



II. ULUSLARARASI TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ SEMPOZYUMU

2nd INTERNATIONAL TEACHING TURKISH AS
A FOREIGN LANGUAGE SYMPOSIUM

Editör:
Dr. Emrah BOYLU



II. ULUSLARARASI TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ SEMPOZYUMU

2nd INTERNATIONAL TEACHING TURKISH AS
A FOREIGN LANGUAGE SYMPOSIUM

(Tam Metin Bildiri Kitabı)

Editör

Doç.Dr. Emrah BOYLU

İstanbul, 2021

İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları

2. ULUSLARARASI TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ SEMPOZYUMU BİLDİRİLERİ KİTABI

Yayın Kurul Başkanı: Doç. Dr. Mustafa AYDIN

Editör: Doç. Dr. Emrah BOYLU

Kapak ve Sayfa Tasarım: İstanbul Aydın Üniversitesi Görsel Tasarım Birimi

Basım Yılı: 2021

Baskı No: I

Basım Yeri: C&B Basımevi

Litros Yolu 2.Matbaacılar Sitesi A Blok Zemin Kat No: ZA 1 34020

Tel: 0212 612 65 22

E-ISBN: 978-625-783-31-6

Copyright © İstanbul Aydın Üniversitesi

Bu yapıtın tüm hakları saklıdır. Yazılar ve görsel malzeme izin almadan tümüyle veya kısmen yayımlanamaz.

Bu kitabın tüm hakları İstanbul Aydın Üniversitesi'ne aittir.

ÖN SÖZ

Son yıllarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sayısının artmasına paralel olarak bu alanda yapılan bilimsel faaliyetlerin sayısı ve niteliği de giderek artmaktadır. Yapılan bu faaliyetler Türkçenin dünya dili olma yolunda ilerlemesine katkıda bulunmakla birlikte yabancı dil olarak öğretimini daha bilimsel bir zemine taşıyacaktır. Bu bağlamda 12-14 Kasım 2020 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen “2. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu” ulusal ve uluslararası üniversitelerin, akademisyenlerin ve alan araştırmacılarının katılımıyla gerçekleşmiştir. Çevrim içi düzenlenen sempozyumda “dil bilgisi öğretimi, çeşitli medya araçlarının dil öğretiminde kullanımı, uzaktan eğitim, kültür ve dil ilişkisi, dil becerilerinde ölçme ve değerlendirme süreçleri, materyal tasarımı, derlem çalışmaları, çocuklara dil öğretimi, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, yurt dışında dil öğretimi ve sorunları, akademik Türkçe öğretimi, öğretici yeterlikleri, öğrenci görüşleri, öğretim programları ve 21. yüzyıl yeterlikleri” odağında bildiriler sunulmuştur. Zengin içeriğe sahip bildiriler benzer temalarda buluşturularak alan uzmanları ve ilgililerin daha fazla fikir alışverişinde bulunabilmeleri sağlanmış, çalışmalar çevrim içi oturumlar olarak sunulacak olsa da program sıkıştırılmamış ve tüm dinleyicilerin rahatlıkla ulaşabileceği, konuşmacıların bildiri sürelerinde kendilerini ifade edebilmelerine uygun bir ortam tasarlanmıştır. Bu bildirilerin siz değerli okuyucularımızın hizmetine sunmak için hazırlanan bu kitapta 32 bildiri tam metni bulunmaktadır. Bu kapsamda bu sempozyumun gerçekleştirilmesinde desteklerinden ötürü İstanbul Aydın Üniversitesi yönetimine, sempozyum düzenleme ve bilim kurullarına, çalışmaları ile bilimsel katkı sunan yazarlarımıza teşekkür ederiz.

Kitabın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına faydalı olması dileği ile....

Doç. Dr. Emrah BOYLU

Sempozyum Düzenleme Kurulu Adına

SEMPOZYUM ONUR KURULU

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

(İstanbul Aydın Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanı)

Prof. Dr. Yedigâr İZMİRLİ

(İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörü)

Prof. Dr. Zafer ASLAN

(İstanbul Aydın Üniversitesi Rektör Yardımcısı)

Prof. Dr. Elif Yeşim ÜSTÜN

(İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)

SEMPOZYUM DÜZENLEME KURULU

Doç. Dr. Emrah BOYLU

Doç. Dr. Selim EMİROĞLU

Öğr. Gör. Tansu UĞUR

Öğr. Gör. Kevser Esmâ ÖZYALÇIN

Öğr. Gör. Ezgi İNAL

SEMPOZYUM SEKRETERYASI

Öğr. Gör.	Ali DURMUŞCAN
Öğr. Gör.	Aysu GÜZEL
Öğr. Gör.	Banu KOLCUOĞLU
Öğr. Gör.	Cansu BAYRAKTAROĞLU
Öğr. Gör.	Cihad DEMİR
Öğr. Gör.	Dilek KAPLANKIRAN
Öğr. Gör.	Dilek KESKİNCİ
Öğr. Gör.	Eda ÇAKAR POLAT
Öğr. Gör.	Ercan SERTDEMİR
Öğr. Gör.	Ezgi SÖNMEZ
Öğr. Gör.	Fatih ARSLANBAŞ
Öğr. Gör.	Filiz ATASOY
Öğr. Gör.	Funda GÜNER
Öğr. Gör.	Gülcan KALDIRIM
Öğr. Gör.	Gülşah ARICI
Öğr. Gör.	Gülümser BOZKURT
Öğr. Gör.	Hatice Kübra AYGÜN
Öğr. Gör.	Hasan Seyda ATAİZİ
Öğr. Gör.	Hayrünisa TOPRAK
Öğr. Gör.	İbrahim KAPLANKIRAN
Öğr. Gör.	İrem TEMUR ÖZEN
Öğr. Gör.	Kardelen ŞENDOĞDU
Öğr. Gör.	Kübra BAŞKAYA
Öğr. Gör.	Merve SATILMIŞ
Öğr. Gör.	Onur KARAKAYA
Öğr. Gör.	Özge TAN
Öğr. Gör.	Pelin TELÇEKER SERTOĞLU
Öğr. Gör.	Sabriye ÖZDENİZ
Öğr. Gör.	Selin ODACI
Öğr. Gör.	Selma ARSLAN

SEMPOZYUM BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Ahmet Akkaya (Adıyaman Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Göçer (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Yakıcı (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Alparslan Okur (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Asuman Akay Ahmed (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Bayram Baş (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Belkıs Gürsoy (İstanbul Aydın Üniversitesi)
Prof. Dr. Bilginer Onan (Mustafa Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Celal Demir (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Cengiz Alyılmaz (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Derya Yaylı (Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Dinçay Köksal (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Prof. Dr. Eva Csaki (Budapeşte Pazmany Peter Üniversitesi)
Prof. Dr. Hülya Pilancı (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Fahri Temizyürek (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma Açık (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal (Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Grażyna Zając (Jagiellon Üniversitesi)
Prof. Dr. Hakan Ülper (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Prof. Dr. Halit Karatay (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Bağcı (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Prof. Dr. İlhan Erdem (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı (Rouen Üniversitesi)
Prof. Dr. Muammer Nurlu (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhammet Yelten (İstanbul AREL Üniversitesi)

- Prof. Dr. Muhsine Börekçi (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muhammed Eyyüb Sallabaş (Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Murat Özbay (Kırıkkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa Cemiloğlu (Uludağ Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa Durmuş (Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nermin Yazıcı (Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nezir Temur (Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nurettin Demir (Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Öztürk Emiroğlu (Varşova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün (İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Shen Zhixing Zisu (Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi)
- Prof. Dr. Suat Ungan (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tazegül Demir Atalay (Kafkas Üniversitesi)
- Doç. Dr. Abdullah Şahin (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ahmet Benzer (Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ahmet Koçak (Medeniyet Üniversitesi)
- Doç. Dr. Başak Uysal (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bekir İnce (Medeniyet Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bilge Ayrancı (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
- Doç. Dr. Celile Eren Ökten (Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cihan Özdemir (Yunus Emre Enstitüsü)
- Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu (Kırıkkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Efecan Karagöl (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
- Doç. Dr. Esin Yağmur Şahin (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Doç. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya (Cerrahpaşa Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ferhat Ensar (Bursa Uludağ Üniversitesi)
- Doç. Dr. Filiz Mete (Hacettepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Gülden Tüm (Çukurova Üniversitesi)

- Doç. Dr. Hatice Altunkaya (Adnan Menderes Üniversitesi)
- Doç. Dr. İbrahim Gültekin (Kırıkkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Kadir Kaan Büyükkiz (Gaziantep Üniversitesi)
- Doç. Dr. Kemalettin Deniz (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Latif Beyreli (Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Marzanna Pomorska (Jagiellon Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Kara (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehtap Özden (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mesut Gün (Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi)
- Doç. Dr. Muhammet Sani Adıgüzel (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
- Doç. Dr. Murat Şengül (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa Altun (Sakarya Üniversitesi)
- Doç. Dr. Neslihan Karakuş (Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Salim Pilav (Kırıkkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Selma Gülsevin (Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Şükran Dilidüzgün (İstanbul Üniversitesi)
- Doç. Dr. Talat Aytan (Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ülker Şen (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yusuf Doğan (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yusuf Uyar (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yusuf Avcı (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Başkan (Dicle Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Saçkesen (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Ali Taştekin (İstanbul AREL Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Ali Türkel (Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Arif Çerçi (Gaziantep Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Aslı Fişekçioğlu (Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Arzu Çevik (Bartın Üniversitesi)

- Dr. Öğretim Üyesi Bekir Kayabaşı (Adıyaman Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Betül Bülbül Oğuz (Manisa Celal Bayar Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Burak Tüfekçioğlu (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Cihat Burak Korkmaz (Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Demet Kardeş (Zagreb Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Fatih Kana (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Funda Uzdu Yıldız (Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Gökçen Göçen (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Gülşah Durmuş (İstanbul Aydın Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Gürkan Moralı (Erciyes Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Hasan Mesut Meral (Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Hayrettin Payrakyıldız (Kıbrıs İlim Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Kübra Şengül (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Ali Bahar (Erciyes Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Emre Çelik (Mostar Cemal Biyediç Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Murat Lüleci (İstanbul Aydın Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Necmettin Özmen (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Nuray Kayadibi (Kırıkkale Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Özlem Bayrak Cömert (Gazi Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Umut Başar (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Serpil Ersöz (Manisa Celal Bayar Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Zeki Gürel (Gazi Üniversitesi)
- Dr. Erol Barın (Emekli Öğretim Üyesi)
- Dr. Haluk Güngör (Gazi Üniversitesi)
- Dr. Gözde Demirel (İstanbul Üniversitesi)
- Dr. Latif İltar (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
- Dr. Salih Uçak (Milli Eğitim Bakanlığı)
- Dr. Yusuf Mete Elkıran (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

Ali Taştekin	13
Suriyeli Sığınmacılara Türkçen Öğretiminde Bir Yöntem Önerisi	
Ayşe Ünal	43
Slovakya Banská Bystrica Matej Bel Üniversitesinde Türkçe Öğretimi	
Şamil Çan&Sibel Gümüş	57
Ortak Bir Dil Unsuru Bulunmayan Öğrencilere Türkçe Öğretiminde İzlenmesi Gereken Yollar Üzerine Bir İnceleme	
Ebubekir Eraslan	73
Nicolas Murat'ın Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc) Adlı Eserinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi	
Azize Özdemir	113
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dilbilgisi Öğrenmede Strateji Tercihleri	
Eleonora Babayeva	127
Current Issues Of Teaching Foreign Languages Online	
Bayram Özbal	135
Almanya'da Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: "Ne Haber?" Öğretim Seti Örneği	
Döndü Nur Temiz	149
Göçmen ve Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Okulda Yapılan Oryantasyon Çalışmalarının Rolü	
Eda Çakar Polat	171
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Halk Edebiyatına Ait Manzum Ve Mensur Verimlerin İşlevsel Kullanımı: Gaziantep Örneği	
İpek Ercanaslan, Nilüfer Özen, Nazlıcan Eser & Kerem Avcı	185
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen A1 Seviyesindeki Somalili Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar	

Esra Kahya&Arzu Çevik	207
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi	
Gökhan Kayır	245
İsviçre'de Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'ne İlişkin Algıları: Fenomenolojik Bir Araştırma	
Gülşah Babacan	259
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Uygulamaları ve Voki Etkinlik Örnekleri	
Kardelen Şendoğdu&Ali Durmuşcan	283
Abc Türkçe Çocuklar İçin Türkçe Öğretim Seti A1-A2 Ders Kitaplarındaki Metinlerin Çocuğa Görelik İlkesine Göre İncelenmesi	
Levent Şahin	297
Duygu ve Kavram Zıtlığı Temelinde Haritada Bir Nokta Hikâyesi	
Mahmut Sami Doğancı&Seher Kaynamazoğlu.....	309
A1 ve A2 Seviyesindeki Arap Öğrencilerin Türkçe Öğretiminde Karşılaştığı Ses Sorunları (Ürdün Yermük Üniversitesi Modeli)	
Mehmet Toyran	323
Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Ders Kitaplarının Rolü: İngiltere Örneği	
Merve Nur Maden	329
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şarkı Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tömer Örneği	
Mustafa Durmuş & İsa Koyuncu	351
Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri ve Sunumu Üzerine	
Nil Ucuzsatar	371
Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretimi Bağlamında Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	

Banu Kolcuoğlu&Oğuzhan Sakoğlu	395
Dijital Dünyanın Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi (Google Classroom Örneği)	
Mustafa Sarper Alap	413
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Yüz Yüze ve Uzaktan Öğretimi	
Arzu Çevik&Bircan Nazife Selvi	425
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Hazırlanan Kelime Öğretimi Tezlerinin İncelenmesi	
Sibel Barçın	441
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Yoluyla Sözcük Öğretimi	
Sümeyye Yılmaz& Hilal Karlın	453
Üniversite İçin veya Sonraki Dönem İçin Türkiye'ye Gelen Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi	
Şamil Çan&Merve Demir	465
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Kitapların Hazırlanması Üzerine Değerlendirmeler	
Taşkın Soysal & Anıl Rakıcioğlu Söylemez	491
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazım Hatalarına İlişkin Okutman Değerlendirmeleri	
Esra Nur Tiryaki&İbrahim Oğraş	515
Türkçe Dil Becerilerinin Suriyeli Öğrencilere Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri	
Ülker Şen	537
Türkçe Öğretiminde Bir Materyal Olarak Sevgi Bir Kuş Çocuk Dergisi	
Gözde Demirel	569
İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Temaların Disiplinlerarasılık Açısından Değerlendirilmesi	
İzzet Koyuncu	585
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Ortaokul Kademesi Okuma Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi	
Bayram Baş&Rabia Nur Ateş	605
Öğretmen Görüşlerine Göre Yabancılar Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim	

Suriyeli Sığınmacılara Türkçe Öğretiminde Bir Yöntem Önerisi

Öğretim Üyesi Dr. Ali Taştekin

İstanbul AREL Üniversitesi

alitastekin@arel.edu.tr

Özet

Ülkelerindeki olumsuz koşullar nedeniyle Türkiye'ye sığınan Suriyeli geçici sığınmacı statüsündeki hedef kitlenin tamamına yakını Arapça bilmektedir. Bu insanların yaş, statü, bilgi ve becerileri bakımından ölçünlü (standart) dersliklerde, seviyelerine göre Türkçe öğretim programlarına tabi tutulmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Sığınmacıların tamamına yakınının Arapça konuşuyor ve yazabiliyor olmaları dikkate alınarak, yine büyük çoğunluğunun ezbere bildiği var sayılan Kur'an surelerinden Türkçe öğretiminde yararlanmanın öğretim süresini kısaltacağı ve öğrenme becerilerini geliştirerek dil kazanımlarını daha kalıcı hale getireceği değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada; Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi kapsamında, Suriyeli sığınmacılar ve Arapça bilen öğrencilerin kısa sürede Türkçe öğrenmelerine katkısı olacağı düşünüldüğünden; Müslümanlar arasında çok bilinen namaz sureleri ve bazı dualar ile Kur'an'ın kalbi sayılan "Yasin" suresi Türkçe mealinin orijinal metinlerle birlikte ders içeriği olarak verilmesi önerilmektedir.

Hafızada bulunan ana dile ait cümle ve metin kalıplarının hedef dilde öğrenilmesi, ilk defa karşılaşılan kavram ve ifadelerle göre daha kolay gerçekleşmektedir. Özellikle soyut kavramların öğretiminde ana dilin imkânlarından yararlanmak işi kolay kılmaktadır. Hedef kitlenin, hafızasında bulunan ve bir şekilde aşına olunan Kur'an sureleri ve bilinen bazı dualardan oluşan metinleri, hedef dilde anlayarak öğrenmede zorlanmayacağı düşünülmektedir.

Önce günlük basit konuşma kalıpları ile hedef dili öğretmeye başlamanın, sonra da ana dilde çok bilinen metinler üzerinden ikinci dilin söz dizimsel ve anlam bilimsel niteliklerini tanıtmının öğretim hedeflerine kısa sürede ulaşmayı sağlayacağı değerlendirilmektedir. "Kısa surelerle kısa sürede Türkçe" adını

verdiğimiz bu yönteme göre, önce kutsal metinlerde yer alan cümle ve ibareler topluca ve bireysel olarak öğrencilere sözlü tekrar ettirilecek, sonra da cümlelerin anlamları verilerek; kelime grupları, kelime tür ve şekilleri ile ses olayları öğretilecektir

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Sığınmacılar, Türkçe Öğretimi, Arapça, Kur'an Sureleri.

A Method Proposal for Teaching Turkish to Syrian Asylum Refugees

Abstract

Almost all of the Syrian temporary refugees who are seeking refuge in Turkey due to the adverse conditions in their country speak Arabic. We think that it would be useful for these people to be subjected to Turkish teaching programs in standard classes according to their levels which are assessed in terms of age, status, knowledge, and skills. Taking into account that almost all of the refugees are able to speak and write Arabic, it is reckoned that utilizing the Surahs in the Qur'an that the majority of those refugees presumably know by heart in teaching Turkish would shorten the teaching period and make language acquisition more lasting by improving learning skills.

In this study, as it is believed that it would make a contribution for the Syrian asylum seekers and students who speak Arabic to learn the Turkish language in a short period of time, it is proposed that the Salaat prayer Surahs and certain prayers widely known among Muslims as well as the "Yasin" Surah, which is considered the heart of the Qur'an, to be given as a course content with both the source text and the Turkish translation as part of teaching Turkish as a foreign language.

The learning of the native language sentences and text patterns in their memories in the target language is easier compared to the concepts and expressions encountered for the first time. Especially in teaching abstract concepts, taking advantage of the possibilities of the mother language makes the job easy. It is believed that the target audience will not have difficulty in understanding and learning texts consisting of the Qur'an Surahs familiar to them as well as some known prayers in the target language.

It is commented that starting to teach the target language with simple daily speech patterns first, and then introducing the syntactic and semantic qualities of the second language through texts well-known in the native language will enable us to achieve teaching goals in a short time. According to this method that we call "Kısa surelerle kısa sürede Türkçe" [Turkish in a short time with short surahs], first, certain sentences and phrases in the sacred texts will be repeated

by the students as a group and also individually, and then the meanings of these sentences will be presented and word groups, word types, and forms, as well as sound phenomena, will be taught.

Key Words: Syrian Refugees, Turkish Language Teaching, Arabic, Qur'an Surahs, Quran Surahs.

Giriş

Ana dili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretiminin yöntem, araç- gereç, ders kitabı, öğretmen nitelikleri ve yardımcı ders dokümanı ile ölçme değerlendirme esasları hem Türkiye’de hem de yurt dışında çeşitli platformlarda ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. “Yabancılara Türkçe öğretimi” veya “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” gibi adlandırmalarla kastedilen etkinliğin güncel sorunları ve çözüm önerileri her geçen gün daha sistematik bir yaklaşımla bilim dünyasının dikkatine sunulmaktadır.

Mevcut ders kitapları ile ders işleme yöntemleri klasik yabancı dil öğretme ölçütlerine göre sürdürülmekte ve Avrupa Dil Portfolyosunun dört temel dil becerisine dayalı öğretme modeli esas alınmaktadır. Bu modelde genellikle nicelik ve nitelik bakımından homojen olmayan hedef kitle dikkate alındığından, kursiyer/öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri genellikle göz ardı edilmektedir.

Ülkelerindeki olumsuz koşullar nedeniyle Türkiye’ye sığınan Suriyeli geçici sığınmacı statüsündeki hedef kitlenin tamamına yakını Arapça bilmektedir. Bu insanların yaş, statü, bilgi ve becerileri bakımından ölçünlü (standart) dersliklere planlanarak, seviyelerine göre Türkçe öğretim programlarına tabi tutulmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Sığınmacıların tamamına yakınının Arapça konuşuyor ve yazabiliyor olmalarını dikkate almanın ve büyük çoğunluğunun ezberlediği var sayılan Kur’an surelerinden Türkçe öğretiminde yararlanmanın öğretim süresini kısaltacağı ve öğrenme becerilerini daha kalıcı hale getireceği değerlendirilmektedir.

Bir çalışmamızda¹; çok kullanılan namaz sureleri ve bazı dualar ile “Yasin” suresinin Türkçe meali² orijinal metinlerle birlikte verilerek, Türkiye Türkçesinin söz dizimi özellikleri tespit edilmiş, tümden gelim yöntemine göre bütün cümleler tahlil edilmiştir. Bu çalışmanın Suriyeli sığınmacılara ve Arapça bilen her öğrenci/kursiyere Türkçe öğretilmesinde ders materyali olarak kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

1 *Arapça Bilenlere Kısa Surelerle Kısa Sürede Türkçe Öğretimi adlı bir kitap basım aşamasındadır.*
2 *(Diyanet Vakfı Meali) <http://kuranmeali.com/Sayfalar.php?sayfa=0>*

Bu materyal ve düşünölen öğretim yöntemine göre, önce cümlelerin Türkçesi topluca ve bireysel olarak öğrencilere tekrar ettirilecek, sonra da cümlelerin anlamları verilerek; kelime grupları, kelime tür ve şekilleri ile ses olayları öğretilecektir. Türkçenin ses ve şekil bilgisi, cümle bağlamında daha kolay ve etkin öğretilmektedir. Esasen dil öğretiminde amaç konuşma ve yazma becerileri kazandırmak olduğundan; önce pasif davranış gerektiren dinleme ve okuma becerileri geliştirilmeli, sonra da aktif kullanım yeteneği kazandırılmalıdır. Gramer bilgi ve becerilerini öğretme uygulamaları; ileri seviye kurslarda öne çıkarılmalı, başlangıç ve orta seviye kurslarda dil bilgisi kuralları ile öğrencilerin gözü korkutulmamalıdır.

Derse, günlük basit konuşma kalıpları ile başlanmalı, sonra da hedef kitlenin hafızasında yer alan ifade ve ibarelerin Türkçe karşılıkları öğretilmelidir. Günlük basit konuşma kalıpları ile öğretime başlamak hem öğrencilerin ilgisini çekmekte hem de öğrenciler gündelik hayat içinde öğrendiklerini kullanma imkânı bulmaktadırlar. Bu da öğrenme işleminin zevkli ve kolay olmasını sağlamaktadır.

Ölçme ve değerlendirme yapılırken başlangıç düzeyi kurslarda dilin dört temel becerisini ölçen sınavlar tercih edilmeli, mümkün olduğu kadar gramer sorulmamalıdır. Tecrübeler göstermektedir ki öncelikle gramer bilgileri ezberletilen dil öğretim yöntemlerinin sonunda belki öğrenciler sınıflarını geçebilmekte ama beklenen standartlarda konuşma ve yazma becerileri kazanamamaktadırlar.

Bilinen cümle kalıplarıyla dil öğretme yöntemi, öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinden zevk almalarını sağlayacak ve eğitim ortamının sürekli cümle, kelime grubu ve kelime tekrarları ile canlılık kazanması sonucu, öğrencilerin dil bilgi ve becerilerini davranıştan edinime doğru kalıcı bir kazanıma dönüştürmeleri mümkün olacaktır. Kurs/ders başlamadan önce yapılacak seviye tespit sınavına göre bilgi ve beceri bakımından yakın seviyedeki öğrencilerden oluşan dersliklerde 15- 20 kişilik hedef kitle belirlenmesi dersin verimliliğini artıracak, hangi düzeyde eğitim verileceğinin belirlenmesi de dersleri zevkli hale getirecektir. Bilgi ve beceri bakımından homojen olmayan öğrencili sınıflarda ve çok kalabalık ders ortamlarında dil öğretiminde tam başarı mümkün görülmemektedir.

Dersliklerde öğrencilerin oturma düzeni bütün öğrencilerin tahtayı ve birbirlerini görebilecek, kendi aralarında iletişim kurabilecek biçimde olmalıdır. “U” düzenine göre oturan öğrencilerin diğer öğrencilerle olduğu gibi ders öğretmeniyle de birebir göz ve söz teması kurabilmeleri mümkün olmakta; esasen iletişimin temel aracı olan dil edinimi, bu sayede jest ve mimiklerin öğrenilmesinden tavır ve davranışlarla mesaj verilmesine kadar (beden dili) bütün yönleriyle gerçekleşmektedir.

Dil, kültürün taşıyıcısı ve temel taşı olduğu için, dil öğretimi aynı zamanda kültür aktarımıdır da. Bu nedenle yerinde öğretilen dillerin öğretimi esnasında; dilin kullanıldığı ülkenin tarihî, turistik ve kültürel mekânlarını görme, bu mekânlarda ders yapma ve halkla bir şekilde temas kurma, öğrencilere dil becerisi kazandırmada çok etkili olmaktadır. Ders programları hazırlanırken kültürel gezilere de yer verilmelidir.

İnceleme

Suriyeli sığınmacılar adeta can havliyle Türkiye’ye geldikleri için öncelikle barınma ve iâşe ihtiyaçları düşünülmüştür. Ancak Suriyeli düzensiz göçmenlerin Türkiye’nin sosyal dokusuna uyum sağlamaları kolay olmamıştır. Dil problemi uyumsuzluğun temel sebebidir. Uyumu kolaylaştıracak en önemli araç dil olduğundan Suriyeli mültecilerin Türkçeyi öğrenmesi noktasında daha çok girişimde bulunulmalıdır. Türkçe kurslarının hem niteliği hem de niceliği arttırılmalıdır (Özservet ve Yurtsever, 2017: 1).

“Uyum problemi kişilerin korunma, barınma, eğitim, çalışma ve sağlık gibi temel haklarını karşılayamamalarına neden olmaktadır.” diyen Manap-Kırmızıgül, “Sosyal entegrasyon sağlanamadığı ve mültecilerin sosyal hakları hükümet tarafından korunmadığında, mülteciler ve Türkiye halkı arasındaki sınırlar daha da keskinleşecek ve bu durum toplum uyumuna zarar vererek iki karşıt grup oluşumuna neden olacaktır.” tespitinde bulunuyorlar. Günümüzde, Türkiye’deki gazeteler ve televizyon kanalları, Suriyeli mülteciler ve yerel halk arasındaki artan çatışma durumunu sıklıkla göstermektedir (Özdemir ve Öner-Özkan, 2016: 231).

Sabah Gazetesi’nde yer alan bir bilgiye göre 28 Eylül 2012’de yaptığı açıklamada Bakan Dinçer Suriye’den gelen ailelerin çocukları için kampların olduğu yerlerde

uygun sınıflar hazırlandığını ve daha çok o bölgede yetişmiş Arapça bilen öğretmenlerin görevlendirildiğini ifade etmiştir. Bakan'ın 03 Ekim 2012'deki açıklamasında “Suriyeli çocuklara Türkçe öğretme çabasına girmedik. Onları ülkemizde misafir olarak görüyoruz ve Suriye'deki durum düzeldikten sonra kendi ülkelerine dönecekler diye bekliyoruz... Onlara yapılan eğitim çocukların okula kayıt olması ve diploma alacakları şeklinde tasarlanmadı.” demiştir (Seydi, 2014: 275).

Yine Seydi'nin tespitlerine göre “Türkiye'ye sığınan öğrencilerden, Suriye'de bir üniversitede okuyanları üniversitelerin kabul etmesi yönünde YÖK'ün karar aldığı dile getiren Başbakan Yardımcımız Beşir Atalay, liseden mezun olup herhangi bir üniversiteye girmemiş olanlarla ilgili de bir çalışma içerisinde olduklarını söylemiştir. TÖMER'in açacağı kursta Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesini ve sonra da gelecek yıl üniversiteye devam etmelerini sağlamaya çalıştıklarını da ifade etmiştir. Türkiye'de üniversite bursu konusunda Suriyelilere tanınan imkân Anadolu ajansı (AA) tarafından haber yapılmıştır. 01 Kasım 2013 tarihli haberde; Başbakan Erdoğan'ın talimatıyla YTB tarafından hazırlanan burs programı kapsamında 460 Suriyeliye Gaziantep, Yüzüncü Yıl ve Korkut Ata Üniversiteleri başta olmak üzere eğitim, devlet yurtlarında barınma ve aylık 300 TL burs ödemesi yapılacağı duyurulmuştur. Başvuruların sonucunda TÖMER'de Türkçe eğitimi alan 460 öğrencinin, üniversitelere doğrudan girişe hak kazandığı belirtilmiştir.” (Seydi, 2014: 281- 291).

Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, 2014 yılında hazırladığı “Türkiye'deki Suriyeli Kadınlar Raporu”nda şu tespitte bulunuyor:

“Suriyeli kadınların Türkçe öğrenme istekleri oldukça yüksektir. Kamp içindeki kadınların yüzde 76'sı Türkçe öğrenmek istediğini belirtmiştir. Kamp dışındaki kadınların ise yüzde 93 gibi büyük bir bölümü Türkçe öğrenmek istemektedir. Kamp içi ve kamp dışı ayrımına gidilmeksizin bakıldığında ise kadınların yüzde 84'ünün Türkçe öğrenmek istedikleri görülmektedir.” (<https://www.afad.gov.tr>, 2014: 66).

Bostan, Maoundav'un 2015 yılındaki tespitini benimsemektedir. “Suriyeli göçmenlerin uyumunda; yerel yönetimler tarafından sunulan hizmetlere Suriyeli göçmenlerin dâhil edilmesi, mevcut hizmet türlerinin Suriyeli göçmenlere

açılması, Suriyeli göçmenlere yönelik özel hizmetlerin (Türkçe dil kursu, şehrin tarihi ve kültürü hakkında kurslar, yabancıların hakları ile ilgili kurslar vb.) gerçekleştirilmesinin önemli bir katkısı olacaktır” (Bostan, 2018: 61).

Kağnıcı, “Suriyeli mülteci çocukların eğitimleri konusunda çeşitli kurum ve kuruluşlar da çaba harcamaktadır. Bu kurumlardan biri olan UNICEF’in 2016 Nisan raporuna göre (...) Kamplarda bulunan 1.300’den fazla öğrenciye Türkçe dil kursu ve kamplarda ve kamp dışında görev yapan yaklaşık 10,000 Suriyeli gönüllü öğretmene olağanüstü durumlarda sürdürülebilir eğitim, zorlu koşulların üstesinden gelme becerileri ve psiko-sosyal destek eğitimi verilmiştir” diyor ve “UNICEF’in raporuna göre kamplardaki çocuklar Türkçe eğitimi almaktadır ancak kamp dışında yaşayan mülteci sayısı daha fazla olduğundan devlet okullarına devam eden mülteci çocukların bu eğitimden geçmemiş olma olasılığı oldukça yüksektir. Bu nedenle okullarda ilk olarak mülteci çocuklara Türkçe eğitimin verilebileceği bir düzenlemeye gidilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak mülteci çocukların anadiline hâkim öğretmenlerin de okullarda istihdam edilmesi süreci kolaylaştırıcı olacaktır.” tespitinde bulunuyor (Kağnıcı, 2017: 1171, 1772).

Güngör ve arkadaşları, “Suriyeliler artık burada kalıcı olabileceklerini düşünerek Türkçe öğrenmek için gayret etmeli, Türk kültürünü ve sosyal yaşantısını tanımaya çalışmalı, Türk halkı ve kamu yönetimi ise onlara bu konuda daha fazla destek ve kolaylık sağlamalıdır. Gündelik hayatımızın her alanında karşılaştığımız Suriyeli dostlarımız ile ötekileştirmeden, ayırtırmadan, küçümsemekten insani bir ilişki düzeyi tutturmaya çalışmalıyız.” görüşündedirler (Güngör, Balcıoğlu ve diğerleri, 2017: 40).

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri adlı çalışmasında, “Çoğu Suriyeli çocuğun Türkçeyi kullanarak yeterli iletişim kuramıyor olması, Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) dışındaki devlet okullarının Suriyeli öğrencilere uygun, ayrı bir müfredatı bulunmaması, diğer öğrencilerin; özellikle de velilerinin Suriyeli çocukların okullara kayıt olması konusundaki isteksizliği ve öğretmenlerin yaşanan ayrımcı tutum ve davranışlarla baş etmek konusunda yeterli donanıma sahip olmaması temel sorunlardır. Ayrıca, idareciler ve öğretmenlerin devletin Suriyelilere sunduğu olanak ve hizmetlerden haberdar

olmaması ve dolayısıyla Suriyeli öğrencileri veya ailelerini destek almaları için yönlendirememeleri de var olan sorunların büyümesine yol açmaktadır.” tespiti yer almaktadır (<http://cocuk.bilgi.edu.tr>, 2015: 4).

AFAD’ın 2014 yılı değerlendirmesini dikkate alan Barın, “Suriyeli kadınların Türkçe öğrenme isteklerine bakıldığında bu oranın kamp dışında daha yüksek olduğu, çünkü kamp içinde yaşayanların aynı dili konuşmasından dolayı Türkçe öğrenme ihtiyacının önemli ölçüde hissedilmediği gözlemlenmektedir” diyor (Barın, 2015: 40).

2016 yılı verilerine göre, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumu ile oluşturulan Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçe öğretilmektedir. Türkçe dersleri için Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı alan öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve yabancı dil dersi öğretmenlerinin görevlendirilebileceği değerlendirilmiş ve MEB’e bağlı özel ve resmi okullarda ana sınıfından 12’nci sınıfa kadar yabancı kimlik numarası edinmiş ve e-okul otomasyon sistemine kayıt yaptırmış 55.360 Suriyeli, 11.515 Iraklı çocuk öğrenim görmüştür. Türkçe eğitim verilen bu okullardaki sığınmacı öğrenci sayısı bir önceki yıl 31.254 iken bir sonraki yıl 66.875’e ulaşmıştır.” (Emin, 2016: 14, 19).

Emin’in yaptığı bu tespitlere göre “Hem kamp içinde hem de kamp dışında Suriyeli çocuklar ve yetişkinler için Türkçe eğitimi verecek öğretmen ve öğretim materyalleri sorunu bulunmaktadır.” Genelgede, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı alan öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, yabancı dil dersi öğretmenlerinin Türkçe öğretmek üzere görevlendirilmesi gerektiği belirtilmekte, ama bu alanlardaki öğretmenler hem Arapça bilmedikleri hem de yabancılara Türkçe eğitimi konusunda uzman olmadıkları için, Suriyelilere Türkçe dersi verme istekli değillerdir. Türkçe eğitimindeki eğitimci ve öğretim materyali eksikliği hem eğitime erişimi hem de niteliği olumsuz yönde etkilemektedir (Emin, 2016: 21, 22).

Esen ve Duman 2016 yılında yayımlanan bir makaleye göre, Gaziantep Valiliği ile yapılan protokolle kadın ve çocuklara eğitim, sağlık ve hukuk konularında danışmanlık veren Ensar Toplum Merkezi kurulmuş ve toplam 1.072 sığınmacıya hizmet verilmiştir. Meslek edindirme kursları bünyesinde 2.146 Türkçe Dil Eğitiminden 3.000 Suriyeli göçmen ebru, mozaik vb. kurslardan faydalanmış

olup; tiyatro, gezi vb. etkinliklere katılım sağlamıştır. 3.233 Suriyeli Mesleki ve sanatsal içerikli çeşitli eğitimlerden faydalanmıştır.” (Esen ve Duman, 2016: 37).

2016-2017 eğitim öğretim yılında, temel eğitim çağındaki (geçici koruma altındaki Suriyeliler, uluslararası koruma altında olanlar ve son dönemde vatandaşlık hakkı almış Türkçe dil becerisi yeterli olmayan) Suriyeli öğrencilerin MEB’na bağlı resmi ve özel okullara kayıtları konusunda daha kapsamlı çalışmalar yapılarak, Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda valiliklerce alınacak tedbirlere rehberlik etmek üzere yol haritası 81 il valiliğine gönderilmiştir (Gencer, 2017: 841).

Alınan bunca önleme rağmen Gencer’e göre, “Akran ilişkilerindeki önyargı, dışlanma, ayrımcılık, şiddet gibi olumsuz durumlar Suriyeli çocukları eğitim ortamlarından uzaklaştırabilmektedir. Çocukların geleceğe hazırlanabilmesi ve toplumsal uyum kabul noktalarında dışlanmamaları için fırsat eşitliği yaratılmalı ve sosyal adalet yaklaşımı çerçevesinde planlamalar yapılmalıdır. Bu noktada Türkçeyi öğretebilecek programlar ve dil kursları yoğunlaştırılmalı, Arapça ile Türkçe bilen kültüre duyarlı öğretmenlerin ve hizmet personellerinin istihdamı sağlanmalı, kız öğrencilerinin okullaşmasını engelleyen (erken yaşta evlendirilme, kızları okula göndermeme gibi) toplumsal cinsiyet rollerine karşın etkin politikalar geliştirilmelidir.” (Gencer, 2017: 849).

2017 verilerine göre, “Türkiye’de okul çağında (5-17) olan Suriyeli çocuk sayısı 850 binden fazladır. Bu çocukların sadece %36’sı yani 311 bini halen okula gitme imkânına sahiptir. Ancak bu sayı içinde Türk devlet okullarına giden ve Türkçe eğitim alma şansına sahip olanların sayısı sadece 62 bindir. Geri kalan 255 bin çocuk ise kamplarda ya da kamp dışında; adına Geçici Eğitim Merkezi adı verilen ve Suriye müfredatına göre Arapça eğitim yapan, ne yazık ki eğitim kalitesi konusunda da ciddi sorunları olan okullara gitmektedirler. Ama en dramatik olan en az 550 bin çocuğun hiçbir şekilde eğitim alamamasıdır.” (Erdoğan, Kavukçuer ve Çetinkaya, 2017: 10).

Coşkun ve Emin’e göre de Türkiye’deki Suriyeliler için ikinci ve daha kalıcı eğitim alternatifi, Türkçe müfredatın uygulandığı ve eğitim dilinin Türkçe olduğu Türkiye Cumhuriyeti’ne ait devlet okullarıdır. Bazı okullarda halk eğitim merkezleri aracılığı ile velilere yönelik Türkçe kursları düzenlendiği ve bunun

faydalı olduğu ancak yeterli düzeyde ve nitelikte olmadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte yaklaşık 3 milyon Suriyelinin bulunduğu Türkiye’de Türkçe öğrenim kurslarına katılan Suriyelilerin sayısı 100 bini bile bulmamaktadır. Bu tespitlerden sonra araştırmacılar; devlet okulları, GEM’ler, belediyeler ve STK’lar tarafından Türkçe eğitimi verilse de bu eğitimlerin istenen düzeyde ve nitelikte olmadığı kanısı ifade etmektedirler. (Coşkun ve Emin, 2016: 46).

Özsever ve arkadaşları, Suriyeli sığınmacıların uyum sürecinde Türkçe öğrenmelerinin sürece olumlu katkı yaptığını ifade etmekte ve “2017 yılının sonlarından itibaren Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenmesi ile ilgili olarak yeni düzenlemeler yapılmakta ve bu eğitimlerim M.E.B’na bağlı olarak daha düzenli ve formel biçimde yapılması ile ilgili gelişmeler gözlemlenmektedir.” tespitinde bulunuyorlar (Özservet, Yurtsever ve diğer, 2017: 10).

Türkiye Suriyeli çocukları Türk eğitim sistemine tam anlamıyla dâhil etmeyi hedeflediğinden, 2016-2017 öğretim yılından itibaren 1. 5. ve 9. sınıf çağındaki çocukların kaydı GEM’ler yerine devlet okullarına aktarılmıştır. “Barınma merkezlerinde uygulanacak programların içeriğinin MEB’in kontrolünde Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanacağı, temel yaşam becerileri, moral eğitimi, genel kültür, sosyal beceriler gibi konularla zenginleştirilerek işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Türk asıllı Suriye vatandaşlarının ise isterlerse Türkiye müfredatı ile eğitim alabileceği ve Türkçe öğrenmek isteyenler için Türkçe öğrenme imkânının sunulması gerektiği belirtilmiştir.” (Taştan ve Çelik, 2017: 18).

Yine Taştan ve Çelik’in tespitlerine göre, Türkmen olan ve belirli bir oranda Türkçe bilen öğrencilerin idare ile olan ilişkilerini kendi maharetleriyle yürüttükleri gözlenmiştir. Mülakatlarda, Türkçe bilen öğrencilerin okula aidiyet hislerinin daha kuvvetli olduğu, kendine güven duygularının daha gelişmiş olduğu ve okul yöneticileriyle daha kolay, görel olarak daha sık ve etkili bir şekilde iletişim kurabildikleri gözlenmiştir. Ancak Türkçe bilmeyen öğrencilerin okul yönetimiyle neredeyse hiçbir temasları olmadığı ifade edilmektedir (Taştan ve Çelik, 2017: 54). Tüm bu sorunlara bir çözüm olarak, Suriyeli öğrencilerin TÖMER benzeri yoğun dil kurslarıyla Türkçe öğretim sürecinden geçtikten sonra devlet okullarında sınıf ortamına geçmelerinin yararlı olacağını, bu tür kursların Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde olabileceği gibi yeterli sayıda

öğrenci bulunması hâlinde okulların kendi bünyelerinde de düzenlenebileceğini belirtmektedirler. (Taştan ve Çelik, 2017: 69).

2017 yılında yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler; “sözcükleri anlamlandırma sıkıntıları, okuduğunu anlamada zorluk çekme, kendilerini ifade konusunda yetersiz kalma, doğru sözcükleri kullanamama, telaffuz sıkıntıları, sözcük haznesinin yetersizliği, alfabe farkı nedeniyle yazma sıkıntıları, Türkçe konusunda model bulamama, terimlere yönelik sıkıntılar, konuşma sıkıntıları, dil bilgisine yönelik sıkıntıları” gibi görüşler ifade ederek, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaşadıkları sıkıntıları açıklamıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %72,73’ünün Suriyeli öğrenciler ile Türk arkadaşları arasında sorunlar yaşandığını, %27,27’sinin ise sorun yaşanmadığını ifade ettiği görülmektedir. Verilen cevaplardan hareketle yaşandığı söylenen sorunların çoğunun sosyal ilişkilerde görüldüğü ve “kültürel kaynaklı” olduğu tespit edilmiştir. İletişim kaynaklı sorunların temel nedeninin “Türkçeyi iyi bilmemek” olduğu ifade edilmiştir. Yaşanan bazı sorunlar ise günlük, normal sorunlar olarak nitelendirilmiştir. Bazı öğretmenler yaşanan sorunların zamanla ortadan kalktığını; Türk misafirperverliği ve Türkçeyi öğrenme sayesinde sorun kalmadığını dile getirmişlerdir. Suriyeli öğrenciler ile Türk arkadaşları arasında sorun yaşanmadığını dile getiren öğretmenler gerekçe olarak ise “Türk misafirperverliğini” göstermişlerdir (Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017: 470, 471).

Eğitim Reformu Girişimi’nin Sabancı Üniversitesinde 27 Aralık 2018 tarihinde düzenlediği Bir Arada Yaşamı ve Geleceği Kapsayıcı Eğitimle İnşa Etmek, adlı panel sonucuna göre;

Türkçe öğrenimi mülteci çocukların önündeki fırsatlar yelpazesinin genişlemesi açısından kritik önem taşımaktadır. Eğitim malzemesi eksikliği, yeterli metodoloji geliştirilememiş olması, öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretme konusunda eğitim almamış ve deneyimsiz olmaları nedeniyle gerek GEM’lerde gerekse devlet okullarında uzun süre nitelikli Türk dili eğitimi verilememiştir. Kapsayıcı eğitim programları, akademik bilgi aktarımının yanı sıra, öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal ve yaratıcı gelişimine de odaklanmalı ve öğrencilerin “farklı gereksinimlerine yanıt verebilecek kadar esnek” olmalı (ERG, 2018: 22, 23).

“Türkiye’de en son 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yenilenen ilkokul öğretim programlarının tümünde ortak bir anlayış olarak eğitimin, öğrencilerin bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade bilginin birey için anlamlı ve yaşantısal hâle getirilmesi esasına dayandırıldığı belirtilmiştir (MEB, 2017). Bu doğrultuda hazırlanan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları; anahtar beceriler, değerler, bu beceri ve değerlerin kazandırılmasını içeren öğrenme öğretme yaklaşımları, ölçme değerlendirme yaklaşımları ve genel amaçların belirtildiği temel öğelerden oluşmaktadır.” diyen araştırmacılar; “1. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının tekrar gözden geçirilerek Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerileri edinmelerine yönelik olarak yeni bir öğretim programı geliştirilebilir. 2. Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak bu öğrencilere özel Türkçe ders kitapları oluşturulabilir. 3. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının değerlendirme ögesi gözden geçirilerek öğretmen kılavuz kitaplarına Suriyeli öğrencilerin edindikleri Türkçe dil becerilerini ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik çeşitli etkinlikler ve ölçme araçları eklenebilir.” gibi bir dizi öneri sıralanmaktadır (Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018: 133, 153).

Ders kitaplarının “öğrenci seviyesine uygun olmadığı, her seviye, yaş veya kademedeki farklı öğrenciler için tek kitap kullanıldığı görülmektedir. Ders kitaplarının içeriğinin Türkçe öğretmek için uygun olduğunu düşünen 3 öğretmen dışında bütün öğretmenler, kitapların içeriğinin çeşitli açılardan yetersiz ve olumsuz olduğu yönünde görüş bildirmektedirler.” diyen Biçer ve Kılıç; “Ders kitaplarından etkin olarak yararlanmak, Türkçe öğretimini daha nitelikli yapmak belirlenen amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Yabancılara Türkçe öğretiminde en çok kullanılan materyallerden olan ders kitapları her açıdan sağlıklı ve nitelikli hazırlanarak öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrenmelerine katkıda bulunulabilir” değerlendirmesinde bulunuyor (Biçer ve Kılıç, 2017: 662).

Çelik’in yaptığı bir incelemeye göre sığınmacı kadınlar “Türkçe dil yeterlilikleri olmadığından, erkek üye ve erkek çocukların çalışmasına bağlı olarak, ev içi işleri ve okul çocuğu olması halinde onların sorumluluklarını devredemeyecekleri için iş dahi aramamaktadırlar. Hayallere veda etmek ya da daha iyimser bir bakış açısı ile biraz umutlarını ertelemek şart olmuştur. Zira yeniden hayal kurmaları ile eğitime erişme arasında bağ vardır ve eğitime erişme, eğitimde kalma ve girilen yeni sistemde başarılı olabilmek için Türkçe dil kullanımının iyileşmesi gereklidir ve çoğu henüz bunu başaramamıştır.” (Çelik, 2018: 26).

Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef dilden kaynaklı bazı sorunların yaşandığı da tespit edilmiştir. Bu sorunlar ele alındığında özellikle telaffuzdaki problemlerin ön plana çıktığı, Arapça Türkçe arasındaki alfabe farklılığının ve bunun bir yansıması olarak ünlü-ünsüz harflerde çocukların zorlandığı görülmüştür. Bu bulgu, dilin yani Türkçenin çocuklar için bir problem olduğunu ortaya koymaktadır. “Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri de materyallerdir. Bu araştırmada, kullanılan ders kitaplarının çocukların seviyelerine uygun olmadığı ortaya çıkmıştır. Literatürdeki çalışmalarda da bu bulguyu destekleyici sonuçlara rastlanmaktadır.” (Moralı, 2018: 140, 1441).

Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma Ve Dayanışma Derneği 2019 yılında hazırladığı “Suriyeli Çocukların Eğitimine Dair Model Oluşturma Projesi, Durum Tespiti Ve Çözüm Önerileri, Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu” adlı çalışmada, “Suriyeli çocuklar arasında daha dezavantajlı olduğu ifade edilen “Türkçe bilmeyen çocuklar”, tüm öğretmenlerin % 22,8’i, Türk öğretmenlerinse % 43’ü tarafından belirtilmiştir. Bu dezavantajı sadece Türk öğretmenler tanımlamıştır ve % 95,9’u resmi okul çalışanıdır. Türk öğretmenler çocuklar arasında en dezavantajlı olanları “Türkçe bilmeyen çocuklar” olarak tanımlamaktadır.” (Mavi Kalem SYDD, 2019: 33).

“Özellikle farklı kültürlerdeki yaşantıların, deneyim ve tecrübelerin Türkçeye aktarılması için hem Arapça hem de Türkçe etkin olarak kullanılmalıdır. Örneğin Suriye’deki atasözleri ve deyimler Türk kültürüne aktarıldığı gibi Türkiye’deki atasözleri ve deyimler Suriye kültürüne aktarılabilir. Geçici koruma statüsündeki bireylerle Türklerin kaynaşabilmesi için karşılıklı olarak hem ritüeller ve alışkanlıklar hem de dini ve millî bayramlar birlikte kutlanmalıdır.” diyen Güngör ve arkadaşları “Antakya ilinde Geçici Eğitim Merkezi ve kamp ziyaretleri sırasında gözlenen ve tespit edilen, Geçici Koruma Statüsündeki bireylere ait algının “Okuldaki öğretmenlerimizle anlaşamıyoruz çünkü Türkçe diline hâkim değiliz ve yaşadıklarımızdan dolayı aşırı sabırsızız. Birbirimize tahammülümüz yok, çatışmalarımızı şiddetle çözüyoruz ve kendimizi geliştiremiyoruz. Çok hızlı bir şekilde Türkçeyi öğrenmemiz gerekiyor. Birbirimizle çatışmak yerine engelleri tek tek aşmamız gerekiyor.” şeklinde olduğunu tespit ediyorlar (Güngör, Balcıoğlu ve diğerleri, 2017: 233).

Boylu ve Işık, 2020 yılında yayımlanan bir makalede, öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik başarı durumlarına ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin okuma ve dinleme becerisinde iyi fakat konuşma ve yazma becerilerinde zayıf olduklarını tespit ediyor ve “sınıftaki bütün öğrenciler Suriyeli olduğu için Arapça ve Türkçe ortak kelime, atasözü, deyim vb. dil unsurlarından muhakkak istifade edilmeli fakat bu konudaki yalancı eş değerlik hususu göz önünde bulundurulmalıdır.” önerisinde bulunuyorlar. Ayrıca “araştırmaya göre Suriyeli öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri okuma ve dinleme becerilerine oranla çok daha zayıf olduğu için bu iki becerinin geliştirilmesine yönelik ders içi ve dışı etkinliklere (yazma, konuşma kulüpleri) daha fazla ağırlık verilmelidir.” diyorlar (Boylu ve Işık, 2020: 1122, 1123). Ayrıca “Mülteci çocuklara Türkçenin öğretiminde hedef kitlenin sosyokültürel ve ekonomik şartları dikkate alınmalı, onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretim programı hazırlanmalıdır. Zira bilgi ve kazanımların kalıcı olması sosyal hayatın gerekleri ve ihtiyaçlar durumu ile doğru orantılıdır.” (Şahin, 2020: 391).

Bütün bu literatür, ana dili Arapça olan ve İslam kültürüne çocukluktan itibaren aşına kitleye Türkçe öğretiminde kullanılan kitap, yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, sığınmacıları ötekileştirmeyen, kültürel değerlerini koruyarak yeni muhtemel vatanlarında birinci sınıf yurttaş gibi görülmelerini sağlayan Türkçe öğretimi için ders içeriklerinin, öğretmen niteliklerinin ve öğretim yöntemlerinin yeni bir anlayışla yeniden ele alınmasına ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir.

Derslerin İşleniş Aşamaları İçin Öneriler

1. Orijinal metin öğrencilere ayet ayet okutulur. Sonra öğretmen metnin tamamını okur.
2. Metnin Türkçe harflerle okunuşu ayet ayet öğrencilere birkaç kez okutulur. Sonra öğretmen Türkçe aksana göre sesli okur.
3. Metnin Türkçe manası önce öğretmen tarafından tane tane okunur, öğrencilerin metinden gözleriyle okunan kısmı takip etmeleri istenir.
4. Sırayla her cümle ve ibare önce topluca öğrencilere tekrar ettirilir, sonra teker teker her cümle ve ibareyi öğrencilerin sesli ifade etmesi istenir.

5. Cümle ibarelerin metne bakmadan seslendirilmesi seçilen öğrencilerden istenir.
6. Sırayla her cümle ve ibarenin metne bakmadan öğrenciler tarafından defterlere yazılması sağlanır.
7. Yazılan ifadelerin gerçek metinden kontrol edilerek yazım yanlışlarının renkli kalemle düzeltilmesi istenir.
8. (Orta ve ileri düzey eğitimlerde cümle ve ibarelerin türleri ve biçimleri de öğretilir.) Temel öğretim düzeyinde bu aşamadan sonra defter ve kitaplar kapatılarak, doğru okuma, yazma ve sözlü ifade etme uygulamaları yapılır.
9. Her kelime ve ibarenin hecelere bölünmesi öğretilir. Hecelere göre seslendirme yapılır.
10. Alıştırma soruları cevaplandırılarak, konunun kavranması sağlanır. Her haftanın son dersinde alıştırma sorularından oluşan küçük ölçme ve değerlendirme sınavı yapılır.

Örnek Surelerin Söz Dizimi ve Sözcük Yapıları

١) (مِ حِرْلًا نِ مَحْرَلًا هَلَّا مَسْبِ)

٢) (نِّي مَلْعَانَا بَرَّ هَلَّا دُمَحْنَا)
٣) (مِ حِرْلًا نِ مَحْرَلًا)
٤) (نِّي دَلَا مَوِي لَلَام)
٥) (نِّي عَيْتَسُنَّ)

٦) (مِّي قَيْتَسْمُنَا طَارَصَّ لَّا اِنْدَهَا)
٧) (نِّي لَاضَّلَا)

Fâtiha Suresi

Okunuşu:

- 1- “Bismillâhi’r-Rahmâni’r-Rahîm.
- 2- Elhamdulillâhi Rabbi’l-âlemîn.
- 3- Er-Rahmâni’r-Rahîm.
- 4- Mâliki yevmi’d-dîn.
- 5- İyyâke na’budu ve iyyâke neste’în.
- 6- İhdine’s-sırâta’l-mustakîm.
- 7- Sırâta’l-lezîne en’amte aleyhim. Ğayri’l-meğdûbi aleyhim ve le’d-dâllîn.”

1. Rahmân ve rahîm olan Allah’ın adıyla.

Rahmân ve rahîm olan Allah’ın adıyla: ZT

Rahmân ve rahîm olan Allah’ın / adı: İT

Rahmân ve rahîm olan / Allah: ST

Rahmân ve rahîm olan: SF.Gr

Rahmân ve rahîm ol-: BF

Rahmân ve rahîm: BGr

Rahmân ve rahîm ol-an Allah-ın ad-ı-y-la

Alıştırmalar:

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız:

1. Rahman ve Rahim olan kimdir?
2. Allah’ın neyi ile?

3. Nasıl Allah?

4. Kelimelerin kök ve eklerinin görev ve işlevlerini yazınız.

5. Rahman ve Rahim kelimelerinin Türkçe anlamlarını yazınız.

2. Hamd (övme ve övülme), âlemlerin Rabbi Allah'a mahsustur.

Hamd (övme ve övülme): Ö

âlemlerin Rabbi Allah'a: DT

mahsustur: Y

(övme ve övülme): BGr

âlemlerin Rabbi Allah'a / mahsus: YGr

âlemlerin Rabbi Allah: ST

âlemlerin Rabbi: İT

Hamd (öv-me ve öv-ül-me) âlem-ler-in Rabb-i Allah-a mahsus-tur

Alıştırmalar:

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız:

1. Hamd kime mahsustur?

2. Allah, âlemlerin neyidir?

3. Övmek ve övülmek kime mahsustur?

4. “âlem”, “Rab” ve “mahsus” kelimelerinin Türkçe karşılığını yazınız.

5. “âlem” ile “alem” arasında ne fark vardır?

3. O, rahmândır ve rahîmdir.

O: Ö

rahmândır ve rahîmdir: Y

rahmândır ve rahîmdir: BGr

O, rahman-dır ve rahîm-dir

Alıştırmalar:

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız:

1. Kim rahmandır ve rahimdir?
2. “O” kimdir?
3. Rahman ve rahim kelimelerinin Türkçe anlamını yazınız.

4. Ceza gününün mâlikidir.

Ceza gününün mâlikidir: Y

Ceza gününün / mâliki: İT

Ceza günü: İT

Ceza gün-ü-n-ün mâlik-i-dir.

Alıştırmalar:

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız:

1. Ceza gününün maliki kimdir?
2. “Ceza günü” ne zamandır?
3. “malik” kelimesinin Türkçe anlamı nedir?

5. (Rabbimiz!) Ancak sana kulluk ederiz ve yalnız senden medet umarız.

(Rabbimiz!): CDU

Ancak sana: DT

kulluk ederiz: Y

ve: CDU

yalnız senden: DT

medet umarız: Y

Ancak sana kulluk ederiz ve yalnız senden medet umarız

Ancak sen: ST

kulluk ed-: BF

yalnız sen: ST

medet um-: BF

(Rabb-i-miz!) Ancak san-a kul-luk ed-e-r-iz ve yal(1)n-ız sen-den medet um-a-r-ız.

Alıştırmalar:

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız:

1. Ancak kime kulluk ederiz?
2. Ancak kimden yardım dileriz?
3. Rabbimiz kimdir?
4. “kul” ile “kulluk” arasındaki farkı yazınız.
5. “medet” kelimesinin Türkçe karşılığını yazınız.

6. Bize doğru yolu göster.

Bize: DT

doğru yolu: B.li N

göster: Y

Doğru yol: ST

Biz-e doğru yol-u göster. (gör-dür-)

Alıştırmalar:

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız:

1. Kim bize doğru yolu gösterebilir?
2. Doğru yol ne olabilir?
3. Görmek ile göstermek arasındaki farkı yazınız.
4. Türkçedeki kişi zamirlerini yazınız.

7. Kendilerine lütuf ve ikramda bulunduğu kimselerin yolunu; gazaba uğramışların ve sapmışların yolunu değil!

Kendilerine lütuf ve ikramda bulunduğu kimselerin yolunu: N

gazaba uğramışların ve sapmışların yolunu değil: N

Kendilerine lütuf ve ikramda bulunduğu kimselerin / yolu: İT

Kendilerine lütuf ve ikramda bulunduğu kimseler: ST

(Senin) / Kendilerine lütuf ve ikramda bulunduğu: İGr

(Onların) Kendileri: İGr

lütuf ve ikramda bulun-: BF

lütuf ve ikram: BGr

gazaba uğramışların ve sapmışların / yolu: İT

gazaba uğramışların ve sapmışların: BGr

gazaba uğramışlar: YGr

Kendi-ler-i-n-e lütuf ve ikram-da bul-un-duğ-un kim-se-ler-in yol-u-n-u; gazab-a uğra-mış-lar-ın ve sap-mış-lar-ın yol-u-n-u

Alıştırmalar:

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız:

1. Allah bize kimin yolunu gösterebilir?
2. Allah bize kimlerin yolunu göstermesin?
3. “Lütuf ve ikram” ne demektir? Açıklayınız.
4. “Uğramışların” kelimesinin kök ve eklerini bulunuz, görev ve işlevlerini yazınız.
5. “Gazap” kelimesinin Türkçe karşılığını yazınız.

Ayet-el Kürsi

مِ يَحْرُلَا نِمُخْرَلَا دِلَالَا مَسْبِ

ضُرَالَا يَفِ امَو تِ اَوَامَسَلَا يَفِ امَ هَلْ مُوْنْ اَلُو قَنَسِ هُدُخَاتْ اَلْ مُوَيُقَلْنَا يُحْنَا وَهْ اَلَا مَلَا اَلْ هُنَلَا
عِيَشَبِ نَوَطِي حِي اَلُو مَهْفَلَاخْ امَو مَهِي دِي اَنْ يَبِ امَ مَلْعِي هِنْدَابِ اَلَا هُنْ عِ عَفَشِي يَدَلَا اَدْنَمْ
يُلْعَلَا وَهْ امَ هُظْفَحْ هُدُوِي اَلُو ضُرَالَاو تِ اَوَامَسَلَا هُوِي سِرْكْ عَسِوْ عَاشْ امَبِ اَلَا دَمَلْعْ نَمْ
مُيْظَعَلَا

Okunuşu:

1. Allâhu lâ ilâhe illâ huve'l-hayyu'l-kayyûm.
2. Lâ te'huzuhû sinetun ve lâ nevm.
3. Lehû mâ fi's-semâvâti ve mâ fi'l-ardı.
4. Men zellezî yeşfe'u 'indehû illâ bi iznih.
5. Ya'lemu mâ beyne eydîhim ve mâ halfehum
6. lâ yuhîtüne bi şey'in min 'ilmihî illâ bimâ şâe
7. vesi'a kursiyuhu's-semâvâti ve'larda
8. lâ yeûduhû hıfzuhumâ
9. huve'l-'aliyyu'l-'azîm.

Anlamı:

1. O'ndan başka ilah olmayan Allah, hay ve kayyumdur (ezel ve ebedidir).
2. O'nu uyuklama ve uyku tutmaz.
3. Göklerde ve yerlerde olan şeyler O'nundur.
4. İzni olmaksızın O'nun yanında şefaet eden yoktur.
5. Halkın önünde ve arkasında olanı (istikbal ve maziyi) bilir.
6. İnsanlar O'nun ilminden, O'nun isteğinden başkasını ihata edemezler.
7. Kürsisi semaları ve yeri içine alır.
8. Onların hıfzı O'nu (Cenab-ı Ecelli Ala'yı) yormaz.
9. O, pek yüksek ve büyüktür.

Alıştırmalar:

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız:

1. Bütün cümlelerin ögelerini bulunuz.
2. Kelime gruplarını gösteriniz.
3. Kelimeleri kök ve eklerine ayırarak görev ve işlevlerini yazınız.
4. Kelimelerin yapı bakımından türlerini yazınız.
5. Kelimelerin cümledeki görevleri bakımından türlerini yazınız.
6. Cümlelerin;
 - a. Ögelerinin dizilişi,
 - b. Yapıları,
 - c. Yüklemelerinin türü,
 - ç. Anlamları
 - d. Nesnelere bakımından türlerini yazınız

Sonuç ve Değerlendirme

Göçmen veya sığınmacıların dil problemi, uyumsuzluğun ve kimi geçimsizliklerin temel sebebidir. Uyumu kolaylaştıracak en önemli araç dil olduğundan, Suriyeli mültecilerin Türkçeyi öğrenmesi için her türlü önlem alınmalıdır. Türkçe kurslarının hem niteliği hem de niceliği geliştirilmelidir. “Kısa sürelerle kısa sürede Türkçe öğretim modeli”nin önemli bir boşluğu dolduracağı, pek çok öğrenme gücüne çare olacağı değerlendirilmektedir. Bu yöntemle, Türkçenin “Zor bir dil” olduğu ön yargısının kırılması bile, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi etkinliği bakımından önemli bir kazanım olacaktır. Bu modelin özellikle dil öğretiminin temel düzeyinde (A1, A2) öğrenci ve velilere psiko-sosyal açılardan da yararı olacağı, öğrencilere ilave moral ve motivasyon sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Sığınmacılar; artık burada kalıcı olabileceklerini düşünerek Türkçe öğrenmek için gayret etmeli, Türk kültürünü ve sosyal yaşantısını tanımaya çalışmalı; Türk halkı ve kamu yönetimi ise onlara bu konuda daha fazla destek ve kolaylık sağlamalıdır. Altı yaşın altındaki bebeklerin Türkiye’de Türk kültürü içinde bir şekilde Türkçe öğrenerek büyüdüklerini göz önünde bulundurmak gerekir. Özellikle eğitim çağına doğru, bu bebeklerin farklı sorunları olabileceği düşünülmelidir. Çocuk daha üç, dört yaşlarında iken ailelerin din eğitimi maksadıyla bazı dua ve sureleri çocuğa ezberlettiği bilinmektedir. Bu nedenle, söz konusu yöntemin Suriyeli sığınmacı çocuklara okul öncesi dönemdeki Türkçe öğretiminde de kolayca kullanılabilmesi değerlendirilmektedir.

Çocukların geleceğe hazırlanabilmesi ve toplumsal uyum kabul noktalarında dışlanmaması için fırsat eşitliği sağlanmalı ve sosyal adalet yaklaşımı çerçevesinde planlamalar yapılmalıdır. Bu noktada Türkçeyi öğretebilecek programlar ve dil kursları Arapça ve Türkçe ortak metinlerle yoğunlaştırılmalı, Eğitim- öğretim kadrolarında Arapça ile Türkçe bilen ortak kültüre duyarlı öğretmenlerin ve hizmet personellerinin istihdamı sağlanmalı, kız öğrencilerinin okullaşmasını engelleyen (erken yaşta evlendirilme, kızları okula göndermeme gibi) toplumsal cinsiyet rollerine karşın etkin politikalar geliştirilmelidir.

Barınma merkezlerinde uygulanacak programların içeriği, temel yaşam becerileri, moral eğitimi, genel kültür, sosyal beceriler gibi konularla zenginleştirilerek işlenmelidir. Türk asıllı Suriye vatandaşlarının ise isterlerse Türkiye müfredatı ile eğitim alabilmesi ve Türkçe öğrenmek isteyenler için Türkçe öğrenme imkânının sunulması önem arz etmektedir.

Suriyeli pek çok velinin Türkçe alfabeyi (okuma-yazmayı) bilmedikleri için çocuklarına eğitimleri ile ilgili olarak evde hiçbir şekilde yardımcı olamadıkları, bu durumun da çocukların başarısı ve uyumu üzerinde olumsuz etkiler doğurduğu, bu nedenle yetişkinlere yönelik okuma yazma ve Türkçe kurslarının sayısının artırılması gerektiği ifade edilmektedir. Dinsel içerikli basit metinlerin Arapça ve Türkçe birlikte yazılarak ailelere dağıtılmasının, çocuğuna din öğretme sorumluluğu taşıyan velilerin dinini evladına öğretirken kendisinin de bu metinler sayesinde Türkçeyi öğrenme ihtimalinin olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okul dışında verilen meslek edindirme, halk eğitim ve Kuran kursları gibi etkinliklere bu çocukların Türk çocuklarıyla birlikte devam etmeleri teşvik edilebilir. Kişinin hayatta özgür ve başarılı olmasına katkı sunan meslek kazandırma, bilgi ve beceri edindirme kursları sayesinde Suriyeli sığınmacıların Türkçeye etkin bir şekilde maruz kalacakları, bu sayede Türkçeyi öğrenmelerinin kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde en çok kullanılan materyallerden olan ders kitapları, her açıdan sağlıklı ve nitelikli hazırlanarak; öğrencilerin Türkçeyi daha kolay, daha iyi ve daha kalıcı bir şekilde öğrenmelerine katkıda bulunmalıdır. Kitaplarda özellikle farklı kültürlerdeki yaşantıların, deneyim ve tecrübelerin Türkçeye aktarılması için hem Arapça hem de Türkçe etkin olarak kullanılmalıdır. Örneğin Suriye'deki atasözleri ve deyimler Türk kültürüne aktarıldığı gibi Türkiye'deki atasözleri ve deyimler ders kitapları ve yardımcı dokümanlar vasıtasıyla Suriye kültürüne aktarılabilir. Geçici koruma statüsündeki bireylerle Türklerin kaynaşabilmesi için karşılıklı olarak hem ritüeller ve alışkanlıklar hem de dini ve millî bayramlar birlikte kutlanmalıdır.

Ana dile ait cümle ve metin kalıplarının ezberlenmiş olması, bu ibarelerin hedef dilde öğrenilmesini, ilk defa karşılaşılan kavram ve ifadelerle göre daha kolay kılmaktadır. Özellikle soyut kavramların öğretiminde ana dilin imkânlarından yararlanılmalıdır. Çünkü, öğrencilerin hafızasında bulunan veya en azından duyarak ya da görerek aşına oldukları Kur'an sureleri ve bilinen bazı dualardan oluşan metinlerin derslerde kullanılması, Arapça bilen hedef kitleye Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çok önemli kolaylıklar sağlayacaktır. Ayrıca bu yöntemin, öğrencilerin Türkçeyi çeşitli kaygılar nedeniyle yadırgamalarını önleyeceği, yetişkin kursiyerler ile çocuk yaştaki öğrencilerin hem kendilerinin hem de ailelerinin Türkçe öğrenme/öğretme isteklerini güçlendireceği, moral ve motivasyon sağlayacağı düşünülmektedir.

“Arapça Bilenler İçin Kısa Surelerle Kısa Sürede Türkçe Öğretimi” yönteminin hem yabancı dil olarak Türkçe öğretim etkinliğinin daha verimli olmasına hem de sığınmacılarla yerli halkın daha sıcak ve samimi paylaşımlarda bulunarak iletişim kazası yaşamamalarına çok önemli katkılar sunacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

Barın, Hilal (2015). Türkiye’deki Suriyeli Kadınların Toplumsal Bağlamda Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Temmuz-Aralık.

Biçer, Nurşat ve Kılıç, Bekir Sıddık (2017). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek İçin Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.

Bostan, Hakan (2018). Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Uyum, Vatandaşlık ve İskân Sorunu, *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4(2), Temmuz – Aralık, 38 – 88.

Boylu, Emrah ve Işık, Pinar (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1113-1128.

Coşkun, İpek ve Emin, Müberra Nur (2016). *Türkiye’deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası Fırsatlar Ve Zorluklar*, İstanbul: SETA, Turkuvaz yayıncılık.

Çelik, Kezban (2018). *Kültürlerarası Duyarlılık ve Birlikte Yaşam, “Kadın ve Kız Çocukları İçin Güvenli Alanlar ve Kadın Sağlığı Danışma Merkezleri Oluşturmak Suretiyle Suriyeli ve Diğer Göçmen Kadınların Üreme Sağlığı ve Toplumsal Cinsiyete Dayalı Şiddet Hizmetlerine Erişimlerini Güçlendirme Projesi” Odak Grup Toplantılarına İlişkin Değerlendirme Raporu*, Ankara: UZERLER Matb. Rek. Turz. San. ve Tic. Ltd. Şti.

Emin, Müberra Nur (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları, ŞUBAT, 153. İstanbul: SETA.

Erdem, Mehmet Dursun; Kaya, İlhami ve Yılmaz, Ahmet (2017). Örgün Eğitim Kapsamındaki Suriyeli Çocukların Eğitimleri ve Okul Yaşantıları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 5(3), September.

Erdoğan, Murat; Kavukçuer, Yudum ve Çetinkaya, Tuğçe (2017). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Mültecilere Yönelik Medya Algısı, *Liberal Perspektif Analiz*, 5, Nisan.

ERG Eğitim Reformu Girişimi (2018). Bir Arada Yaşamı Ve Geleceği Kapsayıcı Eğitimle İnşa Etmek, Sabancı Üniversitesi, Panel, 27 Aralık, 10.00-12.30, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-gozlemevi/arastirma/bir-arada-yasami-ve-gelecegi-kapsayici-egitimle-insa-etmek-2/> (Erişim tarihi: 18. 07. 2019).

Esen, Adem ve Duman, Mehmet (2016). Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler Ve Öneriler, *Aryan*, Kasım.

Gencer, Tahir Emre (2017). Göç Ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi Ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 10(54).

Güngör, Celil; Balcıoğlu, Mustafa ve diğer (2017). *Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı*, Kiremit Production, Ankara.

<http://cocuk.bilgi.edu.tr>, (2015). İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri, Eylül 2015, (Erişim tarihi: 18. 07. 2019).

<http://www.kuranmeali.com/Sayfalar.php?sayfa=0>, (Erişim tarihi: 18. 07. 2019).

<https://www.afad.gov.tr>, (2014). *Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Türkiye’deki Suriyeli Kadınlar Raporu*, (Erişim tarihi: 18. 07. 2019).

Kağnıcı, Dilek Yelda (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar, *Elementary Education Online*, 16(4): 1768-1776, *İlköğretim Online*, 16 (4), 1768-1776, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: 10.17051/ilkonline.2017.342990. (Erişim tarihi: 18. 07. 2019)

Koçoğlu, Ayhan ve Yanpar Yelken, Tuğba (2018). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 6(2).

Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma Ve Dayanışma Derneği (2019). *Suriyeli Çocukların Eğitimine Dair Model Oluşturma Projesi, Durum Tespiti Ve Çözüm Önerileri, Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu*, İstanbul, www.mavikalem.org.

Moralı, Gürkan (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, OPUS © *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, ISSN:2528-9527 E-ISSN : 2528-9535, <http://opusjournal.net>.

Özdemir, Fatih ve Öner-Özkan, Bengi (2016). Türkiye’de Sosyal Medya Kullanıcılarının Suriyeli Mültecilere İlişkin Sosyal Temsilleri, *Nesne Psikoloji Dergisi* (NPD), 4(8).

Özservet, Yasemin Çakır; Yurtsever, Betül ve diğer. (2017). *Suriyelilerle Birlikte Uyumlu Konuşmak, Marmara Üniversitesi Kent Sorunları ve Yerel Yönetimler*, İstanbul: Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Seydi, Ali Rıza (2014). Türkiye’nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Nisan, Sayı: 31, s. 267-305.

Şahin, Harun (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 377-394.

Taştan, Coşkun Ve Çelik, Zafer (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Slovakya Banská Bystrica Matej Bel Üniversitesinde Türkçe Öğretimi

Öğr. Gör. Ayşe Ünal
Atatürk Üniversitesi
ayse.unal@atauni.edu.tr

ÖZ

Türklerin tarihte çok farklı sahalarda yaşaması ve birçok toplumla ilişki içinde olması Türkçenin zenginleşmesine ve dünyanın pek çok bölgesinde konuşulmasına olanak sağlamıştır. Günümüzde Türkçe, en çok konuşulan diller arasındadır. Ülkelerin gelişmişliği ve dünyada söz sahibi olmaları onların dilinin teknolojiye, sanatta yaygın olarak benimsenmesine katkı sağlamaktadır. Türkiye'nin de son zamanlarda gelişip adından sıkça bahsettirmesi nedeniyle Türkçe öğrenmeye ilgi artmıştır. Bu çalışmada, Slovakya'nın Banská Bystrica şehrinde bulunan Matej Bel Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hakkında bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın amacı, adı geçen üniversitede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin beklentilerini, hedeflerini tespit etmek ve Türkçe öğretimi sırasında karşılaşılan sorunları ve bu sorunlar hakkında çözüm önerileri sunmaktır. Öğrenenlerin Türkçeyi tercih etme sebeplerini, beklentilerini, hedeflerini belirlemek amacıyla betimsel yöntem, gözlem ve mülakat yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca, Slovakya ve Türkiye arasındaki tarihsel ilişki de araştırılmıştır. Slovaklar ve Türklerin V. yüzyıldan beri çeşitli Türk boyları aracılığıyla temaslarda bulunduğu ve son olarak Slovakların yaklaşık 150 yıl Osmanlı hâkimiyetinde kaldıkları bilinmektedir. Bu dönemler içerisinde Slovakların Türkçeye ilgilerinin arttığı ve özellikle 17 ve 18. yüzyıllarda bu ilginin zirveye ulaştığı, daha sonraları ise 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ilginin tekrar canlandığı tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırmalar sonucunda elde edilen veriler maddeler hâlinde sıralanmıştır. Veriler neticesinde öğrenenlerin özellikle eğitim, turizm, sosyal ilişkiler ve tarihî sebeplerden dolayı Türkçeye ilgi duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretimi bu sonuçlar ışığında planlanmıştır. Planlama yapılırken yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları arasından "İstanbul"

ve “Yedi İklim” ders kitaplarından faydalanılmıştır. Gündelik hayatta en çok kullanılan yapıların öğretilmesine gayret edilmiştir. Gündelik hayatta en çok kullanılan basit kelimelerden oluşan bir liste de öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin beklentileri, istekleri ve amaçları doğrultusunda planlanarak yapılan öğretim neticesinde yıl sonunda devam eden öğrencilerin %80’inin başarılı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Banská Bystrica, Matej Bel Üniversitesi, Slovakya, Türk dili, Türkçe öğretimi.

Turkish Teaching At Banská Bystrica Matej Bel University, Slovakia

Abstract

The fact that Turks lived in many different fields in history and was in contact with many societies enabled Turkish language to be enriched and to be spoken in many parts of the world. Nowadays, Turkish is among the most spoken languages in the world. The development of countries and having a voice in the world contributes to the widespread adoption of their language in technology and art. Turkey has also developed recently and frequently talked about it, thus the interest to learn Turkish increased. In this study, information about teaching Turkish as a foreign language at Matej Bel University in Banská Bystrica city of Slovakia was given.

The aim of this study is to determine the expectations and goals of those who learn Turkish as a foreign language at the aforementioned university, and to offer solutions to the problems encountered during Turkish teaching. Descriptive method, observation, and interview methods were used to determine the reasons, expectations, and aims of the students for preferring Turkish. Moreover, the historical relations between Slovakia and Turkey was investigated. It is known that Slovaks and Turks have been in contact with various Turkish tribes since the 5th century, and finally, Slovaks remained under Ottoman rule for about 150 years. During these periods, Slovaks' interest in Turkish increased and this interest reached its peak especially in the 17th and 18th centuries, and then it was observed that the interest was revived in the second half of the 20th century.

The data obtained as a result of these researches are listed in items. As a result of the data, it was concluded that learners were interested in Turkish especially for education, tourism, social relations and historical reasons. Teaching Turkish is planned in the light of these results. While planning, "İstanbul" and "Yedi İklim" textbooks were used among the Turkish teaching textbooks for foreigners. Efforts have been made to teach the most used structures in daily life. A list of the most used simple words in daily life was also distributed to the students. It was observed that 80% of the students continuing at the end of the year were successful as a result of the education planned in line with the expectations, wishes and goals of the students.

Keywords: Banská Bystrica, Matej Bel University, Slovakia, Turkish language, Turkish teaching.

Giriş

Dil, sınırlarını bugün bile çözemediğimiz, farklı özelliklere sahip çok yönlü bir varlıktır. O, insan ve toplumdan ayrı düşünülemez kadar önemli bilim, sanat, teknik gibi alanları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2009:11).

Bir dilin sınırları aşıp farklı uluslarla iletişime geçmesi onun gelişmesine, zenginleşmesine yol açmaktadır. Türklerin tarihte çok farklı sahalarda yaşaması ve birçok toplumla ilişki içinde olması Türkçenin zenginleşmesine ve dünyanın pek çok bölgesinde konuşulmasına olanak sağlamıştır. Ülkelerin gelişmişliği ve dünyada söz sahibi olmaları onların dilinin teknolojiye, sanatta yaygın olarak benimsenmesine katkı sağlamaktadır. Türkiye'nin de son zamanlarda gelişip adından sıkça bahsettirmesi nedeniyle Türkçe öğrenmeye ilgi artmıştır.

İnsanlar var olduğu günden bu yana duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını anlatma gereği hissetmiş ve bunun için çeşitli yollar aramıştır. İnsanların önceleri farklı sesler çıkararak işaretler, semboller, resimler, damgalarla anlaştığı ve zamanla bu imgelerin seslere, kelimelere dönüştüğü ve bunun sonucu olarak dilin ortaya çıktığı düşünülmektedir. İnsanların nüfusu arttıkça gruplar, kabileler oluşturmaya başlamışlar ve bu insanlar farklı coğrafyalara yayılmışlardır. Bu coğrafyalarda zamanla kendilerine özgü bir dil ve kültür meydana getirmişlerdir. Diğer toplumlarla etkileşime geçmeye başladıktan sonra birbirlerinin dillerini öğrenme ihtiyacı hâsıl olmuştur. Günümüzde kitleler arası iletişimin çok hızlı ve yaygın olarak kullanılması ana dili dışında farklı dilleri de öğrenme ihtiyacına sebebiyet vermektedir. Bu ihtiyacın hissedildiği yerlerden birisi de Slovakya'dır.

Slovaklar, bugün yaşadıkları topraklara V ve VI. yüzyıllarda yerleşmişlerdir. Bu tarihlerden itibaren çeşitli Türk boylarıyla ve Türk kollarıyla temaslarda bulunmuşlardır. İlk olarak V. yüzyılda Hunlar ile karşılaşmış ve onların hâkimiyeti altına girmişlerdir. Hunlardan sonra VI. yüzyılda Avar Türklerinin hâkimiyetine girmişlerdir. Slovaklar uzun bir süre Avarlarla güçlü bir ilişki kurmuşlardır. Slovak tarihinde bu döneme “Avar-Slav Çağı” adı verilmiştir. Avarlardan sonra sırasıyla Bulgar Türkleri, Hazar Türkleri, Peçenekler ve Kumanlar ile temaslarda bulunmuşlardır (Blaškovič, 2008:55).

Osmanlı devleti 1526 Mohaç Savaşı'ndan sonra 150 yıldan fazla bir süre Slovakya topraklarına hâkim olmuştur. Türkler, bu dönem içerisinde maddî ve

manevî pek çok izler bırakmıştır. Bu izleri bugün, Slovakya'nın her yerinde görmek mümkündür. Osmanlı devletinden önce Slovakya'da bulunmuş Türk halklarından fazla bir şey kalmamıştır. Ancak, son zamanlarda yapılan kazılarda Avar Türklerine ait birçok mezar bulunmuş ve bu mezarlarda ölen kişilerle beraber gömülmüş eşyalara rastlanmıştır. Maddî unsurların yanında Slovakların kullandıkları bazı kelimelerde, yöresel kıyafetlerinde, yer adlarında, şarkılar, efsaneler ve halk oyunlarında Türk imgesi kendisini göstermektedir (Sabatos, 2014:16).

Slovakya, beş milyon nüfuslu bir Orta Avrupa ülkesidir. 1993 yılında Çekoslovakya'nın ikiye bölünmesiyle bağımsızlığını kazanmıştır. “Kuzeyden Polonya, doğudan Ukrayna, güneyden Macaristan, batıdan Avusturya ve Çek Cumhuriyeti ile komşudur. Yüzölçümü 49.034 km² olan ülkenin resmî adı Slovak Cumhuriyeti'dir (Slovenská Republika). Ülkenin büyük bir kısmını dağlık alanlar oluşturmaktadır. Dağların arasındaki vadiler ise yerleşim yerleri olarak kullanılmaktadır. Başkenti Bratislava, diğer önemli şehirleri Košice, Prešov, Žilina, Nitra ve Banská Bystrica'dır. Banská Bystrica, Almanlar tarafından kurulan üç maden şehriden biridir. Avrupa'nın XV. yüzyıla kadar gümüş ve altın üretiminin üçte birini bu bölge karşılamıştır. Banská maden, Bystrica ise nehrin üst tarafı demektir.” (İslam Ansiklopedisi).

Banská Bystrica şehri Matej Bel üniversitesine ev sahipliği yapmaktadır. Yirmi üç bin öğrencisi bulunan üniversite Slovakya'nın gözde üç üniversitesi arasında gösterilmektedir. Matej Bel Üniversitesi 2010 yılında üniversite statüsüne ulaşmıştır ve Avrupa Üniversiteler Birliği üyelerinden biri olmuştur. Orta Slovakya bölgesinde eğitim alanında lider olan Matej Bel Üniversitesi genellikle uluslararası öneme sahip güçlü bir üniversite olarak algılanmaktadır.

Slovakya'da Türkçe öğretimi, Osmanlı Türklerinin Orta ve Batı Avrupa ülkelerine yaklaştıkça adı geçen ülkelerde Türk diline ilginin uyanmasıyla başlamıştır. “1526 Mohaç savaşından sonra, o zaman Macar Krallığının bir parçası olan Slovakya, 150 yıl sürecek olan Türk diliyle ilişkiye başlamıştır. Hem diplomatik görüşmeler hem yeni komşularıyla gündelik ilişkiler için kaliteli çevirmenlere ihtiyaç duyulmuştur. 16. yüzyılın ortalarında Slovakya'da Türk dilinin öğretilmesine başlanmış, 18. yüzyılda bu öğretim akademik seviyeye yükseltilmiştir” (Celnarova, 2001:57).

Slovakya’da Türkoloji’yi 20. yüzyılda Türk Dil Kurumu Şeref Üyesi ünlü Türkolog Josef Blaškovič canlandırmıştır. Blaškovič, Türk edebiyatından Slovakçaya ilk çevirileri yapan kişidir. Sabahattin Ali’nin hikâyelerini ve ayrıca Türk masallarını, fıkralarını çevirmiştir. Josef Blaškovič Bratislava’daki Comenius Üniversitesi’nde Türk dilinin öğretimi için yıllar boyunca savaştı. Onun savaşına katılan iki öğrencisiyle birlikte Blaškovič, Türk dilini, edebiyatını ve tarihini öğretmek için bir program hazırlamıştır. Hazırlanan bu programa göre Türkçenin, daha çok yazı dili olarak öğretilmesi planlanmıştır. Ancak hayata geçirilememiştir (Celnarova, 2001: 58).

Aradan yıllar geçmiş ve Blaškovič’in hayali gerçek olmuştur. Yunus Emre Enstitüsü’yle Bratislava’daki Comenius Üniversitesi arasında 4 Haziran 2006 tarihinde imzalanan iş birliği protokolü çerçevesinde, anılan üniversitenin Felsefe fakültesi bünyesinde Eylül 2006 tarihinde bir Türkoloji Okutmanlığı kürsüsü faaliyete geçmiştir. Yunus Emre Enstitüsünce atanan bir okutman söz konusu merkezde Türkçe öğretimi yapmaya başlamıştır.

Bunların yanında daha sonraki yıllarda Banská Bystrica şehrinde bulunan Matej Bel Üniversitesindeki Türkçe kursları için 29 Nisan 2008 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir okutman görevlendirilmiştir. Böylelikle Matej Bel Üniversitesinin Felsefe Fakültesi bünyesinde, 24 öğrenciyle Türkçe öğretimine başlanmıştır. 2008 yılından günümüze kadar toplam beş Türkçe okutmanı görevlendirilmiştir ve bu tarihten beri aralıksız olarak Türkçe öğretimi devam etmektedir. Günümüzde her iki üniversiteye de MEB tarafından okutman görevlendirilmektedir.

Bulgular

Bu çalışmada, Matej Bel Üniversitesindeki öğrencilerin Türkçeyi tercih etme sebepleri, beklentileri, hedefleri belirlenmiştir. Öğrencilerin, tercih sebeplerini tespit edebilmek amacıyla betimsel, gözlem ve mülakat yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen veriler maddeler hâlinde sıralanmıştır. Veriler neticesinde öğrenenlerin özellikle eğitim, turizm, sosyal ilişkiler ve tarihî sebeplerden dolayı Türkçeye ilgi duydukları görülmüştür. Öğrencilerin beklentileri, istekleri ve amaçları doğrultusunda planlama yapılarak Türkçe öğretimi sırasında birtakım yöntemler kullanılmıştır. Matej Bel Üniversitesinde,

Türkçe öğretiminin başladığı tarihten günümüze kadar, kaç öğrencinin Türkçe dersine katıldığı tespit edilerek tablo hâline getirilmiştir.

Aşağıdaki tabloda Matej Bel Üniversitesinde yıllara göre öğrenci sayıları gösterilmektedir.

Tablo 1: Matej Bel Üniversitesinde yıllara göre Türkçe dersi alan toplam öğrenci sayıları.³

YILLAR	ÖĞRENCİ SAYILARI
2009	92
2010	52
2011	56
2012	52
2013	24
2014	41
2015	55
2016	78
2017	296
2018	187
2019	150
2020	153

Matej Bel Üniversitesinde Türkçe, dönemlik 6 krediden oluşan lisans ve lisansüstü öğrencilerinin her dönem alabileceği ve en çok tercih edilen seçmeli ders durumundadır. Okutman olarak görev yaptığım 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında 187 öğrenci Türkçe derslerine katılmıştır. Birinci dönem 80, ikinci

3

Bu öğrencilerin %90'ı lisans, %10'u lisansüstü seviyesindedir.

dönem 107 öğrenciyle ders yapılmıştır. Öğrencilerin %75'ini lisans, %25'ini ise lisansüstü öğrencileri oluşturmuştur. Yapılan gözlem ve mülakatlar sonucunda öğrencilerin Türkçeyi tercih etme sebepleri şu şekilde tespit edilmiştir:

1. Tarihî sebeplerden dolayı Türkçeyi tercih edenler, Osmanlı Devleti'nin 150 yıl Slovakya'da kalmasından dolayı ortak bir mazimiz olduğu gerekçesiyle tarihsel köklerinden dolayı merak ederek gelenler,
2. Tatil amacıyla Türkiye'ye gelip Türklerden etkilenerek Türkçe öğrenmeye karar verenler,
3. Türk firmalarında çalışmak isteyenler,
4. Arkadaş-dost, evlilik ilişkileri sebebiyle daha iyi iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmek isteyenler,
5. Yeni bir dil öğrenmek isteyenler,
6. Türkiye'de yaşamak isteyenler,
7. Türkiye'de futbol takımlarında oynamak isteyenler (Özellikle Fenerbahçe takımında),
8. Erasmus ile Türkiye'ye gitmek isteyenler,
9. Türk dizileri sayesinde Türkçeyi duyan öğrencilerin sevdikleri dizileri rahatlıkla izlemek istemeleri sebebiyle Türkçe öğrenmeye karar verenler,
10. İyi bir gelecek için farklı dilleri öğrenmek isteyenler,
11. Kredi tamamlamak isteyenler,
12. Yaz aylarında tatilini Türkiye'de geçirmek isteyenler, şeklinde belirlenmiştir.

Yabancı bir dil öğretilirken hedef kitlenin ihtiyacına göre öğretimin yapılması gerekmektedir. Bu amaçla yapılan planlamada iletişimin temeli olan dilin kullanımında ihtiyaç duyulan temel beceriler (dinleme, okuma, konuşma ve yazma), eğitimin başından itibaren beraber değerlendirilmelidir. Tümevarıma

dayalı bir sistem içinde somut kavramlardan soyut kavramlara doğru zaman zaman da tümdengelim yöntemi kullanılarak öğretimin yapılması planlanmalıdır. Dil öğretiminde amaç yaşayarak öğrenmedir. “Sınıf içi uygulamalarının tamamının öğrenciye dönük ve dolayısı ile öğrenciyi her an aktif durumda tutacak biçimde olması gerekir. İletişim araçlarının çok öne çıktığı günümüzde dil öğretirken televizyon, video, bilgisayar, tepegöz gibi araçlardan yararlanarak dört temel becerinin daha iyi kavratılacağı, bir gerçektir” (Barın, 2004:6).

Farklı sebeplerle Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin beklentilerini karşılamak amacıyla *İstanbul ve Yedi İklim* kitaplarından yararlanılarak ortak bir program hazırlanmaya çalışılmıştır. Geleneksel yöntemlerin yanı sıra doğaçlama yöntemler de kullanılmıştır. Türkçeyi daha iyi öğrenmelerini sağlamak için görsel ve işitsel araçlar kullanılmıştır. Bu kapsamda derse başladığımız ilk günlerde, sadece Türk dilini değil aynı zamanda Türk kültürünü tanımak isteyen öğrencilere görsel araçlar sayesinde Türkiye ve Türkiye'nin coğrafi bölgeleri hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Daha sonraki zamanlarda her dersin son 30 dakikalık bölümünde coğrafi bölgeler tek tek tanıtılıp yöresel kıyafetler, yemekler, tarihî yerler görsel araçlarla izletilmiştir. Her bölge tanıtıldıktan sonra bölgenin bir şarkısı ezberletilmeye çalışılmıştır. Görsel araçlar sayesinde dinî ve millî bayramlarımız, özel günlerimiz (düğün vb.) hakkında bilgiler verilip bazı etkinlikler yapılmıştır. Bu araçların kullanılmasıyla öğrencilerin motivasyonunun arttığı, hızlı ve kalıcı öğrenmenin kolaylaştığı görülmüştür.

Yabancı bir dili öğrenen kişinin ana dilinin yapısına benzeyen bir dili daha kolay öğrendiği bilinmektedir. Slovakça Hint-Avrupa dil ailesinin Slav Dilleri koluna aittir. Slovakça ve Türkçe yapı bakımından oldukça farklı olduğu için öğrencilerin hem telaffuzda hem ses ve şekil bilgisinde oldukça fazla hata yaptıkları görülmüştür. Sınırlı ders saatlerimizde öncelikle Türkçe harfler tanıtılmış ve telaffuzları gösterilmiştir. Bazı harflerin Slovakçada olmaması gibi sebeplerden bu harflerle ilgili özel alıştırmalar yapılmıştır. Selamlaşma, tanışma yapıları, sayılar, günler ve aylar öğretilmiştir. Gündelik yaşamda faydalanabilecekleri temel dil yapıları anlatılmıştır. Slovakçada şimdiki zamanla ilgili bir yapı bulunmadığından zamanlar öğretilirken İngilizce bilmeyen öğrenciler arasında “şimdiki zamanla” ilgili sorunlarla karşılaşmıştır. Zamanlar genel olarak öğretildikten sonra her

kelime grubundan (isim, fiil, sıfat, zarf, zamir, bağlaç, edat gibi) basit kelimeler tahtaya yazılarak karşılaştırmalı olarak cümleler kurmaları istenmiştir. Gündelik dilde çokça kullanılan ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önemli yapılar öğretilmiştir. Bu şekilde daha iyi öğrendikleri tespit edilmiştir.

Gündelik hayatta sıkça kullanılan 300 kelimedenden oluşan bir listesi öğrencilere dağıtılmış; sonraki haftalarda kısa, basit okuma parçaları verilerek okutulmuştur. Dönem sonunda iki aşamadan oluşan sınav yapılmıştır. Kısa ve öğrenmesi kolay basit kelimelerden oluşan bir okuma parçasını anlayıp parçayla ilgili sorulara cevap vermeleri ve ayrıca parçadan seçilmiş 20 kelimeyi cümle içinde kullanmaları istenmiştir. İkinci aşamada ise konuşma sınavı yapılarak basit sorulara cevap verebilme, kendini ve ailesini tanıtabilme gibi Türkçe yeterlilikleri ölçülmüştür. Derslere katılan öğrencilerin %80'inin başarılı olduğu görülmüştür.

Matej Bel Üniversitesinde Türkçe öğretimi sırasında karşılaşılan ve öğretimi güçleştirdiği belirlenen sorunları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Sorunların başında fakültedeki derslik sayısının azlığı gelmektedir. Dersliklerin yetersiz olması ders saatlerinin az olmasına sebep olmaktadır (Ders saatlerini arttırmak için dekanlığa yaptığım başvurular kabul görmemiştir).
2. Slovakçada bazı harflerin olmaması, kısa-uzun-ince, çift sesli harflerin olması gibi sebepler yüzünden okuma sırasında telaffuzda sorunlar yaşanmaktadır.
3. Slovakçada yüklem cümle başında kullanılması cümle kuruluşuyla ilgili sorunları ortaya çıkarmaktadır.
4. Hem “Merhaba” hem de “Hoşça kal” için “Ahoj” kelimesinin kullanılması gibi bazı yapıların öğretimi zorlaştırdığı görülmüştür.
5. Sınıf dışında pratik yapma imkânları olmadığı için konuşma becerilerini geliştiremedikleri görülmüştür.
6. Yurt dışındaki öğrencilerin kullanımı için yeterince ders ve çalışma kitabı olmadığı görülmüştür.
7. Yurt dışındaki öğrencilere yönelik yeterince görsel ve yazılı kaynaklar olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda, titizlikle yapılan araştırmalar ve kullanılan yöntemler sayesinde öğrencilerin dörtte üçünün başarılı olduğu görülmüştür. Yüksek oranda başarıyı sağlayabilmek için özenle çalışmak gerektiği ve Türkçe öğretimi sırasında sadece bir yöntemle bağlı kalmak yerine farklı yöntemlerin de kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak önerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. İki devletin eğitim kurumları arasında birtakım antlaşmalar yapılarak ve Türkiye'nin maddî, manevî desteğiyle fakülte'deki bir dersliğin Türkçe sınıfı olarak ayrılması sağlanabilir. Bu antlaşmalar dâhilinde ders saatleri arttırılabilir.
2. Yine kurumlar arasında yapılan antlaşmalarla seçmeli ders statüsünde bulunan Türkçe dersi, zorunlu ders hâline getirilebilir.
3. Öğrencilerin kullanımına yönelik yeterince ders ve çalışma kitabı olmadığı için tarafımdan eksiklerin giderilmesine çalışılmıştır. Ama bir öğretmenin bu eksiklikleri gidermeye gücünün yetmeyeceği bilinmelidir. Bu amaçla MEB tarafından öğrencilerin kullanımı için ders kitapları temin edilmeli ve bunlar ücretsiz olarak dağıtılmalıdır.
4. MEB tarafından, yurt dışındaki üniversitelerde Türkçeyi seçmeli ders olarak alan öğrencilerin seviyelerine uygun hikâye kitapları hazırlanmalıdır.
5. Teknolojik araçlar kullanılarak yurt dışındaki öğrencilere özel daha fazla materyal hazırlanmalıdır. İnternet üzerinden faydalanabilmeleri için "Kelime Öğretimi, Oyunlarla Türkçe Öğreniyorum" gibi çeşitli uygulamalar geliştirilmelidir.
6. Yurt dışında görev yapacak öğretmenlerin de her türlü görüşe, inanışa saygı duyan, açık fikirli, empati yeteneği yüksek kişiler olması gerekmektedir.
7. Öğretmen sınıfın içerisinde kendini sadece bir öğretici olarak görmemelidir. Öğretmen aynı zamanda bir kültür aktarıcısı olduğunu, orada Türkiye'yi temsil ettiğini unutmamalıdır. Öğretmenler sınıfta güler yüzlü, tatlı dilli, hoşgörülü olmalıdır.

8. Öğretmenin fikri, dünya görüşü, hayata bakış açısı ne olursa olsun devletini, milletini, dilini kötü duruma düşürecek, aşağılayacak en küçük bir durum içerisine girmemelidir.

9. Öğretmen, derste öğrencilerin zevk almalarını, kendiliğinden motive olmalarını sağlamalıdır. Derse odaklanabilmeleri için teknolojinin de yardımıyla farklı yöntemler geliştirmelidir.

10. Öğrencilerin Türkçeye ilgisini arttırmak için onlara yakın davranmalı bazen dersten sonra kantinde bir şeyler içip onlarla sohbet etmelidir.

Kaynakça

Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil* (5. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.

Blaškoviç, J.(2008). *Çekoslovakya’da Türklük* (1. Baskı). İstanbul: Doğu Kütüphanesi Yayınları.

Celnarová, X. (2001). Slovakya Türkçenin Öğretilmesinin Sağlanması. *Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu bildirileri* içinde (ss.57-60). Ankara: MEB Yayınları.

Sabatos, C. (2014). *Mit ve Tarih Arasında: Orta Avrupa Edebiyat Tarihinde Türk İmgesi* (1.Baskı). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Şimşirgil, A.(2015). *Slovakya’da Osmanlılar* (1.Baskı). İstanbul: Beylik Yayınları.

Papp, S. (2009). “SLOVAKYA”, TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/slovakya> (28.11.2020).

Ortak Bir Dil Unsuru Bulunmayan Öğrencilere Türkçe Öğretiminde İzlenmesi Gereken Yollar Üzerine Bir İnceleme

Öğretim Üyesi Dr. Şamil Çan
Milli Savunma Üniversitesi
scan@msu.edu.tr

Bilim Uzmanı Sibel Gümüş
sibelgumus67@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde herhangi bir ortak dil unsuru bulunmayan öğrencilere uygulanabilecek yöntemler incelenmiştir. Ülkemize akademik, askerî, ekonomik ve kültürel nedenlerle özellikle Asya ve Afrika kıtaları başta olmak üzere çeşitli ülkelerden birçok kişi gelmektedir. Bu durum özellikle son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimini artırmış fakat bu gelişme de birtakım sorunları ortaya çıkarmıştır. Türkçenin ek bakımından zengin bir dil olması, öğrencilerin bilgi seviyelerine göre sınıfların oluşturulamaması, sınıf ortamlarının homojen yapıda olmaması gibi çeşitli etmenler Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar arasında gösterilebilir. Dil öğretiminde en önemli unsur öğrencinin motivasyonudur. Çalışmanın da temelini oluşturan unsur, A1 kuru öncesi veya A1 kurunun ilk haftalarında öğrencilerin motivasyonunu üst seviyeye çıkartacak, öğretim ortamını zenginleştirecek etkinlik ve çalışmaların neler olabileceği üzerine değerlendirmeler yapmaktır. Bu bağlamda öncelikle alfabe ve sesletimin üzerinde durularak seslerin çıkış yolları öğrencilere öğretilmelidir. Dil ediniminin hedeflendiği tekrar ve pratiğe dayalı Tüm Fiziksel Metot (TPR) Türkçeye uyarlanıp, uygun komutlar belirlenerek etkinlikler yapılabilir. Öğrencilerin günlük hayatlarını sürdürebilmeleri için buldukları ortama göre kelime grubu belirlenerek kısa ve basit iletişim kurmaları sağlanabilir. Böylelikle amaç, öğrencilerin dile karşı oluşabilecek ön yargısının önüne geçerek etkin bir öğrenme ortamı oluşturmaktır.

Anahtar kelimeler: *Öğretim yöntemi, kültür, yabancılara Türkçe eğitimi, sınıf ortamı, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar.*

Abstract

In this study, the methods that can be applied to students who don't have any common language factor in teaching Turkish as a foreign, language, are examined. A lot of people from various countries, especially from Asia and Africa, come to our country for academic, military, economic and cultural reasons. Especially in recent years, this situation has increased the learning Turkish as a foreign language but this development created some problems. Being a rich language in terms of attachments inability to create a class according to students level, classes that are not homogeneous, could be shown as a problem in Turkish teaching. The most important factor in foreign language teaching in student's motivation. The element which forms the basis of study, is to evaluate the activities and studies, that increase the students motivation and enrich the teaching environment, before A1 level and during the first weeks of A1 level course. For this, by emphasizing on alphabet and pronunciation, articulation, of sounds should be taught to students. TPR (Total Physical Response) based on repeton and practise should be adapted to Turkish, activities should be carried out by determining appropriate goals. In order for students to continue their daily lifes, by determining Word groups according to their environment, students should be provided to short and simle communication thereby, the aim is to create on effective environment by preventing the students prejudice that may ocur againts the language.

Key words: *Teaching methods, culture, teaching Turkish to foreigners, classroom environment, problems occurs in Turkish teaching.*

Giriş

Yüzyıllardır süregelen yabancı dil eğitimi; ekonomik, askerî, kültürel ilişkilerin artmasıyla ülkelerin desteklediği önemli bir alan hâline gelmiştir. Günümüzde de yabancı dil eğitimiyle ilgili farklı yöntemler geliştirilmekte ve bu yöntemler doğal ortamda, düzenlenmiş bir sınıf ortamında ya da uzaktan eğitimle ilgili kişilere sunulmaktadır.

Ticarî, askerî, eğitim gibi sektörlerin uluslararası bağlamda önemli bir noktada olması ülkelerin dil eğitimini doğru oranda etkilemektedir. Bu açıdan günümüzde birçok ülkenin desteklediği yabancı dil eğitimi Türkiye’de de oldukça yaygın olarak yürütülmektedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılının YÖK (URL-1) verilerine göre ülkemizde 154.505 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir. Bunun dışında ekonomik, göç, mesleki ve kültürel gibi sebeplerle binlerce kişi Türkçe öğrenmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ilk olarak 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut’un Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazdığı Divanü Lügat-it Türk’e dayanmaktadır. Kaşgarlı Mahmut, dönemin şartlarına rağmen oldukça kapsamlı bir ürün ortaya koymuştur. Eser sadece bir sözlük değil aynı zamanda bir dil öğretim kitabıdır. Ayrıca öğretim yöntemlerini ele alması bakımından güncelliğini korumakta ve günümüzde de yabancı dil öğretimine ışık tutmaktadır. Onan’ın (2003) çalışmasında da belirtildiği üzere Divanü Lügat-it Türk, Batılı birçok çalışmaya göre oldukça yenilikçidir. Kaşgarlı Mahmut’un örnek kelimelerden yola çıkarak kurallar oluşturması kitabın dil bilgisi kitabı olma özelliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında dil öğreniminde sosyal hayatın önemine dikkat yazar, ele aldığı birçok kelimeyi söz kalıpları ve metin içerisinde vererek kelimelerin öğrenimi kolaylaştırmış aynı zamanda bir kültür aktarımı sağlamıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Kaşgarlı Mahmut’tan günümüze kadar gelişerek devam etse de bu öğretimin yaygınlaşması beraberinde birtakım zorluklar getirmektedir. Büyükaslan’ın (2007) çalışmasında bahsettiği gibi bunun başlıca nedenleri arasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir eğitim disiplininin oluşturulmaması gelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi için özellikle açılmış bir bölüm bulunmamaktadır. Oysa dünya dillerine bakıldığında İngilizce veya Fransızcanın öğretimi için ayrıca bölümler açılmıştır. Bu bölümler kendi dillerini öğretecek elemanları yetiştirirken

ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe bölümlerinden mezun olanlar ya da yabancı dil bilgisine sahip olanlar öğreticilik yapmaktadırlar.

Sınıf Ortamları

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, çeşitli ülkelerden gelen yabancı öğrencilerdir. Aynı sınıfı paylaşan bu öğrenciler birbirlerine de yabancıdır. Dil öğretimi sınıflarında, etkinliklerin (karşılıklı konuşma, drama çalışmaları, grup çalışması vb.) sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretim elemanlarının “çok dilli, çok kültürlü” diye tanımlanan bu tür sınıflarda, öğrenciler arasındaki iletişim ortamını yaratabilmesi için özel çaba göstermesi ve bu sınıflarda öğretim ortamlarının sağlıklı biçimde düzenlenmesi için çeşitli iletişim teknikleri konusunda bilgili olması gerekir. Bu nedenle öğretim elemanının, bu tür öğrenme ortamlarının özelliklerine ilişkin bilgiyi, öğrenimi sırasında almış olması ve bu tür öğrenme ortamlarına hazırlıklı olması gerekir (Candaş Karababa, 2009). Homojen bir gruba eğitim vermekle çok dilli bir sınıfa eğitim vermek arasında ders hazırlığı açısından önemli farklılıklar vardır. Yeni öğretilecek kelime ve kavramların öğrencilerin bilgi, ilgi, kültür ve dil özelliklerine göre ayrı ayrı tarifleri gerekebilmektedir. Bu da önemli bir ön çalışma ve tecrübe gerektiren bir durumdur.

Türkiye’de Türkçe öğrenenler, dil okullarında, üniversitelerdeki dil öğretim merkezlerinde veya kurslardaki sınıflarda karma gruplarda eğitim almaktadırlar. Karma gruplara ders veren öğretim elemanları bu tür ortamların gereksinimine hazırlıklı olmadığında sınıf ortamında ve öğretim sürecinde çeşitli sorunlar oluşabilmektedir. Farklı kültürlere duyarlı, kültürlerin geleneklerin ve farklılıkların farkında olan öğretim elemanlarına gereksinim vardır (Candaş Karababa, 2009). Eğiticilerin bu bağlamda eğitim almaları bu tür sınıflardaki eğitimin kalitesini de etkileyecektir. Sınıf ortamlarının fiziki hazırlığının yanında öğrencilerin durumları ve ihtiyaçları da göz önüne alınacak bir şekilde çalışma yapılmalıdır.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar birçok araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, ortak dil ve kültür unsuru bulunmayan

öğrencilerin eğitimi konusunda değerlendirmeler üzerinde durulmaya çalışılmaktadır.

Dil öğretiminde göz ardı edilen unsurlardan biri alfabe öğretimidir. Diller arasındaki alfabe farklılığı özellikle kelime kullanımında yanlışlıklara neden olmaktadır. Türkçede bulunan “ö, ü, ş, ç, ğ, p, r” seslerinin bazı dillerde bulunmaması, bazı dillerdeki gırtlak seslerinin Türkçede bulunmaması sesletim bakımından ve bu sesleri öğrenme bakımından güçlük oluşturmaktadır. Şengül (2014), çalışmasında dillerdeki alfabe farklılığının dil öğrenimindeki engeline değinmiştir. “â, ı, i, o, ö, u, ü” sesleri Arap alfabesinde “elif, vav, ye” ile gösterilirken Türk alfabesinde doğrudan sembol olarak gösterilmesinin anadili Arapça olan öğrenciler için sesletimi ve yazımı oldukça zor bir hâle getirmektedir. Dil öğretiminde dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesi öğretilen dilin ses örgüsünün çok iyi verilmesiyle daha etkili bir hâle gelebilecektir.

Her dilin bir alfabesi vardır ve sesler tüm dünya dilleri için ortaktır fakat dile ait seslerin ayırıcı özelliği, o seslere yüklenen anlamlar ve tonlamalara aittir. Bu bağlamda bir dilin öğretilmesi için öncelikle dile ait sesletimin doğru bir biçimde verilmesi gerekmektedir. Çünkü sesletimin ilk aşamada tam anlamıyla öğrenilmemesi ileriki kurlarda bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Candaş Karababa (2009) da çalışmasında yine sesletimin öneminden bahsederken şu ifadeleri kullanmıştır: Anadili Arapça olan bir öğrencinin “ö” sesini çıkarabilmesi çok zordur. Çünkü bu ses, kendi dilinde bulunmamaktadır. Anadili Japonca olan bir öğrencinin ise “r” sesi ile “l” sesi arasındaki ayrımı duyumsaması çok zordur. Çünkü Japoncada “l” sesi yoktur. Bu nedenle Japon öğrenciler “l” sesinin yerine kendi dillerinde sesletimi bu sese en yakın olan “r” sesini ve yazıda da “r” harfini kullanırlar.

Yabancı dil öğretilmesiyle ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda dil öğretiminin zorluğu ve kurların içeriğine dair çalışmalar mevcuttur fakat bu çalışmaların hemen hepsinin başlangıcı A1 seviyesi olarak esas alınmıştır. Bu çalışmada ise dikkat çekilmek istenen konu, A1 seviyesine başlamadan önceki süreç veya A1 seviyesinin içerisine eklenecek bir hazırlık aşaması yani yabancı öğrenciyle ilk bir iki haftalık süreç ile ilgilidir. Abu Ammar ve İnce'nin (2018) yaptığı çalışmada da hazırlık aşamasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Özellikle yapılan ankete göre öğrencilerin birçoğu hazırlık aşamasının gerekli olduğunu ve dilin temelini

bu aşamada atılacağını böylelikle motivasyonlarının daha yüksek olacağını söylemektedirler. Bu da öğrencilere öğrencileri dil eğitimine hazırlanma gibi bir sorumluluk yüklemektedir.

Yabancı dil eğitimi alan bireylerin aynı zamanda farklı kültüre uyum sağlamaya çalıştığı unutulmamalıdır. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin dilini hiç bilmediği bir yerde hayatını idame ettirebilmesi için ona öğretilecek kelimelerin onun bulunduğu ortama göre seçilmesi uygun olacaktır. Abu Ammar ve İnce'nin (2018) hazırlamış olduğu anket çalışmasında da öğrenciler, günlük hayatlarını sürdürebilmek amacıyla otobüste, restoranda, markette kullanabilecekleri kelimelerin ilk aşamada öğretilmesi gerektiğini ve bunun da insanlarla iletişim sağlama konusunda etkili olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca Türkçeye hazırlık açısından bu gibi etkinliklerin motivasyonlarını artıracaklarını düşünmektedirler. Batur ve Özcan (2018) çalışmalarında üniversite ortamındaki yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemize ilk geldikleri dönemde kütüphane, yemekhane-kantin, derslik, otogar, banka gibi ortamlarda bilmesi gerektiği kelimeleri tespit etmişlerdir. Çalışmanın başında da bahsedildiği gibi öğrenciler farklı nedenlerle yabancı dil öğrenimi gerçekleştirilmektedir.

Gürbüz ve Güleç'in (2016) çalışmaları için yaptıkları ankette katılımcıların özellikle dil bilgisi öğrenirken zorlandıkları tespit edilmiştir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması ve ek bakımından zenginliği özellikle de durum eklerini öğrenmede öğrencilerin zorlanmasına neden olmaktadır.

Okatan (2012), çalışmasında Türkçenin dil bilgisi kuralları verilirken öğrencinin karşılaştırma yapabilmesi adına öğreticinin karşı dilin kurallarını biliyorsa onlara da değinmesinin faydalı olacağına vurgulamıştır. Ancak bazı öğrencilerin kendi dil bilgisi kurallarını bilmemesi gibi bir sorun da ortaya çıkmaktadır. Bu durumlarda öğrenciye, kendi dilinin kurallarını öğrenmesi gerektiğine dair uyarı yapılmalıdır. Kendi dilinin kurallarını bilmeden farklı bir dil öğrenmeye hazırlanan öğrencilerde karşılaşılan sorunlar ayrıca bir çalışma konusu olarak ele alınabilir. Nitekim yapılan anketlerde de öğrencilerin dil bilgisi öğrenirken karşılaştığı zorluklar belirlenmiştir. Abu Ammar ve İnce'nin (2018) hazırlamış oldukları anketteki “*Al seviyesi başlamadan önce Türk dili hakkında ön bilgilendirme verilmesi olumlu bir şey midir?*” sorusuna öğrencilerin birçoğu ön bilgilendirmenin gerekli olduğunu, dili öğrenmeye başlarken öncelikle

dilin mantığı hakkında bilgi verilmesinin olumlu sonuçlar doğuracağını ifade etmişlerdir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yaygınlaştıkça farklı yöntem ve materyallere olan ihtiyaç artmaktadır. Başlangıç seviyesi için hazırlanan kitapların çeşitliliğinin az olması Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde karşılaşılan güçlükler arasındadır. Bunun yanında sınıfların farklı milletlerden öğrencilerden oluşması çok kültürlü bir sınıf ortamı oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrenci sayılarının yetersizliği seviye sınıfları oluşturma imkânını vermemektedir.

Dil Öğretim Yöntemleri

1. TPR Yöntemi (Total Physical Response/ Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılabilecek yöntemlerden biri de yabancı dil öğretiminde kuramlarıyla bilinen Krashen'ın "edinim" kavramı üzerine kurulan yöntemidir. Krashen'a göre dil ediniminde şartlar tamamen uygun olsa da öğrenenin anlamlı mesajlara maruz kalması gerekmektedir. Ona göre edinimle öğrenme arasındaki temel fark edinimin bilinçaltında, öğrenmenin ise bilinçli ve istedik olmasıdır. Bu nedenle dili öğrenen kişinin hedef dile maruz kalması gerekmektedir. Dilin hissi olarak öğrenilmesine vurgu yapan Krashen, anlamlı konuşmaların dil bilgisinden daha yararlı olacağını savunur (Uçak, 2016).

Total Physical Response (TPR), öğrencilerin öğretmenin, dildeki seviyeleri ilerledikçe zorluk derecesi artacak şekilde verdiği "otur", "yürü" gibi komutları dinlemesi ve uygulamasını içerir. Öğrencinin konuşması ertelenmiştir ve öğrenci konuşma hevesi duyduğunda başlangıç itibarıyla diğer öğrencilere komutlar verirler. Teori TPR yönteminin dil edinimi ile sonuçlanacağını söyler. İçeriği her zaman öğrenci için ilginç olmasa da diğer metotlardan daha iyi sonuç vermektedir(URL-2).

Bu yöntemde, üretme becerisinden önce anlama becerileri üzerinde durulur. Anlama becerisinin önemi kadar öğrencinin dersle ilgili duyguları da önemsenir. Anlama becerisi gerçekleşene kadar konuşma becerisi arka plana atılır. Yöntemin temelini dil bilgisi ve emir cümleleri oluşturur. Tümevarımsal dil bilgisi öğretimi vardır (Erdem, Gün, & Sever, 2015). TPRS metodu ile işlenen dersler, "ders anlatımı, dilbilgisi alıştırmaları, kelime listelerini ezberleme alıştırmalarından

uzaklaşmaktadır”. Buradaki kritik nokta, “dil öğrenimi değil, dil edinimi” olarak amaçlanmaktadır. Bir diğer deyişle, “anlama (kavrama), tekrar ve ilgi” unsurlarının temel oluşturduğu bu metotta, anlaşılabilir girdi ve çok sayıda sunulan tekrar ile dil edinimi amaçlanmaktadır. TPRS derslerinde, sınırlı sayıda tutulan kelime ve yapı çalışmaları üzerinde durulur ve hikâye oluşturma aktivitesi ile bu yapı ve kelimelerin edinimi gerçekleştirilir (Tutkun, Gür Erdoğan, & İlhan, 2016). Böylece öğrenciler öğrenen olmaktan çıkıp doğal yollardan dil edinen bireyler gibi ikinci dili kullanabilir hâle gelmektedirler.

Alfabe öğretiminden sonra basit kelime öğretimi yapılabilir. Öğretici ilk olarak tanışma etkinliği yapmalıdır. Fakat yabancı dil öğretiminde homojen bir sınıf oluşturmak oldukça güçtür. Bu gibi etkinliklerde dil ile hiçbir ortak unsuru bulunmayan öğrencilerin derse olan ilgisini düşürmemek adına çeşitli etkinlikler yapılmalıdır. Ortak anlayış kültürünü oluşturmak, sınıf içi uyumu sağlamak, farklı düzeydeki bilgi seviyelerini dengelemek amacıyla öğrencilere komutlarla birtakım kelimeler öğretilir. Öğretmen, direktifleriyle göstererek veya yaparak önceden belirlediği komutları uygulatmalıdır. Bu etkinlik deve-cüce oyunu gibi farklı oyunlarla tamamlanırsa karşılıklı ilişkiler güçlenecek ve bir hoşgörü ortamı oluşacaktır. İngilizce öğretiminde TPRS metodu olarak bilinen ve sıklıkla kullanılan bu yöntem pratiğin ve fiziksel aktivitenin yoğunlukta olması dolayısıyla dersi aktifleştirecek ve ilgiyi çekmede başarılı olacaktır.

Öğrenenler başlangıçta beden hareketleriyle dilin bir bölümünü edinebilirler. Emir kipi öğretmenin öğrenenleri yönlendirebileceği güçlü bir dilbilimsel araçtır. Öğrenenler hareketleri yaparken ve izlerken öğrenme süreci devam eder. Öğrenenlerin kendilerini başarılı hissetmesi çok önemlidir. Başarı hissi kaygıyı düşürür ve edinimi kolaylaştırır. Öğrenenler bazı alışılmış kalıpları ezberlemek durumunda bırakılmamalıdır. Hatalar dikkat çekmeyecek bir şekilde düzeltilmelidir. Öğrenenler hedef dildeki yeni kalıpları anlamada zorluk çekmemelidir. Alıştırma yaparken kullandıkları kalıplardan fazlasını anlamak durumundadırlar. Yenilik aynı zamanda güdüleyicidir. Dil öğretimi eğlenceli olduğundan daha etkilidir. Konuşma dili yazma dilinden daha çok vurgulanmalıdır. Öğrenenler kendilerini hazır hissettiklerinde hedef dilde konuşmaya başlayacaklardır. Öğrenenlerin konuşmaya ilk başladıklarında hata yapması normaldir. Öğretmenin bu tip hatalara karşı anlayışlı olması beklenir.

Dil yapıları üzerinde çalışmak öğrenenler yeterli seviyeye gelene kadar ertelenir (Yavuz, 2011). Bu yöntemde öğrenenler bir çocuğun ilk dil unsurlarını öğrenmesindeki gibi taklit ve tekrarla öğrenme sürecinde ilerlemeye başlar. Aynı zamanda öğrenenlere ilk konuşma uygulamaları için yeterli zaman tanınır. Dil edinim cihazı olarak kabul edilen zihinsel sürecin doğal bir seyir içinde tamamlanmasına çalışılır. Bu yöntemle yanlış aksan ile konuşmaya başlanmadan doğru telaffuzu defalarca tekrar ve uygulama ile kazanmalarını sağlamak hedeflenir.

Bu yöntemin özellikle ilk kurlarda uygulanması daha kolaydır. İleri kurlarda her uygulamayı bu yönteme göre düzenlemek zorlaşmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde ortak dil ve kültür unsuru olmayan öğrenci gruplarında ilk kurlarda uygulamanın yerinde olabileceği değerlendirilebilir.

2. Eklektik Yöntem

Seçmeci yöntem olarak ifade edilen bu yöntem, farklı yöntemlerin faydalı taraflarını amaca hizmet edecek şekilde kullanılmasıdır. Bu durum öğretmenin diğer yöntemlerin özelliklerini çok iyi bilmesini gerektirir. Bireysel farklılıklar, öğrenme düzeyi ve sınıf mevcuduna göre her zaman bir yöntemin kullanılması öğrenme açısından başarılı sonuçlar vermeyebilir. Bu sebeple dil öğretim yöntemlerini birbirinden kesin çizgilerle ayırıp tek bir yönteme bağlı kalmak doğru değildir.

Seçmeli yöntem yeni gelişmelere açık olduğundan çağdaş bir yöntem anlayışı benimsediği ortaya çıkmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin dile karşı ilgilerini arttıran, motivasyonu sağlayan, dersi tekdüzelikten kurtararak öğrenciyi derste aktif kılan bir yöntemdir. Çağdaş eğitim araçlarından yararlanmak yöntemin önemli özelliklerinden biridir. Ne kadar çok duyu organı öğretime katılırsa güdülenme artar ve öğrenme daha kalıcı olur. Televizyon, kaset, video, bilgisayar gibi eğitim araçlarını kullanmaya önem verilir (Erdem, Gün, & Sever, 2015). Bu yöntem eğiticilerin sınıfın ve konunun özelliklerine göre hareket etmesi ve iyi bir planlama yapmasını gerekli kılmaktadır. Her konuya ve her sınıf ortamına baştan sona tek bir yöntemin yeterli olmayacağı anlayışı böyle seçmeci bir yöntemi doğurmuştur.

Dil öğretiminde, öğretmenin yöntem- teknik, strateji nitelikleri önem arz etmektedir. Göçer'in (2009) de bahsettiği gibi öğreticinin öğrenme ortamını pedagojik bakış açısıyla tasarlaması, öğrenim sürecini etkin tutmayı sağlayan uygun materyal, yöntem ve tekniği seçmesi oldukça önemlidir. Ayrıca öğreticinin dil öğretme becerisi, sınıf ortamında farklı yöntem ve teknikleri kullanmasıyla doğru orantılıdır. Dil öğretiminde her ne kadar gelişme katedilse de ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde birçok sıkıntı ile karşılaşmaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Üniversitelerdeki yabancı dil öğretim sınıfları çoğunlukla farklı milletlerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Dil farklılığının yanı sıra kültür farklılığının da ön plana çıktığı bu ortamlarda öğreticinin farklı yöntemleri bir arada kullanması gerekmektedir. Millet sayısının çok çeşitli olmadığı bir ortamda derse giren öğreticinin karşı tarafın diliyle ilgili birkaç kelime öğrenmesi ilk iletişimi sağlamada oldukça etkili olacaktır. Bildik kelimelerle motivasyonu artan öğrenci, bahsedilen birkaç kelime de olsa bu kelimeleri kendi dilindeki kelimelerle karşılaştırma imkânı bulacak ve böylelikle daha kalıcı öğrenme ortamı oluşacaktır.

Türkçe, yapısı bakımından sondan eklemeli bir dil olması dolayısıyla ek çeşitliliği fazla olan bir dildir. Bu nedenle birçok kaynakta da belirtildiği gibi dil bilgisi öğretiminde kurallar doğrudan verilmemelidir. Dil bilgisi kuralları konuların içerisine yerleştirilerek öğrenciye hissettirilmelidir. Fakat yukarıda da bahsettiğimiz gibi öğrencilerin dil bilgisi kuralları hakkında öğrencileri önceden uyarması onlar için etkili olacaktır. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, ek çeşitliliğinin fazla olması ve yüklem in son da yer alması gerektiğine dair kısa bilgiler ilk aşamada verilebilir.

Ortak bir dil unsuru bulunmayan öğrencilere Türkçe öğretilmesi için öncelikle öğrencilerin motivasyonun yüksek tutulması amaçlanmalıdır. Özellikle yabancı dili kendi ülkesinden uzakta öğrenen öğrencilerin sadece dil öğrenmediği göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü öğrenci için yalnızca dil değil çevre ve kültür de yabancıdır. Öğrencinin bu aşamada oluşacak kaygısını en aza indirmek için sıcak bir karşılama ile derse başlanmalıdır. Bunun yanında öğreticinin öğrencilerin kültürleri hakkında önceden bilgi sahibi olması oluşabilecek herhangi bir sorunun önüne geçmede etkili olabilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde kültür aktarımı mutlak bir sonuçtur. Selamlaşmadan yemeklere, tarihten giyim kuşama birçok bilgi, yabancı dil öğretiminde gerek kitaplarla gerekse çeşitli oyunlarla öğrencilere aktarılmaktadır. Aynı zamanda farklı ülkelerden gelen öğrenciler de kendi kültürlerini eğitim ortamına taşımaktadır. Yabancılar Türkçe öğretim kitaplarında, Türk kültürlerine önemli ölçüde yer verilse de diğer ülkelerin kültürlerini tanıtan bilgiler yeterli sayıda değildir. Çan'ın (2020) çalışmasında da bahsettiği gibi özellikle ülkemize çok sayıda öğrenci gönderen Asya ve Afrika kıtalarının kültürlerine dair metinlerin ders kitaplarına alınması karşılıklı hoşgörü ortamının oluşmasına da katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte sınıf ortamındaki tüm öğrencilerin millî marşlarına, bayraklarına ve törenlerine yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin ülkelerindeki bayramların, önemli günlerin sınıf ortamında birlikte kutlanması yine öğrenciler arasındaki etkileşimi artıracak ve olumlu bir ortam oluşturmaya katkıda bulunacaktır.

Yabancı dil öğretiminin zorluğundan bahsedilirken alfabe farklılığı ilk aşamada karşılaşılan sorunlar arasındadır. Öncelikle alfabe ve seslerin çıkış yolu öğretilmelidir. Özellikle Türkçede bulunan “ö, ı, ç, ğ” seslerin sesletiminde sorun yaşanmaktadır. Abu Ammar ve İnce'nin (2018) yaptığı çalışmada da öğrencilerin bir kısmı bu duruma değinmektedir. Alfabenin hızlı öğretilmesi veya hiç öğretilmemesi kur olarak en son seviyeye gelen öğrencide bile birtakım sorunlara neden olmaktadır. Öğrenci ya kelimeyi yanlış telaffuz etmekte ya da bazı sesleri çıkaramamaktadır. Bu durumun önüne geçmek için başlangıç sürecinde sesletimin üzerinde durularak seslerin çıkış yolları öğrencilere öğretilmelidir.

Çok fazla pratiğe ve fiziksel etkinliğe dayanan TPRS yöntemine ilişkin uygulama, ortak bir unsuru bulunmayan öğrencilere Türkçe öğretiminde ilk aşamada kullanılabilir yöntemler arasında yer alabilir. Bu yöntemdeki komutların içeriği çeşitlendirilebilir. Aşağıdaki tabloda yer alan kelimeler, Türkçenin yabancı dil eğitiminde ilk aşamada verilebilecek etkinliğe dair bir örneklem oluşturabilir:

Kalk	Yat	Sağa dön	Oku	Al
Otur	Koş	Sola dön	Yaz	Ver
Bak	Aç	Yürü	Bul	At
Gel	Kapat	Dur	Çiz	Tut
Git	Dön	Zıpla	Sil	Göster

Uluslararası askerî iş birliği çerçevesinde ülkemize her yıl eğitim almak için özellikle Asya ve Afrika ülkeleri başta olmak üzere birçok ülkeden öğrenci gelmektedir. Bu öğrencilere aşağıdaki tabloda verilen kelimelerin ilk aşamada öğretilmesi, öğrencilerin girmiş oldukları yeni ortamlarına ivedilikle uyum sağlamasına katkıda bulunacaktır.

Komutan	Rahat	Kıdem	Levazım
Bölük	Hazır ol	Bot	İstihkak
Takım	Sol	Palaska	Kısım
Manga	Sola dön	Üniforma	Derslik
Sıra	Sağ	Şapka	Yat
İstikamet	Sağa dön	Kep	Kalk
Hiza	İçtima	Saha	Koş
Kural	Yatakhane	Tekmil	Çök
Koğuş	Yemekhane	Yoklama	Otur
Evkat	Selam	Tüfek	Dur

Yukarıdaki tabloda olduğu gibi dil eğitimine başlama aşamasında öğrencilerin eğitim aldıkları kurumun ve ortamın durumuna göre öğrencilere ilk etapta öğretilmesi gereken kelimelerin listesinin oluşturulup bunların öncelikle öğretilmeye çalışılması yararlı bir uygulama olacaktır.

Hazırlık sınıflarında dil eğitimini destekleyecek materyallere gereksinim vardır. Mevcut materyaller ilkokul düzeyinde ve yetersizdir (Okatan, 2012). Bu çalışmada sıklıkla bahsedilen öğretim ortamındaki motivasyon oldukça önemlidir. Dil öğretimine uygun düzenlenen ortamla yeni bir dille karşılaşan öğrencinin kaygısını en aza indirmek, iyi bir öğretim ortamının oluşturulmasında ilk aşamadır. Buna yönelik somuttan soyuta eğitim yöntemi, etkili öğrenmede önemlidir. Özellikle ilk karşılaşmada görsel unsurların yoğun uygulanması, soyuta ulaştıkça bu kelimelerin somutlaştırılarak ve karikatürize edilerek aktarılması için sınıf ortamının bol fotoğraflı/resimli olması, sınıfta televizyonun ve bilgisayarın muhakkak bulunması gerekmektedir.

Yapılan araştırmaların birçoğu Türkçenin yabancı dil öğretimi üzerine karşılaşılan sorunları ele almaktadır. Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde

öğretmenlerin eğitimin ilk safhalarında yapmaları gereken etkinlikler üzerine değerlendirmelerden oluşmaktadır. Bu bağlamda dil öğretiminde çağdaş yöntem ve tekniklerin seçilmesi, materyallerle zenginleştirilmiş, aktif bir öğretim ortamının oluşturulması büyük önem arz etmektedir.

Kaynakça

Abu Ammar, R. J., & İnce, B. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hazırlık Aşamasının Gerekliliği. *TURKOPHONE 5 (1), Nisan*, 6-23.

Batur, Z., & Özcan, H. Z. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye İçin Kelime Belirleme Çalışması: Uşak Üniversitesi Örneği. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 2, 20-30.

Büyükaslan, A. (2007). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. *Department D"etudes Turques Turcologue u-strasbourg, Strasbourg*.

Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.

Çan, Ş. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Karşılıklı Kültür Aktarımına Etkisi. M. AÇA, & M. DİNÇ içinde, *Çağdaş Yaklaşımlar Odağında Toplum ve Kültür Araştırmaları I* (s. 365-383). Paradigma Akademi.

Erdem, M. D., Gün, M., & Sever, P. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Alternatif Yöntemler. *Turkish Studies*, 10/11, 549-566.

Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Dil Dergisi*, 145, Temmuz- Ağustos- Eylül.

Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turcic*, 6(3) Summer, 797-810.

Gürbüz, R., & Güleç, İ. (2016). Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2) Ağustos, 141-153.

Okatan, H. İ. (2012). Polis Akademisi ve Güvenlik Birimleri Fakültesinde

Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14 (4), 79-112.

Onan, B. (2003). Divanü Lûgat-it- Türk'ün Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirmesi. *TÜBAR-XIII*, 425-445.

Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.

Tutkun, Ö. F., Gür Erdoğan, D., & İlhan, H. (2016). Okuma ve Hikâye Anlatımına Dayalı Dilde Yeterlilik Kazanımı (TPRS) Metodu. *Researcher: Social Science Studies*, 4(7), 19-27.

Uçak, S. (2016). Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma. “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu*” (s. 65-79). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER Sayı 1.

Yavuz, N. (2011). Tüm Fiziksel Tepki-Öykü Anlatma Yönteminin Japoncanın Öğretiminde Kullanılması. *Dil Dergisi*, 152, 30-45.

URL-1: <https://istatistik.yok.gov.tr>

URL-2: <https://www.kigem.com/dil-egitiminde-yeni-yaklasimlar.html>

Nicolas Murat’ın Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc) Adlı Eserinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi

Dr. Ebubekir Eraslan

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
ebubekireraslan@mu.edu.tr*

Özet

2000’li yıllarla birlikte büyük gelişme gösteren yabancılara Türkçe öğretiminin geçmişi çok eskilere dayanmaktadır. 19. yüzyılla birlikte yüzünü resmî olarak Batı’ya yönelten Osmanlı Devleti’nin konuştuğu dili öğrenmek için hem ülkemizde hem de ülkemizin dışında çeşitli eserler hazırlanmıştır. Hazırlanan bu eserlerin içerisinde konuşma kılavuzları da önemli bir yekûnu tutmaktadır. 19. yüzyılda devam eden konuşma kılavuzu yazma geleneği, bu asırda ve 20. yüzyılda Türkçeyle ilgili pek çok eser yazan Nicolas Murat’ın kaleme aldığı *Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)* adlı konuşma kılavuzuyla devam etmiştir. Dört bölümden oluşan eser, toplamda 222 sayfadır. 1908 yılında kaleme alınan bu konuşma kılavuzunun en önemli özelliği Fransızca sözcüklerin Arap harfli Türkçe karşılıklarına değil Latin harfli Türkçe karşılıklarına yer vermesidir. Yani bu konuşma kılavuzu, ana dili veya yabancı dili Fransızca olanlar için Türkçe sözcüklerin Latin harfli okunuşlarını yansıtan fonetik özellikli bir eserdir. Ayrıca eserdeki Türkçe söz varlığının Latin harfleriyle yazılmış olması, kitabın yabancılara Türkçe öğretiminde okuma ve de özellikle konuşma becerisine dair yaptığı en büyük katkısıdır. Kitapta; ana dili veya yabancı dili Fransızca olan birinin anlayabileceği fonetik tarzda Latin harfleriyle yazılmış Türkçe sözcüklere, cümle örneklerine, işletim eki almış sözcüklere, fiil çekimlerine, İstanbul’daki yer isimlerine vb. yer verilmektedir. Özellikle de kitap; *Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)* adlı yapıtın dördüncü bölümüyle *Küçük İstanbul Rehberi (Petit Guide de Constantinople)*, Osmanlı döneminde yazılan klasik konuşma kılavuzlarından ayrılmakta ve çağdaş örneklerine yaklaşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Fransızca, Türkçe, Konuşma Kılavuzu, Nicolas Murat.

An Investigation Of Nicolas Murat’s French-Turkish Speaking Guide (Guide De La Conversation En Français Et En Turc) In Terms Of Teaching Turkish To Foreigners

Abstract

The history of teaching Turkish to foreigners, which has made great progress in the 2000s, dates back to ancient times. In order to learn the language spoken by the Ottoman Empire, which officially turned to the West in the 19th century, various works were prepared both in our country and outside of our country. Speaking guides hold an important part of these works. The tradition of writing a phrasebook that continued in the 19th century continued with the *French-Turkish Speaking Guide (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)* written by Nicolas Murat, who wrote many works on Turkish in this century. The work, which consists of four sections, is 222 pages in total. The most important feature of this phrasebook, written in 1908, is that French words do not include Turkish equivalents in Arabic letters but Turkish equivalents in Latin letters. In other words, this phrasebook is a phonetic work that reflects the Latin letter pronunciation of Turkish words for those whose native language or foreign language is French. In the book; examples of Turkish sentences written in Latin letters in a phonetic style that can be understood by a native or foreign language French, words with an operative suffix, verb conjugations, place names in Istanbul etc. is included. In particular, the book called *French-Turkish Speaking Guide (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)*, with its fourth chapter, differs from the classical speaking guides written in the Ottoman period and approaches its contemporary examples.

Keywords: Turkish Instruction to Foreigners, French, Turkish, Speaking Guide, Nicolas Murat.

Giriş

Türklerin tarih sahnesinde ortaya çıkmasıyla birlikte Türkçenin yabancılara öğretimi ortaya çıkmıştır denilebilir. Başlangıçtan itibaren Türklerle olan çeşitli ilişkileri sebebiyle yabancılar Türkçe öğrenmeye çabalamışlardır. Türklerin Müslüman olması, Balkanlarda ilerlemesine müteakiben yabancılardan Türklerle çeşitli alanlarda kurdukları ilişkiler nedeniyle Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine de ilgi artmış ve Türkçenin hedef dil olduğu sözlükler, dil bilgisi kitapları, konuşma kılavuzları yazılmıştır. Özellikle de Tanzimat'tan sonra büyük gelişme gösteren Avrupa-Osmanlı Devleti arasındaki ilişkiler sebebiyle yabancılar, ülkemizdeki çıkarları nedeniyle Türkçenin öğrenilmesine eskisine nazaran daha büyük özen göstermişlerdir.

Kanuni Sultan Süleyman'la Fransa ile başlayan Türkiye-Fransa arasındaki resmî ilişkiler, aynı ülkenin elde ettiği dinî ve ekonomik ayrıcalıklar sebebiyle hedef dilin Türkçe olduğu sözlüklerin diğer Avrupa dillerine nazaran daha çok olduğu görülür. (Eraslan, 2019: 142) Aynı durum hedef dilin Türkçe olduğu konuşma kılavuzları için de geçerlidir. Fransızca-Türkçe konuşma kılavuzları, hedef dilin Türkçe olduğu kaynak dilin diğer Avrupa dillerinden herhangi bir tanesinden olan bu konuşma kılavuzları arasında sayıca en fazla olanıdır.

Konuşma kılavuzları, pratik ihtiyaçlara cevap veren konuşma becerisine dayalı eserlerdir. En az iki dillidir. İçeriği eserden esere değişmekle birlikte hazırlanış amacına göre ihtiyaç duyulan cümlelere, sözcüklere yer verilir. Nicolas Murat'ın da eseri bu iki özelliğe sahip olmakla birlikte hem kısa bir Türk gramer bilgisine hem de küçük de olsa İstanbul seyahat rehberine sahip bir kitaptır.

Nicolas Murat, o zaman Osmanlı mülkü olan Santorini adasında doğmuş bir Osmanlı vatandaşıdır. Muhtemelen burada eski Cizvit okulunda okuduğu için Katolikliğe geçmiş, İstanbul'da aldığı lise eğitiminden sonra Paris'e ilahiyat okumaya gitmiştir. Paris'te de Lazarist olan yazar, İstanbul başrahibi (misyon) olarak İstanbul'a geri dönmüş, mezun olduğu lise olan Saint-Benoît'de öğretmen olmuş, ömrünün sonuna kadar da İstanbul'dan ayrılmayarak burada misyonerlik faaliyetlerini sürdürmüştür. Hayatına devam ederken de tıpkı kendisinden 100 sene önce İstanbul'da bulunan Lazarist M. Pierre François Viguier gibi Türkçeye ilgi duymuş, bu dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi için sözlükler ve konuşma kılavuzu hazırlamıştır.

Nicolas Murat; 1908 yılında II. Abdülhamid'in tahtan indirilmesinden belki de 31 Mart Vakası'nın ortaya çıkmasından evvel *Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)* adlı eseri dört bölümden oluşmak üzere kaleme almıştır. Yazarın bu eserinin Türk dili açısından en önemli özelliği, Türkçe yazarken Latin harflerini kullanmasıdır. Eserin bu özelliği sebebiyle, karşımıza fonetik esaslı/telaffuzlu bir konuşma kılavuzu çıkmaktadır.

Yazar, birinci bölümde çeşitli başlıklarda tematik mini sözlükler hazırlamıştır. Bu bölüm ana dili veya yabancı dili Fransızca olan birisi için pratik sözlükçelerden oluşur. Benzer kavram dünyasına sahip sözcükleri yazar sınıflandırarak okuru emekten ve zamandan kurtarmıştır.

İkinci bölümde Nicolas Murat; kitabın en hacimli kısmıyla, Türkçe gramer bölümüyle karşımıza çıkar. Yazar, bugün için Türkçenin çağdaş tüm dil bilgisi konularını, tüm şahıslardaki çekimleri dahil olmak üzere vokal esasına dayanarak burada öğretmeye çalışmıştır.

Üçüncü bölüm eserin konuşma cümleleriyle kurulu olduğu bölümdür. Farklı başlıklar altında karşılıklı soru-cevap şeklinde verilen bu bölümde ağırlık Türklerin sosyal hayatıyla ilgilidir. Bu bölüm aracılığıyla bir yabancı kimse, karşılabileceği bir Türkle sağlıklı bir şekilde iletişime geçebilmek için ihtiyaç duyacağı soru ve cevapları bulabilmektedir.

Eserin Latin harflerinin kullanılmasından sonraki belki de en önemli özelliği kitabın dördüncü bölümünde verilen İstanbul rehberidir. Bu bölüm aracılığıyla İstanbul'a ister turistik amaçla ister iş icabı gelen bir yabancı için tarihî yarımada içinde ve dışında gidilmesi gereken, gidilirken nasıl gidileceğinden vapur ücreti bilgisine kadar pek çok malumat bulunmaktadır. Bu bölümle Nicolas Murat, eserini çağdaş örneklere yaklaştırmaktadır.

Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc) ana dili veya yabancı dili Fransızca olan bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hazırlanmıştır. Dört bölümden oluşan eserin en önemli tarafı yazarın Türkçe yazarken Avrupalı bir yabancıya aşina olduğu Latin harflerinin kullanılmasıdır.

Çalışmamızda öncelikle konuşma kılavuzunun tanımı yapılacak, Fransızca-Türkçe konuşma kılavuzlarının literatür bilgisi ortaya çıkarılacak, Nicolas Murat'ın *Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)* adlı eseri tanıtıldıktan sonra bu mevcut kitap yabancılara Türkçe öğretimi açısından değerlendirilecektir.

I. Konuşma Kılavuzu

1. Tanım

Türkçe sözlükler, dil bilim ve dil bilgisi terimleri sözlükleri incelendiği zaman konuşma kılavuzuna ve onun tanım bilgisine rastlanılmamaktadır. (İmer, Kocaan & Özsoy, 2011), (TDK, 1949-2020), (Hengirmen, 1999), (Korkmaz, 2017), (Karaağaç, 2013), (Topaloğlu, 2019) Hâlbuki teknolojinin bu kadar geliştiği bir zamanda bile hâlâ “konuşma kılavuz”ları yazılıp basılmakta ve bu eserlere olan ilginin devam etmektedir. Literatürdeki basılı ve elektronik kaynaklarda “konuşma kılavuzu”nun tanımı yapılmadığına göre öncelikle bir tanımın yapılması zarurietini arz etmektedir. Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğünde konuşmaya “konuşmak işi”, kılavuza da “herhangi bir alanda ve konuda bilgi veren, yol yöntem gösteren kitap vb.” karşılığı verilmektedir. (TDK, 2020) Bu eldeki iki tanım bilgisinden hareket edip bunları birleştirme yoluna gidersek “konuşma kılavuzu”yla ilgili şu tanımı yapabiliriz:

Pratik ihtiyaçlara cevap vermek amacıyla konuşma becerisine yönelik hazırlanan eserlerdir.

1.1 1928'e Kadar Yazılan Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzları

1928 yılına kadar yazılan Fransızca-Türkçe konuşma kılavuzlarının Türkçe başlıklarında “rehnûma, tekellüm ve mükaleme” terimleri kullanılmıştır. Bunlardan en çok tercih edileniyse “mükaleme”dir. Fransızca-Türkçe konuşma kılavuzlarının tamamı incelendiğinde de “mükaleme”nin karşılığı olarak da en çok Fransızca “conversation” sözcüğünün tercih edildiği görülmektedir.

1928 yılına kadar yazılan Fransızca-Türkçe konuşma kılavuzları kronolojik sırayla şu şekildedir:

1. **Tarik-i Tekellüm (Le Guide De La Conversation En Français Et En Turc)** : Thomas Xavier Bianchi tarafından ilk baskısı 1839 yılında Paris'te yapılmıştır. Bu eserin genişletilmiş ikinci baskısı 1852 yılında, üçüncü baskısı 1859 yılında yapılmıştır.
2. **Rehnüma-i Mükaleme (Guide De La Conversation)** : Bu eserin ilk baskısı Paris'te 1854 yılında Ambroise V. Calfa tarafından yapılmıştır. Daha sonra 1859 yılında ikinci baskısı yapılmıştır. Eser 364 sayfadan oluşmaktadır.
3. **Fransızca ve Türkçe Tekellüm Risalesi (Guide De La Conversation)** : Paris'te Alexandre Timoni'nin kaleme aldığı eser toplamda 112 sayfadan oluşmaktadır.
4. **Mükaleme-i Sıbyan** : Heinrich Godeofroy Ollendorff'un yazdığı ve Umum Mekteb-i İdadiye-i Şahane Ders Nazırı olan İsmail Hakkı tarafından çevrilen bu eser 1867 yılında İstanbul'da basılmıştır. İkinci basımı 1873 yılında yapılan eser 831 sayfadır.
5. **Türkçe ve Fransızca Yeni Usul-i Mükaleme** : H. Said tarafından 1883 yılında İstanbul'da basılan eser 219 sayfadan müteşekkildir.
6. **Rehnüma-i Muhaverat-ı Seyyahin Yahud Mükalemat-ı Müntahabe** : 1883 yılında İstanbul'da Mehmet Hayri tarafından basılan kitap 168 sayfadan oluşmaktadır.
7. **Fransızca-Türkçe Yeni Mecmua-i Mükaleme (Nouveau Recueil De La Conversation Français-Turc)** : Mehmed Refik tarafından 1895 yılında İstanbul'da basılan bu eser 187 sayfadır.
8. **Muallim-i Tercüme-i Mükaleme ve Kitabet-i Franseviye** : Daire-i Bahriye Sertercümanı Moiz tarafından İstanbul'da 1897 yılında neşredilmiştir. Kitap 464+6 sayfadır.
9. **Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)** : Nicolas Murat tarafından İstanbul'da 1908 yılında basılan eser, toplamda 222 sayfadır.

- 10. Fransızca Türkçe Mecmua-i Mükaleme (Manuel De Conversation En Français Et En Turc A L'usage Des Écoles Et Des Voyageurs) :** James Connor'un yazdığı ve Ragıp Hulusi'nin tercüme ettiği eser; ilk baskısını 1911, ikinci baskısını da 1928 yılında İstanbul'da yapmıştır.
- 11. Fransızca-Türkçe Mecmua-i Mükaleme (Manuel De La Conversation Français-Turc) :** Eser 1926 yılında İstanbul'da yazılmıştır. H. A. Birman'ın yazdığı eseri Ragıp Rıfki tercüme etmiştir.

II. Nicolas Murat'ın Hayatı ve Eserleri

2.1 Hayatı

Nicolas Murat o zaman Osmanlı egemenliğinde olan Santorini adasında 3 Eylül 1838'de doğmuştur. (Turquie-culture, 2020) Bir şizma Rum olup sonraları Katoliği kabul etmiş, Paris'teyken de Lazarist tarikatına mensup olmuştur. 1929 yılının aralık ayında İstanbul'da ölmüştür.

1851 yılında doğduğu şehirden İstanbul'a gelmiş, burada Saint-Benoît Lisesi'nde öğrenci olmuştur. (Turquie-culture, 2020) Ardından İstanbul'dan Paris'e ilahiyat okumaya gitmiş ve hayatının en önemli kararını alarak 1856 yılında Lazaristliği kabul etmiştir. Kendisinin eserinin dördüncü bölümünde örnek verdiği üzere "Le Bosphore est si beau que quoique je le voie depuis cinquante et un ans, je n'en suis pas encore rassaié (Boğaziçi o kadar güzeldir ki elli bir seneden beri görüp doyamıyorum)" (Nicolas Murat, 1908: 201) cümlesinden hareket edip 1908'den 51 sene önce öncesine de gidersek 1857 yılından itibaren yazarın İstanbul'da yaşadığını anlamış oluruz. Demek ki yazar 1856 yılında Lazarist olduktan sonra Paris'ten İstanbul'a gelmiştir. Ölene kadar İstanbul'da misyonerlik faaliyetlerini sürdüren yazar, mezun olduğu Saint-Benoît Lisesi'nde de öğretmenlik yapmıştır.

Nicolas Murat'ın da üyesi olduğu Aziz Lazarus tarikatı 1625'te kurulmuştur. Türkiye dahil pek çok ülkeye misyon (papaz) göndermişlerdir. Nicolas Murat'ta bu unvana (Prêtre De La Mission) sahip bir rahiptir. Nitekim Aziz Lazarus cemaatinin düzenli olarak yayımladığı misyonerlik faaliyetlerini gösteren süreli yayına göre Nicolas Murat, Santorini adasından İstanbul'a başrahip (misyon) olarak 16 Ağustos 1861'de tayin edilmiştir. (Annals Of The Propagation Of The Faith, 1862: 285)

Cizvit tarikatının 1773 yılında kapatılması üzerine Cizvitlerin Yakındoğu'daki kurumları Papa VI. ve XVI. Louis tarafından Lazaristlere aktarılmıştır. (Dilan, 2001: 42) Böylece Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde eskiden Cizvitlilere ait olan on iki okul artık Lazaristlerin mülkü olmuştur. Bu on iki okul sırasıyla şöyledir: “Galata, Sakız Adası (Chio), Selanik, Nakşa veya Naksos Adası (Naxie), Santorini Adası (Tera), İzmir, Halep, Şam, Trepoli, Lübnan-Antura, Saint Elie ve Kahire. (Dilan, 2001: 59) Nicolas Murat da Cizvit okulu bakiyesi olan Santorini adasında doğmuştur. Muhtemelen bu okulda eğitim aldıktan sonra yine bu okul aracılığıyla yazarın İstanbul'a gelmiş olması kuvvetle muhtemeldir.

Türkçeye ilgili önemli eserlerin yazarı M. Pierre François Viguier de İstanbul'a gelen ve Saint Benoît'i Saint Benoît yapan Lazaristlerden birisidir. (Dilan, 2001: 161) Nicolas Murat da Viguier'in 100 sene sonra izinden giderek Türkçeye ilgili pek çok sözlük ve konuşma kılavuzu hazırlamıştır.

Nicolas Murat'ın İstanbul'daki faaliyetleriyle ilgili şu an için çok fazla bir bilgiye sahip olmasak da Bulgar ayrılıkçı hareketi mimarı Lazare Yorçef'le (Exark Joseph) Şişli'de çok sık bir şekilde görüştüğü arşiv kayıtlarından tespit edilmektedir. (Dilan, 2001: 99) Ayrıca yazarın Bebek Koleji'nin açılmasından duyduğu mutluluğa binaen Bulgarların buraya kaydolma yönündeki istekleri özellikle Nicolas Murat'ta memnuniyet duygusu uyandırdığı da kaydedilmektedir. (Poole, 2016: 99)

Yazarın adı çalışmamıza konu olan kitabında Nicolas Murat şeklinde geçmektedir. Bazı kaynaklarda da adı Nicholas Murat şeklindedir. Fakat bizim fizikî olarak erişebildiğimiz eserlerinde yine bu adı kullanmakla birlikte bir kitabında N. M. kısaltması kullanılmıştır. Fakat bazı arşiv kayıtlarında adı Nicholas Murat olarak geçmektedir. Yine *Guide De La Conversation* adlı eserinin ilk sayfasında eserlerinin ismi verilirken yazarın adı M. N. Murat şeklinde geçmektedir.

2.2.Eserleri

Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc) adlı eserin ön sözü bulunmamaktadır. Eserde sadece içindekiler bölümü yer almakta ve o da eserin en sonundadır.

Kitabın ikinci sayfasında *Ouvrages De M. N. Murat (M. N. Murat'ın Eserleri)*

bölümünde yazara ait sekiz tane eser sıralanmıştır. Bunlar kitapta verdiği sıraya göre şu şekildedir:

- **Méthode Turque** En Caractères Latins, Suivie De Dialogues En Français Et En Turc Pour Apprendre **Le Turc**
- **Méthoe Turque** En Caractères Turcs Et En Caractères Français Pour Apprendre À Lire, À Écrire Et À Parler Le Turc
- **Méthode** En Caractères Français Et En Caractères Turcs, Comprenant Une Petite Grammaire Et Des Exercices Pour Apprendre Le Français
- **Méthode** En **Français** Et En **Grec** Pour Apprendre Le **Grec Moderne**. Grammaire, Exercices Et Dialogues Dans Les Deux Langues.
- **Méthode En Français Et En Grec** Pour Apprendre Le Français. Grammaire Et Exercices Dans Les Deux Langues.
- **Lexique Turc-Français** Donnant Les Déclinaisons Des Substantifs Et Les Temps Prhicipaux Des Verbes.
- **Lexique Français-Turc** En Caractères Latins.
- **Dictionnaire Français-Turc** En Caractères Latins Et En Caractères Turcs.
- **Dictionnaire Turc-Français** En Caractères Turcs Et En Caractères Latins.

Bu listede tabii ki *Guide De La Conversation En Français Et En Turc* yeni basıldığı için yer almamaktadır. Ayrıca yazarın 1910 yılında neşrettiği *Dictionnaire Français-Turc-Allemand En Caracteres Latins Et En Caracteres Turcs* ile 1914 yılında yayımladığı *Guide De La Conversation En Français Grec Vulgaire (Caractères Latins)*, *Grec Moderne (Caractères Grecs) Allemand* adlı eserleri bulunmaktadır.

Biz eserin iç sayfasında verilen bu bilgiyle yetinmeyerek farklı elektronik ve basılı kaynaktan yaptığımız incelemeler sonucunda Nicolas Murat'ın çoğu yukarıda aynı da olsa şu eserlerine künye bilgileriyle birlikte ulaştık:

- **Methode Simple & Facile Pour Apprendre Rapidement Le Grec Moderne = Methodos Apli Ke Efkoloos Pros Tahian Ekmathisin Tis Simeran Omilumenis Ellinikis**, N. M., J. M. Minasse Matbaası, İstanbul, 1890, 171 s.
- **Lexique Turc-Français Donnant Les Déclinaisons Des Substantifs Et Les Temps Principaux Des Verbes**, N. M., J. M. Minasse Matbaası, 1891, 159 s.
- **Méthode Pour Apprendre Facilement La Langue Turque**, İstanbul, J. M. Minasse Matbaası, 1894, 134 s.
- **Dictionnaire Français-Turc, En Caractères Latins Et En Caractères Turcs**, Nicolas Murat, İstanbul, Onnik Haléplian Matbaası, 1901, 432 s.
- **Dictionnaire Turc-Français En Caractères Turcs Et Latins**, Nicolas Murat, İstanbul, Levant Herald Matbaası, 1903, 318 s.
- **Guide De La Conversation En Français Et En Turc Suivi D'un Petit Guide De Constantinople**, Nicolas Murat, İstanbul, Levant Herald Matbaası, 1908, 222 s.
- **Dictionnaire Français-Turc-Allemand, En Caractères Latins Et En Caractères Turcs**, Nicolas Murat, Patrie Matbaası, 1910, 436 s.
- **Guide De La Conversation En Français Grec Vulgaire (Caractères Latins), Grec Moderne (Caractères Grecs) Allemand**, İstanbul, L. Mourkides Matbaası, 1914, 223 s.

Franızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc) adlı eserin girişinde M. N. Murat'ın eserleri başlığıyla verilen *Méthode Turque En Caractères Latins, Suivie De Dialogues En Français Et En Turc Pour Apprendre Le Turc; Méthoe Turque En Caractères Turcs Et En Caractères Français Pour Apprendre À Lire, À Écrire Et À Parler Le Turc; Méthode En Caractères Français Et En Caractères Turcs, Comprenant Une Petite Grammaire Et Des Exercices Pour Apprendre Le Français; Méthode En Français Et En Grec Pour Apprendre Le Grec Moderne. Grammaire, Exercices Et Dialogues*

Dans Les Deux Langues; Méthode En Français Et En Grec Pour Apprendre Le Français. Grammaire Et Exercices Dans Les Deux Langues; Lexique Français-Turc En Caractères Latins adlı eserlere hiçbir kaynakta rastlayamadık. Bunun sebebi olarak da bu eserlerin yazarı tarafından el yazısı olarak bitirilse de basım aşamasına farklı sebeplerle geçilemediği düşüncesidir. Nitekim bu konuyla ilgili elimizde şöyle bir veri yer almaktadır:

“Kitap ‘Modern Grekçeyi Kolay ve Çabuk Öğrenebilmenin Yeni Teorik ve Pratik Metodu’ başlığını taşıyordu. Çalışmasını 27 Şubat 1884’te M. Fiat’a yolladı. Mission’dan kitabının basılmasını istiyordu. M. Fiat’a yolladığı el yazmasında bir de not düşmüştü. ‘Bu kitap, Sörlere ve Misyonerler için yazılmıştır. Kolej için değildir.’” (Dilan, 2001: 120)

Bu düşünceye bizi sevk eden bu bilginin dışında ayrıca yerli ve yabancı elektronik kayıtlar dahil olmak üzere taradığımız hiçbir kütüphanede -şu an için- bu eserlerin yer almaması gelmektedir. En azından yazarın müsveddelerinin bir yerlerde saklandığı ve günün birinde bu eserlerin gün yüzüne çıkacağını umut ediyoruz.

III. Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)

Nicolas Murat’ın 1908’de İstanbul’da Levant Herald matbaasında *Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)* adıyla yayımladığı eser toplamda 222 sayfa olarak basılmıştır. Kitap genelinde tüm Fransız söz varlığının karşılığı Türkçe okunuşları referans alınarak Latin harfleriyle verilmiştir. Yani yazar eserin tamamında Türkçe yazmak için Arap alfabesini değil, Latin harflerini kullanmış ve Fransızca’yı yabancı dil veya ana dil olan bilen birisi için Fransız söz varlığının Türkçe karşılıklarını fonetik esasa göre vermiştir.

Lazarist Nicolas Murat/Nicholas Murat, İstanbul’da Misyoner başrahip olarak Saint Benoit’de uzun yıllar öğretmenlik de yapmıştır. *Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)* adlı eserinde, ön söz yer almamaktadır. Fakat buna rağmen eserin sonunda içindekiler bölümü vardır. Kitap temel olarak üç+bir olmak üzere toplamda dört bölümden oluşur. Dördüncü bölümde yazar kitabına, *Küçük İstanbul Rehberi (Petit Guide de*

Constantinople) eklemiştir. İlgili bölümler sayfa sıraları ve aralığıyla birlikte şöyledir:

- Première Partie – [Glossaire]⁴ (3-67)
- Deuxième Partie - Clef Ou Éléments De La Langue Turque (67-130)
- Troisième Partie - Dialogues Sur Divers Sujets Et Voyage À Constantinople (130-190)
- [Quatrième Partie]⁵ - Petit Guide De Constantinople (190-219)

3.1 İçerik Özellikleri

Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc) adlı eserin premiere partie yani birinci bölümü 3. sayfadan başlar 67. sayfaya kadar devam eder. Bu bölümde 39 alt başlık yer almaktadır. Her bir başlıkta Fransızca-Türkçe sözcükler bulunmaktadır. Yazar diğer bölümlerin aksine buraya Fransızca bir başlık koymamıştır. Biz buranın içeriği sebebiyle bu bölüme *Glossaire (Sözlükçe)* adını verdik. Nicolas Murat, burada aynı kavram alanına ait sözcüklerle tematik sözlükçeler oluşturmaya çalışmıştır. Toplam bölümün 39 adet olmasından hareket edersek 39 tane mini sözlükçe birinci bölümde yer almaktadır. Buradaki tüm Türkçe sözcükler Latin harfleriyle verilmektedir. Bu 39 bölümün Fransızcası ve Türkçesi sırasıyla şöyledir:

1. BÖLÜM		
Glossaire(Sözlükçe)		
Bölüm	Fransızca	Türkçe
1.	Mots Faciles À Retenir À Cause De L'homophonte	Eşsesliliği Sebebiyle Hatırlanması Kolay Kelimeler
2.	Division Du Temps	Zaman Bölümü
3.	Les Jours De La Semaine	Haftanın Günleri
4.	Les Mois	Aylar
5.	Les Saions	Mevsimler

⁴ Eserin orijinalinde yer almayıp tarafımızdan eklenmiştir.

⁵ Eserin orijinalinde yer almayıp tarafımızdan eklenmiştir.

6.	L'univers, Phénomènes De La Nature	Evren, Doğa Olayları
7.	La Terre	Dünya
8.	L'eau	Su
9.	De L'homme, Du Corps Humain	İnsan, İnsan Vücudu
10.	Des Parents	Aile
11.	Des Animaux	Hayvanlar
12.	Oiseaux	Kuşlar
13.	Des Poissons	Balıklar
14.	Insectes Et Reptiles	Böcekler ve Sürüngenler
15.	Abres, Fruits	Ağaçlar, Meyveler
16.	Légumes	Sebzeler
17.	Epices	Baharat
18.	Plantes Médicinales	Şifalı Bitkiler
19.	Fleurs	Çiçekler
20.	Métaux	Metaller
21.	Couleurs	Renkler
22.	Vertus, Qualités	Erdemler, Nitelikler
23.	Vices, Défauts etc.	Ahlaksızlıklar, Kusurlar vb.
24.	Des Maladies, Des Infirmités etc.	Hastalıklar, Sakatlıklar vb.
25.	Habitation, Maison, Meubles etc.	Konut, Ev, Mobilya vb.
26.	Outils, Ustensiles, Instruments	Araçlar, Mutfak Eşyaları, Aletler
27.	Ustensiles De Table	Masa Gereçleri
28.	Nourriture	Gıda
29.	Boisson	İçecek
30.	Sciences, Savants, Arts etc.	Bilimler, Meslekler, Sanatlar vb.
31.	Profession, États, Artistes, Métiers etc.	Meslek, Çalışanlar, Zanaatkarlar, Esnaf vb.
32.	École, Collège, Pension	Okul, Ders, Yatılı Okul
33.	Vêtements, Chaussures, Object De Toilette etc.	Giysi, Ayakkabı, Kılık- Kıyafet vb.
34.	Commerce, Achat, Vente etc.	Ticaret, Alış, Satış vb.

35.	Religion, Culte, Prière, Église, Objets Du Culte etc.	Din, İbadet, Dua, Kilise, İbadet Objeleri vb.
36.	Lieux Et Objets De Culte	İbadet Mekanları ve Objeleri
37.	Dignités Et Dignitaires Écclésiastiques etc.	Din Adamları ve Dini Liderler vb.
38.	Fonctionnaires Civils, Grades Militaires, Armée Et Marine	Memurlar, Askerî Rütbeler, Ordu ve Donanma vb.
39.	Contrées, Pays, Villes etc.	Ülkeler, Şehirler vb.

Eserin deuxième partie yani ikinci bölümüne geldiğimizde bizi *Clef Ou Éléments De La Lanque Turque (Türk Dilinin Anahtarları veya Unsurları)* adlı bölüm karşılamaktadır. Bu bölüm özet bir Türk dil bilgisi özelliği taşımaktadır ve 67-130 sayfaları aralığındadır. Bu bölüm aynı zamanda eserin en hacimli kısmıdır. 30 bölümden oluşmaktadır. İçindekilerde ve birinci bölümde olduğu gibi gösterilen numaralandırılmaya bu bölümde rastlanılmaz. İçindekiler bölümüne göre yaptığımız başlıklama bölümü Fransızcası ve karşılığında Türkçesiyle birlikte aşağıdaki gibidir:

2. BÖLÜM		
Clef Ou Éléments De La Lanque Turque (Türk Dilinin Anahtarları veya Unsurları)		
Bölüm	Fransızca	Türkçe
1.	Règles Générales De L'euphonie	Genel Seslendirme Kuralları
2.	Application Des Mêmes Principes Aux Verbes	Aynı İlkelerin Fiillere Uygulanması
3.	Dérives	Türetmek
4.	Autres Genres De Dérivés	Diğer Türetme Çeşitleri
5.	De L'article	Tamlama
6.	Du Nom	İsim
7.	Noms À Terminaisons Douces. Déclinaisons Des Noms Doux	Son Hecesi İnce Ünlüyle Biten İsimler
8.	Noms À Terminaisons Fortes Terminés	Son Hecesi Kalın Ünlüyle Biten İsimler
9.	De L'adjectif	Sıfat
10.	Principaux Adjectifs	Durum Sıfatları

11.	Adjectifs Numéraux	Sayı Sıfatları
12.	Quelques Expressions Numérales	Bazı Sayısal İfadeler
13.	Adjectifs Démonstatifs	İşaret Sıfatları
14.	Adjectifs Possessifs	İyelik Sıfatları
15.	Du Pronom., Pronoms Personnels	Zamir, Kişi Zamirleri
16.	Pronoms Démonstratifs	İşaret Zamirleri
17.	Des Pronoms Possessif	İyelik Zamirleri
18.	Pronoms İndéfinis	Belgisiz Zamirler
19.	Du Verbe, Verbe Être	Fiil, Ek-Fiil
20.	Temps Principaux Du Verbe Être Avec Négation	İsim Cümlelerinin Olumsuzu
21.	Temps Principaux Du Verbe Avoir	İmek Fiilinin Ana Zamanları
22.	Verbe Avoir Avec Négation	İmek Fiilinin Olumsuzu
23.	Temps Principaux Du Verbe Avoir	İmek Fiilinin Ana Zamanları
24.	Les Huit Conjugaisons Qui Au Fond N'en Font Qu'une, Données Avec Leurs Principaux Temps	Ana Kipleriyle Verilen, Temelde Sadece Birini Oluşturan Sekiz Çekim
25.	Quelques Verbes Parmi Les Plus Usités	En Yaygın Fiilerden Bazıları
26.	Principaux Adverbes De Temps	Temel Zaman Zarfları
27.	Pincipaux Adverbes D'affirmation etc.	Temel Onay Zarfları vb.
28.	Principales Prépositions	Başlıca Edatlar
29.	Principales Conjonctions	Başlıca Bağlaçlar
30.	Principales Interjections	Başlıca Ünlemler

Üçüncü bölüme (troisième partie) gelindiğinde *Dialogues Sur Divers Sujets Et Voyage Á Constantinople (Çeşitli Konularda Diyaloglar ve İstanbul'a Seyahat)* okuyucuyu karşılamaktadır. Bu bölüm de 130-190 sayfa aralığındadır. İçindekiler bölümünde üçüncü kısım için 27 başlık verilmiş olmasına rağmen metne baktığımızda 28 başlık görülmektedir. Bu sebeple eksik başlık tarafımızdan eklenmiştir. Toplamda 28 alt başlıkta verilen Fransızca cümlelere, Latin harfleriyle yazılan Türkçe karşılıkları verilmiştir. Yazar, burada da alt başlıkları herhangi bir sayıyla belirtmemiştir, bu işi içindekiler bölümüne bırakmıştır. Aşağıda verilen Fransızca bölümler bizim verdiğimiz çevirileriyle sırasıyla şu şekildedir:

3. BÖLÜM		
Sur Divers Sujets Et Voyage Á Constantinople (Çeşitli Konularda Diyaloglar ve İstanbul'a Seyahat)		
Bölüm	Fransızca	Türkçe
1.	Salutations Et Santé	Selamlar ve Esenlik
2.	Pour Affirmer	Onaylamak
3.	Pour Nier	İnkâr Etmek
4.	Pour Exprimer La Probabilité, Le Doute etc.	Olasılık, Şüphe vb. İfade Etmek için
5.	Pour Exprimer La Joie, La Surprise, Le Mécontentement, L'affliction, Le Reproche	Sevinç, Süpriz, Hoşnutsuzluk, Keder, Sitem İfade Etmek
6.	Pour Consulter	Danışma
7.	Pour Demander Un Service, Une Recommandation	Bir Rica ve Talebi İstemek için Öneri
8.	Pour Remercier	Teşekkür
9.	Du Temps	Havanın Durumu
10.	De l'Age	Yaş
11.	L'heure	Zaman
12.	Avec Un Médecin	Doktorla
13.	Des Nouvelles	Haberler
14.	École, Collège, Études	Okul, Ders, Çalışmalar
15.	Entre Deux Écoliers	İki Okul Çocuğu Arasında
16.	Aller, Venir, Se Promener, Voyager	Gitmek, Gelmek, Yürümek, Seyahat Etmek
17.	Pour S'informer Du Chemin D'une Adresse	Bir Adrese Giden Yolu Bulmak İçin
18.	Avec Un Dentiste	Diş Hekimiyle
19.	Avec Un Libraire	Kitapçıyla
20.	Avec Un Tailleur	Terziyle
21.	Avec Un Cordonnier	Ayakkabıcıyla
22.	Achat Et Vente	Alışveriş
23.	Nourriture, Boisson, Déjeuner, Diner, Souper etc.	Yeme, İçme, Öğle Yemeği, Akşam Yemeği vb.
24.	Du Diner	Akşam Yemeği
25.	Avec Les Domestiques et Les Gens De La Maisons, Phrases Courtes et Très-Pratiques	Evin Hizmetkarları ve Ahalisiyle Kısa ve de Çok Pratik Cümleler

26.	Chauffage	Isınma
27.	Blanchissage	Çamaşır
28.	Arrivée A Constantinople Douanes, Bagages, Hotel	İstanbul'a Varış, Gümrük, Bagaj, Otel

Mevcut bu üç bölümden sonra eserin dördüncü bölümü diyebileceğimiz ve eserin kapağında da belirtilen ve içeriği sebebiyle klasik konuşma kılavuzlarından ayrılan *Küçük İstanbul Rehberi (Petit Guide de Constantinople)* yer almaktadır. Bu bölüm eseri aynı zamanda çağdaş örneklerine yaklaştıran kısımdır. 190-219 sayfaları arasında yer alan bu bölümde de yazar; rakamla bir sıralama yapmamış, bu sıralamayı da eserin sonunda yer alan içindekiler bölümüne saklamıştır. Dördüncü bölümde de sırasıyla şu başlıklar yer almaktadır:

4. BÖLÜM		
Petit Guide De Constantinople (Küçük İstanbul Rehberi)		
Bölüm	Fransızca	Türkçe
1.	Voyage A Constantinople	İstanbul'a Seyahat
2.	Notes Sur L'Empire Ottoman	Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Notlar
3.	Principales Monnaies Turques	Başlıca Türk Para Birimleri
4.	Tables Pour Les Monnaies Trincipales	Başlıca Para Birimleri için Tablolar
5.	Petites Notions Historiques	Küçük Tarihsel Kavramlar
6.	Du Bosphore	İstanbul Boğazı
7.	Sainte Sophie	Ayasofya
8.	Autres Principales Mosquées	Diğer Ana Camiler
9.	Principales Grandes Ecoles Ottomanes	Başlıca Osmanlı Okulları
10.	Tarif Des Bateaux A Vapeur Du Bosphore	Boğaz Vapurları Tarifesi
11.	Noms Des Principales Localités Côtes D'Europe et D'Asie	Avrupa ve Asya'nın Önde Gelen Yerleşim Yerlerinin İsimleri

3.2 İmla Özellikleri

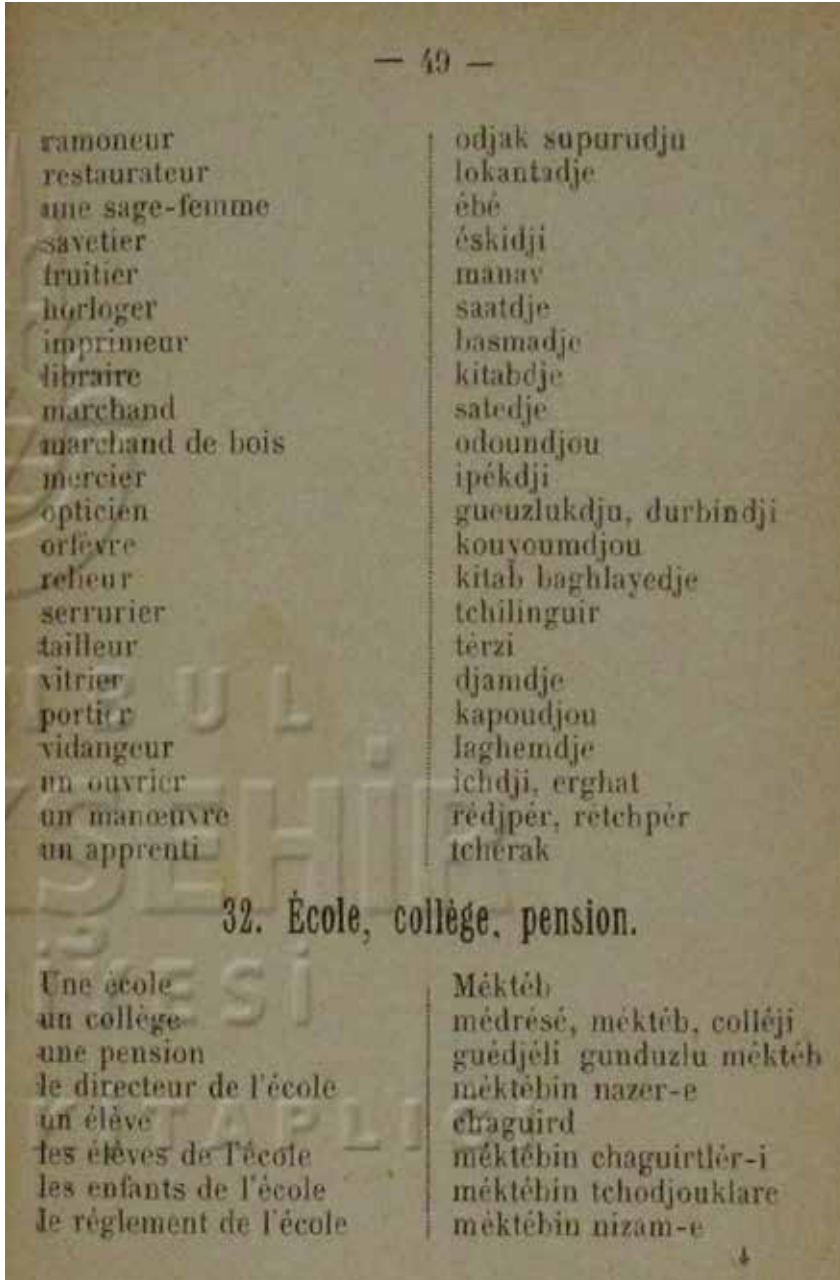
Eserin en kıymetli tarafı 1908 yılında yazılmış olmasına rağmen Türk söz varlığının yazımı için Arap harflerinin değil Latin harflerinin tercih edilmesidir. Yazar; Fransızca-Türkçe yazdığı konuşma kılavuzunda yabancıların Türkçe sözcükleri daha doğru şekilde ifade etmeleri için Türkçe sözcükleri Latin harfleriyle bir Fransızın okuyabileceği ses dünyasına göre yazmıştır. Eser bu özelliğiyle telaffuz özellikli fonetik bir kitaptır. Çalışmamızın birincil konusu eserin imla bahsi olmadığı için kitaptaki Türkçe sözcüklerin imlasıyla ilgili belli başlı olarak şunları söyleyebiliriz:

- C ünsüzüyle s harfi karşılanmıştır.
- Arapça tamlamalar sözcüğe –ul- ekinin eklenerek yazılmasıyla oluşturulur. Farsça tamlamalarda da izafet kesresi tamlanana birleştirilerek yazılmıştır.
- Ou morfemi bazen u, bazen de ü sesini verir.
- Dj ile c sesi karşılanır.
- İ ünlüsü ünsüz+ünlü arasında y harfini okutur.
- É harfi banzen i’yi bazen de e harfini sağlar.
- E ünlüsü ı ünlüsünün ses değerini belirtir.
- Gh sesi ğ’yi ifade eder.
- Ch sesi ş ünsüzünü karşılar.
- Yabancı kökenli kelimelerde kelime sonundaki a ünlüsü bazı örneklerde okunmadığı gibi bazı örneklerde de e sesini verir.
- İ harfiyle y sesi telaffuz edilir.
- Tch ile ç sesi gösterir.
- İ sesi ı şeklinde okunur.
- U harfi ü sesini karşılar
- Ué morfemi e harfini verir.
- Türkçe isim tamlarındaki iyelik ekleri kesme işaretleriyle ayrılır.
- y harfi zaman zaman ğ için kullanılmıştır.

3.3 Örnek Metinler

3.3.1 Birinci Bölümden Örnek

1. Resim: Guide De La Conversation En Français Et En Turc'un 49. Sayfası



1.Tablo: Guide De La Conversation En Français Et En Turc'un Yeniden Latin Harflerine Aktarılan 49. Sayfası

Fransızca Sözcük	Eserdeki Orijinal Şekliyle	Günümüz Türkçesiyle
ramoneur	odjak supurudju	ocak süpürücü
restaurateur	lokantadje	lokantacı
une sage-femme	ébé	ebe
savetier	éskidji	eskici
truitier	manav	manav
horloger	saatdje	saatçi
imprimeur	basmadje	basmacı
libraire	kitabdje	kitapçı
marchand	satedje	satıcı
marchand de bois	odoundjou	oduncu
mercier	ipékdji	ipekçi
opticien	gueuzlukdju, durbindji	gözlükçü, dürbüncü
orfèvre	kouyoumdjou	kuyumcu
relieur	kitab baghlayedje	kitap bağlayıcı
serrurier	tchilinguir	çilingir
tailleur	térzi	terzi
vitrier	djamdje	camcı
portier	kapaudjou	kapıcı
vidangeur	laghemdje	lağımçı
un ouvrier	ichdji, erghat	işçi, ırgat
un manoeuvre	rédişpér, réchéşpér	reçber
un apprenti	tcherak	çırak
32. École, collège, pension		
une école	méktéb	mektep
une collègue	médrésé, méktéb, colléji	medrese, mektep, kolej
une pension	guédjéli günduzlu méktéb	geceli gündüzlü mektep
le directeur de l'école	méktébin nazer-e	mektebin nazarı
un élève	chaguird	şakirt
les élèves de l'école	méktébin chaguirtlér-i	mektebin şakirtleri
les enfants de l'école	méktébin tchodjouklare	mektebin çocukları
le règlement de l'école	méktébin nizam-e	mektebin nizamı

3.3.2 İkinci Bölümden Örnek

2. Resim: Guide De La Conversation En Français Et En Turc'un 77. Sayfası

— 77 —

PRÉSENT	
Oum	Je suis
soun	tu es
dour	il est
ouz	nous sommes
sounouz	vous êtes
dour (lar)	ils sont
Okou r oum	Je lis, j'étudie
okou r soun	tu lis
okou r	il lit
okou r ouz	nous lisons
okou r sounouz	vous lisez
okou r (lar)	ils lisent
Ol our oum	Je deviens
ol our soun	tu deviens
ol our	il devient
ol our ouz	nous devenons
ol our sounouz	vous devenez
ol our (lar)	ils deviennent
IMPARFAIT	
Oudoum	Je fus, j'étais
oudoun	tu fus
oudou	il fut
oudouk	nous fûmes
oudoun ouz	vous fûtes
oudou lar	ils furent
Okou r oudoum	Je lisais
okou r oudoun	tu lisais
okou r oudou	il lisait
okou r oudouk	nous lisions
okou r oudoun ouz	vous lisiez
okou r oudou (lar)	ils lisaient

2.Tablo: Guide De La Conversation En Français Et En Turc'un Yeniden Latin Harflerine Aktarılan 77. Sayfası

Eserdeki Orijinal Şekliyle	Fransızcası	Günümüz Türkçesi
Présent (Geniş Zaman)		
Oum	Je suis	um
soun	tu es	sun
dour	il est	dur
ouz	nous sommes	uz
sounouz	vous êtes	sunuz
dour (lar)	ils sont	durlar
Okou r oum	Je lis, j'étudie	okurum
okou r soun	tu lis	okursun
okou r	il lit	okur
okou r ouz	nous lisons	okuruz
okou r sounouz	vous lisez	okursunuz
okou r (lar)	ils lisent	okurlar
Ol our oum	Je deviens	olurum
ol olur soun	tu deviens	olursun
ol our	il devient	olur
ol our ouz	nous devenons	oluruz
ol our sounouz	vous devenez	olursunuz
ol our (lar)	ils deviennent	olurlar
Imparfait (Birleşik Zamanın Hikâyesi)		
Oudoum	Je fus, j'étais	udum
oudoun	tu fus	udun
oudou	il fut	udu
oudouk	nous fûmes	uduk
oudoun ouz	vous fûtes	udunuz
oudou lar	ils furent	udular
Okou r oudoum	Je lisais	okurdum
okou r oudoun	tu lisais	okurdun
okou r oudou	il lisait	okurdu
okou r oudouk	nous lisions	okuduk
okou r oudoun ouz	vous lisiez	okudunuz
okou r oudou (lar)	ils lisaient	okudular

3.3.3. Üçüncü Bölümden Örnek

3. Resim: Guide De La Conversation En Français Et En Turc'un 144. Sayfası

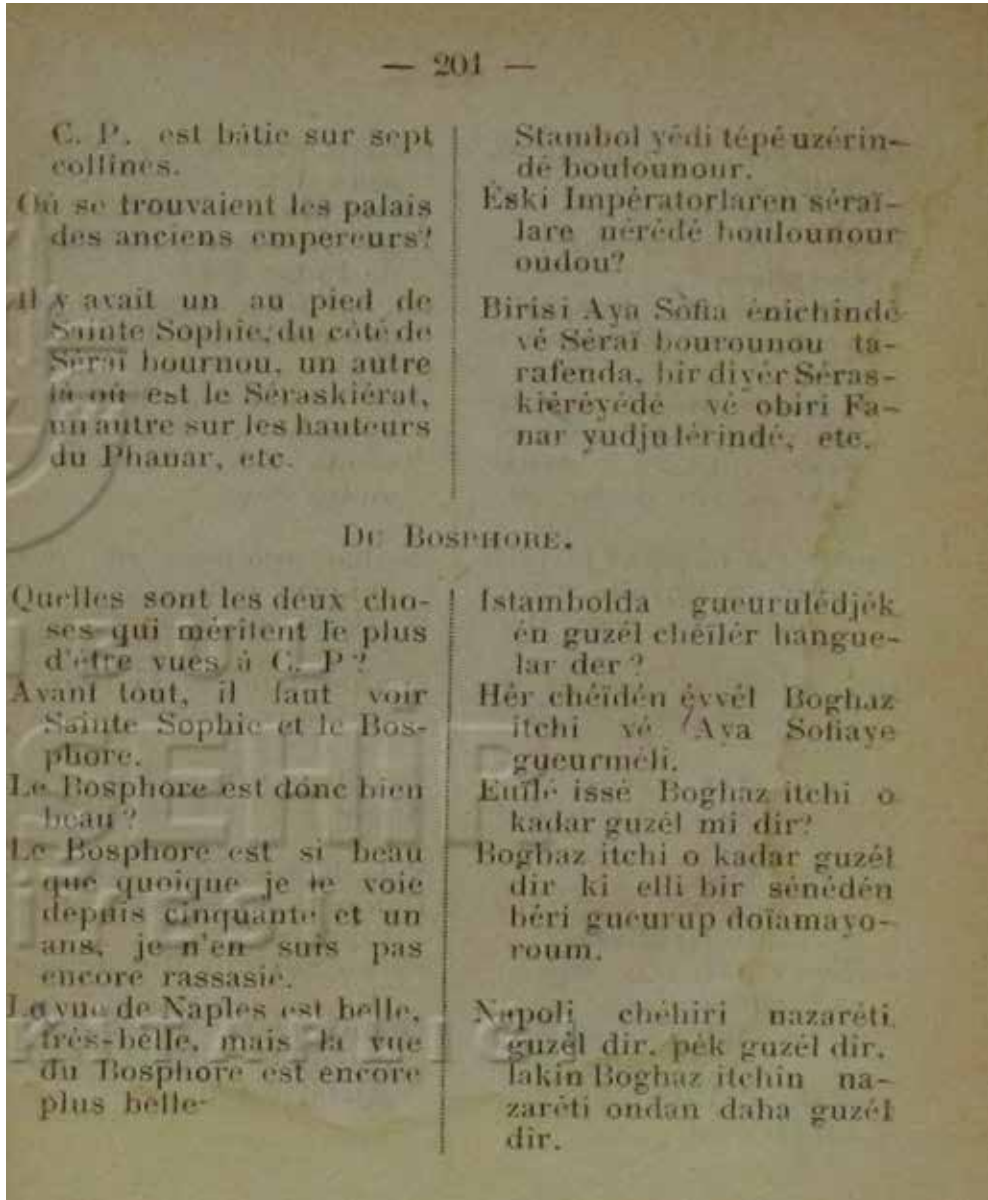


4.Tablo: Guide De La Conversation En Français Et En Turc'un Yeniden Latin Harflerine Aktarılan 144. Sayfası

Fransızcası	Eserdeki Orijinal Şekliyle	Günümüz Türkçesiyle
Il peut avoir cinquante six ans.	Élli alte yachenda olmale der.	Elli altı yaşında olmalıdır.
Mon ami est plus âgé qu'il ne paraît	Dostoumoun yache gueusterichindén ziadé dir.	Dostumun yaşı gösterişinden ziyadedir.
Il a un fils de vingt ans	Yirmi yachenda oghlou var.	Yirmi yaşında oğlu var.
Ma mère a une fille de quarante cinq ans.	Validém kerk béch yachenda bir keze var.	Validem kırk beş yaşında bir kızı var.
Quel âge donnez-vous à mon grand père?	Dédémi katch yachenda zann édérsiniz?	Dedemi kaç yaşında zannedersiniz.
Il doit avoir passé la centaine	Yuzu guéchmich olmale der.	Yüzü geçmiş olmalıdır.
Vous avez deviné: il a à peu près cent un ans.	Tamam bouldounouz: tahminén yuz bir yachenda der.	Tamam buldunuz, tahminen yüz bir yaşındadır.
J'ai commencé à vieillir.	Bachladem ihtiarlamagha.	Başladım ihtiyarlamaya.
Je ne puis plus marcher.	Artek yuruyéméyor oum.	Artık yürüyemiyorum.
Je baisse à vue d'œil.	Gundén guné pék duchuyor um.	Günden güne pek düşüyorum.
L'Heure (Zaman)		
Quelle heure est-il?	Saat katch der?	Saat kaçtır?
Avez-vous une montre?	Saatenez var me?	Saatiniz var mı?
Faites-moi le plaisir de medire l'heure qu'il est.	Kérém edin, seuiléyin saat katch der.	Kerem edin, söyleyin saat kaçtır.
Dites-moi, je vois prie, l'heure qu'il est.	Ridja édérım, seuiléyin saat katch der.	Rica ederim, söyleyin saat kaçtır.
Je n'ai pas de montre.	Saatem yok.	Saatim yok.
Je n'ai pas ma montre sur moi.	Saatem uzérımde déyil.	Saatim üzerimde değil.
J'ai oublié ma montre.	Saateme ounoutdoun.	Saatimi unuttum.
Ma montre s'est brisée.	Saatem kerelde.	Saatim kırıldı.
Ma montre s'est arrêtée.	Saatem dourdou.	Saatim durdu.
Ma montre ne marche pas	Saatem ichléméyor.	Saatim işlemiyor.

3.3.4. Dördüncü Bölümden Örnek

4. Resim: Guide De La Conversation En Français Et En Turc'un 201. Sayfası



4.Tablo: Guide De La Conversation En Français Et En Turc'un Yeniden Latin Harflerine Aktardığımız 201. Sayfası

Fransızcası	Eserdeki Orijinal Şekliyle	Günümüz Türkçesiyle
C.P. est bâtie sur sept collines	Stambol yédi tépé uzérindé boulounour.	İstanbul yedi tepe üzerinde bulunur.
Où se trouvaient les palais des anciens empereurs?	Éski Impératorlaren séraïlare nérédé boulounour oudou?	Eski İmparatorların sarayları nerede bulunurdu?
Il y avait un au pied de Sainte Sophie du côté de Séraï bourouou, un autre là où est le Séraskiérat, un autre sur les hauteurs du Phanar, etc	Birisi Aya Sofia énichindé vé Séraï bourounou tarafenda, bir diyér Séraskiéreyédé vé obiri Fanar yudjulérindé, etc.	Birisi Aya Sofya inişinde ve Sarayburnu tarafında, bir diğeri Seraskeriye'de ve öbürü Fener yücelerinde vb.
Du Bosphore (İstanbul Boğazı)		
Quelles sont les deux choses qui méritent le plus d'être vues á C.P.	Istambolda gueurulédjék én guzél chéïlér hanguelar der?	İstanbul'da görülecek en güzel şeyler hangileridir?
Avant tout, il faut voir Sainte Sophie et le Bosphore	Hér chéïden évvél Boghaz itchi vé Aya Sofiaye gueurméli.	Her şeyden evvel Boğaziçi Aya Sofya görülmeli.
Le Bosphore est donc bien beau?	Euïle issé Boghaz itchi kadar guzél mi dir?	Öyleyse Boğaziçi kadar güzel midir?
Le Bosphore est si beau que quoique je le voie depnis cinquante et un ans, je n'en suis pas encore rassaïé	Boghaz itchi o kadar guzél dir ki elli bir senédén béri gueurup doïamayoroum.	Boğaziçi o kadar güzeldir ki elli bir seneden beri görüp doyamıyorum.
Lo vou de Naples est belle, très-belle, mais la vue du Bosphore est encore plus belle	Napoli chéhiri nazaréti guzél dir, pék guzél dir, lakin Boghaz itchin nazaréti ondan daha guzélidir.	Napoli şehri nezareti güzeldir, pek güzeldir. Lakin Boğaziçi nezareti ondan daha güzeldir.

IV. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Kılavuzları

Yabancılara Türkçe öğretimi alan yazının geçmişi çok eskilere dayansa da 2000’li yıllarla birlikte bu alanda Türkiye’de çok büyük bir mesafe katedilmiştir. Bu gelişmeye bir de teknolojinin eklenmesiyle birlikte bu saha bambaşka mecra ve platformlara doğru kaymıştır. Mevcut ilerlemelere rağmen Türkçeyi öğrenmek ve konuşmak isteyenler, yine de basılı kaynaklara ihtiyaç duymakta veyahut öğretim metaryellerini internet ortamında farklı formatta da olsa (pdf, word vb.) görmek istemektedirler.

Konuşma kılavuzları hedef dilin pratik bir şekilde öğretilmesini amaçlayan eserlerdir. Ağırlıklı olarak XIX. yüzyıla birlikte gelişme gösteren Türkçe konuşma kılavuzu alan yazımı hâlâ devam etmektedir. Fakat buna mukabil bu alanda yapılan akademik çalışma neredeyse yok gibidir. Yabancılara Türkçe öğretimi sahasında konuşma kılavuzlarıyla ilgili bir tez (Tutku, 2019) ve bir de makale (Aslan, 2020) –bizim yaptığımız araştırmaya göre- çalışması yer almaktadır.

Bildirimizde 1928’e kadar verdiğimiz Fransızca-Türkçe konuşma kılavuzları incelendiğinde farklı amaç ve hedefler için oluşturulmuş cümle örneklerine kesintisiz yer verildiği görülmüştür. Bunun dışında bazılarında özet diyebileceğimiz Türkçe dil bilgisine, bazılarında da küçük Türkçe sözlüğe bazılarında da her ikisine yer verildiğine şahitlik edilmiştir. Günümüzdeki konuşma kılavuzlarına da bakıldığında genel olarak yine cümle, kelime örneklerine kesintisiz yer verildiği, bununla birlikte gidilecek ülke veya şehir özelinde ihtiyaç duyulabilecek (gezilip görülmesi, yenilip içilmesi gerekenler vb.) bilgi ve materyallere de resimli-resimsiz yer verildiği gözlemlenmektedir.

4.1. Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)’nun Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi

Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation) ana dili ve yabancı dili Fransızca olan ve Türkçeyi öğrenmek isteyenler için hazırlanmıştır. Yazar bunu eserinde ön söz yazmadığı için söylemese de eserin muhtevası bunu göstermektedir.

Eserin en önemli özelliği yazarın Türkçe sözcükleri yazarken 1908 yılında Arap alfabesini değil, Latin harflerini tercih etmesidir. Latin harfleriyle Türkçe yazarken de Fransızca bilenler için kolaylık sağlaması açısından Türkçe sözcükleri fonetik tarzda vermeye çalışmıştır.

Ana dili veya yabancı dili Fransızca olan kimseler için hazırlanan ve çalışmamıza konu olan bu konuşma kılavuzunun ilk bölümünde, 39 alt başlıktan oluşan eserin 64 sayfalık sözlükçe kısmı vardır. Buradaki tüm Fransızca sözcükler Fransızcanın gerektirdiği dil bilgisel biçimbirimlerle (un, l', la, le) yazılmıştır. Tarafımızdan her bir bölümün Türkçe karşılığı ve her bir bölümün sahip olduğu Fransızca-Türkçe sözcük sayısı da parantez içerisinde aşağıdaki gibidir:

“Eşsesliliği Sebebiyle Hatırlanması Kolay Kelimeler (174), Zaman Bölümü (41), Haftanın Günleri (7), Aylar (12), Mevsimler (4), Evren-Doğa Olayları (32), Dünya (22), Su (30), İnsan-İnsan Vücudu (82), Aile (76), Hayvanlar (63), Kuşlar (64), Balıklar (32), Böcekler ve Sürüngenler (36), Ağaçlar-Meyveler (97), Sebzeler (32), Baharat (10), Şifalı Bitkiler (10), Çiçekler (22), Metaller (15), Renkler (21), Erdemler-Nitelikler (55), Ahlaksızlıklar-Kusurlar (73), Hastalıklar-Sakatlıklar (83), Konut-Ev-Mobilya (91), Araçlar-Mutfak Eşyaları-Aletler (28) Masa Gereçleri (40), Gıda (69), İçecek (25), Bilimler-Meslekler-Sanatlar (53), Meslek-Çalışanlar-Zanaatkarlar-Esnaflar (49), Okul-Ders-Yatılı Okul (89), Giysi-Ayakkabı-Kılık-Kıyafet (33), Ticaret-Alış-Satış (123), Din-İbadet-Dua-Kilise-İbadet Objeleri (58), İbadet Mekanları ve Objeleri (26), Din Adamları ve Dini Liderler (17), Memurlar-Askerî Rütbeler-Ordu ve Donanma (68), Ülkeler-Şehirler (43)”

Toplamda 1905 adet Fransızca-Türkçe sözcüğün yer aldığı bu bölümde yazar, Türkçeyle ilgili genel ama öz bir şekilde Fransızca bilen bir yabancıya Türkiye’de ihtiyaç duyulabileceği alanlarda aynı kavram dünyasına ait sözcükleri bir arada yer vermiştir. Bu yönüyle bu bölüm tematik bir sözlüktür. Toplamda 39 bölümün yer aldığı bu bölüm aslında 39 birbirinden farklı tematik sözlüğü içerisinde barındırır. Bu bölümle ana dili veya yabancı dili Fransızca olan birisi pratik ve kullanımı kolay bölümlerle karşılaşmakta, dakikalarca sözlük karıştırma zahmetinden kurtulmaktadır.

İkinci bölüme geldiğimizde bizi Türk grameri kısmı karşılar. Üstelik bu bölüm *Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français*

Et En Turc)’nun en hacimli kısmıdır. Bu bölüm özet bir Türk dil bilgisi özelliği taşımakla birlikte toplamda 63 sayfalık bir yekunu tutar. İçindekilerde ve birinci bölümde olduğu gibi alt başlıklar numaralandırılarak gösterilmez, bu numaralandırma işi de içindekilere bırakılır. Yazar bu bölümde alt başlıklarıyla şu hususlara değinmiştir:

“Genel Seslendirme Kuralları, Aynı İlkelerin Fiillere Uygulanması, Türetmek, Diğer Türetme Çeşitleri, Tamlama, İsim, Son Hecesi İnce Ünlüyle Biten İsimler, Son Hecesi Kalın Ünlüyle Biten İsimler, Sıfat, Durum Sıfatları, Sayı Sıfatları, Bazı Sayısal İfadeler, İşaret Sıfatları, İyelik Sıfatları, Zamir-Kişi Zamirleri, İşaret Zamirleri, İyelik Zamirleri, Belgisiz Zamirler, Fül-Ek-Fül, İsim Cümlelerinin Olumsuzu, İmek Fiilinin Ana Zamanları, İmek Fiilinin Olumsuzu, İmek Fiilinin Ana Zamanları, Ana Kipleriyle Verilen-Temelde Sadece Birini Oluşturan Sekiz Çekim, En Yaygın Fiilerden Bazıları, Temel Zaman Zarfları, Temel Onay Zarfları, Başlıca Edatlar, Başlıca Bağlaçlar, Başlıca Ünlemler”.

Eserin en karışık yeri aynı zamanda ikinci bölümüdür. Burada başlıklar müstakil gibi görünse de özellikle ilk bölümlerde ünlü harflerin öğretimi çerçevesinde Türkçe zaman kavramı öğretilmeye çalışılmaktadır. Eserin içindekiler bölümünde verilen başlıklarla bu bölüm zaman zaman uyuşmaz. Bu ve buna benzer sebeplerle karmaşayı en aza indirmek amacıyla kitabın bu gramer bölümünde işlenen konuların sayfa bilgisine göre tablo hâlinde verilmesi kararlaştırılmıştır:

Sayfa	İşlenen Konu
66.	İ vokali öğretimi, ince ünlülü isme iyelik ekinin tüm şahıslarına göre çekimleri; -CI, -IIk isimden isim yapım ekleri.
67.	Ü vokali öğretimi, ü vokalini çekimleyecek şekilde tüm iyelik eklerinin şahıslarına göre çekimi; -cU, -IIK isimden isim yapım ekleri.
68.	İ vokalini öğretmek amacıyla bu sesin bulunduğu -sIZ, -IIk, -II isimden isim yapım ekleri, geniş zamanlı fiil çekimi.
69.	U vokalini öğretmek için -sIZ, -II isimden isim yapım ekleri, geniş zamanlı fiil çekimi.
70.	İ ünlüsünün öğrenilmesi için bu ünlünün içinde yer aldığı geniş zamanın hikâyesi ve görülen geçmiş zamanı.
71.	U ünlüsünün öğrenilmesi için bu ünlünün içinde yer aldığı geniş zamanın hikâyesi ve görülen geçmiş zamanı.

72.	İ ünlüsünün öğrenilmesi için bu ünlünün içinde yer aldığı görülen geçmiş ve gelecek zaman; emir 2. tekil kişi ve istek 2. çoğuk kişinin çekimi.
73.	U ünlüsünün öğrenilmesi için bu ünlünün içinde yer aldığı görülen geçmiş ve gelecek zaman; emir 2. tekil kişi ve istek 2. çoğul kişisiyle çekimi.
74.	I ünlüsünü öğretmek amacıyla kalın tabanlı isim kökünü iyelik ekinin tüm şahıslara göre çekimi; yine aynı ünlülü sözcüğe -cI, -IIk, -II isimden isim yapma ekinin eklenmesi.
75.	U ünlüsünü öğretmek amacıyla kalın tabanlı isim köküne bu harfle getirilen iyelik ekinin tüm şahıslara göre çekimi; -cI, -IIk, -lu isimden isim yapma eki.
76.	I ünlüsünü öğretmek amacıyla kalın ünlülü fiilin geniş ve geniş zamanın hikâyesine göre çekimi.
77.	U ünlüsünü öğretmek amacıyla kalın ünlülü fiilin geniş ve geniş zamanın hikâyesine göre çekimi.
78.	I ünlüsünü öğretmek amacıyla kalın ünlülü fiilin geniş zamanın hikâyesine, görülen geçmiş zaman ve gelecek zamanki hâline.
79.	U ünlüsünü öğretmek amacıyla kalın ünlülü fiilin geniş zamanın hikâyesi, görülen geçmiş zaman ve gelecek zamanlı hâli.
80.	Emir 2. tekil ile istek 2. çoğul kişili çekimi; -cI, -sIz, -IIk, -II isimden isim yapma ekleri.
81.	Emir 2. tekil ile istek 2. çoğul kişili çekimi; -cI, -sIz, -IIk, -II isimden isim yapma eki.
82.	-cI, -II, -sIz, -IIk isimden isim yapma ekleri.
83.	-cI, -II, -sIz, -IIk isimden isim yapma ekleri, Farsça -dar, -dan, -dAş ekleriyle ilgili türetmeleri.
84.	Farsça -kâr, -hane eklerini alan örnekler; Türkçe -mAk, -IcI, -Iş fiilden isim yapma ekleri.
85.	Türkçe -mAk, -IcI, -Iş, -mA fiilden isim yapma ekleri; IA isimden fiil yapım eki; Arapça isim tamlamasının yapım şekli.
86.	-IAr çokluk eki, durum eklerinin çekimi.
87.	Durum eklerinin çekimleri.
88.	Durum eklerinin tekil ve çoğul çekimleri.
89.	Durum eklerinin tekil ve çoğul çekimleri.
90.	Durum eklerinin tekil ve çoğul çekimleri.
91.	Durum eklerinin tekil ve çoğul çekimleri.

92.	Durum eklerinin çoğul biçimleri, durum sıfatları.
93.	Durum eklerinin çoğul biçimleri, durum sıfatları.
94.	Durum sıfatları, sayılar, sayı sıfatları.
95.	Sayılar, sayı sıfatları, işaret sıfatları.
96.	İşaret sıfatları, sıfat tamlaması, sıfat tamlamasının her iki ögesi.
97.	Şahıs ve dönüşlülük zamiri.
98.	İşaret zamirleri, ki zamiri.
99.	Ki zamiri.
100.	Ki zamiri, belgisiz zamir, ek-filin geniş ve görülen geçmiş zamanı.
101.	Ek-filin öğrenilen geçmiş zamanı ve şartı, ek-filin geniş zaman çekimi.
102.	Ek-filin geniş ve görülen geçmiş zamanı.
103.	Ek-filin görülen geçmiş zamanı, ek-filin geniş zamanının olumsuzu.
104.	Ek-filin görülen geçmiş zamanının ve gelecek zamanının olumsuzu, var'lı isim cümleleri ve bunların ek-filin görülen ve öğrenilen geçmiş zamanına göre çekimi.
105.	Ek-filin var ismiyle kurulu geniş zamanıyla ilgili örnekleri, var'ın görülen geçmiş zamanlı hâlleri, yok'la kurulu isim cümleleri.
106.	Yok'la kurulu olumsuz isim cümleleri, yok'un ek-filin görülen geçmiş zamanıyla kurulu cümleleri, ol fiilinin görülen geçmiş zaman ve gelecek zamanlı kurulmuş olumsuz cümleleri, şimdiki zaman.
107.	Var'la kurulu olumlu isim cümleleri ve ek-filin görülen geçmiş zamanın olumsuz sorusuyla oluşturulan cümleler, ol fiilinin gelecek zaman hâlinin sorusuyla oluşturulan cümleler ve şimdiki zamanın çekimi.
108.	Şimdiki zamanın ve geniş zamanın tüm şahıslara göre çekimi, şimdiki zamanın hikâyesi.
109.	Şimdiki zamanın ve geniş zamanın tüm şahıslara göre çekimi, şimdiki zamanın hikâyesi.
110.	Şimdiki zamanın ve geniş zamanın hikâyesi, görülen geçmiş zaman.
111.	Şimdiki zamanın ve geniş zamanın hikâyesi, görülen geçmiş zaman.
112.	Görülen ve öğrenilen geçmiş zaman, görülen geçmiş zamanın hikâyesi.
113.	Görülen ve öğrenilen geçmiş zaman, görülen geçmiş zamanın hikâyesi.
114.	Öğrenilen geçmiş zamanın hikâyesi, gelecek zaman ve gereklilik kipi.
115.	Öğrenilen geçmiş zamanın hikâyesi, gelecek zaman ve gereklilik kipi.
116.	Gereklilik kipi, gelecek zamanın hikâyesi.
117.	Gereklilik kipi, gelecek zamanın hikâyesi.

118.	Geniş ve şimdiki zamanın şartı, görülen geçmiş ve gelecek zamanın şartı, emir kipinin tüm şahıslara göre çekimi.
119.	Geniş ve şimdiki zamanın şartı, görülen geçmiş ve gelecek zamanın şartı, emir kipinin tüm şahıslara göre çekimi.
120.	İstek ve emir kipinin tüm şahıslardaki çekimi, istek kipinin görülen geçmiş zamanki hâli.
121.	İstek ve emir kipinin tüm şahıslardaki çekimi, istek kipinin görülen geçmiş zamanki hâli.
122.	İstek kipinin hikâyesi; -mAk isim-fiil eki; -An sıfat-fiil eki; -Ip, -ken, -Alı zarf-fiil ekleri.
123.	İstek kipinin hikâyesi; -An sıfat-fiil eki; -Ip, -ken, -Alı zarf-fiil ekleri.
124.	Mastar eki almış sözcükler.
125.	Mastar eki almış sözcükler, başlıca zaman zarfları.
126.	Başlıca zaman zarfları, yanıt zarfları, miktar zarfları, üstünlük zarfları, durum zarfları.
127.	Durum zarfları, yer-yön zarfları.
128.	Yer-yön zarfları, başlıca edatlar.
129.	Başlıca edatlar, bağlaçlar.
130.	Bağlaç ve edatlar.

Herhangi bir dilin öğretiminde o dilin temel düzeyde de olsa gramerinin bilinmesi öğrencinin işini kolaylaştıracak unsurların başında gelmektedir. 1928'e kadarki Fransızca-Türkçe konuşma kılavuzları da incelendiğinde hepsinde asgarî düzeyde de olsa mutlaka bir Türkçe dil bilgisi bölümü yer almaktadır. Üstelik bu durum bugün hazırlanan bazı konuşma kılavuzlarında dahi özenle korunarak devam etmektedir. *Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)* 'nda bu bölüm işlevsel olarak hazırlanmıştır. Yazar; tüm zamanları fiil çekim eklerine göre çekimlemiştir. Üstelik çoğu yapım ekini isim/fiil tabanına eklemeyen ayrık bir şekilde boşluk bırakarak vermiştir. Bu da öğrencinin Türkçenin ek düzenini anlamasını daha rahat sağlayacak başat faktörlerden birisi olmuştur. Nicolas Murat; kitabında isim ve fiil cümlelerine, var'lı yok'lu cümlelere ve bunların olumsuz/olumsuz sorularına dahi değinmiştir. Yine yazar; tüm isim çekim eklerini kalınlık-incelik uyumuna göre okuyucusunun istifadesine sunmuştur. Bir de tüm bunlara eserdeki Türkçe söz varlığının Latin harfleriyle yazılması eklenince yazarın; temel düzeyde ama yerli yerince Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek gayreti götüğü görülür. Eserin bir sonraki

kısımında verilen örnek cümleler, ilk bölümde yer alan aynı kavram dünyasına ait sözcüklerden eş anlamlılarının yer değiştirilmesiyle elde edilecek tüm yapılar, bu bölümde verilen gramer bilgisiyle işleme sokularak bir yabancıya rahatlıkla Türkçe konuşması hedeflenmiştir.

Konuşma kılavuzlarına bakıldığı zaman hemen hemen hepsinde eksiksiz olarak hedef dille ilgili cümle örneklerine yer verildiği görülmektedir. *Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)*'nda da aynı durum söz konusudur. Yazar herhangi bir sınıflandırmaya ya da neye göre örnek cümle seçtiğini belirtmeden 60 sayfalık *Dialogues Sur Divers Sujets Et Voyage Á Constantinople (Çeşitli Konularda Diyaloglar ve İstanbul'a Seyahat)* bölümünü okurlarına sunar. Yine yazarın numaralandırmadan verdiği ve numaralandırma işlemini içindekilere bıraktığı bu bölümde 28 alt başlık içerisinde Fransızca-Türkçe örnek cümlelere yer vermiştir. Buradaki alt başlıkların taşıdıkları cümle miktarı içindekilerde verilen sıraya göre şöyledir:

“Selamlar ve Esenlik (89), Onaylamak (12), İnkâr Etmek (11), Olasılık-Şüpheli İfade Etmek (12), Sevinç-Süpriz-Hoşnutsuzluk-Keder-Sitem İfade Etmek (38), Danışma (13), Bir Rica ve Talebi İstemek için Öneri (18), Teşekkür (11), Havanın Durumu (82), Yaş (34), Zaman (46), Doktorla (107), Haberler (26), Okul-Ders-Çalışmalar (49), İki Okul Çocuğu Arasında (29), Gitmek-Gelmek-Yürümek-Seyahat Etmek (87), Bir Adrese Giden Yolu Bulmak (43), Dış Hekimiyle (21), Kitapçıyla (35), Terziyle (25), Ayakkabıcıyla (34), Alışveriş (54), Yeme-İçme-Öğle Yemeği-Akşam Yemeği (20), Akşam Yemeği (76), Evin Hizmetkarları ve Ahalisiyle Kısa ve Çok Pratik Cümleler (44), Isınma (21), Çamaşır (25), İstanbul'a Varış-Gümrük-Bagaj-Otel (40)”

Toplamda 1102 tane Fransızca-Türkçe örnek cümleye yer verilen bu bölüm ağırlıklı olarak karşılıklı soru-cevap şekline dayalı olarak hazırlanmıştır. Başlıkların Türkçeleri incelendiğinde yazarın bir yabancıya 1908 İstanbul'unda karşılaşabileceği hemen hemen her konuda konuşma cümlelerine yer verdiği görülür. Özellikle sosyal hayata dair bölümlerin ağırlıkta olması, yazarın neredeyse ömrünün tamamını geçirdiği İstanbul'u ve onun sosyal hayatını yakından ne kadar iyi tanıdığını gösterir. Buradaki 28 alt başlığın tematik cümlelerden örülü olduğunu söyleyebiliriz. Okur burdaki cümlelerin eş anlamlılarını birinci bölümdeki tematik sözlükçeden de bularak zaten kendisi için hazırlanmış fonetik

tarzdaki Türkçeye konuşabilecektir. Elinde hali hazırda Türkçe dil bilgisinin de olması sebebiyle ihtiyaç duyduğu bir cümleyi istediği zamanda ifade edebilecektir. Ayrıca konuşmaların içeriği incelendiğinde Türklerin bugünle 1908 yılı arasında konuşma açısından pek bir farklı konuşmadığı görülmektedir.

Eserin belki de en önemli özelliği dördüncü bölüm diyebileceğimiz *Küçük İstanbul Rehberi (Petit Guide de Constantinople)*'dir. Yazar bu rehberini eserine eklemekle çağdaş konuşma kılavuzlarına yaklaşmıştır. Bugün mevcut konuşma kılavuzların da teknolojinin de sayesinde gidilen şehrin sembol fotoğrafları, yemekleri vb. bilgiler bulunmaktadır. Nicolas Murat'ın 1908 yılı için belki böyle bir imkânı olmamış olabilir. Fakat buna rağmen İstanbul'la ilgili bu bölümde verdiği bilgiler bir yabancı için olduğu kadar biz Türkler için de kıymetlidir. Hayatının Paris ve Santorini dışında geçirdiği yegane tek şehir olan İstanbul'la ilgili yazar, bu bölümde şu başlıklar altında çeşitli bilgilere yer vermektedir:

“İstanbul'a Seyahat, Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Notlar, Başlıca Türk Para Birimleri, Başlıca Para Birimleri için Tablolar, Küçük Tarihsel Kavramlar, İstanbul Boğazı, Ayasofya, Diğer Ana Camiler, Başlıca Osmanlı Okulları, Boğaz Vapurları Tarifesi, Avrupa ve Asya'nın Önde Gelen Yerleşim Yerlerinin İsimleri”.

Ana dili veya yabancı dili Fransızca olan birisinin İstanbul'da ne yapıp yapılmayacağı, nereye nasıl gidileceği, seyahat ücretleri konusunda bilgiler vb. sayesinde yanında bir kılavuz bulunmadan *Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)* aracılığıyla rahatça hareket edebilmesi ve bunu yaparken de çok zorlanmayacağı aşikârdır. Ayrıca eserin bu son bölümünde verilen bilgiler sadece dil malzemesi için değil, tarih, kültür, sosyoloji vb. alanlarda da çalışacaklar için önemli malumat içeren bir kısımdır.

Sonuç

Milletler farklı sebeplerle diğer ülkelerle çeşitli ilişkilere girerler ve bu ilişkiler hedef dille kaynak dilin öğrenilmesi zaruriyetini beraberinde getirir. Bu beraberlikler de sözlüklerin, gramerlerin ve konuşma kılavuzlarının yazılmasını sağlar.

Literatüre bakıldığında “konuşma kılavuzu”nun tanımının dahi yapılmadığı görülmektedir. Bu tanımın genel ve alan sözlüklerine bir an evvel geçmesi

gerekmektedir. Teknolojik gelişmelerin bu kadar yoğun olduğu çağımızda bile hâlâ konuşma kılavuzlarının basılıp satılması içerikleri zaman zaman değişse bile bu eserlere duyulan ihtiyacı gösteren önemli bir delildir.

Ana dili Fransızca olan veya Fransızca'yı yabancı dil olarak bilen kimseler için 1928'e kadar 10'u aşkın hedef dilin Türkçe olduğu kaynak dilin Fransızca olduğu konuşma kılavuzu yayımlanmıştır. Bu eserler içerdikleri söz varlığı, konuşma örnekleri, gramer bilgileri, seyahat rehberleri vesilesiyle sadece Türkçe üzerine yapılacak çalışmalar için değil; diğer alanlardaki uzmanların da rahatlıkla alanlarını ilgilendirecek malzemeyi bulabilecekleri eserlerdir. Nitekim Nicolas Murat'ın hazırladığı *Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)* 1908 yılında II. Abdülhamid henüz tahtan indirilmeden belki de meşrutiyet öncesinin İstanbul'uyla ilgili bizlere çok önemli bilgiler verir.

Nicolas Murat aslen Rum kökenli bir Osmanlı vatandaşıdır. Ortodoksluktan Katolikliğe sonra da Lazaristliğe geçmiş, başrahip olmuş, uzun yıllar İstanbul'da yaşamış, bugünkü Saint Boneît Lisesi'nde öğretmenlik yapmış ve onu aşkın eser kaleme almıştır. Yazdığı eserler içerisine Türkçeye ilgili olanları diğer eserlerine göre fazla olmakla birlikte daha çok sözlükler ve konuşma kılavuzu yazmıştır.

Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc) adlı eser üç ana bölüm ve bir ek bölümle birlikte toplamda dört kısımdan oluşur. Bu eserin en önemli özelliği hiç şüphesiz Türkçe sözcükleri yazarken Arap alfabesini değil Latin alfabesini kullanmasıdır. Yazar; Türkçe sözcükleri Latin harfleriyle yazarak karşımıza fonetik/telaffuzlu bir Türkçe sözlüğü, dil bilgisi, konuşma kılavuzu, İstanbul rehberini karşımıza çıkarır.

Yazar; birinci bölümde küçük bir Fransızca-Türkçe sözlükçe verir. Burada toplamda 1905 adet sözcük, aynı kavram dünyasına ait 39 alt türde sıralamıştır. Bu sözlükçe kısmı esere tematik bir özellik kazandırmaktadır. Yani 39 alt başlık, 39 adet tematik sözlük gibidir. Bu tematik başlıkların içerisindeki Türkçe sözcüklerin fonetik özellikli olması sebebiyle ana dili veya yabancı dili Fransızca olan birisi için telaffuz sorunu büyük oranda ortadan kalkmıştır. Ayrıca aynı kavram dünyasına ait sözcükleri bir yabancıya göstermesi hem onu sözlük karıştırma külfetinden kurtaracaktır hem Türkçeyi tanıması ve öğrenmesi kolaylaşacaktır hem de sözcükler arasındaki nüans farklılıklarını daha iyi anlayacaktır.

İkinci bölümde Türkçenin küçük bir gramer bilgisi verilmekle birlikte eserin en hacimli ve belki de en önemli kısmı burasıdır. Yazar burada ünlü harflerin daha iyi öğrenilmesi için onları ince ve kalın tabanlı isim ve de fiillere getirerek isim çekim ekleri ve yapım ekleriyle birleştirerek neredeyse tüm kelime türlerine ve bunların örneklerine temas etmiştir. Yazar; bugün kullandığımız haber ve tasarlama kiplerine, birleşik zamanlı fiillere, ek-fiile, isim cümlerine, biçimce olumlu anlamca olumsuz cümlelere gibi çok geniş alanda çok geniş bilgiler vermiştir. Vermiş olduğu bu bilgiler Nicolas Murat'ın Türkçeyi çok iyi bilen biri olduğunu gösterir. Ayrıca da 1908 tarihinde dahi içimizdeki gramerçilerin kavrayamadığı pek çok özelliği onlardan önce neredeyse eksiksiz bir şekilde çözdüğü görülür. Hem ana dili veya yabancı dili Fransızca olanlar hem de Türkçe olanlar için bu bölüm eserin en kıymetli yeridir. Yazarın bu eserdeki tüm Türkçe sözcükleri yazarken Latin alfabesini tercih etmesi bir kere olası okuma hatalarının önüne geçer. Türkçeyi temel düzeyde öğrenmek isteyen bir yabancı için eserin Türkçe dil bilgisi bölümü neredeyse bugünkü gramer bilgileriyle birebir örtüşmektedir.

Yazarın eserinde Latin harflerini kullanması ve eserinde bugüne yaklaşan gramer özelliklerine sahip olarak yazması 1908 yılındaki Osmanlı İmparatorluğunun çok uluslu bir devlet olmasına ve İmparatorluğun esas ağırlığının Avrupa'da olmasına bağlanabilir. Nitekim 1908 yılında hem İstanbul'da hem de İmparatorluğun çeşitli yerlerinde yabancı okullar, konsolosluklar yer almakta ve buralarda çalışan ve de dolayısıyla yaşayan Osmanlı vatandaşı olmayan pek çok Avrupa vatandaşı bulunmaktaydı. Gramer bölümü ayrıca eserde verilen konuşma cümlelerinin farklı zamanlarda ve kişilerde kullanılarak konuşma becerisini de karşı tarafa verecek olan bölümdür. 1903 yılında Nicolas Murat'ın Fransızca-Türkçe sözlüğü için yapılan şu yorum yazarın konuşma kılavuzuna neden bir dil bilgisi bölümünü de eklemesi gerektiğini kanıtlayıcı mahiyettedir: “Nicolas Murat; İstanbul misyonunun rahibi, çok kullanışlı bir Fransızca ve Türkçe cep sözlüğü hazırladı. Muhtemelen bu türden bir kitabı en çok kullanacak olan gezginler için bu tür bir yardıma özel ihtiyaç duydu. Böyle bir çalışmaya kısa bir Türkçe dil bilgisi taslağının eklenmemiş olması üzücü.” (Luzac, 1904: 71)

Eserin üçüncü bölümü, tüm konuşma kılavuzlarında olmazsa olmazı cümle örneklerine ayrılmıştır. Burada 28 alt başlıkta toplamda 1102 tane Fransızca-Türkçe konuşma cümlesine yer verilmiştir. Mevcut başlıklar incelendiğine

yazarın daha çok sosyal hayatta çok sık karşılaşılan bölümleri eserine aldığı görülür. Uzun yıllar Osmanlı tebası bir Rum olarak Türklerle iç içe yaşamış olan Nicolas Murat; onlarla nasıl konuşulması gerektiği, onlara nasıl davranılmasının daha iyi olacağına dair konuşmaları adeta tematik başlıklarla bu mükaleme bölümüne eklemiştir diyebiliriz. Böylece yabancı kişi, alt başlıklara ayrılan bölümlerde neler söylenip neler söylenmemesi gerektiğini görecektir ve ona göre hareket edecektir. Üstelik bu bölüm de yine eserin tamamında olduğu gibi kendi harfleriyle yani Latin harfleriyle birlikte fonetik esasa göre verilmiştir.

Eserin son bölümü olan dördüncü bölümdeyse yazar çağdaş konuşma kılavuzlarında görülen bir özelliği eserine almıştır. Kitapta *Küçük İstanbul Rehberi (Petit Guide de Constantinople)* yer almaktadır. Nicolas Murat, daha önce yazılan Fransızca-Türkçe konuşma kılavuzlarında olmayan bu bölümü eserine alarak modern konuşma kılavuzlarına yaklaşmıştır. Uzun ömrünün çoğunu İstanbul'da geçirmiştir. Dolayısıyla o aslında bir İstanbul aşığıdır. İstanbul'a duyduğu bu aşk konuşma cümlelerine verdiği örneklerden de görülebilmektedir.

Yazar bu bölümü İstanbul'a gelmiş, burayı gezmek isteyecekler için hazırlamıştır. 1908 senesi için hem sur içi hem sur dışı hakkında seyahat bilgilerine, gidilmesi gereken yerlere, yolculuğun vapurla yapılabileceğini de düşünerek vapur ücretlerine dahi bu alanda değinmektedir. Çağdaş konuşma kılavuzları, bugün hangi ülkeye hatta şehire gidilecekse o ülke ve şehirle ilgili temel bilgileri içeren kitaplardır. Yazar, eserin bu bölümüne belki 1908 yılının İstanbul'unun resimlerinin ekleyememiştir. Fakat resim yerine geçebilecek yer isimlerine, cümle örnekli gezme yeri örneklerine vb. bilgileri yazılı olarak vermektedir. Velhasıl bu bölümde yazarın verdiği bilgiler hem yabancılara hem biz Türklere, II. Abdülhamid'in tahtan indirilmeden önceki İstanbul'unun belki de en kıymetli verilerini sunmaktadır. Bu sebeple bu bölüm yabancılara Türkçe öğretimi alanı dışında, tarih, edebiyat, kent tarihçiliği vb. alanlar için de önem arz eden bölümdür.

Nicolas Murat; toplamda dört bölümde verdiği *Fransızca-Türkçe Konuşma Kılavuzu (Guide De La Conversation En Français Et En Turc)* ile birlikte ana dili veya yabancı dili Fransızca olan kimselerin pratik ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla Türkçe yazarken Latin harflerinin kullanarak sözlük, dil bilgisi,

konuşma cümleleri ve küçük İstanbul rehberine eserinde yer vermiştir. Osmanlı vatandaşı bir Rum olan yazar, hayatının büyük bölümünü İstanbul'da Türklerle birlikte geçirmiştir. Dolayısıyla eserine aldığı sözcükler, cümle örnekleri ve dil bilgisi bölümleri canlı ve yaşayan İstanbul Türkçesine ait verilerdir. Eserin dördüncü bölümü de küçük İstanbul rehberi olduğuna göre diyebiliriz ki yazar İstanbul'a gelecek veya burada yaşayanlar için onların temel ihtiyaçlarını tek başına karşılayabilecekleri küçük ama kullanışlı bir kitap hazırlamıştır. Eserdeki Türkçe söz varlığının Latin harfleriyle verilmesi eserin konuşma becerisini olan katkısını büyük oranda kuvvetlendirmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihiyle ilgili literatür Türkiye'de hızlıca ilerlemektedir. Bu zamana kadar özellikle yabancıların Türkçeyle ilgili yazdıkları gramer kitaplarının yabancılarla Türkçe öğretimi açısından incelendiği bilinmektedir. Fakat bu alanda hedef dilin Türkçe olduğu sözlükler ve konuşma kılavuzlarıyla ilgili çalışmalar çok sınırlıdır. Hâlbuki hem bu sözlükler hem de konuşma kılavuzları hacimleri ve de içerikleri sebebiyle yabancılarla Türkçe öğretimi literatürüne büyük bir katkı sağlayabilecekken araştırmacıların ilgilerinin buralara yönelmemesi maalesef çok üzücü bir durumdur. Bizim bu çalışmamızın, hem bu literatüre karşı ilginin canlanıp güçlenmesini hem de yabancılarla Türkçe öğretimde modern konuşma kılavuzlarının yazımında yol gösterici ve rehber olmasını temenni ediyoruz.

Kaynakça

Annals Of The Propagation Of The Faith (1862). Nicolas Murat. *A Periodical Collection Of Letters From The Bishops And Missionaries Employed In The Missions Of The Old And New Word, And The Institution For The Propagation Of The Faith* içinde (c. 25, s. 145, ss. 285). Dublin: W. Powell.

Arslan, M. (2020). Mobil Öğrenme Bağlamında Çok Dilli Konuşma Kılavuzu Uygulaması: Türkçe-Boşnakça-İngilizce Örneği. *Journal Of Research In Turkic Languages*. 2: 1-21.

Eraslan, E. (2019). Geçmişten Günümüze Kadar Yazılan Fransızca-Türkçe Sözlüklerin Kronolojisi Ve Sayısal Verileri Üzerine. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (68): 133-142.

H. B. Dilan. (2011). *Türk-Fransız İlişkilerinde Saint-Benoit Lisesi'nin Misyonu*. Edirne: Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

İmer, K., Ahmet K. & A. Sumru Ö. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.

Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: 2013.

Korkmaz, Z. (2017). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: TDK.

Luzac, (1904). M. Nicolas Murat. *Luzac's Oriental List And Book Review* içinde (c. 14, ss. 71) London: Luzac & Co.

Nicolas Murat. (1908). *Guide De La Conversation En Français Et En Turc*, İstanbul: Levant Herald Matbaası.

Poole, S. çev. Aksu A. (2016). Eugene Boré ve Katolik Vincentian Cemaati'nin Yakındoğu'da Kurduğu Misyoner Merkezleri. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*. 7 (2016): 337-366.

Topaloğlu, A. (2019). *Karşılaştırmalı Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Dergah.

Turquie-culture (2020, 11 Kasım). Murat Nicolas (1838-1929). <https://www.turquie-culture.fr/pages/langues-turques/livres-et-documents-sur-le-turc/murat-nicolas-1838-1929-dictionnaires-et-methodes.html>, (Erişim tarihi: 11 Temmuz 2020).

Tutku, G. Y. (2019). *Araplara Türkçe Öğretimi : Günlük Konuşma Kılavuzu Örneği*. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay.

Türk Dil Kurumu (1949). *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Güney Matbaacılık ve Gazetecilik T.A.O.

Türk Dil Kurumu (2020, 11 Kasım) Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı. (Erişim Tarihi: 11 Kasım 2020).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dilbilgisi Öğrenmede Strateji Tercihleri

Doktora Öğrencisi Azize Özdemir

Hacettepe Üniversitesi

azize.dlblm@gmail.com

Özet

Bu çalışma yabancı uyruklu dil öğrencileri tarafından dilbilgisi öğreniminde kullanılan stratejileri incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda, Hacettepe Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören yabancı öğrencilere Dilbilgisi Öğrenimi Strateji Anketi uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından kullanılan dilbilgisi stratejilerine ait veriler 38 ifadenin yer aldığı (bkz. Ek) sormaca tekniği ile toplanmıştır. Çalışmada alanda uzmanlaşmış araştırmacılar tarafından geliştirilmiş sormaca tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin kendi dillerinde olmayan Türkçe dilbilgisi yapılarını kullanmaktan kaçındıkları gözlemlenmiştir. Ancak, şuna itiraz olunmaz ki çoğu araştırmacı bu gözleme katılır, öğrenciler kendi dillerindeki dilbilgisi ile öğrenmekte oldukları dili karşılaştırmaktadırlar. Sonuç olarak sormaca uygulanan öğrencilerin çoğu derste kullandıkları stratejilerin farkında değildir. Ancak öğrencilerin dilbilgisini daha iyi öğrenmek için sosyo-duyuşsal stratejilere ihtiyaç duyduğu çok açıktır. Bu çalışma, dilbilgisi öğrenimindeki öğrenci stratejileri ile ilgili bazı görüşlerin ortaya konulmasına katkı sağlayacak ve çalışmanın bulguları sayesinde, dil öğretmenlerinin dilbilgisi öğretiminde yeni taktikleri benimseyip geliştireceklerine inanılmaktadır.

Anahtar sözcükler: Dil bilgisi stratejileri, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimi, Bilişsel, Üst bilişsel, Sosyoduyuşsal Stratejiler

Giriş

Etkili yabancı dil öğretim süreçleri oluşturmak amacıyla günümüze kadar onlarca yöntem yüzlerce teknik geliştirme araştırmaları yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Gelişen teknoloji ile küçülen dünyada, dil öğretimi, geniş kapsamlı alanlar arası bir bakış açısının ilgi odağı durumuna gelmiş bulunmaktadır (Kocaman, 1983:379). Yabancı dil öğretiminin, birçok ülkede büyük bir sektör haline geldiği bilinmektedir.

Hızla gelişen ulaşım ve iletişim araçları dünyamızı küçültürken, yabancı dil bilmeyi de diğer ülkelerle bilimsel, siyasal, kültürel ve ekonomik alanlarda görüş alış verisinde bulunmak, is ilişkilerini geliştirmek ve yabancı dilin konuşulduğu ortamda günlük iletişime katılabilmek için bir gereksinime dönüştürmüştür. Buna bağlı olarak bütünlesen dünyada jeopolitik konumundan dolayı Türkiye ve dolayısıyla Türkçe de önem kazanmış, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı artmıştır. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde amaç, içerik, yöntem ve teknik, eğitim araç gereçleri ve bu konularda izlenecek olan felsefi görüş ve eğitim politikasını kapsayan programlar, üzerinde ciddi çalışılması gereken önemli konulardır.

Eğitim öğretimin en temel ve önemli ögesi, öğretmen ve öğrencidir. Öğrenme ve öğretme sürecini şekillendiren ve belirlenen hedeflere ulaşmayı doğrudan etkileyen önemli unsurların birbirleriyle ilişkilerine ilk kez Edward Antony değinmiştir. Ona göre *yaklaşım*, dil ve dil öğrenimi hakkındaki varsayımların tanımlandığı düzeydir. Bir yaklaşım içinde pek çok yöntem olabilir. *Yöntem*, kuramın uygulamaya konulduğu ve öğretilecek becerilere, içeriğe ve içeriğin öğretilme sırasına ilişkin tercihlerin yapıldığı düzey; *teknik* de bir sınıfta gerçekte olan biten çeşitli uygulamalara yönelik düzeydir.

Dil öğretim çalışmalarında takip edilecek strateji, yöntem ve tekniği belirlemeye ışık tutabilecek bazı temel ilkeler vardır. Demirel, bu ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır: Dört temel beceriyi geliştirme, basitten karmaşığa doğru öğretme, görsel-işitsel araçları kullanma, bir seferde bir tek yapıyı sunma, öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma vb. (Demirel,1993, s. 23-26). Söz konusu ilke ve dil kuramları, bilişsel, iletişimci, sosyal, sosyal-duygusal, işitsel-dilsel, işitsel-görsel, işlevsel-kavramsal, doğal yaklaşım ve bu yaklaşımlarla uyumlu bazı teknikleri kullanmayı gerekli kılmaktadır.

Etkili bir dil öğretimi için ön görülen dilbilgisi yeterliliğinin dilin temeli olarak düşünülmesi tam olarak doğru değildir. Ancak, dilbilgisinin göz ardı edilmesi ve sadece iletişimsel yetiye önem verilmesi de yabancı dil öğretiminde etkili bir yol olarak görülmemelidir. Başka bir deyişle, dilbilgisini dilden tamamen ayrı tutmak yanlış bir yaklaşımdır çünkü dil bir bütündür çizgisellik sergilememektedir.

Bu çalışma yabancı dil öğrenen bireylerin Türkçe dilbilgisini etkili bir şekilde öğrenmede bilinçli olarak sergiledikleri eylemleri betimleyecektir. Bu dil öğrencilerinin öğrenim stratejileri betimlendikten sonra, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilere dilbilgisi öğretimde faydalanabilecekleri kimi yöntem önerileri sunulabilecektir.

Çalışma Zemini

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini incelemeye dönük çalışmalar alanda oldukça yenidir. Ayrıca, diğer stratejilerden ayrı olarak dilbilgisi stratejilerini belirlemeye yönelik incelemeler yetersiz kalmaktadır. Diğer bir yandan, dil öğrencilerine yönelik çalışmalar çeşitli yönlerden ele alınarak sınıflandırılmıştır.

O'Malley ve Chamot (1990) öğrenme stratejilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Öğrenmeyi doğrudan etkileyen eylemler (Gözlem, ezber, tümdengelimli akıl yürütme, vb.)
2. Öğrenmeyi dolaylı yoldan etkileyen süreçler (dolaylama, formüsel ilişkiler, televizyon seyretmek vb.)

O'Malley ve Chamot'a göre, dil öğrencileri tarafından kullanılan tekniklerin detaylı bir listesi vardır. Bu tekniklerden biri olan dilbilgisini yazma, okuma ya da sözlük bilgisi gibi sınıflandırabiliriz. g

Bu çalışmanın amacı, Türkiyede Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenen bireylerin, dilbilgisi öğrenmede faydalandıkları farklı stratejileri saptamaktır. Bu çalışma ayrıca anadilden ikinci dile yansıyan olumlu ve olumsuz aktarmaları betimleyeceğinden öğreticiler açısından bir fikir vermektedir.

Çalışmanın Tanımı

A. Amaçlar

Bu çalışmanın öncelikli amacı:

- (1) Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılan dilbilgisi stratejilerinin çeşitliliğini betimlemek
- (2) Bu stratejilerin açıklanmasına ya da düzenlenebilirliğine karar verme
- (3) Öğrenme ve öğretme stratejilerinin birbirleriyle tutarlı olup olmamasına karar verme
- (4) Strateji türlerinin kullanımları açısından karşılaştırılmasının yapılması

Başka araştırmacılar tarafından önceden listelenmiş stratejiler tercih edilmeyecektir çünkü inceleme özel bir grup öğrenci üzerinde yapılacaktır. Bu çalışmanın sonuçları örneklem grubu açısından küçük bir grubu içerdiğinden diğer tüm diller için bir genel sonuca ulaşmak mümkün olmayacaktır. Buna ek olarak, örnekleme oluşturan bireylerin Türkçe öğrenme amaçları akademik eğitim sürecini devam ettirmek olduğundan, dilbilgisi öğrenmek iletişimsel hedefin önüne geçmektedir. Bu da çalışmanın geçerlilik yüzdesini araştırma yöntemi ve veri toplama açısından güvenilir kılmaktadır.

B. Yöntemler

Bu çalışma, öğrencilerin sınıf çevresinde kullandıkları stratejilerden geçmişe dönük veri sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Sınıflar Hacettepe Üniversitesi TÖMER’de farklı bölümlerde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Dilbilgisi öğrenim stratejileri, bilişsel, üst-bilişsel ve sosyo-duyuşsal olmak üzere üç kategoride belirlenmiştir. (Sarıçoban 2005 içinde)

C. Katılımcılar

Çalışmanın örnekleme Hacettepe Üniversitesi’nde farklı bölümlerde eğitim gören ve HÜ TÖMER’DE Türkçe derslerine devam eden 30 kişiden oluşmaktadır. Bu katılımcıların 16’sı kız 14’ü ise erkektir. Her birinin Türkçede farklı altyapıları olduğu ve ikinci eğitimlerine Türkçe bölümlerinde devam ettikleri tahmin

edilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, bu öğrencilerin temel amacı eğitim gördükleri alanlarda Türkçe bölümleri de dahil derslerinden başarılı bir şekilde geçmektir. Sonuç olarak, bu öğrenciler dilbilgisi öğrenimine daha fazla önem vermektedir.

D. Veri Toplama

Öğrenciler tarafından kullanılan dilbilgisi stratejilerine ait veriler 38 ifadenin yer aldığı (bkz. Ek) sormaca tekniği ile toplanmıştır. Çalışmada alanda uzmanlaşmış araştırmacılar tarafından geliştirilmiş sormaca tekniği kullanılmıştır. Sormacadaki ifadelerin ilk onu üst-bilişsel stratejileri, dokuzu bilişsel stratejileri ve geriye kalan ifadeler de sosyo-duyuşsal ifadeleri içermektedir. Çalışmanın ilk pilot uygulaması aynı şekilde bir grup öğrenciye uygulanmış ve güvenilirlik seviyesi 72 olarak saptanmıştır.

E. Veri Analizi

Uygulanan sormacadan elde edilen veriler yüzdeler olarak analiz edilmiştir. Ayrıca, çalışmada öğrenci tercihlerine göre belirlenen stratejilerin karşısallık sergilemedeki çeşitliliği betimlenmiş ve bu stratejiler arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

F. Tanımlamalar ve Sınıflandırmalar

Gözlem ve görüşmelerde kullanılan tekniklerin açıklanması çalışmanın amacı olmadığından, uygulanan sormacada başvurulan teknik türlerini açıklamak faydalı olacaktır.

Bu çalışmada, O'Malley ve Chamot (1990) tarafından yapılan üst-bilişsel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerden oluşan temel sınıflandırma şeması kullanılmıştır. İlk on soru hangi tür üst-bilişsel stratejileri kullandıklarına cevap aramak üzere, sonraki on dokuz soru ise bilişsel stratejilerin kullanımına cevap aramak üzere ve geriye kalan dokuz soru ise öğrencilerin öğrenirken hangi tür sosyo-duyuşsal stratejilerine başvurduğu sorusuna cevap aramaz üzere oluşturulmuştur.

Veri Analizi

Ders gözlemleri ve görüşmeler öğrencilerin dilbilgisi öğrenme stratejilerine dönük faydalı bilgiler sağlayacaktır. Çünkü öğrenci sayısı 30 ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin hangi bilişsel aktivitelere başvurduğunu gözlemlemek zor olmaktadır.

Öğrencilerin kendi dillerinde olmayan Türkçe dilbilgisi yapılarını kullanmaktan kaçındıkları gözlemlenmiştir. Ancak, şuna itiraz olunmaz ki çoğu araştırmacı bu gözleme katılır, öğrenciler kendi dillerindeki dilbilgisi ile öğrenmekte oldukları dili karşılaştırmaktadırlar. Sonuç olarak sormaca uygulanan öğrencilerin çoğu derste kullandıkları stratejilerin farkında değildir.

A.Öğrenciler Tarafından Tanımlanan Dilbilgisi Öğrenim Strateji Örnekleri

Öğrencilerin sormaca sonunda tanımladıkları stratejilerden bazı örnekler şunlardır:

1. 39.ifade için öğrenci tarafından eklenen ‘’ Ders saatleri fazla uzun olduğu için ders zamanını iyi bir şekilde kullanmıyoruz.(oyunlar,film..vs. sadece zaman doldurmak için) Bu uzun ders saatinden sonra evde çalışmak zor oluyor. Daha önce de yarım günlük bir Türkçe dersine katılmışım ve öğleden sonra hep kendi kendime ders çalıştım.Notlar çıkardım ve daha çabuk öğrenebildim.’’
2. Sosyo-duyuşsal stratejiler için’’ dili doğru ya da yanlış kullandığımda öğretmenimin beni bazen uyarmasını isterim, sık sık değil.’’

B.Sormaca Sonuçları

Yaş, Cinsiyet ve Dilbilgisi Stratejisi Tercihleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Dilbilgisi stratejilerini tanımlamak üzere uygulanan sormada, katılımcıların %53,3’ü kadın, %46,6’sı erkektir.

Tablo 1. Yaş ve Cinsiyet Dağılımı

	Sayı	Tablo N %
Cinsiyet	Kadın	16 %53,3
	Erkek	14 %46,6
Yaş	18 altı	0 %0
	18 üstü	30 %100

Yaş grupları açısından öğrencilerin tümünün 18 yaş üstü olması nedeniyle yaş ve dilbilgisi stratejileri arasındaki ilişkiye yer verilmemiştir.

Cinsiyet türleri bakımından neredeyse birebir eşit olan kadın ve erkek sayısı göz önüne alınarak yukarıdaki tablo 1 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğrenci Tarafından Kullanılan Üst-Bilişsel Stratejileri

Üst-bilişsel Stratejiler	EVET		HAYIR	
	%		%	
	<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>	<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>
S 1	40	43,3	13,3	3,3
S 2	26,6	43,3	26,6	3,3
S 3	33,3	20	20	26,6
S 4	33,3	23,3	20	23,3
S 5	46,6	33,3	6,6	13,3
S 6	46,6	40	6,6	6,6
S 7	20	33,3	33,3	13,3
S 8	40	33,3	13,3	13,3
S 9	23,3	20	30	26,6
S 10	23,3	26,6	30	20

Ulaşılan bulgular bize, üst-bilişsel stratejiler için cinsiyet ve dilbilgisi stratejileri tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. S1,S5,S6 VE

S7 ifadeleri için, kız ve erkek öğrencilerinin derste emin olmadıkları dilbilgisi yapıların kullanmaktan çekindikleri görülmektedir. Aynı zamanda yeni bir dilbilgisi yapısı öğretileceği zaman öğrenci için önem taşımaktadır. Dilbilgisi yapılarının öğretmen tarafından basitten zora doğru verilmesi öğrenci için tercih sebebi olduğu görülmektedir. Buna ek olarak öğrenci dilbilgisi öğrenmeyi, yazma, dinleme, konuşma ve okuma becerilerine göre daha zor görmektedir.

Tablo 3. Öğrenci Tarafından Kullanılan Bilişsel Stratejiler

Bilişsel Stratejiler	EVET		HAYIR	
	%		%	
	<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>	<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>
S 11	13,3	20	40	26,6
S 12	20	23,3	33,3	23,3
S 13	40	40	13,3	6,6
S 14	40	43,3	13,3	3,3
S 15	36,6	33,3	16,6	13,3
S 16	43,3	36,6	10	10
S 17	40	26,6	13,3	20
S 18	43,3	40	10	6,6
S 19	46,6	40	6,6	6,6
S 20	43,3	36,6	10	10
S 21	36,6	33,3	16,6	13,3
S 22	30	26,6	23,3	20
S 23	33,3	30	20	16,6

Bilişsel stratejiler açısından, öğrencilerin S11,S12,S13,S14,S15,S16,S17,S18,S19 VE S20 ifadeleri için, öğrenciler anadillerindeki dilbilgisel yapılarda başarılılarsa Türkçede de başarılı olacaklarını düşünmektedir. Derste öğrendikleri yeni dilbilgisi yapılarını daha sonra hatırlamak üzere kendi anladıkları şekilde küçük notlar yazdıklarını da ifade etmektedir. Ayrıca, yeni dilbilgisi yapılarını formül ve şemalarla daha kolay öğrenebileceklerini belirtmektedir. Buna ek olarak yeni dilbilgisi yapılarının kendi anadilindeki karşılıklarını bulmasının onu öğrenmeye daha iyi sevk ettiğini belirtmektedir.

Tablo 4. Öğrenci Tarafından Kullanılan Sosyo-duyuşsal Stratejiler

Sosyo-duyuşsal Stratejiler	EVET %		HAYIR %	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
S 30	30	40	23,3	6,6
S 31	40	26,6	13,3	20
S 32	40	33,3	13,3	13,3
S 33	46,6	33,3	6,6	13,3
S 34	26,6	30	26,6	16,6
S 35	16,6	20	36,6	26,6
S 36	46,6	23,3	6,6	23,3
S 37	43,3	33,3	10	13,3
S 38	33,3	33,3	20	13,3

S30,S31,S32,S33,S36,S37 ve S38 ifadeleri için öğrenciler derste arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmayı faydalı görmektedir ve alıştırımların öğrendiği dilbilgisi yapılarını pekiştirdiğini ve hatırlattığını belirtmektedir. Öğretmenin dilbilgisi hatalarını düzeltmesinden rahatsızlık duymadığını ve hatta dili doğru ya da yanlış kullandığında onu uyarmasını beklemektedir.

Tablo 5. B.Türkçe Dışında Bilinen Diğer Yabancı Dillerin Dilbilgisi Öğrenim Stratejisine Anlamlı Bir Etkisi Var Mıdır?

Sosyo-duyuşsal Stratejiler	EVET %		HAYIR %	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
S 24	33,3	30	20	16,6
S 25	23,3	23,3	30	23,3
S 26	20	33,3	33,3	13,3
S 27	33,3	33,3	20	13,3
S 28	46,6	43,3	6,6	3,3
S 29	46,6	40	6,6	6,6

Görülmektedir ki S24,S27,S28 ve S29 ifadeleri için, öğrenciler Türkçe dışında bildikleri başka bir yabancı dilin Türkçe öğrenmelerine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Bunun yanında öğrenciler konuşurken yeni öğrendikleri dilbilgisini kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer dilleri bilmemesi Türkçeyi kolay bir şekilde öğrenemeyeceği hissini vermemektedir.

Kısaltmalar: S: sormaca

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın temel amaçlarından olan üst-bilişsel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejileri temel alınarak bir betimleme yapmaktı. Çalışmanın sonucu bize bazı önemli olası sonuçlar göstermektedir. Öğrenciler söz konusu stratejileri bilinçli olarak kullanmadıklarını belirttiler ve bunlardan çoğunun bilişsel stratejiler olduğunu ifade ettiler. Ancak öğrencilerin dilbilgisini daha iyi öğrenebilmek için sosyo-duyuşsal stratejilere ihtiyaç duyduğu çok açıktır.

Bazı sonuçlar öğretici için şaşırtıcı olmuştur. Ancak öğretmenler bu sayede dilbilgisi öğretiminde deneyim ve fikirlerini pekiştirecektir. Ayrıca unutulmamalıdır ki, bu sormacanın demografisinde çevre, sosyal altyapı, eğitim durumu, öğrenim gördüğü eğitim alanı vb. gibi özellikler göz önünde bulundurulmamıştır.

Özetle, öğrenme teknikleri ve stratejileri dil öğretim alanlarında oldukça yenidir, fakat dili iyi bir şekilde öğrenme dilbilgisi öğreniminde ve diğer becerilerde özel ya da farklı uygulamalar yapmakla gerçekleşir. Bazı öğrencilerin yeni bir dil öğrenmede sahip oldukları dil öğrenme yatkınlığı ya da içgüdüsel yeterlilik göz ardı edilmemelidir. Öğrenciler bu yeterliliklerini birleştirdiği zaman, kendileri için etkili ve verimli bir dil öğrenim ortamı hazırlamaktadır.

Kaynakça

Demirel, Özcan (1993a). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.

Kocaman, A. ve N. Osam (2000) *Uygulamalı Dilbilim – Yabancı Dil Öğretimi Terimleri*

Sözlüğü. Ankara: Hitit Basım Yayın Ltd.

O'Malley, J. M. and A. U. Chamot. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sarıçoban, Arif (2005).” Learner Preferences In The Use Of Strategies In Learning Grammar”, *Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, Atatürk Üniversitesi Yayını, 5(1).

Ek**Dilbilgisi Öğrenmede Öğrenci Stratejileri**

Talimatlar: Sevgili öğrenciler, kendinizi daha iyi anlamanız ve yabancı dil öğrencisi olarak daha verimli bir eğitim süreci geçirmeniz için, Türkçe dilbilgisi öğrenmede tercih ettiğiniz stratejileri değerlendirmeniz gerekmektedir. Bunun yanında, biz Türkçe öğretmenleriniz olarak sizin öğrenme stratejilerinizin bilincinde sizin için daha faydalı bir dil programı sunmak istemekteyiz.

Dilbilgisi Notu

Cinsiyet Kız Erkek

Yaş 16-18 18 ve üstü

Üstbilişsel Stratejiler	EVET	HAYIR
1.Sınıfta, sadece emin olduğum dilbilgisi yapılarını kullanırım.		
2.Yeni dilbilgisi yapılarının tüm detaylarını analiz ederek(çözümleyerek) anlamaya çalışırım.		
3. Hâkim olmam gereken çok fazla materyal ve dilbilgisi yapısı varsa, rahatsız hissederim.		
4.” Bir hata yaptığımda, bu beni sinirlendirir, çünkü bu benim performansımın zayıf olduğunu gösterir.” (Brown, 1994:105)		
5.Eğer öğretmen yeni bir dilbilgisi yapısı öğretecekse, kesinlikle o ders saati içinde derse katılmaya çalışırım.		
6. Öğretmenin yeni dilbilgisi yapılarını basitten zora doğru vermesini tercih ederim.		
7.Benim için dilbilgisi öğrenmek, yazma, dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden daha zor.		
8. Ben, öğretmenimin öğreteceği yeni dilbilgisini tüm detaylarıyla ve formülleriyle öğretmesini isterim.		
9. Eğer dilbilgisini öğrenirsem, Türkçede hiçbir problemim kalmaz diye düşünüyorum.		
10. Ben, her zaman arkadaşlarımdan dilbilgisi hatalarını düzeltirim.		

Bilişsel Stratejiler		
11. Kendi anadilime ait dilbilgisi bilgim, Türkçe öğrenmede bana çok yardım ediyor.		
12. ” Dinlediğim bir konuyu, okuduğum bir konudan daha kolay hatırlayabilirim.”		
13. Yazılı yönergeleri, sözlü yönergelerden daha iyi takip edebilirim.		
14. Derste öğrendiğim konuları daha sonra hatırlamak için, kendi anladığım şekilde küçük notlar yazarım.		
15. Gazete, dergi ya da poster gibi görsel-işitsel materyallerin yardımıyla öğretmenimi dinlemeyi seviyorum.		
16. Yeni dilbilgisi yapılarını formül, grafik ya da şemalarla daha iyi öğrenebilirim.		
17. Öğretmenimin anlattıklarını genellikle sessizce dinlemeyi ve sunulanı genel çerçevesiyle öğrenmeyi tercih ederim.		
18. Eğer iyice öğrenmem gereken çok fazla dilbilgisi yapısı varsa, onları sıralı olarak öğrenmeye çalışırım.		
19. Daha önceden öğrendiğim bilgilerle, öğrenmekte olduğum bilgiler arasında ilişki kurarak daha iyi öğrenebilirim.		
20. Kesin ve sabit (yerleşmiş/ oturmuş/ değişmeyen kurallar) bilgileri öğrenmeyi tercih ederim.		
21. Yeni dilbilgisi yapısını, anlamlı parçalara ayırarak ve çözümlenerek çıkarımlar yaparım.		
22. Dilbilgisini komik tekerlemeler/şairler/şarkılar yoluyla ezberlemeyi tercih ederim.		
23. Yeni dilbilgisi yapılarının İngilizcede karşılıklarını bulursam, daha iyi öğrenebilirim.		
Eğer Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilmiyorsanız, sıradaki sorulara cevap vermeyiniz.	EVET	HAYIR
24. Diğer yabancı dilleri bilmem (İngilizce, Almanca, Fransızca, v.s.) Türkçe öğrenmeme yardım ediyor.		
25. Diğer yabancı dilleri bilmemem, Türkçeyi kolay bir şekilde öğrenemeyeceğimi hissettiriyor.		
26. Kendi dilimde karşılığı olmayan hedef dilbilgisi yapılarını öğrenmekten genellikle kaçınırım.		
27. Sözcükleri, teknik terimleri ve kavramları özelliklerine göre sınıflandırmayı tercih ederim.		

28. Konuşurken ya da yazarken, yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını kullanmaya çalışırım.		
29. Okurken ve dinlerken, yeni öğrendiğim dilbilgisi yapıları bana çok yardım eder.		
Sosyo-Duyusal Stratejiler		
30. Öğretmenim yeni bir dilbilgisi yapısı öğrettikten sonra, genellikle kendi cümlelerimle not alırım ve kendi örnek cümlelerimi yazarım.		
31. Derste, arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışmaktan çok kendim çalışmayı tercih ederim.		
32. Yeni bir dilbilgisi yapısını, dilbilgisi oyunları oynayarak daha iyi kavrayabilirim.		
33. Öğretmenimin yeni öğrettiği dilbilgisi yapılarıyla ilgili alıştırmalar yaparsam, onları daha iyi öğrenirim ve asla unutmam.		

34. Öğrendiğim yeni dilbilgisi yapılarını, ikinci saatteki derse katılarak kullanmaya çalışırım.		
35. Dilbilgisel hatalarımın öğretmenim tarafından düzeltilmesinden hoşlanmam.		
36. İlk olarak, hata yapmaktan korktuğum için sınıfta konuşmak istemem, fakat sonra kendim bu problemin üstesinden gelirim ve sınıf içi aktivitelere katılmaya çalışırım.		
37. Dili doğru ya da yanlış kullandığımda, öğretmenimin beni uyarmasını isterim.		
38. Yeni dilbilgisi yapılarını çoğunlukla öğretmenimden öğrenmeme rağmen, öğrendiğim bu dilbilgisi yapılarını pekiştirmek için Türkçede başarılı olan sınıf arkadaşlarımı da gözlemlerim.		
39. Anket bitmiştir, fakat Türkçe Dilbilgisini öğrenirken başvurduğunuz başka farklı stratejilerin olduğuna inanıyorsanız, lütfen buraya yazınız.		

Current Issues of Teaching Foreign Languages Online

Dr. Eleonora Babayeva
Azerbaijan University
eleonora-babayeva@mail.ru

Abstract

Many topics stand out in online foreign language learning. Along with the transition of courses from face-to-face training to online training and the different communication processes created by this training, innovations have emerged in topics such as course processing methods, Participation, Time Management, feedback, measurement and evaluation tools. In this study, he presented and compared the individual experiences of the teacher in online educational settings. Such insights have highlighted areas of good practice and key challenges facing teachers. Interaction issues; student autonomy; teacher, peer, and self-feedback are discussed in the context of leadership and institutional support.

Key words: online learning, Foreign Language Teaching, current issues

Online Yabancı Dil Öğretiminin Güncel Sorunları

Özet

Çevrimiçi yabancı dil öğrenmede pek çok konu öne çıkmaktadır. Derslerin yüz yüze eğitimden çevrimiçi, eğitime geçmesi ve bu eğitimin yaratmış olduğu farklı iletişimsel süreçler ile birlikte, derslerin işleniş yöntemleri, katılım, zaman yönetimi, geri bildirimler, ölçme ve değerlendirme araçları gibi konularda yenilikler ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, çevrim içi eğitim ortamlarında öğretmenin bireysel deneyimlerini sunmuş ve karşılaştırmıştır. Bu tür içgörüler, iyi uygulama alanlarını ve öğretmenlerin karşılaştığı temel zorlukları vurgulamıştır. Etkileşim konuları; öğrenci özerkliği; öğretmen, akran ve öz-geri bildirim; liderlik ve kurumsal destek bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: çevrim içi öğrenme, yabancı dil öğretimi, güncel konular

Introduction

The ongoing COVID-19 pandemic has caused unprecedented disruption to global education. According to UNESCO (2020), on April 5, 2020 (for example, as the number can change the next day), 1,598,099,008 learners worldwide were affected by country-wide closures of educational institutions across 194 countries, disrupting all education sectors. For higher education institutions, these closures as well as global travel restrictions and growing uncertainty are cause for serious concern.

People learning foreign languages for a variety of reasons, from a love of learning languages, or teaching, to the opportunity to travel and learn about cultures around the world.

In our increasingly competitive world, a high quality education in learning foreign languages give students a wider choice and better chances in their future career as well as the skills and tools needed to succeed throughout their lives.

No one would deny nowadays that the general field of language teaching as a scientific and academic discipline, and more particularly foreign languages ,teaching as part of it stand out for their strong dynamism continuous evolution and development .

More recently, the emergence of the new communication and information technologies (IC T s) has also had and is still having a great impact on the development of the foreign language teaching field. The question was not simply whether audio visual aids had positive effect on learning ,that was already taken for granted or how the traditional language lab could achieve all its potential the question now is how to make the most internet and of all the resources connected with it; podcast, wikis, blogs teaching and learning platforms, and other powerful web tools. The ICTs have become crucial element in ELTs both within the class room, and more importantly, outside the classroom, where they provide the necessary tools and give full sense to the idea of learner autonomy.

The sudden shift to online teaching and in particular asynchronous elements of online delivery present significant challenges to providing interactive and communicative lessons. For example, although asynchronous online discussions can provide time-independent access to an ongoing discussion, limited student participation is a common problem.

Online education has grown in popularity and accessibility, attracting students with its schedule-friendly format options. These formats can be grouped broadly into two categories: synchronous and asynchronous.

Synchronous learning is online or distance education that happens in real time, often with a set class schedule and required login times. Asynchronous learning does not require real-time interaction; instead, content is available online for students to access when it best suits their schedules, and assignments are completed to deadlines. Programs can also use a hybrid learning model, which includes a blend of both formats.

Synchronous learning happens in real time. This means that you, your classmates, and your instructor interact in a specific virtual place at a set time. In these courses, instructors commonly take attendance, same as they would in a lecture hall. Common methods of synchronous online learning include video conferencing, teleconferencing, live chatting, and live-streamed lectures that must be viewed in real time.

Asynchronous learning happens on your schedule. While your course of study, instructor, or program will provide materials for reading, lectures for viewing, assignments for completing, and exams for evaluation, you can access and satisfy these requirements on your own schedule, so long as you meet the expected deadlines. Common methods of asynchronous online learning include self-guided lesson modules, pre-recorded video content, virtual libraries, lecture notes, and online discussion boards or social media platforms.

Connectivism theory combines learning theory, social structures and technology to put forward a learning theory for the digital age.

The internet and online technologies expose learners to a rich array of information resources that they subsequently use to develop information networks beyond what is taught in traditional classrooms.

Connectivism posits that learning occurs when learners make connections between concepts, ideas and perspectives accessed via internet technologies. As such, for online English language teaching contexts the concept of Connectivism should be considered alongside more traditional SLA theories (Long, 2015; Swain, 1995) to achieve effective learning.

Asynchronous discussions allowed interaction and provided valuable feedback of students' engagement and achievement of learning outcomes. Generally, student engagement on discussion forums is high. This is because of clear instructions, tutor encouragement, tasks that involved commenting on other students' posts and a genuine desire to interact on the part of students.

To give learner autonomy is to help students become more independent learners and notes the importance for learners to develop metalinguistic awareness, self-reflection, critical thinking, and experimentation while studying online.

Students made their own choices about how to fill time wisely in order to target the course learning outcomes. The logs allowed for later feedback and discussions with the instructor and peers on the effectiveness of the time spent and possible alternatives.

"...the instructor clearly shows the checklist of the whole week which is useful for me to schedule my time."

"I found (the module) most engaging this semester due to the clearly structured course arrangement and the video assessment which helps me to improve my oral speaking skills".

"Every week I receive a pdf guiding me what to do during the week, which makes me clearly understand the tasks and learning objectives".

Submission of coursework improved in terms of quality and punctuality. Students appreciated the relative freedom and apparent trust that asynchronous delivery gave them to manage their time.

Feedback from spoken interaction and negotiation for meaning between second language learners and tutors can also facilitate language learning the sudden shift to online teaching required tutors to modify feedback mechanisms. Although digital technologies have been shown to support written feedback, there is limited consensus on which approaches are best.

Zoom's participants voting and polling features to frequently ask whole class comprehension questions. This strategy motivated students to remain focused throughout synchronous lessons in preparation to answer questions, much like successful face-to-face classroom management.

“I’ve listened to your voice feedback many times and every point was objective and constructive for my writing. I strongly believe I’ve learnt a lot and could write better essay in the future”.

“I’ve listened to your voice feedback many times and every point was objective and constructive for my writing. I strongly believe I’ve learnt a lot and could write better essay in the future”.

With synchronous classes, tutors are able to evaluate students’ comprehension and provide live feedback.

Leadership and institutional support

Developing student learning abilities in online classes. Online classes are completely different from the traditional in class lectures. In traditional in class lecture teacher feels more control over student behavior. To deal with this concern, study shows what teacher should devise different activities such activities can enhance student learning skills in online classes. Ask challenging questions focused on classes.

Teachers should think critically, practically creatively in online classes. When institutions acted early and communicated clear and well conceived plans of action to tutors and students, it reduced anxiety and allowed more time for tutors to plan materials.

Poverty infrastructural and neglected areas to render internet access laptops then to give back to library is also good idea.

Teachers can benefit from:

-online depositories of university-sponsored educational technology tools, user guidelines, and suggestions.

-online discussion forums for teachers to share areas of good practice, ask questions about educational technology tools and receive answers from specialists.

-institutional subscriptions to an increased number of educational technology licenses.

-online university-wide conferences where teachers shared ideas and areas of good practice.

-provisions for tutors to participate in online courses provided by the foreign partner university and regular online workshops focusing on various educational technology tools.

Implications for Future Practice

Such implications should be practically applicable for readers adapting their teaching from face-to-face to online delivery tutors should prepare for the increased need for learners to study independently and autonomously by designing their online courses with support mechanisms in place to help students overcome such challenges. For example, they could achieve this by:

-using consistent deadlines and task patterns

-creating familiarity with learning tools and online LMS systems through, for example, step-by-step written instructions or video guides.

-ensuring contingency submission mechanisms are available and clearly explained.

-providing clear guidelines in terms of deadlines, weekly tasks, workloads and expected time commitments.

-using specific weekly checklists that double up as reflective self-evaluation tasks to increase learner agency.

Finally, it is important to share examples of good practice and to reflect upon the challenges faced at course, programme and institutional level both internally and externally when adopting new modes of educational delivery.

Conclusion

In conclusion, this paper has presented and compared the individual experiences of teacher taught at the forefront of the COVID-19 global transition to online education. Such insights highlighted areas of good practice and the key challenges faced by teachers. The themes of interaction; learner autonomy; tutor, peer and self-feedback; and leadership and institutional support is discussed. It is

hoped that this paper can contribute towards the discussion of how the ongoing COVID-19 pandemic is affecting foreign language teaching globally

All teachers should take into consideration the followings:

- Raising motivation of students in a second language acquisition.
- Teacher`s and learner`s roles in CLT communicative language teaching.
- The role of games in teaching foreign languages.
- Improving vocabulary skills of learners through effective interactive techniques.
- Applying corpus-based activities in classroom.
- The role of (CLT) communicative language teaching activities in consolidation of language skills.
- The role of vocabulary in learning a foreign language its importance language learning.

Instructor should promote students autonomy competence, relatedness, intrapersonal intelligence, positive emotions and attitudes. All strategies can be enhanced with using modern technologies. The opportunities of digital technologies in the sphere of foreign language learning are impressive .Computer games virtual and augmented reality and mobile apps significantly influence language learning. They give students possibility to communicate with native speaker and so on .Not only those advanced technologies make language learning more interesting for student, but also such simple technologies as audio, video ,e-libraries, video conferencing ,electronic dictionaries and social net work can facilitate students motivation. Even using music can be useful in learning pronunciation ,vocabulary and culture, developing ,listening skills as well as making learning more enjoyable.

References

Andrade, M.S., & Hartshorn, K.J. (2019). *International student transitions: A framework for success*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Boateng, W. (2017). Family stress dynamics, domestic violence and their combined impact on perceived health status of women in Ghana. *Gender and Behaviour*, 15(1), 8393-8405.

Burgess, S., & Sievertsen, H.H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEu.org*, 1.

Conley, K.M., Clark, M.A., Griek, O.H.V., & Mancini, J.A. (2016). Looking backward, moving forward: Exploring theoretical foundations for understanding employee resilience. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(2), 491-497.

Doctors without Borders (n.d.). Facts and figures about the coronavirus disease outbreak: COVID-19. <https://www.doctorswithoutborders.org/COVID19>

Dunn, K., Kinnear, D., Jahoda, A., & McConnachie, A. (2019). Mental health and well-being of fathers of children with intellectual disabilities: systematic review and meta-analysis. *BJPsych open*, 5(6).

Swender, E., Conrad, D.J., & Vicars, R. (2012). *ACTFL proficiency guidelines 2012*. American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Almanya’da Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: “Ne Haber?” Öğretim Seti Örneği

Dr. Bayram Özbal
Milli Eğitim Bakanlığı
ozbalbayram@hotmail.com

Özet

Türkçe öğretiminin hedef kitlelerinden birisi de yurt dışında yaşayan Türk çocuklarıdır. Almanya’da yaşayan Türk nüfusu ve Türkçenin Almandan sonra en çok kullanılan dil olduğu düşünüldüğünde bu ülkede yaşayan Türk çocukları için Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan öğretim setlerinin önemi daha da artmaktadır. Bu nedenle de söz konusu hedef kitle için hazırlanmış öğretim setlerinin tanıtılıp incelenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmada Duisburg-Essen Üniversitesi-Türkiye Avrupa İlişkileri Enstitüsü ile Ersnt Klett Sprachen yayınevinin iş birliğinde hazırlanan ve 2020 yılı Haziran ayında Almanya’da yayımlanan “Ne Haber?” isimli öğretim setinin tanıtılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Bulgular; içerik, hedef kitle, temalar, Türkçe ve Almancanın kullanımı, içerik sunumu, alıştırmalar (alıştırma türleri, uygulama) ve ölçme-değerlendirme başlıkları altında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretim setinin ana hedef kitlesi 10-15 yaş aralığındaki ana dili Türkçe olan çocuklardır. Öğretim seti, beşinci sınıftan itibaren ana dil Türkçe derslerinde, daha sonraki sınıflarda ise seçmeli derslerde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Öğretim seti; ders kitabı, çalışma kitabı, yardımcı kitap ve dinleme metinleri için hazırlanan artırılmış gerçeklik uygulamasından oluşmaktadır. Bu nedenle öğretim setinin öğrencilere ve öğretmenlere zengin bir içerik sunduğu söylenebilir. Artırılmış gerçeklik uygulamasıyla öğrencilerin zamandan ve mekândan bağımsız olarak ders ve çalışma kitaplarında yer alan dinleme metinlerine erişim olanağının sunulması öğretim setinin kullanışlılığını ve işlevselliğini artırmaktadır. Öğretim setinde; beceri odaklı yaklaşımın benimsendiği, farklı öğrenme stillerine uygun çeşitli alıştırma türlerine ve görev odaklı etkinliklere yer verildiği, alıştırmaların uygulanmasında ikili ve

grup çalışmalarından sıklıkla yararlanıldığı görülmektedir. Öğretim seti, söz konusu hedef kitle için sınırlı sayıda olan yayın boşluğunu doldurmak adına Türkçe öğretimi için olumlu bir çalışma olarak değerlendirilebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğretim seti farklı açılardan (söz varlığı, kültür aktarım, görseller vb.) ele alınarak incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yurt Dışındaki Türk çocuklarına Türkçe Öğretimi, Almanya'da çocuklara Türkçe öğretimi, Ne haber? Öğretim Seti

Teaching Turkish To Turkish Children in Germany: Ne Haber? Teaching Set Example

Abstract

One of the target groups of Turkish teaching is Turkish children living abroad. Considering that the Turkish population living in Germany and Turkish is the most widely used language after German, the importance of the teaching sets prepared for Turkish education for Turkish children living in this country increases. For this reason, it is important to introduce and examine the teaching sets prepared for this target group. In this study, it is aimed to introduced and examine the teaching set named “Ne Haber?” which is prepared in cooperation with the University of Duisburg-Essen Europe-Turkey Relations Institute and Ernst Klett Sprachen publishing house and published in Germany in June 2020. In this study, qualitative research approach was adopted, and the data of the study were obtained through document analysis. Descriptive analysis was used to analyze the data. Teaching set is examined under the headings such as content, target group, usage of Turkish and German, course presentation, exercises (types of exercises, practice) and assessment-evaluation. According to the results of the research, the main target group of the teaching set is children between the ages of 10 and 15 whose native language is Turkish. The teaching set has been prepared to be used in mother-tongue Turkish lessons from the fifth grade and in elective courses in later grades. The teaching set consists of textbook, workbook, supplementary book, and an augmented reality application prepared for listening texts. Therefore, it can be concluded that the teaching set offers a rich content to students and teachers. Providing students with access to listening texts in course and workbooks, regardless of time and place, with augmented reality application increases the usefulness and functionality of the teaching set. It is determined that in the teaching set, the skill-focused approach is adopted, various types of exercises suitable for different learning styles and task-oriented activities are included, the pair and group work are frequently used in the implementation of the exercises. The teaching set can be considered as a positive study for Turkish teaching to fill the limited publication gap for the target group. In future studies, the teaching set can be examined from different aspects (vocabulary, cultural transfer, visuals, etc.).

Key Words: Teaching Turkish to Turkish Children Abroad, Teaching Turkish to children in Germany, Ne Haber? Teaching Set

Giriş

Türkçe öğretiminin hedef kitlelerinden birisi de yurt dışında yaşayan Türk çocuklarıdır. Bu hedef kitlenin en çok yaşadığı ülkelerin başında da Almanya gelmektedir. Türkiye ile Federal Almanya arasında 30 Ekim 1961 tarihinde işgücü anlaşmasıyla başlayan göçler bu yıl 60 yılını doldurmak üzeredir. İlk olarak misafir işçi statüsünde Almanya göç eden vatandaşlarımızın çoğu Almanya'ya kendilerine ikinci vatan yapmıştır. İlk göçün başladığı tarih itibariyle günümüzde Almanya'da dördüncü kuşağın yaşamını sürdürdüğü söylenebilir.

Almanya'ya misafir olarak giden ilk kuşakların temel sorunlarından birisi Almanca bilmemeleri olmuştur. Kuşak değişimleriyle birlikte Marcel'in (2020) ifade ettiği gibi Almanya'da yaşayan Türk gençliğinin Almancası kuşaktan kuşağa düzgünleşmekte ve zenginleşmektedir. Ancak üçüncü kuşakla birlikte bu durum tersine dönmeye başlamıştır. İlk kuşaktan sonraki kuşaklarda Türklerin Almanca bilgi ve becerileri artarken ana dillerini diğer bir ifadeyle Türkçeyi unutma noktasına gelmişlerdir. Kırmızı'ya (2016, s. 153) göre de üçüncü kuşakla en büyük sıkıntısı ise kendi öz kültürüne ve diline karşı diğer bir ifadeyle Türkçe ve Türk kültürüne yabancılaşmış olmalarıdır. Güler (2020) ise ikinci ve dördüncü kuşak Türk kökenlilerin Türkçesi %20-25 düzeylerine (okuma-yazma-okuduğunu anlama) seviyelerine düşmüştür. Bu durumun nedenleri şu şekilde derlenebilir (Boyacı ve Ersoy, 2015; Çevirme, 2011; Güler, 2020);

- Almanya'nın entegrasyon yerine asimilasyon politikası izlemesi,
- Almanya'da Türkçe derslerin mevcut durumu (müfredat dışı olması, seçmeli ders olarak verilmesi, ders saatleri, dersin notla değerlendirilmemesi vb.),
- Velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilgisizliği,
- Öğretmen eksiklikleri,
- Materyal eksikleri vb.

Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe öğretimi farklı kurumlar, sivil toplum örgütleri ve dernekler tarafından yürütülmektedir. Bu kurumların başında Millî

Eğitim Bakanlığı gelmektedir. Almanya’da Türkçe öğretimi en son şekli 2018 yılında MEB tarafından yayımlanan, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) doğrultusunda Türkiye’den gönderilen ve mahalli olarak atanan öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Söz konusu program doğrultusunda Türkçe ve Türk Kültürü 1-8 ders kitapları hazırlanmıştır. Ancak alanyazında söz konusu ders kitaplarının niteliğinin artırılması gerektiği (Ekmekçi ve Karadüz, 2015; Irmak, 2016; Korkmaz, 2011), kitapların öğrenci seviyelerinin üzerinde olduğu (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017; Korkmaz, 2011; Özcan, 2011) konusunda birçok çalışma yer almaktadır. Bu nedenle özellikle Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğretimine yönelik hazırlan materyallerin önemi daha da artmaktadır. Bu hedef kitle için var olan öğretim seti sayısını sınırlı olmasından dolayı bu bağlamda hazırlanacak öğretim setlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada Duisburg-Essen Üniversitesi-Türkiye Avrupa İlişkileri Enstitüsü ile Ernst Klett Sprachen yayınevinin iş birliğinde hazırlanan ve 2020 yılı Haziran ayında Almanya’da yayımlanan “Ne Haber?” isimli öğretim setinin tanıtılarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, veriler sistematik ve açık biçimde betimlenerek düzenli ve yorumlanmış bir şekil sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda betimsel analizin aşamalarına uygun olarak araştırmanın veri kaynağı incelenerek bir çerçeve oluşturulmuş, bu çerçeve doğrultusunda başlıklar (öğretim setinin içeriği, hedef kitle, temalar, Türkçe ve Almanca’nın Kullanımı, içerik sunumu, alıştırma ve ölçme-değerlendirme) belirlenmiş, bu başlıklar altında bulgulara yer verilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı, Ernst Klett Sprachen yayınevi ve Duisburg-Essen Üniversitesi-Türkiye Avrupa İlişkileri Enstitüsü iş birliğiyle hazırlanan ve 2020 Haziran ayında Almanya’nın Stuttgart şehrinde yayımlanan “Ne Haber?” isimli öğretim setidir.

Bulgular ve Yorumlar

Öğretim Setinin İçeriği

Ne haber? öğretim seti; ders, çalışma kitabı ve yardımcı kitaptan (Handreichung für den Unterricht) oluşmaktadır. Yardımcı kitabın, öğretmen kitabı şeklinde hazırlandığı söylenebilir. Bu kitapta; ders ve çalışma kitabında yer alan alıştırmaların cevapları, dinleme metninin yazılı halleri, öğretmenler için öğretme sürecinde yararlanabilecekleri yöntem ve teknikler, kullanıma hazır çalışma kağıtları, afişler vb. bulunmaktadır. Ernst Klett Sprachen yayinevi tarafından öğretim seti için hazırlanan artırılmış gerçeklik (Klett-Augmented) uygulamasıyla öğrenciler ders ve çalışma kitaplarında yer alan dinleme metinlerine akıllı telefon ve tablet aracılığıyla doğrudan erişim sağlayabilmektedir. Öğrenciler; ders ve çalışma kitaplarına yerleştirilen kamera sembollerini taratarak ilgili sayfaya erişebilmekte, sayfada bulunan içeriği görüntüleyebilmekte ve dinleme metinlerini ileri ve geri oynatarak istediği kadar dinleyebilmektedir.

Hedef Kitle

Ne haber? öğretim setinin hedef kitlesi ana dili Türkçe olan çocuklardır. Öğretim seti, beşinci sınıftan itibaren ana dil Türkçe derslerinde daha sonraki sınıflarda ise seçmeli derslerde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Öğretim seti, ortaöğretim düzeyinin birinci kademesinde (Sekundarbereich I) beşinci sınıftan onuncu sınıfa kadar süren tüm okul türleri (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium vb.) ve dört yıl süren temel eğitimi bitiren 10-15 yaş aralığında çocuklar için hazırlanmıştır.

Temalar

Ne haber? ders kitabı, ilki giriş teması olmak üzere toplam altı temadan oluşmaktadır. Kitapta yer alan tema isimleri Tablo 1’de ele alınmıştır.

Tablo 1: Ne haber? Ders kitabında yer alan tema isimleri

Tema Sayısı	Tema İsimleri
Giriş	Herkes Merhaba!
1. Tema	Birbirimizi Tanıyalım!
2. Tema	Biz ve Ailemiz
3. Tema	Türkiye'yi Gezelim
4. Tema	Mevsimler Geçerken A. Mevsimleri Yaşayalım! B. Gel Birlikte Kutlayalım.
5. Tema	Masal Dünyası

Temalar, A ve B harfleriyle iki alt temaya ayrılmıştır. Örneğin, “Mevsimler Geçerken” isimli dördüncü tema; “A. Mevsimleri Yaşayalım!” ve “B. Gel Birlikte Kutlayalım” olmak üzere iki alt bölüme ayrılmıştır (bk. Tablo 1). Öğretim setinde, yönlendirici sembollerden yararlanılmıştır ve bu semboller ders kitabının dördüncü sayfasında tanıtılmıştır. Genel itibariyle öğretim setinin kendi kendini açıklayan bir sistemle tasarlandığı söylenebilir.

Türkçe ve Almancanın Kullanımı

Öğretim setinde hedef dil Türkçenin kullanımı ön plana çıkmaktadır. Ders kitabında sadece temalar öncesinde kazanımlarda ve kitabın ek bölümlerinde Almancadan yararlanılmıştır. Çalışma kitabında ise öz değerlendirme bölümü ve temalar sonunda yer alan dil bilgisi açıklamaları Almanca olarak verilmiştir. Ders ve çalışma kitabında yer alan alıştırmaya yönergeleri, dil bilgisi açıklamaları ve bilgi kutucukları Türkçe olarak verilmiştir. Bu nedenle öğretim setinde Türkçenin öğretilmesinde Almancaya asgari düzeyde yer verildiği söylenebilir.

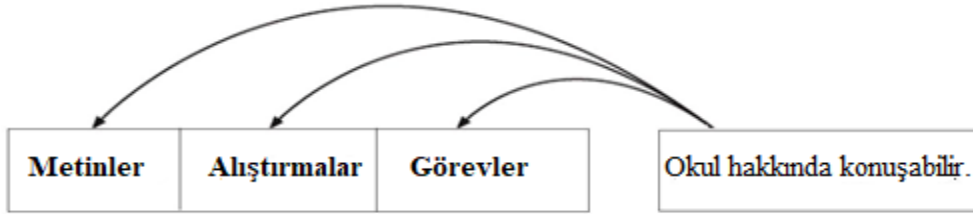
İçerik Sunumu

Öğretim setinin ders kitabında temalar, öğrencilere tema sonunda kazandırılması öngörülen kazanım listesiyle başlamaktadır. Temalar öncesinde kazanımlara yer verilmesi; öğrencileri tema sonunda kazanılacak bilgi ve becerilerden haberdar etmek, öğrencilerde öğrenilecek içerik hakkında merak, istek ve farkındalık oluşturmak gibi açılardan yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu tür ders kitabı tasarımları, alanyazında geriye doğru tasarım (backward design/

rückwärtsplanung) olarak isimlendirilmektedir (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise ve Wicke, 2014; Legutke, 2011; Richards, 2013)each of which has different implications for curriculum design. Three curriculum approaches are described and compared. Each differs with respect to when issues related to input, process, and outcomes, are addressed. Forward design starts with syllabus planning, moves to methodology, and is followed by assessment of learning outcomes. Resolving issues of syllabus content and sequencing are essential starting points with forward design, which has been the major tradition in language curriculum development. Central design begins with classroom processes and methodology. Issues of syllabus and learning outcomes are not specified in detail in advance and are addressed as the curriculum is implemented. Many of the ‘innovative methods’ of the 1980s and 90s reflect central design. Backward design starts from a specification of learning outcomes and decisions on methodology and syllabus are developed from the learning outcomes. The Common European Framework of Reference is a recent example of backward design. Examples will be given to suggest how the distinction between forward, central and backward design can clarify the nature of issues and trends that have emerged in language teaching in recent years. © The Author(s. Richards’a (2013, s. 19)each of which has different implications for curriculum design. Three curriculum approaches are described and compared. Each differs with respect to when issues related to input, process, and outcomes, are addressed. Forward design starts with syllabus planning, moves to methodology, and is followed by assessment of learning outcomes. Resolving issues of syllabus content and sequencing are essential starting points with forward design, which has been the major tradition in language curriculum development. Central design begins with classroom processes and methodology. Issues of syllabus and learning outcomes are not specified in detail in advance and are addressed as the curriculum is implemented. Many of the ‘innovative methods’ of the 1980s and 90s reflect central design. Backward design starts from a specification of learning outcomes and decisions on methodology and syllabus are developed from the learning outcomes. The Common European Framework of Reference is a recent example of backward design. Examples will be given to suggest how the distinction between forward, central and backward design can clarify the nature of issues and trends that have emerged in language teaching in recent years. © The Author(s göre geriye doğru tasarımı istenen sonuçların veya öğrenme çıktılarının dikkatli bir şekilde ifade edilmesiyle başlar ve temalarda da

öğrenme çıktılarına uygun öğretim etkinlikleri ve içerikleri seçilir. Geriye doğru tasarım, genel eğitimde eğitim programları tasarımında köklü bir gelenektir ve son yıllarda dil öğretiminde önemli bir program geliştirme yaklaşımı olarak yeniden ortaya çıkmıştır. Funk ve diğerleri (2014, s. 14) , geriye doğru tasarım süreci kazanımlara erişimde alıştırmalar ve görevler önemlidir. Bu süreç, çalışmanın veri kaynağından bir örnekle şu şekilde açıklanabilir. Birinci temanın kazanımlarından birisi olan “Okul hakkında konuşabilir.” bir kazanıma uygun olarak öğrenciler, “Hoş Geldiniz!” ve “Okulun İlk Günü” isimli tema başlıkları altında çeşitli metinlere yer verilmiştir. Metinlerden hareketle öğrencilerden konuyla ilgili farklı beceri alanlarında alıştırmalar yapması beklenmektedir. Daha sonra öğrencilerden kendi ders programlarını oluşturma, hayalindeki ders planını oluşturma ve bunlar hakkında konuşma gibi görevler yerine getirmesi beklenmektedir (bk. Şekil 1).

Şekil 1: Geriye Doğru Tasarım



Alıştırmalar

Öğretim setinin ders ve çalışma kitabında farklı türlerine (eşleştirme, doğru-yanlış, test vb.) yer verilerek alıştırmalar çeşitliliğinin sağlandığı ve alıştırmaların türlerinin (bulmaca, rol oynama, harf yılanı, rol oynama vb.) öğrencilerin yaşlarına uygun olarak seçildiği görülmektedir. Çalışma kitabında dinleme alıştırmalarının yanı sıra öğrencilerin yazma becerilerine geliştirmeye yönelik alıştırmalara ağırlık verildiği görülmektedir.

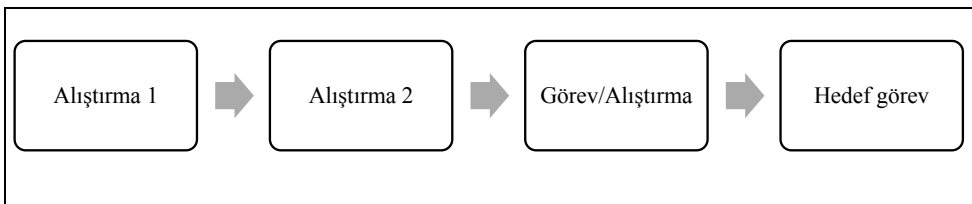
Öğretim setinde alıştırmaların uygulanmasında işbirlikçi öğrenme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Gerek ders gerekse çalışma kitaplarından öğrencilerin kendi başlarına yapacakları alıştırmaların yanı sıra eşli (bk. DK, s. 15, 17 ve 18) ve grup çalışmalarına (bk. DK, s. 19, 21 ve 23) yer verildiği görülmektedir. Alıştırma yönergelerinden önce “Eşli Çalışma” ve “Grup

Çalışması” ifadelerine yer verilerek öğrenciler, alıştırmaları hangi çalışma biçimlerinde gerçekleştireceği konusunda bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin etkinlik sürecinde sorumluluk alması, öğrenme sürecinin içine çekilmesi, öğrencilerin birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmaları, birlikte çalışmanın ve öğrenmenin teşvik edilmesi gibi yararlarından dolayı hedef kitlenin yaş grubuna uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Ders kitabında, alıştırmalarla ilgili olarak diğer göze çarpan diğer bir durum ise konuları kavramakta zorluk yaşayan ve başarılı öğrenciler için hazırlanmış farklılaştırılmış alıştırmadır. Her iki alıştırmaya türü için de ders kitabında yönlendirici semboller kullanılmıştır. Merdiven sembolüyle, alıştırmaları yapmakta zorluk çeken öğrenciler; destekleyici açıklamalara, alıştırmalar için ön okuma önerilerine ve özet bilgilere yönlendirilmektedir (bk. DK, s. 16, 22 ve 47). Yıldız sembolüyle ise başarılı öğrenciler için konuların pekiştirilmesi ve sağlamlaştırılması ek alıştırmaya önerilere yer verilmiştir (bk. DK, s. 16, 17, ve 45).

Öğretim setinde görev odaklı alıştırmalardan sıklıkla yararlanılmıştır. Özellikle ders kitabının her bir temanın sonun yer alan “Sıra Sende” bölümünde yer alan görev odaklı alıştırmaya türlerine yer verilerek öğrencilerden bir ürün ortaya koymaları beklenmektedir. Öğrencilerin söz konusu görevleri yerine getirebilmeleri için temalarda bol miktarda alıştırmaya yapmaları beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle görevler için gerekli ön öğrenmelerin sağlanmasında alıştırmalar önemli yer tutar (bk. Şekil 2).

Şekil 2: Alıştırma ve Hedef Görev İlişkisi (Funk ve diğerleri, 2014, s. 14)



Ölçme ve değerlendirme

Çalışma kitabında her bir temanın sonunda öz değerlendirme bölümlerine yer verilmiştir. Bu bölümlerde öğrenciler verilen ölçütlere göre kendi kendilerini değerlendirirler. Kazanımlara erişimi düzeylerini değerlendirerek başarılı ve

başarısız olduğu kazanımları tespit ederler. Öz değerlendirme bölümlerinin; öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun farkına varması, öğrencilerde yapabiliyorum duygularının gelişimi, öğrencilerin özgüven kazanmaları, eksik kazanımların tespit edilmesi ve giderilmesi gibi açılardan yararları olduğu söylenebilir. Çünkü etkin bir öz değerlendirme; öğrencilerin kendilerini tanıyıp özelleştireni yapabilmemesi, öğrencilerin öğrenme hatalarının tekrarlanmaması için otokontrol sağlaması, öğrencilere ve öğreticilere öğrenme-öğretme süreçleri hakkında geri bildirim sağlaması, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine olan güvenlerini, yeteneklerini geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olmalarında son derece önemlidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2015, s. 136)

Öğretim setinin çalışma kitabında her bir temanın sonunda biçimlendirmeye yönelik olarak ölçme bölümüne yer verilmiştir. Her bir tema sonunda yer alan *Kendini Test Et* (Selbstlerntest) bölümüyle öğrenme-öğretme sürecinin niteliği hakkında belirli aralıklarla geri bildirim sağlanmasının amaçlandığı söylenebilir. Biçimlendirmeye yönelik bu değerlendirme bölümleri; temalarda ele alınan konuların tekrar edilerek pekiştirilmesinin yanı sıra öğrencilerin tema kazanımlarına erişim düzeyinin gözden geçirilmesi, öğrenme eksikliklerinin tespit edilerek giderilmesi, öğretme-öğrenme sürecinin verimliliği hakkında öğrencilere ve öğretmenlere geri bildirim sağlaması açısından faydalı olduğu düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Ersnt Klett Sprachen yayınevi tarafından 2020 yılında Almanya'nın Stuttgart şehrinde yayımlanan "Ne haber?" isimli öğretim seti incelenmiştir ve çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır;

- Öğretim setinin hedef kitlesi, ortaöğretim düzeyinin birinci kademesi tüm okul türlerinde öğrenim gören 10-15 yaş aralığında Türkçe öğrenmek isteyen çocuklardır.
- Öğretim seti, ana dil Türkçe derslerinin yanı sıra seçmeli derslerde kullanılmak üzere tasarlanmıştır.
- Öğretim seti; ders kitabı, çalışma kitabı, yardımcı kitap ve dinleme metinleri için geliştirilen uygulamadan oluşmaktadır. Öğretim setinin

içerik açısından öğrencilere ve öğretmenlere zengin bir içerik sunduğu söylenebilir.

- Artırılmış gerçeklik uygulamasıyla öğrencilerin zamandan ve mekândan bağımsız olarak ders ve çalışma kitaplarında yer alan dinleme metinlerine erişim olanağının sunulması öğretim setinin kullanılabilirliğini ve işlevselliğini artırmaktadır.
- Öğretim setinde Türkçenin öğretilmesinde Almancaya asgari düzeyde yer verilmiştir.
- Öğretim setinde öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurularak farklı alıştırmalar türlerinden yararlanılarak alıştırma çeşitliliğinin sağlandığı, alıştırmaların uygulama sürecinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımını benimsendiği ve öğrencilerin yaparak-yaşayarak yerine getirebilecekleri görev odaklı alıştırma türlerine yer verilmiştir.

Öğretim setinin özellikle ana dili Almanca olan Almanya, Avusturya ve İsviçre ülkelerinde yaşayan Türk çocuklarının yanı sıra Türkçe öğrenmek isteyen çocukların ve öğretmenlerin kaynak ihtiyacını karşılayacağı düşünülmektedir. Ayrıca söz konusu ülkelerde yaşayan Türk çocukları ve öğretmenler için sınırlı sayıda olan yayın arasında bir seçenek sunacağı düşünülmektedir. Öğretim seti gelecekte yapılacak olan çalışmalarda farklı açılardan da (görseller, alıştırmalar, kültür aktarımı, söz varlığı vb.) incelenebilir.

Kaynakça

- Arıcı, B. ve Kırkkılıç, A. H. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 480–500. doi:10.16992/asos.12043
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Boyacı, B. D. Ş. ve Ersoy, G. B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocukların sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkisch Studies*, 10(15), 159–180.
- Çevirme, H. (2011). Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı. *Türkçe ve Türk Kültürü dersi üzerine bir araştırma: Bremen örneği* içinde . Ankara: Pegem A.
- Ekmekçi, V. ve Karadüz, A. (2015). Yurt dışında yaşayan iki dilli çocuklar için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü dersi kitabına eleştirel bir bakış. *Journal of Turkish Studies*, 10(15), 361–361. doi:10.7827/turkishstudies.8976
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise ve Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Münih: Klett-Langenscheidt.
- Güler, A. (2020). Almanya’da Türk ana dilinin icler acısı durumu. 10 Eylül 2020 tarihinde <https://www.turkishnews.com/tr/content/2020/01/07/almanya-da-turk-ana-dilinin-icler-acisi-durumu/> adresinden erişildi.
- Irmak, Y. (2016). Belçika’da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 6(12), 301–312.
- Kırmızı, B. (2016). Göçmen Türklerin Almanya’da yaşadığı sorunların dün ve bugün. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(3), 145–156. doi:10.20322/lt.86415

Korkmaz, B. (2011). III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. İ. Yazar (Ed.), *Türkçe ve Türk kültürü dersleri için uzaktaki yakınlarımız projesi kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinin (6-7. Sınıflar) Türkçe öğretimi ve kültür aktarımı çerçevesinde değerlendirilmesi* içinde (ss. 635–644). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Legutke, M. (2011). Lernaufgaben und Rückwärtsplanung. *At Work Magazin*, 19, 6–7.

Marcel, E. (2020). Almanya’da Türk Dilinin Geleceği: Koşullar ve Olanaklar. *Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu - 25-26 Ekim 2001*. 10 Ekim 2020 tarihinde <http://www.turkceogretimi.com/anadil-olarak-turkce-ogretimi/almanyada-turk-dilinin-gelecegi-koşullar-ve-olanaklar> adresinden erişildi.

Özcan, E. (2011). 6.-7. sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 16–24. doi:10.19126/suje.76112

Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33. doi:10.1177/0033688212473293

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin.

Göçmen ve Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Okulda Yapılan Oryantasyon Çalışmalarının Rolü

Öğretmen Döndü Nur Temiz

Milli Eğitim Bakanlığı

nurcaliskantemiz@gmail.com

Özet:

Mülteci; ülkesinde dini, sosyal konumu, ırkı, siyasal düşüncesi veya ulusal kimliği sebebiyle kendisini baskı altında hissederek kendi devletine olan güvenini kaybeden, kendi devletinin ona tarafsız davranmayacağı düşüncesi ile ülkesini terk edip, başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunan ve bu talebi o ülke tarafından kabul edilen kişidir. Göçmen ise; mülteci tanımında bulunan nedenlerin dışında, çoğu zaman ekonomik gerekçelerle, ülkesini gönüllü olarak terk ederek başka bir ülkeye, o ülke yetkililerinin bilgi ve izni dâhilinde yerleşen kişidir. Göçmen ve mültecilerin gerçekleştirdikleri göç olayları sonucunda farklı kültürlerle sahip insanların bir arada yaşama zorunluluğu, bazı sorunlara neden olmuştur. Ortaya çıkan en mühim sorunlardan biri de eğitimidir. Eğitimde ise öncelikli sorun mülteci ve göçmenlerin ana dilinin Türkçe olmamasıdır. Bu nedenle bu sorunlar arasından Türkçe öğretimi öncelik kazanmıştır. Türkçe öğretimi için çeşitli kurumlar kurslar düzenlemektedir. Ancak göçmenler ve mülteciler yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde birçok sorunla karşılaşmışlardır. Çalışmamızda göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının ve okul içi- okul dışı sosyal etkinlik faaliyetlerinin rolü üzerinde durulacaktır. Bu çalışma, 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Düzce ilinde mülteci, göçmen ve Türk öğrencilerin beraber eğitim gördüğü iki tane devlet okulunda yürütülmüştür. Bu nitel çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu eğitim kurumlarında görev yapan ve sınıflarında göçmen veya mülteci öğrenci bulunan 6 öğretmen ile yine bu okullarda eğitim gören 9 mülteci ve 3 göçmen öğrenci ile görüşülmüştür. Verileri analiz etmek için betimsel çözümlene yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda liselerde eğitim gören göçmen ve mülteci öğrencilerin okula adapte olmaları için yapılan oryantasyon çalışmalarının ve liselerde organize edilen sosyal etkinlik faaliyetlerinde göçmen ve mülteci öğrencilere daha fazla yer verilmesinin, bu öğrencilerin Türkçe

öğrenmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadan yola çıkarak sayıları Türkiye’de her geçen gün artan göçmen ve mültecilere yönelik okul oryantasyon çalışmalarının ihmal edilmemesi ve yapılan sosyal faaliyetlerin sayısının artması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, göçmen, mülteci, okul oryantasyon çalışmaları, sosyal etkinlik.

The Role of Orientation at School in Teaching Turkish To Migrant and Refugee Students

Abstract

Refugee; he is a person who loses his trust in his own state by feeling pressured due to his religion, social position, race, political thought or national identity in his country, who leaves his country with the thought that his own state will not be impartial to him, and requests asylum in another country and this request is accepted by that country. If immigrant; apart from the reasons included in the definition of a refugee, it is a person who voluntarily left his country and settled in another country with the knowledge and permission of the authorities of that country, mostly for economic reasons. As a result of the migration events of immigrants and refugees, the necessity of people from different cultures to live together has caused some problems. One of the most important problems that arise is education. In education, the primary problem is that the mother tongue of refugees and immigrants is not Turkish. For this reason, Turkish instruction has gained priority among these problems. Various institutions organize courses for teaching Turkish. However, immigrants and refugees faced many problems in learning Turkish as a foreign language. In our study, the role of school social activities in teaching Turkish to immigrant and refugee students will be emphasized. This study was conducted in the 2019-2020 academic year in two public schools in Düzce, where refugee, immigrant and Turkish students study together. In this qualitative study, a semi-structured interview form was used. Interviews were made with 6 teachers who work in these educational institutions and have immigrant or refugee students in their classes, 9 refugees and 3 immigrant students who are also educated in these schools. Descriptive analysis method was used to analyze the data. As a result of the analysis, it was revealed that the orientation studies conducted for the adaptation of immigrant and refugee students studying in high schools to the school and giving more place to migrant and refugee students in social activities organized in high schools had a positive effect on these students learning Turkish. Based on this study, it is said that the ever increasing number of migrants in Turkey and the neglect of school work orientation for refugees and should be made to increase the number of social activities.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, immigrants, refugees, school orientation studies, social activity.

Problem Durumu

Çok eski zamanlardan günümüze kadar savaşlar, kıtlıklar, doğal veya doğal olmayan felaketler, güvenlik tehditleri gibi çeşitli nedenlerle insanlar buldukları yerlerden daha güvenli olduğunu düşündüğü başka yerlere, başka ülkelere göç etmek zorunda kalmışlardır. Göç tanımıyla ilgili birçok tanım yapılsa da genel olarak göç; coğrafi mekân değiştirme sürecinin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik boyutlarıyla toplumsal yapının dokusunu değiştiren yer değiştirme hareketidir (Yalçın, 2004: 23). «İnsanoğlunun, varoluşundan bugüne kadar istemli ya da istemsiz bir şekilde coğrafyalar arasında sürekli hareket veya göç halinde olmasının en büyük sebebi aslında kargaşadır.» (Akkaya, 2013: 180) “Kargaşanın en önemli sebebi ise bir ülkenin doğru ya da yanlış, kasıtlı ya da kasıtsız kaderini belirleme isteği olan iç savaştır. İç savaşlar neticesinde birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Kişisel sorunların yanı sıra özellikle kitlesel sorunlar sadece o ülke ve vatandaşlarını değil yakın coğrafyadaki tüm ülkeleri ve vatandaşlarını çeşitli yönlerden etkilemektedir.” (Taşkaya ve Ersoy, 2018: 135) Bu kitlesel sorunlardan bazıları beslenme, barınma, salgın hastalıklar ve güvenlik sorunlarıdır. Ancak, kitlesel sorunların en başında savaşlar gelmektedir ve bu savaşlar ülke insanını göçe zorlamaktadır (Tunç, 2015: 13). Ekonomik, toplumsal ve siyasal nedenler neticesinde göçler meydana gelmekte ve insanlar göçmen sıfatıyla başka ülkelere sığınmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda ve yakın coğrafyamızda yaşanan iç savaşlar ve siyasi değişimler sonucunda kitlesel göçler tetiklenmiş ve insanlar başka ülkelere göçmen olarak sığınmak zorunda kalmıştır (Lordoğlu, 2015). Fakat göç olgusunu sadece yer değiştirme eylemi ile sınırlandırmamak gerekir. Aynı zamanda göç, var olan yaşam kalitesini arttırmak amacıyla buldukları yeri bırakıp başka bölgelere giderek kalıcı veya geçici yerleşmeler olarak da tanımlanabilir (Taşkaya ve Ersoy, 2018: 135).

Göçmen ve mülteci olarak kendi ülkelerinden başka bir ülkeye giden bu insanların aslında en önemli sorunları fiziksel ihtiyaçlarını karşılamaktır. Sonraki en önemli sorunu ise buldukları toplumun dilini, değer ve normlarını öğrenerek o topluma uyum sağlamaktır. Bizler genel olarak tüm bu dil, değer ve normlara kültür diyebiliriz. Kültür kavramı için çok fazla tanım yapılmışsa da genel olarak kültür; “Toplumun tamamının yaşantıları ve değerleriyle ilgilidir. Toplum olarak olayları algılayışımız olaylar karşısında gösterdiğimiz reaksiyonlar, duygu, düşünce, tutum ve değerlerimiz, inancımız, ekonomimiz, tarihimiz, dilimiz gibi toplumsal yapıyı oluşturan öğelerin şekillenmesine yardımcı olan ve tüm

bunların kendisi olan kavramdır (Talas, 2005: 174). Kültürü oluşturan en önemli öge ise dildir (Okur, 2013, s. 15). Göçmenler göç ettikleri ülkeye uyum sağlamak istiyorlarsa bunun için ilk öncelik o ülkenin dilini öğrenmeleridir. Eğitim, Türkiye'deki göçmenlerin adaptasyonundaki en temel yardımcımızdır. Ancak göçmenler ve mülteciler yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde birçok sorunla karşılaşmışlardır. Bu sorunlardan bazıları çözülsede Türkçe öğrenmede eksiklik devam etmektedir. Türkçe öğretimi için bakanlık, üniversiteler ve sivil toplum örgütleri çeşitli kurslar açmıştır. Göçmen ve mülteci öğrenciler bu kurslarda Türkçe öğrendikten sonra kendi denkliklerindeki bir resmi eğitim kurumunda eğitim görmektedirler. Ancak bu öğrencilerin resmi eğitim kurumlarına geldiklerinde Türkçeyi tam anlamıyla öğrenemedikleri ya da öğrendiklerini pratik yapamadıklarından dolayı unuttukları görülmüştür.

Çalışmamızda göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının ve okul içi- okul dışı sosyal etkinlik faaliyetlerinin olumlu rolü üzerinde durulacaktır. "Okullarda yapılan oryantasyon çalışmalarının ve okul içi- okul dışı sosyal etkinlik faaliyetlerinin mülteci ve göçmen öğrencilerin okula ve içinde buldukları ülkeye uyumunu kolaylaştırarak onların Türkçe öğrenmesinde ne derece etkilidir?" sorusuna yanıt arayacağız.

Kavramlar

Göç: Coğrafi mekân değiştirme sürecinin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik boyutlarıyla toplumsal yapının dokusunu değiştiren yer değiştirme hareketidir.

Mülteci öğrenci: Mülteci; ülkesinde dini, sosyal konumu, ırkı, siyasal düşüncesi ya da ulusal kimliği nedeniyle kendisini baskı altında hissederek kendi devletine olan güvenini kaybeden, kendi devletinin ona tarafsız davranmayacağı düşüncesi ile ülkesini terk edip, başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunan ve bu talebi o ülke tarafından kabul edilen kişidir.

Göçmen öğrenci: Göçmen ise; mülteci tanımında bulunan nedenlerin dışında, çoğu zaman ekonomik gerekçelerle, ülkesini gönüllü olarak terk ederek başka bir ülkeye, o ülke yetkililerinin bilgi ve izni dâhilinde yerleşen kişidir.

Uyum: Uyum; karıştırmak, eşitlemek, düzlemek değil, daha çok diğerini olduğu gibi kabul etmek, onu anlamak ve uyumlu bir toplumsal beraber yaşamaya katkıda

bulunmak anlamına gelmektedir. Uyum, farklı etnik toplulukların birbirlerini tamamen asimile etmeden, birbirlerini etkileyerek bir senteze götürmeyi amaçlar.

Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi: Ana dili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrencilere Türkçenin okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak dört temel dil becerisinin kazandırılmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’deki göçmen ve mülteci öğrencilerin Türkçe eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde ampirik ağırlıklı çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okullarda göçmen ve mülteci öğrencilere eğitim hizmetlerinin sağlanmasında kritik rol oynayan okul öğretmenlerinin ile göçmen ve mülteci öğrencilerinin konuya ilişkin görüşlerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma yapılmasının önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının ve okulda veya okul dışında yapılan sosyal etkinlik faaliyetlerinin göçmen ve mülteci öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde olumlu bir etkisinin olup olmadığını tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının ve okulda veya okul dışında yapılan sosyal etkinlik faaliyetlerinin göçmen ve mülteci öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde olumlu bir etkisi var mıdır?
- 2) Okul öğretmenleri, göçmen ve mülteci öğrencilerinin Türkçeyi öğrenmedeki yetersizliklerini neye bağlamaktadır?
- 3) Öğretmenlerin göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Okul öğretmenleri, göçmen ve mülteci öğrencilerinin okula uyumunun zor olmasının sebeplerini nasıl açıklamaktadır?
- 5) Devlet okullarında eğitim- öğretim gören yabancı ve mülteci öğrenciler okula zor uyum sağlamalarını nasıl açıklamaktadırlar?
- 6) Göçmen ve mülteci öğrencilerin okula uyumu için yapılan çalışmalar nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma öncelikle öğretmenlerin, göçmen-mülteci öğrencilerin okula uyumuna ilişkin görüşlerini gösterecektir. Yine göçmen ve mülteci öğrencilerin okula uyumda neden zorlandıkları sorusuna kendileri de cevap verecektir. Diğer taraftan okullarda göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların ne seviyede olduğunu açığa çıkaracaktır. Sonuç olarak bu araştırma öğretmenlerin, göçmen- mülteci öğrencilerin okula uyumundaki rollerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Bu tür görüşlerin ortaya konması okul yönetiminde izlenebilecek yollar hakkında bilgiler sunacak, okulda eğitim-öğretim ortamının iyileştirilmesi ve buna bağlı olarak göçmen öğrencilerin başarılarının artırılması bakımından, Türkçe dil gelişimlerinin ilerlemesi bakımından, göçmen-mülteci öğrencilerin okula devamlarının artmasında ve yaşadıkları topluma uyumunda katkılar sağlayacaktır. Okul oryantasyon çalışmaları ve sosyal etkinliklere katılan mülteci ve göçmen öğrencilerin okula uyum sağladıklarını ve bu uyum sonucu Türkçe öğreniminin de hızlandığı görülecektir.

Araştırmanın Sayıtları

- 1-Araştırmaya katılan gönüllülerin görüşme formuna verdikleri cevapların yansız ve doğru olduğu kabul edilmiştir.
- 2- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve mülteci- göçmen öğrencilerin görüşme formundaki sorulara içtenlikle cevap verdiği kabul edilmiştir.
- 3- Araştırmaya katılan okullar göçmen ve mülteci öğrencilerin durumları hakkında yeterli bilgiye sahiptir.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Düzce ilinde mülteci, göçmen ve Türk öğrencilerin beraber eğitim gördüğü iki tane devlet okulunda görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören göçmen ve mülteci öğrencilerin görüşleri ile sınırlı olacaktır.

Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmanın içeriğini oluşturan veriler, fenomenolojik araştırmalarda başlıca veri toplama aracı olan görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme formunu hazırlamak için öncelikle konu ile ilgili literatür incelenmiş olup,

görüşme formunun, kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla alanında uzman akademisyenin görüşleri alındıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Düzce ilinde mülteci, göçmen ve Türk öğrencilerin beraber eğitim gördüğü iki tane devlet okulunda görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören göçmen ve mülteci öğrencileri kapsamaktadır. Bu eğitim kurumlarında görev yapan ve sınıflarında göçmen veya mülteci öğrenci bulunan 6 öğretmen ile yine bu okullarda eğitim – öğretim gören 9 mülteci ve 3 göçmen öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşme yapılan kişiler kota örneklem seçme tekniği ile seçilmiştir. Öğretmenlerin çalışma yılı ve öğrenim durumu şu şekildedir:

Grup Kodu	Çalışma Yılı	Öğrenim Durumu
Ö 1	4	Lisansüstü
Ö 2	15	Lisans
Ö 3	7	Lisans
Ö 4	3	Lisans
Ö 5	10	Lisans
Ö 6	6	Lisansüstü

Mülteci öğrencilerin sınıf kademesi ve okulda öğrenim gördükleri süre şu şekildedir:

Grup Kodu	Sınıf Kademesi	Okuldaki Süreleri
MÖ 1	9	1
MÖ 2	9	1
NÖ 3	10	2
MÖ 4	9	1
MÖ 5	11	3
MÖ 6	9	1
MÖ 7	9	1
MÖ 8	10	2
MÖ 9	10	2

Göçmen öğrencilerin sınıf kademesi ve okulda kaç yıldır öğrenim gördükleri süre şu şekildedir:

Grup Kodu	Sınıf Kademesi	Okuldaki Süreleri
GÖ 1	9	1
GÖ 2	10	2
GÖ 3	10	2

Verileri Toplama Araç ve Teknikleri

Yapılan araştırmanın içeriğini oluşturan veriler de, fenomenolojik araştırmalarda başlıca veri toplama aracı olan görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme formunu hazırlamak için öncelikle konu ile ilgili literatür incelenerek görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu öğretmen ve mülteci ile göçmen öğrencilere ayrı ayrı uygulanmak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formunun, kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla alanında uzman akademisyenin görüşleri alındıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Mülteci ve göçmen öğrenciler ve öğretmenler ile görüşme yapmadan önce öğretmenlerin çalıştığı okul müdürleri ile görüşme yapılarak çalışma için izin alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra okul müdürünün belirlediği günler okula gidilerek ders programından öğretmenlerin boş ders saatleri tespit edilip not alınmıştır. Boş dersleri tespit edilen öğretmenlerle belirlenen saatlerde, öğretmenler odasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle ise kendilerinin belirlediği günlerde öğle aralarında ve ders bitimlerinde ailelerine de haber verilerek okul kütüphanesinde görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği ortam sessiz, sakin ve öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir ortamdır. Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenler hiçbir zorunluluk altında tutulmamış; gönüllülük ilkesine riayet edilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlerden ve öğrencilerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazına paralel olarak görüşmeler sırasında önemli görülen kısımlar not edilmiştir. Verilerin toplanması planlanan süre doğrultusunda gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak elde edilen veriler betimsel çözümleme tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel çözümlemede araştırmacılar genel olarak katılımcıların kendi ifadelerinden doğrudan alıntılar yapar, bu ifadeleri mümkün olduğunca değiştirmeden, aynen kullanarak okuyuculara sunar. Araştırmacı durumu olduğu gibi ortaya koyup tanımlamayı amaçlar; bu nedenle görüşmelerden uzun alıntılar yaptığı gibi araştırmada kaydedilen gözlem notlarını da uzun ve ayrıntılı bir şekilde okuyucuya aktarır.

Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, görüşmelerin içerikleri değerlendirilerek analiz edilmiştir. Analiz sırasında aşamalı olarak bazı yollar izlenmiştir. Bu aşamalar sırasıyla, görüşülen öğrencilerin kodlanması (MÖ1, MÖ2, GÖ1, GÖ3...), kodlama sonrasında görüşmelerde tekrar eden konu başlıkları üzerinden tüm verilen cevaplar incelenerek belli başlı dört tema oluşturulması, verilen kodlamalar ile temaların eşleştirilmesi ve bulgular üzerinden yorumlama yapılarak sonuçların elde edilmesi şeklindedir. Temalar ve temaların altında toplanan kodlamalar tekrardan gözden geçirilerek güvenilirliğin

sağlanması amaçlanmıştır. Araştırma sonunda daha önceden konuyla ilgili yapılan benzer çalışmalara ilişkin değerlendirmelere de yer verilerek araştırma desteklenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Mülteci ve göçmen öğrenciler ile öğretmenlerinin anlatılarının analiz edilmesi sonucunda, mülteci ve göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde en çok karşılaştıkları sorunlar, okula uyum sorunu, arkadaş- öğretmen ilişkileri ve okuldaki oryantasyon çalışmaları ile sosyal etkinlikler olmak üzere dört tema oluşturulmuştur.

Mülteci ve Göçmen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde En Çok Karşılaştıkları Sorunlar

Mülteci ve göçmen öğrencilere sorulan “Türkçe öğrenme sürecinde en çok zorlandığınız konular nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtları şu şekilde sıralayabiliriz: Dil becerileri, okuma, dinleme, yazma, konuşma, telaffuz, dil bilgisi, kelime hazinesi, eğitim süreci, öğretmen, içerik, ders süresi, kaynakların yetersizliği, bireysel özellikler, anadilini daha sık kullanmaları, özgüven eksikliği.



Ancak bunlar içerisinde tüm öğrenciler tarafından daha çok tekrar edilen cevaplar şunlar olmuştur: Konuşma, özgüven eksikliği, anadilini daha sık kullanmaları. Göçmen ve mülteci öğrenciler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerinde kendilerinden kaynaklı sorunlar da yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe konuşma sırasında yanlış yapmaktan korkmaları, yanlış yaptığında alay edilme korkusu ve utanma duygusunun olması özgüven eksikliğinden kaynaklanan sorunlar arasındadır. Ayrıca ortamlarda nasıl konuşacağını bilememekten kaynaklanan utanma duygusunun, öğrencilerin kendisinden kaynaklı sorunlardan birisidir. Diğer yandan Türkçe konuşan göçmen ve mülteci öğrenciler, Türkçe bir kelimeyi veya cümleyi yanlış söylediklerinde Türk arkadaşlarının kendilerine gülerek tepki verdiklerini ve yanlışlarını düzeltmek için yardımcı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca göçmen ve mülteci öğrenciler bu yüzden Türk arkadaşları ile konuşmaktan uzak durmuş, sınıftaki ya da okuldaki kendi anadilleri ile konuşan arkadaşları ile iletişim kurmaya devam etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, göçmen ve mülteci öğrencilerin dil becerileri konusunda Türkçenin cümle yapısının farklı olmasından dolayı sorunlar yaşadıklarını söylemektedir. Bunun çözümü için ise Türklerle arkadaşlıklar kurma çözüm önerisi getirilmiştir. Öğretmenler, mülteci ve göçmen öğrencilerin derslerde anlamadıkları kelimelerde veya cümlelerde Türk arkadaşlarından yardım almaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Sınıfta aynı ana dilde konuşan birden fazla göçmen ve mülteci öğrenci olduğunda bu öğrencilerin yan yana oturarak anadillerinde konuştuklarını ifade etmişlerdir. Bunun için de sınıflarda oturma düzeninde mutlaka göçmen ve mülteci öğrencilerin yanında bir Türk öğrenci oturarak onlara yardım etmesini istediklerini söylemişlerdir.

Okula uyum sorunu

Katılımcılar uyum sorununa neden olan sebepler genel olarak Türkçe bilmeme, alfabe farklılığı, kültürler arası yaşantı farklılıkları olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenler, göçmen ve mülteci öğrencilerin sınıf denkleğinin tam olarak yapılamamasından dolayı hazırbulunuşluk düzeylerine uygun sınıflarda olmadıklarını, akademik başarı gösteremediklerini, diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşadıklarını ve göçmen ailelerin çocukların eğitimine gerekli önemi vermediklerini bu yüzden de öğrencilerin uyum problemi yaşadığını düşünmektedirler.

Göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmenler, göçmen çocukların okula başlamadan önce dil ve uyum açısından bir hazırlık eğitiminden geçmelerini, Türkçeyi okula başlamadan önce öğrenmeleri gerektiğini, göçmen ailelerin eğitim konusunda eğitim almalarını ve öğretmenlerin göçmen eğitimine yönelik bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını düşünmektedirler.

Öğretmenler, mülteci ve göçmen öğrencilerin sosyalleşmesini; toplumdaki diğer bireylerin inançlarını, davranışlarını ve değerlerini benimsedikleri ve yaşadıkları toplumun üyesi oldukları bir süreç olarak görmektedirler. Bu yüzden mülteci ve göçmen öğrencilerin okula uyumu için bu süreçten geçmelerine vurgu yapmaktadırlar. Öğretmenlerin de öğrencilerin bu süreçlerini kolaylaştırmak adına onları kendilerini topluluk üyesi olarak hissedebilecekleri sosyal aktiviteler içine dahil etmeleri gerektiğini söylemektedirler.

Arkadaş- öğretmen ilişkileri

Arkadaşlar ve öğretmenlerle ilişkilere gelindiğinde temel sorun dil bilmeme probleminden kaynaklanan iletişim eksikliği ve akranların yabancı uyruklu öğrencilere bakış açısından kaynaklanan sorunlar, önemsenmeme hissi ve ayrımcılık yer almaktadır.

Öğretmenlerin mülteci ve göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili görüşleri şu şekildedir: Okullar göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitimi için hazırlanmamış ve öğretmenlere göçmen ve mülteci çocuklara verecekleri eğitimde; kültürlerarası eğitime yönelik vatandaşlık, insan hakları, göçmenlere karşı ayrımcılık vb. konularda hiçbir rehberlik de yapılmamıştır. Göçmen ve mülteci çocukların eğitimi konusu ile ilgili öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile desteklenmelidir.

Öğretmenler, göçmen ve mülteci öğrencilerin sınıf denkleğinin tam olarak yapılamamasından dolayı hazırbulunuşluk düzeylerine uygun sınıflarda olmadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler, göçmen ve mülteci öğrencilerin kendi yaşlılarından farklı sınıflarda olmalarının göçmen ve mülteci öğrencilerde iletişim sorunlarına yol açtığı belirtilirken göçmen ve mülteci öğrencilerin akranları ile aynı sınıflarda olmalarının dil öğrenmelerini hızlandırdığı belirtilmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen “Okulunuzda eğitim- öğretim faaliyetlerine katılan göçmen ve mülteci öğrencilerin en çok karşılaştıkları problemler nelerdir?” sorusuna cevapları mülteci ve göçmen öğrencilerin Türkçeyi tam anlamıyla bilemedikleri için eğitim- öğretim faaliyetlerinin dışında kaldıkları olmuştur.

Araştırmada öğretmen katılımcılar mülteci ve göçmen öğrencilerin dil becerileri konusunda Türkçenin cümle yapısının farklı olmasından dolayı sorunlar yaşadıklarını, bunun çözümü için ise Türklerle arkadaşlıklar kurma önerisinde bulunmuşlardır.

Okuldaki oryantasyon çalışmaları ile sosyal etkinlikler

Öğretmenler, mülteci ve göçmen öğrencilerin okullarda, ders dışı zamanlarda Türkçe dizi, film izleme ve kitap okuma günleri gibi etkinliklerin ve öğrendikleri dili kullanabilecekleri alanların ve imkânların sağlanabilmesi için çeşitli sosyal aktivitelerin düzenlendiğini ve bu sayede ilgili öğrencilerin hem okula uyumunun kolaylaştığını hem de Türkçe dil gelişimlerinin ilerlediğini vurgulamışlardır.

Araştırmada mülteci ve göçmen öğrenciler, Arapçanın sağdan sola yazılmasından dolayı Türkçe yazı yazarken sorun yaşadıklarını ve sık sık yazma etkinliği yaparak bu sorunu çözebileceklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler, öğretmenlerinin düzenlediği “mektup yazma etkinliği” ne katılarak Türkçe yazı yazma becerilerini geliştirdiklerini söylemişlerdir.

Mülteci ve göçmen öğrenciler; Türkçeyi hızlı konuşamadıklarını, Türkçeyi konuşmanın çok zor olduğunu ve Türklerin konuşmalarının çok hızlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler, öğretmenleri tarafından “pandomim” etkinliğine katıldıklarını söylemişlerdir. Bu etkinlikte Türk, mülteci ve göçmen öğrenciler birlikte yer almışlardır. Türk öğrenciler pandomim etkinliği ile konuşmadan iletişim kurmanın zorluğunu anlayarak mülteci ve göçmen arkadaşlarının durumuna empati kurmuşlar ve bu etkinlikten sonra onlara daha çok yardımcı olmaya, onlarla daha yavaş konuşmaya karar vermişlerdir. Mülteci ve göçmen öğrenciler ise bu etkinlik sayesinde Türk arkadaş edinerek onlarla daha çok Türkçe konuşmaya başladıklarını söylemişlerdir.

Tartışma

Araştırmamızda katılımcılar, Arapçanın sağdan sola yazılmasından dolayı Türkçe yazı yazarken sorun yaşadıklarını ve sık sık yazma etkinliği yaparak bu sorunu çözebileceklerini ifade etmişlerdir. Ahmet Akkaya ve Mesut Gün, “Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği” isimli çalışmalarında (Akkaya ve Gün, 2016) alfabe farklılığının okumada bir engel yarattığını belirlemiştir.

Metin Demirci' nin “B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler” adlı çalışmasında(Demirci, 2015) iki dildeki ses farklılıkları ve alfabelerdeki birden çok sesin veya birbirine yakın seslerin bir harfle gösterilmesi gibi hususların yanı sıra metinlerin yazılış yönünün de okumayı etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Araştırmamıza katılan öğretmenler, öğrencilerin daha sık yazı yazmaları için çeşitli etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir.

Suriyeli göçmenlerin Türkçeyi hızlı konuşamadıklarını, Türkçeyi konuşmanın çok zor olduğunu ve Türklerin konuşmalarının çok hızlı olduğunu ifade etmişlerdir. Türk dizi ve film izleyerek, Türklerle daha fazla konuşarak ve Türk arkadaş edinerek çözüme kavuşturacaklarını söylemişlerdir. Serdar Derman' ın “Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar” adlı araştırmasında(Derman, 2010), Türkiye’de öğrenim görmekte olan öğrencilerin Türkiye’ye uyum süreçlerine ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun Türk televizyonlarını dil öğrenmede ve kültürü tanımada etkin bir araç olarak nitelediklerini belirtmiştir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerimiz de göçmen ve mülteci öğrencilerin dil öğrenimini geliştirmek için okul dışı saatlerde Türkçe film izleme etkinlikleri düzenlediklerini söylemişlerdir. Onur Er, Nurşat Biçer ve Kürşad Çağrı Bozkırlı’ nın “Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında(2012) film ve müziklerin Türkçe öğretiminde kullanılması yabancıların Türkçeye karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Kerim Ünal, Serdarhan Musa Taşkaya ve Gökhan Ersoy’ un yaptıkları “Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmalarında(2018) Suriyeli göçmenlerin Türkçeyi okul ortamında nerelerde kullandığına dair verilerinde öğrencilerin Türkçeyi okulda, sınıfta en fazla kullanırken en az da kantinde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu da gösteriyor ki sınıfta mecburiyetten konuşan göçmen ve mülteci öğrenciler ders dışı faaliyetlerinde yalnız kalmakta ve Türkçe konuşacak arkadaş bulamamaktadır. Bu yüzden araştırmamıza katılan öğretmenlerimiz, göçmen ve mülteci öğrenciler ile Türk öğrencilerin kaynaşması, iletişimlerin artması için okul içi ve okul dışı sosyal etkinlikler düzenlemektedirler.

Ayşe Müge Atlıhan tarafından yapılan “Göçmen Öğrencilerin Okul Örgütüne Uyumunda Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Rollerini” adlı çalışmada (Atlıhan, 2019) öğretmenlerin, göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri şu şekilde tespit edilmiştir. Öğretmenler, göçmen ve mülteci çocukların okula başlamadan önce dil ve uyum açısından bir hazırlık eğitiminden geçmelerini, Türkçeyi okula başlamadan önce öğrenmeleri gerektiğini, göçmen ailelerin eğitim konusunda eğitim almalarını ve öğretmenlerin göçmen eğitimine yönelik bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını düşünmektedirler.

Ali Fuat Ersoy ve Nilay Turan’ ın “Sığınmacı ve Göçmen Öğrencilerde Sosyal Dışlanma Ve Çeteleşme” adlı araştırmalarında (Ersoy ve Turan, 2019) öğrencilerin okullarda yaşadıkları sosyal dışlanma ve çeteleşme olguları analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sığınmacı ve göçmen öğrencilerin okullarda, arkadaşları tarafından önyargı ile karşılandıklarını tespit edilmiştir. Bu sonuçların sığınmacı göçmen öğrencileri devamsızlık yapmaya, akademik başarıya duyarsız olmaya ittiği görülmüştür. Türkçe dil gelişimlerinin de geriye gittiği görülmüştür. Aynı çalışmada sığınmacı ve göçmen öğrencilere hayal ettikleri okul ortamı ve hayal ettikleri hayatlar üzerinden sorunlar tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda çocukların söylemlerinden biri şu şekilde olmuştur: Okulu ve kuralları tanıtan birileri olsun isterdim. Bu araştırma da bulgularımızla örtüşmektedir. Öğrenci ilk başta okula uyum sağlamak istemektedir.

Sonuç

Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü adlı çalışmamız için Düzce’ de resmi kurumlarda (Düzce ili merkez ilçesindeki tüm Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri) görev yapan ve sınıflarında göçmen ve mülteci öğrenci bulunan 6 öğretmen ile yine bu okullarda eğitim gören 9 mülteci ve 3 göçmen öğrenci ile görüşülmüştür. Bu çalışmada yapılan görüşmelere dayalı olarak elde edilen verilerden aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe öğrenirken hem kadın hem de erkek katılımcıların en fazla konuşma becerisinde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden bazıları güzel konuşamadıkları için arkadaşları tarafından dalga geçilecekleri korkusuyla onlarla iletişime geçmekten çekinmişlerdir. Sınıfta en az iletişim ile eğitim görmeleri de onların özgüvenlerini etkilemiştir. Bu yüzden Türk öğrencilerle arkadaşlık kurmaktan uzak durmuş, kendi anadilinde konuşan arkadaşlarıyla arkadaşlık yapmaya ve anadillerinde konuşmaya devam etmiştir.

Mülteci ve göçmen öğrenciler, Türkçe konuşma becerilerini geliştirmek için Türk arkadaşlarının olmadığını ve Türk arkadaş edinilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin görüşü de aynı yöndedir. Bu yüzden öğretmenler Türk öğrenciler ile göçmen ve mülteci öğrencileri kaynaştırmak adına sık sık sosyal etkinlik yaptıklarından bahsetmişler ve olumlu sonuç aldıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikler mülteci ve göçmen öğrencilerin hem okula daha çabuk uyum sağlamasını hem de bu etkinlikler sayesinde Türk arkadaş edinmelerini sağlamıştır. Okula uyum sağlayan ve Türkçe konuşabilecekleri, Türkçe konusunda onlara yardım edebilecek Türk arkadaşları olan göçmen ve mülteci öğrenciler Türkçe konuşmada daha istekli ve daha başarılı olmuşlardır.

Sonuç olarak yapılan çalışmalar incelenip yaptığımız çalışma göz önüne alındığında göçmen ve mülteci öğrencilerin gelecek kuşaklara etkisi görmezden gelinemez bir gerçektir. Göçmen ve mülteci öğrenciler için atılacak her adım toplum düzeni için faydalı olacaktır. Çalışmamızda katılımcı öğretmenler, göçmen ve mülteci öğrencilerin okullaşma oranlarının artması gerektiğini, sosyalleşip kendi aralarında gruplaşmadan toplum yapısına uyum sağlamaları gerektiğini belirtmiştir. Bu uyum için gerekli okul oryantasyon çalışmalarında ve sosyal etkinlik faaliyetlerinde mülteci ve göçmen öğrencilere de yer vererek onların okula, yaşadıkları ülkeye az da olsa uyum sağlamaları amaçlanmıştır.

Öneriler

- ✓ Okullar göçmen-mülteci eğitimi için hazırlanmamış ve öğretmenlere göçmen-mülteci çocuklara verecekleri eğitimde; kültürlerarası eğitime yönelik vatandaşlık, insan hakları, göçmenlere karşı ayrımcılık vb. konularda hiçbir rehberlik de yapılmamıştır. Göçmen ve mülteci çocukların eğitimi konusu ile ilgili öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile desteklenmelidir.
- ✓ Göçmen ve mülteci öğrencilerin okula devamları takip edilmelidir.
- ✓ Göçmen ve mülteci öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında iletişim sorunlarını giderici ciddi etkinlikler planlanmalıdır.
- ✓ Göçmen ve mülteci öğrenciler sosyal anlamda başarılı olabilecekleri kurslara yönlendirilmelidirler. Bu sayede toplumda kendilerini ifade edecekleri fırsatlar yaratılıp olumlu iletişim kanalları oluşturulmalıdır.
- ✓ Göçmen ve mülteci öğrencilerin uyum ve gruplaşma sıkıntılarının çözümü için diğer öğrenciler ile birlikte çalışacakları ders içi ve ders dışı etkinlikler planlanmalıdır.
- ✓ Göçmen sorunu hakkında öğretmenler bilgilendirilip, konuya duyarlılıklarının artırılması sağlanmalıdır.
- ✓ Göçmen ve mülteci öğrencilerin derslerine giren öğretmenler çeşitli toplantılarla bu öğrenciler hakkında bilgilendirilmeliler ve öğretmenlerin bu tarz öğrencilere karşı ön hazırlıklı hale gelmeleri sağlanmalıdır.
- ✓ Dil sorununa yönelik, akran dayanışması ve desteğinden yararlanmak sınıf iklimini olumlu etkilediği gibi çatışma ortamının oluşmasını engeller, olumlu iletişim ortamlarının oluşturulması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bu sorunlara çözüm odaklı bakabilmeleri için gerekli hizmet içi eğitimleri ve seminerleri almaları sağlanmalıdır. Özellikle göçmen öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan

öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitimine yönelik kendilerini yeterli hissedebilmeleri ve geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitim verilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenler göçmen çocuklarla empati kurma, özverili davranmaları için; hizmet içi eğitimlerle desteklenmeli ve öğrencilerin sorunlarının çözümüne yönelik okul idaresi ve rehber öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmalıdırlar. Hizmet içi eğitimlerde, göç alan yerlerdeki çocukların eğitimi, sorunların tespiti ve çözümlerinde öğretmenlerin bilgilendirilmesi için akademik çalışmalardan faydalanılmalıdır.

Kaynakça

Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/19, s. 9-18.

Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 56(56), 179-190.

Atlıhan, Ayşe Müge (2019), Göçmen Öğrencilerin Okul Örgütüne Uyumunda Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Rollerini, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi*

Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. ve Ekici, Ö. (2013). Göçün Eğitim ve Eğitim Yönetimine Etkisine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri (Diyarbakır Örneği). *International Journal of Social Science (JASS)*, 6 (2), 91-105.

Balkar, B., Şahin, S. ve Babahan, N. I. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.

Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçenin öğretiminde motivasyonun önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 135-143.

Bahar, H , Yılmaz, O . (2018). Ahıska, Göç ve Eğitim. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6 (2), 238-257. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/enad/issue/38696/450181>

Balkar, B., Şahin, S. ve Işıklı-Babahan, N. (2016). Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310

Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. doi:10.24106/kefdergi.427432

Bozan, İ , Kaştan, Y . (2018). Göç Yaşamış Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (10), 225-248. DOI: 10.20860/ijoses.447898

Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve

karşılaşılan sorunlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42 (2). 265-277.

Coşkun, İ. & Emin, M.N. (2018). Türkiye’de Göçmenlerin Eğitimi: Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri (Politika Notu No.2018/03). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.

Demirci, M. (2015). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 333-358.

Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247.

Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2).

Erden, G., Gökçe, G. (2009). Savaş Yaşantılarının Ardından Çocuk ve Ergenlerde Gözlenen Travma Tepkileri ve Psiko-Sosyal Yardım Önerileri *Türk Psikoloji Yazıları* 12 (24) 1-13

Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi.

İstanbul Bilgi Üniversitesi.(2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri*. <http://www.cocukcalismalari.org/wpcontent/uploads/2015/09/Suriyeli-Çocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf>

Lordoğlu, K. (2015). Türkiye’ye yönelen düzensiz göç ve işgücü piyasalarına bazı yansımalar. *Çalışma ve Toplum*. 44, 29-44.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html internet adresinden alınmıştır. Erişim: 15 Kasım 2017.

Okur, A. (2013). *İlk okuma ve yazma öğretimi. Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem akademi yayıncılık.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).

Özdemir, Ç. (2016). Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi: Sivas.

Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65- 81.

Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.

Şeker, B. D., Sirkeci, İ. ve Yüceşahin, M. M. (drl.) (2015). *Göç ve uyum* (Turkish migration series). London, UK: Transnational Press London

Şimşir, Z. Ve Dilmaç, B. (2018) Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri *Elementary Education Online*, 2018; 17(2): pp. 1116-1134 *İlköğretim Online*, 2018; 17(2): s.1116-1134.

Talas, M. (2005). Tarihi Süreçte Türk Beslenme Kültürü ve Mehmet Eröz'e Göre Türk Yemekleri. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 273-283.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.

Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.

Yalçın (2017) İstanbul'da Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitime Katılımları Bağlamında Uyum ve Kültürleşme Süreçleri, T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yerel Yönetimler Anabilim Dalı Küresel Şehirler ve İstanbul Araştırmaları Bilim Dalı

Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Halk Edebiyatına Ait Manzum ve Mensur Verimlerin İşlevsel Kullanımı: Gaziantep Örneği

Öğr. Gör. Eda Çakar Polat
İstanbul Aydın Üniversitesi
edapolat@aydin.edu.tr

Özet

Milli kültürümüzü oluşturan en önemli yapı taşlarından birisi geçmişten geleceğe aktarılan halk edebiyatı ürünleridir. Bu ürünler vasıtasıyla milli birlik ruhu, örf ve ananeler devam eder. Sevinçler, üzüntüler, keder ve ağıtlar bu ürünlerle ifade edilir. Bu sözlü ürünler vasıtasıyla bir dilin ve kültürün varlığı devam eder, nesilden nesile aktarılır. Halkın söylediği şiir, hikâye, fıkra, destan, masal, türkü ve şarkılar bizleri geçmişten günümüze bağlar. Bu ve benzeri nitelikler yalnızca ana dil konuşuru kişilerce değil aynı zamanda dilimizi ve dolayısıyla da kültürümüzü öğrenen uluslararası öğrenciler için de önem arz etmektedir. Bugün özellikle Suriyeli göçmenlerin yoğun bir nüfusa sahip olduğu Güneydoğu Anadolu Bölgesi' ndeki illerin söyleyiş özelliklerinden giyime, halkın kullanmış olduğu özel sözcüklerden düğün ritüellerine oldukça zengin bir profil söz konusudur. Bu çalışmada Gaziantep iline ait halk edebiyatına ait manzum ve mensur verimler yöre halkından derlenmiş, uluslararası öğrencilere bu verimlerin nasıl hangi dil seviyesinde ve hangi yöntemler çerçevesinde sunulacağı ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: halk edebiyatı, kültür, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Gaziantep

Functional Use of Poetic and Discreet Verbals of Folk Literature in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Case of Gaziantep

Abstract

One of the most important building blocks of our national culture is the Folk Literature products transferred from the past to the future. Through these products, the spirit of national unity, customs and traditions continue. Joys, sorrows, sorrows and laments are expressed with these products. A language and culture continue to exist through these verbal products, and are passed down from generation to generation. Poems, stories, jokes, epics, tales, folk songs and songs told by the people connect us from the past to the present. These and similar qualities are important not only for native speakers but also for international students learning our language and therefore our culture. Today, there is a very rich profile from the phraseology of the provinces in the southeastern Anatolia region, where Syrian immigrants have a dense population, to clothing, from special words used by the public to wedding rituals. In this study, verse and prose productions of Folk Literature belonging to the province of Gaziantep were compiled from local people, and suggestions on how to present these yields to international students at what language level and within the framework of which methods were given.

Keywords: folk literature, culture, teaching Turkish as a foreign language, Gaziantep

Giriş

Toplumlar, tarih sahnesine çıktıkları andan itibaren edebi ürünler meydana getirmişlerdir. Binlerce yıllık tarihe sahip olan Türk kültürü, Orta Asya'dan gelip Anadolu'nun çeşitli yerlerine yerleşmiştir. Gaziantep yöresine yerleşen Baraklar yerleşik bir hayatı tercih ettikleri için Türk kültürü ile ilgili yapıyı korumuşlardır. Bu şekilde Anadolu'nun Türkleşmesine katkıda bulunarak günümüze kadar gelenek ve göreneklerini devam ettirmişlerdir. Önceleri sözlü olarak icra edilen halk kültürü ürünleri daha sonra yazıya geçirilmiştir. Türk edebiyatında sözlü ve anonim olarak ortaya çıkıp zaman içinde gelişen ürünlerden edebi değer taşıyanlar 'Halk Edebiyatı' içerisinde yer alır. Başlangıçta bu ürünler ayrılmazken daha sonra manzum ve mensur olmak üzere iki kola ayrılmıştır. Çalışmamızın odağını da "Gaziantep Folklorunda Manzum ve Mensur Verimler" başlığı oluşturmaktadır. Buradan hareketle verilen örnek metinler üzerinden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında işlevsel uygulamaların çerçevesine literatür taraması ile katkı sunulmaya çalışılmıştır.

Türk Halk Edebiyatında Yer Alan Anonim Verimler

Türk halk edebiyatında özellikle anonim olarak ele alınan manzum ve mensur ürünlerin özellikleri oldukça önemlidir. Bu ürünler halk kültürünün bir yansıtıcısı olmakla beraber yöreye özgü dilsel unsurları da içinde barındırmaktadır. Halk biliminin de bir nevi temelidir. "Halk bilimi (Folklor), bir topluluğun geleneksel ve anonim dünya görüşünü, bunun dışı vurumları olarak kabul edilen söze, harekete ve nesneye dayalı olarak ifade edilen her türlü şekli ve bunların oluşumlarının konu edildiği bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Çobanoğlu, 1999, s. 4)." Halk biliminin içinde Halk edebiyatı'nın genel özelliklerini şöyle sıralamak uygun olacaktır:

- Şiirler çoğu zaman saz eşliğinde söylenir. Doğaçlama olarak şiir söyleyen âşıklar, şiirleri için bir ön hazırlık yapmazlar. Bu yüzden de şiirlerinde derin bir anlam, kusursuz bir biçim görülmez.
- Nazım birimi olarak dörtlük kullanılır. Ancak çok azda olsa türkülerde ve ninnilerde üçlü, beşli söyleşiler görülür.
- Aruzla şiir yazarlar olmakla birlikte kullanılan asıl ölçü hece ölçüsüdür. En çok yedili, sekizli, on birli kalıplar kullanılmıştır.

- Şiirler, halk arasında kullanılan konuşma diliyle söylenir. Bu dilin öz Türkçe olduğu söylenmese de halka mal olmamış sözcükler kullanılmamıştır.
- İslamiyet'ten önceki Türk edebiyatı geleneğini sürdüren sözlü bir edebiyattır.
- Şiirler saz şairi ya da âşık denen şairlerce bağlama adı verilen bir sazla söylenir.
- Nazım şekli olarak mâni, koşma, varsağı, semai, destan vs. kullanılmıştır.
- Halk edebiyatı ürünleri yazılı değildir, müzik eşliğinde sözlü olarak oluşur.
- Halk edebiyatlarında şiir, egemen türdür.
- Şiirlerde başlık yoktur, şiirler biçimiyle adlandırılır.
- Halk edebiyatı gözleme dayalıdır. Benzetmeler, somut kavramlardan yararlanılarak yapılır. Söyledikleri her şey gerçek yaşamdan alınmalıdır. Dolayısıyla şiirlerde somutluk hâkimdir.
- Konu olarak aşk, ölüm, hasret, ayrılık, doğa sevgisi, yiğitlik, zamandan şikâyet işlenmiştir.
- Halk şairlerinin şiirleri cönk adı verilen eserlerde toplanmıştır.
- Nazım birimi dördlük, kullanılan hece ölçüsüdür. Hecenin daha çok 7'li 8'li ve 11'li hece ölçüsü kullanılmıştır.
- Anlatım canlı, yalın ve içtendir.
- Nesir alanında da eserler verilmiştir. Nesir, Türk halk edebiyatında nazma göre geri planda kalmıştır. Çünkü duygu ve düşüncelerin kalıcılığı şiirle daha kolay sağlanmaktadır.
- Nesir örnekleri arasında halk masalları, halk hikâyeleri, efsaneler, atasözleri, deyimler, halk tiyatrosu, bilmeceler, fıkralar sayılabilir.

- Bunlardan en yaygınları -tür olarak- masallar, hikâyeler ve efsanelerdir.
- Atasözü, bilmece ve deyimler halkın ürünü olmakla beraber her alanda herkes tarafından kullanılmaktadır.
- Halk edebiyatı gözleme dayalıdır. Benzetmeler somut kavramlardan yararlanılarak yapılır. Söyledikleri her şey gerçek yaşamdan alınmadır.
- Özellikle 18. yüzyıldan itibaren halk şairleri, divan şairlerinden etkilenerek aruzun belirli kalıplarıyla şiirler yazmayı denemişlerdir. Hatta divan şiirinin mazmunlarını da kullanmışlardır. Bu durumun ortaya çıkmasında halk şairlerinin, aydınlar ve divan şairlerince hor görülmelerinin, değersiz ve güçsüz sayılmalarının etkisi de vardır(Halk Edebiyatında Şiir, 2015).

Halk edebiyatı ürünleri her ne kadar nazım ve nesir olmak üzere iki koldan ilerlemişse de nazım türünün bu ürünlerde ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu anlamda ürünler incelendiğinde mani türünün öne çıktığı görülmektedir.

Mani

Mâni, yedi hecelik hece ölçüsüyle söylenmiş, dört mısralık bir nazımdır. Yalnız bazı mânilerde (örneğin cinaslı mâniler veya artık mısralı mâniler) bu kural bozulabilir. Dört mısralık mânilerde birinci, ikinci ve dördüncü mısralar uyaklıdır. Yani mâninin uyak düzeni aaxa şeklindedir. 16 Mâninin ilk iki mısrası doldurmaz. Bunlarda pek anlam aranmaz. Asıl anlam son iki mısradadır. İlk iki mısra, bir nevi son iki mısranın hazırlayıcısıdır. (Kabaklı, 2002, s. 105) Mâniler hacim olarak kısa, söylenişleri kolay ve kullanım amaçları da diğer türlere göre daha yaygın olduğu için oldukça geniş bir alana sahiptir.

Türkü

Sözlü halk geleneğinde oluşan, çağdan çağa ve yöreden yöreye hem içerik hem de şekil değişikliğine uğrayan fakat her zaman bir ezgi eşliğinde okunan şiirler olarak adlandırılan “türkü”lerin belli başlı özelliklerinin ise şöyle sıralanması mümkündür:

- a) Türküler, ezgili olmalı ve bu ezgiler Türklere özgü olmalıdır.
- b) Türküler, anonim olmalı ve geniş kitlelerce kabul görmelidir.
- c) Türküler, Türk Halk Şiirine özgü nazım biçimine sahip olmalıdır.
- d) Türküler, Türklere özgü özellikler taşımalıdır.
- e) Türküler, halk ürünü, halkın malı olmalıdır.
- f) Türküler, kavuştak barındırmalıdır.
- g) Türküler, halkın duygu dünyasını ve yaşayışını yansıtmalıdır.
- h) Türküler, ölçü birimi olarak yaygın bir şekilde hece ölçüsüne sahip olmalıdır.
- i) Türküler, dinamik, değişken ve gelişime açıktır. (Bakır, 2013, s. 306-318)

Asırlardan beri söylenen ve halkın ortak malı olan türkülerin bazı değişimlere uğraması doğaldır. Değişme ne şekilde olursa olsun halkın ortak duygusunu içtenlikle yansıtması bakımından ayrıca önemli bir özelliktir.

Ninni

Halk edebiyatının önemli anonim ürünlerinden olan ninniler, en az iki-üç aylıktan üç-dört yaşına kadar annenin çocuğuna, onu kucağında, ayağında veya beşikte sallayarak daha çabuk ve kolay uyutmak yahut ağlamasını susturmak için husûsî bir beste ile söylediği ve o andaki hâlet-i rûhiyesini yansıtır mâhiyette, umûmiyetle mâni türünde bir dördlükten meydana gelen bir çeşit türküler (Çelebioğlu, 1995, s. 9) olarak tanımlanmaktadır.

Destan

Destan türünde ise göçler, yenilgiler, ihanetler, dostluk ve düşmanlıklar gibi, Türk boylarının çeşitli dönemlerde yaşadığı acılar, sıkıntılar ve sevinçler de geniş ölçüde yer almıştır. (Karadavut, 2010) Destanlarda sadece kahramanlık öğeleri yoktur. Bir milletin yaşadığı üzüntüleri, sevinçleri, ihanetleri, dostlukları, yaşadıkları dini hayatları konu edinir. Çotuksöken, destanı büyük ve olağanüstü kahramanlık olaylarının uzun ve manzum olarak sergilendiği anlatı türü olarak tanımlar (Çotuksöken, 2012). Oğuz Kağan Destanı, kayıtlarda bulunan en önemli

destanlardan biridir. Bu çok eski mitolojik metin, tarih içerisinde etkisini hep korumuştur. Türk kültürünün değişik tabakalarında yaşamaya devam etmiştir. (Duyamaz, 2007, s. 51-76)

Ağıt

Cem Dilçin, ağıtın bir kimsenin ölümü üzerine duyulan acıları anlatmak amacıyla söylenen şiir olduğunu ifade eder (Dilçin, 2009 s. 342). Bir diğer tanımda ağıt, insanoğlunun her türlü üzüntü karşısındaki duygularını dile getiren şiirlerdir (Sakaoğlu ve Alptekin, 2007, s. 50).

Tekerleme

Sami Akalın tekerlemeyi genellikle ölçülü, kafiyeli, bilinçaltını yansıtan söz dizisi olarak tanımlar (Akalın, 1970, s. 178). Başka bir tanımda ise Mehmet Yardımcı, ses ve söz benzerliğinden yararlanılarak oluşturulan yarı anlamlı, yarı anlamsız hoş söyleyişli cümlecikler olarak tarif eder (Yardımcı, 1998, s. 75). Tekerlemeler bazen son derece kısa olarak görülürken bazen de bağımsız bir şiir uzunluğuna sahiptir. Nesir olarak verilenlerde iç kafiyenin olduğu görülmektedir. Bunun amacı sözlü ürün olduğu için ezberlenmesini kolaylaştırmaktır.

Masal

Pertev Naili Boratav “100 Soruda Türk Halk Edebiyatı (1999)” adlı yapıtında masalı, “nesirle söylenmiş, dinlik ve büyüklük inanışlardan ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırmak iddiası olmayan kısa bir anlatı” olarak tanımlar.

Efsane

Halk biliminin en önemli araştırma alanlarından birini efsaneler ve efsaneler üzerine yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmalar bütün dünyada yapılmaktadır. Araştırmaların derleme ve inceleme safhaları oluşturmaktadır.

Halk Hikayesi

Halk Hikayesi, ortaya çıktığı toplumun kültürel özelliklerini içinde barındıran, nazım-nesir karışık görülebilen, zamanla nesrin nazma üstün geldiği, efsane sonrası ortaya çıkan bir türdür. Halk hikayeleri türkölü hikayeler ve türküsüz hikayeler olarak iki çeşittir. Bu hikayelerde tarihi bir vak’anın olması şart değildir.

Deyim

Deyimler atasözleri ile karıştırılan özel bir anlam inceliği yaratan sözcük gruplarıdır. Soyut anlamlı ifadelerle zenginlik kazandıran deyimler, tam bir cümle oluşturmaz ve bu kelime grubu biçimindeki haliyle atasözlerinden farklılık gösterir. Deyimler içinde buldukları dil ve kültür özelliklerinin niteliğini, ifade gücünü en iyi yansıtan unsurlardandır.

Dua ve Beddualar

Halk kültüründe yer alan en önemli unsurlardan biri de inanışların günlük dile yansımaları olan dua ve beddualardır. Bu ifadeler bir kültür dairesine ait fakat bulunduğu bölgeler ve dil özellikleri örneğin sık kullanılan sözcükler gereği farklı biçimlere girerek iyi ve kötü yaşanan durumlara bir tepki olarak kullanılan ortak amaca hizmet eden ifadeler topluluğudur.

Atasözü

Deyimlerden farklı olarak ifade etmek istediği anlam bütünlüğünü tam bir cümle içerisinde toparlayan atasözleri daha çok öğüt verici niteliği ile karşımıza çıkmaktadır. Edebi türlerde sıkça yer verilen atasözlerine halk kültüründe de sıkça yer verilmiştir ki, asıl kaynağı da mevcut kültür dairesidir.

Gaziantep Anonim Ürünleri ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Her ülkenin ya da milletlerin kendine ait bir folkloru vardır. Bu folklor toplulukları bir bütünlük içinde tutar. Folklor bir toplumun binlerce yıl önceden günümüze kadar oluşturduğu eserlerini yazılı ve sözlü olarak günümüze kadar taşır. Bunların arasında destanları, efsaneleri, masalları, mitleri, atasözleri, deyimleri, oyunları, tekerlemeleri, ninnileri, bilmeceleleri, inançları, düğünleri, giyimleri, türküleri kapsayan çok geniş bir alan oluşturur. Bu anlamda folklorik öğelerin Türkçe öğretimi ile birlikte uluslararası öğrencilerle paylaşılması kültürel iletişim ve uyum sürecinin şüphesiz kolaylaştırıcısıdır.

Gaziantep yöresine ait anonim bazı ürünlerin derslerde kullanımı öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı oluşturmak için oldukça değerlidir. Özellikle aynı bölgede Türkçe öğrenen Suriyeli gençlerin bundan sonraki yaşamlarında da Türkiye’de ve belki Gaziantep ve bölgesinde yaşayacakları göz önünde bulundurulduğunda kültür unsurlarından haberdar olmaları, farklı bazı söyleyişlere ve toplumsal ritüellere yakınlık hissetmeleri oldukça önemlidir.

Gaziantep Halk Müziği konuları ve ifadeleri bakımından diğer birçok yörede olduğu gibi; tabiat türküleri, aşk türküleri, tarih ve kahramanlık türküleri, gelenek ve âdet türküleri, eşkıyalık türküleri, iş ve meslek türküleri ninniler, ağıtlar ve oyunlu türküler olarak gruplara ayrılabilir. Ritmik yapı bakımından ise uzun havalar ve kırık havalar yörede zengin örneklere sahiptir. (Çete, 2015)

Ezo Gelin'in hikâyesi Halep'teki Türkmenler için memleket özleminin belgesi niteliğinde ve hâlâ anlatılmaktadır. Ezo Gelin türküsünün sözleri şöyledir:

*“Ezo Gelin benim olsan seni vermem feleğe,
Güzel yosmam başın için salma beni dileğe,
Anası huridir de, kendi benzer meleğe
Nenneyle de ah bahtı karam nenneyle, neneyle
Çık Suriye dağlarına bizim ele eyleyle,
Gel bahtı karam gel sıladan ayrı yazılalım gel...
Ezo Gelin çık Suriye dağlarının başına,
Güneş vursun da kemerin kasına kasına,
Bizi kınayanın bu ayrılık gelsin başına başına
Nenneyle de ah bahtı karam nenneyle, neneyle
Çık Suriye dağlarına bizim ele eyleyle,
Gel bahtı karam gel sıladan ayrı yazılalım gel...”*

Gaziantep mânileri ise hemen hemen her konuda söylenmiştir. Kıvrak zekâyâ sahip olan Gaziantep insanının kültürüne ait birçok mâni vardır. Düğün törenlerinde söylenen şu mâniler oldukça ilgi çekicidir:

*“Damdan dama ip gerdim
İplere mendil serdim
Darılma hanım dezze
Oğluna gönül verdim.”
“Ev süpürür toz eder
Kaş altından göz eder
Vallah dezze suçum yok
Kızın bana naz eder.”
(Güçyetmez, 1958, s. 24-25)*

Dilek Yüksel (2007). “Gaziantep Çevresinde Doğumla İlgili İnanış ve Uygulamalar” adlı yüksek lisans tezinde Gaziantep tekerlemeleriyle ilgili şu örnekleri vermektedir:

“Ömür ömrün arta, Fellah kınanı tarta, Eğer kınan yetmezse, anan içine un kata.”

“Baba gurban bu çocuğun boyuna, Beyle güzel gelmemiş daha bunların soyuna...”

Yine aynı çalışmada dua ve beddualara şu örnekler verilmiştir:

“İyi kapılara nasip olasın.”

“Oğlunla oba kızınla komşu olasın.”

“Allah hayrını vere.”

“Babanın sinine nur yağa.”

“Allah yavuz dilden, kem gözlerden saklasın.”

“Büyüyüp gelin olasın.”

“Yiğitken evlenesin.”

“Ayağın elin güle güle kavuşsun.”

“Başı devletli ayağı kudümlü olsun.”

“Allah övmüş yaratmış.”

“Allah telli duvaklı gelin etsin.”

“Allah nazardan saklasın.”

“Anan baban gününü göre.”

“Allah seni adam eyleye.”... (Yüksel, 2007, s. 38-41)

Bölgede kullanılan bazı deyimler ise şunlardır:

“Alnına gün doğmak.” (Aksoy, 1945, s. 28) : Bahtı açılmak anlamına gelen bir deyimdir. Kızı istemeye gelecekleri vakit söylenir.

“Başı bala yetmek.” (Aksoy, 1945, s. 44) : Büyük bir isteğine kavuşmak, dileği oldu anlamından söylenir. “Evlendi, başı bala yetti,” denir.

Aşağıdaki atasözü örnekleri de Ömer Asım Aksoy’un “Gaziantep Ağzı” adlı çalışmasında yer almaktadır:

“Evlat yeter, ana biter.”

“Meyvesiz ağaca balta vururlar.”

“Meyvesiz ağacın dibinde durulmaz.”

“Üveye etme özde bulursun, geline etme kızda bulursun.” (Aksoy, 1945, s. 39-45)

Yukarıdaki manzum verimlere benzer şekilde Gaziantep halk kültüründe anonim mensur ürünler çerçevesinde pek çok halk hikayesi ve halk masalı da yer almakta ve bu ürünlerin derlenmesi, kayıt altına alınması ile ilgili de pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu ürünlere de derslerde yer verilmesi öğrenciler açısından şüphesiz ilgi çekici olacaktır.

Sonuç

Folklorik öğelerin eğitim ortamlarında kendisine yer bulması ve bu bağlamda öğrencilere aktarılabilmesi oldukça değerlidir. Çünkü her kültür unsuru uluslararası öğrencilerle oluşturulan sağlam bağ için sıkı bir düğümdür. Bu anlamda söz konusu metinler incelendiğinde öğrencilerin anlayabilmeleri ve ilgili konularda fikir yürütebilmeleri için bu tarz çalışmaların B2 seviyesi ve sonrasında Türkçe dil derslerinde kullanılması öğrencilerin türkülerle, ninnilerle karşılaşmaları ve hatta varsa kendi kültürlerindeki karşılıklarını fark edebilmeleri oldukça önemlidir. Öğrencilerin kazanacakları bu özellikler bilhassa yaşamının geri kalanını Türkiye’de geçirecek olan başta Suriyeli öğrenciler olmak üzere bütün öğrenciler için çok değerlidir. Kültürel uyumun bir toplumun refahındaki en önemli şartlardan biri olduğunu unutmamak gerekir.

Kaynaklar

- Akalın, L. (1970). *Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Varlık Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1945). *Gaziantep Ağzı*. İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.
- Bakır, S. (2013). Gaziantep. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*.
- Boratav, P. (1978). *100 Soruda Türk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınları.
- Boratav, P. (2000). *Tekerleme*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çelebioğlu, A. (1987). *Ninnilerimiz*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Çete, A. (2015, Haziran 20). *Gaziantep Müzik Kültürü*. www.baltalimalni.com adresinden alınmıştır.
- Çobanoğlu, Ö. (1999). *Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çotuksöken, Y. (2012). *Türkçe Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Papatya Bilim Yayınevi.
- Dilçin, C. (2009). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Duymaz, A. (2007). *Oğuz Kağan Destanından Dede Korkut Kitabına Kahramanların Beden Tasvirlerinin Sembolik Anlamları Üzerine Değerlendirmeler*. Milli Folklor, (19)76, s.50-58.
- Güçyetmez, C. (1958). *Gaziantep'te Derlenen Türküler ve Maniler*. Gaziantep: Güneydoğu Yayın ve Kitabevi.
- Halk Edebiyatında Şiir*. (2015, Haziran 10). <https://cemalberber.wordpress.com/tag/halk-edebiyatinda-siir/> adresinden alınmıştır
- Kabaklı, A. (2002). *Türk Edebiyatı Tarihi I*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Karadavut, A. (2010). *Milli Folklor Dergisinden Yayınlanan Destan Konulu*

Çalışmaların Tenkidli Biyografisi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Çakır, R. (2018) «Yabancı Uyraklı Öğrencilerin Türk Halk Sanatı – Edebiyatı Unsurlarını

Öğrenmeleri ve Aktarımları». *Folklor/Edebiyat* 94: 143-160.

Sakaoğlu, S., & Alptekin, A. B. (2007). *Halk Şiirinden Seçmeler*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Turhan Tuna, S. (2014) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Türk Halk Edebiyatı Metinleri

Kullanımı: Oğuz Kağan Destanı, *Turkish Study Volume 9/3 Winter 2014*, P. 1481-1497.

Yardımcı, M. (1998). Başlangıcından Günümüze Halk Şiiri. Âşık Şiiri, Tekke Şiiri.

İstanbul:Ürün Yayınları.

Yüksel, D. (2007). Gaziantep Çevresinde Doğumla İlgili İnanış ve Uygulamalar. *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen A1 Seviyesindeki Somalili Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Türkçe Öğretmeni İpek Ercanaslan, Türkçe Öğretmeni Nilüfer Özen,
Uludağ Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi
ipekerensln22@gmail.com , niluferaydemir17@gmail.com

Türkçe Öğretmeni Nazlıcan Eser, Türkçe Öğretmeni Kerem Avcı
Uludağ Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi
nazlican.eser48@gmail.com , krmavci10@gmail.com

Özet

Yapılmış olan bu çalışma, A1 temel seviyesinde öğrenim gören Somalili öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken dil bilgisi öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesini amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu ULUTÖMER’de Türkçe öğrenmiş Somalili dört öğrenci ve Türkçe öğrenmekte olan Somalili beş öğrenci oluşturmaktadır. Amaca ulaşmak için Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (ULUTÖMER) öğrenim görmüş Somalili dört öğrencinin Yedi İklim A1 Türkçe Öğretim Setinden faydalanarak hazırlamış oldukları “Barashada Naxwaha Af-Turkığa Fasalka 1aad” adlı dil bilgisi kitabı incelenmiştir. Bu kitap, hedef kelime olarak belirlenen 1000 kelimeyi ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinin A1 seviyesinde yer alan dil bilgisi konularını içermektedir. Söz konusu bu kitabın belirlenen amaca uygun olarak incelenmesinin ardından, kitabı hazırlayan Somalili dört öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmede, kitaptan elde edilen verilerden yola çıkılarak hazırlanan 11 soru sorulmuştur. Görüşme sonucunda öğrencilerin dil bilgisi kitabı hazırlama sebeplerine ulaşılmış ve Somalili öğrencilerin dil bilgisi öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar tespit edilmiştir. Ayrıca, kitabı A1 seviyesinde yardımcı kaynak olarak kullanan beş Somalili öğrenciye de 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış olup bunun sonucunda kitabın Somalili öğrencilerin dil bilgisi öğrenme sürecine etkisi belirlenmiştir. Çalışma içerisinde kitabı yazan öğrenci görüşleri (Ö1, Ö2, Ö3...), kitabı kullanan öğrenci görüşleri ise (K1, K2, K3...) şeklinde

kodlanmıştır. Soruların hazırlanmasında Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan akademisyen görüşlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, A1 seviyesinde Türkçe öğrenimi gören Somalili öğrencilerin dil bilgisi öğrenme sürecindeki sorunları tespit edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlere ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan kurumlara öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: A1 seviyesi, dil bilgisi öğretimi, Somalili öğrenciler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Abstract

This study is a qualitative study that aims to determine the difficulties that Somali students studying at A1 basic level experience in the process of learning grammar while learning Turkish. The study group of the study consists of four Somali students who learned Turkish at ULUTÖMER and five Somali students who are currently learning Turkish. In order to achieve the aim, Bursa Uludağ University Turkish Teaching Practice and Research Center (ULUTÖMER) examined the grammar book named “Barashada Naxwaha Af-Turkığa Fasalka Iaad” prepared by four ULUTÖMER Somali students using the Yedi İklim A1 Turkish Teaching Set. This book includes 1000 words determined as target words and grammar subjects at A1 level of Yedi İklim Turkish Teaching Set. After examining the book in question for the specified purpose, four Somali students who prepared the book were interviewed. In the interview, 11 questions were asked based on the data obtained from the book. As a result of the interview, the reasons of the students to prepare this grammar book were reached and the problems experienced by Somali students in the process of learning grammar were determined. In addition, a semi-structured interview form consisting of 7 questions was applied to five Somali students who used the book as an auxiliary source at A1 level, and as a result, the effect of the book on the language learning process of Somali students was determined. The views of the students who wrote the book in the study (Ö1, Ö2, Ö3...) and the views of the students using the book were coded as (K1, K2, K3...). In the preparation of the questions, the opinions of the academicians working in Bursa Uludağ University Turkish Education Department were taken into consideration. As a result of the study, the problems of Somali students who study Turkish at A1 level in the process of learning grammar were determined. As a result of the acquired data, suggestions were made to teachers teaching Turkish as a foreign language and to institutions teaching Turkish as a foreign language.

Key words: A level, grammar teaching, Somali students, teaching Turkish as a foreign language

Giriş

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (Ergin, 1980, s. 3). Gizli antlaşmalar sistemi olarak dil, içinde doğduğu toplumun özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Dil kültürün taşıyıcısı; kültür de dile kaynaklık eden önemli bir rezerv alanıdır (Göçer, 2012, s. 55). Bu bağlamda Türkçe, Türk milletinin ve Türk kültürünün aynasıdır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de kültürden ayrı düşünülemez. Bu gerçek hem Türkçe öğreticileri hem de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen kişiler için önem arz etmektedir.

Dil kültür ile birlikte öğretilir, öğrenen kişi de karşılaştığı yeni dile kendi kültürünün, kendi yeterliliklerinin penceresinden bakar. Öğrenen kişilerin bireysel özellikleri ve ülkelerinin, ana dillerinin özellikleri öğrenim süreçlerini etkilemektedir. Bireysel özellikler açısından bakıldığında, kişilerin sahip oldukları kimi nitelikler onların dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Ana dilleri dışında bir dil öğrenen kişiler Türkçe öğrenme sürecinde daha hızlı ve rahat olmaktadır. Bununla birlikte, ana dili Türkçe ile benzer özellikler gösteren ve kültürel açıdan da Türkiye'ye yakın bir ülkeye mensup olan kişilerin de Türkçe öğrenirken büyük sorunlar yaşamadıkları görülmektedir. Gedik (2015:103), Orta Asya ve Balkan bölgesindeki Türk soylu kişilerin Türkçeyi daha iyi ve daha seri bir şekilde öğrendiklerini belirtmektedir. Bu bölgelerden gelen kişilerin gerek dil açısından gerek kültürel açıdan yakınlığı, onların Türkçeyi öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Ancak bu kolaylık dil ve kültür açısından uzak olan ülkelere gelen kişiler için söz konusu değildir.

Coğrafi anlamda, Türkiye ile bölge arasındaki uzaklık, kültürel farklılıklar, inanç farklılıkları gibi durumlar; Afrikalı öğrencilerin Türkçeye ve Türkiye'ye uyumlarını zorlaştırmaktadır (Gedik, 2015, s. 132). Alanyazında yer alan çeşitli çalışmalar, Afrikalı öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerinde farklı konularda sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sorunlardan biri alfabe sorunudur. Yapılan çalışmalar öğrencilerin ana dilleri ile hedef dil olan Türkçe arasındaki alfabe farklılıklarının Türkçe öğrenme sürecini etkilediğini göstermektedir. Erdil (2015:297), Arap alfabesini kullanan Afrikalı öğrencilerin Türk alfabesini öğrenirken sorun yaşadığını ancak İngilizce, Fransızca gibi Latin alfabesini kullanan dilleri bilen öğrencilerin çok sorun yaşamadığını belirtmektedir. Ayrıca

alfabe farklılığı kimi harflerin sesletiminde de sorun ortaya çıkarmaktadır. Afrika'dan gelen öğrenenler Svahili dil ailesine mensup olduklarından ana dillerinde olmayan “ ü, ö, ı ” seslerini çıkarmakta zorlanırlar (Yalap & Ünsal, 2019, s. 250).

Afrikalı öğrenciler, alfabe sorunlarına ek olarak çeşitli dil bilgisi yapılarında da sorun yaşamaktadır. Yılmaz Atagül ve Cevher (2015), A1 ve A2 seviyelerindeki 82 Afrikalı öğrenci üzerinde yaptığı çalışma sonucunda, Afrikalı öğrencilerin hâl eklerini kullanma konusunda sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmaya göre, Afrikalı öğrencilerin hâl ekleri konusunda en çok hata yaptıkları konu hâl eklerini kullanmamalarıdır. Diğer hatalar ise görülme sıklığına göre sırasıyla, ilgi hâl ekinin iyelik ekiyle karıştırılması ve hâl eklerinin gereksiz kullanılmasıdır. Afrikalı öğrenciler şahıs eklerinde de hata yapmaktadır. Şahıs zamirinin kullanıldığı cümlelerde, yüklemde şahıs ekinin kullanılmadığı görülmektedir (Kara, 2010, s. 677). Afrikalı öğrencilerde görülen diğer bilgisi hataları ise; fiil cümlelerinde olumsuzluk eki olarak “değil” ve “yok” kullanma (Kara, 2010, s. 680), çokluk ekini ünlü uyumunu gözetmeden kullanma (Emiroğlu, 2013, s. 361) şeklinde görülmektedir.

Alanyazında yapılan çeşitli çalışmalarla, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerinin sorunlarının tespit edilmesi, daha sonrasında bu sorunları ortadan kaldıracak çalışmaların yapılması için ilk adımdır. Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar konu edilmiş olup alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak çeşitli ülkelerden kişilerin değil, Somalili öğrencilerin sorunlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu sorunlar ise dil bilgisi sorunları ile sınırlı tutulmuştur. Çalışmanın ilgili araştırmacılara ve Türkçe öğreticilerine faydalı olması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin, Türkçe dil bilgisi öğrenme sürecindeki sorunlarını belirlemek; belirlenen sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın çalışma grubunu Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (ULUTÖMER) 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Türkçe öğrenmiş 4 Somalili öğrenci ve Türkçe öğrenmekte olan 5 Somalili

öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada belge tarama ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek , 2008, s. 39).

Bu çalışmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. **İlk veri toplama aracı**, Somalili öğrenciler tarafından yazılan “Barashada Naxwaha Af-Turkığa Fasalka laad” isimli A1 dil bilgisi kitabıdır. İkinci veri toplama aracı, söz konusu kitabı hazırlayan dört Somalili öğrenciyle yapılan 11 soruluk görüşmedir. Son veri toplama aracı ise, bu kitabı A1 seviyesinde kullanan Somalili beş öğrenciye uygulanan 7 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formu soruları, araştırma öncesi 3 Somalili öğrenciye uygulanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda üç öğretim görevlisinin görüşleri alınmıştır. Soruların geçerli ve güvenilir bir test haline getirilmesi için öğrenci dönütlerine bakılarak düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma kapsamında öncelikle Somalili öğrencilerin hazırladıkları Türkçe dil bilgisi kitabı belge tarama yöntemi ile incelenmiştir. İncelemenin ardından, çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan 11 soruluk görüşme soruları dil bilgisi kitabını hazırlayan öğrencilerden alınan izinler doğrultusunda tüm sürecin kayıt altına alındığı bir ortamda uygulanmıştır. Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise, kitabı hazırlayan öğrenciler vasıtasıyla kitabı A1 seviyesinde kullanan Somalili öğrencilere ulaşılmıştır. Tüm kaynaklardan elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analiz tekniklerine uygun olarak 4 başlık halinde detaylandırılmıştır. Öğrenci görüşme sorularının analizinde kitabı hazırlayan öğrenciler “Ö” şeklinde kodlanmış ve (Ö1, Ö2, Ö3...) şeklinde numaralandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının analizinde ise “K” şeklinde kodlama yapılmış ve sırayla (K1, K2, K3...) şeklinde numara verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, iki ayrı kısımda ele alınmaktadır. Bunlar:

1. “Barashada Naxwaha Af-turkiga Fasalka 1aad” kitabının içerik olarak değerlendirilmesi
2. Somalili öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar

1. Kitabın İçeriği

Kitap toplamda 8 bölümden oluşmaktadır. Kitabın giriş bölümünde alfabe ile ilgili; harflerin yazılışına, okunuşuna ve örnek kelimelere yer verilmiştir. Alfabenin ardından işaret sıfatlarına (Bu, şu, o) değinilmiştir. “Ne?” ve “Kim?” soru zamirleri açıklanmış ve Somalice karşılıkları verilmiştir. “Burası, şurası ve orası” yapıları yine aynı şekilde örneklerle zenginleştirilmiştir. İsim cümlelerinde “mı, mi, mu, mü” soru eki olumlu ve olumsuz soru cümleleri şeklinde verilmiştir. Sorunun olumlu ve olumsuz cevabı da böylece açıklanmıştır. Daha sonra “var, yok” yapıları soru cümlesi üzerinden anlatılmıştır. Bu dil bilgisi yapılarının Somalicedeki karşılıkları da yer almaktadır. Ünsüz benzeşmesi (f,s,t,k,ç,ş,h,p) kuralının ilk verildiği yer (-ca, -ce) ekleriyle kullanılan dil isimlerinin öğretildiği bölüm olmuştur.

Bulunma hal eki ile birlikte, “Nerede?” soru yapısı açıklanmıştır. Yine aynı şekilde ünsüz benzeşmesi (f,s,t,k,ç,ş,h,p) kuralı burada da tekrarlanmıştır. Çokluk eki “-lar, -ler” sayı sıfatlarının kullanımından sonra verilmiştir. Ancak iki saatler, üç kuşlar gibi yanlış örneklerin anlatımına yer verilmemiştir. Sıra sayıları “-ncı, -nci, -ncu, -ncü” şeklinde verilmiş fakat “-ıncı, -inci, -uncu, -üncü” formu verilmemiş. Sıra sayılarının ünsüz harfle bittiğinde “-ıncı, -inci, -uncu, -üncü” şeklinde okunması gerektiği belirtilmemiştir. Bu durumun, söz konusu dil bilgisi yapısını eksik öğrenmelerine sebep olacağı düşünülmektedir. Kitabın ilk bölümünde A1 seviyesinin dil bilgisi kuralları açıklamalı olarak verilmiştir.

Kitabın ikinci bölümüne, hal eklerinden ayrılma hal ekiyle başlanmış, yönelme eki ve belirtme ekiyle de devam edilmiştir. Daha sonrasında “-DAn sonra, -DAn önce” çekim edatları konusu örneklerle anlatılmıştır. Şimdiki zaman kipinin anlatımında ünlü daralması ile birlikte tüm kurallar net bir biçimde açıklanmıştır. Ancak olumsuzluk ekinin (-ma, -me) şimdiki zamanın olumsuzu olarak “-mı, -mi, -mu, -mü” şekline dönüştüğü belirtilmemiştir. Burada soru eki ile şimdiki zaman kipinde olumsuzluk ekinin ortak yazımı sonucunda anlam karmaşasına neden olabilmektedir.

Kitabın üçüncü bölümü, bilinen geçmiş zaman kipinin anlatımıyla başlanmıştır. Fiil ve kişi ekleri kullanımı tablo şeklinde gösterilmiştir. “-lı, -li, -lu, -lü -lık, -lik, -luk, -lük -sız, -süz, -süz, -süz” yapım eklerinin kullanımları örnekler üzerinden anlatılmıştır. Saatler konusu “Saat kaç?” sorusuyla verilmiştir. Somali’deki saatlerin okunuşu farklı olduğu için bu konuya genişçe yer verilmiştir ve bu farklar tek tek açıklanmıştır.

Kitabın dördüncü bölümü iyelik ekleri konu anlatımıyla başlamıştır. “-DAn ... -A kadar” edatı anlatılmıştır. Daha sonra gelecek zaman kipi olumlu, olumsuz ve soru cümleleriyle örneklendirilmiştir. Gelecek zaman kipi, fiil ve kişi ekleriyle birlikte tablolar halinde gösterilmiştir.

Kitabın beşinci bölümünde ise, isim tamlamaları ele alınmıştır. Kişi ekleri, tamlayan ve tamlanan ekleri gösterilmiş ve örneklendirilmiştir. İsim tamlamaları, ünsüz yumuşaması (k, t, ç, p) kuralı ile birlikte örneklendirilerek anlatılmıştır.

Kitabın altıncı bölümünde -ki ilgi zamirinin görevleri anlatılmış ve örneklendirilmiştir. Daha sonra bulunma hal eki ile birlikte “-DAki” ekiyle örneklerle açıklanmıştır.

Kitabın yedinci bölümünde, ilk olarak kişisel düşünceleri açıklamak için kullanılan “-A göre” durum zarfı ve “-CA” eki örneklerle verilmiştir. Bu yapıların kişilere göre kullanımı tablo ile gösterilmiştir. İkinci olarak; iki farklı kişinin, iki farklı nesnenin karşılaştırması “-DAn daha” yapısı ve “en” üstünlük derecesi örneklerle gösterilmiştir. Üçüncü olarak, bir olayın başlangıcından itibaren geçen süreyi anlatmak için kullanılan “-DAn beri, -Dir” yapıları örnek cümlelerle gösterilmiştir. Dördüncü olarak emir kipi olumlu ve olumsuz cümlelerle örneklendirilerek anlatılmıştır. Ancak yasaklar ve kurallar için kullanılan olumlu ve olumsuz cümle şekline “-InIz, -mAyInIz” kitapta yer verilmemiştir. Beşinci olarak ise, hâl ekleri konusu örnek fiillere göre tekrar ele alınmış ve bolca örnek cümlelere verilmiştir. Söz konusu dil bilgisi kuralının ikinci bölümde sadece şimdiki zaman kipi ile anlatıldığı, yedinci bölümde ise konu çeşitlendirilerek farklı kiplerle ele alındığı görülmüştür.

Kitabın son bölümü olan sekizinci bölüm diyaloglardan oluşmaktadır. Günlük hayatta en çok ihtiyaç duyduklarını düşündükleri cümle kalıpları yer almaktadır. Kitabın sonunda ise Türkçe - Somalice bin kelimeden oluşan bir sözlük bulunmaktadır.

1.2. Kitabın Değerlendirilmesi

1. Kitabın dil bilgisi anlatımlarında renklendirmelerin yapılması dikkat çekmektedir. Kitabı hazırlayan öğrenciler bu durumun gerekçesini şu şekilde açıklamaktadır:

Ö1, “Kitabı hazırlarken renkleri çok kullandık. Çünkü dikkat çekmemiz gereken yerler vardı.”

Ö2, “Evet hocam mesela ben bir öğrenciyeye “Evde ne var?” -de gramerini anlatıyorum ama o “evde” yi gramer zannediyor ve yanlış anlıyor. Mesela Okul evde ne var? gibi yanlış kullanımlar oluyordu. O yüzden gramerleri renkli anlattık.”

2. Çalışma kapsamında görüşülen Somalili öğrenciler ders kitaplarını öğretmene ihtiyaç duymadan anlamak istediklerini belirtmişlerdir. Bu hazırlanan kitapla öğrenciler bir öğretmene çok fazla ihtiyaç duymadan Türkçe öğrenebileceklerini düşünmektedirler. Kitabı hazırlayan öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö3, “Yunus Emre kitabında hocaya ihtiyaç duyuluyor. Bu yüzden biz hocaya ihtiyaç duyulmayacak şekilde bu kitabı hazırladık. Somalice ve Türkçe kuralları iyice inceledikten sonra bu kitabı yazdık.”

Ö4, “Çünkü Somalice ve Türkçe gramer farkını azaltmaya çalıştık. Diğer kitaplar sadece bir dil kullanıyorlar bu yüzden buna yakın anlatmamız gerekiyordu.”

Ö4, “Önce isim olarak Somalice isimler kullandık. Bölümlere ayırırken hocaya gerek kalmayacak şekilde her şeyi verdik. Sadece okuyarak öğrenebileceklerdi.”

3. Hazırlanmış olan kitap bir dil bilgisi kitabı olsa da, günlük hayattan örneklerle kitabın güncelliği ve işlevselliği artırılmaya çalışılmıştır. Konuşma becerisinin hayati bir önemi olduğunu savunan öğrenciler, kitap yazma sürecinde karşılıklı konuşmalarla günlük hayatta sıklıkla kullanacakları ifadelerin öğretimine yer vermeyi amaçlamışlardır.

Konuyla ilgili öğrencilerin görüşleri şunlardır:

Ö1, “Hocam susuz yemek vermek gibi olacaktı. Sadece gramer verseydik sıkıcı olacaktı. Günlük yaşamda kullanabilecekleri şeyleri eklememiz gerektiğini düşündük.”

Ö1, “Biz genel olarak gramer kitabı hazırladık ama verdiğimiz örnekler ve açıklamaları yazma ve konuşmada kullanabilecekleri şekilde hazırladık. Maalesef dinleme becerisi için yeterli değil.”

Ö2, “Çünkü dil öğrenirken konuşma çok önemli.”

4. Kelimelerin Somalice karşılıkları verilmiştir. Çünkü kendileri de Türkçe öğrenirken en çok bu konuda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kelimelerin seçiminde ise Yedi İklim ders kitabındaki ünite sonu kelimelerinden yararlanmışlardır. A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar ünite sonu kelimelerini inceleyerek bu kelimeler arasında en çok kullanılan 1000 kelimelik liste hazırlamışlardır. Konuyla ilgili öğrencilerin görüşleri şunlardır:

Ö1, “Temel seviyelerde çevrilmiş şekilde olması önemli çünkü sözlük yok .”

Ö2, “Ben Türkçe öğrenirken en çok zaman harcadığım şey kelime çevirmektir. Bu yüzden bu kelimeleri ekledik.”

Ö3, “Kelimeleri Yunus Emre'nin kitabının arkasından aldık.”

Ö4, “En çok kullanılan kelimeleri seçtik. Mesela kelime A1 ve C1 de de kullanılmış böyle olanları seçtik.”

5. Hedef dil öğretiminde ara dil kullanılması literatürde eleştirilmekle birlikte bu kitapta dil bilgisi çeviri yöntemiyle hedef dilin öğretimini yapılması göze çarpmaktadır. Bu eleştirilerden farklı olarak kitabı yazan öğrenciler ana dillerinde hazırlanan bir kitabın hedef dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerinde faydalı olduğunu söylemektedirler. Ayrıca kitabın, kullanan öğrencilerin dil öğrenme konusundaki başarılarını ve motivasyonlarını arttırdığını söylemişlerdir. Söz konusu öğrencilerin bu

konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö1, “İlk beklentimiz sınavlarda başarılı olup geçmeleri ve kolayca insanlarla anlaşabilmelerini bekliyoruz.”

Ö2, “Önce bir öğrenciye verdik ve o denedi başarılı oldu. Sonra diğer Somalililer ve Cibutililer bazı Araplar bunu kullanmayı acil istediler.”

Ö2, “Somali Büyükelçisine bu kitabı bir toplantıdayken verdik ve çok beğendi. Facebook’ta paylaştılar ve bu sayede birçok öğrenci kayıt yaptırdı. Teşvik edildiler.”

Ö3, “Bir öğrenci vardı ULUTÖMER’de başarısız oldu. Sonra kitabı aldı ve başarılı oldu.”

Ö4, “Bazı gramerleri zor anlıyorduk ama kitaptan sonra hemen anladıklarını söylediler. Beklentimiz bütün öğrencilere bunu ulaştırıp motivasyonu arttırmaktı.”

6. Dil bilgisi kurallarının anlatımında kendi dillerine ve kültürlerine uygun açıklamalar yapmaları dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşleri bu şekildedir:

Ö4, “İstisnalar için notlar ekledik. İle kuralı için cinsiyette farklı olduğu için ayrı açıklamalar ekledik.”

2. Somalili Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

2.1. Motivasyon Sorunu

Türkçe dil bilgisi öğretim kitabını hazırlayan Somalili öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1, “2019 yılında ULUTÖMER’e çok fazla Somalili öğrenci geldi. Bu öğrenciler A1 ve A2 kurlarında sınavlarda başarısız oluyorlardı. Bu yüzden bazı öğrenciler eğitimi yarıda bırakıp geri dönüyorlardı. Ben sınavlarda hiç kalmıyordum ama yine de kendimi başarılı hissetmiyordum.”

Ö2, “Mesela dinleme metinlerinde Arap öğrenciler söyleyebiliyordu bu Arapça diye ama bizde böyle bir durum yok bu da dilden uzaklaşmamız demek. Bu sebeple Somalili herkesin Türkçe öğrenmesi zor olacak ve motivasyon olmayacak ”

Ö3, “Biz YTB öğrencisiyiz, evet biliyoruz İngilizce konuşuyoruz biraz ve Arapça konuşabiliriz ama aynı motivasyon herkes için çok zor oluyor. Yani başka öğrenci az biliyor başka diller öğrenmiyor. Çünkü köyde yaşıyor ve sadece o dili konuşuyor.”

A1 seviyesinde kitabı kullanan Somalili öğrencilerin motivasyon hakkında görüşleri şöyledir:

K1, “Okula dolmuşla gelirdim ve şöförle konuşamıyordum ve konuşmak istediğim zamanda sadece vücut dili kullanarak iletişim kuruyordum ama günlük diyalog öğrendikten sonra şöförle konuşmaya başladım. ”

K2, “Evet benim motivasyon artırdı ve benim için çok faydalı oldu. bu kitabı okuduğumda kelimeleri çevirmek için çok fazla vakit harcıyordum ama şimdi çok vakit harcamadan anlayabiliyorum.”

K3, “Evet gerçekten tömerdeki okul arkadaşlarımla küçük konuşmalar yapabilmem için beni motive etti ”

K4, “bu dil bilgiyi cümlelerde ve günlük hayatta nasıl kullanacağımı öğrendim. ”

K5, “Evet tabi ki ,bu konuşma en faydalı olanıdır çünkü bize ihtiyacımız olan günlük cümleleri nasıl oluşturacağımızı ve bir hikaye yaratmaya öğretti. ”

Kitabı hazırlayan öğrencilerin motivasyon sorununu ele alma yaklaşımı, Somalili öğrencilerin ders içi faaliyetlerde ve kur sonu **sınavlarında** yetersizlik ve başarısızlık dolayısıyla dilden uzaklaşmaların gerçekleştiği yönündedir. Buna ek olarak dinleme metinlerinde algı düzeylerinin daha düşük olduğunu belirten öğrenciler, Türkçe dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için daha çok çalışmaları gerektiğini açıklamışlardır. A1 seviyesinde kullanılan söz konusu kitabın, hedef dili öğrenme motivasyonuna büyük bir katkı sağladığı ifade

etmiştir. Bu katkılar sırayla kelimelerin çevirisinden kaynaklanan sorunlarda azalma, kelime öğrenme sürecinde doğru bilgiye hızlı ulaşma, yeni tanıştığı kişilerle kısa diyaloglar kurma isteği ve sadece vücut diline ihtiyaç duymayarak öz güvenli konuşma cesareti kazanmaları şeklinde yorumlanabilir. Yine yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin cümle kurma ve dil bilgisi kurallarını yanlış yerde kullanma sorunlarının azaldığı öğrenci cevaplarından anlaşılmaktadır.

Somalili öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarının söz konusu kitabın katkılarıyla arttığı ve öğrenme isteğinde bir artış olduğu belirtilmiştir. Buradan öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olarak hazırlanacak bir kitabın, motivasyon sorununa bir çözüm olabileceği düşünülmektedir.

2.2. Yardımcı Kaynak Eksikliği

Türkçe dil bilgisi öğretim kitabını hazırlayan Somalili öğrencilerin görüşleri şunlardır:

Ö1, “Çünkü burada sadece benim başarılı olmam ülkemizin başarılı olduğu anlamına gelmiyordu. Bunu düzeltmek için bir şeyler yapmamız gerekiyordu. Tabii ki, bunun için kaynaklar olması gerekiyordu. Çünkü birçok Somalililer sadece tek bir dil konuşuyorlar ve bu kaynaklardan yararlanamıyorlardı. ”

Ö2, “Somalice-Türkçe sözlük yok ve böyle çevrilmiş kaynaklar yetersiz kalıyor. İngilizce bilenler cümle okudukları zaman ya anlamıyorlar ya da yanlış anlıyorlar. Çeviri yapmak her zaman bizim Somali halkına zor oluyor. Bir Somali insanı iyi İngilizce biliyor belki yardım etmek mümkün ama her zaman bu şartlar mümkün olmuyor ”

Ö4, “Amacımız buydu. Gelecek olan öğrencilere kolaylık sağlamak ve Türkçeyi öğrenmelerini istememiz. Somali öğrenciler başarılı oluyor demek istiyoruz. Biz de geldiğimiz zaman öğrenmek için çalıştık ama yabancı dil bilmiyorduk onun için iyi kitaba ihtiyacımız vardı. ”

Kitabı A1 seviyesinde kullanan öğrencilerin görüşleri şöyledir;

K1, “En azından A1’dayken çevirilmiş kitaplar yada çevirilmiş kelimeler varsaydı daha iyi olabilirdi. Benim için gramer en zordu , çünkü A1’de başaramadım ama A1’den sonra herşey kolay oldu. ”

K2, “A1’dayken cümle kuramıyordum o yüzden çevirilmiş kitabı tercih ettim ve bana çok yardım etti. ”

K3, “Türkçe öğrenmek gerçekten zordu,çünkü kitaptaki kelimeler ve konuşmaların çevirisi yok, bu yüzden bu tercüme kitap gibi bize bir anlam verebilecek bir şeye ihtiyacımız vardı ”

K4, “bu tercüme kitabın kitap için gerekli olan tüm dilbilgisine şahıstır. Türkçe kitaplarında öğretmenin yoksa dilbilgisini normal metinden ayırmak zordur. Bu kitaba ihtiyaç duymamın nedeni bu dili anlama yeteneğimi geliştirmek içindi ”

K5, “Dil bilgisi için bunun gibi bir kitap almak lazım çünkü dilbilgisi için gerekli olan herşeyi toparlar. ”

Kitabı hazırlayan öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sıkıntıları göz önünde bulundurarak TÖMER’e yeni başlayacak Somalili kişilerin Somalice ve Türkçe kaynak eksikliği sorununa çözüm arayarak dil öğrenme sürecine katkıda bulunmak istediklerini belirtmişlerdir. Somali’den Türkiye’ye üniversite okumak için gelen arkadaşlarının en çok karşılaştıkları sorunların başında Somalice bilen herkesin yabancı dil bilmemesi sorunu olmuştur. Buna bağlı olarak Somalice ve Türkçe kaynakların yetersizliği Somalili öğrencilerin dil öğrenme sürecinin başında öğrenme sorunları yaşayıp ülkelerine dönmelerinde önemli bir rolü oynamıştır. Kitabı hazırlayan öğrenciler Türkiye’ye üniversite okumak için gelecek öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yardımcı bir materyale ihtiyacı olduğunu gördükleri için söz konusu kitabı hazırladıklarını açıklamışlardır. Bu bağlamda hedef dili öğrenirken temel düzeyde az da olsa ara dil kullanmanın kelime ve dil bilgisi öğrenimine katkı sağlayabileceği öğrenci cevaplarından yola çıkılarak yorumlanabilir.

Söz konusu kitabı A1 seviyesinde kullanan öğrencilerin kaynak eksikliğini dile getirdikleri ifadelerinde, çeviri bir kitap ve sözlük eksikliği yer almaktadır. Buna bağlı olarak, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisini arttırmaya yardımcı olacak kaynaklara, dil bilgisi kurallarının metin içindeki işlevini kavramaya destek olacak kitaplara ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Hedef dile ait kaynaklar tek dil kullanımını esas alarak şekillendiği için öğrencilerin beklentileri sözlük ya da diyalogların içinde olduğu pratik konuşma kılavuzu da dâhil olmak üzere dil bilgisi ve kelime öğretimine katkı sağlayacak materyaller olmaktadır.

2.3. Ana Dil ve Hedef Dil Farklılıklarından Kaynaklanan Sorunlar

Türkçe dil bilgisi öğretim kitabını hazırlayan Somalili öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1, “Mesela dinleme metinlerinde Arap öğrenciler söyleyebiliyordu bu Arapça diye ama bizde böyle bir durum yok. Bu da dilden uzaklaşmamız demektir. Bazı şehirlerde sabah saat 10 için biz 4 diyoruz. Yani kendimizde de farklar var. Buraya geldiğimizde bu yüzden saatler konusunda zorlandık.”

Ö2, “Uzaklık mesela burası, şurası ve orası yok sadece yakın ve uzak var.”

Ö3, “1. Biz böyle otururken diğer ülkelerden gelen öğrencilerin her şeyi daha kolay öğrendiğini düşündük. Çünkü karşılaştırma yapabiliyorlardı. Ama biz yapamıyoruz. Somalili insanların büyük bir sorunu.”

“2. Somalicede cinsiyetler var. Arapça ve İngilizce gibi. Sadece şahıslarla değil kelimelerde de cinsiyetlere göre farklı söylüyoruz.”

“3. Tuzlu, tuzluk, tuzsuz bunun gibi yapılar için ayrı kelimeler kullanıyoruz. İle kuralı için cinsiyette farklı.”

Ö4, “1. Kural olarak tam tersi cümlede bizde fiil önce geliyor.”

“2. Mesela Somalicede birini seviyorum dediğimizde kız mı, erkek mi anlayabilirler ama Türkçede olmuyor. İlk geldiğimizde hocam kadındı ve ben hocayı sadece kadınlar için kullanılıyor diye düşündüm. Bunun gibi çekincelerimiz oluşmuştu.”

“3. Cinsiyetler yüzünden en büyük problemleri yaşıyoruz. Kelimelerin sonundaki ekler göre cinsiyet değişiyor. Mesela Somali ve Türkiye'nin cinsiyeti erkek oluyor. -ıncı -inci için kelimenin yanına “-e , -d” koyuyoruz. Noktalı harfler bizde yok. ğ, ç, p harfleri yok. ı, i harfleri bizim için aynı ve seslendirmeyi kalın yapıyoruz. Öğretmen yapıyor aynı ses bizim olmuyor. Çok pratik yapmak faydalı olur belki ama biz şimdi o sesleri tanıyoruz seslendirmeyi yanlış yapmıyoruz.”

Kitabı A1 seviyesinde kullanan öğrencilerin görüşleri şöyledir;

K1, “biraz harf Türkçede var ama Somalicede yok. Çok zor telaffuz ve kelime yazmak. iyi konuşmak istiyorum. Kurallar öğrenmek zor.”

K2, “Türkçe saat anlamak bu kitapla beraber çok kolay. Türk insanlar başka saat söylüyor. Kitap varsa şimdi daha kolay.”

K3, “Türkçe Somalice farklar var. Her kural başka. Bizim Türkçe gibi kurallarımız yok. Dilin önemi anlamak için öğrenciler küçük kitapları veya kitaptaki bir konuşma çevirmeleri iyi olur.”

K4, “Çevirilmiş kelime listesi ve iyi düzenlenmiş yeterli örneklerle dil bilgisi kitabına sahip olmak iyi olurdu. Bizim kelimelerle çok fark var. Türkçe’de kelime cinsiyeti yok. Her gramer aynı değil bizim saatler farklı.”

K5, “Kelimeler en son kurallar lazım ama Somali dili bu kurallar anlamıyorlar. Ben derse her vakit gittim ama anlamak için Somali dili istiyorum. Kitap yardım veriyor.”

Dil bilgisi kitabını hazırlayan öğrenciler ana dil ve hedef dil arasındaki farkları şu şekilde sıralamışlardır:

Somalililerin alfabelerinde olmayan seslerin (ğ, ç, p, i, ü, ö) öğrenme güçlüğüne neden olduğunu ve bu seslerin telaffuzlarını yapamadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf ortamında öğrenme güçlüğü yaşadıkları bir diğer konu da saatler olmuştur. Somali halkının sabah ve öğle saatlerini farklı numaralandırarak kullandığı öğrenci cevaplarında açıklanmıştır. Bu konuyu “Sabah saat 10 için biz 4 diyoruz.” şeklinde örneklendirmişlerdir. Bu cümleyle anlatılmak istenen sabah olduğu andan itibaren saate 1 diyerek isimlendirmeleridir. Sabah güneşin çıkışıyla saati 01.00’den başlayarak telaffuz ettiklerini ifade etmişlerdir. Ortak bir saat kullanımları az olduğu için bu coğrafyadan gelen öğrencilerin birçoğunda anlama sorunlarının olduğunu açıklamışlardır. İki dil arasındaki farklardan biri de uzaklık ve yakınlık kavramının Somalicede olmamasıdır. Bu nedenle dil öğretim sınıflarında anlatılan “Burası, şurası ve orası” ifadelerini anlama problemleri ortaya çıkmaktadır.

Ana dil ile hedef dil arasındaki farklılıklardan kaynaklanan sorunlardan biri de gramatikal cinsiyet konusudur. Somalicede kelimelerin cinsiyetlere göre olması

derste öğretmene karşı çekinme ve **öğretmenle diyalog kuramama sorununa** neden olmaktadır. Bu durumu açıklarken, bir kadın öğretmenle hangi kelimeleri kullanarak konuşmaları gerektiğini bilmedikleri için bir çekingenlik duygusu oluştuğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu durumundan hareketle Türkçe öğreticilerinin Somalice ve Türkçe arasındaki bu farkı öğrencilere kavratması gerektiği düşünülmektedir.

Söz konusu kitabı A1 seviyesinde kullanan öğrenciler, dilin yapı özelliklerinin kendi ana dillerinden farklı olduğunu belirtirken bu durumu genel olarak alfabe ve dil bilgisi farklılıkları olarak ele almışlardır. Özellikle saatler, yapım ekleri ve kişi eklerinin kullanımının farklı olduğunu söylemişlerdir. Somalice Türkçe dil bilgisi kitabını kullanmanın bu kuralları anlamada olumlu bir etki sağladığı söz konusu kitabı kullanan öğrencilerin cevaplarından anlaşılmaktadır.

2.4. Türkçe Ders Kitaplarının Yetersiz Kalması

Türkçe dil bilgisi öğretim kitabını hazırlayan Somalili öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1, “Diğer kitaplarda da gramer için özel bir bölüm ayrılrsa daha iyi olur. Dil bilgisi konuları ayrı bir bölümde anlatılsaydı Somalililer daha iyi öğrenecekti. Çünkü kitapta okuma var ama cümlede hepsi kurallar neden lazım bilmiyoruz.”

Ö2, “Yunus Emre’nin kitapların sonunda bazı kelimeler için Türkçe açıklamalar olsaydı daha verimli olurdu. Mesela TDK gibi. Bizim sözlük kullanma problemimiz var kelime ve biraz mana olsaydı hepimiz kolay anlayacaktık.”

Ö3, “Yunus Emre’de öğrenci tek başına kaldığında problem yaşamaya başlıyor. Her gramerler var ama gramerleri neden kullandığımız yok.”

Kitabı A1 seviyesinde kullanan öğrencilerin görüşleri şöyledir;

K1, “En azından A1’dayken çevirilmiş kitaplar yada çevirilmiş kelimeler varsaydı daha iyi olabilirdi. Benim için gramer en zordu , çünkü A1’de başaramadım ama A1’den sonra herşey kolay oldu.”

K2, “Türkçe öğrenmek gerçekten zordu, çünkü kitaptaki kelimeler ve konuşmaların çevirisi yok, bu yüzden bu tercüme kitap gibi bize bir anlam verebilecek bir şeye ihtiyacımız vardı.”

K3, “Kitabı okuyorum ama öğretmensiz anlamıyorum.”

Kitabı hazırlayan ve kullanan öğrenciler Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının ayrı bir bölümde bulunmasına ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenci cevaplarından dil bilgisi kurallarının ayrı bir yerde verilmeyip metinlerle birlikte verilmesinin kafa karışıklığına neden olduğu söylenebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kaynaklarda yer alan kelimelerin açıklanması öğrencilerin kelimeleri anlamalarını kolaylaştıracağı öğrenci cevaplarından anlaşılmaktadır. Kitaplardaki dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin ana dilde karşılıklarının olması öğrencilerin **öğretmen yardımına ihtiyaç duymadan** kendi kendilerine dil öğrenme konusundaki çalışmalarını destekleyici nitelikte olacağı ve böylelikle dil öğrenme hızlarının artacağı öğrencilerin cevaplarından yola çıkılarak yorumlanabilir.

Sonuç

Çalışmamızda, Somalili öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmış ve bu sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Sorunlar dört başlık altında incelenmiştir. Motivasyon sorunu, yardımcı kaynak eksikliği, ana dil ve hedef dil farklılıklarından kaynaklanan sorunlar ve Türkçe ders kitaplarının yetersiz kalması başlıkları üzerinden öğrencilerin sorunları ele alınmıştır.

Somalili öğrencilerin dillerine ve kültürlerine uygun kaynakların eksikliği sebebiyle, öğrenciler hem dili hem de kültürü öğrenmek konusunda sorunlar yaşamaktadır. Öğrencilerin Somalice ve Türkçe çeviri kaynaklara ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bundan hareketle, bu ihtiyacı karşılayacak kaynakların hazırlanması gerekmektedir. Türkiye’ye gelen Somalili öğrencilerin kitap hazırlamak konusunda girişimleri olabilmektedir. Hazırlamaya çalıştıkları çeviri kaynaklar düzenlenerek Türkçe öğretim merkezlerince desteklenebilir. Bu destek tarafımızca iki yönden faydalı görülmektedir; Somalice -Türkçe kaynak eksikliği sorunun giderilmesi ve öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını artırması. Öğrencilerin hazırladıkları dil bilgisi kitabı içerik olarak ana dillerine

çevrilmiş bir materyalin olması sebebiyle ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir çalışma olmuştur. Somalili öğrenciler günlük hayatta temel düzeyde ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla **çeviri kaynaklara ihtiyaç duymaktadır**. Somalili öğrenciler, dili doğru ve sistemli öğrenmelerinin çeviri kaynakların varlığıyla daha da iyi bir noktaya geleceğini düşünmektedirler. Kurallar ve kelimeler Somalili öğrencilere gerek eğitim sürecinde gerekse dil öğretim kaynaklarında öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre aktarılırsa Türkçede dil bilgisi yapıları, kalıp ifadeler, atasözleri ve deyimlerin öğretimi anlamlı bir öğrenme ile gerçekleşmiş olacaktır.

Somalicede kelimeler ve dil bilgisi yapıları cinsiyet bakımından dişil ve eril olarak gruplandırılırken, Türkçede gramatikal cinsiyet bulunmamaktadır. Türkçe'nin bu farkı Somalili öğrencilere aktarılmadığı takdirde öğrenciler A1 seviyesinde kelimeleri kullanma konusunda ikileme kalarak motivasyon kaybı yaşamaktadırlar. Ayrıca, bu durumdan dolayı sınıf ortamında pasif katılım sağlamaları olasıdır. Motivasyon sorunlarına çözüm olarak Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan dil öğreticileri, öğrencilerin ana dili ve Türkçe arasındaki farklılıkların bilincinde olmalı ve bu farklılıkları açıklamalıdır. Böylece yabancı dil bilmeyen ve sadece kendi yerel dilinde konuşan öğrenciler, daha kolay bir öğrenme süreci yaşayabilirler.

Somalili öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasında yapısal farklılıkların olduğu sınıf ortamlarında aktarılmalıdır. Öğrencilerin Türkçede karşılaştığı dil bilgisi kuralının kendi ana dillerinde bir karşılığının olup olmadığını öğrenme ihtiyacı olabilmektedir. Her dilde farklı dil bilgisi yapılarının da olduğu göz önünde bulundurulduğunda dil bilgisi yapılarının kullanım alanları örneklendirilerek açıklanmalıdır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler göstermektedir ki, dil bilgisi kurallarının sezdirilerek öğretilmesi her zaman faydalı olmamaktadır. Öğrenciler kimi zaman kurullarla direkt olarak karşılaşma ihtiyacı hissetmektedirler.

Türkçe ders kitaplarının yetersizliği konusunda öğrenci görüşlerinden yola çıkarak dil öğretim setlerinde özel bir çalışma alanı oluşturulabilir. Dil öğretim setlerinden beklentileri dil bilgisi yapılarının da içinde yer aldığı kaynakların bulunmasıdır. Bu konuda dil öğretim seti hazırlayan kişiler set içerisinde bir dil bilgisi kitabı ya da ihtiyaç doğrultusunda Somalili öğrencilere yönelik bir dil öğretim seti hazırlayabilirler. Dil bilgisi yapılarının ders kitaplarında kısaca ele

alınmış olması ve sadece metinler üzerinden aktarılması öğrencilerin, bu yapıları anlama güçlüğü yaşamalarına sebep olmaktadır. Ayrıca, dil bilgisi yapılarının ders kitaplarında renklendirmeler yapılarak vurgulanması öğrencilerin ek ile gövde arasındaki ayrımı görmelerini kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğretim setlerinden bir diğer beklentisi ise, setlerin dil bilgisine ayrı bir bölüm ayırmasıdır.

Araştırmanın sonucunda, öğrenci cevaplarından hareketle uluslararası dilleri konuşamayan ve anlama güçlüğü yaşayan kişilerin Türkçe öğrenme süreci zorlayıcı olmaktadır. Bu durum öğrencilerin motivasyon kaybı yaşamalarına, hedef dil ile ana dili arasında bir ilişki kuramamalarına, yeni kelimeleri ve Türkçe dil bilgisi kurallarını öğrenme konusunda güçlük yaşamalarına sebep olmaktadır. Somalili öğrenciler, Türkçe’de Arapça ve İngilizce kelimelerin bulunması sebebiyle bu dilleri bilen farklı milletlerden gelen öğrencilerin Türkçe ile daha kolay ilişki kurduğunu düşünmektedirler. Bu bağlamda, Somali’den gelen öğrencilerin kelimelerin anlamlarını kavramak ve cümle yapısını anlamak konusunda zorluklar yaşadıkları görülmektedir.

Kaynakça

- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Türkçenin Dil Bilgisi Ve Yazım Özellikleriyle İlgili Karşılaştığı Zorluklar. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı Bildiri Kitabı* (s. 350-369). Tiran: Beder Üniversitesi.
- Erdil, M. (2015). Türkçe Okutmanlarının Yabancı Öğrencilerin Türkçe Yazma Becerisine Karşı Öznel Algıları . *Turkish Studies*, 12(28), 281-306.
- Ergin, M. (1980). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın.
- Gedik, E. (2015). Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu*, 95-108.
- Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 50-57.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Yalap, H., & Ünsal, M. (2019). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Hizmeti Veren Kurumlarda/ Merkezlerde Alfabe Öğretimi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 246-265.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz Atagül, Y., & Yahşi Cevher, Ö. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hâl Eki Sorunsalı (Sakarya Üniversitesi Örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 294-332.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi

Yüksek Lisans Öğrencisi Esra Kahya

Bartın Üniversitesi
esrakahya67@gmail.com

Öğretim Üyesi Dr. Arzu Çevik

Bartın Üniversitesi
acevik@bartin.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, yabancılar için Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarında bulunan konuşma etkinliklerini analiz etmek amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacına bağlı olarak seçilen yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki her metnin altında bulunan konuşma etkinlikleri tespit edilerek konuşma becerisinin gelişimine uygun olması beklenen ve alanyazında belirlenmiş özellikler doğrultusunda incelenmiştir. İncelenen konuşma etkinliklerinin “açıklık, uygunluk, hazırlık, bütünleşik beceri, süreç odaklılık” kriterlerini taşıyıp taşımadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması”ndan yararlanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelere İstanbul Yabancılar İçin Türkçe adlı ders kitaplarının B1 ve B2 seviyeleri oluşturmaktadır.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında konuşma etkinliklerinin sınırlı kaldığı, öğrenciyi öğretmen etkisi olmadan yönlendiremediği araştırmanın genel sonucunu oluşturmaktadır. Ayrıca “açıklık” kriteri incelendiğinde ifadelerin bu düzey için açık anlaşılır olduğu tespit edilmiştir. Konuşma etkinlikleri “uygunluk” kriteri açısından değerlendirildiğinde üniteye/amaca/seviyeye uygun olduğu belirlenmiştir. “Bütünleşik beceri” açısından dil becerilerinin birbirinden bağımsız gelişmeyeceği kanaati doğrultusunda bağımsız olarak ele alındığı yani bu kriteri barındırmadığı görülmektedir. “Süreç odaklı olma” günümüz dil becerileri geliştirme süreci için oldukça önem taşımaktadır. Bir dil becerisinin gelişiminin aşamalı ve sürece yayılmış olması beklenir. Ancak etkinliklerde

bu özelliğe yer verilmemiştir. Konuşma etkinlikleri ders kitabı bağlamında değerlendirildiğinde genel anlamda yetersiz olduğu bu araştırmanın sonucudur.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, konuşma becerisi, konuşma etkinlikleri, ders kitabı.

Abstract

In this study, it is aimed to analyze the speech activity in the textbook which are used in the field of teaching Turkish for foreigners. The teaching Turkish to foreigners selected depending on the purpose of the study has been examined according to the features in the literature, which are expected to be appropriate for the development of the speaking skill, by determining the speech activities below each text in the textbook. It has been tried to identify whether the speech activities examined had the criteria of “clarity, relevancy, preparation, integrated skill and process-orientation”

“Case Study” has been used in qualitative research method. The study objects of research has constituted B1 and B2 levels of Turkish textbook for foreigners in Istanbul.

Considering the results of the study, it is the general results of the research that the speech activities are limited and student can't be directed without the influence of the teacher. In addition, the clarity criteria is examined, it is determined that the expressions are clearly understandable for this level. When speech activities are evaluated in this terms of relevancy criteria, it is determined that they are suitable for the unit/ aim/ and level. In terms of integrated skills it is seen that language skills will not be developed independently from each other in accordance with being mentioned independently, namely they do not meet this criteria. The process-orientation has quite importance for the process of language skill improvement nowadays. The improvement of a language skill is expected to be gradual and spread through the process but these features are not included in the activities. When the speech activities are evaluated in the context of the textbook, it is the result of this research that it is generally inadequate.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, speaking skill, speech activities, textbook

Giriş

1.1. Problem Durumu

Dil öğretiminde temel materyal ders kitabıdır. Derslerde dil becerilerini geliştirmek için metin ve metne dayalı çalışmalar dil öğretimi için yapılan derslerin temelini oluşturmaktadır. Ana dili öğretiminde geçerli olan bu durum Türkçenin yabancı dil öğretiminde de aynı önemi taşımaktadır. Kurumlar da bu konu üzerine ders kitabı çalışmalarına ağırlık vermekte sınıf içi süreçlerde ders kitabının öneminin farkında olarak hareket etmektedirler. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürümüzün yabancılara aktarılması sürecinde öğretmen ve ders kitabı büyük önem taşımaktadır.

Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi konusunda ders kitaplarının büyük bir özen ve titizlikle işlenebilmesi için bilimsel çalışmaların yapılması yararlı olmaktadır (Gün, Akkaya ve Kara, 2014).

Ders kitaplarının dil öğretim sürecinde çeşitli araştırmalara konu olduğu, incelendiği görülmektedir. Kitaplar; metin seçimi, metin altı soruları, kelime öğretimi, beceri aktarımı, resimleme vb. konularda çalışmalara kaynaklık etmiştir. Bu çalışmada konuşma becerisine yönelik etkinliklerinin durumu analiz edilerek konuşma becerisi açısından mevcut durumları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğretmenin etkin olmadığı ya da olamadığı durumlarda ders kitaplarının dil becerisi geliştirmede etkili olması düşünülmektedir. Bir ders kitabının içeriği öğrenci için rehber olması, açık ve anlaşılır olması ve yardımcı olması gibi niteliklere sahip olmalıdır. Böylece öğrenciler etkinlikler aracılığıyla da konuşma becerilerini geliştirebilmeli bu sebeple de ders kitapları onlara konuda zengin içerikler sunabilmelidir.

Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının içerisindeki etkinliklerin çok yönlü olması beklenmektedir. Bu anlamda ders kitapları hazırlayıcılarına önemli sorumluluklar düşmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, yabancılar için Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarında konuşma becerisine yönelik etkinlikleri analiz etmektir.

Yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarının incelendiği pek çok çalışma bulunmaktadır (Göçer, 2007; Gün, vd., 2014; Güney, 2019; Toprak, 2011).

Uzbek (2019) ve Tanju (2019) çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususunda konuşma etkinliklerine yönelik çalışmalar olarak alanyazında yerini almıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışmalara yine de oldukça sınırlıdır. Çalışmanın bu alanda hazırlanacak ders kitaplarına ışık tutması, özellikle de hazırlanacak etkinliklerde kullanılması ile alana ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi “Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri konuşma becerisini geliştirme açısından nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler: Çalışmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinlikler açık ve anlaşılır olma durumu bakımından nasıldır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinlikler seviyeye/hedef kitleye/üniteye/amaca uygunluk bakımından nasıldır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinlikler hazırlık yaptırma bakımından nasıldır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinlikler diğer becerilerle ilişki durumu nasıldır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinlikler süreci kapsama durumu nasıldır?

1.4. Sayıtlar

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti B1 ve B2 düzeyi ders kitabı yazarlarının yabancılar Türkçe öğretimi konusunda uzman yazarlar olduğu ve kitapların hazırlanma sürecinde bir öğretim programının esas alındığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ders kitabı olarak kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setlerin yalnızca B1 ve B2 düzeyi ders kitapları ile sınırlandırılmıştır. Kitaplarda bulunan konuşma etkinlikleri de çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır.

1.6. Tanımlar

Ders kitabı: Bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan ya da seçilen herhangi bir kitap. 2. Belirli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak salık verilen kitap (Eğitim Terimleri Sözlüğü).

Konuşma: 1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncelerini sözlü olarak anlatmak

2. Belli bir konudan söz etmek

3. Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek (TDK).

Etkinlik: Çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu. (Eğitim Terimleri Sözlüğü).

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

2.1. Dil Öğretimi-Yabancı Dil Öğretimi

İnsan, yaşamını sağlıklı ve düzenli bir şekilde sürdürebilmek için diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır. (Temizyürek, 2007). Şüphesiz ki bu iletişim dil vasıtası ile sağlanır. İnsanlar bilgi ve birikimlerini, duygularını, düşüncelerini, hayallerini dil ile aktarır. İnsanın kendini ve çevresini anlaması, anlamlandırmasında araç dildir.

Baş'a (2002) göre düşünme ve iletişim aracı olan dil, kültür birikimini, kültür dokusunu, duygu ve düşünceleri ses ve anlam yönünden bir toplumda ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak en etkili biçimde aktaran ve bir ulusun bireylerini kaynaştıran en önemli araçtır. Dilin kültürel zenginliği yeni kuşaklara

aktarması, insanı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapması, her ulusun kendi dilini o ulusun bireylerine etkili bir şekilde öğretmesiyle yakından ilgilidir. Anlama ve anlatma olanaklarını alabildiğince genişleten anadil öğretimi ise bunun gerçekleştiricisidir.

Aksan (2000: 81) ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanoğlunun bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Adından da görüleceği gibi, bu dilin «anne»yle ilgisi küçümsenemeyecek niteliktedir. Normal durumda çocuk, herkesten önce, annesinin ses dizgesini, annesinin konuştuğu dilin ya da lehçenin çeşitli ses özelliklerini kazanır. Özellikle bizim toplumumuzda, yetişmekte olan insanın anneye ve yakınlarıyla ilişkisinin başka toplumlara oranla daha uzun sürmesi, yaşam koşullarının anne ve yakın aile çevresiyle olan bağlılığı, bu yakınlığı daha da arttırmaktadır, şeklinde açıklar.

Dil edinimi anne karnında başlar, anneyi ve yakın çevreyi taklit yoluyla kazanıma dönüştükten (Sever, 2008) sonra da dil öğretim süreci gelir. Bu süreçte birey eğitim kurumlarında belli kazanımlar doğrultusunda sistemli olarak dil öğrenir ve dilin kurallarına hâkim hale gelir.

Sallabaş'a (2011:3) göre okullarda ana dili eğitimi, ilk okuma ve yazma öğretimiyle başlar. Okuma ve yazmayı, psiko-motor bir davranıştan beceriye dönüştüren çocuk ilerleyen zamanlarda dilin diğer becerileriyle de karşılaşır. Dil becerilerinin çocuklara kazandırılmasındaki asıl amaç, kendini eksiksiz olarak anlatıp anlatılanları tam olarak anlayarak hayata hazırlanmış; hem dilini kullanmaktan hem de diliyle verilen eserlerden zevk alan bireyler yetiştirmektir

Yabancı dil ise bir bölge veya ülkede, okul ve devlet daireleri gibi resmi kurumlarda iletişim aracı olarak kullanılmayan ve insanların ana dili olarak kullanmadığı dildir (Richards, and Schmidt, 2002: 206).

Barın (2004: 20) ise “Yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır” şeklinde düşüncelerini açıklamaktadır.

Bütün bunlardan hareketle yabancı dil öğrenmek başka kültürle tanışmak, o kültür ait unsurlarını bilmek, o toplumun gelenek ve göreneklerini sezer hale gelmektir. İnsanlar yıllardır farklı diller ve dolayısıyla farklı kültürler tanımakta dil öğretimi için de farklı yollara başvurmaktadır. Dil öğrenmenin en etkili yolu da o dile maruz kalmak yani dilin konuşulduğu yerlerde bulunmaktır.

2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

İçinde bulunduğumuz yüzyıl devletlerin ve insanların birbiriyle iletişiminin arttığı, teknolojik imkânlarla beraber iletişimin de kolay hale geldiği bir dönemdir. İnsanlar farklı dilleri konuşan kişilere daha kolay ulaşabilir hale gelmiştir. Globalleşmenin bir sonucu olarak etkileşim artmış; siyasî, sosyal, ekonomik ve askerî faktörler de yabancı dili ihtiyaç haline getirmiştir.

Yabancılara Türkçenin Öğretimi konusunda yazılan ilk eser, Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074 yılları arasında yazmış olduğu Divânu Lûgati't-Türk'tür. (Barın, 2004:20). Divânu Lûgati't Türk, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir sözlüktür denilebilir. Bu sözlük, sıradan sözlüklerin dışında kelime açıklamalarına ek olarak Türkçe ile Arapçanın karşılaştırılmasına dair ve Türk dili ve kültürü ile ilgili geniş ve çok yönlü bilgiler de içermektedir. Yazılış gerekçesi olarak saygı ve değer görmüş bu eser, alanın en eski ve birinci eseri olarak kabul edilmektedir. (Özdemir, 2013:20)

Alanda yazılan ikinci eser ise Muhâkemetü'I-Lûgateyn'dir. 15. Yüzyılda yazılan eserde Farsça ile Türkçenin karşılaştırılmış, Türkçenin ilk ad bilim ve anlam bilim eseri olarak da tarihte yer edinmiştir.

Yabancı dil öğretiminin önemi anlaşıldıktan sonra bu alan üzerinde çalışmalar artmış; Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulmuştur. TÖMER'in kuruluş amacı Türkçeyi en iyi biçimde öğretmektir. Türkçe öğretimini ilk kez sistemli hale taşıması bakımından da önemlidir. Ankara'dan sonra İzmir ve Gaziantep'te ardından da Ankara Gazi Üniversitesi'nde kurulan TÖMER'ler alanın gelişimine ivme kazandırmış ve 90'lı yıllardan sonra da birçok akademik çalışmalara kaynak teşkil etmiştir (Şen, 2019).

Yunus Emre Enstitüsü de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkiye'de ve yurt dışında faaliyetlerini sürdürmektedir. Her ülkede okul öncesinden

yükseköğretime eğitimin her aşamasında etkin faaliyet yürütmek amacıyla kurulan Türkiye Maarif Vakfı da yabancılara Türkçe öğretimi alanına yadsınmaz katkılar sağlamaktadır. Türk dili ve Türk kültürüne olan ilginin artması, Dünyada yaşanan göç dalgaları sonucunda ülkemizin de göç alır hale gelmesi, siyasi, sosyal, ekonomik, askeri alanlardaki gelişmeler, uluslararası platformda gerçekleştirilen öğrenci değişiklikleri gibi nedenlerden ötürü Türkçe öğrenimi cazip hâle gelmiş ve bu gelişmeler de alana yönelik bir program hazırlanmasını gerekli kılmıştır.

Türkiye Maarif Vakfının öncülüğünde geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı; “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” esas alınarak geliştirilen, yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğreticiler, öğretim materyali hazırlayıcı ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, seviyelere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak hazırlanmıştır. (Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, 2020: 10)

2.3. Konuşma Becerisi

Konuşma en yalın anlamıyla kişiler arasında bilgi, duygu, düşünce, istek ve hayallerin aktarılması anlamına gelen iletişim, toplum içinde yaşayan insanın, kendisini doğru, güzel ve etkili bir şekilde anlatabilmesi için mutlaka gerekli olan bir süreçtir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2013: 1).

Konuşma becerisi iletişimin olmazsa olmazı, temelidir. Kendini ve içinde bulunduğu çevreyi anlamak ve anlamlandırmak isteyen insan konuşmaya ihtiyaç duyar. İnsanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatını büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet, bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak adlandırabileceğimiz konuşmadır (Özbay, 2003).

İletişimin etkili ve anlaşılır bir biçimde devam etmesi için kaynaktan gelen mesajın alıcı tarafından anlamlı bir şekilde alınması ve dönütün verilmesi gerekir. Bu nedenle de konuşma dil öğretiminde önemlidir.

2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisi

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi (konuşma, dinleme, okuma, yazma) içinde en büyük önem arz eden ve kazanımı en zor olan konuşmadır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan önemli sorunlardan biridir. Özellikle bireylerin öğrendikleri dili günlük hayatta kullanarak pratik yapma imkânları yoksa konuşma becerilerini geliştirmeleri daha da güçleşmektedir. Yazma ile birlikte anlatma becerisinin diğer ayağını teşkil eden konuşma becerisi, yabancı dil öğrenenlerin günlük hayatta en çok gereksinim duydukları beceridir. (Boylu ve Çangal, 2015: 351)

Yabancılara Türkçe eğitimi verilirken karşılıklı konuşma çalışmalarına yer verilmesi, öğrencilerin pratik yapmaları açısından etkili olacaktır. Öğrenciler günlük hayatta dili kullanırken, bu etkinliklerden öğrendikleri kalıp cümleleri ve ifadeleri de kullanabilecektir.

Konuşma sırasında öğrenciler zorlanabilir ya da konuşmaktan çekinebilir. Bu noktada öğretmenin yapıcı tavrı ve motive edici sözleri öğrenciler için faydalı olacaktır (Çelik, 2017:15).

Hedef dilde konuşma becerisi kazanmak dili öğrenen birey için çok önemlidir. Durmuş (2013: 173) konuşma becerisinin geliştirilmesi aşamasında öğretmenlerin, ders kitaplarından ve kitabı destekleyici nitelikteki konuşma etkinliklerinden sınıf ortamında yararlanabileceğini, buna rağmen sınıf içi konuşma etkinliklerine bakıldığında, çok sayıda etkinliğin hedef dilin gerçek iletişim ortamlarına uygun dil kullanımlarına olanak tanıyacak nitelikte olmadığını söyler.

Buradan hareketle etkinlikler, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisine yönelik kazanımları göz önünde bulundurarak ve bireyi hedef dilde aktif kılarak hazırlanmalı; birey hedef dile maruz bırakılmalıdır. Konuşma becerisini kazanan birey dili aktif kullanmaya başlayacak ve bu diğer üç temel dil becerisinin de kazanımını sağlayacaktır.

2.4.1. Konuşma Becerisinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yöntem, bir yaklaşımın uygulamaya dökülmesidir ve yöntemi geliştiren kuramcılar etkinlik türleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, kullanılacak malzeme ve izlenince oluşturma konularında bir model oluştururlar (Harmer, 2007, Richards ve Rodgers, 2001).

Öğretimde belirlenen kazanımlara ulaşabilmek için belli bir yol izlenmek zorundadır. İzlenen bu yol da hedefe ulaşmak için uygulanan yöntemi oluşturur. Sürekli gelişen ve değişen bir dünyada öğretimdeki yöntemler de yenilenmeli, gelişmeli ve çağın gerektirdiklerine ayak uydurmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem, öğretimin kuramsal temellerini belirler. Bu sebeple kullanılan yöntemlerin temel prensiplerini, sınırlarını, sınırlılıklarını, kullanım şekil ve özelliklerini iyi bilmek gerekmektedir (Erdem, Memiş 2013:299).

Yöntem, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenir. Öğrenilen dilin yapısı, kültür aktarımı, bireyin öğrenme amacı gibi faktörler yöntem seçimini etkiler.

Yabancı dil öğretiminde (YDÖ) kullanılagelen yöntemler, genel itibariyle, kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmış, bu çabalar yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağladığı gibi, bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır:

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemler ise şöyledir:

- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Danışmanlık (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method) (Erdem, Memiş 2013:299)

Yöntem

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri hakkında açıklamalara ve yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasının diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş (çoklu analiz birimleri) durum deseni kullanılmıştır. Tek durum içinde çoğu kez birden fazla ait tabaka veya birim olabilir. Bu durumda birden fazla analiz birimi söz konusu olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Eğitim araştırmalarında özellikle dil öğretiminde temel araç ders kitabı olmaktadır. Eğitim araştırmalarında ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ders kitabında yer alan etkinlikler sınıf içi

uygulamalardan bağımsız olarak incelenmesi beceri geliştirmedeki durumunu ortaya koymak hedefindedir.

3.2. Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Nitel araştırma yöntemine uygun olarak araştırmanın inceleme nesnelərini İstanbul Yabancılar İçin Türkçe adlı ders kitaplarının B1 ve B2 seviyeleri oluşturmaktadır. Konuşma becerisi için temel düzeyden sonra bir dilde yetkinliğin anlaşıldığı orta düzey seçilerek B seviyesi ile sınırlandırılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında incelenen konuyla veri sağlanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma yapılan alanda görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla sonuçlar elde edilebilir. Bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur. Doküman seçiminde hangi kaynağın önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilceğine araştırma konusuna bakarak karar vermek gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 188). Konuşma düzeyi olarak dil öğrenme sürecinde etkin olunan ama öğrenmenin devam ettiği B seviyesi tercih edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, belirlenen kurallara bağlı olarak yapılan kodlamalarla metnin bazı sözcüklerinin daha küçültülmüş kategorilere göre özetlendiği sistemli ve tekrarı mümkün olan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 240). İçerik analizi verilerin kodlanarak sınıflama-tanımlama ve tanımlama-sınıflama şeklinde devam etmesine dayanır (Glesne, 2012). İçerik analizinde amaç birbiriyle benzer bulguları belli tema ve kodlar ile bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği şekle getirip yorumlamaya dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğretim setinin tüm düzeylerinde konuşma etkinlikleri incelenmiştir. Ardından birbirine benzer özellikler taşıdığıının belirlenmesi ile B1 ve B2 düzeyine indirgenmiştir. A ve C seviyeleri kapsam dışı tutulmuştur. Öncelikle B1 ve B2 düzeyindeki konuşma etkinlikleri tablolaştırılmıştır. Ardından ikinci aşamada etkinlikler bir

araya getirilerek etkinliklerin her iki kitapta da genel durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Etkinlikler konuşma becerilerinde olması gereken özelliklere göre çözümlenmiştir. Daha önce yapılan Uzbek (2019) konuşma becerisi üzerine yaptığı tezin kodlarından esinlenerek oluşturulmuştur: “açıklık, uygunluk, hazırlık, bütünleşik beceri, süreç odaklılık” kodları belirlenerek tablolaştırılmıştır.

3.4.1. Geçerlik ve Güvenilirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği Merriam’ın “Geçerlik ve Güvenilirliğin Geliştirilmesi İçin Stratejiler” adlı strateji tablosu ile kanıtlanmıştır (Merriam, 2018). Merriam’ın belirlediği sekiz stratejiye göre çalışma değerlendirilmiş ve çalışmanın tüm geçerlik ve güvenilirlik stratejilerini sağladığı görülmüştür. Buna göre:

Çalışmada “üçgenleme” stratejisine göre ortaya çıkan bulguların doğruluk ve gerçekliğinin kontrolü için birden fazla araştırmacı, çoklu veri kaynağı ya da çoklu veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

“Katılımcı doğrulaması” stratejisine göre verilerin ve belirsiz yorumların onları sağlayan katılımcıların bir bölümüne geri bildirilerek makul olup olmadıkları hakkında görüş alınmıştır.

“Veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım” stratejisine göre çelişkili ve olumsuz durumların aranmasını da kapsayabilecek bir biçimde belirli bir doygunluğa ulaşıncaya kadar devam edilmiş, gereken zaman harcanmıştır.

“Araştırmacının konumu veya yansıtıcılık” stratejisine göre araştırmacı herhangi bir şekilde incelemeyi etkileme olasılığı bulunan konular hakkında eleştirel bir muhasebe yapmıştır.

“Uzman incelemesi/değerlendirmesi” stratejisine göre çalışma süreci, ham veriler ortaya çıkması başlayan bulguların birbiriyle örtüşme ve uyumu ve kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşmeler yapılmıştır.

“Denetleme tekniği” stratejisine göre çalışmanın yürütülmesinde kullanılan yöntemler, işlemler, karar verme durumları hakkında kayıtlar tutulmuştur.

“Zengin, yoğun tanımlama” stratejisine göre okuyucuların kendi durumları ile araştırılan ortamın birbiriyle ne derece örtüştüğünü görebilmelerini sağlamak

ve araştırmanın farklı durumlara nakledilebilirlik derecesini görmek amacıyla çalışmayı belirli bir bağlama oturtmak için gerekli bir tanımlama yapılmıştır.

“Azami çeşitlilik” stratejisine göre araştırma bulgularının tüketiciler tarafından değişik alanlarda uygulanabilmesine olanak sağlamak amacıyla örneklem seçiminde kasıtlı olarak çeşitlilik ve farklılıklar aranmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti B1 ve B2 düzeyi ders kitapları konuşma becerisini geliştirme açısından uygun olup olmadığı bu çalışmada değerlendirilmiştir.

Tablo 1: İstanbul Yabancılar Türkçe B1 kitabında yer alan konuşma etkinlikleri

TEMA	Sayfa no	ETKİNLİK					SÜREÇ ODAKLI OLMA
	11 2	Sizin evinizde aşağıdakiler gibi gereksiz eşyalar var mı? Bir liste yapalım. CD / bilgisayar oyunları / spor eşyaları / DVD / kıyafetler kitaplar / mobilya / oyuncaklar / dergiler 14. Gereksiz eşyalarımızı	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	İki aşamalı konuşma için hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Konuşma öncesi aşamaya kısmen yer verilirken konuşma sonrası için bir aşama
	15 2	Aşağıdaki problemlerin hangisini evinizde yaşadınız?	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge	Uygundur	İki aşamalı konuşma için	Sadece konuşma	Konuşma öncesi aşamaya kısmen yer

YENİ BİR HAYAT		<ul style="list-style-type: none"> • Musluk su akıtıyor. • Su borusu sızdırıyor. • Vana patladı. • Pencerenin kolu koptu. • Kapı sıkıştı. • Pil bitti. • Bulaşık makinesi bozuldu. • Banyoyu su bastı. • Elektrikler kesildi. • Gaz sızıntısı var. • Sigorta attı. • Şofbende arıza var. • Lavabo tıkanı. • Evi su bastı. <p>Sizce bu</p>	bir şekilde		çalışması		konuşma sonrası için bir aşama
	19	<p>Siz İstanbul'daki ilk gününüzü nasıl geçirdiniz? Yazalım.</p> <p>İstanbul'daki ilk günlerinizde ilginç bir olay yaşadınız mı? Anlatalım. Bu olayla ilgili bir piyes hazırlayalım,</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Yazma becerisi ile	Konuşma öncesi aşamaya kısmen yer verilirken konuşma sonrası için bir aşama
	27 2	<p>Sizce çalışanlar için en önemli şey nedir? Aşağıdakileri kendimize göre sıralayalım.</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Konuşma öncesi aşamaya kısmen yer verilirken konuşma sonrası

İŞ DÜNYASI		<p>(1: en önemli, 8: en önemsiz)</p> <ul style="list-style-type: none">• ilginç görevler• esnek saatler• uzun tatiller• yetenekleri gösterebilme• yüksek maaş• iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler• iyi bir patron• büyük bir firmada çalışma				İçin bir aşama	
	31	<p>Aşağıdaki konular hakkında</p>	<p>Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde</p>	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Süreç odaklı bir anlayış
	35	<p>Aşağıdaki kelimeleri kullanılm ve meslekler hakkında konuşalım.</p> <p>Esnek saatler işçi dolgun maaş şirket çalış-grafiker satış danışmanı hizmet vermek modacı</p> <p>Örnek:</p> <p>A: Modacı ne iş yapar?</p> <p>B: Modacı yeni elbiseler tasarlar.</p>	<p>Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde</p>	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Süreç odaklı bir anlayış

		<p>A: O nasıl çalışır?</p> <p>B: Genellikle çalışma saatleri esnekli r.</p>					
HER ŞEYİN BAŞI SAĞLIK	42	<p>Siz bir gazetecisiniz, arkadaşınız ise ünlü bir sporcu. Bu ünlü sporcuyla örnekteki gibi röportaj yapalım. Ona sorular soralım. Gençler için tavsiyelerini isteyelim.</p> <p>Örnek:</p> <p>A: Genç sporcular sizin kadar iyi bir sporcu olmak için neler yapmalılar?</p> <p>B: Disiplinli ve düzenli antrenman yapmalılar.</p> <p>A: Spor</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Süreç odaklı bir anlayış
	47	<p>Aşağıdaki rollerden yararlanarak bir diyalog oluşturalım.</p> <p>I. Rol: Guinness Rekorlar Kitabı komitesinde</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Dinleme becerisi ile	Süreç odaklı bir anlayış
	51	<p>İki arkadaş</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Süreç odaklı bir anlayış

EĞİTİM HAYATI	59		Cümle açıktır ancak istenen tam olarak	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Süreç odaklı bir anlayış
	62	Kendi dilimizle Türkçeyi karşılaştıralım. Bu iki dil hangi yönleriyle farklı, hangi yönleriyle benziyor? • cümle yapısı • konuşma / telaffuz • iletici şim biçimi	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Süreç odaklı bir anlayış
	65	İkili gruplar oluşturalım ve	Cümle açıktır ancak istenen tam olarak	Uygundur	Hazırlık çalışması	Dinleme becerisi ile	Süreç odaklı bir anlayış
HAYALLERİMİZ	73	Aşağıdaki durumlar olsa hayatımız nasıl değişir? Neler yaparız? Konuşalım. Örnek: On kardeşiniz olsa On kardeşim olsa arkadaşına ihtiyacı kalmaz. • Geleceği görseniz • Beş yabancı dil bilseniz • Görünmez olsanız • Hayvanlarla	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Süreç odaklı bir anlayış
	77	Bir zaman çizelgesi hazırlayalım ve	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Yazma becerisi ile	Süreç odaklı bir anlayış

HAYALLERİMİZ	81	<p>Aşağıdakileri ne zaman yaparsınız? Örnekteki gibi cevaplayıp tartı şalım.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hediye alırım. • Çiçek alırım. • Tati le giderim. • Ders çalışırım. • Polise giderim. • Alışverişe çıkarım. • Şikâyet ederim. • Geç kalkerim. • Evlenirim. • Yemek yaparım. <p>Örnek:</p> <p>Eğer arkadaşımı üzdüysem, ona çiçek alırım.</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Süreç odaklı bir anlayış
	89	<p>Günümüzde hangi yollarla arkadaşlık kuruyoruz?</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Süreç odaklı bir anlayış
	93	<p>Sizde aile toplantıları ne zaman olur? Bu toplantılara kimler katılır? En son aile toplantınızı anlatınız.</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Süreç odaklı bir anlayış
İNSANLAR KONUŞA KONUŞA	96	<p>Ülkenizdeki komşuluk ilişkileri nasıl? Anlatalım.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma	Süreç odaklı bir anlayış

Tablo 1'e göre Yabancılar İçin Türkçe seti B1 düzeyi için 6 ünite de bulunan 22 etkinlik incelenmiştir. Her metin için bir konuşma etkinliği mevcuttur. Ancak 4 etkinlikte aşamalı konuşma çalışması yapılmış olmasından dolayı etkinlik sayısı 22 şeklindedir.

“Açıklık/anlaşılabilirlik” açısından konuşma etkinlikleri değerlendirildiğinde ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Ancak “Eğitim Hayatı” ünitesindeki ilk ve son konuşma etkinliğinde muğlaklık tespit edilmiştir. “Üzüntü” duygusu için verilen örneklerin hedef kitle üzerinde yaratacağı etkinin ne olacağını kestirmek zordur.

“Konuşma becerisi” etkinliklerinin “uygunluk” açısından değerlendirildiğinde tamamının uygun olduğu anlaşılmaktadır. Etkinlik örnekleri “seviye”, “ünite”, “amaç” bakımından ayrı ayrı değerlendirildiğinde bu özellikleri taşıdığı görülmektedir.

“Hazırlık yaptırma” açısından bakıldığında “Yeni Bir Hayat” ünitesindeki konuşma etkinlikleri ile “İş Dünyası” ünitesindeki ilk konuşma etkinliğinde hazırlık çalışması yaptırılması aşamasının olduğu görülmüştür ancak diğer konuşma etkinliklerinin hiçbirinde hazırlık çalışması bulunmamaktadır. Konuşmayı planlama ve yapılandırma ön koşulunu taşıyan 7 etkinlik varken diğer 15 etkinlikte bu koşul sağlanmamıştır

“Bütünleşik beceri” açısından bakıldığında 17 etkinliğin sadece konuşma becerisine özgü olduğu görülmüştür. “Yeni Bir Hayat” ünitesinin son konuşma etkinliği ve “Hayallerimiz” ünitesinin ikinci konuşma etkinliği yazma becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanında

“Eğitim Hayatı” ünitesinin son konuşma etkinliği ve “Her Şeyin Başı Sağlık” ünitesinin ikinci konuşma etkinliği dinleme becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Sadece 5 etkinlikte diğer dil becerilerinden yazma ve dinleme becerileri ile bağ kurulmuştur

“Süreç odaklılık” açısından bakıldığında “Yeni Bir Hayat” ünitesindeki tüm konuşma etkinlikleri ile “İş Dünyası” ünitesindeki ilk konuşma etkinliğinde konuşma öncesi aşamaya kısmen yer verilirken konuşma sonrası için bir aşama bulunmadığı görülmüştür. Diğer 15 etkinlikte ise süreç odaklı bir anlayış görülmemektedir. Yani konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrası şeklinde planlanan bir etkinlik yoktur.

Şekil 1: Konuşma etkinliği



KONUŞMA

8 Aşağıdaki konular hakkında arkadaşlarınıza sorular sorup konuşalım.

- Yarış kazanma
- Bir ödül kazanma
- İşe girme
- Bir sınavı geçme
- Ehliyet alma
- İlk kez para kazanma

Örnek: A: Daha önce hiç yarışmaya katıldın mı?
B: Evet, katıldım. Hatta bir bilgisayar kazandım.

İSTANBUL YABANCIYAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ B1

31

Şekil 1’de B1 düzeyi için kitabın 31. sayfasında yer alan konuşma etkinliği sunulmuştur. İş Dünyası ünitesinde yer alan 2. etkinlikte hazırlık aşaması için bir görsel kullanmıştır. Bu konuşma becerisi yönünden konuşmaya ne tür bir katkı sağlayacağı akla gelen sorudur. Metinle ilişkili olarak başarı konusu işlenmiş olsa da daha zengin içeriklere ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Tablo 2: İstanbul Yabancılar Türkçe B2 kitabında yer alan konuşma etkinlikleri

TEMA	Sayfa no						SÜREÇ
LEYLEĞİ HAVADA GÖRMEK	11	Seyahat edeceğiniz yere karar verirken nelere dikkat ediyorsunuz? Tartı şalım.	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma becerisine özgüdür.	Süreç odaklı bir
	15	Siz hangi turizm çeşitlerini denediniz? Anlatalım	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma becerisine özgüdür.	Süreç odaklı bir
	18	Tatile gideceğiniz yeri seçerken nelere dikkat edersiniz? Aşağıdaki maddeleri kullanarak konuşalım. • Yer • Ulaşım • Konaklama • Aktiviteler	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma becerisine özgüdür.	Süreç odaklı bir
	28	Aşağıdaki başlıklara bakalım. Bu başlıkların hangileri gerçek oldu, hangileri gerçek olabilir? Konuşalım.	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma becerisine özgüdür.	Süreç odaklı bir

		<ul style="list-style-type: none"> • Yer • Ulaşım • Konaklama • Aktiviteler 				
28	<p>Aşağıdaki başlıklara bakalım. Bu başlıkların hangileri gerçek oldu, hangileri gerçek olabilir? Konuşalım.</p> <ul style="list-style-type: none"> • televizyon yayını • su üzerinde gezinti • trenle taşınan evler • kişisel uçak • kişisel uçan gemi • kuzey kutbunda yaz tatili • çatılı şehirler • sualtı turist gemisi 	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma becerisine özgüdür.	Süreç odaklı bir
33	<p>Geçmişteki iletişim mi günümüzdeki iletişim mi daha iyidir? Sınıf olarak iki gruba ayrılalım. Aşağıdaki düşüncelerden birinin daha iyi olduğunu maddeleri kullanarak savunalım.</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma becerisine özgüdür.	Süreç odaklı bir

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE	<p>1. Grup: İletişim günümüzde daha iyi. Çünkü,</p> <ul style="list-style-type: none">• is dediğimiz her an iletişime geçebiliriz.• is dediğimiz her yerden, herkesle iletişim kurabiliriz.• eski arkadaşlarımıza, tanıdıklarımıza kolaylıkla ulaşabiliriz.• acil bir durum olduğunda hızlı bir şekilde haberleşme ve yardımlaşma sağlayabiliriz.• dünyayla iletişim kurarak daha çok bilgiye daha çabuk ulaşabiliriz.• uzaktan eğitim					
	<p>38 Ulaşım araçlarının gelişmesinin yararları ve zararları nelerdir?</p> <p>Aşağıdaki maddelerden yararlanarak tartışalım.</p>	<p>Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde</p>	<p>Uygundur</p>	<p>Hazırlık çalışması</p>	<p>Sadece konuşma becerisine özgüdür.</p>	<p>Süreç odaklı bir</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Ulaşım mesafesinde farklılık oluyor mu? • Trafik, ulaşım araçlarından etkileniyor mu? • Yolculuk sırasında teknolojik yeniliklerden yararlanılıyor mu? • Zaman nasıl 					
BİR YUDUM İNSAN	47	<p>(Görsel verilmiş. Sizce iklim ve coğrafyanın, insan karakteri üzerinde etkisi var mı?)</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma becerisine özgüdür.	Süreç odaklı bir
	51	<p>Vivaldi'nin "Dört Mevsim" adlı eseri size hangi duyguları hissettiriyor? Tartı şalım.</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Dinleme becerisi ile	Süreç odaklı bir
	55	<p>Sizce müzik, insan ruhu üzerinde etkili mi? Nasıl etkili? Tartı şalım.</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Dinleme becerisi ile	Süreç odaklı bir
	62	<p>Marka – moda ilişkisi var mıdır? Sizce marka olan her şey kaliteli midir?</p>	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma becerisine özgüdür.	Süreç odaklı bir

BANA HER ŞEY YAKIŞIR		Siz marka ürünler tercih eder misiniz? Tartı şalım				
	66	Alışveriş bağımlısı mısınız? Aşağıdaki testi çözerek alışveriş bağımlısı olup olmadığımızı öğrenelim. Siz bu teste katılıyor musunuz? Konuşalım. 1- Kendimi mutsuz hissettiğimde genellikle alışveriş yaparım. 2- İhtiyacım olmayan şeyler için çok para harcarım. 3- Harcamalarım son iki yılda arttı. 4- Dolabım hiç giymediğim eşyalarla dolu. 5- Alışveriş yaparken kontrolsüz davranırım ve çok fazla şey satın alırım.	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma becerisine özgüdür.

		6- Arkadaşlarıma ve aileme alışverişe ne kadar para harcadığım konusunda yalan söylerim.					
	69	Sizin ülkenizde insan tipleri ile giyim tarzları arasındaki ilişki nedir? Sizce bu, ülkeden ülkeye nasıl değişiklik gösterir? Örnekler vererek anlatalım.	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma becerisine özgüdür.	Süreç odaklı bir
HARİKALAR DİYARI	77	Arkadaşımızın sunumunu dinleyelim ve kısaca özetleyelim.	Cümle açık ancak, özetleme ile ilgili ön bilgiler hareket	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma becerisine özgüdür.	Süreç odaklı bir
	81	Yukarıda hazırladığımız metni resimlerden faydalanarak sunalım. (Dinleme ile	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Dinleme becerisi ile	Süreç odaklı bir
	85	Teknoloji düşkün olmanın faydaları ve zararları nelerdir? Siz de teknolojiye düşkün müsünüz?	Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde	Uygundur	Hazırlık çalışması	Sadece konuşma becerisine özgüdür.	Süreç odaklı bir

94	<p>Türkçe öğrenirken yanlış anlaşıldığımız bir olay var mı? Örnekteki gibi bir diyalog oluşturalım ve sınıfta canlandıralım.</p> <p>A: Murat nerede?</p> <p>B: Cinayete gitti .</p> <p>A: Nereye!!!</p> <p>B: Birisi ölmüş onun için camiye gitti .</p> <p>A: Cenazeye mi yoksa?</p> <p>B: Evet, evet. Bu ikisi çok benziyor.</p> <p>A: Of, çok şükür!</p>	<p>Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde</p>	<p>Uygundur</p>	<p>Hazırlık çalışması</p>	<p>Sadece konuşma becerisine özgüdür.</p>	<p>Süreç odaklı bir</p>
99	<p>Örnekteki gibi çok yönlü olarak tanıdığımız hangi sanatçılar var? Bu ünlüleri sınıfta anlatalım, arkadaşlarımız da tahmin etsin.</p>	<p>Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde</p>	<p>Uygundur</p>	<p>Hazırlık çalışması</p>	<p>Sadece konuşma becerisine özgüdür.</p>	

ŞAŞTIM KALDIM!	<p>Vinci, 15 Nisan 1452 tarihinde İtalya’da doğdu. Rönesans dönemi İtalyan mimarı, mühendisi,</p> <p>mucidi, matemati kçisi, anatomisti , müzisyeni, heykeltı raşı ve ressamıdır. En tanınmış eserleri</p> <p>Mona Lisa (1503 - 1507) ve Son Yemek’ti r (1495 - 1497). Rönesans sanatı nı doruğuna ulaştı rmış, yalnız</p> <p>sanat eseriyle değil, çeşitli alanlardaki araştı rmaları ve buluşlarıyla da tanınan, dünyanın gelmiş geçmiş</p> <p>en büyük sanatçılarında biridir.</p>					
	101	<p>“Bilmemek ayıp değil; öğrenmemek ayıp.” sözünden ne anlıyorsunuz? Örnek vererek konuşalım.</p>	<p>Düşünce açıkça ifade edilmiş, yönerge anlaşılır bir şekilde</p>	<p>Uygundur</p>	<p>Hazırlık çalışması</p>	<p>Sadece konuşma becerisine özgüdür.</p>

Tablo 2’ye göre Yabancılar İçin Türkçe seti B2 düzeyi için 6 ünite de bulunan 18 etkinlik incelenmiştir. Her metin için bir konuşma etkinliği mevcuttur.

“Açıklık/anlaşılabilirlik” açısından konuşma etkinlikleri değerlendirildiğinde ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Ancak “Harikalar Diyarı” ünitesinin ilk konuşma etkinliğinde cümlelerin açık olduğu fakat özetleme ile ilgili ön bilgilerin harekete geçirilmediği tespit edilmiştir. Etkinliğin amacına ulaşması için hedef kitlenin özetleme ile ilgili bilgilerinin hatırlatılması gerekmektedir.

“Konuşma becerisi” etkinliklerinin “uygunluk” açısından değerlendirildiğinde tamamının uygun olduğu anlaşılmaktadır. Etkinlik örnekleri “seviye”, “ünite”, “amaç” bakımından ayrı ayrı değerlendirildiğinde bu özellikleri taşıdığı görülmektedir.

“Hazırlık yaptırma” açısından bakıldığında “Bana Her Şey Yakışır” ünitesinin ikinci konuşma etkinliği ve “Geçmişten Günümüze” ünitesinin üçüncü konuşma etkinliğinde hazırlık çalışması yaptırılması aşamasının kısmen olduğu ancak diğer konuşma etkinliklerinin hiçbirinde hazırlık çalışması bulunmadığı görülmüştür. Konuşmayı planlama ve yapılandırma ön koşulunu kısmen taşıyan 2 etkinlik varken diğer 16 etkinlikte bu koşul sağlanmamıştır.

“Bütünleşik beceri” açısından bakıldığında 15 etkinliğin sadece konuşma becerisine özgü olduğu görülmüştür. “Bir Yudum İnsan” ünitesinin iki ve üçüncü konuşma etkinliği ve “Harikalar Diyarı” ünitesinin ikinci konuşma etkinliği dinleme becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Sadece 3 etkinlikte diğer dil becerilerinden yazma ve dinleme becerileri ile bağ kurulmuştur.

“Süreç odaklılık” açısından bakıldığında “Bana Her Şey Yakışır” ünitesindeki ikinci konuşma etkinliği ile “Şaştım Kaldım” ünitesindeki ikinci konuşma etkinliğinde konuşma öncesi aşamaya kısmen yer verilirken konuşma sonrası için bir aşama bulunmadığı görülmüştür. Diğer 16 etkinlikte ise süreç odaklı bir anlayış görülmemektedir. Konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrası şeklinde planlanan bir etkinlik yoktur.

Şekil 2: Konuşma etkinliği

Şekil 2’de yer alan etkinlik ise bölgesel farklılıkları ortaya çıkarmak adına düşünülmüş bir etkinliktir. B2 düzeyinde ders kitabınının 47. sayfasındaki etkinlik “Bir Yudum İnsan” ünitesinde görülmektedir. İki aşamalı etkinlik için 1. Etkinlikte hazırlık aşaması için görsel kullanılmıştır.

Tablo 3: Açıklık/anlaşılrlık açısından B düzeyinin genel durumu

Açıklık/Anlaşılrlık	Açık ve anlaşılır olma	Kısmen açık/ anlaşılır olma	Açık/anlaşılır olmama	TOPLAM
B1	20	2	-	22
B2	17	1	-	18
TOPLAM	37	3	-	40

Tablo 3’e göre İstanbul Türkçe seti B seviyesi konuşma etkinlikleri incelendiğinde 12 ünite için 40 etkinlik mevcuttur. Açıklık-anlaşılrlık kriteri bakımından 37 etkinliğin bu kritere uygun olduğu görülmektedir. 3 etkinlikte ise anlaşılramama durumu tespit edilmiştir. “Üzüntü” ifadesinin muğlak olduğu ve bireysellik içerdiği; ne tarz sorular sorarak güçlü zekâ alanının bulunacağını net bir yönlendirme olmadığı ve özetleme ile ilgili ön bilgilerin harekete geçirilmesinin gerekli olduğu kanaatine varılmıştır.

Tablo 4: Uygunluk açısından B düzeyinin genel durumu

Uygunluk	Uygundur	Kısmen uygundur	Uygun değildir	TOPLAM
B1	22	-	-	22
B2	18	-	-	18
TOPLAM	40	-	-	40

Tablo 4'e göre İstanbul Türkçe seti B seviyesi konuşma etkinlikleri incelendiğinde 12 ünite için 40 etkinlik mevcuttur. Uygunluk kriteri bakımından 40 etkinliğin de bu kriterle uygun olduğu görülmektedir. Hazırlanan tüm etkinlikler seviyeye, amaca, üniteye uygunluk bakımından değerlendirildiğinde her üç özelliği de taşıdığı görülmektedir.

Tablo 5: Hazırlık yaptırma açısından B düzeyinin genel durumu

Hazırlık	Bu aşama mevcuttur	Bu aşama kısmen yer almaktadır.	Bu aşama mevcut değildir	TOPLAM
B1	7	-	15	22
B2	-	2	16	18
TOPLAM	7	2	31	40

Tablo 5' göre İstanbul Türkçe seti B seviyesi konuşma etkinlikleri incelendiğinde 12 ünite için 40 etkinlik mevcuttur. Hazırlık yaptırma kriteri bakımından değerlendirildiğinde 7 etkinlikte bu aşamanın mevcut olduğu, 2 etkinlikte kısmen mevcut olduğu ve 31 etkinlikte bu aşamanın hiç mevcut olmadığı görülmektedir.

Tablo 6: Bütünleşik beceri açısından B düzeyinin genel durumu.

Bütünleşik beceri (Diğer becerilerle ilişkili olma)	Diğer becerilerle ilişki kurulmuştur	Diğer becerilerle kısmen ilişki vardır	Diğer becerilerle ilişki kurulmamıştır.	TOPLAM
B1	5	-	17	22
B2	3	-	15	18
TOPLAM	8	-	32	40

Tablo 6'ya göre İstanbul Türkçe seti B seviyesi konuşma etkinlikleri incelendiğinde 12 ünite için 40 etkinlik mevcuttur. Bütünleşik beceri kriteri bakımından değerlendirme yapıldığında 8 etkinlikte diğer becerilerle ilişki kurulduğu; 32 etkinliğin ise sadece konuşma becerisine özgü olduğu görülmektedir. İlişki kurulan diğer dil becerileri yazma ve dinleme olarak tespit edilmiştir.

Tablo 7: Süreç odaklı olma açısından B düzeyinin genel durumu

Süreç odaklı olma	Süreç odaklıdır	Kısmen süreç odaklıdır	Süreç odaklı değildir	TOPLAM
B1	-	7	15	22
B2	-	2	16	18
TOPLAM	-	9	31	40

Tablo 7'ye göre İstanbul Türkçe seti B seviyesi konuşma etkinlikleri incelendiğinde 12 ünite için 40 etkinlik mevcuttur. Süreç odaklı olma kriteri bakımından incelendiğinde 9 etkinliğin kısmen süreç odaklı olduğu; 31 etkinliğin ise süreç odaklı olmadığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

5.1. Sonuç ve tartışma

Araştırmada Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerin konuşma becerisini geliştirmeye uygun olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen genel sonuca göre etkinliklerin dil ve anlatım açısından açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür.

Uygunluk açısından seviyeye, amaca ve üniteye uygun olduğu görülmüştür.

Uygulama süreçlerinde tek aşamalı olduğu görülmüş, hazırlık yaptırma kriterinin tam sağlanamadığı tespit edilmiştir. Etkinlikler planlama ve yapılandırma kriteri dikkate alınmadan hazırlanmıştır.

Bütünleşik beceri yani diğer becerilerle ilişki kurma konusunda da yetersiz olduğu görülmüştür. Dinleme ve yazma becerileri ile ilişki kurulurken okuma becerisi ile ilişkili etkinliğe rastlanmamıştır.

Süreç odaklı olma kriteri açısından da etkinliklerin “konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrası” şeklinde bir süreç temeline oturtulmadığı belirlenmiştir

Bu doğrultuda etkinlikler sınıf içi uygulamalarda öğretmenin etkililiğinden bağımsız olarak değerlendirildiğinde eksikleri bulunmaktadır. Ders kitabının işlevi dil öğretiminde beceri geliştirme olmalıdır. Bu bakımdan etkinliklerin

düzenlenmesinde zengin bir yönerge ile öğrenciye yardımcı olabilecek özellikleri bulunmalıdır. Bu açıdan bakıldığında beceri geliştirme sürecinde zenginleştirilmeye ihtiyacı vardır.

Öğretmen ders kitabı ile sınırlı kalmayarak etkinliği zenginleştirmezse beceri gelişiminde ders kitabı ihtiyacı karşılamamaktadır. Bu anlamda sınıf içi etkinliklerin, hazırlık süreçlerinin dikkatle planlanarak düzenlenmesi beklenmektedir. Bu beklenti ışığında öğretmene önemli görevler düşmektedir. Henüz Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir birlik sağlanamadığından sınıf içi uygulamalar ve ders kitapları hedefe ulaşmada önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple ders kitapları çağdaş ve zengin içerikle donatılmalı ve sınıf içi süreçler takip edilmelidir.

Uzbek (2019), tez çalışmasında konuşma becerisi etkinlikleri için iki farklı dil için hazırlanmış öğretim kitaplarını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada Yabancılar için Türkçe setinde her becerinin etkinliği kendi alanı ile sınırlandırılmaya çalışıldığını tespit etmiştir. Interchange Fourth Edition setin de ise beceriler kendi alanları ile sınırlandırılmasına ek beceri birlikteliğini koruduğu gözlemlediğini belirtmiştir. Bu çalışmada da diğer becerilerle ilişki kurma konusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplarda eksiklik olduğu tespit ettiği sonucu birbirini desteklemektedir.

Tanju (2019), tez çalışmasında İstanbul A1 ve A2 kitapları ve Yedi İklim A1 kitabında olduğu gibi yönergelerin ve etkinlik içeriğinin belirsizliği sorunu olduğunu tespit ederek bu etkinlikler ‘etkinlik türü belirsiz’ şeklinde sınıflandırmıştır. Bu sonuç yapılan bu çalışmada farklı bir sonucu ortaya çıkarmaktadır. İstanbul Seti için B düzeyindeki etkinliklerin yönergelerinin açık olduğu tespit edilmiştir. Karşılaştırmalı olarak düzeyler arasında bir bütünlük olmadığı sonucuna varılabilir.

Uysal (2020), tez çalışmasında hazırlıklı konuşmaların anlatıma yönelik beceriler bakımından akıcılığın, doğru cümle kurabilmenin, telaffuz ve vurgunun, zamanı kullanabilmenin pozitif yönde geliştiği; içeriğe dayalı beceriler bakımından da dil bilgisi yapılarını doğru kullanabilme, konuşmanın ana fikrinin geliştirilmesi, söz varlığının geliştirilmesi başlıklarında olumlu katkı sağladığı sonucu ile konuşmada hazırlık yaptırmanın önemli olduğunu tespit etmiştir.

Bu açıdan ders kitaplarındaki etkinliklerde bu özellik önem taşımaktadır. Hazırlık yaptırmaya yönelik belirgin adımların olmaması bir eksiklik olduğu görüşü bu çalışma ile desteklenmiştir.

5.2. Öneriler

- Araştırma sonucunda ders kitabı hazırlayıcılarının etkinlik hazırlama süreçlerinde süreç odaklı olma ve beceriyi geliştirmeye yönelik çalışmalar hazırlamalıdır.
- Alanyazında konuşma etkinliklerinin incelenmesi için kapsamlı ve karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Mevcut konuşma becerisi etkinlikleri için öneri oluşturacak etkinlik tasarımı yapılan çalışmalara ihtiyaç vardır.
- Öğretmen ders kitabı ile sınırlı kalmayarak etkinliği sınıf içi etkinliklerle zenginleştirmezse beceri gelişimi gerçekleşmeyebilir. Öğretmenler bu konuda hassas ve duyarlı olmalıdır.
- Türkçenin eğitim ve öğretiminde program, ders kitabı ve uzman yetiştirme süreçlerindeki sorunlar giderilerek ders kitabının yükü azaltılmalıdır.

Kaynakça

Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları: 439, Ankara, 80-93.

Baş, B. (2002). 4306 Sayılı Sekiz Yıllık İlköğretim Kanununun Kabulünden Sonra İlköğretim Kurumlarının Altıncı Sınıflarında Okutulan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme. *Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Denizli.

Boylu, E. & Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 4(1), 349-368.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*, (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık' den aktaran Biçer, N. (2017)

Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Yayımlanan Makaleler Üzerine Bir Analiz Çalışması, *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27.

Göçer, A. (2007). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-46.

Gün, M. Akkaya, A. ve Kara, Ö.M. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (9) 6, 1-16.

Güney, Z. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Bulunan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi (Yüksek lisans tezi). **Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.**

<https://www.egitim-terimleri-sozlugu/>

Merriam, S. (2015). *Nitel Araştırma*. Ankara: Nobel

Özdemir, E. (2013). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları. Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Richards, J. C. And Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic*. Longman: Malaysia.

Sallabaş, E. (2011). Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe **Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi**. **Doktora Tezi**, Ankara: *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Sever, S. (2008). Çocuk ve Edebiyat. İzmir: Tudem

<https://sozluk.tdk.gov.tr/>

Tanju, B. (2019) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A1 ve A2 Düzeyleri İçin Önerilen İletişimsel Konuşma Etkinlikleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40 (2), 113-131.

İsviçre'de Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'ne İlişkin Algıları: Fenomenolojik Bir Araştırma

Dr. Gökhan Kayır
Milli Eğitim Bakanlığı
gokhankayir@gmail.com

Özet

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürünün öğretimi, anavatan Türkiye ile olan ilişkilerin güçlü tutulması amacıyla Türkiye ve ev sahibi ülkeler arasında ikili anlaşmalar çerçevesinde sürdürülmektedir. Bu çalışmanın yapıldığı İsviçre'de 1970'li yıllardan itibaren uygulanmakta olan Anadili ve Kültür Dersi kapsamında bu ders sürdürülmektedir. Bu ders ülkede yaşayan vatandaşlar tarafından Türk Okulu olarak adlandırılmaktadır. Merkezi bir yapının bulunmadığı İsviçre'de belediyeler bu dersin yürütülmesinde birinci derecede sorumludur. Türkiye bu dersi devlet eliyle yürüten ülkeler arasındadır. Bu araştırmanın amacı 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda İsviçre'de bu dersi almakta olan öğrencilerin bu derse ilişkin algılarının neler olduğunun incelenmesidir. Bu çalışma kapsamında İsviçre'nin değişik kantonlarında öğrenim görmekte olan 130 öğrenciden veri toplanmıştır. Veriler olumlu ve olumsuz ifadeler olarak kodlanmış ve frekans değerleri almıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile ilgili genellikle olumlu ifadelerle sahiptir. Öğrenciler yüksek oranda Türkçe ve Türk Kültürü dersini normal öğrenim gördükleri okullarına benzetmiştir. Bu nedenle öğrencilerin normal okul algısına bağlı olarak Türkçe ve Türk Kültürü dersi algıları değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte "aile", "güzel", "eğlenceli" ve "ev" ifadeleri de bulunmaktadır. Öğrenciler ders dışı etkinliklere daha çok atıf yapmakta ve Türkçe ve Türk Kültürü dersini kendilerine bir sosyalleşme alanı olarak görmektedir. Olumsuz yargı olarak en yüksek frekanslar "sıkıcı" ve "hapishane" ifadelerinde görülmüştür. Bu iki ifade de derslerin akşam ya da haftasonu olması ve birleştirilmiş sınıf uygulaması nedeniyledir. Ayrıca üst sınıfa çıktıkça öğrenci yargıları olumsuzlaşma eğilimi göstermektedir. Çalışma kapsamında öğrencilere yönelik çalışmaların yapılması ve öğrenim süresinin kısaltılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Abstract

Turkish and Turkish Culture Course aims teaching of Turkish language and culture to the Turkish citizens living abroad in order to strong retention of relations with Turkey are underway in the framework of bilateral agreements between Turkey and the host countries. This course continues within the scope of the Mother Tongue and Culture Lesson, which has been applied since the 1970s in Switzerland, where this study was conducted. This course is called Turkish School by the citizens living in the country. In Switzerland, where there is no central structure, municipalities are primarily responsible for the conduct of this course. The aim of this research is to analyze the thoughts of students who are taking this course in Switzerland.. As part of this study, data were collected from 130 students studying in different cantons of Switzerland. The data were coded as positive and negative statements and took frequency values. According to the findings of the research, students generally have positive expressions about Turkish and Turkish Culture course. Students highly compared Turkish and Turkish Culture lessons to their schools where they receive normal education. Therefore, students' perceptions of Turkish and Turkish Culture lessons vary depending on their normal school perception. However, there are expressions such as "family", "beautiful", "fun" and "home". Students refer more to extracurricular activities and see Turkish and Turkish Culture lessons as a socialization area for them. The highest frequencies as negative judgment were seen in "boring" and "prison" expressions. These two expressions are both due to the fact that classes are in the evening or on the weekend and the combined classroom practice. In addition, students' judgments tend to become negative as they move up to the upper class. Within the scope of the study, suggestions such as making studies for students and shortening the education period were made.

Giriş

İkinci dünya savaşı sonrasında savaşta insan gücünün büyük kısmını kaybetmiş olan Batı Avrupa ülkeleri, toparlanma ve yeniden inşa süreci için yurtdışından iş gücüne ihtiyaç duymuş ve bu amaçla Türkiye gibi 2. Dünya Savaşı'nda yer almamış ülkelere yönelmiştir. Ülkemizden de 1960'lı yıllardan itibaren bu ülkelere işçi göçü başlamıştır. İlk kuşağın para kazanıp dönmeyi düşünürken, pek çok işçi bu ülkelerde kalıcı hale gelmiştir. Günümüzde çoğu ülkede 3. nesil Türk varlığı yaşamaktadır.

Bu işçi varlığı ilk dönemlerde entegrasyon, barınma ve iş gibi sorunlarının yanında en önemli sorunlarından birisi de çocuklarının eğitimi olmuştur. Yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim sorununa iki farklı boyutu bulunmaktadır. Bunlar ana dili eğitimi ve varoldukları ülkelerde aldıkları eğitimidir (Uçgun, 2018).

1960'lı yılların başından itibaren özellikle Avrupa ülkelerine çalışmak için giden işçi aileleri ekonomik kaygıları ön plana almış ve eğitim konularına eğilmemiştir. Bu tutum günümüzde de TTK derslerine katılımı olumsuz etkilemektedir. Yurtdışındaki vatandaşlarımızın çocuklarının anadillerini sistemli ve örgün bir şekilde öğrenmeleri amacıyla Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersi ve bu derslere yönelik olarak geliştirilmiş program ve materyallerin niteliği de bu sürece etki etmiştir (Karadağ ve Baş, 2019). Öğretim programlarının, yurtdışındaki Türk çocuklarının dil ve kültürlerini öğrenmeleri ve buldukları ülkeye uyum sağlayabilmeleri için önemi düşünüldüğünde bu konuda daha kapsamlı çalışmaların yapılması gerekmektedir (Şen 2009: 2).

Yıldız'a (2016) göre günümüzde TTK derslerinin karşısındaki en büyük zorluk, bu derslerin okul saatleri dışında ve not değerlendirme kapsamı haricinde olmasındadır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin performansları da ölçülmemektedir. Bu da kaliteyi doğrudan etkilemektedir. Ayrıca, ev sahibi ülkelerde önceki dönemlerde entegrasyonun anahtarı olduğu düşünülen bu dersler, günümüzde entegrasyona engel olarak kabul edilmektedir.

Yurtdışında bulunan vatandaşlarımızın çocuklarına dil yeterliliklerinin kazandırılması onların hem buldukları ülkeye entegrasyonları hem de Türkiye ile olan bağlantılarının korunması açısından çok önemlidir. Çakır (2016) bunu şu şekilde açıklamaktadır:

“Yurt dışında yaşayan kuşakların toplum içinde kendini özgürce ifade edebilmesi için buldukları ülkelerin dillerini ileri düzeyde öğrenmesi gerekir. Bunların Türk kültür ve medeniyetinden kopmaması, dünya ile bütünleşmiş bir hayat sürebilmesi için de aynı şekilde Türkçe öğrenmesi, Türkiye ve yaşadığı çevredeki Türk toplumu ile iletişimini koparmaması için azami gayret gösterilmesi gerekir. Çocukların geçmişten kopmadan geleceğe uzanmayı başarması, Türkçeye bağlıdır. Gençlerin yaşadıkları ülkenin dilleri dışında ikinci, üçüncü dilleri öğrenmeleri için gerekli ortamların hazırlanması; teşvik edilmesi, yatırımlar arasında eğitim yatırımının öncelikler arasına alınması gerekir.”

Demir, (2010) iki dillilik kavramını, yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın çocukları gibi durumda olan çocukların ilk öğrendikleri dilin ana dilleri olmasına rağmen bu dillerinden uzakta yaşamaları ve birden fazla dil ile yoğun etkileşimde olmaları nedeniyle ileri derecede iki dile de hakim olmaları olarak açıklamaktadır.

Deniz ve Uysal (2010) yurtdışında yaşayan çocuklar her ne kadar Türkiye’deki akranları gibi Türkçeyi ana dili olarak öğrenseler de, süreç içerisinde çeşitli sebeplerle ve farklı seviyelerde ana dillerinden uzaklaşmakta ve ikinci dil belirli açılardan ana dili yerine geçmektedir. Bu nedenle çocuklara Türkçe öğretilirken yabancı dil öğretim yöntemlerinin kullanılması etkili olacaktır. .

İsviçre 1960’lı yıllardan itibaren Ana dili ve Kültür Dersi’nin uygulanmasını teşvik etmektedir. Kantonlar ve belediyelerin sorumluluğunda bu dersler yürütülmektedir. 2. sınıftan 8. sınıfa kadar derslerin sürmesi öngörülmektedir. Çok farklı dillerin başvuru ile öğretilmesi mümkündür. Örneğin, Zürih kantonunda 30 farklı dilde eğitim verilmektedir. Bu derslerin öğretilmesi için İsviçre makamları pedagojik formasyon sahibi olma şartı almaktadır. Ders dışı saatlerde İsviçre okullarında belirli derslikler bu kapsamda kullanılmaktadır. İsviçre makamları kırtasiye desteğini ve sınıf tahsisini bu dersler çerçevesinde başvuru sahibi dernek ve kurumlara taahhüt etmektedir. Yıl içerisinde çeşitli mesleki eğitim çalışmaları İsviçre makamları tarafından uygulanmaktadır. İkili anlaşmalar çerçevesinde 8 ülke büyükelçilikler kanalı ile bu dersleri sürdürmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersini okutmak amacıyla Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından en az 5 yıl deneyim sahibi uygun branşlardan ve dil yeterliliklerini sağlayan öğretmenler arasından

yazılı ve sözlü sınavla öğretmenler seçilerek 5 yıllığına görevlendirilmektedir. İsviçre’de Türkçe, sınıf öğretmenliği, okul öncesi, din kültürü, Almanca, Fransızca ve İngilizce branşlarından 32 öğretmen görev yapmaktadır.

Öğretim Programı Türkiye Cumhuriyeti MEB tarafından geliştirilmekte ve buna göre ders planları ve ders kitapları hazırlanmaktadır. Son program 2018 yılında hazırlanmıştır. Öğretmenler genellikle 10 günlük kısa bir hizmetiçi eğitim programına alınmakta ve yurtdışında Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni olarak görev yapmaktadır Türkiye’deki çeşitli üniversitelerde bu alana yönelik yüksek lisans programları 2017-2018 tarihi itibarıyla açılmıştır.

Bu araştırmanın amacı İsviçre’de uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan öğrencilerin bu derse ilişkin algılarını incelemektir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma Fenomenolojik bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Yıldız, Çekmez ve Bütüner’e (2012) göre Fenomenografi (Fenomenoloji) insanların yaşadıkları evren içinde karşılaştıkları fenomenlerle ilgili algıları, anlamlandırmaları ve deneyimlerinin neler olduğu ile ilgilenen nitel bir araştırma yöntemidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunda 130 öğrenci yer almaktadır. Çalışma grubu tabakalı örneklem ile seçilmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemde İsviçre’de TTK dersini alan çocukların yaş dağılımlarına göre öğrenciler tabakalandırılmışlardır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı’nda İsviçre’nin Aargau, Basel, Bern, Thurgau, St. Gallen ve Zürih Kantonlarında öğrenim görmüşlerdir.

TABLO 1. Çalışma Grubu

Sınıf	N
1	4
2	15
3	21
4	29
5	26
6	13
7	14

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2018-2019 Öğretim Yılı'nda İsviçre'de TTK dersinin verilmekte olduğu 40 farklı noktada toplanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla öğrencilere “Türk okulugibidir; Çünkü” cümlesinin yer aldığı kartlar dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir.

Toplanan veriler kodlanarak ortak kelimelerin frekansları alınmış ve öğrencilerin açıklamaları nitel olarak kelimelere göre kodlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Şekil 1. Öğrencilerin Kullandıkları Kelimelere İlişkin Kelime Bulutu



Kelime bulutu incelendiğinde eğlenceli, güzel, okul ve aile gibi olumlu ifadeler ön plana çıkmaktadır. Olumsuz ifade olarak da sıkıcı ve hapishane ifadelerinin ön planda olduğu görülmektedir.

Öğrenci cevaplarında olumsuz ifade olarak kullanılan kelimeler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. TTK Dersine İlişkin Olumsuz Öğrenci Tanımlamaları

İfade	f
Sıkıcı	8
Hapishane	3
Kötü	1
Yorucu	1
Oyun Parkı	1
Çocuk Parkı	1

Öğrencilerin olumsuz ifade olarak en fazla “sıkıcı” kelimesini kullandıkları görülmüştür (n=8) sonrasında, “hapishane” (n=3), “kötü” (n=1) ve yorucu (n=1) kelimeleri görülmektedir. Öğrencilerin bu kelimelere ilişkin örnek açıklamaları şu şekildedir.

Hapishane: *“Zorla gönderiliyorum. Bence Türk okuluna gitmeme gerek yok. Türkçeyi çok iyi konuşabiliyorum ve yazmasını da biliyorum zaten fazla bir şey de öğrenmiyoruz. İlk Türk Okuluna başladığımız zamanki şeyleri öğrenip duruyoruz.”* (8.Sınıf)

Hapishane Hücresi: *“İçeri kapatılırız ve 2 saat sonra çıkabiliriz.”*(3. Sınıf)

Hapishane: *“Sıkıcı değil ama cuma olmasa keşke bütün arkadaşlar görüşüyorlar ama ben buradayım. Onlar eğlenirken 1 boş günüm var İsviçre okulundan ve onu da burada geçiriyorum.”* (6. Sınıf)

Açıklamalar incelendiğinde öğrencilerin bu derse istekleri dışında gönderildikleri görülmektedir. Yaşı büyük olan öğrenci bu dersin içeriğini bildiğini ve içeriğin yeni gelen öğrenciler nedeniyle sürekli tekrarladığını söylemiştir.

2 öğrenci ise TTK dersi için “Oyun Parkı” ve “Çocuk Parkı” ifadelerini kullanmıştır. Kelime anlamı olarak olumlu algılanabilecek bu ifadeler, bağlama bakıldığında olumsuz görülmektedir.

Oyun parkı: *“Herkes dediğini yapıyor, yaramazlık yapıyor ve dinlemiyorlar.”*(8. Sınıf)

Çocuk Parkı: *“Çoğu çocuk etrafta hoplayıp zıplıyor.”*(9. Sınıf)

Bu iki ifadeyi kullanan öğrenciler TTK dersi öğretim programının son yıllarında yer almaktadır. Bu öğrenciler küçük sınıflarla ders görmekten çoğunlukla memnun değildir. Yaş farkının bu kadar fazla olduğu birleştirilmiş sınıf ortamlarında sıkıntılar doğabilmektedir.

Öğrencilerin olumlu nitelermelerine ilişkin frekans değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. TTK dersine ilişkin olumlu ifadeler

İfade	f	İfade	f
okul	42	Türkiye	1
güzel	18	arkadaş buluşması	1
eğlenceli	16	cool	1
Ev	5	ilgi çekici	1
Aile	4	tiyatro	1
çocuk parkı	4	panayır	1
komik	3	memleket	1
öğrenme yeri	3	dersane	1
öğretici	2	futbol	1
Türkçe	2	cennet	1
normal	1	Hababam Sınıfı	1
		hayat	1

En yoğun kullanılan “okul” kelimesi, olumlu anlamda kullanılabileceği gibi nötr olarak da algılanabilmektedir. Katılımcı öğrencilerin çok büyük bir bölümü (n=42) TTK derslerini devam etmekte oldukları İsviçre okullarına benzetmektedirler. Bu durum da onların normal okul algıları ile TTK dersini aynı şekilde anlamlandırmalarına neden olmaktadır.

Okul: “Aynı şeyleri öğreniyoruz burada da öğretmen var.”(5.Sınıf)

Okul: “Tek fark Türkçe konuşuyoruz.”(3. Sınıf)

Bu iki öğrenci benzerliklere dikkat çekmiştir. Bununla birlikte “okul” ifadesini olumlu yönde açıklayan öğrenciler de bulunmaktadır.

Okul: “İşlediğimiz konular öğretici çünkü kendi kültürümüzü ve ülkemizi öğreniyoruz.”(4. Sınıf)

Okul: “*Ben Türkiye’de gibi hissediyorum ve Türk okulunu çok seviyorum.*”(2. Sınıf)

İkinci en sık kullanılan ifade ise “güzel” dir. Bu tanımlamayı yapan öğrenciler, akademik konular haricindeki konulara açıklamalarında yer vermişlerdir.

Güzel: “*Bütün okullardan güzeldir çünkü öğretmenler iyi şeyler öğretiyor bize.*”(Sınıf 4)

Güzel: “*Biz çok oyunlar oynuyoruz, dans yapacağız ve ders yapıyoruz.*”(Sınıf 6)

Güzel: “*Türk hikayeleri öğreniyorum ve bazen komik oluyor. Kültür hikayelerini çok seviyorum.*”(Sınıf 3)

Bir öğrenci “güzel” ifadesini öğretmenini sevdiği için söylemiştir. Bu tür derslerde öğretmen öğrenci ilişkisi önemli görülmektedir.

Güzel: “*Cümleleri seviyorum öğretmen çok şeker veriyor öğretmenim çok iyi birisi*”(Sınıf 5)

“Eğlenceli” ifadesi de “güzel” ifadesi ile benzer şekilde öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrenciler bu ifade ile okulda geçirdikleri zamanı olumlu olarak değerlendirmektedir. Devam zorunluluğunun olmadığı bu derslerde öğrencilerin iyi vakit geçiriyor olması olumlu karşılanabilir.

Eğlenceli: “*Tiyatro öğreniyorum.*”

Eğlenceli: “*Biz çok oyunlar oynuyoruz, dans yapacağız ve ders yapıyoruz.*”

Eğlenceli: “*Oyun oynuyoruz, film izliyoruz, piknik yapıyoruz ders de yapıyoruz. Dans edebiliyoruz ve çok komik okulda tek kızlar daha komik erkeksiz. Arkadaşımla sohbet ediyorum.*”

Öğrenciler TTK dersini kendileri gibi olan arkadaşları ile sosyalleşme ortamı olarak görmektedir.

Eğlenceli: “*Seviyorum çok eğleniyorum, danslar yapıyoruz, dersler geliyorlar, yapınca biraz zorlanıyorum ama yinede eğlenceli.*” (4. Sınıf)

TTK dersi ile ilgili diğer bazı nitelermeler ve örnek cümleler şu şekildedir:

Memleket: “*Dilimizi memleketimizi ve ülkemizi öğreniyoruz ve tanıyoruz.*”

Hababam Sınıfı: “*Sınıfta çok komik çocuklar var ve komik yapıyorlar. Türk okulunu seviyorum. Çünkü hep aynı şeyi yapmıyoruz eğleniyoruz.*”

Panayır: “*Oyun oynuyoruz.*”

Tartışma ve Sonuç

Uçgun (2018), Ateşal (2014) ve Özcan (2011) tarafından yapılan araştırmalarda önceki TTK kitaplarının yeterince iyi hazırlanmadığı, öğrenci ihtiyaçları ve program hedeflerine uymadığı, dil öğretim yöntemlerini tamamen izlediği sonucuna varılmıştır. Ancak, şu anki kitaplarda bu eksikliklerin büyük ölçüde giderildiği görülmüştür (Güven & Us, 2020). Araştırmanın yapıldığı dönemde önerilen ders kitapları öğrencilerin seviyesinin üstünde ve alışkın oldukları eğitim yöntemlerinden uzak olarak adlandırılmıştır. Bu nedenle bu kitapları derslerinde aktif olarak kullanmaya çalışan öğretmenler derse devam ve sınıf disiplini sorunları yaşamışlardır.

Adıgüzel (2016) yurtdışında yaşayan ikinci ve üçüncü nesil Türk varlığının Türkçe ve Almanca’yı eşit şekilde özümsememelerinin ideal ve sağlıklı bir toplum üyeleri olma konusunda engel olduğunu söylemektedir. TTK dersine öğrenci gönderen velilerin derse ve dersin öğretmenine karşı tutumları, öğrencinin derse olan ilgisi ve ders başarısını doğrudan etkilemektedir.

Demir (2010) TTK öğretim programının tasarımının Türkiye’deki bir Türkçe program gibi düşünülmemesini bunun yerine dili tercih etme, tanıma ve dil ve kültür olarak bireye sunulması gerektiğini söylemektedir. Ana dili eğitimi bu çocuklar için teknik bir süreç olmanın aksine, bireye toplumsal ve kültürel değerlerin gizil olarak sezdirildiği, dilde ayrıştırma, genelleme ve transfer

becerilerinin kazandırıldığı; bunları yaparken de eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı ve kavramlaştırmaya dayalı dil kullanımı gibi pedagojik tekniklerden yararlanıldığı bir süreç olarak görülmelidir. Öğrenciler dersleri bir sosyalleşme ve ders dışı eğlenme alanı olarak görmektedir. Öğretim programı ve materyallerinin de bu yönlü hazırlanması, dersin başarısını arttıracak bir unsura olacaktır.

Karadağ & Baş (2019) TTK dersini alan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hazır bulunmuşluklarının kayıt altına alınması ve bunların geliştirilmesi, ayrıca bu öğrencilerin gelişimlerinin kayıt altına alınarak kişiye özel ek önlemler alınması için, bu öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması gerektiğini söylemektedir. Kişi bazlı izleme ve rehberlik süreçleri ile birlikte kişisel değerlendirme süreçlerinin etkili olarak sürdürülmesi bu dersin başarıya ulaşması için son derece önemlidir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması şeklinde yürütülen bu derslerde öğrencilerin belirli kalıplar halinde bütünsel düşünülmesi dersin amaçlarına ulaşılmasını olumsuz etkileyecektir.

Sonuç olarak, İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin öğrenci algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu dersi devam ettikleri İsviçre okullarına benzetmektedir. Küçük yaş öğrenciler Türk okullarını akademik öğrenmeden ziyade sosyalleşme ve eğlenme ortamı olarak görürken. Büyük yaş öğrencilerin akademik konulara daha fazla atıf yaptıkları görülmüştür. Büyük yaş öğrencilerin motivasyonlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Öneriler

- TTK dersinde çocukları merkeze alan ve onların sosyalleşmesine imkan tanıyan etkinlikler geliştirilmelidir.
- 8 yıllık program kısaltılmalı ve seviye odaklı bir program benimsenmelidir.
- Öğrenci merkezli bireysel programlar uygulanmalıdır.

Kaynaklar

Adıgüzel, A. (2016). Almanya’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Konuşma Ve Yazı Dillerinde Görülen Benzer Ve Ayrı Ögeler Üzerine Bir Değerlendirme. 3. *Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı Kitapçığı İçinde*. (Ed. Okur A. Ve Güleç İ.). 119-150. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Tömer Yayınları.

Ateşal, Z. (2014). 8-10. Sınıf “Türkçe Ve Türk Kültürü” Ders Kitabının Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu. *Turkophone*, 1(1), 62-73.

Çakır, M. (2016). Çok Kültürlü Ortamlardaki Çocuklara Türkçe Öğretimi Ve Bireysel İki Dillilik. 3. *Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı Kitapçığı İçinde*. (Ed. Okur A. Ve Güleç İ.). 67-104. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Tömer Yayınları.

Demir, T. (2010). Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 913-937.

Deniz, K. Ve Uysal, B. (2010). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Öğretim Programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Tübar)*, (Xvii), 239-261.

Ercan-Güven, A. N. & Gürbüz-Us, R. (2020). Türkçe Ve Türk Kültürü Kitaplarındaki Dinleme Becerisine Yönelik Etkinliklerin İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama Ve Araştırma Merkezi (Estüdam) Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-23.

Karadağ, Ö. & Baş, B. (2019). Türkçe Ve Türk Kültürü Dersine Dair İhtiyaç Analizi. *Sakarya University Journal Of Education*, 9(3), 434-454.

Özcan, E. (2011). 6.-7. Sınıf Türkçe Ve Türk Kültürü Ders Kitabının Okunabilirliği Ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu: Fransa Örneği. *Sakarya University Journal Of Education (Suje)*, (11), 16 – 24.

Şen, Ülker (2009), Turkish And Turkish Culture Education Programs Of Turkish Children Abroad During Adaptation Process, (Yayınlanmamış Bildiri), *Second International Congress For European Turks*, 14-16 Mayıs 2009, Belçika.

Şen, Ü. (2010). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitime Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma Ve Uygulamalar. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 2 (3), 239-253.

Tadelen, H. M. (1991). Yurtdışından Dönen Türk İşçi Ailelerinin Uyum Problemleri. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, (23), 61-67.

Uçgun, D. (2018). Türkçe 1-5. Türkçe Ve Türk Kültürü Çalışma Kitapları'ndaki Türkçe Ders Etkinliklerinin Programdaki Kazanımlara Göre Değerlendirilmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (2), 1148-1160.

Yıldız, C. (2016). Batı Avrupa'da Türklerin Eğitim Durumu Ve Türkçe Öğretimi. 3. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı Kitapçığı İçinde. (Ed. Okur A. Ve Güleç İ.). 31-38. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Tömer Yayınları.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Uygulamaları ve Voki Etkinlik Örnekleri

Öğr.Gör.Gülşah Babacan

Uşak Üniversitesi

gulsah.yavuz@usak.edu.tr

Özet

Hızla gelişen teknoloji her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hayatımızın vazgeçilmezi haline gelmiştir. Günümüzde eğitim alanında teknoloji aktif olarak kullanılmakta ve eğitimde teknoloji kullanımının avantajlarını, sağladığı kolaylıkları ve öğrenmeye olan katkılarını gösteren çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu alanda çeşitli şekillerde kullanılan teknolojik uygulamalardan web 2.0 uygulamaları eğitimde teknoloji kullanımını fonksiyonel hale getirme noktasında en önemli yardımcılardandır. İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla web 2.0 uygulamaları çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmasının yanı sıra iletişim kurmayı da kolaylaştıran ve evrensel etkileşimi arttıran web 2.0 uygulamaları sayesinde özellikle dört temel dil becerisinin önemsendiği dil öğretiminde bu uygulamalardan yararlanılması; iletişimsel yetiyi geliştirme, farklı kültürleri tanıma, dil öğrenmeyi somutlaştırma, birden çok duyuya hitap etme gibi açılardan önemli katkılar sağlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de temel dayanak noktası olarak kabul ettiğimiz Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 2018 yılında yapılan güncellemelerle yeniden yayınlanmış ve bu yeniliklerin çağın gereksinimleri dikkate alınarak web 2.0 uygulamalarını kapsayacak şekilde olduğu görülmüştür. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulamalarının kullanımı henüz yaygınlaşmamıştır. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulamalarının yaygınlaştırılmasına örnek olmak amacıyla web 2.0 uygulamalarından olan voki uygulamasından yararlanılarak dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik örnek etkinlik sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, web 2.0 uygulamaları, dil öğretiminde teknoloji kullanımı, voki, dinleme becerisi

Abstract

The rapidly developing technology has become an indispensable part of our lives in the field of education as in every field. Today, technology is actively used in the field of education and various studies are carried out to show the advantages of using technology in education, the facilities it provides and its contributions to learning. Web 2.0 applications, which are among the technological applications used in this field in various ways, are among the most important assistants in making the use of technology in education functional. With the widespread use of the internet, web 2.0 applications began to vary. In addition to facilitating access to information, using web 2.0 applications that facilitate communication and increase universal interaction, especially in language teaching where four basic language skills are important; It provides important contributions in terms of developing communicative ability, getting to know different cultures, embodying language learning, and addressing multiple senses. The European Common Proposals Framework for Languages, which we consider as the main basis in teaching Turkish as a foreign language, was re-published with the updates made in 2018, and it was seen that these innovations were to cover web 2.0 applications, taking into account the needs of the age. However, the use of web 2.0 applications in teaching Turkish as a foreign language has not yet become widespread. In this study, a sample activity will be presented to improve listening skill by using voki application, which is one of the web 2.0 applications, in order to be an example to popularize web 2.0 applications in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, web 2.0 applications, using technology in language teaching, voki, listening skill.

Giriş

Hızla gelişen teknoloji hayatımızın vazgeçilmezi haline gelmiştir. Eğitim alanında da teknoloji aktif olarak kullanılmakta ve eğitimde teknoloji kullanımının avantajlarını, sağladığı kolaylıkları ve öğrenmeye olan katkılarını gösteren çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. “Önceleri bir veriye ulaşabilmek için kilometrelerce yol kat eden insanlar, günümüzde oturduğu yerden dünya üzerinde yer alan çok sayıda kütüphane ve veri kaynaklarına kolaylıkla ulaşabilmektedir” (Gündüz, 2011: 242). Hemen hemen her yerde bilgiye ulaşmayı çok kolay hale getiren teknoloji, çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. Web 2.0 uygulamaları da eğitimde teknoloji kullanımını fonksiyonel hale getirme noktasında en önemli yardımcılardandır. İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla web 2.0 uygulamaları da çeşitlilik göstermeye başlamıştır. “İnternet aracılığıyla her türlü bilgi edinimi, belge paylaşımı, karşılıklı konuşma ve tartışma ortamı yaratılması söz konusudur.” (Günday, 2015: 238). Bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmasının yanı sıra iletişim kurmayı da kolaylaştıran ve evrensel etkileşimi arttıran web 2.0 uygulamaları sayesinde özellikle dört temel dil becerisinin önemsendiği dil öğretiminde bu uygulamalardan yararlanılması; iletişimsel yetiyi geliştirme, farklı kültürleri tanıma, dil öğrenmeyi somutlaştırma, birden çok duyuya hitap etme gibi açılardan önemli katkılar sağlamaktadır. “İnsan ve web uygulamaları arasındaki etkileşim, kullanıcılar arası iletişim, işbirlikli çalışmalar ve bilgiye erişim web 2.0 teknolojilerinin kullanımının her geçen gün artması ile doğru orantılı olarak daha kolay bir hale gelmektedir. Kullanıcılar arasındaki etkileşim ve işbirlikli çalışmaların web 2.0’ ın bünyesinde bulunması bu teknolojinin eğitim alanında kullanılmasını sağlamıştır” (Deperlioğlu ve Köse, 2010).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de temel dayanak noktası olarak kabul ettiğimiz Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 2018 yılında yapılan güncellemelerle yeniden yayınlanmış ve bu yeniliklerin çağın gereksinimleri dikkate alınarak web 2.0 uygulamalarını kapsayacak şekilde olduğu görülmüştür. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulamalarının kullanımı henüz yaygınlaşmamıştır. “ Teknoloji sayesinde eğitimde zaman ve mekân kavramı ortadan kalkarak internet üzerinden uzaktan eğitim uygulamaları, çevrimiçi eğitim imkânları, eğitime yönelik hazırlanmış teknolojik yazılımlar öğretici ve öğrencilere kolaylık sağlamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak

öğreniminde ve öğretiminde kullanılacak Türkiye kaynaklı materyal sunan internet sitesi bulunmaktadır. Ancak, çevrimiçi olarak derslerin gerçekleştirildiği, eğitmenler tarafından birebir geribildirimlerle öğrencilerin değerlendirildiği çok az program bulunmaktadır. Anadolu Üniversitesi Türkçe Sertifika Programı ve Ankara Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğrenim Merkezi (UTÖM) geniş kapsamlı, programlı ve sistemli bir şekilde yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretimi konusunda hizmet vermektedirler. Ancak bu programları değerlendiren çalışmalarda da belirtildiği gibi, bu programlarda özellikle başlangıç düzeyindeki derslerin yürütülmesi sırasında bir ara dile gereksinim duyulmaktadır; bu ara dil de çoğunlukla İngilizce olmaktadır “ (Pilancı, 2009: 57; Yücer 2011: 140; aktaran: Çeltek, 2014:463). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci grubunun yaş aralığı dikkate alındığında çoğunluğun gençlerden oluştuğu görülmektedir.

Günümüzde gençlerin teknoloji kullanımındaki yetkinlikleri göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulamalarından yararlanılması öğrenmenin kalıcılığı adına öğrenme sürecine birçok katkı sağlayacaktır. Dört temel dil becerisinin ve iletişimsel yetinin geliştirilmesinin üzerinde durulduğu Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni’nden hareketle web 2.0 uygulamalarından yararlanılarak bu becerilerin geliştirilmesi mümkündür. Özellikle dil becerileri arasında kendiliğinden geliştiği var sayılan ve diğer beceriler kadar önemsenmeyen dinleme becerisinin bu yolla geliştirilmesi çok daha kolay ve istenilen düzeyde olacaktır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de web 2.0 uygulamalarından yararlanılması üzerinde durulması ve çalışılması gereken bir alandır.

Web 2.0 Uygulamaları ve Voki

“Web 2.0 kavramı bireylerin var olan web ortamlarında içerik alışverişi yapabildiği yeni içerikler üretebildiği yeni bir durumu temsil etmektedir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008)”. Web 2.0, web ortamında var olan teknolojik yapıyı fonksiyonel hale getirmek adına geliştirilen uygulamalardan oluşmaktadır. Web 2.0 terimi, teknoloji dünyasında bireylerin web içeriklerini oluşturup düzenleyebildikleri aynı zamanda kolay bir şekilde paylaşabildikleri özgür bir alandır. «İlk kez Tim O’Reilly tarafından kullanılan web 2.0 kavramı; sadece okunabilir bir ortamdan (web 1.0) hem okunabilir hem de

yazılabilir bir ortama geçişi ifade etmekle birlikte dinamik, esnek ve sosyal uygulamalar içermektedir (Silva, J. M., Rahman, A. S., & El Saddik, A. (2008)). «Web 2.0 uygulamaları ya da Web 2.0 teknolojileri» olarak bilinen çağımızın yeterliliklerinin bireylere aktarılmasına katkı sağlayan dinamik web teknolojileridir. Dinamik web uygulamaları; sosyal paylaşım siteleri, video paylaşım ortamları, anlık mesajlaşma uygulamaları, sanal müzeler, Google Earth, podcasting, wikiler, web günlükleri ve haber sağlayıcıları (RSS) olarak sınıflandırılmaktadır «(Korucu ve Çakır, 2015).

Teknoloji kullanımının eğitim ortamına entegre edilmesiyle beraber web 2.0 uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisi de güçlenmektedir. “Öğrencilerin internet kullanımları incelendiğinde bloglar, podcast’ler, vikiler, Facebook ve MySpace gibi sosyal ağ siteleri, sanal dünyalar, video ve fotoğraf paylaşım siteleri gibi Web 2.0 teknolojilerini yoğun bir şekilde kullandıkları görülmektedir. İnternetin kullanımı öğrencilerin sosyal yaşamları kadar akademik hayatlarına da önemli katkılar sağlamaktadır (Munoz, C. & Towner, T., (2009)”. Yapılan çeşitli çalışmalar sonucunda “Literatürde Web 2.0 uygulamalarının eğitim ortamlarına katkıları şu şekilde sıralanmıştır; Grup çalışması alışkanlığı Etkili öğrenme Üst düzey düşünme becerileri Bilgi okur-yazarlığı Yapılandırıcı problem çözme Öğrenciye uygunluk (ilgi çekme) Bireysel gelişim Sorumluluk alma” (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008).

Bu çalışmada da web 2.0 uygulamalarından “Voki” aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek seviyelere uygun örnek etkinlikler tasarlanacaktır. Bu bağlamda öncelikle Voki programı ve kullanımı hakkında bilgi verilecektir.

“Voki sitesinde bir çizgi karakter seçip karakterin seslendireceği şeyleri yazı ile yazdığınızda karakter bunu size seslendirmektedir. İngilizce öğretiminde sıkça kullanılan bu uygulamada, Türkçe dil seçeneği de mevcuttur. Ders dışında telaffuza yönelik sorunlar yaşayan öğrenciler bu site üzerinden uzun uzun tekrar yapabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yazılı olarak verilen kelimelerin telaffuz çalışmalarını Voki çizgi karakterinin telaffuz etmesi sağlanarak sınıf dışında konuşma becerisine yönelik etkinliklerin yapılmasında rahatlıkla kullanılabilir. Voki’nin bir diğer avantajı ise yazma becerilerine yöneliktir. Öğrenci seslendirilmesi gereken kısmı

yanlış yazdığında çizgi karakter bunu doğru seslendiremeyeceğinden öğrenci bunun doğrusunu yazmaya çalışacaktır. Aynı zamanda öğrenci çizgi karakteri istediği gibi seçip şekil ve kıyafet konusunda üzerinde oynama yapabileceği için etkinlikler eğlenceli hâle gelecek ve ödev konusunda motivasyon artacaktır. Ancak Voki'nin bazı Türkçe seslendirmeleri mekanik olduğu için cümle düzeyinde vurgu ve tonlama için kullanılamayabilir. Bu nedenle öğretmen alıştırma vermeden önce seslendirmeyi kontrol etmeli, ona göre alıştırma vermelidir (Özdemir, 2017:436).”

Voki ile var olan karakterlerden birini seçerek ya da kendi istediğimiz şekilde bir karakter oluşturarak bu karakter aracılığıyla istediğimiz metni seslendirip dinleyebilir ve çeşitli şekillerde paylaşabiliriz. Yirmi beş dil seçeneğinin bulunduğu Voki uygulaması Voki, Voki Classroom, Voki Presenter ve Voki Hangouts olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. İnternet tabanlı bir uygulama olan Voki'ye akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlardan erişim sağlamak mümkündür. Ayrıca Android ve IOS yazılımları için özel uygulamayı kurmak mümkündür.

Voki

Bireysel olarak çalışılan bölümdür. Ücretsizdir.

Voki Classroom

Sınıf veya okul genelinde toplu olarak yapılan etkinliklerde kullanılabilen bölümdür. Sınıflar için gruplar oluşturularak bu gruplara öğrenciler eklenir ve öğrencilerin yapmış olduğu vokiler kontrol edilerek öğrencilerin gelişimi takip edilebilir. Öğrencilere ödevler verilebilir. Bu bölümde eklenen bütün öğrencilerin kendilerine ait sayfaları oluşur. Öğrenciler bu sayfalarının linklerini sosyal medyada veya mail gruplarında arkadaşlarıyla paylaşabilir, arkadaşlarının vokilerini izleyebilirler. Voki Classroom 15 günlük ücretsiz deneme süresinden sonra ücretlidir.

Voki Presenter

Voki bölümüyle aynı özelliklere sahiptir. Sınırsız ses ve sunu ekleme özelliği vardır. Voki Presenter 15 günlük deneme süresinden sonra ücretlidir.

Dinleme Becerisi ve Önemi

Teknolojinin hayatımızın hemen hemen her alanında aktif rol oynamasıyla beraber iletişim kurma şekilleri çeşitlenmiştir. Hız kavramının çok önemli olduğu

günümüzde kişiler özel hayatlarında, eğitim ve iş ortamlarında hızlı ve doğru iletişim kurmayı çok önemsemektedirler. Hızlı ve doğru iletişim kurabilmenin en temel yolu dil becerilerine hakim olmaktan geçmektedir. Bugün dünyada dil öğretiminde temel dayanak olarak kabul edilen Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi iletişimsel yetinin geliştirilmesi üzerinde durarak okuduklarını, dinlediklerini anlayan; yazılı ve sözlü olarak kendini ifade edebile, çok kültürlü ve çok dilli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple dil öğretiminde dil becerilerinin bir bütün halinde edinilmesi ve geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Dil edinim süreci dinleme becerisiyle başlamaktadır. “Dinleme becerisinin gelişmeye başlaması doğum öncesine kadar dayanmaktadır. Anne karnındaki bebeğin dışarıdan gelen seslere karşı tepkisi özellikle hamileliğin son dönemlerinde kendini göstermektedir” (Healy, 1999: 46, Robertson, 2004: 57 aktaran: Yalçın, 2006: 124). “Doğumdan önce başlayan, ailede gelişen, okulda devam eden ve hayatın pek çok alanında kullanılan dinleme becerisi, bir bakıma sesleri okuma ve anlamlandırmadır. Her ne kadar sağlıklı bir insan dünyaya geldikten sonra duyu organlarından en çok gözlerini kullansa da, anne karnında kulaklarıyla çevresini fark ettiği için bir anlamda insan dünyaya gözlerini değil, kulaklarını açar” (Emiroğlu, 2013: 271). Bu anlamda dinlemenin işitmeden farklı olduğunu ve duyulan her sesin dinleme olmadığını belirtmek gerekir. Dinleme bilinçli yapılan bir eylemdir ve duyulan seslerin anlamlandırıldığı çaba gerektiren bir süreçtir. Dinleme becerisiyle başlayan dil edinimi diğer becerilerin edinimiyle devam etmektedir. Dinleme becerisi ne kadar doğru edinilir ve geliştirilirse dil edinim sürecinin diğer basamakları da o ölçüde doğru ve istenilen şekilde olacaktır. “Dinleme, çocuğun yaşamında karşılaştığı ilk ana dili ve anlama etkinliğidir. Çocuk, okul öncesine ait bütün bilgi ve birikimlerini dinleme sayesinde edinir” (Sever, 2004: 10; Güneş, 2013: 80).

“Yapılan araştırmalar, bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin % 42’sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5-4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir” (Göğüş, 1978: 227). “Dinleme becerisinin önemini vurgulayan dilbilimciler, günlük hayatta dinleme becerisinin, diğer tüm becerilerden daha yoğun kullanıldığını, ortalama olarak, konuştuğumuzun iki katı, okuduğumuzun dört katı ve yazdığımızın beş katı kadar dinlediğimizi ileri sürmüşlerdir” (Rivers, 1981; Weaver, 1972;

Güneş, 2013: 81). İnsan hayatında bu kadar önemli olan dinleme becerisi gerek anadili olarak Türkçe öğretiminde gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiştir. Bu becerinin kendiliğinden geliştiği varsayılarak Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kaynaklarda son yıllara kadar dinleme becerisi etkinliklerine yer verilmediği görülmektedir. Son yıllarda bu becerinin üzerinde durularak çalışmalar yapılmaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Voki Uygulamalarından Yararlanılması

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmalar bu alana önemli katkılar sağlamıştır. Ancak yapılan çalışmalarda artış olmasına rağmen çoğu konuda eksikliklerin olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi dikkate alınarak teknolojinin imkanlarının kullanıldığı güncel, Türkçe öğretim sürecine katkı sağlayacak çalışmalar yapılmalı ve dil öğretim materyalleri hazırlanmalıdır. Bugün yabancı dil olarak Türkçe, geleneksel yöntemler bir kenara bırakılarak çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı, uygun materyallerle zenginleştirilmiş ve kültürel unsurlarla desteklenmiş çok uyaranlı öğretim ortamlarında gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır (Göçer ve Moğul, 2011: 808). Bu şekilde hazırlanmış Türkçe öğretim materyalleri öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamasının yanı sıra öğrenme ortamını eğlenceli hale getirmektedir. Öğretmene de süreçte kolaylık sağlayarak öğrenmeyi kalıcı kılmaktadır. Bu çalışmada da Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 'nde yer alan dinleme becerisi kazanımlarından hareketle güncel dijital teknoloji uygulamalarından voki programının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesinde nasıl kullanılabileceğini gösteren, dil seviyelerine yönelik örnek metinler ve örnek etkinlikler hazırlanmıştır.

Örnek Dinleme Etkinlikleri

Tablo 1. A0 Seviyesi Dinleme Etkinliği Yönergesi

Seviye Grubu: A0			
Etkinlik hedef ve kazanımları: Anlaşmayı desteklemek ve gerektiğinde tekrarlamak için görsel ve el hareketleri eşliğinde, yavaş ve net bir şekilde konuşulduğunda kısa, çok basit soru ve ifadeleri anlayabilir.			
Kendisi hakkında temel bilgiler (örneğin, ad, adres, aile, uyruk) veren kısa tümceler üretebilir.			
Etkinlik Türü	Tema	Etkinliğin İçeriği	Araç gereç
Dinleme Öncesi (İçer iği tahmin etme) Dinleme Anı (Diyalogun eksik cümlesini tamamlama) Dinleme Sonrası (Diyalog Oluşturma)	Şahsi Kimlik	1. Öğrenciler daha önce kendilerine verilmiş kullanıcı adı ve şifreleri ile Voki uygulamasını açarlar. 2. Öğrencilere etkinliklerin yer aldığı çalışma kağıtları dağıtılır. 3. Öğretmenin idaresi ile yönergeler takip edilerek etkinlikler yapılır.	Voki uygulaması Etkinlik kağıdı

Dinleme Öncesi-İlgi Uyandırma: Öğrencilere diyalog halinde olan kişilerin bulunduğu görseller gösterilir. Ne yapıyor oldukları hakkında düşüncelerini konuşmaları istenir.



Dinleme Anı-Diyalogun eksik cümlesini tamamlama:

Aşama 1:Öğrenciler ikişerli gruplara ayrılır. Her gruba örnek diyalog metinleri verilir. Öğrencilerden voki programında, verilen diyalogları seslendirmeleri ve kaydedip dinlemeleri istenir.

Örnek metin:

Mert: Merhaba. Benim ismim Mert. Sizin isminiz nedir?

Mehmet: Merhaba. Benim ismim Mehmet.

Mert: Nerelisin Mehmet?

Mehmet: Ben Suriyeliyim. Sen nerelisin Mert?

Mert: Ankaralıyım.

Aşama 2: Verilen diyalog metinleri eksiltilerek öğrencilere tekrar verilir. Öğrencilerden yapmış oldukları ses kaydını dinleyerek diyalogdaki eksik cümleleri tamamlamaları istenir.

Mert: Merhaba. ismim Mert. isminiz nedir?

Mehmet: Merhaba. Benim Mehmet.

Mert: Mehmet?

Mehmet: Suriyeliyim. nerelisin Mert?

Mert: Ankaralıyım.

Dinleme Sonrası-Diyalog Oluşturma: Öğrencilerden bireysel olarak verilen diyaloga benzer bir diyalog oluşturmaları istenir.

.....
.....

Tablo 2. A1 Seviyesi Dinleme Etkinliği Yönergesi

Seviye Grubu: A1			
Etkinlik hedef ve kazanımları: Yavaş ve net konuşulduğunda, günlük yaşamda karşılaşılan bildik konulardaki somut bilgileri (örneğin yer ve zamanları) tanıyabilir.			
Basit yalın tümceler ve ifadeler yazabilir.			
Etkinlik Türü	Tema	Etkinliğin İçeriği	Araç gereç
Dinleme Öncesi (Yeni sözcük öğretimi)	Gündelik Yaşam	1. Öğrenciler daha önce kendilerine verilmiş kullanıcı adı ve şifreleri ile Voki uygulamasını açarlar.	Voki uygulaması
Dinleme Anı (Eşleştirme)		2. Öğrencilere etkinliklerin yer aldığı çalışma kağıtları dağıtılır.	Etkinlik kağıdı
Dinleme Sonrası (Yazma)		3. Öğretmenin idaresi ile yönergeler takip edilerek etkinlikler yapılır.	

Dinleme Öncesi-Yeni sözcük öğretimi: Öğrencilerden aşağıdaki görselleri inceleyerek kırmızı yazılara dikkat etmeleri istenir.

SAAT KAÇ ?



*Saat üçü çeyrek geçiyor.



*Saat on ikiyi on geçiyor.



*Saat sekiz.



*Saat bire çeyrek var.



*Saat ona beş var.

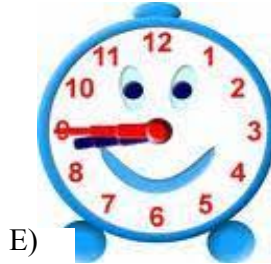
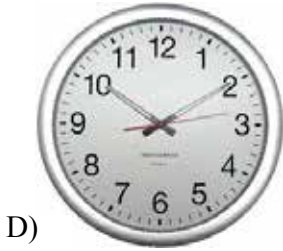
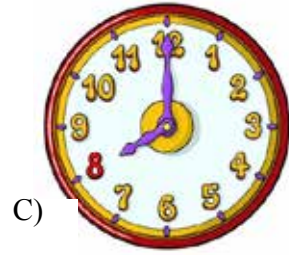
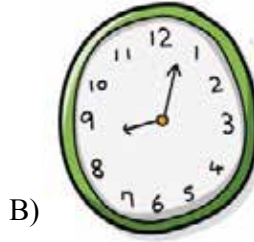
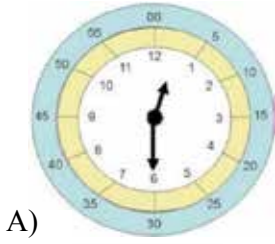


*Saat iki buçuk.

Dinleme Anı-Eşleştirme: Öğrencilere Voki programında seslendirmeleri için saatlerin yer aldığı örnek metin verilir. Öğrencilerden kaydettikleri metni dinleyerek metinde geçen saatleri verilen görsellerle eşleştirmeleri istenir.

Örnek metin:

Merhaba size bugün neler yaptığımı anlatacağım. Bugün sabah saat sekizde uyandım (...) Kahvaltımı yaptım. Daha sonra saat dokuz çeyrek kala evden çıktım (...). Dokuz beş geçe okula geldim(...). Kantinde arkadaşlarımla oturdum. Onu on geçe ders başladı(...). On iki buçukta ders bitti(...). Bire beş kala okuldan çıktım(...)



Dinleme Sonrası- Yazma: Öğrencilerden de saatleri kullanarak bir günlerini anlatan kısa bir metin yazmaları istenir.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

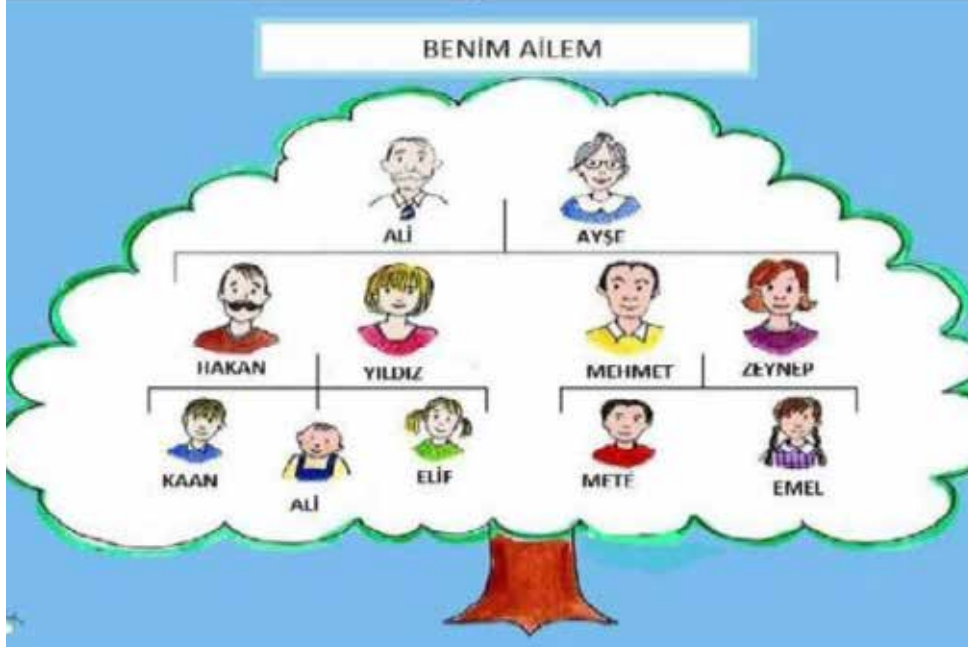
.....

.....

Tablo 3. A2 Seviyesi Dinleme Etkinliği Yönergesi

Seviye Grubu: A2			
Etkinlik hedef ve kazanımları: Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda (kişi, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre hakkındaki temel bilgiler gibi) temel gereksinimlerle ilgili deyim ve sözcükleri anlayabilir.			
Etkinlik Türü	Tema	Etkinliğin İçeriği	Araç gereç
<p>Dinleme Öncesi (İlgi uyandırma- Yeni Sözcük Öğretimi)</p> <p>Dinleme Anı (Bilgi Aktarma)</p> <p>Dinleme Sonrası (Doğru/Yanlış ya da Çoktan Seçmeli Sorular)</p>	Evin çevresi ve evdeki çevre	<p>1. Öğrenciler daha önce kendilerine verilmiş kullanıcı adı ve şifreleri ile Voki uygulamasını açarlar.</p> <p>2. Öğrencilere etkinliklerin yer aldığı çalışma kağıtları dağıtılır.</p> <p>3. Öğretmenin idaresi ile yönergeler takip edilerek etkinlikler yapılır.</p>	<p>Voki Uygulaması</p> <p>Etkinlik Kağıdı</p>

Dinleme Öncesi-İlgi uyandırma/Yeni Sözcük Öğretimi: Öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılır. Öğrencilerden aile ağacını incelemeleri istenir.



Dinleme Anı-Bilgi Aktarma: Öğrencilere örnek metin verilir. Voki programında bu metin kaydedilerek dinlenir. Kırmızı yazılmış kelimelere dikkat etmeleri istenir.

Örnek Metin:

BENİM AİLEM

Merhaba benim ismim Hakan. Size ailemden bahsetmek istiyorum. Biz dört kişilik bir aileyiz. Annemin ismi Neşe. Babam Murat. Bir tane ablam var. Ablamın ismi Duygu. Annemin ve babamın da birer kardeşleri var. Annemin kardeşi Hasan dayım. Hasan dayım Zeynep yengem ile evli. Onların iki çocukları var. Kuzenlerimin ismi Aslı ve Kerem. Babamın kardeşi Ayşe halam. Ayşe halam Mehmet eniştem ile evli. Onların da iki çocukları var. Kuzenlerimin ismi Merve ve Mert. Annemin babası ve annesi, anneannem ile dedem. Babamın babası ile annesi, babaannem ve dedem. Benim büyük, güzel ailem. Hepinizi çok seviyorum.

Dinleme Sonrası-Doğru/Yanlış ya da Çoktan Seçmeli Sorular: Öğrencilerin dinledikleri metinden hareketle aşağıda verilen bilgileri işaretlemeleri istenir.

	D	Y
Hakan'ın ailesi dört kişiliktir.	()	()
Hasan'ın dayısı ve halası vardır.	()	()
Hakan'ın dört kuzeni vardır.	()	()
Hasan'ın eniştesi yengesi ile evlidir.	()	()

Tablo 4. B1 Seviyesi Dinleme Etkinliği Yönergesi

Seviye Grubu: B1			
Etkinlik hedef ve kazanımları: Kısa anlatılar da dahil olmak üzere iş, okul, eğlence gibi alışlagelmiş konularla karşılaşıldığında standart konuşmanın ana noktalarını anlayabilir.			
Etkinlik Türü	Tema	Etkinliğin İçeriği	Araç gereç
Dinleme Öncesi (Bilinen Sözcükleri/ Dilbilgisini Etkinleştirme)	Boş zaman, eğlence	1.Öğrenciler daha önce kendilerine verilmiş kullanıcı adı ve şifreleri ile Voki uygulamasını açarlar.	Voki Uygulaması Etkinlik Kağıdı
Dinleme Anı (Bilgi Arama)		2. Öğrencilere etkinliklerin yer aldığı çalışma kağıtları dağıtılır.	
Dinleme Sonrası (Soru Sorma)		3.Öğretmenin idaresi ile yönergeler takip edilerek etkinlikler yapılır.	

Dinleme Öncesi-Bilinen Sözcükleri/Dilbilgisini Etkinleştirme: Öğrencilere en sevdikleri yazar sorulur. Kitaplarından bahsetmeleri istenir.

Dinleme Anı-Bilgi Arama: Öğrencilere örnek metin verilir ve Voki programında kaydetmeleri istenir. Dinleme yapılmadan önce çocuklara metinden hareketle cevaplamaları gereken sorular verilir. Öğrenciler dinledikleri metinde bu sorulara ait cevapları ararlar.

Örnek Sorular:

Cengiz Aytmatov ne zaman doğdu?

Cengiz Aytmatov ne zaman doğdu?

Cengiz Aytmatov nerede yaşadı?

Cengiz Aytmatov ne okudu?

Cengiz Aytmatov hangi meslekleri yaptı?

Cengiz Aytmatov neden öldü?

Cengiz Aytmatov'un önemli eserlerinden iki tanesi nedir?

Örnek Metin:

CENGİZ AYTMATOV

1928 yıllarında Kırgızistan'da dünyaya geldi. Kendisi Talas Eyaletinde bulunan Şekeş Köyü'nde hayatını sürdürdü. Ondan sonra Bişkek'te eğitimini Veteriner Fakültesinde tamamlayıp mezun oldu. Kendisi Kırgızistan'ın önemli yazarlarından olup aynı zamanda çevirmen, gazeteci ve politikacıydı.

Cengiz Aytmatov, yazarlık macerasına 1952 yılında başladı. Aradan geçen yedi yıl içerisinde Kırgız Pradası gazetesinde muhabir olarak işe başladı. Daha sonra kendisine büyük bir ün kazandıracak olan "Povesti Gori Stepey" adlı öykü kitabını yazdı. Bu kitapla 1963 yılında Lenin Ödülü'ne layık görüldü ve bu onun en genç yaşta alınan Lenin Ödülü ünvanı sahibi olmasını da sağladı. Cengiz

Aytmatov eserlerinde aşk, dostluk, geçirmiş olduğu savaş dönemlerinin acıları ve kahramanlıkları ele aldı. Eserlerinde genelde Kırgızca ve Rusça dilini kullandı. 2008 yılında Cengiz Aytmatov böbrek yetmezliğinden hayatını kaybetti.

Eserlerinden bazıları; Beyaz Gemi, Cemile, Gülsarı, Selvi Boylum Al Yazmalım, Beyaz Gemi.

Dinleme Sonrası-Soru Sorma: Öğrenciler dinledikleri metinle bağlantılı soru oluşturup birbirlerine soru sorarlar.

Tablo 5. B2 Seviyesi Dinleme Etkinliği Yönergesi

Seviye Grubu: B2			
Etkinlik hedef ve kazanımları: Özel yaşam, toplum ve iş yaşamı veya eğitim alanında alışılmış ya da az alışılmış konularla karşılaşıldığında, gerek medyada gerekse karşılıklı konuşmada kullanılan standart konuşma dilini anlayabilir.			
Etkinlik Türü	Tema	Etkinliğin İçeriği	Araç gereç
Dinleme Öncesi (Bilgi Edinme)	Gündelik yaşam	1.Öğrenciler daha önce kendilerine verilmiş kullanıcı adı ve şifreleri ile Voki uygulamasını açarlar.	Voki Uygulaması
Dinleme Anı	Eğitim	2. Öğrencilere etkinliklerin yer aldığı çalışma kağıtları dağıtılır.	Etkinlik Kağıdı
Dinleme Sonrası (Seçilen Metni Tartışma)		3.Öğretmenin idaresi ile yönergeler takip edilerek etkinlikler yapılır.	

Dinleme Öncesi-Bilgi Edinme: Öğrencilerden gazete, dergi, sosyal medya vb. kitle iletişim araçlarından buldukları sanat, gezi, bilim, spor, hayvanlar vb. konular hakkında haberler getirmeleri istenir.

Dinleme Anı: Getirdikleri metinlerden birini seçip Voki programında kaydetmeleri istenir. Daha sonra kaydedilen metinler rastgele seçilerek sınıf ortamında dinlenir.

Dinleme Sonrası-Seçilen Metni Tartışma: Kaydettikleri haber metni ile ilgili araştırma yapıp arkadaşlarına bilgi verir. Daha sonra sınıfça bu metin tartışılır.

Tablo 6. C1 Seviyesi Dinleme Etkinliği Yönergesi

Seviye Grubu: C1			
Etkinlik hedef ve kazanımları: Özellikle yabancı bir aksan kullanıldığında, kendi alanın dışındaki soyut ve karmaşık konular hakkında olan konuşmayı takip edebilecek kadar anlayabilir.			
Etkinlik Türü	Tema	Etkinliğin İçeriği	Araç gereç
Dinleme Öncesi (Ön Bilgileri Harekete Geçirme)	Hizmetler	1. Öğrenciler daha önce kendilerine verilmiş kullanıcı adı ve şifreleri ile Voki uygulamasını açarlar.	Voki Uygulaması Etkinlik Kağıdı
Dinleme Anı (Sıralama)		2. Öğrencilere etkinliklerin yer aldığı çalışma kağıtları dağıtılır.	
Dinleme Sonrası (Özetleme)		3. Öğretmenin idaresi ile yönergeler takip edilerek etkinlikler yapılır.	

Dinleme Öncesi -Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Öğrencilerden son teknolojik hakkında neler bildikleri ve bu gelişmeler hakkında neler düşündükleri sorulur.

Dinleme Anı-Sıralama:Öğrencilerden kendilerine paragrafları karışık ve numaralandırılmış olarak verilen örnek metni Voki programında kaydetmeleri istenir. Daha sonra verilen bu karışık metni doğru bir şekilde sıralamaları istenir.

Dinleme Sonrası-Özetleme: Daha sonra öğrencilerden dinlemiş oldukları metni özetlemeleri istenir.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin ihmal edilmesiyle bağlantılı olarak bu becerinin geliştirilmesine yönelik kısıtlı materyal bulunmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle beraber teknoloji kullanımı her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yaygınlaşmıştır. Teknolojinin eğitim ortamına girmesiyle beraber bu bağlamda birçok uygulama geliştirilmiştir. Web 2.0 kavramı doğmuş ve web 2.0 bünyesinde birçok uygulama eğitim ortamında kullanılmaya başlanmıştır. Voki de bu web 2.0 uygulamalarından biridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de dinleme becerisini geliştirmeye yönelik voki ile bağlantılı etkinliklerin oluşturulması ve yaygınlaştırılması sayesinde dinleme becerisinin ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geliştirilmesine katkıları şu şekilde belirtilebilir:

1.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi henüz gelişen bir alandır. Bu sebeple bu alanda ders süresinin kısıtlı olması, materyal eksikliği gibi çeşitli sıkıntılar bulunmaktadır. Özellikle materyal eksikliği önemli bir sorundur. Araştırma sonuçları, Türkçe Eğitimi Lisans Programı'ndaki Yabancılara Türkçe Öğretimi dersinin süresi bakımından yetersiz bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerin daha donanımlı yetişmelerini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi bölümlerine bağlı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı” kurulmalıdır (Uçgun, 2013: 2493). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde istenilen verimin alınabilmesi için bu alan öncelikle bir ana bilim dalı olarak kabul edilmeli, uygun program hazırlanmalı, çağdaş eğitim öğretim yöntemlerine uygun teknolojik materyallerden yararlanılmalıdır. Bu teknolojik materyaller arasında günümüzde en yaygın kullanılan web 2.0 uygulamalarından voki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici ve öğrencilere teknik özelliklerinden dolayı büyük kolaylık sağlamaktadır.

2. Gelişen teknoloji eğitim öğretim ortamlarında kullanılan materyalleri çeşitlendirmektedir. 2018 yılında güncellenen Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde dijital ortamda dil öğretimine vurgu yapılmasından da hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı çeşitlendirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Özellikle hedef kitlenin çoğunlukla gençler olduğu ve teknoloji kullanımının gençler arasında ne kadar yaygın olduğu dikkate alınırsa yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulamalarından vokinin klasik ders kitabı materyaline kıyasla daha güdüleyici olması beklenmektedir.

3. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmış voki etkinlikleri çeşitli karakter seçimi, değişik seslendirme imkanları sağlaması gibi seçenekler sunmaktadır. Öğrenciler için dinlemeyi eğlenceli hale getirerek güdülenmeyi arttırarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir.

4. Bu çalışmada hazırlanan voki uygulamasıyla bağlantılı etkinliklerle sadece dinleme becerisi değil aynı zamanda özellikle konuşma ve diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlanmaktadır.

5. Bu çalışmada hazırlanan voki etkinliklerinin seslendirmeyi de içermesi öğrencilerin telaffuzlarının iyileşmesine katkı sağlayabilir.

6. Voki etkinlikleri öğrencilerin kelime öğrenimlerine de olumlu katkı sağlar. Yabancı dil gelişimi büyük oranda kelime öğrenmeye bağlıdır.

7. Voki etkinlikleri gündelik hayatta kullanılan dil ve gerçek ortamlar sunduğu için, dili sadece kurallarıyla değil gerçek hayatta hangi ortamda nasıl konuşulacağını da öğretir. 0

8. Voki etkinlikleri ders kitaplarına destek olabilecek yardımcı materyal olarak kullanılabilir.

9. Voki etkinlikleri Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde belirtilen temalardan “şahsi kimlik, evin çevresi ve evdeki çevre, günlük yaşam, boş zaman-eğlence, diğer kişilerle olan ilişkiler ve gezi” temaları seçilerek tasarlanmıştır. Vokiler aracılığıyla Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde yer alan dört temel dil becerisine yönelik kazanımların gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

Kaynakça

Çeltak, A. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çevrimiçi Öğretiminde Bir İzlen Tasarımı. *Turkish Studies*, 9(3): 451-465.

Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). *Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı*. Akademik Bilişim'10-XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10-12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi, Muğla.

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11, 269-307.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, ISSN:1308-2140 ,Volume 6/3 , Summer 2011, <http://www.turkishstudies.net>, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.2470, 797-810.

Göğüş. B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.

Gündüz, Ş. (2011). Çoklu Ortam Uygulamalarının Seçimi. Ö.Ö. Dursun ve H. Ferhan Odabaşı (Ed.), *Çoklu Ortam Tasarımı* (s.241-259). Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri 22-23 Aralık 2008 ODTÜ, Ankara.

Korucu, A. T. ve Çakır, H. (2014). *Bilgisayar öğretmeni adaylarının dinamik web teknolojilerine yönelik görüşleri*. Akademik Bilişim'14-XVI Konferansı. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 5-7 Şubat 2014 Mersin Üniversitesi, Mersin.

Munoz, C. & Towner, T., “*Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom*”, Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (s. 2623-2627). Chesapeake, VA: AACE. (2009) .

Özdemir, O. (2017). Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği. *Turkish Studies*, Volume 12(4), S. 427-444 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11283> ISSN: 1308-2140.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Silva, J. M., Rahman, A. S., & El Saddik, A. (2008). *Web 3.0: a vision for bridging the gap between real and virtual*. Paper presented at the 1st ACM international workshop on Communicability design and evaluation in cultural and ecological multimedia system, Vancouver British Columbia, Canada.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Abc Türkçe Çocuklar İçin Türkçe Öğretim Seti A1-A2 Ders Kitaplarındaki Metinlerin Çocuğa Görelik İlkesine Göre İncelenmesi

Yüksek Lisans Öğrencisi Kardelen Şendoğdu

İstanbul Aydın Üniversitesi

kardelensendogdu@stu.aydin.edu.tr

Öğr. Gör. Ali Durmuşcan

İstanbul Aydın Üniversitesi

alidurmuscan@aydin.edu.tr

Özet

Dil öğretimi, insanların iletişim süreçlerinde kullanmak zorunda oldukları dili belirli bir sistem ve program dahilinde çeşitli materyaller kullanarak insanlara öğretmeye çalışmaktır. Dil öğretiminde “Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni” programı kullanılmaktadır. Bu program vasıtasıyla bir dilin hangi kazanımlara göre ve hangi metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Nitekim dil öğretimi bir plan dahilinde belli bir çerçevede yürütülmektedir. Bu çerçevede dil öğretiminin ana materyallerinden birisinin de metinler olduğu bilinmektedir. Metinler öğrencinin dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi 4 temel dil becerisini geliştirmekte ve desteklemektedir. Bireyin gelişim dönemlerine göre eğitim planlaması yapıldığı bilinmekle birlikte metinlerin de bireyin gelişim seviyelerine göre uygunluğu göz önünde bulundurulmaktadır. Her birey aynı gelişim dönemi içerisinde yer almadığı için öğretimde kullanılan metinlerin de çocuğun gerek zihinsel gerekse de kişisel gelişimini destekler nitelikte olmalıdır. Bu araştırmada incelenen “ABC Türkçe Çocuklar İçin Türkçe Öğretim Seti A1 ve A2 Ders Kitapları” 7-12 yaş grubu için kaleme alınmıştır. Bu yaş grubu çocuklarının somut işlemler ve soyut işlemler başlangıcında olduğu kabul edilmektedir. Metinlerin dil öğretiminde taşınması gereken birtakım özellikler bulunmakla birlikte bu metinlerin hitap ettikleri yaş grubunun özellikleri açısından uygun olup olmadığı da önemli görülmektedir.

Söz konusu bu araştırmada literatür tarama tekniği kullanılarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların dil öğreniminde kullanmış oldukları “ABC Türkçe Çocuklar İçin Türkçe Öğretim Seti A1 ve A2 Ders Kitapları” isimli kitaplardaki metinler çocuğa görelilik ilkesine göre incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Metin, Çocuğa Görelilik

Abc Turkish Teaching Set For Children Review Of Texts in A1-A2 Course Books According To The Principle Of Child Reliness

Abstract

Language teaching is to try to teach people the language that people have to use in their communication processes using various materials within a specific system and program. The “European Common Framework Text for Languages” program is used in language teaching. Through this program, it has been revealed which achievements a language should be evaluated according to and according to which textality criteria. As a matter of fact, language teaching is carried out within a certain framework within a plan. In this context, it is known that one of the main materials of language teaching is texts. The texts develop and support the student’s 4 basic language skills such as listening, reading, speaking and writing. It is known that training planning is made according to the development periods of the individual, but the appropriateness of the texts according to the development levels of the individual is taken into consideration. As not every individual is involved in the same development period, the texts used in the teaching should also support both the mental and personal development of the child. “ABC Turkish Teaching Set A1 and A2 Textbooks for Children” was written for the 7-12 age group. It is accepted that children of this age group are at the beginning of concrete procedures and abstract procedures. While there are some features that texts should carry in language teaching, it is also important whether these texts are appropriate for the characteristics of the age group they address. In this research, the texts in the books titled “ABC Turkish Teaching Kit A1 and A2 Textbooks for Children” used in the language learning of children who learn Ed Turkish as a foreign language using the literature scanning technique were examined according to the principle of child reliance.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Text, Child Renivity

Giriş

Geçmişten günümüze kadar toplumlar kendi varlıklarının dışında başka ulusların varlıklarını da merak etmişlerdir. Bu amaçla ticari, politik ve eğitim gibi faaliyetlerle başka ulusların kültürlerini, yaşayışlarını, dillerini öğrenmişlerdir. Bu öğrenme neticesinde “yabancı dil” gereksinimi ortaya çıkmıştır. Yabancı dil Karaağaç’a göre “bebeklikle birlikte doğal olarak edinilen anadilinden veya ilk dilden sonra kazanılan dil, yabancı dildir, öğrenilmiş dil veya ikinci dildir (2013;845).” diye tanımlamıştır. Durmuş’a göre ise “yabancı dil, belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün anadili olmayan okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir (2013;16).” şeklinde tanımlamaktadır. Bize göre yabancı dil “kişinin anadilinin dışında isteyerek belli bir program dahilinde öğrenmeye çalıştığı dillerin tamamına yabancı dil denir.” şeklinde tanımlamaktayız. Tanımda da belirtildiği gibi dil öğretimi ister anadili ister yabancı dil olsun belli bir program dahilinde gerçekleşmektedir. Bu programların tarihin seyri içerisinde farklı yaklaşımlardan destek aldıkları görülmektedir.

Dil öğretimi konusunda temelde iki yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki geleneksel yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğretmen öğretimin merkezinde olup bilgiyi aktaran kişi olarak yer almaktadır. Dil öğretimi konusunda ikinci yaklaşım çağdaş yaklaşım ya da yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre ise öğretmen bilgiyi aktaran değil öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayan rehber konumundadır. Dil öğretimi geçmişten günümüze kadar bu yaklaşımların birçoğu kullanılmıştır. Nitekim gerek “Anadili Türkçe” öğretiminde gerekse de “Yabancı Dil Olarak Türkçe” öğretiminde kullanılmışlardır.

Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi Kaşgarlı Mahmut’un Divan-ı Lugati-t Türk adlı eseriyle sistemli bir şekilde öğretilmeye başlanmıştır. Bu eser Araplara Türkçeyi öğretmek için kaleme alınmıştır. Bu sebeple de Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminin ilk kaynakçası olarak kabul edilmektedir. Bu eserin içerisinde 8000’in üzerinde kelime, dilbilgisi özellikleri, 290 civarında atasözü, 91 şiir bulunmaktadır.

Codex Cumanicus, üç dilli bir yapıya sahiptir. İtalyanca, Almanca ve Kumanca dillerinde yazılmıştır. Sözlük özelliği görülmekle birlikte içeriğinde Almanca yazılmış 54 sayfalık metinler bulunmaktadır.

Türkçenin Yabancı Dil olarak öğretilmesinde yazılan ilk yazılı kaynaklarda da görüldüğü üzere bir dilin başka bir ulusa öğretilmesinde kullanılan en etkili materyallerden birisinin de metinler olduğu görülmektedir.

Metinler konusunda pek çok tanımlama yapılmaktadır. Söz gelimi Topal'a göre "Metnin kendine ait bir mesaj, bir ana fikir taşıması gerektiğini; paragraf veya paragraflardan oluşan, sözlü ve yazılı olabilen metnin gelişigüzel değil; düzenli ve tasarlanmış, bir yapı olduğu görülmektedir(2019:8)."Demirgüneş'e göre "Metin, iletişim işlevine sahip, yüzey ve derin metin düzeyleri bulunan kendi içinde mantıksallık, dilbilgisellik gibi açılardan tutarlı, bağlam duyarlı sözce veya tümcelerden oluşan bütünlüktür (2015:5)." TDK'ya göre "Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst." olarak tanımlanmaktadır. Bize göre metin "Kendi içerisinde belli dilbilgisi kurallarına göre bir araya gelen kelimelerin oluşturduğu paragraf veya paragraf topluluklarının mantıksal bir bütünlük içerisinde verilmesidir."

Paragraf veya paragraf toplulukları belli ölçütler çerçevesinde metin olarak değerlendirilmektedir. Bunlara metinsellik ölçütleri denilmektedir. Bu ölçütler:

- Bağdaşıklık: Dil bilgisel bağlantıları ele almaktadır.
- Tutarlılık: Anlamsal ve mantıksal olarak metnin kendi içerisinde tutarlı olmasıdır.
- Amaçlılık: Her metnin bir amaca hizmet etmesidir.
- Kabul Edilebilirlik: Metnin içerisinde yer alan unsurların okuyucu tarafından kabul edilmesidir.
- Bilgilendiricilik: Metnin okuyucuya yeni ve ilginç bilgiler sunmasıdır.
- Duruma uygunluk: Metnin yazılış amacına, konusuna, okuruna ve türüne göre uygunluk taşımasıdır.
- Metinlerarasılık: Bir metnin içerisinde yer alan bir olayın başka bir metnin içerisindeki olaya atıfta bulunmasıdır.

Metinsellik ölçütlerine sahip olmayan paragraf veya paragraf toplulukları metin olarak değerlendirilmemekte ve metin türleri içerisinde de yer almamaktadır.

Paragraf veya paragraf toplulukları işledikleri konulara oluşturuldukları şekillere veya yazım kurallarına göre farklı isimler almaktadır. Bu duruma metin türü denilmektedir. Anadili Türkçe olanlar için hazırlanmış olan Türkçe Ders kitaplarında olaya dayalı metinler, düşünceye dayalı metinler ve duyguya dayalı metinler olarak üç farklı türde metinler verilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde ise İltar ve Açık'a göre Oluşturulma Amacına Göre Metin Türleri kurgusal metinler ve özgün metinler olarak iki gruba ayrılmıştır. İşlevlerine Göre Metin Türleri ise resmi yazılar (Dilekçe, özgeçmiş vb.), öğretici metinler (Bulmaca, harita, hava durumu vb.), iletişimsel metinler (söylev, e-posta, kartpostal vb.), anlatmaya ya da göstermeye dayalı metinler (Çizgi roman, fabl, hikâye vb.), Nazım (şarkı, türkü, şiir vb.) olarak incelenmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde metinler materyal olarak kullanılmaktadır. Bu sebeple İltar ve Açık'a göre amaç ve kazanımları gerçekleştirebilecek her metnin okuma ve dinleme metni olarak kabul edilmesi mümkündür (2019;321-322). Amaç ve kazanımları gerçekleştirebilecek her metin kitaba dahil edildiği için bu metinlerin aynı zamanda yaş gruplarının gelişim özelliklerine uygun olup olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Daha önce de belirtildiği gibi Divan-ı Lügati-t Türk'te ve Codex Cumanicus'ta da dil öğretiminde metinler önemli bir yer tutmaktadır. Bu durumda gerek ders kitapları içerisinde gerekse okuma kitapları içerisinde yer alacak metinlerin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. İltar ve Açık'a göre ders kitaplarında yer alan metinlerin hedeflemesi gereken amaçlar ve cevap vermesi gereken ihtiyaçlar vardır. Bu amaç ve ihtiyaçlar şunlardır:

- **Bilgi aktarma:** Öğrenciye gerçek yaşam tecrübeleri sunacak duygu ve düşünceleri aktarmalıdır.
- **Denetleme:** Öğrencinin kendini kontrol etmesini sağlamalı ve eksik yanlarını görmesine olanak tanınmalıdır.
- **İletişim kurma:** Öğrencinin kendini anlatmasını veya karşı tarafa aktarmak istediği bir mesajı anlatmasını sağlamalıdır.
- **Davranış geliştirme:** Öğrencinin var olan kanılarını değiştirebilmeli ve onu etkilemelidir.

- **Bir düşünceyi savunma/bir düşünceye karşı çıkma:** Öğrencinin bazı düşünceleri savunmasını, bazı düşünceleri de eleştirmesini sağlamalıdır.

- **Estetik yaşam oluşturma:** Öğrencinin ilgisini çekecek ve ona zevk verecek şekilde olmalıdır (2019;315).

ABC Türkçe ders kitabının hitap ettiği yaş aralığı ve bu yaş aralığının bilişsel özellikleri bireyin zihinsel ve ruhsal gelişimi açısından önemli kabul edilmekle birlikte bu yaş aralığındaki özellikler metinlerin işledikleri konuları belirlemede ve çocuğa uygun metin seçiminin yapılmasında önem arz etmektedir. ABC Türkçe ders kitabının hitap ettiği yaş aralığı 7-12 yaş grubunu kapsamaktadır. Bu grupta yer alan çocukların Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre "somut işlemler dönemi"ne denk gelmektedir. Bu dönemin özellikleri genel olarak:

- Çocuk kendisini çevreleyen fiziksel gerçeklik ile sınırlıdır.
- Varsayımsal olarak ya da uzak gelecekle ilgili tahminlerde bulunamaz.
- Sık sık fiziksel kıyaslamalarda bulunurlar.
- Fiziksel durumlarla ilgili çok hızlı akıl yürütebilirler.
- Korunum ilkesini kazanmışlardır.

Bu dönemin gelişiminde bir ardışıklık vardır. Önceki beceri sonraki becerinin kazanılmasını etkiliyor.

Bu dönemdeki çocuklar olabildiğince başkalarının düşüncesine önem verirler (<http://www.kpsskonu.com/egitim-bilimleri/gelisim-psikolojisi/somut-islemler-donemi/>).

Ders kitaplarının sahip olması gereken hedefler ve çocuğun gelişim süreci incelendiğinde aslında bunların çocuğa görelilik ilkesiyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Çünkü Doğan'a göre "Çocuğa Görelilik İlkesi" denildiğinde;

- Çocuğun hayal gücüne seslenen,
- Onun rahatça ve zevk alarak okuyup anlayabileceği dili ve anlatımı kendinde barındıran,
- Onun ilgi duyabileceği konuları işleyen,

- Onu duygu ve düşünce yönünden besleyen,
- Olay örgüsü karmaşık olmayıp onun kavrayabileceği düzeyde olan metinler akla gelir (2019;28).

Nas'a göre ise çocuğa göre olan metnin özellikleri;

- Tümceler kısa ve yalındır.
- Dil yetkindir.
- Türkçenin zenginliğini ve olanağını kullanır yansıtır.
- Anlatım canlı, akıcıdır.
- Düşünce ve duygu eğitiminde iyi bir araçtır.
- Sanatsal değer şiirsel duyarlılık taşır. (2014;104)

Doğan ve Nas'ın çocuğa görelilik ile ilgili düşüncelerine bakıldığında metinlerin zengin bir dil özelliğine sahip olması, anlatımın akıcı olması, sanatsal değer taşıması, kişinin zihinsel gelişimini destekleyici nitelikte metinler kullanılması gerekmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “literatür tarama tekniği” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Büyüköztürk'e göre literatür taraması “sizin ilgilendiğiniz konuya ilişkin bilgileri bulmanızı, araştırmanıza kuramsal bir temel kazandırmanızı ve sizinkine benzer çalışmalarının sonuçlarını görmeyi sağlar.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmada ABC Türkçe Çocuklar İçin Öğretim Seti A1-A2 ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinleri incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Araştırma çocuklar için yazılmış olan ders kitaplarındaki metinlerin çocukların gelişim seviyelerine uygun olup olmadığını ortaya koymaktadır.

Bulgular

Tablo 1: A1.1 ABC TÜRKÇE Ders Kitabındaki Toplam Metin Sayısı ve Metin Özelliği

	OKU	DİNLE - OKU	ŞARKI
TOPLAM OKUMA VE DİNLEME METİN SAYISI	13	33	5
METİN ÖZELLİĞİ TAŞIYAN OKUMA VE DİNLEME METİN SAYISI	4	11	-

Tablo 2: A1.2 ABC TÜRKÇE Ders Kitabındaki Toplam Metin Sayısı ve Metin Özelliği Taşıyan Metin Sayısı Tablosu

	OKU	DİNLE - OKU	ŞARKI
TOPLAM OKUMA VE DİNLEME METİN SAYISI	15	28	5
METİN ÖZELLİĞİ TAŞIYAN OKUMA VE DİNLEME METİN SAYISI	5	20	-

Tablo 1'e göre A1.1 ABC Türkçe Ders kitabında toplam okuma metin sayısı 13 olarak tespit edilmiştir. Dinleme bölümünde yer alan metinler dinle-oku başlığı altında değerlendirilmiş ve toplam 33 metinden oluşmaktadır. Ayrıca 5 de şarkı metni bulunmaktadır. Okuma bölümü içerisinde yer alan 13 metinden sadece 4'ünde metinsellik özelliği bulunmaktadır. Dinle-oku bölümünde yer alan dinleme metinlerinde ise 33 metin içerisinde sadece 11 metinde metinsellik ölçütleri bulunmaktadır.

Tablo 2'ye göre A1.2 ABC Türkçe Ders kitabındaki toplam okuma metin sayısı 15 olarak tespit edilmiştir. Bunlardan sadece 5'inin metinsellik özelliği taşıdığı tespit edilmiştir. Dinleme bölümünde yer alan toplam metin sayısının 28 olduğu tespit edilmiş, bunların ise 20'sinin metinsellik özelliği taşıdığı belirlenmiştir. Yine bu kitapta da 5 şarkı metnine yer verilmiştir.

Tablo 3: A2.1 ABC TÜRKÇE Ders Kitabındaki Toplam Metin Sayısı ve Metin Özelliği Taşıyan Metin Sayısı Tablosu

	OKU	DİNLE - OKU	ŞARKI
TOPLAM OKUMA VE DİNLEME METİN SAYISI	18	28	5
METİN ÖZELLİĞİ TAŞIYAN OKUMA VE DİNLEME METİN SAYISI	15	18	-

Tablo 4: A2.2 ABC TÜRKÇE Ders Kitabındaki Toplam Metin Sayısı ve Metin Özelliği Taşıyan Metin Sayısı Tablosu

	OKU	DİNLE - OKU	ŞARKI
TOPLAM OKUMA VE DİNLEME METİN SAYISI	17	25	5
METİN ÖZELLİĞİ TAŞIYAN OKUMA VE DİNLEME METİN SAYISI	15	17	-

Tablo 3'e göre A2.1 ABC Türkçe ders kitabındaki toplam okuma metin sayısı 18 olarak tespit edilmiştir. Bunlardan 15'inin metinsellik özelliği taşıdığı belirlenmiştir. Bu seviyede toplam dinleme metin sayısı 28, bunların ise 18'inin metinsellik özelliği taşıdığı belirlenmiştir. Bu kitapta da yine 5 şarkı metnine yer verilmiştir.

Tablo 4'e göre A2.2 ABC Türkçe ders kitabındaki toplam okuma metin sayısı 17 olarak tespit edilmiştir. Bunlardan 15'ini metinsellik özelliği taşıdığı belirlenmiştir. Dinleme bölümünde yer alan toplam metin sayısı 25'tir. Bu metinlerden 17'sinde metinsellik ölçütleri bulunmaktadır. Yine bu seviyede 5 şarkı metnine yer verilmiştir.



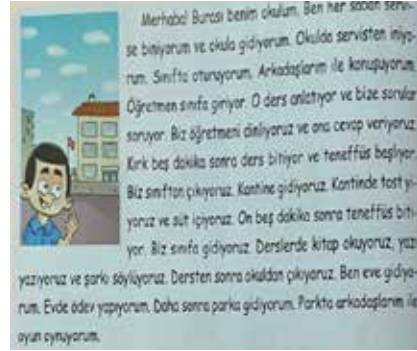
Bu tarz metinler araştırma konusuna dahil edilmemiştir. Bu tarz metinler görsellerle desteklendiği için tutarlılık göstermemektedir. Görseller bu metnin içerisinden çıkartılacak olursa bunun bir metin değil metinden bağımsız 4 farklı cümle olduğu ortaya çıkacaktır. Bu sebeple de araştırmanın içerisine tutarsızlık arz edeceğini düşünüldüğünden bu tarz metinler araştırmaya dahil edilmemiştir.

Tablo 5: Metinsellik Ölçütlerine Uyan A1.1 ABC
Türkçe Ders Kitabındaki Örnek Metinler

Murat: Alol Merhaba Hakan.
Hakan: Merhaba Murat. Nasılsın?
Murat: Teşekkür ederim Hakan. İyiyim sen nasılsın?
Hakan: Ben biraz hastayım. Bu nedenle bugün evdeyim. Sen neredesin?
Murat: Ben de şimdi evdeyim. Çok yorgunum. Sen evde yalnız mısın?
Hakan: Hayır. Yalnız değilim. Annem mutfakta. Kardeşim salonda. Ben odamdayım.
Murat: Tamam.
Hakan: Elif ve Zeynep nerede?
Murat: Elif sinemada. Zeynep müzede.
Hakan: Görüyoruz. İyi günler.
Murat: Görüyoruz. İyi günler.

Murat: Hakan şimdi teneffüs. Ben çok açım.
Kantin nerede?
Hakan: Kantin alt katta.
Hakan: Burası kantin.
Murat: Kantinde neler var?
Hakan: Kantinde yiyecekler ve içecekler var.
Murat: Kantinde meyve var mı?
Hakan: Hayır, kantinde meyve yok.

Tablo 6: Metinsellik Ölçütlerine Uyan A1.2 ABC
Türkçe Ders Kitabındaki Örnek Metinler



Tablo 5 ve Tablo 6'da yer alan ABC Türkçe ders kitaplarından seçilmiş olan metinlerde de görüldüğü gibi çocuğun rahatlıkla anlayabileceği yalın ve kısa anlatımlar tercih edilmiştir. Ayrıca metinlerde olay örgüsü karmaşık bir yapıda olmayıp tam tersi son derece sade bir üslupla anlatılmıştır. Fakat burada yer alan metinler genellikle öğrencinin hayal gücüne seslenebilecek seviyede ve çocuğu duygu ve düşünce yönünden besleyebilecek seviyede olmadığı görülmektedir. Bununla beraber özgün metinler olması olarak gösterilebilir. Özgün metinlerde genel olarak tasvir ve betimlemelere başvurulmuş. Bu da öğrencinin duygu ve hayal gücünü geliştirmekten ziyade var olanı ortaya koymaktadır, yani çocuğun hayal gücünü sınırlandırmaktadır.

Tablo 7 ve Tablo 8’de yer alan ABC Türkçe ders kitabından seçilmiş olan metinlerde de görüldüğü gibi A2 seviyesinde yer alan iki ders kitabında da cümlelerin uzunlukları öğrencinin yaş seviyesine göre artmıştır. Olay örgüsü biraz daha karmaşık olan bir yapıya bürünmüştür. Burada öğrencinin hayal gücünü destekleyecek masal, fıkra gibi kurmaca metinlere yer verilmiş yavaş yavaş özgün metinler azaltılmaya başlanmıştır. Bu sebeple de tasvir ve betimlemelerin yerini hikâye edici bir anlatım tarzı almıştır. Bu da öğrencinin duygu ve hayal gücünün gelişmesine destek olacaktır.

Sonuç

ABC Türkçe ders kitapları üzerinde çocuğa görelilik açısından yapılan incelemeye göre çocukların yaş ve dil gelişim seviyeleri artmakta olup buna göre yazılan metinlerin cümle uzunlukları da bu duruma paralel bir artış göstermektedir. Aynı zamanda bu ders kitapları içerisinde yer alan metinler çocuğun gelişim seviyelerine göre rahatça anlayabileceği bir dille yazılmıştır. A1 ve A2 seviyesinde ders kitabında yer verilmiş olan metinler daha çok tasvir ve betimlemeye başvurmuştur. Bunun da sebebi bu yaş grubundaki çocukların daha çok somut işlemler döneminde (7-11) olması burada daha çok özgün metinler kullanılmasını ve tasvire başvurulmasını gerektirmektedir. Fakat somut işlemler döneminin sonunda soyut işlemler dönemi başladığı için ağırlıklı olarak A2.2 ders kitabının sonlarına doğru kurmaca metinlere yer verilmiştir. Yapılan bu araştırmaya göre kurmaca metinlerin çocukların hayal dünyalarını geliştirmesine ve Türkçenin zenginliklerine ulaşması noktasında bu kurmaca metinlerinin A2.1 seviyesinde verilmeye başlanması daha uygun olacaktır. Ayrıca bu kurmaca metinler sayesinde Türkçenin zenginliği ortaya konulacaktır.

Öneriler

- İncelenen A1 ve A2 seviyesindeki 4 ders kitabında özgün metinlerin kurmaca metinlere göre daha fazla yer aldığı tespit edilmiş. Çocuğun dil edinimi sırasında gerek Türkçenin zenginliklerini gerekse de hayal gücünü geliştirmesi noktasında kurmaca metinlerin A2.2 ders kitabının sonlarına doğru değil de A2.1 ders kitabının ortalarından itibaren verilmesi daha uygun olacaktır.
- İncelenen ders kitaplarında karşılaşılan metinsellik ölçütlerine uymayan okuma bölümleri yerine çocuğun gelişimine uygun olarak metin bütünlüğü olan metinlerin tercih edilmesi uygun görülmektedir.
- Ders kitaplarında yer alan mekân ya da bir yerin tanıtılmasını sağlayan metinlerde çocuğun Türkçenin estetikliğini görmesi açısından betimlemeye dayalı bir dil kullanmak yerine bu yerlerin bir hikâye tarzında öğrencilere verilmesi daha uygun olacaktır.

Kaynakça

Bölükbaş F., Yılmaz M.Y, Keskin F., Demirel G.(2017). *ABC Türkçe Çocuklar İçin Türkçe Öğretim Seti A1.1/ A1.2/ A2.1/ A2.2* , İstanbul: Kültür Sanat Basım Evi.

Büyüköztürk Ş., Çakmak Kılıç F., Akgün E.Ö, Karadeniz Ş., Demirel F.(2015) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirgüneş F.(2015) Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okur Dostu Metin Bağlamında Değerlendirilmesi, *Niğde Üniversitesi*.

Doğan B.(2019) Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Çocuğa Görelik Unsurları Açısından İncelenmesi, *Gazi Üniversitesi*.

Durmuş M.(2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*, Ankara: Grafiker Yayınları.

<http://www.kpsskonu.com/egitim-bilimleri/gelisim-psikolojisi/somut-islemler-donemi/>

<https://sozluk.gov.tr/>

İltar L. Açık F.(2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metin Türlerinin Sınıflandırılması ve Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Değerlendirilmesi, *Türkiyat Mecmuası- Journal of Turkology* 29(2): 311-346.

Keklik S.(2015). *Çocukta Dil Edinimi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Nas R.(2014). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*, Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Topal M.(2019). Türkçe Ders Kitaplarındaki (7-8. Sınıflar) Manzum Metinlerin Metin Niteliklerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*.

Ülper H.(2011). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Duygu ve Kavram Zıtlığı Temelinde Haritada Bir Nokta Hikâyesi

Doktora Öğrencisi Levent ŞAHİN

*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
levend_sahin@yahoo.com*

Özet

Durum öykülerimizin aranan ustası Sait Faik ABASIYANIK; sanatını yaşamak, yazmak ve yazdığını okuyucuya inandırmak üzerine inşa etmiştir. Bu sacayağından sonuncusu; onu, diğer yazarlardan ayıran en önemli özelliğidir. Sait Faik, öykülerinde her ne kadar gözlemci göreviyle bulunsada onun en önemli ustalığı, başkalarının öykülerini kendi öyküleri, bizim öykülerimiz haline getirebilmek, öyküdeki gerçekçiliği okuyucunun suratına vurmaktır. Yazar, hikâyelerindeki gerçekçiliği çoğu kez zıt duyguları, karşıt kavramları kullanarak sağlamıştır. Estetik, karşıtların uyumudur prensibi uyarınca onun hikâyelerinde karşıt kavramların ve duygu gelgitlerinin bir bütün halinde güzeli yaratması görülebilir. Hikâyelerinde gördüğümüz zıt duygular, ister kahramanların mimikleriyle, ister davranışlarıyla ister de nesnelere hezimetleriyle olsun insan gerçeğine daha duru ulaşmanın aracı olarak kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda hayal kırıklıklarıyla ve umutlarıyla ele alınan insan, bu duyguların temsil ettiği nesne ve tabiat; hikâyenin gerçekçiliğini kusursuzlaştırmıştır. Bu bağlamda çalışmada, yazarın başat hikâyelerinden biri olan Haritada Bir Nokta hikâyesinde temel alınan duygu ve kavram zıtlığı araştırılmış ve bu zıtlığı okuyucuda uyandıran olay ve kavramlar tablo halinde belirtilmiştir. Haritada Bir Nokta hikâyesinin temelinde umut-umutsuzluk duygularının zıtlığı olduğu, yazarın hikâyedeki umut gelgitlerini tanık olma dâhilinde ele aldığı, yazarın tepki verme bilincini oluşturmayı amaçladığı ve hikâye unsurlarının bir bütün içinde farklı karşıt kavramları simgelediği tespit edilmiştir. Edebi metinlerin olanı göstererek olması gerekenin bilincini oluşturması ışığında, Haritada Bir Nokta hikâyesinin bireye tepki verme bilincini aşıladığı bu bakımdan da çok önemli bir eğitsel görevi üstlendiği görülmüştür. Sait Faik'in çoğu hikâyesinde yer verdiği duygu zıtlıklarının okuyucunun hislerini, iç dünyasını hedef alması bakımından

ders kitaplarında ilgili etkinliklerde, bu yönüyle de ele alınması önerilmiştir. Türkçe ders kitaplarının hikâye inceleme etkinliklerinde yazarın üslup özellikleri doğrultusunda hazırlanacak etkinliklerin daha yararlı olacağı belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygu zıtlığı, kavram zıtlığı, Sait Faik Abasıyanık, Haritada

Bir Nokta

The Story ‘A Point On The Map’ On The Basis Of Emotion And Concept Contradiction

Abstract

Sait Faik Abasıyanık, most wanted master of case stories, build his art on living, writing and convincing the reader that he wrote. The last one of this trivet is the most important feature that distinguishes him from other authors. Although Sait Faik is present in his stories as an observer, his most important skill is to turn the stories of others into his own, our stories, and to fling the realism of the story into the reader’s face. The author provided the realism in his stories mostly by using opposite emotions and concepts. In accordance with the principle that aesthetics is the harmony of opposites, it can be seen in his stories that the opposite concepts and emotional tides as a whole create the beauty. The opposite emotions we see in his stories have been used as a means of reaching human reality more clearly, whether through the gestures of the heroes, their actions or the defeats of objects. In parallel with this purpose, the human being handled with disappointments and hopes, the object and nature represented by these feelings; have perfected the realism of the story. In this context, the emotion and concept contradiction selected as the baseline in the story of “A Point on the Map”, which is one of the dominant stories of the author, was investigated and the events and concepts that aroused this contradiction in the reader’s mind were stated in a table. It has been determined that the opposition of feelings of hope and hopelessness underlies the story “A Point On the Map”, the writer handles the tides of hope within witnessing and aims to create the awareness of reacting. Moreover the elements of the story symbolize opposite concepts as a whole. In the light of the fact that literary texts create the consciousness of what should be by showing what is happening, it has been seen that the story of “A Point on the Map” ingrains the consciousness of reacting to the individual, and therefore undertakes a very important educational task. It has been suggested that the contradictions of emotions that Sait Faik included in most of his stories target the reader’s feelings and inner world, so it should be used in related activities in textbooks. It was stated that the activities prepared in accordance with the wording features of the author would be more useful in the story analysis activities of Turkish textbooks.

Key Words: Emotion contadiction, Sait Faik Abasıyanık, hope, hopelessness, A Point On The Map

Giriş

Sait Faik Abasıyanık, Cumhuriyet Dönemi'nin şüphesiz en önemli hikâyecilerinden biridir. Onun öykücülüğü Türk edebiyatına modernist bir bakış açısı kazandırmış; şiirsel anlatım, şiir gibi öykü, şiirsel öykü gibi tanımlamalarının edebiyatımıza girmesine vesile olmuştur. Onun sanatı yaşamak, yazmak ve toplumu yazdığına inandırmak şeklinde üç temel öge üzerine kurulmuştur (Binyazar, 1975). Yazar bu özellikleri dolayısıyla birçok araştırmaya konu; eserleri ise birçok farklı çalışmanın öznesi olmuştur.

Sait Faik'in öykülerine bir bütün halinde bakıldığında küçük insanların, her gün karşımıza çıkabilecek halktan içimizden insanların hayatlarının özeti olan bir fotoğraf karesi içinde canlandığı görülür (Örgen, 2010). Bu çerçevede eserlerini yazan sanatçının özellikle insan sevgisi ve tabiat sevgisi üzerine yoğunlaştığı, araştırmacılar açısından genel geçer bir kabul olmuştur (Fırat, 2010). Yazarın öykücülüğünü, Naci (1998) 3 dönemde ele almaktadır. Bu değerlendirme, araştırmacılar tarafından çokça kabul görmesi bakımından, alanyazındaki yerini şimdiden almıştır. Naci'ye göre yazarın birinci dönem hikâyelerini Semaver (1936), Sarnıç (1939), Şahemerdan (1940); ikinci dönem eserlerini, Lüzumsuz Adam (1947), Mahalle Kahvesi (1950), Havuz Başı (1952) ve Son Kuşlar (1952); üçüncü dönem eserini ise Alemdağda Var Bir Yılan (1954) oluşturmaktadır. Yazar, ilk dönem eserlerinde Ömer Seyfettin'in etkisi ve tarzıyla olay örgüsü anlatımının dışına pek çıkamamıştır. Bu dönem hikâyeleri, mesaj kaygısı taşıyan çatışmaya dayalı Maupassant tarzı özelliklere sahiptir (Fırat, 2010). İkinci dönem eserlerinde ise yazarın ona özgün üslubunun temel öğeleri olan hayatın içinden bir kesitin hikâyeye yansımaları, küçük insanların yaşantılarının insan ve doğa sevgisi temelinde hikâyelerde yer alması, bireylerin ayrı ayrı değerlendirilmesi ve toplumsal ve psikolojik eleştirilerin hikâyenin temeline oturtulması gibi özelliklerin belirginleştiği görülür. Üçüncü dönem hikâyelerinde ise genel olarak yaşama sevincinin hüzne dönüşmesi, yazar-anlatıcı farkının iyice kapanması, yazarın çevresinden çok kendisine dönmesi gibi özellikler ön plana çıkmaktadır (İnce, 2009). Haritada Bir Nokta hikâyesi, yazarın en verimli olduğu ikinci dönemine ait olan Son Kuşlar kitabından bir hikâyedir. Hikâyenin temelini de toplum eleştirisi oluşturmaktadır.

Sait Faik’i diğer önemli yazarlardan ayıran başlıca iki özelliği vardır. Bunlardan ilki hikâyelerinin çoğunda kahramanlardan birinin kendisi olmasıdır (ENGİNÜN, 2004). Onun hikâyelerindeki anlatıcı ile yazar arasındaki ayırım, öykücülüğünün birinci döneminden son dönemine kadar günbegün buharlaşarak yok olma noktasına gelmiştir. Bu bakımdan yazar, hikâyelerinde hangi konuyu anlatırsa anlatsın kendi gerçeğini ele almış, kahramanla anlatıcıyı çoğu zaman hem hikâyede hem de gerçek hayatta bütünleştirmiştir. Yazarın bu özelliği birçok araştırmacı tarafından belirtilmiş, tüm araştırmacıların ortak görüşü hâlinde alanyazında yerini almıştır. Kaplan (2005), Sait Faik’in bu özelliğini dost olmaları bakımından bir anısıyla örneklendirmiş, genel bir kaide olarak sanat ile şahsiyet arasında ilişki olduğunu dile getirmiştir.

Yazarın bir diğer önemli özelliği ise hikâyelerinin müthiş bir gerçekçilik barındırması ve bu gerçekçiliğin zıt duygu ve kavramların insanlar ve nesnelere üzerindeki yansımaları vasıtasıyla mükemmelleşmesidir. Kaplan’a (2005) göre onun gerçekçiliği sığ bir gerçekçilik değildir; efsaneyi, şiiri, duyguyu, sevgi ve hayali de içine alan, çirkinlik ile güzelliği, iyilik ile kötülüğü bir arada gören, insanı ve kainatı bütünüyle kucaklayan bir gerçekçiliktir. Yazar üzerine yapılmış çalışmalarda, yazarın eserlerinde kullandığı kavram ve duygu zıtlıklarından bahsedilse de bu özelliğine dair detaylı bir çalışma yapılmamıştır. Oysa onun eserlerinde; estetik, karşıtların dengesidir prensibi uyarınca bolca karşıt duygular ve kavramlar bulunmaktadır. Andaç (1995), bu bağlamda yazarın öykülerinin başat temalarının öfke, sevgi-sevgisizlik, umut-umutsuzluk, yiten-gelişen, yabancılaşan-yozlaşan vb. öğeler olduğunu belirtmiştir. Sağlam ve Korkut (2019), yazarın özellikle ikinci dönem hikâyelerinde ümitle ümitsizlik, sevgiyle sevgisizlik, güvenle güvensizlik arasında gelgitler yaşadığını dile getirmiştir. Binyazar (1975), biraz daha ileriye gitmiş, yazarın öykü dünyasının umutlanmak umutsuzluğa düşmek ikileminden oluştuğunu ileri sürmüştür.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmayla Sait Faik Abasıyanık’ın Harita’da Bir Nokta hikâyesinde kullandığı kavram ve duygu zıtlıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle yazarın daha az üzerinde durulmuş, hikâyelerindeki gerçekçiliği karşıt kavramlar ve duygularla sağlama özelliğine dikkat çekilmiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye inceleme etkinliklerine, yeni bir etkinlik çeşidi olarak öneriler

sunulmuştur.

Haritada Bir Nokta Hikâyesi

Hikâyeyi kısaca şöyle hatırlayabiliriz: Kahraman-anlatıcı, babasının vefatı üzerine doğduğu topraklara, adaya, ailesine dönmüştür. Onun için ada bambaşka bir yere sahiptir, yaşadığı şehir hayatından farklı olarak geldiği bu topraklarda huzuru bulacak ve adanın namuslu insanları arasında ölümü bekleyecektir. Hayal ettiği gibi adada onu ağabeyi, annesi ve ablası içten bir sevinçle karşılarlar. Anlatıcının ilk günleri adaya alışmaya çalışarak geçecektir. Adada, sonbahar mevsimi boyunca sakin ve mesut yaşayacaktır.

Anlatıcı her gün olduğu gibi balıkçı kayıklarına bakan bir kahvede otururken balıkçılar arasındaki bir olaya denk gelir. Anlatıcı, daha önceden balıkçıların av dönüşü, pay meselesinde çirkin hadiselerle karıştığını duymuştur fakat duymamazlığa gelmiştir. Hikâyenin temel eleştirisi de anlatıcının daha önce duyduğu fakat o gün tanık olduğu bu olay üzerinden kurulur. Balıktan dönülmüştür, kayıkta doğru düzgün para etmeyen on, on beş dülger balığı bulunmaktadır. Kayığı sekiz kişi temizlemektedir, bunlardan yedisi ada halkından biri ise ada dışındandır. Balığın bol çıktığı zamanlarda ada dışından insanlar çalışmaya gelmekte, kayık tayfası ve reisin gönüllerinden kopan bir pay karşılığında çalışmaktadır. Dışarıdan gelen adam, tayfadaki kişilerden daha içten daha cansiperane çalışmaktadır. Nihayet iş biter, reis iki tane iri dülger balığını alır, tayfalardan birine kalan balıkları pay etmesini söyler. Payı dağıtılmaya başlanır, bu sırada tayfalardan iki, üç balık alanlar olur. Dışarıdan gelen adam umutla, yüzünde oluşmuş kırmızılıkla hakkını beklemektedir. Yabancıнын yüzündeki gülümseme yavaş yavaş umutsuzluğa, çürümeye başlar. Tam bu sırada kayıktakilerden biri son dülger balığını kıyıya atar. Dışarıdan gelen adam umutla balığı almak üzere eğilmişken elinde irice bir dülger balığı olan tayfalardan biri kıyıdaki balığın üstüne basar ve balığı vermez. Kahveden bir kişi müdahale eder ama fayda etmez, anlatıcının müdahale edeceğini en çok umduğu tayfalardan biri ise arkadaşından sahip çıkar, “Kim gel de çalış demiş ona, gelmeseydi!” der. Reis ise bu sırada keyifle tayfalarını izlemektedir. Yabancı pay alamaması üzerine sessizce kahveye yanaşır, bu sırada kahveci başına dikilir. Kahveciye, “Kalkacağız, kalkacağız...” diyerek yavaşça ayağa kalkar, olaya karışan vatandaşa “Zararı yok hemşerim, vermesinler, istemez.” der ve küçük

adımlarla limana doğru yol alır.

Anlatıcı bu olaylar karşısında adanın sessiz bir köşesine gider ve adada huzurlu bir hayat içinde yazı bile yazmamaya karar vermişken oturur ve gördüklerini yazar ve akıllarımızda yer eden şu cümleyi dile getirir:

Yazmasam deli olacaktım...

Bulgular

Hikâyede yer alan zıt duygu uyandıran durum ve kavramları, karşıt kavramların hikâyedeki temsilleri ve zıt duyguların ortaya çıkmasını sağlayan olaylar olmak üzere iki grupta ele alabiliriz.

Hikâyenin girişinden kahraman-anlatıcının 14 yaşında adadan ayrıldığını ve büyükşehirlerden birinde –muhtemel İstanbul- orta yaşlarına kadar yaşadığını anlamaktayız. Anlatıcı için ada sevginin, iyiliğin, huzurun sembolüdür. Öyle ki hikâyenin başında “Haritada ada görmeyeyim. İçimdeki dostluklar, sevgiler, bir karıncalanmadır başlayıverir.” demektedir. Bu sözünün peşine adanın kendisinde çağrıştırdığı nesnelere sıralayıverir: “*Hemen gözlerimin içine bakan bir köpek, hemen az konuşan, hareketleri ağır, elleri çabuk, abalar giymiş bir balıkçı, yırtık muşamba kokusuyla beraber küpeşte tahtaları kararmış, boyası atmış ağır ve kaba bir sandal, sandalın peşini bırakmayan bir kuş, ağ, balık, pul, sahilde harikulade güzel çocuklar, namuslu kulübeler, kırlangıç ve dülger balığı haşlaması, kereviz kokusu, buğusu tüten kara bir tencere, ufukları dar sisli bir deniz...*” Örnekler dikkatlice incelendiğinde adanın anlatıcıda oluşturduğu olumlu duygular görülmektedir. Adada sahilde koşan çocuklar yoktur, sahilde koşan harikulade çocuklar vardır; sahilde öylece uzanan kulübeler yoktur, sahilde bulunan namuslu kulübeler vardır. Ada, anlatıcı için huzurun somutlaşmış halidir, şehirden adaya dönmesinin asıl sebebi huzur içinde ölmek istemesidir. Huzur ve iyiliğin sembolü olan adanın insanları da elbette ki namuslu ve dürüst olmalıdır. Anlatıcı adada yaşayan insanların özelliklerini de bu tasavvur etrafında sıralamaktadır: “...iyileri, kahramanları, namusluları, hak yemezleri, alın teri ile sert tabiattan kavga ve dostlukla ekmeğini çıkararak, birbirlerine fedakârlıklar ederek yaşayanları seyirden duyduğum hazla derin ve rüyasız bir uykuya dalacaktım.” Görüldüğü üzere anlatıcı için ada halkı masumluğun sembolüdür.

Büyükşehir ise anlatıcı için tüm kötülüklerin, günahların ve en önemlisi huzursuzluğun merkezidir. Anlatıcı, şehirde bulamadığı huzuru bulmak, iyiliğin ve sevginin içinde ölmek için adaya gelmiştir. Büyükşehir tüm günahların, kötülüğün merkezi olarak anlatıcının bütün olumsuz anılarının merkezindedir. Hikâyede bu durum “Yaşamıştım. Cebim para görmüştü. Kadın görmüştüm. Şehvet tatmıştım. Kumar görmüştüm. Hırsızlık, mapushane görmüştüm. Kerhane görmüştüm. Yankesicilerle, hırsızlarla arkadaşlık etmişim. Sulanmışlar, sulanmıştım. Aç yatmıştım. Para çalmıştım. Irza geçmişim. Sevmiş sevilmemişim.” şeklinde yer almıştır. Hikâyede, ada halkının her biri istinasız namuslu insanlar olarak tasavvur edilirken büyükşehirde yaşayan insanlar, kötülüklerle özdeşleştirilmiş, yankesici hırsız özelinde örneklendirilmiştir. Bu bakımdan şehir halkı, günahkârlığın vücut bulmuş hali görünümündedir. Bu kavram karşıtlığı içinde dikkat çeken bir başka tezat ise şehrin yaşamak için gidilen yer, adanın ise ölmeye gelinen yer olmasıdır.

Hikâyenin temelini oluşturan olayın kahramanları değerlendirildiğinde de yine karakterlerin zıt kavramlarla eşleştirildiği görülmektedir. Kahvede oturan ve olaya karışan adam, gördüğü adaletsiz davranışı düzeltme çabası içinde olması bakımından “hakkı” simgelerken ayağıyla dülger balığının sırtına basan adam “haksızlığın” sembolüdür. Kayığın reisi, tüm olayları kahvesini yudumlayarak izlemektedir. Kimseye sormadan iki dülger balığını alması ve tayfalara emir vermesinden anlaşılmaktadır ki isterse mutlak güç olarak yapılan haksızlığı durdurabilecek durumdadır. Bu bakımdan reis gücün, dışarıdan gelen yabancı ise güçsüzlüğün hikâyedeki karşılığıdır.

Tüm bu olanlar karşısında anlatıcının tepkisi ise yazarak olur. Hâlbuki anlatıcı adaya geldiğinde yazı bile yazmayacağına dair kendine söz vermiştir. Onun için yazmak kendi deyimiyle hırs ve hiddetten; terk edilmesi gereken kötü bir huydan başka bir şey değildir. Fakat tanık olunan olay karşısında “yazmak”, kötü bir huydan haksızlığa karşı bir başkaldırı aracına dönüşür. Anlatıcı adanın sakin bir yerine gider, kalemini yontar ve öper. Sonrasında ise akıllarımıza mihlanmış o büyülü cümleyi kurar: “Yazmasam deli olacaktım...” Haksızlığa karşı susmanın insanı deli edecek kadar ağır olması onu yazmaya sevk eder. Tanık olunan haksızlığın tüm insanlara duyurulması, anlatıcı için haksızlığın karşısına dikilmenin bir başka yolu olarak karşımıza çıkar.

Bir bütün olarak ele alacak olursak hikâyede bulunan kavramların zıt temsillerini şöyle gösterebiliriz:

Tablo 1: Hikâye Unsurları ve Temsil Ettikleri Kavramlar

Ada	Huzur/ İyiliklerin merkezi/ Ölmek için gelinen yer
Şehir	Huzursuzluk/ Kötülüklerin merkezi/ Yaşamak için gidilen yer
Ada halkı	Masumluk
Şehir halkı	Günahkârlık
Olaya karışan adam	Hak
Balığa basan tayfa	Haksızlık
Reis	Güç
Dışarıdan gelen yabancı	Güçsüzlük
Yazmak	Hırs, hiddet/ Başkaldırı

Hikâyedeki ana duygu umutla umutsuzluğun çatışması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan olayları, umudu canlandıran ve umutsuzluğa sürükleyen olarak iki başlıkta gruplandırmak daha anlamlı olacaktır. Hikâye, başından sonuna kadar umut ve umutsuzluk arasındaki gelgitlerin etrafında ilerlemektedir. Daha hikâyenin girişinde, ada; huzur içinde ölmeye gidilen yerdir, yeni umutların, günahdan uzak sadece iyiliklerle yaşanacak yeni bir hayatın başlangıcıdır. Hikâyenin sonunda ise şehirden farkı yoktur, orada da kötülükler, haksızlıklar vardır. Anlatıcının umudu umutsuzluğa dönüşmüştür. Özellikle karşılıklı konuşmalarda karşıt duyguların gelgit halinde okuyucuya işlemesi daha belirgindir. Okuyucu bir satırı okurken umuda yönelmekte, diğer bir satırda

ise umutsuzluğa sürüklenmektedir. Umud ve umutsuzluk bağlamında bu olaylar ve okuyucuda uyandırdığı duygular şöyle gösterilebilir:

Tablo 2: Olaylar ve yansıttığı duygular

Umut	Umutsuzluk
Anlatıcı iyi insanlar arasında yaşamak, huzur içinde ölmek için adaya gelir.	Anlatıcı adada da kötülüklerin kötü insanların olduğuna tanık olur.
Tayfa, balıkları kendi arasında bölüşür.	Pay dağıtımında dışarıdan gelen adama pay verilmez.
Dışarıdan gelen adam, yüzünde tatlı bir kırmızılıkla payını bekler.	Dışarıdan gelen adamın yüzündeki kırmızılık donuk bir tebessüme dönüşür.
Kıyıya balık atılır.	Elinde irice bir balık olan tayfalardan biri balığın üzerine basar.
Kıyıya balık atılmasıyla dışarıdan gelen adamın yüzü taze meyve halini alır.	Balığın üzerine tayfalardan birinin basmasıyla dışarıdan gelen adamın yüzü çürümeye yüz tutmuş bir meyveye dönüşür.
Dışarıdan gelen adam, pay alamaması üzerine kahveye yönelir ve kahvenin önüne çöker.	Dışarıdan gelen adama sahip çıkacağı umulan kahveci, herhangi bir müdahalede bulunmaz, adamın başına dikilir.
Anlatıcı, bu haksızlığa yazarak başkaldırır.	Dışarıdan gelen adam ağır ağır limana doğru gider.

Sonuç

Sait Faik Abasıyanık, öykülerinde çoğunlukla gözlemci olarak bulunmaktadır. O, bu özelliğine rağmen başkasının öyküsünü kendi öyküsü, bizim öykümüz haline getirebilmiştir. Yazar, bu başarısını gerçekçiliğine borçludur. O, hikâyelerindeki gerçekçiliği, çoğu kez zıt duyguları ve karşıt kavramları kullanarak sağlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, hayal kırıklıklarıyla ve umutlarıyla ele aldığı insanı, bu duyguların temsil ettiği nesne ve tabiatı; okuyucunun duygu gelgitlerini yaşayabilmesi için ustaca kullanmıştır. Haritada Bir Nokta, yazarın bu özelliğini yansıtan hikâyelerinden biridir. Yazar Haritada Bir Nokta hikâyesini umutla umutsuzluk arasındaki gelgitler üzerine kurmuştur. Hikâye unsurlarının birçoğu,

karşıt sembolleri ve kavramlarıyla hikâyede yer almıştır. Özellikle yazarın ikinci dönemini yansıtan eserlerinde onun karşıt kavram ve duygulardan bolca yararlandığı daha net görülür. Yazarın çoğu hikâyesinde yer verdiği bu özelliği, okuyucunun hislerini, iç dünyasını hedef alması ve okuyucuyu hikâyenin içine çekmesi bakımından önemlidir.

Türkçe ders kitaplarının hikâye inceleme bölümlerinde kullanılan etkinlikler standart bir yapıya sahiptir. Oysaki hikâye yazarının üslup özellikleri doğrultusunda hazırlanacak etkinlikler hikâye, yazar ve okuyucu üçlemesini bütünleştirecektir. Özellikle Sait Faik hikâyelerinde, yazarın üslup özelliklerinden biri olan karşıt kavramları ve duygu gelgitlerini kullanımını keşfetmeye yönelik etkinliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alması faydalı olacaktır. Öğrencinin yazar ile metin arasındaki ilişkiyi belirleyebilmesi, bu tarz üslup özelliklerini fark edebilmesiyle mümkündür.

Sait Faik, edebiyatın asıl amacının daha güzel ve daha iyi bir dünyaya varmak olduğunu dile getirmiştir. Yazarın az bilinen bir yönü de eserlerini, edebi metinlerin olanı gösterip olması gerekenin farkındalığını oluşturma bilinciyle kaleme almasıdır. Bu bakımdan Haritada Bir Nokta hikâyesinin bireye tepki verme bilincini aştığı ve çok önemli bir eğitsel görevi üstlendiği görülmektedir. Haritada Bir Nokta hikâyesinde kahraman-anlatıcının tepkisi yazarlık olmuştur, okuyucuya olan sunulmuştur. Haksızlığı duyumsayan okuyucu empati kuracak ve kendi hayatında haksızlığa karşı bir farkındalığa yönelecektir. Sait Faik, Haritada Bir Nokta hikâyesinde bizlere var olan bir dünya sunmuştur, var olması gereken

daha adaletli bir dünyayı ise tepki vermesini umduğu okuyucunun seçimlerine bırakmıştır.

Kaynakça

Andaç, F. (1995). *Yazınsal Gerçekçiliğin Boyutları*. Ankara: Ümit Yayınları.

Binyazar, A. (1975, Temmuz). Dokuz Öykücü: Sait Faik Üzerine Bir Deneme. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, s. 94-103.

ENGİNÜN, İ. (2004). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Fırat, H. (2010). Sait Faik Abasıyanık'ın Dünyasında İki Zıt Kavram: Tembellik ve Çalışkanlık. *Turkish Studies*.

İnce, B. (2009). Sait Faik'in Öykücülüğü ve «Havuz Başı» Öyküsüne Okur Merkezli Bir Yaklaşım. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.

Kaplan, M. (2005). *Hikâye Tahlilleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Naci, F. (1998). *Sait Faik'in Hikâyeciliği*. İstanbul: Adam Yayınları.

Örgen, E. (2010). Sait Faik Abasıyanık'ın Öykülerinde Melankoli. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, s. 79-91.

Sağlam, M. H., & Korkut, S. (2019). Sait Faik'in Hikâyelerinde Karakter Dönüşümü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

A1 ve A2 Seviyesindeki Arap Öğrencilerin Türkçe Öğretiminde Karşılaştığı Ses Sorunları

(Ürdün Yermük Üniversitesi Modeli)

Öğr. Gör. Mahmut Sami Doğanç

*Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
mahmutsamidoganci@gmail.com*

Arş. Gör. Seher Kaynamazoğlu

*Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
seher.kaynamazoglu@gmail.com*

Özet

Araplar ve Türkler arasındaki tarihteki ilk ilişkiler Halife Ömer zamanına kadar dayanır. Halife Ömer'in liderliğinde Türk coğrafyasında başlayan komşuluk ilişkileri, bu iki kavim arasında yıllarca sürecek olan dini, siyasi, iktisadi, ticari, sıhhi, coğrafi ve de dilsel pek çok işbirliğinin önünü açmış olup; bu iki kavmin ve de dillerinin kelime haznesinde bu ilişkilerin ve tarihsel birliğin varlığına dair kelime alış- verişinin olmasına sebebiyet vermiştir. Zaman zaman bu iki millet arasındaki kelime, terim, gramer eki ödünçlemesi duraksasa da, Arapça ve Türkçe arasındaki alıntılar doğrudan ya da dolaylı olarak bin yılı aşkın süredir devam etmektedir.

Arapçanın Sami dil ailesinin Güney Kolu içerisinde yer alması buna karşılık Türkçenin Ural- Altay dil ailesinin Altay dil koluna mensup olması; iki dil arasında gramatikal yakınlık olasılığını azaltmıştır. Bu yüzden, meydana gelen dilsel alıntılama, her iki dilin mevcut dilsel hüviyeti içerisinde sınırlanmış olup; diller arasındaki bu baskın hüviyet, Türkçenin yabancı Arap öğrencilere öğretiminde ses zorluklarına sebebiyet vermiştir. Özellikle Arapça ve Türkçe arasındaki ortak kelimelerde görülen bu ses zorlukları yanlış telaffuzlara da sebep olmuştur. Bu yüzden, bu çalışmanın odak noktası her iki dilin ses bilgisi açısından incelenmesi, farklılıklarının, ortak noktalarının tespiti ve bu noktaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde olumlu ve olumsuz izdüşümlerinin Yermük Üniversitesi örnekleme ile tespiti olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Arap Öğrenciler, Ses Sorunları, Yermük Üniversitesi Modeli.

A1 and A2 Level Arab Students' Phonetic Problems in Turkish Language Teaching

(The Model of Yarmouk University)

Abstract

The first relations between Arabs and Turks in history date back to the time of Caliph Omar. Neighborly relations that started in Turkish geography under the leadership of Caliph Umar paved the way for many religious, political, economic, commercial, sanitary, geographical and linguistic collaborations between these two tribes and this led to the exchange of words regarding the existence of these relations and historical unity in the vocabulary of these two tribes and their languages. Even though from time to time the borrowing of words, terms, and grammatical suffixes between these two nations is paused, quotations between Arabic and Turkish have been going on for over a thousand years, directly or indirectly.

The fact that Arabic is in the Southern Branch of the Sami language family, whereas Turkish is a member of the Altay language branch of the Ural-Altay language family has reduced the possibility of grammatical closeness between the two languages. Therefore, the resulting linguistic quotation is limited within the existing linguistic identity of both languages and this dominant identity among languages caused vocal difficulties in teaching Turkish to foreign Arab students. These sound difficulties, especially seen in common words between Arabic and Turkish, have also led to mispronunciations. Therefore, the focus of this study will be to examine the phonetic aspects of both languages, to determine their differences and common points, and to determine the positive and negative projections of these points in teaching Turkish as a foreign language with Yarmouk University sampling.

Key Words: Turkish Teaching, Arab Students, Phonetic Problems, Yarmouk University Model.

GİRİŞ:

Dil alıntılması ya da kelime ödünçlemesi her dilde görülen dilsel bir mesele olup; Arapçadan Türkçeye, Türkçeden de Arapçaya kelime alış veriş her iki ırk arasında bin yıldır süre gelen tarihsel ilişkiler çerçevesinde zaman zaman duraksa da her dönemde varlığını devam ettirmiştir. Araplar, İslamiyet öncesi dönemden itibaren Fars dilinden pek çok kelimeyi kendi bünyesine dâhil etmiş ve yine bu dil vasıtası ile de Türkçenin pek çok kelimesini ödünçlemiş ve de kendi kelime haznesini Türkçeye ödünç vermiştir. Çünkü Arapça ve Türkçe arasındaki kelime alışverişi, bin yıllık bir tarihi olan ve arkasında siyasi, sosyal, dini, ekonomik, askeri ve de kültürel sebepleri barındıran ilişkilerin neticesidir (Al-Samarai 1994: mukaddime).

Türkler ve Araplar arasındaki ilk temas Halife Ömer zamanında, Araplarca Harezim bölgesi olarak adlandırılan Orta Asya toprakları dâhilinde Kırgız Türklerinin yaşadığı yerde, yani Ertiş nehrinden İran'ın Doğusuna kadar uzanan bir mıntıkada gerçekleşmiştir (Selim 2000:13). Ardından her iki kavim arasındaki ilişkiler Emevi devleti (661-750) zamanında İslami fetihler çerçevesinde halife Kuteybe bin Müslim (669-715) sayesinde giderek artmıştır. Ve bu ikili ilişkiler Abbasi devleti (750-1258) zamanında yapılan bir ittifak ile kuvvetlenmiş ve İslamın Anadolu'da hızla yayılmasına zemin hazırlamıştır. Karahan devletinin (840-1212) resmi dinini islam olarak ilan etmesi ile de dini kelimeler başta olmak üzere pek çok Arapça kelime direkt ya da dolaylı olarak "Farsça üzerinden (Anıl 2002:1)" Türkçeye geçmiştir. Ve bu iki ırk arasındaki kelime ödünçlemesi Selçuklu devletinde (1078-1308) de devam etmiş olup, Osmanlı devletinin (1299-1923) yıkılışına kadar olan süreçte özellikle XVI-XIII. yy.lar arasında zirve yapmıştır (Awad 2009:15).

Her iki millet arasındaki dini, siyasi, iktisadi ve de sosyo-kültürel yakınlıklar, Arapçanın da Türkçeden kelime ödünçlemesi yapmasına sebep olmuştur. Özellikle coğrafi yakınlık neticesinde Türkçe kelimeler Arap dilinin lehçeleri içerisinde başta Irak lehçesi olmak üzere Suriye, Mısır, Ürün, Filistin ve Suudi Arabistan lehçelerinde yani Ammice'lerinde (أمّية) halife Abbas el-Mutasım zamanından itibaren yer almaya başlamıştır. Ve Osmanlı Devletinin hâkimiyetinde geçen yıllar içerisinde iki millet arasındaki içtimai ve siyasi yakınlık sayesinde Osmanlı Türkçesi içerisinde yer alan kelime haznesi hilafetin siyasi gücünün de etkisi ile Arapçaya girmiştir. Öyle ki, Osmanlıcada yer alan

yabancı kelime unsurları olan Farsça, Fransızca, İtalyanca, İngilizce kelimeler bile Türkçe üzerinden Arapçaya geçmiştir. Türkçeden Arapçaya kelime intikali hem kelime hem de ek boyutunda olmuş olup; bu kelimeler ve de ekler şu şekilde sıralanabilir (Altuncu 2005:112):

1. Türkçeden Arapçaya geçen ekler:

- (+cI) ve Arapça yazılışı (ج ي): İsimden isim yapım eki olup, Arapçaya tek bir şekil ile girmiştir örneğin: Altuncu (ي ج ن و ت ل أ), elektirikçi anlamına gelen Kehrabci (ي ج ب ر ك), ve Kasabci (ي ج ب ص ق).
- (+II) ve Arapça yazılışı (ي ل): İsimden isim yapım eki olup, Arapçaya tek bir şekil ile girmiştir ve (+cI) ekine nazaran kullanım alanı daha azdır. Örneğin: Arapçada “ç” ünsüzünün olmaması sebebiyle ses değişimi yoluyla Arapçaya giren ve çiçekçi anlamına gelen Şişekli (ي ل ك ش ي ش) kelimesi.
- (+hane) ve Arapça yazılışı (ن ا خ): Aslen Farsça bir ek olup Arapçaya Türkçe üzerinden geçmiştir örneğin: silahhane (ن ا خ ح ا ل س).
- (baş+) ve Arapça yazılışı (ش ا ب): Baş katip (ب ت ا ك ش ا ب), Baş mühendis (ش ا ب س د ن م).
- (+sIz) ve Arapça yazılışı (ز س): Yokluk, eksiklik bildiren ve olumsuz anlamda sıfatlar türeten isimden isim yapım ekidir (Korkmaz 2007:64). Örneğin: ahlaksız (ز س ق ا ل أ), edepsiz (ز س ب د أ).
- (+IAr) ve Arapça yazılışı (ر ا ل): Kırklar (ر ا ل ق ر ق).

2. Türkçeden Arapçaya geçen kelimeler: Türkçeden Arapçaya geçen kelimeler belli başlı alanlarda yoğunlaşmaktadır ve bunlar içerisinde meslek mensubu isimleri (dükkancı/د ك ن ك د), yiyecek-ıçecek isimleri, (çörek/ك ر و ج), sıfatlar (serseri/ي ر س ر س), özel isim, lakap ve ünvanlar (kaşıkçı/ي ج ق ش ا ق), yer isimleri (karakol/ل و ق م ر ق), araç-gereç isimleri (balta/ع ط ل ب), filler (başlamak/ش ل ب), giyim-kuşam ve dokuma ile ilgili kelimeler (çuval/ل ا و ش), akrabalık isimleri (abla/ا ل ب أ), maden isimler (altın/ن و ت ل أ), ve hayvan isimleri (arı/ي ر أ) yer alır (Aytaç 1994:142). Bu örneklere ek olarak, Arap lehçelerinde sıklıkla kullanılan kelimelere aşağıda zikredilen sözcükler de eklenebilir:

- Genel anlamda kullanılan kelimeler: Abaza (أظاب), aslan (نالسرأ), demirci anlamına gelen damurci (يجرمأد), yazıcı anlamına gelen Yazcı (يجزأى).
- İdare ile ilgili kelimeler: Emir, bey anlamına gelen beg (كيب), han (ناخ).
- Askeri kelimeler (Kaynamazoğlu 2019: 290): Onbaşı (يشابنأ), bölük (شيوأچ), çavuş anlamına gelen çaviş (كولب), çarık anlamına gelen çaruh (خورأچ), kaftan (نأطفق), kundura (قردنق).
- Alet- Edevat ile ilgili kelimeler: Tepsi anlamına gelen tebsiyye (تيسبت), kaşık anlamına gelen haşuka (فقوشأخ).
- Yemek ve tatlı ile ilgili kelimeler: Bamya (ايماب), Arapçada ‘p’ ünsüzünün olmaması hasebiyle bastırma (قمرطسب) şeklinde telaffuz edilen pastırma, baklava (قوالقب), dolma (قملأود).

II. TÜRK DİLLERİNİN VE SAMİ DİL AİLESİNİN TASNİFİ:

Türkçe Ural-Altay dil ailesinin Altay dil grubuna mensup olan ve son ek olarak çekimlenebilen bir dil olup; Ural grubu kendi içerisinde üçe ayrılır: Fin-Ugor dilleri, Samoyed dilleri ve Yukagir dilleri (Ergin 2004: 9). Ek olarak Altay Grubu da kendi içerisinde üç kola ayrılır: Türk dilleri, Moğol dilleri ve Tunguz dilleri (Demir ve Yılmaz 2014:55). Buna rağmen, Arapça Sami dil ailesine mensup olup Türkçeden farklı olarak bükümleme⁶ yoluyla kelime türetimi yapan bir dildir (Vural ve Böler 2015:23). Ve Sami dil ailesi Kuzey grubu ve Güney grubu olmak üzere ikiye ayrılır (Brockelmann 1977:11).. Kuzey grubu da coğrafi açıdan ikiye ayrılır: Kuzey-Doğu Grubu (Babil ve Aşur lehçesiyle beraber Akadça) ve Kuzey-Batı Grubu (Kenan lehçesi, Eski Aramice, Tevrat Aramicesi, ve Süryanice). İkinci grupta yer alan Güney grubu da üçe ayrılmaktadır: Kuzey Arapça grubu (Fusha Arapçayı kapsamaktadır), Güney Arapça grubu (Arapçanın pek çok lehçesini içerisinde barındırır, örneğin: Seb'iyye, Mainiyye, Hamiriyye, Katbaniyye) ve Etiyopya grubu (klasik-fusha Etiyopyası) (Ababnah ve Amina 2014: 29).

⁶ Çekim ve türeme esnasında kelime kökü sabit kalır ve yeni kelimeler köklere getirilen ekler aracılığıyla yapılır; örneğin *kitab* (باتك) ve *mekteb* (مبتكم) kelimelerinin kökü *k-t-b*'dir (ب-ت-ك). *Kitab* kelimesine elif harfi eklenerek, *mekteb* kelimesine ise mim harfi eklenerek (*k-t-b*) kökünden türetilmiştir.

Her iki lisanın farklı dil ailelerine mensup olması bu iki dil arasındaki benzerliklerin az, farklılıkların ise çok olmasına sebebiyet vermiştir. Bu farklılıkların en barizi ise ses düzleminde karşımıza çıkmakta olup; Türkçeden Arapçaya geçen alıntı kelimelerde kendisini ses değişimleri ya da en yakın sese değiştirme olarak göstermektedir.

III. ARAP DİLİNİN SES ÖZELLİKLERİ:

Arapça Türkçeden farklı olarak 34 fonemenden yani birimsesden oluşur ve bunların 28'i ünsüz geri kalanı ise ünlü harflerdir. Ayrıca Türkçede bulunmayan uzun ünlüleri yazı sisteminde göstermektedir. Arapçanın mevcut sesleri, bu seslerin özellikleri ve bunların hem Türkiye Türkçesindeki karşılıkları hem de uluslararası fonetik alfabesindeki karşılıkları şu şekilde sıralanabilir (Beshir, 2000):

Harflerin Özellikleri (Al-Hawali 1998:184)	Uluslararası Fonetik Alfabe	Harflerin Türkiye Türkçesindeki Karşılıkları	Alfabetik Sırayla Arap Harfleri
ÖTÜMSÜZ, SÜREKSİZ, PATLAYICI, GIRTLAK	,	e	ء
ötümlü, süreksiz, patlayıcı, çift dudak	b	b	ب
Ötümsüz, süreksiz, patlayıcı, diş ünsüzü	t	t	ت
ÖTÜMSÜZ, SÜREKLİ, SIZICI, DIŞ ÜNSÜZÜ	φ	s	ث
ötümlü, süreksiz, patlayıcı, diş-damak	dž	c	ج
ÖTÜMSÜZ ,SÜREKLİ, SIZICI, GIRTLAK	ħ	h	ح
ÖTÜMSÜZ ,SÜREKLİ, SIZICI, ÖN DAMAK	x	h	خ
ötümlü, süreksiz, patlayıcı, diş ünsüzü	d	d	د

ötümlü, sürekli, sızıcı, diş ünsüzü	ḍ	z	ذ
ötümlü, sürekli, akıcı, ön damak	r	r	ر
ötümlü, sürekli, sızıcı, diş ünsüzü	z	z	ز
ötümsüz, sürekli, sızıcı, diş ünsüzü	s	s	س
ötümsüz, sürekli, sızıcı, diş-damak	š	ş	ش
ÖTÜMSÜZ, SÜREKLİ, SIZICI, DİŞ-DAMAK	ş	s	ص
ÖTÜMLÜ, SÜREKSİZ, PATLAYICI, DİŞ- -DAMAK	ḍ	d	ض
ÖTÜMSÜZ, SÜREKSİZ, PATLAYICI, DİŞ- DAMAK	ṭ	t	ط
ÖTÜMLÜ, SÜREKLİ, SIZICI, DİŞ-DAMAK	ḍ	z	ظ
ÖTÜMLÜ, SÜREKLİ, PATLAYICI, GIRTLAK	‘	genellikle a sesine karşılık gelmekte	ع
ÖTÜMLÜ, SÜREKLİ, PATLAYICI, ÖN DAMAK	ğ	g	غ
ötümsüz, sürekli, sızıcı, diş-dudak	f	f	ف
ÖTÜMSÜZ, SÜREKSİZ, PATLAYICI, ART GENİZ	q	k	ق
ötümsüz, süreksiz, patlayıcı, ön damak	k	k	ك
ötümlü, sürekli, akıcı, ön damak	l	l	ل

ötümlü, sürekli, akıcı, çift dudak	m	m	م
ötümlü, sürekli, akıcı, diş ünsüzü	n	n	ن
ötümsüz, sürekli, sızıcı, gırtlak ünsüzü	h	h	ه
ÖTÜMLÜ,SÜREKLİ, AKICI DIŞ ÜNSÜZÜ	w	v	و
ötümlü, sürekli, akıcı, ön damak	y	y	ي
art, geniş, düz, kısa	a	a	ʿfetha
art, dar, yuvarlak, kısa	u	u	ʿdamme
ön, dar, düz, kısa	i	i	kesra
ART, GENİŞ, DÜZ, UZUN	ā	aa	uzun a
ART, DAR, YUVAR- LAK, UZUN	ū	uu	uzun u
ÖN, DAR, YUVARLAK, UZUN	ī	ii	uzun i

Tablodaki veriler ışığında Arapçanın Türkçeye kıyasla farklı bir ses (gırtlak) yapısına sahip olduğu ve Türkçeye nazaran fonetik düzlemde ilave ünlüleri (uzun ünlüler: ā, ū, ī) ve ünsüz sesleri (ء، ث، ح، ذ، خ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق، و) barındırdığını söylemek mümkündür. Bu ilave seslere sahip olması Arapçadan Türkçeye yapılan ödünçlemelerde ünlü ve ünsüz ses değişimleri olarak karşımıza çıkmakla beraber, benzer ses olaylarının Türkçeden Arapçaya geçen kelimelerde de görüldüğünü söylemek mümkündür.

Yine tablodaki veriler ışığında, iki dil arasındaki farklı seslere rağmen ortak ses yapılarının da olduğu söylenebilir. Bu sesler ünlülerde (a, i, u) ve ünsüzlerde (b, t, s, c, d, r, z, s, ş, f, k, l, m, n, v, y) şeklinde sıralanabilir. Bu ortak sesler, Türkçeden Arapçaya geçen alıntı kelimelerde, olduğu gibi kendisini muhafaza ederken, Türkçede olup da Arapçada olmayan sesler ise Arap fonetiğinde en yakın sese çevrilmiştir. Bunun en belirgin örneği ünsüzlerde (p, ç, j, ğ) ünlülerde ise (ö, ü) seslerini içeren kelimelerde karşımıza çıkmaktadır.

IV. ARAP ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞTIĞI SES SORUNLARI:

Türkçenin dünya dilleri içerisinde uluslararası değerinin artmasıyla birlikte Türkçe öğretimi ve öğrenimine olan talep artmıştır. Özellikle Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Arap siyasi coğrafyasında etkin bir rol almasıyla beraber Ürdün, Irak, Suudi Arabistan, Lübnan, Cezayir vb. Arap Dilinin konuşulduğu ülkelerde Türkçe öğretimi gerek resmi (Yunus Emre Kültür Merkezi ve Milli Eğitim Bakanlığınca görevlendirilen akademisyenlerce) gerekse gayri resmi (Eğitimlerini Türkiye’de tamamlamış ya da aslen Türk asıllı olup Arap ülkelerinde çeşitli sebeplerde ikamet etmekte olan kişilerce) olarak karşılanmaktadır.

Çalışmanın bu kısmında, Ürdün Yermük üniversitesinde 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim- öğretim yılları içerisinde A1 ve A2 seviyesindeki Arap öğrencilerin Türkçe öğretimi sırasında karşılaştığı ses sorunları ve bunların nedenleri Türkçeden Arapçaya geçmiş alıntı kelimelerin örnekleme ile anlatılmıştır. Çalışmanın sonunda verilen örnekler ve karşılaşılan ses sorunları tahlil edilmiş ve her iki dilin farklı telaffuza sahip olmalarının neticesine binaen Türkçe alıntı kelimelerdeki ses olayları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda ses değişiminin tespit edildiği Türkçeden Arapçaya geçmiş alıntı kelimeler ve ses değişimleri şu şekilde sıralanabilir (Prokosch 1983:43):

1. Ünlülerde görülen ses değişimleri: Türkçede bulunan bazı ünlü harfler (ö,ü) Arapçada bulunmamaktadır. Bu yüzden mevcut sesler telaffuz kolaylığı açısından Arapçanın bünyesinde bulunan en yakın sese çevrilir. Örneğin (ö) sesi (o)’ya, (ü) sesi ise (u)’ya çevrilir. Yine Türkçede olmayan uzunluk- kısalık ayrımı Arapçaya yapılmış alıntı bir kelimedeki kendisini uzun ünlü olarak karşımıza çıkarır. Bir başka ifade ile Arapça yabancı bir dilden alıntılı olduğu kelimelerin içerisindeki ünlüleri uzun ünlü şeklinde bünyesine dâhil eder. Arap öğrencilerin telaffuzunda zorlandığı Türkçe kelimelerdeki ünlü harfler ve bu ünlü harflerin değişimleri aşağıdaki gibidir:

- (a) ünlüsünün uzun (ā) ya da (e) değişimi: āblā (أبلا), bābā (أباب), beyram (مريب)
- (e) ünlüsünün uzun (ī) değişimi: bāštārī
- (ı) ünlüsünün uzun (ū), (ī), (a), (u) değişimi: āhūr (أحور), alāyālī (أليالي), ālaṣ (ألاش), furun (نرف)

- (i) ünlüsünün uzun (ā) değişimi: āntākē (أي ج ك اتن أ)
- (o) ünlüsünün uzun (u) ya da uzun (ū) değişimi: buqça (ة ج ق ب), būş (ش وب)
- (ö) ünlüsünün (u) değişimi: kufta (ة ت ف ك)
- (u) ünlüsünün uzun (ī) değişimi: bāşşāvīş (ش ي و اش ش اب)
- (ü) ünlüsünün uzun (ī) değişimi: bāşmuftī (ش اب ي ت ف م ش اب)

2.Ünsüzlerde görülen ses değişimleri: Arapça Türkçeye nazaran farklı ünsüzleri bünyesinde barındıran bir dil olup; Türkçede tek bir sesin karşılıdığı fonetiği Arap dilinde birden çok fonetik karşılıkmaktadır. Örneğin (d), (k), (t), (z) seslerinin fonetik karşılığı Arapçada iki ayrı sesbirim ile sırası ile şu şekilde ifade edilir (د، ض، ك، ق، ت، ط، ز). Ve Türkçede tek bir sesbirim karşılığı olan (s) ve (h) ünsüzlerinin Arapçada üç ayrı fonetik karşılığı (س، ه، ث، ح، خ، ه) vardır. Bu yüzden içerisinde (d, k, t, z, s, h) ünsüzlerini barındıran Türkçe kelimeler Arapçanın fonetik ses hassasiyeti sebebiyle değişime uğrar. Bu da Arap öğrencilerin bu sesleri yanlış telaffuz etmesine ve de öğrenmesine neden olmaktadır. Türk dili menşeli belli başlı kelimeler ve ünsüz değişimleri sırasıyla şöyledir:

- (ç) ünsüzünün (ج) ya da (ش) değişimi: beqrāc (ج ا ر ق ب), bāşşāvīş (ش اب ش ي و اش)
- (d) ünsüzünün (ض) değişimi: oğa (ة ض و أ)
- (g) ünsüzünün (ج) değişimi: cumruk (ك ر م ج)
- (ğ) ünsüzünün (غ) değişimi: āğa (أ غ أ)
- (h) ünsüzünün (خ), (ح), (ق) ünsüzlerine değişimi: ‘Abtaxāne (ة ن ا خ س ت ب ع), bāş cerrāh (ح ا ر ج ش اب), buqça (ة ج ق ب)
- (k) ünsüzünün (ق) ya da (غ) değişimi: açığ (أ ج ا غ), āncaq
- (n) ünsüzünün (م) değişimi: ‘afārīm (ع م ي ر ا ف ا م)
- (p) ünsüzünün (ب) değişimi: dōlāb (ب ا ل و د)
- (s) ünsüzünün (ص) değişimi: başma (ة م ص ب)
- (t) ünsüzünün (د) değişimi: bayraqdār (ر ا د ق ر ي ب)

- (t) ünsüzünün (ط) değişimi: ārmūt (طومراً)
- (v) ünsüzünün (و) değişimi: qāwurma (قمرواق)
- (y) ünsüzünün (ك) değişimi: alāy beki (الكب يالال)
- (z) ünsüzünün (ض) değişimi: ‘arḍuhāl (ل احضرع)

V.SONUC:

Ural- Altay dil ailesi içinde yer alan Türkçe ve Sami dil ailesi içerisinde yer alan Arapça farklı dil ailelerine mensup olmalarının getirmiş olduğu sebepler yüzünden, farklılıkları çok olan ve benzerlikleri az olan iki dil olup; bu farklılıklar dil bilgisi, ses bilgisi, sarf bilgisi, sözlük ve delalet düzeyinde karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada her iki dil arasındaki ses farklılıkları ve bu farklılıkların Ürdün Yermük Üniversitesinde Türkçe öğrenen Arap öğrencilere yansımaları, Türkçeden Arapçaya geçen ortak kelimeler ve bunlardaki ses değişimleri irdelenmiştir.

Kaynaklar

Ababnah, Yahya ve Amina, Az-Za'bi (2014). *Mucemi'l Müştereki'l Lugavi'l Arabi's Sami.*(1. Baskı) Abu dabi: Hey'e Abu Dabi Lilsiyaha wa's Seqafe.

Al-Hawali, Mohammad Ali (1998). *Mu'cemu Ilmi'l Eswat.* (1.Baskı) , Suwaylah-Al-Ürdün: Daru'l Falah.

Al-Samarai, İbrahim (1994). *Ad-Dahil fi'l Farisiyye wa'l Arabiyye wa't Turkiyye.* (1. baskı). Beyrut- Lübnan: Mektebe Lübnan.

Altunci, Muhammad (2005). *Al-Muarrab wa'd-Dahil fi'l Lugal Arabiyye wa'l Adabuha.* (1. Baskı). Beyrut-Lübnan: Daru'l Marife.

Anıl, Zeynep Ayça (2002). Aslı Arapça Olup Türkçeye Anlam Kaymasına Uğrayarak Geçmiş Kelimeler. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.*

Awad, Mohammad Münis (2009). *Al-Etraqu'l Osmaniyyun Tarihhum wa Hadarathum.* (1. baskı) Kahire- Mısır: Daru'l Alem,'l Arabi.

Aytaç, Bedrettin (1994). *Arap Lehçelerindeki Türkçe Kelimeler.* (1. baskı). İstanbul- Türkiye: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

Beshir, Qamal (2000). *Ilmu'l Eswat* (1. Baskı). Kahire- Mısır: Dar garib. .

Brockelmann, Carl (1977). *Fıhı'l Lugati's Samiyye. (Ramadan Abdu't Tewwab Çev.)*. (1. Baskı). Riyad- Suudi Arabistan: Matbu'a Camia Riyad

Demir, Nurettin ve Yılmaz, Emine (2014). *Türk Dili El Kitabı.* (7. Baskı). Ankara- Türkiye: Grafiker Yayınları

Ergin, Muharrem (2004). *Türk Dil Bilgisi.* (1. Baskı). İstanbul- Türkiye: Bayram Yayım.

Kaynamazoğlu, Seher (2019). Tahawwulat Elfazu't-Türkiye maa'l Arabiyye fi'l-Hitabu'l Askeri. *17. Uluslararası Al-Nakdi'l Edebi Konferansı, İrbid- Ürdün, Alemu'l Kutubu'l Hadis, s.290-304.*

Korkmaz, Zeynep (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi.* (2. Baskı). Ankara- Türkiye: TDK. Yayınları.

Prokosch, Erich (1983). *Osmanisches Wortgut im Sudan-Arabischen*. (Band 89)
Berlin: Klaus Schwarz Verlag.

Selim, Sabri (2000). *El-Etraqu'l Hawarizmiyyun fiş'şarqu'l edna'l islami*. (1. Baskı). Kahire-Mısır: Mektebe's seqafe'd diniyye.

Vural, Hanifi ve Böler, Tuncay (2015). *Ses ve Şekil Bilgisi*. (1. Baskı). İstanbul-Türkiye: Kesit Yayınları.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Ders Kitaplarının Rolü: İngiltere Örneği

Öğretmen Mehmet Toyran

Millî Eğitim Bakanlığı

toyran1@gmail.com

Özet

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa ülkelerinin göçmen politikaları nedeniyle ülkemizden çok sayıda aile Avrupa'ya göç etmiştir. Almanya, İngiltere, Fransa, Belçika gibi ülkelerde yoğunlaşan Türk vatandaşları özellikle ikinci nesilden sonra eğitim meselesine önem vermeye başlamışlardır. Çocuklarının ana dilini unutmaması için dernekleşen, okullaşan Türkler ana dili öğretimini önce kendi imkânlarıyla yapmaya başlamışlar, Millî Eğitim Bakanlığının meseleyi sahiplenmesiyle de birçok Avrupa ülkesinde Türkçe dersleri, uzman eğitimler eşliğinde yapılmaya başlanmıştır. Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe ve Türk kültürü öğretimi çalışmaları artarak devam etmektedir. Köklü bir eğitim geleneğine sahip olan İngiltere'de Türk Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 38, Kıbrıs Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 11 öğretmen Türkçe konuşan toplumun çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü dersi vermek üzere görevlendirilmiştir. Birleşik Krallık'ta Türkçe ve Türk Kültürü dersleri 45'i İngiliz okulu, 28'i Türk dernek okulu, 14'ü cami derneği okulu, 7'si Kıbrıslı Türk dernek okulu olmak üzere toplam 94 kurumda yapılmaktadır. Yaklaşık 3000 öğrencinin eğitim gördüğü bu okullarda Türkçe ve Türk kültürü derslerinde daha çok öğretmen marifetiyle hazırlanmış çeşitli eğitim materyalleri kullanılmaktaydı. Ülkemizin ders kitaplarına verdiği önemin bir sonucu olarak yurt dışında yaşayan Türk çocukları için sekiz seviyede Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları basılmış ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İngiltere'deki Türk okullarında kullanılmıştır. Kitap kullanımının zorunlu olmadığı ve giderek azaldığı İngiltere'de Türk okullarında ders kitabı kullanımı birçok açıdan değerlendirilmeye muhtaçtır. Çalışmamızda eğitimde teknolojinin, zengin görsel materyallerin ve eğitim içeriği sağlayan sitelerin yaygın kullanıldığı İngiltere'de Türkçe ve Türk kültürü derslerinde kullanılan Türkçe ve Kültürü Ders Kitapları fiziki özellikleri açısından (boyut, ağırlık, renklendirme kalitesi vb.), tipografik özellikleri açısından (tasarım, font,

punto, başlıklandırma, yönerge yerleştirme vb.) görsel özellikleri açısından (görsellerin niteliği, yaş düzeyine uygunluğu, amaca uygunluğu vb.), içerik özellikleri açısından (bilimsel uygunluğu, programa uygunluğu, senaryoların ve metinlerin temalara uygunluğu, öğrencilerin ihtiyaç ve düzeylerine uygunluğu vb.) ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yurt Dışındaki Türk Çocukları, Ders Kitapları, İngiltere, Eğitim

The Role of Textbooks in Teaching Turkish to Turkish Children Abroad: The Case of England

Abstract

After the Second World War, many families from our country migrated to Europe due to the immigration policies of European countries. Turkish citizens, who concentrated in countries such as Germany, England, France and Belgium, started to give importance to the issue of education especially after the second generation. Turks, who became an association and schooled so that their children would not forget their mother tongue, first started to teach their mother tongue with their own means, and with the adoption of the issue by the Ministry of National Education, Turkish lessons in many European countries started to be held in the company of expert instructors. Studies of teaching Turkish and Turkish culture to Turkish children abroad increasingly continue. In England, which has a deep-rooted educational tradition, 38 teachers were assigned by the Turkish Ministry of National Education and 11 teachers by the Ministry of National Education of Cyprus to teach Turkish and Turkish Culture to the children of the Turkish-speaking community. In the United Kingdom, Turkish and Turkish Culture courses are held in 94 institutions, including 45 British schools, 28 Turkish association schools, 14 mosque association schools, 7 Turkish Cypriot association schools. In these schools, where approximately 3000 students receive education, various educational materials, mostly prepared by teachers, were used in Turkish and Turkish culture lessons. As a result of the importance our country attaches to textbooks, eight levels of Turkish and Turkish Culture textbooks for Turkish children living abroad were published and used in Turkish schools in the UK in the 2019-2020 academic year. In England, where the use of books is not compulsory and is gradually decreasing, the use of textbooks in Turkish schools needs to be evaluated in many ways. In our study, Turkish and Culture Textbooks used in Turkish and Turkish culture lessons in England, where technology, rich visual materials and sites providing educational content are widely used in education, are used in terms of their physical features (size, weight, coloring quality, etc.), typographic features (design, font, font, title, instruction placement, etc.) in terms of visual features (quality of visuals, suitability to age level, suitability for purpose, etc.), content features (scientific suitability, suitability to the program, suitability of scenarios and texts to themes, suitability to students' needs and levels, etc. It will be discussed.

Keywords: Turkish Children Abroad, Textbooks, England, Education

İngiltere'deki Türk Varlığı

Diğer Avrupa ülkelerine göre Türkler Birleşik Krallık'ı geç keşfetmişlerdir. Bunda iki ülke arasında göçü düzenleyen kanunların olmaması etkilidir. Ancak İkinci Dünya Savaşından sonra Türkler, Birleşik Krallık'a göç etmeye başlamışlardır. Türklerin Birleşik Krallık'a göçünü üç merhalede incelemek mümkündür:

a. Kıbrıs Türkleri: Adaya ilk göç eden Türk toplumdur. 1945-1960 arasında adada cereyan eden Türk-Rum çatışması bunda etkili olmuştur. Adadan göç edenler kendilerinden önce göç eden Kıbrıslı Rumları takip edip onların yaşadığı yerlere yerleşmişler, onların yaptığı işleri yapmaya başlamışlardır.

b. Türkiyeli Türkler: Türkiye Türkleri 1960'larda adaya göç etmeye başlarlar. Bu göçün en çok zikredilen sebebi ekonomiktir. ÖNAL (2001. Akt. Uysal 2014:20)'ın yaptığı kapsamlı araştırma sonucunda elde edilen veriler şöyledir: Göçmenlerin %31.5'i Marmara Bölgesinden, %23.4'ü Güneydoğu Anadolu Bölgesinden, %20'si İç Anadolu Bölgesinden, %9.5 ile Akdeniz Bölgesi, %6.8'le Doğu Anadolu Bölgesi, %4.1'le Ege Bölgesi, %3.4'le Karadeniz Bölgesi. Bu taksimde her ne kadar Marmara Bölgesi ilk sırada yer alsada da bu göçmenlerin İstanbul'da yaşadığını göstermez. Zira onlar, memleketlerinden önce İstanbul'a oradan yurtdışına gelmişlerdir.

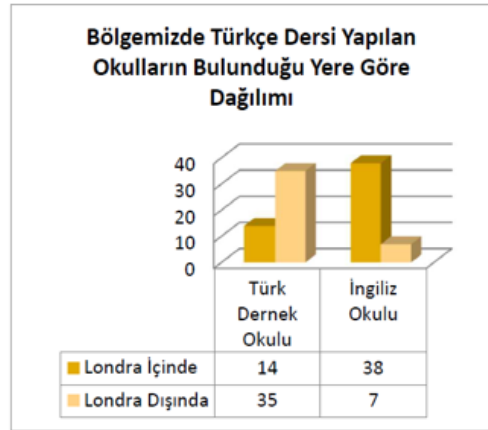
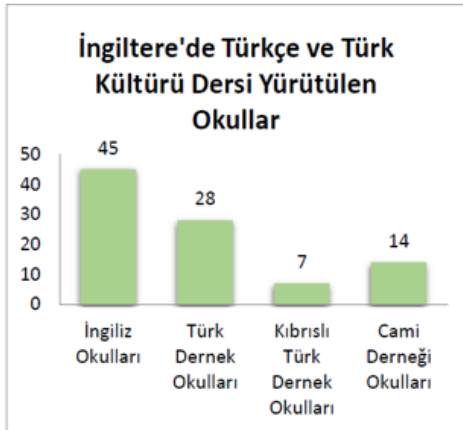
1971 Askerî darbesi sonrası Birleşik Krallık'a göçen profili artık daha eğitilidir. Bu tarihe kadar olan göçlerin en mühim sebebi "ekonomi" idi. Bu tarihten sonra siyasi sebepler eklenmiştir. 1978 Maraş olaylarından sonra çok sayıda Maraşlı Alevi yönünü Birleşik Krallık'a çevirmiştir. 1980 Askerî Darbesi diğer Avrupa ülkelerine olduğu gibi Türkiye'den İngiltere'ye göçü etkileyen ve ona siyasi bir boyut katan bir diğer hadisedir. Siyasi sebeplerle Türkiye'yi terk eden eğitilmiş, şehirli, entelektüel vatandaşlardır. Dolayısıyla bu dönemde siyasi sebeplerle İngiltere'ye göç edenler ekonomik sebeplerle kırsaldan gelenlerden daha eğitilidir (MEHMET ALİ 2001:7). Türkiye Türkleri de Kıbrıslı Türkleri barınma, iş konusunda Kıbrıslı Türkleri takip ederler.

c. Türkiyeli Kürtler: 1980'de başlayıp 90'ların başına kadar devam eden göç dalgası ise Türkiyeli Kürtlerdir. Onlar iltica yoluyla Birleşik Krallık'a gelmeyi tercih etmişlerdir. Onlar da barınma ve iş konusunda Türkiyeli Türkleri takip ederler.

Türkler de göçün ilk yıllarında önce geldikleri memlekete, din, dil, etnisite farkına bakmaksızın farklı çatılar altında toplanarak çoğunluk kültürüne karşı kendilerini korumuşlardır. Artan göçmen sayıları ile bu kurumlar bölünmüş, göçmenler daha spesifik özelliklerine göre yan yana gelir olmuşlardır ki ilk başta ortak tek nokta olan “TÜRKÇE” onları tek bir çatı altında toplamaya yetmiştir. Göçün temel sebebi kabul edilen “ekonomik” kaygılar giderildiğinde göçmenlerin artık çok para kazanmaktan başka kaygıları su yüzüne çıkmaya başlamıştır. Bu da çocukların “eğitim”idir.

Türkçe konuşan Türk toplumunun çocuklarının okul başarısı aile büyüklerinin adaya geliş tarihleri kronolojisi ile uyumludur: Kıbrıslı Türkler, Türkiyeli Türkler, Türkiyeli Kürtler. Birleşik Krallık’ta Türkçe konuşan göçmenlerin çocuklarının okul başarılarının genele kıyasla düşük olduğu tespit edilmiştir. Çoğu eğitimini tamamlamadan okul hayatını terk eder. (Açıkgazete,18.05.2009). Aile işletmelerinde işleri hazır olduğundan bir iş bulmak için onların iyi bir eğitimden geçmeye ihtiyaçları yoktur. Bir başka yönüyle İngiliz toplumu içinde kendi kurduğu gazeteler, televizyon kanalları iş yerleri ile Türk toplumu kendi kendine yetebilen toplumların başında gelir (ENNELI 2005:2). Bu ilk bakışta olumlu bir husus gibi görünse de “eğitim” başlığında olumsuz etkisi göze çarpacaktır.

Bu sunumda İngiltere’de Türkiye Millî Eğitim bakanlığı Eğitim Müşavirliği, KKTC Londra Temsilciliği tarafında farklı eğitim kurumlarında tertip edilen Türkçe derslerinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında kullanılmaya başlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının eğitime etkisi tartışılacaktır.

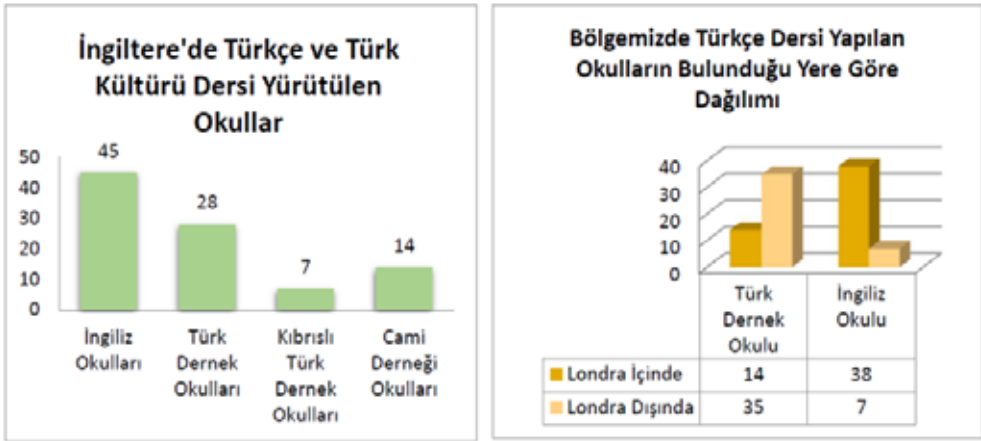


Birleşik Krallık'ta Türkçe ve Türk Kültürü Eğitim Faaliyetleri

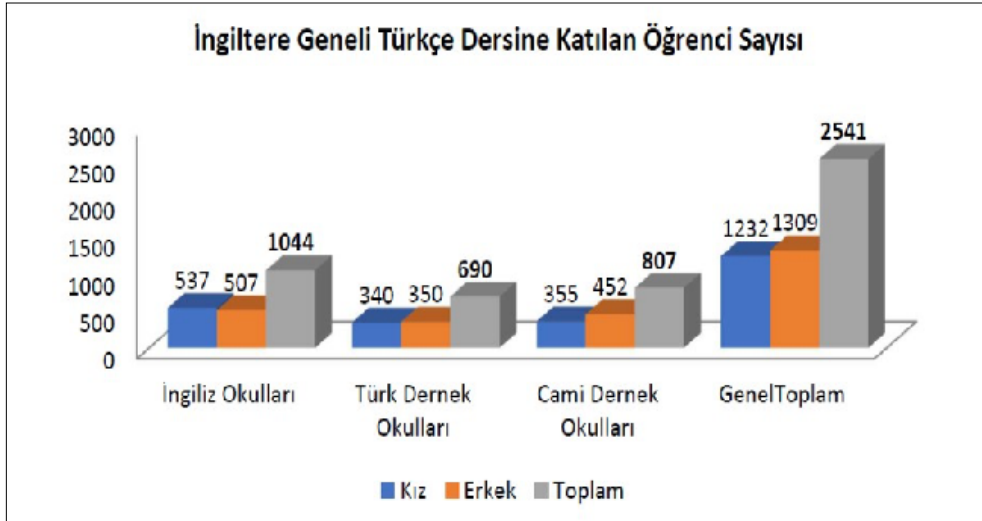
Millî Eğitim Bakanlığı Londra Eğitim Müşavirliği bünyesinde 38 öğretmen görev yapmaktadır. Kurumdan alınan verilere göre 2020'nin ilk üç ayında 2541 öğrenci Türkçe ve Türk kültürü derslerine iştirak etmiştir. Bu sayıya KKTC'den gelen ve gönüllü öğretmenlerin ders verdiği öğrenci sayıları da eklendiğinde toplam öğrenci sayısı 3114 olarak karşımıza çıkar. Aynı yılın nisan, mayıs, haziran aylarında ise Covid-19 sebebiyle öğrenci sayılarında bir düşüş meydana gelmiştir. Bu dönemde uzaktan eğitim yapılmıştır ve hâlen eğitim online eğitim şeklinde devam etmektedir.

İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, Türk cami dernek okulları, Türk dernek okulları, İngiliz okullarında yapılmaktadır.

Birleşik Krallık'taki Türk Okulları Grafiği



Birleşik Krallık'taki Türk Okullarındaki Öğrenci Sayıları (Şubat – 2020)



İngiltere'deki Okullarda Ders Kitabı Kullanımı

Türkiye'nin tersine Birleşik Krallık'ta okullarda kurum kültürü, disiplin, geleneksel eğitim yöntemleri gibi eğitimin özüne dair birçok husus hâlâ önemini korurken ders kitaplarının hem devlet okullarında hem de özel okullarda kullanımının yok denecek az olması dikkat çekicidir (ÇALIŞKAN, TOYRAN 2020: 695).

Köklü bir eğitim geleneğine sahip olan İngiltere'de ders kitaplarının okullarda kullanımının azalması başka birçok alternatifi gündeme getirmiştir. Okulların kendi kendini yönetebilme, kendi kendine kararlar alabilme özgürlüğünün bulunduğu İngiltere'de ders kitaplarının kullanılmaması başka eğitim materyallerinin kendine alan bulmasına ortam hazırlamıştır. Bununla ilgili maddeler aşağıda sıralanmıştır.

- İngiltere'de ilk ve orta dereceli okullarda ders kitabı kullanımıyla alakalı bir zorunluluk yoktur.
- Ders kitabı kullanımının yaygın şekilde uygulanmaması, öğretmenleri materyal geliştirme sürecinde daha aktif kılar. Öğretmenler kendi ders materyallerini geliştirme veya eğitim sitelerinden almak hürriyetine sahiptir.

- Öğretmenlerin derslerde hangi kaynağı kullanacağı zümre öğretmenler kurulunun kararı ve okul idaresinin tasdiki ile olabilmektedir.
- Öğretmenlerin derste kullandıkları çalışma kâğıtlarını her ders için okul tarafından temin edilen deftere öğretmen, yardımcı öğretmen; ortaokulda ise öğrenci tarafından yapıştırılmaktadır. Böylelikle öğrenciler yılsonunda dersle alakalı bir arşive sahip olurlar.
- Ders kitaplarının kullanılmaması eğitim içerikli internet sitelerinin gelişmesine zemin hazırlamıştır.
- Eğitim için materyal imkânı sunan siteler ücretli ve ücretsiz siteler bulunur. Ücretli siteler öğretmen ve velilerin talepleri doğrultusunda siteye yeni materyaller koyabilmektedir.
- Bu siteler öğrenci ve öğretmenleri sadece materyal boyutunda desteklemez.

Öğrencilerin ödev yapmaları için de uygun platformlar mevcuttur.

Köklü bir geçmişe sahip eğitim kurumları ise kendi kitaplarını, eğitim sitelerini hazırlamaktadır.

Öğretmenlerin mesailerinin büyük kısmını materyal hazırlamaya ayırırlar

(ÇALIŞKAN, TOYRAN 2020:697).

İngiltere’de Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında yurt dışındaki öğrencilere dağıtılmıştır. Hazırlık 1 ve 2 kitaplarının yanı sıra belirlenen 8 seviye için ders kitapları bulunmaktadır.

Önceki yıllardaki Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kitap uygulamasının olmaması öğretmenlerin dersin içeriğini olmasa da işleyişini kendi bilgi, tecrübe ve imkânları ölçüsünde belirlemesine sebep olmuştur. Her ne kadar Türkçe derslerinde uygulanan bir müfredat olsa da ders kitabı uygulaması neyin, ne zaman, ve daha önemlisi “nasıl” öğretileceği hususlarında yol gösterici mahiyettedir. Dersler farklı branşlardaki öğretmenler tarafından verildiği için ortak ders kitabı uygulaması ile kişilerden, kurumlardan kaynaklanan farklar en aza indirgenmiş olur. Her ne kadar Türkçe ve Türk kültürü derslerinin yapıldığı ülkede ortak ders kitabı yaygın olmasa da dersi yürüten öğretmenlerin ortak kitap kullanımı eğitim süreci tecrübeli olması bu derslerde kitap kullanımının dersten alınacak verime katkı sağlayacağı düşüncesini doğurur.

TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERS KİTAPLARI



Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının Özellikleri ve Öğretmen Değerlendirmeleri

- Milli Eğitim Bakanlığı 2019 -2020 Eğitim Öğretim yılında Birleşik Krallık'taki Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için Hazırlık 1-2 ders kitapları dâhil olmak üzere ve belirlenen 8 seviyede 3114 kitap göndermiştir.
- Kitapların özellikleri ve kitaplar hakkındaki öğretmen değerlendirmeleri aşağıdadır:

Biçim Özellikleri

Fiziki Özellikler (Boyut, ağırlık, kâğıt kalitesi, renklendirme kalitesi vb.)

- A4 boyutunda hazırlanan tüm Türkçe ve Türk Kültürü kitapları, boyut, sağlam ve düzgün ciltlemesiyle kullanım açısından son derece elverişlidir. Her yaş grubundan öğrencinin taşıyabileceği ağırlıktaki kitaplar kaliteli kuşe kâğıttır. Kullanılan kuşe kâğıt, (özellikle 1.ve 2. seviye kitaplarda ağırlıklı olmak üzere) tüm kitaplarda kurşun kalem ile yazmaya ve kuru boya, pastel boya gibi boyaların kullanımına uygun değildir. İdeal kullanım için keçeli boya ve tükenmez kalem tercih edilmektedir ama bu da hataların düzeltilmesine imkân vermemektedir.

Tipografik Özellikler (Tasarım özellikleri, font, punto, başlıklandırma, yönerge yerleşimi vb.)

- Farklı seviye grupları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarında kullanılan tasarımlar, içerikleri başarılı bir şekilde yansıtmaktadır. Görseller dikkati dağıtmayacak seviyededir. Kapak tasarımları seviyelere uygundur. Bunun yanında etkinlikler için ayrılan boşluklar yeterli değildir. Küçük yaş grubunun büyük puntolarla yazdığı düşünüldüğünde bu dikkat edilmesi gereken bir husustur. Bazı sayfalarda resimlerin küçültülmesi gerekebilir. Yine yönergeler küçük yaş grupları dikkate alınarak akılda kalıcı bir şekilde kısaltılabilir.

Görsel Özellikler (Görsellerin niteliği, yaş düzeyine uygunluğu, amaca uygunluğu vb.)

- Genel olarak görseller öğrenci yaş ve seviyesine, içeriğe uygun olarak değerlendirilmiştir. Küçük çocuklar için çizgi karakterlerin, büyük çocuklar için fotoğrafların kullanılması etkinlikleri somutlaştırma açısından gayet olumludur. Bunun yanı sıra bazı görseller eski fotoğraflar kopya edilip renklendirildiği için piksel kalitesi açısından ilgi çekici olmaktan uzaktır. Yine bazı kitaplarda ileri seviyelerde olması gereken görsellerin alt seviyelerde olduğu görülmektedir. Örneğin 4.seviyede olması gereken bir resim ya da çizim 7.seviyede olabiliyorken tam tersi bir durum da söz konusudur. Bazı görseller ise yurt dışında yaşayan çocukların kültürel birikimi göz önüne alındığında hedef kitleye uygun değildir.

İçerik Özellikleri (Bilimsel uygunluğu, programa uygunluğu, senaryoların ve metinlerin temalara uygunluğu, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine uygunluğu)

- Tüm seviyelerdeki kitapların ihtiyaçlar gözetilerek hazırlandığı görülmektedir. Kullanılan metinler temalarla gayet uyumlu, kazanımlarla paraleldir. İçeriklerde kullanılan karakterler, öğrencilerin kendi yaşantıları ile özdeşim kurmalarını kolaylaştırmaktadır. Bazı kitaplarda kullanılan metinler nispeten uzundur. İçeriklerde genellikle Kıta Avrupa'sından (özellikle Almanya) bahsedilmesi İngiltere'deki velilerin ve eğitimcilerin eleştirdikleri bir husustur.
- Tüm kitaplarda yer alan millî bayram kutlamaları tek bir tema başlığı altında değil de zamanında kutlanacak-ışlenecek şekilde ayarlanabilir. Bazı kitaplar etkinlik açısından yetersiz kalmaktadır. Grup çalışması, drama etkinlikleri dersleri daha eğlenceli ve kalıcı hâle getirecektir. Kitap sonlarında sözlük çalışması eklenebilir. 2. seviye kitaplarda harf öğretimi sonunda o harf grubunu barındıran metinlerin daha uzun tutulması gerektiği kanaatindeyiz.

Etkinliklerin Nitelikleri

- Genel olarak etkinlikler gerçekleştirilebilir niteliktedir. 1. seviyede temel çizgi çalışması ve boyama etkinlikleri ağır basmaktadır. 1. 2. ve 3. seviyede İngiltere’de alışkın oldukları şekliyle etkinlikler geliştirilerek kes-yapıştır, kolay ulaşılabilir materyallerle hazırlanabilecek maket çalışmaları, çek kopar etkinlikleri, bulmacalar, zenginleştirilmiş oyunlar ve özellikle öğrencilerin bolca keyif aldıkları kare ve çapraz bulmaca-kelime avı türünde ki bulmacalar eklenebilir. Dinleme izleme formundaki etkinliklerin kare kod uygulamaları ile interaktif bir şekilde izlenmeleri sınıf ortamında ilgi çekmesi ve günümüz teknolojisine uygunluğu açısından son derece yerinde bir uygulamadır. Ayrıca bu sayede öğrenciler CD ve benzeri ek materyale ihtiyaç duymaksızın evlerinde ve bireysel ortamlarda da bu etkinliklere ulaşabilmektedirler.

Dil ve Anlatım Özellikleri

- Genel olarak kullanılan dil ve üslup öğrenci seviyelerine uygun açık ve anlaşılırdır. Fakat özellikle 3.seviyeden başlayarak bazı temalarda hem yönerge kısımlarında hem de içerik anlatımlarında ağır bir dil kullanımı görülmektedir. Yeteri kadar Türkçe bilgisi olmayan öğrenciler gözetildiğinde bu durum kimi zaman öğrencilere zor gelmektedir. Bunun için de kitapların sonlarına sözlük kısmı eklenebilir ya da kitaplarla beraber küçük Türkçe sözlük gönderilebilir. Yine kitapların bazı yönergelerinde birlik sağlanamamıştır. Örneğin bazı yönergelerde “yaz” derken bazılarında “yazın” ya da “yazalım” denildiği gözükmektedir. Soru-cevap bölümlerinde, yönergelerde, Türkçeye yabancı dillerden girmiş kelimelerin önüne geçilmesinde ve metinlerin oluşturulmasında kısa cümlelerin kullanılmasının doğru olacağı kanaatindeyiz.

Dinleme-İzleme İçeriklerinin Özellikleri

- Dinleme ve izleme içerikleri dersleri zevkli kılmak açısından oldukça başarılıdır fakat bu içeriklerin uygulanmasında okulların fiziki imkânlarının farklılık teşkil etmesinden dolayı zorluklar yaşanabilmektedir. Örneğin bazı okullarda bilgisayar, hoparlör, projeksiyon desteği olmadığı için kalabalık

gruplarda telefon kullanmak etkinliğin uygulanabilirliğini düşürmektedir. Yine ses kayıtlarında Türkçeyi doğru kullanan kişiler seçilmiş ama bazı içeriklerde hızlı konuşulduğu, uzun cümleler kullanıldığı ve zor kelime grupları barındırdığı için öğrencilerce zor anlaşılmaktadır. Kitaplar için hazırlanan video içeriklerinin bir kısmı geçmiş yıllarda çekilmiş olan (siyah-beyaz formatta) videolardan alıntı yapılmış. Özellikle çocukların çizgi kahramanların olduğu videolara daha ilgi gösterdikleri için videoların büyük bir çoğunluğunun yeniden düzenlenmesi gerektiği kanaatindeyiz.

Sonuç ve Öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ücretsiz ders kitabı dağıtması olumlu bir uygulamadır. Bu sayede yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü öğretimi daha sistematik şekilde yapılabilir.
- Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının öğretmenlerden alınan geri bildirimler de göz önünde bulundurularak ülkelere ve kültürlere göre güncellenmesi gerekmektedir. Kitaplar daha çok Almanya'daki Türk varlığı göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.
- Kitapların, dört temel dil becerisini içerecek şekilde yazılmış olması, dinleme metinlerinin kolayca erişilebilir olması olumlu uygulamalardır.
- İngiltere'deki okullarda ders kitabı kullanımı son derece azdır. Ders kitabı kullanımının azalması öğretmenin kendi materyalini üretmesine ve materyal içerikli sitelerin çoğalmasına yol açmıştır. Türkçe ve Türk kültürü ders kitapları da tek kaynak olarak görülmemeli konunun niteliğine göre kaynaklar ve etkinlikler çeşitlendirmelidir.
- EBA yurt dışındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin de kullanımına açılmalı, zengin içeriklerden yurt dışındaki öğrencilerin de faydalanması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Aşçı, D. U. (2013) İngiltere’de Türkçe konuşan toplumda iki dillilik ve dil karışması, *Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü*, 101-107.

Çavuşoğlu, Ç. (2014). Functions of completementary schools in the UK vs. insider discourses. *South African Journal of Education* August 2014.

Çalışkan, N., & Toyran M. (2020). Birleşik Krallık’taki okullarda ders kitabı kullanımı: mevcut durum, çalışmalar, gelecek planları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (3): 693-705.

Du Preez, P., & Roux, C. (2010). Human rights values or cultural values? Pursuing values to maintain positive discipline in multicultural schools. *South African Journal of Education*, 30.

Enneli, P. (2005). *The young Turks and Kurds*, Bristol: University of Bristol.

<http://turkegitimkonsorsiyumu.org.uk/vizyon-ve-misyon/>

King R., & Thomson M. (2008). *Turks in London shades of invisibility and the shifting relevance of policy in the migration process*, Sussex Centre for Migration Research:University of Sussex .

İçduygu, A., & Sirkeci, İ. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Türkiye’sinde göç hareketi, 75 yılda köylerden kentlere*, İstanbul: Türk Tarih Vakfı Yayınları.

King, R., & Thomson, M. (2008). *Turks in London shades of invisibility and the shifting relevance of policy in the migration process*, Sussex Centre for Migration Research:University of Sussex.

Mehmet Ali, A. (2001). *Turkish speaking communities and rducation–No Delight*. London: Fatal Publications.

Sonyel, S.R. (1988). *The silent minority, Turkish muslim children in British Schools*. Cambridge: The Islamic Academy.

Thomson, M. (2006). *Immigration to the UK: The case of Turks*, Sussex:University of Sussex.

Uysal, A. (2014). Londra’da Türk varlığı, mekân ve aidiyet. (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Valdes, G., & Figueroa, R. (1994). *Bilingualism and testing*. Ablex: University of Texas.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şarkı Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER Örneği

Bilim Uzmanı Merve Nur Maden
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
mervenurmaden@hotmail.com

Özet

Küreselleşen dünya, beraberinde birçok yeniliği de getirmektedir. Bu yeniliklerin yabancı dil öğretiminde de karşımıza çıkması kaçınılmaz hâle gelmektedir. Yabancı dil öğretiminin yalnızca geleneksel dil öğretim yöntemleriyle sürdürülmeye çalışılması ders içi motivasyonu azalttığı gibi, dil öğrenim sürecini de monotonlaştırabilmektedir. Fakat Türkçe şarkılar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine katkı sağlayabilmekte, özellikle sözcüklerin telaffuzunun daha kolay öğrenilmesine yardımcı olabilmektedir (Gürel, 2019). Dolayısıyla şarkıların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine modern ve farklı bir boyut kazandıracağı düşünülmektedir. Türk dilinin biçim ve anlam zenginliği bunun yanı sıra Türk müziğinin sahip olduğu zengin repertuar, dil öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bakımından çok sayıda kaynak oluşturmaktadır. Çalışma grubunu Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER A2 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerin oluşturduğu bu çalışmanın amacı, yabancı öğrencilere Türk müziğinden nitelikli örnekler sunarak Türk müziğini tanıtmak ve bu sayede Türk kültürünü de yakından tanıma fırsatını sunmaktır. Araştırmacı tarafından belirlenen iki şarkı ve bu şarkılara ilişkin hazırlanan etkinlikler, deney grubunu oluşturan yabancı öğrencilere uygulanmış ve etkinliklerin bitiminde uygulama hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin görüşleri genel olarak incelendiğinde ise; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkı kullanılarak işlenen dersin, öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeyini oldukça yükselttiği, yeni kelimelerin daha eğlenceli ve daha hızlı bir şekilde öğrenildiği tespit edilmiştir. Şarkı kullanımının ders içi motivasyonu artırması, sözcük öğrenme sürecini hızlandırması, eğlence ortamı oluşturması gibi temel olumlu etkilerinin yanı sıra öğrencilerin Türk Müziğine olan ilgisinin de arttığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil öğretiminde şarkılar, Türkçe Eğitimi ve müzik

Abstract

The globalizing world brings with it many innovations. It is inevitable that these innovations will also appear in Foreign Language Teaching. Attempting to maintain Foreign Language Teaching only by traditional language teaching methods reduces in-class motivation, as well as monotonizing the language learning process. But Turkish songs can contribute to teaching Turkish as a foreign language, especially helping to learn the pronunciation of words more easily (Gürel, 2019). Therefore, it is thought that songs will give a modern and different dimension to the teaching of Turkish as a foreign language. The richness of the form and meaning of the Turkish language, as well as the rich repertoire of Turkish music, constitute a large number of resources for Language teachers in terms of teaching Turkish as a foreign language. The aim of this study, which was formed by foreign students at Tokat Gaziosmanpasa University TOMER A2 level, is to introduce Turkish music to foreign students by providing qualified examples of Turkish music and thus to provide them with the opportunity to get to know Turkish culture closely. The two songs determined by the researcher and the activities prepared for these songs were applied to the foreign students who made up the experimental group and their opinions on the practice were asked at the end of the activities. If the opinions of the students are examined in general; It has been found that the course, which is processed using song in teaching Turkish as a foreign language, significantly increases the level of interest and motivation of students, and new words are learned more fun and faster. In addition to the main positive effects of Song use, such as increasing motivation in class, speeding up the vocabulary learning process, creating an entertainment environment, students' interest in Turkish music has also increased.

Key Words: Teaching Turkish Turkish as a foreign language, songs in Language Teaching, Turkish education and music

Giriş

Günümüzde, yaşamımızın her alanında olduğu gibi eğitimde de hızlı bir değişim ve dönüşüm vardır (Göçer ve Moğul, 2011). Sonuç olarak insanlar, kendilerini bir etkileşim ağında bulmaktadır. Yabancı dil öğrenmek artık bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Çünkü her geçen gün artan sosyal ve siyasal ilişkiler, milletler arası iletişimin boyutunu sürekli olarak genişletmektedir. Dünyada konuşulan diller arasında Türkçe de öğrenilmek istenen dillerden biridir. Türkçenin öğrenilmek istenmesi, hem Türkçeye olan ilgiden hem de iş ya da eğitim alanlarında Türkiye'nin tercih edilmesinden kaynaklanmaktadır (Uçgun, 2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda, dil öğretiminde kullanılacak olan yöntemler dikkat çekmektedir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak istenen yöntemler özenle seçilmeli, bir uygarlık ve kültür dili olan Türkçe, en doğru ve verimli yöntemlerle öğretilmeye çalışılmalıdır (Artuç, 2013).

Müzik asırlardır her ulustan insanın duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kullandığı bir araçtır. Şarkılar sanat eseri oldukları için ait oldukları dönemin kültür ve yaşantısı için bir ayna, gelecek nesillere aktarılabilmesi için bir zenginlik kaynağıdır. Müzik birbirinden farklı birçok kitleye hitap etmektedir. Hatta değişik müzik türlerinin kendi kitlelerini oluşturduğuna bile rastlanmıştır. Şarkıların bazen bir toplumda yaşayan bireye, bazen de kendi sınırlarının dışında bulunan diğer bireylere ulaşması müziğin evrenselliğini, birleştiriciliğini ve estetik değerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla müziğin eğitim bilimlerinde de olumlu etkiler oluşturması kaçınılmazdır. Müziğin dil öğretiminde kullanımına ve sınıf atmosferine ilişkin olumlu katkıları ve etkileri araştırmacılar tarafından üzerinde durulan bir konu olmuştur. Birçok araştırmacı müzik ve şarkıların, dil öğrenme ve dil öğretme üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır (Nişancı 2013).

Şarkı, yabancı dil öğretiminde kullanılan önemli araç ve yöntemlerden biri olarak görülmektedir. Fakat geleneksel dil öğretim yöntemlerine ve dil öğretim araçlarına nazaran göre kullanılma oranı düşüktür. Bunun en önemli nedeni de; öğretmenlerin bunu kendilerine bir iş yükü olarak görmeleri ve kullansalar dahi, güncel ya da öğrenciye hitap eden eserler seçmedikleri için şarkı ile gerçekleştirilecek gerekli ilgiyi görmemektedir (Köse, 2012). Günümüzde Avrupa dillerinin yabancı dil olarak öğretiminde sıkça kullanılmasına rağmen yabancı dil

olarak Türkçe öğretiminde müzik ve şarkılardan yeterince yararlanılmamaktadır. Dil öğreticilerinin derslerinde genellikle geleneksel dil öğretim yöntemlerini kullanması, müzik ve şarkıları yabancı dil derslerinde nasıl kullanmaları gerektiğinin bilmemeleri gibi sebeplerden dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde müzik ve şarkıların kullanımı göz ardı edilmektedir. Bunun sebeplerinden biri de şarkı kullanılarak yapılacak olan eğitimin sonuçlarının her zaman standart biçimde ölçülememesidir. Özellikle sözcük öğretimi konusunda birçok yabancı dil öğretmeni şarkıların öğrencilere ne denli fayda sağladığının da bilincinde değildir. Şarkıların yabancı dil öğretimine sağladığı birçok fayda bulunmaktadır. Tegos, (2009) yabancı dil öğretiminde şarkı kullanımının faydalarını şu şekilde ele almaktadır:

- Şarkılar, yabancı dil öğreniminde kullanılacak muhteşem araçlardan biridir. Öğrencini şarkı sözlerini dinleyerek öğrenmeye çalışması hem telaffuzunun hem de sözcük dağarcığının genişlemesine önemli ölçüde yardımcı olmaktadır.
- Şarkılar, öğrenciye zevk ve eğlence imkânı sunar. Dolayısıyla öğrenci hedef dile karşı daha istekli olur. Şarkılar, sanatsal bir form olduğu için kişiye estetik haz da sağlamaktadır. Hemen her kesimden, her yaştan insana ve her kültürden insana yöneliktir.
- Şarkılar hedef dile ait kültür ile bir bağ oluşturur. Yabancı dil öğrenmek yalnızca hedef dile ait dil bilgisi kurallarını öğrenmek ve bununla ilgili etkinlikler yapmak değildir. Birey, yabancı dil öğrenirken eğlenebilmelidir.
- Şarkıların hafıza güçlendirici bir rolü de vardır. Bir şarkının melodisi ve şarkıda yer alan nakaratlar, hedef dile ait bazı özel kullanımları ve söz dizimsel yapıların edinilmesini sağlamaktadır.

Şarkılar, dil öğrenimini kolaylaştırırken dil öğretimi sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuz etkileri ortadan kaldıracı potansiyeline de sahiptir. Dil öğretim sürecine şarkıları dâhil etmek, hedef dilin tanıtımı ve bazı kültürel unsurların

öğrenciye yakından hissettirilmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Dili herhangi bir duraksamaya uğramadan, hızlı ve akıcı bir şekilde kullanmayı sağlayan şarkılar, öğrenilen dili geliştirme sürecini de hızlandırır. Bundan dolayı dil öğretimiyle şarkıların arasında güçlü bir bağ olduğu da yadsınamaz bir gerçektir (Batdı, 2012).

Amaç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkılar, içerdiği zengin sözcük dağarcığı, bireylerin iç dünyasına hitap etmesi, doğal dil kullanımına bir örnek olması ve bir materyal olarak yabancı dil öğrencisinin derse olan motivasyonunu artırması gibi yönleriyle önemli bir dil öğretim aracı olarak görülmektedir.

Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın amacı; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkıların kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerine ulaşmaktır.

Yöntem

Araştırmanın deseni olgu bilimsel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Olgu bilim temelli çalışmalar, bireylerin tecrübe edindikleri bir şeyi nasıl betimlediklerine odaklanır (Patton, 2014). Yani bu da demek oluyor ki, olgu bilim araştırmalarında olguların araştırılıp betimlenmesine odaklanılmaktadır. Bu araştırmalarda görüşmeden elde edilen veriler betimsel olarak ifade edilir ve doğrudan yapılmış alıntılara sıkça yer verilir. Ortaya çıkan tema ve örüntüler çerçevesinde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çalışma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) öğrenim gören A2 seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ülke, cinsiyet ve yaş bakımından dağılımı Tablo 1'de şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubu

K1	Suriye	E	23
K2	Somali	E	19
K3	Somali	E	20
K4	Irak	E	20
K5	Irak	K	22
K6	Mısır	E	18
K7	Afganistan	K	19
K8	Kamerun	E	20
K9	Somali	E	19
K10	Somali	K	21
K11	Somali	E	19
K12	Suriye	E	19
K13	Suriye	E	20
K14	Suriye	E	21
K15	Suriye	E	18
K16	Suriye	E	18
K17	Suriye	E	19
K18	Suriye	E	20

Bu araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından uzman görüşleri de alınarak seçilen iki şarkı ve bu şarkılara ilişkin hazırlanan boşluk doldurma, bulmaca, kelimeleri liste hâlinde yazma etkinliğinin sonrasında uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi ile ortaya konmuştur. Weber (1989), içerik analizini bir metinden çıkarılan geçerli yorumların, araştırmacı tarafından bir dizi işlemde geçmesi sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniği olarak tanımlamıştır. İçerik analizi yöntemi, sorunun sistematik ve tarafsız bir biçimde sunumunu hedefler (Koçak ve Arun, 2006).

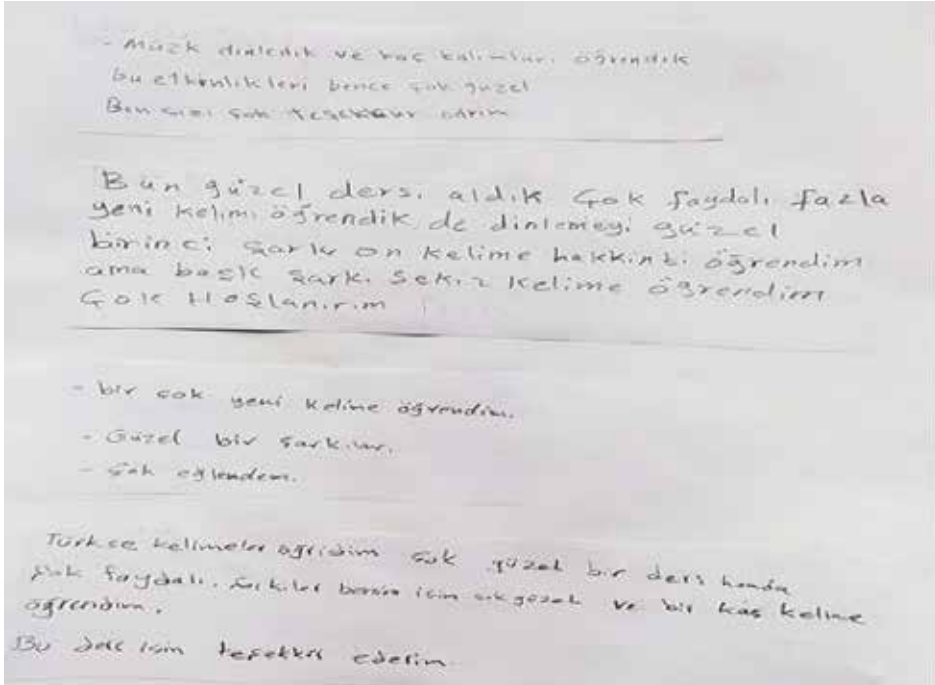
Bulgular

Araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda Türk dilini ve Türk müziğini iyi bir şekilde temsil edebileceği düşünülmüş ve belirlenen iki adet şarkı ve bu şarkılara yönelik hazırlanan etkinlikler, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen deney grubu öğrencilerine uygulandıktan sonra, aynı öğrencilere “Yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde şarkıların kullanımı ile ilgili etkinlikleri faydalı buldunuz mu?” sorusu yöneltilerek öğrencilerden düşüncelerini birkaç cümle ile ifade etmeleri istenmiştir.

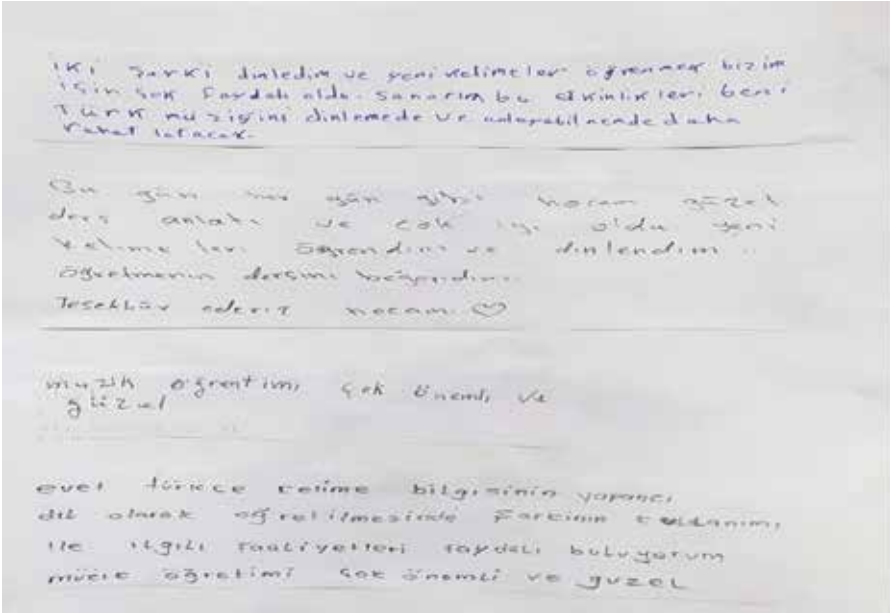
İki öğrenci dışında tüm öğrenciler uygulama sürecine ilişkin görüş bildirmiştir.

Görüş bildirmeyen öğrencilerden birinin işitme sorunu yaşadığı anlaşılmıştır. Bildirilen görüşlerin bazıları, başlangıç düzeyinde olmaları da göz önünde bulundurularak, bağlamdan hareketle içerik analizi yapılırken araştırmacıya kolaylık sağlayabilmesi bakımından yine araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Öğrencilerin bildirdiği görüşler aşağıdaki şekillerde verilmiştir:

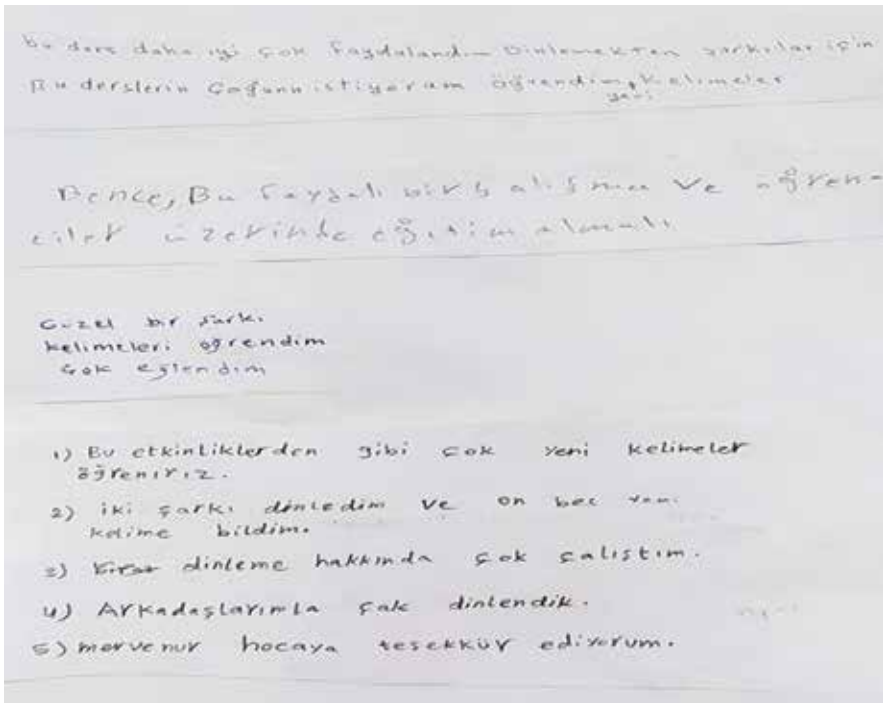
Şekil 1.



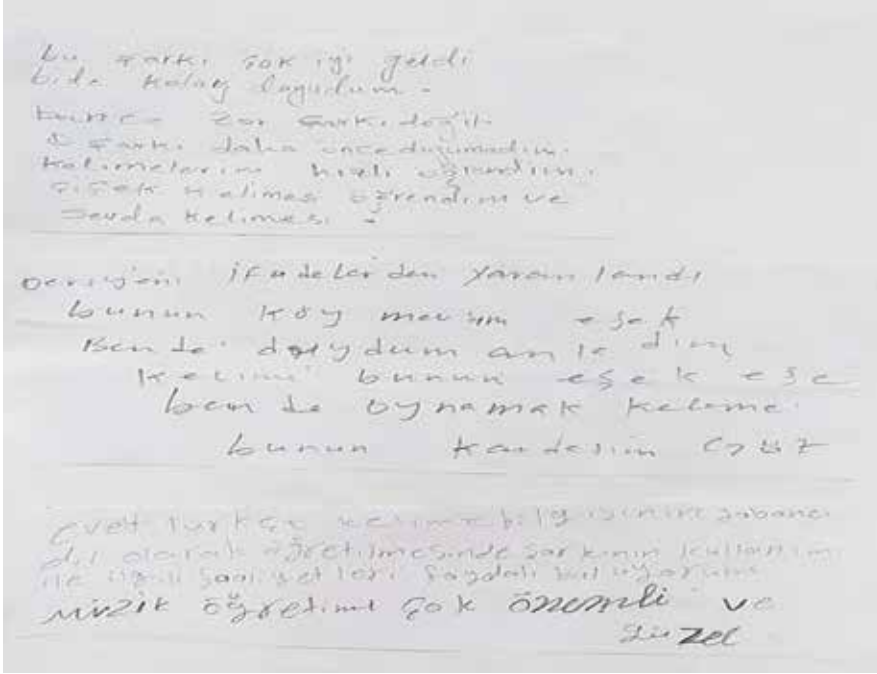
Şekil 2.



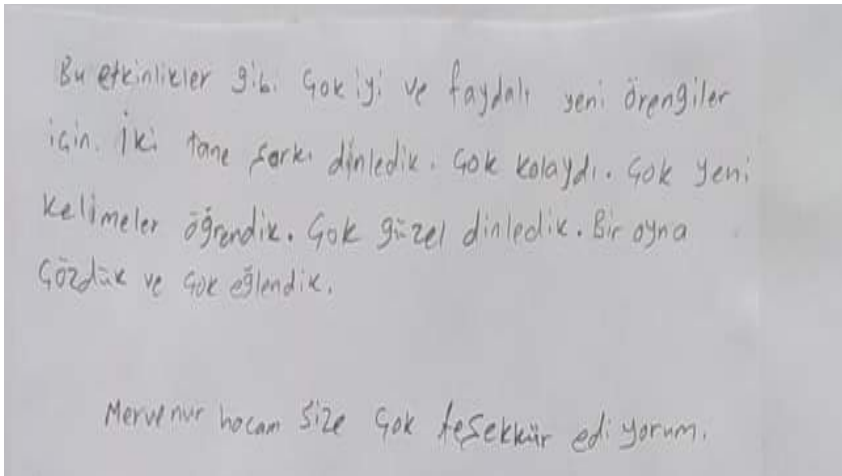
Şekil 3.



Şekil 4.



Şekil 5.



Yapılan gerekli düzenlemeler ve içerik analizi sonucunda 18 katılımcıdan oluşan deney grubunun Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şarkıların Kullanımına yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretiminde Şarkının Kullanımı Uygulamasına İlişkin Genel Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar																		Toplam		
	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	K 13	K 14	K 15	K 16	K 17	K 18	n	%	
Yeni kelimeler öğrendik.	ü		ü	ü	ü	ü	ü			ü	ü						ü	ü	ü	11	61
Etkinlikler gayet güzeldi.	ü		ü	ü	ü	ü	ü	ü					ü				ü		ü	10	56
Etkinlikler çok faydalıydı.			ü		ü	ü	ü	ü		ü			ü	ü	ü			ü	ü	12	67
Ders eğlenceliydi.			ü	ü			ü							ü			ü	ü	ü	7	39
Derste kullanılan şarkılar sayesinde Türk müziğini anlama ve dinleme becerim gelişti										ü								ü	ü	3	17
Görüş bildirilmedi.		ü											ü							2	11

Tablo 2’ye bakıldığında, deney grubunda yer alan 18 yabancı öğrencinin genel görüşleri, görüş bildirmeyen iki öğrenci dışında olumlu yönde olduğu görülmektedir. Araştırmanın, yabancı öğrencilerin söz dağarcığını geliştirmede şarkıların etkisini incelemek olduğunu da öğrencilerin oluşturduğu kelime listesi oluşturma etkinliğinden hareketle göz önünde bulundurduğumuzda;

Öğrencilerin %67'sinin şarkılarla gerçekleştirilen etkinlikleri faydalı bulduğu; %61'inin bu etkinlikler sayesinde yeni sözcükler öğrendiği görülmüştür.

Bu görüşlere ek olarak görüş bildiren öğrencilerden %56'sının etkinlikleri gayet güzel bulduğu, %39'unun şarkı kullanılarak gerçekleştirilen dersi eğlenceli bulduğu, %17'sinin ise derste kullanılan bu şarkılar sayesinde Türk Müziğini anlama ve dinleme becerilerinin de geliştiği görülmüştür.

Sonuç

Öğrencilerin görüşleri genel olarak incelendiğinde; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkı kullanılarak işlenen dersin, öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeyini oldukça yükselttiği, yeni kelimelerin daha eğlenceli ve daha hızlı bir şekilde öğrenildiği tespit edilmiştir. Şarkı kullanımının ders içi motivasyonu artırması, kelime öğrenme sürecini hızlandırması, eğlence ortamı oluşturması gibi temel olumlu etkilerinin yanı sıra öğrencilerin Türk Müziğine olan ilgisinin de arttığı görülmüştür. Bir dili öğrenmenin, o dile ait kültürü de öğrenmek olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda bu araştırma sonucunda yabancı öğrencilerin Türkçe şarkılar sayesinde Türk kültürünü daha yakından tanıma fırsatı buldukları düşünülmektedir.

Kaynakça

Artuç, S. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde Barış Manço şarkılarıyla Türk kültürüne ait değerlerin kazandırılması. *Türk Yurdu Dergisi*, 102:312.

Batdı, V. (2012). Şarkıların yabancı dil becerilerini geliştirmedeki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 126-133.

Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 4(4).

Gürel, N. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir materyal çalışması: temalara uygun şarkılar oluşturma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4 (2) , 305-321 . DOI: 10.21733/ibad.539617.

Koçak, A ve Arun, Ö . (2013). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4 (3) , 21-28 .

Köse, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde şarkı kullanımı. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Nişancı, İ. (2013, Kasım). Türkçe şarkıların yabancı dil öğretiminde kullanımı. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı*, Arnavutluk.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Uçgun, D. (Güz-2006). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri *TÜBAR-XX*: Niğde.

Weber R. P. (1989) *Basic Content Analysis*. Sage, London.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri ve Sunumu Üzerine

Prof. Dr. Mustafa Durmuş
Hacettepe Üniversitesi,
mustafadurmus@hacettepe.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi İsa Koyuncu
Hacettepe Üniversitesi
ikoyuncu@hacettepe.edu.tr

Özet

Bu çalışmada; dil öğretiminde son derece tartışmalı bir konu olan dilbilgisinin sunumuna yönelik, en yaygın sınıflandırmalar arasında gösterilebilecek *açık* (explicit) ve *örtük* (implicit) dilbilgisi yaklaşımları etrafında bir çerçeve önerisi sunmak ve bu yaklaşımların ayırıcı ölçütlerini belirginleştirmek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için yabancı/ikinci dil öğretimi bağlamında dilbilgisinin; önce belirli karşıtlıklara dayalı kavramsal çerçevesi çizilmiş, daha sonra dil öğretimi sürecindeki yeri üzerinde durulmuştur. Dil öğretimini/öğrenimi çok boyutlu ve çeşitli değişkenleri barındıran bir süreçtir. Bu çok boyutluluğun dil öğretiminin belki de en tartışmalı konuları arasında yer alan dilbilgisi için de geçerli olduğu söylenebilir. Konunun tek bir yönüne odaklanmak ve çeşitli değişkenleri göz ardı etmek, dilbilgisiyle ilgili çeşitli olumsuzlamaları da beraberinde getirmektedir. Nitel araştırma türlerinden betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada dilbilgisinin varlığını doğrudan reddetmeden, konuyla ilgili literatürdeki olumlu ve olumsuz görüşler gerekçeleriyle birlikte ele alınmış, dilbilgisinin yerinin ne olması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçta araştırmacılara bir dizi öneride bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: dilbilgisi, dil bilgisi, açık dilbilgisi, örtük dilbilgisi, yabancı/ikinci dil öğretimi.

Abstract

In this study; it is aimed to present a framework proposal for the presentation of grammar, which is a highly controversial issue in language teaching, around explicit and implicit grammar approaches, which can be shown among the most common classifications, and to clarify the distinctive criteria of these approaches. To achieve this aim, grammar in the context of foreign/second language teaching; first, its conceptual framework based on certain contradictions was drawn, then its place in the language teaching process was emphasized. Language teaching / learning is a process with many dimensions and a variety of variables. It can be said that this multi-dimensionality is also valid for grammar, which is perhaps one of the most controversial issues in language teaching. Focusing on a single aspect of the issue and ignoring various variables brings along various negatives related to grammar. In this study, which is carried out with descriptive analysis method, which is one of the qualitative research types, without directly denying the existence of grammar, the positive and negative opinions in the literature on the issue were discussed together with their reasons, and it was tried to determine the place of grammar. As a result, a number of recommendations have been made to the researchers.

Key words: grammar, language knowledge, explicit grammar, implicit grammar, foreign/second language teaching.

1. Giriş

Dilbilgisinin dil öğretimindeki yeri ve sunumu dil öğretiminin temel problematiklerindedir. İnsanlığın dil öğretimi deneyimine bakıldığında ilk uygulamaların, büyük ölçüde geleneksel ve retorik referanslı dil öğretimi üzerinden şekillendiği görülmektedir. Özellikle Lâtinçe, Arapça gibi klâsik dillerin öğretiminde; dinî metinleri anlama, etkin diplomasi ve hukuk dilini oluşturabilme, edebiyatı estetik ve retorik özellikleriyle ifade edebilme gibi filolojik anlamda dil çalışmaları etkili ve belirleyici olmuştur (Durmuş, 2013, s. 42). Bir başka ifadeyle dilbilgisinin doğrudan ve sadece amacı dil yapılarını ve kullanımlarını anlamaya çalışmak olmamış; dilbilgisi başka alanlardaki beklentileri karşılamaya yönelik araç işlevi görmüştür. Uluslararası dolaşımın artması ile birlikte diplomasi, ticaret ve eğitim gibi pek çok alanda sözel iletişim ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Sözel iletişim ihtiyacını karşılamaya yönelik dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemlerinin uygulamaları dilbilgisine yönelik belirli olumsuzlamaları da ortaya çıkarmıştır. Dilbilgisinin dil öğretimindeki yerini sınırlı olarak, bir başka ifadeyle derinlikli ve çok yönlü olmayan yaklaşımlarla ele almak yerine geniş bir perspektifle ele alınmanın doğru olacağı düşünülmektedir. Dil öğretme ve öğrenme süreçleri çok yönlü ve karmaşık süreçlerdir. Dilbilgisini ele almaya yönelik olarak ortaya konulan çalışmalar, dil öğretme ve öğrenme süreçlerinin bu çok yönlü özelliklerinin dikkate alınmamasından kaynaklı eksikliği de kaçınılmaz olarak beraberinde getirmektedir.

Bu bağlamda bildirinin ilk bölümünde, tarihsel süreçte dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemlerinin dilbilgisine yönelik görüşleri ve tercihleri ortaya konulacaktır. Bildirinin ikinci bölümünde, tarihsel süreçte ortaya çıkan olumsuzlamalar karşısında dil öğretimi derslerinde dilbilgisinin önemli bir yer taşıması hatta kimi zaman planlanmadığı hâlde derslerin dilbilgisi derslerine dönmelerinin nedenleri üzerinde durulacaktır. Bunun nedenleri de öğrenci beklentileri ve talepleri ile öğretici tutumları çerçevesinde ele alınacaktır.

Bildirinin üçüncü bölümünde, dil öğretiminde dilbilgisini, yerini sorgulamadan ya da doğrudan reddetmeden, varlığını kabul ederek dilbilgisinin nasıl sunulacağı konusu parça-bütün ilişkisi, biçim-anlam karşıtlığı gibi temel problematiklerle birlikte ele alınacaktır.

Problem Durumu

Dil öğretiminde; dilbilgisinin yerinin ne olması gerektiğine, ayrıca dilbilgisinin sunum biçimlerine dair uzlaşmış görüşler söz konusu değildir. Bunlarla birlikte sorunun bir başka yönünü, konuyla ilgili terimlerin kavramsal çerçevesine dair belirlemelere ihtiyaç duyulması oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, önceden belirlenen çerçeveye bağlı olarak verilerin işlenmesi, elde edilen bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması aşamalarını içeren betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2. Dilbilgisinin Kavramsal Çerçevesi

Dilbilgisi; dilbilim, filoloji, dil öğretimi gibi disiplinler başta olmak üzere çeşitli alanlarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır. En genel ifadeyle “bir dilin kurallar bütünü” olarak tanımlanan dilbilgisinin kavramsal sınırlarını belirlemek çoğu zaman güç olabilmektedir. Çalışmada öncelikle, ilgili alanyazından da hareket ederek, *dilbilgisi* ve *dil bilgisi* kavramlarının bir karşıtlık çerçevesinde kullanılabileceği üzerinde durulacaktır.

Öncelikle, konuyla ilgili olarak TDK Türkçe Sözlük’te, *dil bilgisi* ve *gramer* olmak üzere iki ayrı tanım bulunmaktadır. Burada ortaya konulan tanımlarda “dilin kurallar bütünü” ve “dilin kurallarını bütün olarak gösteren kitap” olmak üzere iki özelliğin altı çizilmekte:

Dil bilgisi “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, dil bilgisi.” (TDK, 2011, s. 665);

Gramer “Fransızca *grammaire* < Yun. 1. Dil bilgisi. 2. Dil bilgisi kitabı.” (TDK, 2011, s. 989).

“Dil bilgisi” (*language knowledge*), “dilbilgisi”ni (*grammar*) de kapsayan geniş bir kavramı karşıladığı kabul edilebilir. Huber (2013, s. 75-76), dilbilimsel bir bakış açısıyla iki terim arasındaki farkı şöyle açıklamaktadır:

“Bir bireyin bir dile ilişkin beyinde depoladığı bilgilerin tümüne edinç, bir dilin kurallar bütününe de *dilbilgisi* denir. Bu iki ayrı nesne ses benzerliği nedeniyle bazen karıştırılmaktadır, o nedenle açıklamaya çalışalım: Bir kişinin edinci dile ilişkin tüm bilgileri kapsar, yani o dilin sözcüklerini, seslerini ve dilbilgisini bilmek o kişinin dil bilgisini oluşturur. Bir dilin ‘dilbilgisi’ üç değişik biçimde anlaşılır:

1. Bir dilin kurallar bütünü, yani yapısı;
2. Soyut yapının betimlenmiş biçimi yani dilbilgisi kitapları;
3. Bireyin beyinde oluşturduğu dil bilgisi, yani bireyin edinci.

Bu anlamıyla *dilbilgisi*, bir dilin ses, sözcük ve tümce yapısını, toplumsal ve kültürel etmenlerin de bilincinde olarak dili kullanma koşullarını, sözlü ve yazılı metin üretme koşullarını ve geleneklerini bilmek, yani o dilin dil bilgisine sahip olmak demektir. Bu anlamda kullanılan dilbilgisi için *sezgisel dilbilgisi* de denmektedir. Bu da temelde bireyin dil edinci anlamına gelir.” (Huber, 2013, s. 75-77).

Tanımlardan hareketle *dilbilgisinin* (grammar); bir dilin ses, biçim, söz varlığı, söz dizim, anlam kategorileriyle ele alınan yapı ile işleyiş bilgisine ve bunun betimlenmesine dayandığı söylenebilir. *Dil bilgisi* (language knowledge) ise dilbilgisini de içine almakla birlikte, konuşurların aynı dili konuşan diğer kişilerle iletişimde yararlandığı dile dair tüm bilgileri kapsar (Durmuş, 2019, s. 163) ve bu, aynı zamanda bir dilin kültürel arka plan bilgisine de işaret etmektedir. Öyleyse bir dilde iletişime uygunluk bakımından; yapı ve kurallar bilgisine dayalı “dilbilgisellik”ten ve bu yapı ve kural bilgine uygunluk ile birlikte o dilde iletişimin bağlamsal ve kültürel uygunluğuna dayalı “dil bilgisellik”ten bahsedilebilir.

3. Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemlerinin Dilbilgisine Bakışı

Dilbilgisi ve dil öğretimi arasındaki ilişki, dil öğretiminin tarihi ile paralel bir gelişim göstermiş ve sürekli tartışılmalı bir konu olmuştur. Thornburry'ye (1999, s. 14) göre hiçbir konu, kuramcılarla uygulayıcıları dilbilgisi tartışması kadar meşgul etmemiştir ve dil öğretiminin tarihi, esasen dilbilgisi öğretiminin lehindeki ve aleyhindeki karşı iddiaların tarihidir. Benzer şekilde, Nassaji ve Fotos'a (2011, s. 1) göre, dil öğretimi alanındaki hiçbir şey dilbilgisi öğretiminin rolü kadar tartışmalı olmamıştır. Tartışma her zaman dilbilgisinin, kuralların resmî bir sunumu ile açık bir şekilde mi yoksa anlamlı dil kullanımına doğal olarak maruz bırakılarak mı öğretilmesi gerektiği üzerinedir.

Tarihsel süreç içerisinde dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri, dilbilgisinin yerine, oranına ve nasıl öğretileceğine ilişkin farklı bakış açıları sunmuşlardır. Yaklaşım ve yöntemlerin dilbilgisine önem verme düzeyleri benimsedikleri dil yaklaşımlarına, dil öğrenme yaklaşımlarına ve bunların üzerine kurulmuş olan izlenelerine bağlıdır (Yaylı, 2020, s. 151). Yabancı/ikinci dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri, dilbilgisine verdikleri önemin derecesi, önerilen izlenede dilbilgisi konusunun yeri ve sınıf içinde dilbilgisinin oranı bakımından farklılık göstermektedirler. Ancak aralarında her ne kadar farklılıklar olsa da dilbilgisi bütün yaklaşım ve yöntemlerin gündeminde olmuştur.

Dilbilgisi öğretiminin geçmişini Antik Çağ'a kadar götürmek olasıdır. Antik Çağ'dan XIX. yüzyıla kadar özellikle Yunanca ve Lâtinçe öğretiminin etkisiyle geleneksel yaklaşım adı verilebilecek bir bakış açısı hâkim olmuş ve dilbilgisi dil öğretimi süreçlerinin daima merkezinde yer almıştır. Bu dönemlerde yabancı/ikinci dil öğrenimi "bir dilin dilbilgisi kurallarını bilmek" şeklinde anlaşılmıştır. Hedef dilde yeterlilik için öğrenciden dilbilgisi kurallarına hâkim olması beklenmiştir. Geleneksel yaklaşım ile dil öğretiminin dilbilgisini öğrenmekle eşdeğer olduğu yönünde yerleşik bir düşünce oluşmuş ve bu, modern dil öğretiminin başlangıcına kadar devam etmiştir. Dilbilgisi, geleneksel filoloji çalışmalarının kendisine biçtiği hâliyle, klâsik dillerin öğretiminde bir araç olarak din, felsefe, diploması, hukuk dillerine de hizmet etmiştir.

Modern dil öğretimi tarihinin başlangıcı, klâsik dillerin öğretim yöntemlerini referans alan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemde çeviri ve yazma etkinlikleri sırasında tümdengelimci bir anlayışla dilbilgisi

kurallarına ilişkin açıklamalar yapılmaktadır. Tipik bir dersin; dilbilgisi kuralının doğrudan sunumundan, kelime listelerinin incelenmesinden ve bir çeviri alıştırmısından oluştuğu Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, bir dilde iletişim kurma yeteneğinden ziyade okumayı vurguladığı için XIX. yüzyıldan itibaren bu yöneme tepkiler olmuştur (Richards ve Schmidt, 2010, s. 252-253). XIX. yüzyılda uluslararası dolaşımın ve sözel iletişim ihtiyaçlarının artmasıyla hedef dilde yeterlilik için sadece dilbilgisel yapıların yeterli olmadığı/olamayacağı gündeme gelmiştir.

Davranışçı psikolojinin etkisiyle gelişen ve yabancı/ikinci dil öğretimini alışkanlık oluşturma süreci olarak gören Ordu Yönteminde dersler, genellikle kolay bir yapıyla başlayan ve daha karmaşık yapılarla biten; anlam veya bağlama çok az dikkat çeken, doğrusal bir şekilde sıralanan dilbilgisi yapılarından (Nassaji ve Fotos, 2011, s. 3) oluşmaktadır. Dilbilgisi kurallarının doğrudan sunulduğu ve açıklamaların tümdengelimci bir anlayışla yapıldığı bu yöntemde kusursuz bir dilbilgisel gelişim ve dilbilgisel “doğruluk” vurgusu yapılmıştır. Bu nedenle dilbilgisel hatalara, anında düzeltme ilkesine uygun olarak yaklaşmıştır. Buna göre öğrenciden beklenen, dilbilgisi kurallarını kusursuz bir biçimde öğrenmesi olmuştur.

Dilbilgisi Çeviri Yönteminden sonra ortaya çıkan yaklaşım ve yöntemlerin pek çoğunda dilbilgisi konumunu korumuştur. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ve İşitsel Dilsel Yöntemden sonra ortaya çıkan; Okuma Yaklaşımı, Sözel ve Durumsal Yöntem, Sessiz Yol ve Toplu Fiziksel Tepki gibi çeşitli yöntemlerin dilin nasıl öğrenildiğine ilişkin temel varsayımlarında, müfredat açısından bazı farklılıklar gösterebilir de hepsi genellikle dilbilgisine dayanmaktadır (Nassaji ve Fotos, 2011, s. 6). Dilbilgisel akıcılık yerine doğruluğun daha önemli olduğu Toplu Fiziksel Tepki Yönteminde dilbilgisel biçim değil anlam daha önceliklidir. Dilbilgisinin açık bir yaklaşımla sunulduğu Telkin Yönteminde dilin doğal kullanımı teşvik edilmekte ve dilbilgisel hata düzeltme öğrencinin dikkatini çekmeden yapılmaktadır.

Doğal Yaklaşım ve Doğrudan Yöntemde dilbilgisinin dil öğretimindeki varlığı sorgulanmış; dilbilgisi kurallarını açık bir şekilde doğrudan sunmak yerine daha çok hedef dilde anlatım ve görsel materyaller kullanılarak ya da taklit yoluyla sezdirim önerilmiştir. Dilin doğal iletişim ortamlarında kullanıldığı gibi

öğretilmesi gerektiğini savunan Doğal Yaklaşımının kuramcıları dilbilgisini reddetmişlerdir. Doğal Yaklaşımın öncüleri olan Krashen ve Terrell, dilbilgisini dilin merkezî bileşeni olarak gören yöntemlere karşı çıkmış; ikinci dilin de tıpkı ana dili gibi edinileceğini ve dilbilgisi ile ilgili açık bir bilginin edinme için gerekli olmadığı görüşünü savunmuşlardır. Dilbilgisi öğretimiyle ilgili bazı olumsuzlamaların temelinde Krashen ve Terrell'in görüşlerinin etkili olduğu da söylenebilir.

Dünyanın pek çok yerinde büyük ölçüde, bugünkü dil öğretimi uygulamalarında da -yani üzerine dil öğretimi programı inşa edilen dil öğretimi uygulamalarında-hâkim olan İletişimsel Yaklaşımın dilbilgisini reddetmediği, bunun aksine açık bir dilbilgisi öğretimi karşısında örtük bir dilbilgisi öğretimini telkin ettiği rahatlıkla söylenebilir. Tıpkı Doğal Yaklaşım gibi dilbilgisi yapısının, dilsel özelliklere herhangi bir açık odak bulunmadığı zaman öğrenilebileceği/edinilebileceği inancına dayanan İletişimsel Yaklaşımın temelinde doğruluk yerine akıcılığın önemli olduğu görüşü vardır. İletişimsel Yaklaşımında açık dilbilgisi veya hata düzeltmeye önem verilmez. Krashen'in ikinci dil edinim modelini yansıtan İletişimsel Yaklaşım; öğrencilerin "doğruluğu" sezgisel olarak ulaşacaklarını öne sürse de, ikinci dil ve açık dilbilgisi öğretime maruz kalma ile deneyim göz önüne alındığında; ikinci dil araştırmacıları, yöntembilimciler ve uygulayıcılar "dilbilgisi yeterliliğinin iletişim için gerekli olduğu ancak sadece anlamlı girdilere maruz bırakılarak erişilemeyeceği" (Brown, 1994; Larsen-Freeman, 1991; akt. Hinkel ve Fotos, 2002) yorumunu yapmışlardır (Hinkel ve Fotos, 2002, s. 5).

İçerik Odaklı Dil Öğretiminde dilbilgisi, dilin ayrı bir boyutu olarak değil, diğer dil becerilerinin bir bileşeni olarak ele alınmış ve içeriği ifade etmedeki rolüne göre edinilmesi üzerinde durulmuştur. Dilbilgisel ilerleme, dilbilgisi zorluğundan çok içeriğin gerekliliklerine göre (Richards ve Rodgers, 2014, s. 120) ele alınmıştır. Görev Odaklı Dil Öğretiminde, öğrenci dikkatinin yapıya çekilmesini engellemeden, dilbilgisinin dilin izole edilmiş bir özelliği olarak değil, anlamlı iletişimdeki rolünden kaynaklandığı gibi (Richards ve Rodgers, 2014, s. 120) öğretilmesi amaçlanır. Görev öncesi, görev sırası ve görev sonrası aşamalarındaki etkinliklerin hepsinde dilbilgisel yapılar sunulabilir.

Yöntem sonrası dönemde de dilbilgisinin dil öğretimi sürecinde yer alması gerektiği belirtilmiş; yöntem sonrası dönemin öncü ismi Kumaravadivelu (2006) dilbilgisini, öğrencinin dilbilgisi yapılarını doğru, anlamlı ve uygun bir şekilde

kullanma bilgisi/yeteneği olarak değerlendirmektedir. Ona göre biçim tabanlı girdi (form-based input), anlam tabanlı girdi (meaning-based input), biçim ve anlam tabanlı girdi (form and meaning-based input) olmak üzere üç tür girdi türü vardır. Dilbilgisi konusunda dengeli bir tutum sergileyen Kumaravadivelu, dilbilgisinin yerini öğreniciye sunulan bu üç tür girdiye göre ele almıştır.

İletişimsel Dil Öğretiminin, iletişim tekniklerinin altında yatan tamamlayıcı ilkeler olarak gördüğü “doğruluk (accuracy)-akıcılık (fluently)” karşıtlığı (Brown, 2007, s. 241); Doğal Yaklaşımın savunucusu Krashen’in ortaya koyduğu “edinme (acquisition)-öğrenme (learning)” hipotezi/karşıtlığı ve Kumaravadivelu’nun (2006) ilgili literatüre atıfta bulunarak kavramsal sınırlarını çizdiği “girdi (input)-alım (intake)-çıktı (output)” karşıtlıklarının dilbilgisinin dil öğretimi sürecindeki yerine dair ileri sürülen görüşleri etkilediği gibi dilbilgisinin nasıl öğretileceğine dair yöntemlerde de belirleyici olduğu dikkate alınmalıdır.

4. Dilbilgisinin Dil Öğretimindeki Yerine Dair Görüşler

Alanyazında dilbilgisini konu edinen çok sayıda kuramsal ve uygulamalı çalışma bulunmaktadır. Dilbilgisi üzerine yapılan çalışmaların, temelde dilbilgisinin yerinin ne olduğuna dair görüşler ve dilbilgisinin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin tartışmalar etrafında yoğunlaştığı söylenebilir. Dilbilgisinin yararlı olduğunu ve öğretilmesi gerektiğini savunan araştırmacılar olduğu gibi yararlı ve hatta zararlı olduğu gerekçesiyle dilbilgisinin yerini doğrudan reddeden araştırmacılar da söz konusudur. Bu çerçevede dilbilgisinin dil öğretimi süreçlerindeki yerine dair görüşleri olumlulayıcı ve olumsuzlayıcı görüşler şeklinde iki başlıkta ele almak mümkündür. Aşağıda bu görüşlere ve gerekçelerine yer verilmiştir.

5. Olumsuzlayıcı Görüşler

Dilbilgisini olumsuzlayıcı görüşler dair örnekler şöyle sıralanabilir:

Dilbilgisi öğretimi “önemsiz”dir, hatta “yazılı anlatım becerisinin gelişmesine zararlı etkisi” bile olabilir (Braddock, Lloyd-Jones ve Schoer’den akt. Aydın, 1999). Yabancı dil, dilbilgisi ile konuşulup yazılamaz ve konuşurların dilbilgisine ilişkin bilgilerini yetersiz bulmaları gibi nedenlerden dolayı olumsuz bir güç olarak algılanır (Başkan, 2006, s. 48). Temel iletişim için gerekli değildir, anadili

konuşuru ile başarılı bir etkileşim için de yeterli olmaz (Terrell, 1977). Öğreticiler için “kolaya kaçma yolu” olarak değerlendirilmektedir (Calkins’ten akt. Aydın, 1999). Krashen ve Terrel’in Doğal Yaklaşımına göre akıcılık ve doğruluk için gerekli değildir. Öğrenci beklentilerinden uzak olup öğrenciler, kurallara ilişkin bilgileri nasıl kullanılacaklarını bilememekte, kurallara dair bilgi iletişimi ve dil becerilerini desteklememektedir (Thornburry, 1999). Öğrenciler, dilbilgisinin karmaşıklığına ve zorluğuna işaret eden çeşitli metaforik algılara sahiptir (Göçen, 2019). Kurt’a (2006) göre ise “gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yenilikçi pek çok yaklaşım ve uygulamanın ‘dil bilgisi öğretiminin gereksizliği’ üzerine inşa edildiği özellikle son yıllarda sıkça karşılaşılan bir gerçekliktir.”

a. Olumsuzlayıcı Görüşler

Olumsuzlayıcı tutum ve görüşler dilbilgisinin dil öğretimindeki yerinin sürekli tartışılmasına neden olmuştur. Kesin ve mutlak olarak ifadelerle dile getirilen bu görüşlerden bazılarının kuramsal zemini zayıf olduğu gibi çoğunun doğruluğunu kanıtlayan yeterli araştırma da bulunmamaktadır. Nassaji ve Fotos (2004), konuyla ilgili olumsuz görüşlerin teorik zeminlerini sorgulayarak özellikle 80’li yıllardan sonra yabancı/ikinci dil öğretiminde dilbilgisinin yeniden gözden geçirildiğini ve konuya olan ilginin arttığını belirtmişlerdir. Onlara göre dilbilgisinin tekrar gözden geçirilmesinin 4 temel nedeni şunlardır:

- Birincisi, 1980’lerde ‘dilin bir dereceye kadar bilinç olmadan öğrenilebileceği’ varsayımı kuramsal olarak sorunlu bulunmuştur.
- İkinci dilde dilbilgisi eğitimine olan ilginin yeniden artmasının ikinci bir nedeni, öğrencilerin gelişimsel dizilerden geçtiklerinin kanıtıdır.
- Dilbilgisi öğretimine olan ilginin yenilenmesinin üçüncü nedeni, anlam odaklı iletişime ve dilbilgisinin ele alınmadığı öğretim yaklaşımlarının yetersizliklerine işaret eden büyük bir araştırma grubudur.
- İkinci dil sınıfında dilbilgisi öğretiminin yeniden gözden geçirilmesinin dördüncü nedeni, dilbilgisi öğretiminin olumlu etkilerinin kanıtıdır.

Dilbilgisinin gereksizliğini savunan reddedici görüşler zamanla önemini yitirmiştir. Günümüzde hâlâ çeşitli gerekçelerle reddedilse de çok sayıda kuramsal ve uygulamalı araştırma dilbilgisinin varlığının göz ardı edilemeyeceğini göstermektedir. Aşağıda dilbilgisine ilişkin olumlulayıcı görüşler ve bunların kuramsal zeminini destekleyen deneysel araştırmalara yer verilmiştir.

Dilbilgisi kuralları hakkında örtük veya açık bir bilgi, bir dile hâkim olmak için gereklidir (Ur'dan akt. Thornburry, 1994). İkinci dil öğrencisini yetkin olarak işaretlediği; onlar için akademik, sosyal ve ekonomik kapılar açılmasına yardımcı olduğu için dilbilgisel doğruluk önemlidir (Celce-Murcia, 1992). Dilbilgisi açıklamaları, hedef yapının kavranması ve uygulanabilmesi için gereklidir (Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell, 1998). Dilsel özsaygı ve özgüven oluşturmak; ölçünlü dil öğretimine, yabancı dilleri öğrenmeye ve dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak; dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak, bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek, dili kötüye kullananlara karşı korumak, dil hakkında genel bilgiyi derinleştirmek, günlük ortamlarında dilin bazı kullanım şekillerine eleştirel bir yanıt geliştirmek, araştırma ve düşünme becerilerini geliştirmek gibi sebeplerden dolayı dilbilgisi öğretiminin gerekli olduğu belirtilmektedir (Hudson, 1992; Hudson ve Walmsley, 2005).

Dilbilginin gerekli olduğuna dair yukarıdaki görüşlerin yanı sıra, günümüz dil öğretimi sınıflarında, planlanmadığı hâlde derslerin dilbilgisine dönüştüğü görülmektedir.

Dilbilgisinin önemli olduğunu belirten Swan'e (2002, s. 148-152) göre dilbilgisinin üzerinde oldukça fazla durulmasının 7 kötü ve 2 iyi nedeni söz konusudur. Ona göre 7 kötü neden şu şekilde sıralanabilir:

1. Dilbilgisi, aşılması gereken bir dağ gibi öğrencilerin önünde durur.
2. Söz varlığı çok geniş ve düzensiz bir yığın oluştururken dilbilgisi bir düzen sunar.
3. Ne yazık ki, genel ilerlemeyi ve kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini gerçekten ölçen testler tasarlamak ve yönetmek zaman alıcı ve zorlayıcıdır. Öte yandan, dilbilgisi testlerini hazırlamanın görece basitliği ve testlerin geri dönüş etkisinden söz edilebilir.

4. Dil öğreniminin karanlık, kıvrımlı yollarında dilbilgisi, işaretler gibi parıldayarak öğrenciler için yön gösterici kabul edilebilir.
5. Öğreticilerin, aldıkları ileri düzey dilbilgisi eğitimine yükledikleri değerle, öğretimde devamlılık açısından dilbilgisinin gerekliliğine inandıkları düşünülebilir.
6. İnsanlar dilbilgisini bir birbirine bağlı, tek ve bütün bir sistem olarak görürler, bu nedenle, her şeyin düzgün bir şekilde çalışması için dilbilgisinin öğrenilmesi gerektiğine inanırlar.
7. Bazı durumlarda dilbilgisi, öğrenciler üzerinde bir otorite sağlama aracına dönüşebilir.

Swan'e göre 7 kötü "neden" yanında 2 iyi neden ise şöyledir:

1. Belirli yapıların nasıl kurulacağını ve kullanılacağını bilmek, anlamı başarılı bir biçimde iletmeyi mümkün kılar. Dilbilgisel açıdan doğru oluşturulmuş yapıların bilgisine sahip olmadan anlaşılabilir cümleler oluşturmak zordur.
2. Bazı sosyal bağlamlarda, ana dili normlarından ciddi bir sapma uyumu engelleyebilir ve önyargıları harekete geçirebilir. Konuşması "kötü" olarak nitelendirilen bir kişi ciddiye alınmayabilir veya eğitimsiz olarak kabul edilebilir. Bu nedenle öğrenciler, sadece anlaşılabilirlik için gerekli olandan daha yüksek bir dilbilgisel doğruluk isteğiyle buna ihtiyaç duyarlar.

Yapı listelerinin ezberine ve kuralların bilgisine sahip olmanın hedef dilde iletişim için tek başına yeterli olmayacağı yargısının haklılığı yanında yapı ve işleyiş bilgisine sahip olmadan hedef dilde yetkinliğin sınırlı olacağı düşüncesi de dikkate alınmalıdır. Bu iki boyutlu bakış ile dilbilgisinin dil öğretimindeki yerinin daha doğru değerlendirileceği ortadadır. Dil öğretiminin bütün meseleleri için geçerli olan çok yönlü, çok boyutlu bakıştan yoksunluk kaçınılmaz olarak benzer bir eleştiriye maruz kalacaktır.

6. Dilbilgisinin Sunumuna Yönelik Yaklaşımlar

Dilbilgisinin dil öğretiminde nasıl sunulduğu / sunulması gerektiği üzerine alanyazına bakıldığında, şu yaklaşımların öne çıktığı görülmektedir:

- Sunum-Pratik-Üretim (PPP) Yaklaşımı (Nassaji ve Fotos, 2011; Ur, 1989, s. 7)
- Biçim-Anlam-Kullanım Yaklaşımı (Larsen-Freeman ve Celce-Murcia, 2016)
- Tümevarım-Tümdengelim
- Ancak en yaygın sınıflandırmaya göre *açık* (explicit) ve örtük (implicit) olmak üzere ikili bir ayırmadan bahsedilebilir.

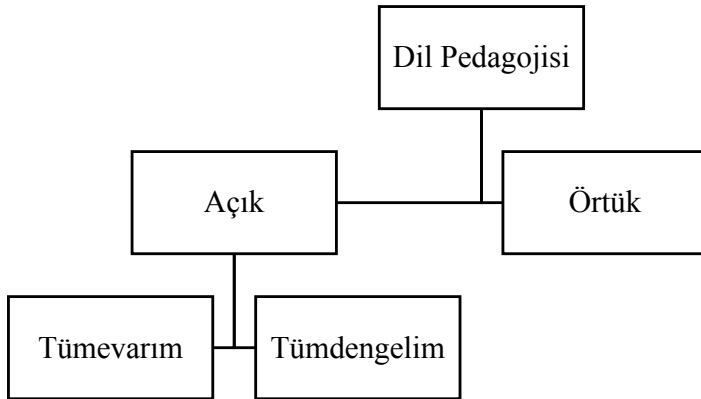
a. Dilbilgisinin Açık ve Örtük Sunum Yaklaşımları

Scott'un (1990) ifade ettiği üzere, dilbilgisi öğretimine yönelik *açık* dilbilgisi öğretimi yaklaşımı, dilbilimsel öğeleri verimli ve doğru bir şekilde organize etmek için, ya tümdengelimli analiz ya da tümevarımsal analogi yoluyla bir dilbilgisi kuralının kasıtlı olarak çalışılmasında ısrar eder. Bunun aksine, örtük dilbilgisi öğretimi yaklaşımı, öğrencilerin hedef dilin dilbilgisini olabildiğince doğal bir şekilde elde edebilmeleri için anlamlı ve anlaşılır bir bağlamda dilbilgisi yapılarına maruz kalmaları gerektiğini önerir.

Pongpairroj (2004) açık ve örtük dilbilgisi öğretimi arasındaki farkları şöyle tabloştürmüştür:

Açık dilbilgisi	Örtük dilbilgisi
1. Kural odaklı	1. İşlev odaklı
2. Yapı ve doğruluk	2. Anlam ve akıcılık
3. Bilinçli öğrenme	3. Bilinçsiz öğrenme
4. Bağlamdan kopuk malzemeler (Yapıya odaklı malzemeler)	4. Bağlamsal malzemeler (Anlama odaklı malzemeler)
5. Cümle temelli yaklaşım	5. Metin temelli dilbilgisi yaklaşımı
6. Tümdengelimli	6. Tümevarımlı

Yukarıdaki tabloda açık dilbilgisi öğretiminde tümdengelimli, örtük dilbilgisi öğretiminde tümevarımlı bir yol izlendiği belirtilmektedir. Ancak öğrencinin dilbilgisi öğretimi sürecindeki dikkati ve bilinci göz önüne alındığında tümevarım da tümdengelim de açık dilbilgisi öğretimine işaret etmektedir. Çünkü her ikisinde de kurallara ve yapı bilgisine ilişkin açıklamalar yapılmaktadır. Bu bağlamda tümevarım ve tümdengelim açık dilbilgisi öğretiminin karakteristik özellikleri arasında gösterilebilir. Celce-Murcia'nın (2015) aşağıdaki taksonomisinde de görüleceği üzere tümevarım ve tümdengelim yaklaşımı açık bir dilbilgisi öğretiminin özellikleridir:



Dilbilgisi öğretimine yaklaşımlar taksonomisi (Celce-Murcia, 2015)

Bu durumda, aşağıdaki soruların cevaplanmayı beklediği düşünülebilir:

1. Dilbilgisinin sunumu konusunda *açık* ve *örtük* şeklinde yapılan adlandırmalar, kavramsal çağrışım bakımından yeterli midir?
2. *Açık dilbilgisi* ve *örtük dilbilgisi* kavramlarının sınırları ve ayırıcı ölçütleri belirli midir?

Durmuş (2019, s. 159-160), *açık dilbilgisi* öğretiminin karakteristik özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

(a) Tanımlar, kural açıklamaları yapılıdır.

Türkçe dilbilgisi terimlerinin kullanımında, aynı kavram için birden fazla terim kullanılmasının, ayrıca bu terimler ile karşıladıkları kavram arasında kurulan çağrışımın pek çok durumda zayıf bulunmasının, açık dilbilgisi öğretiminin önündeki sorunlardan bazıları olduğunu belirtmek gerekir.

(b) Dilbilgisi terimleri (şimdiki zaman, bulunma durumu eki, edatlar vb.) kullanılır.

(c) Dilbilgisel biçim olarak sesler ve ekler, belirli bir sözcük bünyesinde (al-acak, bekle-y-ecek vb.) veya sözcükten ayrı olarak (-[ı,i,u,ü]yor; -da, -de, -ta, -te vb.) gösterilir.

(d) Yukarıda sıralanan özelliklere dayalı alıştırmalar ve analizler yoluyla pekiştirme amaçlı uygulamalara yer verilir.

Alanyazında *örtük dilbilgisi* öğretiminin ise, dikkatin yapı üzerinde yoğunlaşmadığı, belirli iletişim becerilerinde hız ve otomatiklik kazandırmayı hedefleyen bir öğretim sürecini ifade ettiği vurgulanmaktadır. Burada anahtar ifadenin “dikkatin yapı üzerinde yoğunlaşması” olduğu değerlendirilebilir (Durmuş, 2019, s. 158-159).

Genel olarak tanımlara ve kuralların açıklamalarına yer veren, dilbilgisi terimlerinin kullanıldığı, dilbilgisel biçimlerin belirli bir sözcük bünyesinde veya sözcükten ayrı olarak gösterildiği örneklerin dışında olup; öğrencinin dikkatinin dilbilgisi yapıları üzerinde yoğunlaştığı tüm alıştırmaların örtük dilbilgisi öğretimi kapsamında kabul edilmesi söz konusu olabilir (Durmuş, 2019, s. 160).

Durmuş (2019, s. 161), *açık* ve *örtük* dilbilgisi öğretiminin farklı düzeylerde de olsa dilbilgisi öğretimine gönderme yapması hâlinde üçüncü bir kavramı önermektedir. Buna göre; *dilbilgisinden arındırılmış dil öğretimi* “insanların dili nasıl edindikleri” ve “ne söylemek istedikleri” soruları üzerinde durur ve temelde *öğrenme* ile *edinme* arasındaki farka odaklanır. Öğrencilerin belirli iletişim bağlamlarında ihtiyaç duyabilecekleri ifade veya cümlelerin bütün olarak öğretilmesi ve kullanılması asıl amaçtır. *Dilbilgisinden arındırılmış dil öğretiminde* dikkat, hiçbir biçimde yapı üzerinde değil, iletişim bağlamları ve mesajın iletilmesi üzerindedir.

Sonuç ve Öneriler

Konunun iki önemli yönünün olduğu anlaşılmaktadır: Birincisi dilbilgisinin dil öğretimindeki yerinin ne olduğu ve ne olması gerektiğine dair tartışmalar, ikincisi de dilbilgisinin sunum biçimleridir.

Konuyla ilgili tartışmalar, dilbilgisinin dil öğretimindeki yeri ve sunumunu farklı bakış açılarıyla ele almak, yeni araştırmalara yönelik teşvik etmek yerine katı ve tavizsiz bir tutum sergilemektedir. Bu noktada, aşağıdaki ve başka örneklerle artırılabilir sorular üzerine daha fazla araştırma yapmaya gerek olduğu görülmektedir.

1. Kimi alan araştırmacıları, öğretmenler ve kurumlar için geçerli olan dilbilgisine yönelik olumsuz bakışın ardındaki temel düşünce nedir?
2. Dil öğretiminde dilbilgisiyle ilgili olumsuzlanan, salt öğrencilerin yapı listelerini öğrenme ve kuralların bilgisine sahip olma inançları mıdır? Yoksa belirli bir öğretim yöntemi midir?
3. Dil öğretimi sınıflarında, planlanmadığı hâlde derslerin dilbilgisi dersine dönüşmesinin öğretici ve öğrenci açılarından nedenleri neler olabilir?
4. Öğretimde dilbilgisini bütünüyle reddetmek yerine dilbilgisinin, dil öğretiminde işlev, bağlam, öğrenci gereksinimleri ve beklentileri doğrultusunda yeniden ele alınan yolları nelerdir?

Öğretim merkezli dikkatin sonucu olarak, öğretim açık bir dilbilgisine dayanmıyor olsa bile öğrenci gereksinimleri ve beklentileri nedeniyle öğrenim sürecinde açık dilbilgisine inanış genellikle var olabilir. Zaten sınıf içi öğretimi, aksine bir inanış olduğu durumlarda bile, açık bir dilbilgisi öğretimine dönüştüren genellikle işte bu inanıştır. Bu durum da konunun öğretim merkezli-öğrenim (ve öğrenci) merkezli bakış açılarıyla ele alındığında farklı değerlendirmeleri ortaya çıkarabileceğini göstermektedir. Ortak bir zeminde buluşamamanın ve tartışmaların ifade edildiği şekilde sürüp gitmesinin nedenlerinden biri bu olmalıdır.

Dolayısıyla, bazen program açık bir dilbilgisi öğretimine dayanmıyor olsa bile öğrenci taleplerini karşılamaya yönelik belirli bir oranda açık bir dilbilgisi öğretimine izin verilmesi de söz konusu olabilir. Aksi hâlde kurumsal ve kuramsal reddetmeye karşın öğreticilerin, süreç içerisinde öğrenci talepleri karşısında duramayıp az veya çok açık bir dilbilgisi öğretimine yer vermesi hâlinde kaçınılmaz bir suçluluk duygusuna kapılmasının da önü açılmış olmaktadır.

Kaynakça

- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dilbilgisi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. USA: Pearson.
- Celce-Murcia, M. (1992). Formal grammar instruction. *TESOL Quarterly*, 26(2), 406-409.
- Celce-Murcia, M. & Dörnyei, Z. ve Thurrell, S. (1998). On directness in communicative language teaching. *TESOL Quarterly*, 32(1), 116-119.
- Celce-Murcia, M. (2015). “An Overview of Teaching Grammar in ELT”. (içinde) *Teaching and Learning English Grammar* (Editörler: MaryAnn Christian, Donna Christian, Patricia A. Duff ve Nina Spada). New York: Routledge.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin “Türkçenin dil bilgisi”ne yönelik metaforik algısı, *Başkent University Journal Of Education*, 6(1), 28-45.
- Hinkel, E. & Fotos, S. (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huber, E. (2013). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar/A Guide for The National Curriculum*. USA: Blackwell.
- Hudson R. & Walmsley J. (2005). The English Patient: English grammar and teaching in the twentieth century, *Journal of Linguistics*, 41, 593–622.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kurt, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinin işlevi. (İçinde) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Editörler: Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu). Ankara: Pegem. 261-266

- Larsen-Freeman, D. & Celce-Murcia, M. (2016). *The grammar book: Form, meaning and use for English language teachers*. Boston: National Geographic Center
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar, *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms*. New York: Routledge.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Prentice Hall
- Pongpairoj, N. (2004). Integrating implicit and explicit grammatical perspectives on the acquisition of the English articles: An action research, *Manusya: Journal of Humanities*, 1(7), 20-55.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson.
- Scott, V. M. (1990). Explicit and implicit grammar teaching strategies: new empirical data. *The French*, 63(5), 779-789.
- Swan, M. (2002). Seven bad reasons for teaching grammar and two good ones. (İçinde) *Methodology in Language Teaching An Anthology of Current Practice* (Ed. Jack Richards). Cambridge University Press.
- TDK (2011), *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning, *The Modern Language Journal*, 61(7), ss. 325-337.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Longman.
- Ur, P. (1989). *Grammar practice activities*. New York: Cambridge University Press.
- Yaylı, D. (2020). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. (İçinde) *Dil Bilgisi Öğretimi* (Editörler: Ahmet Pehlivan – İbrahim Seçkin Aydın), Ankara: Pegem. 151-170.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretimi Bağlamında Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Arş. Gör. Nil Ucuzsatar
Yıldız Teknik Üniversitesi
nilucz9063@gmail.com

Özet

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullara devam eden Suriyeli öğrenciler, ana dili Türkçe olan diğer öğrenciler gibi Türk eğitim sistemi müfredatına göre eğitim almaktadır. Bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunda karşılaşılan sorunlardan önde geleni dil bariyeridir. Bu bariyerin aşılabilmesi, iyi bir dil eğitimini gerekli kılmaktadır. Türk eğitim sistemi müfredatında dil eğitimi verilen başat dersler, Türkçe dersleridir. Türkçe derslerinin esaslarını, hedeflerini, içeriğini ve kullanılacak yöntem ve teknikleri kapsayan temel kaynak, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program ile ilgili görüşleri, programın amacına ulaşması açısından önemlidir. Bu sebeple Türkçe derslerini Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yürüten öğretmenlerin, programı Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi açısından nasıl değerlendirdiğini ortaya koymak da önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde, 3 farklı ortaokulda görev yapan, Türkçe derslerine giren ve rehber öğretmenliğini yürüttüğü sınıflarda Suriyeli öğrenciler bulunan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çevrim içi ortamda Google Forms üzerinde geliştirilen ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapılandırılan 17 maddelik bir anket formu kullanılmıştır. Uygulanan anketlerden elde edilen veriler içerik analizi sonucunda 4 temel dil becerisinden hareketle 4 farklı tema altında listelenerek katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin düşünceleri ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nı Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi açısından yetersiz buldukları, programın bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Suriyeli Öğrenciler, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Öğretmen Görüşleri.

Abstract

Syrian students who attend official schools affiliated to the Ministry of National Education receive education according to the Turkish education system curriculum, like other students whose mother tongue is Turkish. The language barrier is one of the problems encountered in the integration of these students into the education system. A well structured language education is required to overcome this obstacle. The courses that are given language education in the Turkish education system curriculum are Turkish courses. The main source covering the principles, objectives, content and methods and techniques to be used in Turkish lessons is the Turkish Lesson Curriculum prepared by the Education Board of the Ministry of National Education. The opinions of the teachers, who are the practitioners of the curriculum, about the curriculum are important for the curriculum to achieve its purpose. For this reason, it is also important to reveal how teachers who teach Turkish according to the Turkish Lesson Curriculum evaluate the program in terms of teaching Turkish to Syrian students. The purpose of this study is to determine the opinions of middle school Turkish teachers, who have Syrian students in their class, about the 2019 Turkish Lesson Curriculum in the context of teaching Turkish to Syrian students. The study is carried out with a case study, one of the qualitative research methods. The study group of the study consists of 10 Turkish teachers who work in 3 different secondary schools in Sultangazi district of Istanbul, teach Turkish and have Syrian students in their classes in the 2019-2020 academic year. As a data collection tool, a 17-item questionnaire form, developed online on Google Forms and structured in line with the opinions of field experts, was used in the study. As a result of the content analysis, the data obtained from the applied questionnaires were listed under 4 different themes based on 4 basic language skills and the opinions of the participants about the Turkish Language Teaching Program were revealed. As a result of the research, it was concluded that the participants found the Turkish Language Teaching Program insufficient in teaching Turkish to Syrian students and that the program should be arranged according to the needs of these students.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Syrian Students, Turkish Lesson Curriculum, Teachers Opinions.

Giriş

2011 yılında başlayan iç savaş ve krizin büyümesi sonucu kendini güvende hissetmeyen ve temel ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelen milyonlarca Suriyeli vatandaş ülkesinden göç etmek zorunda kalmıştır ve bu göç süreci hala devam etmektedir. Savaşın başlamasıyla birlikte Türkiye açık kapı politikasını benimseyerek bu göç dalgasından en büyük payı almıştır. Mülteciler Derneğinin son verilerine göre Türkiye’de geçici koruma altındaki kayıtlı Suriyeli sayısı 18 Kasım 2020 tarihi itibarıyla bir önceki aya göre 10.893 kişi artarak toplam 3.635.410 kişi olmuştur. Bu kişilerin 1.699.107’sini (%46,7) 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların 1.190.942’si ise okul çağındaki çocuklardır (Mülteciler Derneği, 2020, Mayıs 26).

Ülkede bu denli yoğun mülteci ve sığınmacının olması yasal statü sorunu, istihdam sorunu, barınma sorunu, sağlık sorunu gibi birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sorunların başında gelenlerden biri, eğitim sorunudur. Suriyeli çocukların eğitim hakkından yararlanabilmeleri için çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmaların dayanağını 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge oluşturmaktadır. Bu genelge ile Suriyeli öğrencilere geçici eğitim merkezlerinde kendi dillerinde ve programlarında eğitim alma hakkı tanınmıştır. Ayrıca yabancı kimlik numarasına sahip Suriyeli çocuklara Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında akranlarıyla beraber eğitim alma imkânı da sağlanmıştır (MEB, 2014). Ancak yapılan araştırmalar tüm bu çabalara rağmen okula kaydolmama veya devamsızlık sorunlarının ciddi boyutlarda olduğunu göstermektedir (Aktaş, 2018: 142).

Suriyeli aileler çocuklarını, daha çok kendi dillerinde ve kendi milletlerinden öğretmenlerle eğitim gerçekleştirilen geçici eğitim merkezlerine göndermeyi tercih etmişlerdir (Bulut, vd. 2018: 1211). Ancak 2016 yılı itibarıyla Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesine karar verilmesiyle birlikte Geçici Eğitim Merkezleri kapatılmaya başlanmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Geçici Eğitim Merkezlerinin tamamen kapatılması ve eğitim çağındaki Suriyeli öğrencilerin kademeli olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda örgün eğitime dâhil edilmeleri planlanmaktadır (MEB, 2018).

Mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonun da karşılaşılan en önemli problem, dil bariyeridir (Culbertson&Constant, 2015; Dillioğlu,

2015; Süleymanov, vd., 2017; Taşkın&Erdemli, 2018; Yaşar&Amaç, 2018; Aydın&Kaya, 2019, Çalhan&Kolukırık, 2020.) Suriyeli öğrencilerin çoğunun ana dilinin Arapça oluşu ve Türkçeyi bilmemeleri veya sınırlı düzeyde bilmeleri, eğitim sürecine uyumlarının önünde ciddi bir bariyerdir. Bu dil bariyeri, Suriyeli öğrencilerin okullarında yerli öğretmen, öğrenci ve idareciler ile iletişim kurmalarına engel olmaktadır. Dahası yaşadıkları dil sorunu eğitim sürecine uyum, katılım ve devam, akademik ve sosyal başarı, öğretmen, öğrenci ve diğer okul personelleriyle ilişkiler, içe kapanıklık veya saldırgan tavırlar sergileme gibi psikolojik alanlarda da sorunlarla karşılaşmalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla Suriyeli öğrencilerin dil problemi sadece eğitim alanında değil, topluma uyumlarında da önemli bir bariyer olarak karşılına çıkmaktadır (Emin, 2019). Bu bariyeri ortadan kaldırabilmek için Suriyeli öğrencilerin genelde iyi bir eğitiminden, özelde ise iyi bir dil eğitiminden geçmeleri şarttır.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullara devam eden Suriyeli öğrenciler, ana dili Türkçe olan diğer öğrenciler gibi Türk eğitim sistemi müfredatına göre eğitim almaktadır. Bu müfredatta dil eğitimi verilen esas dersler, Türkçe dersleridir. Türkçe derslerinin esaslarını, hedeflerini, içeriğini ve kullanılacak yöntem ve teknikleri kapsayan temel kaynak, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan bu programla öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,

- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2019).

Yapılan bazı araştırmalar bu programın Suriyeli öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılmasında yetersiz kaldığı sonucunu ortaya koymuştur (Ertuş, 2017; Taştan&Çelik,2017; Bulut vd., 2018; Koçoğlu& Yalpar Yelken, 2018; Aydın&Kaya, 2019; Boylu&Işık, 2019; Gültutan&Kan, 2019; Savaşkan, 2019, Kaya, 2020;). **Bu programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin** program ile ilgili görüşleri, programın amacına ulaşması açısından önemlidir. Bu sebeple Türkçe derslerini Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yürüten öğretmenlerin, programı Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi açısından nasıl değerlendirdiğini ortaya koymak da önem arz etmektedir.

Bütün bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin çoklu bilgi kaynakları aracılığı ile detaylı toplanan bilgilerle (Creswell, 2016: 97) derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2018: 40). Araştırma, “bir durum bütünsel bir biçimde tek parça olarak incelendiğinde” (Saban ve Ersoy, 2017: 164) kullanılan bütüncül tek durum deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın tek analiz birimi, Suriyeli

öğrencilere Türkçe öğretimi açısından Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleridir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

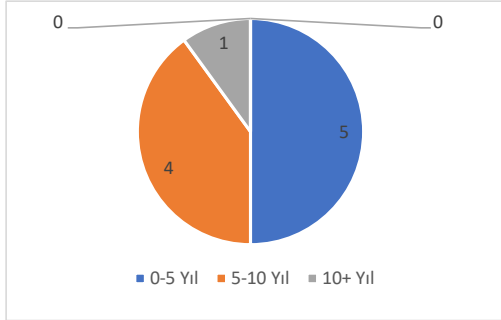
Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde farklı 3 ortaokulda görev yapan, Türkçe derslerine giren ve rehber öğretmenliğini yürüttüğü sınıflarda Suriyeli öğrenciler bulunan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo.1’de belirtilmiştir:

Tablo.6 Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

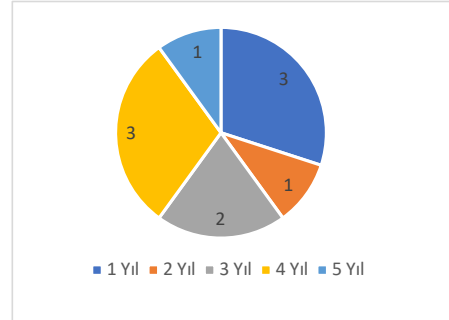
Kod	Cinsiyet	Yaş	Branş	Öğretmenlik Deneyimi	Suriyeli Öğrencilere Öğretmenlik Deneyimi	Sınıf Seviyesi	Sınıfındaki Öğrenci Sayısı	Sınıfındaki Suriyeli Öğrenci Sayısı
Ö1	Kadın	31	Türkçe Öğretmeni	8 Yıl	4 Yıl	5	36	5
Ö2	Erkek	24	Türk Dili ve Edebiyatı	2 Yıl	1 Yıl	6	33	4
Ö3	Kadın	27	Türkçe Öğretmeni	4 Yıl	3 Yıl	8	32	3
Ö4	Kadın	34	Türkçe Öğretmeni	10 Yıl	4 Yıl	7	35	5
Ö5	Erkek	25	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	1 Yıl	1 Yıl	5	31	7
Ö6	Kadın	35	Türkçe Öğretmeni	11 Yıl	5 Yıl	8	30	5
Ö7	Erkek	29	Türkçe Öğretmeni	7 Yıl	4 Yıl	7	34	8
Ö8	Erkek	26	Türkçe Öğretmeni	3 Yıl	3 Yıl	6	30	3
Ö9	Erkek	32	Türkçe Öğretmeni	8 Yıl	2 Yıl	5	31	4
Ö10	Kadın	23	Türkçe Öğretmeni	1 Yıl	1 Yıl	7	32	6

Araştırmaya katılan 10 öğretmenin 5'i kadın, 5'i ise erkektir. Bu öğretmenlerden 8'inin branşı Türkçe öğretmenliği, 1'inin branşı Türk Dili ve Edebiyatı, 1'nin ise Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğidir. Alan dışı olup Türkçe dersine giren öğretmenler, görev yaptıkları okullarda ücretli öğretmen olarak çalışmaktadır.

Tablo.7 Suriyeli Öğrencilere Öğretmenlik Deneyimleri



Tablo.8 Öğretmenlik Deneyimleri



Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'i 0-5 yıllık, 4'ü 5-10 yıllık, 1'i ise 10 yıldan fazla öğretmenlik deneyimine sahiptir. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretme deneyimleri incelendiğinde ise araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin bu konuda 0-5 yıl arasında deneyim sahibi oldukları görülmektedir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerde 3'ü 5. sınıfın, 2'si 6. sınıfın, 3'ü 7. sınıfın, 2'si ise 8. sınıfın sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2 ve Ö7, daha önce yabancılara Türkçe öğretimi alanında eğitim almıştır.

Araştırmanın inceleme nesnelere, katılımcı öğretmenler tarafından elektronik ortamda doldurulan formlardır.

Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi

Ağ sayfaları, dosya transfer protokolü yoluyla mevcut raporlar, elektronik yazılar, görsel programlar; kolayca ulaşılabilen elektronik veri kaynağı, veri toplama aracı, belge ve veri olarak kabul edilirler (Merriam, 2018: 149). Araştırmada veri toplama aracı olarak çevrim içi ortamda Google Forms üzerinde geliştirilen ve

alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapılandırılan 17 maddelik bir anket formu kullanılmıştır.

Anketlerde açık uçlu sorular ile kapalı uçlu sorular birlikte sorulabilir. Bu şekilde soru sormak katılımcıların kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtların sebeplerinin araştırılmasını ve bu yanıtların ötesine geçen yorumlar yapabilmelerine olanak sağlar (Creswell, 2017: 284). Hazırlanan anketin ilk 9 maddesinde demografik bilgilere ait sorular yer almaktadır. Geri kalan 8 madde ise öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerini sorgulayan derecelendirme ölçekleri ve bunların sebeplerine ilişkin açık uçlu sorulardır.

Hazırlanan anket 2 farklı alan uzmanının görüşüne sunulmuş, alınan dönütlerle düzeltmeler yapılmış ve bir öğretmen ile yapılan pilot uygulamanın ardından forma son şekli verilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında Türkçe öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan 17 maddelik anket Google Forms üzerinden öğretmenler ile paylaşılmış ve öğretmenlerin görüşleri toplanmıştır.

Verilerin analizi, içerik analizi ile yapılandırılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir (Özdemir, 2010: 335). İçerik analizi ile kategorilendirilen veriler betimsel analizle yorumlanmıştır. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Özdemir, 2010, 335).

Bulgular Ve Yorum

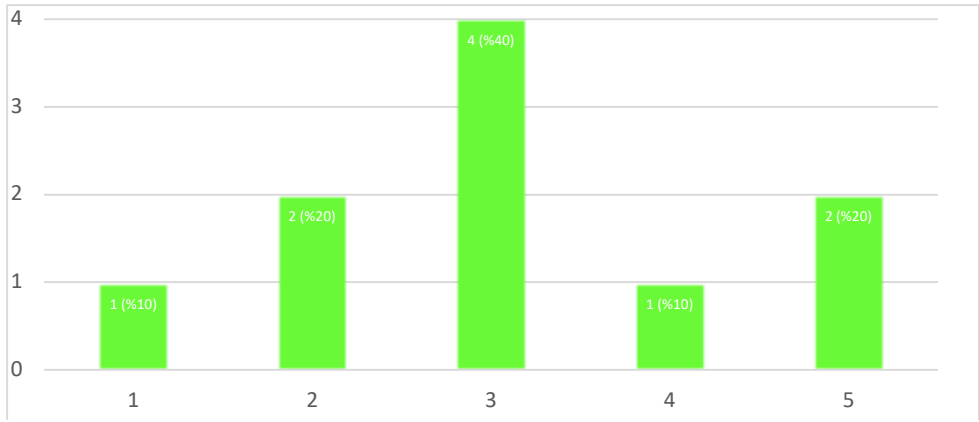
Uygulanan anketlerden elde edilen veriler, içerik analizi sonucunda 4 temel dil becerisinden hareketle 4 farklı tema altında listelenerek katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin düşünceleri ortaya konulmuştur.

1. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın

Suriyeli Öğrencilere Dinleme Becerisinin Kazandırılmasına Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli öğrencilerin dinleme becerisine katkı düzeyi ile ilgili görüşleri Tablo.4'te belirtilmiştir:

Tablo.4 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Becerisine Katkı Düzeyi Hakkındaki Görüşleri



Araştırmaya katılan öğretmenlerden Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli öğrencilerin dinleme becerisine katkısını 1'den 5'e kadar puanlamaları istenmiş, en büyük oran 4 öğretmenin 3 puan vermesiyle orta düzeyde (%40) toplanmıştır. Programın dinleme becerisine katkısını 3 öğretmen 1 ve 2 puanla düşük (%30), 3 öğretmen ise 4 ve 5 puanla yüksek (%30) olarak değerlendirmiştir.

Türkçe Öğretim Programı'nın Suriyeli öğrencilerin dinleme becerisine katkısını 1 puanla değerlendiren çok düşük olarak değerlendiren, 8. sınıfta derse giren ve sınıfında 3 Suriye kökenli öğrenci bulunan Ö3'ün konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir: *“Dinleme zaten genel olarak üzerinde durulmayan bir alan, derslerde çoğu zaman atlanıyor ya da yüzeysel şekilde işlenip geçiliyor. Becerisinin ölçülmesine dair bir şey yapılmıyor. Programda dinlemeyle ilgili 14 kazanım var ama sadece birkaç tanesine yönelik etkinlik yaptırıyoruz zaten. Türk öğrenciler için bile böyleyken Suriyeli öğrencilere bir katkısının olması beklenemez.”*

Programın dinleme becerisine katkısını 3 puanla orta olarak değerlendiren ve yabancılara Türkçe öğretimi sertifikası bulunan Ö7 ise konu ile ilgili şunları söylemiştir: *“Program tam olarak elbette yeterli değil ama bunu dengelemek biraz da öğretmenin elinde. Sınıf 34 kişiyle zaten kalabalık bir sınıf. 8 tane Suriyeli var. Ama hepsi derslere düzenli olarak devam etmiyorlar. Türk öğrencilerden de sürekli devamsız olanlar var. Genelde sınıfta 28-30 civarında öğrenci oluyor, 4-5 tanesi Suriyeli oluyor. Dinlemeyi de zaten çok sık yapmıyoruz. Yaptığımız zaman da ben de kendimce etkinlikleri çeşitlendirmeye çalışıyorum. Dinleme metinlerini ben kendim okuyorum. Takip edip etmediklerini gözlemeye çalışıyorum. Onların seviyesine uygun sorular sormaya çalışıyorum.”*

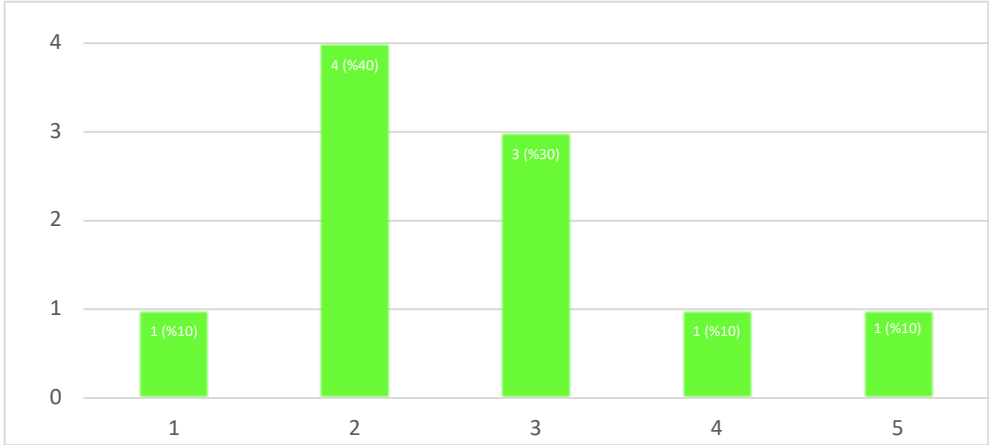
5 puanla Türkçe öğretim programının dinleme becerisine katkı düzeyini çok yüksek olarak değerlendiren, 6. Sınıfta derse giren ve sınıfında 3 tane Suriyeli öğrenci bulunan Ö8, görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *“Burada bu çocukların büyük bir kısmının okul dışında çalıştıklarını hatırlatmakta fayda görüyorum. Çocukların büyük bir kısmı iş ortamında (genellikle tekstil atölyelerinde) ya da sokakta zaten Türkçeyi kendiliğinden öğrenmiş oluyorlar. Söyleneni anlıyorlar ve bazıları gerçekten çok akıcı biçimde konuşabiliyor. Bu yüzden dinleme ve konuşma açısından ekstra çalışmalara çok da ihtiyaç olmuyor. Bu alanda sınıfa zaten adapte oluyorlar. Ben konuşurken nadiren beni anlamadıkları oluyor. Dinleme konusunda problem yaşamadıklarını düşünüyorum. Zaten dinleme bölümleri derslerde genel olarak önemsenmiyor diyebilirim. Hızlıca geçiliyor. Bu yüzden program da bunu desteklemede eksik kalmıyor.”*

Bu görüşlerden hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı Suriyeli öğrencilerin dinleme becerisine sağladığı katkı açısından genel olarak kısmen yeterli bulduklarını söylemek mümkündür.

2. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Suriyeli Öğrencilere Okuma Becerisinin Kazandırılmasına Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Suriyeli öğrencilerin okuma becerisine katkı düzeyi ile ilgili görüşleri Tablo.5’te belirtilmiştir:

Tablo.5 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli Öğrencilerin Okuma Becerisine Katkı Düzeyi Hakkındaki Görüşleri



Tablo.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 5 öğretmenle %50'lik bir oranın Türkçe Öğretim Programı'nı Suriyeli öğrencilere okuma becerisini kazandırması açısından düşük olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3'ü programın okuma becerisine katkı düzeyine 3 puan (%30), 1'i 4 puan (%10), 1'i de 5 puan (%10) vermiştir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Daha önce yabancılara Türkçe öğretimi alanında bir sertifika programına katılan ve programı okuma becerisi açısından 1 puanla çok düşük olarak değerlendiren Ö2'nin görüşleri şu şekildedir: *“Bu program zaten genel olarak Suriyeli öğrencilere hitap etmiyor. Ders kitapları da bu programdan hareketle hazırlandığı için onlar da yeterli değil. Ana dili Türkçe olan öğrencilere yönelik hazırlanmış bir programın ve buradan hareketle hazırlanmış bir ders kitabının ne kadar işe yarayacağı tartışılmalı bence. Kitaplardaki okuma metinlerini bazen Türk öğrenciler bile anlamakta zorlanırken alfabesi bile bambaşka olan Suriyeli öğrencilerin bunları anlamasını beklemek mantıklı değil. Bu öğrenciler için kesinlikle ayrı bir program ve kitap hazırlanmalı. Ders dışında çalışmalar yapılmalı. Basitten zora doğru giderek önce sesli okumaları geliştirilmeli, ardından kelime bilgileri güçlendirilmeli, sonra anlama boyutu devreye sokulmalıdır. 6. Sınıfta dil bilgisi konuları da yoğun, bunların kazanımları programda okuma başlığı altında verilmiş. Etkinlikleri de derslerde okuma etkinliklerinin içinde.*

Suriyeli öğrenciler için dilbilgisinden önce okuduğunu anlamak önemli bence. Bu yönde ölçme-değerlendirme çalışmaları da yapılmalı.”

Ö6, *“Türkçe derslerinde en yoğun olarak yapılan şey okuma. Öğrenciler genelde Türkçe konuşmada başarılı ama okuma ve yazma için aynı şeyi söylemek mümkün değil. Eğer Türkçe derslerine ilkokulda başladılarsa okumada daha başarılı oluyorlar ama ortaokulda bu derslere başlıyorsa çok daha fazla zorlanıyorlar. Kendi dillerinin alfabesi farklı. O alfabeyle okumayı öğrendikten sonra bizim alfabemize uyum sağlamaları zor. Ayrıca bu programda belirlenen bazı temalar kültür açısından çok keskin. Okuma metinleri de bu temalar doğrultusunda seçtiği için Suriyeli öğrencilerin kültürel olarak adapte olması da zor oluyor. Değerlerimizi benimseteceğiz derken bu durumun tersiyle de karşılaşabiliriz. Benim öğrencilerim son sınıfta, yakında mezun olacaklar. Ben bu konuda bireysel olarak çok da bir şey yapabileceğimi düşünmüyorum. Programın bu açıdan düzenlenmesi gerekiyor.”* şeklindeki görüşleriyle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma becerisine katkısını 2 puanla düşük olarak değerlendirmiştir.

Programın okuma becerisine katkısını yine 2 puanla düşük olarak değerlendiren, 5. sınıf seviyesinde 36 kişilik sınıfta 5 tane Suriye kökenli öğrenci bulunan Ö1 ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Benim sınıfım kalabalık. Her öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenmem çok mümkün olmuyor ama Suriyeli öğrencilerime biraz daha ilgi gösterdiğimi söyleyebilirim. Programda 5. Sınıflarda okuma için 34 kazanım var ama bunların bazılarının derslerde zaten karşılığı az. Mesela medya metinleri, bilgi kaynakları ile ilgili olan kazanımlar. Ders kitaplarında bunlara ilişkin etkinlikleri çok göremiyoruz. Dilbilgisi, konuyu belirleme, ana fikir belirleme, özetleme çalışmaları en çok yaptıklarımız. Suriyeli öğrenciler açısından değerlendirirsek bence akıcı okuma ve söz varlığı kısmı daha çok kullanılıyor. Öğrencinin önce bu alanlarda gelişmesi gerekiyor ki anlama kısmı gelişsinsin. Türkçe programı yabancı öğrenciler için (Suriyeliler dışında başka öğrenciler de oluyor nadiren) özellikle bu alanlarda yapılandırılmalı bence. Bizim kelime çalışmamız çok sıradan. Anlamı tahmin et, sözlükten karşılaştırm şeklinde. Öğrenci önce akıcı okuyabilmeli, sonra okuduğundaki kelimeleri anlayabilmeli. Ondan sonra zaten okuduğu metnin tamamını daha iyi anlayabilecektir. Suriyeli öğrenciler açısından öncelikli olarak programın bu kısmına ilişkin çalışmalar yapılmalı. Bu bölümler onlara göre özelleştirilmeli.”*

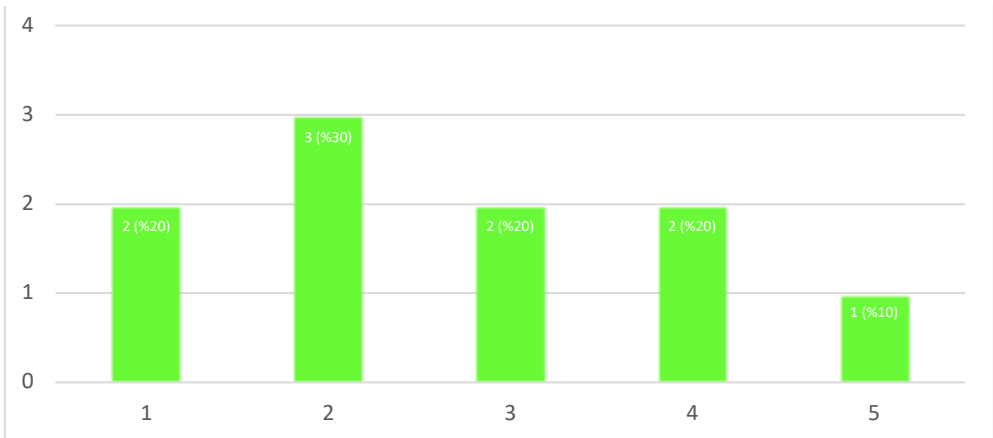
Suriyeli öğrencilerle 4 yıllık bir deneyimi olan ve 7. sınıfta 5 tane Suriyeli öğrencisi bulunan Ö2, Türkçe dersi öğretim programının okuma becerisine katkısını 4 puanla yüksek olarak değerlendirmiş ve şunları eklemiştir: “7. sınıf okuma kazanımlarının en yoğun olduğu sınıf. Gerçi tüm program incelediğinde en fazla kazanımın okuma alanında olduğu görülüyor. Çünkü Türkçe dersinin doğası böyle. Okuma temelli, metinler üzerinden yürütülen bir ders. Programda okumaya yönelik 38 kazanım var, dilbilgisi alanı biraz daha yoğun sanki. Bu 38 kazanımın her biri derslerde etkili şekilde uygulansa Suriyeli öğrencilerin okuma becerisine elbette ki katkısı olacaktır. Burada önemli olan programdan ziyade ders kitapları bence. Program iyi geliştirilmiş ancak ders kitapları için aynı şeyi söylemek mümkün değil.”

Bu görüşlerden hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nı Suriyeli öğrencilerin okuma becerisine sağladığı katkı açısından genel olarak yetersiz bulduklarını söylemek mümkündür.

3. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli Öğrencilere Konuşma Becerisinin Kazandırılmasına Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli öğrencilerin konuşma becerisine katkı düzeyi ile ilgili görüşleri Tablo.6'da belirtilmiştir:

Tablo.6 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerisine Katkı Düzeyi Hakkındaki Görüşleri



Tablo.6 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %50'lik kısmının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli öğrencilerin konuşma becerisine katkı düzeyini düşük olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcılardan 2'si programın konuşma becerisine katkısını 3 puanla orta düzeyde, 2'si 2 puanla yüksek düzeyde, 1'i ise 1 puanla çok yüksek düzeyde olarak değerlendirmiştir.

Suriyelilere Türkçe öğretiminde 3 yıllık deneyime sahip olan, 8. sınıf düzeyinde 32 kişilik sınıfta 3 tane Suriyeli öğrenci bulunan ve programın konuşma becerisine katkı düzeyini 2 puanla düşük olarak değerlendiren Ö3'ün konu ile ilgili düşünceleri şöyledir: *“Suriyeli öğrencilerin genel olarak en başarılı olduğu beceri konuşma bence. Çünkü bu çocuklar zaten Türkçeyi bir şekilde duyarak, kulaktan dolma öğrenmişler ve çevreye uyum sağlayabilmek için de konuşmak zorundalar. Okul dışında en çok kullandıkları beceri de konuşma. Sınıfta en az yer verdiğimiz etkinlikler konuşma etkinlikleri. Genellikle bu etkinlikler atlanıyor, yapılmıyor. Bu sebeple bu becerinin gelişmesinde programın çok etkisi olduğunu düşünmüyorum. Zaten çocukların bu becerisi dersler dışında doğal yollarla geliyor. Keşke ne kadar gelişip gelişmediğini de ölçsek, buna göre etkinlikler düzenlesek.”*

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli öğrencilerin konuşma becerisine katkı düzeyini 3 puanla orta olarak değerlendiren, asıl branşı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği olan ve katılımcılar arasında en düşük deneyime sahip öğretmenlerden Ö5 de görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben alanda henüz çok yeniyim ama gözlemlerime göre bu öğrencilerin en iyi olduğu alanlar dinleme ve konuşma. Dinleme konuşmaya göre biraz daha iyi. Konuşmalarında sıklıkla telaffuz hataları yapıyorlar ama yine de okumaya göre daha başarılılar. Programda 5. sınıf için sadece 7. tane konuşma kazanımı var. Hazırlık konuşma yapma ile ilgili kazanım sanırım Suriyeli öğrencilerin konuşma becerisi için en önemli olanlardan. Bu öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarda tedirgin oldukları aşikâr. Bu yüzden konuşmaya hazırlanırlarsa daha etkili olacağını düşünüyorum. 5. sınıfın 7. kazanımında ‘Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.’ şeklinde bir ifade var. Ama 5. Sınıftaki Suriyeli bir öğrenci için bunu yapmanın çok zor olduğunu düşünüyorum. Elbette doğru olan bu, ama bence ileriki sınıflar için daha uygun. Ders kitabında da buna yönelik çok etkinlik yok açıkçası.”*

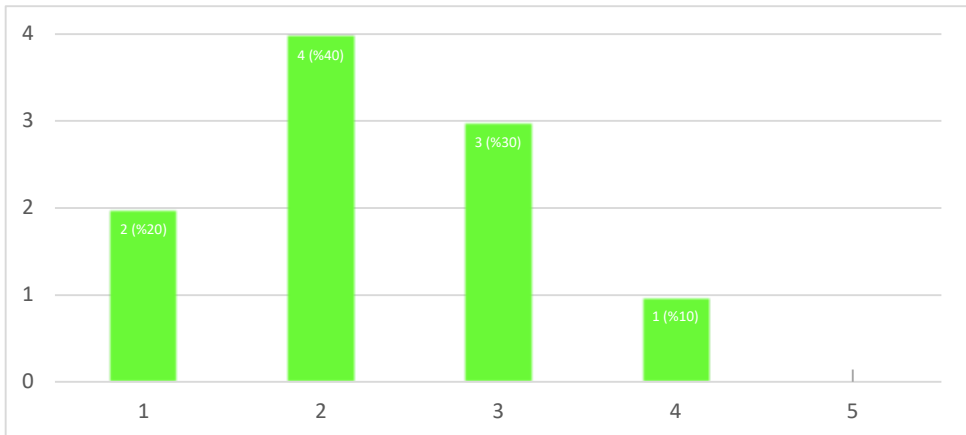
Türkçe öğretmenliğinde 8 yıl, Suriyelilere Türkçe öğretimi konusunda 2 yıllık deneyime sahip, 5. sınıf 31 kişilik sınıfında 4 Suriyeli öğrencisi bulunan Ö9, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli öğrencilerin konuşma becerisine katkı düzeyini 4 puanla yüksek olarak değerlendirmiş ve şunları dile getirmiştir: *“Konuşma becerisi 5. sınıfa bakıldığında programda 7 kazanım var. Zaten programın genelinde kazanım sayısının en az olduğu alan konuşma. Bu kazanımların öğrencilere konuşma becerisi kazandırmada yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü zaten öğrencilerin konuşmaları diğer tüm becerilere oranla çok daha iyi. Hatta en başarılı oldukları becerinin konuşma olduğunu söylemek mümkün. Bu sebeple programdaki kazanımların katkısının da yüksek olacağını düşünüyorum.”*

Bu görüşlerden hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı Suriyeli öğrencilerin konuşma becerisine sağladığı katkı açısından kısmen yeterli buldukları söylenebilir.

4. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli Öğrencilere Yazma Becerisinin Kazandırılmasına Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine katkı düzeyi ile ilgili görüşleri Tablo.7'de belirtilmiştir:

Tablo.7 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine Katkı Düzeyi Hakkındaki Görüşleri



Tablo.7’ye göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %60’lık oranla büyük bir kısmının Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Suriyeli öğrencilerin konuşma becerisine katkı düzeyini düşük olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcılardan 3’ü programın yazma becerisine katkısını 3 puanla orta (%30), 1’i ise 4 puanla (%10) yüksek olarak değerlendirmiştir. Katılımcılardan hiçbiri programın yazma becerisine katkısının çok yüksek olduğunu düşünmemektedir.

Ö10, “*Yazma bu öğrencilerin bence en başarısız oldukları alan yazma. 7. sınıfa gelmiş olmalarına rağmen sınıftaki 6 Suriyeli öğrenciden yalnızca ikisi iyi yazabiliyor. Programdaki kazanımları incelediğimde aslında yazma becerisini kazandırmak için yeterli olduklarını düşünüyorum ama bu öğrencilerin daha önce farklı alfabeyle eğitim aldıklarını varsayarsak, buna yönelik bir kazanım olmaması programın önemli eksiklerinden bence.*” şeklindeki görüşleriyle Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Suriyeli öğrencilerin konuşma becerisine katkı düzeyini 3 puanla orta olarak değerlendirmiştir.

Programın dinleme becerisine katkısını düşük olarak değerlendiren öğretmenlerden bazılarının görüşleri ise şu şekildedir:

Ö2- “*Ana dili Türkçe olan çocuklar bile yazma çalışmalarından hoşlanmıyorlar. Türkçe Öğretim Programı fazla didaktik. Bence yazma becerisini eğlenceli hale getirebilecek kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik etkinlikler hazırlanmalı. Programdaki kazanımlar çok teknik olduğundan kitaplardaki etkinlikler de bu yönde hazırlanmış.*”

Ö4- “*Türkçe dil becerileri içinde en zor kazanılan beceri bence yazma becerisi. Bu Türk öğrenciler için de geçerli. Ama Suriyeli öğrenciler için ekstra zor. Çünkü bu çocukların ana dilinin alfabesi farklı, yazı yönü farklı. İlkokulda iyi bir yazma eğitimi almazlarsa, seviye ilerledikçe bunu düzeltmek iyice zorlaşıyor. Program bu yönden Suriyeli öğrencilere kesinlikle hitap etmiyor. Ben göreve başladığımda 2006 programını kullanıyorduk. O programda çok güzel etkinlik örnekleri vardı. Yazılı anlatım değerlendirme formu vardı. Bu programda sadece paket bilgi verilmiş, neyin nasıl yapılabileceğine ilişkin örnek yok. Yeni göreve başlayan bir öğretmen için oldukça zor bence.*”

Ö7- “*Derslerde karşılaştığım sorunların çoğu yazma etkinliklerinde oluyor. Bizim Türk öğrenciler bile yazma etkinliklerini baştan savma yapıyorlar. Bu durumda*

Suriyeliler ne yapsın? Programda 7. sınıf için 14 kazanım verilmiş ama bu kazanımların sınıfta ne kadar karşılık bulduğu gözlemlenmeli bence. Öğrenciler yazmak istemiyorlar, yazsalar da dediğim gibi baştan savma yazıyorlar. Öğrenci 7. sınıfa gelmiş hala ilkokul seviyesinde hikâye yazıyor. Yazma işini daha eğlenceli hale getirmek gerek, öğrencileri motive etmek gerek. Suriyeli öğrenciler için bu konuda ayrı bir çaba sarf etmek lazım. Çünkü onlar gerçekten çok kötü yazıyorlar. Yazdıkları yazıların planlı olmasını, anlamlı bütün olmasını bir yana bırakalım, bu öğrencilerin bazen yazdıkları okunmuyor bile. Ben genel olarak bu programı zaten Suriyeli öğrenciler için uygun bulmuyorum, kesinlikle onlar için ya ayrıca bir program kullanılmalı ya da bu program düzenlenmeli. En büyük özenin de yazma alanına gösterilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Tüm bu görüşlerden hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nı Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine sağladığı katkı açısından büyük oranla yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öncelikle iyi bir dil eğitimi almaları gerekmektedir. Dil eğitiminin temelinde de planlı bir program olması şarttır. Türkçe öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi açısından büyük oranda yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, Suriyeli öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin daha çok okul dışında, doğal yollarla geliştiği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler günlük yaşamlarını idame ettirmek zorunda olan Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi farklı kaynaklardan okula gelmeden önce öğrenmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu kaynakların başında öğrencilerin çalışma ortamları gelmektedir. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin büyük bir kısmının ekonomik sebeplerle çalışmak ve bu sebeple de Türkçeyi öğrenmek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Bahadır ve Uçku tarafından 2016 yılında İzmir'de yaşayan ve okul çağında olup çalışmak zorunda kalan Suriyeli öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmada, çalışma hayatına katılan çocukların daha az dil engeli yaşadıkları, bu çocukların çalışma hayatıyla birlikte Türkçe anlama ve

konuşma becerilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir (Bahadır&Uçku, 2016: 122). Türkmen (2018) 'in de çalışan Suriyeli mülteci çocuklarla ilgili yaptığı araştırmada çocukların okula gitmeden çalışma ortamlarında Türkçeyi öğrenmek zorunda kaldıkları sonucuna ulaşmıştır (Türkmen, 2018: 164). Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre de Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi anlamada ve konuşmada bu sebeplerle daha az sıkıntı yaşadıkları, okuma ve yazma alanlarında ise çok daha zayıf oldukları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Suriyeli öğrencilerin daha çok dinleme ve konuşma becerilerine katkı sağladığını, okuma ve konuşma becerilerine katkı düzeyinin ise düşük oranda olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre Türkçe Dersi Öğretim Programı Suriyeli öğrencilerin en çok dinleme becerilerine, en az ise yazma becerilerine katkı sağlamaktadır. Türkçe öğretmenleri bunun sebebini yukarıda da belirtildiği gibi öğrencilerin zaten Türkçe konuşup anlayabilmeleriyle açıklamaktadır. Bölükbaş tarafından bir araştırmada Suriyeli mülteciler Türkiye'deki sosyal hayata katılabilmek için konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesine ihtiyaç duymaktadır (Bölükbaş, 2016: 28.) Bu açıdan Türkçe öğretim programını Türkçe öğretmenleri kısmen yeterli görmekte ve programın geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Programın yazma becerisine katkısını çok düşük olarak değerlendiren öğretmenler bunun sebebini ise Suriyeli öğrencilerin ana dillerindeki alfabenin farklı olmasına bağlamaktadır. Işık ve Emrah tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları bu tespitle paralellik göstermektedir (Boylu, Işık, 2019: 921). Gültutan ve Kan (2016) tarafından Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmada da öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim programını yazma becerisinin kazandırılmasında yetersiz bulmuşlardır (Gültutan & Kan, 2019: 81).

Programın çıktısı olan Türkçe ders kitapları da Suriyelilere Türkçe öğretimi açısından araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri tarafından yetersiz görülmektedir. Anadilinin dışında başka bir dil öğrenen çocuklar için özel tasarlanmış eğitim programının yanı sıra bu program çerçevesinde yararlanılacak içeriği sağlayan kitapların, metinlerin varlığı da gereklidir. Böylece çocuklar kendi dil düzeylerine göre sadeleştirilmiş ya da özel olarak hazırlanmış metinlerle dil becerilerini geliştirme olanağı bulabilir (Bulut vd., 2018, 1230).

Araştırmaya katılan öğretmenler, Türkçe dil becerilerinin kazandırılmasında ilkokul seviyesinin çok daha mühim olduğunu, ortaokula gelindiğinde bu durumda oldukça zorlandıklarını, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı ilk okuma yazma açısından yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Anadili Türkçe olan öğrencilerin de ilkokula okuma ve yazma bilmeden başladıklarını belirten öğretmenler, bu sebeple programın ilk seviyeler için yeterli olduğunu ancak seviye ilerledikçe iletişim problemlerinin daha da arttığını, bu sebeple Suriyeli öğrenciler için mutlaka mevcut programın bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmesi veya bu öğrenciler için ayrı bir Türkçe öğretim programı hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulgularına göre, daha önce yabancılara Türkçe öğretimi alanında bir eğitim programına katılmış öğretmenlerin farkındalıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim programının Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi açısından genel olarak yetersiz bulduklarını belirten bu öğretmenler derslerini farklı etkinliklerle zenginleştirip desteklemektedir. Bu sebeple sınıfında Suriyeli öğrenciler bulunan Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almalarının gerekliliği tekrarlanması gereken hususlardan biridir.

Suriyeli öğrencilerin sınıflara Türkçe becerilerine göre kaydedilmesi ve öğrencilerin kurslarla desteklenmesi diğer öneriler arasındadır (Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018: 153).

Kaynakça

Aktaş, M. (2018). Türkiye'deki Suriyeliler: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 129-154.

Amaç, Z., Yaşar, M. R. (2018). İlk ve Ortaokullardaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi: Türkiye'de Yapılan Akademik Çalışmalar Üzerine Sistematik Bir İnceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (85), 417-434.

Aydın, H., Kaya, Y. (2019) Education for Syrian Refugees: The New Global Issue Facing Teachers and Principals in Turkey. *Educational Studies*. 55(1), 46-71.

Bahadır, H., Uçku, R. (2017). İzmir'in Bir Mahallesinde Yaşayan 6-17 Yaş Arasındaki Suriyeli Çocukların Çalışma Durumları ve Çalışma Durumlarını Etkileyen Etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 117-124.

Boylu, E., Işık, P. (2019). Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (2) , 895-936.

Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi: İstanbul Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (46), 21-31.

Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. Gülçiçek, G. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları*. İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

Culbertson, S., Constant, L. (2015) *Education of Syrian Refugee Children: Managing the Crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Çalhan, M., Kolukırcık, S. (2020). Eğitim Sistemine Katılımın Dayanıklılık Geliştirmedeki Rolü: Suriyeli Göçmen Çocuklar Üzerine Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 49, 189-202.

Dillioğlu, B. (2015). Suriyeli Mültecilerin Entegrasyonu: Türkiye'nin Eğitim ve İstihdam Politikaları. Akademik Orta Doğu, 10 (1), 1-22.

Emin, M. N. (2019). Geleceğin İnşası Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi. İstanbul: Seta Kitapları.

Ertuş, G. (2017). Suriyeli Sığınmacı Çocukların Türk Eğitim Kurumlarında Karşılaştıkları Sorunlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Gültutan, S., Kan, M. O. (2019). Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 7 (2), 71-86.

Kaya, İ. (2020). Sınıfında Suriyeli Öğrencisi Bulunan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Koçoğlu, A., Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6 (2), 131-160.

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı (2014). 2014/21 Sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi. Erişim tarihi: 26 Mayıs 2020. <https://docplayer.biz.tr/8682160-T-c-milli-egitim-bakanligi-temel-egitim-genel-mudurlugu-sayi-10230228-235-4145933-23-09-2014-konu-yabancilara-yonelik-egitim-ogretim-hizmetleri.html>

Merriam, S. B. (2018). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri. Erişim Tarihi: 26 Mayıs 2020. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018__Ynternet_BYlteni.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara.

Mülteciler Derneği. (2020, 26 Mayıs). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Mayıs 2020 [Haber]. Erişim tarihi: 26 Mayıs, 2020. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (1) , 323-343 .

Saban A., Ersoy, A. (2017). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Savaşkan, M. (2019). Teaching Turkish To Syrian Refugee Students: Teacher Perceptions. Master Thesis. The Graduate School of Education of İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.

Süleymanov, A., Sönmez, P., Demirbaş Ünver, F., Akbaba, S. M., (2017). International Migration And Children, UK: Transnational Press London.

Taşkın, P., Erdemli, Ö. (2017). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. Eurasian Journal of Educational Research, 75 (2018), 155-178.

Taştan, C., Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Türkmen, E. (2018). Türkiye'de Mülteci Çocuk Emeği: Şanlıurfa'da Çalışan Suriyeli Mülteci Çocuklar, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Dijital Dünyanın Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi **(Google Classroom Örneği)**

Yüksek Lisans Öğrencisi Banu Kolcuoğlu

İstanbul Aydın Üniversitesi
banukolcuoglu@stu.aydin.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi Oğuzhan Sakoğlu

İstanbul Aydın Üniversitesi
oguzhansakoglu@stu.aydin.edu.tr

Özet

Bugünün dünyasında yazmanın kâğıttan ekrana kayması bu becerinin gelişiminde birçok farklılık meydana getirmiştir. Yapılan birçok çalışmada ekrana yazmanın bazı etkinlikler yoluyla çok daha verimli hale getirilebileceği ortaya konulmuş bunun için özel materyal tasarımlarına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada dijital uygulamalar incelenmiş olup yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin ekrana taşınması ve bunun yazma becerisine etkisi üzerine yapılan çalışmalar bir araya getirilip bazı önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca yazma becerisini geliştirecek bazı teknolojik araç ve uygulamalardan bahsedilmiştir. Bu teknolojik araçlardan biri olan Google Classroom programının yazma becerisini geliştirmesi ve süreç içerisinde de geri dönütlerin sağlanmasındaki önemi ortaya konulmuştur. Yazma becerisinin gelişiminde kullanılan bu uygulama tanıtıldıktan sonra dijital ortamda yazma becerisinin gelişimine yönelik kurumlara ve öğretmenlere öneriler sunulması amaçlanmıştır. Araştırmalar doküman analizi tekniği ile taranarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Yazma Becerisi, Web 2.0 Araçları, Ekrana Yazma, Google Classroom.

Abstract

In today's world, the shift of writing from paper to screen has made many differences in the development of this skill. Many studies have shown that screen writing can be made much more efficient through some activities and it has been stated that special material designs are needed for this. In this dissertation, digital applications were examined and some suggestions were made by bringing together the studies on the transfer of writing skills to the screen in teaching Turkish as a foreign language and its effect on writing skills. In addition, some technological tools and applications that will improve writing skills are mentioned. The importance of Google Classroom program, which is one of these technological tools, to improve the writing skills and to provide feedback in the process has been revealed. After this application, which is used in the development of writing skills, was introduced, it was aimed to provide suggestions to institutions and teachers for the development of writing skills in digital environment. The data obtained by scanning the researches with the document analysis technique were interpreted.

Key words: Turkish as a Foreign Language, Writing Skills, Web 2.0 Tools, Writing to the Screen, Google Classroom.

Giriş

Günlük hayatımızda çok sık ihtiyacımız olan yazma becerisi bir dil öğrenme alanı olarak birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Şengül (2011: 24) yazmayı “herhangi bir konuda sahip olunan bilgilerin, düşüncelerin, hayat tecrübelerinin, duyguların, hayallerin zihinsel işlemler sonucunda, dilin kurallarına uygun bir çerçevede ve belli bir düzen, bütünlük içinde yapılandırılarak yazıya aktarılması” olarak tanımlar. Şimşek (2015: 2558) ise “zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemi olarak tanımlamaktadır. Bunlara ek olarak Akbulut (2016: 12) yazmayı, “bireyin yaşantılarını, isteklerini, düşüncelerini anlatmak için kullandığı bir iletişim aracı” olarak açıklamaktadır.

Dil becerilerinden olan yazma; anlatma becerileri grubunun içerisinde yer almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede amaç bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamaktır. (Tiryaki, 2013: 38). Buna ek olarak Takıl (2016: 301) da “anlamadığımız bir şeyi anlatmanın mümkün olmadığını” açıklamaktadır.

Ülper (2012: 122) yazılı metin üretimini, diğer temel beceri alanlarına göre yetkinlik kazanılması daha zor olan ve daha çok zaman gerektiren bir beceri alanı olarak görmektedir. Göçer (2010: 273) de dil eğitiminin, dört temel dil becerisi üzerine gerçekleştirilen çalışmalarla yürütüldüğünü ve bu eğitim sürecinde bireylere kazandırılması hedeflenen becerilerden birisinin de yazma becerisi olduğunu söylemektedir.

“Yazma becerisi bir anlamda dinleme, okuma ve konuşmanın bir sonucudur. Herhangi bir konuda yazabilmek, o konuda okuma yoluyla bilgi, duygu ve düşüncelerin; dinleme ve izleme yoluyla deney ve tecrübelerin; başkalarıyla konuşma ve görüş alışverişi yoluyla fikirlerin edinilmesini gerektirir. Bu anlamda edinilen bütün ipuçları bir havuza benzetilirse, yazma da bu havuzdan planlı seçme ve ifade yoluyla oluşturulan bir çıktı niteliği taşır. Bu yüzden bir süreç

olarak bakıldığında yazma, herhangi bir konuda o an itibariyle zihinde tasarlananları kalemin ucuna geldiği gibi anlatmak değil; geniş ve zengin bir arka planı olması gereken, uğraştırıcı ancak zevkli bir etkinlik alanıdır.” (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013: 81-82).

Yazma becerisinin dinleme, okuma, konuşmanın da olduğu dört temel dil becerisinin en son ve en zor kazanılanı olduğu, yavaş geliştiği ve öğretiminde sorunlar yaşandığı (Erkan ve Saban, 2011: 165; Demir, 2012: 344; Ülper, 2012: 122; Demir, 2013: 86; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013: 81; Tok, 2013: 252; Boylu, 2014: 338; Keleş, 2015: 13) söylenebilir.

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Temel dil becerileri içerisinde yazma becerisi, Türkçe eğitiminde anlatma becerileri içerisinde yer almaktadır. Bu beceri diğer becerilerin toplamıyla ortaya çıktığı için geliştirilmesi en zor beceridir. Yazma becerisinin gelişmesi için de sistemli bir çalışma yapılması gerekmektedir.

Yazma becerisinin gelişiminde ana dil olarak Türkçe öğretimi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi arasında farklılıklar bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından bununla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Çetinkaya, Bayat ve Alaca (2016: 86) yazılı metni oluşturma aşamaları açısından ana dili olarak yazma becerisi ve yabancı dil olarak yazma becerisinin benzer olduğunu belirterek planlama, yazma ve gözden geçirme aşamalarının alt süreçlerinde belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Örneğin, ana dili olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecinde yazarlar, bütünsel ve bölümsel düzlemlere yönelik daha az planlama yaparken daha çok etkinlik üretme aşamasına odaklanırlar. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine yönelik içerik üretme aşaması ana dil olarak Türkçe öğretimindeki yazma etkinliklerine göre daha zordur; bunun yanında akıcılığı ve üretkenliği daha düşüktür. Bölümsel ve bütünsel düzenleme, ayrıca yazının amacını ortaya koyma konusunda da zorluk yaşadıklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin çevrim içi ortamlardaki durumunu ele almak ve Google Classroom uygulamasının

yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma çalışmalarında kullanım örneklerini incelemektir. Bu yolla uygulamanın detaylı olarak tanıtılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmanın yöntemi döküman incelemesidir. Yıldırım ve Şimşek (2018: 189)»e göre döküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.

Araştırmanın Soruları

Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmanın soruları şöyle oluşmuştur:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital ortamlarda yazma becerisinin durumu nasıldır?
2. Google Classroom'un kullanım bakımından özellikleri nelerdir?
3. Google Classroom, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma çalışmalarında nasıl kullanılır?

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Yazma becerisi hayatımızın birçok alanında karşımıza çıkmaktadır. Duygu, düşünce, istek ve hayallerimizi belli bir çerçeve içerisinde kurallara uyarak anlatmamıza yardımcı olmaktadır. Yazma becerisinin önemli olması günlük hayatta geniş bir kullanım alanına sahip olmasından dolayıdır. Yazma, günlük hayat içerisinde özellikle iletişim kurarken sıklıkla başvurduğumuz bir beceri türüdür. Bu bağlamda Bağcı (2010: 50) da yazmanın etkili ve daha kalıcı bir iletişim yolu olduğunu açıklamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde de yazma, dinleme ve okuma becerilerine kıyasla daha sistemli bir çalışma gerektirmektedir. Zira öğrencilerin bilgileri önce “alma”sı daha sonra “aktarma”sı gerekmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde de yazma becerisinin diğer becerilerin gelişmesi ile ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Boylu (2014: 338), geçmişten günümüze hem ana dilde hem de yabancı dilde yazma becerisinin kazanılmasında çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığını ifade ederek

yabancı dil öğreniminde yazma becerisinin kazanılmasını ana dilde yazma becerisinin kazanılmasından daha uzun ve zor bir süreç olarak görmüştür. Bu durum öğretmenin yazma çalışmalarına sağladığı geribildirim öneminin daha da artırmaktadır.

Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazmanın öğrenciler tarafından zor olarak görülmesinde yazma kaygısının büyük etkisi vardır. Maden, Dinçel ve Maden (2015: 754), yabancı dil öğrenimi sırasında, yazma becerisinin zorluğundan kaynaklanan önyargılar nedeniyle öğrencilerin yazmaktan kaçınabileceklerini ifade etmişlerdir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin günlük hayat içerisinde ve akademik olarak kendilerine daha çok güvenmelerini de beraberinde getirmektedir. Aynı zamanda Çakır (2010: 167-168) bu becerinin öğrenciye kazandırılmasının şu hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğu söylemektedir:

- *Öğrenme sürecini kontrol etmeye,*
- *Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,*
- *Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,*
- *Dil yanlışlarının görülmesine,*
- *Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,*
- *Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,*
- *Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,*
- *Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,*
- *Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,*
- *Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine.*

Dijital Dünyada Yazma Becerisi

Türkçe derslerindeki öğrenme-öğretme süreçlerinde gerçekleşen özgün, yaratıcı ve seviyeye uygun olmayan yazma uygulamaları öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. Bu durum öğrencilerin yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olmaktadır. Teknolojinin de hayatımıza girmesiyle birlikte bu becerinin kağıt tabanlı çalışmalarla geliştirilmesi giderek azalmıştır. Dijital dünyada yazma becerisini geliştirmeye yönelik birden çok uygulama ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Güneş (2016: 2) teknolojinin gelişimi sonucunda “teknolojinin eğitim alanını doğrudan etkilemekte, yıllardır uygulanan yaklaşım, yöntem, araç ve gereçlerin değişmesine neden olmakta” olduğunu ifade etmektedir. Pandemi sürecinde eğitimde kaçınılmaz değişimler meydana gelmiştir. Bu durum beraberinde ekrana yazmayı da daha sık kullanmamıza olanak sağlamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde birçok eğitim kurumu çevrim içi eğitime geçerken yazma becerisinin yüz yüze eğitimde olduğu gibi üzerinde daha az durulan bir beceri olduğu gözlemlenmiştir. Günümüzde son zamanlarda kalemle yazma gittikçe azalmaktadır. Klavye veya dokunmatik ekranlarla yazma hayatımıza her alanda girmiştir. Bu nedenle ekrana yazmanın, kâğıda yazmayı geride bıraktığını söylememiz mümkündür. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ekrana yazmayı daha fazla gündeme almak zorunlu hâle gelmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi yavaş gelişen ve zor kazanılan bir süreçtir. Bu zorlukların ortadan kalkması ve yazma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yazmaktan zevk almasını sağlamak gerekmektedir. Bu bağlamda çevrim içi yazma becerisinin geliştirilmesinde Web 2.0 araçlarının kullanılması faydalı olacaktır.

Çevrim içi yazma uygulamalarıyla birlikte öğrencilerin günlük hayat içerisinde sıklıkla kullandığı dijital araçları birleştirmek daha zevkli bir ders ortamı oluşturmaya olanak sağlayacaktır. Öğreticilerin bu bağlamda gelişen dijital yazma araçlarına hâkim olmaları etkili bir öğrenmeyi de beraberinde getirecektir.

Ekrana Yazma

Ekrana yazma kâğıda yazmaya göre fiziksel ve zihinsen birçok farklı işlemi içinde barındırmaktadır. Güneş (2017: 388-389) de bu farklılıkları şöyle özetlemiştir:

“Yazma alanındaki araştırmalar, kalem ve klavye ile yazma arasında önemli farklılıkların olduğunu

göstermektedir. Bu farklılıklar el hareketleri, dikkat, anlama ve zihinsel işlemler yönüyle ele alınmakta, hem olumlu hem de olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Klavye ile yazma bireyin yazma hareketlerini ve harflere ilişkin yön algılarını değiştirmektedir. Sürekli klavye kullanan yetişkinlerde bu durum açıkça görülmektedir. Ayrıca gözün hem ekrandaki yazıları izlemesi hem de klavyede tuşların yerini bulmaya çalışması, dikkatin ikiye bölünmesine neden olmaktadır. Parmakların sürekli klavye üzerinde gezmesi, tuşların ses çıkarması gibi durumlar bedensel ve zihinsel yorgunluğu artırıcı olmaktadır. Bu olumsuzluklara rağmen klavye ile yazmanın bireylere çeşitli yararları da vardır. Klavye ile yazı yazarken iki el birlikte kullanılmaktadır. Bu durum beynimizin her iki yarım küresini harekete geçirmekte, üst düzey dikkat, yaratıcılık, üreticilik gibi çeşitli becerileri geliştirici olmaktadır. Bunun yanında hızlı yazma, nitelikli ve okunaklı metinler üretme gibi yararları da bilinmektedir.”

Maden, Banaz ve Maden (2018: 104)'in ifade ettiği gibi özellikle internet kullanımı, insanların bilgi edinme için internet ağı üzerinden dijital kaynakları okumasını aynı zamanda elektronik posta ve sosyal medya ortamları ile de yazılı paylaşımlarda bulunmasını sağlamıştır. E-posta, blog, viki, twitter, whatsapp gibi dijital ortamlarda yazılı iletişim kuran bireylerin kalem ve kâğıt kullananlara göre değişen birtakım becerileri sergiledikleri araştırmalarda ortaya konulmaktadır. Bu durum, okuma ve yazma becerisinin sergilenmesine yeni bir boyut kazandırmıştır.

“Hutchison ve Colwell (2015)'e göre günümüzde öğrenciler dijital teknolojiler sayesinde wiki mesajları, blog gönderileri, podcast dosyaları, sosyal medya mesajları ve dijital kitaplar gibi çeşitli dijital biçimlerde yazmaktadırlar. Bu yeni biçimler sayesinde öğrenciler yeni yazma amaçları belirleyebilirler ve yeni hedef

kitleler için yazabilirler. Dijital teknolojilerin yazma öğretimindeki etkilerinden birisi de öğrenciler için paylaşma ve iş birliğini güçlendirmesidir. Bloglar, wikiler ya da Google doküman gibi dijital sosyal bağlamlar; öğrencilerin ortak metinler üretmelerini ve bilgiyi paylaşmalarını kolaylaştırmaktadır.”(Akt. Yamaç, 2018: 394).

Bunlara ek olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinliklerini programlar üzerinden yapmak da oldukça faydalıdır. Zoom programında öğrencileri gruplara böldükten sonra diyalog etkinliklerini bir yarışma havasında tamamlama ve sonrasında tekrar bir araya gelen öğrencilerin birbirlerini eleştirmesi oldukça verimli bir etkinlik olacaktır. Dijital yarış ve oyunlara dayalı etkinlikler motivasyonu artırarak yazmaya karşı olan olumsuz tutumu da ortadan kaldıracaktır.

“Cordero ve diğerleri (2015) üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek ve yazma sürecine entegre etmek için Oku-Yarat-Paylaş adında bir tablet uygulaması geliştirmişlerdir. Bu uygulama sayesinde öğrenciler bir oyun mekanizması sayesinde çok biçimli bir hikâyeyi eşli olarak yapılandırmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular oyun mekanizmalarının öyküleyici anlatımı destekleyerek çok biçimli metin oluşturmada umut vermiştir.” (Akt. Yamaç, 2018: 395).

Bu sebeple Bookcreator, Wattpad, Doodle buddy ve Mystoryapp gibi programlarla öğrencilerin hikâyeler üretmesi ve yayımlaması sağlanabilir. Diğer taraftan ekrana yazmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmede öğrencinin klavyesinde Türkçe karakter olmaması veya otomatik yazım yanlış düzeltme gibi durumlardan ötürü kullanılmasının dezavantajları da fazladır. Ayrıca özellikle e-postayla gönderilen proje ödevlerinde doğrudan kopyalamanın tercih edilmesi de öğrencinin yazım yanlışlarının tespit edilememesine sebep olmaktadır. Bu da öğrenciye dönüt verilememesini ve yazmadaki ilerleyişinin takip edilememesini beraberinde getirmektedir.

Dijital Dünyada Yazma Becerisini Geliştiren Bazı Web 2.0 Araçları

Dijital dünyanın gelişmesiyle birlikte becerileri geliştirmeye yönelik çevrim içi araçlara ihtiyaç artmıştır. Tonta (2009: 744)'ya göre Web 2.0 uygulamalarının ortaya çıkması, ticari ya da kâr amacı gütmeyen kurumların ve son kullanıcıların zengin içerik sağlamaya başlamaları, bilgi kaynaklarının ve hizmetlerinin düzenlenmesinde önemli değişikliklere yol açmıştır.

Bu değişikliklerle birlikte öğrenciler tarafından çevrim içi ortamlarda verilen ödevleri incelemek, daha sık ekrana yazma yapmak ve bununla birlikte ekrana yazma becerilerinin gelişmesine olanak sağlamak gibi birçok husus daha kolay olmuştur. Hâlihazırda var olan Web 2.0 araçlarının kullanımı günlük hayat içerisinde sıklıkla karşımıza çıksa da maalesef eğitim alanında standart bir şekilde kullanılmadığını gözlemlemek mümkündür. Özellikle çevrim içi eğitim alanında standart bir şekilde bu uygulamaların kullanılması öğrencilerin hem derse daha aktif bir şekilde katılmalarını hem de zaten içerisinde buldukları çevrim içi ortama daha hızlı alışmalarına yardımcı olmada faydalı olacaktır. Programların kullanımı öğreticilerin, öğrencilere daha hızlı dönüt vermeleri, yazma ödevlerine istedikleri zaman ulaşabilmeleri ve bu sebeple de zaman içerisinde gelişimi görmeleri açısından da oldukça önemlidir. Özellikle çevrim içi ortamlarda ödevlerin kontrolünde yaşanan zorlukların ve karmaşanın engellenmesi açısından Web 2.0 araçlarının kullanımı önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirebilecek bazı Web 2.0 araçları şunlardır;

Wattpad gibi dijital hikâye oluşturma araçları, Pobble 365 gibi oyunlaştırmaya dayalı yazı oluşturma araçları, padlet gibi eski tarz sınıf panolarının dijital versiyonları, blog gönderileri, sosyal medya mesajları, vikiler ve forumlar ve Google Classroom.

Bu uygulamaların çoğu çevrim içi derslerde kullanılabilir türde materyaller hazırlamak için de çok faydalıdır. Öğrencilerin ders içerisinde dikkatlerini tek bir noktada toplamak hem de dersi daha eğlenceli bir şekilde tamamlamak isteyen öğretmenler için bu uygulamalar önemli araçlardır.

“Bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine imkân sunan wattpad ve benzeri uygulamalar temel dil becerilerinin gelişmesinde önemli katkılar sunmaktadır. Bireyin yazma uygulamalarının dünyanın dört bir yanından insanlara ulaşmasını sağlayan bu tarz uygulamalar yazma becerilerini geliştirmenin yanında yaratıcılığı ve çok yönlü iletişim becerilerinin kazanılmasında da etkili olabilmektedir. Bu tür uygulamaların sınıf düzeylerine göre tematik ve sistematik biçimde yürütülebilmesinde, yazılanların değerlendirilmesi ve tartışılmasında, yazma sürecinin yönlendirilmesinde yine öğretmen rehberliği belirleyici olacaktır” (Yazar, 2019: 620).

Yazma becerisinde oyunlaştırma dijital içerikle desteklenir. Oyuncular hikâye kurgusu içerisinde kendi yaratıcı yazma becerilerini geliştirirler. Bunu Pobble 365 uygulamasıyla öğretmenler ders öncesinde öğrencilere sunduğu yönergelerle anlatabilir. Örneğin; bu uygulamayı kullanarak onlara ilgi çekici fotoğraflar açarak hikâyeyi devam ettirmeleri sağlanabilir. Öğrenciler hikâyeye kurgusu içerisinde teknolojiye faydalanarak yazma becerilerini geliştirmiş olurlar. Bu anlamda öğrencilere ilgi çekici sürprizler sunulabilir. Öğrenciler başka bir yöntemle kurgu içerisinde değişiklik gösterebilir ve hikâyenin sonunda ödüllendirme ile öğrencinin içsel motivasyonu güdümlenir. Bu hikâyelerin önemi güncel konuları içererek basitten zora doğru sırasıyla verilir. Aynı zamanda öğrencilerin becerilerine ve yaş seviyelerine göre içeriklerin dersten önce belirlenmesi önemlidir. Böylece öğrencilerin ilerleme düzeylerine göre her derste farklı zorluk seviyeleri göz önüne alınır.

Google Classroom Programı

Çevrim içi ders içerisinde Web 2.0 araçlarının kullanımının önemi giderek artmaktadır. Google Classroom, diğer Google uygulamalarıyla eş zamanlı olarak çalışabilen bir öğretim yönetim sistemidir. Öğrencilere, öğretmenler tarafından materyal gönderebilme, ölçme ve değerlendirme çalışmalarına destek verme olanakları mevcuttur. Uygulamanın, verilen yazma ödevine son teslim tarihi atanması yoluyla öğrencileri takip etme açısından kolaylıklar getirdiği,

Google Drive ile eş güdümlü çalışması sebebiyle oldukça kullanışlı olduğu, mobil cihazlardan da rahatlıkla kullanılması dolayısıyla yazma ödevi yapmayı kolaylaştırdığı görülmüştür. Ayrıca yazma geri bildirimini öğretici açısından da kolaylaştırarak en sık problemlerden biri olan ölçeksiz yazma puanlamasını her ödevde puan anahtarı tanımlama yoluyla ortadan kaldırdığı söylenebilir. Geri bildirim sırasında yapılan bu ölçekler sayesinde yazmanın süreç içerisinde değerlendirilmesi daha kolay olmaktadır. Uygulama içerisinde yer alan bu ölçek tanımlama özelliği sayesinde öğrencilerin yazmalarının anahtarda yer alan her ölçüte göre değerlendirilmesi mümkündür.

Şekil 1



Plan	/15
Diğer Bilgi Kaynakları Kullanma	/20
Konu Bütünlüğü	/20
Başlık, Sayfa Düzeni ve Sözcük Hazinesi	/15
Tezvir ve Prositalama	/15
TDR ve Üslup	/15

Uygulama yoluyla tüm öğrencilerin çalışmalarını tek bir yerde görüntüleme ve böylece süreç odaklı gelişimi takip etme imkânı da vardır. Öğreticilerinin süreç içerisinde verdikleri yazma etkinliklerini belli zaman aralıklarında takip etmesi önemlidir. Böylece değerlendirme yapılırken daha sağlıklı bir şekilde tüm süreci dikkate alarak hassas bir ölçme gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin ödevlerinin süreç odaklı takibini Şekil 2'deki gibi görmek mümkündür.

Şekil 2

Sırayına göre sırala	1 Kasım Kendinizi tanıtır...	1 Kasım Kendinizi tanıtır...
Sınıf ortalaması	82,5	87,22
Arif Abuel	85	90
Arife Abbaslymova	85	98
Baraa Shekhe	86	90
Farhad M.	Testim edilm...	Testim edilm...
Farwa Younis	Testim edilm...	Testim edilm...

Öğretici tarafından öğrenci yazmalarının üzerine not yazma da mümkündür. Bu özellik sayesinde öğrencilerin ilgili yerdeki hataya doğrudan ulaşması yazma becerisindeki öğreticinin geri dönütlerinin karmaşıklığı probleminin önüne geçecektir. Aynı zamanda Web 2.0 aracı olan Google Classroom içerisinde öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişim imkanını da barındırmaktadır. Bu sebeple herhangi bir başka iletişim aracına ihtiyaç kalmamaktadır. Öğreticinin ölçütler bağlamında uygulama içerisindeki geri dönütleri Şekil 3'teki gibidir.

Şekil 3



Uygulamanın olumsuzlukları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin klavyelerinin Türkçe olmaması ve bundan kaynaklı hataların ve zaman problemlerinin meydana gelmesi, az gelişmiş ülkelerden gelen öğrencilerin teknoloji kullanımıyla ilgili daha fazla problem yaşamaları, çalışmaların internet ortamında yapılması dolayısıyla dilbilgisi-çeviri yönteminden daha fazla yararlanılması sıralanabilir.

Sonuç

Dünyada yaşanan pandemi süreci tüm eğitim kurumlarını çevrim içi derslere yöneltmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geliştirilmesi en zor olan yazma becerisine derslerin içerisinde yeteri kadar yer verilmediği bilinmektedir. Yazma becerisinin diğer becerilerle birlikte geliştirilebilmesi için özel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dijital ortamlarda Web 2.0 araçlarından yararlanarak yazma becerisine yönelik çalışmalar yapmak öğrencilerin ilgili seviyedeki yazma kazanımlarını elde etmeleri açısından oldukça önemlidir. Aksi hâlde öğrenci ilgili seviyenin yazma becerisinin gerektirdiği kazanımları elde edemeyecektir. Bu durum beraberinde öğrencinin üst seviyelerde zorluk yaşamasına sebep olacaktır. Özellikle Google Classroom programıyla sınıf içerisindeki yazma becerileri hızlı ve standart olarak takip edilebilir.

Öneriler

Kurumlara Öneriler

- Dünyada İngilizce ve Fransızca öğretimi, akademik araştırmalara daha erken konu olmuştur. Bu dillerin dijital ortamlarda öğretimi üzerine çalışmalar da Türkçeye göre daha eskidir. Bu sebeple bu dillerin dijital ortamlarda öğretimi konusunda yapılmış akademik çalışmalar ve uygulamalar kurumlarımızca takip edilmeli, başarılı sonuç alınanlar Türkçe öğretiminde kullanılmalıdır.
- Yazma becerilerinin dijital ortamda geliştirilmesine yönelik Web 2.0 uygulamaları üzerinde çalışılmalı, içeriğin hazırlanması için Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü ve üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerince öğreticilere görev paylaşımı yapılmalıdır.
- Kurumların bünyesinde çalışan öğreticilerin dijital öğretim araçları hakkında bilgi yetersizliği göze çarpmaktadır. Bu gibi süreçlerin sağlıklı yürütülebilmesi için kurumların dijital eğitimle ilgilenen birimlerinin “Dijital Eğitim Uygulamaları ve Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Uygulamaların Kullanımı” başlığı altında hizmet içi eğitimler düzenlemeleri yerinde olacaktır.
- Dijital yazma etkinlikleri üretmede özellikle görsel tasarımla ilgili becerilere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple kurumların bünyesinde çalışan tasarımcılarla eğitimcilerin iş birlikli çalışmaları oldukça önemlidir.

- Eğitim Fakülteleri bünyesinde açılacak lisans ve yüksek lisans dersleri yoluyla dijital becerilerin yeni yetişecek öğretmenlerde kazandırılmasının sağlanması gerekmektedir. Bu dersler vize ve final sınavlarıyla değil dijital uygulamaları ve bu uygulamaların dil öğretiminde kullanılmasını ele alan proje ödevleriyle puanlanmalıdır. Dersler de doğrudan uygulamaların kullanımını öğretecek şekilde ters yüz edilmiş sınıf modeliyle işlenmelidir.

Öğreticilere Öneriler

- Öğreticilerin, hayat boyu öğrenme modelini takip ederek dijital ortamlar üzerinden öğrencilerden yazılı olarak dönütler almaları yazma becerilerinin gelişiminde oldukça faydalı olacaktır. Bugünün öğrencileri dijital ortamlarda oldukça fazla zaman geçirmekte ve kâğıttan okuma üzerinde dikkat toplayamamaktadır. Bu sebeple dijital ortamlar üzerinden verilecek ödevler onlar için yararlı olacak ve böylece dijital ortamlarda geçirdikleri sürenin bir bölümünü dil öğrenimine harcamış olmalarını sağlayacaktır.
- Yazma becerisinde üstbilişsel etkinliklerin dijital ortamlarda hazırlanmasında öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Bunu sağlayabilmek için öğretmenlerin, yazma becerilerinin gelişimine destek olacak nitelikli materyaller üzerinde çalışması gerekmektedir.
- Öğreticilerin öz disiplinli olmaları, zamanlarının bir bölümünü Web 2.0 uygulamaları ve dijital ortamların dil öğretiminde kullanımına ayırmaları gerekmektedir. Dil öğretiminin sürekliliği gerektirdiği, haftada bir veya iki gün gibi kısıtlı zamanlarda yapılamayacağı bu sebeple öğrencilerin sürekli onları uyaran bildirimlerle yazmaya yönlendirilmesi gerekliliği unutulmamalıdır.

Kaynakça

Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), T.C. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2). 45-68.

Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri, *Journal of World of Turks*, 6 (2), 335-349.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 165-176.

Çetinkaya, G., Bayat, N. ve Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları, *Mediterranean Journal of Humanities*, 6 (1), 85- 98.

Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 343-357.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2, (1), 84-114.

Erkan, D. Y. ve Saban, A. İ. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing and attitudes towards writing: a correlational study in Turkish tertiary-level EFL, *Asian EFL Journal*, 13 (1), 164-192.

Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18 (1), 271-290.

Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 1-18.

Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*, Pegem A Yayıncılık.

Keleş, O. (2015). *Türkçe ve Almancanın ikinci dil olarak öğretilmesinde kullanılan iki ders kitabının yazma becerisi açısından karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Maden, S., Banaz, E. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 103-112.

Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygıları, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 4 (2), 748-769.

Şengül, M. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). T.C. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Şimşek, Ş. (2015). Yazma eğitiminde konu seçiminin önemi, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1, 2557-2568.

Takıl, N. B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: döngüsel yazma etkinliği, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20 (1), 299-312.

Temizkan, M. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 80-91.

Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 38-44.

Tok, M. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 249-279.

Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği, *Türk Kütüphaneciliği*,

23 (4), 742-768.

Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri, *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 121-136.

Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11 (3), 383-410.

Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (64), 612-623.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Yüz yüze ve Uzaktan Öğretimi

Dr. Mustafa Sarper Alap

Kırıkkale Üniversitesi

drsaralp40@gmail.com

Özet

Türkiye ve Türkçenin öğretimi ülkenin ve dilin tanıtımı açısından çok önemlidir. Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi geçmiş yıllarda az sayıda üniversitelerde gerçekleştirilmekteydi. Günümüzde ise Türkiye’nin birçok üniversitesinde Yabancılara Türkçe eğitimi dersleri verilmektedir. Yabancı öğrenciler için Türkiye’de üniversite okuma fırsatları arttıkça Türkiye’ye gelen öğrenci sayısında artış görülmektedir. Türkiye’deki üniversiteler, kendi üniversiteleri bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezleri açmaktadırlar. BU merkezlerde yabancılara Türkçe eğitim dersleri verilmektedir. Yabancılara Türkçe eğitimi A1 seviyesinden başlayıp C2 seviyesine kadar devam etmektedir. C2 seviyesi sonrası yapılan öğrenciler, başarılı oldukları takdirde Üniversitelerde örgün eğitime başlayabilmektedirler. Son yıllarda Afganistan, Irak, Suriye’den Türkiye’ye çok sayıda mülteci gelmektedir. Mülteciler için Türkiye’de İl Halk eğitim Merkezleri tarafından Yabancılara Türkçe eğitimi dersleri verilmektedir. Bu derslere hemen her yaşta öğrenci katılabilmektedir. Halk Eğitim Merkezlerinde Türkçe dersi seviyeleri A1 den başlamaktadır.

Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi ismiyle devlet ve vakıf üniversitelerinde az sayıda bölüm kurulmuştur. Bunun yanında üniversitelerin Türkçe eğitimi bölümlerinde Yabancılara Türkçe Eğitimi konusunda yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapılmaktadır.

Bu çalışmalar genellikle yüz yüze yapılan çalışmalardır. Dünyayı etkisi altına alan pandemi döneminde insanlar hastalıktan korunmak için evlerinde kalmaktadır. Hastalığın ilerlemesinden dolayı Türkiye’de okullarda eğitimlere ara verilmiştir. BU durumda uzaktan eğitim çalışmaları ön plana çıkmıştır. Yüz yüze verilen eğitimlerin bir çoğu uzaktan eğitimle verilmeye başlanmıştır. Uzaktan eğitimi

Devlet okulları, özel okullar, devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri kullanmaya başlamışlardır.

Uzaktan eğitimde de yüz yüze yapılan çalışmalar yapılmaktadır. Uzaktan eğitimde müfredatta yer alan çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Bunun yanında Türkiye'nin her şehriden öğrenciler uzaktan eğitimle derslere katılabilmektedirler. Yabancılara Türkçe eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmaları da uzaktan eğitim sistemi ile devam etmektedir. Ayrıca Yabancılara Türkçe Eğitimi Sertifika programları da çeşitli üniversiteler tarafından uzaktan eğitimle devam etmektedir.

Anahtar: Uzaktan, Türkçe, Eğitim, Öğretim

Face-to-Face and Distance Teaching of Turkish as a Foreign Language

Abstract

Turkey and the Turkish teaching is very important in terms of promotion of the country and the language. Turkey was carried out in the past few years at the university in teaching Turkish to foreigners. Today, however, the Turkish Foreign training courses are offered at many universities in Turkey. For foreign students the opportunity to read universities in Turkey is seen an increase in the number of students increased from Turkey. universities in Turkey, Turkish Education Centers are open within their own universities. Turkish education lessons are given to foreigners in these centers. Turkish education for foreigners starts from A1 level and continues up to C2 level. Students who are graduated after C2 level can start formal education at universities if they are successful. In recent years, Afghanistan, Iraq, Syria, Turkey comes from a large number of refugees. Turkish Foreign education by the Provincial Public Education Centers for Refugees in Turkey are taught. Students of almost all ages can attend these lessons. Turkish lesson levels in Public Education Centers start from A1.

Teaching Turkish to foreigners in Turkey was established a few sections in the name of state and private universities. In addition, graduate and doctoral studies on Turkish Education for Foreigners are carried out in Turkish education departments of universities.

These studies are usually face-to-face studies. During the pandemic period that affects the world, people stay in their homes to be protected from the disease. Because of the disease's progression call it has been given to education in schools in Turkey. In this case, distance education studies came to the fore. Most of the face-to-face trainings have started to be given by distance education. Public schools, private schools, public universities and foundation universities have started to use distance education.

Face-to-face studies are also carried out in distance education. Studies in the curriculum in distance education continue. Besides students from every city in Turkey can participate in distance education courses. Master's and doctoral

studies in the field of Turkish education for foreigners continue with the distance education system. In addition, Turkish Education for Foreigners Certificate programs continue with distance education by various universities.

Keyword: Distance, Turkish, Education, Teaching

Giriş

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını ekonomi, sosyal ilişkiler, yurt içi, yurt dışı turlar, insanların yaşam şartları, sağlık ve eğitim olarak birçok alanı etkilemiştir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de pek çok önlemler alınmış ama salgın şu an günümüzde bile devam etmektedir. Salgın sürecinde marketler hariç tüm dükkanlar kapatılmıştı. İnsanlar evlerinden sokağa çıkma kısıtlamalardan dolayı çıkamamışlardı. Paket servisi dışında tüm lokantalar müşteri kabul edememekteydi.

Eğitim alanında da pandemi nedeniyle birçok kısıtlamalara gidildi. 2020 Mart ayının ortasından itibaren Türkiye’de ilkökul, ortaokul, liseler ve üniversitelerde eğitime bir süreliğine ara verildi. Üniversitelerde TÖMER’lerde eğitim gören öğrenciler Türkiye sınırlarında kaldılar. Bunun yanında İl Halk Eğitim Merkezlerinde verilen Yabancılar Türkçe Öğretimi dersleri ileri bir tarihe ertelendi.

1. Yüz yüze Eğitimle Yabancılar Türkçe Öğretimi

a. TÖMER Merkezleri ve Halk Eğitim Merkezlerinde Yüz yüze Yabancılar Türkçe Öğretimi

Dünyada ana dili konuşuru olarak sayı bakımından beşinci sırada yer alan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen kişi sayısı ise her geçen gün daha çok artmaktadır. Bu alandaki çalışmalar son yirmi yıl içerisinde özellikle de son yıllarda yoğunluk kazanmıştır. Türkiye’de son yıllarda her şehirde en az bir üniversite bulunması sağlanmış; 2010 yılında alınan bir karar ile YÖK denetiminde gerçekleştirilen Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) kaldırılarak bununla Türkiye’de lisans ve lisansüstü öğrenim görmek isteyenlerle Türk üniversiteleri arasındaki psikolojik bariyerinde kaldırılması amaçlanmıştır. Kendi kabul şartlarıyla öğrenci alan üniversiteler; ortaya çıkan talep karşısında, bu öğrencilerin çok büyük bir kısmı Türkçe eğitim veren bölümlerdeki derslere hazır hale getirilmesi için kendi bünyelerinde TÖMER’ler oluşturmaya başlamışlardır (Gün, Akkaya ve Kara, 2014: 3).

Türkiye’de Pandemi olmadan önce Türkiye’de her yerde her ortamda yüz yüze eğitim yapılmaktaydı. Her yıl Türkiye’deki üniversitelere çok sayıda yabancı öğrenci gelmekteydi. Bunun yanı sıra il halk eğitim merkezlerinde de

Suriye, Irak, Afganistan ve Pakistan'dan gelen sığınmacılara Türkçe eğitimi verilmektedir. Üniversitelerin TÖMER Merkezlerinde birçok ülkeden Türkiye Üniversitelerinde okumaya gelen öğrenciler bulunmaktadır.

Günümüzde dil okullarında, özel veya resmi kuruluşlara bağlı dil kurslarında, Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde (yurtdışından gelen öğrencileri eğitmek amacıyla), yurtdışındaki Türkoloji merkezlerinde veya bölümlerinde, yurtiçinde bazı üniversitelere bağlı dil okulları, uzaktan eğitim merkezlerinde ve üniversitelerin yabancı diller bölümlerine bağlı birimler veya araştırma ve uygulama merkezlerinde Türkçe öğretimi yürütülmektedir. Bu merkezlerde, yabancılara Türkçe öğretiminin çağdaş yöntemlerle ve ders kitaplarıyla gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Yabancılara Türkçe dersleri aşamalı kur sistemiyle verilmektedir (Karababa, 2009: 271).

Yabancı öğrenciler TÖMER Merkezlerinde A1 seviyesinden başlayarak C2 Seviyesine kadar eğitim almaktadırlar. C2 Eğitimi başarıyla tamamlayan öğrencilere TÖMER Merkezleri tarafından Türkçe Yeterlilik Belgesi verilmektedir. Yeterlilik Belgesini alan öğrenciler eğitimlerine birinci sınıftan itibaren devam etmektedirler. Türkçe yeterliliğine sahip öğrenciler akıcı bir şekilde Türkçeyi konuşabilmektedirler. Bunun yanında Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşan öğrenciler Türk arkadaşları ile sosyal ilişkiler kurabilmektedirler. Türkçeyi iyi konuşan yabancı öğrenciler üniversitelerin tiyatro, drama, şiir etkinliklerinde de Türk arkadaşları ile birlikte ortak çalışmalar yapmaktadırlar.

B. Ders Materyalleri

Dil öğretiminde öğrencilere en çok katkı sağlayan ders malzemeleri materyallerdir. Öğretim materyallerinin hazırlanmasından uygulanmasına kadar her aşamada dikkat edilmesi gereken birçok husus vardır. Her materyal, öğretim sürecinin her döneminde kullanılmayacağı gibi her hedef kitle için uygun olmayabilir. Materyal kullanmak için materyal kullanmak, doğru bir yaklaşım değildir. Kullanılacak materyallerin, amaçlanan davranışları kazandırmaya yardımcı olması gerekir. İster yabancı dil, ister başka bir alan öğretimi için olsun materyal hazırlama ilkeleri ortaktır.(Duman, 2013: 2)

Yabancılara Türkçe eğitimi veren ve yüz yüze eğitim yapılan TÖMER Merkezlerinde ağırlıklı olarak Yunus Emre Enstitüsü Yayınları kullanılmaktadır.

Bunun yanında bazı üniversiteler kendi üniversiteleri tarafından hazırlanmış olan Türkçe öğretim kitaplarını kullanmaktadırlar. Üniversitelerin yanı sıra İl Halk Eğitim Merkezlerinde yer alan Yabancılara Türkçe Öğretimi derslerinde de Yunus Emre Enstitüsü yayınları öğrencilere verilmektedir. Yunus Emre, Üniversite yayınları yanında Bazı yayınevleri tarafından da Türkçe Öğretim kitapları da üniversitelerde verilen Türkçe eğitimi materyalleridir. Tüm bu materyaller A1 seviyesi ile C2 seviyesi arasındadır.

Ders kitapları aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretiminin önemli bir diğer yanı ise kültür aktarımına olanak sağlamasıdır. Türk kültürünün yabancılara aktarımında en önemli unsurların öğretmenler ve ders kitapları olduğu dikkate alınacak olursa ders kitaplarının yabancılara Türkçe öğretimi açısından ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle ders kitaplarının yabancılara Türkçe öğretimi konusunda titizlikle işlenebilmesi için bilimsel araştırmalar yapılmasında birçok yarar bulunduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitaplarının kullanımı üzerine çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir(Gün, Akkaya ve Kara, 2014: 4).

c. Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimlerinin Üniversitelerde Verilmesi

Son yıllarda Türkiye'nin birçok üniversitesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Yüksek lisans ve Doktora çalışmaları yapılmaktadır. Bu bölümlerde eğitim yapan öğrenciler Yabancı Dil Olarak Türkçe eğitimi konusunda ihtisas yapmaktadırlar. Türkiye ve dünyada bir çok uluslar arası hakemli dergilerde Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi konusunda makaleler yayınlanmaktadır. Son dönemlerde bu konuda çok sayıda makalenin yayınlandığı ve yayınlanmaya devam edildiği gözlemlenmektedir. Bu da Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi programına olan ilgiyi kanıtlamaktadır. Bunun yanında bu alanda görülen öğretmen eksikliğini ortadan kaldırmak için alanın lisans eğitimine açılması çalışmaları başlamıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda geçmişte ve günümüzde yaşanan en belirgin ve en ciddi sorunlardan biri de öğretmen yetersizliğidir. Günümüzde bu problemin başlıca nedeni bu alanla ilgili lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde bir bilim dalının olmamasıdır. Her ne kadar Ankara Üniversitesi Yabancı Dil Öğretimi Yüksek Lisans-Doktora, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Yüksek Lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe

Öğretimi Yüksek Lisans-Doktora, Gazi Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans, Hacettepe Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans, İstanbul Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans yüksek lisans seviyesinde yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans programı, Hacettepe Üniversitesi, Uludağ, İstanbul Aydın ve Başkent Üniversitelerinde yüksek lisans ve doktora programları olsa da kimileri – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi gibi – öğretim elemanı yetersizliğinden öğrenci alamamakta kimilerinde ise alan uzmanı yeterli öğretim elemanı bulunmadığı görülmektedir. Lisans düzeyinde ise yabancılara Türkçe öğretimi dersi seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Dolayısıyla bu alanda görevlendirilecek yeteri düzeyde alan uzmanı öğretmen bulunmadığını söylemek mümkündür. MEB tarafından yurtdışına görevlendirilen okutmanlar ise yalnızca yüksek lisansını yapmış Türkçe öğretmenlerinden ki bu alanda hiçbir çalışması olmasa dahi ve İngilizce öğretmenlerinden seçilmektedir. Bu konuda sorulacak bir başka soru da program, yöntem ve politika birliği olmadan yetiştirilecek öğretmenlerin neye göre yetiştirildiğidir. Bu durumda bir nitelik sorununun ortaya çıkmasına sebep olacaktır (Mutlu ve Bağcı, 2017: 71).

2. Uzaktan Eğitimle Yabancılara Türkçe Öğretimi

Eğitim etkinlikleri yaşanan çağın özelliklerinden doğrudan etkilenmektedir. Günümüzde teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler eğitimin içeriğinde ve uygulanış biçiminde birtakım değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Bu değişimlerin başında da uydu, televizyon, bilgisayar, internet gibi bilişim teknolojilerindeki ilerlemeler etkili olmuştur. Sınıfta, bir öğretmen eşliğinde yüz yüze yapılan eğitim modellerinin yanında sınıftan bağımsız, yüz yüze olmayan, kimi zaman öğretmenin gözetiminde ve denetiminde olmayan eğitim modelleri de bilişim teknolojilerinin etkisi ile ortaya çıkmıştır. Sınıftan bağımsız, yüz yüze olmayan, kimi zaman öğretmenin gözetiminde ve denetiminde yapılmayan eğitim modelleri olarak nitelendirilen modeller “uzaktan eğitim” kapsamında değerlendirilmektedir(Şen, 2016: 417)

a. TÖMER Merkezleri ve Halk Eğitim Merkezlerinde Uzaktan Yabancılara Türkçe Öğretimi

Türkiye’de Pandemi sonrası tüm ilkokul, ortaokul, liseler, halk eğitim merkezleri, üniversiteler ve özel kurslarda yüz yüze eğitimlere bir süreliğine ara verilmiştir. Yüz yüze eğitimlere ağırlık verilince Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda ve YÖK’e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinde ivedilikle uzaktan eğitim derslerine başlanmıştır. Dersler dersi veren öğretmenler ve akademisyenler tarafından verilmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi derslerinde M.E.B tarafından EBA sistemi üzerinden Türkçe eğitimleri verilmektedir. Üniversitelerde ise üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri tarafından Türkçe eğitimleri verilmektedir.

Eğitimlerde öğrencilere eğitimciler tarafından hazırlanan çeşitli slayt programları, Yunus Emre Enstitüsü Türkçe eğitim kitaplarının interaktif programları ve Türkçe eğitim kitaplarının PDF halleriyle görsel bir şekilde öğrencilere sunulmaktadır. Bu eğitimler, yüz yüze eğitimler gibi A1 seviyesinden başlayıp C2 seviyesi şeklinde devam etmektedir. Uzaktan eğitimlerde her seviye bitiminde öğrencilere online (eş zamanlı) sınavlar yapılmaktadır. Bunun yanında Google Form ve Kahoot programları ile de çeşitli sınavlar yapılmaktadır. Uzaktan eğitimlerde eğitimcilerin özellikle materyal hazırlama konusunda bilgi sahibi ve güncel olmaları gerekmektedir.

b. Ders Materyalleri

Web tabanlı uzaktan dil öğretim programı tasarlamak, hazırlamak ve uygulamak son derece zor bir iştir. Böyle bir programın tasarımı, basit araçlar kullanarak bir dizi seçmeli ve boşluk doldurma alıştırmaları hazırlamak anlamına gelmemektedir; gerçek anlamda bir web tabanlı uzaktan dil öğretim programı bundan çok daha fazlasını içermektedir. Web tabanlı uzaktan dil öğretimi, dil öğretimi alanında çalışan eğitimciler ile teknoloji alanında çalışan uzmanları bir araya getiren disiplinler arası bir çalışmadır. Bu alanda yapılan çalışmalarda, dil teknolojisi uzmanları, yeni teknolojileri incelemekte, bu teknolojilerin dil öğretiminde kullanım potansiyelini değerlendirmekte ve bulgularını dil öğretim teknolojileri tasarımları için eğitimcilerle paylaşmaktadır. Bilgisayar teknolojisini etkili bir biçimde dil öğretimine uyarlayacak olan ekibin; teknoloji bilgisine, yabancı dil pedagojisine, dil öğretme deneyimine ve bunları bilgisayar okuryazarlığı ile

birleştirme bilgisine sahip olması gerekmektedir. Yalnızca yabancı dil öğretme yöntemlerini bilen bir ekip değil; aynı zamanda teknik bilgiye ve kullanılan teknolojinin bütün avantajlarını yaratıcı yollarla birleştirme kapasitesine sahip bir takımının oluşturulması gerekmektedir(Pılancı, 2015: 261).

Pandemi sonrası uzaktan yapılan Türkçe öğretimlerinde eğitimcilerin yararlandığı başlıca aletler PC veya laptop bilgisayar, mikrofon, kesintisiz internet olmak üzere sakin bir ortamda eğitimcilerin dersi faydalı bir şekilde öğretmeleri açısından önemlidir. Materyal olarak ise eğitimciler genellikle Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan interaktif programlar, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan kitapların pdf kitaplar, üniversiteler tarafından hazırlanan pdf kitaplar ve çeşitli yayınevleri tarafından yayınlanan pdf kitaplarıdır.

Bu pdf kitaplar uzaktan eğitim programlarında yer alan ekran paylaşımı vasıtasıyla öğrencilere gösterilir. Bunun yanında uzaktan eğitim programlarında beyaz tahtalar vasıtası ile de eğitimciler renkli kalemlerle eğitimi verimli hale getirmektedirler. Öğrenciler masalarında yer alan kitapları ekranla birlikte gördüklerinde kitap üzerinde çalışmalarını yapabilmektedirler.

c. Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimlerinin Üniversitelerde Verilmesi

Pandemi sonrası üniversitelerde eğitimlere bir süre ara verilmiştir. Üniversitelerde Yabancı Dil Olarak Türkçe yüksek lisans ve doktora programlarında eğitim gören öğrenciler uzaktan eğitim vasıtasıyla yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde devam etmişlerdir. Uzaktan eğitim vasıtası ile yüksek lisans tez savunma sınavları, doktora yeterlilik sınavları, doktora tez izleme komitesi toplantıları ve doktora tezi savunma sınavları uzaktan eğitim vasıtasıyla yapılmaktadır. Burada önemli olan en önemli nokta, bu tür sınavlar öğrencesi öğrenciler sınavdan yarım saat öncesi ilgili programların yöneticileriyle bağlantı kurmalı ve yayına hazır olmalıdır, çünkü sınava çok az bir süre kala bazı aksaklıklar yaşanabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi lisans programı mevcut olmadığı için bu alanda yabancılara Türkçe öğretecek öğretmenlere duyulan gereksinim artmıştır. Üniversiteler bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik olarak birkaç yüksek lisans ve çok az sayıda doktora programı bulunmakta ancak bu alanda yetişenler de daha çok akademik kariyer odaklı yetişmektedir. Yabancı

dil olarak Türkçenin öğretildiği merkezlerde çoğunlukla Türkçe öğretmenleri, edebiyat bölümü mezunları, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri istihdam edilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bu durum önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır(Şen, 2016: 415).

d. Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Sertifika Programları

Türkiye’de bazı üniversiteler tarafından pandeminin çok öncesi yıllarda uzaktan eğitim vasıtasıyla Yabancı Dil olarak Türkçe Eğitim programları verilmiştir. Özellikle Çanakkale 18 Mart üniversitesi ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde uzaktan eğitim vasıtasıyla sertifika programları verilmiştir. Uzaktan eğitim verilmesinin amacı başka şehirlerde olup eğitim almak isteyen öğrencilere eğitim verilmesidir.

Uzaktan eğitim derslerinde Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinden akademisyenler vasıtasıyla görsel ve interaktif teorik dersler verilmiştir. Uygulama sınavında ise teorik eğitimini geçen öğrenciler eğitimin verildiği üniversitelerin yer aldığı illere gelerek bir hafta boyunca uygulama dersi almaktadırlar. Uygulama sınavında başarılı olan öğrencilere sertifika verilmektedir.

Giderek yaygınlaşan bu sistem Türkiye’nin bir çok üniversitesi tarafından verilmektedir. Pandemi döneminde okulların bir süreliğine kapanmasıyla birlikte bu eğitimlerde uzaktan eğitim vasıtasıyla devam etmiştir. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TOGÜ TÖMER ve KARMER tarafından ilk kez Yabancılar Türkçenin Uzaktan Öğretimi Sertifika programı düzenlenmiştir. Programda çeşitli üniversitelerden uzman akademisyenler tarafından uzaktan teorik dersler verilmiştir. Teorik eğitimden sonra uygulama eğitiminde de katılımcılar verilen görevleri uygulayarak sertifika almaya hak kazanmışlardır.

Sonuç

Türkiye’de Yabancılar Türkçe Eğitimleri yüz yüze ve uzaktan eğitim şeklinde verilmektedir. Yüz yüze eğitimlerde birebir eğitimciye her tür soruyu sormak ve zamanı daha etkili bir şekilde kullanmak açısından yüz yüze eğitim daha verimli bir hal almaktadır. Uzaktan eğitimde ise özellikle interaktif ve görsel eğitimler vasıtasıyla uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimi daha verimli bir hale getirmektedir.

Kaynakça

- Duman, G. B., (2013), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2),
- Gün, M., Akkaya, A., ve Kara, Ö. T., (2014), Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi, , *Turkish Studies*, Cilt, 9/6, Bahar.
- Karababa, Z. C., (2009), Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar, Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 42, S. 2,
- Mutlu, H. H. ve Bağcı, B. (2017), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde geçmişten Günümüze Süregelen Problemler, *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, Cilt: 3, Sayı: 2
- Pilancı, H., (2015), Web tabanlı Dil Öğretimindeki Gelişmeler ve Yabancı dil Olarak Türkçe Öğretimi, *İjlet Journal of Languages Education and Teaching*, Aralık, C. 3, S. 3.
- Şen, Ü. (2016), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Programları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* C. 17, S. 2, Ağustos 2016,

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Hazırlanan Kelime Öğretimi Tezlerinin İncelenmesi

Öğretim Üyesi Dr. Arzu Çevik

Bartın Üniversitesi
acevik@bartin.edu.tr

Okutman Bircan Nazife Selvi

Bartın Üniversitesi
bircanselvii@gmail.com

Özet

Dil öğretiminin temel unsuru kelime öğretimidir. Çünkü yabancı dil öğrenen bireyin konuşacağı ve anlayacağı konu bildiği kelimeler çerçevesiyle sınırlı olacaktır. Dolayısıyla bir öğrenci ne kadar kelime biliyorsa anlama ve anlatmada bildiği kelime sayısı oranında başarılı olacaktır. Dil öğrenen bireylerin dile karşı tutumunun olumlu ve özgüveninin tam olabilmesi için ve dolayısıyla kelime hazinesini zenginleştirmesi amacıyla pek çok akademik çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan kelime öğretimi tezlerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda YÖK tarafından erişime açılan son beş yıla ait tezler incelemenin konusunu oluşturmaktadır. Çalışmada tezlerin “türü, bağlı oldukları enstitü türü, seçilen yöntem/model/yaklaşım/analiz/örneklem, beceri alanı ile hangi dil seviyesi”nde yapıldığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden “betimsel analiz”den yararlanılmıştır. Araştırmada “Yabancı”, “Türkçe” ve “kelime” anahtar kelimeler aracılığıyla yapılan taramada 2015-2019 yılları arasında yapılan 22 yüksek lisans tezi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu tezlerden erişimi kısıtlı olan ve alan dışı kabul edilen üç tez kapsam dışı bırakılarak 19 tez incelemeye alınmıştır.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında kelime öğretimine ilişkin 15 adet yüksek lisans, 4 adet de doktora tezi yazıldığı görülmektedir. Tezlerde nitel yöntemin diğer yöntemlerden daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalara örneklem olarak öğrenci gruplarının daha fazla kaynaklık ettiği ve çalışmaların deneysel yöntemle yürütüldüğü çalışmada ulaşılan sonuçlardandır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, kelime öğretimi, yüksek lisans tezi.*

Abstract

The main part of teaching language is teaching vocabulary. Because the subject that language learners who speaks and understands is limited by the known words. So the language learner will be successful in understanding and telling by the number of known words. There have been so many academic works to make positive and self-confident attitude of the learners knitted against the language and increase their vocabulary knowledge.

The aim of this reasearch is searching the teaching vocabulary thesis about the teaching Turkish as a foreign language. In accordance with this purpose; the subject of this reasearch consists of theses of the last five years opened to access by the higher education institution. In this research; it has been tried to specify the type of institute which they are affiliated, chosen method/model/approach/ analysis/sampling/ skill area and the level of language.

Qualitative research methods and “systematic analysis” were used in the study. In the research, 22 postgraduate theses conducted between 2015 and 2019 constitute the working group in the screening made through the keywords “Foreign”, “Turkish” and “word”. Among these theses, three theses with limited access and accepted outside the field were excluded, and 19 theses were taken into consideration.

Considering the findings of the study, it is seen that 15 master’s and 4 doctoral theses have been written about vocabulary teaching. It is seen that qualitative method is used more than other methods in theses. As a sample of the research, it is one of the results obtained in the study where student groups are more resources and studies are carried out by experimental method.

Key words: *Teaching Turkish as a foreign language, vocabulary teaching, master’s thesis*

Giriş

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan temel iletişim aracıdır. Dil aracılığıyla diğer bireyler ile etkileşime geçer ve toplumsallaşır. Bu etkileşim sayesinde toplumsal yapının bir parçası haline gelir. Toplumsallaşmanın bir başka boyutu da diğer toplumlar ile iletişime geçmek ve bu sayede uluslararası platformda söz sahibi olmaktır. Teknolojinin gelişmesi toplumlar arası iletişim ve etkileşimi yoğunlaştırmış bu da bireylerin farklı toplumların dillerini öğrenmeye olan ilgisini artırmıştır. Böylece toplum dilini kendi toplumunun üyesi olmayan bireylere de öğretimi hedeflemesi ile yabancı dil öğretimi önem kazanmıştır. Dilini öğreten milletler uluslararası platformda daha etkin söz sahibi olmaya başlamıştır. Türkiye de aldığı göçler, stratejik konumu itibariyle dikkat çeken bir ülkedir. Bu sebeplerle Türkçenin yabancılara öğretimi de son yıllarda ilgi gören bir alan olmuştur.

Dil öğretiminde temel amaç o dilde iletişim kurabilmektir (CEFR, 2000). Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir (Demirel, 2008, s. 29). Dil becerilerinde etkin o dile dair ayrıntıları bilen ve kullanabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bir dilin en temel yapı birimi kelimeler olduğundan yabancı dile öğretiminin önemli bir kısmını da kelime öğretimi önem teşkil etmektedir. Kelime öğretimi de becerilerden bağımsız öğretilmemeli ve bu konuya özen gösterilmelidir.

Çağdaş yaklaşımlar ile dil öğretim süreçlerinin şekillenmesi sonucunda sınıf içi yöntemler, öğrenci özellikleri, ile öğretim sürecini planlama önem kazanmaktadır. Yabancı dili öğrenen hedef kitle kendi ilgi, ihtiyaç, tutum, kapasite, ön bilgiler ve deneyimleri doğrultusunda bir yabancı dili öğrenirler (McKay ve Hornberger, 2009: Akt: Biçer&Alan 2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gelişmesi ancak bu alanda yapılacak akademik çalışmalarla mümkündür. Türkçe öğrenmeye ilginin artması ile bu alanda birçok çalışma yapılmaya başlanmıştır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılan çalışmalar istenilen düzeye ulaşamamıştır. Bu alanda yapılacak çeşitli ve zengin çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca bu çalışmaların zenginleşmesi ve çeşitlenmesi de yapılacak başka çalışmalarla desteklenmelidir. Çalışmaların sınıflanması hangi konularda ağırlık kazandığının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanan yüksek lisans tezleri içerisinde kelime öğretimi konusunda yapılan çalışmalar konu alınacaktır.

Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanan yüksek lisans tezleri içerisinde kelime öğretimi konusunda yapılan çalışmalarını incelemektir. Bu konuda yapılan birçok çalışma dikkat çekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışmalar yine de oldukça sınırlıdır. Ayrıca kelime öğretimi açısından da çalışmaların az olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu alanda hazırlanacak tezlere ışık tutması beklenmekte özellikle de hazırlanacak tezlerde daha önce sıklıkla değinilen konular ile değinilmeyen konuların tespiti açısından alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Problem cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi “Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğretimi konusunda yapılan yüksek lisans tezlerinin durumu nedir?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Çalışmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Tezlerin türü nedir?
2. Tezler üniversitelerin hangi enstitülerinde yazılmıştır?
3. Tezlerin yöntemi nedir?
4. Tezlerin araştırma model/yaklaşımları nelerdir?
5. Tezlerin analizi nasıl yapılmıştır?
6. Tezler hangi öğrenme alanında yazılmıştır?
7. Tezlerin örneklem grubu nedir?
8. Tezlerde dilin hangi seviyesinde çalışılmıştır?

Yöntem

Araştırma yöntemi

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan kelime öğretimi tezlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan betimsel araştırma incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim

alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb) özetler (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.23). Betimsel analiz yöntemi çerçevesinde amaca uygun belirlenerek araştırmaya dahil edilen tezler kriterlere göre seçilmiş, seçilen tezlerin genel özellikleri ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, belirtilen kurallar doğrultusunda dikkat edilerek bu araştırmanın yapısı oluşturulmuştur.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu son beş yılda Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında kelime öğretimine dair yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması

Biçer ve Alan (2019) makalelere yönelik içerik incelemesi çalışması doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında ilgili konuyla ilgili tezlerin tespiti için YÖK'ün tez tarama sayfasına 06/05/2019 tarihinde gerçekleştirilen detaylı tarama ile "yabancı", "Türkçe" ve "kelime" gibi anahtar kelimelerle gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda 22 tez tespit edilmiştir. Ancak tezlerden ikisinin erişiminin kısıtlı olduğu bir tanesinin de İngilizcenin öğretimine yönelik olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda üç tez araştırma dışında tutulmuş ve toplam 19 tez üzerinden değerlendirmeye varılmıştır.

Tablo 1: Tezlerin eğitim düzeyleri

Tez Türü	2015	2016	2017	2018	2019	TOPLAM
Yüksek Lisans	2	2	-	3	8	15
Doktora	2	-	1	1	-	4
TOPLAM	4	2	1	4	8	19

Tablo 1'e bakıldığında kelime öğretimi ile ilgili 15 yüksek lisans ve 4 doktora tezi olmakla birlikte toplamda 19 tez yazıldığı görülmektedir. Yazılan tezlerden ikisinin erişiminin kısıtlanması ve birinin de alan dışı olması sebebiyle 3 tez çalışmanın dışında tutulmuştur. "Kelime öğretimi" konusunun yüksek lisans tezlerinde daha fazla ele alındığı görülmektedir. Tezlerin yıllara göre dağılımına

bakıldığında en fazla araştırmanın 2019 yılında en az ise 2017 ve 2019 yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2: Enstitü tablosu

Bağlı Bulunulan Enstitü	2015	2016	2017	2018	2019	TOPLAM
Eğitim Bilimleri	3	1	-	2	3	9
Sosyal Bilimler	1	-	2	3	1	7
TOPLAM	4	2	1	4	8	19

Tabloya 2'ye bakıldığında 9 tezin eğitim bilimleri enstitüsünde, 8 tezin sosyal bilimler enstitüsünde ve 3 tezin de diğer enstitüde yazıldığı görülmektedir. Burada yer alan ‘diğer’ enstitü Türkiye Araştırmaları Enstitüsü'dür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada analizinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla çalışmada Biçer ve Alan (2018)'de makale incelemesinde ele aldığı araştırma soruları doğrultusunda tez inceleme ile ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Tezlerin türü nedir?
2. Tezler üniversitelerin hangi enstitülerinde yazılmıştır?
3. Tezlerin yöntemi nedir?
4. Tezlerin araştırma model/yaklaşımları nelerdir?
5. Tezlerin analizi nasıl yapılmıştır?
6. Tezler hangi öğrenme alanında yazılmıştır?
7. Tezlerin örneklem grubu nedir?
8. Tezlerde dilin hangi seviyesinde çalışılmıştır?

Bulgular ve yorumlar

Araştırmada 2015-2019 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki kelime öğretimine yönelik yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Tezlerin Araştırma Yöntemleri

Tablo 3: Yöntem tablosu

YÖNTEM	2015	2016	2017	2018	2019	TOPLAM
Nitel	-	-	-	2	3	6
Nicel	-	-	-	-	1	1
Karma	1	-	1	2	-	4
Belirtilmemiş	3	2	-	-	4	9
TOPLAM	4	2	1	4	8	20

Tablo 3'e bakıldığında tezlerde en çok kullanılan yöntemin nitel yöntem olduğu ardından da nicel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. 2015-5, 2017-1, 2018-1 ve 2018-2 kodlu 4 tezde hem nitel hem de nicel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. 2015-3, 2015-4, 2016-1, 2016-2, 2019-3, 2019-4, 2019-5, 2019-7 kodlu 8 tezde ise yöntem kısmının açık bir şekilde belirtilmediği görülmektedir.

Tezlerde Model Seçimi

Tablo 4: Araştırma modeli seçimi tablosu

MODELLEME	2015	2016	2017	2018	2019	TOPLAM
Doküman incelemesi	1	-	-	1	2	3
Tarama	1	-	-	1	2	4
Deneysel yöntem	2	1	-	1	2	6
Görüşme	1	-	1	-	1	3
Durum çalışması	-	-	-	1	-	1
Konuşma çözümlemesi	-	-	-	-	1	1
TOPLAM	5	1	1	4	8	19

Tablo 4'e bakıldığında 2015-2019 yılları arasında yapılan tezlerde deneysel yöntemin diğer yöntemlere göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Deneysel

yöntemin ardından gelen doküman incelemesi ve tarama yöntemi araştırmalarda kullanılmıştır. Görüşmeye 3 tezde, durum çalışmasına ise 2 tezde rastlanmıştır. 2019-7 kodlu tezde ise konuşma çözümlemesine yer verilmiştir.

Tezlerde Analiz Seçimi

Tablo 5: Analiz tablosu

ÖĞRENME ALANI	2015	2016	2017	2018	2019	TOPLAM
Dinleme	-	1	-	-	-	1
Konuşma	-	-	-	-	1	1
Okuma	-	-	1	-	-	1
Yazma	1	-	-	-	-	1
Dil bilgisi	-	1	-	1	-	2
DİĞER	3	-	1	2	7	13
TOPLAM	4	2	1	4	8	19

Tablo 5'e bakıldığında 2015-2019 yılları arasında yapılan tezlerin hangi öğrenme alanında yapıldığını görmekteyiz. Son beş yıl içerisinde dört temel dil becerisine yönelik eşit şekilde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra dil bilgisine yönelik iki teze rastlanmıştır. Öğrenme alanında yazan "diğer" kısmında yer alan çalışmalar, materyal tasarlama, müzikle kelime öğretimi, teknolojiyle kelime öğretimi gibi alanlarda yapılmış çalışmalardan oluşmaktadır.

Tezlerde Öğrenme Alanı

Öğrenme alanı/beceri tablosu

ÖĞRENME ALANI	2015	2016	2017	2018	2019	TOPLAM
Dinleme	-	1	-	-	-	1
Konuşma	-	-	-	-	1	1
Okuma	-	-	1	-	-	1
Yazma	1	-	-	-	-	1
Dil bilgisi	-	1	-	1	-	2
DİĞER	3	-	1	2	7	13
TOPLAM	4	2	1	4	8	19

Tablo 6'ya bakıldığında 2015-2020 yılları arasında yapılan tezlerin hangi öğrenme alanında yapıldığını görmekteyiz. Son beş yıl içerisinde dört temel dil becerisine yönelik eşit şekilde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra dil bilgisine yönelik iki teze rastlanmıştır. Öğrenme alanında yazan "Diğer" kısmında yer alan çalışmalar, materyal tasarlama, müzikle kelime öğretimi, teknolojiyle kelime öğretimi gibi alanlarda yapılmış çalışmalardan oluşmaktadır.

Tezlerde Örneklem Seçimi

Tablo 7: Örneklem seçimi tablosu

ÖRNEKLEM, ÇALIŞMA GRUBU VE İNCELEME NESNESİ	2015	2016	2017	2018	2019	TOPLAM
Öğrenci grubu	3	2	1	2	5	13
Ders kitabı	-	-	-	2	-	2
Akademik çalışmalar	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	3	2	1	2	5	13

Tablo 7'ye bakıldığında tezlerde kullanılan örneklemelerin büyük bir çoğunluğunun öğrenci gruplarından oluştuğu görülmektedir. Onu takip eden

ders kitabı incelemelerine ise 3 tezde yer verilmiştir. 2018-1 ve 2019-8 kodlu 2 tezde örneklem olarak ölçüt örneklem stratejisinin kullanıldığı görülmüştür. 2015-4 ve 2019-4 kodlu tezlerde örnekleme yer verilmediği görülmüştür.

Tezlerde Çalışılan Dil Seviyesi

Tablo 8: Dil seviyesi tablosu

ÇALIŞILAN SEVİYE	2015	2016	2017	2018	2019	TOPLAM
A1	2	-	-	1	3	6
A2	1	-	-	-	3	4
B1	1	1	1	2	3	8
B2	2	-	1	1	-	4
C1	1	1	1	-	1	4
C2	-	-	-	-	-	-
GENEL	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	7	2	3	4	10	26

Tablo 8'e bakıldığında tezlerin hangi seviyelerde yazıldığı görülmektedir. 2015-4, 2017-1, 2019-2, 2019-5 ve 2020-1 kodlu 5 tezde birden çok seviyede çalışıldığı görülmüştür. 2015-1 kodlu tezde ise seviyeye yer verilmediği görülmüştür. Tablodan hareketle çalışmaların A1 ve B1 seviyelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. A1 ve B1 seviyelerini takip eden seviye ise A2'dir. B2 ve C1 seviyelerinde eşit çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte C2 seviyesine yönelik hiç çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla C2 seviyesinin ihmal edildiğini söyleyebiliriz.

Sonuç ve tartışma

Araştırmada Yabancılar Türkçe öğretiminde sistematik derleme desenine uygun yürütülen bu çalışmanın sonucunda 'Yabancılar Türkçe Öğretimi' "kelime öğretimi" alanında yapılan tezlerin derlenmesi ile ilgili sonuçlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Betimsel analiz çalışması sonucunda kelime öğretimine yönelik yapılan tez çalışmalarının yüksek lisans düzeyinde yüksek bir orana sahip olduğu

görülmektedir. Aynı şekilde tezlerin çalışıldığı enstitülere bakıldığında da eğitim bilimleri enstitüsü ilk sırada yer almaktadır.

İncelenen tezlere bakıldığında tezlerin büyük çoğunluğunda çalışma yönteminin belirtilmediği ve ardından gelen nitel araştırma yönteminin tezlerde daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu da araştırmalarda kullanılan örneklemelerden kaynaklanmaktadır. Yapılan çalışmalarda kullanılan örneklemin öğrenci grubu olması nitel çalışmaya ağırlık verilmesinin nedenidir. Bununla birlikte incelenen çalışmalarda tespit edilen sonuçlara göre yöntemi belirtilmemiş 9 adet tez görülmektedir. Bu da son 5 yıl içerisinde kelime öğretimine yönelik yapılan çalışmalarda en çok hangi yöntemin kullanıldığı konusunda kesin bir yargıya varılmasını güçleştirmektedir.

Araştırmaya kaynaklık eden çalışmalara bakıldığında model seçimlerinin büyük oranda deneysel yöntemden yana kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalar kelime öğretimi yaparken öğrencilerin hangi kelime ya da kelime gruplarını ne şekilde öğrendiklerini deney ve kontrol gruplarıyla tespit etme yolunu seçmişlerdir. Deneysel yöntemin çalışmalarda daha fazla tercih edilmiş olmasının bir sonucu olarak tezlerde nicel analiz yönteminin diğer yöntemlere oranla daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu da öğrenmenin ne derece gerçekleşip gerçekleşmediğini görebilmek için izlenmiş bir yoldur.

Türkçenin yabancılara öğretiminde dört temel becerinin dil bilgisiyle de harmanlanarak öğrencilere sunulması dil öğretimi için oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra Türkçeyi öğrenen yabancıların kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri ve iletişim içerisinde oldukları insanları daha iyi anlayabilmeleri açısından kelime hazinelerini zenginleştirmeleri dili anlamlandırmaları bakımından önem arz etmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri kelime sayılarını artırabilmek için öğretmenler tarafından çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin hikâye anlatımı yöntemi aracılığıyla öğrencilerin kelime hazinelerine katkı sağlanmaya çalışılmaktadır. Kelime öğretme noktasında bunun gibi pek çok örnek verilebilir. Yapılan araştırmada incelenen çalışmaların kelime öğretiminde hangi dil becerisinden hangi seviyede faydalandığı görülmektedir. İncelenen tezlerde kelime öğretimi hedefine yönelik konuşma becerisinde ve dil bilgisi yapılarıyla yapılan ikişer adet araştırma olduğu; dinleme, okuma ve yazma becerilerinden de birer tane çalışma olduğu görülmektedir. Ele alınan 20 tezin 13 tanesi farklı alanlarda kelime öğretmeye yönelik araştırma konularını kapsamaktadır.

“Nitel araştırmalar davranışın nasıl ve neden ortaya çıktığı ile ilgilenirler.” (Büyüköztürk, 2016, s.246). İncelenen araştırmalarda nitel araştırmaların daha fazla kullanılmasının sebebi olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerde kelime öğretimi çalışmalarından sonra kelime kullanma şekli ile ilgili meydana gelen değişikliklerin ve bu değişikliklerin hangi durumlarda meydana geldiğinin saptanmaya çalışılmasıdır. Yapılan araştırmalar deneysel çalışmalarla şekillendirilmeye çalışıldığı için de en çok kullanılan analiz çeşidi nicel analizdir. Buna paralel olarak örneklem seçiminde öğrenci gurubunun kullanılmasının sebebi olarak deneysel araştırmaların yapılması gösterilebilir. Çalışılan dil seviyesi genel olarak A1 ve B1 şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bunun temel sebebi A1 seviyesinin sıfırdan bir dil öğrenme ve öğretme noktasında temel basamak olmasından kaynaklanmaktadır. Zira temel seviyede kelime hazinesi ne kadar zengin olursa öğrencinin kendine güveni ve dile yatkınlığı aynı oranda artacaktır. Çalışmalarda en fazla karşılaşılan ikinci seviye ise B1 seviyesidir. Bunun sebebi de dil öğretiminde eşik seviye olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler bu sevide dil kullanımına hâkim olmaya başlamaktadır. İleriki seviyede (B2) bağımsız dil kullanıcısı olacağı için bu seviyede dili anlamlandırmalı ve dilin kullanım alanları noktasında bir olgunluğa erişmelidir. Dolayısıyla öğrencilerin dilde kullanılan kelimelerin kaç anlamda ve hangi anlamlarda kullanılması gerektiğini bilmesi gerekir. Bu sebeple yapılan çalışmaların bu seviyede yoğunlaştığı düşünölmektedir.

Yapılan çalışmada 2015-2019 yılları arasında kelime öğretimine ilişkin yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde araştırılan konulara ve ulaşılan sonuçlara değinilmiştir.

Öneriler

1.Araştırma sonucunda kelime öğretiminde konuşma becerisiyle yapılan çalışmaların sayısı diğer becerilerle yapılan çalışmalardan daha fazladır. Dört temel dil becerisine ait diğer becerilerle de çalışmalar yapılabilir.

2.İncelenen çalışmalardan bir tanesinde konuşma çözümlemesi modeline rastlanmıştır. Kullanılan modelde yabancı öğrencilerin kelime telaffuzlarında sesleri nasıl çıkardıklarını tespit etmek amacıyla öğrencilerden ses kayıtları alınmış ve bir ölçüm yapılmıştır. Bu çalışma öğrencilerin çıkarmakta zorlandıkları

sesleri tespit edip sonuçlar üzerine bir çalışma yapılmasının önünü açmıştır. Farklı ülkelerden gelen ve Türkçeyi öğrenmek isteyen öğrencilerin telaffuz etmekte zorlandıkları kelimeler ve seslerin bilinmesi dil öğretimi açısından oldukça önemlidir.

3.İncelenen çalışmalara bakıldığında deneysel yöntemin diğer yöntemlerden daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu da çalışmaların somut verilere dayandığını gösterir. Dolayısıyla kelime öğretimine yönelik yapılacak çalışmalarda deneysel yöntemin kullanılması araştırmacının deney yaparak sonuca ulaşmasını sağlayacaktır.

4.Kelime öğretimi üzerine yapılan araştırmada görülen önemli noktalardan biri de yapılan araştırmalarda ele alınan dil seviyeleridir. C1 seviyesinde kelime öğretimi yapılması öğrencinin sosyal hayatta konuşulan dili daha rahat anlayabilmesi için önem arz etmektedir. Örneğin deyim ve atasözü, mecazlı anlatımların bu seviyede öğrenciye verilmesi öğrencinin sosyal hayata daha rahat adapte olmasını sağlayacağı için bu tarz çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Aksan, D. (2000). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aksan, D. (2004). Türkçenin Sözcük Varlığı. Ankara: Engin.

Akyol, H. (1997). Kelime Öğretimi. Millî Eğitim, (134), s. 46-47.

Alkan, V. (2017). Bir Sistemik Derleme Çalışması: ‘Öğretmenlik Uygulaması’. YILDIZ Journal of Educational Research, 2 (1), 1-23.

Biçer, N. ve Alan, Y. (2019). Türk Soylulara Türkçe Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 29, Sayı: 1, s. 143-157.

Büyükikiz, K., (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 10, Sayı 21 s.145-155

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

CEFR (2009), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı.

Çiçek, M. (2014). Dilbilimsel İlkeler Görsel Göstergelere Uygulanabilir mi? Journal of International Social Research, 7(32).

Demirekin, M. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2009). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem

Doğan, Y. (2014). Yabancılarla Türkçe Kelime Öğretiminde Market Broşürlerinden Yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98

Ergin, M. (2000). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak.

Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*, (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık’ den aktaran Biçer, N. (2017) Yabancılarla Türkçe Öğretimi Alanında Yayımlanan Makaleler Üzerine Bir Analiz Çalışması, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27.

- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin.
- Kaplan, M. (1982). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh.
- Karatay, H. (2007). *Kelime Öğretimi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), s. 141-153.
- Korkmaz, Z (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kurudayıoğlu, M. & Zorpuzan, R. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlamsal Haritalama Tekniğinin Kelime Öğretimi Üzerine Etkisi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 7(4), s.1010-1028.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi Programları. *Dil ve Eğitim ve Bilim*, 33(150) s. 64-73.
- Memiş, M.R. (2018). Kelime Hazinesi ve Yabancı Dilde Kelime Öğretimi Üzerine. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), s.1273-1289.
- Özbay M., Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), s.30-45.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ankara: Ümit.
- Seçkin Polat, Ö.& Dilidüzgün, Ş. (2015). International Periodical For The Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), s. 815-834
- Şimşir, N., Karahan, E. & Anagün. Ş. S. (2019). Yabancı Dil Öğretiminde Hikâye Anlatımı Tekniğinin Kelime Öğrenimine Etkilerinin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), s.1266-1287.
- TDK Güncel Türkçe Sözlük (2020). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 06/05/2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tok, M. & Yiğın, M. (2014). Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğretimi Stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 41.

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Zorpuzan, R. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kavram haritalarının kelime öğretimi üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bolu.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Yoluyla Sözcük Öğretimi

Dr. Sibel Barcın

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi
sibel.barcin@manas.edu.kg

Özet

Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi önemli bir yere sahiptir. Öğrenci, öğrenme ortamında ön bilgilerine yeni sözcükler dâhil ederse öğretim daha nitelikli olur. Öğrencilerin hedef dile aktif katılımını sağlamak için çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 seviyesinde ders dışı etkinlik olarak hazırlanan video kayıtlarının öğrencinin sözcük öğrenme düzeyine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Veriler nicel araştırma yöntemi ile çözümlenmiş ve tablo şeklinde sunulmuştur. Çalışma sonucunda öğrencinin genel olarak ilgi düzeyinin arttığı, hedef dili daha çok merak ettiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe, Sözcük öğretimi, Dil öğretimi, A1 Seviyesi.

Teaching Vocabulary by Video while Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Vocabulary plays an important role in teaching Turkish. If learners add new words to their previous knowledge in the learning environment, then learning will be even more effective.

In this study, the aim was to determine the impact of videos prepared as an extracurricular material for beginners (A1) on a learner's vocabulary learning level when teaching Turkish as a foreign language. Data was collected by observation. As a result of the study, it was noticed that the student's general level of interest increased, and that he became even more interested in the language being studied.

Key words: Teaching Turkish to foreigners, Vocabulary teaching, Language teaching, A1 level.

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretiminin önemi yadsınamayacak bir yeri vardır. Öğretimde hedef kitlenin kaygı düzeyine dikkat edilmesi beklenir. Öğretici, öğrenme ortamında öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirecek iletişim yollarını seçmelidir.

Sözcük öğretimi üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Demirel, 2013; Doğan, 2014; Tok ve Yığın, 2014). Biçer ve Polatcan (2015: 815) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerini bir ölçek yardımıyla incelemişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sadece dil bilgisi kuralları ile sınırlı değildir. Hedef dilin kültürel özelliklerini öğretim ortamına dâhil etmek gerekir. Ders dışı etkinliklerinin öğrenilen konunun pekiştirilmesi, hayat ile ilişki kurulması gibi çeşitli faydası vardır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin söz varlığının gelişmesinde video yoluyla sözcük öğretiminden ne kadar katkı aldıklarını tespit etmek ve farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Video kaydı için hangi sözcükler seçilmelidir?
2. Ders dışı etkinlik olarak seslendirilmiş ve çeşitli görseller ile desteklenmiş videolar yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciye nasıl katkı sağlar?
3. Video kaydı sözcük öğretiminde öğrencinin ilgi düzeyini artırır mı?
4. Öğrenciler hikâye yoluyla sözcük öğretimine ilgi duyuyor mu?

Yukarıdaki soruların cevaplarından hareketle öğrencilerin dil ediniminde video yoluyla sözcük öğretimine yönelik tespitlerle alan yazına katkı sağlanması düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Çalışma, Kırgızistan Türkiye-Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 2020-2021 Güz Dönemi öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

Çalışma, sözcük öğretimi üzerine hazırlanan video kayıtları ile sınırlı tutulmuştur.

Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi sayısal olarak ifade edilebilen, ölçmeye dayalı araştırmaları kapsamaktadır. Bunun için en çok tercih edilen araç anket çalışmalarıdır. Nicel araştırmalarda araştırmacı öncelikle amacına uygun araştırma sorularını belirler. Bu sorular kişisel veya başkaları ile ilgili deneyimler olabileceği gibi diğer araştırmaların cevaplarını aradığı meseleler de olabilir (Cuma, 2017: 182).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören yirmi dokuz öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. *Katılımcıların Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgileri*

Cinsiyet	
Kadın	25
Erkek	4
Toplam	29

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin yirmi beşi kadın, dördü ise erkektir.

Tablo 2. *Katılımcıların Ülkeleri*

Ülke	
Kırgızistan	27
Moğolistan	1
Tacikistan	1

Tablo 2’de katılımcıların ülkeleri yer almaktadır. Yukarıdaki bilgilerden hareketle 27 katılımcı Türk soylu öğrencidir.

Verilerin Toplanması

A1 seviyesinde sözcükler resimleri, yazılışları ve okunuşlarıyla kaydedilmiş, ders dışı etkinlik olarak öğrenciye düzenli aralıklarla gönderilmiştir. Bu etkinliğe “Resimlerle Sözcük Öğretimi” adı verilmiştir. Şimdiki zamanın öğretimi ile birlikte kısa hikâyeler; resimleri, yazılışları, okunuşlarıyla oluşturulmuş ve kaydedilmiştir. Hikâye kahramanın adı “Melike” olarak belirlenmiştir.

Sözcükler; insan vücudu, ev, yiyecekler, giyecekler, renkler, meslekler, hayvanlar, bitkiler, alışveriş, spor, ulaşım araçları ve sağlık kategorisinden oluşmaktadır. 7 hafta süren uygulama için Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı’ndaki (A1) sözcükler esas alınarak hazırlanmıştır.

Öğrencilerden, araştırmacı tarafından oluşturulan 11 maddelik bir anketin yedinci hafta sonunda gönüllü olarak doldurulması istenmiştir. Elde edilen veriler nicel araştırma yöntemi ile çözümlenmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Bu çalışmada kazanımların belirlenmesi için Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ndan (2020: 42) yararlanılmıştır.

1. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
2. Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.
3. Görsel öğelerle verilen basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler.
4. Görsellerle ifade edilmiş mekânları/olayları/durumları basit cümlelerle anlatır.

Gönüllülük esasıyla cevaplanan ankette aşağıdaki bulgular tespit edilmiştir:

Tablo 3. Videoları beğeniyor musunuz?

Cevaplar	N	%
Evet	27	93,1
Hayır	2	6,9
Toplam	29	100

Tablo 3'te katılımcıların video yoluyla sözcük öğretimini beğenip beğenmedikleri hakkında cevapları yer almaktadır. İnceleme sonucunda 27 katılımcının videoları beğendiği ve bu kapsamda öğretim sürecine katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 4. Videolar anlaşılıyor mu?

Cevaplar	N	%
Evet	29	100
Hayır	0	0
Toplam	29	100

Yukarıdaki tabloya bakıldığında katılımcılar tarafından video kayıtlarının anlaşılır olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Videolara ilgi duyuyor musunuz?

Cevaplar	N	%
Evet	28	96,6
Hayır	1	3,4
Toplam	29	100

Yukarıdaki tabloya bakıldığında 28 katılımcının video yoluyla sözcük öğretimine ilgi duyduğu görülmektedir. Bu bağlamda temel düzeyde (A1) video yoluyla sözcük öğretimi çalışmalarının öğrencilerin sözcük öğrenme sürecine katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 6. *Resimlerle Sözcük Öğretimi'ne mi yoksa Melike Hikâye Serisi'ne mi ilgi duyuyorsunuz?*

Cevaplar	N	%
Resimlerle Sözcük Öğretimi	19	65,5
Melike Hikâye Serisi	10	34,5
Toplam	29	100

Tablo 6'ya bakıldığında 19 katılımcının Resimlerle Sözcük Öğretimi etkinliğine, 10 katılımcının ise Melike Hikâye Serisi'ne ilgi duyduğu görülmektedir.

Tablo 7. *Resimlerle Sözcük Öğretimi'nde mi yoksa Melike Hikâye Serisi'nde mi eğleniyorsunuz?*

Cevaplar	N	%
Resimlerle Sözcük Öğretimi	17	58,6
Melike Hikâye Serisi	12	41,4
Toplam	29	100

Yukarıdaki tabloya bakıldığında 17 katılımcının Resimlerle Sözcük Öğretimi etkinliğinden, 12 katılımcının ise Melike Hikâye Serisi'nden eğlendiği tespit edilmiştir.

Tablo 8. *Resimlerle Sözcük Öğretimi'nde mi yoksa Melike Hikâye Serisi'nde mi daha çok sözcük öğreniyorsunuz?*

Cevaplar	N	%
Resimlerle Sözcük Öğretimi	23	79,3
Melike Hikâye Serisi	6	20,7
Toplam	29	100

Tablo 8'e bakıldığında katılımcıların daha çok Resimlerle Sözcük Öğretimi etkinliğinden sözcük öğrendiği görülmektedir.

Tablo 9. Videoları ne sıklıkla izliyorsunuz?

Cevaplar	N	%
Her gün	7	24,1
İki günde bir	13	44,8
Üç günde bir	5	17,2
Haftada bir	4	13,8
Toplam	29	100

Yukarıdaki tabloya bakıldığında katılımcıların belirli aralıklarla yapılan etkinliklerden daha çok hoşlandığı söylenebilir.

Tablo 10. Videolar ile yeterli sözcük öğreniyor musunuz?

Cevaplar	N	%
Evet	26	89,7
Hayır	3	10,3
Toplam	29	100

Tablo 10'a bakıldığında katılımcılar için video yoluyla sözcük öğretiminin yeterliği olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Sözcük öğretiminde resimler öğrenmeyi kolaylaştırıyor mu?

Cevaplar	N	%
Evet	29	100
Hayır	0	0
Toplam	29	100

Yukarıdaki tabloya bakıldığında sözcük öğretiminde resim unsurunun önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 12. *Türkçe dersi için hangi çevrim içi uygulamaları kullanıyorsunuz?*

Cevaplar	N	%
Google Çeviri	16	55,2
Türkçe-Rusça Sözlük	6	20,7
Türkçe-Kırgızca Sözlük	6	20,7
Hiçbiri	1	3,4
Toplam	29	100

Yukarıdaki tabloya bakıldığında katılımcıların çevrim içi uygulamalardan daha çok Google Çeviri'yi tercih ettiği görülmektedir. Bu bilgiden hareketle yazılı ve sesli olarak kaynak dilden hedef dile çeviren Google Çeviri'nin öğrenciler için zaman ve çok yönlülük açısından fırsat sağladığı söylenebilir.

Tablo 13. *Türkçe dersi için daha çok sözcük mü, cümle mi yoksa paragraf mı araştırıyorsunuz?*

Cevaplar	N	%
Sözcük	12	41,4
Cümle	13	44,8
Paragraf	4	13,8
Toplam	29	100

Yukarıdaki tabloya bakıldığında katılımcıların çevrim içi uygulamalarda hem sözcüğün hem cümlenin anlamını aradıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre örneklem grubundaki öğrencilerin kolay yoldan öğrenmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Öğrencilere etkinlik olarak seviye ilerledikçe sınıf içinde hikâye oluşturma çalışmaları yaptırılabilir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle ders dışı etkinlik olarak hazırlanan videoların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözcük öğretimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç

Bu araştırmada hedef kitlenin videolar yardımıyla sözcük öğretiminde ne kadar katkı aldığını tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrencinin hem sözcüklerin nasıl okunduğunu duyması hem de görsel açıdan sözcüklerin desteklenmesi ilgiyi arttırdığı tespit edilmiştir.

Video yoluyla öğrenciler sözsüz iletişim araçlarından biri olan beden dilini daha iyi fark etmektedirler. Video yoluyla sözcük öğretiminin öğrencilerin dört temel becerisini geliştirmede etkili olduğu ve öğrencilerin % 96'sının etkinliğe ilgi duyduğu görülmektedir.

Yapılan gözlemler sonucunda öğrencinin günlük hayatında kullandığı, ilgi duyduğu sözcüklere karşı daha çok dikkat kesildiği görülmüştür.

Ders dışı etkinlik olarak hazırlanan video kayıtları okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin geri bildirimleri bu durumu desteklemektedir.

Video yoluyla sözcük öğretiminin aralıklı olarak yapılması ilgiyi daha çok çekmektedir. Bu sebeple ara ara ilgi düzeyini canlı tutacak çalışmalar yapılabilir.

Yukarıdaki sonuçlara göre örneklem grubundaki öğrencilerin video yoluyla sözcük öğretimine ilgisi yüksek olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 811-828.

Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.

Cuma, F. İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci memnuniyeti. *SEFAD*, 38, 179-196.

Demirel, M. V. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı sözcük gruplarının kullanımının etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 286-299.

Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.

Tok, M. ve Yığın, M. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 265- 276.

Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf

Üniversite İçin veya Sonraki Dönem İçin Türkiye'ye Gelen Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi

Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyye Yılmaz

Yıldız Teknik Üniversitesi

sumeyyeyilmaz3634@gmail.com

Hilal Karlın Yüksek Lisans Öğrencisi

Gazi Üniversitesi

hilalkarlinn@gmail.com

Özet

1960'lı yıllar itibariyle Türkiye'den Avrupa'ya işçi göçü hareketi başlamıştır. Göçün ilk yıllarında bu durumun birkaç yıl ile sınırlı kalacağı düşünülse de göç hareketi 1970'li yıllarda, işçilerin ailelerini yanlarına almaları ve gittikleri ülkelerde aile kurmalarıyla kalıcı hâle gelmiştir. Kalıcı hâle gelen işçi göçü, işçilerin çocuklarının iki dilli olmaları sonucunu doğurmuştur. Yurt dışında, gittikleri okullarda ikinci dille eğitim alan çocuklar ana dillerini unutmaya başlamışlardır. Bu durumun sonucunda üniversite eğitimi için Türkiye'ye dönen Türk çocukları, Türkçeyi hiç bilmedikleri bir yabancı dil gibi yeni baştan öğrenerek eğitim hayatlarına başlamaktadırlar. İki dilli Türk çocuklarının Türkiye ile bağlarını sürdürmek adına Avrupa ülkelerinden üniversite eğitimi ve sonrası için Türkiye'ye gelmeleri Türkçe öğretimi için büyük önem arz etmektedir. İki dilli çocukların benlik gelişimleri ve Türk toplumunda kendilerini başarılı bir şekilde ifade edebilmeleri için gerekli olan ana dili eğitiminin yeterli düzeyde ve şartlarda verilmesi bu alan için en büyük esastır. Bununla beraber yıllardan beri süregelen iki dilli Türk çocuklarının Türkiye'ye ve Türkçeye yabancılaşma sorunlarını ortadan kaldırmak üniversite veya sonraki dönemde Türkiye'de bulunan iki dilli bireylere verilecek doğru eğitimle mümkün olacaktır. Eğitimin ihtiyaca yönelik olması sorunların doğru tespit edilmesi ile mümkün olduğundan, önceliği, bireylerin Türk dilini kullanım durumlarını tespit etmek oluşturmaktadır. Çalışma grubumuz üniversite dönemi

veya sonrası için Türkiye'ye gelen bireylerden oluşmaktadır. Çalışma grubu 24-33 arası yaş grubunu kapsadığından kendini ifade etmede en önemli beceri olan yazma becerisinin ölçülmesi ve buna yönelik iyileştirmelerin yapılmasının daha yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu amaç doğrultusunda araştırma için gruba dikte çalışması yaptırılarak dinlediklerini özetlemeleri istenmiştir. Değerlendirmede yazım, noktalama ve anlatım becerisini ölçmek temel alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ana Dili, İki Dillilik, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi, Yetişkin, Yazma Becerisi.

Evaluation of Written Expression Skills of Turkish Children Abroad, Coming to Turkey for University or Later Period

Abstract

The movement of labor migration from Turkey to Europe has started since around 1960s. Although it had been thought that this situation would be just limited with some years at the first years of this migration, the migration movement started to have a permanent manner when the workers took their families with themselves or started a new family in the countries they went. This permanent migration movement led the workers' children to be bilingual. It caused the children starting to get an education with a second language to forget their mother tongue (L1). As a result of this situation now, Turkish children returning to Turkey for their university education have to start their education lives by learning Turkish from scratch as if it was just a new language they do not know. For sustaining the ties of bilingual Turkish children to Turkey, that they come to Turkey from European countries for university education or a later period has a great importance for Turkish teaching. That the mother tongue (L1) education, necessary to develop these bilingual children's individualism and to enable them to express themselves successfully in Turkish community, should be supplied at sufficient levels and conditions is the biggest main for this field. In addition to this, it can be possible only with the proper education that will be provided with bilingual individuals that are in Turkey for university or at a later period, to eliminate the problems lasting for many years that bilingual Turkish children get alienated towards Turkey and Turkish. To analyze the use of Turkish language by individuals has gained a priority because that the education is aimed at needs is accomplishable only with true detection of problems. Our study group is consisted of individuals coming to Turkey for university or a later period. Since the group includes the age group '24-40', it has been thought that the writing skill, the most important skill in self-expression, is measured and improvements for this are made will be beneficial. In accordance with this purpose, the group has been asked for the study to summarize what they listen to by being worked on dictation study. Writing, punctuation, and articulation have been used as base in evaluation.

Keywords: Mother tongue, Bilingualism, Turkish Teaching to Turkish Children Abroad, Adult, Writing Skill.

Giriş

Dil, iletişimi sağlayan, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmesine yarayan ve anlaşma sistemini oluşturan yapıdır. Hayatın temel olgusu olan dil, toplumları ortak bir paydada birleştirmektedir. Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü dildir; bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktararak gelen dil, bireyi geçmiş ile gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirmektedir (Aksan, 1998). İçinde bulunduğu toplumun kültürünü dil sayesinde gelecek nesillere aktarır ve tarih sahnesindeki varlıklarını devam ettirirler. Millet olabilmenin de en geçerli aracı dildir. Öyle ki dilini kaybeden her millet yok olmaya da mahkûmdur.

1960'lı yıllar itibarıyla Türkiye'den Avrupa'ya işçi göçü hareketi başlamıştır. Göçün ilk yıllarında bu durumun birkaç yıl ile sınırlı kalacağı öngörülse de göç hareketi 1970'li yıllarda, işçilerin ailelerini yanlarına almaları ve gittikleri ülkelerde aile kurmalarıyla kalıcı hâle gelmiştir. Kalıcı hâle gelen işçi göçü, işçi çocuklarının iki dilli olmalarına sebep olmuştur. Yurt dışında gittikleri okulda ikinci dille eğitim alan çocuklar ana dillerini unutma noktasına gelmektedirler. Türkçeye ait mecazları, deyimleri, nükteli sözleri anlamayan birey, Türkçe konuşan akrabası, arkadaşı ya da herhangi bir akrabasıyla iletişim kurarken zorlanmakta, anlamada ve kendini anlatmakta sorunlar yaşamaktadır. Bu durum, zamanla Türk toplumuna ve Türk kültürüne yabancılaşmayı getirmektedir (Barın, 2006). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının başarılı bir şekilde kendi dillerinde iletişimi sürdürebilmeleri büyük bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda Türkçe ve Türk Kültürü dersiyle çocukların Türkçelerini geliştirme ve Türk kültürünü tanımaları hedeflenmektedir. Çocuğun erken yaşlarda oluşturduğu yanlış şemalar alışkanlık haline gelecek ve ilerleyen dönemlerde düzeltmek daha zor olacaktır. Bu sebeple dil öğretiminde kritik dönem göz ardı edilmemelidir. Dil becerilerinin birbirinden ayrı değil; bir bütünün parçaları olduğunu düşünerek öğretilmesinin gerekliliğini göz önünde bulunduran çalışmamızda, üniversite dönemi veya sonrası için Türkiye'ye dönen Türk çocuklarının, dinledikleri metni özetleyerek yazılı anlatımlarında yaptıkları yazım ve noktalama yanlışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmamızın grubunu, 24-33 yaş aralığında bulunan, üniversite ve sonrası dönem için Türkiye'ye gelen Türk çocukları oluşturmaktadır. Yaş grupları göz önünde bulundurulduğunda kendilerini ifade etmelerinin ne kadar gerekli olduğu

açıkça ortadadır. Belli bir iş hayatlarının da olduğu düşünülürse yazılı anlatımın çalışma grubumuz için önemi büyüktür. Çalışma grubundan dinledikleri metinlerin özetleneceği bir dikte çalışması yapmaları istenmiştir. Elde edilecek sonuçlar yazım, noktalama ve anlatım becerileri açılarından ölçülecek ve ana dili eğitimlerinin ne ölçüde tamamlandığı, buna bağlı olarak yazma becerisine ne kadar önem verildiği de ortaya konacaktır. Yazmak zihinsel bir süreçtir. Özetleme de zihinsel süreçler sonucunda oluşacağından dinlediklerini özetlemeleri sonucunda bireylerin zihinsel becerileri üzerinde de yorumlar yapılacaktır.

Çalışma grubumuzu tanımaya yönelik yaptığımız araştırmada ulaşılmış olduğumuz sonuçlar bize, bu kişilerden ikisinin Türkçe ve Türk Kültürü dersini hiç almadığını; altısının da haftada bir saat olmak üzere seçmeli olarak aldıklarını göstermektedir. Üniversite eğitimleri için Türkiye'ye dönüş yaptıkları göz önünde bulundurulduğunda bu zamana kadar edinmiş oldukları Türk dili bilgisinin yetersiz olduğu ortadadır. Bireyin, meslek hayatına başlangıç yapacağı ve kendisini gerçekleştirme yolunda önemli adımlar atacağı bir dönem olan üniversite ve sonrası dönemde ana dilini en iyi şekilde kullanması akademik ve sosyal başarısı için olmazsa olmaz bir unsurdur. Bu unsurun geç de olsa kişiye kazandırılması muhakkak gereklidir. Çalışmamız, bu eksikliklerin etkili şekilde giderilmesi için, bireylerin durumunu tespit edip önerilerle alana katkı yapmak üzerinde temellenmiştir. Elde edilen sonuçlar, çalışma grubundaki kişilerin, dil öğretiminde önemli olan kritik dönemleri ana dili eğitimi almadan geçirdiklerini gözler önüne serecektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, üniversite dönemi veya sonrası için Türkiye'ye gelmiş yurt dışında doğmuş sekiz Türk çocuğunun yazım yanlışlarını belirlemeye yönelik yapılmıştır. Nitel veri toplama araçlarından görüşme yöntemi ile incelenip veri analiz tekniklerinden betimsel analiz sonuçlandırılmıştır.

Çalışma Grubu

	Doğduğu Ülke	Yaşı	Üniversiteyi Okuduğu Ülke	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi	ebeveynin milliyeti	Kaçıncı nesil
R.B.	Fransa	28	Türkiye	Aldı	Anne baba Türk	2. nesil
K.Y.	Fransa	28	Türkiye	Aldı	Anne baba Türk	2. nesil
M.E.T.	Fransa	29	Fransa	Aldı	Anne baba Türk	2. nesil
E.T.	Fransa	24	Türkiye	Aldı	Anne baba Türk	2. nesil
M.B.	Fransa	33	Türkiye	Aldı	Anne baba Türk	2. nesil
A.A.Y.	Almanya	28	Türkiye	Aldı	Anne baba Türk	2. nesil
A.B.	Belçika	32	Belçika	Almadı	Anne baba Türk	2. nesil
F.F.A.	Avusturya	25	Türkiye	Almadı	Anne baba Türk	2. nesil

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle kaynak taraması yapılmış ve kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın evrenini oluşturan sekiz kişiyi tanımak için önce “Kişisel Bilgi Formu” verilmiştir. Bilgilerden yola çıkarak sonrasında Refik Halit Karay’ın Eskici adlı eseri dinletilmiş ve hikâyeyi kendi cümleleriyle özetlemeleri istenmiştir. İncelenen sekiz özet kâğıdının değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler bulgular ve sonuç başlığı altında verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yurt dışında doğmuş üniversite ve sonrası için Türkiye’ye gelmiş Türk çocuklarının ne gibi yazım yanlışlarını yaptıkları ve bunların nedenleri yorumlanmıştır. Sonuçta ise belirlenen yanlışlar Türkçe dilbilgisi açısından değerlendirilmiş ve yazım hatalarına çözüm önerileri getirilmiştir.

Bulgular

Yazım ve Noktalama Yanlışlıklarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, çalışma grubunun özet kâğıtlarında tespit edilmiş hatalar yazıma, noktalamaya ve ek yanlışlarına yönelik hatalar olarak incelenmiştir.

Sekiz kişinin 20 başlık altında incelenen özet kâğıtlarında toplam 39 hata tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloda yapılan yazım yanlışlarının yüzdelik oranları yüz üzerinden hesaplanarak verilmiştir.

Konu Başlığı	Kişi Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
<i>birleşik kelimelerin yazılışı</i>	8	4	%50
<i>“de” “da” bağlacının yazılışı</i>	8	4	%50
<i>“ki”nin yazılışı</i>	8	1	%12,5
<i>“ne... ne”nin yazılışı</i>	8	-	%0
<i>sayıların yazılışı</i>	8	-	%0
<i>soru eki “mi”nin yazılışı</i>	8	1	%12,5
<i>büyük harflerin yazılışı</i>	8	14	%175
<i>fil çekimiyle ilgili yanlışlar</i>	8	2	%25
<i>bağlaç yanlışları</i>	8	1	%12,5
<i>sesli harf yutma</i>	8	1	%12,5
<i>sessiz harf yutma</i>	8	3	%37,5
<i>noktanın kullanılışı</i>	8	-	%0
<i>virgölün kullanılışı</i>	8	4	%50
<i>noktalı virgölün kullanılışı</i>	8	-	%0
<i>iki noktanın kullanılışı</i>	8	-	%0
<i>üç noktanın kullanılışı</i>	8	-	%0
<i>soru işaretinin kullanılışı</i>	8	2	%25
<i>ünlem işaretinin kullanılışı</i>	8	1	%12,5
<i>kesme işaretinin kullanılışı</i>	8	1	%12,5
<i>tırnak işaretinin kullanılışı</i>	8	-	%0

Çalışma grubumuzu oluşturan sekiz kişiden alınan özet kâğıtları incelendiğinde ortaya çıkan tablo yüzdeleriyle verilmiştir. Toplam yanlış sayısında en büyük oran %35,89'luk yüzdeler ile büyük harflerin yazılışında yapılan yanlışlardır. Yanlış sayısı 14 olarak belirlenmiştir. Bunu aynı oranda olan %10,25'lik yüzdeler ile birleşik kelimelerin yazılışı, “de” “da” bağlacının yazılışı, virgülün kullanılışı takip etmektedir. %7,69'luk yüzdeler ile sessiz harf yutma, %5,12'lik yüzdeler ile fiil çekimiyle ilgili yanlışlar, soru işaretinin kullanılışı; %2,56'lık yüzdeler ile “ki”nin yazılışı, soru eki “mi”nin yazılışı, bağlaç yanlışları, sesli harf yutma, ünlem işaretinin kullanılışı, kesme işaretinin kullanılışı gibi yazım yanlışları izlenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, yurt dışında doğmuş üniversite ve sonrası için Türkiye'ye gelmiş Türk çocuklarının yazım yanlışlarını tespit etme ve bunlara çözüm önerileri getirme amacına yönelik olarak yürütülmüştür. Yurt dışındayken gittikleri okullarda ikinci dille eğitim alan Türk çocukları ana dillerini unutma noktasına gelmektedirler. Üniversite eğitimi için Türkiye'ye dönen Türk çocukları Türkçe sözlü ve yazılı anlatımlarında bazı sıkıntılar yaşamaktadırlar. Dil kazanımı altı yaşına kadar gerçekleşmekte; dili bir yetişkin gibi kullanabilme becerisi de altı yaşında gelişmeye başlayıp 10 yaşına kadar sürmektedir. Gerek ana dilinin öğrenimi, gerekse ikinci ya da üçüncü bir dilin öğrenimi, ergenlik öncesi döneme paralel bir çizgi izlenmektedir (Demir, Yapıcı; 2007: 179 (J. H. Hill'den aktaran: İzbul, 1983)). Ergenlik öncesi döneme kadar dil gelişimine yapılacak iyileştirici müdahaleler, çocuğun dili sağlam temellere oturtmasını ve doğru bir dil öğrenim süreci gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Aksi takdirde çocuğun zihninde aileden ve çevresinden duyduğu dil kalıplarından meydana gelen yöresel bir dil şeması oluşacaktır. Çocuğun erken yaşlarda oluşturduğu yanlış şemalar alışkanlık haline gelecek ve ileriki yaşlarda düzeltmek daha zor olacaktır. Bu sebeple dil öğretiminde kritik yaşlar kaçırılmamalıdır. Gerek ana dili eğitimi gerek ikinci dil eğitimi için de durum aynıdır. Özellikle iki dilli çocukların ana dili eğitimlerinin ikinci dil eğitimiyle eş zamanlı olarak ve buldukları ülkenin şartlarına göre düzenlendiği gözden kaçırılmaması gereken önemli bir unsurdur. Aksi takdirde herhangi bir sebeple Türkiye'ye dönen birey ana dilinde geri kalmışlık yaşadığı için, kendi ülkesine yabancı kalmakta ve sanki bir yabancı dil öğrenir gibi

Türkçe öğrenmeye çalışmaktadır. Bu da bireyin sosyalleşmesine ve toplumda kendini ifade etmesine ket vurmaktadır. Tüm bunlarla birlikte üniversite çağına gelmiş ya da bu çağı da geçmiş bir bireyin dil öğrenmesi, kritik yaşları da kaçırdığı için daha zor bir süreci beraberinde getirmektedir. Çalışma grubumuzu oluşturan bireylerin tanıma formlarına baktığımızda gördüğümüz bilgiler bu konunun açıklığa kavuşmasında önemli bilgiler sağlamaktadır. Öyle ki sekiz kişiden iki kişinin üniversiteye kadar olan döneme kadar hiç Türkçe ve Türk Kültürü dersi almamış olması, diğer altı kişinin de sadece haftada birer saat seçmeli olarak dersi aldığı düşünüldüğünde yapılan yanlışların, büyük harflerin yazılışı, noktalama işaretlerinin kullanımı gibi temel konulardan olması çok normaldir. Bireyin geçmişten getirdiği bu eksiklikleri kapatmak elbette imkânsız değildir. Üniversite ve sonraki dönem için Türkiye'ye dönüş yapan kişilerin ana dili eğitimlerine başlanırken Türk oldukları unutulmamalıdır. Bu çerçevede hazırlanacak plan ve programlar ile bireylerin ana dili ile birlikte kültür edinimi de gerçekleştirilecektir. Çalışma grubumuzu oluşturan kişilerin, üniversite veya sonraki döneme kadar Türkçe eğitimi almadıkları ya da çok az aldıkları göz önünde bulundurulduğunda eğitimin temelden başlayarak sürekli geri bildirim verilen bir süreçte yapılması gerekmektedir. Çalışma grubumuzu oluşturan sekiz kişiden alınan özet kâğıtları incelendiğinde ortaya çıkan tablo yüzdeleriyle verilmiştir. Toplam yanlış sayısında en büyük oran %35,89'luk yüzdeler ile büyük harflerin yazılışında yapılan yanlışlardır. Yanlış sayısı 14 olarak belirlenmiştir. Bunu aynı oranda olan %10,25'lik yüzdeler ile birleşik kelimelerin yazılışı, “de” “da” bağlacının yazılışı, virgülün kullanılışı takip etmektedir. %7,69'luk yüzdeler ile sessiz harf yutma, %5,12'lik yüzdeler ile fiil çekimiyle ilgili yanlışlar, soru işaretinin kullanılışı; %2,56'lık yüzdeler ile “ki”nin yazılışı, soru eki “mi”nin yazılışı, bağlaç yanlışları, sesli harf yutma, ünlem işaretinin kullanılışı, kesme işaretinin kullanılışı gibi yazım yanlışları izlemektedir. Görüldüğü üzere yapılan yanlışlar yazma becerisinin ilk aşamalarında öğrenilmesi gereken konulardan oluşmaktadır. Buna bağlı olarak, yurt dışından gelen Türk çocuklarının Türkçe öğretiminde başlangıç seviyesinden itibaren yazım hataları düzeltilmelidir. Hedef kitleye yönelik öğretim materyalleri kullanılmalı, öğreticiler kitleyi iyi tanımalı ve olası hataların önüne geçmelidir. Planlı yazma çalışmaları yaptırılmalı, dönütler anında verilmeli, daha çok yazılı eserle dikte çalışmaları ve kompozisyon çalışmaları yaptırılmalı, ana dillerini severek öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

Aksan, Doğan. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. TDK Yayınları. Ankara.

Altıparmak Yılmaz, Hamide Merve. Avustralya’da Yaşayan Türklerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Bağlamında İncelenmesi. Ankara: *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Doktora Tezi, 2020.

Barın, E. (2009). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikte Ve Yazılı Anlatımın Önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 54 (2006/1) , 20-32.

Barış, H, Şen, Ü. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4 (2) , 73-99.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi.

Coşkun, E. (2011). *Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim*. M. Özbay İçinde, Yazma Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Demir, C. , Yapıcı, M. (2007). Anadili Olan Türkçenin Öğretimi Ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.

Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, 178-195.

Göçer, A. (2012a). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yetizleme Çalışmalarıyla Oluşturdukları Metinlerde Öngönderim Ve Artgönderim Kullanımının Görünümü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 241-254.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). “Foreign Language Classroom Anxiety.” *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Korkmaz, Zeynep (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Macintyre, P. D. Ve Gardner, R. C. (1994). “The Subtle Effects Of Language Anxiety On Cognitive Processing İn The Second Language.” *Language Learning*, 44, 283-305.

Meb (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Meb Yayınları.

Özbay, M. (2011). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sever, S.(2007). Türkçe Öğretiminde, Sanatsal Bir Uyarın Olarak Karikatürün Kullanılması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, s. 222-229'daki Bildiri.

Tok, M, Rachım, S, Kuş, A. (2014). Yazma Alışkanlığı Kazanmış Öğrencilerin Yazma Nedenlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2) , 267-292. Doi: 10.17152/Gefd.36525

Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi Ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23,461-472.

Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa'da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Bilig Dergisi*, 55, 221-242.

Zorbaz, K. Z. (2011). "Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi." *E-Journal Of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6, (3), 2271-2280.

Yabancılar Türkte Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Kitapların Hazırlanması Üzerine Değerlendirmeler

Öğretim Üyesi Dr. Şamil Çan

Milli Savunma Üniversitesi

scan@msu.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi Merve Demir

Milli Savunma Üniversitesi

mervecil1104@gmail.com

Özet

Geçmişten günümüze insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel araç dildir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte sınırları daha da küçülen dünyamızda insanların rahat bir şekilde anlaşabilmeleri için ikinci hatta üçüncü dil edinimi kaçınılmaz olmuştur. Ülkemizin gelişen sosyo-politik konumu ve artan eğitim imkânları yurtdışında eğitim görmek isteyen yabancı öğrenciler için ülkemizi bir odak merkezi hâline getirmektedir. Öte yandan Türkiye’de geçici koruma altında bulunan Suriyeli bireylerin sayısının artması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini arttırmaktadır. Yabancı dil ediniminde, sahip olunması amaçlanan dört temel beceri; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Okumanın; temel bilgi edinme vasıtası olması, bireye öğrenmeyi öğretmesi gibi önemli kazanımlarının varlığı yabancılar Türkte öğretiminde de bu becerinin önemi artırmıştır. Bu çalışmada da okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yardımcı okuma kitaplarının çeşit ve sayıca yetersiz olması sebebi ile nicelik ve nitelik yönünden yardımcı okuma kitaplarının İngilizce öğretiminde olduğu gibi okuyucunun yaşına, seviyesine, ilgi alanına, amaç ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda ülkemizin dil ve kültür tanıtımına katkı sağlayacak şekilde sadece belirli bir türde değil birçok farklı türde hazırlanmasına yönelik bir yol haritası çizilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Okuma Becerisi, Yabancılar Türkte Öğretimi, Yardımcı Okuma Kitapları, Metin Oluşturma, İkincil Dil Edinimi*

Abstract

Language is the most basic means of communication between people from past to present. With the development of technology, the acquisition of a second or even a third language has become inevitable for people to understand comfortably in the world whose borders have shrunk even more. Our country's developing socio-political position and increasing educational opportunities make our country a focus center for foreign students who want to study abroad. In addition to this, the increase in the number of Syrian individuals under temporary protection in Turkey is increasing the importance of teaching Turkish as a foreign language. Four basic skills aimed at foreign language acquisition; listening, speaking, reading and writing. The fact that reading is the basic means of acquiring knowledge and the existence of important gains such as teaching people how to learn has increased the importance of this skill in teaching Turkish to foreigners. As the supplementary reading books for the development of reading skills are insufficient in variety and number; in this study, it is tried to draw a road map for preparation not only for a certain type but also for many different types of reading materials ,which are responding to the age, level, interest, goals and needs of the reader as in the English supplementary reading books in terms of quantity and quality, and also contributing to the promotion of our country's language and culture.

Keywords: *Reading Skill, Teaching Turkish to Foreigners, Supplementary Reading Books, Writing Reading Material, Second Language Acquisition.*

Giriş

Dil geçmişten günümüze insanlar arasında iletişimi sağlayan; duygu, düşünce gibi en temel kavramlar ile yaşayış biçimleri, inançları, gelenek ve görenekler gibi bir toplumu millet yapan unsurları nesilden nesile aktarmaya yarayan en temel araçtır.

“Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri, dolayısıyla bir toplumu oluşturmaları söz konusu olamaz” (Aksan, 1979). Toplumsal varlığın en önemli göstergesi ortak bir dil oluşturmakla ortaya çıkar.

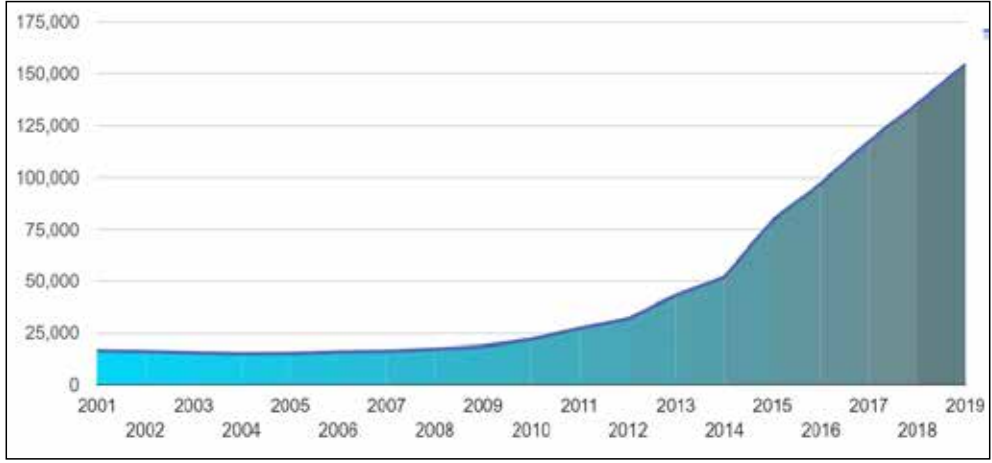
21’inci yüzyıl teknolojinin ve baş döndüren bir değişimin çağıdır. Bu çağda dünya herkesin birbiri ile temasa geçebildiği, iletişim kurabildiği bir köy hâline gelmiştir. Teknoloji ile sınırları gittikçe daralan bu küçük köyde insanların birlikte rahatça anlaşabilmeleri için ikinci hatta üçüncü dil edinimi kaçınılmaz olmuştur.

Dünya üzerindeki kültürler arasındaki rekabet eğitimin kalitesi ve yetkinliği konusunda da kendini göstermektedir. Küreselleşme dünya üzerinde bilgi ve yetişmiş insan gücüne sahip ülkeleri ön plana çıkarmaktadır. Bu anlamda bilgi ve teknolojiye ulaşmak (yetişmiş insan gücüne ulaşmak) için birçok öğrenci ülkelerinin desteğiyle ya da kişisel olarak dünyanın farklı yerlerine eğitim almak için gitmektedir (Çan, 2020). Bu eğitim hareketliliği gidilen ülkenin dilini öğrenmeyi de gerekli kılmaktadır.

Aygüneş (2007: 10) tarafından İkinci dil edinimi kavramı; genel olarak, bireyin anadili dışındaki bir dili doğal ortamda ya da sınıf ortamı gibi oluşturulmuş bir ortamda öğrendiği bilinçli ya da bilinçsiz süreçler olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin iyi bir şekilde geliştirilmesi için birçok yöntem geliştirilmekte ve buna uygun kaynaklar oluşturulmaktadır.

Ülkemizde Yabancılara Türkçe Öğretimi

Ülkeler arasındaki iş birliğini artırmak, uluslararası bir eğitim olanağı sağlamak ve kültürel aktarımı gerçekleştirmek amacıyla ülkeler arasında öğrenci hareketliliği meydana gelmektedir. Ülkemizin gelişen sosyo-politik konumu ve artan eğitim imkânları, yurtdışında eğitim görmek isteyen yabancı öğrenciler için ülkemizi bir odak merkezi hâline getirmektedir. Tablo-1’de detayları verilen yabancı öğrenci sayılarına göre “2019 yılı içerisinde 154.509 öğrenci eğitim görmek amacıyla ülkemize gelmiştir” (StudyinTurkey, 2020). Tablo-1’deki veriler göz önünde

Tablo 9-Yıllara Göre Yabancı Öğrenci Sayıları

bulundurularak son on yılda ülkemize gelen öğrenci sayısı her yıl bir önceki yıla göre ortalama %24 artış göstermektedir. Covid-19 virüsü sebebi ile 2020 yılının artış istatistiklerinin genel trendin dışında kalacağı değerlendirilmektedir.

Bu veriler özellikle yükseköğretim kurumlarında eğitim görmek amacıyla ülkemize gelen, Türkçe öğrenme ihtiyacı duyan öğrencilerin artış trendini göstermektedir. Bu eğitimler üniversitelerin bünyesinde bulunan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) tarafından verilmektedir.

Öte yandan bu istatistikler arasında yer almasa da Türkiye’deki geçici koruma altındaki kayıtlı Suriyeli sayısı 21 Ekim 2020 tarihi itibarıyla bir önceki aya göre 2 bin 549 kişi artarak toplam 3 milyon 624 bin 517 kişi olmuştur. Bu kişilerin 1 milyon 694 bin 242’sini (%46,7) 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. 0-18 yaş arası çocukların ve kadınların toplam sayısı ise 2 milyon 558 bin 139 kişidir (%70,5) (multeciler.org, 2020). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli bireylerin sayısı Tablo-2’de yer almaktadır. Avrupa Birliği (AB) tarafından finanse edilen ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından uygulanan “Suriye Krizine Yanıt Olarak Türkiye’de Dayanıklılık Projesi (TDP)” kapsamında, Türkiye’de ikamet eden geçici koruma altındaki yetişkin Suriyeli bireylere yönelik Türkçe dil eğitimleri 25 Mart 2019 tarihinde başlamıştır. Bu kapsamda 18-57 yaş arasındaki geçici koruma kapsamındaki Suriyeli bireylere A1, A2 ve B1 seviyelerinde Türkçe dili eğitimi verilmeye başlanmıştır (İletişim Başkanlığı, 2020). Bu veriler yabancılara Türkçe öğretiminin artan önemini göstermektedir.

Tablo 10- Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Bireylerin Yaş Dağılımı

YAŞ ARALIĞI	ERKEK	KADIN	TOPLAM
0-4 Yaş	255 bin 900	247 bin 400	503 bin 300
5-9 Yaş	282 bin 601	259 bin 721	542 bin 322
10-14 Yaş	203 bin 410	184 bin 596	388 bin 6
15-18 Yaş	142 bin 58	118 bin 556	260 bin 614
19-24 Yaş	286 bin 703	212 bin 812	499 bin 515
25-29 Yaş	203bin 103	148 bin 213	351 bin 316
30-34 Yaş	159 bin 210	116 bin 3	275 bin 213
35-39 Yaş	119 bin 421	97 bin 213	216 bin 634
40-44 Yaş	84 bin 812	76 bin 34	160 bin 846
45-49 Yaş	60 bin 622	57 bin 407	118 bin 29
50-54 Yaş	49 bin 814	48 bin 956	98 bin 770
55-59 Yaş	38 bin 213	38 bin 279	76 bin 492
60-64 Yaş	28 bin 606	29 bin 416	58 bin 22
65-69 Yaş	20 bin 366	20 bin 795	41 bin 161
70-74 Yaş	7 bin 785	8 bin 775	16 bin 560
75+ Yaş	7 bin 723	9 bin 994	17 bin 717
TOPLAM	1.950.347	1.674.170	3.624.517

Dil Öğretiminde Temel Beceriler

Yabancı dil öğreniminde öğrenilen dilin ne amaçla kullanılacağı önemlidir. Bu anlamda temel becerilerden hangisine daha çok ihtiyaç duyulduğu konusu önem kazanmaktadır. Yabancı dil ediniminde; 4 temel beceriye sahip olmak amaçlanmaktadır. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindedir. Dört temel beceri arasında bireye öğrenmeyi öğretmesi sebebi ile en önemli becerilerden biri okumadır. Okumanın temel bilgi edinme vasıtası olması bu konu üzerindeki dikkati daha da artırmıştır. “Dil becerileri içinde önemli bir yeri olan okuma becerisi bireyin hayatın her alanında yetkinlik kazanmasının da yolunu açar. Bu sebeple yabancı dil öğretimi sürecinin de önemli başlıklarından birini okuma becerisinin geliştirilmesi oluşturur” (Balcı ve DüNDAR, 2017). Yukarıda da belirtildiği üzere ülkemize yüz elli dört bin öğrenci eğitim almak maksadıyla gelmektedir. Bu öğrencilerin eğitim alacakları gerçeğinden hareketle iyi bir Türkçe okuru olmaları gerekmektedir. Farklı konu ve kaynak eserleri iyi derecede okumak ve anlamak öğrencilerin alacakları akademik eğitimlerindeki

başarılarını da artıracaktır. Ancak bu anlamda öğrencilerin ihtiyaç ve seviyelerine göre hazırlanmış nitelikli yardımcı okuma kitabı sayısının yetersizliği bütün öğretmenler tarafından kabul edilen yadsınamaz bir durumdur.

Bu makalede amaçlanan; okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yardımcı okuma kitaplarının çeşit ve sayıca yetersiz olması sebebi ile nicelik ve nitelik yönünden yardımcı okuma kitaplarının İngilizce öğretiminde olduğu gibi okuyucunun yaşına, seviyesine, ilgi alanına, amaç ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda ülkemizin dil ve kültür tanıtımına katkı sağlayacak şekilde sadece belirli bir türde değil birçok farklı türde hazırlanmasına yönelik bir yol haritası çizilmeye çalışmaktır. Ayrıca belirlenen kelimeler ve seviyeye uygun örnek metinler oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğreticiler tarafından bu tür çalışmaların yapılarak uygun ortamlarda paylaşılması alan çalışanlarına kaynak oluşturabilecektir.

Ülkemizde Türkçe öğrenimine ihtiyaç duyan kişi sayısı her geçen artmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretimi alanında değişim ve gelişim asla durmamalıdır, aksi takdirde Türkçe, muadili yabancı dillerin gerisinde kalır. Şimşek (2017:212) yabancılara Türkçe öğretimi kitapları içerisinde geçen okuma metinlerinin oluşturulması ile ilgili olarak son on yıldır bolca akademik öneri ve çalışma yapılırken bulunulan yardımcı-destekleyici okuma kitapları ya da kitapçıkları aynı oranda gelişim gösteremediğini ifade etmektedir.

Yardımcı Okuma Kitaplarının Hazırlanması ve Önemi

Yabancılara Türkçe öğretimi için sadece Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları içinde yer alan okuma metinleri yeterli değildir. Bu sebeple eğitimde sürekliliği artırmak için bolca yardımcı okuma kitabına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü öğrenciler için ders dışında da derste gördüklerini pekiştirmek, eğitimi sürdürmek, yardımcı okuma kitapları ile mümkündür.

Dil öğrenimi süreklilik istemesi sebebi ile, dünyada İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten ciddi kurumlar öğrencilerinin düzeylerine göre oluşturulmuş destekleyici bolca kitap yayımlamaktadırlar.

Küresel bir dil olan İngilizcenin öğretimine baktığımızda destekleyici kitap yayımlanmasında kendini kanıtlamış dört temel kurumdan bahsetmek mümkündür. Bu kurumlar; Oxford University Press, Cambridge University Press, Pearson Education ve Macmillan Education'dır.

Bu kurumlar yardımcı okuma kitaplarında öncelikle Avrupa Ortak Çerçeve Metni Avrupa Dil Portfolyesine (CEFR) göre belirlenen seviyelerde öğretilmesi gereken kelime sayılarına binaen kelime listelerini oluşturmaktadırlar. Wan-rom (2008:15) tarafından Oxford University Press ve Cambridge University Press kelime listeleri açık kaynak olarak yayınlanmakta ancak maddi kaygılar sebebi ile olsa gerek Pearson Education ve Macmillan Education tarafından bu kelimeler internet ortamında yayınlanmamakta olduğu ifade edilmektedir. Bu kelime listeleri yardımcı okuma kitaplarının içerikleri hazırlanırken referans alınmaktadır. Ülkemizde hazırlanan yabancılara Türkçe eğitim setleri Avrupa Ortak Çerçeve Metni Avrupa Dil Portfolyesine uygun olsa da seviyeler için belirlenmiş kelime listeleri mevcut değildir. Bu alanda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Batur ve Özcan (2018:24) tarafından kelime listesi oluşmak için yapılan çalışmalar tarama modeli ile elde edilen verilere dayanmaktadır. Bunun gibi çalışmalar kelime listesi oluşturma noktasında katkı sağlayacaktır. Ancak bu çalışmaların alanında uzman eğitici personel tarafından yapılmasına, kelime kullanım sıklıkları belirlenerek her bir düzey için kelime listesi hazırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öte yandan akademik Türkçe, özellikle Türkçeyi yükseköğretim amaçlı öğrenmek isteyen yabancılar için farklı teknik kelimelerin kullanımını bir ihtiyaç hâline getirir. Bu sebeple yardımcı okuma kitabı oluşturulurken belirlenen seviyeye uygun teknik kelimeler listesine ihtiyaç doğmaktadır. Teknik kelime listesine bağlı kalınmadan hazırlanacak bir okuma parçası metnin anlaşılmasını ve elde edilmesi amaçlanan okuma becerisinin kazanılmasına engel olabilir. Örneğin, havacılık ile ilgili bir metin sunulacak ise başlangıç seviyesi için seyrüsefer uçuşunu anlatan teknik bir metin yerine havacılığı en temel anlamda öğrencilerin bilgilerini tetikleyecek şekilde uçak, gökyüzü, havaalanı gibi gündelik yaşamda sıkça karşılaşılabileceği kavramlar üzerine kurulu bir metin ile sunmak daha faydalı olacaktır.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğretme noktasında mihenk taşı olmuş kurumlar yardımcı okuma kitapları basmakla beraber gelişen teknolojileri de etkin bir biçimde kullanarak e-kitap ve akıllı telefon uygulamaları gibi farklı yöntem ile kaynak çeşitliliğini artırmaktadırlar. Türkçe öğretimi için ise bu alanda yapılan çalışmalar yetersiz durumdadır.

Şimşek (2017:212) yabancı öğrencilerin gelişen teknolojiyi kullanmaları, sosyal ağlardan bu ağlardaki Türkçe sayfalara üye olmaları, internet dili Türkçesi ile karşılaşmalarına sebep olduğunu, bu durumunda bağdaşksız ve tutarsız metin parçaları ile karşılaşmalarına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle alanda yetkinliği kanıtlanmış çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yardımcı okuma kitaplarının ihtiyacı önceden saptanmıştır. Özellikle İngilizce başta olmak üzere diğer yabancı dillerin öğretimi için yardımcı okuma kitapları oluşturma çalışmalarından oldukça geri kaldığımız bir gerçektir. Fakat bu alanda yapılan çalışmalar günümüzde canlanmaktadır. Örneğin, Yunus Emre Enstitüsü gibi bazı kurumlar tarafından çeşitli yayınlar yapılmakta, uygulamalar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Yayımladıkları kitaplar: Yedi İklim Türkçe Seti, Yedi İklim Türkçe Z-Kitap, Türkçe Öğreniyorum Seti, Çocuklar İçin Türkçe Seti, Yabancılar İçin Türkçe Konuşma Kılavuzu, Kelime Öğretim Afişleri, Resimlerle Kelime Öğreniyorum, Yedi İklim Türkçe Konuşma ve Yazma Kitabı, Yedi İklim Türkçe Video Etkinlik Kitabı, Çocuk Hikâyeleri Dizisi, Dede Korkut Hikâyeleri, Anadolu Hikâyeleri, Türkçenin Sesi Yunus Emre Hikâyeleri olarak sıralanabilir. Ayrıca Başar ve İnal, (2020:80) belli bir yaş grubu için hazırlanmış olan hikâye kitapları arasında Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı GENÇDES projeleri kapsamında 14 yaş ve üzeri mülteci çocuklar için hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Hikâye Seti”nin de yer aldığını ifade etmektedir.

Şimşek’e (2017:223) göre Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde hazırlanacak okuma kitapları Avrupa Ortak Çerçeve Metni Avrupa Dil Portfolyesine göre belirtilen seviyelerde (A1-A2, B1-B2, C1-C2) oluşturulmalıdır.

Okuma kitapları her yaş seviyesine uygun ve birçok farklı türde eğitim-öğretime destek olacak şekilde hazırlanmalıdır. Hazırlanacak olan yardımcı okuma kitaplarında “Kültürlerarası yaklaşımdan hareketle kullanacağımız metinlerin kültür aktarımı açısından dikkatli bir şekilde incelenmesi ve aktarılacak kültürel unsurların titizlikle seçilmesi gerekmektedir” (Çetinoğlu ve Güllülü, 2017:243). “Evrensel kültür ve küresel toplum özelliklerini içeren konular okuma kitaplarında, Türk kültürü ikinci plana atılmayacak şekilde işlenmelidir. Küresel birleştirici ve barışçıl bakış açısı, kitaplarda mutlaka içeriklerden biri olmalıdır” (Şimşek, 2017). Bu sebeple yardımcı okuma kitaplarında, öğrenciler tarafından Türkçenin kültürel, sosyal ve işlevsel boyutu ile karşılaşmasına olanak sağlanmalıdır.

Nuttal(1996:177) ikincil dil öğretiminde özgünlük göz önünde bulundurulduğunda dört farklı metinden bahsetmektedir. Bu metinler; özgün metin, basitleştirilmiş metin, amaca yönelik olarak oluşturulmuş metin, doğal olmayan (yapay) metin olarak sıralanabilir. Bunları kısaca açıklamak gerekirse:

Özgün metin, herhangi bir öğretim kaygısı duymadan anadil konuşucuları tarafından oluşturulan metinlerdir. İkincil dil öğretim materyali niteliğinde değildir. Gazete haberleri, makaleler, köşe yazıları, ilanlar vb. özgün metin niteliğindedir.

Basitleştirilmiş metin, özgün metinlerin özünü ve anlamını değiştirmeden küçük düzenlemeler yapılarak oluşturulan metinlerdir. Metnin anlamını değiştirmeden kısaltmalar yaparak bazı bölümleri çıkararak, eş anlamlı sözcükler kullanılarak hazırlanırlar.

Oluşturulmuş metin, derste kullanılacak metinlerin gerçek yaşamda oluşan durumlar göz önünde bulundurularak belirli bir amaca yönelik oluşturulan metinlerdir. Anadil kullanımı noktasında bu metinlerde sıkıntı olmasa da gerçek yaşamla ilişkilendirme noktasında sorunlar oluşabilmektedir.

Doğal olmayan (yapay) metin, gerçek yaşamdaki durumlara benzetme kaygısı güdülmeden oluşturulan metinlerdir. “Oluşturulmuş metinde görülebilecek sorunlar doğal olmayan metin biçimi için de geçerlidir. Bu metin biçimi daha çok alıştırma çalışmalarında kullanılmaktadır” (Aygüneş, 2007).

Hazırlanacak olan okuma kitaplarını zorlama dilbilgisi kuralları ile boğmamak gerekir. Belirlenen kelime listelerine göre hikâye, roman ve tiyatro gibi türlerde özgün metinler oluşturulabilir.

Yardımcı okuma kitaplarında öğrencilerin kelime haznelerinin gelişmesine katkı sağlayacak, aldığı derslerde kullandığı Türkçe öğretim kitaplarında gördüğü dil bilgisi yapılarını ve kelimeleri farklı durum ve ortamlarda gerçek kullanımı ile görmesini sağlayacak şekilde kelime ve dilbilgisi kullanımına yer verilmelidir.

Yeterli sayıda yardımcı okuma kitabı olmaması sebebi ile hazırlanan ders kitapları özelinde değerlendirildiğinde daha önce yapılan çalışmalarda okuma parçalarının özgün malzemeler olarak değil, var olan eserlerin uyarlanması ve sadeleştirilmesi ile oluşturulduğu görülmektedir. Aşçı ve Tecelli Topçu (2020: 205) bu şekilde hazırlanmış metinlerin, her ne kadar kavrama becerisine fayda sağlasalar da öğrencinin özgün metinlerdeki dil yapılarını ve sözcüklerin farklı durum ve ortamlarda gerçek kullanımını dolayısıyla kültürel ve iletişimsel işlevlerini keşfetmesine engel oluşturabilmekte olduğunu ifade etmektedirler. Aynı zamanda kurgunun bozulması metnin

orijinal versiyonun okunması sırasında yarattığı heyecan ve etkiyi göstermesini engelleyebilir. Bu anlamda kaynak metinlerin oluşturulmasında birçok yönden değerlendirme yapılmaya çalışılmalıdır.

Kurgusal metinler içerisinde yer alan hikâye ile ilgili yapılan çalışmalar öğrenciyi heveslendirici nitelikte olursa okumanın ve öğrenmenin sınıf dışında da devam etmesine katkı sağlar. Hikâyelerin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kısa oluşu, buna bağlı olarak zaman, mekân ve kişi sayısı gibi zihinde hayal edilmesi gereken öğelerin kısıtlı olması sayesinde sadece bir olay etrafında gelişen kurgu ile hızlı ve etkileyici bir şekilde kuramsal özellikler aktarılabilir. Bu alanda sınıf ortamında yapılan deneysel çalışmalar mevcuttur. Aşçı ve Tecelli Topçu (2020:213) tarafından yapılan bu çalışma, okuduğunu anlama ve buna bağlı olarak yazma kapasitesini artırması sebebi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve öğrenimi için ders kitaplarına ek malzeme olarak yazınsal türlerden hikâye kullanımının önemini göstermektedir. Yapılan çalışma ders kitapları için hazırlanmış hikâyeler üzerinde dursa da aynı durum yardımcı okuma kitaplarında kullanılan hikâyeler içinde geçerli olacaktır. Ders kitaplarının ünite bazında olması ve buna bağlı olarak yer verilen görsellerin kısıtlı olmasını göz önünde bulundurursak, hazırlanacak yardımcı okuma kitapları içinde görsellere daha fazla yer verilebilir.

Hikâye oluşturmada Aşçı ve Tecelli Topçu (2020:208) tarafından ortaya konan şu kriterleri göz önünde bulundurabiliriz.

- Hikâyede cümlelerin uzunluğu seviyeye uygun mu?
- Hikâyenin dili anlaşılır mı?
- Hikâye akıcı mı?
- Hikâye başlığı ilgi çekici mi?
- Hikâyenin konusu güdüleyici mi?
- Hikâye konusu evrensel mi?
- Hikâyede işlenen konu gerçekçi mi?
- Hikâyede yer, zaman ve kişi unsurları belirgin mi?
- Hikâyede olay var mı?

- Olay örgüsü sağlam mı? (Kurgusal olayların ilişkisi, olay, çatışma, kişiler arasındaki neden-sonuç ilişkisi vb.)
- Olay ya da olaylar okuyucuda merak uyandırıyor mu?
- Hikâyede serim, düğüm ve çözüm bölümleri belirgin mi?
- Hikâye Türk kültürüne ait öğeler taşıyor mu?
- Hikâyede geçen sözcükler kolay anlaşılabilir mi?
- Hikâye sözcük dağarcığının arttırılmasına katkı sağlıyor mu?
- Hikâye yeni sözcük öğretimi için elverişli mi? (Tekrar eden sözcük, eş anlamlı sözcükler, zıt anlamlı sözcükler)
- Hikâyede seviyeye uygun kalıp sözler (kalıplaşmış sözler, ikileme, deyim vb.) var mı?
- Hikâyede sözlü dilin öğrenilmesine yardımcı olacak diyaloglar var mı?
- Hikâyenin sonu okuyucuda merak uyandırıyor mu?

Ayrıca okuma kitaplarının sonunda kavrama becerisini artırıcı alıştırmalar ve testler gibi değerlendirme soruları olmalıdır. Daha önce belirlenmiş kelime listeleri referans alınarak yardımcı okuma kitabı sonunda kitabın kendi söz varlığının sözlüğü oluşturulmalıdır. Alfabetik sıra ile hazırlanan bu kelimeler geçtikleri sayfalar, basit cümle ile örnekleri bu bölümde yer almalıdır.

Şimşek tarafından (2017: 224) okuma kitabının konusuna göre alıştırmalar soruları içinde kitabın içeriğiyle ilgili konulara cevap verilmesi istenen sorular, bir olay ya da konuyla ilgili yorum yapılması istenilen konuşma becerisine yönelik sorular yer alması gerektiği ifade edilmektedir.

Sonuç

Yabancılara Türkçe öğretimi için kaynak olarak sadece Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının yeterli olmadığı bilinmektedir. Mevcut durumda yardımcı okuma kitaplarının sayısı göz önünde bulundurulduğunda sistemli bir çalışma ile yeni yardımcı okuma kitaplarının oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

İster basitleştirilmiş ister oluşturulmuş metinler olsun hazırlanacak parçalar için öncelikle kelime listeleri belirlenmelidir.

Teknik konularla ilgili yazılacak metinler için alanında uzman kişilerin yardımı ile teknik kelime listeleri oluşturulmalıdır.

Ülkemize eğitim için gelen yabancıların farklı yaş, eğitim durumu ve eğitim alma talepleri oldukları göz önüne alınarak okuma metinleri ve kitaplar oluşturulmaya dikkat edilmelidir.

Bu makalede yer alan örnek hikâye çalışmasındaki gibi kriterler ortaya konularak metinlerin oluşturulmasına çalışılmalıdır. Burada kullanılan kriterlere yenileri eklenerek geliştirilebilir.

Özellikle Türkçeyi eğitim amaçlı öğrenenlerin okuma yapmalarının önemli olduğu değerlendirilmektedir. Bu bağlamda çokça okuma metni ve kitap hazırlanmasına ihtiyaç vardır.

Türkçe roman ve hikâye türünde kitapların hangi seviyede hangi öğrencilere verilebileceği konusunda yeterli bir değerlendirme bulunmamaktadır. Bu anlamda eğitimcilerin öğrencilere kitap önerisinde bulunmakta zorlandıkları bilinmektedir. Bu eksikliğin giderilmesine yönelik olarak uygun olabilecek kitapların tespitine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrencilerin okuma becerilerinin artırılmasına yönelik yeterli kaynak olmaması sebebiyle bu konuda hazırlık yapmak öğretmenlere düşmektedir. Öğreticilerin her konu için metinler hazırlamaları mümkün değildir. Bu durumda mevcut kitap, dergi, gazete ve makale metinleri kullanılarak bunların öğrencilere okutulmaya çalışılması yararlı olabilecektir. Bu metinlerin kelimelerin çıkarılıp, sonuna metinle ilgili bazı soruların hazırlanması da bir yöntem olarak değerlendirilmelidir.

Kaynakça

Aşcı, Y., & Tecelli Topçu, N. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Ve Yazma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Öykü Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 203-220.

Aksan, D. (1979). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aygüneş, M. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başar, U., & İnal, E. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi C1 Düzeyi Hikâye Setinin Çeşitli Ölçütler Açısından İncelenmesi. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 77-92.

Balcı, A., & Dündar, S. A. (2017). Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 258-270.

Batur, Z., & Özcan, H. Z. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye İçin Kelime Belirleme Çalışması: Uşak Üniversitesi Örneği. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 20-30.

Çan, Ş. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Karşılıklı Kültür Aktarımına Etkisi. M. AÇA, & M. DİNÇ içinde, *Çağdaş Yaklaşımlar Odağında Toplum ve Kültür Araştırmaları* (s. 365-383). İstanbul: Paradigma Akademi.

Çetinoğlu, G., & Güllülü, M. (2017). A2 Seviyesi İçin Hazırlanmış İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Setinin Kültürel Aktarım Açısından Karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 243.

İletişim Başkanlığı. (2020, Ekim 31). İletişim Başkanlığı: https://www.iletisim.gov.tr/turkce/yerel_basin/detay/suriyeli-vatandaslara-turkce-dil-egitimleri-basliyor adresinden alındı

multeciler.org. (2020, Ekim 31). multeciler.org: <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> adresinden alındı

Nuttal, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann.

StudyinTurkey. (2020, Ekim 31). StudyinTurkey: http://www.studyinturkey.gov.tr/StudyinTurkey/_PartStatistic adresinden alındı

Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Kitaplar*. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Şimşek, P. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Temel Materyaller: Okuma Metinleri ve Okuma Kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 211-225.

Wan-a-rom, U. (2008). *Comparing the vocabulary of different graded-reading schemes*. Thailand: Mahasarakham University, Reading in a Foreign Language .

Ek

Trafik İşaretleri Hakkında Örnek Okuma Metni Hazırlama Çalışması

Örnek Kelime Listesi	
Araç	Otobüs
At arabası	Park
Dönüş	Rampa
Dur	Refüj
Duraklamak	Sollama
El arabası	Şerit
Güvenli	Taşıt
Hastane	Tehlike
Hız sınırı	Trafik
İşaret	Traktör
İtfaiye	Uyarı levhası
Kamyon	Üst geçit
Kapalı	Viraj
Kasis	Yasak
Kavşak	Yaya
Kısıtlama	Yol
Köprü	Yol Çalışması
Levha	Yolcu
Motorlu Taşıt	Yolculuk
Motosiklet	Yön

TRAFİK İŞARETLERİ

Trafikte güvenli bir yolculuk gerçekleştirmek için trafik işaretlerini bilmek gerekir. Trafik işaretlerini bilmek sadece araçlar için değil yayalar için de büyük öneme sahiptir. Çünkü trafikte sadece araçlar yoktur. Trafik, yayalardan ve araçlardan oluşan bir bütündür. Trafik işaretleri, araç sayılarının arttığı günümüzde ulaşımın vazgeçilmez unsurudur. Trafik işaretleri kendi içinde “Tehlike Uyarı İşaretleri, Trafik Tanzim İşaretleri, Bilgi İşaretleri, Durma ve Park Etme İşaretleri, Yatay İşaretleme, Yeni Standart Trafik İşaretleri” olmak üzere altı ayrı kategoriye ayrılır.

(TT-1) YOL VER	(TT-2) DUR	(TT-3) KARŞIDAN GELENE YOL VER	(TT-4) GİRİŞİ OLMAYAN YOL
(TT-5) TAŞIT TRAFİĞİNE KAPALI YOL	(TT-6) MOTOSİKLET HARİÇ MOTORLU TAŞIT TRAFİĞİNE KAPALI YOL	(TT-7) MOTOSİKLET GİREMEZ	(TT-8) BİSİKLET GİREMEZ
(TT-9) MOPET GİREMEZ	(TT-10a) KAMYON GİREMEZ	(TT-10b) OTOBÜS GİREMEZ	(TT-11) TREYLER GİREMEZ
(TT-12) YAYA GİREMEZ	(TT-13) AT ARABASI GİREMEZ	(TT-14) EL ARABASI GİREMEZ	(TT-15) TRAKTÖR GİREMEZ






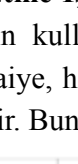



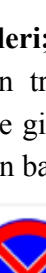

Tehlike Uyarı İşaretleri; yolda yolun genel durumu ile ilgili bilgi verir. Dönüş, kavşak ve yol çalışması gibi bilgiler bu kategoride yer alır. Bunları bilmek güvenli bir yolculuk yapmamızı sağlar. Bunlardan birkaçı şu şekildedir.

 (T-1a) SAĞA TEHLİKELİ VİRAJ	 (T-1b) SOLA TEHLİKELİ VİRAJ	 (T-2a) SAĞA TEHLİKELİ DEVAMLI VİRAJLAR	 (T-2b) SOLA TEHLİKELİ DEVAMLI VİRAJLAR
 (T-3a) TEHLİKELİ EĞİM (İniş)	 (T-3b) TEHLİKELİ EĞİM (Çıkış)	 (T-4a) HER İKİ TARAFTAN DARALAN KAPLAMA	 (T-4b) SAĞDAN DARALAN KAPLAMA
 (T-4c) SOLDAN DARALAN KAPLAMA	 (T-5) AÇILAN KÖPRÜ	 (T-6) DENİZ VEYA NEHİR KUYISINDA BİTEN YOL	 (T-7) KASISLI YOL

Trafik Tazim İşaretleri; kısıtlama, yasak ya da mecburiyetleri anlatan işaretlerdir. Bu işaretler daha çok yasakları belirtir, sürücü ve yayalara uyarılarda bulunur. Bunlardan bazıları aşağıda yer alır.

 (TT-12) YAYA GİREMEZ	 (TT-13) AT ARABASI GİREMEZ	 (TT-14) EL ARABASI GİREMEZ	 (TT-15) TRAKTÖR GİREMEZ
 (TT-16a) BELİRLİ MİKTARLARDAN FAZLA PATLAYICI VE PARLAYICI MADDE TAŞIYAN TAŞIT GİREMEZ	 (TT-16b) TEHLİKELİ MADDE TAŞIYAN TAŞIT GİREMEZ	 (TT-17) BELİRLİ MİKTARLARDAN FAZLA SU KİRLETİCİ MADDE TAŞIYAN TAŞIT GİREMEZ	 (TT-18) MOTORLU TAŞIT GİREMEZ
 (TT-19) TAŞIT GİREMEZ	 (TT-20) GENİŞLİĞİ 2,30 METREDEN FAZLA OLAN TAŞIT GİREMEZ	 (TT-21) YÜKSEKLİĞİ 3,50 METREDEN FAZLA OLAN TAŞIT GİREMEZ	 (TT-22) UZUNLUĞU 10 METREDEN FAZLA OLAN TAŞIT GİREMEZ

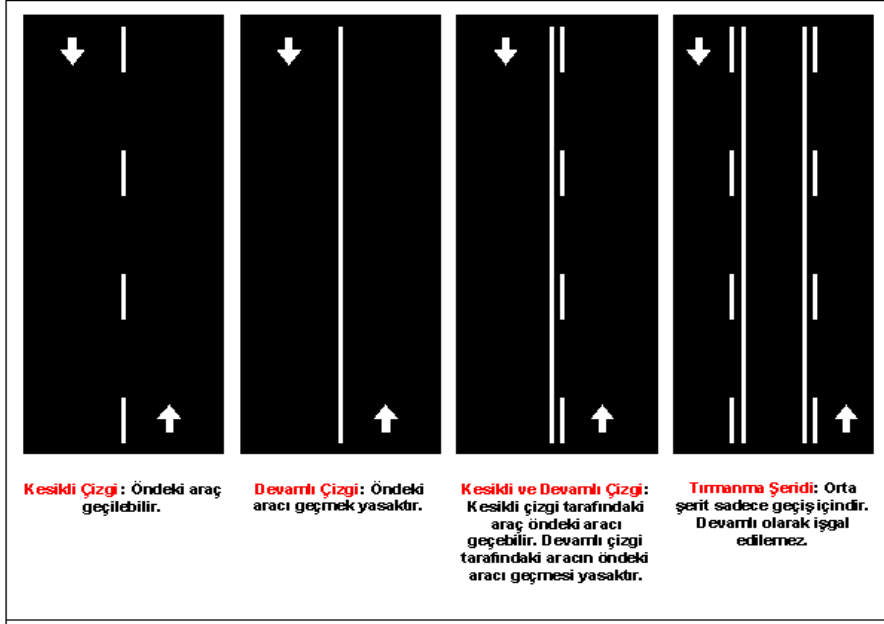
Trafik Bilgi İşaretleri; yol güvenliği açısından yol boyunca şehirleri ve diğer noktaları gösterir Bu işaretler, yolun kenarında veya üst levhalarda yer alır. Güvenli bir yolculuğun yanı sıra gideceğimiz yerlere daha kolay ulaşabilmemizi sağlar. Bunlardan bazıları aşağıda yer alır.

			
(B-1a) KAVŞAK ÖNCESİ YÖN LEVHASI	(B-1b) KAPLAMA ÜSTÜ YÖN LEVHASI	(B-1c) REFUJ ORTASI YÖN LEVHASI	
			
(B-2a) GİRİŞİ OLMAYAN YOL KAVŞAĞI	(B-2b) GİRİŞİ OLMAYAN YOL KAVŞAĞI	(B-2c) GİRİŞİ OLMAYAN YOL KAVŞAĞI	(B-2d) GİRİŞİ OLMAYAN YOL KAVŞAĞI
			
(B-3) İLERİKİ KAVŞAKTA SOLA DÖNÜŞ YASAĞINI GÖSTEREN İŞARET LEVHASI	(B-4) KAVŞAK ÖNCESİ ŞERİT SEÇİMİ LEVHASI	(B-5a) KAVŞAK İÇİ YÖN LEVHASI	(B-5b) KAVŞAK İÇİ YÖN LEVHASI (TURİSTİK MAHAL)

Durma ve Park Etme İşaretleri; araçların engelli alanlarına ve yasak yerlere park etmemesi için kullanılan trafik işaretleridir. Bu trafik işaretleri hayati öneme sahiptir. İtfaiye, hastane gibi büyük öneme sahip yerlerde nerelere park edeceğimizi gösterir. Bunlardan bazıları aşağıda yer alır.

			
(P-1) PARK ETMEK YASAKTIR	(P-2) DURAKLAMAK VE PARK ETMEK YASAKTIR	(P-3a) PARK YERİ	(P-3b) PARK YERİ
			
(P-3c) PARK YERİ	(P-3d) PARK YERİ	(P-3e) PARK YERİ	(P-3f) KAPALI PARK YERİ
			
(P-3g) PARK YERİ (Metrodan Yararlanacaklar İçin)	(P-3h) PARK YERİ (Tramvaydan Yararlanacaklar İçin)		

Yatay İşaretleme levhaları; bu levhalar yol üzerinde olup araçlara ve yayalara yol, araç ve yol şeritleri hakkında bilgi verir. Trafikte araçların geçişlerini düzenler. Bunlardan bazıları aşağıda yer alır.



Yeni Standart Trafik İşaretleri; bu işaretler yaya, bisiklet ve okul bölgesinin bilgisini içeren levhalardır. Bunlardan bazıları aşağıda yer alır.

(T-38) TRAFİK SIKIŞIKLIĞI 	(T-39) TRAMVAY HATTI İLE OLUŞAN KAVŞAK 	(TT-29b) OKUL BÖLGESİ AZAMI HIZ SINIRI 	(TT-44a) YAYALAR VE BİSKİLETLİLER TARAFINDAN KULLANILABİLEN YOL
(TT-44b) YAYALAR VE BİSKİLETLİLER TARAFINDAN KULLANILABİLEN YOLUN SONU 	(TT-45a) YAYALAR VE BİSKİLETLİLER İÇİN AYRI AYRI KULLANILABİLEN YOL 	(TT-45b) YAYALAR VE BİSKİLETLİLER İÇİN AYRI AYRI KULLANILABİLEN YOLUN SONU 	(B-2d) GİRİŞİ OLMAYAN YOL KAVŞAĞI
(B-5c) KAVŞAK İÇİ YÖN LEVHASI (Metro) 	(B-16b) İLERİ TEK YÖNLÜ YOL 	(B-45c) RAMPALI YAYA ÜSTGEÇİDİ 	(B-52b) İKİ YÖNLÜ TRAFİK

Çalışma Soruları

1. Aşağıdaki ifadeleri metinde geçen bilgilere göre doğru/yanlış olduğunu işaretleyiniz.

SORU CÜMLESİ	DOĞRU	YANLIŞ
Güvenli bir yolculuk için trafik işaretlerini bilmek gerekir.		
Trafikte sadece araçlar vardır.		
Dönüş, kavşak ve yol çalışması gibi bilgiler tehlike uyarı işaretlerinde yer alır.		
Kısıtlama, yasak ya da mecburiyetleri yatay işaretlemeye yer alır.		

2. Aşağıda yer alan trafik işaretlerini birbiri ile eşleyiniz.

Yol
At
Motorlu
Üst
Trafik
Uyarı

İşareti
Taşıt
Çalışması
Arabası
Levhası
Geçit

3. Bugün evden okula gitme serüveninizi aşağıdaki kelimeleri kullanarak anlatınız.

Üst geçit	Yol çalışması	Kavşak	Otobüs
-----------	---------------	--------	--------

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

“Balıkçı Mehmet” İsimli Örnek Okuma Metni Hazırlama Çalışması

Örnek Kelime Listesi	
Ağ	Kıyı
Anne	Köy
Anneanne	Kulübe
Baba	Merak
Balıkçı	Mürettebat
Dayı	Nara atmak
Deniz	Problem
Düşünmek	Sürü
Ev	Tekne
Güverte	Telaş
Heyecan	Uçsuz bucaksız
Israr	Uğur
Kardeş	Uğursuzluk

BALIKÇI MEHMET

Mehmet, babası öldükten sonra annesi ve kardeşi ile anneannesinin deniz kenarında yer alan küçük balıkçı köyüne yerleşti. Mehmet’i burada uçsuz bucaksız bir deniz karşıladı. İlk defa denizi görmüştü. Deniz, Mehmet’i büyülemişti. Burada anneannesinin evinin yanında yer alan küçük kulübeye yerleştiler. Mehmet’in dayısı balıkçıydı.

Her sabah dayısının, balığa gitmesini seyreden Mehmet, bir gün dayısıyla balığa gitmek istedi. Dayısı, Mehmet’in ısrarlarına dayanamayarak onu balığa çıkardı. Sabah erkenden tekneye binip, balığa çıktılar.

Mehmet bir yandan heyecanlı gözlerle etrafını seyrediyor, bir yandan da dayısını izliyordu. Dayısı, Mehmet’in bu heyecanını fark etti Ona küçük küçük işler verdi. Mehmet bir işe yaradığını gördükçe daha da mutlu oluyordu.



Hiç beklenmedik bir anda dayısının sesi duyuldu: “Tekneyi durdurun”. Büyük bir balık sürüsü ile karşılaşmışlardı. İlk defa bu kadar kısa sürede balık tutacaklardı. Dayısı ve bütün mürettebat heyecan içindeydi. Hemen denize ağlar atıldı ve bir anda güvertenin her yeri balıkla doldu.

Akşam olmadan Mehmetlerin teknesi kıyıya dön. Kıyıda herkes çok şaşkındı. Bu zamana kadar hiçbir tekne bu kadar kısa süre içinde kıyıya dönmemişti. Herkes, bir sorun olduğunu düşünüyordu. Meraklı gözlerle teknedeki inenlere bakanlar teknedekilerin yüzünün gülmekte olduğunu fark ettiler. Kıyıda bekleyen kalabalığın merakı daha da arttı. Dayısı, Mehmet’i omzuna alarak: “Balıkçı Mehmet, Balıkçı Mehmet” naraları atarak teknedeki inenlere indiler. Orada bulunan herkes Mehmet ve dayısını alkışlamaya başladı. Dayısı, kısa süre içinde bu kadar çok balık tutmalarını Mehmet’in onlara uğurlu gelmesine bağlar. Artık Mehmet, balıkçıların uğru olmuştur. Artık Mehmet’in Dayısı onu almadan balığa çıkmaz, çıktıklarında uğurlarının kaçacağına inanır.

Çalışma Soruları

1. Aşağıda yer alan boşluklu yerlere gelmesi gereken ifadeleri okuma parçasından bulalım.

Uçsuz bucaksız	Dayısı	Mürettebat	Uğur
----------------	--------	------------	------

- Mehmet'inbalıkçıydı.
- Mehmet'i burada bir deniz karşıladı.
- Dayısı ve bütün heyecan içindedir.
- Balıkçılar, Mehmet'i almadan balığa çıkmaz, çıktıklarında da getireceğine inanırlardı

2. Aşağıda yer alan cümleleri karşısındaki uygun parça ile tamamlayınız.

Hemen denize ağlar atılır ve bir anda güverte	balığa çıkarır.
Dayısı, Mehmet'in ısrarlarına dayanamayarak onu	tekneden inerler.
Akşam olmadan Mehmetlerin teknesi	balıkla dolar.
Mehmet, balıkçıların	kıyıya döner.
"Balıkçı Mehmet, Balıkçı Mehmet" naraları atarak	uğuru olmuştur.

“Kâğıdın Serüveni” İsimli Örnek Okuma Metni Hazırlama Çalışması

Örnek Kelime Listesi	
Ağaç	Kayış
Asit çözeltisi	Kaynatmak
Bıçak	Keskin
Bitki lifi	Kılıf
Boşluk	Kurutmak
Çelik	Makine
Dikdörtgen	Sağlam
Doğramak	Soymak
Fabrika	Şekil
Hamur	Tabaka
Haşlamak	Talaş
Kabuk	Tel
Kâğıt	Tomruk

KÂĞIDIN SERÜVENİ

İlk kâğıt Çinliler tarafından bulunur. Çinliler ağaçların sert kabukları soyulduktan sonra bunları küp küp doğrar. Daha sonra bunları kaynayan suda haşlarlar. Elde ettikleri karışımı talaşlardan kurtardıktan sonra kâğıt hamurunu elde ederler. Hamur kıvamına gelen karışım kılıfların içine konarak kurutulur. Böylece ince dikdörtgen kâğıt tabakalar elde edilir.



Günümüzde ise bu iş makineler tarafından yapılır. İlk olarak ağaç tomruklarının kabukları soyulur, parçalara ayrılır ve fabrikalara gider. Bitki lifleri istenmeyen parçalarından ayrılması için asit çözeltisi ile kaynatılır. Bu işlemden sonra elde edilen hamurda bitki lifleri kalmış olur. Hamurun su ile yıkanarak beyaz rengi alması sağlanır. Pürüzsüz olması için de hamur çelik bıçaklarla kesilir. Bu işlem kâğıdın yapısını sağlamlaştırır. Daha sonra hamur kurumaya bırakılır. Hamur dönen teller ve kayışlar arasında yer alan boşluktan geçerek kurur ve son incelemelerden sonra şekil verilerek fabrikadan çıkarılır.

Çalışma Soruları

1. Aşağıda yer alan sorulara metne göre cevap veriniz?

- İlk kâğıt kim tarafından bulundu?

İlk

- Günümüzde kâğıt işi kim tarafından yapılır.

Günümüzde

- Hamur ne ile yıkanarak beyaz rengi alır?

Hamur

2. Aşağıda boşluklu ifadeleri metne göre doldurunuz.

- İlk olarak ağaç tomruklarının kabukları
- Böylece ince kâğıt tabakalar elde edilir.
- Bu işlemde sonra elde edilen hamurda kalmış olur
- Çinliler ağaçların soyulduktan sonra bunları küp küp doğrar.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazım Hatalarına İlişkin Okutman Değerlendirmeleri

Dr. Öğr. Üyesi Taşkın Soysal

*Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
taskinsoysal@kmu.edu.tr*

Doç. Dr. Anıl Rakıcıoğlu Söylemez

*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
sanil@ibu.edu.tr*

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyi öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde yaptıkları hataların incelenmesi ve bu hatalara yönelik okutman görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, 2016-2017 öğretim yılının güz döneminde Batı Karadeniz’de bulunan bir devlet üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) öğrenim gören A2 düzeyi 45 öğrencinin yazma becerisi ile ilgili yaptıkları çalışmalar incelenmiştir. Yapılan yazım hataları sınıflandırılmış ve ilgili hatalar hakkında beş okutmanın görüşleri alınmıştır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından belirlenen konularda öğrencilerden dört hafta boyunca öyküleyici ve bilgilendirici yazılı anlatım ürünleri toplanmış ve “Paragraf Değerlendirme Çerçevesi”ne (Hedgcock ve Lefkowitz, 1992) göre incelenmiştir. Yapılan hataların tespit edilip kategorilere ayrılmasının ardından bu hatalarla ilgili okutman görüşleri alınmıştır. Çalışmada öğrencilerin yaptıkları hataların incelenmesinde doküman incelemesi, okutman görüşlerinin alınmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonunda; hataların sistemli olarak düzeltilmesi, öğrencilerin dil seviyesine göre düzeltmenin yer ve zamanında esneklik sağlanması ve yapılan düzeltmelerin ders içinde çeşitli düzeltme türlerine yer verilerek (örn. akran düzeltmesi) yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, hata analizi, okutman görüşleri, yazım hataları

Instructors' Reflections on the Turkish as a Foreign Language Learners' Writing Errors

Abstract

This study was conducted to explore the type of writing errors made by the A2 level students who were learning Turkish as a foreign language and to examine instructors' perceptions and opinions about the students' writing errors. During the fall semester of the 2016-2017 academic year, 45 students and five instructors were involved in a program at A2 level in a center of Teaching Turkish as a Foreign Language at a university in the Black Sea region of Turkey. In the study, narrative and informative written samples were gathered from the students for four weeks, and the errors were analyzed according to the Error Analysis Framework (Hedgcock & Lefkowitz, 1992). After identifying and categorizing the errors, the reflections of the instructors about these errors were examined. The analysis of the students' errors throughout the study was conducted through document analysis. Additionally, semi-structured interviews were used with the instructors to gather their personal opinions. In conclusion, the results revealed that the errors must be corrected during the lessons by means of instructor and peer correction practices. Besides, it was implied that the error correction procedures could change according to the students' proficiency levels.

Keywords: Turkish as a foreign language, error analysis, instructor reflections; spelling errors

Giriş

Günümüz dünyasında ikinci bir dil edinmek, bireyler için önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir. İkinci dil edinimi, başka kültürlerle kaynaşmanın yanında, içinde yaşanılan toplumda daha nitelikli bir statüye sahip olabilmenin temel bileşenleri arasındadır. Bu anlamda “Günümüzde ikinci dil, küresel dünyanın ihtiyaç duyduğu en temel gereksinimlerden biridir” (Uçak, 2016, s. 65). Mesleki olarak birçok özel kurum ve kuruluşlarda, aynı zamanda uluslararası iletişim kuran bazı devlet kurumlarında ikinci bir dil biliyor olmak istihdam için önemli bir gereklilik olarak düşünülebilir. Öğretim programları incelendiğinde ülkelerin de yukarıda saydığımız sebeplerden dolayı ikinci dil öğretimine erken yaştan itibaren programlarında yer verdikleri görülmektedir (örn. Hong Kong, Türkiye). Yabancı dil ya da ikinci dil denildiğinde her ne kadar bireylerin ana dilleri dışında edindikleri yeni bir dil düşünülse de Troike (2012) bu adlandırmanın üçüncü, dördüncü ve hatta daha fazla dil için de aynı şekilde geçerli olduğunu aktarmıştır. İkinci dil öğrenimi; hedef dilin yalnızca dört temel becerinin kullanımına yönelik olarak öğrenilmesinden öte yeni bir anlayış, yeni bir düşünme biçimi olarak tanımlanabilir ayrıca öğrenciler “hedef dili konuşan insanların tarihini içine alan kültürü, dilin konuşulduğu ülke ya da ülkelerin coğrafyası ve bu dili konuşanların günlük yaşamı hakkında da bilgi sahibi olurlar” (Larsen-Freeman, 2000, s. 29). Bu bakımdan ikinci dil öğreniminin zor ve karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmesi uygundur. Çağımızda ikinci dil algısı genel anlamda “İngilizce” olarak görülse de bireyler, çeşitli ihtiyaçlarından dolayı İngilizce dışında farklı ikinci dilleri de edinmektedir. Bu noktada gerek kendi ülkemizde gerekse uluslararası platformlarda “Yabancılar Türkçe Öğretimi” gündemde olan bir eğitim konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyanın dört bir yanından insanlar gerek yurt dışında birçok ülkede gerekse ülkemize gelerek Türkçe öğrenmeyi amaçlamaktadır (Yüce, 2019). “Nitekim bu anlayışla ve Türkçe öğrenmeye ve öğretmeye duyulan isteğin artması sebebiyle gerek özel gerekse devlet üniversiteleri bünyesinde Türkçe öğretimine yönelik Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER), enstitü ve derneklerin sayıları da her geçen gün artmaktadır” (Yağmur ve Şahin, 2013, s. 434).

İkinci dil edinimi, öğrenen açısından belirli bir zaman dilimini kapsayan bir süreçtir ve bu süreç içerisinde bireylerin hedef dilin temel becerilerinde çeşitli hatalar yapmaları doğaldır (Brown, 2000). Karababa (2009) öğrenci açısından

düşünüldüğünde yabancı dil öğrenmenin kolay bir süreç olmadığını, yabancı dil öğrenen bireylerin yeni bir ses düzeni, biçim, söz dizimi, kendi ana dilinden farklı bir anlam evreni ve anlatım biçimleriyle karşılaşarak ister istemez bunları kendi ana diliyle kıyasladığını, dil bilgisi yapılarını çözümlenmeye giderek çeşitli sorunlarla karşılaştığını aktarmıştır. Davies ve Pearse'ye (2002) göre yabancı dil öğrenme, hataları öğrenmenin bütün süreçlerinde beklenen aşamalı bir süreçtir. Yabancı dil öğrenme sürecinde yapılan hatalar, hem öğretmenler için hem de hataların öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olmasının kabulü bakımından öğrenciler açısından önemlidir. Bununla ilgili olarak Lennon (1991, s. 182) dil öğrenme sürecinde hatayı "... aynı bağlam ya da üretimin benzer koşulları altında ana dildeki konuşmacının emsalleri tarafından üretilmeyecek ve benzerlik taşımayacak olan bütün tarzdaki dilsel şekil ya da bu şekillerin kombinasyonları" olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla yapılan hataların fark edilmesi, hataların kaynaklarının bilinmesi ve nitelikli geri bildirimlerin (Çetinkaya, 2015) doğru zamanda sağlanması durumunda öğrencilerin hatalı öğrenmeleri önlenerek aynı ya da benzer hataları yapmalarının önüne geçilmiş olacaktır. Bu sayede ikinci dil öğrenim sürecinin daha nitelikli bir temele oturtulabileceği iddia edilebilir.

Karatay ve Kartallıoğlu (2016) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yazma becerisine karşı geliştirilen tutumların yeterli düzeyde gelişmediğini, buna ek olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisine ilişkin ilgilerinin düşük olduğunu ve bu konuda kaygı geliştirdiklerini gündeme getirmişlerdir. Yazma becerisinin gerek ana dilde gerekse yabancı dilde edinilmesi için gerekli süre göz önünde bulundurulduğunda, edinim sürecinin pratik ve etkili bir şekilde geliştirilmesinin gerekliliği de ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde önemli bir rol oynayan yazma becerisi ve bu beceri ile ilişkili olarak yapılan hataların analizi ve çözümlenme süreçleri önem arz etmektedir. Bu anlamda hata çözümlenmesinin doğru yapılması, hata yapan öğrencilerin öğretmenlerden aldığı geri bildirimde etkisi bulunacağından, hataların detaylı ve odaklı bir incelemeye tabi tutulması, öğrenen verilerinin sistemli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Yukarıda belirtilen ihtiyaçlar doğrultusunda, bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyi öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde yaptıkları hataların incelenmesi ve bu hatalara yönelik okutman görüşlerinin tespit edilmesidir. Çalışmanın amacı ile ilgili olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

- Türkçe öğrenen A2 düzeyi öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde yaptıkları hatalar nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanların bu hatalara ve gözlemledikleri hataları düzeltmeye yönelik görüşleri nelerdir?

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Hata Çözümlemesi

Öğrenenlerin hedef dili öğrenme sürecinde yaptıkları hataları ve bu hataların kaynaklarını bulmayı amaçlayan hata çözümlemesi, uluslararası alanyazında pek çok araştırmacı tarafından ele alınmış ve yabancı dil öğrenme sürecinde incelenmesinin gerekliliği farklı çalışmalarda vurgulanmıştır (ör. James, 2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan tanımlarda da benzer şekilde, hatalar ve çözümleme süreçleri öğrenenlerin “yaptıkları hataların gözlenmesi ve belli bir sisteme göre sınıflandırılıp analiz edilmesi” (Bölükbaş, 2011, s. 1359) olarak tanımlanmıştır. Buna ek olarak, hata çözümlemesinin öğretmenin öğretim tekniğini ve öğretim materyallerini gözden geçirmesi, öğretme sürecini değerlendirmesi ve öğretim programının yeniden düzenlenmesi konusunda yol gösterici olduğu vurgulanmıştır (Bölükbaş, 2011, s. 1359). Diğer yandan Önder (2017) hata çözümlemesinin özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesinde ve dil öğrenim sürecinin betimlenmesinde güncel ve önemli bir rolünün olduğunu da altını çizmiştir.

Hata çözümlemesinin öğretim ortamlarına sunduğu katkılarla ilgili Ellis (1997) dil öğrenme sürecinde öğrenci hatalarının çözümlenmesinin dört temel aşamasını tanımlamaktadır: Birincisi, hata çözümlemesi için hataların tanımlanması (s. 15), öğrenme hedeflerinin ne kadarının gerçekleştiği konusunda öğretmenlere bilgi verir. İkincisi; hata çözümlemeleri, araştırmacılara hataların betimlenmesi ve sınıflandırılması aracılığıyla öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları engellerin belirlenmesinde ve problemleri görülen alanlarda gerekli önlemler alınmasında hem öğretmenlere hem de eğitim programı hazırlayanlara önemli bilgiler vermektedir (s. 18). Üçüncü olarak hataların kaynaklarının incelenmesi ile hem araştırmacılara hem de öğretmenlere bu hataların neden yapıldığının incelenmesinde ve hata çözümleme sürecinde önemli katkılar sağlamaktadır (s. 18). Dolayısıyla dilin öğrenme ve edinim sürecine yol gösterdiğinden hataların çözümlenmesi; öğretmenler, öğrenciler ve araştırmacılar için dil öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesinde önemli bir role sahiptir (s. 19).

Öğrenenlerin yaptığı hatalar, öğrenme sürecinin, öğretim araçlarının ve tekniğinin yeniden gözden geçirilmesine ilişkin öğretmenlere ipuçları sunarken (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013) konuyla ilgili bilinmesi gereken önemli bir nokta da yanlış (mistake) ve hatanın (error) aynı kavramları karşılamadığı konusudur. Ellis'e (1994) göre öğrencinin hata yapmasının sebebi doğrusunu bilmiyor oluşudur. Bu, öğrencinin bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan yanlış, öğrencinin düzeltme imkânına sahip olduğu bir sapma olarak nitelendirilebilir. Brown'a (1994) göre hatalar dil kullanımı sırasında kendilerini dil sürçmesi, rastlantısal dil bilgisi dışı unsurlar ve performans kusurları olarak gösterirler. Buradan hareketle hatalar sistematik iken yanlışların sistematik olmadığı (Çetinkaya, 2015, s. 171) sonucuna ulaşılabilir.

Hedef dilin öğrenilmesi sürecinde öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik katkılarından dolayı önemli bir yere sahip olan hataların yabancı dil öğretim sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Ciğerci, 2009, s. 79). Bu durumda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaptıkları hataların nedenlerinin araştırılması ve incelenmesi, buna ek olarak da Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin bu hatalara yaklaşımları, değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinin incelenmesi, öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde ilerlemelerinde önemli bir rol oynayacak, dolayısıyla öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalıkları bu yolla incelenebilecektir.

1.2. Dil Öğrenim Sürecinde Hataların Nedenleri

İkinci dil edinimi sürecinde bireyler, sık sık hatalar yapmaktadır (Ellis, 1997). Bu süreçte hataların öğretmen tarafından değerlendirilerek düzeltilmesi ve giderilmesine yönelik çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle hata çözümlemesi yapılırken öncelikle hataların kaynaklarının belirlenmesi gerekir. Heydari (2012) araştırmacıların yabancı dil edinim sürecinde yapılan hataları genel olarak diller arası (interlanguage) ve dil içi (intralanguage) olmak üzere iki alt başlıkta ele aldıklarını belirtmiştir. Kavramsal olarak diller arası hatalar öğrenen bireyin hedef dili kendi dilinin bağlamında ele alması ve yabancı dil öğrenen bireyin kendi dili ile hedef dil arasında benzeşim kurması sonucunda ortaya çıkan hatalar olarak tanımlanabilir (Güngör, 2013, s. 31). Diğer yandan diller arası hatalar, öğrencilerin yabancı dil edinim sürecinde ana dillerinden hedef dillerine yaptıkları doğru olmayan aktarımlar sonucu da oluşmaktadır. Lakshmanan ve Selinker (2001) bu kavramsal farklılığı, yabancı dil öğrencilerinin hedef dile

karşı zihinlerinde oluşturdukları dil bilgisi yapısından etkilenen farklı bir yapı olarak tanımlamaktadır. “Bu hatalar sıklıkla temel düzeylerde görülmektedir. Öğrencinin hedef dile ilişkin bilgileri, dil deneyimi ve yeterlikleri arttıkça, yapılan dil hataları da azalmaktadır” (Güngör, 2013, s. 33). Ancak alanyazında hataların diller arası ve dil içi ana başlıklarından daha farklı şekillerde gruplandırıldığı da görülmektedir. Örneğin Richards (1971) hataları ikinci dil öğreniminde birinci dilin etkisi tarafından oluşan müdahaleci hatalar, kural kısıtlamalarının ihmaline ya da aşırı genellemeler gibi olan dil içi hatalar ve öğrenenlerin sınırlı tecrübelerine dayalı olarak hedef dil hakkında hipotezler üretme çabasında bulunduğu zaman meydana gelen gelişimsel hatalar olmak üzere üç ayrı grupta ele almıştır.

Hata türlerinin nedenlerinin araştırılması pek çok çalışmaya konu olmuştur (ör. Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; İnan, 2014; Yılmaz ve Bircan, 2015; Aytan ve Güney, 2015; Çerçi, Derman ve Bardakçı, 2016; Önder, 2017) ancak yapılan incelemelerde konunun uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu hataları değerlendirme süreçlerinin göz ardı edildiği tespit edilmiştir.

1.3. Hata Algısı

Öğretmenlerin hata değerlendirmeleri ve hatalara yönelik anlayışları bu çalışmada “hata algısı” olarak adlandırılmıştır. Ancak alan yazında konuyla ilgili “hata çekimi, hata algısı, hata yargısı, hata değerlendirmesi” (Endley, 2016, s. 1) gibi birçok farklı terim kullanıldığı görülmektedir. Hata algısı, öğrencilerin yapmış oldukları gerek yazılı gerekse sözlü hatalara öğretmenlerin verdikleri tepkiler şeklinde tanımlanabilir. Hyland ve Anan’a (2006) göre hata değerlendirilmesi konusundaki tartışmalar, açık ve tutarlı bir düzeltme sağlamak ve hem öğretmenlerin hem de öğrenenlerin hataların düzeltildiği kâğıtlarla bunalmasından kaçınmaları için kriterler oluşturma üzerine yoğunlaşmıştır. Ferris (2002), öğretmenlerin üretilen hata türüne özgü, okurları rahatsız eden, metnin anlaşılmasına müdahale eden veya öğrenenler tarafından en sık yapılan hataları düzeltmeyi yararlı bir şekilde tercih edebileceklerini öne sürmektedir. Böylece hata algısı ve öğretmen uygulamalarının geniş bir yelpazede incelendiği ilgili alanyazında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde okutmanların yazma becerisi odaklı hata algılarının incelenmesi de önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyi öğrenenlerin yazılı anlatım ürünlerinde yaptıkları hataların incelenmesi ve bu hatalara yönelik okutman anlayışlarının tespit edilmesidir.

2. Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Merriam'ın (1998) tanımına göre nitel araştırmalar; verilerin okunması, kodlanması ve kategorilere ayrılmasıyla araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatım ürünlerinin incelenmesinde öğretmenlerin hata analizi ile süreci değerlendirmelerini amaçlayan bu araştırma için en uygun yöntemin nitel araştırma yöntemi olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın birinci kısmı olan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi” yoluyla sağlanmıştır. “Doküman analizinin, araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin toplanması ve analizi” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189) olduğu göz önünde bulundurulduğunda toplanılan dokümanların çalışmanın amacı için önemli bir rol oynadığı da görülmektedir. Doküman analizinin yapılmasından sonra gerçekleşen odaklı içerik analizi ile öğrenenlerin yaptıkları hatalar tespit edilip tablollaştırılmıştır. Konu tabanlı kategorilere ayrılan hatalar ile ilgili olarak okutman görüşlerinin alınmasında ise bireysel yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği (Creswell, 2009) kullanılmıştır. Bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmede Hendrickson'ın (1978) hata analizi çerçevesi temel alınarak okutmanlara ilgili çerçeveden adapte edilen beş soru yöneltilmiş ve alınan cevaplar raporlaştırılmıştır. Bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmeler sırasında araştırmacının gözlemi, araştırmacıya var olan gerçek durum hakkında, görüşme yapılan kişinin içsel dünyasına girmeye ve olayları onun perspektifinden anlama ve kavrama konusunda güvenilir bilgi vereceğinden (Patton, 1987), bu araştırmada önemli bir veri toplama kaynağı olarak düşünülmüş ve araştırmacılardan biri tarafından birebir görüşme olarak planlanıp gerçekleştirilmiştir. Son aşama olarak da doküman analizinden elde edilen kategorileştirilmiş hata örnekleri okutmanlarla paylaşılmış, okutmanlardan toplanan görüşler ile araştırmanın raporlaştırılması süreci düzenlenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmaya, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz'de bulunan bir devlet üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) eğitim gören A2 düzeyi 45 öğrenci (K=15, E=30) katılmıştır. Öğrencilerin etnik kökenlerine ait bilgiler Tablo 1'de aktarılmış, öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizli tutulması amacıyla isimleri verilmemiştir.

Tablo 1. Çalışmada Yer Alan Öğrencilerin Etnik Kökenleri

Etnik Köken	Öğrenci Sayısı	Yüzdesi
Irak	22	%9,90
Afganistan	5	%2,25
Filistin	2	%0,90
Suriye	2	%0,90
Zambiya, İran, Tayland	1	%0,45
Kırgızistan, Yemen, Senegal	1	%0,45
Cibuti, Arnavutluk, Lübnan	1	%0,45
Liberya, Tacikistan, Bangladeş	1	%0,45
Moğolistan, Rusya	1	%0,45

Tablo 1'e göre 22 öğrencinin Irak, 5 öğrencinin Afganistan, 2 öğrencinin Filistin, 2 öğrencinin Suriye, geriye kalan öğrencilerin her ülkeden 1 kişi olmak üzere Zambiya, İran, Tayland, Kırgızistan, Yemen, Senegal, Cibuti, Arnavutluk, Lübnan, Liberya, Tacikistan, Bangladeş, Moğolistan ve Rusya'dan katılım sağladıkları ve çok çeşitli dil yapılarını ana dilleri olarak kullandıkları görülmektedir.

Öğrenci grubuna ek olarak hataların incelenmesi ve düzeltilmesi hakkındaki görüşlerin incelenmesi amacıyla veri toplanılan üniversitenin TÖMER programında görev yapmakta olan beş okutman (K=1, E=4) bu çalışmaya katkı sağlamışlardır. Çalışmaya katılan okutmanların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programındaki deneyimleri 2 ila 5 yıl arasında değişmektedir.

2.2. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada, çalışma grubu içerisinde yer alan A2 düzeyi 45 öğrenciden araştırmacılar tarafından daha önceden belirlenen ve öğretim programında yer verilen konularda öğrencilere yazdırılan yazılı anlatım ürünleri kurumdan istenmiştir. Verilerin toplanması dört haftalık bir süreci kapsamıştır ve bu süre içerisinde öğrencilerden haftada iki kez yazılı anlatım ürünü alınmıştır. Öğrencilere her hafta bir ders saati süre verilmiş, sürenin bitiminin ardından öğrencilerin çalışmaları toplanmıştır. Öğrencilerden alınan sekiz ayrı yazılı anlatım ürününün yanı sıra öğrencilerin dönem sonu yazılı anlatım sınavları da bu kapsamda hata analizine tabii tutulmuştur.

Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünlerinin eğitim programında işlenen ve okutmanların program aracılığıyla derslerinde sık kullandıkları öyküleyici ve bilgilendirici metinler olması gerektiği araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve öğrencilerden yazmaları istenilen konuların seçiminde bu türlerin yazımına odaklanılmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerden yazmaları istenilen konular aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Yaşadığınız şehri tanıtan bir yazı yazınız. (Bilgilendirici)
- Sevdiğiniz bir Türk yemeğini tanıtınız. (Bilgilendirici)
- On yıl sonra kendinizi nerede ve hangi konumda gördüğünüzle ilgili bilgi veriniz. (Bilgilendirici)
- Ülkenizde yaşamış ya da yaşayan ünlü bir ismi tanıtınız. (Bilgilendirici)
- Kış mevsiminin sizde uyandırdığı duygularla ilgili bir yazı kaleme alınız. (Öyküleyici)
- Sizi çok mutlu eden ve hiç unutamayacağınız bir anınızı kaleme alınız. (Öyküleyici)
- Yalnızlığın sizde uyandırdığı duyguları anlatan bir yazı kaleme alınız. (Öyküleyici)
- Çevremizin giderek kirleniyor oluşunu bir kuşun gözünden anlatınız. (Öyküleyici)

Görüldüğü üzere seçilen sekiz konunun yarısının öyküleyici, diğer yarısının ise bilgilendirici olmasına dikkat edilmiş ayrıca öğrencilerden yazmaları istenilen konuların onların seviyelerinin üstünde konular olmamasına özen gösterilmiştir. Yazıların bir sayfayı geçmeyecek (2-3 paragraf uzunluğunda) uzunlukta olması gerektiği belirtilmiş, yazılı anlatım ürünlerinin toplanmasının bitiminin ardından Paragraf Değerlendirme Çerçevesi'ne (Hedgcock ve Lefkowitz, 1992) göre içerik analizleri ve değerlendirmeleri yapılmıştır. İçerik analizlerinin tamamlanmasıyla birlikte öğrencilerin yapmış oldukları hataların dökümü ortaya çıkartılmış ve ardından çalışmanın ikinci adımı olan okutman görüşlerine geçilmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları hatalarla ilgili örnekler okutmanlarla paylaşılmış, öğrenenlerin isimleri gizli tutulmuş ve okutmanların hatalarla ilgili görüşlerinin alınması amacıyla ortalama 8'er dakikalık (toplam 40 dakika) görüşmeler yapılarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde Hedgcock ve Lefkowitz'in (1992) "Paragraf Değerlendirme Çerçevesi" temel alınmış ve öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerindeki hatalar, ölçekte yer alan kriterlere (içerik, organizasyon, dil bilgisi, kelime bilgisi ve mekanik) göre puanlamaya tabii tutulmuştur. Bu kapsamda toplam 405 yazılı anlatım ürünü analiz edilmiş, daha sonra öğrencilerin yaptıkları mevcut hatalar beş kategoriye göre (içerik, organizasyon, dil bilgisi, kelime bilgisi ve mekanik) incelenmiştir.

Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri Paragraf Değerlendirme Ölçeği'ne (Hedgcock ve Lefkowitz, 1992) göre puanlamaya başlanmadan önce her bir yazılı anlatım ürünü (toplam 405 ürün) satır, cümle ve kelime sayıları bakımından da analiz edilmiş ve ortalamaları alınmıştır. Buna göre öğrenciler öyküleyici metin türünde ortalama 11,6 satır, 12,7 cümle ve 80,4 kelime; bilgilendirici metin türünde 12 satır, 14,7 cümle ve 79,5 kelime ortalamasıyla yazarken dönem sonu yazılı anlatım sınavlarında 10,4 satır, 12,4 cümle ve 73 kelime ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir.

Söz konusu ölçüğe göre her bir yazılı anlatım ürünü "İçerik, organizasyon, dil bilgisi, kelime bilgisi ve mekanik" başlıkları altında puanlanmıştır. İçerik başlığı altında bilgili olma, varlık bildirme, tezin kapsamlı bir şekilde geliştirilmesi, konuyla ilgili olma kriterleri; organizasyon başlığında akıcı ifade, fikirlerin açık şekilde beyanı, sağlam destek, açık organizasyon, mantıksal ve tutarlı sıralama kriterleri; dil bilgisi başlığında nispeten karmaşık yapıların doğru kullanımının yanı sıra sayılar, zamanlar, kelime sırası, zamirler ve edatlar konusunda hata yapıp yapılmaması kriterleri; kelime bilgisi başlığında karmaşık dizi, doğru kelime/deyim seçimi, kelime formlarında ustalık ve uygun kayıt kriterleri; mekanik başlığında yazım kuralları, noktalama, satır başı, büyük harflerin yazımı gibi kriterler üzerine puanlama yapılmıştır. Çalışmada güvenilirliğini sağlamak amacıyla her iki araştırmacı tarafından yapılan puanlama sonucu elde edilen bulgular kod güvenilirliği çözümlemesine tabi tutulmuştur. Bu amaçla Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) aşağıda verilen formülünden yararlanılmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$$

$$\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}$$

Formülden hareketle araştırmacılar arasındaki görüş birliği %92,1 olarak bulunmuştur. Araştırmacıların puanlamada görüş ayrılığına düştükleri bölümler tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli görülen yerlerde eleme, ikna, ortak karar verme gibi yollarla puanlamanın tamamında görüş birliğine varılması sağlanmıştır. Yazılı anlatım çalışmalarındaki hataların Paragraf Değerlendirme Ölçeği (Hedgcock ve Lefkowitz, 1992) ile tespit edilmesinin ardından söz konusu hatalar araştırmanın yürütüldüğü TÖMER’de görev yapan beş okutmana ayrı ayrı zamanlarda gösterilmiş ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği vasıtasıyla okutmanlara öğrencilerin yaptıkları hatalar hakkındaki görüşleri açık uçlu sorular olarak sorulmuştur. Okutmanlara yöneltilen sorularda Hendrickson’ın (1978) çerçevesinden yararlanılmıştır. Bu sayede okutmanların öğrencilerin yapmış oldukları hatalara yönelik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Hendrickson’un çerçevesinde yer alan sorular şu şekildedir:

- a. Öğrenci hataları düzeltilmeli midir?
- b. Eğer öyleyse, öğrenci hataları ne zaman düzeltilmelidir?
- c. Hangi öğrenci hataları düzeltilmelidir?
- ç. Öğrenci hataları nasıl düzeltilmelidir?
- d. Öğrencilerin hatalarını kim düzeltilmelidir?

Okutmanların hataların analizine verdikleri cevaplar, ilgili başlıklar altında toplanarak tablolaştırılmış ve çalışmanın bulgular kısmında sunulmuştur. Bu çerçevelerin kullanılmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuyla ilgili çalışma olmaması dolayısıyla İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan çerçevelerin tercih edilmesi söz konusu olmuştur.

3. Bulgular ve Tartışma

Öğrencilerin Paragraf Değerlendirme Ölçeği’ne (Hedgcock ve Lefkowitz, 1992) göre öyküleyici ve bilgilendirici metinlerle yazılı anlatım sınavlarından almış oldukları ortalama puanlar aşağıdaki şekildedir:

Tablo 2. Öğrencilerin Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerle Yazılı Anlatım Sınavlarından Almış Oldukları Puan Ortalamaları

Metin türü	İçerik	Organizasyon	Dil	Kelime Bilgisi	Mekanik	Toplam
Tam puan	30	20	25	20	5	100
Ortalama puan Bilgilendirici	20,5	14,1	16,1	13,9	3,2	67,8
Öyküleyici	22,9	16	19,5	16,3	3,5	78,2
Yazılı Anlatım Sınavı	23,7	16	18,4	15,8	3,2	77,1

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrenciler bilgilendirici metinlerde 30 tam puan üzerinden ortalama 20,5 (%68,3) içerik, 20 tam puan üzerinden ortalama 14,1 (%70,5) organizasyon, 25 tam puan üzerinden ortalama 16,1 (%64,4) dil bilgisi, 20 tam puan üzerinden ortalama 13,9 (%69,5) kelime bilgisi ve 5 tam puan üzerinden ortalama 3,2 (%64) mekanik puanı elde etmişlerdir. Öğrencilerin bilgilendirici metinlerden almış oldukları toplam puan ortalaması 67,8 (%67,8) olarak hesaplanmıştır.

Öğrenciler; öyküleyici metinlerde 30 tam puan üzerinden ortalama 22,9 (%76,3) içerik, 20 tam puan üzerinden ortalama 16 (%80) organizasyon, 25 tam puan üzerinden ortalama 19,5 (%78) dil bilgisi, 20 tam puan üzerinden ortalama 16,3 (%81,5) kelime bilgisi ve 5 tam puan üzerinden ortalama 3,5 (%70) mekanik puanı elde etmişlerdir. Öğrencilerin öyküleyici metinlerden almış oldukları toplam puan ortalaması 78,2 (%78,2) olarak hesaplanmıştır.

Son olarak öğrenciler yazılı anlatım sınavlarında 30 tam puan üzerinden ortalama 23,7 (%79) içerik, 20 tam puan üzerinden ortalama 16 (%80) organizasyon, 25 tam puan üzerinden ortalama 18,4 (%73,6) dil bilgisi, 20 tam puan üzerinden ortalama 15,8 (%79) kelime bilgisi ve 5 tam puan üzerinden ortalama 3,2 (%64) mekanik puanı elde etmişlerdir. Öğrencilerin yazılı anlatım sınavlarından almış oldukları toplam puan ortalaması 77,1 (%77,1) olarak hesaplanmıştır.

Yapılan değerlendirmede öyküleyici ve bilgilendirici metinler arasında öyküleyici metinler lehine 10,4 puanlık bir fark olduğu görülürken yazılı sınavlara ait toplam puanın (77,1) öyküleyici metinlerin toplam puanına (78,2) oldukça yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin içerik, organizasyon, dil bilgisi ve kelime bilgisi puan ortalamalarının da aynı şekilde bilgilendirici metinlerde öyküleyici metinlere ve yazılı sınav ortalamalarının ilgili başlıklarına göre düşük oldukları tespit edilmiştir. Yazılı sınav toplam ortalamasının öyküleyici metin toplam ortalamasına yakın olması alt başlıklara da aynı şekilde yansımış, öğrencilerin organizasyon puan ortalamalarının her iki bölümde aynı iken diğer başlıklarda da puan ortalamalarının birbirlerine yakın oldukları gözlenmiştir.

Üç kriter arasında bilgilendirici metinlerin en düşük puanı elde etmiş olmasının öğrencilerin kavramsal öğrenme sürecinin sonradan gelişmesiyle ilgili olduğu söylenebilir. “Bilgilendirici metinler, az bildiği veya bilmediği bir konuda okuyucuyu bilgilendirme amacı taşıyan metinlerdir” (Coşkun, 2007, s. 260). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin de az bildikleri ya da ilk defa gördükleri kelime ve kavramlarla karşı karşıya geliyor olmalarının bilgilendirici metin puan ortalamalarının diğer iki kritere göre düşük oluşunun önemli bir sebebi olarak gösterilebilir. Yazılı anlatım puan ortalamalarının bilgilendirici metinlere göre yüksek oluşu ise öğrencilerin yazılı anlatım sınavlarına gösterdikleri özenin bir sonucu olarak ifade edilebilir. Öyküleyici metin puan ortalamasının diğerlerinden yüksek oluşunun öyküleyici metinlerin “Bilgi dağarcığından çok yaşantıyı zenginleştiren yaşantı nitelikli metinler” (Güneş, 2002, s. 88) oluşuyla ilgili olduğu söylenebilir. Bu bakımdan bilgilendirici metinlerdeki kavramsal yönün aksine öyküleyici metinler yaşantı temelli olmalarıyla ön plana çıkmakta, bunun da öğrencilerin öyküleyici metin puan ortalamalarına yansıdığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci aşaması olan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesinin tamamlanmasının ardından ikinci aşamaya geçilmiştir. Bu aşamada araştırmanın yürütüldüğü TÖMER’de görev yapan beş ayrı okutmana öğrencilerin yapmış oldukları hatalardan örnekler gösterilmiş ve bu hatalarla ilgili görüşleri alınmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin Yapmış Oldukları Hatalara Yönelik Okutman Görüşleri

	Okutman 1	Okutman 2	Okutman 3	Okutman 4	Okutman 5
Soru 1 Elinizdeki örneklerle bakarak sizce öğrenci hataları düzeltilmeli midir?	Evet, düzeltilmelidir.				
Soru 2 Eğer öyleyse öğrenci hataları ne zaman düzeltilmelidir?	Hataların düzeltilmesi düzeye göre değişmelidir.	Anında düzeltilmelidir.	Ders esnasında düzeltilmelidir.	Öncelikle sınıfta düzeltilmeli, ciddi bireysel hatalarda ise ders sonrasında birebir düzeltme yapılmalıdır.	Bu durum düzeyler arasında farklılık göstermelidir.
Soru 3 Elinizdeki örneklerle bakarak sizce hangi öğrenci hataları düzeltilmelidir?	Bütün hatalar düzeltilmelidir.	Belirli hatalar ve öğretmenin önemli gördüğü hatalar düzeltilmelidir.	Öğrenmenin ilk aşamasından itibaren bütün hatalar düzeltilmelidir.	Hata türüne göre hareket edilmelidir.	Bütün hatalar düzeltilmelidir.
Soru 4 Sizce öğrenci hataları nasıl düzeltilmelidir?	Hatanın yapıldığı ortama ve hata türüne göre düzeltme yapılmalıdır.	Öğrenci hataları sözlü olarak ve aynı hatayı diğer öğrenciler de yapıyorsa toplu olarak düzeltilmelidir.	Bireysel olarak düzeltme yapılmalıdır.	Düzeltilmeler bireysel ve toplu olarak ders içerisinde yapılmalıdır.	Hata türüne göre düzeltme yapılmalıdır.
Soru 5 Öğrencilerin hatalarını düzeltme aşamasında kim/kimler/ ne etkili bir rol oynar?	A1 ve A2'de öğretmen, B seviyesinde akran ve öğretmenken C seviyesinde öğrenci ağırlıklı olarak kendi hatalarını kendi düzeltilmelidir.	Öğrenci hatalarını öğretmenin düzeltmesi daha iyi olur. Zaman zaman akran düzeltmesinden de yararlanılabilir.	Öncelikle öğretmen düzeltilmelidir. Yazım çalışmalarında akran değerlendirme de yapılabilir.	Öğretmen akran doğru bir yol izlenilmesi gerekir.	Başlangıç seviyelerinde ağırlıklı olarak öğretmen, orta ve ileri seviyelerde akran ve öğrencinin kendisi.

Tablo 3 incelendiğinde Hendrickson'ın (1978) çerçevesi temel alınarak sorulan beş ayrı sorudan birincisi olan “Elinizdeki örneklere bakarak sizce öğrenci hataları düzeltilmeli midir?” sorusuna tüm okutmanlar olumlu yanıt vererek öğrencilerin hatalarının düzeltilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Burada Okutman 4, hataların düzeltilmesinde sistematik bir yol izlenmesi gerektiği yönündeki ifadesiyle diğer dört okutmandan ayrılmaktadır. Akhter (2007) hataların düzeltilmesinde aşırıya gidilmesinin öğrencileri yıldırdığını ve dil öğrenmeye dönük motivasyonu azalttığını vurgulamıştır. Bu bakımdan Okutman 4'ün hataların düzeltilmesinde sistematik bir yol izlenmesi fikri hataların düzeltilmesinin dil öğrenmeye ket vurmasının önlenmesi bakımından önem arz etmektedir.

Çerçevenin ikinci sorusu olan “Eğer öyleyse öğrenci hataları ne zaman düzeltilmelidir?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında iki okutman hataların anında yani hatanın yapıldığı ders esnasında düzeltilmesi gerektiğini aktarırken diğer iki okutman hataların düzeltilmesinin düzeye göre farklılık göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Düzeye göre farklılık konusunda Okutman 1, A1 düzeyinde hataların anında düzeltilmesi gerekirken A2 düzeyinde konulara bağlı olarak öğrencilerin kendi hatalarını fark etmelerinin sağlanması gerektiğini aktarmıştır. Ayrıca B1'de bu durumun aynı şekilde devam ederken B2 ve C1'de hata beklenmediğini fakat hata yapılma durumunda öğrencinin kendi hatasını fark etmesini sağlayacak etkinlikler planlanmasına ihtiyaç olduğunu belirtmiş ve aynı zamanda hataların düzeltilmesi esnasında hata türünün de önem taşıdığını vurgulamıştır. Aynı okutman konuya “Telaffuz hataları anında düzeltilirken yazım hatalarını öğrencinin kendisinin fark etmesi sağlanır ve sınıf içi etkinliklerle düzeltme yoluna gidilir.” şeklinde örnek vermiştir. Bu noktada Amara (2015) yapılan hata dil bilgisel ya da telaffuz hatası ise anında düzeltme yapılması gerektiğini çünkü sonradan yapılan düzeltmenin öğrencinin hatırlamaması sebebiyle faydalı olmayacağını belirtmiştir. Okutman 1'in telaffuz hatalarının hatanın yapıldığı anda düzeltilmesi gerektiği görüşü Amara'yla (2015) uyum göstermektedir.

Çerçeveye ait üçüncü soru hangi öğrenci hatalarının düzeltileceği ile ilgilidir. Bu konuda Burt (1975) hataları küresel ve yerel olarak ayırmış, küresel hataların iletişimi engellediğini ve öğrencilerin mesajların bazı yönlerini anlamalarına ket vurduğunu buna karşın yerel hataların yalnızca cümlenin tek bir ögesini

etkilediği için mesajın anlaşılmasını engellemediğini vurgulamıştır. Çalışmada görüş bildiren okutmanların böyle bir sınıflandırmaya gitmeksizin farklı fikirler öne sürdükleri görülmektedir. Buna göre üç okutmanın bütün öğrenci hatalarının düzeltilmesi gerektiği yönünde görüş bildirdiğini, bir okutmanın ise belirli hataların ve öğretmenin önemli gördüğü hataların düzeltilmesi gerektiğini aktardığı görülmektedir. Bütün hataların düzeltilmesi gerektiği görüşünde birleşen okutmanlar; hiçbir hatanın önemsiz olmadığını, hataların düzeltilmesinin dilin doğru kodlanmasının en önemli adımlarından biri olduğunu savunmuşlardır. Belirli hatalara ve öğretmenin önemli gördüğü hatalara odaklanılması gerektiğini savunan bir okutman ise bütün hataların sürekli olarak düzeltiliyor olmasının öğrencilerde öz güven kaybına yol açacağını, öğrencilerin konuşma veya yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirebileceklerini vurgulamıştır. Bu noktada Okutman 3'ün "Yazım aşamasında noktalama ve harfler düzeltilmeli, daha sonra bunlar oturunca içerik ve anlam hataları düzeltilmelidir." şeklindeki görüşüne karşın Okutman 4'ün,

İçerikteki anlatım, mantıksal tutarlılık, paragraflar arası geçiş ve ilişkiler üzerine yoğunlaşırım. Bir bütüne ulaştıktan sonra detayları ele almaya özen gösteririm. İçerikle ilgili hatalara bakarken özellikle daha önceki derslerde anlattığım dil bilgisi yapılarının metinlerde nasıl kullanıldıklarına dikkat ederim. Ciddi hataları mutlaka bir yere kaydederim ve belli bir süre sonra tahtada bu cümleler üzerinden düzeltmeler yaparım. Noktalama ve yazımla ilgili hataların bu aşamada çok önemli olmadığını düşünmekteyim. Bireysel anlamda öğrencilere bu hatalarını işaret etsem de bunların şu an çok önemli olmadığını hissettirmeye özen gösteririm.

ifadeleri arasındaki görüş ayrılığı dikkat çekmektedir.

Dördüncü soru olan öğrenci hatalarının nasıl düzeltilmesi gerektiği konusunda gelen cevaplara bakıldığında bu konuda Okutman 1 ve Okutman 5 benzer görüşler sergilemişler ve öğrenci hatalarının hatanın yapıldığı ortama ve hata türüne göre düzeltilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte Okutman 2 ve Okutman 4'ün hataların sınıfın genelinde ortaya çıktığı durumlarda toplu olarak düzeltilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Okutman 3 ise hataların bireysel olarak düzeltilmesinden yana olduğunu belirtmiştir. Bu soruyla ilgili Okutman 3'ün "Toplu yapılan hatalarda hata yapılan konuya özel olarak

konu tekrarları yapılabilir.” ve Okutman 4’ün “Tüm öğrencilerin hatalarını kontrol ettikten sonra yazılı anlatım çalışmalarını yeniden yazmalarını isterim. Bu tekrar hususu, öğrencinin kendini kontrol etmesi adına önemli olabilmektedir.” şeklindeki ifadesi hataların düzeltilmesinde tekrar konusuna da önem verildiğini göstermektedir. James (1998) hataların düzeltilmesinde kullanılacak olan tekniğin önemli olduğunu vurgulamıştır. Burada da Okutman 3 ve Okutman 4’ün tekrar tekniği üzerine yoğunlaşılmasının gerekliliği yönünde görüş bildirmesinin bu görüşle benzer doğrultuda olduğu görülmektedir.

Son soru olan öğrencilerin hatalarını kimin düzeltmesi gerektiğine yönelik cevaplara bakıldığında Okutman 1 bu konuya ayrıntılı bir şekilde yaklaşarak A1 ve A2 seviyesinde düzeltmeyi öğretmenin, B seviyesinde akran ve öğretmenin, C seviyesinde ise öğrencilerin ağırlıklı olarak kendi hatalarını kendilerinin düzeltmesi gerektiğini aktarmıştır. Okutman 5’in de buna yakın bir görüş ortaya koyduğu görülürken Okutman 2 ve Okutman 3 hataların düzeltilmesinin ağırlıklı olarak öğretmen tarafından yapılması gerektiğini, zaman zaman da akran düzeltmesinden yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Okutman 4 de benzer şekilde hataların düzeltilmesinde öğretmenden akranına doğru bir yol izlenilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Tedick ve Gortari (1998) öğrencilerin bizim düşündüğümüzden çok daha yetenekli olduklarını, doğru ipuçları ve gerekli zamanın verilmesi hâlinde kendi hatalarının farkına vararak düzeltme yapabileceklerini vurgulamışlardır. Okutman 1 ve Okutman 5’in en üst seviyede öğrencilerin kendi hatalarını düzeltmeleri yönündeki görüşlerinin Tedick ve Gortari’nin (1998) fikirleriyle kısmen örtüştüğü, diğer okutmanların daha çok öğretmen ve akran düzeltmesine yoğunlaştıkları görülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyi öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde yaptıkları hataların incelenmesi ve bu hatalara yönelik okutman görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada birinci aşamada öğrenci hatalarının neler olduğu yazılı anlatım ürünleri vasıtasıyla tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerindeki yanlışlarını konu alan birçok çalışmanın (ör. Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; İnan, 2014; Yılmaz ve Bircan, 2015; Çetinkaya, 2015; Aytan ve Güney, 2015; Çerçi, Derman ve Bardakçı, 2016; Önder, 2017) var olduğu

görülmektedir. Bu çalışmanın ikinci aşamasında diğer çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin yaptıkları hatalar hakkında Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında uzman beş ayrı okutmana bilgi verilmiş, ardından okutmanların yapılan hatalara yönelik görüşleri alınarak hata algıları incelenmiştir.

Çalışmada fikirlerine başvurulmuş okutmanlar, hataların düzeltilmesi konusunda hemfikir olurken düzeltmelerin ne zaman yapılacağıyla ilgili görüş ayrılıklarına sahiptirler. Aynı şekilde hangi hataların düzeltilmesi gerektiği konusunda yapılan görüşmelerde de ortak bir noktada buluşulmadığı, üç okutmanın tüm hataların düzeltilmesi fikrine karşın bir okutmanın hata türüne göre hareket edilmesi gerektiği fikrini savunduğu bunun yanında diğer okutmanın belirli ve önemli hataların düzeltilmesinden yana olduğu görülmüştür. Diğer bir görüşme sorusu olan hataların ne zaman düzeltileceğiyle ilgili ortaya konulan ifadelerde de hatanın yapıldığı ortam, hata türü ve yapılacak düzeltmenin bireysel ya da toplu olmasıyla ilgili fikir ayrılıkları söz konusudur. Hataları kimin düzeltilmesi gerektiğine yönelik yapılan görüşmelerde ise kendi kendine düzeltme, akran ve öğretmen düzeltmesi yapılması gerektiği fikirleri paylaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde hangi hataların ne zaman, kim tarafından nasıl düzeltileceği ile ilgili ortak bir kanının olmadığı görülmüştür. Her bir görüş kendi içinde kıymetli olmakla beraber aynı ortamda aynı konuda farklı fikirlerin yapılacak faaliyetlerde birliğin sağlanıp sağlanmaması açısından önemli olacağı söylenebilir.

Son olarak hataların düzeltilmesinde ortaya çıkan farklılıkların, okutmanların bireysel hata düzeltme ile ilgili önceliklerindeki farklılıklardan kaynaklandığı görülmektedir. Öneri olarak okutmanların yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları öğrenen hatalarının türlerinin farkında olmaları ve bu hatalara yönelik kurum içi ortak çözümler geliştirmeleri öğretim birliği açısından faydalı olabilir. Buna ek olarak hataların kaynağının bilinmesinin hataların düzeltilme niteliği üzerinde doğrudan etkili olabileceği görüşünden hareketle öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında ortaya çıkan yanlışların hangilerini ne zaman ve ne şekilde düzeltecekleri konusunda bilinçli olmaları ve programlarda benzeşen uygulamalara yer vermeleri verimli bir öğrenme ortamının oluşmasında faydalı olabilir.

Kaynaklar

Akhter, T. (2007). *Giving feedback and correcting errors in ESL classroom*. Bangladesh: BRAC University.

Amara, N. (2015). Errors correction in foreign language teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 58-68.

Aytan, T. ve Güney N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 275-288.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.

Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching (3. Baskı)*. New York, NY: Prentice Hall Regents.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.

Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9, 53-63.

Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının hata çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.

Ciğerci, A. E. (2009). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında hata çözümleme denemesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E. (2007). *Türkçe öğretiminde metin bilgisi.*, A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Birinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Çerçi, A., Derman, S. ve Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 695-715.

Çetinkaya, G. (2015). Hata çözümlemesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.

Davies, P. ve Pearse, E. (2002). *Success in English teaching*. Shanghai Foreign Language Education Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Endley, M. J. (2016). UAEU faculty perceptions of error gravity: a preliminary investigation. In Elsheikh, A., Riddle barger, J., Abu-Rmaileh, S. ve Al Alami, S. (Eds.). *Proceedings of the 21st TESOL Arabia conference: theory, practice, innovation. Teaching and learning in the digital world*. Dubai: TESOL Arabia Publications.

Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. The University of Michigan Press: Ann Arbor.

Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Hedgcock, J. ve Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 255-276.

Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.

Heydari, P. (2012). Error analysis: sources of L2 Learners' Errors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1583-1589.

Hyland, K. ve Anan, E. (2006). Teachers' perceptions of error: The effects of first language and experience. *System*, 34, 509-519.

İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 619-649.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use*. London: New York.

James, C. (2013). *Errors in language learning and use*. London: Routledge.

Karababa, C. Z. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2) 265-277.

Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-213.

Lakshmanan, U. ve Selinker, L. (2001). Analysing interlanguage: how do we know what learners know? *Second Language Research*, 17(4), 393-420.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*, New York: Oxford University Press.

Lennon, P. (1991). Error: some problems of definition and identification. *Applied Linguistics*, 12(2), 180-195.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage Publications.

Önder, A. (2017). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım hatalarının çözümlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation on research methods (2nd ed.)*. London: Sage Pub.

Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching*, 25(3), 204-219.

Tedick, D. J. ve De Gortari, B. (1998). Research on error correction and implications for classroom teaching. *ACIE Newsletter*, 1(3), 1-6.

Troike, M. S. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.

Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 433-449.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. ve Bircan, D. (2015). Türkçe Öğretim Merkezinde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının “yanlış çözümlene yöntemi”ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126.

Yüce, M. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretimde soyut kavram, sestese, ikileme ve zıt anlamlı kelimelerin öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Türkçe Dil Becerilerinin Suriyeli Öğrencilere Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi
etiryaki@mku.edu.tr

Türkçe Öğretmeni İbrahim Oğraş

Milli Eğitim Bakanlığı
ibrahimogras0@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, PİCTES projesi kapsamında okuyan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'in Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİCTES) kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde (GEM) çalışan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşüne sunulan yapılandırılmış “*Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşme formu*” kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi yöntem ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda “*Yabancılara Türkçe eğitiminde dil becerilerinin geliştirilmesine ve dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri*” temaları bulunmuştur.

Bu temalardan çıkan sonuçlar sırasıyla şunlardır: Yabancı dil öğretiminde en çok zorlanılan becerinin konuşma becerisi olduğu, yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerileri, dil bilgisi öğretiminin bir bütün halinde verilmesi gerektiği ve hedef dilin kültüründen bağımsız olarak öğretilmeyeceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil Öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, PİCTES, Dil Becerileri, Öğretmen Görüşleri.

Teachers ‘Views on Teaching Turkish Language Skills to Syrian Students

Abstract

The main purpose of this study is to determine the teachers’ views about the Turkish learning process of the Syrian students studying under the PICTES project. Workgroup of this study consists of 40 teachers who work at temporary education center (GEM) and at public schools related to the Minister of Education within the scope of Project of Integration Support of Turkish Education System (PICTES) for Syrian students who are in counties of Şehitkamil and Şahinbey of Gaziantep in the 2017-2018 Educational year. In the study, it is used the “form of teacher interviews aimed at the process of learning Turkish of Syrian students” which is semi structured being expertized, created by researcher as data collection tool. Data received from semi structured form of interview is evaluated with content analysis method. In the end of study, it is found the themes of *teacher interviews aimed at teaching grammar, improving language skills in the teaching Turkish to foreigners*

Here are the results from these themes; It being reached the end of that the most difficult skill is speaking skill, the necessary of being given as a whole of teaching of grammar and language skills in teaching Turkish to foreigners and that target language cannot being taught separately from its culture.

Keywords: Language Teaching, Turkish Teaching To Foreigners, PICTES, Language Skills, Teacher Interviews.

*Bu bildiri, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 08.08.2019 yılında yayımlanmış “Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenim Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

İnsanları toplum haline getiren, toplumlar arasındaki ilişkiyi sağlayan ve uygarlıkların oluşmasında en büyük paya sahip unsur şüphesiz dildir. Dil, insanların ortak bir payda da buluşturan, onları toplumsallaştırma çizgisine taşıyan, hayatlarını düzenleyen, düşünmeyi, anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Dil, düşüncenin ifade ediliş biçimidir. İnsanoğlu dil ile düşünür, anlar ve anlatır. Dil, birikim sonucu nesilden nesle aktarılabilir varlığını sürdürür. Martinet (1985: 13), dilin deneyimler sonucunda oluştuğuna ve toplumdan topluma farklılık gösterdiğine değinmiştir. Dil, temel iletişim vasıtası olmakla beraber bireyler için birçok öğrenme ve öğretme sürecinin ön koşuludur. Dilin toplumsal bir ihtiyaç ve uzlaşma aracı olduğunu dile getiren Ergin'in (2013: 3) dil tanımı ise şu şekildedir: Dil, insanlar arasında bir ihtiyacı karşılayan doğal ve kendine özgü sistemler bütünüdür.

İnsanoğlu yaşadığı toplumun bir parçasıdır. Bir birey dünyaya geldiği anda ve büyümeye başladığı ortamda konuşulan dili öğrenir. Bu dile «ana dili» denir. Ana dili, çoğunlukla baba, anne ve yakın çevresinden öğrenilir. Birey, özgün bir eğitim sistemine dâhil olduğu anda ana dilini daha sistemli bir şekilde öğrenip geliştirmeye başlar. Ana dil ise “kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” şeklinde tanımlanır (TDK, 2005: 119). Bu tanımdan hareketle ana dil ve ana dili kavramları birbirinden farklıdır. Ana dil, bireylerin yaşadığı coğrafyada konuşulan ve geçmiş dönemlerde kendisinden ayrılan dillerin; ses, şekil ve anlam farklılıklarından oluşan ve karanlık dönemde kendisinden kopan dillerin birleşimidir.

Ana diline hâkim olan bireyin ikinci bir dili öğrenmesi kolaylaşır. Bireyin ana dilinin konuşulduğu ortamda ana dili dışında edindiği her dil yabancı dildir. TDK'ye (2005: 2102) göre “1. Ana dilin dışında olan dillerden her biri. 2. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili.” olarak tanımlanan yabancı dil, pratikte ana dilin konuşulduğu ülkenin dışındaki diller için kullanılmaktadır. Örneğin; ana dili Türkçe olan bir ülkede diğer diller yabancı dil olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil öğrenmenin kişisel faydaları şu şekilde sıralanabilir:

Gelişmiş ülkelerden ve yabancı literatürde yapılan çalışmalardan haber almak, dünyada yaşanan olayları takip etmek, sanatsal ve sportif faaliyetleri takip etmek, kişinin kendine olan güvenini ve öz saygısını geliştirmek, yurt dışında eğitim

olarak kişisel gelişimine katkı sunmak, teknolojiden ve yeniliklerden haberdar olmak, ilgi ve hobi alanlarını genişletmek, yeni kültürleri yakından tanımak, akademik anlamda kariyer yapmak, yabancı dildeki yayınları okuyabilmek ve yenilikleri izlemek vb. şeklinde sıralanabilir.

Dil, anlama ve anlatma becerilerinden oluşur. Anlama becerileri; okuma ve dinleme, anlatma becerileri ise konuşma ve yazma becerisidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef; bireye dört temel dil becerisini ve dilbilgisi öğretimini öğretip geliştirmektir. Çünkü dil becerilerine sahip olmak öğrenilen hedef dildeki toplumun bütün kapılarını açar ve dili kullanma kapasitelerini artırır. Dört temel beceriyi öğrendikten sonra dilin kurallarını ve gramerini de öğrenmiş olmaları gerekir. Yazılan cümleler, telaffuz edilen kelimeler ve okunan metinler Türkçenin yapısına ve kurallarına uygun bir şekilde gerçekleştirmelidir. Bu yüzden dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bir bütündür. Bir dili öğrendim diyebilmek için o dili konuşabilmek, okuyabilmek, yazabilmek ve dinlediğini anlamlandırabilmek gerekir. Karatay (2011: 21) bir dilde yeterli olmanın koşulunu, kişinin anlama ve anlatma becerilerine olan hâkimiyeti ile değerlendirildiğini ifade etmiştir.

Okuma becerisi ile birlikte anlama becerisini oluşturan dinleme, dört temel beceri içerisinde ilk ve en çok kullanılan beceridir. Dinleme becerisinde amaç, bireyin hedef dilde bir iletiyi doğru anlamasını sağlamaktır. Keçik ve Uzun (2004: 111) dinlemenin anlama boyutuna değinirken anlamayı; olayları gözleyerek, izleyerek, yaşayarak, dinleyerek ve okuyarak çok boyutlu bir etkileşimle bir arada geliştirilen bir beceri olduğunu açıklamışlardır. Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ana dilde olduğundan çok daha karmaşık ve zordur. Çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye gelen bireyler, seslere kendi ana dillerindeki şekliyle düşünecek ve bu durum dil öğretimini bir nevi zorlaştıracaktır.

Bilgiyi edinmenin pek çok yolu ve yöntemi vardır. Okuma becerisi bunlardan bir tanesidir. Okuma, insanların kültürel açıdan gelişimini sağlar. Birey, okuma sayesinde kelime dağarcığını zenginleştirir, zihinsel olarak kendini üst seviyelere taşır. Okuma, kişilerin anlama, kavrama, yorumlama, analiz ve sentez becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Bu sayede birey, toplum içerisinde kendini daha rahat ifade eder. Bu da bireyin sosyalleşmesine yardımcı olur. Özdemir (1987: 127-128) okumayı; basılı sözcükleri (yazılı bir metni) duyu organlarıyla algılayıp anlam kurma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel eylem olarak tanımlamıştır.

Sağlıklı bir iletişimin ön koşulu açık, anlaşılır, güzel ve etkili konuşmaktır. Konuşma, bireyin duygu ve düşüncelerini sözel yolla kendini karşısındakine ifade etmesidir. Türkçe Sözlükte (2005: 1213) konuşma: “bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak, belli bir konudan söz etmek, bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek, söylev vermek, konuşma yapmak, düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmaktır.” Bireylerin, duygu ve düşüncelerini aktarmak için en sık tercih ettiği becerilerden biri konuşmadır. Konuşma bireylerin toplumsal ilişkilerinde belirleyici rol oynar. Bireylerin gündelik hayatında veya iş hayatında toplumsal ilişkilerinin biçimlenmesinde sık kullandığı bir beceridir. Yabancı dil öğretiminin genel amaçlarından biri de öğrenilen dili doğru bir şekilde konuşabilmektir. Bu beceriyi kazanan kişilerden hedef dili doğru bir şekilde telaffuz etmeleri beklenir. Yabancı dil öğretiminde en çok zorlanılan becerilerden birinin konuşma becerisi olduğu söylenir. Özellikle de Suriyeli öğrencilerde bu beceri en zor öğrenilen ve geliştirilen becerilerden biridir. Buna sebep ise gırtlak yapısı ve alfabelerinde olmayan bazı sesleri telaffuz etme noktasında yaşanan problemlerdir.

Bireyin; duygularını, düşüncelerini ve hayallerini anlatmak için kullandığı iki dil becerisi vardır. Bunlardan biri sözel yolla ifade ettiği konuşma becerisi diğeri ise yazılı yolla ifade ettiği yazma becerisidir. Yazma, iletişimde bireyin kendini yazılı bir şekilde ifade ettiği anlatma becerisidir. Yazma, bireyin örgün eğitim sistemine başladığı anda sistemli olarak edinmeye başladığı dil becerisidir. Sever (2000: 221) yazma becerisini, sözlü iletişimde olduğu gibi yazılı dilde de insanların duygularını, düşüncelerini ve hayallerini anlatma olarak ifade etmiştir. Yabancı dil öğretiminde yazmanın amacı öğrenilen diğer becerilerin uygulamaya dönüşme aşamasıdır. Çünkü yazma dört temel becerinin son aşamasıdır. Özellikle de yabancılara Türkçede kendini yazarak ifade eden öğrenci Türkçeyi öğrenmiş olduğu düşünülür.

Birey, dil edinimini belli aşamalarla gerçekleştirmektedir. Ana dil edinimi öncelikle plansız olarak doğal yoldan edinilir. Ana dilinin planlı olarak öğretilmeye başlanması örgün eğitimle başlar. Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretimi dört temel beceriyle iç içe verilir. Çünkü ana dilinin yapısını ve gramerini bilen kişi, okuma, yazma ve konuşma becerilerini daha etkili kullanır. Dil bilgisi öğretimiyle kişiler, ana dilinin çerçevesini, olanaklarını ve gücünü ortaya çıkarır. “Dil bilgisi, anlama ve anlatma dil becerilerini oluşturan, dildeki koordinasyonu

sağlayan temel araçtır. O halde dil bilgisinde yoksun dil becerileri öğretiminden istenilen başarıya ulaşmak mümkün değildir. Çünkü dildeki yapısal ve anlamsal bağlantılar, kelimeler arası anlamsal gruplamalar, dil göstergeleri arasındaki bağlar, bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları, dil bilgisi ile gerçekleşir.” (Erdem ve Başaran, 2010: 322).

Bir dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmek, o dilin öğrenildiği anlamını taşımamaktadır. Bir dil, okuyarak ve dinleyerek anlaşılır; konuşarak ve yazarak anlatılır. Bu sebeple dil bilgisi kuralları, anlama ve anlatma faaliyetlerinde yardımcı bilgi olarak öğretilmelidir (Sezer vd, 1991: 249). Dil bilgisi kurallarının dört temel beceriyle harmanlanarak kullanılması, dilin öğrenilmesinde daha etkili ve kalıcı bir yöntemdir. Örneğin; bir okuma metnindeki cümleleri tahlil etmek hem okuma becerisine hem yazma becerisine katkı sağlar hem de dil bilgisi kurallarının pekiştirilmesinde etkili olur. Dil bilgisi öğretiminin geçmişten günümüze farklı yöntemlerle öğretildiği bilinmektedir. Bu yöntemler günümüzde benimsenen felsefi yaklaşımlarla değişmektedir. Günümüzde kullanılan yöntem, sezdirme yöntemidir. Hem ana dili Türkçe olan çocuklara hem de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara dil öğretilirken aynı yöntem kullanılır. Sezdirme yönteminde öncelikle örnekler verilir ve bu örnekler üzerinde kurallar sezdirilir.

Bu araştırmanın amacı, PİCTES kapsamında okuyan Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri, dil bilgisi öğretimi ve kültürel aktarım sürecine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİCTES) kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe Öğretiminde bulunan öğretmenlerin dil öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

1.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gaziantep’in Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine

Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİCTES) kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde (GEM) çalışan 40 öğretmen oluşturmaktadır.

1.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel araştırma yönteminin veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşüne sunulan Yapılandırılmış “Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin kullanılma amacı, öğretmenlerden görüş alınırken görüşme formunda kullanılan soruların ve cevaplarının tam olarak alınması, görüşmenin gidişatına göre bazı sorularda detaylı örnek istenebilmesi, görüşme tekniğinin güvenilir olması, çalışmada benzer ve farklı görüşlerin tam olarak ortaya çıkması gibi durumlar amaçlandığından dolayı görüşme tekniği kullanılmıştır.

1.4. Verilerin Analizi

Yapılandırılmış “Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşme formu’ndan” elde edilen veriler içerik analizi yöntem ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde elde edilen çalışma kâğıtlarına kod numarası verilmiştir. Verilen her kod görüşme yapılan öğretmenden elde edilen verilerin araştırmacıya kolaylık sağlaması açısından kod numarası verilerek bir kısaltma yoluna gidilmiştir. Kod numaralarını 1’den 40’a kadar sayılardan oluşmuştur. Veriler temalara ayrılarak içerik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Temaların incelenmesi ve değerlendirilmesi, öğretmenlerden toplanan görüşlerden sorunu veya temayı en iyi temsil edecek görüşler belirlenerek alınmıştır.

2. Bulgular

2.1. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerinin Geliştirilmesine ve Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Yabancılara Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerinin Geliştirilmesine ve Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Tema kendi içinde 6 başlığa ayrılmıştır. Bu tema da dil becerilerini geliştirirken kullanılan yöntem ve teknikler, en çok zorlanılan dil becerisinin hangisi olduğunu

ve bu beceriyi geliştirirken nasıl bir yol izlendiği incelenmiştir. Bu becerilere ek olarak dil bilgisi öğretimi yapılırken nasıl bir yol izlendiği üzerine durulmuştur.

Yabancı dil öğretiminde amaç, dili öğretirken dil becerilerini geliştirilmiştir. Öğretilmeye çalışılan dili tam olarak öğrenmek için dört temel becerinin kavratılması ve hedef dili anlayıp anlatabilmek gerekir. Bu yüzden dil öğretiminde dört temel beceri birbirinden ayrı tutulamaz ve tüm becerilere aynı oranda önem verilmelidir. Çünkü beceriler, gündelik hayatta bu beceriler iç içe zincirin halkaları gibidir. Tabii bu beceriler, dil bilgisi öğretimden bağımsız düşünülemez. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini destekleyen en önemli unsurun dil bilgisi öğretimi olduğu görülmektedir. Dil bilgisi, hedef dilin mantık ve sistematığını anlatan ve dilin kurallarını öğreten bir yapı olarak ezberletmekten ziyade gündelik yaşamda kullanılan becerilerin içinde eriterek dili daha hızlı ve hatasız kullanmayı hedeflemektedir.

3.1.1. Öğretiminde En Çok Zorlanılan Dil Becerisine İlişkin Bulgular

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; öğretmenlerin anlatmakta veya geliştirmekte en çok zorlandığı becerinin hangisi olduğu ve bu zorlukların üstesinde hangi yöntemlerle geldiğini öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur.

Tablo 1: En çok zorlanılan dil becerisinin dağılımı

Hangi alanda zorlanıyorsunuz?	f	%
Okuma	5	12,5
Konuşma	15	37,5
Yazma	8	20
Dinleme	8	20
Dil bilgisi	3	7,5
Zorlanmıyorum	1	2,5
Toplam	40	100

Tablo 1’de en çok zorlanılan dil becerisi dağılımını incelediğinde 5 öğretmenin okuma, 15 öğretmenin konuşma, 8 öğretmenin yazma, 8 öğretmenin dinleme becerisinde zorlandığı görülmüştür. En çok zorlanılan becerinin yüzde 37,5 ile konuşma becerisi olduğu görülmüştür. Becerilerde zorlanmadığını ifade eden

1 öğretmen olduğu görülmüştür. 3 öğretmenin ise beceri öğretiminde zorluk yaşamadığı ancak dil bilgisi öğretiminde sorun yaşadığı görülmüştür.

Konuşma beceresinde zorluk çektiğini söyleyen kod 2 sebebini şu şekilde açıkladı: “Konuşma. Öğrencilerin dil öğrenmeleri belli bir seviyeye kadar iyi gidiyor. Ama konuşma kısmına gelince bildikleri halde kendilerini ifade edemiyor. Dilleri, dil yapıları, Türkçeden çok farklı oldukları için seslendirme sorunu yaşıyorlar.”

Çocukların bulunduğu ortam konuşmalarını etkilediğini söyleyen kod 8 sözlerine şöyle devam etmiştir: “En çok konuşma beceresinde zorlanıyorum. Çünkü sınıfta herkes Arap olunca ve çocuklar Arapça dersler aldığı için Türkçe çabuk unutuluyor. Ve ihtiyaç duymadığı için öğretimi zorlaştırıyor.” Kod 31’in söyledikleri de kod 8’i destekler niteliktedir: “Okulun bulunduğu ortamda daha çok Arapça konuşulması çocuğun Türkçeyi konuşmasını zorlaştırmaktadır. Gerek çevre insanının gerekse aile içinde sürekli Arapça konuşulması çocuğun öğrendiği Türkçe kelimeleri kullanmasını ve Türkçe konuşmasını engellemektedir.”

Öğrencilerin bazen kendini bilerek ifade etmediğini söyleyen kod 16, sebep olarak şunları söylemiştir: “Konuşma becerisi en çok zorlandığım beceri. Öğrencileri konuşturmakta zorlanıyorum. Hata yapacaklarından korktukları ve arkadaşlarının onun telaffuzuna gülmesinden dolayı korkuyorlar.”

Yazma becerisi öğretimi sırasında zorlandığını ifade eden Kod 20 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: “En çok yazma becerisinde zorlanıyorum. Çünkü anadilde ünlü harf olmamasından dolayı imlada ünlü harfleri eksik yazıyorlar. Bazılarının İngilizce bilmesinden dolayı ‘e, a, ı’ gibi harflerin yazımı karıştırılabiliyor.” Kod 38’de aynı doğrultuda görüşü bildirmiştir: “En çok yazma becerisinde zorlanıyorum. Çünkü çocuklar sesli harfleri yazmayı unutuyorlar. Örneğin ‘l’ sesine ‘le’ gibi karşılığının olduğunu algılıyorlar. ‘la’ yazdığımızda bazen ‘lea’ yazıyorlar. Bazen ‘kel’ yazmalarını istiyorum ‘kl’ yazıyorlar.”

Dinleme becerisinde zorluk yaşayan öğretmenler, genellikle materyal eksikliği ve metinlerin soyut kalması gibi sebeplerden dolayı bu beceride zorluk çektiklerini dile getirmiştir. Kod 13 dinleme becerisinde yaşadığı zorluğu şu sözlerle dile getirmiştir: “En çok dinleme becerisini kullanmakta zorlanıyorum. Çünkü dinleme becerisi için sınıflarda materyaller konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Kendi imkânlarımızla telefon yardımıyla bu beceriyi gerçekleştirmeye çalışıyorum.”

Okuma becerisini geliştirmekte zorluk yaşayan öğretmenler, sebep olarak çocukların harfleri telaffuz edememesi veya alfabe farklılığı olduğunu dile getirmiştir. Kod 10 yaşadığı zorluğu şu cümlelerle ifade etmiştir: *“En çok zorlandığım okuma yazma öğretimi çünkü çocuklar kendi anadillerindeki alfabeyle şuan öğrenmeye çalıştıkları Latin alfabesi arasında bağlantı kurmakta zorlandığı için ve zihinsel olarak buna hazır olmadığı için dil öğretiminde zorlanıyorum.”*

Dil becerilerinde sorun yaşamadığını dile getiren kod 12, dil bilgisi öğretiminde sorun yaşadığını ve bu sorununu şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Dil bilgisi. Çünkü Türkçe kelime az bildiklerinden anlatmakta zorlanıyorum. Şimdiki zamanı anlatırken mesela örnekler veriyorum resimlerle anlatıyorum. Ama fiile –yor ekinin geleceğini anlıyor ama fiili sadece çekimsiz verince yapamıyorlar.”*

3.1.2. Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel becerilerden olan okuma becerisini geliştirirken nasıl bir yol izlediğine dair öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma öğretimi önemli bir yere sahiptir. Alfabe farklılığı çocukların okuma-yazma öğretimine ve telaffuzuna yansıdığı sebep olarak ise Arapçanın yazı geleneğine uygun bir şekilde sürekli ünlüleri kendi zihninde tamamlama alışkanlığı olmasıdır. Bu durum Suriyeli öğrencilerin okuma esnasında ünsüzler arasına bir ünlü yerleştirmeye veya ünsüzleri bazen kullanmamalarına sebep olmuştur.

Okuma becerisini geliştirilmesini nasıl yol izledikleri sorulduğunda alınan cevaplara bakıldığında hemen hemen hepsinin aynı yöntemi uyguladığı görülmüştür. Bireysel olarak farklı yöntemleri uygulayan öğretmenlerin olduğu da görülmüştür. Genellikle sesli okuma, grupta okuma, sessiz okuma veya tekrarlayarak okuma yöntemi kullanılmıştır. Kod 20'nin söyledikleri yukarıdaki cümleyi destekler niteliktedir: *“Grubun seviyesine göre okuma metinleri seçiyorum. İlk önce kendilerinin sessiz okuma yapmalarını istiyorum. Daha sonra da gönüllü kişiler başta olmak üzere sesli okuma yaptırıyorum.”* Kod 31 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğrenci seviyesine uygun başlangıçta basit düzeyde metinler tercih ederek öncelikle sesli okuma çalışması yaptırmaktayım. Örnek olarak bir defa ben sesli okuma yaptırıyorum. Daha*

sonrada öğrenciler arkadaşlarını takip ederek kaldıkları yerlerden sesli okuma yapıyorlar.”

Kod 36 yöntemleri harmanlayarak okuma becerisini geliştirdiğini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Takip ettirerek okuma çalışmaları yaptırıyorum. Genellikle izlediğim yol: Birinin kaldığı yerden bir diğeri okumaya devam ediyor. Bunu telaffuz becerilerine yönelik kullanıyorum. Daha sonra okuma yapılan metne yönelik soru-cevap çalışması yapıyoruz. En son ise okudukları metni resmetmelerini istiyorum.”* Kod 17 ise *“Hikâye, şiir ve benzeri okuma parçaları okutturup okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik soruları cevaplayarak okuma becerisini geliştiriyorum.”* farklı tarzda metinlerle geliştirdiğini dile getirmiştir.

Kod 15 rol model olması açısından önce örnek okumanın nasıl olması gerektiğini dile getirmiştir ve cümlelerini şu şekilde özetlemiştir: *“Okuma becerisine örnek okuma yapıyorum. Sonra onlar okuyor. Birbirlerini takip etmelerini istiyorum. Okuma yarışmaları yapıyoruz.”*

3.1.3. Konuşma Becerisine İlişkin Bulgular

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel becerilerimizden olan konuşma becerisini geliştirirken nasıl bir yol izlediğine dair öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde dört temel beceri içinde konuşma becerisinin daha önemli olduğu düşünülür. Bir bireyin hedef dili öğrendiğinin kanıtı, o dili konuşmasıdır. İnsanların iletişim kurmak ve hayatlarını idame ettirmek için çoğunlukla konuşma becerisine ihtiyaç duyar. Konuşma hem eğitimde hem de sosyal hayatta sıkça kullanılan bir beceridir. Bireyin gündelik hayatının önemli bir bölümünü dinleme becerisiyle birlikte konuşma oluşturur. Konuşma, bireyin sosyalleşmesini, bilgi ve birikimlerini aktarmasını sağlar. Yabancı dil öğretiminin amaçlarından biri de öğrencilerin dili açık ve anlaşılır bir şekilde konuşmaya çalışması olarak görülür. Suriyeli öğrencilere Türkçeyi öğretirken konuşma becerisinde problem yaşandığı görülmüştür.

Kod 8 konuşma becerisini geliştirirken ana dillerini sınıf ortamında kullanmalarını kısıtladığı ve tamamen hedef dile odaklanmaya çalıştığını dile getirmiş ve düşüncelerini şu cümlelerle açıklamıştır: *“Gündelik hayatlarını sınıfa taşıyarak*

konuşmalarını sağlıyorum. Sınıfta Arapça konuşmayı yasaklıyorum. Arapça bir şey konuştuklarında ceza veriyorum. Türkçe konuştukları zaman ödül verip pekiştireç ile konuşmalarını sağlıyorum.” Kod 12 ise düşüncesini örnek bir durumla açıklamıştır: “Tahtada diyaloglar kurduruyorum. Kendini anlatmasını istiyorum. Mesela kıyafetleri öğrettim. Tahtaya kaldırıp üzerindeki kıyafetlerin renklerini tek tek söyletiyorum.”

Kod 13 pratik yaparak gündelik hayatıyla ilgili sorular sorarak konuşmasını sağladığını şu sözlerle anlatmıştır: *“Konuşma becerisini geliştirmek için öğrencilerimle genellikle soru cevap yöntemini kullanarak konuşma etkinliği yapıyorum. Örneğin; günün nasıl geçti? Kahvaltıda ne yedin? Gibi sorular sorarak onları konuşturmaya çalışıyorum. Buna ek olarak tekerleme ve şiir ile destekliyorum.”*

Kod 20 ise çocuklara verdiği bir konuda empati kurdurarak kendilerini ifade etmelerini sağladığını şu sözlerle ifade etti: *“Konuşma becerisi için genellikle bir konu seçiyorum. Konuya herkesin farklı açıdan bakmasını istiyorum. Ya böyle olsaydı ya da siz olsaydınız ne yapardınız? Sorularını sorarak kendilerini ifade etmelerini sağlıyorum.”* Kod 25 ise *“Konuşma becerisinde bir örnek olay gösterip önlerinde sergiliyorum. Daha sonra kendilerinin de drama ile yapmalarını sağlıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Kod 31 adlı öğretmenin düşünceleri ise *“Günlük yaşamda hangi ortamlarda kendimizi nasıl ifade edeceğimizi göstermek amacıyla diyalog metinleri hazırlayıp sınıfta karşılıklı konuşuyormuş gibi canlandırmalar yaptırıyorum. Verilen bir görsel üzerinde konuşmalarını ve yorum yapmalarını istiyorum. Günlük yaşamdan sorular sorarak kendini Türkçe olarak ifade etmelerini istiyorum. İzledikleri bir film üzerinden konuşmalarını ve özetleme yapmalarını istiyorum. Drama ve rol oynama çalışmaları ve eğitsel oyunlar yardımıyla kendilerini ifade etmelerini sağlıyorum.”* diğer öğretmenlerin düşüncelerini desteklemektedir. Ek olarak şarkı, tekerleme ve şiirlerle konuşma becerisini geliştirdiğini söyleyenlerin olduğu da görülmüştür.

3.1.4. Yazma Becerisine İlişkin Bulgular

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel becerilerimizden olan

yazma becerisini geliştirirken nasıl bir yol izlediğine dair öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Yazma eğitimi bir süreçtir. Uzun metinlerin oluşturulabilmesi; ancak belli aşamalardan sonra gerçekleşebilir. Yazma eğitimi, ilk olarak alfabe öğretimiyle başlar. Sonra sırasıyla hece, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi takip eder. Basitten karmaşığa giden bir yapı söz konusudur. Yabancılara Türkçe öğretiminde en çok zorlanılan becerilerden biri de yazma becerisidir. Temel sebeplerinden biri alfabe farklılığıdır. Arap alfabesinden sonra Latin alfabesini öğrenmeleri, öğrenme süreci zorlaştırmıştır. Çünkü Türkçede olup da Arap alfabesinde olmayan sesler ile küçük yaşlardan itibaren okullarında öğretilen İngilizce sebebiyle “e ve i” seslerini karıştırmalarıdır. Bu sebeplere ek olarak da Türkçenin soldan yazılması Arapçanın ise sağdan yazılmasıdır.

Yazma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilin ne kadar öğrenildiğinin ve öğrencilerin hangi düzeyde olduğunun ölçülmesinde önemli bir araç olarak kullanılır. Aynı zamanda yazma becerisi öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlar. Yazma becerisinde bol etkinlik ve uygulamalarla geliştirilir.

Öğretmelerin her dilde olduğu gibi ilk başta alfabe öğretimini gerçekleştirdiklerini dile getirmiştir. Daha sonra dile aşına olmaları için bol bol yazı yazdığını söyleyen kod 3 yazma becerisini nasıl geliştirdiğini şu cümlelerle ifade anlatmıştır: *“Bol bol dikte çalışması yaparak duydukları sesleri yazabilme çalışması yapıyorum. Ayrıca gördükleri metne bakarak geçirmelerini isteyerek Latin harflerini daha doğru yazmaları için çalışmalar yapıyorum.”*

Kod 7 ise kod 3’e benzer görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Önce gördüklerini yazabilmelerini sağladım. Daha sonra duyduklarını yazmalarını sağladım. Önceleri baya zor oldu. Çünkü sesli harfleri yazmıyorlardı. Daha sonra yanlışlarını görerek düzeldi.”* Kod 25 ise *“Önce öğrenciye doğru yazma şeklini gösteriyorum. Ses temelli cümle yöntemiyle ilerliyorum. Yazmalarını geliştirmek için çok fazla kısa metin yazdırıyorum.”* şeklinde açıklamıştır.

Kod 30 alfabe öğretimini gerçekleştirdikten sonra yazma becerisini geliştirmek için şu yöntemleri kullandığını ifade etmiştir: *“Hikâye tamamlama, hikâye yazma ve konu verip dil bilgisi konularını buldurarak hikâyeler okuyarak, resim gösterip yazdırarak ve dikte çalışması.”*

Kod 31'in düşüncesi ise şu şekildedir: *“Görseli verip yazılı olarak anlatma. Kendini, ailesini ve çevresini yazılı olarak anlatma. Dinlenileni veya izlenileni yazılı olarak özetleme. Filmdeki karakterlerin özelliklerini yazma. Bir günü yazılı olarak anlatma”*

3.1.5. Dinleme Becerisine İlişkin Bulgular

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel becerilerimizden olan dinleme becerisini geliştirirken nasıl bir yol izlediğine dair öğretmenlerimizden alınan görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Dinleme becerisi bu dört temel beceri içerisinde ayrı ve özel bir yere sahiptir. Çünkü insanoğlunun kazandığı ilk beceri, dinleme becerisidir. Dinleme, ilk olarak anne karnında başlayan ve yaşam boyu devam eden bir beceridir. İnsan ana dilini veya yabancı bir dile ait kelimeleri dinleme sayesinde öğrenmektedir. Dinleme, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde en önemli beceridir. Dinleme becerisini geliştirmek için genellikle anlatım yönteminin tercih edildiği görülmüştür. Farklı yöntem kullanan öğretmenlerde olmuştur. Kod 20 dinleme becerisini geliştirirken şu yöntemi uygulamıştır: *“Dinleme becerisi için metin okuyup bundan sonra ne olabilir? diyerek metni tamamlamalarını istiyorum. Haftanın bir gününde uygun bir film seçip izletiyorum. Sonra da film hakkında görüşlerini alıyorum.”*

Kod 22 klasik yöntem olan vurgu ve tonlamayla sınıfı kontrol ettiğini şu sözlerle anlatmıştır: *“Dinlemede izlediğim tek yol diyafram. Çünkü sınıf mevcudunun kalabalıklığı yüzünden sürekli olarak sesimin tonunu iyi tutturarak öğrencilere kendimi dinletmek zorunda kalıyorum.”* Kod 25 ise kullandığı yöntemi şu şekilde açıklamıştır: *“Türkçe şarkılar, şiirler ve dizi filmler izleyerek dinleme becerisini geliştirmeye çalışıyorum.”* Kod 31'in düşüncesi ise kod 20 ve kod 22'yi destekler niteliktedir: *“Dinleme becerisini geliştirmek için dinleme metinlerinden, seviyesine uygun filmlerden yararlanıyorum. İzledikleri filmlere yönelik sorular sorarak cevaplamalarını istiyorum. İzleme öncesinde filmle ilgili soruları tahtaya yazarak dinleme izleme sırasında bu sorulara cevap bulmasını istiyorum. Dinleme metinlerine ilişkin soruları cevaplandırma ve görselleri yorumlatma.”*

Kod 24 dinlediklerini anlayıp anlamadığını ve ne kadar iyi dinlediklerini ölçmek için şu yöntemi uygulayarak dinleme becerisini geliştirmeye çalışmıştır: *“Eğer bir şarkıyı dinlemek şeklinde yapılıyorsa onu önce dinletip daha sonra şarkının sözlerini yazını olduğu bir kâğıtta boşluk bırakarak tekrar dinleme yaptırıp boşlukları doldurmalarını istiyorum.”*

3.1.6. Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Bulgular

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretiminin nasıl yapıldığına dair görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Dil bilgisi öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerinde titizlikle durulan bir konularından biridir. Temel becerilerin içine serpiştirilerek sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde gramer öğretilirken becerilerde işin içine katılarak ve metinler aracılığıyla yapıldığı görülmektedir. Kullanılan çeşitli yöntemlerin var olduğu bilinmektedir. Günümüzde kullanılan en iyi yöntemin sezdirme yöntemi olduğu söylenir. Öğretmenlerden alınan cevaplar da bunu kanıtlar niteliktedir. Kod 13 görüşü şu şekildedir: *“Dil bilgisi öğretiminde sezdirme yöntemini kullanıyorum. Önce konuya dikkatlerini çekiyorum. Ardından konuyu anlayacakları seviyede aktarıyorum ve bunu eğitsel oyunlarla eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum.”* Sezdirme yöntemini kullanan kod 28 ise görüşünü şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Sezdirme yöntemini ve faydacılık yöntemlerini kullanıyorum. Metin içerisinde öğrencilere dil bilgisini buldurarak sezdiriyorum. Günlük hayattaki konuşmalarında kendilerini bulmasını sağlıyorum. Bunu da 4 temel beceri ile iç içe olarak veriyorum.”* Kod 31 adlı öğretmenin görüşü kod 28’i destekler niteliktedir: *“Dil bilgisi öğretimin diğer dört temel beceriyle birlikte birbirini tamamlayacak şekilde öğretim yapmaktayım. Öğrencinin ihtiyacına uygun dil becerilerini geliştirici etkinlikler ile dil bilgisi öğretimini somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ilkeleri doğrultusunda bir dil bilgisi öğretimi söz konusudur.”*

Tabii ki geleneksel yöntemi kullanan öğretmenlerde vardır. Buna örnek olarak kod 20 kullandığı yöntem gelenekselliği destekler niteliktedir: *“Dil bilgisi öğretiminde ilk önce kuralı veriyorum. Sonra bu kuralın nasıl uygulandığını gösteriyorum. Konuya uygun örnekler veriyorum.”*

2.2. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Kültürel Aktarımına İlişkin Bulgular

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Yabancılara Türkçe Eğitiminde Kültürel Aktarımının nasıl yapıldığına dair görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin kültürel değerlerine yer vermek, dilin kurallarının yanı sıra temel kültürel unsurlarını da öğrencilere aktarmak hedef dili öğrenciler için daha anlamlı hale getirir. Dil ve kültürün birbirinden ayrılmayacağını söyleyen kod 2 görüşünü şu şekilde açıklık getirmiştir: *“Dil= kültür aktarımı ikisini birbirinden ayrı düşünmek imkânsız. Her zaman bu aktarım dilin tüm seviyelerini anlatırken başvurduğumuz bir yol.”*

Yabancı dil öğretirken dil öğretiminin kültüründen bağımsız olmadığını dile getirmiştir. Suriyeli öğrencilere dil öğretimi yapılırken kültürel unsurları bir arada vermeye çalışan Kod 5 düşüncelerini şu sözlerle özetlemiştir: *“Suriyeli çocukların Türk çocuklarından bir farkının olmadığı onlara her defasında hissettiriyorum. Onlara değer veriyorum. Öğretmenim bize şöyle yaptılar, kötü söz söylediler; kandırdılar dediklerinde onların yaptıklarının yanlış olduklarını her insanın değerli olduğunu, kimsenin kimseyi dışlamaması gerektiğini söylüyorum. Mesela Antep’te yaşayan bir çocuğa Antep’in kültürel değerlerini, tarihini anlatıyorum ya da o yörenin bir türküsünü öğretiyorum.”*

Kültürel benzerliklerden faydalandığını dile getiren kod 10, düşüncelerine şu cümlelerle devam ettirmiştir: *“Özellikle önce benzer kültürlerimizden faydalaniyorum. Ortak kelimelerden ortak yemek ve kültürleri bulup ortaklıklardan başlangıç yapıyorum. Ve yöremizi şehirlerimizi ve önemli şahsiyetlerimiz aktarıyorum. En güzel türkülerle...”* Kod 34’ün *“Kültür aktarımı mutlaka oluyor. Ders esnasında başkent kavramını öğreteceğim zaman kelimeyi anlatıyorum. Sonra Suriye’nin başkenti ile ülkemizin başkentini söylüyorum. Daha sonra Ankara’nın kültürel tarihi yerlerini anlatıyorum”* düşünceleri kod 10 destekler niteliktedir.

Kod 20 ise dil öğretirken aynı zamanda kültür aktarımı yaptığını şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Dil öğretirken seçtiğim metinlerle, izlettiğim filmlerle ve çevremizdeki olaylarla kültür aktarımı yapmaya çalışıyorum. Günlük hayatta karşılaştığımız sorunlara çözüm ararken yaşanan ortamın kültürel özelliklerini anlatıyorum. Yaptığımız etkinliklerde Türk kültürüne ait yemeklere, geleneklere ve göreneklere yer veriyorum.”*

Özel gün ve haftalar ile kültürel aktarım yaptığını söyleyen kod 25 sözlerine şu cümlelerle devam etmiştir: “Belirli zaman ifadeleri olsun, bayramlar olsun ve çeşitli özel zamanlarda tarih gelmeden önce onunla ilgili sınıfta etkinlik yaparım ya da örnek videolar izletirim. Bu şekilde kültür aktarımını kalıcı hale getirmeye çalışıyorum.” Kod 31’de kod 25’i destekler niteliktedir: “Dil öğretimi yapılırken aynı zamanda gelenek ve göreneklerimizden bahsederek bir kültür aktarımı da yapmaktayız. Kına gecelerimizden, düğünlerimizden, özel ve dini bayramlarımızdan, yemek ve tatlı kültürümüzden, oyunlarımızdan değerlerimizden bahsederek aynı zamanda bir kültür aktarımı yapıyoruz.”

3. Sonuç ve Tartışma

3.1. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerinin Geliştirilmesine ve Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerileri ve dilbilgisi öğretimi bir bütün halinde verilmesi gerektiği görüşündedir. Çünkü dil becerilerinin gündelik hayatta iç içe olduğu ve dilbilgisi öğretiminin de bu becerilerinin içinde verilerek sezdirilmesi gerektiği dile getirilmiştir.

Dil öğretimi yapılırken en çok zorlanılan alan hangisi olduğu sorulduğunda elde edilen sonuçlar Tablo 2’de incelendiğinde dil becerileri ve dilbilgisi öğretiminde en çok zorlanılan alanın % 37,5 ile konuşma becerisi olduğuna ulaşılmıştır. Bir öğretmenin de hiçbir alanda zorlanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yıldız’ın (2018) çalışmasında, öğretmen adaylarının dil beceri alanlarından en zor ve en önemli beceri alanını konuşma becerisi olarak ifade etmiştir. Konuşma becerisinin zor olduğunun gerekçesi olarak, alfabenin farklı olması, zihinde düşünüp tasarlayıp bu düşünceyi ifade edebilmenin güç olduğu ve Türkçedeki eş anlamlı kelimelerin fazla olmasından kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Ladousse (2002), konuşmanın dil öğrenmede en zor beceri kazanılan süreç olduğunu ifade etmektedir. Bunun sebebinin, öğrenilen tüm teorilerin “yazma, dinleme, okuma” gibi, pratiğe döküldüğü beceri türü olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu nedenle en çok üzerinde durulması, zaman ayrılması gereken becerinin konuşma becerisi olduğunu belirtmektedir (Akt. Köksal ve Dağ Pestil, 2012: 223). Bizim çalışmamızda 40 öğretmenden alınan görüş doğrultusunda en çok zorlanılan becerinin konuşma olduğu sonucu varılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlarla çalışmamızda ulaştığımız sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Yabancılara Türkçe öğretirken okuma becerisini geliştirmek için öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda genellikle sesli okuma, grupla okuma, sessiz okuma veya tekrarlayarak okuma yöntemi gibi yöntemlerin çoğunlukla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin örnek bir okuma yaparak öğrencilerin nasıl okuma yapması gerektiğine dair rol model olması gerektiği konusunda ortak görüşe ulaşılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretirken konuşma becerisini geliştirmek için öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda en çok zorlanılan beceri olduğuna ulaşılmıştır. Bu beceriyi geliştirmek için öğrencilerin hedef dile maruz kalması, ana dilinin sınıf ortamından uzaklaştırılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Telaffuz konusunda sıkıntı yaşandığı ve bu yüzden sınıf ortamında bazen arkadaşları tarafından dalga geçileceği endişesi, öğrenciyi konuşma becerisini geliştirmesine engel olduğu düşüncesi hâkim olmuştur. Gündelik hayatla ilgili sık sık konuşmaları ve örnek olay yöntemi ile bu beceriyi geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Serbest konuşma yöntemi, hazırlıksız konuşma, diyalog metinleri, drama yöntemi, şarkı, tekerleme, şiir, anlatma yöntemi ve soru-cevap yöntemi en çok kullanılan yollar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek (2004) çalışmasında konuşma becerisi sınıfta yapılan etkinliklerle geliştirileceğini dile getirmiştir. Özellikle hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları yapmak, yararlı olacağını dile getirmiştir. Öğrenciler bu çalışmalar sırasında eğlenirken öğrendiğini dile getirmiştir. Bizim çalışmamızda da öğrenciler, hazırlıksız konuşma yaptırarak konuşma becerisinin geliştirileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013) çalışmalarında, öğrencilerin öğretimin her aşamasında aktif edilmesi, konuşma becerisi üzerinde daha çok durulması ve her dil becerisine yönelik ayrı ölçme araçlarının kullanılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların sonuçları ile bizim çalışmamızda elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretirken en çok zorlanılan beceriden bir diğeri de yazma becerisi olduğudur. Temel sebeplerinden biri alfabe farklılığı olduğu dil getirilmiştir. Buna ek olarak ünlü harfleri eksik yazmaları ve Arapçanın sağdan yazılmasıdır. Bu beceriyi

geliştirmek için bol bol bakarak yazma ve dikte yönteminin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal, Taşkaya, Ersoy'un (2018) araştırmalarında öğrenciler, Arapçanın sağdan sola yazılmasından dolayı Türkçe yazı yazarken sorun yaşadıklarını ve sık sık yazma etkinliği yaparak bu sorunu çözebileceklerini ifade etmişlerdir. Demirci'nin (2015) çalışmasında, iki dildeki ses farklılıkları ve alfabelerdeki birden çok sesin veya birbirine yakın seslerin bir harfle gösterilmesi gibi hususların yanı sıra metinlerin yazılış yönünün de okumayı etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonuçları ile bizim çalışmamızda elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretirken en sık kullanılan beceri dinleme becerisidir. Çünkü birey ana dilini veya yabancı bir dile ait kelimeleri dinleme sayesinde öğrenmektedir. Genellikle anlatım yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Şarkı dinletilerek film izletilerek de dinleme becerisi geliştirilmeye çalışmıştır. Bazı öğretmenler ise fiziksel koşulların eksikliği sebebiyle dinleme etkinlikleri yapmadıklarını ifade etmiştir.

Beyan'ın (2018) çalışmasında dil öğreticilerine sorulan: "Dinleme becerisini geliştirmek için ne gibi çalışmalar gerçekleştiriyorsunuz?" sorusu üzerine dil öğreticileri; oyunlar ve dramayla, müzik, video, film gibi araçlarla, münazara etkinlikleri ve dikte çalışmalarının uygulanmasıyla öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın verilerine göre elde edilen sonuçlarla çalışmamızın sonucunda ulaştığımız sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Yabancılara Türkçe öğretirken dil becerileri ile birlikte dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirdiğini ve sezdirme yönteminin kullanıldığı görüşü çoğunluktadır. Genellikle metinler aracılığıyla yapıldığı görülmektedir. Geleneksel yöntemi kullanan bazı öğretmenlerin olduğu da görülmüştür.

Beyan'ın (2018) çalışmasında Türkçe öğretimi beş temel alandan oluşmaktadır. Bu alanlar; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisinden meydana gelmektedir. Bu noktadan bakıldığından dil bilgisi Türkçe öğretiminin %20'sini oluşturmaktadır. Geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin, dil bilgisi öğretim çalışmaları incelendiğinde; dil öğreticilerin dil bilgisi öğretimini temel düzeyde dil öğretirken sezdirmeye ve kavratmaya çalıştığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın verilerine göre elde edilen sonuçlarla çalışmamızın sonucunda ulaştığımız sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu da çalışmamızın güvenilirliğini artırmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken hedef dilin kültüründen bağımsız olarak öğretilmeyeceği, dil öğretimi kadar kültür aktarımı da yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dil ve kültürün bir bütün olduğu, kültür aktarımı yapılırken kimi zaman özel gün ve haftaların kullanıldığı kimi zaman bulunduğu şehirlerin tarihi ve kültürel değerlerinin tanıtımının yapıldığı kimi zaman da video ve kısa filmlerle aktarım yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortak kültürel değerlerden faydalandığı ve kitaplardaki metinlerle de kültür aktarımı yapılmıştır.

Beyan'ın (2018) çalışmasında dil öğreticilerine sorulan “Suriye ile Türkiye'nin ortak kültürel tarihinin bulunmasının dil öğretimine ne gibi katkıları vardır?” sorusu üzerine dil öğreticileri bu durumun dersin işleniş aşamasında dil öğretimini kolaylaştırdığını dile getirmiştir. Ortak bir kültürel tarihin bulunması aynı zamanda birtakım ortak kelimelerin de bu dillerde yer aldığını bizlere göstermektedir. Dil öğreticileri öğrencilerin ders esnasında böyle bir durumla karşılaştıklarında öğrencilerin derse daha çok katıldıklarını ve bu durumun öğrencilerin ilgilerini çektiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın verilerine göre elde edilen sonuçlarla çalışmamızın sonucunda ulaştığımız sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Bayraktar, F.B. (2015) yabancılara Türkçe öğretiminde faydalanılan kitapların kültürel unsurların aktarımı açısından değerlendirilmesi adlı çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları setlerinde kültürel unsurların aktarımında özellikle günlük yaşantı ve davranışlar, dini, ahlaki ve kültürel değer ve davranışlar, gelenek ve göreneklerimiz hakkında az bilgi verilmiştir. Her iki çalışmada da kitaplardan kültürel aktarım yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Bayraktar çalışmasında kitaplarda yer alan kültürel unsurlar hakkında az bilgi verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Bayraktar, F.B. (2015). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Faydalanılan Kitapların Kültürel Unsurların Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi”. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Beyan, D. (2018) “Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Dil Öğreticilerinin Dil Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*, Siirt, (s. 63-74)
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. 10(7), 333-358. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8149>
- Erdem, İ. ve Başaran, M. (2010). “Mezun Oldukları Bölümlerin Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisi”. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Journal of Turkology Research)*, 27, 321-339
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Kan, O, M. Sülüsoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı İle İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, s. 29-42.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme*. İçinde (Ed.: Murat Özbay). *Yazma eğitimi* (s. 21-43), Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Köksal, D. & Dağ Pestil, A. (2012). *Yabancı Dil Olarak Konuşma Öğretimi*. A. Kılınc, A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)* içinde (s. 213-234). Ankara: Pegem Akademi.
- Martinet, A. (1985). *İşlevsel Genel Dilbilim*, Ankara: Türkçe Çeviri.
- Özdemir, E. (1987). *Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi. 3. Basım.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık

Sezer, A. Oğuzkan, F., Özdemir, E. ve Göğüş, B. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, B.Özer (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Şimşek, H. A. (2004). İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi Ve Geliştirme Yolları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ünal Kerim, Taşkaya Serdarhan Musa, Ersoy Gökkan (2018), “Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 4(2), s. 134-149

Yıldız, E (2018) Yabancılarla Türkçe Öğretimi Dersinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi, *Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı*, S.68

Türkçe Öğretiminde Bir Materyal Olarak Sevgi Bir Kuş Çocuk Dergisi

Doç. Dr. Ülker ŞEN

Gazi Üniversitesi

ulkersen@gazi.edu.tr

Özet

Çocuk dergileri, çocuğun eğlenceli vakit geçirmesini, eğlenirken yeni bilgiler öğrenmesini sağladığı gibi dil becerileri açısından da çocuğa yararlar sağlamaktadır. Geçmiş yıllarda çocuk dergilerinin okuma becerisini ve yazma becerisini desteklemesi ön planda iken günümüzde teknolojinin de marifetiyle artık dinleme ve konuşma becerilerini de desteklediği görülmektedir. Çocuk dergilerinin dört dil becerisini de destekliyor olması çocuk dergilerini Türkçe öğretimi açısından önemli konuma getirdiği söylenebilir. Çocuk dergileri birçok çalışmaya konu olmuştur. Ancak araştırmaya konu olan Sevgi Kuş çocuk dergisi üzerine alandan yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sevgi Bir Kuş çocuk dergisi Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının bir yayınıdır. İlk yayın hayatına 2015 yılında başlamıştır. 2020 yılı sonuna kadar 8 sayısı yayımlanmıştır. Çalışmanın amacı, Sevgi Bir Kuş çocuk dergisini Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirmektir. Alt amaçları ise Sevgi Bir Kuş çocuk dergisini; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil beceri bağlamında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan metin türleri bağlamında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler bağlamında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temalar bağlamında değerlendirmektir. Çalışma betimsel tarama modelindedir. Veriler, doküman inceleme yoluyla toplanmış, betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinin Türkçe öğretiminde okuma becerisi ve dinleme becerisi olmak üzere dört dil becerisinin kazanımında, bilgilendirici ve hikâye edici metin türü olmak üzere metin türü öğretiminde ve tematik metin kullanımında, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik başta olmak üzere kök değerlerin aktarımında bir materyal olarak kullanılabileceği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Çocuk Dergisi, Sevgi Bir Kuş

Sevgi Bir Kuş, a Children's Magazine as a Material in Turkish Education

Abstract

Children's magazines provide benefits for the child in terms of language skills as well as providing the child with learning new information while having fun. In the past years, it was important for children's magazines to support reading and writing skills, and it is seen that today they also support listening and speaking skills thanks to the advance of technology. It is safe to state that the fact that children's magazines support four language skills makes them important for teaching Turkish. Children's magazines have been the subject of many studies. However, there is no specific study conducted on Sevgi Bir Kuş children's magazine. Sevgi Bir Kuş children's magazine is a publication of the Ministry of Family, Labor and Social Services. The first issue was published in 2015, and 8 issues have since been published until the end of 2020. The aim of the study is to evaluate Sevgi Bir Kuş children's magazine in the context of Turkish teaching. The sub-goals of this study are to evaluate Sevgi Bir Kuş children's magazine in the context of language skills, the text types, the root values and the themes in Turkish Course Curriculum. The data of the study, which was carried out in descriptive scanning model, were collected through document analysis and evaluated through descriptive analysis

. As a result, it was seen that Sevgi Bir Kuş children's magazine can be used in the acquisition of four language skills in Turkish teaching. It has been observed that it can be used as a material in the teaching of the text type, including the informative and narrative type, and in the use of thematic texts as well as in the transfer of root values, such as love, responsibility and patriotism.

Keywords: Turkish Teaching, Children's Magazine, Sevgi Bir Kuş

Giriş

Türkçe öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesinde materyallerin önemli bir yeri vardır. Bu materyaller içinde de yazılı ve basılı materyaller ilk sırada gelmektedir. Ders kitapları, okuma kitapları, sözlükler, yazım kılavuzları, çocuk dergileri yazılı ve basılı materyallerdendir. Çocuk dergileri, “çocuğun güncel ile olan bağını kurması yanında eğlendiricilik ve eğiticilik vasıflarını da bünyesinde barındıran bir nitelik taşır” (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007: 38). Bu niteliği ile çocuk dergileri “çocuğun eğitiminde, gelişmesinde ve topluma katılmasında bilgi, beceri ve yetenekleriyle kendisini gösterebileceği bir eğitim aracıdır” (Yalçın ve Aytaş, 2012: 233).

Çocuk dergileri 19. yüzyıldan günümüze kadar çocuk yayıncılığının bir parçası olmuştur. Çocuk dergiciliğinde Mümeyyiz Dergisi (1869) ile başlayan yolculuk Etfal (1875), Çocuklara Rehber (1897), Çocuk Bahçesi (1904), Çocuk Dünyası (1912), Çocuk Duygusu (1913), Çocuk Dostu (1914), Talebe Defteri (1915), Sevimli Mecmua Dergisi (1925), Doğan Kardeş (1945), Milliyet Çocuk (1972), Türkiye Çocuk (1981), Miço (2001), Diyanet Çocuk (2013), Milliyet Kardeş (1982), Bilim Çocuk (1998), Meraklı Minik (2007), Bilge Çocuk (2016), TRT Çocuk (2011) gibi dergilerle devam etmiş/etmektedir. Dergilerden bazıları zaman içinde yolculuklarına nokta koyarken bazı dergiler de zaman içinde yola çıkmaktadır. Yoluna, yolculuğuna yeni çıkmış sayılabilecek dergilerden biri de Sevgi Bir Kuş çocuk dergisidir. Bu dergi Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının bir yayınıdır.

Sevgi Bir Kuş dergisinin ilk sayısı 2015 yılında 67 sayfa olarak yayımlanmıştır. İkinci sayı 2015 yılında 65 sayfa, üçüncü sayı 2016 yılında 67 sayfa, dördüncü sayı 2016 yılında 67 sayfa, beşinci sayı 2017 yılında 65 sayfa, altıncı sayı 2017 yılında 68 sayfa, yedinci sayı 2019 yılında 51 sayfa, sekizinci sayı 2020 yılında 62 sayfa olarak yayımlanmıştır. 1-7. sayılarda üç ayda bir yayımlanacağı ifade edilirken 8. Sayıdan itibaren altı ayda bir yayımlanacağı duyurulmuştur. Derginin ilk sayısında “Dergimizin içeriğinde günümüze ait seçkin edebiyat örnekleri aracılığıyla yeteneklerinizi keşfetmenize, toplumsal ve kültürel değerlerimizi tanımanıza ve tüm bunların toplamında okumanın hazzına varabilmenize imkân sağlayacak birçok bölüm bulabileceksiniz.” sözleriyle çocuklara dergi takdim edilmiştir. Dergiye ve derginin bütün sayılarına <http://www.sevgibirkus.com.tr> adresi üzerinde ulaşılabilmektedir. Dergi erişilebilir çocuk dergisi özelliği ile dergi

sayılarının sesli betimlemelerine, işaret dili ile anlatımlarına, dijital içeriğine, zenginleştirilmiş dergi içeriğine site üzerinden ulaşabilmek mümkündür. İşitme engelli, görme engelli çocukların işaret dili ve sesli betimleme özelliği ile dergiden faydalanabilmesine olanak sağlamaktadır. Sevgi Bir Kuş dergisi ilk etapta okuma materyali olarak algılansa da dijital içeriği ve zenginleştirilmiş içeriği ile aynı zamanda bir dinleme materyali olma özelliğini de taşımaktadır. Alanda yapılan çalışmalarda çocuk dergilerinin dinleme becerisi üzerine etkisi ya da katkısı gündeme gelmemiştir.

Alanda yapılmış çalışmalar değerlendirildiğinde çocuk dergilerinin okuma becerisini desteklediği için etkili birer okuma materyali olabileceği (Balcı, 2003), Türkçenin ana dili olarak öğretiminin yanı sıra yabancı dil olarak öğretiminde ve yurt dışındaki Türk çocuklarına öğretiminde kullanılacak materyaller olduğu (Bal Açıkgöz, 2015) yönünde tespitler bulunmaktadır. Bununla birlikte çocuk dergilerinin çocuğun eğitiminde etkili olduğu (Gezmen, 2019, Şimşek, 2001, Alabaş, 2018) ve çocuğa değer aktarımında (Alabay, Can, Kandemir ve Güney, 2018; Yılmaz ve Duman, 2018; Tekinşen, 2019; Yılmaz, 2018; Yeter, 2019; Güler, 2019) kullanılacak materyaller olduğu yönünde çalışmalara rastlanmaktadır. Bozkurt (2020) çocuk dergileri ile ilgili lisans üstü tezleri değerlendirdiği çalışmasında eğitim öğretim alanında 19 lisans üstü çalışmanın çocuk dergileri üzerine olduğunu ortaya koymuştur. Bu veriye ek olarak lisans üstü tezlerin konu dağılımına bakıldığında ilk sırada değerler eğitimi konusunun geldiğini, bu konuyu takiben dergi içerik incelemesinin ve eski harflerden yeni harflere metin çevirisinin takip ettiği ilave edilebilir. Bahse konu olan çalışmalarda çalışma grubu ya da örneklemin hangi dergiler olduğuna bakıldığında ise TRT Çocuk (3), Bilim Çocuk (2), Mavi kırlangıç, Arkadaş, Musavver Çocuk Postası, Çocuk Dostu, Sevimli Mecmua, Mektebli, Doğan Kardeş, Tercüman Çocuk, Diyanet Çocuk, Bilge Çocuk, Türkçem, Afacan Çocuk, Türkiye Çocuk, Meraklı Minik, Kırmızıfare, Ebe Sobe, Diyanet Çocuk, Talebe Defteri, Çocuk Sesi, Gürbüz Türk Çocuğu, Çocuklara Kıraat, Çamlıca Çocuk dergilerinin çalışıldığı görülmektedir. Alan taramasında Sevgi Bir Kuş adlı çocuk dergisi ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatürden elde edilen bilgiler ışığında bu çalışmanın temel amacı, Sevgi Bir Kuş çocuk dergisini Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirmektir. Sevgi Bir

Kuş çocuk dergisini Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil beceri bağlamında, metin türleri bağlamında, kök değerler bağlamında, temalar bağlamında değerlendirmek de çalışmanın alt amaçlarıdır.

Yöntem

Çalışma betimsel tarama modelindedir. Çalışma evrenini Sevgi Bir Kuş çocuk dergisi oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşıldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Evren 8 sayıdan oluşmaktadır. Her sayının baskı versiyonları çalışmaya esas alınmıştır. Veriler, doküman inceleme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analizle değerlendirilmiştir. Veriler daha önceden belirlenen dil becerileri, tema, kök değerler, metin türü temaları altında sınıflandırılmıştır. Her bir dergi sayısı içeriğinde yer alan bölümler ve bölümlere ait metinler/etkinlikler listelenmiş, listede yer alan metinler/etkinlikler belirlen tema başlıklarında değerlendirilmiştir.

Bulgular

Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde dil becerilerine yönelik bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil becerileri okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma başlıkları altında ele alınmıştır. Program'da yer alan ve Türkçe öğretiminin temeli teşkil eden dil becerilerine yönelik Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde elde edilen bulgular tablolara yansıtılmıştır.

Tablo 1: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde dil becerilerinin yer alma durumu (1-2. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Beceri alanı	Bölüm/Metin adı	Beceri alanı
1. Sayı	1. Sayı	2. Sayı	2. sayı
Çocuk Hakları/Ben Bir Çocuğum	okuma	Çocuk Hakları/Biz Çocuğuz	okuma
Bizim Sanatlarımız/Ebru	okuma	Seyahat Notlarım/ Midyat'tan Merhaba	okuma
Gönül Gözü/Kırk Yusuf	okuma	Gönül Gözü/Eden Bulur: Kuş ve Yılan	okuma
Seyahat Notlarım/ Şadırvanın Önünde	okuma	Bizim Sanatlarımız/ Tel İle Örülen Dantel: Telkâri	okuma

Hadi sen anlat?	konuşma/ okuma	Şiir Defteri/Nazlı Keçi	okuma
Masal/Balış'ın Oyunları	okuma	Görünmez Olduğunu Hayal Et	okuma/yazma konuşma
Şiir Defteri/Ahşap Kalem	okuma	Deneme/Küçük Prens'e Mektup	okuma
Masal Kutusu/Karanfil	okuma	Şiir Defteri/Ayin Ninni	okuma
Bizim Vakıflarımız/ Osmanlıda Yardımlaşma	okuma	Bizim Vakıflarımız/ Sadaka Taşı	okuma
Kadim Dede	okuma	Kadim Dede	okuma
Dünyadan Çocuklar/ Hayata Tutunan Çocuklar	okuma	Dünyadan Çocuklar/ Böyle Bir Vatan Özlenmez mi?	okuma
Profesör Limon Kafa	yazma/ okuma	Masal Kutusu/Ağabey Olmak İsteyen Küçük Zürafa	okuma
Haydi Bir Hikâye Yaz	yazma	Hikâye/Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim	okuma
Çizgi Film Nasıl Yapılır?	okuma	Bir Şey Daha Öğrendim/Oyuncak Müzesi	okuma
Mavi Ayaklar	Okuma	Hayvanlar Alemi/ Merhaba! Adım Ornitorenk	okuma
Midos Kartalı'nın Gözü	Okuma	Mavi Kuş	okuma
Kırmızı Balon	dinleme/ izleme	Gökteki Kale: Laputa	dinleme/ izleme
Sizden Gelen	okuma/ yazma	Sizden Gelen	okuma/yazma
Bilmece Bulmaca	okuma/ yazma		

Tablo 2: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde
dil becerilerinin yer alma durumu (3-4. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Beceri alanı	Bölüm/Metin adı	Beceri alanı
3. Sayı	3. Sayı	4. Sayı	4. sayı
Şiir Defteri/ Sevgi Bir Kuş	okuma	Türk Dünyası	okuma
2016 UNESCO Ahmed Yesevi Yılı	okuma	Kafesteki Turkuaz	okuma
Türkistan'ın Kalbi / Ahmed Yesevi	okuma	Seyahat Notlarım/Tokat	okuma
Seyahat Notlarım/ Türkistan'da Yesevi'nin İzinde	okuma	Ne Yapardın?	okuma konuşma yazma
Ne Yapardın?	okuma/ konuşma/ yazma	Bizim Zanaatlarımız/Yazma Baskı	okuma
Bizim Zanaatlarımız/ Tahta Kaşık	okuma	Dedemin Kırmızı Mızıkası	okuma
Gönül Gözü/ Ahmed Yesevi'nin Hikmet Yolu	okuma	Röportaj	okuma
Her Çocuk Dünya Çapında Bir İnsan Olabileceği Umudunu İçinde Taşımalı	okuma	Kardeş Masallar/Örme Yüzük	okuma
Ahmed Yesevi'nin Değerleri	okuma	Çocuk Hakları	okuma
Çocuk Hakları Komitesi	okuma	Bir Şey Daha Öğrendim/ TÜRVAK sinema ve Televizyon Müzesi	okuma
Kardeş Masallar Dizisi/Bir Bilge, Bir Aksakal... Hakan Şanbek İle Atı	okuma	Gönül Gözü/Mevlana'nın Gönül Müziği: Aşk	okuma

Bir Şey Daha Öğrendim/Bir Asır Öncesine Yolculuk Çanakkale	okuma	Kadim Dede	okuma
Zeytin Ağacı	okuma	Dünyadan Çocuklar	okuma
Dünyadan Çocuklar	okuma	İlginç Bilgiler	okuma
Kadim Dede	okuma	Beyaz Gemi	okuma
Meydanlar ve Çocuk/Vatan Nöbetini Taçlandıran Çocuklar	okuma	Her Çocuk Özeldir	dinleme / izleme
İlginç Bilgiler	okuma	Sizden Gelenler	okuma/ yazma
Juju Beni Unutma	Okuma		
Sizden Gelenler	okuma/ yazma		
Cennetin Çocukları	dinleme/ izleme		

Tablo 3: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde dil becerilerinin yer alma durumu (5-6. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Beceri alanı	Bölüm/Metin adı	Beceri alanı
5. Sayı	5. Sayı	6. Sayı	6. sayı
Doğrular Defteri	okuma	Hikâye/Neşeli Meşenin Palamutları	okuma
Seyahat Notlarım/ Filistin	okuma	Seyahat Notlarım/ Şanlıurfa	okuma
Ne yapardın?	okuma/yazma / konuşma	Ne yapardın?	okuma/yazma konuşma
Bizim Sanatlarımız/ Minyatür	okuma	Bizim Zanaatlarımız/ Çarık	okuma
Şiir Defteri/Biricik Dünya	okuma	Şiir Defteri/Güllerle Geleceğim	okuma
Kardeş Masallar/ Kağıt İcadı Nasıl Oldu?	okuma	Hikâye/Benim Babam Bisiklete Benziyor	okuma

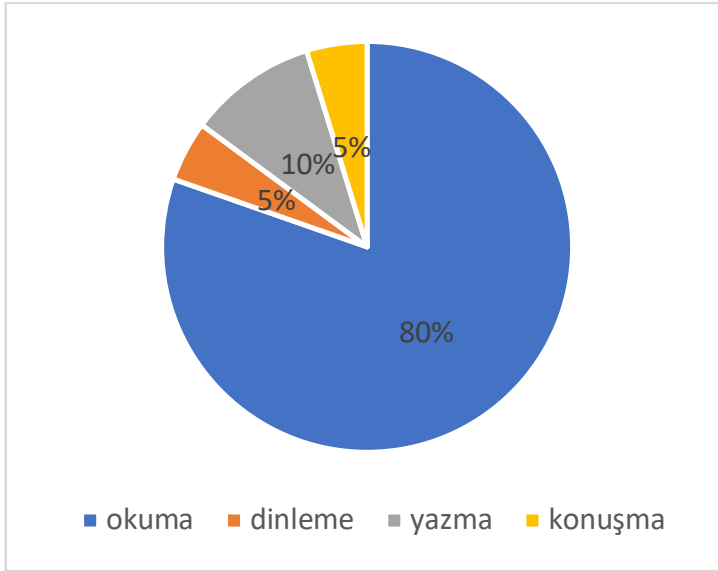
Röportaj/Ali Akbaş İle Söyleşi	okuma	Çocuk Hakları/Oyun Hakkı	okuma
İlginç Bilgiler	okuma	Bir Şey Daha Öğrendim/Uçurtmaların Yer Yüzündeki Müzesi	okuma
Kadim Dede	okuma	İlginç Bilgiler	okuma
Hikâye/Yelice'nin Üveyikleri	okuma	Kadim Dede	okuma
Miniatürk	okuma	Hikâye/Mehmet'in Babası	okuma
Gönül Gözü/Kayıp İnek	okuma	Gönül Gözü/Evlat Babanın Sırrıdır	okuma
Dünyadan Çocuklar	okuma	Röportaj	okuma
Çitlembik'in Maceraları	okuma	Röportaj	okuma
Ben Bir Gürgen Dalıyım			
Kayıp Balık Memo	dinleme/izleme	Röportaj	okuma
Sizden gelenler	okuma/yazma	Röportaj	okuma
		Röportaj	okuma
		Dünyadan Çocuklar	okuma
		Astsubay Süleyman	okuma
		Sözcüklerin Gücü	izleme/ dinleme
		Babamın Gözleri Kedi Gözleri	okuma
		Çılgın Babam	okuma
		Sizden Gelenler	okuma/yazma

Tablo 4: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde dil becerilerinin yer alma durumu (7-8. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Beceri alanı	Bölüm/Metin adı	Beceri alanı
7. Sayı	7. Sayı	8. Sayı	8. sayı
Hikâye Kutusu/ Dedemden Anneme En Güzel Miras	okuma	Hikâye Kutusu/ Bilgi Sayaroğlu'nun Saydıkları	okuma
Sen Olsan?	okuma/yazma konuşma	Sen olsan?	okuma/yazma konuşma
Gezginler Kulübü / Artvin	okuma	Gezginler Kulübü/ Bakü	okuma
Kanadımdaki Şiir/ Dedem ve Kardan Adam	okuma	Kanadımdaki Şiir/15 Temmuz Gecesi	okuma
Usta Eller/Sepet Örücülüğü	okuma	Usta Eller/Ahşap Oyuncak Yapımı	okuma
Meraklı Mikrofon/ Hepimizin Annesi Oya Anne	okuma	Gel de Şaşıрма?	okuma
Kadim Dede	okuma	Kadim Dede	okuma
Çağrımız Var/Daha Ne İsterim	okuma	Çağrımız var/Şimdi Sevmek Zamanıdır	okuma
Oyun Bizim İşimiz	okuma	Oyun Bizim İşimiz/ Ebem Evi	okuma
Güven Usta	okuma	Gönül Gözü/Bal Tadında Bir Bilge: Zehir Dede	okuma
Gel de Şaşıрма	okuma	Meraklı Mikrofon/ Edebiyatımızın Beyaz Kartalı Bahaettin Karakoç	okuma
Sol Ayağım	okuma	Şiir Defteri/Bir Çocuk Parkında Çocuklarla	okuma
Birinci Sınıf	dinleme/izleme	Bir Şey Daha Öğrendim/Anadolu Açık Hava Müzesi	okuma
Posta Kutusu	okuma /yazma	Bulutlara Şiir Yazan Çocuk	okuma
		Modern Mağara Çocuğu Tek	okuma
		Wall-E	dinleme/ izleme
		Posta Kutusu	okuma/yazma

Tablolar değerlendirildiğinde Sevgi Bir Kuş dergisinde yer alan metinlerden / etkinliklerden okuma becerisini destekleyenlerin dağılımları şu şekildedir: 1. Sayıda 17, 2. Sayıda 17, 3. Sayıda 19, 4. Sayıda 16, 5. Sayıda 15, 6. Sayıda 22, 7. Sayıda 13, 8. Sayıda 16. Dinleme/izleme becerisini destekleyen metinlerin her sayıda bir metin şeklide olduğu ifade edilebilir. Yazma becerisinin 1. Sayıda 3, 2 ve sonraki diğer sayılarda 2'şer metinle; konuşma becerisinin de yine dinleme gibi birer metinle desteklendiği görülmektedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında okuma becerisinin dergide %80'lik bir paya sahip olduğu söylenebilir.

Şekil 1: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinin dil becerilerine yönelik etki durumu



Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde metin türlerine yönelik bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metin türleri Bilgilendirici: anı, biyografi, otobiyografi, blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar, gezi yazıları, makale/fıkra/söyleşi/deneme, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları; Hikâye edici: çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal/efsane/destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro; şiir: şiir, mani/ninni, şarkı/türkü, tekerleme/sayışmaca olarak ifade edilmiştir. Program'da yer alan metin türlerine yönelik Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde elde edilen bulgular tablolara yansıtılmıştır.

Tablo 5: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde yer alan metin türleri (1-2. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Metin türü	Bölüm/Metin adı	Metin türü
1. Sayı	1. Sayı	2. Sayı	2. sayı
Çocuk Hakları/Ben Bir Çocuğum	öykü/hikâye edici	Çocuk Hakları/ Biz Çocuğuz	şiir/şiir
Bizim Sanatlarımız/Ebru	çizgi roman/ hikâye edici	Seyahat Notlarım/ Midyat'tan Merhaba	gezi yazısı/ bilgilendirici
Gönül Gözü/Kırk Yusuf	masal/hikâye edici	Gönül Gözü/ Eden Bulur: Kuş ve Yılan	masal/hikâye edici
Seyahat Notlarım/ Şadırvanın Önünde	gezi yazısı/ bilgilendirici	Bizim Sanatlarımız/ Tel İle Örülen Dantel: Telkâri	röportaj/ bilgilendirici
Hadi sen anlat?		Şiir Defteri/Nazlı Keçi	şiir / şiir
Masal/Balış'ın Oyunları	masal/ hikâye edici	Görünmez Olduğunu Hayal Et	
Şiir Defteri/Ahşap Kalem	şiir/şiir	Deneme/Küçük Prens'e Mektup	deneme/ bilgilendirici
Masal Kutusu/Karanfil	masal/ hikâye edici	Şiir Defteri/Ayin Ninni	şiir / şiir
Bizim Vakıflarımız/ Osmanlıda Yardımlaşma	bilgilendirici	Bizim Vakıflarımız/ Sadaka Taşı	bilgilendirici
Kadim Dede	çizgi roman/ hikâye edici	Kadim Dede	çizgi roman/ hikâye edici
Dünyadan Çocuklar/ Hayata Tutunan Çocuklar	bilgilendirici	Dünyadan Çocuklar/ Böyle Bir Vatan Özlenmez mi?	röportaj/ bilgilendirici
Profesör Limon Kafa		Masal Kutusu/ Ağabey Olmak İsteyen Küçük Zürafa	masal/hikâye edici
Haydi Bir Hikâye Yaz		Hikâye/Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim	hikâye/ hikâye edici

Çizgi Film Nasıl Yapılır?	Bilgilendirici	Bir Şey Daha Öğrendim/ Oyuncak Müzesi	bilgilendirici
Mavi Ayaklar	biyografi/ bilgilendirici	Hayvanlar Alemi/Merhaba! Adım Ornitorenk	biyografi/ bilgilendirici
Midos Kartalı'nın Gözü	hikâye/hikâye edici	Mavi Kuş	hikâye/hikâye edici
Kırmızı Balon		Gökteki Kale: Laputa	
Sizden Gelen	şiiir /deneme/ resim	Sizden Gelen	şiiir/deneme/resim öykü
Bilmece Bulmaca	sözcük avı adım adım şiiir		

Tablo 6: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde yer alan metin türleri (3-4. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Metin türü	Bölüm/Metin adı	Metin türü
3. Sayı	3. Sayı	4. Sayı	4. sayı
Şiiir Defteri/ Sevgi Bir Kuş	şiiir/şiiir	Türk Dünyası	bilgilendirici
2016 UNESCO Ahmed Yesevi Yılı	Bilgilendirici	Kafesteki Turkuaz	öykü/hikâye edici
Türkistan'ın Kalbi / Ahmed Yesevi	Bilgilendirici	Seyahat Notlarım/ Tokat	gezi yazısı/ bilgilendirici
Seyahat Notlarım/ Türkistan'da Yesevi'nin İzinde	gezi yazısı/ bilgilendirici	Ne Yapardın?	
Ne Yapardın?		Bizim Zanaatlarımız/ Yazma Baskı	röportaj/ bilgilendirici
Bizim Zanaatlarımız/ Tahta Kaşık	röportaj/ bilgilendirici	Dedemin Kırmızı Mızıkası	öykü/hikâye edici
Gönül Gözü/Ahmed Yesevi'nin Hikmet Yolu	öykü/hikâye edici	Röportaj	röportaj/ bilgilendirici
Her Çocuk Dünya Çapında Bir İnsan Olabileceği Umudunu İçinde Taşımalı	röportaj/ bilgilendirici	Kardeş Masallar/ Örme Yüzük	masal/hikâye edici

Ahmed Yesevi'nin Değerleri	Bilgilendirici	Çocuk Hakları	bilgilendirici
Çocuk Hakları Komitesi	röportaj/ bilgilendirici	Bir Şey Daha Öğrendim/ TÜRVAK sinema ve Televizyon Müzesi	bilgilendirici
Kardeş Masallar Dizisi/ Bir Bilge, Bir Aksakal... Hakan Şanbek İle Atı	masal/hikâye edici	Gönül Gözü/ Mevlana'nın Gönül Müziği: Aşk	öykü/hikâye edici
Bir Şey Daha Öğrendim/ Bir Asır Öncesine Yolculuk Çanakkale	gezi yazısı/ bilgilendirici	Kadim Dede	çizgi roman/ hikâye edici
Zeytin Ağacı	öykü/hikâye edici	Dünyadan Çocuklar	röportaj/ bilgilendirici
Dünyadan Çocuklar	mektup/ bilgilendirici	İlginç Bilgiler	bilgilendirici
Kadim Dede	çizgi roman/ hikâye edici	Beyaz Gemi	roman/hikâye edici
Meydanlar ve Çocuk/ Vatan Nöbetini Taçlandıran Çocuklar	röportaj/ bilgilendirici	Her Çocuk Özeldir	
İlginç Bilgiler	bilgilendirici	Sizden Gelenler	şiir/hikâye/resim
Juju Beni Unutma	hikâye/hikâye edici		
Sizden Gelenler	şiir/deneme/ resim öykü		

Tablo 7: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde yer alan metin türleri (5-6. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Metin türü	Bölüm/Metin adı	Metin türü
5. Sayı	5. Sayı	6. Sayı	6. sayı
Doğrular Defteri	öykü/hikâye edici	Hikâye/Neşeli Meşenin Palamutları	hikâye/hikâye edici
Seyahat Notlarım/ Filistin	gezi yazısı/ bilgilendirici	Seyahat Notlarım/ Şanlıurfa	gezi yazısı/ bilgilendirici
Ne yapardın?		Ne yapardın?	
Bizim Sanatlarımız/ Minyatür	röportaj/ bilgilendirici	Bizim Zanaatlarımız/ Çarık	röportaj/bilgilendirici
Şiir Defteri/Biricik Dünya	şiir/şiir	Şiir Defteri/ Güllerle Geleceğim	şiir/şiir
Kardeş Masallar/ Kağıt İcadı Nasıl Oldu?	masal/hikâye edici	Hikâye/Benim Babam Bisiklete Benziyor	hikâye/hikâye edici
Röportaj/Ali Akbaş İle Söyleşi	röportaj/ bilgilendirici	Çocuk Hakları/ Oyun Hakkı	deneme/bilgilendirici
İlginç Bilgiler	bilgilendirici	Bir Şey Daha Öğrendim/ Uçurtmaların Yer Yüzündeki Müzesi	bilgilendirici
Kadim Dede	çizgi roman/ hikâye edici	İlginç Bilgiler	bilgilendirici
Hikâye/Yelice'nin Üveyikleri	hikâye/hikâye edici	Kadim Dede	çizgi roman/hikâye edici
Miniatürk	gezi yazısı/ bilgilendirici	Hikâye/ Mehmet'in Babası	hikâye/hikâye edici
Gönül Gözü/Kayıp İnek	masal/hikâye edici	Gönül Gözü/ Evlat Babanın Sırrıdır	hikâye/hikâye edici
Dünyadan Çocuklar	röportaj/ bilgilendirici	Röportaj	röportaj/bilgilendirici

Çitlembik'in Maceraları	hikâye/hikâye edici	Röportaj	röportaj/bilgilendirici
Ben Bir Gürgen Dalıyım			
Kayıp Balık Memo		Röportaj	röportaj/bilgilendirici
Sizden gelenler	şiir/hikâye/ resim	Röportaj	röportaj/bilgilendirici
		Röportaj	röportaj/bilgilendirici
		Dünyadan Çocuklar	mektup/bilgilendirici
		Astsubay Süleyman	deneme/bilgilendirici
		Sözcüklerin Gücü	
		Babamın Gözleri Kedi Gözleri	hikâye/hikâye edici
		Çılgın Babam	hikâye/hikâye edici
		Sizden Gelenler	şiir/hikâye/resim

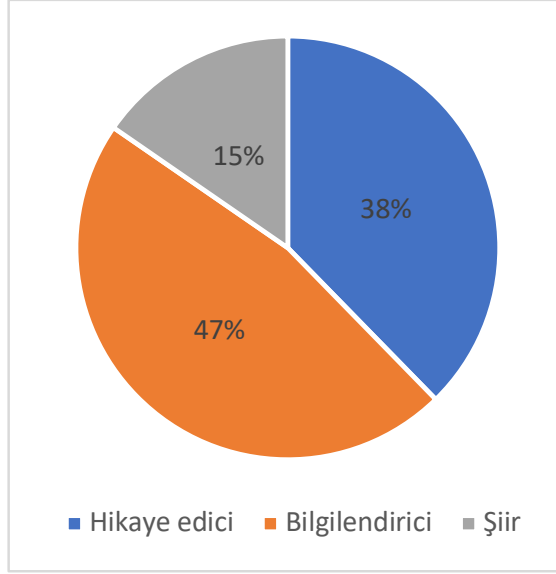
Tablo 8: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde yer alan metin türleri (7-8. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Metin türü	Bölüm/Metin adı	Metin türü
7. Sayı	7. Sayı	8. Sayı	8. sayı
Hikâye Kutusu/ Dedemden Anneme En Güzel Miras	hikâye/hikâye edici	Hikâye Kutusu/Bilgi Sayaroğlu'nun Saydıkları	hikâye/hikâye edici
Sen Olsan?		Sen olsan?	
Gezginler Kulübü / Artvin	gezi yazısı/ bilgilendirici	Gezginler Kulübü/Bakü	gezi yazısı/ bilgilendirici
Kanadımdaki Şiir/ Dedem ve Kardan Adam	şiir/şiir	Kanadımdaki Şiir/15 Temmuz Gecesi	şiir/şiir
Usta Eller/Sepet Örucülüğü	röportaj/ bilgilendirici	Usta Eller/Ahşap Oyuncak Yapımı	röportaj/ bilgilendirici
Meraklı Mikrofon/ Hepimizin Annesi Oya Anne	röportaj/ bilgilendirici	Gel de Şaşırma?	bilgilendirici

Kadim Dede	çizgi roman/ hikâye edici	Kadim Dede	çizgi roman/hikâye edici
Çağrımız Var/Daha Ne İsterim	şiir/şiir	Çağrımız var/ Şimdi Sevmek Zamanıdır	şiir / şiir
Oyun Bizim İşimiz	Bilgilendirici	Oyun Bizim İşimiz/Ebem Evi	bilgilendirici
Güven Usta	çizgi roman/ hikâye edici	Gönül Gözü/ Bal Tadında Bir Bilge: Zehir Dede	hikâye/hikâye edici
Gel de Şaşıрма	Bilgilendirici	Meraklı Mikrofon/ Edebiyatımızın Beyaz Kartalı Bahaettin Karakoç	röportaj/ bilgilendirici
Sol Ayağım	otobiyografi/ bilgilendirici	Şiir Defteri/Bir Çocuk Parkında Çocuklarla	şiir/şiir
Birinci Sınıf		Bir Şey Daha Öğrendim/ Anadolu Açık Hava Müzesi	bilgilendirici
Posta Kutusu	şiir/hikâye/resim	Bulutlara Şiir Yazan Çocuk	roman/hikâye edici
		Modern Mağara Çocuğu Tek	hikâye/hikâye edici
		Posta Kutusu	şiir/hikâye/resim

Tablolar değerlendirildiğinde hikaye edici metin türünün dağılımı açısından 6. Sayının 8 hikaye edici metinle ön plana çıktığı görülmektedir. 6. Sayıyı sırasıyla 1, 4 ve 5. Sayı 7 hikaye edici metinle, 8. Sayı 6 hikaye edici metinle, 2 ve 3. Sayı 5 hikaye edici metinle takip etmektedir. Bilgilendirici metin türü bakımından 1. Sayıda 5, 2. Sayıda 7, 3. Sayıda 11, 4. Sayıda 8, 5. Sayıda 6, 6. Sayıda 12, 7 ve 8. Sayıda 6 metin bulunmaktadır. Son olarak şiir türü bakımından tablolara bakıldığında 1, 3, 5, 6. Sayılarda 2'şer, 2 ve 8. Sayıda 4'er, 4. Sayıda 1, 7. Sayıda 3 şiir metin türünün yer aldığı görülmektedir. Şekil 2'de görüldüğü gibi dergide hikâye edici metin türüne daha yoğun yer aldığı görülmektedir.

Şekil 2: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde yer alan metinlerin türlerine göre dağılımı



Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde kök değerlere yönelik bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kök değerler: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirlenmiştir. Program'da yer alan kök değerlere yönelik Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde elde edilen bulgular tablolara yansıtılmıştır.

Tablo 9: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde kök değerlerin yer alma durumu (1-2. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Kök değer	Bölüm/Metin adı	Kök değer
1. Sayı	1. Sayı	2. Sayı	2. sayı
Çocuk Hakları/Ben Bir Çocuğum	sevgi	Çocuk Hakları/Biz Çocuğuz	sevgi
Bizim Sanatlarımız/Ebru	sorumluluk	Seyahat Notlarım/Midyat'tan Merhaba	sevgi saygı

Gönül Gözü/Kırk Yusuf	sabır	Gönül Gözü/Eden Bulur: Kuş ve Yılan	dürüstlük / adalet yardımseverlik
Seyahat Notlarım/ Şadırvanın Önünde		Bizim Sanatlarımız/ Tel İle Örülen Dantel: Telkâri	sorumluluk
Hadi sen anlat?		Şiir Defteri/Nazlı Keçi	sevgi
Masal/Baliş'in Oyunları	Yardımseverlik	Görünmez Olduğunu Hayal Et	
Şiir Defteri/Ahşap Kalem	Sevgi	Deneme/Küçük Prens'e Mektup	sevgi
Masal Kutusu/ Karanfil	Sevgi	Şiir Defteri/Ayin Ninni	
Bizim Vakıflarımız/ Osmanlıda Yardımlaşma	yardımseverlik sorumluluk sevgi saygı	Bizim Vakıflarımız/ Sadaka Taşı	yardımseverlik sorumluluk
Kadim Dede	Vatanseverlik	Kadim Dede	sabır/saygı sorumluluk
Dünyadan Çocuklar/Hayata Tutunan Çocuklar	yardımseverlik sevgi	Dünyadan Çocuklar/ Böyle Bir Vatan Özlenmez mi?	vatanseverlik
Profesör Limon Kafa		Masal Kutusu/Ağabey Olmak İsteyen Küçük Zürafa	sevgi
Haydi Bir Hikâye Yaz		Hikâye/Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim	öz denetim
Çizgi Film Nasıl Yapılır?		Bir Şey Daha Öğrendim/Oyuncak Müzesi	
Mavi Ayaklar	Sevgi	Hayvanlar Alemi/ Merhaba! Adım Ornitorenk	sevgi

Tablo 10: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde kök değerlerin yer alma durumu (3-4. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Kök değer	Bölüm/Metin adı	Kök değer
3. Sayı	3. Sayı	4. Sayı	4. sayı
Şiir Defteri/ Sevgi Bir Kuş	Sevgi	Türk Dünyası	
2016 UNESCO Ahmed Yesevi Yılı		Kafesteki Turkuaz	vatanseverlik
Türkistan'ın Kalbi / Ahmed Yesevi	sevgi saygı	Seyahat Notlarım/ Tokat	
Seyahat Notlarım/ Türkistan'da Yesevi'nin İzinde	saygı sevgi	Ne Yapardın?	
Ne Yapardın?		Bizim Zanaatlarımız/ Yazma Baskı	
Bizim Zanaatlarımız/ Tahta Kaşık		Dedemin Kırmızı Mızıkası	yardımseverlik
Gönül Gözü/Ahmed Yesevi'nin Hikmet Yolu	sevgi dürüstlük sorumluluk	Röportaj	
Her Çocuk Dünya Çapında Bir İnsan Olabileceği Umudunu İçinde Taşımalı		Kardeş Masallar/ Örme Yüzük	sevgi
Ahmed Yesevi'nin Değerleri	sevgi saygı adalet dürüstlük	Çocuk Hakları	adalet
Çocuk Hakları Komitesi		Bir Şey Daha Öğrendim/ TÜRVAK sinema ve Televizyon Müzesi	
Kardeş Masallar Dizisi/ Bir Bilge, Bir Aksakal... Hakan Şanbek İle Atı	adalet	Gönül Gözü/ Mevlana'nın Gönül Müziği: Aşk	sevgi

Bir Şey Daha Öğrendim/ Bir Asır Öncesine Yolculuk Çanakkale	vatanseverlik	Kadim Dede	vatanseverlik sevgi
Zeytin Ağacı	vatanseverlik sevgi yardımseverlik	Dünyadan Çocuklar	
Dünyadan Çocuklar	saygı		
Kadim Dede	vatanseverlik		
Meydanlar ve Çocuk/ Vatan Nöbetini Taçlandıran Çocuklar	vatanseverlik		

Tablo 11: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde
kök değerlerin yer alma durumu (5-6. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Kök değer	Bölüm/Metin adı	Kök değer
5. Sayı	5. Sayı	6. Sayı	6. sayı
Doğrular Defteri	dürüstlük	Hikâye/Neşeli Meşenin Palamutları	sevgi
Seyahat Notlarım/Filistin		Seyahat Notlarım/ Şanlıurfa	
Ne yapardın?		Ne yapardın?	
Bizim Sanatlarımız/ Minyatür		Bizim Zanaatlarımız/ Çarık	
Şiir Defteri/Biricik Dünya		Şiir Defteri/Güllerle Geleceğim	sevgi
Kardeş Masallar/Kağıt İcadı Nasıl Oldu?	sorumluluk	Hikâye/Benim Babam Bisiklete Benziyor	sevgi
Röportaj/Ali Akbaş İle Söyleşi		Çocuk Hakları/Oyun Hakkı	
İlginç Bilgiler		Bir Şey Daha Öğrendim/ Uçurtmaların Yer Yüzündeki Müzesi	
Kadim Dede	vatanseverlik	İlginç Bilgiler	

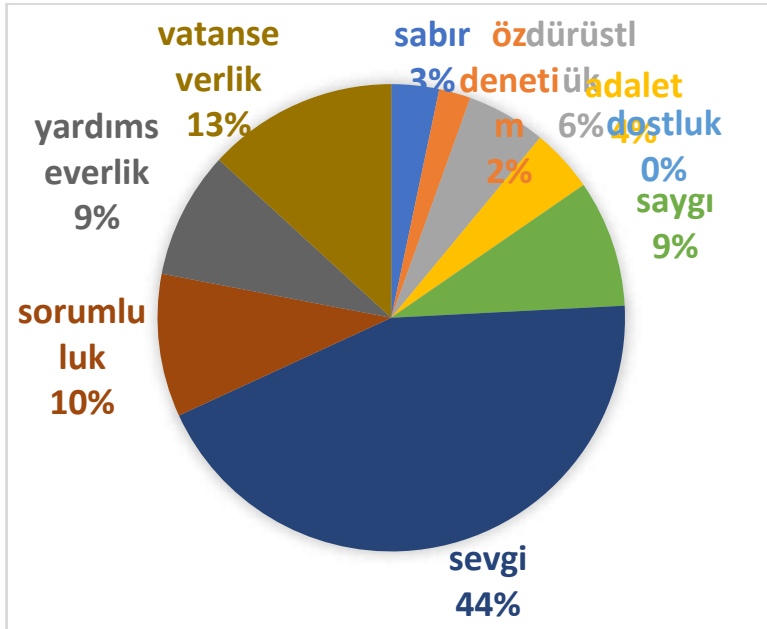
Hikâye/Yelice'nin Üveyikleri	vatanseverlik	Kadim Dede	sorumluluk
Miniatürk	sevgi	Hikâye/Mehmet'in Babası	sevgi
Gönül Gözü/Kayıp İnek		Gönül Gözü/Evlat Babanın Sırrıdır	Sevgi
Dünyadan Çocuklar	sevgi	Röportaj	vatanseverlik
		Röportaj	
		Röportaj	
		Röportaj	
		Röportaj	
		Dünyadan Çocuklar	sevgi /saygı
		Astsubay Süleyman	sevgi

Tablo 12: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde kök değerlerin yer alma durumu (7-8. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Kök değer	Bölüm/Metin adı	Kök değer
7. Sayı	7. Sayı	8. Sayı	8. sayı
Hikâye Kutusu/ Dedemden Anneme En Güzel Miras	Sevgi	Hikâye Kutusu/ Bilgi Sayaroğlu'nun Saydıkları	öz denetim
Sen Olsan?		Sen olsan?	
Gezginler Kulübü / Artvin		Gezginler Kulübü/ Bakü	
Kanadımdaki Şiir/ Dedem ve Kardan Adam	sevgi	Kanadımdaki Şiir/15 Temmuz Gecesi	vatanseverlik
Usta Eller/Sepet Örücülüğü		Usta Eller/Ahşap Oyuncak Yapımı	
Meraklı Mikrofon/ Hepimizin Annesi Oya Anne	sevgi	Gel de Şaşıрма?	
Kadim Dede	sevgi yardımseverlik	Kadim Dede	sevgi sorumluluk

Çağrımız Var/Daha Ne İsterim	sevgi	Çağrımız var/Şimdi Sevmek Zamanıdır	sevgi
Oyun Bizim İşimiz		Oyun Bizim İşimiz/ Ebem Evi	
Güven Usta		Gönül Gözü/Bal Tadında Bir Bilge: Zehir Dede	sevgi sabır dürüstlük
		Meraklı Mikrofon/ Edebiyatımızın Beyaz Kartalı Bahaettin Karakoç	
		Şiir Defteri/Bir Çocuk Parkında Çocuklarla	sevgi
		Bir Şey Daha Öğrendim/Anadolu Açık Hava Müzesi	

Metinler ilettiği metinlere göre kök değerlerden hangilerini karşıladığına dair yapılan değerlendirmeler neticesinde elde edilen tablolara göre dergide sevgi kök değerinin daha çok yer aldığı görülmektedir.



Şekil 3: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde kök değerlerin dağılımı

Dergide yer alma durumuna göre sırasıyla vatan severlik, sorumluluk, yardımseverlik-saygı, dürüstlük, adalet, sabır kök değerlerinin varlığından bahsetmek mümkündür.

Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde temalara yönelik bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda erdemler, millî kültürümüz, millî mücadele ve Atatürk, birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, sağlık ve spor, zaman ve mekân, duygular, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık, çocuk dünyası temaları ve bu temalara uygun alt temalar belirlenmiştir. Program'da yer alan temalara yönelik Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde elde edilen bulgular tablolara yansıtılmıştır.

Tablo 13: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinin temalara göre durumu (1-2. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Tema	Bölüm/Metin adı	Tema
1. Sayı	1. Sayı	2. Sayı	2. sayı
Çocuk Hakları/Ben Bir Çocuğum	erdemler/birey ve toplum	Çocuk Hakları/Biz Çocuğuz	çocuk dünyası
Bizim Sanatlarımız/Ebru	sanat	Seyahat Notlarım/Mıdyat'tan Merhaba	zaman ve mekân
Gönül Gözü/Kırk Yusuf	erdemler	Gönül Gözü/Eden Bulur: Kuş ve Yılan	duygular/erdemler
Seyahat Notlarım/Şadırvanın Önünde	birey ve toplum/ zaman ve mekân	Bizim Sanatlarımız/Tel İle Örülen Dantel: Telkâri	sanat
Hadi sen anlat?		Şiir Defteri/Nazlı Keçi	doğa ve evren
Masal/Balış'ın Oyunları	erdemler/duygular	Görünmez Olduğunu Hayal Et	
Şiir Defteri/Ahşap Kalem	birey ve toplum	Deneme/Küçük Prens'e Mektup	duygular

Masal Kutusu/ Karanfil	birey ve toplum	Şiir Defteri/Ayin Ninni	kişisel gelişim
Bizim Vakıflarımız/ Osmanlıda Yardımlaşma	erdemler/birey ve toplum	Bizim Vakıflarımız/ Sadaka Taşı	millî kültürümüz/ erdemler
Kadim Dede	millî kültürümüz/ millî mücadele	Kadim Dede	millî kültürümüz
Dünyadan Çocuklar/ Hayata Tutunan Çocuklar	birey ve toplum/ vatandaşlık	Dünyadan Çocuklar/Böyle Bir Vatan Özlenmez mi?	vatandaşlık/ iletişim/birey ve toplum/millî kültürümüz
Profesör Limon Kafa		Masal Kutusu/ Ağabey Olmak İsteyen Küçük Zürafa	kişisel gelişim
Haydi Bir Hikâye Yaz		Hikâye/Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim	kişisel gelişim/ okuma kültürü
Çizgi Film Nasıl Yapılır?	bilim ve teknoloji	Bir Şey Daha Öğrendim/Oyuncak Müzesi	çocuk dünyası / zaman ve mekân
Mavi Ayaklar	doğa ve evren	Hayvanlar Alemi/ Merhaba! Adım Ornitorenk	doğa ve evren

Tablo 14: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinin temalara göre durumu (3-4. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Tema	Bölüm/Metin adı	Tema
3. Sayı	3. Sayı	4. Sayı	4. sayı
Şiir Defteri/ Sevgi Bir Kuş	doğa ve evren/ erdemler	Türk Dünyası	zaman ve mekân/iletişim
2016 UNESCO Ahmed Yesevi Yılı	millî kültürümüz	Kafesteki Turkuaz	erdemler/millî kültürümüz
Türkistan'ın Kalbi / Ahmed Yesevi	millî kültürümüz	Seyahat Notlarım/ Tokat	zaman ve mekân/millî kültürümüz
Seyahat Notlarım/ Türkistan'da Yesevi'nin İzinde	millî kültürümüz/ zaman ve mekân	Ne Yapardın?	

Ne Yapardın?		Bizim Zanaatlarımız/ Yazma Baskı	sanat/kişisel gelişim
Bizim Zanaatlarımız/ Tahta Kaşık	sanat/millî kültürümüz	Dedemin Kırmızı Mızıkası	erdemler/sanat
Gönül Gözü/ Ahmed Yesevi'nin Hikmet Yolu	millî kültürümüz/ erdemler	Röportaj	sanat
Her Çocuk Dünya Çapında Bir İnsan Olabileceği Umudunu İçinde Taşımalı	millî kültürümüz	Kardeş Masallar/ Örme Yüzük	erdemler/kişisel gelişim
Ahmed Yesevi'nin Değerleri	millî kültürümüz/ erdemler	Çocuk Hakları	hak ve özgürlükler
Çocuk Hakları Komitesi	hak ve özgürlükler	Bir Şey Daha Öğrendim/ TÜRVAK sinema ve Televizyon Müzesi	sanat/zaman ve mekân
Kardeş Masallar Dizisi/Bir Bilge, Bir Aksakal... Hakan Şanbek İle Atı	erdemler/ duygular	Gönül Gözü/ Mevlana'nın Gönül Müziği: Aşk	duygular/millî kültürümüz/ erdemler
Bir Şey Daha Öğrendim/Bir Asır Öncesine Yolculuk Çanakkale	zaman ve mekân/millî mücadele ve Atatürk/millî kültürümüz	Kadim Dede	millî kültürümüz
Zeytin Ağacı	erdemler/millî kültürümüz/millî mücadele ve Atatürk	Dünyadan Çocuklar	sanat
Dünyadan Çocuklar	millî mücadele ve Atatürk	İlginç Bilgiler	doğa ve evren
Kadim Dede	millî kültürümüz/ millî mücadele ve Atatürk		
Meydanlar ve Çocuk/ Vatan Nöbetini Taçlandıran Çocuklar	millî mücadele ve Atatürk		
İlginç Bilgiler	doğa ve evren		

Tablo 15: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinin temalara göre durumu (5-6. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Tema	Bölüm/Metin adı	Tema
5. Sayı	5. Sayı	6. Sayı	6. sayı
Doğrular Defteri	erdemler/iletişim	Hikâye/Neşeli Meşenin Palamutları	erdemler
Seyahat Notlarım/ Filistin	zaman ve mekân	Seyahat Notlarım/ Şanlıurfa	zaman ve mekân/ millî kültürümüz
Ne yapardın?		Ne yapardın?	
Bizim Sanatlarımız/ Minyatür	sanat	Bizim Zanaatlarımız/ Çarık	sanat/millî kültürümüz
Şiir Defteri/ Biricik Dünya	hak ve özgürlükler/ çocuk dünyası	Şiir Defteri/ Güllerle Geleceğim	birey ve toplum/ duygular
Kardeş Masallar/ Kağıt İcadı Nasıl Oldu?	erdemler	Hikâye/Benim Babam Bisiklete Benziyor	erdemler/duygular
Röportaj/Ali Akbaş İle Söyleşi	okuma kültürü	Çocuk Hakları/ Oyun Hakkı	hak ve özgürlükler
İlginç Bilgiler	doğa ve evren	Bir Şey Daha Öğrendim/ Uçurtmaların Yer Yüzündeki Müzesi	çocuk dünyası/zaman ve mekân
Kadim Dede	millî kültürümüz/ millî mücadele ve Atatürk	İlginç Bilgiler	doğa ve evren
Hikâye/Yelice'nin Üveyikleri	millî kültürümüz/ millî mücadele ve Atatürk	Kadim Dede	erdemler
Miniatürk	millî kültürümüz/ zaman ve mekân	Hikâye/ Mehmet'in Babası	erdemler/millî kültürümüz
Gönül Gözü/ Kayıp İnek	erdemler/ duygular	Gönül Gözü/ Evlat Babanın Sırrıdır	erdemler/millî kültürümüz

Dünyadan Çocuklar	duygular/iletişim	Röportaj	millî mücadele ve Atatürk
		Röportaj	duygular/millî kültürümüz
		Röportaj	duygular/millî kültürümüz
		Röportaj	duygular/millî kültürümüz
		Röportaj	duygular/millî kültürümüz
		Dünyadan Çocuklar	erdemler/birey ve toplum
		Astsubay Süleyman	erdemler

Tablo 16: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinin temalara göre durumu (7-8. Sayılar)

Bölüm/Metin adı	Tema	Bölüm/Metin adı	Tema
7. Sayı	7. Sayı	8. Sayı	8. sayı
Hikâye Kutusu/ Dedemden Anneme En Güzel Miras	erdemler/millî kültürümüz	Hikâye Kutusu/ Bilgi Sayaroğlu'nun Saydıkları	kişisel gelişim/ bilim ve teknoloji
Sen Olsan?		Sen olsan?	
Gezginler Kulübü / Artvin	zaman ve mekân/ millî kültürümüz	Gezginler Kulübü/ Bakü	zaman ve mekân/millî kültürümüz
Kanadımdaki Şiir/ Dedem ve Kardan Adam	duygular/millî kültürümüz	Kanadımdaki Şiir/15 Temmuz Gecesi	millî mücadele ve Atatürk
Usta Eller/Sepet Örücülüğü	sanat/millî kültürümüz	Usta Eller/Ahşap Oyuncak Yapımı	çocuk dünyası/millî kültürümüz
Meraklı Mikrofon/ Hepimizin Annesi Oya Anne	millî kültürümüz	Gel de Şaşıрма?	bilim ve teknoloji
Kadim Dede	erdemler/millî kültürümüz	Kadim Dede	erdemler/millî kültürümüz
Çağrımız Var/Daha Ne İsterim	erdemler/millî kültürümüz	Çağrımız var/Şimdi Sevmek Zamanıdır	doğa ve evren/ duygular

Oyun Bizim İşimiz	çocuk dünyası	Oyun Bizim İşimiz/ Ebem Evi	çocuk dünyası
Güven Usta	sağlık ve spor	Gönül Gözü/Bal Tadında Bir Bilge: Zehir Dede	erdemler
Gel de Şaşıрма	millî kültürümüz/ birey ve toplum	Meraklı Mikrofon/ Edebiyatımızın Beyaz Kartalı Bahaettin Karakoç	sanat
		Şiir Defteri/Bir Çocuk Parkında Çocuklarla	duygular
		Bir Şey Daha Öğrendim/Anadolu Açık Hava Müzesi	zaman ve mekân

Metinlerin temalara uygunluk durumlarını yansıtan tablolar değerlendirildiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ön gördüğü temaların tamamına uygun en az birer metin türüne rastlanmıştır. Temalardan en çok millî kültürümüz temasına uygun metinlerin varlığından söz edilebilir.



Şekil 4: Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinde yer alan metinlerin temalara göre dağılımı

Sonuç

Sevgi Bir Kuş çocuk dergisi 2015 yılından bu yana yayın hayatında olan ve devlet destekli yayımlanan bir dergidir. Derginin maddi gelir kaygısından uzak olması, ulaşılabilirliğinin kolaylığı, sesli betimleme, işaret dili, dijital içerik, zenginleştirilmiş içerik özellikleri dergiyi emsallerinden ayırmaktadır. Çalışmada Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil beceri alanlarını destekleyip desteklemediği sorgulanmış, yapılan değerlendirme neticesinde (baskı versiyonu) derginin %80 okuma becerisini desteklediği diğer becerileri (dinleme/izleme, yazma, konuşma) kısmen desteklediği tespit edilmiştir. Bu sonuç Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesinde derginin etkili olabileceğine delil kabul edilmiştir. Çalışmada bir başka elde edilen sonuç, metin türleri bağlamında derginin ilk sırada bilgilendirici ve ikinci sırada hikâye edici metin türleri noktasında Türkçe öğretiminde kaynak materyal olabileceğidir. Sevgi Bir Kuş çocuk dergisinin Türkçe öğretiminde kök değerlerin öğretiminde özellikle sevgi, vatanseverlik, sorumluluk kök değerlerinin öğretiminde kullanılabilecek bir materyal olduğu yine çalışmanın sonuçları arasındadır. Türkçe öğretiminde tematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda derslerde temalar kapsamında ders içeriği hazırlanmaktadır. Sevgi Bir Kuş dergisi içinde yer alan metinlerin Türkçe öğretiminde özellikle millî kültürümüz, erdemler, duygular, zaman ve mekân temaları için kaynaklık edebilir. Genel bir değerlendirme yapılacak olursa Sevgi Bir Kuş çocuk dergisi Türkçe öğretimi okuma becerisinin geliştirilmesinde, metin türüne yönelik etkinlik ve

uygulamalarında, değerlerin öğretiminde, Türkçe dersinin temalarına uygun metin temininde kaynak olarak kullanılabilir bir dergi olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Alabaş, R. (2018). Çocuk Haftası Dergisi ve çocuk eğitimi açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1765-1784. DOI: 10.24106/kefdergi.3077

Alabay, E., Can, B., Kandemir, A., Güney, K. (2018). TÜBİTAK tarafından yayınlanan meraklı minik çocuk dergisinin değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16 (35), 7-26 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/37646/321590>

Bal Açıkgöz, K. (2015). *Bulgaristan'ın Şumnu ilinde çıkarılan Mozaik dergisinin Türkçe eğitimi ve kültür aktarımı açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Balcı, A. (2003). Bir okuma materyali olarak çocuk dergileri ve “çocuklara rehber” . *Türklük Bilimi Araştırmaları* , (13) , 319-349. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177016>

Bozkurt, M. (2020). Çocuk dergileriyle ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Social Science*, 4 (7) , 275-283 . DOI: 10.30520/tjsosci.649350

Gezmen, B. (2019). *Bir eğitim aracı olarak çocuk dergileri: “mavi kırlangıç” çocuk dergisi*. Erciyes İletişim Dergisi, 6 (1), 59-80. DOI: 10.17680/erciyesiletisim.466195

Güler, B. (2019). *Çocuk dergilerinde değerler aktarımının ilköğretim programları ile ilişkilendirilmesi üzerine bir araştırma*. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gürel, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.

Şimşek, H. (2001). XIX. yüzyıl çocuk dergiciliği ve eğitsel işlevleri üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/ icindekiler.html>.

Tekinşen, A.B. (2019). *TRT Çocuk Dergisi'nde yer alan edebî metinlerin değerler*

eğitimi açısından incelenmesi (1-70). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2012). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yeter, F. (2019). *Çocuk dergilerinin sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler açısından incelenmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yılmaz, M. (2018). *TRT Çocuk dergisinde milli değerler*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yılmaz, M. ve Duman, T. (2018). TRT Çocuk Dergisi'nde milli bir değer olarak "vatan-vatanseverlik" değeri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), s.639-657.

İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Temaların Disiplinlerarasılık Açısından Değerlendirilmesi

Öğr. Gör. Dr. Gözde Demirel

İstanbul Üniversitesi

demirelg@istanbul.edu.tr

Özet

Türkçe ders kitaplarının disiplinlerarasılık açısından değerlendirilmesi hem Türkçe'nin ana dili olarak öğretimine hem de yabancı dil olarak öğretimine katkı sağlayacaktır. Disiplinlerarası yaklaşımın temel eğitimin tüm alanlarına uygulanması öğrencilerin derslerde öğrendiklerini gerçek hayatla ilişkilendirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin bu derslerde bütün disiplinlerin birbirleriyle ortak noktaları olabileceğini görmeleri sağlanıp hem kalıcı öğrenmeleri sağlanır hem de yaratıcılıklarının gelişmesine katkıda bulunulur.

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı okullarında okutulan ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ve metinlerle ilgili etkinlikler ana temaya uygunluk, üst düzey düşünme becerilerine uygunluk, Türkçe öğretim programlarında hedeflenen kazanımlara uygunluk ve disiplinlerarasılık açısından değerlendirilerek öneriler sunulmuştur.

8 ana temadan oluşan ders kitabındaki temalara benzer temalar ilkokul 3. Sınıf ve 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarında da işlenmiştir.

Bu temalar işlenirken öğrencilerin yaş düzeyine uygun şekilde metinlerin uzunluğu ve kelimelerin uygunluğu dikkate alınmalıdır. Her yaş düzeyinin bilişsel ve duygusal olgunluğu aynı değildir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretim Programı, disiplinlerarasılık, tema, üst düzey düşünme becerileri, kazanım

Abstract

The evaluation of Turkish textbooks in terms of interdisciplinarity will contribute to both teaching Turkish as a mother language and teaching Turkish as a foreign language. The application of the interdisciplinary approach to all areas of basic education enables students to relate what they learn in lessons with real life. In addition, it enables students to see that all disciplines can have common points in these courses, ensuring that they both learn permanently and contribute to the development of their creativity.

In this study, the reading texts and activities related to texts in primary school second grade Turkish textbooks taught in the schools of the Ministry of National Education were evaluated in terms of compliance with the main theme, suitability to high-level thinking skills, compliance with the objectives targeted in Turkish teaching programs and interdisciplinarity and suggestions were presented.

The textbook consists of 8 main themes and themes similar to those themes are also covered in the primary school 3rd grade and 4th grade Turkish textbooks.

While these themes are handled, the length of the texts and the suitability of the words should be taken into account in accordance with the age level of the students. Cognitive and emotional maturity of all age levels is not the same.

Keywords: Turkish Education Program, interdisciplinarity, theme, higher-order thinking skills, achievement

Giriş

Ders kitapları eğitim bilimlerinde farklı araştırma alanlarının konusu olmaktadır. Araştırmacılar, ders kitaplarını hazırlanma aşamasından uygulama sonrası aşamaya kadar farklı akademik alanlara göre değerlendirip öneriler sunarlar. Bu sayede kitapların zayıf yönleri geliştirilir ve daha verimli bir eğitim öğretim sürecine katkı sağlanır. Ana dili olarak Türkçe'nin öğretimini hedefleyen ilkökul Türkçe ders kitaplarının incelenmesi de bu çalışma alanlarından biridir. Ders kitaplarında işlenen okuma parçalarının MEB izlencesinde belirlenen hedef kazanımlara uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarını seçerken programın ve dersin hedefleri doğrultusunda öğrenci profiline ve kurumun yapısına en uygun kaynak seçilir. Bir kitabın ne kadar etkili ve kullanışlı olduğu eğitim-öğretim yılı sonunda öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan değerlendirmelerle ortaya çıkar. Her ders kitabının güçlü ve zayıf yönleri vardır. Her değerlendirme sonunda komisyon tarafından bu zayıf yönleri geliştirmeye yönelik güncellemeler ve değişiklikler yapılır (Caner ve Kurt, 2020). Ana dili öğretimine yönelik ders kitapları değerlendirilirken, beceri alanlarına uygunluğu, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygunluğu, hedef kazanımlara uygunluğu değerlendirilir. Ders kitapları değerlendirilirken öğrenciler için kullanışlılığı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak bir içeriğinin ve kapsamının olması önem taşımaktadır.

Ülkemizde ana dili öğretimi 2018 Türkçe Dersi Programına göre yapılmaktadır. Bu programa göre okuma, dinleme, konuşma ve yazma beceri alanlarına ve bu alanlardaki kazanımlara vurgu yapılmış olup dil bilgisi öğretiminin bu konulara entegre bir biçimde sunulması öngörülmüştür. Beceri odaklı dil öğretimi yaklaşımı esas alınarak öğrencilerin öncelikle etkili iletişim becerilerinin gelişmesi ve ana dillerini yerinde ve doğru bir biçimde kullanmaları hedeflenmiştir. Temalar sosyal hayat, temel değerler, vatan sevgisi, doğa ve evren, sağlık ve spor gibi hem güncel hayatla ilgili hem de akademik içerikler sunulmuştur. Öğrencilerin yaş gruplarına ve ilgi alanlarına hitap eden içerikler ve görseller seçilmiştir (Çarkıt, 2019)

Yağmur (2009)'a göre her ne kadar üst düzey düşünme becerilerine Türkçe Dersi Programında yer verilmiş olsa da ders kitapları hazırlanırken bu becerilere yeterince odaklanılmamaktadır ve ders kitapları bu anlamda yetersiz kalmaktadır.

Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin üst düzey dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı bakış açısı geliştirmelerini sağlayan uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi konusunda ise Göçer (2010), işleniş öncesi, işleniş sırası ve işleniş sonrasındaki değerlendirme çalışmalarını şu şekilde ele alır: İşleniş öncesinde öğrencileri zihinsel olarak metne hazırlayacak ve hazırbulunuşluk seviyelerini belirleyecek nitelikte etkinliklere ve sorulara yer verilmesi gerekir. İşleniş sırasında hem öğrencilerin dikkatini metin üzerinde canlı tutmak hem de kalıcı öğrenmeyi sağlamak için metin işlenirken öğrencilere okuduğunu anlamaya ve kelimeleri kavramaya yönelik sorular sorulmalıdır.

İşleniş sonrasında öğrencilerin bu seviyedeki hedeflenen kazanımlarını içeren ve üst düzey düşünme becerilerini esas alan, okuduğunu anlama soruları farklı soru türlerinde ele alınabilir.

Tema sonu ölçme ve değerlendirme çalışmaları hem öğrencilerin öz değerlendirmelerini yapabilmeleri hem de öğretmenin bu temada hedeflenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini test etmesi açısından önemlidir. Bu değerlendirmeler öğrencilerin yaş gruplarına uygun şekilde hazırlanarak onların dinamik bir şekilde, katılımcı bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayarak derse karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine yardımcı olur. Ders kitaplarının da bir dersin işlenişinin önemli bir boyutunu oluşturmasından ötürü bu hususlara dikkat edilmesi etkili bir eğitim öğretim sürecine büyük oranda katkı sağlar.

Bu çalışmada ilkokul 2. Sınıf öğrencileri için hazırlanan Türkçe ders kitabı disiplinlerarasılık açısından değerlendirilmiştir. Bu ders kitabı disiplinlerarasılık açısından değerlendirilirken temaların uyumu, etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine uygunluğu ve kazanımlara uygunluğu açısından da değerlendirilmesi gerektiği hususu ortaya çıkmıştır. Bu ders kitabında her üniteye okuma becerisine entegre bir biçimde konuşma, dinleme ve yazma etkinlikleri sunulmuştur. Bu ders kitabında yer alan ana temaların her biri ayrı bir ünite olarak incelenmiştir. Ünite başlıkları sırasıyla şu şekildedir: Çocuk Dünyası, Milli Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Milli Kültürümüz, Doğa ve Evren, Vatandaşlık Bilinci, Sağlık ve Spor, Bilim ve Teknoloji. Temalar değerlendirilirken gerçek hayatla ilişkilendirilebilmesi ve aynı üniteye yer alan metinlerin içerik bakımından

birbiriyle tutarlı olmaları son derece önemlidir. Ayrıca okuduğunu anlamaya yönelik sorular değerlendirilirken üst düzey düşünme süreçlerine uygun bir şekilde olup olmadığı konusunda tespitler yapılmıştır. Temaların öğrencilerin farklı disiplinlerle ilgili temel terimleri ve konuları anlamalarını sağlayabilecek nitelikte olması önem taşımaktadır. Bunların yanında etkinliklerin ve konuların işlenişinde 2. Sınıf öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun olup olmadığı konusunda tespitler yapılmıştır.

1. TEMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışmada, üniteler dört farklı başlıkta değerlendirilmiştir. Bunlar, ana temaya uygunluk, üst düzey düşünme becerilerine uygunluk, Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim 2. Sınıf Türkçe öğretim programı kazanımlarına uygunluk ve disiplinlerarasılık açısından uygunluktur. Bu çalışmanın ana konusu disiplinlerarasılık açısından uygunluk olmasından ötürü diğer başlıklarla birlikte değerlendirilmesi daha bütüncül bir değerlendirme olması açısından önem taşımaktadır.

1.1. Ders Kitaplarının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Göre Değerlendirilmesi

Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine uygun olup olmadığı değerlendirilir. Demirel ve Yağmur (2017) 2005 yılında düzenlenen Türkçe Öğretim Programının üst düzey düşünme becerilerine vurgu yaparak bu programda kazanımların bu becerilere göre düzenlenmiş olduğunu belirtmektedir. Programın öğrenci merkezli olması ve öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine göre düzenlenmesi önemli bir adımdır. Öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimine göre uyarlanan ve güncellenen bu program uluslararası uygulamalarla da uyumluluk göstermektedir.

Bloom'un taksonomisine göre analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey; ilk üç basamakta bulunan bilgi, anlama ve uygulamaya yönelik uygulamalar ise alt düzey becerilerdir (Krathworld, 2010).

Öğrenme ortamlarında eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

1.2. İlkokul 2. Sınıf Türkçe Programı Kazanımları

Milli Eğitim Bakanlığının (2019) Türkçe dersi programına göre her beceri alanındaki kazanımlar alt başlıklarıyla birlikte ifade edilmiştir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma beceri alanlarına göre belirlenen kazanımlar öğrencilerin ana dili yeterliliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Bu programa göre ilkokul 2. Sınıf Türkçe dinleme beceri alanındaki kazanımlarına bakıldığında dinledikleri metnin konusu ve dinledikleri metinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunma, sözlü yönergeleri uygulama, dinleme stratejilerini uygulama, nezaket kurallarına uygun dinleme ve konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrayabilme gibi kazanımlar olduğu görülmektedir.

Konuşma kazanımlarına bakıldığında kelimeleri uygun bağlamlarda kullanabilme, hazırlıksız konuşma yapabilme, çerçevesi belli bir konu hakkında konuşabilme, konuşmalarda nezaket kurallarına uyma ve akranlarla ve yetişkinlerle iletişim kurarken belirli stratejileri uygulama becerilerini içerdiği görülmektedir.

Okuma kazanımlarına bakıldığında akıcı okuma, söz varlığı ve okuduğunu anlama temel başlıkları esas alınarak sırasıyla noktalama işaretlerine ve vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuma, şiir okuma, okuma stratejilerini uygulayabilme, görselden hareketle konu hakkında tahminde bulunabilme ve kelimelerin eş ve zıt anlamlarını tahmin etme, okuduğu metnin konusunu belirleyebilme, metin içeriğine uygun başlık belirleyebilme, metin türlerini tanıyabilme, yazılı yönergeleri, şekil sembol ve işaretleri kavrayabilme becerilerini kapsadığı görülmektedir.

Bu seviyedeki yazma kazanımlarına bakıldığında anlamlı ve kurallı cümleler yazabilme, şiir ve kısa metin yazabilme, kısa yönergeler yazabilme, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanabilme, harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluk bırakabilme, yazdığı içeriğe uygun başlık belirleyebilme, yazdıklarını paylaşabilme ve yazma stratejilerini kullanabilme becerilerini kapsadığı görülmektedir.

Türkçe ders kitapları hedeflenen bu kazanımlara göre değerlendirildiğinde, bazı kitapların bu kazanımlara uygun içerikte hazırlandığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak bazı ders kitaplarında aynı kazanımlar hedeflenirken içeriğin ve etkinliklerin buna uygun olarak düzenlenmediği konusunda tespitler yapılabilmektedir.

1.2.3. Ders Kitaplarında Bulunan Metinlerin Özellikleri

Türkçe ders kitaplarında üniteler metinler üzerinde şekillendirilir. Bu nedenle metinlerin sahip olması gereken belli başlı özellikler Türkçe dersi programında belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının (2019) Türkçe dersi programında ders kitaplarına alınacak metinlerin seçiminde tanınmış yazarların eserlerine yer verilmesi, edebi, estetik ve kültürel değerleri vurgulaması, başkası tarafından aktarılması yerine yazardan doğrudan alıntı yapılması ve ihtiyaca göre dilde sadeleştirme yapılması, kaynak dili farklı olan metinlerin doğru ve nitelikli olan çevirilerinin kullanılması, metinlerde eğitsel yönden uygun olmayan ifadelere yer verilmemesi, farklı metin türlerine yer verilmesi (gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü, blog vb.) gibi özelliklere dikkat edilmesi hususu vurgulanmaktadır (MEB, 2019). Ders kitaplarında metin seçimlerinde bu hususların dikkate alınması etkili ve verimli bir ana dili öğretimi sürecinde büyük önem taşır.

1.3. İçerik Temelli Dil Öğretimi

Bu çalışmada metinlerin disiplinlerarasılık açısından uygun olup olmadığı konusu içerik, temelli dil öğretimi esas alınarak incelenmiştir. Yalçın (2016) içerik temelli dil öğretimini, dil öğretimiyle farklı içeriklerin bütünleşmiş bir biçimde öğretildiği dil öğretim metodu olarak tanımlar. Bu metot geleneksel dil öğretiminden ve dil bilgisi odaklı ders içeriklerinden uzaklaşarak dilin doğal bağlamında öğretilmesini hedefler. Dil öğretimi hedeflerine ek olarak farklı disiplinlerden içeriği de dâhil ederek birden fazla kazanım sağlanması amaçlanır. Çift dilde ve içerik temelli dil öğretimi dünyanın birçok yerinde modern dil öğretimini uygulayan okul öncesinden üniversiteye birçok eğitim kurumlarında uygulanmaktadır. Bu metot 80'li yıllarda Türkiye'deki Anadolu Liselerinde uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda bu okullardan mezun olan öğrencilerin dil yeterliliklerinin iyi bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim 2. Sınıflarında okutulan Türkçe ders kitapları hedef kazanımlara uygunluk, temaların alt temalarla uyumu, üst düzey düşünme becerileri ve disiplinlerarasılık açısından değerlendirilmiştir. Nitel

araştırma yöntemine göre gerçekleştirilen çalışmada veriler doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Türkçe Öğretim Programının (2018) düşünme becerilerine yönelik genel açıklamaları, temel becerileri ve kazanımları taranmıştır.

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki 2. Sınıf Türkçe kazanımları ve 2. Sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Doküman inceleme yöntemi temel alınarak ilkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ilkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabı incelenerek ana temayla uyum, üst düzey düşünme becerileri, hedef kazanımlar ve disiplinlerarasılık bağlamında değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Temalar ve alt başlıkları dört farklı başlığa uygunluk açısından değerlendirilerek tablolarda bu başlıklara uygun olanlar (□) işaretiyle uygun olmayanlar ise (0) işaretiyle gösterilmiştir.

3. Bulgular

Üniteler incelenerek her ünitenin temalarının alt temalarla uyumu, hedef kazanımlara uygunluğu, üst düzey düşünme becerileri ve disiplinlerarasılık açısından değerlendirilip her ünite farklı tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1: Tema 1-Çocuk Dünyası

Tema 1 ÇOCUK DÜNYASI	Ana Temaya Uygunluk	Üst Düzey Düşünme Becerilerine Uygunluk	Kazanımlara Uygunluk	Disiplinlerarasılık Açısından Uygunluk
Arkadaşım Papi	✓	×	×	×
Paraşütle Oynamak Çok Eğlenceli	✓	✓	✓	✓
Uçurtma Tekerlemesi	✓	×	✓	✓
Aferin	✓	✓	✓	×
Efe Tiyatroya Gidiyor	✓	×	×	✓

Bu üitedeki metin konuları ana temaya uygun olarak seçilmiştir. Bazı metinler çok uzun olup metinler arasında bu anlamda tutarsızlıklar bulunmaktadır. Metin öncesi ve metin sonrası etkinliklere baktığımızda bu etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemediği ve hedeflenen Türkçe öğretim programı kazanımlarıyla ise tam olarak örtüşmediği tespit edilmiştir. Disiplinlerarasılık açısından incelendiğinde ise oyunlarla ve çocuk dünyasıyla ilgili temalara farklı kelime öğretimleri hedeflenerek yer verilmiştir.

Tablo 2: Tema 2-Milli Mücadele ve Atatürk

Tema 2 Milli Mücadele ve Atatürk	Ana Temaya Uygunluk	Üst Düzey Düşünme Becerilerine Uygunluk	Kazanımlara Uygunluk	Disiplinlerarasılık Açısından Uygunluk
Şehit Mehmet Kâmil	✓	✓	✓	✓
Önce Atatürk	✓	✓	✓	✓
Çanakkale'den Sonra	✓	×	✓	✓
Ali ve Ayşe ile İstiklal Marşı	✓	×	×	×
Asker Ağlamaz Arkadaş	✓	×	×	✓

Tablo 2’ye baktığımızda, bu ünite de vatan sevgisi ana temadır ve alt konular bu temaya uygun olarak işlenmiştir. Ancak bazı konularda kullanılan kelimeler ve olay örgüsü 7-8 yaş grubunun bilişsel ve duyuşsal gelişimine uygun değildir. Çocukların anlayabileceği ve hayal dünyasında şekillendirebileceği düzeyde metinler oluşturularak dilde sadeleştirmeye ihtiyaç vardır. Ünite de ki etkinlikler kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır ve disiplinlerarasılık açısından değerlendirildiğinde Tarihle ilgili konular ele alındığından ve bu içeriğe uygun kelimeler kullanıldığından uygun temaların seçildiği tespit edilmiştir.

Tablo 3: Tema 3- Erdemler

Tema 3 Erdemler	Ana Temaya Uygunluk	Üst Düzey Düşünme Becerilerine Uygunluk	Kazanımlara Uygunluk	Disiplinlerarasılık Açısından Uygunluk
Cimrinin Kedileri	×	×	×	×
Dostlarımız Varsa	✓	×	✓	×
Yaşlı Kadın	×	×	×	×
Çocuklar	×	×	×	×
Sarman Kedinin Yavruları	✓	×	×	×

Tablo 3’e baktığımızda, ana temaya uygun işlenmesi gereken alt konuların bu şekilde işlenmediği görülmektedir. Olumsuz duygular çağrıştıran içeriklere bu yaş düzeyinde yer verilmesi öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve motivasyonlarını etkileyebilmektedir. Bu ünite de erdemlerle doğrudan ilgili temalar işlenmediği görülmektedir. Bu temaların farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek ele alınmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4: Tema 4- Milli Kültürümüz

Tema 4 Milli Kültürümüz	Ana Temaya Uygunluk	Üst Düzey Düşünme Becerilerine Uygunluk	Kazanımlara Uygunluk	Disiplinlerarasılık Açısından Uygunluk
Yerli Malları Tutum Haftası	✓	×	✓	✓
Kız Kulesi	✓	✓	✓	✓
Biri Var Ki	×	×	×	×
Hoca Nasreddin	✓	×	×	×
Bayrak	✓	×	×	×

Tablo 4'e bakıldığında, ana tema olan Milli Kültürümüz ile ilgili temaların işlendiği görülmektedir. Bu temaların ve ilgili etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine hitap edebilecek düzeyde ele alınmadığı ve ilkokul 2. Sınıf kazanımlarına uygun olarak hazırlanmadığı görülmektedir. Disiplinlerarasılık açısından değerlendirildiğinde ise Milli Kültürümüzle ilgili içerikte farklı disiplinleri de içeren bir içerik örgüsüne büyük oranda rastlanmamıştır.

Tablo 5: Tema 5-Doğa ve Evren

Tema 5 Doğa ve Evren	Ana Temaya Uygunluk	Üst Düzey Düşünme Becerilerine Uygunluk	Kazanımlara Uygunluk	Disiplinlerarasılık Açısından Uygunluk
Papatya ve Gelincik	✓	✓	✓	✓
Muhteşem Güneş	✓	✓	✓	✓
Küçük Penguen	✓	✓	×	✓
Ormanlar	✓	✓	✓	✓
Miniktim Minnacıktım	✓	×	×	×

Tablo 5'e bakıldığında, Doğa ve Evren temalı bu üniteye alt başlıkların ana temaya uygun olduğu görülmektedir. Bu konular ve ilgili etkinlikler büyük oranda

üst düzey düşünme becerilerine uygun şekilde işlenmiştir. Konular hedeflenen kazanımlara uygun bir şekilde işlenmiştir. Uzay, gezegenler, dünyamız ve canlılar âlemi gibi farklı disiplinleri içeren temalara yer verildiğinden disiplinlerarasılık açısından da uygun bir ünite olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6: Tema 6- Vatandaşlık Bilinci

Tema 6 Vatandaşlık Bilinci	Ana Temaya Uygunluk	Üst Düzey Düşünme Becerilerine Uygunluk	Kazanımlara Uygunluk	Disiplinlerarasılık Açısından Uygunluk
Sepetimdeki Domatesler Nereden Geldi?	✓	×	✓	✓
Trafik	✓	✓	✓	✓
Çiftçiyle Oğulları	×	×	×	×
Para Nedir?	×	×	×	×
Kumbara	×	×	×	×

Tablo 6'ya bakıldığında, ana tema olan Vatandaşlık Bilinciyle doğrudan ilgili konulara yer verilmediği görülmektedir. Ana tema olan vatandaşlık bilinciyle domateslerin nasıl yetiştirildiğini tarif eden “Sepetimdeki Domatesler Nereden Geldi?” konusunun ilgili olmadığı tespit edilmiştir. Konuların işlenişi üst düzey düşünme becerilerine ve hedeflenen kazanımlara hitap etmemektedir. Farklı disiplinlerle kısmen ilişkilendirildiği söylenebilir.

Tablo 7: Tema 7- Sağlık ve Spor

Tema 7 Sağlık ve Spor	Ana Temaya Uygunluk	Üst Düzey Düşünme Becerilerine Uygunluk	Kazanımlara Uygunluk	Disiplinlerarasılık Açısından Uygunluk
Selim ve Pelin	✓	✓	✓	×
Gerçek bir Meslek	×	×	×	✓
Sporcu	✓	✓	✓	✓
Ne Yemelisiniz?	✓	✓	✓	✓
Dağınık Karga	×	×	×	×

Tablo 7'e göre, Sağlık ve Spor ana temadır ve alt konuların iki tanesinin ana temayla uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. "Gerçek bir Meslek" konusunda sporun hayatımızdaki yerine ve önemine değinilmesi beklenirken bu metinde sporcuların çalışma sistemine ve kazançlarına değinilmiştir. Hijyenin ve temizliğin önemine değinilmesi beklenen Dağınık Karga konusunda ise bu konunun öneminin vurgulanmadığı tespit edilmiştir. Burada işlenen konuların üst düzey düşünme becerileri, hedeflenen kazanımlar ve disiplinlerarasılık açısından kısmen uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 8: Tema 8- Bilim ve Teknoloji

Tema 8 Bilim ve Teknoloji	Ana Temaya Uygunluk	Üst Düzey Düşünme Becerilerine Uygunluk	Kazanımlara Uygunluk	Disiplinlerarasılık Açısından Uygunluk
Atakan Televizyon Seyretmek İstiyor	✓	×	✓	✓
Bardaktan Telefon Yapma	✓	✓	✓	✓
Teknoloji	✓	×	✓	✓
Kara Kutu	✓	✓	✓	✓

Taşıtlara Sesleniş	✓	×	×	×
--------------------	---	---	---	---

Tablo 8'e göre ana tema Bilim ve Teknoloji'dir. Alt başlıkların bu temaya, kazanımlara ve disiplinlerarasılık açısından uygun olduğu görülmektedir. Ancak üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda yeterli ve uygun etkinliklere yer verilmediği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabı temaya uygunluk, üst düzey düşünme becerilerine uygunluk, Türkçe öğretim programında hedeflenen kazanımlara uygunluk ve disiplinlerarasılık açısından değerlendirildiğinde her ünitenin kendi içerisinde güçlü ve geliştirilmesi gereken noktaları olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu ders kitabındaki metinler disiplinlerarasılık açısından kısmen başarılı olarak değerlendirilebilir. Metinler seçilirken içerik temelli dil öğretimine uygun olması hususunun göz önünde bulundurulduğu söylenemez. Bazı metinler temaya uygun olarak tarih, coğrafya, fen bilgisi gibi farklı disiplinlerle ilişkilendirilmiştir.

En sonda kullanılan metinler serbest okuma olarak nitelendirilmiştir. Ancak bu metinlerin de hedeflediği belli kazanımların olması gerekmektedir. Metin öncesinde ve metin sonrasında bu metinlerle ilgili etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Herhangi bir kazanım hedeflemeyen, sadece serbest okuma başlığı altında, metinlere ders kitabında yer verilmemelidir.

İlkokul 2. Sınıf öğrencilerinin yaşları ve bilişsel gelişimleri dikkate alındığında içeriklerin çocukları olumlu ve yaratıcı düşünmeye yönlendirici nitelikte olması gerekmektedir. Metin öncesi ve sonrası etkinliklerin öğrencilerin araştırma ve yorum yapma becerilerini geliştirmesi hedeflenmelidir.

Bu ders kitabı yazım, noktalama ve kelime öğretimi odaklı olup dil bilgisi öğretimine vurgu yapılmamıştır. Tümünden gelim yaklaşımıyla konular ele alınmıştır. Metin öncesi ve sonrası etkinlikler bulunmaktadır ve etkinliklerin çeşitli olması, farklı öğrenme biçimlerine hitap etmesi, dört temel dil becerisine önem vermesi, sık sık öz değerlendirmelere yer vermesi kitabın güçlü noktaları olarak belirtilebilir. Ancak etkinlik içi ve tema sonu ölçme ve değerlendirme

bölümlerinde yer alan soru uygulamalarının öğrenme alanlarına dağılımının dengeli olduğu söylenemez. Okuma becerisine yönelik sorulara baktığımızda çok az oranda neden-sonuç ilişkisi, yorum yapma ve çıkarım yapma gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruya rastlamaktayız. Metinle ilgili sorular genellikle bilişsel alanın bilgi düzeyinde kalan sorular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerin, hedeflenen kazanımlara uygun olarak düzenlendiği görülmektedir. Görsellerden yola çıkılarak yapılan görsel okuma, dinleme ve konuşma etkinlikleri de öğrencilerin ilgi alanlarına ve yaş düzeylerine uygundur. Ancak görsellerin anlaşılabilirliği ve kalitesi geliştirilmesi gereken bir nokta olarak belirtilebilir.

Metin çeşitliliğine özen gösterildiği söylenebilir ancak farklı metin türlerine de değinilerek kitap geliştirilebilir. 8 ana temada yoğun alt başlıklardan oluşan üniteler yerine konu sayısı ve üniteler artırılarak daha az yoğunlukta ve daha çeşitli başlıklarda konular işlenebilir.

Kullanılan dile ve üsluba baktığımızda, ilkokul 2. Sınıf yaş grubu için eğitsel olmayan bazı ifadelerle rastlanmış olmasına rağmen Türkçe'nin doğru kullanımına yönelik vurgulara rastlanmaktadır. Ana dili doğru kullanmanın öneminin vurgulanması gereken bu yaş düzeyinde çocuklara sunulan içeriğin doğru bir üslupta ve hatasız olması gerekmektedir.

Kaynakça

Caner, M. ve Kurt, B. (2020). Ders Kitabı Değerlendirme Yaklaşımları Textbook Evaluation Approaches. *ZfWT Journal of World of Turks*, 12(1), 365-382.

Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1368-1376.

Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS Uygulamaları Ölçütlerine göre Türk Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3 (2), 95-106.

Göçer, A. (2010). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme Ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1) , 197-210 .

Krathworld, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. (pp.212-218). 41 (4) *College of Education*, The Ohio State University

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

Yağmur, K. (2009). Türkçe Ders Kitapları Dil Gelişimini Ne Oranda Desteklemektedir? *Cito*

Eğitim: Kuram ve Uygulama. 2, 53-64.

Yalçın, Ş . (2016). İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretim Modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30 (2) , 107-121 .

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Ortaokul Kademesi Okuma Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

İzzet Koyuncu

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kırıkkale Üniversitesi

fbizzetkoyuncu@gmail.com

Özet

Son yıllarda Türkiye Cumhuriyeti'nin küresel ölçekte kazandığı itibar, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine olan ilginin çoğalmasını sağlamıştır. Artan bu ilgi farklı ihtiyaçlardan dolayı Türkçe öğrenenlerin sayısını da ciddi bir şekilde artırmıştır. Türkçe öğrenmeye yönelik artan ihtiyaçtan dolayı farklı kurum ve kuruluşlar Türkçe öğretme konusunda faaliyet göstermeye başlamış veya var olan faaliyetlerini artırmışlardır. Ayrıca bu alan üzerine yapılan çalışmaların sayısında da ciddi bir artış gözlemlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde alandaki en büyük eksiklik, standart bir öğretim sürecinin oluşmamasında en büyük pay sahibi olan bir öğretim programının yoksunluğu olarak ifade edilmiştir. Bugüne kadar kurum ve kuruluşların yürüttüğü çalışmalarda birlik, Diller İçin Ortak Öneriler Çerçeve Metni ile kurulmaya çalışılmış, bu çaba belirli bir standarda ulaşma adına olumlu olarak nitelenmiş ancak Türkçeye özgü bir programın olmayışı bir eksiklik olarak değerlendirilmeye devam etmiştir. Türkçenin yapısını yansıtan bir program çalışması iki yıllık bir gayretin sonucunda Türkiye Maarif Vakfı öncülüğünde geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'dır. Program okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerine göre yapılandırılmış ve örgün eğitimde kullanılması amaçlanmıştır. Dinleme, sözlü üretim, sözlü etkileşim, okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlar, dil işlevi, dil yapısı ve örnek söz varlığını içeren izlencelerle sunulmuştur. Bu çalışmada, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ortaokul kademesi okuma kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi

kullanılmış ve okuma kazanımları, taksonominin aşamalarına uygun olarak değerlendirilmiştir. Ulaşılan bulgular gruplanmış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi adına bir ilk olma özelliği taşıyan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı okuma becerisi boyutuyla değerlendirilmeye çalışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, kazanım, Bloom taksonomisi, ortaokul.

Investigation of Turkish Teaching as a Foreign Language Program in The Middle School Level Reading Achievements According to Bloom Taxonomy

Abstract

In recent years, the Republic of Turkey gained reputation on a global scale, has enabled the growth of interest in Turkish as a foreign language to be learned. This increasing interest has also increased the number of Turkish learners due to different needs. Due to the increasing need for learning Turkish, different institutions and organizations started to operate in the field of teaching Turkish or increased their existing activities. In addition, a significant increase has been observed in the number of studies on this field. When the studies on the teaching of Turkish as a foreign language are examined, the greatest deficiency in the field is expressed as the lack of a teaching program that has the biggest share in the lack of a standard teaching process. Until today, in the studies carried out by institutions and organizations, the union has been tried to be established with the Common Proposals Framework Text for Languages, this effort has been qualified as positive in order to reach a certain standard, but the absence of a program specific to Turkish has continued to be considered as a deficiency. As a result of a program of work reflects a two-year effort of the structure of the Turkish Ministry of Education Foundation of Turkey is Turkish Foreign Language Teaching Program as developed in the leadership. The program is structured according to pre-school, primary school, secondary school and high school levels and is intended to be used in formal education. Acquisitions in listening, verbal production, verbal interaction, reading and writing skills are presented with syllabuses including language function, language structure and sample vocabulary. In this study, it is aimed to examine the secondary school reading achievements of the Teaching Turkish as a Foreign Language Program according to the Revised Bloom's Taxonomy. In line with the stated purpose, document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study, and the reading achievements were evaluated in accordance with the stages of the taxonomy. The findings obtained were grouped and tried to be evaluated in terms of the reading skills of Teaching Turkish as a Foreign Language Program, which is a first in the name of teaching Turkish as a foreign language, and some suggestions were made.

Keywords: Program of Teaching Turkish as a Foreign Language, earnings, Bloom taxonomy, middle School.

Giriş

Dil hakkındaki tanımlar farklı araştırma alanlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. En temel ifadesiyle dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin, 1989, s. 3).

Yukarıda verilen tanımdan da hareketle dil insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araçtır. Dil sürekli gelişen ve bu gelişmeler doğrultusunda değişim gösteren canlı bir varlıktır. Dilde görülen bu değişimin siyasi, sosyal, ekonomik vb. olmak üzere çok sayıda etkeni olabilir. Dilde yaşanan bu değişim sadece dili etkilemekle kalmayıp o dili konuşan insanları ve dilin konuşulduğu kültürü de bir şekilde etkilemektedir.

Yabancı dil öğretimi açısından bakıldığında ise dil, “belirli bir hedef kitleye, kendi kuralları çerçevesinde, belirli bir zaman diliminde kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırılması gereken bir beceriler manzumesi” şeklinde tarif edilebilir (Balcı, 2017, s. 17).

Dil, tarih boyunca insanoğlunun hayatında en önemli noktada durmuş ve insanoğlu geçmiş yıllardan itibaren çeşitli sebeplerden dolayı yabancı bir dil öğrenmiştir. Günümüz dünyasında ise bu durum daha çok artmış ve insanlar artık ana dilleri dışında bir veya birden fazla yabancı dil öğrenme çabası içerisine girmişlerdir. Bu duruma Türkiye ve Türkçe özelinde baktığımızda ise dilimize artan talep çok daha yoğun olarak görülmektedir. Son yıllarda Türkiye Cumhuriyeti’nin küresel ölçekte kazandığı itibar, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine olan ilginin çoğalmasını sağlamıştır. Artan bu ilgi farklı ihtiyaçlardan dolayı Türkçe öğrenenlerin sayısını da ciddi bir şekilde artırmıştır. Özellikle 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş yurt içinde Türkçe öğretimi gerekliliğini fazlasıyla artırmıştır. İç savaşın başlaması ve devamında gelen bazı gelişmelerden dolayı Türkiye yoğun bir mülteci göçüyle baş başa kalmıştır. Savaş sebebiyle Türkiye’ye sığınan mültecilerin sayısındaki artış ve bu mültecilerin aileleriyle birlikte yaşamını Türkiye’de devam ettirmesi bazı çalışmaların yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu çalışmalardan en önemlisi ise Suriyeli çocukların Türkiye’deki eğitime erişimlerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamaktır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ve Avrupa

Birliği destekli Suriyeli Çocukların Türk Eğitime Entegrasyonunu Destekleme Projesi (PIKTES) uygulanmaya başlanmıştır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

Türkçe öğrenmeye yönelik artan ihtiyaçtan dolayı farklı kurum ve kuruluşlar Türkçe öğretim konusunda faaliyet göstermeye başlamış veya var olan faaliyetlerini artırmışlardır. Bugün sadece yurt içinde değil, yurt dışında da Türkçe öğretim faaliyetlerine olan talep her geçen gün artmakta ve artan talebi karşılama noktasında pek çok kurum ve kuruluş sorumluluk almaktadır. Öyle ki Türkçe öğretimine hizmet eden Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü gibi kimi kurumlar, faaliyetlerini sadece yurt dışında sürdürmektedir. Maarif Vakfı yurt dışında açtığı okullarla okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar Türkçe öğretmeyi hedeflemektedir. Yunus Emre Enstitüsü gerek yabancı ülkelerde kültür merkezleri açarak gerekse ülkelerin eğitim öğretim sistemlerinde Türkçenin seçmeli yabancı dil dersi olarak yerleşmesini sağlayarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine katkı sunmaktadır (Melanlıoğlu, 2018, s. 2-3). Ayrıca bu alan üzerine yapılan çalışmaların sayısında da ciddi bir artış gözlemlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde alandaki en büyük eksiklik, standart bir öğretim sürecinin oluşmamasında en büyük pay sahibi olan bir öğretim programının yoksunluğu olarak ifade edilmiştir. Bugüne kadar kurum ve kuruluşların yürüttüğü çalışmalarda birlik, Diller İçin Ortak Öneriler Çerçeve Metni ile kurulmaya çalışılmış, bu çaba belirli bir standarda ulaşma adına olumlu olarak nitelenmiş ancak Türkçeye özgü bir programın olmayışı bir eksiklik olarak değerlendirilmeye devam etmiştir.

Birçok kurum Türkçe öğretimine doğrudan veya dolaylı olarak destek vermiştir. Bu süreçte birçok ders kitabı da üretilmiştir. Bununla birlikte dil öğretiminde müştereklik teşkil edecek bir standartlaşmanın bir türlü yakalanamadığı da söylenebilir. Bu durumun en temel sebebi ise mevcut kurumların tamamının kabul edebileceği hem dil öğretimi usul ve esaslarının belirlenmesinde hem de seviyelere göre dil öğretiminin yürütülmesinde ve sınavların hazırlanmasında yol gösterici nitelikte saydam ve esnek yapıda bir Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi müfredatının olmayışıdır (Gültekin ve Balcı, 2017, s.117 – 118).

Bahsedildiği üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yol gösterecek mevcut bir programın olmayışı alan için önemli bir eksikliktir. Program

eksikliğinden dolayı hazırlanan kitaplar, dil öğretim yöntemi, uygulanan sınavlar ve değerlendirmeler farklılık göstermektedir. Ayrıca bu alanda faaliyet gösteren farklı kurumların Türkçe öğretiminde standartlaşmaları program eksikliğinden dolayı olmamıştır. Bir standartlaşmanın olmaması alanda farklılıklar doğurmakta ve Türkçe öğretimin birlik ve bütünlük içerisinde yürütülmesine engel olmaktadır. Alanda faaliyet gösteren her kurumun program eksikliğinde dolayı kendisine göre bir yöntem belirlemesi ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başarıyı da etkilediği söylenebilmektedir.

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere dil öğretim standartlarına dikkat ederek oluşturulmuş bir programın olması Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından son derece faydalı olacak ve alana bir standartlaşma getirecektir. Her ne kadar Türkçe öğreten kurumlar kendi eğitimleri için Diller İçin Ortak Öneriler Çerçeve Metnini esas alsalar bile son dönemde Türkçe öğretimine/öğrenimine yönelik talebin artması ve farklı kurumların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapması alana özgü bir programın varlığını daha çok hissettirmiştir.

Uluslararası ölçekte Türk dili ve kültürüne yönelik artan ilgi ve Türkçeyi öğrenme talebi, bölgesel ve küresel hareketlilikler neticesinde Türkiye üzerinde yoğunlaşan göç dalgası ve bu sürecin ortaya çıkardığı sosyo-kültürel uyum meselesi, uluslararası öğrenci hareketliliği, siyasal, sosyal ve ekonomik gelişmeler Türkçenin öğretimini stratejik bir konuma getirmiştir. Dolayısıyla Türkçenin yurt içi ve yurt dışında yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili gelişmeler bu alana yönelik bir Türkçe öğretim programının hazırlanmasını zorunlu kılmıştır (TYDOÖP, 2020, s.11).

Bunun için farklı kurumlar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik program oluşturma çalışmaları olmuştur. Ancak yapılan bu çalışmalar başarılı olamamış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için genel kabul görececek bir program hazırlanamamıştır.

2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığında Türkçenin yabancı dil olarak Öğretimi Programı çalışmaları başlatılmış ancak bu çalışma tekamüle ermeden akamete uğramıştır. Diğer taraftan Ankara Üniversitesi TÖMER'in Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi esasına göre Türkçe Öğretimi Programı hazırladığı bilinmektedir (Gültekin ve Balcı, 2017, s. 118).

Ankara Üniversitesi TÖMER ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan programlar Türkçe öğretimine yönelik artan ihtiyaca cevap verecek nitelikte değildir. Ayrıca bu programlar sadece yurt içinde Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmıştır. Bu yüzden Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde genel kabul görmemiş ve program girişimleri olarak kalmışlardır. Yapılan bu girişimler sonrasında alandaki program eksikliği giderilememiştir. Türkçenin yapısını yansıtan bir program çalışması iki yıllık bir gayretin sonucunda Türkiye Maarif Vakfı öncülüğünde geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'dır. Program okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerine göre yapılandırılmış ve örgün eğitimde kullanılması amaçlanmıştır. Dinleme, sözlü üretim, sözlü etkileşim, okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlar, dil işlevi, dil yapısı ve örnek söz varlığını içeren izlencelerle sunulmuştur. Hazırlanan program alanda önemli bir eksikliği gidermiş ve Türkçenin öğretiminin daha sağlıklı bir şekilde yapılmasının yolunu açmıştır. Ayrıca hazırlanan bu program hem yurt içi hem de yurt dışı Türkçe öğretimine göre planlanan ve alanda genel kabul görebilen Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek herkese uygun bir kaynak olma özelliği taşımaktadır.

Bloom Taksonomisi

Eğitimde hedeflerin ve içeriklerin doğru bir şekilde belirlenmesi eğitimin amacına ulaşmasında son derece önemli bir rol oynamaktadır. Bahsedilen eğitim hedeflerinin belirlenebilmesinde taksonomiler önemlidir. Bu amaçla farklı taksonomiler hazırlanmıştır. Geliştirilen taksonomiler içerisinde en yaygın olarak kullanılanlardan biri Bloom Taksonomisi'dir (Filiz Büyükalın ve Yıldırım, 2019, s.4). 1948 yılın başlarında, Bloom koordinatörlüğünde bir grup eğitimci, eğitimin amaçlarını ve hedeflerini sınıflama ödevini üstlendiler. Amaçları, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana yönelik bir sınıflama sistemi geliştirmektir (Tutkun, 2012, s.2).

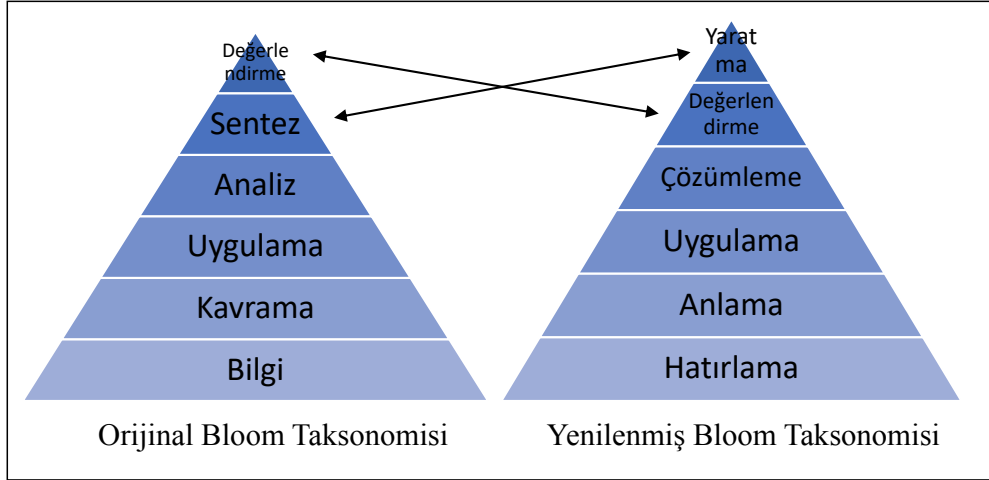
Bloom ve arkadaşlarının geliştirdiği eğitim taksonomisi "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" basamaklarından oluşmakta ve bu basamaklar kendi içlerinde alt basamaklara ayrılmaktadır. Bloom taksonomisinin temel fikri, eğitimcilerin öğrencilerinin ne bilmelerini istediklerinin basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sıra içerisinde düzenlenebilir olduğudur (Tutkun, 2012, s.3).

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da geçmişten günümüze kadar pek çok değişim olmuştur. Her değişim ile birlikte hazır olanın üzerine yeni eklemeler ve güncellemeler yapılmaktadır. Bloom ve arkadaşlarının hazırladığı taksonomide bazı eksiklerden ve genel olarak eğitimde yaşanan değişimlerden ötürü Bloom'un öğrencilerinden olan Lorin W. Anderson ve David R. Krathwohl öncülüğünde revize edilmiştir. Anderson ve diğerleri (akt. Özçelik, 2010, s. xx), Bloom taksonomisinin güncelleştirmelerine ilişkin iki neden ileri sürmüşlerdir: 1- Eğitimcilerin ilk haliyle taksonomi kitabının değeri üzerine dikkatlerini yeniden yönlendirme ve onu günün ilerisinde bir kaynak olarak görmelerini sağlama. 2- 1956'dan bu yana olan değişimlerin, eğitim ile ilgili -çocukların nasıl geliştikleri ve öğrendikleri, öğretmenlerin nasıl planlama yaptıkları, öğrettikleri ve değerlendirme yaptıkları gibi- düşünce ve uygulamaları değiştirmesi (Tutkun, 2012, s.3).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, orijinal halinde olduğu gibi altı basamağa ayrılmıştır. Ancak yenilenmiş taksonomide bazı basamaklar üzerinde değişiklik yapılmıştır. Orijinal taksonomide "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" şeklinde olan basamaklar yenilenmiş taksonomide "hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma" olarak değişmiştir. Yenilen taksonomide basamaklarının bazıları farklı adlandırılmıştır. En büyük değişiklik ise üst düzey bilişsel basamaklar olan değerlendirme ve yaratma basamaklarında olmuştur. Orijinal taksonomide altıncı basamak olan değerlendirme basamağı yenilenmiş taksonomide beşinci basamakta yer almıştır. Ayrıca orijinal taksonominin beşinci basamağı olan sentez basamağı yenilenmiş taksonomide adı yaratma basamağı olarak değişmiş ve en üst düzey bilişsel beceri olarak yenilenmiş taksonominin altıncı basamağında yer almaktadır.

Orijinal taksonomi ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin karşılaştırılması şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Bloom'un orijinal taksonomisi ile yenilenmiş taksonominin karşılaştırılması



Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ortaokul kademesi okuma kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre inceleyerek programda yer alan ilgili okuma kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hangi bilişsel basamaklarını (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) gösterdiği ve bu okuma kazanımlarının bilişsel süreç boyutuna göre dağılımının nasıl olduğunu tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma modeline uygun olarak yapılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Çalışmada Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ortaokul kademesi okuma kazanımlarının yenilenmiş taksonomideki karşılığı analiz edildiğinden veri toplama yöntemi

olarak da doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma için ilk olarak Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ortaokul kademesi okuma kazanımları incelenmiş ve kazanımların taksonomideki hangi basamağa karşılık geldiği belirlenmiştir. Ardından belirlenen basamakların incelenmesi için alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bulgular yeniden gözden geçirilmiştir. Ardından ortak ve nihai sonuçlar elde edilerek bu sonuçlar bulgular kısmında tablolştırılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada incelenen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ortaokul kademesi okuma kazanımlarında toplam 118 adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 51 tanesi A1 seviyesi, 67 tanesi ise A2 seviyesine ait okuma kazanımlarıdır. Aşağıda yer alan tablolarda, incelenen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ortaokul kademesi okuma kazanımlarının seviyeleri, bu kazanımların işaret ettiği bilişsel süreç basamakları ve kazanımların içerdiği bilişsel basamakların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Ortaokul Kademesi A1 Düzeyi Okuma Kazanımları ve Bu Kazanımların Bilişsel Süreç Düzeyleri*

Kazanım	Bilişsel Düzey
A1.O.1. Alfabedeki harfleri tanır.	Anlama
A1.O.2. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili kelime ve kalıp ifadeleri tanır.	Anlama
A1.O.3. Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.	Anlama
A1.O.4. Hava durumuyla ilgili kavram ve kalıp ifadeleri tanır.	Anlama
A1.O.5. Sayısal ifadeleri tanır.	Anlama
A1.O.6. Temel soru ifadelerini tanır.	Anlama
A1.O.7. Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.	Anlama
A1.O.8. Temel kişisel bilgileri belirler.	Anlama
A1.O.9. Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.	Uygulama
A1.O.10. Temel akrabalık adlarını tanır.	Anlama
A1.O.11. Günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan bilgilendirme, yönlendirme ve uyarı içeren levha ve simgeleri tanır.	Anlama
A1.O.12. Temel betimleyici ifadeleri tanır.	Anlama
A1.O.13. Tarih/zaman ifadelerini tanır.	Anlama
A1.O.14. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini/miktar ifadelerini tanır.	Anlama
A1.O.15. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Çözümleme
A1.O.16. Metinlerdeki basit karşılaştırma unsurlarını belirler.	Çözümleme
A1.O.17. Yaygın meslek adlarını ve mesleklerin temel özelliklerini tanır.	Anlama
A1.O.18. Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden temel /ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Çözümleme
A1.O.19. Yardım talebi/izin/rica/özür ifadelerini tanır.	Anlama
A1.O.20. Yol, yön ve adres tarifi içeren basit metinleri anlar.	Anlama
A1.O.21. Metinden konum bildiren basit ifadeleri seçer.	Çözümleme
A1.O.22. Görsellerle desteklenmiş basit metinleri anlar.	Anlama
A1.O.23. Basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler.	Uygulama
A1.O.24. Hobi/ilgi alanlarının anlatıldığı basit metinleri anlar.	Anlama

A1.O.25. Basit, kısa e-posta ve iletileri anlar.	Anlama
A1.O.26. Kısa ve basit metinlerden kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer.	Çözümleme
A1.O.27. Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer.	Çözümleme
A1.O.28. Seyahat ve konaklamaya ilişkin temel bilgileri seçer.	Çözümleme
A1.O.29. Kutlama/tebrik/temenni/davet/teşekkür içerikli basit metinleri anlar.	Anlama
A1.O.30. Bir metinde tercih/teklif bildiren ifadeleri seçer.	Çözümleme
A1.O.31. Bir metinde tavsiye/uyarı bildiren ifadeleri seçer.	Anlama
A1.O.32. Metinlerdeki temel duygu ifadelerini belirler.	Çözümleme
A1.O.33. Kişisel görüş bildiren ifadeleri seçer.	Çözümleme
A1.O.34. Metinlerdeki günlük rutinelere ilişkin ifadeleri belirler.	Çözümleme
A1.O.35. Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler.	Anlama
A1.O.36. Onay/kabul/ret ifadelerini belirler.	Anlama
A1.O.37. Görsellerle desteklenmiş basit eylemlerin anlatıldığı metinleri anlar.	Anlama
A1.O.38. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.	Çözümleme
A1.O.39. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.	Çözümleme
A1.O.40. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.	Uygulama
A1.O.41. Okuma amacını belirler.	Uygulama
A1.O.42. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.	Uygulama
A1.O.43. Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder.	Çözümleme
A1.O.44. Nezaket ifadelerini belirler.	Anlama
A1.O.45. Geçmişe ilişkin olay ve durumları belirler.	Çözümleme
A1.O.46. Plan/tasarı/hayal bildiren ifadeleri belirler.	Çözümleme
A1.O.47. Kişisel deneyimleri içeren metinleri anlar.	Anlama
A1.O.48. Yardım talebi/izin/ rica/özür içeren ifadeleri tanır.	Anlama
A1.O.49. Çevresindeki nesnelere adını tanır.	Anlama
A1.O.50. Çevresindeki yer/ mekân adlarını tanır.	Anlama
A1.O.51. Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler.	Çözümleme

Tablo 1'e bakıldığında A1 seviyesinde toplam 51 okuma kazanımı olduğu görülmektedir. A1 seviyesi okuma kazanımları bilişsel düzey olarak "anlama ve çözümleme" basamaklarında yoğunlaşmaktadır. Tablo incelendiğinde "anlama" basamağında 29, "uygulama" basamağında 5, "çözümleme" basamağında ise 17 kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra "hatırlama, değerlendirme ve yaratma" basamaklarında kazanım tespit edilememiştir. Tablodan hareketle A1 seviyesi okuma kazanımlarında üst bilişsel becerilerden "çözümleme" basamağı yer alırken "yaratma" basamağının hiç yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*
Ortaokul Kademesi A1 Düzeyi Okuma Kazanımlarının İçerdiği Becerilerin
Bilişsel Basamaklara Dağılımı

Bilişsel Süreç Basamağı	A1 Seviyesi Okuma Kazanımları	
	f	%
Hatırlama	0	0
Anlama	29	57
Uygulama	5	10
Çözümleme	17	33
Değerlendirme	0	0
Yaratma	0	0
Toplam	51	100

Tablo 2 incelendiğinde; kazanımların %57'si "anlama", %10'u "uygulama" ve %33'ü "çözümleme" basamağında yer almaktadır. Bu seviyede "hatırlama, değerlendirme ve yaratma" basamaklarında yer alan kazanım bulunmamaktadır. A1 seviyesinde en çok kazanım bulunan basamak 29 kazanım ile "anlama" basamağıdır. Bu basamağı sırasıyla 17 kazanım ile "çözümleme" ve 5 kazanım ile "uygulama" basamakları takip etmektedir.

Tablo 3. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Ortaokul Kademesi A2 Düzeyi Okuma Kazanımları ve Bu Kazanımların Bilişsel Süreç Düzeyleri*

Kazanım	Bilişsel Düzey
A2.O.1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Çözümleme
A2.O.2. Sık kullanılan deyimleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Çözümleme
A2.O.3. Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler.	Anlama
A2.O.4. Sayısal ifadeleri tanır.	Anlama
A2.O.5. Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.	Anlama
A2.O.6. Temel soru ifadelerini tanır.	Anlama
A2.O.7. Kişisel bilgiler içeren metinleri anlar.	Anlama
A2.O.8. Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.	Uygulama
A2.O.9. Bir durum/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.	Uygulama
A2.O.10. Bir ürünün tanıtımı ve/veya kullanımıyla ilgili metinlerdeki bilgileri sıralar.	Uygulama
A2.O.11. Okuduğu metinde geçen akrabalık adlarını belirler.	Anlama
A2.O.12. Günlük hayatta sık karşılaşılan bilgilendirme yönlendirme ve uyarı içeren levha ve simgeleri tanır.	Anlama
A2.O.13. Basit betimleyici ifadeleri tanır.	Anlama
A2.O.14. Tarih/zaman ifadelerini tanır.	Anlama
A2.O.15. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini/miktar ifadelerini tanır.	Anlama
A2.O.16. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.	Anlama
A2.O.17. Bilinen/güncel konularda yazılmış basit metinleri anlar.	Anlama
A2.O.18. Metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.	Çözümleme
A2.O.19. Mesleklerle ilgili özellikleri belirler.	Anlama
A2.O.20. Afış, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Çözümleme
A2.O.21. Yardım talebi/izin/ rica/özür içeren ifadeleri tanır.	Anlama
A2.O.22. Metinlerdeki istek/ihtiyaç, şikâyet vb. içeren ifadeleri ve temel iletiyi belirler.	Çözümleme
A2.O.23. Yol, yön ve adres tarifi içeren metinleri anlar.	Anlama

A2.O.24. Bir haber metnindeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri belirler.	Çözümleme
A2.O.25. E-posta veya mektuplardaki kalıp ifadeleri belirler.	Anlama
A2.O.26. E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.	Çözümleme
A2.O.27. Metinde geçen kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer.	Çözümleme
A2.O.28. Seyahat ve konaklamaya ilişkin bilgileri seçer.	Çözümleme
A2.O.29. Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer.	Çözümleme
A2.O.30. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.	Çözümleme
A2.O.31. Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler.	Anlama
A2.O.32. Metinlerdeki tavsiye/ uyarı cümlelerini belirler.	Anlama
A2.O.33. Metinlerdeki tercih/teklif cümlelerini belirler.	Anlama
A2.O.34. Metinlerdeki duygu ifadelerini belirler.	Çözümleme
A2.O.35. Metinlerdeki düşünce/görüşleri belirler.	Anlama
A2.O.36. Öneri ifadelerini belirler.	Anlama
A2.O.37. Metinlerdeki günlük rutinelere ilişkin ifadeleri belirler.	Anlama
A2.O.38. Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar.	Çözümleme
A2.O.39. Kabul/ret/onay ifadelerini belirler.	Anlama
A2.O.40. Metinde verilen olay/bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar.	Uygulama
A2.O.41. Metinlerde geçen gerekçelendirme ifadelerini tanır.	Anlama
A2.O.42. Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.	Anlama
A2.O.43. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Anlama
A2.O.44. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.	Anlama
A2.O.45. Metindeki plan/tasarı/hayalleri anlatan ifadeleri belirler.	Anlama
A2.O.46. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.	Çözümleme
A2.O.47. Biyografi metinlerini anlar.	Anlama
A2.O.48. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Çözümleme

A2.O.49. Planlama içeren metinleri anlar.	Anlama
A2.O.50. Karikatür veya mizah içerikli basit metinlerin iletilerini belirler.	Çözümleme
A2.O.51. Metinleri doğru telaffuzla okur.	Uygulama
A2.O.52. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.	Çözümleme
A2.O.53. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.	Uygulama
A2.O.54. Okuma amacını belirler.	Uygulama
A2.O.55. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.	Uygulama
A2.O.56. Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder.	Anlama
A2.O.57. Görsellerle desteklenmiş öyküleyici bir metnin iletilerini anlar.	Çözümleme
A2.O.58. Görsellerle desteklenmiş ilgi alanına giren metinlerin iletilerini anlar.	Çözümleme
A2.O.59. Okuduklarındaki/ metindeki temel tutarlılık unsurlarını belirler.	Anlama
A2.O.60. Geçmişe ilişkin olayları/ durumları belirler.	Anlama
A2.O.61. Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanıır.	Anlama
A2.O.62. Tahmin ifadelerini belirler.	Anlama
A2.O.63. Nezaket ifadelerini belirler.	Anlama
A2.O.64. Hobi/ilgi alanlarına ilişkin metinleri/konuşmaları anlar.	Anlama
A2.O.65. Gözlem ve izlenim içeren ifadeleri belirler.	Anlama
A2.O.66. Gerekçeleştirme ifadelerini belirler.	Anlama
A2.O.67. Okuduklarını özetler.	Anlama

Tablo 3'e bakıldığında A2 seviyesinde toplam 67 okuma kazanımı olduğu görülmektedir. A2 seviyesi okuma kazanımları bilişsel düzey olarak "anlama" basamağında yoğunlaşmaktadır. Tablo incelendiğinde "anlama" basamağında 40, "uygulama" basamağında 8, "çözümleme" basamağında ise 19 kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra "hatırlama, değerlendirme ve yaratma" basamaklarında kazanım tespit edilememiştir. Tablodan hareketle A1 seviyesi okuma kazanımlarında üst bilişsel becerilerden "çözümleme" basamağı yer alırken "yaratma" basamağının hiç yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Ortaokul Kademesi A2 Düzeyi Okuma Kazanımlarının İçerdiği Becerilerin Bilişsel Basamaklara Dağılımı*

Bilişsel Süreç Basamağı	A2 Seviyesi Okuma Kazanımları	
	f	%
Hatırlama	0	0
Anlama	40	60
Uygulama	8	12
Çözümleme	19	28
Değerlendirme	0	0
Yaratma	0	0
Toplam	67	100

Tablo 4 incelendiğinde; kazanımların %60'ı “anlama”, %12’si “uygulama” ve %33’ü “çözümleme” basamağında yer almaktadır. Bu seviyede de “hatırlama, değerlendirme ve yaratma” basamaklarında yer alan kazanım bulunmamaktadır. A2 seviyesinde en çok kazanım bulunan basamak 40 kazanım ile “anlama” basamağıdır. Bu basamağı sırasıyla 19 kazanım ile “çözümleme” ve 8 kazanım ile “uygulama” basamakları takip etmektedir.

Tablo 5. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Ortaokul Kademesi Okuma Kazanımlarının İçerdiği Becerilerin Bilişsel Basamaklara Dağılımı*

Bilişsel Süreç Basamağı	Ortaokul Kademesi Okuma Kazanımları	
	f	%
Hatırlama	0	0
Anlama	69	58
Uygulama	13	11
Çözümleme	36	31
Değerlendirme	0	0
Yaratma	0	0
Toplam	118	100

Tablo 5’te Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ortaokul kademesi okuma kazanımlarının içerdiği becerilerin bilişsel basamaklara dağılımı yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ortaokul kademesinde toplam 118 tane okuma kazanımı olduğu görülmektedir. Ortaokul kademesi okuma kazanımları bilişsel düzey olarak “anlama ve çözümlleme” basamağında yoğunlaşmaktadır. Tablodan hareketle “anlama” basamağında 69, “uygulama” basamağında 13, “çözümlleme” basamağında ise 36 kazanımın yer aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bunun yanı sıra “hatırlama, değerlendirme ve yaratma” basamaklarında kazanım tespit edilememiştir. Tabloya göre ortaokul kademesi okuma kazanımlarında üst bilişsel becerilerden “çözümlleme” basamağı yer alırken “yaratma” basamağının hiç yer almadığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Dağılımın yüzdeler oranına baktığımızda ise; kazanımların %58’i “anlama”, %11’i “uygulama” ve %31’i “çözümlleme” basamağında yer almaktadır. Bunun yanı sıra ortaokul kademesi okuma kazanımlarında “hatırlama, değerlendirme ve yaratma” basamaklarında yer alan kazanım bulunmamaktadır. Ortaokul kademesi okuma kazanımlarında en çok kazanım bulunan basamak 69 kazanım ile “anlama” basamağıdır. Bu basamağı sırasıyla 36 kazanım ile “çözümlleme” ve 13 kazanım ile “uygulama” basamakları takip etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ortaokul kademesi okuma kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ortaokul kademesi okuma kazanımları A1 ve A2 seviyesi olarak iki farklı seviyededir. A1 seviyesinde 51 okuma kazanımı, A2 seviyesinde ise 67 okuma kazanımı yer almakta ve toplamda ortaokul kademesinde 118 okuma kazanımı bulunmaktadır.

2. İncelenen okuma kazanımlarında “anlama” basamağının sayısı (69) ve oran (%58) olarak daha fazla bulunduğu tespit edilmiştir. “Anlama” basamağını sırasıyla “çözümlleme ve uygulama” basamakları takip etmiştir. Kazanımlarda “hatırlama, değerlendirme ve yaratma” basamaklarına ise hiç yer verilmemiştir. Bu durum okuma kazanımlarının bulunduğu seviyeler dikkate alındığında normal olarak karşılanabilmektedir.

3. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde uygulamaya dönük etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır. Bu etkinliklerde yer alan kazanımlardan hareketle oluşturulmaktadır. Bundan dolayı öğretim programlarında uygulama basamağına yönelik kazanımların olması dil öğrenimi için önemli olmaktadır. Ancak incelenen kazanımlarda “uygulama” basamağına çok fazla yer verilmemiştir. Hem A1 seviyesi hem de A2 seviyesi için “uygulama” basamağı en az yer verilen basamak olmuştur.

4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında ortaokul kademesi okuma kazanımlarının bilişsel beceri düzeylerine göre eşit dağıtılmadığı tespit edilmiştir.

5. Bilişsel beceri basamaklarından biri olan “anlama” incelenen kazanımlarda en çok başvurulan basamak olmuştur. Bunun yanı sıra üst bilişsel becerilere yönelik “çözümleme” basamağından yararlanılmasına rağmen “yaratma” basamağına hiç yer verilmemiştir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıda yer alan öneriler verilebilir.

1. Çalışmada elde edilen sonuçlara baktığımızda kazanımlarda “uygulama” basamağına az yer verildiği görülmektedir. Oysa Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulama etkinlikleri son derece önemlidir. Bu sebepten uygulama basamağına yönelik kazanımların artırılması önerilebilir.

2. Bu çalışma ile sadece Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ortaokul kademesi okuma kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmiştir. Programda yer alan farklı kademelerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlar da yenilenmiş taksonomiden yararlanılarak incelenebilir. Bu şekilde temel dil becerilerine yönelik bütüncül bir bakış ortaya çıkartılabilir.

3. Yapılan çalışmada ortaokul kademesi okuma becerisi kazanımlarına yönelik ulaşılan sonuçlar gerek programa gerekse programdan hareketle oluşturulacak materyallere kaynak sağlamaktadır. Aynı şekilde diğer becerilerinde incelenmesi hem program için hem de programdan hareketle oluşturulacak materyaller için önemlidir.

Kaynakça

- Anderson, L. W. Ve Krathwohl, D. R. (2010). **Öğrenme Öğretim Ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncellenmiş Biçimi (Çev. Durmuş Ali Özçelik)**. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, M. (2017). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Kavramlar. (Editörler: Hayati Develi, Cemal Yıldız, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin, Deniz Melanlıoğlu). Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı I.* İstanbul: Kesit Yayınları. S. 17.
- Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları. S. 3.
- Filiz Büyükalın, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *İlköğretim Online*, 18 (4). s. 4.
- Gültekin, İ. Ve Balcı, M. (2017). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Siyaseti Ve Stratejileri. (Editörler: Hayati Develi, Cemal Yıldız, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin, Deniz Melanlıoğlu). Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı I.* İstanbul: Kesit Yayınları. S.117-118.
- Melanlıoğlu, D. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Boşnak Çocukların Öğrenen Özerkliği Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *IV. Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Kongresi (27-29 Nisan)*. Budapeşte-Macaristan. S. 2-3.
- Tutkun, F. Ö. (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış. *Sakarya University Journal Of Education*, 1 (3). S. 2-3.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. İstanbul. S.11.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Şeçkin Yayıncılık. S. 41-189.

Öğretmen Görüşlerine Göre Yabancılara Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim

Prof. Dr. Bayram BAŞ

Yıldız Teknik Üniversitesi

bbas@yildiz.edu.tr

Öğr. Gör. Rabia Nur ATEŞ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

rabia.yaren.96@gmail.com

ÖZET

2019-2020 öğretim yılı içerisinde tüm dünya ülkelerinde hızlıca yayılan ve insanları hayati tehlikeyle karşı karşıya getiren Covid-19, diğer sektörler gibi eğitimi de etkilemiştir ve eğitim ihtiyacının hangi kanaldan karşılanacağı gündeme gelmiştir. Bu gündem maddesi içinde bulunduğumuz dijital yolların kullanılabilirliğini düşündürmüştür. Bu fikir ışığında yüz yüze eğitime benzer nitelikte sanal sınıf ortamları oluşturulmak istenmiştir. Uzaktan eğitim verilerek etkisi ne kadar devam edeceği bilinmeyen meçhul duruma karşı eğitimdeki aksaklıklar en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Bu eğitime adapte olmak ve sisteme öğrenciyi dahil edebilmek konusundaki en büyük görev öğretmenlerimize düşmektedir. Genel olarak eğitimde dile getirdiğimiz aksaklıklar dil öğretimi alanında da söz konusudur. Türk Dili'ni yeni öğrenen ya da Türk Dili'yle ilk kez karşılaşan yabancı öğrencilere dilimizi öğreten öğretim elemanlarımız bu süreçte bazı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu çalışmanın amacı 2019-2020 öğretim yılı sürecinde tüm dünyada etkisini gösteren ve dolayısıyla eğitimi de etkileyen Covid-19 sebebiyle uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları belirtmektir. Bu çalışmada temel nitel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu Yabancılara Türkçe Öğretiminde uzaktan eğitim modelini kullanan 10 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi, içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bilgi aktarımı sırasında sistem kaynaklı problemler ve öğrencilerin adaptasyonunda sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yüz yüze eğitimdeki enerji dönütünün yokluğu ve uzun süre öğrenciyi derste tutabilmenin zorlukları belirtilmiştir. Görsel materyal tasarlama, teknolojiyi daha yakından tanıma ve uygulama, eğitimde çeşitlilik kazandırdığı da olumlu sonuçlar arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: yabancılara Türkçe öğretimi, uzaktan öğretim süreci, COVID-19 salgını

Distance Education İn Turkish Language Course Based On The İnstructor’s Opinion

ABSTRACT

It is an inevitable fact that Covid-19 has rapidly affected all over the world, and not only disrupted individuals’ health but also lead to crucial outcomes in societies day to day life. As a consequence of Covid 19 pandemic impacts, the educational system has been significantly affected just as other industries. Therefore, the educational sector has taken some serious measurements to minimize outbreak affect with the help of creating live-stream virtual platforms and by providing an environment similar to traditional classroom settings. In light of this idea, the educator aims to meet the educational demand of the society as it is still ambiguous how long the outbreak will last. To achieve this goal, educators play the most significant role to adapt students into virtual classes by providing a sense of social connection. Furthermore, general issues among virtual education are also the concern of Turkish language education in remote learning. While The İnstructors give the Turkish Language Class to international students who are not familiar with the language or learning at very first time confront some challenges during this learning process. This study aims to demonstrate difficulties experienced by İnstructors in the distance education process due to Covid-19, which has a huge impact all over the world during the 2019-2020 academic year and thus also affects education. In this study, a basic qualitative pattern is used. This study was conducted via the following procedure. The 10 people survey group determined from the instructors who have experienced with the distance education model in teaching Turkish to foreigners. The data in the study were collected through conducted interviews by utilizing Semi-structured interview forms. The data was analyzed with the help of the content analysis method. To conclude, the study demonstrates that teachers struggle with some difficulties regarding transferring information to students because of system issues and adapting students to the remote education system. The study also concerns about poor in-person interaction impact of distance learning, and experienced difficulties to keep the students motivated during the class. Designing visual material, getting to know and applying technology closely took place with the positive results it enriched in education.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Distance Education Process, COVID-19 Outbreak

GİRİŞ

29 Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde çıktığı öne sürülen bir virüsün varlığı tüm dünyadaki gelişmeleri etkilemiştir. COVID-19 hastalığının Çin'in Hubei eyaleti Wuhan kentinde ortaya çıkmasının ardından, hastalığın viral ve bulaşıcı olduğunun anlaşılması üzerine, giderek artan oranda sosyal izolasyon ve karantina tedbirlerine başvurulmuştur (Üstün ve Özçiftçi, 2020). Bu kadar kısa sürede, çok geniş bir coğrafyaya yayılarak, insan etkileşiminin oldukça kısıtlı olduğu kabilelerde dahi görülen Covid-19 salgını, küresel ölçekte insanların hayatlarını her yönüyle etkilemekte ve birçok alanda değişime neden olmaktadır (Serçemeli ve Kurnaz, 2020).

2019-2020 yılı içerisinde tüm dünyada yayılan ve etkisini genişleterek etkinlikleri sınırlayan Covid-19 sağlık sektörü başta olmak üzere eğitimi de önemli derecede etkilemiş olup halihazırda yapılan eğitim faaliyetlerini değiştirip farklı bir modelle yürütülmesini gerektirmiştir. Hala devam eden bu süreç eğitime farklı bir perspektiften bakmamızı zorunlu kılmıştır. Bu yorucu film şeridi gözlerimizin önünden geçerken bizlere her şeyin başı sağlık mesajını vermiş ve sağlığı korumak amacıyla eğitimin tüm kademelerinde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Sürecin nasıl ilerleyeceği ve bizleri nelerin beklediği tartışmalara konu olmuştur ve hala merak konusudur. Eğitimdeki faaliyetlerin öğrencilerle sınıf ortamında ve buradaki materyallerle sağlanmasına, alınan tedbirler uyarınca ara verilmiş bunun karşılığında devam edilebilirliği sağlamak amacıyla da evlerde kalınıp izole edilerek gerekli olan eğitimlerin dijital yollarla sanal sınıf ortamlarında yapılması gerektiği söz konusu olmuştur. Yeterli teknolojik altyapıların varlığı da bununla beraber gündeme gelmiştir. Tabi ki uzaktan eğitim vermek ilk defa uygulanan bir eğitim-öğretim modeli değildir. Alternatif bir model olarak kullanılagelmiştir. Fakat ilk defa alternatif olmaktan çıkarak tek ve mecburi bir model olarak tüm dünyada uygulanan bir model olmuştur.

Erkut, Aybat ve Özgün'e göre "Büyük değişimler krizlerden doğar. Koronavirüs pandemisi de eğitimde büyük bir değişimi tetikledi. Bu değişim, dijital teknolojinin gelişmesiyle birlikte her geçen gün ivme kazanıyor. Geç kalanlar treni yakalayamayacak. Uzaktan eğitime hızlı uyum sağlayan, altyapı yatırımı yapan ve dijital teknolojilerin kullanımı konusunda entelektüel birikime değer veren eğitim kurumları ayakta kalacak. Dijital uçurum ise derinleştikçe derinleşecek" şeklinde ifade edilmiştir (Erkut, Aybat ve Özgün,2020).

Uzaktan öğrenme yerden ve zamandan bağımsız olarak sunulabilen, bireylere eğitsel materyallerin elektronik ortamda uygun ve esnek olarak yapılandırılabilme, güncellenebilme ve farklı teknolojileri öğrenme sürecine katabilme, 7/24 kullanabilme gibi özellikler içeren çağdaş ve etkin bir öğrenme biçimidir (Yamamoto ve Altun, 2020).

Öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenen ve öğretici arasındaki her türlü etkileşimin sağlandığı ve öğrenenle öğreticinin bir araya geldiği uzaktan eğitim, örgün eğitimden öğretim süreci kapsamında farklılık göstermektedir. Bu durumda öğrenmeyi etkileyen faktörlerin de değişiklik gösterdiği söylenebilir. Genel olarak eğitim sürecini etkileyen faktörlerden bazıları: motivasyon, topluluk hissi, bilişsel yük ve kaygı düzeyleridir (Enfiyeci, Büyükalan Filiz, 2019).

Varsayılan sistemde bu duruma adapte olacak iki ana unsur vardır. Bunlardan biri öğretmen bir diğeri ise öğrencidir. Öğrencileri koordine etme, yönlendirme, sistemle olan oryantasyonunu sağlama ve bunlara ek olarak eğitimle ilgili aksaklıkları telafi etme görevi öğretmene düşmektedir. Yani başı çekenler olarak eğitimle ve öğretimle alakalı birçok unsuru göz önünde bulundurup hareket etmeleri gerekmektedir.

Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilme taleplerini ortaya çıkaran alanlar bakımından değerlendirildiğinde Türkiye'nin ve Türkçenin özellikle bölgesinde ve de dünyada yükselen değer olarak kendisini gösterdiği görülmektedir (Durmuş,2013). Düşünceli, Arı, Evren ve Kavak sürece ilişkin olarak “Ülkemizin yabancı öğrenciler için cazibe merkezi olmaya devam etmesi sağlanacak. Son yıllarda Yeni YÖK’ün başlatmış olduğu “Hedef Odaklı Uluslararasılaşma Projesi” kapsamında beş yıl önce 48 bin olan yabancı/uluslararası öğrenci sayısı olağanüstü bir artış ile 180 bine ulaşmıştı. YÖK, bu başarının salgın sonrasında da kaybolmaması ve ülkemizin yabancı öğrenciler için cazibe merkezi olma durumunun devam etmesi için “bu yıla mahsus olmak üzere” yeni düzenlemeler gerçekleştirdi.” (Düşünceli, Arı, Evren ve Kavak, 2020) şeklinde açıklamada bulunmuştur. Yani bu açıklama doğrultusunda Covid-19 sürecinde yabancılara Türkçe Öğretimi faaliyetleri devam edecektir. Bu durum Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarımıza da nasıl bir eğitim uygulayacaklarını ve bu şekilde dil öğretimini nasıl gerçekleştireceklerini sorgulatmıştır.

Dili öğretiminde uygulama saatleri ve yapılacak sınavların niteliği de gündem maddelerinden olmuştur. Var olan sisteme farklı girdiler de eklenerek yeni sistem işlevsel hale getirilmeye çalışılmıştır.

Elbette ki bu zamana kadarki tüm uzaktan eğitimin totaldeki yansıması zaman içerisinde daha iyi gözlemlenebilir olsa da bu zamana kadarki süreçte bazı çıktılar oluşmuştur. Gerek ders işlenişi gerekse sınavlar konusunda Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanları bu veriler doğrultusunda kendi yaşantı ve tecrübelerinden yola çıkarak bazı kanaatlerde bulunmuştur. Bu tecrübelerin ışığında öğretim elemanlarımızın değerlendirmelerini gün yüzüne çıkarmak, sistemle ilgili gelişimi anlamak ve Yabancılara uzaktan eğitim-öğretim düzenlemelerine katkı sağlamak için faydalı olacaktır. Bu varsayımdan hareketle araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Yabancılara Türkçe Öğretiminde uzaktan eğitime geçiş öğretim elemanlarını nasıl etkilemiştir?
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde uzaktan eğitime geçiş öğretim elemanlarına göre öğrencileri nasıl etkilemiştir?
- Öğretim elemanlarına göre yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin avantajları nelerdir?
- Öğretim elemanlarına göre yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin dezavantajları nelerdir?
- Uzaktan eğitim süreci öğretim elemanlarına neler kazandırmıştır?
- Uzaktan eğitim süreci öğretim elemanlarını nelerden alıkoymuştur?
- Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Bu süreç bittikten sonra uzaktan eğitime mi devam etmek istiyorlar, yüz yüze eğitim mi vermek istiyorlar?
- Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının kendilerini yeterli ve yetersiz olarak hissettikleri alanlar var mıdır?
- Bu sürece dair yapılması gerekenlerle ilgili öğretim elemanlarının önerileri nelerdir?

Çalışmanın amacı, Covid-19 sebebiyle 2019-2020 öğretim yılı içerisinde Yabancı öğrencilere uzaktan eğitim veren öğretim elemanlarının süreçle ilgili sorunlarını tespit ederek bu tespitlerden hareketle çözüm önerilerinde bulunmaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada temel nitel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim modelini kullanan Yabancılara Türkçe öğreten 10 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi içerik analizi ile yapılmıştır.

Araştırmada kullanılacak sorular için bir form hazırlanmış ve sorular hazırlanırken benzer çalışmalar incelenmiştir. Görüşme formu için Microsoft Forms uygulaması kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan form bu uygulamaya eklenmiş ve verilen yanıtlar burada toplanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmı için Sabahattin Zaim Üniversitesin Türkçe Öğretim Merkezinde eğitim veren öğretim elemanlarıyla yarı yapılandırılmış görüşme için açık uçlu sorular sorulmuştur.

ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu Sabahattin Zaim Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde eğitim veren 10 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Bu öğretim elemanları çalışmaya pandemi sürecinden dolayı çevrimiçi (online) olarak katılmıştır.

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Demografik Unsurlar

Çalışmaya dair Cinsiyet, Yaş, Mezuniyet Bilgisi, Mezun Olunan Bölüm, Mesleki Kıdem dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

DEMOGRAFİK UNSURLAR		
CİNSİYET	KADIN	7
	ERKEK	3
YAŞ	18-24	1
	25-34	8
	35-44	1
	45-54	0
	55 VE ÜSTÜ	0
MEZUNİYET BİLGİSİ	LİSANS	3
	YÜKSEK LİSANS	7
	DOKTORA	0
MEZUN OLUNAN BÖLÜM	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	5
	ÇAĞDAŞ TÜRK LEHÇELERİ	0
	TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ	5
	DİĞER	0
MESLEKİ KIDEM	1-3	3
	3-5	4
	5-10	3
	10 VE ÜSTÜ	0

Tabloya göre çalışmaya 7 kadın ve 3 erkek hoca katılım sağlamıştır. Çalışmaya 18-24 yaş arasında 1 kişi, 25-34 yaş arasında 8 kişi, 35-44 yaş arasında 1 kişi katılmıştır. Çalışmaya 45-54, 55 ve üstü yaş arasında kimse katılmamıştır. Lisans mezunu 3, yüksek lisans mezunu 7 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmaya doktora mezunu kimse katılmamıştır. Türk Dili ve Edebiyatı'ndan mezun olan 5, Türkçe öğretmenliğinden mezun olan 5 hoca katılmıştır. Çalışmaya Çağdaş Türk Lehçeleri ve Diğer alanlardan mezun olan kimse katılmamıştır. 1-3 yıl arasında tecrübeye sahip 3, 3-5 yıl arasında 4, 5-10 yıl arasında 3 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmaya 10 ve üstü yıl arasında tecrübeye sahip öğretim elemanı katılmamıştır.

BULGULAR

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitime Dair Öğretmen Görüşleri

Aşağıda yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşme sorularına ilişkin bulgular yer almaktadır.

1. “Yabancılara Türkçe Öğretiminde uzaktan eğitime geçiş sizi nasıl etkiledi? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Bu sorunun cevabını tablo şeklinde olumlu, olumsuz ve olumsuz-olumlu şeklinde değerlendirecek olursak şu şekilde bir tablo ortaya çıkmaktadır.

Olumlu	Olumsuz	Olumsuz-Olumlu	Toplam
2	2	6	10

Bu tabloya göre uzaktan eğitim 2 öğretim elemanını olumlu, iki öğretim elemanını olumsuz, altı öğretim elemanını ise olumsuz-olumlu şekilde etkilemiştir.

2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde uzaktan eğitime geçiş sizce öğrencileri nasıl etkiledi? Açıklayınız.

Sorunun cevabını tablo şeklinde olumlu, olumsuz ve olumsuz-olumlu şeklinde değerlendirecek olursak şu şekilde bir tablo ortaya çıkmaktadır.

Olumlu	Olumsuz	Olumsuz-Olumlu	Toplam
0	5	5	10

Bu tabloya göre uzaktan eğitim öğrencileri 0 öğretim elemanına göre olumlu, 5 öğretim elemanına göre olumsuz, 5 öğretim elemanına göre ise olumsuz-olumlu şekilde etkilemiştir.

3. Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin avantajları nelerdir? Örnekler vererek açıklayınız.

Sorunun cevabı öğretim elemanlarına göre tablodaki gibi değerlendirilmiştir.

YÜZ YÜZE EĞİTİM	UZAKTAN EĞİTİM
Aktiflik	Ekonomiklik
Uygulamaya Açıklık	Ulaşımında Kolaylık
Kalıcılık	Yenilik
Anlatımda Açıklık ve Somutluk	Tekrarda Kolaylık (Kayıt Alma)
Sosyal ve Duygusal Bağlılık	Geniş Kitlelere Ulaşımında Kolaylık
Geri Dönüt Vermede Kolaylık	

Bu tabloya göre öğretim elemanları yüz yüze eğitimin avantajlarını aktiflik, uygulamaya açıklık, kalıcılık, anlatımda açıklık ve somutluk, sosyal ve duygusal bağlılık, geri dönüt vermede kolaylık olarak belirtmiştir.

Yüz yüze eğitimin avantajlarından aktiflik için Ö.E 1şunları belirtmiştir:

‘Yüz yüze eğitimde öğrenciler daha aktif oluyor. Sınıf ortamındaki etkinlikler onları aktif kılıyor. Uzaktan eğitimi öğrenciler masrafsız buluyor . Gıda,yol masrafı gibi şeylerin olmadığını söylüyor. Ve ev ortamında daha rahat olduklarını söylüyorlar.’

Yüz yüze eğitimin avantajlarından sosyal ve duygusal bağlılık için Ö.E 4 şunları belirtmiştir:

‘Yüz yüze eğitimde öğrenciler ders psikolojisine daha kolay girebilmektedir. Sınıfta arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle teması ile anlatılanları daha kolay içselleştirebilmektedir.’

4. Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin dezavantajları nelerdir? Örnekler vererek açıklayınız.

Sorunun cevabı öğretim elemanlarına göre tablodaki gibi değerlendirilmiştir.

YÜZ YÜZE EĞİTİM	UZAKTAN EĞİTİM
Ulaşımında Zorlanma	Odaklanamama
Arkadaşın Etkisinde Kalma	Pasif Kalma
Zeka Alanına Yönelik Uygulamalarda Eksik Kalma	Güdülenememe
	Ölçme Değerlendirmede Zorlanma
	Motivasyon Eksikliği Yaşama
	Duygusal ve Sosyal Bağlanmanın Olmaması

Bu tabloya göre öğretim elemanları yüz yüze eğitimin avantajlarını; ulaşımında zorlanma, arkadaşın etkisinde kalma, zeka alanına yönelik uygulamalarda eksik kalma olarak belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin dezavantajlarını ise; odaklanamama, pasif kalma, güdülenememe, ölçme değerlendirme zorlanma, motivasyon eksikliği yaşama , duygusal ve sosyal bağlanmanın olmaması gibi durumların olduğunu belirtmişlerdir.

Nitekim Bozkurt'un çalışmasında da "Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan hızlı dijitalleşme, her ne kadar Covid-19 krizi süresince bazı çözümler getirirse de dijital ayak izleriyle ortaya çıkan veriler ve bu verilerin nasıl kullanılacağına yönelik kaygıları ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda dijital ortamda ölçme ve değerlendirme süreçlerinin nasıl yürütüleceği kadar veri gizliliğinin nasıl sağlanacağı ve bu verinin etik çerçeveler kapsamında nasıl kullanılacağı da üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir konudur" (Bozkurt,2020) ölçme değerlendirmeye ilgili yaşanan problemlere dair görüşler ifade edilmiştir.

Yüz yüze eğitimin dezavantajlarından biri olan zeka alanına yönelik uygulamalarda eksik kalması konusunda Ö.E 9: "Genellikle bir veya iki zekâ alanına hitap eden etkinlik ve uygulamaların yaptırılması eksikliklerdir." olarak belirtmiştir.

Uzaktan eğitimin dezavantajlarından biri olan duygusal ve sosyal bağlanmanın olmaması konusunda Ö.E 3: "Uzaktan eğitimin en büyük dezavantajı ise öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişimin, samimiyetin yüz yüze eğitime göre daha az olmasıdır." olarak bildirmiştir.

5. Uzaktan eğitim süreci size neler kazandırdı?

Sorunun cevabı öğretim elemanlarına göre tablodaki gibi değerlendirilmiştir.

ARTILAR
Görsel Materyal Tasarlama
Teknolojiyi Daha Yakından Tanıma ve Uygulama
Eğitimde Çeşitlilik

Bu tabloya göre öğretim elemanları uzaktan eğitimin kazançlarının görsel materyal tasarlama, teknolojiyi daha yakından tanıma ve uygulama, eğitimde çeşitlilik olarak belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarından Ö.E 6 eğitimde çeşitlilik konusunda “Her yerde eğitim verebilme imkânı tanıdı. İletişime farklı kanallardan ulaştırabilmemize imkan tanıdı. Kimi zaman eğitim faaliyetlerini çeşitlendirdi.” şeklinde ifade etmiştir.

6. Uzaktan eğitim süreci sizi nelerden alıkoydu?

Sorunun cevabı öğretim elemanlarına göre tablodaki gibi değerlendirilmiştir.

EKSİLER
Sosyal Yaşamdan İzole Etti
Etkinlikleri Sınırladı
Motivasyonu Düşürdü
Meslektaşlarla Olan İletişimi Azalttı
Vakit İsrafına Neden Oldu
Kendine Vakit Ayırmayı Engelledi

Bu tabloya göre öğretim elemanları uzaktan eğitim sürecinin eksilerini sosyal yaşamdan izole etti, etkinlikleri sınırladı, motivasyonu düşürdü, meslektaşlarla olan iletişimi azalttı, vakit israfına neden oldu, kendine vakit ayırmayı engellediğini söylemişlerdir.

Öğretim elemanlarından Ö.E 2: ‘Dil sosyalleşerek öğrenilir. Uzaktan eğitim hem öğrencilerin hem kendi aralarında sosyalleşmesine hem de öğreticinin

öğrencilerle sosyalleşmesine engel oldu.’ şeklinde ifade ederek sosyal yaşamdan izole ettiğini ifade etmiştir.

Ö.E 9: ‘Uzaktan eğitim süreci ile birlikte mesai kavramı ortadan kalktığı için her an her dakika erişime hazır bir çağrı merkezi rolüne girmeye başladım. Donanımlı olabilmek ve uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin ilgisini çekip adapte edebilmek adına araştırmalar ve çalışmalar yapmak ciddi bir iş yükünü de beraberinde getirdi. Bu da beni sosyal hayatımdan, hobilerimden ve kendime özel zamanlarımı plânlamaktan alıyordu.’ şeklinde yorum yaparak kendine vakit ayırmayı engellediğini dile getirmiştir.

7. Uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?

Sorunun cevabı öğretim elemanlarına göre tablodaki gibi değerlendirilmiştir.

SORUNLAR
Derse Katılım
Sınavı Uygulama ve Değerlendirme
İnternet ve Bağlantı
Teknoloji Kullanımı

Bu tabloya göre öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde; derse katılım, sınavı uygulama ve değerlendirme, internet ve bağlantı, teknoloji kullanımı ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ö.E 3: ‘En büyük sorun öğrencilerin sistemde görünmesi ama sorulan sorulara cevap vermemesidir.’ şeklinde yorum yaparak derse katılım konusunda sorunlar yaşandığını ifade etmiştir.

Ö.E 4: ‘Yaşadığım en büyük sorun sınavlarla alakalı oldu. Öğrencileri uzaktan eğitimle tam olarak denetleyememe ölçme ve değerlendirme kısmında oldukça zorlu bir süreç.’ diyerek sınav uygulama ve değerlendirme konusunda sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

8. Bu süreç bittikten sonra uzaktan eğitime mi devam etmek istersiniz, yüz yüze eğitim mi vermek istersiniz?

Sorunun cevabı öğretim elemanlarına göre tablodaki gibi değerlendirilmiştir.

Yüz Yüze	Uzaktan	Her İki De (Hibrit Model)
5	0	5

Bu tabloya göre öğretim elemanlarının 5'i süreç bittikten sonra yüz yüze eğitime devam etmek istediklerini, 5'i ise hibrit modeli kullanarak hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimle devam etmek istediklerini belirtmiştir. Sadece uzaktan eğitimi kullanarak eğitim vermek isteyen öğretim elemanı yoktur.

Öğretim elemanlarından Ö.E 7 ve Ö.E 9 her iki modeli de kullanmak istediklerini şu şekilde belirtmişlerdir;

Ö.E 7: 'Hibrit modelin daha uygun olduğunu düşünüyorum. Her ikisinden de yararlanmak faydalı olacaktır.'

Ö.E 9: 'Ben her iki eğitim şeklinin uygun koşullar sağlandığı ve öğrenci isteklerine göre tertip edildiği takdirde gerekli olduğunu savunuyorum. Çünkü yaşadığımız yüz yıl ve «Z» kuşağı eğitim araç gereç ve yöntemlerimizde birtakım değişimlere gitmemiz gerektiğinin sinyallerini bize veriyor. Bu duruma gözlerimizi yumup yalnızca sınıflarımıza dönmek bu kuşağın anlayışına uygun eğitim modelleri geliştirmemizi engelleyecektir.'

Öğretim elemanlarından Ö.E 5 ve Ö.8 sadece yüz yüze eğitim vermek istediklerini şu şekilde belirtmişlerdir;

Ö.E 5: 'Kesinlikle yüz yüze eğitime devam etmek isterim. Bünyesinde sınırsız imkan barındırdığı için zaten uzaktan eğitimle kıyas dahi etmem.'

Ö.E 8: 'Ben geleneksel bakış açısına sahip bir öğreticiyim. Öğrenciyle sohbet edemediğim, çay içemediğim gözüne bakamadığım hiçbir öğretiyi kabul edemiyorum. Yüz yüze eğitim bu sorunun benim için tek cevabı.'

9. Uzaktan eğitim sürecinde kendinizi yeterli ve yetersiz olarak hissettiğiniz alanlar var mıydı?

Sorunun cevabı öğretim elemanlarına göre tablodaki gibi değerlendirilmiştir.

YETERLİ	YETERSİZ
Tecrübe	İletişim
Kolay Adapte Olma	Materyal Tasarımı
	Teknoloji Kullanımı
	Ölçme Değerlendirme Envanterleri

Bu tabloya göre öğretim elemanlarını kendilerini yeterli hissettikleri alanlar tecrübe ve kolay adapte olma olarak ifade edilmiştir. Yetersiz olarak hissettikleri alanları ise, iletişim, materyal tasarımı, teknoloji kullanımı, ölçme değerlendirme envanterleri şeklinde dile getirmişlerdir.

Öğretim elemanlarından Ö.E 10: ‘ Salgın dönemi öncesinde de uzaktan dil öğretimi konusunda 2 yıl özel ders tecrübem bulunmaktaydı.’ diyerek tecrübesi olmanın kendini yeterli hissettirdiği kanaatine varmıştır.

Öğretim elemanlarından Ö.E 1: ‘A1 seviyesi üzerinde yetersiz hissettim. Yabancı bir dili ilk defa öğrenen öğrencilerle yüz yüze daha güzel iletişim kurulacağı kanaatindeyim.’ şeklinde yorum yaparak uzaktan eğitimde iletişim kaynaklı sorunlar yaşadığını dile getirmiştir.

Öğretim elemanlarından Ö.E 9: ‘Uzaktan Eğitim sürecinde kendimi ölçme ve değerlendirme envanterleri alanında yetersiz hissettim. Onun için şu an eğitimler alıp uygulamalar denemekteyim.’ diyerek ölçme değerlendirme envanterlerinde yaşanan probleme dikkat çekmiştir.

10. Uzaktan eğitim sürecine dair önerileriniz nelerdir?

Sorunun cevabı öğretim elemanlarına göre tablodaki gibi değerlendirilmiştir.

ÖNERİLER
Öğrenciyi Aktif Kılacak Sistemlerin Geliştirilmesi
Sınıf Mevcudunun Azaltılıp Konuşma Becerisinin Daha Çok Üzerinde Durulması
Hazırbulunuşluluğu Arttırıcı Çalışmalara Yer Verme
İnternet Alt Yapılarını Güçlendirme ve Teknik Aksaklıkları Giderme
Uzaktan Eğitime Yönelik Ders Planı Geliştirme
Ölçme Değerlendirme Sorunlarını Giderme
Etkileşimli Oyun, Site ve Uygulamaların Arttırılması
Teknoloji Kullanımı ile İlgili Oryantasyon Uygulaması

Bu tabloya göre uzaktan eğitim sürecine dair öğretim elemanlarının önerileri şunlardır;

- Öğrenciyi aktif kılacak sistemlerin geliştirilmesi,
- Sınıf mevcudunun azaltılıp konuşma becerisinin daha çok üzerinde durulması,
- Hazırbulunuşluluğu arttırıcı çalışmalara yer verme,
- İnternet alt yapılarını güçlendirme ve teknik aksaklıkları giderme,
- Uzaktan eğitime yönelik ders planı geliştirme,
- Ölçme değerlendirme sorunlarını giderme,
- Etkileşimli oyun, site ve uygulamaların arttırılması,
- Teknoloji kullanımı ile ilgili oryantasyon uygulaması.

SONUÇ VE ÖNERİLER

COVID 19 pandemi sürecinde, yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle web tabanlı uzaktan eğitim önemli hale gelmiştir. Sürecin ani başlaması nedeniyle hızlı bir şekilde geçiş yapılan bu eğitim yönteminin, geliştirilip iyileştirilmesi için eksikliklerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Öğrencilerin geribildirimlerinin

değerlendirilmesi, web tabanlı eğitimden beklentilerinin tespit edilmesi bu sürece daha hızlı adaptasyon geliştirilmesine olanak sağlayacaktır (Keskin ve Kaya 2020). Bu beklentiler elbette ki yabancılara Türkçe öğretimi için de geçerli ve oldukça önemlidir.

Bu çalışmada, Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim modelini kullanarak Yabancılara Türkçe eğitimi veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerine dikkat çekmek amaçlanmıştır. Bu konuya ilişkin araştırmalar yapılmış olup Microsoft Forms üzerinden sorular hazırlanmıştır. Bu sorular öğretim elemanlarına gönderilerek veriler toplanmıştır. Öğretim elemanlarının bu sürece ilişkin değerlendirmeleri genel olarak hem olumlu hem de olumsuz olmuştur.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları teknoloji bağlamında yeni beceriler elde etme, dersin kayıtlı tekrar edilebilirliğinin olmasının telafi imkanı sağlaması, zeka alanlarına hitap etme kolaylığı sağlaması gibi durumların kendilerini olumlu şekilde etkilediğini, ulaşım kolaylığı ve zaman sınırlamasının olmamasının ise öğrencileri olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Dil eğitimi alanında ve diğer eğitim alanlarında yapılan çalışmalarda da uzaktan eğitimin sağladığı teknolojik ve teknik imkanlar olumlu karşılanmaktadır (Alan, 2020; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Bayburtlu, 2020; Eroğlu ve Kalaycı, 2020; Genç, 2020; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Özer ve Çekici, 2020; Zan ve Zan, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları tarafından gerçek hayata uygun koşulların sağlanamaması, sosyal bağı zayıflatması, öğrenciyi uzun süre derste katılımını sağlama ve düzenli biçimde takibini yapmada eksik bırakması, aktifliği kısıtlaması, kalıcı ve hızlı iletişimi engellemesi, dönüt vermeyi zorlaştırması açısından kendilerini, uzun süre konsantre olmanın önüne geçmesi, etkin katılımı kısıtlaması ve sosyalleşmenin önüne geçerek sosyal öğrenmeyi de kötü yönde etkilemesi, iletişim kurarken en çok kullandığımız beceri olan konuşma becerisini köreltmesi (tanımadığı ve bilmediği insanlar karşısında konuşmaktan çekinme vb. faktörlere bağlı olarak) konusunda öğrencileri olumsuz biçimde etkilediği kanaatine varılmıştır. Öğretim elemanları sosyal yaşamdan izole edilme, etkinliklerin sınırlandırılması, motivasyonlarının düşmesi, meslektaşlarla olan iletişimin azalması, vakit israfı yaşamaları, kendilerine vakit

ayırmayı engellemesi yönünden bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu gibi durumların sonucunda ise süreç bittikten sonra araştırmadaki öğretim elemanlarından hiçbiri sadece uzaktan eğitim vermek istememektedir. Türkçeyi bilen öğrencilerin bile derslere katılımda ve motivasyonda eksiklik yaşamaları gibi durumlar göz önüne alındığında Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin, yabancı olduğu bir dili ve kültürü öğrenme konusunda iletişim kurmada eksikliklerinin olması, 1-0 geride kalmalarını ve bu yüzden de normalden daha çok derse katılım ve motivasyonda sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Dil eğitimi alanında ve diğer eğitim alanlarında yapılan çalışmalarda da uzaktan eğitimde yaşanan sorunların ve olumsuzlukların benzer olduğu görülmektedir (Alan, 2020; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Bayburtlu, 2020; Eroğlu ve Kalaycı, 2020; Genç, 2020; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Özer ve Çekici, 2020; Zan ve Zan, 2020).

Başarılı uzaktan eğitim öğrencileri için beş temel özellik yüksek motivasyon, olumlu tutum, başarılı olacağına dair yüksek inanış, öğrenme hedeflerindeki açıklık, iç kontrol odağı ve yüksek başarı beklentisidir (Hong ve Jung, 2011). Bu temel özelliklerinden birinin dahi olmaması derse karşı olumsuzlukların ve dili öğrenmede yaşanan problemlerin temel sorununu oluşturmuştur. İnternet tabanlı eğitimde dersler yüz yüze yapılmadığı için en çok sıkıntı çekilen konu eğitimin pasif yürümesidir. (Fourie, 2001)

Araştırma sonuçlarına göre yabancılara uzaktan eğitim sürecini daha iyi hale getirmek ve ileride yaşanacak olumsuzlukları da engellemek adına şu önerilerde bulunulabilir;

- Öncelikli olarak öğrencilerin sistemi daha iyi anlamasına yardımcı olmak, onları da bu sistemin bir parçası olarak tamamlamak ve süreçte neler yaşayacaklarını önceden bilmeleri adına derslere başlamadan önce oryantasyon uygulamalarına yer verilmelidir. Dersler başlamadan önce verilen uygulamada, öğrenciler derslere katılım konusunda uyarılmalı, yapacakları ödevlerin önemi hatırlatılmalı, ulaşabilecekleri ders içi ve ders dışı kaynaklar belirtilmeli, sınav sistemi ve kurun içeriği hakkında kısaca bilgi verilmelidir. Yani öğrencilerin kafalarında soru işareti oluşturacak herhangi bir şey olmaması için yanıtlar önceden verilmelidir. Böylece daha kolay adapte olmaları sağlanmalıdır.

- Öğretim elemanları ders esnasında sistem kaynaklı olarak bir problem yaşanmaması adına sistemde daha çok kendileri aktif olmak zorunda kalmaktadır. Kısıtlamayı genişleterek öğrencilerin daha aktif olarak derse katılabilecekleri sistemler geliştirilmelidir.
- Yüz yüze eğitimden bir anda uzaktan eğitime geçmeye mecbur kalındığından uzaktan eğitime yönelik plan-programlar yapılmamış ve yüz yüze eğitime göre yapılan plan- programlar öğreticiler tarafından kullanılmaktadır. Dersin işlenişini etkilediğinden uzaktan eğitime yönelik plan-programlar yapılmalıdır.
- İnternet ve teknik aksaklıklar dersi kesintiye uğratarak bağlamı bölmektedir. Bu sorun da öğrenciye ve öğretmene olumsuz yönde yansımaktadır. İnternet ve teknik aksaklıklar en aza indirilmelidir.
- Öğrencinin derse devamlılığını sağlamak için öncelikle dikkatini çekmek gerekir. Uzaktan eğitimde bu husus daha da önemli bir hal almıştır. Bu sebeple derse hazır olmalarını sağlamaya yönelik çalışmalara yer verilmelidir.
- Ders sırasında motivasyonu sağlamak ve konsantrasyonu canlı tutmak daha kalıcı ve iyi öğrenmeyi sağladığından web 2.0 uygulamalarının kullanımına derslerde yer verilmeli ve geliştirmeye dair çalışmalara teşvik sağlanmalıdır. (Yazma becerisini ölçme ve anında geri dönüt sağlama adına Padlet, konuşma becerisini geliştirmek için Wheel of Names, Okuma ve dinleme becerisine yardımcı olmak adına Kahoot uygulamalarına yer verilebilir.)
- Öğrencilerin dersleri yeterli derecede anlayıp anlamadıklarını ölçmek ve değerlendirmek bir sonraki kur için hazır olup olmadıklarını anlamak ve kendi bulunduğu kuru tamamlamak için yeterliliğini sorgulamak adına son derecede önemlidir. Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme için yapılan sınavlar sistemsel eksikliklerden kaynaklı bazı intihallere ve doğru değerlendirme yapamamaya sebep olmaktadır. Bu sebeple uzaktan eğitime uygun olarak sistem hazırlanmalı, daha uygun ölçme değerlendirme araçları geliştirilmelidir.
- Sınavlardan önce öğrenciler sisteme yabancı kaldıklarından sınav esnasında yaşadıkları stres sebebiyle hatalar yapabiliyorlar. Bunları en aza indirmek için sınavlardan önce deneme sınavı yapılarak nelerle karşılaşabilecekleri konusunda hazırlık çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Alan, Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak çevrimiçi öğretimine yönelik öğretim elemanı görüşleri. C. Alyılmaz ve O. Mert (Ed.) I. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 425-435). Bursa: Teke Akademi.

Aybat, B. ve Özgün, Y (2020) *Uzaktan eğitim şart*. İstanbul: Abaküs Yayıncılık

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.

Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151.

Bozkurt, A . (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması . *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142 .

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler . *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 207-228

Düşünceli, F. Arı, Ö. Evren , M. ve Kavak, O. (2020) *Covid-19 Sürecinde Mardin Artuklu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sistemi, Eğitim-Öğretim ile Araştırma Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi*. https://www.artuklu.edu.tr/upload/posterler/covid/covid_19_mau.pdf (Erişim Tarihi :17.11.2020)

Enfiyeci, T. ve Büyükalan Filiz, S. (2019). Uzaktan eğitim yüksek lisans öğrencilerinin topluluk hissini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tünav Bilim Dergisi*, 12(1) , 20-32 .

Eroğlu, F. ve Kalaycı, N . (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265.

Fourie, I. (2001), The use of CAI for distance teaching: the formulation of search strategies. *Library Trends*, 50(1), 110-129.

Genç, S. (2020). Uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 4(3), 101-107.

Hong, S. ve Jung, I. (2011). The distance learner competencies: a three-phased empirical approach. *Educational Technology Research and Development*, 59(1), 21-42.

Karatepe, F. ve Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.

Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 59-67.

MEB, (2020). *Uzaktan Eğitim Kararı*. <https://uzaktanegitim.meb.gov.tr/> [15.11.2020]

Özer, Ö. ve Çekici, Y. E. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk dili derslerinin değerlendirilmesi: Nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7, 92-110.

Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma . *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi* , 4 (1) , 40-53 .

Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S.(2020). Covid-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, COVID 19 Özel Sayısı, 142-153 .

Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi(online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Zan, N. ve Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394.



II. ULUSLARARASI TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ SEMPOZYUMU

2nd INTERNATIONAL TEACHING TURKISH AS
A FOREIGN LANGUAGE SYMPOSIUM

Editör:
Dr. Emrah BOYLU



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI

ISBN 978-625-7783-31-6



9 786257 783316