bünyesine almış, kapsam ve niteliklerini muhafaza ederek yükseköğretim kurumları olarak istifade etmiştir.

İslami eğitim kurumlarında Arapçanın eğitim dili olarak hâkimiyeti oldukça belirgindi. Türkiye Selçuklularında Arapça ve Farsça iki resmi dil idi. Türkiye Selçukluları dönemi boyunca Türkçenin resmi dil olduğuna dair herhangi bir kanıt bulunmamakla birlikte ilerleyen dönemlerde 1277’de Konya’ya giren Karamanoğlu Mehmet Bey’in buyruğu ile Türkçeden başka dil konuşulması dâhi yasaklanmıştı. Bu buyruğun ise Farsçanın etkisine karşı verilmiş olduğu düşünülebilir. Kaldı ki bu dönem klasik Türk edebiyatının ilk örneklerinin ortaya çıkmaya başladığı döneme denk gelmektedir (Yurdaydın, 1971, s. 85).

Selçuklular Müslüman devletler arasında nüfuz kazandıkları dönemde ilgili çevrelerin ilmi ve edebi faaliyetlerinde etkin dil Arap dili idi. İran edebiyatı işte bu dönemde Selçuklular sayesinde en parlak dönemine ulaşmıştır. Öyle ki, Farsça resmi dil haline gelmiş, İslam dünyasına hâkim başlıca dillerin sayısı Türkçe ve Arapçadan sonra Farsça ile üçe çıkmıştır. Saraylarda, askeri ve topluma açık halkalarda öz Türkçe baskın iken, Farsçanın etkisi resmîyette, Arapçanın gücü ise ilimde oldukça belirgindi. Özellikle Anadolu Selçukluları, Arap dilini Hulagü zamanına kadar etkili bir şekilde kullanmıştır. Aynı dönemlerde Anadolu Oğuzlarının ise Türkçe konuştukları bilinmektedir (Atçeken, 2012, ss. 178-180). Dolayısıyla, Selçuklu toplumu, çokdillilik açısından oldukça belirgin niteliklere sahipti.

Selçuklular zamanında medreselerin çoğu belirli bir tarikatın takipçisi bazen de belli bir entelektüel ekolün alimi için kuruluyordu. Nizam’ül Mülk kendisi Şafi idi ve Bağdad’ daki Nizamiye’ nin müderris, vaiz ve kütüphanecisinin Şafi olması gerektiği kuralını koymuştu. Buradaki Nizamiye’nin programı Şafi mezhebine göre Kur’an, hadis (peygamberden gelen gelenekler), usul el-fıkh (içtihat) ilimlerinden, kelam (skolastik teoloji) Âşari doktrinine göre ise Arabiye (Arap Dili ve Edebiyatı), adab dersi (edebiyat), riyaziye (matematik) ve faraid (miras hukuku) ilimlerinden oluşuyordu (Boyle, 1968, s. 216). Bağdat’ta 1066–1067 yılları arasında kurulan “Nizâmiye Medresesi,” dönemin önde gelen düşünür ve bilim insanlarını bir araya getirerek, yapılarını kütüphanelerle donatmış ve dini ile akli ilimlerin eğitildiği en önemli ilim ve kültür kuruluşu olarak kendini göstermiştir. Ayrıca, ilk medreselerin amacının tüm plan ve programlarıyla detaylı bir şekilde teşkilatlanmayı tamamlamış teknik bir eğitim kurumu olduğunu belirtmek gerekirse, Nizâmiye Medresesi bu tanıma en uygun örnek olarak değerlendirilebilir (Kazıcı, 2000). Dolayısıyla Arap diline yönelik gramer ve edebi dersleri sistematik ve ilim çerçevesinde bir eğitimle sunan ilk medeniyetin de Selçuklular olduğu düşünülebilir. Öncelikle tam anlamıyla sistemli yükseköğretim kurumu vasfıyla 11. yüzyılda ortaya çıkan Nizamiye Medreselerinde eğitim dili Arapça idi. Arapçanın İslam dünyasının eğitim kurumlarında ortak eğitim dili olarak yayılmasını da yine Nizamiye medreseleri sağlamıştır. Türkçenin şerh çalışmaları ve anlamı bozmadan eseri açıklayıp yorumlama amacı güden haşiye çalışmaları için Arap dili kullanılması ve Farsça’ nın da Türk medreselerinde okutulan derslerin arasına girmesinin öncülüğünü Nizamiye medreseleri yapmıştır.

Selçuklu devri artık 12. yüzyılda Türkçe mahsullerini vermeye başlamıştır. Türkçe edebi, dini ve lisans birçok eser kazandırılmış ve Türk kökenli Türkistan, Azerbaycan, Anadolu gibi topraklardan başka Orta Doğu'da İran, Irak, Suriye ve Mısır'da da konuşulur olmuştur. Örneğin; "Irak' ta Arapça, Farsça ve Türkçe konuşulur ve üç kavim de birbirlerinin dillerini anarlardı" (Atçeken, 2012, s. 178). Bu durum Selçuklu coğrafyasında başka bir çokdillilik örneği olarak kaydedilebilir niteliktedir.

Beylikler devrinde Türkçe, ilim ve edebiyat dili olduğu gibi aynı zamanda resmî dil durumuna da geldi. Osmanlı Beyliği'nde daha Orhan Bey'den itibaren, Türkçenin resmî dil olarak kullanıldığını bilinmektedir. Bu devirde bir taraftan Arapça ve Farsçadan Türkçeye çeviriler yapılıyor, diğer taraftan da Türkçe eserler yazılıyordu. Eserlerin Türkçe yazılmasında çevrenin, özellikle hükümdarların ve diğer devlet ileri gelenlerinin teşviklerinin etkisi oluyordu (Yurdaydın, 1971, s. 89). Selçuklular döneminden kalan medreseler bu dönem de Konya'da Sırçalı, Karatay ve İnce Minareli Medrese gibi eğitim kurumları Anadolu Selçukluları zamanında ortaya çıkmıştır. Bu dönemin önemli teşkilatlarından kökeni Fütüvvet'e dayanan Ahilik Teşkilatına bağlı zaviyelerde yine dini ve ilmi kapsamda "Edebiyat, Kur'an-ı Kerim, Türkçe ve Arapça dillerine yönelik eğitim verildiği bilinmektedir (Kayadibi, 2000).

Karahanlılar zamanında medrese yapımı yaygınlaşmış özellikle bu eğitim kurumlarına sahip olmalarıyla dikkat çeken Taşkent, Buhara, Semerkant ve Kaşgar gibi şehirlerde Sarf ve Nahiv gibi Arapça dil derslerinin yanında akli ilimler de okutularak entelektüelite artmıştır (Boyle, 1968, s. 58).

#### **4. Osmanlı Devleti'nin Kuruluşundan Tanzimat'a Kadar "Dil" Kavramının Kapsamı ve Dil Öğretimi**

Osmanlı Devleti, 1299 yılında kuruldu ve Selçuklu İmparatorluğunun doğusunda kalan bir uç beyliği idi. Bulduğu konum itibarıyla Osmanlılar, çok fazla devlet ve kültür ile iletişim kurmak durumundalardı. Doğuda Farisiler ve Farsça, Türkçe ve Arapçanın hâkim olduğu İslam devletleri; batısında Yunanca ve Latince ile İtalyanca konuşan Hıristiyan devletler vardı. Kültürel ve dini yapısı gereği Türkçe dışında Farsça ve Arapça da öğrenildiği için Osmanlı Devleti için Doğudaki Müslüman komşularıyla iletişimde dil sıkıntısı yaşanmıyordu. Dönemin yüksek eğitim-öğretim kurumu olan medreselerde Arapça Farsça zaten öğretilmekteydi. Fakat Batı ülkeleri olan ilişkilerde ve Batılı komşularla olan meselelerde dil problemi yaşanıyordu. Bizans ile siyasi ve kültürel alanlarda giderek artan ilişkiler Yunanca veya Latincenin de iyi bilinmesini gerekli kılmaya başlamıştı (Koloğlu, 1999).

Osmanlı dönemiyle birlikte Türkler Asya'dan gelip yerleştikleri bölgelerde bu bölgenin ve kendi çok kültürlü toplumunun da beraberinde getirdiği bazı niteliklerle Arapça ve Farsçadan çeşitli alışverişler neticesinde Osmanlı Türkçesi ortaya çıkmıştı. Bu dil Balcı (2008)'a göre "ana İslâmî dil" idi. Eğitimli tüm yöneticiler ve entelektüelite sahiplerinin Arapça ve Farsça biliyordu, bu diller o dönem toplumda geçerli olan dillerdi. Eğitimde ve siyaset/devlet yönetiminde hissedilen din etkisi o dönemde Batı medeniyetlerinde de hakimdi. Batı kültürü içinde de dinin eğitim üzerindeki yansıması oldukça barizdi. Hıristiyanlar da antik bilgelikten istifade ediyor, Hıristiyanlıkla uyuşmayan noktalar yok sayılırken faydalı ve dine hizmet edecek bilgiler uyarlanarak kullanılıyordu. "Dil Bilgisi (gramer), (güzel konuşma) ve Diyalektik (tartışma) gibi "Trivium" unsurları Hıristiyanlığın savunulmasında; Edebiyat ve Filoloji ise mitolojiyi çürütüp Hıristiyanlık vahyini ispatta kullanılmaktaydı" (Aytaç, 1972). Osmanlı eğitim-öğretimi içinde Arap dili ile verilen eğitim aslında alternatif olmayan bir durumdu. Hazer (2002, s. 274)'in de belirttiği gibi Türkçeye dayanan bir öğretim disiplini kurulamaması, geçerli sistemler içinde bilgi işleyişinin Türk dili üzerinden ilerlemeyişi ve tüm bunlardan daha talihsiz olmak üzere bu yönde yeterli çaba veya istek olmayışı bu duruma neden olan başka dolaylı bir faktördür.

**Tablo 3***Osmanlı Devleti Döneminde Dil Kavramının Kapsamı ve Diller*

<i>Osmanlı Devleti: (Kuruluşundan Tanzimat Dönemine Kadar)</i>	<i>-Medreseler</i>	<i>İslamiyet tesirinde eğitimde çoğu kez yabancı dil niteliğinde:</i>
	<i>Saray Teşkilatı içinde:</i>	<i>-Arapça</i>
	<i>-Sıbyan Mektepleri (Tanzimat'a kadar)</i>	<i>-Farsça</i>
	<i>-Enderûn</i>	<i>Enderun gibi yabancı öğrencisi bulunan mekteplerde ikinci ve üçüncü yabancı dil olarak:</i>
	<i>-Şehzade eğitimi</i>	
	<i>-Azınlık Okulları</i>	<i>-Arapça: Baskın olarak kullanılan Arapçada tümdengelim yöntemi ile yalnızca gramere ve ezbere yönelik bir öğretim yöntemi mevcuttu. Öğrencinin dil öğrenim amacı bu dilde okuryazar olmak ve dini içerikleri anlayabilmektir. Yani Arapça bir araç ilmi idi.</i>
	<i>-Divân-ı Hümayun tercümanları</i>	
	<i>-Rüştiyeler</i>	
	<i>-Tercüme Odası (ilk sistemli dil öğretim kurumu)</i>	
	<i>Osmanlı yükseköğretim kurumları:</i>	<i>-Farsça: Anadolu'da tekke, evlerinde, konaklarda, edebi muhitlerde vs. enformel olarak da öğretiliyordu.</i>
<i>-Sahn-ı Seman</i>	<i>Kuralları ve sözcük yapısı Türkçeyi oldukça etkilemişti. Arapça öğretim yöntemlerinden farklı değildi.</i>	
<i>-Sahn-ı Süleymaniye</i>		
<i>-Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye</i>		
<i>-Mekteb-i Maarifi Adliye</i>	<i>Yeni bir Türkçe formu olarak:</i>	
<i>-Humbarahane</i>	<i>-Osmanlıca</i>	
<i>-Mühendishane-i Berri/Bahri Hümayunlar</i>		
<i>-Dârü'l-Mesnevi gibi özel amaçlı kurulan okullar (Farsça)</i>	<i>Batı Tesirinde:</i>	
<i>-Yurtdışına öğrenci gönderme yöntemi</i>	<i>-Fransızca: İlk dönemlerde çeviri ve tercüme ağırlıklı öğretim şekli; dil bilgisi - çeviri yöntemine yakın yöntemler tercih ediliyordu. Yani öğretimin merkezliydi. Ancak sonraları doğal öğretim yöntemlerine yakın yöntemler tercih edilmeye başladı.</i>	
	<i>-Almanca</i>	
	<i>-Rumca</i>	
	<i>-Rusça ve irtibat olunan toplumların dilleri</i>	

Osmanlı Devleti, miras aldığı medeniyetin geleneklerini sürdürürken İslam dinine olan saygısından dolayı Arapçaya büyük bir ilgi göstermiştir. Medreselerde Arapça gramer kitapları, temel dersler

arasında yer almış ve Arapça öğrenmenin amacı Kuran'ı anlamak, hadisleri yorumlamak ve Arapça kaynaklara ulaşmak olmuştur. Bu nedenle, Arapça gramer bilgisi medrese eğitiminde öncelikli bir konu olmuştur (Özkan, 2010, s. 1785). Başka bir deyişle medreselerde öğretilen Arapça ilimlerin öğrenilmesi "amaçlı araç" bir ilim gibidir: Osmanlılar zamanında halk ve okumuş gruplar arasında Arap dili temelli verilen sarf, nahiv ve hitabet yani belagat derslerinin sistematik öğretimi, ileriki seviyelerde öğrencilerin rast geleceği türden derslerde çalışılacak eserlerin daha rahat idrak edilmesini sağlamak amaçlıdır. Dil öğretimi üzerinden günlük iletişim, ticaret veya siyasi alanlarda veya herhangi özel bir amaçla dil öğretimi içermeyen bu yaklaşım neredeyse yalnızca Osmanlı Devleti uygulamalarında mevcuttur" (Hazer, 2002, s. 274). İlk dönem Osmanlı mahkemelerindeki bazı defterler kadılar tarafından Arapça olarak tutulmuştur. Yine Arap coğrafyasına atanacak kadı, müftü gibi idarecileri atayanlar bu kişilerin Arapça bilenlerden olmasına özen göstermişlerdir (Özkan, 2010, s. 1786).

Osmanlı Devleti' nin ilk ve Tanzimat' a kadar olan dönemlerinde yabancı dil mevhumunu doğru olarak anlayabilmek için dönemin halka çık hemen hemen tek yükseköğretim kurumu olan medreselere bir göz atmak gerekmektedir. Osmanlı Devleti zamanında ilk medrese 1330 yılında yani Orhan Bey döneminde İznik'te açılmış daha sonrasında Bursa başta olmak üzere topraklara dâhil edilen yeni yerlerde medreseler zamanla yaygınlaşmaya başlamıştır.

Medreseler ve bu kurumlardaki eğitim sisteminde asıl faal ve etkili dönem Fatih zamanında açılan Sahn-ı Seman isimli medreseler zamanında görülmüştür. Bu medreseler uyguladıkları eğitim sistemleri açısından dönemin diğer medreselerinden farklıydı. Fatih döneminde açılan bu medreselere ilave olarak Kanuni Sultan Süleyman döneminde, Süleymaniye adı ile açılan medreselerde, "tıp", "riyaziye" ve "darü'l-hadis" gibi yeni ihtisas bölümleri (fakülte) oluşturuldu (Özkan, 2010, s. 1784). Arap dili öğretiminin uygulanışına ilişkin tüm ritüeller İslami geleneğin içinden doğmuş zamanla kendine has bir dinamik kazanmıştır (Hazer, 2002, s. 275). Bu dönemde medreselerdeki kitaplar Arapça olduğu için eğitimde Arapça ağırlık kazanıyordu. Ancak derslerin anlatımında Türkçe kullanılmaktaydı. Klasik Osmanlı döneminde medreselerden mezun olanların büyük bir kısmı, ana dillerinin yanı sıra Arapça ve Farsça gibi ikinci ve üçüncü dilleri de bildiklerini söylemek mümkündür (Özkan, 2010, s. 1785). Aslında Arap dili tedrisatı şer'i ilimlerin öğretimi ve bu türden eserlerin idrakını sağlamak amacıyla ilm-i âlet, mukaddemât-ı 'ulûm, mebâni ilim şeklinde düzenlenmiştir. Bu dönem medreselerinde verilen dersler bu nedenle ulûm-u âliye (araç ilimleri) ve ulûm-u 'aliye (yüksek ilimler) şeklinde iki sınıftır (Hazer, 2002, s. 277).

Ancak Osmanlı Devleti' nin tarihi içinde Türk Dilini de tıpkı Arapça gibi yabancı dil olarak algılayan öğrencileri bulunan kurumlar olmuştur: Enderun Mektepleri gibi. "Ancak yine Osmanlı Devleti içinde devşirme gençlerden kaliteli devlet adamı yetiştirmeyi amaçlayan Fatih döneminin bu yükseköğretim kurumunda devşirme çocuklar için elbette Türkçe yabancı bir dil konumunda olacaktı. Okulun karakteristik özelliği gereği yabancı dil dersi gibi öğretilen Türkçenin yanı sıra Farsça da öğretiliyordu. Bir oğlan okula kabulünden mezuniyetine kadar İslâmî adet ve örflere göre eğitilirdi. Temel bilimler üzerinde eğitim hazırlık okulunda başlıyor ve bütün eğitim boyunca devam ediyordu. İslâmî ve Türklük kavramlarının açıklaması Türkçe, Arapça ve Farsça olarak yapıyordu (Akkutay, 1984, s. 126). Nitekim bu kurumlar belki de Osmanlı İmparatorluğu döneminde araç dilin ve çoğunlukla eğitim dilinin yalnızca Arapça olmadığı yegâne örneklerden sayılabilir. "Osmanlılar zamanında eğitimli ve donanımlı bürokrat yetiştirmek konusunda bilinen Enderun mektebi, Türkçe dışında Arap ve Fars dillerini de yabancı dil kategorisinde öğretmiştir (Özkan, 2010, s. 1790). Bu okullar geleneksel olmayan metot ve eğitim çıktılarına hedeflenmiş, klasik medreselere kıyasla öncelikle ilmiye sınıfı üyelerinin çocuklarına ayrıcalıklar ve korumalar gibi tutumsal sonrasında ise akademik anlamda müspet ilimlerin öğretim müfredatından kaldırılması veya oldukça arka plana itilmesi gibi sebeplerle zayıflatılmışlardır. Enderun'daki katı disiplin, ayrıcalıksız tutum ve başarıya odaklılık kurumun en prestijli eğitim kurumu haline gelmesini sağlamıştır. Kendine has teşkilatlanması ve birimleri, eğitim sonunda bir diploma sağlaması, belirli bir amaca yönelik belirli bir programa göre eğitim-öğretim sunması, okul

öğrencilerinin mezun olmadan devlet içinde üstlenecekleri görev tanımlarının biliniyor olması bu kurumların tam bir yükseköğretim kurumu olduğuna işaret eder niteliktedir (Doğan, 1997, s. 418).

Fatih'in Sahn-ı Seman medreselerinde sıklıkla tefsir, usul-ı fıkıh ve kelim gibi Arapça bağlantılı veya bu dilde yazılmış eserler okutuluyordu. Özkan (2010, s. 1785)'a göre medresenin alt sınıflarında mantık dersinden "Şemsiye Şerhini" okuyan bir öğrenci daha ileri seviyelerdeki medreselere devam ederse yine mantık dersinden "Metâli Şerhini" okurdu. Önceki aşamalarda kelim dersinden "Tecrid Haşiyesini" okumuş olan ise, daha ileri seviyelerdeki medreselerde yine kelimden "Tavali" ve "Mevakıf Şerhlerini" okumaya devam ederdi. Bu şekilde okutulan eserlerin kolaydan zora ilerlemesine dikkat edilirdi. Çalışılan derslerin çoğunluğu Arapça olmakla birlikte dersler Türkçe açıklamalar eşliğinde verildi. Başka bir ifadeyle eğitim de bir akış takip edilirdi ve konu sunumlarında kullanılan eserler, Arapça olabiliyordu. Yine Fatih döneminde, İptida-i Hariç medreseleri kurulmuştu ve kurumlarda haftada dört gün eğitim -öğretim yapılıyor, dersler anlatım özelliklerine göre Arapça ve Türkçe işleniyordu. 15. Yüzyıldan önce Arapça olan kitaplar, bu tarihten itibaren bu kitapların türlü haşiyeler ve şerhleri Türkçe yazılmaya başlamıştır. Farsça ise 1720'lerden sonra okutulmaya başlamıştır. Program alt sınıflarda daha basit, üst sınıflarda ise daha geniş bir şekildeydi. Dersler genellikle sınıflarda işlenir ayrıca halka açık dersler verilirdi (Doğan, 1997, s. 411).

Fars dili Osmanlıda altın zamanlarından birini Damat İbrahim Paşa (ö. 1730) zamanında yaşamıştır. Ayrıca tıpkı Barok sanatının Osmanlılara tanıtılması gibi Farsçanın okutulmaya başlaması, Batı dilleri ile Arapça ve Farsçadan çeviriler yapılması Nevşehirli Damat İbrahim Paşa zamanından itibaren gerçekleşmiştir. Onun dönemine kadar Fars dilinin bu yöne etkinliği pek mümkün olmamıştır. Osmanlı medreselerinde belirli alanlarda veya eserlerde uzmanlaşan veya belirli alanlara yönelik eserlerin okutulduğu medreseler de mevcuttu. Yalnızca mesnevi okutmak amacıyla kurulan *darülmecnevi*ler buna kurumlara örnektir. Özkan (2010, s. 1786)'ye göre diğer Osmanlı medreselerinde ise "*Mesnevi*", "*Gülistan*" ve "*Bostan*" gibi eserler de Farsça yazılmış ve yoğunlukla çalışılmış eserlerdendir. Divan edebiyatı şairleri ve nesir yazarlarının Farsça ağırlıklı şiirler ve eserler yazması Osmanlı medreseleri ve aydınları arasında yani entelektüel çevrelerde Farsçanın yaygın bir yabancı dil olduğunu göstermektedir.

Nizam-ı Cedid Osmanlı Devleti için modernleşme çabaları içinde en ciddi teşebbüslerdendir. III. Selim, Fransız Kralı XVI. Louis'den aldığı tavsiyelerle yenileşme hareketi başlatmaya karar vermiştir. Bu hareket önce askeri konularda uygulamaya çalışıldı. Deniz Mühendishanesi'nin yakınına Humbarahane (1792) ile ve sonrasında Mühendishane-i Berr-i Hümayun (1794) açılmış, buralarda dersler vermek üzere Fransa'dan ve diğer Avrupa ülkelerinden eğitimciler getirtmiştir. Arapçanın yanı sıra Fransızca mecburi ders olarak okutulmuştur. 19. yüzyıla yaklaşıldığında yabancı dile duyulan ihtiyaç yalnızca eğitim yönüyle kalmamış, diğer bilimsel alanlara ait eserlerin çevrilip basılması da söz konusu olmuştur (Balci, 2008).

1773 yılında kurulan Mühendishane-i Bahrî-i Hümayun, 1795 yılında kurulan Mühendishane-i Berrî-i Hümayun ve 1831 yılında kurulan Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye gibi okullarda konuya yönelik akademik kitap ve metinlerin Türkçelerinin bulunmasında zorluk çekildiği; yine bu metinleri aktarabilecek Türk öğretim üyeleri ve eğitimcilerin sayılarının fazla olmaması nedeniyle yabancılardan eğitmen istihdam edildiği bilinmektedir. Bu dönemlerde yabancı dilde yetkin devlet çalışanlarının eksikliği en çok uluslararası ilişkilerde başka bir devletin elçisi ile görüşülmesi gerektiğinde, yabancı dilde resmî bir evrakla çalışılması veya anlaşma yapmak gerektiğinde hissediliyordu. 1700'lerin sonunda tahta çıkan III. Selim zamanına kadar Avrupa ülkelerinde daimî elçi statüleri oluşturmamıştı. Ancak çoğu Avrupa ülkesinin Osmanlı Devleti içinde elçilikleri mevcuttu (Balci, 2008, s. 78-79).

1700'lü yıllardan önce, Osmanlı Devleti Avrupa karşısında siyasi ve askeri üstünlüğünü neredeyse yitirmeye başlamıştı. Fakat 1699 Karlofça Anlaşması (1699) sonrası Osmanlı Batı dünyasında karşı üstünlük kaybı yaşamaya başlamıştı ve bu kıtadaki çoğu ülkeyle ilişkileri gereği elçi göndermek

durumunda kalmıştı (Özkan, 2010, s. 1787). Bu noktada III. Selim döneminde önemli bir gelişme de Londra Viyana, Berlin ve Paris'te açılan daimî elçiliklerdi. Bu elçiliklerin mensupları ve memurları Avrupa dillerinin özellikle Fransızcanın etkin kullanılması ve önemli ilişkiler kurulması yönünde etkili olmuşlardır. Bu noktada yerli Hristiyanların yanında Türklerin de yer almalarını sağlayacak ve gittikçe onların yerini dolduracak olan bir gelişmeye giden yollar açılmıştır (Balcı, 2008). Bu durum bir dili öğrenmenin aynı zamanda o dilin ait olduğu kültürü de öğrenmek olduğunun bir nevi örneği idi. Dolayısıyla Tanzimat'ta daha fazla hissedilecek bir kültür etkilenmesi yaşanması pek de şaşırtıcı sayılmazdı.

Batı dillerinin öğretimi İslamiyet'e davet amacı taşımadığı sürece pek uygun görülen bir konu değildi. Dolayısıyla toplum genelinde bilinen yabancı diller Arapça ve Farsça idi. Batılı bir dilin öğrenilmesi Müslüman olmuş ve Osmanlı topraklarında yaşayan kimselerden bizzat öğreniliyordu. Devletin ilk 200 yıllı yani yayılma dönemi içinde Bizans toprakları ve Balkan topraklarına doğru genişleme yabancı dil bilme ihtiyacını daha fazla ortaya çıkarmıştı. "Çünkü yeni fethedilen topraklarda Yunanca, Sırpça, Bulgarca, Romence ve ticaret dolayısıyla İtalyanca dilleri konuşulmaktaydı. Kısa zamanda bu dilleri bilen kadroların olması gerektiği anlaşıldı." (Koloğlu, 1999). Bu yöndeki ihtiyaç ise devlete olan sadakati kanıtlanmış, sonradan Müslüman olmuş Hristiyan kimseler veya gayr-i müslimler arasından seçiliyordu. 1821'de Yunan İsyanı gerçekleşmiş ve Osmanlı devlet kurumlarında çalışan tercümanların ihanet içeren davranışlarının tespit edilmesi sonucu aynı yıl Tercüme Odası kurulmuştur. Artık dil meselelerinde ve bu zamana kadar Avrupa ile olan ilişkilerde başvuru olan kişiler Divan-ı Hümayun tercümanları değil; Babîali Tercüme Odası olacaktı. Bu kurumun açılması ile Osmanlı Devleti yabancı dili sistemli olarak öğreten ilk kuruma sahip olacaktı (Balcı, 2008).

Avrupa'ya ek olarak ve Japonya gibi ülkeler, yabancı dil bilen memurlar yetiştirirken Osmanlı Devleti, tercümanlık gibi yabancı dil gerektiren görevleri Rum-Ortodokslara vermiştir. Divan-ı Hümayun Tercümanları, Fransız ve Ruslarla işbirliği yapmalarına rağmen bu alanda önemli bir ilerleme sağlanamamıştır. 1821'deki Rum isyanıyla birlikte Rumlar görevlerinden alınmış ve tercümanlıklar için Türk memurlar atanmıştır (Balcı, 2008).

Ayrıca, Ermeni ve Yahudilerin de tercümanlık hizmetlerinden yararlanmışlardır. Fakat siyasi ve ticari ilişkiler açısından kritik öneme sahip olan "yabancı dil" meselesinde Batılılar, çok daha farklı ve etkili bir yaklaşım benimsemekteydiler. Mesela, Venedik 1551 yılından sonra Türkçe öğrenmeleri amacıyla genç vatandaşlarından bazılarını İstanbul'a gönderiyor ve Osmanlılarla olan işlerinde gereken tercümanlık hizmetlerinde bizzat bu gençlerden istifade ediyordu. Fransa ise 1669 yılından, özellikle 1721 sonrası dönemde, İstanbul'daki elçiliğine 12 kadar erkek çocuk göndermiş, Türkçeyi ve Doğu meselelerini yakından öğrenmelerini sağlamıştı. Paris'te bir kolejde temel eğitim aldıktan sonra İstanbul'a gelen bu gençler Fransız elçiliğinde ve Fransız misyoner örgütlerinden biri olan Kapüsen Koleji'nde hem Fransız ve Katolik kültürünü hem de Türkçe ve Arapçayı yakından öğrenme şansı yakalıyorlardı. Bu amaçla açılan okulun adı "Dil Oğlanları Mektebi" idi (Akyüz, 2008). Osmanlı dil öğretimi noktasında bu uygulamaya benzer bir uygulamayı sonraları 1855'de Paris'te açtığı yukarı da bahsi geçen Mekteb-i Osmanî'de uygulamaya çalışmıştır.

1800'lü yılların başında yaklaşık 40 yıl kadar süren II. Mahmut döneminin en son yıllarında diğer uluslarla münasebetler git gide önemsenmeye başlamış ve Avrupa usullerine yönelimler her geçen gün önem kazanmaya başlamıştır. Özetle, zamanın gereksinimleri sonucu, Batının modern bilimlerini öğrenmiş yetenekli memurlara ve donanımlı insanlara ihtiyaç artmıştır. Bunların yetiştirilmesi için, Padişah emri ile Tıbbiye ve Enderun'dan seçilerek 150 Müslüman çocuğun Avrupa'ya öğrenime gönderilmesine karar verilmiştir. Ancak, bu teşebbüs, o sıralarda halkın gözüne "pek çirkin" görünmüş, hükümet de halktan çekinerek bunlardan değil, Harbiye ve Mühendishane'den öğrenci göndermiştir (1829-30 yılları). 1834'ten sonra ise başta Avusturya, Fransa ve İngiltere olmak üzere çok sayıda askerî öğrenci ve genç subay yurtdışına gönderilmiştir (Akyüz, 2008).

## 5. Sonuç

İslamiyet öncesi Türk medeniyetlerinde ana dili, yabancı/ikinci dil ve bu dillerin sosyal, kültürel, ekonomik vs. kullanım nedenleri gibi konularda daha fazla araştırma yapılması gerek Türk dilinin tarihsel gelişimi gerekse etkilendiği kültürel ve dilbilimsel öğelerin tespiti ve gelecek kuşaklara Türk dili ilgili kaynakların daha sağlıklı aktarılması açısından önemlidir. Özellikle Orta Çağ ve hemen öncesinde hatta daha sonra Osmanlı Devleti dönemine bakıldığında Arapça ve Farsça, eğitim dili, resmî; başka bir ifade ile devlet dili, divan dili vs. gibi ibarelerle toplumunda kabul gören, geçerli diller olma özelliğini yüzyıllarca korudukları görülebilir. Çalışma çok dönemler içinde Türk Medeniyetlerinin hangi dilleri kullandıkları ve öğretimini sağladıklarına, bu süreçlerin nasıl ortaya çıktığına odaklanmış, İslamiyet'ten sonraki dönemlerde söz konusu toplumlarda kullanılan ve geçerli olan dillerin daha çok:

1. Dini eğitim ve dini metinleri yorumlamak amaçlı (Arapça),
2. Edebi ve kültürel amaçlı (Farsça),
3. Uluslararası bağlamda güncel eğitsel, kültürel ve bilimsel gelişmeleri takip yani *lingua franca*ya hâkim olmak amaçlı (Fransızca, yakın dönemde İngilizce)
4. Osmanlı Devleti'nde Tanzimat döneminden önce görüldüğü gibi uluslararası platformlarda veya çok ulusluluk gibi yine siyasi nedenlerle ilişkilerin idamesi sebebiyle (Rumca, Rusça, Bulgarca, vs. gibi diller) gerçekleştiği görülmüştür. İslamiyet'ten önceki dönemlerde ise Türk medeniyetlerinde dil kullanımlarında resmî dil başka bir ifade ile devlet dili,
5. Eğitim dili, mabetlerde etik ve spritüel eğitimlerde metinlerin yazılmış olduğu diller, kültürel kesişmeler sonucu etkileşim, siyasi zorunlulukların etkili olduğu görülebilir.

Türk medeniyetlerinde dil kullanım tercihlerinin belirgin değişimlere uğradığı dönemler özellikle İslamiyet'in kabulünden sonra Arapça ve Farsça etkisi ile uluslararası ve iç gelişmeler nedeniyle Tanzimat sonrası bu iki dilin etkisine ek olarak Fransızcanın eğitim uygulamalarına dâhil edildiği dönemdir. Bu tarihten itibaren Avrupalı diller Türk eğitim tarihi ve uygulamalarında varlıklarını artırarak devam ettirmiş; Fransızca ile başlayan Avrupa dillerinin eğitimdeki baskınlığı 1950'lere kadar sürmüştür ancak sonrasında İngilizce ve Almancanın ortaya çıkmış ve bu durum İngilizcenin günümüz bilim ve kültür dili oluşuna değin sürmüştür. Ülkemizde bugün çoğu dünya dili, özel ve kamu eğitim ve yükseköğretim kurumlarında öğretilir durumdadır.

İslamiyet'ten sonra Selçuklular ve Osmanlı İmparatorluğunun eğitim tarihi boyunca eğitim dili olarak özellikle Arapça baskın olmak üzere Arapça ve Farsça ağırlıklı eserlerin okutulduğu bilinmektedir. Bu durum Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde Osmanlıca gibi karma karakterli bir dilin döneminin ortaya çıkmasına da sebep olmuş, Türkçenin eğitimde geçerli dil olarak kullanılmasını da geciktirmiştir denebilir. Nitekim Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Türk Dil Kurumu'nun ortaya çıkışının ve yapılan dil kurultaylarının birincil amaçlarından biri de Türk Dilini bu iki dilin etkisinden kurtararak arılaştırmak olmuştur.



## Kaynakça

- And, M. (2021). *Osmanlı tasvir sanatları 1: Minyatür*. Yapı Kredi Yayınları.
- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi* (No. 4). Gazi Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitimi tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2008*. Ankara: Pegem.
- Alyılmaz, C. (2003). Bugut yazıtı ve anıt mezar külliyesi üzerine. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(13), 11-21.
- Arjmand, R., Mirsafa, M., & Talebi, Z. (2018). Islamic educational spaces: Architecture of madrasah and Muslim educational institutions. In *International handbooks of religion and education* (pp. 460-510).
- Atçeken, Z. (2012). *Selçuklu müesseseleri ve medeniyeti tarihi*. Konya: Eğitim.
- Aytaç, K. (1972). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Balcı, S. (2008). Osmanlı Devleti'nde modernleşme girişimlerine bir örnek: Lisan Mektebi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 27(44), 77-98.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Boyle, J. A. (Ed.). (1968). *The Cambridge history of Iran*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demir, S. (2021a). İslam coğrafyasında erken dönem medrese bileşenleri üzerine. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1678-1691.
- Demir, S. (2021b). *Erken Orta Çağda yükseköğretimin temelleri: Karolenj hanedanlığı & İslam medeniyetleri*. Ankara: Nobel Akademik.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Doğan, R. (1997). Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin Batılılaşma açısından tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), 407-442.
- Esin, E. (1978). *İslâmiyetten önce Türk kültür tarihi ve İslâma giriş*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi.
- Hazer, D. (2002). Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi ve okutulan ders kitapları. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 274-293.
- İnayet, A. (2008). Literature and history of Turkish or Turkic. *Turkish Studies International Periodical for the Languages*, 1, 294.
- Kayadibi, F. (2000). Anadolu Selçuklular döneminde Ahi teşkilatında eğitim. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 177-188.
- Kazıcı, Z. (2000). *İslam eğitim tarihi*. İstanbul: MÜİF Vakfı.
- Kim, H. J. (2013). *The Huns, Rome and the birth of Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koloğlu, O. (1999). Osmanlı diplomasisinde Rumların rolü ve Tanzimat'la birlikte Fransızcanın yaygınlaşması. In *Çağdaş Türk diplomasisi: 200 yıllık süreç* (pp. 15-17). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ocak, A. (2017). Selçuklu devri üniversiteleri Nizâmiye medreseleri. *Nizamiye Akademi*.
- Özkan, S. H. (2010). Osmanlı Devleti'nde yabancı dil eğitimi. *Turkish Studies*, 5(3), 1783-1800.

- Özyılmaz, Ö. (2002). *Osmanlı medreselerinin eğitim programları*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.684553>
- Tezcan, S. (2001). *En eski Türk dili ve yazını: Bilim, kültür ve öğretim dili olarak Türkçe*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Yıldırım, N. (2022). İslâmiyet’in ortaya çıktığı çağda İran. *Tarih ve Tarihçi*, 1(2), 106-120.
- Yurdaydın, H. G. (1971). *İslâm tarihi dersleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

### **Makale Bilgi Formu**

**Yazar Onayı:** Makale tek yazarlıdır. Yazar, makalenin son halini okuyup onaylamıştır.

**Çıkar Çatışması Bildirimi:** Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Telif Beyanı:** Yazar dergide yayınlanan çalışmasının telif hakkına sahiptir. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Destek/Destekleyen Kuruluşlar:** Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

**Etik Onay ve Katılımcı Rızası:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunmaktadır.

**İntihal Beyanı:** Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.



## Türkiye ve Finlandiya Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelemesi

### A Comparative Analysis of Türkiye and Finland Mother Tongue Teaching Programmes

Elif Bilgiç

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi PR. (YL), Sakarya, Türkiye, elif.bilgic@ogr.sakarya.edu.tr



Geliş Tarihi/Received: 05.11.2024  
Kabul Tarihi/Accepted: 27.12.2024  
Yayınlanma Tarihi/ Available Online: 31.12.2024

**Öz:** Bu çalışmada 2014 yılında uygulanmaya başlanan ve hâlâ yürürlükte olan Finlandiya Ulusal Temel Müfredatındaki ana dili öğretim programı ile 23 Mayıs 2024 tarihinde onaylanan Türkçe Öğretim Programı'nı; öğrenme alanları, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme ölçütlerine göre karşılaştırmalı şekilde incelemek amaçlanmıştır. Doküman inceleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler doküman analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda her iki programda da dört öğrenme alanı bulunmakta ve özellikle Finlandiya programında "dili, edebiyatı ve kültürü anlama" adıyla bir öğrenme alanı yer aldığı belirlenmiştir. Finlandiya programının iletişim, etkileşim ve farklı kültürlerle ilgilenmeyi hedeflediği ama Türkiye programında buna yönelik amaçların olmadığı, Türkiye programındaki kazanımların daha çok Bloom Taksonomisi'ndeki hatırlama, anlama, uygulama ve analiz basamaklarına yönelikken Finlandiya programındaki kazanımların uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgilerin iki programda da genel hatlarıyla verildiği, ölçme-değerlendirmede ise iki programın da geri bildirim ve farklı ölçme araçlarından yararlanma kavramlarının altını çizdiği belirlenmiştir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda Türkiye programında kültüre, iletişime, etkileşime hem amaçlarda hem de içerikte daha fazla yer verilmesinin, kazanımların Bloom Taksonomisi'nin üst basamaklarına göre yeniden düzenlenmesinin programın daha etkili olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim Programları, Ana Dili Öğretim Programları, Türkçe Öğretim Programı, Fince Öğretim Programı

**Abstract:** This study aims to compare the native language teaching curriculum in Finland's National Core Curriculum, implemented since 2014 and still in effect, with the Turkish Language Teaching Curriculum, approved on May 23, 2024. The comparison focuses on learning domains, objectives, content, teaching-learning processes, and assessment and evaluation criteria. The study employs the document review method, analyzing the data using document analysis. The findings reveal that both curricula include four learning domains, with the Finnish curriculum notably incorporating a domain titled "understanding language, literature, and culture." It was observed that the Finnish curriculum emphasizes communication, interaction, and engagement with different cultures, while such objectives are absent in the Turkish curriculum. The learning outcomes in the Turkish curriculum are predominantly aligned with the lower levels of Bloom's taxonomy—remembering, understanding, applying, and analyzing—whereas the Finnish curriculum emphasizes higher levels, such as applying, analyzing, evaluating, and creating. Both curricula provide general guidelines regarding the teaching-learning process. In terms of assessment, both curricula emphasize the importance of feedback and the utilization of diverse assessment tools. Considering these findings, it is suggested that the Turkish curriculum could be made more effective by placing greater emphasis on culture, communication, and interaction in both its objectives and content, and by restructuring its learning outcomes to align with the higher levels of Bloom's taxonomy.

**Keywords:** Curricula, Mother Tongue Curricula, Turkish Curriculum, Finnish Curriculum

### Extended Abstract

This study aims to examine the Turkish Language Teaching Programme approved by Türkiye on 23 May 2024 and the mother tongue teaching programme in the National Basic Curriculum of Finland, which started to be implemented in 2014, comparatively according to learning areas, objectives,

content, learning-teaching process, measurement and evaluation criteria, and to reveal the similarities and differences between the two programmes. In this study in which two curricula were compared, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used and the data obtained were analysed by content analysis.

According to the analyses, there are 4 basic skills in both Turkish and Finnish curricula. Unlike the Turkish programme, the Finnish programme includes a different skill area called 'understanding language, literature and culture'.

Both programmes aim to enable students to acquire metacognitive skills, and in doing so, they aim to develop positive attitudes towards the mother tongue by activating students' affective characteristics. While it was observed that the Finnish programme aims to develop students' communication and interaction skills and to make them understand the importance of their own culture and language by learning about different cultures, there are no such objectives in the Turkish programme. Instead, the Turkish programme includes statements aiming to raise students with spiritual values. In addition to these, it was determined that Finland accepts students as individuals and considers them as a part of the society; therefore, it attaches great importance to raising citizens who have strong communication skills, who have learnt and adopted their own culture, language and history through different cultures, who actively participate in the society, and who have internalised the concept of ethics. In the Turkish curriculum, it was determined that there was no objective related to being an active and ethical citizen.

When the two curricula were compared in terms of content, it was determined that in the Turkish curriculum, the learning outcomes were presented from a skill-based perspective under the title of 'Learning Outcomes' and that the outcomes were more oriented towards the stages of recall, comprehension, application and analysis in Bloom's taxonomy. In the Finnish curriculum, on the other hand, the learning outcomes are presented under the title of 'Curriculum Objectives' from a teacher's perspective and it is determined that the learning outcomes are more oriented towards the application, analysis, evaluation and creation stages.

In both the Finnish and Turkish programmes, information about the learning-teaching process is not given with sharp boundaries. Considering that there are many situations affecting the learning-teaching process in both programmes, the learning-teaching process is left to the teacher. Although the process is explained in general terms in both programmes are emphasized in both programmes, and it is recommended that different methods and techniques be used in lessons. In the Finnish programme, the concepts of literature and drama are highlighted, it is stated that education is not only in school and that different educational environments, especially libraries, can be included in the learning-teaching process. However, there is no explanation about these in the Turkish programme.

It was determined that the measurement and evaluation approach in the Turkish and Finnish programmes was generally process-oriented. In both programmes, it was determined that the concept of feedback was strongly emphasized and it was emphasised that different measurement tools should be used in the measurement and evaluation process due to individual differences. In addition to these, both programmes include statements about the inclusion of the student and his/her friends in the evaluation process. Thus, it is stated that it will be easier for the student to adopt the school and that he/she will apply what he/she has learnt in the evaluation process throughout his/her life.

As a result of this study comparing the mother tongue teaching programmes, which have a very important and critical place in the upbringing of the future generation, the inclusion of the objectives in the Turkish programme for students to become active citizens who know, assimilate and adopt their language, culture and history well enhance the quality of the programme.

In the Finnish curriculum, there is a different skill area called 'Understanding language, literature and culture' and in other skill areas there are objectives related to communication and interaction. In the

Turkish curriculum, it is seen that the concept of communication is very limited. Increasing the number of these objectives in the Turkish curriculum will enable students to learn their language faster and more effectively and to adopt their society and culture.

In the Turkish programme, which does not include any statement about the use of different environments in education, it is thought that taking into account that education is not only with in four walls and including this in the programme will help education to be more fun and permanent.

## 1. Giriş

Her ülke kendi kültürüne, düşünce yapısına, yaşanan dönemdeki ihtiyaçlara ve gelecekte vatandaşlarının sahip olmasını istediği, ülke olarak devamlılığını sağlayacak niteliklere dikkat ederek bir eğitim sistemi oluşturmaktadır. Oluşturulan eğitim sistemleri büyük oranda kendi kültürünü devam ettiren, yaşanan çağın ihtiyaçlarını karşılayan, ülke devamlılığını devam ettirebilecek nitelikte olsa da bazen eğitim sistemleri geliştirilmek istenebilmekte veya istenilen, hedeflenen başarıları elde edemeyebilmektedir.

Eğitim sistemlerinde hedeflenen başarıya ulaşamaması ya da eğitim sisteminin geliştirilmek istenmesi durumunda ülkeler eğitim sistemlerini diğer ülkelerle karşılaştırabilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim olarak isimlendirilen bu yöntem, ülkelerde veya bölgelerde uygulanan eğitim sistemlerinin, bu yerlerin ekonomik, kültürel, politik ve toplumsal koşulları göz önünde bulundurularak karşılaştırılması olarak tanımlanabilir (King, 1979; Ergün, 1985; Türkoğlu, 2020; Trethewey, 2014; Holmes, 2018; Gülcan, Şahin, Sönmez & Yenel, 2021). Bu yöntemle, benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmektedir (King, 1979; Ergün, 1985). Eğitim politikalarında veya planlamalarında sorun yaşayan ya da bunları iyileştirmek ve geliştirmek isteyen ülkeler ve bölgeler, neleri iyi yaptıklarını ve neleri değiştirmeleri gerektiğini anlamak için bu yöntemle başvurabilirler (King, 1979; Ergün, 1985; Türkoğlu, 2020; Trethewey, 2014; Holmes, 2018; Gülcan, Şahin, Sönmez & Yenel, 2021).

Eğitim sistemi sayesinde özünü ve kültürünü devam ettiren, çağın gerekliliklerini karşılayan, nitelikli vatandaşlar yetiştiren ülkelerden biri olan Finlandiya, hem bu özellikleriyle hem de PISA'da elde ettiği yüksek derecelerle (OECD, 2000; 2003; 2006; 2009; 2012; 2015; 2018) diğer ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırdığı ülkelerin başında gelmektedir (Erdoğan & Gök, 2011; Sefer, 2015; Mikkilä-Erdmann, Warinowski & Iiskala, 2019; Özten & Hoşgörür, 2019; Duran & Taştekin, 2020; Federick, 2020; Thrupp, Seppänen, Kauko & Kosunen, 2023).

Finlandiya'nın yüksek dereceler elde ettiği PISA (The Programme for International Student Assessment); Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD) tarafından üç yılda bir, 15 yaşını dolduran öğrencilere okuma, matematik ve bilim alanlarında yapılan uluslararası bir değerlendirme sınavıdır (OECD, 2018). Bu sınavda öğrencilerin bilgileri ne kadar özümseyebildikleri, bunları günlük hayatlarında nasıl kullanabildikleri incelenmektedir (OECD, 2018). Finlandiya, 2000 yılında gerçekleştirilen PISA sınavında okuma alanında birinci, bilim alanında üçüncü ve matematik alanında dördüncü sırada yer almıştır (OECD, 2000). 2003 yılında tüm alanlarda birinci olan Finlandiya, 2006 yılında matematik ve bilim alanlarında birinci, okuma alanında ise ikinci sırada yer almıştır (OECD, 2003; 2006). 2009, 2012, 2015 ve 2018 yıllarında da yüksek dereceler elde eden Finlandiya, bu başarılarıyla dünya genelinde dikkat çekmiş ve Fin eğitim sistemi üzerine yapılacak bir dizi araştırmanın da önünü açmıştır (OECD, 2009; 2012; 2015; 2018).

Yapılan araştırmalarda Finlandiya; öğretmen seçme, yerleştirme, eğitim ve atama sistemiyle (Ekinci & Öter, 2010; Abbasioglu, 2017; Çınar & Doğan, 2019; Mikkilä-Erdmann, Warinowski & Iiskala, 2019) ve eğitim denetim sistemleriyle (Çakırer & Safi, 2010; Özten & Hoşgörür, 2019) birçok araştırmaya konu olmuştur. Lisansüstü eğitim sistemi (Juusola & Rähkä, 2020; Isopahkala-Bouret, & Nori, 2021), okul özellikleri (Yüksel, 2019) çeşitli araştırmalarda incelenmiştir. Bunların yanında okul öncesi eğitimi

üzerine (Muhonen, Pakarinen, Lerkkanen, Barza & von Suchodoletz, 2020; Duran & Taştekin, 2020; Kızılkaya, 2021), sosyal bilgiler eğitimi üzerine (Kütük (2022) ve eğitim sisteminin kendisine yönelik (Federick, 2020; Özerbaş & Safi, 2022; Liu, 2022; Thrupp, Seppänen, Kauko & Kosunen, 2023) çalışmalar da yapılmıştır.

Finlandiya sadece denetim, öğretmen seçme, yetiştirme, atama ve okul özellikleriyle değil öğretim programlarıyla da araştırmaların öznesi olmaktadır. İnci (2009) ve Kop (2011) sosyal bilgiler öğretim programını, Sak (2013) İngilizce öğretim programını, Çetinkaya (2014) coğrafya öğretim programını, Ertuğrul (2019) okul öncesi programını, Gürses (2021) de matematik programını çalışmalarına konu edinmiştir.

Çok dilli bir yapısı olan Finlandiya'nın Fince öğretim programı üzerine incelemelerin de olduğu alanyazın taramasında görülmektedir. Erdoğan ve Gök (2011), Türkiye, Finlandiya ve İrlanda'nın ana dili öğretim programlarını karşılaştırıp diğer programlarla benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymuştur. Finlandiya ve İrlanda programlarının hem genel amaçların hem de kazanımların duyuşsal alana yönelik olduğunu, Türkiye ana dili öğretim programının ise daha çok bilişsel ağırlıklı bir program olduğunu belirtirken Finlandiya programının sosyal ve kültürel yöne vurgu yaptığını da aktarmışlardır. Demirtaş (2013), programı Türkçeye çevirmiş; "Finlandiya Ana Dili ve Edebiyat Öğretim Programı" başlığı altında amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme başlıkları altında incelemiş ve Finlandiya öğretim programının daha birey odaklı bir program olduğunu belirtmiştir. Sefer (2015), PISA'da okuma becerisinde derece yapan Finlandiya, Kore, Çin Hong-Kong ve Singapur'un öğretim programlarını Türkçe öğretim programıyla karşılaştırmıştır. Yıldız (2015), Türkiye, Finlandiya ve Kore'nin ana dili öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiş, Finlandiya ve Kore öğretim programlarının daha geniş ve kapsamlı olduğunu belirtmiştir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin özellikle Finlandiya programında fazla ayrıntıya inilmeden genel hatlarıyla anlatıldığını, bunun sebebinin ise uygulama sürecinin öğretmene bırakılması, öğretmenin özgür olması gerektiği düşüncesi olduğunun altını çizmiştir.

Finlandiya ana dili öğretim programlarının farklı ülkelerin programlarıyla karşılaştırılmalı incelendiği bu çalışmaların hepsi, Finlandiya'nın 2004 yılında çıkarttığı eski ulusal temel müfredata göre yapılmıştır. Literatür incelendiğinde Finlandiya'nın 2014 yılında çıkarttığı ve hâlâ yürürlükte olan yeni ulusal temel müfredattaki ana dili öğretim programlarının 23 Mayıs 2024 tarihinde onaylanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarıyla karşılaştırılmalı olarak incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple bu çalışmada 2014 yılında çıkartılan Finlandiya Ulusal Temel Müfredatındaki ana dili öğretim programı ile 23 Mayıs 2024 tarihinde onaylanan Türkçe Öğretim Programı karşılaştırmalı şekilde incelenecektir. Bunun için Fince ve Türkçe dersi öğretim programlarında;

- Öğrenme alanlarının benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Amaçların, benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- İçeriklerin, benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Öğrenme-öğretme süreçlerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Ölçme-değerlendirmelerin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

## **1.1. Türkiye ve Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının genel özellikleri**

### **1.1.1. Türkiye**

Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıldır. Öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmaktadır. Öğretim programı, bütün bölgelerde, okullarda aynı şekilde uygulanmaktadır. Türkiye eğitim sisteminde 2006 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşım, 23 Mayıs 2024 tarihinde onaylanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında da kullanılmaya devam ettirilmiştir. 23 Mayıs 2024 tarihinde onaylanan programda Türkçe programı, ilkökul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) (İTDÖP) ve Ortaokul Türkçe Dersi

Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (OTDÖP) olmak üzere iki farklı programdır ve iki program da yapılandırmacı yaklaşım dâhilinde hazırlanmıştır. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) 228, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ise 272 sayfadan oluşmaktadır. Programlarda “Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel yaklaşımı ve özel amaçları, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın uygulanmasına ilişkin esaslar, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın tema öğrenme çıktıları sayısı ve süre tabloları, Türkçe ders kitabı forma sayıları ve kitap ebatları, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yapısı, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda sınıf düzeylerine ait temalar ve sınıf düzeylerine ait temalar” bölümleri iki programda da bulunmaktadır (İTDÖP, 2024; OTDÖP, 2024). OTDÖP’de bunlara ek “Öğrenme Çıktıları, Süreç Bileşenleri ve Açıklamalar” ve “Ekler” bölümleri yer almaktadır (OTDÖP, 2024).

### 1.1.2. Finlandiya

Finlandiya’da zorunlu eğitim 12 yıldır. Finlandiya’nın iki resmî dili bulursa da ana dili ve edebiyat müfredatında çok dilli (Fince, İsveççe, Sami dili, Roman dili, İşaret dili) bir yapıya sahiptir. Bu araştırmada Fince üzerinde durulmuştur. Finlandiya 2004 yılında, Türkiye’deki Köy Enstitüleri yapısına benzer nitelikte ulusal çekirdek (temel) programı hazırlamıştır. Bu programda genel amaçlar, ölçme-değerlendirme süreci, farklı branşların temel içerikleri bulunmaktadır. Okullar öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bu çekirdek program göz önünde bulundurarak kendileri bir öğretim programı oluşturmaktadır. 2014 yılında yeniden düzenlenen ulusal çekirdek (temel) programında yer alan Finlandiya Ana Dili ve Edebiyat Öğretim Programı (FADEÖP), 95 sayfadan, Fin Dili ve Edebiyatı Programı ise 12 sayfadan oluşmaktadır ve 1-9. sınıfları içerisinde barındırmaktadır. Sınıflar 1-2. sınıf, 3-6. sınıf ve 7-9. sınıf şeklinde gruplandırılmıştır. Programda “amaçlar, 1-2. sınıflarda Fin dili ve edebiyatı müfredatının hedefleri, 1-2. sınıflarda temel içerik alanları, 3-6. sınıflarda Fin dili ve edebiyatı müfredatının hedefleri, 3-6. sınıflarda temel içerik alanları, 6. sınıfın sonunda 8. sınıf yeterliliğini açıklayan değerlendirme ölçütleri, 7-9. sınıflarda Fin dili ve edebiyatı müfredatının hedefleri, 7-9. sınıflarda temel içerik alanları, 8. sınıf final değerlendirme ölçütleri” bölümleri bulunmaktadır (FADEÖP, 2014).

## 2. Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye ve Finlandiya’nın ana dili öğretim programları; öğrenme alanları, amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme başlıkları altında karşılaştırılmış ve programlar arasındaki benzerlikler ile farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, incelenen konu ile ilgili bilgi içeren dijital veya basılı belgelerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, analiz edilmesi ve veriye ulaşılması sürecini içeren bir araştırma yöntemidir (Karataş, 2015; Özkan, 2019). Bu yöntemle, Türkiye’nin ve Finlandiya’nın ana dili öğretim programlarının belirli unsurları ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

### 2.1. Verilerin toplanması

Öncelikle Türkiye ve Finlandiya ana dili öğretim programlarına ülkelerin eğitim bakanlıklarının resmî sitelerinden ulaşılmıştır. Finlandiya ana dili dersi öğretim programı, araştırmacı tarafından çeviri programları ile Türkçeye çevrilmiş, çevirinin doğruluğu geri çeviri yöntemiyle kontrol edilmiştir. Daha sonra Türkiye ve Finlandiya ana dili öğretim programlarının; öğrenme alanları, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme bölümleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

### 2.2. Veri analizi

Bu çalışmada, verilerin analizi için doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan basılı ya da dijital tüm belgeleri inceleyip değerlendirmeye yönelik bir yöntemdir (Kiral, 2020). Bu yöntemle, araştırma sürecinde kullanılan belgeler detaylı bir şekilde taranarak içerdikleri bilgiler sistematik bir biçimde analiz edilmiştir.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Ana dili dersi öğretim programlarının öğrenme alanları bakımından karşılaştırılması

Her iki programda da 4 öğrenme alanı bulunmaktadır. FADEÖP’de konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri ayrı birer öğrenme alanı olarak değil, diğer öğrenme alanlarının içerisinde verilmiştir. Dinleme ve konuşma öğrenme alanı, FADEÖP’de etkileşim durumlarında rol yapma öğrenme alanı içerisinde yer alırken okuma alanı daha çok metinlerin yorumlanması alanında geçmektedir. FADEÖP’deki metin üretme alanında öğrencinin aktif olarak sürece katıldığı konuşma ve yazma öğrenme alanları yer almaktadır. Dil bilgisi konuları ise FADEÖP’de metinlerin yorumlanması öğrenme alanı içerisinde verilirken TDÖP’de ayrı bir bölümde verilmektedir. FADEÖP’de dili, edebiyatı ve kültürü anlamaya önem verilmiş ve programda bu ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 1**

*Türkiye ve Finlandiya Ana Dili Öğretim Programlarının Öğrenme Alanları*

Ülkeler	Program Adı-Yılı	Öğrenme Alanları
Türkiye	İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) (İTDÖP)-2024	Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma
	Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (OTDÖP)-2024	
Finlandiya	Finlandiya Ana Dili ve Edebiyat Öğretim Programı (FADEÖP)-2014	Etkileşim durumlarında rol yapma, metinlerin yorumlanması, metin üretmek, dili, edebiyatı ve kültürü anlamak

(Not: Finlandiya Programı, 2014; Türkiye Programı, 2024)

#### 3.2. Ana dili dersi öğretim programlarının amaç bakımından karşılaştırılması

İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (TDÖP) toplam 22 genel amaç bulunmakta ve maddeler halinde açıklanmaktadır. Finlandiya Ana Dili ve Edebiyat Öğretim Programı’nda (FADEÖP) genel amaçlar maddeler halinde değil, paragraflar halinde açıklanmıştır. TDÖP’de genel amaçlar “geliştirmeleri”, “ulaşmaları” kelimeleriyle bitirilirken Finlandiya programında “rehberlik etmektir”, “yardımcı olur”, “genişletilir”, “güçlendirir” ifadeleriyle tamamlanmıştır. Bu yapı TDÖP’nin öğretim programına daha geleneksel ve sonuç odaklı yaklaştığını gösterirken FADEÖP’nin ise öğrenci merkezli ve daha çok süreç odaklı bir yaklaşımının olduğunu göstermektedir.

##### 3.2.1. İletişim ve etkileşim becerileri

Programların amaçları, iletişim ve etkileşim becerileri bağlamında incelendiğinde FADEÖP’nin bu beceriye çok önem verdiği görülmektedir. FADEÖP, öğrencilerin yalnızca akademik olarak başarılı olmalarını değil, toplumsal yaşamda da etkin bireyler olmalarını hedeflemektedir. TDÖP’de ise iletişim ve etkileşim becerilerine yönelik ifadeler yalnızca bir maddede genel bir şekilde yer verilmektedir. Bu durum TDÖP’nin daha yüzeysel bir yaklaşım sergileyerek daha çok akademik başarıya odaklandığını belli etmektedir.



**Tablo 2***Türkiye ve Finlandiya Ana Dili Öğretim Programlarındaki İletişim ve Etkileşim Becerileri*

	FADEÖP	TDÖP
<b>İletişim ve Etkileşim Becerileri</b>	FADEÖP’de iletişim ve etkileşim becerilerinin geliştirilmesi öncelikli amaçlar arasında yer almaktadır. Bu durum Finlandiya’nın öğrencileri sadece akademik başarı elde etmesini amaçlamadığını, bunun yanında toplumun bir parçası olarak farklı ortamlarda iletişimi etkili şekilde kurabilmesini, bir birey olarak sorumluluk almalarını da hedeflediğini göstermektedir.	Genel amaçlar incelendiğinde iletişim becerisinden sadece bir maddede, çok genel bir şekilde ele alındığı görülmektedir. TDÖP’de iletişim becerilerinin yalnızca bir maddeyle sınırlı tutulması, öğrencilerin sosyal yaşama hazırlanmasında yardımcı olmaktan çok akademik başarı elde etmelerini hedeflediğini göstermektedir.
<b>Kazanımlar</b>	“-Ana dili ve edebiyatı öğretiminin amacı, öğrencilerin dil, <b>iletişim</b> ve metin becerilerini geliştirmek; dil, edebiyat ve diğer kültürlerle ilgilenmelerini sağlamak ve onları <b>iletişim</b> kuran bireyler ve dil kullanıcıları olarak kendilerinin farkına varmaları için rehberlik etmektir.” (FADEÖP, s. 106)	“-Duygu ve düşüncelerini <b>Türkçenin zengin ifade olanaklarından</b> faydalanarak <b>anlatabilmeleri</b> ” (OTDÖP, s. 5).

### 3.2.2. Farklı kültürlerle iletişim

Öğrencilerin farklı kültürlerle iletişim kurması, FADEÖP’nin en önem verdiği amaçlardan biridir. FADEÖP, daha kapsayıcı ve kültürel çeşitliliğe açık bir yaklaşım benimseyerek ana dili eğitim yoluyla öğrencilerin hem kendi kültürlerine hem de diğer kültürlerle yönelik anlayışlarını ve iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. TDÖP’de ise bu konuya yönelik amaçlar bulunmamaktadır. TDÖP’de daha çok ulusal değerlere odaklanan bir eğitim anlayışıyla hareket edilmiş; milli, manevi ve kültürel değerlere sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

**Tablo 3***Türkiye ve Finlandiya Ana Dili Öğretim Programlarında Farklı Kültürlerle İletişim*

	FADEÖP	TDÖP
<b>Farklı Kültürlerle İletişim</b>	FADEÖP’de öne çıkan hedeflerden bir diğeri ise farklı kültürlerle iletişimidir. Öğrencilerin ana dili ve edebiyatı aracılığıyla farklı kültürle ilgilenmeleri, onlar hakkında bilgiler edinmeleri, onlara saygı duymaları ve kendi kültürlerinin farkına varmaları, Finlandiya programının önem verdiği konulardan biridir.	TDÖP’de farklı kültürlerle iletişime yer verilmemiştir. Bunun yerine TDÖP’de daha çok öğrencilerin manevi değerlere sahip olmasını ön plana çıkaran amaçlara yer verilmiştir. Toplumsal dayanışmayı artırmaya yönelik olan bu amaçlar farklı kültürleri tanıma, anlama açısından eksiklik olarak görülebilir.
<b>Kazanımlar</b>	“-Ana dili ve edebiyatı öğretiminin amacı, öğrencilerin dil, iletişim ve metin becerilerini geliştirmek; dil, edebiyat ve <b>diğer kültürlerle</b> ilgilenmelerini sağlamak ve onları iletişim kuran bireyler ve dil kullanıcıları olarak kendilerinin farkına varmaları için rehberlik etmektir, Edebiyat, öğrenciyi kendi kültürüne bağlar ve <b>diğer kültürlerle</b> ilişkin anlayışını genişletir.” (FADEÖP, s. 103).	“- <b>Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel</b> ve sosyal değerleri içselleştirmeleri, <b>-Millî duygu ve düşüncelerini</b> güçlendirmeleri,” (İTDÖP, s. 4).

### 3.2.3. Üstbilişsel beceriler

Her iki programda da öğrencilerin üstbilişsel beceriler olan öğrenme süreçlerini fark etmelerine, kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, değerlendirmelerine ve geliştirmelerine yönelik amaçlara yer verilmektedir. Öğretim programlarında üstbilişsel becerilere yönelik amaçlar yer alması öğrencilerin hem akademik açıdan hem de yaşam boyu öğrenme becerileri açısından gelişmelerine olanak tanımaktadır.

*“Okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla **değerlendirmeleri**, -basılı materyaller ile çoklu ortam kaynaklarından **bilgiye erişme; ulaştıkları bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme** becerilerini geliştirmeleri,” (OTDÖP, s. 5).*

*“Öğrencilerin günlük dil ve metin becerileri, **gözlemleri ve olguları kavramsallaştırma**, düşüncelerini dilde ifade etme ve **yaratıcılıklarını geliştirme** becerileri kazanmaları için genişletilir.” (FADEÖP, s. 160).*

### 3.2.4. Duyuşsal alan

Her iki programda da öğrencilerin duyuşsal özellikleri harekete geçirerek dile ve ana dili dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini amaçlayan genel hedefler bulunmaktadır. İki programın da öğrencilerin hem dile hem de derse yönelik olumlu bir yaklaşım sergilemelerini hedeflemesi, iki programın da eğitim sürecini sadece akademik başarı olarak görmediğini, duygulara ve değerlere önem verdiğini göstermektedir.

*“Okuma yazmaya karşı **olumlu tutum** geliştirmeleri, -Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanarak dil bilinci ve **zevkine ulaşmaları**” (İTDÖP, s. 4).*

*“-Amaç, dilsel ifade, drama, kurgu ve çeşitli metinlerin yorumlanması ve üretilmesine yönelik **ilgi ve hevesi** güçlendirmektir. -Öğrenciler edebiyat okumaya, kendi okuma ilgilerini derinleştirmeye ve okuma deneyimlerinden **keyif almaya** teşvik edilir.” (FADEÖP, s. 107-322).*

### 3.2.5. Çoklu medya kaynakları

Hem TDÖP’de hem de FADEÖP’de yazılı kaynakların yanında öğrencilerin çoklu medya kaynaklarından yararlanmasına ilişkin amaçlara yer verilmiştir. Bu durum iki programın da öğrencilerin modern iletişim araçlarını etkili bir biçimde kullanmaya ve öğrencileri dital okuryazar olmaya yönlendirdiği şekilde değerlendirilebilir.

*“-Basılı materyaller ile **çoklu ortam kaynaklarından** bilgiye erişme; ulaştıkları bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirmeleri,” (OTDÖP, s. 5).*

*“Öğrenciler, **çoklu ortam** da dâhil olmak üzere daha geniş bir etkileşim yelpazesinde uygun, güvenli ve sorumlu bir şekilde hareket etmeye yönlendirilir ve öğrenmeyi öğrenmelerinin bir parçası olarak giderek çeşitlenen metinleri yorumlamaları, üretmeleri ve değerlendirmeleri öğretilir.” (FADEÖP, s. 160).*

### 3.2.6. Aktif ve etik vatandaş olma

FADEÖP’de sadece öğrencinin dili öğrenmesi, farklı kültürlerle ilgilenmesi, kendi kültürünün farkına varması amaçlanmamaktadır. Bunun yanında öğrencinin toplumun bir parçası olduğu, toplumla iletişim kurup aktif ve etik kurallara uyarak topluma katılmasını sağlamak da hedeflenmektedir. Örnek amaçlar şunlardır:

*“-Edebiyat, öğrenciyi **kendi kültürüne bağlar** ve diğer kültürlerle ilişkin anlayışını genişletir. -Edebiyat öğretimi, okumayı teşvik etmek, deneyimler sağlamak ve paylaşmak, kültürel farkındalığı derinleştirmek, **etik gelişimi desteklemek** ve öğrencilerin dilini, hayal gücünü zenginleştirmek için tasarlanmıştır.” (FADEÖP, s. 160).*

TDÖP’de ise öğrencilerin aktif ve etik kurallara sahip vatandaşlar olmasına dair herhangi bir amaç bulunmamaktadır. Programda öğrencinin aktif olması ve etik kurallara uyan vatandaşlar olma konusuna yer verilmemesi; programın daha çok bireysel olduğu ve akademik başarıya odaklandığını gösterir niteliktedir.

### 3.3. Ana dili dersi öğretim programlarının içerik bakımından karşılaştırılması

TDÖP’de, içerik kısmında kazanımlar, konuşma, yazma, dinleme/izleme ve okuma öğrenme alanları altında "Öğrenme Çıktıları" başlığıyla sunulmuş ve bu çıktılara ilişkin açıklamalar "Süreç Bileşenleri" adı altında verilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde, bunların büyük ölçüde Bloom Taksonomisi’ndeki hatırlama, anlama, uygulama ve analiz basamaklarına yönelik olduğu görülmektedir. Programda üst düzey düşünme becerileri olan değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik kazanımlara yeterince yer verilmemesi, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini sınırlamaktadır.

*"-T.K.5.24. Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini **kullanabilme**, -T.Y.5.12. Yazılı olarak **özetleyebilme**, -T.O.8.15. Metinde anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik **çözümleme** yapabilme" (OTDÖP, s. 43-55).*

FADEÖP’de "Müfredatının Hedefleri" başlığında 1-2. sınıf, 3-6. sınıf ve 7-9. sınıf düzeylerinde belirlenmiş kazanımlarla açıklanmıştır. Bu kazanımlar, etkileşim durumlarında rol yapma, metinlerin yorumlanması, metin üretimi, dili, edebiyatı ve kültürü anlama alanları altında açıklanmıştır. FADEÖP’de konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri diğer öğrenme alanlarının içerisinde verilmiştir. Dinleme ve konuşma öğrenme alanı, Finlandiya programında etkileşim durumlarında rol yapma öğrenme alanı içerisinde yer alırken okuma alanı daha çok metinlerin yorumlanması alanında geçmektedir. Finlandiya programındaki metin üretme alanında öğrencinin aktif olarak sürece katıldığı konuşma ve yazma öğrenme alanları yer almaktadır. Bunların yanında 3-6. sınıflar için "6. Sınıf Sonunda 8. Sınıf Yeterliliğini Açıklayan Değerlendirme Ölçütleri" ve 7-9. sınıflar için "8. Sınıf Final Değerlendirme Ölçütleri" başlıkları altında değerlendirme ölçütleri de sunulmaktadır.

FADEÖP, ulusal çekirdek müfredatına uygun olarak hazırlandığından, kazanımların geniş ve kapsamlı şekilde açıklandığı görülmektedir. Bu kazanımlar, ağırlıklı olarak Bloom Taksonomisi’nin uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına odaklanmaktadır. Bu özelliğin öğrencilerin sorun çözmelerine ve yeni fikirler, ürünler ortaya koymalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

*"-T6 Öğrencilerin karmaşık metinleri **analiz etme, değerlendirme ve yorumlama** becerilerini geliştirmelerine, kelime dağarcıklarını ve kavramsal bilgilerini genişletmelerine, düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. (FADEÖP, s. 162)*

Programlardaki kazanımların yapısına bakıldığında FADEÖP’deki kazanımların "yardımcı olur", "teşvik eder" gibi öğretmen bakış açısıyla açıklandığı görülmektedir. FADEÖP’nin kazanım konusunda öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsemesi, öğretmenin süreci öğrenci ile birlikte yürüteceğini belli etmektedir. TDÖP’de kazanımların "oluşturabilme", "uygulayabilme" gibi beceri temelli bir bakış açısıyla aktarıldığı, kazanımların altındaki açıklamalarda ise öğrenci bakış açısıyla açıklandığı belirlenmiştir. Kazanımların beceri temelli, açıklamaların ise öğrenci temelli bir bakış açısıyla aktarılması programda ikililik ve karışıklık oluşturmaktadır.

*"-T.K.1.3. Konuşma kurallarını **uygulayabilme***

- a) Öğrendiği ses, hece, sözcük, cümleleri **işitilebilir bir ses düzeyinde söyler.**
- b) Konuşmalarında konuşma hızını **ayarlar.**" (OTDÖP, s.208).

*"-T1 Öğrencinin farklı durumlarda etkileşim kurma becerisini **güçlendirmesine rehberlik eder, -T4 Öğrencilerin iletişimsel imajlarını geliştirmelerine ve insanların farklı şekillerde iletişim kurduklarını anlamalarına yardımcı olur.**" (FADEÖP, s. 106-107).*

#### 3.3.1. Dinleme/izleme alanındaki kazanım özellikleri

Dinlemeye ilişkin kazanımlar FADEÖP’de etkileşim durumlarında rol yapma becerisinde geçmektedir. FADEÖP’de dinlemeye ilişkin kazanımlar iletişim ve etkileşim becerisiyle birlikte ön plana çıkmış ve bu becerilerin geliştirilmesi programın öncelikli hedeflerinden biri olarak belirlenmiştir. FADEÖP’nin dinleme becerisini iletişim ve etkileşimle ilişkilendirerek ele alması, öğrencilerin aktif ve etkin bir şekilde topluma katılımını hedefleyen bir yaklaşımı benimsemesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Buna karşın TDÖP’de dinlemeye ilişkin kazanımlar ile iletişim becerileri çok kısıtlı bir şekilde ilişkilendirmiştir. Bu durumdan TDÖP’nin daha çok bireysel başarıya odaklı olduğu söylenebilir.

“-T4 Öğrencileri, kendi **iletişimlerini** gözlemlemeyi öğrenerek **iletişimsel** anlayışlarını derinleştirmeye, çoklu ortam dâhil olmak üzere farklı **iletişim ortamlarında** güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirlemeye teşvik eder.” (FADEÖP, s. 172).

“-T.D.5.1. Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme

c) **Etkileşimli** dinleme/izleme sırasında karşısındakiyle ilişkiyi sürdürür.” (OTDÖP, s. 36).

TDÖP’deki kazanımlara bakıldığında kazanımların eğitim-öğretim sürecini bilgi edinmeye, anlamaya ve uygulamaya yönelik olarak daha çok bilişsel niteliktedir. Bu TDÖP’nin akademik başarıyı ön planda tuttuğunu göstermektedir. FADEÖP’deki kazanımların ise daha çok duyuşsal nitelikte olduğu görülmektedir. FADEÖP’de kazanımların daha çok duyuşsal nitelikte olması; duyguların ve değerlerin ön planda tutulduğunu, dile ve kültüre ilkin olumlu tutumlar geliştirerek öğrencilerin dili, kültürü benimsemesine fayda sağlamaktadır.

“-T.D.5.4. Dinlediğinde/izlediğinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını **tahmin edebilme**, -T.D.5.6. Görselle iletilen anlamı **belirleyebilme**,” (OTDÖP, s. 37).

“-T4 Öğrencileri olumlu bir iletişim imajı ve çoklu ortamlar da dâhil olmak üzere çeşitli durumlarda etkileşim kurma **istekliliği** ve becerisi geliştirmeye **teşvik eder**.” (FADEÖP, s. 162).

### 3.3.2. Konuşma alanındaki kazanım özellikleri

FADEÖP’de konuşmaya ilişkin kazanımlar da dinlemeye ilişkin kazanımlarda olduğu gibi daha çok etkileşim durumlarında rol yapma becerisi içerisinde geçmektedir. Konuşma becerisindeki kazanımlar yine dinleme becerisinde olduğu gibi TDÖP’de daha çok bilişsel, FADEÖP’de ise daha çok duyuşsal niteliktedir.

“-T.K.5.8. Hazırlıksız konuşma **yapabilme**, -T.K.5.11. Konuşmasında tahminlerinden **yararlanabilme**” (OTDÖP, s. 50-51).

“-T1 Öğrencinin farklı iletişim ortamlarında amaçlı,  **motive**, etik ve yapıcı bir şekilde hareket etme becerisini geliştirmesine rehberlik eder.” (FADEÖP, s. 325).

### 3.3.3. Okuma alanındaki kazanım özellikleri

Okuma kazanımları, FADEÖP’de “metin yorumlama” öğrenme alanında ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, FADEÖP’nin öğrencilerin yalnızca metinleri okuyup anlamalarını değil, aynı zamanda metin üzerinde analiz yapmalarını ve eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini hedeflediğini göstermektedir. Her iki programda da “metin” kavramının ön plana çıktığı görülmektedir ve bu durum ana dili öğretiminin temel araçlarından biri olan okuma metinlerinin etkili bir şekilde kullanımına vurgu yapılması açısından önemlidir. TDÖP’deki okuma kazanımları, ağırlıklı olarak Bloom Taksonomisi’nin hatırlama, anlama, uygulama ve analiz basamaklarına odaklanmaktadır. FADEÖP’deki okuma kazanımları ise öğrencilerin eleştirel ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak daha çok analiz ve değerlendirme basamaklarına uygun kazanımlardır.

“-T.O.5.10. Metin içi karşılaştırma **yapabilme**, -T.O.5.12. Metindeki unsurları **sınıflandırabilme**” (OTDÖP, s. 43-45)

“-T6 Öğrencilerin karmaşık metinleri  **analiz etme, değerlendirme ve yorumlama becerilerini geliştirmelerine, kelime dağarcıklarını ve kavramsal bilgilerini genişletmelerine, düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.**” (FADEÖP, s. 162).

FADEÖP’de dil bilgisi konularına daha çok metin yorumlama alanında, TDÖP’de ise dil bilgisi konuları için ayrı bir bölüm yer almaktadır. Dil bilgisi konularının programlarda bu şekilde sunulması iki programın da dil bilgisi konularına karşı farklı bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. FADEÖP’nin dil bilgisi konularını özellikle metin yorumlama alanında vermesi, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını

sadece ezberlemelerini değil, okuma metinleri aracılığı ile dil bilgisi kurallarını anlamasını, ve gerçek hayatta kullanmasını hedeflediği işlevsel bir yaklaşım sergilemektedir. Dil bilgisi konularının TDÖP’de ayrı bir bölümde yer alması, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını gerçek hayatta kullanmalarından çok kuramsal olarak öğrenmelerini hedeflediği bir yaklaşım sergilemektedir.

“-DYS.DO.6.5. Amaç ifade etme işlevli söz varlığını/dil yapılarını (-mAk için, amacıyla, için, -mAsI için, niye, niçin, diye, üzere vb.) belirler.” (OTDÖP, s. 225).

“-Kelimeler anlam ve biçimlerine göre sınıflandırılır (kelime sınıfları). Farklı zaman biçimlerinin anlamları düşünülür ve fiillerin şahıs ve zaman çekimleri öğrenilir.” (FADEÖP, s. 325).

### 3.3.4. Yazma alanındaki kazanım özellikleri

Yazma kazanımları FADEÖP’de “metin üretme” alanında yer almaktadır. Hem TDÖP hem de FADEÖP’de öğrencilerin çeşitli türlerde metinler üretmelerine ilişkin kazanımlar mevcuttur. İki programda da farklı türlerde metinler üretilmesine ilişkin kazanımların bulunması, iki programın da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye önem verdiğini belli etmektedir.

“-T.Y.5.7.Yaratıcı yazı yazabilme,  
c) **Farklı metin yapılarını** kullanır.” (OTDÖP, s. 57).

“-T10 Öğrencileri, **farklı türlerde metinler** yazarak, üreterek fikirlerini ifade etmeye teşvik eder ve metin üreticileri olarak kendi güçlü yönlerini, gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olur.” (FADEÖP, s. 325).

FADEÖP’de bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile kaynak gösterme konularına geniş yer verirken gizlilik ve etik davranışa yönelik kazanımlara da vurgu yapılmaktadır. TDÖP’de ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile kaynak gösterme konuları daha sınırlı ele alınmış, gizlilik ve etik davranışa ilişkin herhangi bir kazanıma yer verilmemiştir. FADEÖP’nin bu yaklaşımı, teknolojinin etik bir biçimde kullanılmasıyla öğrencilerin dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlamasını hedeflediğini göstermektedir. TDÖP’de bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile kaynak gösterme konularına daha sınırlı bir biçimde yer verilmesi ise programın dijital okuryazarlık ve etik konusuna yeterince önem vermediğini düşündürmektedir.

“-T.Y.4.2. Yazılarında içerik oluşturabilme  
p) Edindiği **bilginin kaynağını** yazar.  
ş) **Dijital araçları** kullanarak hedef kitleye uygun türde yazılarını sunar.” (İTDÖP, s. 221).

“-T14 Öğrencilerin **bilgi yönetimi** ve kullanımı becerilerini güçlendirir, metinlerinde **kaynak ve referans** yöntemlerini çeşitlendirmeleri için onları eğitir, **gizlilik ve telif haklarına saygı** göstererek **dijital ortamlarda etik** davranışları konusunda rehberlik eder.” (FADEÖP, s. 325).

FADEÖP ve TDÖP’de yazma, konuşma, dinleme ve okuma alanlarında öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Programlarda bu kazanımların bulunması iki programın da öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerine, geliştirmelerine ve yaşam boyu öğrenmelerinde bundan yararlanmalarına önem verdiğini belli etmektedir.

“-T.Y.6.22. Yazma sürecine yönelik **öz yansıtma** yapabilme/kendini uyarlayabilme, -T.K.6.26. Konuşma sürecine yönelik **öz yansıtma** yapabilme/kendini uyarlayabilme,” (OTDÖP, s. 55, 59).

“-T12 Öğrencilere metin üretim süreçlerini güçlendirmeleri için rehberlik eder; başkalarıyla iş birliği içinde metin üretmeleri için fırsatlar sağlar; geri bildirim verme ve alma becerilerini geliştirmelerini, metin üreticileri olarak kendilerini **değerlendirmelerini** teşvik eder.” (FADEÖP, s. 324).

### 3.3.5. Dili, edebiyatı ve kültürü anlama alanındaki kazanım özellikleri

FADEÖP’de bulunan bu öğrenme alanı, TDÖP’de yer almamaktadır. FADEÖP’nin genel amaçlar ve içerik kısmında, öğrencilerin Finlandiya’daki dilsel ve kültürel çeşitliliğin farkına varmaları sağlanmaya yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Ayrıca, diğer kültürlerle ve dillere ilgi duyarak Fincenin dil özelliklerini anlamalarını, hem Fin edebiyatını hem de diğer ülkelerin edebiyat ürünlerini

okuyarak kişisel ve kültürel gelişimlerini desteklemeye yönelik kazanımlar da öne çıkmaktadır. Bu kazanımlar, FADEÖP'nin öğrencilerin sadece dil bilgisi öğrenmesini değil, aynı zamanda kültürel farkındalık geliştirerek daha geniş bir bakış açısına sahip olmalarını hedeflediğinin de göstergesidir.

*"-T16 Öğrencilerin **edebiyat ve kültür anlayışlarını genişletmelerini** teşvik eder. Onları **edebiyat tarihi, çağdaş edebiyat** ve **farklı edebiyat türleriyle** tanıştırır. Ayrıca, edebiyat ve kültürün kendi yaşamlarındaki önemini düşünmelerine rehberlik eder. Okuma ve **diğer kültürel deneyimleri edinmeleri ve paylaşımları için fırsatlar sunar.**" (FADEÖP, s. 326).*

TDÖP'de, öğrencilerin diğer kültürler ve edebiyatlarla ilgilenmelerine veya dilin tarihine yönelik herhangi bir kazanıma yer verilmemektedir. Programda konuşma ve yazma becerileri bağlamında, metin oluştururken Türkçe kelimelerin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik sadece bir kazanım bulunmaktadır.

*"-T.K.5.22. Konuşmasını **zenginleştirecek** biçimde söz varlığını kullanabilme, (Konuşmasında yabancı dillerden alınan ve dilimizde henüz yaygınlaşmamış kelimelerin **Türkçelerini** kullanır.) (OTDÖP, s. 54).*

### **3.4. Ana dili dersi öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci bakımından karşılaştırılması**

İki programda da öğrenme-öğretme sürecine yönelik bilgiler keskin sınırlarla verilmemiştir. Öğrenme-öğretme sürecinin öğretmen, öğrenci, işlenecek konunun özellikleriyle, sınıf ortamının durumuyla birebir ilişkili olduğu düşüncesiyle öğrenme-öğretme süreci dersin öğretmenine bırakılmış, öğretmene esneklik tanınmıştır. Bu sebeple öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgilerden genel hatlarıyla bahsedilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgiler TDÖP'de "İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar" ve "Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar", FADEÖP'de "1-2. Sınıflarda, 3-6. Sınıflarda, 7-9. Sınıflarda Ana Dil ve Edebiyat Alanında Öğrenme Ortamı ve Çalışma Yöntemlerine İlişkin Hedefler" başlıkları adı altında verilmiştir.

#### **3.4.1. Farklı yöntem, teknik kullanımı**

Her iki programda da öğretim sürecini zenginleştirmek ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun bir ortam oluşturmak amacı ile öğrenme-öğretme süreçlerinde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine vurgu yapılmakta ve öğrenme-öğretme süreçlerinin buna uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği üzerinde özellikle durulmaktadır.

*"-Çalışma yöntemleri, **işbirliğini ve deneyimlerin paylaşılmasını** mümkün kılacak ve konu içerik alanlarının doğal bir bütünlüğünü sağlayacak şekilde seçilir." (FADEÖP, s. 104, 161).*

*"-Programda yer alan öğrenme-öğretme uygulamaları; öğrencilere bütüncül bir bakış açısı kazandıran, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine hizmet eden, **farklı öğretim yöntem ve tekniklerini** işe koşturan, beceriler ve disiplinler arası ilişkileri görmeyi kolaylaştıran kapsamlı bir çerçevede sunulmuştur. Materyal hazırlama sürecinde, öğrenme yaşantılarında verilen içerikler doğrultusunda güncel içeriklere ve farklı ilişkilendirmelere de yer verilmelidir." (OTDÖP, s. 6).*

#### **3.4.2. Bilgi ve iletişim teknolojileri**

FADEÖP'de öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına özellikle vurgu yapılmaktadır. Bu vurgu eğitim sisteminin dijitalleşmesi ve modernleşmesi açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Buna karşın TDÖP'nde öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına çok sınırlı bir şekilde değinilmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına sınırlı bir şekilde yer verilmesi, TDÖP'nin geleneksel bir bakış açısıyla hareket ettiğini, öğrencilerin dijital beceriler kazanmalarını ve günümüz dünyasında gerekli olan teknolojik yetkinlikleri geliştirmelerini sınırlandırdığını düşündürmektedir.

**Tablo 4***Türkiye ve Finlandiya Ana Dili Öğretim Programlarındaki Bilgi ve İletişim Teknolojileri*

	<b>FADEÖP</b>	<b>TDÖP</b>
<b>Bilgi ve İletişim Teknolojileri</b>	FADEÖP, eğitim-öğretim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını ön plana çıkarmakta ve öğrenme-öğretme süreçlerinde etkin bir şekilde yararlanılmasının önemine dikkat çekmektedir. FADEÖP'nin bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde kullanımını vurgulaması, dijital çağın gerekliliğini karşılamayı ve eğitimde modern bir yaklaşımı benimsediğini düşündürmektedir.	TDÖP'de ise bilgi ve iletişim teknolojilerine sadece bir maddede ve oldukça sınırlı bir şekilde değinilmiştir. Bu durum TDÖP'nin eğitime bilgi ve iletişim teknolojilerini dahil etmede geri planda kaldığını ve eğitimde daha geleneksel bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.
<b>Açıklamalar</b>	"-Amaç, öğrenmeyi öğrenme becerilerinin gelişimini teşvik eden, <b>çoklu ortamlar</b> da dâhil olmak üzere çeşitli metinlerden bilgi arama, kullanma ve üretme süreçlerine olanak tanıyan, zengin dilsel uyarılar ve fırsatlar sunan işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmaktır." (FADEÖP, s. 288).	"-Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmelidir. Bilgi ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ilgi çekici, günlük yaşamla ilgili, uzak ya da yakın çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrenciye yönelik yargısal nitelik taşımayan ve motive eden geri bildirimler sağlanmalı; <b>dijital teknolojilerden ve oyunlardan</b> yararlanılmalıdır." (İTDÖP, s. 5).

### 3.4.3. Bireysel farklılıklar

Her iki programda da farklı öğrenme ihtiyaçları ve hızları dikkate alınarak öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmiştir. Öğrenme-öğretme süreci planlanırken de bu unsurlar göz önünde bulundurulmuş, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği iki programda da vurgulanmıştır.

*"-Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak öğrenme çıktılarıyla tutarlı farklı materyaller (bilgi notu, sunum, etkinlik, çalışma kâğıtları, proje, okuma parçaları vb.) yapılandırılmalı ve kullanılmalıdır. Materyaller hazırlanırken zümre öğretmenleriyle ve diğer branşlardaki öğretmenlerle iş birliği yapılmalıdır." (OTDÖP, s. 6).*

*"-Amaç, öğrencilerin uygun öğrenme stratejilerini bulmalarına, kullanmalarına ve kendi güçlü yönlerini belirlemelerine yardımcı olarak hem okul içinde hem de okul dışında öğrenmelerini desteklemektir. Öğrenciler, çok çeşitli metinler arasından **ilgi alanlarına, okuma becerilerine ve seviyelerine uygun metinleri bulmaya ve seçmeye** yönlendirilir. Ayrıca, **kendi inisiyatifleriyle** edebiyat ve diğer metinleri okumaya teşvik edilir" (FADEÖP, s. 288).*

### 3.4.4. Farklı eğitim ortamları

FADEÖP'de, öğrenme-öğretme sürecinin yalnızca okulda değil, okul dışında da devam etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle kütüphane kullanımına dikkat çekilmekte ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin okul dışında da desteklenmeleri teşvik edilmektedir. Ayrıca kütüphane kullanımına yapılan vurgu, FADEÖP'nin öğrencilere bilgi kaynaklarına erişim ve bağımsız öğrenme becerileri kazandırmayı hedeflediğini göstermektedir. TDÖP'de eğitimin farklı ortamlarda gerçekleştirilmesi konusuna değinilmemektedir. Öğrenme sürecinin okul dışına taşınmasına yönelik bir vurgu yapılmaması, TDÖP'nin öğrenme-öğretme sürecine daha geleneksel yaklaştığını düşündürmektedir.

*"-Okuldaki veya yerel **kütüphanedeki** faaliyetler ile çocuklara yönelik kültürel etkinlikler, öğrenme ortamını **sınıfın ötesine** taşır. Yerel çevrenin ve medyanın kültürel çeşitliliğinden de bu süreçte yararlanır." (FADEÖP, s. 104).*

### 3.4.5. Edebiyat ve drama

TDÖP’de yer verilmeyen ama FADEÖP’de öne çıkan önemli alanlardan biri edebiyat ve drama eğitimidir. FADEÖP’de vurgulanan edebiyat ve drama, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmesi açısından programın önemli noktaların biri haline gelmektedir. Programda, her öğrenci grubunda bahsedilen edebiyat ve dramaya yönelik şu ifadelere yer verilmektedir:

*“Dil, rol yapma, drama ve tiyatro gibi oyunlar aracılığıyla keşfedilir. Etkileşim ve drama becerileri, çeşitli alıştırmalarla geliştirilir. Drama ve edebiyat öğretimi, diğer derslerle bütünleştirilir.” (FADEÖP, s. 104, 161).*

### 3.5. Ana dili dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme bakımından karşılaştırılması

Ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır ve öğretim programlarında bu konuyla ilgili bilgilere yer verilmektedir. Hem TDÖP’de hem de FADEÖP’de ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgiler genel hatlarıyla verilmektedir. FADEÖP’de, "1-2. Sınıflarda, 3-6. Sınıflarda, 7-9. Sınıflarda Öğrencilerin Ana Dil ve Edebiyat Öğrenimlerinin Değerlendirilmesi" başlıkları altında bilgilere yer verilirken TDÖP’de sadece ortaokul programında "Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Esaslar" başlığı altında bu konu ele alınmaktadır. Ancak ilkokul programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrı bir bölüm bulunmamaktadır.

Ayrıca FADEÖP, "Fin Dili ve Edebiyatı Müfredatının 6. Sınıfın Sonunda 8. Sınıf Yeterliliğini Açıklayan Değerlendirme Ölçütleri" ve "Fin Dili ve Edebiyatı Müfredatının 8. Sınıf Final Değerlendirme Ölçütleri" başlıkları altında değerlendirme ölçütleri de sunmaktadır.

#### 3.5.1. Yaklaşım

FADEÖP ve TDÖP, ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğrenci gelişimine odaklanan yaklaşımlar benimsemekte FADEÖP’de özellikle proje çalışmalarının kullanımı vurgulanmaktadır. TDÖP’de ise farklı öğrenme alanlarında farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiği konusunun altı çizilmektedir. Bu durum, TDÖP’nin öğrenci becerilerini bütüncül bir şekilde ölçmeyi hedeflediğini gösterir niteliktedir.

**Tablo 5**

*Türkiye ve Finlandiya Ana Dili Öğretim Programlarındaki Yaklaşım*

	FADEÖP	TDÖP
<b>Yaklaşım</b>	FADEÖP’de öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası aşamalardan oluşan bir süreç değerlendirmesi öne çıkmakta ve ölçme-değerlendirme sürecinde proje çalışmalarının kullanılabilirliği de vurgulanmaktadır. Bu, FADEÖP’nin öğrencinin süreç içerisindeki gelişimine odaklanan bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.	TDÖP’de ölçme-değerlendirmeye yönelik ifadelerde “süreç” kavramı vurgulanmaktadır. Okuma ve dinleme/izleme becerilerinin değerlendirilmesinde dolaylı değerlendirme yöntemlerine, yazma ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde ise doğrudan performans değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir. Ayrıca, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde doğrudan değerlendirme araçlarının kullanılabilirliği belirtilmektedir. Öğrenme alanlarında farklı değerlendirme yaklaşımlarının olması, programın beceriye özgü uygun değerlendirme yöntemlerini seçme amacından kaynaklanmaktadır.
<b>Açıklamalar</b>	“Öğretim, <b>süreç öğrenimi ve proje çalışması</b> yoluyla bütünleştirilir.” (FADEÖP, s. 161).	“Öğretim sürecinin herhangi bir anındaki kesit yerine <b>sürece yayılan</b> geliştirici (biçimlendirici) değerlendirmenin temel bileşeni geri bildirimdir.” (OTDÖP, s. 27).



### 3.5.2. Geri bildirim

Öğrenmenin en önemli unsurlarından biri olan geri bildirim konusuna iki programda da yer verilmektedir. Hem TDÖP’de hem de FADEÖP’de geri bildirim öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark etmelerine olanak tanıdığı ve motivasyonlarını artırdığı vurgulanmaktadır. Geri bildirim yapılan bu vurgu, her iki programın da öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediğini ve öğrenme sürecinde geri bildirim önemli bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

*“Nitelikli **geri bildirim**; yargılayıcı olmayan, destekleyici ve zamanında olmalıdır. Geri bildirim süreci odaklı olması uygundur. Süreç değerlendirmesi üzerine geri bildirim verilirken bahis konusu ‘öğrenci’ değil, ‘değerlendirme görevi’ olmalıdır. Bir örnekle açıklamak gerekirse öğrencinin izlemeye seçip uygulamış olduğu bir strateji için ‘Uygun stratejiyi seçtin ve bunu çok güzel uyguladın.’ demek yerine ‘Uygun stratejiyi seçme ve bunu uygulama biçimin kurallara uyuyor.’ denmelidir. İkinci geri bildirimde odaklanılan öğrenci değil, onun strateji seçimi ve bunu uygulayışıdır. Böylece öğrencinin seçtiği veya uyguladığı strateji uygun olmadığı zaman da öğrenci **kendisinin eleştirildiğini değil, stratejiyi seçme veya uygulayış biçiminin irdelendiğini hissedecektir**. Ayrıca geri bildirimler, öğrencinin **geliştirici** (biçimlendirici) değerlendirmeye ve Türkçe dersine yönelik **olumlu algılarının** gelişimine de zemin hazırlayacaktır.” (OTDÖP, s. 27).*

*“Değerlendirme yoluyla sağlanan geri bildirim, öğrencilerin dil becerilerindeki **güçlü yönlerini ve öğrenme süreçlerinde kaydettikleri ilerlemeleri** anlamalarına yardımcı olur. Öğrenciler, dili anlama ve kullanma, kendilerini ifade etme, grup tartışmalarına katılma, metin üretme ve yorumlama gibi konularda kapsamlı geri bildirim alırlar. Farklı yetkinlik alanlarında yüksek kaliteli ve teşvik edici geri bildirim sağlanması, öğrencilerin **başarılarını ve ilerlemelerini fark etmelerini** destekler. Bu geri bildirim aynı zamanda, öğrencilerin çalışmalarını dilsel gelişimlerine uygun şekilde yönlendirmeleri için **motivasyon** sağlar.” (FADEÖP, s. 289).*

### 3.5.3. Öz değerlendirme-akran değerlendirmesi

İki program incelendiğinde, hem TDÖP’de hem de FADEÖP’de birden fazla değerlendirme aracının sürece dahil edilerek değerlendirme aşamasında çeşitlilik hedeflenmektedir. TDÖP’de öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve grup değerlendirme vurgulanırken FADEÖP’de öğretmen değerlendirmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi birlikte vurgulanmaktadır. Programlarda birden fazla değerlendirme aracına yer verilmesi, programların çok yönlü bir değerlendirmeyi amaçladıklarını göstermektedir. Bu durum, değerlendirmede esnekliğin de sağlanmasına yardımcı olmaktadır.

*“Değerlendirme sürecinde öğrencilerin **öz, akran ve grup değerlendirme** yapabilmelerine olanak tanınmalıdır. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin amacın dışına çıkmaması için onlara öğrenme çıktılarının değerlendirilebilmesini sağlayacak ölçütler ve yapılandırılmış araçlar sağlamalıdır. Böylece öğrencinin mevcut durumu ile hedef arasındaki boşluğu dolduracak şekilde yönlendirmeler (geri bildirim) yapılabilir.” (OTDÖP, s. 27).*

*“**Öz değerlendirmeye** ek olarak, **akran değerlendirmesi** de uygulanır” (FADEÖP, s. 289).*

### 3.5.4. Farklı ölçme araçları

İki programda da ölçme sürecinde bireysel farklılıklara özellikle dikkat edildiği görülmektedir. Hem TDÖP’de hem de FADEÖP’de, ölçme ve değerlendirme sürecinde farklı ölçme araçlarından yararlanılabileceği belirtilmektedir. Ölçme-değerlendirme sürecinde farklı ölçme araçlarının kullanılması, öğrencilerin gerçek durumlarını ortaya koymalarına, yeteneklerini ve ihtiyaçların belirlemeye yardımcı olmaktadır. Ayrıca programların bu yaklaşımı ölçme-değerlendirme sürecinin daha çok öğrenci merkezli yürütülmesine katkıda bulunmaktadır.

*“Tasarlanan ölçme ve değerlendirme araçları **farklı değerlendirme görev biçimlerini** içermelidir. Bu yönüyle geleneksel görev biçimlerinin (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, kısa yanıtı soru vb.) yanında öğrencinin **farklı bilişsel alanlarını** etkin kılan, öğretim sürecinin bütününde öğrenme çıktısının pekiştirilmesi ve değerlendirilmesini sağlayan **farklı görev biçimlerine** (serbest çağrışım, bilgi aktarımı, ağ dizge vb.) dengeli bir biçimde yer vermelidir. (OTDÖP, s. 27).*

“Öğrenciler, becerilerini çeşitli şekillerde gösterme fırsatına sahip olmalıdır. Öğretmen, okuryazarlık alanında **sözlü bir değerlendirme** veya not verirken, öğrencilerin **performansını** yerel müfredatta belirlenen hedeflere göre değerlendirir. Ayrıca, öğretmen, 6. sınıf karnesi için yeterlilik düzeyini belirlerken **ulusal değerlendirme ölçütlerini** kullanır” (FADEÖP, s. 289).

#### 4. Sonuç

PISA’da elde ettiği yüksek derecelere adından söz ettiren Finlandiya’nın öğretim programı, Köy Enstitüleri’nin yapısına benzer bir şekilde, okuldan okula değişkenlik gösterebilen ve tüm öğretim düzeylerini kapsayan esnek bir çekirdek (temel) yapıdan oluşmaktadır. Türkiye’nin öğretim programı ise geleneksel bir bakış açısıyla hazırlanmıştır; eğitim verilen şehrin özellikleri, okulların ve öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmadan standartlaştırılmış bir program uygulanmaktadır. Türkiye’nin öğretim programlarındaki bu yaklaşımı, işleyişte birlik oluştursa da her okul ve öğrenci grubunun özel ihtiyaçlarına uygun esneklik sağlamaktan uzaktır.

#### 4.1. Öğrenme alanları

FADEÖP ve TDÖP, öğrenme alanları bakımından farklılıklar barındırmaktadır. FADEÖP’de dil becerileri, etkileşim, metin yorumlama, metin üretme, dili, edebiyatı ve kültürü anlama gibi geniş bir şekilde ele alınmaktadır. Dil bilgisi konuları diğer beceri alanlarıyla ilişkilendirilirken, TDÖP’de bu konular ayrı bir bölümde sunulmaktadır. FADEÖP’nin dili, edebiyatı ve kültürü anlama başlığı altında farklı bir öğrenme alanına sahip olması, Finlandiya’nın öğrencilerinin kültürel farkındalık kazanmasına ve dil bilinci geliştirmesine verdiği önemi yansıtmaktadır. TDÖP’de ise farklı kültürlerle iletişim ve etkileşimle ilgili bir öğrenme alanı bulunmamaktadır. Bu durum, FADEÖP’nin öğrencilere daha kapsamlı bir dil ve kültür eğitimi verdiğini göstermektedir. TDÖP’nin de bu konulara dikkat edilerek yenilenmesi öğrencilerin başta dil ve kültür bilinci olmak üzere birçok alanda gelişmesine fayda sağlayacaktır.

#### 4.2. Amaç

TDÖP’de toplamda 22 genel amaç bulunmaktadır ve programda maddeler halinde açıklanmıştır. FADEÖP ise genel amaçlar maddeler halinde değil, paragraflar halinde genel hatlarıyla açıklanmıştır.

Programlardaki genel amaçlar incelendiğinde FADEÖP’de iletişimin, etkileşimin ve farklı kültürlerle ilgilenmenin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin diğer kişilerle, topluluklarla, kültürlerle iletişim kurarak, etkileşim içerisinde bulunarak hem dillerini geliştirmeleri hem farklı kültürler aracılığı ile kendi kültürünü, dilini anlamasını ve özümsemesini hem de günlük hayata, topluma aktif olarak katılmaları amaçlanmıştır. TDÖP’de ise dilin iletişim ve kültür boyutuna fazla önem verilmediği, çok kısıtlı kaldığı görülmektedir. Bireyin daha dünyaya gelmeden önce annesiyle ve dünya ile iletişimde olduğu, doğduğu andan itibaren büyük bir dilsel ve kültürel ortama dâhil olduğu düşünüldüğünde bu iki önemli kavramın öğretim programlarının amaçlarından biri olmaması büyük bir eksikliklerdir. Öğrencilerin dili konuşarak, deneyimleyerek daha iyi anlayabilecekleri, farklı kültürlerle etkileşim içerisinde bulunarak kendi dilinin, kültürünün farkına varacağı ve özümseyeceği, kendisini geliştireceği göz önünde bulundurulduğunda bu kavramların TDÖP’ye dâhil edilmesinin daha iyi olacağı söylenebilir.

TDÖP’de iletişim, etkileşim, farklı kültürlerle ilgilenme gibi kavramlar bulunmasa ya da çok kısıtlı yer verilse de TDÖP’de manevi değerler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin milli, manevi, ahlaki, tarihi değerlere sahip, bu değerlere saygı duyan bireyler olması amaçlanmaktadır.

Her iki programda öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin gelişmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte iki programda da öğrencilerin bilgilere sadece kitaplardan değil, günümüzün önemli bir parçası olan ve eğitime de büyük katkıları olan bilgisayarlardan, çoklu medya kaynaklarından ulaşmaları, bunları aktif olarak kullanmaları hedeflenmektedir. Hayatımızın sürekli değiştiği ve geliştiği, teknolojinin

yaşamımıza daha fazla dâhil olduğu bu süreçte öğretim programlarında buna ilişkin hedeflerin olması programları daha etkili hale getirmektedir.

FADEÖP’de ayrıca öğrencilerin aktif ve etik kurallara uyan vatandaşlar olması amaçlanmaktadır ve TDÖP’de buna ilişkin herhangi bir amaç bulunmamaktadır. Geleceği şekillendirecek öğrencilerin daha eğitim görürken topluma uyum sağlayacak, toplumu geliştirecek, sorumluluklarını yerine getirecek, bunları yaparken de etik kuralların hepsine uyacak şekilde yetiştirilmeleri onları topluma aktif olarak katılan etik kurallara uyan iyi bir vatandaş olmasına büyük bir fayda sağlamaktadır. Bu sebeple TDÖP’nin de FADEÖP’de olduğu gibi öğrencilerin aktif ve etik kurallara uyan vatandaşlar olmasını sağlayacak şekilde öğretim amaçlarını genişletmesi gerektiği söylenebilir.

### 4.3. İçerik

TDÖP’de içerikte kazanımlar “öğrenme çıktıları” adıyla konuşma, yazma, dinleme/izleme ve okuma alanı altında gösterilmiştir. FADEÖP’de “Müfredatının Hedefleri” başlığında 1-2. sınıf, 3-6. sınıf, 7-9. sınıf kazanımları etkileşim durumlarında rol yapma, metinlerin yorumlanması, metin üretmek, dili, edebiyatı ve kültürü anlamak öğrenme alanları altında açıklanmıştır.

FADEÖP, ulusal çekirdek (temel) programa göre hazırlandığından kazanımlar geniş ve kapsamlıyken TDÖP’de merkezi bir sistem uygulandığından kazanımlar daha ayrıntılı ifade edilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde, TDÖP’deki kazanımların daha çok, Bloom Taksonomisi’ndeki hatırlama, anlama, uygulama ve analiz basamaklarına, FADEÖP’dekilerin ise Bloom Taksonomisi’nin üst basamakları olan uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma basamaklarına yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Metinleri, olayları ve durumları iyi analiz ederek doğru değerlendirmenin, doğru değerlendirmeler ve yaratıcı fikirlerle olaylara ve durumlara farklı bakış açısından bakmanın önem kazandığı bu çağda, öğretim programlarındaki kazanımların da FADEÖP’de olduğu gibi bu çağa uygun şekilde hazırlanması eğitim-öğretimin daha başarılı ve daha nitelikli olmasında fayda sağlayacaktır.

TDÖP’de kazanımlar “oluşturabilme”, “uygulayabilme” gibi beceri temelli bir bakış açısıyla, kazanımların altındaki açıklamalarda ise öğrenci bakış açısıyla ve daha çok bilişsel alana ilişkin ifade edilirken FADEÖP’deki kazanımlar “yardım eder”, “teşvik eder” kalıplarıyla öğrencinin duyuşsal alanını harekete geçirmeye yönelten öğretmen bakış açısıyla ifade edilmiştir. Duyuşsal alana hitap etmenin öğrenciyi daha iyi motive edeceği, yaptığı işlerin de bundan olumlu etkileneceği düşünüldüğünde TDÖP’de duyuşsal alana ilişkin kazanımlara daha fazla yer verilmesi daha iyi olacaktır.

Dinleme/izleme ve konuşma alanındaki kazanımlara bakıldığında FADEÖP’deki kazanımların öğrencilerin iletişim ve etkileşim becerilerini ön plana çıkardığı ve buna ilişkin kazanımların sayıca fazla olduğu ama TDÖP’de iletişim ve etkileşime çok kısıtlı yer verildiği tespit edilmiştir. Dilin iletişim ve etkileşim ile daha etkili öğrenildiği düşünüldüğünde öğretim programlarında iletişim ve etkileşim içeren kazanımlara daha çok yer verilmesi program için daha uygun olacaktır.

Okuma alanında, her iki programın da metin kavramını öne çıkardığı ve yazılı metinlerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. FADEÖP’de dil bilgisi konuları, okuma beceri alanı ile ilişkilendirilerek işlevsel bir şekilde sunulurken, TDÖP’de bu konular ayrı bir bölümde ele alınmıştır. Bu durum, FADEÖP’nin dil bilgisi öğretimini metin bağlamında vererek öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamalarını ve uygulamalarını desteklemeyi hedeflediğini, TDÖP’nin ise daha kuramsal bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. TDÖP’nin bu kuramsal yaklaşımdan uzaklaşıp daha işlevsel bir yaklaşım benimsemesi, öğrencilerin dil bilgisi konularını anlamalarını ve özümsemelerini kolaylaştıracaktır.

Yazma alanında hem TDÖP hem de FADEÖP bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını ön plana çıkarmıştır. Bunun yanında FADEÖP’de gizlilik ve etik kurallara dikkat etmeye önem verilmiş ve bunlara kazanımlarda yer verilmiştir. Fakat gizlilik ve etik kurallara uyma ile ilgili kazanımlara TDÖP’de yer verilmediği tespit edilmiştir. Günümüzde en önemli ve en zor kavramın bilginin

özgünlüğü olduğu göz önünde bulundurulduğunda bilginin kaynağını gösterme ve etik kurallara uyma öğrencilere kazandırılması gereken bir beceridir. Bu sebeple TDÖP’de de buna ilişkin kazanımlara yer verilmesi çok daha iyi olacaktır.

Dili, edebiyatı ve kültürü anlama FADEÖP’de olan ama TDÖP’de olamayan bir öğrenme alanıdır. Öğrencilerin diğer kültürlerle iletişime girmesi, onları anlamaya çalışması, farklı ülkelerin edebiyat ürünleriyle tanışması, bu metinleri okuması öğrencinin hem kendini geliştirmesi hem de Fincenin özelliklerini, tarihini öğrenmesini; Finceyi anlamasını ve özümsemesini sağlamaktadır. TDÖP’de farklı kültürlerle, edebiyatlarla etkileşime geçmeye; Türkçenin tarihini öğrenmeye ilişkin bir kazanım bulunmamaktadır; yalnızca konuşma ve yazma alanlarında metin oluştururken Türkçe kelimelerin kullanılması gerektiğine dair sadece bir kazanım bulunmaktadır. Öğrencilerin Türkçenin tarihini öğrenmesi, farklı kültürlerle ve farklı edebiyatlarla tanışarak Türkçenin değerini ve önemini anlaması; öğrencilerin Türkçeyi daha güzel ve etkili bir şekilde özümsemesini ve benimsemesini sağlayacağından buna yönelik kazanımların programa dâhil edilmesi sürecin daha kolay ve etkili şekilde tamamlanmasına yardımcı olacaktır.

Bunların yanı sıra 2024 yılında onaylanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki kazanım sayıları, 2019 yılında onaylanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)’ndaki kazanım sayılarından önemli ölçüde daha az olduğu görülmektedir. Fakat 2024 yılında onaylanan programdaki “Öğrenme Çıktıları”nın altındaki “Süreç Bileşenleri”, 2019 yılında kabul edilen programdaki kazanımlara karşılık geldiğinden aslında yeni programdaki kazanım sayılarının eski programdaki kazanım sayısından çok daha fazla olduğu belirlenmiştir. Programda yapılan bu biçimsel değişiklik programa herhangi bir fayda sağlamamakla birlikte FADEÖP’deki kazanımların niteliğine de yaklaşmamaktadır.

Buna ek olarak yeni programa dâhil edilen “İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Sınıf Düzeylerine Ait Temalar” ve “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Sınıf Düzeylerine Ait Temalar” bölümleri öğretmenlerin hazırladıkları “ders planı” yapısına çok benzemektedir. Bu durum öğretmenleri kolaycılığa yönlendirmekte ve öğretim programını kalabalıklaştırmaktadır. Yeni programa dâhil edilen ve öğretim sürecini basite indirgeyen bu iki bölümün programdan çıkarılmasının programın kalitesini artıracığı düşünülmektedir.

#### **4.4. Öğrenme-öğretme süreci**

İki programda da öğrenme-öğretme sürecine yönelik genel bilgiler verilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci; öğretmen, öğrenci, işlenecek konunun özellikleriyle, sınıf ortamının durumuyla değişkenlik gösterebilmektedir. Bu durum her iki programda da göz önünde bulundurulmuş ve öğrenme- öğretim sürecinin dersin öğretmenine bırakılmış, programlarda da bu sürece ilişkin bilgilerden genel hatlarıyla bahsedilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgiler TDÖP’de “İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar” ve “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar”, FADEÖP’de “1-2. Sınıflarda, 3-6. Sınıflarda, 7-9. Sınıflarda Ana Dil ve Edebiyat Alanında Öğrenme Ortamı ve Çalışma Yöntemlerine İlişkin Hedefler” başlıkları adı altında verilmiştir.

Her iki programda da öğrencilerin özelliklerinin birbirinden farklılık gösterdiği göz önünde bulundurulmuş ve öğrenme-öğretme sürecinde her öğrenciye hitap edebilecek çeşitli yöntemlerin ve tekniklerin kullanılması, bunların yanında bu süreç içerisinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden daha fazla faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Bütün öğrencilerin birbirinden farklı olduğu, herkeste farklı yaşantıların ve farklı öğrenme şekillerinin var olduğu düşünüldüğünde öğrenme-öğretim sürecinde de çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılması öğrenmenin daha kalıcı ve etkili olmasına fayda sağlayacaktır.

FADEÖP’de eğitimin sadece okulla sınırlandırılmaması gerektiğinin altı çizilmiş ve eğitimin okul dışına da taşınması savunulmuştur. Özellikle kütüphane kullanımına ayrı bir yer ayrılmıştır. Öğrencilerin kütüphaneyi kullanmaları, kitaplarla tanışmaları, eğlenceli vakit geçirmeleri FADEÖP’nin önem verdiği bir durumdur. Kütüphanelerin sadece ders çalışıldığı yerler olmaktan çıkarılıp eğlenceli vakit geçirilebilen, kitaplarla ve insanlarla etkileşim kurulabilen bir ortam haline getirilmesinin güzel bir örneği olan duruma TDÖP’de de yer verilmesi eğitimin ve öğretimin sınırlarını ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır.

FADEÖP’nin önem verdiği bir diğer durum öğrencilerin edebiyatla ve drama ile ilgilenmeleridir. Öğrencilerin farklı edebiyatlarla tanışmasının sağlanmasıyla estetik zevklerinin gelişmesi, kendi edebiyatlarının yerini anlaması ve drama yoluyla gerçek hayata hazırlanması sağlanmaktadır. TDÖP’de yer verilmeyen bu kavramlar, öğrencilerin estetik zevk kazanmalarını, Türk edebiyatının dünyadaki yerini görmelerini, geçmişi ve geleceği daha iyi görmelerini, gerçek hayata daha kolay adapte olabilmelerini sağlayacaktır. Bunun için öğrenme-öğretme sürecinde edebiyat ve drama ile ilgili etkinliklerin düzenlenmesi çok daha sağlıklı olacaktır.

#### 4.5. Ölçme-değerlendirme

İki programda da ölçme-değerlendirmeye ilişkin bilgilerin genel hatlarıyla verildiği görülmektedir. Genel bilgiler, FADEÖP’de “1-2. Sınıflarda, 3-6. Sınıflarda, 7-9. Sınıflarda Öğrencilerin Ana dil ve Edebiyat Öğrenimlerinin Değerlendirilmesi”, TDÖP’de ortaokul programında “Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Esaslar” başlıkları altında bahsedilirken ilkökul programında buna ilişkin bir bölüm bulunmamaktadır. Ayrıca FADEÖP’de “Fin Dili ve Edebiyatı Müfredatının 6. Sınıfın Sonunda 8. Sınıf Yeterliliğini Açıklayan Değerlendirme Ölçütleri” ,“Fin Dili ve Edebiyatı Müfredatının 8. Sınıfın Sonunda İyi Derecede Yeterliliğin Son Değerlendirme Ölçütleri” başlıkları altında değerlendirme ölçütleri de bulunmaktadır.

Hem TDÖP’de hem de FADEÖP’de genel olarak süreç ve sonuç odaklı bir yaklaşım tercih edilmiştir. Özellikle FADEÖP’de öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrasında yapılan ölçme-değerlendirmelerin sonuçlarının öğrencilerle paylaşılmasının önemli olduğundan bahsedilmektedir. Her iki programda da öğrencilerin iyi yönlerinin, eksik yönlerinin, geliştirmesi gereken noktalarının neler olduğunu belirlemede geri bildirim rolünün büyük olduğunun altı özellikle çizilmiştir. Öğrencilerin kendilerini ve öğrenme sürecini yeniden biçimlendirmelerine, eksikliklerini fark ederek eksiklikleri gidermeleri, iyi yönlerini daha da geliştirmelerine çok büyük olanak tanıyan geri bildirim, öğretim programlarında büyük bir önem ve yer verilmesi programların kalitesini artırmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alınan öğrenci özelliklerinin farklılığı, ölçme-değerlendirmede de dikkate alınmış ve çeşitli ölçme araçlarının kullanılması gerektiği iki programda da belirtilmiştir. Bunlarla birlikte ölçme-değerlendirmeye öğrencilerin de dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmış; TDÖP’de öz, akran ve grup değerlendirmeye, FADEÖP’de ise hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirmeye yer verildiği tespit edilmiştir. Değerlendirme sürecine öğrencilerin kendilerinin ve arkadaşlarının dâhil edilmesi, öğrenciye onun önemli olduğunu hissettireceği, okula aidiyetini artıracığı ve ileriki zamanlarda kendisine yönelik doğru değerlendirmeler yapmasına yardımcı olacağı göz önünde bulundurulduğunda iki programda da buna yer verilmesinin eğitim ve öğretimi etkili ve işlevsel kıldığı düşünülmektedir.

Toplumsal, kültürel, ekonomik birçok açıdan refaha ulaşmanın en önemli adımının eğitim olduğu düşünüldüğünde eğitim sistemlerinin ve öğretim programlarının en iyi, en kaliteli seviyede olması gerekmektedir. Türkiye’nin de her alanda refaha ulaşabilmesi için eğitim sistemlerinin, öğretim programlarının en iyi, en kaliteli seviyede olması gerekmektedir. Fakat PISA sınavlarında aldığı yüksek derecelere bilinen Finlandiya’nın ana dili öğretim programıyla karşılaştırılan Türkçe öğretim programında başta dilin iletişim yönü, farklı kültürlerle etkileşim, farklı ülkelerin edebiyatlarıyla iç

içelik olmak üzere kütüphane kullanımı, duyuşsal özelliklere önem verme gibi birçok alanda eksiklikleri bulunmaktadır. Ülke olarak daha güçlü ve sürdürülebilir bir konuma gelebilmek için bu eksiklikler giderilmeli, öğretim programı daha nitelikli hâle getirilmeli, eğitime ve öğretmenlere yatırım yapılmalıdır.

## Kaynakça

- Abbasioglu, E. (2017). *Japonya ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin Türkiye ile karşılaştırılması*. [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Çakırcı, İ. (2010). *Türkiye eğitim denetimi sistemi ile Finlandiya eğitim denetimi sisteminin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi].
- Çetinkaya, M. Ö. (2014). *Ortaöğretim Coğrafya Programları Açısından Finlandiya ve Türkiye'nin Karşılaştırılması* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Çınar, K., & Doğan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 204-218.
- Demirtaş, T. (2013). *Dünyada ana dili öğretimi program incelemeleri: Finlandiya ana dili ve edebiyat öğretim programı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duran, M., & Taştekin, A. N. (2020). Finlandiya Erken Çocukluk Eğitimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 600-624.
- Ekinci, A., & Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi*. <https://docplayer.biz.tr/4955627-Finlandiya-da-egitim-ve-ogretmen-yetistirme-sistemi.html>
- Erdoğan, T., & Gök, B. (2011). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-18.
- Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı eğitim. *Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*: <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.Pdf>.
- Ertuğrul, Ş. (2019). *Okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Rusya ve Finlandiya*. [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi].
- Federick, A. (2020). Finland education system. *International Journal of Science and Society*, 2(2), 21-32.
- Finlandiya Programı- Finnish National Board of Education. (2014). Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet. 13 Haziran 2023 tarihinde [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) adresinden erişildi.
- Gül, A. C. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 63-72.
- Gülcan, M. G., Şahin, F., Sönmez, E., & Yenel, K. (2021). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürses, H. (2022). *Matematik dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri: Türkiye, Singapur, Finlandiya ve İngiltere karşılaştırması*. [Doktora Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].
- Holmes, B. (2018). *Comparative education: Some considerations of method*. Routledge.
- Isopahkala-Bouret, U., & Nori, H. (2021). *On a Level Playing Field? The Effect of Parents' Education on Master's Degree Graduates' Labour Market Success in Finland*. *Advances in Applied Sociology*, 11(12), 626-643.
- İnci, S. (2009). *Türkiye Sosyal bilgiler programının karşılaştırmalı incelemesi (Kanada (Ontario), İrlanda, ABD (New York, Kaliforniya), Finlandiya, Yeni Zelanda)*. [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi].
- Juusola, H., & Rähkä, P. (2020). *Quality conventions in the exported Finnish master's degree programme in teacher education in Indonesia*. *Higher Education*, 79(4), 675-690.

- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kızılkaya, A. (2021). *Türkiye, Amerika ve Finlandiya okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi].
- King, E. (1979) *Other Schools and Ours Comparative Studies for Today*. London: Holt
- Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kop, Y. (2011). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*. (ed. C. Öztürk). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kütük, E. (2022). *Türkiye Ve Finlandiya Eğitim Sistemlerinin Sosyal Bilgiler Yönünden Karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi].
- Liu, X. (2022). Comparing multicultural education in China and Finland: From policy to practice. *Asian Ethnicity*, 23(1), 165-185.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). 7 Ağustos 2024 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2024). İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 Ve 4. Sınıflar). 7 Ağustos 2024 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2024). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar). 7 Ağustos 2024 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., & Iiskala, T. (2019). Teacher education in Finland and future directions. *In Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Barza, L., & von Suchodoletz, A. (2020). *Patterns of dialogic teaching in kindergarten classrooms of Finland and the United Arab Emirates*. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100264.
- OECD. (2003). Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results From PISA 2000, 2 Ekim 2023 tarihinde [https://read.oecd-ilibrary.org/education/literacy-skills-for-the-world-of-tomorrow\\_9789264102873-en](https://read.oecd-ilibrary.org/education/literacy-skills-for-the-world-of-tomorrow_9789264102873-en) adresinden ulaşılmıştır.
- OECD. (2004). Learning for Tomorrow's World-First Results from PISA 2003. 9 Nisan 2023 tarihinde [https://read.oecd-ilibrary.org/education/learning-for-tomorrow-s-world\\_9789264006416-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/learning-for-tomorrow-s-world_9789264006416-en#page1) adresinden ulaşılmıştır.
- OECD. (2007). PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. 2 Ekim 2023 tarihinde [https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2006\\_9789264040014-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2006_9789264040014-en#page1) adresinden ulaşılmıştır.
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do- Student Performance in Reading, Mathematics And Science. 2 Ekim 2023 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- OECD. (2013). PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do with What They Know. 2 Ekim 2023 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> adresinden ulaşılmıştır.



- OECD. (2016). PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education. 2 Ekim 2023 tarihinde [https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i\\_9789264266490-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#page1) adresinden ulaşılmıştır.
- OECD. (2019). PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. 9 Nisan 2023 tarihinde [https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i\\_5f07c754-en](https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en) adresinden ulaşılmıştır.
- Özerbaş, M. A., & Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (1), 63-80.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi, 4.
- Özten, İ., & Hoşgörür, V. (2019). Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Finlandiya İle Türkiye Eğitim Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 48(222), 59 - 81.
- Sak, Ö. (2013). *Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programına Göre Türkiye Ve Finlandiya Temel İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılmalı Analizi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Sefer, A. (2015). *Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., & Kosunen, S. (2023). *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling*.
- Trethewey, A. R. (2014). *Introducing comparative education*. Elsevier.
- Türkoğlu, A. (Ed.)(2020). *Karşılaştırılmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179).
- Yüksel, M. (2019). *PISA 2015 Türkiye ve Finlandiya verilerine göre okul özellikleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi].

### **Makale Bilgi Formu**

**Yazar Onayı:** Makale tek yazarlıdır. Yazar, makalenin son halini okuyup onaylamıştır.

**Çıkar Çatışması Bildirimi:** Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

**Telif Beyanı:** Yazar dergide yayınlanan çalışmasının telif hakkına sahiptir. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Destek/Destekleyen Kuruluşlar:** Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

**Etik Onay ve Katılımcı Rızası:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunmaktadır.

**İntihal Beyanı:** Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.



## Rumeli'de Türk Edebiyatı / Kitap Analizi

### Turkish Literature in Rumelia / Book Analysis

Vildan Coşkun 

Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye,  
vcoskun@sakarya.edu.tr



Geliş Tarihi/Received: 29.11.2024  
Kabul Tarihi/Accepted: 27.12.2024  
Yayımlanma Tarihi/ Available Online:  
31.12.2024

### Kitap Bilgileri/Book Information

**Yazar/Author:** Prof Dr. Mustafa İsen-Prof. Dr. Tuba Durmuş

**Yayınevi/Publisher:** Türkiye Maarif Vakfı, Tiran Newyork Üniversitesi Yayınları

**Basım Yılı/Year of Publication:** 2023

**Sayfa Sayısı/Number of Pages:** 615

## 1. Giriş

Türk Edebiyatı tarihi bu güne kadar bazen kısa, bazen uzun; bazen muhtasar, bazen resimli; bazen kronolojik, bazen konu odaklı; bazen tek, bazen çok yazarlı; bazen örnekli, bazen örneksiz; bazen dönemli, bazen biyografik olarak örneklerle ve çeşitli formatlarda yazıla gelmiştir. Yazımızın konusu olan kitap *Başlangıcından Günümüze Kadar Balkanlarda Türk Edebiyatı Tarihi*, (Mustafa İsen –Tuba Durmuş, 2023) olup Osmanlı Edebiyatı'nın Anadolu dışındaki topraklarından olan Balkanlarda teşekkül eden Türk edebiyat tarihidir. Her ne kadar bir edebiyat tarihi ise de aslında Balkan coğrafyası ve halkının Türklerle karşılaşması ve bu karşılaşmadan itibaren Balkanların din, dil, kültür, edebiyat gibi medeniyet alanlarında geçirdiği değişim ve yaşadığı gelişimin tarihidir. Bir başka deyişle bu eser, edebiyat üzerinden yazılmış bir Türk-Balkan kültür tarihidir. Kitap iki temel bölümden oluşur: Giriş ve Balkanlarda Edebiyat Tarihi.

Kitap; kitabın yayıncısının, K-12 ve yükseköğretim düzeyinde yurt dışında eğitim alanında önemli çalışmalar yapan, Maarif Vakfı Başkanının kurumsal amaç, hedef ve faaliyetlerinden bahseden ve bunların bir parçası olan bu yayını tanıtan sunuşu ile başlamaktadır (s. 8-9). Sunuştan sonra kitabın iki yazarından biri olan Mustafa İsen'in eseri özetleyen, odağını vurgulayan ve sebep-i telifini açıklayan ön sözü yer almaktadır. Türk akademiyasında bugüne dek büyük bir kısmı yazar Mustafa İsen'e ait olmak üzere Balkanlara ilişkin irili ufaklı, genel veya özel temalı pek çok çalışma yapılmıştır. Bununla birlikte, kaynakların bir araya getirilmesi, bütünleştirilerek tümel bir bakış açısıyla sunulması, buna mukabil Balkanlar'daki tüm ülkeler, hatta bu ülkelerin şehirleri bazında tikel değerlendirmeye yazılmış edebiyat tarihi ilk kez bu kapsamlı kitapla ortaya konmuş olmaktadır. Zaten kitap, bu ihtiyaca binaen ve Balkan-Türk edebiyatına bir katkı olması amacıyla yazılmıştır.

Bu kitap aynı zamanda, Balkan kökenli olup ecdadına ve topraklarına aşk mesabesinde bağlı oluşu ve bu yöndeki çalışmaları ve hizmetleri ile tanınan Mustafa İsen ile kızı ve meslektaşı Tuba İsen Durmuş'un yoğun bir çalışma sonucunda akademik bir kaynağa dönüştürerek Türk-Balkan akademi ve kültür dünyasına sundukları birikimleridir. Önceleri, ağırlıklı olarak mimarî ve tasavvuf hareketleri üzerine yapılan müstakil çalışmalar ile tanınan Balkanlar, bu çalışma ile kültürel ve edebî yönden bütüncül bir başvuru kaynağı ile tanınacak haline gelmiş (s.11) ve bu sayede önemli bir boşluk doldurulmuştur.

Çalışmanın geniş tutulan Giriş kısmı, Balkan Türk Edebiyatını kültürel bir yaklaşımla çerçeveleyen panoramik bir kronoloji hükmündedir. Bu bağlamda, kitabın adı her ne kadar edebiyat tarihi ise de bu giriş yazısı ile kitap, siyasî tarih, dil tarihi, tasavvuf tarihi, şehir tarihi, sanat ve zanaat tarihi de yapılarak adeta bir “Balkan kültür ve sosyoloji tarihi” niteliğine bürünmüştür. Makro düzeyli “Balkan bakış açısı” yanında ülkelere bölüştürülerek “mikro” düzeyde ve detaylıca sunulan bilgiler bu kültür tarihi eserini “Balkan Kültür Ansiklopedisi” havasına sokmuş görünmektedir. Bu bakış açısı ile okuyucuyla buluşan eser, Balkan şairini veya eserini müstakil olarak düşünmek yerine daha geniş bir arka planla ve Osmanlı edebiyatının bir uzantısı olarak değerlendirme vizyonunu da beraberinde getirmektedir. Eserin en önemli özelliği, tek tek biyografilerde veya eserlerinde gördüğümüz Balkan şair ve müelliflerinin burada bir Balkan şairi, bir Balkan şehirde yetişmiş şair ve Osmanlı bağlantılı bir Balkan şairi gözüyle ve “bütüncül” olarak değerlendirilmesidir.

Bir edebiyat tarihi için kısa, ama bir edebî panorama için uzun sayılabilecek kitapta detaylar atlanmadan, rakamlar ve tablolarla geçmişten günümüze bir edebiyat yekûnu verilmiştir. Balkan şehirlerinden alınan fotoğraflar ise, canlı belge olarak esere dokümanter özellik katmıştır. Bu eserden sonra, özellikle Eski edebiyat anlayışıyla değerlendirilecek olursa bu kaynak görülmeden Balkanlı şairler ve Balkan edebiyatı hakkında bir şey söylemek büyük eksiklik olur, demek hata olmayacaktır. Eser, Maarif Vakfı'nın ve İsen Hocaların Türk-Balkan kültür tarihine yaptıkları büyük bir hizmet olarak nesiller boyu yararlanılacak bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

Eserin giriş kısmı, “*Balkanlar ve Türkler*” ana başlığı altında ele alınmış olup “*Osmanlı Sonrası Balkanlarda Türkçe*” ve “*Günümüzde Balkanlarda Türk Edebiyatı*” alt başlıklarıyla zenginleştirilmiştir.

## 2. Balkanlar ve Türkler

Bu bölümde (s. 15-50), Osmanlı (İmparatorluğu'nun) ardından Balkanlar'da Türkçenin ve Türk edebiyatının geçirdiği dönüşümler incelenmiştir. Kitabın ilerleyen bölümlerinde ise, Balkan coğrafyasını oluşturan 10 farklı ülkenin Türk edebiyatı tarihi, şehir bazında detaylı bir şekilde ele alınarak okuyucuya sunulmuştur.

Kitabın Giriş kısmı, Balkanların tarifi ve Balkan coğrafyasının tavsifi ile başlanır. Balkan coğrafyası, bu coğrafyanın kültürel, etnik ve dinî çeşitliliği ve bölgenin pek çok alandaki gelişiminden bahsedilir. Ayrıca, Balkan Yarımadasının stratejik konumu ve bu konum nedeniyle çeşitli medeniyetlere beşik oluşu anlatılır. Bu medeniyetler arasında Türk, Bizans ve Osmanlı varlığı ile Balkanlar'ın gelişimine katkıları tarihî süreçler çerçevesinde dile getirilir. Daha sonra Bizans İmparatorluğunun Balkanlar üzerindeki hâkimiyeti, Osmanlılar'ın bölgeye gelişi ve fetihleri ile Osmanlı siyaseti, dili, kültürü, sanatı ve edebiyatının Balkan topraklarındaki geniş ve derin etkisi kültürel etkileri ifade edilir. Buna göre, Osmanlı'nın son dönemlerinde 1912 sonrası Balkanlar'da ulusçu yaklaşımların etkisiyle, her ülkenin tek dil, din ve kültüre sahip olma hedefi oluşmuş ancak bu çabalar başarısız olmuştur. Günümüzde de görüldüğü üzere Balkanlar'da hala çok çeşitli etnik, dil ve dinî gruplar varlığını sürdürmektedir. Kuzey Makedonya örneğinde olduğu gibi bölgede etnik çeşitlilik ve dinî farklılık devam etmekte olsa bile Marksist rejimlerin dinleri ortadan kaldırma çabaları başarısız olmuştur (s. 15).

Girişte verilen Balkan Yarımadası tarihinin detayları şöyledir:

Balkan Yarımadasının stratejik konumu gereği tarih boyunca birçok krallık ve imparatorluğun ilgi odağı olmuş, sırasıyla Makedonya Krallığı, Roma İmparatorluğu, Bizans İmparatorluğu ve Osmanlı Devleti bölgede hâkimiyet kurmuştur. Türklerin bölgedeki varlığı 4. yüzyıla uzanmaktadır. 380 yılından itibaren Balkanlar'a gelen Türkler, 5. ve 7. yüzyıllarda bölgeye hâkim olmaya başlamıştır. Bulgarlar, Peçenekler, Kumanlar ve Oğuz Türkleri Balkanlar'a göç etmiş ve bu süreçte Slavlar ile etkileşimde bulunmuşlardır. 13. yüzyılda Horasan'dan göç eden Türkmenler bölgeye yerleşmiştir (s. 16).

900'den 1204'e kadar Balkanlar'da Bizans hâkimiyeti sürmüştü, ancak 1204'teki Dördüncü Haçlı Seferi sonrası Bizans zayıflamış ve Balkanlar küçük feodal devletler arasında bölünmüştür. Bu dönemde bölge

“Rumeli” olarak anılmaya başlanmıştır. Osmanlı Devleti, parçalanmış yapıda olan bölgedeki feodal devletleri yenerek hızlı şekilde hâkimiyet kurmuştur. 1354’teki depremle Gelibolu’nun fethi kolaylaşmış ve Osmanlı Devleti Balkanlar’a kalıcı olarak yerleşmiştir. 1361’de Edirne’nin fethinden sonra Osmanlı, Bulgar Krallığını ve diğer feodal devletleri yıkarak buradaki hâkimiyetini pekiştirmiştir.

Kosova Meydan Savaşı (1389) ve Niğbolu Savaşı (1396) gibi zaferlerle Osmanlı hâkimiyeti, Balkanlar’da siyasî olarak genişlemiş ve Osmanlı Devletinin, bölgeyi hoşgörü ile yönetmesi, erken dönem sufflerin gayretleri ve vakıf sistemleri sayesinde kültürel ve dinî etki de güçlenmiştir. Bu süreç, 17. ve 18. asırlarda daha da pekişmiş, bölgedeki Osmanlı gücü artarak devam etmiştir (s. 17-18). “İstimâlet” yaklaşımıyla fethedilen yerlerin halklarına hoşgörü ve adalet sunarak onları himaye etmiş, dinî özgürlükler ve vergi kolaylıkları sağlamıştır. Osmanlı Devleti, Bizans ve Haçlıların feodal toprak rejimini kaldırarak toprakları devlet kontrolünde işletmiş ve köylülerin üzerindeki yükü hafifletmiştir. Bölgedeki sürekli savaşlar sona erdirilmiş ve tarımsal üretim teşvik edilmiştir. Ortodoks Kilisesi devlet korumasına alınmış, bu da halk arasında Osmanlı yönetiminin benimsenmesini artırmıştır.

Osmanlı döneminde Balkan şehirleri, stratejik konumlar üzerinde inşa edilmiş ve el sanatları ile Türk ve İslam gelenekleriyle şekillendirilmiştir. İdareciler cami, medrese, han ve hamam gibi yapılar inşa etmiş ve vakıflar tahsis etmiştir. Osmanlı şehirlerinde genellikle merkezde “Sultan Camii” veya “Çarşı Camii” olarak adlandırılan büyük bir cami bulunur, onların etrafında toplanan kültürel, sosyal ve ekonomik yapılar külliyeler halinde örgütlenir ve bu külliyeler mahallelerin ve şehirlerin çekirdeğini oluştururdu. Varlıklı kişilerin kurduğu vakıflar sayesinde bu yapılar yaşamlarını sürdürür aynı zamanda camilerin etrafında zanaatkârların bulunduğu sokaklar ve mahalleler bulunurdu. Osmanlı şehirleri ekonomik denklik üzerine kurulmuş olduğundan esnaf ve zanaatkârlar çarşının bel kemiğini oluşturuyordu. Tekkeler, dervişlerin toplandığı ve eğitim aldığı yerler olarak şehir yapısında önemli bir rol oynardı. Bu tekkeler, ıssız bölgelerde veya yol kavşaklarında inşa edilerek bölgenin canlandırılması ve yolcuların ihtiyaçlarının karşılanması sağlanırdı. Üsküp, Manastır ve Selanik gibi şehirler, Osmanlı yönetimi altında hızlı bir gelişim göstererek önemli şehirler haline gelmiştir. Balkan şehirleri, çevre köylerden gelen Müslüman göçmenlerle büyümüş ve bu süreç, şehirlerin İslamlaşmasına katkıda bulunmuştur.

19. asırda Osmanlı Devleti’nin zayıflaması ve Batının etkisi bazı değişikliklere yol açsa da Osmanlı mirası şehirler temel taşlar olarak kalmıştır. Osmanlı Türkleri, Anadoludaki şehircilik deneyimlerini Balkanlar’a taşıyarak, mevcut şehirleri geliştirip yeni şehirler inşa etmiştir. Şehirler, cami, mektep, medrese, tekke, han, hamam ve çarşılar gibi yapılarla Osmanlı kimliği kazanmış, stratejik mevkilerde ve önemli yol güzergâhlarında kurulmuştur. Güvenli ortam, bölgedeki zorlu koşulları iyileştirmiş ve ulaşımı artırmıştır. Ayrıca, Müslüman mahalleleri kurularak Osmanlı medeniyetinin Balkanlar’daki temsilciliği güçlendirilmiştir. Balkanlar Osmanlı yönetimi açısından her zaman öncelikli bir bölge olduğundan bu durum, Balkanlar’ı Osmanlı kültürüne yaklaştırmış ve bu da mimarî ve diğer sanat dallarını etkilemiştir (s. 19-21).

Kitabın devamında bölgedeki toplulukların dil, kültür ve edebiyat bağlamında gösterdikleri gelişimi anlatılmıştır. Buna göre bölgedeki Müslüman topluluklar arasında Arnavutlar ve Boşnaklar önemli bir yer tutar. Balkanlar’da Türkçe, çok dilli bir bölgede ortak bir anlaşma dili haline gelmiş ve kent yaşamında kabul görmek için Türkçe bilmek neredeyse zorunlu olmuştur. Özellikle Bulgaristan örneğinde görüldüğü gibi, Osmanlı yönetimi altında bölge sosyal ve kültürel açıdan önemli değişimler yaşamıştır. Osmanlı Devleti, Bulgaristan’da yeni yerleşim merkezleri kurmuş ve var olan şehirleri geliştirmiştir. Bu süreçte, halkın yaşam koşulları iyileştirilmiş, güvenlik sağlanmış ve ekonomik imkânlar artırılmıştır. Bu yeni kültürel model, Müslüman olan veya olmayan ayrımı yapmaksızın Osmanlı’nın her köşesine yayılmıştır. Bulgaristan’daki pek çok kasaba ve şehir, Türkler tarafından kurulmuş ve geliştirilmiştir. Örneğin, Yeni Pazar, Eski Cuma, Osman Pazarı, Rusçuk gibi yerleşim merkezleri Türkler tarafından inşa edilmiştir (s. 21-22).

Osmanlı Devleti'nin Balkanlar'daki etkisi, bölgedeki şehirlerin önemli bir dönüşüm geçirmesine yol açmıştır. Saraybosna, Osmanlı Devleti'nin eline geçtiğinde sadece yüz elli hanelik küçük bir köy iken II. Bayezid'in kızı tarafından yetiştirilen torunu Gazi Hüsrev Bey'in öncülüğünde büyük bir başkent ve çok kültürlü bir merkez haline getirilmiştir. Bu dönemde, Saraybosna'da Gazi Hüsrev Bey Camii, Kavala'da Mehmet Ali Paşa Camii, Üsküp'te Sultan Murat Camii ve Filibe'de Murat Hüdavendigâr Camii gibi önemli yapılar inşa edilmiştir.

Din, tasavvuf ve tarikatlar bağlamında bakılacak olursa Osmanlı'nın temel ögesi olan İslam'ın, Balkanlar'ın kültürel dönüşümünde büyük bir rol oynamış olduğu görülür. Osmanlı Devleti, merkezinde tevhit anlayışının egemen olduğu bir medeniyet inşa etmiş, aynı zamanda yerel kimliklerin kendilerini yeniden üretebilmelerine de imkân tanımıştır. Medrese ve tekkeler bu yapının güçlendirilmesinde önemli rol oynarken vakıf sistemi bu sürecin lojistiğini sağlamıştır. Eser, medrese ve tekkelerde verilen tasavvufî eğitimin dinî ve sosyal hayatı etkileyerek kültür-sanatın gelişimine zemin hazırladığını vurgular. Balkanlar'daki ticarî, sosyal, siyasî, kültürel ve ekonomik gelişmeler kronolojik bir çerçevede ele alınarak, Türkçenin gelişim evreleri asırlara göre sunulur. Özellikle İstanbul'un fethinden sonra Türk edebiyatının canlanmasına ve bu dönemdeki sanatçıların Balkanlar'daki edebî oluşuma katkılarına dikkat çekilir. Eser, Türk edebiyatını oluşturan şahsiyetlerin üçte birinin Balkan kökenli olduğunu ve bu şahsiyetlerin genellikle Osmanlı'nın müderris, kadı, kâtip, asker ve sancakbeyi gibi görevlerde bulunan aydınları olduğunu belirtir. 16. asırda edebiyatın Anadolu ve Balkanlar olarak iki kola ayrıldığı, bu dönemde Mesîhî, Hayâlî, İshak Çelebi gibi divan şairlerinin öne çıktığı ifade edilir. 17. ve 18. asırlarda yaşanan siyasî buhranların edebiyatı da etkilediği, ancak Fasîhî, Sükkerî, Sâbit, Sezâî gibi yeni isimlerin edebiyata katkı sağlamaya devam ettiği vurgulanır. 19. asırda meydana gelen savaşların ve derin kırılmaların Balkanlar'da çok yönlü değişimlere yol açtığı ve bu durumun edebiyata yansıması belirtilir (s. 22-23).

Balkanlar'da İslamî eğitim ve kültürün temel yapı taşları mektepler ve tekkeler olmuştur. Osmanlı döneminde, camilerin yanında inşa edilen bu eğitim kurumları, Müslüman toplumların eğitim ihtiyaçlarını karşılamış ve önemli devlet kadrolarını yetiştirmiştir. Medreseler, sıbyan mekteplerinden sonra lise, yüksekokul ve üniversite seviyelerinde eğitim vererek kadı, müftü, öğretmen ve imam gibi görevler için eleman yetiştirmiştir. Osmanlı, fethettikleri bölgelerde medrese inşa etmeyi bir gelenek haline getirmiştir. Balkanlar'da Bulgaristan, Yunanistan ve Eski Yugoslavya gibi bölgelerde çok sayıda medrese ve mektep bulunmaktaydı. İstanbul ise aydınların yetişmesinde ana merkez olmuştur. Öne çıkan medreseler arasında Oruç Bey Medresesi (Filipe), Şehabeddin Paşa Medresesi (Sofya) ve Gazi Hüsrev Bey Medresesi (Saraybosna) yer almaktadır. Ayrıca, tarikatlar ve sufi şeyhleri, İslam'ın Balkanlar'da yayılmasında, korunmasında ve sosyal düzenin oluşumunda büyük rol oynamıştır (s. 23). Balkanlarda etkili olan tarikatlar arasında Halvetîlik, Bektaşîlik ve Mevlevîlik öne çıkarken, Nakşîbendiye, Kadirîlik ve Rifailik gibi tarikatlar da bölgede faaliyet göstermiştir. Bektaşîlik, Sarı Saltuk ile Osmanlı öncesinde başlamış ve Osmanlı dönemi boyunca önemli bir tarikat olarak varlığını sürdürmüşken Bektaşî şeyhleri, İslam'a geçişi kolaylaştırmak amacıyla toplumun eski inançlarına bağlı kalmasına izin veren bir yaklaşım benimsemişlerdir. Bektaşî tekkeleri, kültür ve sanat merkezi olarak da işlev görmüş ve özellikle şiir yoluyla mesajlarını iletmeye odaklanmıştır. Bektaşîliğin ilk döneminde devletle çözüm odaklı bir ilişki sürdürülmüşken ikinci dönemde siyasî etkiler nedeniyle daha muhalif bir tavır benimsenmiş; katı kurallara karşı alaycı bir dille muhalefet yapılmış ve bu yaklaşım, Bektaşîliğin karakteristik özelliklerinden biri haline gelmiştir (s. 25).

Osmanlı döneminde, Halvetîlik ve diğer tarikatlar Balkanlar'da önemli bir yayılma süreci yaşamıştır. Halvetîlik, Sofyalı vali ve şeyhlerin katkılarıyla Kosova, Makedonya ve Arnavutluk'ta yayılmış, Bosna'da Pirozman Efendi Halvetî hastaneleri kurarak bu yayılmayı desteklemiştir. Ayrıca, Şeyh Hasan Kâimî Baba'nın faaliyetleri Bosna'da Halvetîliği etkili kılmıştır. Osmanlı Türkleri, fethedilen bölgelerde otoritenin meşruiyetini sağlamak için tarikatları desteklemiş, Mevlevîlik ise şehirlerde yayılmış ve Türk kültür ve sanatına, özellikle klasik Türk müziği ve şiirine büyük katkı sağlamıştır. Sadiye tarikatı da

özellikle Kosova'da etkili olmuştur. Özetle, Osmanlı döneminde Balkanlar'daki tarikatlar, bölgenin kültürel ve dinî yapısını şekillendirmiş, Türk kültür ve sanatını desteklemiş ve sosyal dinamikleri etkilemiştir (s. 26-27).

Hacı Bayram Velî'nin halifesi olan Dede Ömer Sikkînî, Melamîlik tarikatının Balkanlar'daki önemli temsilcilerindendir. Bu tarikat, özellikle Bosna'da Tuzla ve çevresinde Hamza Balî ve müritleriyle etkili olmuştur. Melamîlik, Balkanlarda geniş bir yayılım göstermiş ve Seyyid Muhammed Nurul Arabî tarafından kurulan Melâmîye-i Nuriye aracılığıyla yayılmıştır. Gülşeniyye tarikatının kurucusu İbrahim Gülşenî, tarikatın Balkanlar'da büyük bir nüfusa ve etkiye sahip olmasına katkıda bulunmuştur. Gülşenî dergâhları, sanatkârlar ve şairler için cazibe merkezi haline gelmiş ve Türk şiiri ile müziğinin gelişiminde önemli rol oynamıştır.

Balkanlar'da tasavvufî akımlar ile tekke, zaviye, mektep ve medreseler, dinî ve kültürel gelişmeye katkıda bulunarak bölgenin entelektüel hayatını şekillendirmiş aynı zamanda dinî ve sosyal hayatın düzenlenmesi ile kültür ve sanatın gelişiminde de önemli rol oynamıştır (s. 28).

## 2.1. Türk Dili ve Edebiyatı

Balkanlar'daki Türk edebiyatı, Anadolu'daki beylik merkezleri ile Bursa ve Edirne gibi siyasî merkezlerde oluşan edebî birikimlerin bölgeye taşınmasıyla şekillenmiştir. İstanbul'un Osmanlı başkenti olmasıyla kültürel ve sanatsal gelişmeler hızlanmış ve bu gelişmeler Balkanlar'a da yansımıştır. Özellikle akıncı beylerinin himayesi altında Rumeli, bir "*şairler ocağı*" haline gelmiş ve 16. yüzyıldan itibaren Balkanlar, Osmanlı edebiyatının merkezi olmuştur. Osmanlı edebiyatının önemli bir kısmını oluşturan yazar ve şairlerin üçte biri Balkan kökenlidir ve Edirne, Vardar Yenicesi gibi şehirler bu edebî zenginliğin merkezleri olmuştur. Bosna-Hersek ve Arnavutluk'ta, ana dili Türkçe olmayan birçok şair, Osmanlı medrese ve tekkelerinde Türkçeyi öğrenerek eserler üretmiştir. Yine Anadolu'dan Balkanlar'a taşınan âşıklık geleneği ise burada gelişmiş olduğu halde varlığını günümüze taşıyamamıştır (s. 31-32).

Eserde daha sonra Balkanlar'daki ticarî, sosyal, siyasî, kültürel ve ekonomik gelişmeler, kronolojik bir çerçevede ele alınarak Türkçenin asırlara göre gelişim evreleri incelenmektedir. İstanbul'un fethiyle Türk edebiyatının canlandığı ve bu dönemdeki sanatçıların Balkanlar'daki edebî oluşuma önemli katkılar sağladığı vurgulanır. Osmanlı edebiyatının oluşumunda yer alan şahsiyetlerin üçte birinin Balkan kökenli olduğu, bu kişilerin genellikle müderris, kadı, kâtip, asker ve sancakbeyi gibi görevler için Balkanlara gönderilen Osmanlı aydınları olduğu belirtilir. 16. yüzyılda edebiyatın Anadolu ve Balkanlar olarak iki kolda geliştiği ve Mesîhî, Hayâlî, İshak Çelebi gibi divan şairlerinin öne çıktığı ifade edilir. 17. ve 18. yüzyıllardaki siyasî buhranların edebiyata yansıdığı, ancak Fasîhî, Sükkeri, Sabit ve Sezai gibi isimlerin edebiyata katkı sağlamaya devam ettiği belirtilir. 19. yüzyılda savaşların ve derin toplumsal değişimlerin edebiyata yansısı biçimi objektif bir üslupla değerlendirilir. Osmanlı medeniyetinin Balkanlar'a etkisinin Türk dili üzerinden incelendiği bu kısımda Türkçe kelimelerin Müslüman ve gayrimüslim halkların diline girişi bilimsel bir dikkatle ele alınır. Ayrıca, Balkanlardaki şair ve yazarların dağılımı istatistiklerle tablo hâlinde sunulur (s. 32-34).

Balkanlar'da en çok Türk şair ve yazar yetiştiren ülkeler arasında Yunanistan 729 isimle birinci sırada yer alırken, Bulgaristan 368 ve Kuzey Makedonya 231 isimle onu takip eder. Diğer Balkan ülkelerindeki oranlar da sayısal verilerle sunulmuştur. Osmanlı'nın savaş kayıpları, yıkılışı ve Batılılaşma hareketleri, bölgedeki Türk nüfusun yer değiştirmesine ve bu durumun kültürel-sanatsal hayatı derinden etkilemesine yol açmıştır. Eserde, modernleşme sürecinde Selanik, Manastır ve Filibe gibi şehirlerin önde gelen rolüne vurgu yapılır. Halkın gazete ve dergilerle tanışmasının kamuoyu oluşturmada önemli olduğu belirtilerek, özellikle Selanik'te yayımlanan "*Genç Kalemler*" dergisi üzerinde durulur.

Divan edebiyatı, Osmanlı coğrafyasında geniş bir alanda benzer şekil ve türlerle eserler vermiştir. Ancak, Rumeli divan şairleri, özellikle şehrengiz türünü icat ederek bu alanda en çok örnek veren sanatçılar

olmuştur. Ayrıca hece vezniyle şiir yazma geleneği de önemli bir farklılık olarak değerlendirilmiştir (s. 35-42).

Bu bölümdeki yorumlara göre Balkanlar'da Rumeli şairlerinin şiirlerinde yaşadıkları coğrafyanın etkisi belirgindir ve yöresel özelliklere daha fazla yer verilmiştir. Bu durum, Balkan Türk edebiyatının Osmanlı edebiyatından konu, vezin, dil ve üslup açısından farklılık göstermesine neden olmuştur. Rumeli şairlerinin konularını etkileyen temel faktörler arasında yaşadıkları ortam, tasavvufi bakış açıları ve muhatap oldukları kitleler bulunur.

Bundan sonra eserde ülkelere göre dil ve edebiyatın gelişimi anlatılır. Buna göre, Bosna ve Arnavutluk'ta doğrudan Türkçe edebiyat olmasa da, Osmanlı kültürünün etkisiyle bu bölgelerde önemli edebî faaliyetler gelişmiştir. Boşnak ve Arnavut sanatçılar, Türkçe eserler vermiş ve kendi dillerinde de edebî örnekler vermişlerdir. Genellikle dinî konuları işleyen bu eserler Türkçe kaside ve ilahilerle benzerlik gösterir. Osmanlı eğitim kurumlarında Türkçe öğrenen şairler, divanlar tertip edip mecmualar düzenlemiş ve Osmanlı geleneği tarzında kendi dillerinde şiirler kaleme almışlardır. Bu süreç, Boşnakça ve Arnavutça yazı dilinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Ayrıca, Osmanlı medeniyetinin Rumeli'nin Türkçe bilmeyen halkları üzerindeki etkisinin açık bir göstergesi, Balkan dillerine giren Türkçe kelimelerdir. Bu kelimeler, ev eşyaları, giyim-kuşam ve yemek gibi alanlarda Türk kültürünün bölge halklarının günlük yaşamında yarattığı etkiyi yansıtır (s. 42).

Kosova'da Prizren ve Priştine şehirlerinde toplam 104, Sırbistan'da Belgrad'da 114 şair yetişmiştir. Arnavutluk'ta 18. yüzyıldan itibaren Osmanlı şair kadrosuna önemli katkılarda bulunmuş, toplam 72 şair yaşamıştır. Romanya'da Osmanlı döneminde 15 şair yetişmiştir. Macaristan'da Osmanlı döneminde 14 şair yetişmiştir. Karadağ'da Taşlıca, Akova ve Ülgen gibi şehirlerde 5 şair yetişmiştir (s. 43).

Eserde, Balkan coğrafyasındaki Türk edebiyatının birikimi, her ülke için sayısal verilerle detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Grafikler ve şair/yazarların yaşadıkları veya görev yaptıkları şehirlerin haritalarının verilmesi, bilgilerin daha anlaşılır ve yorumlanabilir hale gelmesi sağlanmıştır. Eserin değerini artıran unsurlardan biri, Balkanlar'daki Türk edebiyatının bilançosunu sunan görsel, istatistiksel ve sayısal veriler ile tabloların olmasıdır. Eserde, 10 Balkan ülkesi (Arnavutluk, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Karadağ, Kosova, Macaristan, Makedonya, Romanya, Sırbistan, Yunanistan) arasında Balkanlar'daki Türk edebiyatında en fazla şair ve yazarın Yunanistan'da yetiştiği tespit edilmiştir. Bu ülkeyi Bulgaristan, Makedonya, Bosna-Hersek, Sırbistan, Kosova, Arnavutluk, Romanya, Macaristan ve Karadağ izlemektedir. Özetle, eserde Balkanlar'daki Türk edebiyatının kapsamlı bir bilançosu, detaylı grafikler ve haritalarla sunulmuş ve sayısal verilerle zenginleştirilmiştir (s. 42-51).

## 2.2. Osmanlı sonrası Balkanlar'da Türkçe

Bu bölümde (s. 51-53) Türkçenin Osmanlı Devleti'nin çöküşünden sonra Balkanlar'daki Türkçenin durumu kötüleşti. Karlofça Antlaşması (1699), Türklerin Balkanlar'daki büyük kaybından sonra 1832'de bağımsız Yunan Krallığının kurulmasıyla bölgedeki ilk Balkan Devleti ortaya çıktı. Berlin Antlaşması (1878) ile Romanya, Sırbistan ve Karadağ bağımsız devletler oldu ve Bulgaristan özerklik kazandı ama Bosna kaybedildi. İkinci Balkan Savaşı sonrasında Rumeli topraklarının büyük bir kısmı kaybedilince idari ve toplumsal yapıda önemli rahatsızlıklar başladı. Batı'nın teknik ve eğitim alanındaki ilerlemelerini fark eden aydınlar ve idareciler, Batılılaşma sürecine girdi. Bu süreç, İstanbul ve Balkan şehirlerinde, özellikle Selanik ve Manastır'da, Batı etkisini artırdı. Toplum gazeteler ve dergilerle tanıştı ve mevcut edebî birikimin yetersiz olduğu görüldü. Selanik'teki Genç Kalemler dergisi, bu tartışmaların merkezlerinden biri oldu. Edebî tür ve biçimlerdeki değişiklikler hem İstanbul'da hem de Balkan şehirlerinde görüldü, ancak bu değişimlerin kalıcı etkileri olmadı. Bölge ülkelerinde gelişen Türk edebiyatı, İstanbul'dan etkilenmiş olmasına rağmen, farklı koşulların ürünü olarak şekillendi (s. 51-52).

Balkanlar, tarih boyunca küçük krallıklar ve sosyalist yönetimlerle parçalanmıştır. Bu durum, bölgede yaşayan Türk ve Müslüman topluluklara karşı olumsuz bir tavır geliştirilmesine neden olmuştur. Türk

nüfusu, bu dönemde yoğun bir şekilde göç ve soykırımlara maruz kalmış, göç esnasında yaşanan sıkıntılar ve kalanların maruz kaldığı kötü muamele zamanla azalıp artmış olsa da, yakın tarihe kadar devam etmiştir. 93 Harbi sonrası, hem Türkiye’de hem de Balkanlar üzerine yazılan eserlerde göç konuları ön planda yer almıştır. 1990’lı yıllarda Doğu Avrupa’daki siyasi değişim rüzgârları, Balkanlar’da da önemli siyasî dönüşümlere yol açmış ve uzun süre baskı altında kalan kimliklerin gün yüzüne çıkmasına olanak tanımıştır. Bu değişimlerle birlikte, Türkiye ile Balkan ülkeleri arasındaki ilişkiler güçlenmiş ve ticarî, kültürel ve siyasî anlaşmalar artmıştır. Günümüzde, Balkanlar’da eski Demir Perde dönemi manzaraları artık gözlemlenmemektedir (s. 52).

Günümüzde Balkanlar’da Bulgaristan, Yunanistan, Romanya, Sırbistan, Kosova, Karadağ, Makedonya, Bosna-Hersek, Hırvatistan ve Arnavutluk olmak üzere 10 ülke bulunmaktadır. Bu ülkelerde Bulgaristan, Yunanistan, Romanya, Makedonya ve Kosova’da hala Türk ve Müslüman topluluklar yaşamaktadır. Bu toplulukların büyük kısmı, Fetih sonrası Anadolu’dan gelen Türkler ve kuzeyden göç edenlerden oluşmaktadır. Türk ve Müslüman topluluklar, kültürel haklarını koruma konusunda daha iyi bir durumda olsalar da bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Ana dil eğitimi yasal olarak sağlanmış olsa da uygulamada sorunlar yaşanabilmektedir. Türkçe, medya ve televizyon dizileri aracılığıyla etkin bir şekilde kullanılmakta, dinî yaşam ve siyasî temsil sorunsuz görünmektedir. Türkiye’den gönderilen öğrenciler ise kendi ülkelerinde önemli roller üstlenmektedir (s. 52-53).

### 2.3. Günümüzde Balkanlar’da Türk edebiyatı

Eserin bu bölümünde (s. 53- 66), Çağdaş Balkan edebiyatının genel yapısı incelenmiştir. Osmanlı Devleti’nin Balkanlar’dan çekilmesinin ardından, Türk edebiyatı ve kültürü büyük bir dönüşüm yaşamıştır. Bölgedeki sosyal sıkıntılar ve göçler, Türk edebiyatının zayıflamasına yol açmış, ancak Türkçe, yasaklamalara rağmen yazı dili olarak varlığını sürdürmüştür. Berlin Anlaşması’nın ardından Türkçe zorlu dönemler geçirmiş, fakat sosyalist yönetimler Türkçe eğitim ve yayınları desteklemiştir (s. 53).

Makedonya ve Kosova, yoğun şehirli Türk nüfusu sayesinde Türk kültürünü korumuş ve bu bölgelerde Prizren ile Üsküp, Türk kültürünün önemli merkezleri olarak öne çıkmıştır. Bulgaristan’da ise Osmanlı sonrası dönemde Türk nüfusunun edebî potansiyeli, baskıcı politikalar ve azalan şehirli nüfus nedeniyle sınırlı kalmıştır. Sosyalist dönemde Türkçe eğitim ve yayınlar sıkı denetim altında olmuş ve öğretmen okulları kısa süre içinde kapatılmıştır (s. 53-54).

Yunanistan’da, Lozan Antlaşması sonrası Türk atı Trakya’da yoğunlaşmış ve Gümülcine’de Türkçe eğitim veren okullar açılmıştır. 1960’larda Türkiye ile ilişkiler çerçevesinde birçok öğrenci Türkiye’de eğitim almış ve önemli gelişmeler yaşanmıştır (s. 54).

Romanya’da sosyalist dönemde Türkçe ve Tatarca eğitim veren okullar açılmış, ancak daha sonra bu okullar yasaklanmıştır. 1990 sonrasında Türkiye ile ilişkiler ve demokratikleşme süreci, Türk kültürel ve edebî faaliyetlerinde belirgin bir iyileşmeye yol açmıştır (s. 55).

Eserin devamında, Balkan-Türk edebiyatının günümüzdeki birikimi başlıklar halinde anlatılır. “Günümüzde Balkanlarda Türk Edebiyatı” başlığı altında Kuzey Makedonya, Kosova, Bulgaristan, Yunanistan ve Romanya ayrı ayrı değerlendirilerek Türk edebiyatının Trakya bölgesinde ve coğrafi olarak Bulgaristan ve Kuzey Makedonya’da yoğunlaştığı belirtilir (s. 55-72).

Eserde, Kuzey Makedonya’nın Osmanlı sonrası dönemde Türk edebiyatına yaptığı katkılar detaylıca ele alınır. Özellikle Türk mimarîsiyle süslenen şehirlerin özgün kimlik kazandığına ve canlı tasavvufî hayatın edebiyata mistik şiirler olarak yansıdığına dikkat çekilir. Üsküp, Ustrumca ve İştîp gibi şehirlerin kültür ve sanat merkezleri olarak öne çıktığı vurgulanır. Osmanlı’dan kalan cami, medrese, külliye, tekke ve diğer yapılar, bu şehirlerin fizikî ve manevî yapısının şekillenmesinde büyük rol oynamıştır. Eserde, Makedonya’da doğan şair ve yazarların tezkirelerde övgüyle anıldığı ve 15. yüzyıldan günümüze kadar Üsküp’ün Türk medeniyetini ve Türkçeyi yaşatmada önemli bir rol oynadığı vurgulanır. Üsküp,



Manastır, Kalkandelen, İştîp, Ustrumca ve Debre gibi şehirlerdeki şair ve yazarların dağılımı tablo hâlinde sunulur. Osmanlı hâkimiyetinin sona ermesiyle edebî tablonun zayıfladığını, ancak bölgenin Türkçe için hala canlı bir yer olduğu belirtilir. Romanın çok başarı gösterememiş olmasına rağmen, tiyatro, eleştiri ve gezi yazılarında başarılı örnekler vardır (s. 56-57).

Devamında Kosova'nın zengin kültürel mirası, özellikle Prizren ve Priştine şehirleri üzerinden ele alınır. Osmanlı idaresi sonrası, bu şehirlerin Türk nüfusuyla kültürel merkezler haline geldiği vurgulanarak Prizren'in, "şairler ocağı" olarak anıldığı ve buradaki basın-yayın faaliyetlerinin dönemin edebiyat ortamını şekillendirdiği belirtilir. Prizren, Türkçe, Arnavutça ve Sırpça'nın konuşulduğu tek şehir olarak öne çıkarken Priştine başkent olması nedeniyle eğitim kurumları ve basın-yayın kuruluşlarına ev sahipliği yaparak kültürel ve edebî faaliyetlerde öncü rol üstlenir. Bu nedenle Kosova'da Türk edebiyatı hem Osmanlı döneminde hem de günümüzde aktüel ve canlı kalmıştır. Türkçe, ortak dil özelliğini korumuş ve Kosova'da yetişen müelliflerin eserleri edebiyat tarihi açısından kayda değerdir. Kosova'daki 7 şehirde şair ve yazarların dağılımı yapılarak edebî ortam derinlemesine analiz edilir. Kosova'da edebiyat denilince akla ilk gelen şiir olup onu hikâyeye takip eder. Roman, eleştiri, tiyatro, deneme ve gezi yazıları da ivme kazanır (s. 59).

Osmanlı'nın çekilmesiyle Türk edebiyatı Bulgaristan'da gücünü kaybetmeye başlamıştır. Türk nüfusuna düşmanca tutumlar ve şehirleşme eksikliği gibi sebeplerle edebî gelişimde zorluklar yaşadığı vurgulanır. Krallık döneminde sözlü edebiyatın yeterince derlenememesi, Türk kültürünün zengin mirasının kaybolmasına neden olmuşsa da krallık ve sosyalist dönemlerde Türkçe okullar, gazeteler ve kitaplar yayımlanarak Türkçenin varlığını sürdürmesi sağlanmıştır. 1989 sonrası demokratik değişimle Bulgaristan'daki Türk edebiyatı yeni bir döneme girmiştir. Bazı yazarların Türkiye'ye göç etmesi buradaki Türk edebiyatını etkilemiş ve göçmen edebiyatı da bu süreçte önem kazanmıştır. Kısaca bu bölümde Bulgaristan'daki Türk edebiyatının tarihsel ve sosyal değişimlerle şekillendiği, şehirli nüfusun etkisi altında geliştiğini ve göçmen edebiyatıyla yeni bir yön kazandığı ortaya koyulmuştur (s. 59-63).

Sonrasında Yunanistan'daki Türk edebiyatı incelenerek Osmanlı'nın ardından bölgedeki askerî ilerlemenin Yunanistan üzerinden başladığı vurgulanır. Yunanistan'ın kültürel zenginliği ve coğrafi yakınlığı nedeniyle önemli bir kültürel merkez olduğu ifade edilerek Selanik, Yenişehir, Mora, Serez, Vardar Yenicesi, Yanya ve Gümölcine gibi 32 şehirdeki edebî oluşumlar detaylandırılır. Selanik'in Türk dili ve kültürünün gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu ve Batılılaşmaya açılan ilk kapı olarak tarihî bağlamda önemi vurgulanır. 19. yüzyılda ortaya çıkan Jön Türklerin ve İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Selanik'teki faaliyetlerine ve bu şehirdeki basın-yayın canlılığına dikkat çekilir. Selanik, Avrupa ve İstanbul arasında bir iletişim merkezi olarak, ticaret, kültür ve sanat açısından önemli bir şehir olarak ele alınır. Şehirde doğmuş ve çoğu kadı ve vali olarak görev yapmış birçok divan şairine kısa ve açıklayıcı bilgiler sunulur. Yunanistan'da, farklı din ve ırkların bir arada yaşadığı şehirlerde toplam 729 şair ve yazarın Türkçe eser verdiği belirtilir ve bu rakamsal dağılım tablo hâlinde sunulur (s. 56-57). Buradaki dikkat çekici bir husus, sosyal ve siyasî baskılar nedeniyle, Yunanistan'daki Türk yazarlar ve şairlerin adlarını açıkça kullanmaktan kaçınmış olması ve sıklıkla mahlas veya semboller kullanmış olmalarıdır. Sonuç olarak, Yunanistan'daki Türk edebiyatı, tarih boyunca çeşitli sosyal ve siyasî koşullardan etkilenmiş ve bu etkiler edebî eserlerde belirgin bir şekilde gözlemlenmiştir (s. 63-65).

Bu bölümde Romanya'daki Türk nüfusunun ve edebiyatının tarihsel gelişimi ve karşılaştığı zorluklar anlatılmaktadır. Romanya'nın Eflak ve Boğdan beylikleri, Osmanlı döneminde diğer Rumeli şehirlerine kıyasla daha az Türk nüfusuna sahip olduğu için zengin bir edebî birikim geliştirememiştir. Ancak Dobruca bölgesi, Osmanlı döneminde ve sonrasında yoğun Türk göçleri almış, bu göçlerle birlikte bölge önemli bir Türk yerleşim merkezi haline gelmiştir. 19. yüzyıldan itibaren Türkçe yazılı edebiyatı, özellikle siyasî içerikli yayımlarla başlamış, ardından edebî eserler de ortaya çıkmıştır. 1944'e kadar bu süreç zarfında, sosyalist yönetimle birlikte okullarda Türkçe eğitime ve Türkçe kitapların basılmasına izin verilmiş ancak 1960'tan itibaren bu faaliyetler yasaklanmıştır. 1987'de bir dergiyle Türkçe edebiyat

yeniden canlanmış ve 1990'dan sonra bazı gazeteler de yayına başlamıştır. Romanya'da, Türkiye Türkçesi ve Tatar Türkçesi olmak üzere iki farklı yazı dili kullanılmıştır. Ancak göçler nedeniyle bu edebiyatın gelişimi kesintiye uğramıştır (s. 65- 66).

Eserde ülke bazında Türk Dili ve edebiyatı değerlendirildikten sonra bir de genel değerlendirme yapılmıştır (s. 67-72). Bu bölüm şu şekilde özetlenebilir: Osmanlı'nın sona ermesinden sonra Balkanlar'da Türkçenin hem konuşma hem de yazı dili olarak varlığını sürdürmüş ve özellikle şiir bölgedeki Türk edebiyatında önemli bir yer edinmiştir. Balkanlar'da Türk çocuk edebiyatı da gelişmiş ve bu alanda çocuk şiirleri öne çıkmıştır. Ayrıca eserde bu şiirlerin yalın ve sade bir anlatım tarzı benimsediği, edebî sanatlar ve tasvirlerden kaçınıldığı ifade edilmiştir. 1990'lı yıllara kadar Türkiye ile iletişim eksikliği nedeniyle yazarların basit bir dil ve sınırlı kelime dağarcığıyla yetinmek zorunda kaldığı, Türkçenin eğitim eksikliği ve siyasî şartlar nedeniyle okullarda yeterince öğretilmediği vurgulanmaktadır. Ayrıca, bölgede Türk yazı dilinin birikim ve gelenekten yoksun olduğu, eğitilmiş kişilerin ve öğretmenlerin bu kültürel faaliyetlerin yükünü taşıdığı da anlatılmaktadır. Sosyalist dönemde çocuk eğitime verilen önem, Türk çocuk edebiyatının gelişmesine katkıda bulunmuş ve çocuklara yönelik dergiler devlet desteğiyle çıkarılmıştır. Bu nedenlerle, Balkanlar'da Türk çocuk edebiyatından bahsetmenin aslında genel olarak bölgedeki Türk edebiyatından bahsetmek anlamına geldiği sonucuna varılmıştır (s. 67-68).

Özetle, Balkanlar'da yaşayan Türklerin edebiyatının, özellikle şiir ve çocuk şiiri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Yunanistan'da üretilen Türk çocuk şiiri, genel konuların yanı sıra dinî şiirler ve köylü sorunlarına da yer verirken diğer Balkan ülkelerindeki edebiyat, sosyalist yönetimlerin ideolojik baskısı altında şekillenmiştir. Yunanistan'daki Türkler, Mustafa Kemal Atatürk'ü hemşehrileri olarak görüp ona şiirlerinde özel bir yer ayırmışlardır. Sosyalist yönetimler altında olan Bulgaristan, Makedonya, Kosova ve Romanya gibi ülkelerde, edebiyat ideolojik bir çerçeveye uygun olarak toplumcu bir bakış açısıyla yönlendirilmiştir. Azınlık yazarları, ideolojik baskılardan kaçınmak için tabiat, çocukluk, hayvanlar ve köy yaşamı gibi konuları işleyerek kırsal kesimin güzelliklerine odaklanmışlardır. Buna karşın, bu ülkelerde dinî konular ve azınlıkların tarihine dair eserler neredeyse hiç yer almamıştır. Sosyalist kültürün kahramanlarına adanmış birçok eser bulunurken dine karşı çıkan eserler de özellikle Bulgaristan'da modernleşme süreciyle öne çıkmıştır (s. 69).

Balkanlar'da yaşayan Türk şairleri, anonim halk edebiyatı örneklerinden yararlanarak eserler üretmişlerdir. Sosyalist yönetimlerin etkisi altında olsalar da, Nazım Hikmet'in etkisi büyük olmuştur; son yıllarda ise (Yahya Kemal Beyatlı, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Mehmet Akif Ersoy ve Necip Fazıl Kısakürek gibi diğer önemli şairlerin etkisi artmış laik yaşam süren aydınlar, İslamî ve millî değerlere sahip çıkarak bu değerleri eserlerine yansıtmışlardır. Ancak, bu durum çevre kültürleriyle temaslarını engellememiştir. 1990 sonrası dönemde, dinî ve millî kimlik ön plana çıkmış ve toplumcu şiir anlayışından büyük ölçüde vazgeçilmiştir (s. 71).

Balkanlar'da Türk edebiyatı, ülkeden ülkeye değişen koşullar altında gelişmiştir. En iyi şartlara sahip ülke Makedonya olup, onu Kosova, Yunanistan, Bulgaristan ve Romanya izlemektedir. Osmanlı'nın çekilmesinden sonra Türkçe, hem konuşma hem de yazı dili olarak Balkanlar'da varlığını sürdürmüştür, ancak göç nedeniyle edebî faaliyetler zayıflamıştır. Kısaca 15. yüzyıldan günümüze kadar Balkanlar'da 1894 şair ve yazar tespit edilmiştir.

Son yıllarda Türkiye ile kurulan ilişkiler ve eğitim imkânları, Balkan Türk edebiyatına yeni bir soluk kazandırmıştır. TİKA, Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumlar, bu sürece katkı sağlamaktadır. Türkçe, akademik ve edebi yazım dili olarak yaygınlık kazanmaktadır (s. 71-72).

Eserin bundan sonraki bölümünde edebiyat tarihi ülke bazında şehir şehir ayrılarak ele alınmıştır. Yunanistan, Bulgaristan, Makedonya, Bosna Hersek, Kosova, Sırbistan, Arnavutluk, Romanya, Macaristan ve Karadağ'da Türk edebiyatları detaylı olarak incelenmiştir (s. 73-610).

### 3. Balkanlar'da Türk Edebiyatı

#### 3.1. Yunanistan'da Türk edebiyatı

Eserde, Osmanlı sonrası Balkanlar'daki askerî ilerleyişin Yunanistan üzerinden başladığı belirtilir ve Yunanistan'ın, coğrafi yakınlığı nedeniyle zengin bir kültürel hayata sahip olduğu vurgulanır. 17. yüzyılda Evliya Çelebi'nin Yunanistan'ı "*Medinetü'l Hükema*" olarak nitelendirdiği hatırlatılır. Antik Yunan kültüründen kalma eserlerin Osmanlı döneminde korunması ve şehirlerin anıtsal değerleri önemlidir. Selanik, Yenişehir, Mora, Serez, Vardar Yenicesi, Yanya ve Gümülcine gibi şehirlerdeki edebî gelişmelere değinilir. Selanik, Jön Türkler ve İttihat ve Terakki Cemiyetinin faaliyet merkezi olarak öne çıkar; burada basın-yayın etkinliği ve Batılılaşma süreci vurgulanır. Selanik'in kültürel ve sanatsal rolü ele alınır. Yunanistan'da, farklı din ve ırklardan 729 şair ve yazarın Türkçe eser verdiği ve bu verilerin tablo halinde sunulduğu belirtilir (s. 73-256).

#### 3.2. Bulgaristan'da Türk edebiyatı

Eserde, "*Bulgaristan'da Türk Edebiyatı*" başlığı altında, Türklerin Bulgaristan'a hâkim olmasının ardından ülkede pek çok alanda değişim yaşandığı ve örf-adetlerin Türkleştiği vurgulanır. Medrese ve tasavvuf kültürünün, özellikle Mevlevîlik, Gülşenîlik, Hâlvetîlik ve Nakşîlik gibi tarikatların şehrin manevî yapısında önemli rol oynadığı belirtilirken İstanbul ve Edirne'ye yakınlığı nedeniyle Sofya ve Filibe'nin kültür merkezleri olarak önemi ifade edilir.

Edebî türlerde şiir ve hikâye öne çıkarken roman ve tiyatro sınırlı eserlerle temsil edilir. Bulgaristan'da Filibe, Sofya, Vidin, Rusçuk ve Varna gibi 35 şehirde yetişmiş Türkçe eser veren şair ve yazarlar isimlendirilir ve şehir bazında dağılımları incelenir. Günümüzde Bulgaristan'daki Türk edebiyatını besleyen şehirler arasında Razgrad, Eğridere, Kırcalı ve Eski Cuma öne çıkarken, şair ve yazar sayısının 368 olduğu belirtilir (s. 259-365).

#### 3.3. Makedonya'da Türk edebiyatı

Bu bölümde, Osmanlı idaresinin sona ermesinin ardından Kuzey Makedonya'daki Türk nüfusunun şehirleşme süreci ve Türk edebiyatına katkıları incelenmektedir. Üsküp, Usturumca ve İştîp şehirlerinin bu katkıdaki önemi vurgulanırken, Üsküp'ün kültürel ve sanatsal zenginliği birçok önemli şairin bu bölgede yetişmesine olanak sağladığı söylenir. Osmanlı döneminden miras kalan cami, medrese ve külliye gibi yapılar, şehirlere estetik bir değer katmıştır. Ayrıca, Üsküp'ün Türk edebiyatındaki özel yeri ve modern Türk şiirinin kurucularından Yahya Kemal'in Üsküp ile olan bağına da değinilir. Eserde, 15. yüzyıldan günümüze kadar Üsküp ve çevresindeki Manastır, Kalkandelen, İştîp, Usturumca ve Debre gibi toplam 13 şehirdeki şair ve yazarların dağılımı tablo halinde sunulmuştur. Türk hâkimiyetinin sona ermesinden sonra da bölgenin Türkçe için hala önemli bir merkez olduğu belirtilir (s. 369-432).

#### 3.4. Bosna Hersek'te Türk edebiyatı

Bosna-Hersek'in Türk medeniyetinden kalan kültürel mirası en görkemli şekilde yaşattığı vurgulanır. Osmanlı döneminden kalan yapıların, özellikle Gazi Hüsrev Bey tarafından inşa ettirilenlerin, Türk-İslam kültürüne katkısına dikkat çekilir. İstanbul'un fethinden sonra Bosna'da topluca İslamiyetin kabulü, bu bölgeyi sosyokültürel olarak özel bir konuma getirmiştir. Bosna-Hersek'teki edebî faaliyetler, bu kültürel birikimle şekillenmiş ve şairler ile yazarlar tarafından zenginleştirilmiştir. Boşnak kökenli ve Türkçe eser veren sanatçılar, Bosna'daki edebiyatın önemli bir parçasıdır. Bosna dilinde oluşan "*Alhamiyado*" türü, İslamiyet etkisiyle dinî konulara ağırlık verir ve sadece Arnavutlar ve Boşnaklar arasında rastlanan bir türe işaret eder.

Tarikatların Bosna'daki önemi ve kültürel şekillendirme rolüne de değinilir. Özellikle Blagay Tekkesi'nin Bosna'nın İslamlaşmasındaki önemi vurgulanır. Saraybosna, Bosna-Hersek'in merkezi konumda olup edebî faaliyetlerde öne çıkar ve sanatçıların büyük kısmı devlet memurları ve çocuklarıdır. Bosna-Hersek'teki diğer şehirler, özellikle Mostar ve Travnik, edebiyatçılarıyla ele alınır. 20 Bosna-Hersek

şehri, şair ve yazarlar açısından değerlendirilir ve Türkçe öğretiminin günümüzde yaygın olduğu belirtilir (s. 433-494).

### 3.5. Kosova'da Türk edebiyatı

Eserde, Kosova'nın zengin kültürel mirası ve Türk edebiyatına katkıları vurgulanır. Özellikle Prizren ve Priştine şehirlerine dikkat çekilir. Osmanlı idaresi sonrası Türk nüfusun bu şehirleri kültürel merkezler haline getirdiği ifade edilir. Prizren'in bir şairler ocağı olarak tanımlanması ve burada yürütülen basın-yayın faaliyetlerinin edebiyat ortamını şekillendirmesi önemli bir nokta olarak belirtilir. Prizren, Balkanlarda Türkçe, Arnavutça ve Sırpça'nın konuşulduğu tek şehir olarak öne çıkar. Başkent Priştine ise eğitim kurumları ve basın-yayın kuruluşları açısından önemli bir konumdadır. Türk edebiyatının hem Osmanlı döneminde hem de günümüzde aktif olduğu vurgulanır. Kosova'da doğmuş Mesihî, Matrakçı Nasuh ve Âşık Çelebi gibi önemli edebiyatçılara atıfta bulunulur ve Mehmet Âkif Ersoy'un babasının İpek doğumlu olduğu bilgisi de eklenir. Kosova'daki 7 şehir, şair ve yazarların doğum yerleri ve dönemlerine göre analiz edilerek edebî ortam detaylandırılır (s. 495-524).

### 3.6. Sırbistan'da Türk edebiyatı

Sırbistan'ın Osmanlı dönemindeki kültürel etkisi ve Türk edebiyatına katkısı ele alınır. Belgrad'daki uzun süreli Türk yönetiminin, şehirdeki medrese ve tekkeler aracılığıyla tasavvufî kültürü yaygınlaştırdığı, Âşık ve Tekke şiirini desteklediği belirtilir. Burada doğan şairlerin çoğu klasik Osmanlı şiiri ürettikleri ve Belgrad'ın diğer Osmanlı kültür şehirleriyle rekabet edecek bir sanatçı profili sunduğu vurgulanır. Sırbistan, Balkan ülkeleri arasında Türk sanatkar yetiştirme açısından 6. sırada yer alır ve 8 şehrin şair ve yazar dağılımı istatistiklerle sunulur (s. 525-554).

### 3.7. Arnavutluk'da Türk edebiyatı

Arnavutluk'un Osmanlı sonrası durumu, özellikle Bektaşiliğin dinî yaşam üzerindeki etkisi ve Arnavut asıllı Osmanlı şairleri ele alınır. İşkodra'nın sanat şehri kimliği ve 18. ve 19. yüzyıllardaki zirve dönemi vurgulanır. Arnavutluk'ta Türkçenin yanı sıra Arap harfleriyle yazılan Alhamiyado edebiyatına dikkat çekilir. 10 Arnavutluk şehri ve burada doğmayan ama Arnavut asıllı olan sanatçılara atıfta bulunularak bölgede Türk edebiyatının gelişimi analiz edilir (s. 555-584).

### 3.8. Romanya'da Türk edebiyatı

Balkan ülkeleri arasında Osmanlı Devleti ile diğerlerinden farklı bir ilişkiye sahip olan Romanya, bu noktadan hareketle ele alınarak bu durumun edebî camiaya etkisi değerlendirilir. Türk dünyasında önemli bir yer teşkil eden; Koroğlu Destanı, Tahir ile Zühre, Tepegöz gibi hikâyeler ve Nasreddin Hoca fıkralarının Romanya Türkleri arasında bilinip yaşatıldığına dikkat çekilir. Bunlara ilaveten Kuzey Türklerinin folklor kültürünün de burada hâkim olduğu eklenir. Şehirlerarasında özellikle Dobruca'nın canlı kültürel hayat bakımından önde gelmesi, buradaki dernek ve cemiyetlerin yürüttükleri faaliyetlerle açıklanır. Burada yaşayan yoğun Türkmen nüfusun, Türk basın-yayın hayatının şekillenmesinde etkili bir rol oynaması ele alınan konular arasındadır. Romanya Türklerinin bir kısmının eserlerinde Türkiye Türkçesi diğer kısmının ise Kırım Tatar Türkçesi kullandığı belirtilir. Buradaki Türk edebiyatı, Köstence çevresinde bir canlılık kazanmış önde gelen isim ise Mehmed Niyazi olmuştur. Romanya'daki şair ve yazarların dağılımı diğer Balkan ülkelerinden farklı olarak asır ve döneme göre tablo hâlinde sunulur. 1990 sonrası buradaki Türk edebiyatının özellikle Tatar ve Türkiye Türkçesi eksenli gelişerek canlandığı vurgulanır. 16. asırda Mohaç Meydan Muhaberesi ile Osmanlı hâkimiyetine giren Macaristan, özellikle Budin şehriyle Türk-İslam kültürünü bir asırdan fazla yaşatır. Müslüman nüfusun yerleşmesiyle açılan cami, medrese, mescit, türbe gibi yapılar şehrin atmosferini şekillendirerek kültürel ivmeyi hareketlendirir (s. 585-596).

### 3.9. Macaristan'da Türk edebiyatı

Diğer Balkan ülkelerinden farklı olarak Macaristan yalnızca kısa bir süre Osmanlı hâkimiyetinde kalmış olmasına rağmen Budin ve Peçuy, yetiştirdiği sanatkârlarla Türk edebiyatına önemli katkılarda bulunmuştur (s. 597-604).

### 3.10. Karadağ'da Türk edebiyatı

Balkanların en küçük ülkesi olan Karadağ, Türk edebiyatı tarihi açısından sınırlı bir tablo çizer. Osmanlı hâkimiyetine tam olarak girmemiş olmasına rağmen, Fatih Sultan Mehmet döneminde kontrol altına alınan Karadağ'da Taşlıca bölgesi kültürel olarak öne çıkar. Hersek Novi, Akova ve Ülgün şehirleri de sanatsal faaliyetlerde önemli rol oynamıştır. Taşlıcalı Yahya Bey'in Türk edebiyatı tarihindeki önemi vurgulanır (s. 605-612).

## 4. Sonuç

Sonuç bölümünde kitabın özeti verilmektedir. Buna göre, Balkanlar, uzun süre Türk yönetiminde kalmış ve günümüzde önemli sayıda Türk ve Müslümanın yaşadığı bir bölge olduğundan Türkçe ve Türk edebiyatı açısından önemli bir coğrafyadır. 1878 Berlin Anlaşmasından sonra Türk etkisinin azaldığı Balkanlarda, Yunanistan, Bulgaristan, Kuzey Makedonya, Kosova, Sırbistan, Bosna-Hersek, Arnavutluk, Karadağ, Macaristan, Romanya ve Hırvatistan bulunmakta olup Hırvatistan hariç diğer ülkelerde tarih boyunca veya günümüzde Türk edebiyatı az veya çok temsil edilmiştir. Günümüzde Sırbistan, Bosna-Hersek, Arnavutluk, Karadağ ve Macaristan'da Türkçe yazı veya konuşma dili olarak kullanılmamaktadır. Türkçe bugün, Yunanistan, Bulgaristan, Kuzey Makedonya, Kosova ve Romanya'da Türkçe ülkeden ülkeye değişen oranlarda kullanılmakta ve bu ülkelerde yazı dili olarak halen yaşatılmaktadır. Balkanlar, yalnızca Türkçe'nin mahalli şairlerinin değil, tüm Türk edebiyatının en önemli isimlerinin yetiştiği bir bölgedir ve şairler, nasirler, tezkireciler, hattatlar ve tarihçilerden oluşan Balkanlı sanatkârlar Osmanlı edebiyatının üçte birini oluşturmuşlardır. Çalışmada Balkan coğrafyasının başlangıçtan günümüze kadar yetiştirdiği veya burada görev yapan toplam 1894 şair ve yazar detaylı olarak ele alınmıştır.

Çalışmanın bir diğer önemli boyutu, Osmanlı sonrası Türkçenin bölgede nasıl bir gelişim gösterdiği hakkında verilen bilgilerdir (s. 613-615). Sonuç bölümünden sonra geniş bir bibliyografya vardır (s. 616-640).

Sonuç olarak, Prof. Dr. Mustafa İsen ve Prof. Dr. Tuba İsen Durmuş tarafından kaleme alınan ve Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayımlanan *Balkanlar'da Türk Edebiyatı Tarihi: Başlangıcından Günümüze Kadar*, birden fazla önem taşımaktadır. Geçmişten günümüze Türk-Balkan dünyasının ortak alanlarından olan edebiyatı mercek altına yatıran ve detaylı incelemeyle ortaya koyan bu eser, müstakil olarak bakıldığında, öncelikle alanında şimdiye dek yazılmış metot açısından en bütüncül, muhteva açısından en kapsamlı eser olması bakımından önemlidir. İkinci olarak, yalnızca edebiyatla sınırlı kalmayıp dil, tarih, tasavvuf ve şehir tarihi gibi çeşitli disiplinleri kapsaması, bu alanların tarihî ve toplumsal gelişimlerine ışık tutarak bu gelişimlerin edebiyata olan katkılarını da anlatarak bir kültür tarihi olması bakımından da önemlidir. Daha geniş bir açıdan bakıldığında eser, bir edebiyat tarihinden daha fazlası olmasının yanında, Türk ve Klasik Türk edebiyatına sağladığı açılım ve detaylar bakımından da önemlidir. Sonuçları ve etki alanı açısından bakıldığında eser, Balkanlar ve Türkiye arasında yumuşak güç köprüsü görece, ortaklıkları arttıracaktır. Aynı zamanda bu çalışma Balkan edebiyatında daha önce karanlıkta kalan edebiyatçıları gün yüzüne çıkararak Balkan ve Türk edebiyatı arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapma imkânı sunacaktır. Az bilinen bir alanı ortaya çıkaran bu değerli çalışma, Balkanlar ve Türkiye'de ortaöğretim, lisans ve lisansüstü düzeyde güçlü bir kaynak olacaktır. Belki de bu eser vesilesi ile Balkan-Türk edebiyatı dersleri başlatılacaktır. Eserin yabancı dillere çevrilmesi, şiir örnekleriyle zenginleşmiş muhtasar bir baskısının yapılması ve Mustafa İsen'in bir başka projesi olup aynı zamanda bu eserin de kaynaklarından olan TEİS (Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü) ve TEES (Türk Edebiyatı

Eserler Sözlüğü) gibi dijital platformda yayımlanması elzem görünmektedir. Bu kıymetli çalışmayı kaleme alan değerli hocalarımıza ve Türk dünyasındaki hizmetlerine bir yenisini ekleyen Maarif Vakfı'na kendim ve okurlar adına teşekkür ederim.

## Kaynaklar

- Balat, G. (2024). Balkanlarda Türk Edebiyatı tarihi -Başlangıcından günümüze kadar- Kitap Tanıtımı. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 6(1), 89- 94.
- İsen, M., & Durmuş, T. I. (2008). *Balkanlarda Türk Çocuk Hikâyesi Antolojisi*. Grafiker Yayınları.
- İsen, M. (2003). "Balkanlar'da Türk Edebiyatı". *Balkan Türkleri Balkanlar'da Türk Varlığı*. E. Türbedar (Der.). Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları. 224-253.
- İsen, M. (2009). *Varayım Gideyim Urumeline*. Kapı Yayınları.
- Karakuş, E. (2021). *Tunca'dan Tuna'ya Balkan Medeniyetimiz*. Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları Derneği Yayınları.
- Meral, T. (2024). Bir medeniyetin edebi bakiyesi: Balkanlarda Türk Edebiyatı tarihi. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (20), 345-355.
- Yalçınkaya, Ş. (2024). Balkanları ihmâl ederek Türk Edebiyatı tarihi yazılamayacağını gösteren bir kitap: Prof. Dr. Mustafa İsen – Prof. Dr. Tuba Durmuş, Balkanlarda Türk Edebiyatı Tarihi. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 8(1), 585-590.

## Makale Bilgi Formu

**Yazar Onayı:** Makale tek yazarlıdır. Yazar, makalenin son halini okuyup onaylamıştır.

**Çıkar Çatışması Bildirimi:** Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

**Telif Beyanı:** Yazar dergide yayınlanan çalışmasının telif hakkına sahiptir. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Destek/Destekleyen Kuruluşlar:** Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

**Etik Onay ve Katılımcı Rızası:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunmaktadır.

**İntihal Beyanı:** Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.