

**TÜRKÇENİN
YABANCI DİL
OLARAK
ÖĞRETİMİNDE
YENİ YÖNELİMLER**

New Trends in Teaching Turkish as a Foreign Language

2

EDITORLER

ALPASLAN OKUR
İSMAIL GÜLEÇ
BEKİR İNCE

**Türkçenin
Yabancı Dil Olarak Öğretiminde
Yeni Yönelimler 2**

*-New Trends in Teaching Turkish
as a Foreign Language 2-*

Editörler

Alpaslan OKUR-İsmail GÜLEÇ-Bekir İNCE

Bu kitabın içeriği, 10-11 Eylül 2020 tarihlerinde çevrim içi olarak düzenlenen **“6. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretimi Kongresi”** bildiri metinlerinden oluşmaktadır.

Beşiz Yayınları / Sertifika No: 16982

ISBN: 978-605-9974-62-2

Kapak: Fatih Pancareken

Basım Tarihi: 2020

Basım: Sakarya Gelişim Ofset

Tel: 0264 273 52 53

www.sakaryagelisim.com

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretiminde Yeni Yönelimler 2/ New Trends in Teaching Turkish as a Foreign Language 2” adlı ICOTFL 2020 Kongresinin bildiri metinlerinden oluşan bu kitabın içeriği ile ilgili sorumluluklar bildiri metni yazarlarına aittir.

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir İNCE	İstanbul Medeniyet Üniversitesi

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Cemal YILDIZ	Berlin Eğitim Müşaviri/Almanya
Prof. Dr. Irina POKROVSKA	Kiev Milli Taras Shevchenko Üniversitesi/Ukrayna
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI	Rouen Üniversitesi/Fransa
Prof. Dr. Mirjana TEODOSIJEVIĆ	Belgrade Üniversitesi / Sırbistan
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN	Paris Eğitim Müşaviri/Fransa
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR	Münih Eğitim Ateşesi/Almanya
Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ	Hacettepe Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Marmara Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. M. Fatih KİRİŞÇİOĞLU	Hacı Bayram Veli Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR	Gazi Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ	İstanbul Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Suat UNGAN	Trabzon Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Şeref ATEŞ	Yunus Emre Enstitüsü/Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN	Dokuz Eylül Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Yavuz KARTALIOĞLU	Yunus Emre Enstitüsü/Türkiye
Prof. Dr. Yılmaz DAŞÇIOĞLU	Sakarya Üniversitesi/Türkiye

Doç. Dr. Adriatik DERJAJ	Tiran Üniversitesi/Arnavutluk
Doç. Dr. Gülден TŪM	Çukurova Üniversitesi/Türkiye
Doç. Dr. Monika HASANI	Durres Üniversitesi/Arnavutluk
Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ	İstanbul Üniversitesi/Türkiye
Doç. Dr. Şaban KÖKTŪRK	Sakarya Üniversitesi/Türkiye
Doç. Dr. Tetiana TIMKOVA	Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi/Ukrayna
Doç. Dr. Xhemile ABDIU	Tiran Üniversitesi/Arnavutluk

SEKRETARYA

Öğr. Gör. Erdal ÖZCAN	Sakarya Üniversitesi
Arş. Gör. Murat TOPAL	Sakarya Üniversitesi
Arş. Gör. Safa EROĞLU	Sakarya Üniversitesi
Arş. Gör. Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN	Sakarya Üniversitesi

ÖNSÖZ

Her geçen gün dünya gelişmekte, dünya nüfusu artarken yaşayan diller sayısı azalmakta bazı diller tarihe karışmaktadır. Gelişen dünyada Türkiye de gelişimini her alanda hızla artırırken resmî dili olan Türkçe de diğer dillerin aksine yaygınlığını ve konuşulma sahasını, konuşan sayısını artırmaktadır.

Gelişen dünyada Türkiye'nin bu hızlı gelişimi önemli ölçüde fark edilir olduğundan Türkiye'ye ilgi artmakta ve en fazla ilgi de yükseköğrenimlerini Türkiye'de gerçekleştirmek isteyen genç nüfus tarafından gösterilmektedir. 2020 verilerine göre hemen hemen dünyanın bütün ülkelerinden Türkiye'deki üniversitelerde yüz elli bin civarında öğrenci eğitim görmektedir. Bu sayının katlarca fazlası da Türkiye'de yükseköğretim görmek için çaba harcamaktadır. Bu durum da Türkçenin dünyadaki genç nüfus tarafından öğrenilmek istenen dillerin başında geldiğini göstermektedir. Sadece yükseköğrenimlerini Türkiye'de gerçekleştirmek isteyen genç nüfus değil çeşitli gereksinim ve sebeplerle Türkçeyi öğrenmek isteyen ve Türkçeye ilgi duyan önemli bir nüfusun da olduğu bilinmekte ve görülmektedir. Yine Kovid 19 salgını dolayısıyla YEE tarafından açılan çevrimiçi Türkçe kurslarının diğer dillere göre özellikle Güney Amerika ülkeleri başta olmak üzere yoğun talep görmesi Türkçeye tüm dünyada bir rağbetin olduğunun en somut göstergesidir. Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezlerinin sayısının ve faaliyetlerinin artması, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının faaliyet sayısı ve kapsam alanının artması, Maarif Vakfı okullarının sayısının artması Türkiye'ye ve Türkçeye olan ilginin her geçen gün arttığını göstermektedir.

Tüm bu gelişmeler ve artışların yansıması olarak da yeni bir disiplin alanı olan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi"nin Türkiye'de ve Türkiye dışında gelişmesi akademik anlamda da yeni arayışlar ve ihtiyaçlar getirmektedir.

Bütün bunların farkında ve Sakarya Üniversitesi olarak 2015 yılında başlattığımız "Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi/Internatioanl Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language (ICOTFL)" sırasıyla Gent/Belçika (2015), Münih/Almanya (2016), Tiran/Arnavutluk (2017), Kiev/Ukrayna (2018), Atina/Yunanistan (2019)'da gelişerek ve ilgi artarak başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Bilindiği üzere 2020 Kongremiz Kazan/Rusya'da olması gerekirken Kovid 19'dan dolayı önce ileri bir tarihe ertelenmiş, sonra ise çevrim içi yapma kararı alınmıştır.

Elinizdeki bu kitap, 2020 yılında çevrim içi olarak altıncısını gerçekleştirdiğimiz Kongremizin tebliğ edilen bildiri metinlerinin bir kısmını oluşturmaktadır. Elbette daha önceki Kongrelerimize olduğu gibi bu Kongremize de destek veren ve de bu kitabın basılarak sizlere ulaştırılmasında büyük katkıları olan YEE Başkanı Prof. Dr. Şeref ATEŞ ve YEE YETEM Müdürü Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU'na özellikle teşekkür etmek istedik.

Kitabın ve içindeki bilgilerin/bildirilerin alana katkı sağlamasını temenni ederek 2021 yılında Türkçenin yaşadığı ve rağbet gördüğü Dünya'nın herhangi bir yerinde yedincisini düzenleyerek 7. ICOTFL 2021 bildiri kitabımızla tekrar karşınıza çıkmayı umut ediyoruz.

ICOTFL Düzenleme Kurulu

İÇİNDEKİLER

Kıbrıs'ta İlköğretim Okullarında Çift Dilde Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri Özkay Aylın Aşçı- Ahmet Güneyli	7
Türkçe Öğrenen Derlemi Hazırlama Süreci ve Karşılaşılan Zorluklar Anna GOLYNSKAIA	39
Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Öğretiminde Etwinning Projelerinin Kullanımı ve Uygulama Örneği Asaf Ekin YEŞİL	50
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yanıltmaca Tekerlemelerinin Faydaları Ebubekir ERASLAN	66
Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı Bağlamında Karşılaştırılması Esra Nur TIRYAKİ - Serkan BİLGİLİ	78
Ana Dili Arapça Olan Yabancı Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Hataları Üzerine Bir Değerlendirme Gülşen TORUSDAĞ	100
Okul Çağındaki Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Yaşadığı Sorunların Dil Öğrenimi Bağlamında Değerlendirilmesi Murat Sami TÜRKER - Hüseyin GÖÇMENLER	117
Türkiye'de Çizgi Film Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Bu Çizgi Filmlerin Türkçe Öğretimine Katkısı Zülal TURP ÖZDEMİR - Hayrullah KAHYA	126
2010-2020 Yılları Arasında Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi Alanında Türkiye'de Yapılan Tez ve Makale Türü Akademik Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi Mustafa EMEK	146
Bazı Ekonomi ve İşletme Terimlerinin Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde Kullanım Farkları Farrukh RAHİMOV - Brilyant ABBASOVA - Gunel ASADOVA	165
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İsimlere Gelen Ad Eklerinin A1 Seviyesindeki Fiillere Göre İncelenmesi İsmail AYDOĞDU - Fatih Mehmet TULUMCU - Esin EKŞİ	173
Mülteci Öğrencilere Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Hüseyin GÖÇMENLER - Murat Sami TÜRKER	187
Tatarlara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Varyantlaşmış Deyimlerin Kullanımı Tuğba AKTAŞ ÖZKAN	200
Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerine İlişkin Deneyimleri: Granada Üniversitesi Örneği Volkan YONARKOL	215
Bakü Slavyan Üniversitesi Öğrencilerinin Türkiye Türkçesinin Öğreniminde Karşılaştığı Sorunlar Üzerine Ziyafet GASIMOVA	244
Yabancı Uyruklu Ortaöğretim Öğrencilerine Türkçe Eğitimi İle İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri Songül ÖZEL	257
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Drama ve Öğretici Yeterlikleri Ezgi İNAL	276
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellerin Algısal Boyutu Emrah GÖNEŞ - Doç.Dr. Gülden TUM	288

Kıbrıs'ta İlköğretim Okullarında Çift Dilde Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri

*Özkay AYLİN AŞÇI**

*Ahmet GÜNEYLİ***

Öz. Çift dilde eğitim, öğrencinin anadilinde eğitim alması ancak ek olarak yabancı dil eğitimini de en az anadili kadar yoğun bir şekilde öğrenmesidir. Çift dilde eğitimde, aynı anda sınıfa iki öğretmen girmektedir. Bir öğretmen anadilde konuşurken diğer öğretmen ise yabancı dilde konuşmaktadır. Öğretilecek içerik aynıdır ancak konular ve etkinlikler iki dilde ayrı ayrı ele alınıp anlatılmaktadır. Bu çalışmanın amacı; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde uygulanan bir eğitim modeli olmasından dolayı çift dilli eğitimin; yönetsel ve öğretimsel boyutlarda analiz edilmesi, olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi ve daha nitelikli çift dilde eğitimin yapılabilmesine ilişkin öneriler sunmaktır. Problem cümlesi “Çift dilli eğitime ilişkin öğretmenlerin görüşleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak yürütülmüştür. Araştırma, nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışmasına uygun olarak yapılandırılmıştır. Amaçlı örneklem temel alınmış ve zengin veri elde edileceği düşünülen katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına alınan ikisi Girne ikisi Lefkoşa’da olan 4 özel okul amaçlı olarak seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları 10 öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Bu çalışmada eğitimciler için bir yarı yapılandırılmış görüş formu oluşturulmuştur. Görüşmeler sonunda elde edilen veriler birebir yazılıp kaydedilmiştir. Veriler çözümlenirken içerik analizi yaklaşımı temel alınmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları çift dilde eğitim veren okulların niteliğini iyi düzeyde ve başarılı buldukları ortaya çıkmıştır. Çift dilde eğitimin yaygınlaştığı ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde kabul gördüğü ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çift dilde eğitim, anadili eğitimi, yabancı dil eğitimi, ilkokul, KKTC, özel okullar.

Perceptions of the Teachers about Bilingual Education in primary schools of Cyprus

Abstract. In bilingual education, the students’ are both educated in their mother tongue, and equally, with the same intensity as they are taught in the mother tongue, they are educated through the foreign language. Two teachers at the same time are in the classroom in bilingual education. While one teacher speaks in the mother tongue, the other teacher speaks in a foreign language. Even though topics and activities are discussed and explained separately in two languages, the content to be taught is the same. Since bilingual education is a model of education implemented in the Turkish Republic of Northern Cyprus, this study aims; to analyze bilingual education in administrative and instructional measures, to determine the positive and negative aspects of it and to

* Girne Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, ozkay.aylin@kyrenia.edu.tr

** Lefke Avrupa Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, aguneyli@eul.edu.tr

offer suggestions for more qualified bilingual education. The problem statement was determined as, "What are the opinions of teachers and parents regarding bilingual education?" This study was conducted based on qualitative research approach. The research is structured as a case study which is one of the qualitative research models. Purposeful sampling was based on and participants were thought to obtain rich data. Four private schools, two of which are in Kyrenia and two in Nicosia, were selected intentionally. The teachers working in these schools were the participants of this research. The participants of the research were determined as 10 teachers. In the research, data was collected through interview, which is one of the data collection techniques used in qualitative research. The data obtained at the end of the interviews were precisely written and recorded. While analyzing the data, content analysis approach was taken as basis. When the findings of the research were examined, it was revealed that the teachers participating in the research found the quality of the bilingual schools in which they worked, at a good level and successful. It turned out that bilingual education has become widespread and accepted in the Turkish Republic of Northern Cyprus.

Keywords: Bilingual education, mother tongue education, foreign language education, primary school, Cyprus, private schools.

1. GİRİŞ

Bir ülkede eğitim sistemindeki önemli bileşenlerden biri anadili eğitimidir. Anadili eğitimi, öğrenme-öğretme sürecinin merkezindedir; birçok disiplini etkileme olasılığı vardır. Benzer şekilde yabancı dil eğitiminin önemi de ticaret, göç vb. nedenlerle günden güne artmaktadır. Özetle söylemek gerekirse dil eğitiminin niteliği ülkelerin eğitim sistemine yön verebilmektedir.

İçinde bulunduğumuz süreçte, etkili bir anadili öğretimi için dil öğretiminde hangi kuram ve yaklaşımların temel alındığı, hangi materyallerin kullanıldığı ve içerik önem teşkil etmektedir (Yıldız, 2003). Kıbrıs ya da Türkiye’de, Türkçede yetkin olmayan çocukların diğer derslerinde başarıyı yakalamaları olası değildir. Okulda anadili dersi temel ders olup diğer dersler için de çok önemlidir (Yıldız, 2003). Kişinin okuduğunu anlaması ve yazıya dökmesi, dinlediğini anlayıp iletişime geçmesi anadili eğitimiyle gerçekleştirilmektedir (Yılmaz, 2008).

Yaşadığımız bu yüzyılda, bilgi ve teknoloji kullanımında, ekonomik, kültürel, siyasal açıdan küreselleşen dünyamızda insanların gündelik yaşantılarında yabancı dil büyük önem kazanmıştır. Avrupa Birliği ülkelerinin yabancı dil öğrenme, bilme ve yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanması yönündeki vurguları ülkemizdeki eğitim kurumları için de belirleyici olmuştur (Akpınar Dellal ve Kuru Atadere, 2015). Erken yaşta yabancı dil eğitim ve öğretimi konusu son yıllarda giderek önem kazanmaktadır. Öne sürülen karşıt tezlere rağmen küçük yaşta başlayan yabancı dil eğitim ve öğretiminin çocuğun genel dil gelişimini olumlu etkilediği yönünde birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (Akdoğan, 2004). Birçok ülkede okullardaki yabancı dil dersleri, yalnızca sınavlarda öğrencilerin geçerli not alacağı bir yapıda temellendirilmiştir. Belirli kalıpların dışına çıkılmadan, matematik ve fizik dersindeki formülleri ezberlemek gibi dil bilgisi kuralları ezberletilmektedir. Oysa hiçbir dil ezber ve kalıplaşmış kurallar ile öğretilemez; çünkü dil var olan, değişen, gelişen ve canlı bir varlıktır.

Yabancı dil eğitimine küçük yaşlarda başlanması dil öğrenimi için önemlidir. KKTC ve Türkiye’de bununla ilgili çalışmalar henüz yenidir. Görülmektedir ki, bazı eğitim kurumlarında dil öğretim teknikleri öğrencilerin ilgisini çekmemekte, öğrencileri derslere motive etmemekte ve öğrenciler çok erken yaşta yabancı dil öğrenmekten vazgeçmektedirler (Tosun, 2018). Bu nedenle, KKTC ve Türkiye’deki bazı özel eğitim kurumları öğrencilerin yabancı dili sevmeleri ve öğrenmeleri için onları motive etme yoluna gitmişlerdir. Örneğin, anadili İngilizce olan öğretmenler ile İngilizce öğrenme şansı öğrencilere verilmiştir. Ders dışında ve günlük yaşamlarında öğrencilerin yabancı dil kullanmaları için öğretmenler birçok etkinliğe yönelmişlerdir. Öğrencilerin sınıfta dilbilgisi kurallarını öğrendikleri, sınıf dışındaki zamanlarında ise dili beceriye döküp iletişim kurdukları görülmektedir. Yaz okullarında İngilizcenin anadili olarak kullanıldığı ülkelere geziler düzenlenmekte, öğrencilere yabancı dili daha iyi kullanmaları için olanaklar verilmektedir. Özel okullarda ve kurumlarda yabancı dil eğitimi ile ilgili sorunlar bir nevi çözümlenmiştir (Tosun, 2018).

Günümüzde özel okulların tercih ettiği dil öğretme yaklaşımlarından biri de çift dilde eğitimidir. Çift dilde eğitim, öğrencinin anadilinde eğitim alması ancak ek olarak yabancı dil eğitimini de en az anadili kadar yoğun bir şekilde öğrenmesidir. Çift dilde eğitimde, aynı anda sınıfa iki öğretmen girmektedir. Bir öğretmen anadilde konuşurken diğer öğretmen ise yabancı dilde konuşmaktadır. Öğretilecek içerik aynıdır ancak konular ve etkinlikler iki dilde ayrı ayrı ele alınıp anlatılmaktadır.

Çift dilde eğitim, ikidillilere yönelik eğitimle karıştırılmaktadır. Çift dilde eğitimde öğrenilecek dillerden biri anadili iken diğer dil yabancı dildir. Oysa ikidilli eğitimde öğrenilen ya da kullanılan iki dil de anadili olarak ele alınmaktadır. İkidillilik anlayışı, tek dilliliğin aksine daha sofistike, kişisel, toplumsal, tarihsel, ruhsal ve eğitsel boyutlar içermektedir. İki dillilik, genellikle göç etmek zorunda kalan toplulukların başka bir ülkeye gittiklerinde çocuklarında gözlenmektedir. İkidilli bireyler, iki dili de etkin olarak kullanmakta, akıcı bir şekilde her iki dilde de iletişim kurabilmekte ve dil yeterlilik seviyeleri iki dilde de üst düzeyde olmaktadır (Bican, 2017).

Çift dilde eğitimin de çıkış noktası ikidilli bireyler olmuştur. Her iki dili yetkin bir şekilde kullanan bireylerin var olduğu görüldükçe, bazı ülkeler ve eğitim sistemleri erken yaşta yabancı dil eğitimine yer vererek çocukların anadilleri yanında yabancı bir dili de etkili bir şekilde kullanmaları amaçlanmıştır. Bu gerçek de 'çift dilde eğitim' konusunu gündeme getirmiştir. Çift dilli eğitimden, dil düzeyleri ne olursa olsun gündelik yaşamında iki dili üst düzeyde kullanması hedeflenen çocuğa, her iki dilde birden eğitim verilmesi anlaşılmaktadır (Günay ve Aydın, 2015).

Uluslararası artan siyasi, ekonomik, ticari ve kültürel ilişkiler dolayısıyla, yabancı dil bilime/öğrenme hızla değer kazanmıştır. İletişim teknolojisinde gelişmelerin ve küresel ekonominin etkisiyle dünyanın giderek küçülmesi, insanların ve ulusların paylaşım alanlarının artması bunun sonucunda iletişim kurma ortamlarının genişlemesiyle, erken yaşta yabancı dil eğitimi önemli olmuştur (Akpınar Dellal ve Kuru Atadere, 2015). Erken yaşta yabancı dil eğitimi ise çift dilde eğitim verilerek gerçekleştirilebilmektedir.

Erken çocukluk eğitim programlarında çocukların dil ve düşünce gelişiminde kritik bir dönemin olduğu dikkate alınmaktadır. Çetintaş ve Yazıcı'ya (2016) göre, özellikle erken çocukluk yılları, dil ediniminde en duyarlı dönem olarak ifade edilmektedir. Dil eğitiminde kritik dönemin okulöncesi ve ilkokulun ilk yılları olduğu gerçeğinden hareketle Kıbrıs'ta birçok özel ilkokulda çift dilde eğitime başlanmıştır.

Çift dilde eğitim genel anlamda eğitim faaliyetlerinin iki dilde yürütülmesidir (Kaya ve Aydın, 2014). Bu anlamda çift dilli eğitimde bazı derslerin ana dilde, bazı derslerin ise yabancı dilde olması söz konusudur. Baker (2007), çift dilde eğitimi, öğretilecek bilgilerin ve içeriğin iki dilde öğrencilere aktarıldığı bir eğitim yaklaşımı olarak açıklamaktadır. İlkokul eğitimi boyunca alınan çift dilde eğitimin, öğrencilerin her iki dili de etkili bir şekilde kullanmasına olanak sağladığı söylenebilir (Cummins, 2001). Çift dilde eğitim uygulamalarında amaçlanan, yalnızca dil öğrenmek değil, çok kültürlü, çok dilli bir bakış açısına sahip olmaktır. Bunun yanında, topluma yaratıcı bireyler kazandırmak ve işbirliğine dayalı sınıf ortamlarında paylaşımı ve katılımcılığı artırmaktır.

Çift dilde eğitimde olduğu gibi özellikle özel eğitimde de iki öğretmenin sınıfta olduğu birlikte öğretim uygulamaları vardır. Bir sınıf öğretmeni ile bir özel eğitim öğretmenin eş öğretmen olarak sınıfta aynı anda bulunarak ders verdiği yaklaşımlar mevcuttur. Özel eğitimde de dil eğitimi söz konusu olduğunda da birlikte öğretim modellerinin farklılaştığı görülmektedir (Dağlı-Gökbulut,2018). Dil eğitiminde; iki dil eğitimi öğretmenin sınıfta olması, iki dil öğretmenin farklı zamanlarda sınıfta olması, belirli derslerin anadilde belirli derslerin yabancı dilde verilmesi, sınıf öğretmenin anadili eğitimi veren öğretmen olması yabancı dil öğretmenin ise yardımcı öğretmen olması ve aynı anda sınıfta görev yapmaları gibi farklı modellerin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada incelenen çift dilde eğitim modeli; sınıfta iki öğretmenin, bir başka deyişle eş öğretmenlerin aynı anda bulunması ve birinin anadilde diğerinin ise yabancı dilde eğitim vermesidir. İki öğretmen eş pozisyonundadır; biri diğerinin yardımcısı değildir.

Bacharach, Heck ve Dahlberg (2004), çift dilde eğitimde farklı modellerin olduğunu altını çizmektedir. Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde çift dilde eğitim genellikle eş öğretim olarak uygulanmaktadır. Bu modele göre çift dilde eğitimde iki öğretmen -biri sınıf öğretmeni ve ikincisi yabancı dil öğretmeni- tek sınıfta, aynı öğrencilere yönelik öğretim yapmakta ve etkinlikler gerçekleştirmektedirler. Dolayısıyla iki öğretmenin de sınıf öğretmeni olduğunu söylemek gerekmektedir. Ancak tek öğretmene oranla çift dilde eğitimde öğretmenlerin birlikte planlama yapabilmeleri adına daha çok zaman harcadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin uyumu ve birbirlerini tanımaları çok önemlidir; birbirlerinin becerilerini bilen ve birbirlerine güvenen öğretmenler çift dilde eğitimde başarıya ulaşabilmektedirler.

Yurt dışında yürütülen çift dilde eğitim çalışmalarının çoğu (Chin ve Chien, 2011; Dove ve Honigsfeld, 2010; Lindholm-Leary ve Block 2010; Mahon, 2007; Pappamihel, 2012) Amerika ve İngiltere’de özellikle göç alan bölgelerde gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenin yanında yabancı dil/ikinci dil olarak İngilizce öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalarda yabancı dil öğretmenin yardımcı öğretmen olarak görüldüğü ve sınıf öğretmeni ile çatışmalar yaşadığı dile getirilmiştir. Sınıf öğretmenin gözünden ise öğretim süresinin azaldığı ve müfredatı yetiştirme konusunda sorunlar yaşandığı ortaya konmuştur.

Türkiye ve KKTC’de de, dil eğitiminde çift dilde eğitim modelini benimseyen okulların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Türkiye ve KKTC’de, çift dilde eğitimden en çok tercih edilen yaklaşım eş öğretimdir. Eş öğretimden kastedilen As’ın (2019) da belirttiği gibi takım öğretimi yaklaşımıdır. İki ayrı bedende bir beyinin var olması gibi, iki sınıf öğretmenin aynı sınıfta ders anlattığı model benimsenmektedir.

Türkçe alan yazında çift dilde eğitimle ilgili araştırma sayısı azdır. Kuzey Kıbrıs’ta ise herhangi bir araştırmaya ulaşamamıştır. Bu nedenle KKTC’de uygulanan çift dilde eğitimin ne durumda olduğunu değerlendirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Konuya ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ele alarak

çift dilde eğitim konusuna ışık tutmak amaçlanmıştır. Olumlu görüşleri örnek alınacak şekilde sunarak ve olumsuz durumlara ilişkin çözümler üreterek çift dilde eğitimin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak amaçlanmaktadır.

1.1 Amaç

Bu çalışmanın amacı; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde uygulanan bir eğitim modeli olmasından dolayı çift dilde eğitimin; yönetsel ve öğretimsel boyutlarda analiz edilmesi, olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi ve daha nitelikli çift dilde eğitimin yapılabilmesine ilişkin öneriler sunmaktır.

Giriş bölümünde de belirtildiği gibi 21. yüzyılda anadilinin dışında ikinci bir dilin öğrenmenin önemi büyüktür. Okulöncesiinden başlayarak yabancı dil eğitimi ve öğretimi son yıllarda giderek önem kazanmaktadır. Tek bir dilin yeterli olmadığı ve günümüzde ikinci dilin gerekliliği, yaşadığımız döneme ayak uydurmak adına olmazsa olmaz bir durumdur. Eğitim programlarında, ilkokul çağına gelmeden önce çocukların dil ve düşünce gelişimi için yabancı dil eğitiminde deneyim edinmek çok önemlidir. Bundan dolayı ülkemizde birçok özel ilkokulda çift dilde eğitim uygulamasına geçilmiştir. Bu çalışmanın, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yapılacak olması, öğrencilerin aslında iki dilli olmayıp da (genellikle anadilleri Türkçe olan çocukların bulunduğu bir okul) çift dilde eğitimin tercih edilmesi, sadece öğretime değil aynı zamanda yönetime de odaklanılmış olması nedeniyle önemli olacağı ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Problem

Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıda sunulmuştur:

Problem Cümlesi

Çift dilde eğitime ilişkin öğretmenlerin görüşleri nedir?

Alt Problemler

Öğretmen görüşlerine göre;

1. Çift dilde eğitimde okul yönetiminin yaklaşım ve sorumlulukları nelerdir?
2. Çift dilde eğitimde öğretmen yeterlikleri ve yaklaşımı nasıldır?
3. Çift dilde eğitimde velilerin yaklaşımı ve sorumlulukları nasıldır?
4. Çift dilde eğitimde okulun donanımı ve kullanılan öğretim programına ilişkin görüşler nelerdir?
5. Çift dilde eğitimin öğrencilere etkileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak yürütülmüştür. Bu çalışmada, nitel yaklaşımın seçilme nedenlerinden biri, KKTC’de erken çocukluk döneminde çift dilde eğitime yeni geçilmiş olması ve genellenebilir sonuçlar bir başka deyişle nicel veri elde etmenin güç olmasıyla ilgilidir. Çalışma, nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışmasına uygun olarak yapılandırılmıştır. Durum çalışması, inceleme veya araştırma yapılan genel durum içerisinde özel bir durumu belirleyip o durumu kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde incelemeyi gerektirir (Yin, 2009). Bu çalışmada incelenen durum çift dilde eğitim özelinde KKTC’dir. Bu durum içerisinde Lefkoşa ve Girne bölgeleri belirlenmiştir çünkü çift dilde eğitim yoğun olarak bu bölgelerde yer alan özel ilkokullarda gerçekleştirilmektedir. Çalışmada, durum çalışması modellerinden biri olan “bütüncül çoklu durum deseni” kullanılmıştır. Tek bir konu ele alınacağı için “bütüncül” analiz gerçekleştirilmiştir; çift dilli eğitim değerlendirilmiştir. Araştırmada incelenen durum ise, Lefkoşa’da iki özel ilkokul ile Girne’de bir özel ilkokuldur, dolayısıyla çoklu durum incelenmiştir.

2.1 Katılımcılar

Çalışmada, amaçlı örneklem temel alınmış ve zengin veri elde edileceği düşünülen ilköğretim öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına alınan ikisi Girne ikisi Lefkoşa’da olan 4 özel okul amaçlı olarak seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın katılımcılarını oluşturmuş ve 10 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma kapsamına alınan Lefkoşa’daki özel okullardan biri çift dilli eğitimi ilk kez uygulayan okuldur; yaklaşık 10 yıllık bir süreden beridir çift dilli eğitim bu okulda uygulanmaktadır. Diğer okul ise 2019 yılında yeni bir yaklaşım olarak çift dilli eğitimi tercih etmiştir. Bu iki okulda bir Türkçe bir de İngilizce öğretim yapan iki eş öğretmen aynı anda sınıfta bulunarak dönüşümlü olarak ders yapmaktadırlar. Girne’deki okullar ise daha farklıdır. Girne’deki okullardan birinde aynı okul içerisinde Türkçe ve İngilizce öğretim yapan iki eğitim programı yer almaktadır. Bu çalışmada İngilizce öğretim yapılan öğretim programı çift dilli eğitim olarak temel alınıp değerlendirilmiştir. Bu programda yoğun bir İngilizce öğretim verilmektedir ancak Türkçe dersleri de yer almaktadır. Öğretmenler farklı zamanlarda sınıfa girip ders vermektedirler. Birçok ders İngilizce yürütülmektedir; matematik, fen, bilgisayar vb. Ancak Türkçe dersleri de yoğun olarak programlarda yer almaktadır. Girne’deki diğer okulda ise yalnızca yabancı dilde eğitim verilmekte ve Türkçe dersleri de sınırlı sayıda programlarda yer almaktadır.

Bu araştırmada nitel yaklaşımdaki örnekleme türlerinden ikisi temel alınmıştır. Öncelikle araştırmacı hızlı ve kolay veri elde edebileceği gerekçesinden dolayı kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak söz konusu 4 okuldaki tanıdığı ve veri elde edebileceği 10 öğretmene ulaşmıştır. Daha sonra araştırmada, amaç örneklem modellerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme temel alınmıştır. Maksimum çeşitlilik, incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik ama birbirinden farklı durumların belirlenerek veri toplanmasını sağlamaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011). Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerde çeşitliliği sağlamak için hem Türkçe hem de İngilizce dilince eğitim

veren öğretmenlere ulaşılmıştır. Ayrıca kıdem, cinsiyet, branş gibi özelliklere dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin sosyo-demografik değişkenler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri

Tanıtıcı Özellikler	Sayı (n)
Cinsiyet	
Kadın	7
Erkek	3
Yaş Grubu	
30-35 yaş	2
36-40 yaş	3
41-45 yaş	2
46-üstü	3
Eğitim durumu	
Lisans	8
Lisansüstü	2
Öğretim verdiği dil	
Türkçe	6
İngilizce	4
Kıdem	
0-10	3
11-20	4
21-30	1
31-üstü	2
Toplam	10

Araştırmaya 7 kadın 3 erkek öğretmen katılmıştır. 30-35 yaş grubunda 2, 36-40 yaş grubunda 3, 41-45 yaş grubunda 2, 46 ve üstü yaş grubunda 3 öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 8’inin lisans,

2'sinin ise yüksek lisans unvanı vardır. Türkçe öğretim yapan 6, İngilizce öğretim yapan 4 öğretmen vardır. Kıdem durumuna bakıldığında 10 yıla kadar kıdemi olan 3, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip 4, 21-30 yıl aralığında 1 ve 31-üstü yıl kıdeme sahip 2 öğretmen vardır. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemini, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemini, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemini, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemini, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemini, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemini, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemini, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemini, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemini, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadaki görüşmeyle öğretmenlerin çift dilde eğitim hakkında görüşlerini ifade etmelerini sağlamaktadır. Görüşülen her öğretmenin görüşleri ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Öğretmenler için hazırlanan görüş formu hem Türkçe hem de İngilizce ders veren eş öğretmenler tarafından yanıtlanabilecek niteliktedir. Soru formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sosyo-demografik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise çift dilde eğitimle ilgili görüşleri belirlemeye yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Sosyo-demografik sorular 8 tanedir; çift dilde eğitim ile ilgili sorular ise 6 tanedir. Üç, dört ve beşinci sorular alt sorulardan oluşmaktadır.

Çift dilde eğitimle ilgili sorular, yönetsel ve öğretimsel açıdan konunun değerlendirilmesine yöneliktir. Soruların bu başlıklara göre ayrımı şöyledir:

Tablo 2. Araştırma sorularını yönetsel ve öğretimsel olarak sunumu

Yönetsel açıdan çift dilli eğitimin değerlendirilmesi	Öğretimsel açıdan çift dilli eğitimin değerlendirilmesi
---	---

• okulda eğitimin niteliği	• öğretmen performansı
• öğretmen/yönetici memnuniyeti	• Türkçe eğitimin niteliği
• okul yönetiminin başarısı	• yabancı dil eğitimin niteliği
• okulun alt yapı ve donanımının durumu	• eğitim programının niteliği
• velilerin durumu	• öğrenci özellikleri ve yeterlikleri
• çift dilde eğitimin avantajları	• öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ve
• çift dilde eğitimin, tek dilde eğitim çözümleri	• çözüm önerileri

verenlerden farklılıkları

Soruların yorum yapmaya ve öznel görüşleri ortaya koymaya yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Buna ek olarak bazı sorularda kesinlik de aranmış ve netlik sağlanmıştır. Örneğin “Çift dilde eğitim veren okulda çalışmaktan memnun musunuz?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Sorularla ilgili taslak form hazırlanmış, uzman görüşleri ve pilot uygulamalar ile sorulara son hali verilmiştir.

2.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Talim Terbiye Dairelerine yazılı başvuruda bulunulmuş ve görüş formlarının kullanılabilmesine ilişkin izin alınmıştır. Ardından yazılı izin, özel ilkokullarda okul müdürlüklerine sunulmuş ve okullarda kullanılabileceğine ilişkin okul yönetiminin izni alınmıştır. Bu tezdeki katılımcıların gönüllülük esasıyla araştırmaya katılmalarına dikkat edilmiştir. Başta gizlilik olmak kaydıyla etik kurallara uyulacağı ve katılımcıları yönlendirmekten kaçınılacağı onlara araştırmacı tarafından bildirilmiştir.

Görüşmeler, COVID 19 salgını nedeniyle yüz yüze gerçekleştirilememiştir. Temmuz 2020 döneminde çoğunlukla çevrim içi ortamlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bazı katılımcılar sorulara ilişkin yanıtlarını yazılı olarak vermeyi tercih etmişlerdir. Özetle, çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilen görüşmeler, araştırmacının aldığı yazılı notlar ve katılımcıların sorulara yazarak cevap vermeleri sonucunda veriler elde edilmiştir. Veriler, etik kurallar gereği araştırmacı tarafında saklı tutulmaktadır.

2.4 Verilerin Analizi

Görüşmeler sonunda elde edilen veriler birebir yazılıp kaydedilmiştir. Veriler çözümlenirken içerik analizi yaklaşımı temel alınmıştır. İçerik analizi gerçekleştirilirken amaç, anlam çıkarmak ve ilişki kurmaktır. Elde edilen veriyi açıklayabilmek için derin bir çözümleme ve anlamlandırma yoluna gidilir. Kolaylıkla fark edilemeyecek sonuçlara ulaştığı görülür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İçerik analizindeki aşamalar aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:

1. Veri, yazılı olarak kaydedilmiştir.
2. Her soru bir kategori olarak kabul edilmiştir. Kategorilerin altında temalar yer almıştır.
3. Aynı soru altında tüm katılımcıların verdiği yanıtlar yazılmıştır. Bu işlem 3 kez tekrarlanmıştır.
4. Her soruya verilen yanıtlarda kodlar (anahtar sözcükler) belirlenmiştir.
5. Benzer kodlar sınıflandırılarak temalar elde edilmiştir. Tema isimleri araştırmacı tarafından verilmiş, isimler verilirken kodları kapsamına ve açık-anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Her temanın ayrı olmasına ve iç içe geçmemesine özen gösterilmiştir.
6. Bazı durumlarda temalar da birleştirilmiş ve ana temalar oluşturulmuştur.
7. Temalar sunulurken tablolardan yararlanılmış ancak sayısal veriler kullanılmamıştır. Yüzdeler ve frekans kullanılmamıştır çünkü katılımcı sayısı 10 olduğu için sayısallaştırmanın gerekli olmadığı kanaatine varılmıştır.
8. Tabloların altında her temayı açıklamaya ilişkin yorumlar yapılmıştır.
9. Her tema, katılımcı görüşlerinden birebir alıntı yapılarak desteklenmiştir. Alıntılar tırnak içerisinde ve italik olarak sunulmuştur. Alıntılardan sonra katılımcıların isimleri verilmeden kodlar kullanılmıştır. Buna göre öğretmenler için Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlardan yararlanılmıştır.

Verileri çözümlerken geçerlik için, derinlik odaklı veri analizi gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Yalnızca cümlelerin anlamları değil kullanılan her sözcüğün ne anlama geldiği değerlendirilmiştir. Konunun etraflıca değerlendirilebilmesi için öğretmen görüşleri ayrı ayrı değerlendirilmiş ve veri çeşitliliği oluşturulmuştur. Daha sonra bu 3 eğitim paydaşının görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Veri analiz sürecinde ulaşılan temaların alanyazını yansıtıp yansıtmadığına ilişkin uzman görüşüne başvurulmuştur.

Verileri çözümlerken güvenilirliği sağlamak için tutarlık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Buna göre seçilen 1 soru araştırmacı ve danışmanı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Daha sonra bir araya gelinmiş ve ulaşılan temaların tutarlığına bakılmıştır. Temaların örtüştüğü ve araştırmacı ile danışmanın aynı veri setinden aynı anlamlara ulaştığı bir soru üzerinde sınanmıştır. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemine, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemine, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemine, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemine, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemine, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemine, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir. Bu kısım çalışmanın yönetimini, evren-örneklemine, veri toplama ve veri analizi yönetimi gibi kısımları içermelidir.

3. BULGULAR

Bulgular bölümünde, öğretmenlerin çift dilde eğitime ilişkin görüşleri 17 kategori oluşturulmuş ve tablolar içerisinde temalar sunulmuştur. Temalara ilişkin açıklama ve yorumlar yapılmış, katılımcı görüşlerinden alıntılar yapılarak temalar ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Kategori 1. Çift dilde eğitim veren okulda eğitimin niteliği

Tema 1. Çok iyi düzeyde

Tema 2. İyi düzeyde ve başarılı

Tema 3. Verimli ve öğrencilere faydalı

Tema 4. Büyük bir avantaj

Tema 5. Etkili bir eğitim

Tema 6. Kolayca gerçekleştirilen

Çift dilde eğitim veren okulda görev yapan öğretmenlerin eğitimin niteliğine ilişkin görüşleri 6 tema altında gruplandırılmıştır. Bu görüşlerden ikisi eğitimin genel olarak değerlendirilmesi ile ilgilidir. Çift dilde eğitim veren okullarda eğitimin niteliği “çok iyi düzeyde” ve “iyi” ya da “başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Diğer temalardan 3’ü ise çift dilde eğitimin etkilerine ilişkin yorumlardan oluşmaktadır. Bu görüşler; “verimli”, “öğrencilere faydalı”, “etkili bir eğitim” ve “büyük bir avantaj” olarak ortaya konmuştur. Son olarak çift dilde eğitimin nasıl uygulandığına dair bir yorum yapılmış ve “kolayca gerçekleştirilen ya da uygulanabilen” bir eğitim yaklaşımı olduğunun üzerinde durulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, çift dilde eğitimin niteliğinin neden iyi olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmaktadır. Örneğin bir öğretmen, çocukların dil öğrendiklerinin ve bunun çok önemli olduğunu belirtmiştir. “*Bir öğretmen olarak çift dilde eğitimi iyi buluyorum. Çocuklar hem İngilizce hem de Türkçeyi aynı anda öğreniyorlar.*” (Ö1). Diğer bir öğretmen ise, çift dilde eğitimde öğretim yöntem-tekniklerinin etkililiğinden söz etmekte ve şöyle demektedir: “*Ezbere bağlı kalmayan, gerçek yaşamda kullanabilecek bilgilerin verimli bir şekilde uygulandığı bir eğitim gerçekleştirilmektedir.*” (Ö2). Benzer şekilde başka bir öğretmen de çift dilde eğitimin öğrencinin düzeyine göre yürütüldüğünü dile getirmiştir. “*Çocukların seviyelerine göre öğrenebildiklerini görmek çift dilde eğitimin ne kadar faydalı olduğunu gösterir.*” (Ö4). Diğer iki öğretmen görüşü değerlendirildiğinde ise, yabancı dil eğitiminin ne kadar etkili ve başarılı olduğu görülmektedir. Bu iki öğretmenin görüşü şöyledir: “*Çift dilli eğitimin katkısı tartışılmaz çok etkilidir. Özellikle küçük yaşlardan itibaren yapılan çift dilli eğitimin öğrencilerin öğrenme becerilerine büyük katkısı vardır.*” (Ö5) ve

“Çocuklar yavaşça ve farkında olmadan ana dillerinin yanında İngilizceyi de öğreniyorlar. Kolayca...” (Ö6). Bu iki yorumdan hareketle çift dilde eğitimde, yabancı dilin küçük yaşlardan, kolayca, sezgisel olarak ve doğal bir biçimde öğrenildiği söylenebilir. Son olarak bir öğretmen ise çift dilde eğitimin günden güne geliştiğini ve yaygınlaştığını ortaya koymuştur. “Benim çalıştığım eğitim kurumunda çift dilde eğitimin olması büyük bir avantaj olup günden güne daha da ilerleme kaydedildiğini düşünüyorum.” (Ö3). Bu yorumdan yola çıkarak çift dilde eğitimin yaygınlaştığı ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde kabul gördüğü söylenebilir.

Kategori 2. Çift dilde eğitim veren okulda görev yapan öğretmenlerin memnuniyeti

Tema 1. Dil eğitiminin çok önemli olması

Tema 2. Okulda verilen eğitimin nitelikli olması

Tema 3. Öğrencilerin sunulan eğitimden yarar sağlamaları

Tema 4. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar yaratılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü görev yaptıkları çift dilde eğitim veren okuldan memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, memnuniyet gerekçelerini 4 başlık altında ifade etmişlerdir. Buna göre çift dilde eğitim verilen okulda; dil eğitiminin nitelikli olduğu, genel olarak eğitimin kalitesinin iyi düzeyde olduğu ve hem öğrencilerin verim aldığı hem de öğretmenlerin kendilerini geliştirme olanakları yakaladığı ortaya konulmuştur.

Dil eğitiminin nitelikli olduğuna ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

“Çocuklar farkına varmadan dilli kullanabilme özelliklerini kolayca kazanabilmektedirler.” (Ö2)

“Çok memnunum. İngilizce eğitimin günümüzde ne kadar önemli olduğunu görüyoruz.” (Ö4)

“Memnunum. Lisan bilmenin önemine inanıyorum. İngilizce, dünya lisanı olduğu için gerekliliğine inanıyorum.” (Ö8)

“Lisan bilmenin, dünya çocuğu olma yönünden çok önemli olduğuna inanıyorum.” (Ö9)

Yukarıdaki görüşlerden hareketle, çift dilde eğitim veren okullarda görev yapan öğretmenlerin, özellikle dil eğitimi bağlamında KKTC eğitim sistemi içinde başarılı ve etkili oldukları ortaya konmuştur. Bunun yanında genel olarak eğitimin niteliğinin de iyi olduğu belirtilmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri; “Böyle bir okulda görev yaptığım için memnunum. Okulun eğitim kalitesini genel olarak iyi buluyorum. Kalitenin daha da artması için çağın gerektirdiklerinin yapıldığını düşünüyorum ve ben de kendimi geliştirmeye çalışıyorum.” (Ö1). Görüldüğü gibi çift dilde eğitim veren okulda, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için fırsatlar buldukları ifade edilmektedir. Benzer bir görüş ise

diğer bir öğretmen tarafından şöyle dile getirilmiştir: “Eğitim kalitesi çok iyi düzeyde. Öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için yapılanlar yanında öğretmenlerin de bilgilerini güncel tutmaları için gerekli seminerler düzenlenmektedir.” (Ö7).

Kategori 3. Çift dilde eğitim veren okulda öğretmenlerin meslektaşlarına ilişkin görüşleri

Tema 1. Öğretmenlerin iyi/yeterli olmaları

Tema 2. Öğretmenlerin işini seven bir anlayışa sahip olmaları

Tema 3. Öğretmenlerin sorumluluk sahibi olmaları

Tema 4. Öğretmenlerin ellerinden geleni yapmaya çalışmaları

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler, meslektaşlarına ilişkin görüşlerini 4 başlık altında ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmen performansının iyi ve yeterli (başarılı) olarak değerlendirildiği ortaya konmuştur. Bunun yanında çift dilde eğitim yapan okulda öğretmenlerin mesleklerini sevdiği, sorumluluk sahibi oldukları ve sonuç olarak ellerinden gelenin en iyisini yapmaya özen gösterdikleri belirtilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri, “Her öğretmen elinden geleni yapmakta ve işini sevmektedir.” (Ö4) demiştir. Diğer bir öğretmenin görüşü ise, “Herkes aldığı sorumluluğu yerine getirir.” (Ö5) şeklindedir. Görüşmeler sonucunda, çift dilde eğitim sisteminin zaman geçtikçe daha iyiye gittiği üzerinde durulmuştur. Bunun da öğretmenleri olumlu etkilediği belirtilmiştir. Bir öğretmen, “Küçük sınıflardan başlayan ve zamanla gelişen eğitim sistemi giderek daha iyi olmaktadır.” (Ö2) demiştir. Bunun sonucunda ise görüşme yapılan öğretmenlerden biri, “Her geçen gün öğretmenler daha başarılı bir performans göstermektedirler.” (Ö3) demiştir. Sonuç olarak öğretmen performansının “Destekleyici ve anlayışlı bir okul idaresi ile motivasyon yüksek olur.” (Ö10) görüşüyle örtüşen şekilde okul yönetiminden ve sistemden etkilendiği ortaya konmuştur.

Kategori 4. Çift dilde eğitim veren okulda yabancı dil eğitiminin niteliği

Tema 1. Yeterli/iyi düzeyde

Tema 2. Çok iyi düzeyde

Tema 3. Küçük sınıflarda sözlü dil becerileri iyi verilmekte

Tema 4. Büyük sınıflarda dilbilgisi öğretimi iyi verilmekte

Tema 5. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir dil eğitimi yapılmakta

Tema 6. Geliştirilmeli

Tema 7. İngilizce dışındaki diller de öğretilmeli ve çokdilliliğe önem verilmeli

Çift dilde eğitim veren okullarda yabancı dil eğitiminin niteliğine ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun verilen yabancı dil eğitimini “başarılı” ve “çok başarılı” değerlendirdikleri görülmüştür. Buna karşın bazı öğretmenler verilen yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişler ve aşağıdaki görüşlerini dile getirmişlerdir:

“Günümüz şartlarında yabancı dilin önemi tartışılmazdır. Ama standartlar daha da yükseltilebilir. Sadece İngilizceyle kalınmamalı.” (Ö5)

“Nitelik iyi olmakla birlikte daha da geliştirilebileceğine inanıyorum.” (Ö7)

“Gün geçtikçe daha iyi olacağına inanıyorum. Fransızcanın eklenmesi çok iyi olmuştur.” (Ö8)

“Gün geçtikçe daha iyi olacağına inanıyorum. Özellikle bu yılda Fransızcanın eklenmesi çok faydalıdır.” (Ö9)

“Daha iyi olabilir. Günümüz şartlarına uymalı.” (Ö10)

Öğretmenler çift dilde eğitim veren okullarda yabancı dil eğitiminin zamanla gelişeceğini ve sistemin yerleşeceğini ifade etmişlerdir. Dil eğitim standartlarının belirlenmesi, İngilizce dışındaki dillerin öğretilerek çokdilliliğe yer verilmesi ve günümüz koşullarına göre yabancı dil eğitiminin güncellenmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Bunun yanında küçük sınıflarda ve büyük sınıflarda yabancı dil eğitiminin farklılık gösterdiği de dile getirilmiştir. Bir öğretmen bu farklılığı şu şekilde ifade etmektedir: *“Küçüklerde sözel becerilerin öğretimi anlamında çok iyi, büyük yaşlarda ise dil bil bilgisi becerilerini kullanma daha başarılı.”* (Ö2)

Kategori 5. Çift dilde eğitim veren okulda Türkçe eğitimin niteliği

Tema 1. Yeterli düzeyde

Tema 2. Çok iyi düzeyde

Tema 3. Geliştirilmeli

Tema 4. Yaratıcı ve ilgi çekici hale getirilmeli

Tema 5. Ezberden uzaklaşılmalı

Tema 6. Kitap okumaya önem verilmeli

Tema 7. Sadece dilbilgisi öğretimine odaklanmamalı

Araştırmaya katılan öğretmenler, görev yaptıkları çift dilde eğitim veren okullarda Türkçe eğitimin niteliğini 3 farklı düzeyde değerlendirmişlerdir. “Çok iyi”, “iyi/başarılı” ve “geliştirilmeli” şeklinde görüş belirten öğretmenler, olumsuz herhangi bir görüşe yer vermemişlerdir. Buna ek olarak Türkçe eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşler de sunulmuştur. Yaratıcı ve ilgi çekici bir Türkçe öğretiminin öneminden söz edilmiştir. Kitap okumaya önem verilmesi gerektiği ifade edilmiş ve dil eğitiminin yanında kültürün de öğretilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Özellikle ezberden uzaklaşılması gerektiği ve sadece dilbilgisi öğretimine ağırlık verilmesinin sorunlara yol açabileceğinin de altı çizilmiştir. Bu kategoriyle ilgili öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Türkçe eğitiminin niteliği bana göre yeterli düzeydedir.” (Ö3)

“Türkçe öğretimi biraz daha iyileştirilmelidir. Özellikle de küçük yaşlarda...” (Ö4)

“Ezbere öğretimden uzaklaşmamız gerekir. Daha yaratıcı ve ilgi çekici hale getirebilir.” (Ö5)

“Bir dili öğretmek o dile bütünü ile hakim olmak olmayı gerektirmektedir. Sadece dilbilgisi öğretmekten ibaret değildir. Aksine dilin kültürüne de hakim olmak gerekir. Çünkü dilin yanında kültürü de aktarırız.” (Ö7)

“Daha yaratıcı olabilir. Ezbercilikten uzaklaşılmalı. Kitap okuma düzeyi artırılmalı ve serbest okuma teşvik edilmeli.” (Ö10)

Kategori 6. Çift dilde eğitim veren okulda eğitim programının niteliği

Tema 1. Yeterli

Tema 2. Geliştirilmeli

Tema 3. Büyük sınıflarda müfredat zorlayıcı

Tema 4. Küçük sınıflarda müfredat eğlenceli

Tema 5. Çocukların düzeyine uygun

Tema 6. Teknoloji ve materyal destekli bir program

Tema 7. Müfredat esnek olmalı ve öğretmen müfredatı değiştirmeli

Çift dilde eğitim veren okullarda müfredat, öğretmen görüşleri çerçevesinde yeterli görülmüştür ancak geliştirilmeli ya da değişmeli şeklinde görüşlerin de ortaya konduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mevcut programda inisiyatif olarak gerekli değişiklikleri yapması gerektiği dile getirilmiştir. Örneğin bir

öğretmen, “Öğrenci seviyesine göre müfredatı şekillendirmek öğretmenin elindedir. Karma bir metotla öğretim yapmak ve öğrencinin seviyesine göre müfredatı uygulamak öğretmenin elindedir. Hep bir yere bağlı kalmadan farklı farklı düzeylere farklı kaynaklar kullanarak müfredat uygulanabilir.” (Ö1) şeklinde yorum yapmıştır ve öğrenci düzeyine uygun bir müfredat oluşturulması ile öğretim yöntem-tekniklerinin çeşitliliğinin öneminden söz etmiştir. Benzer şekilde diğer bir öğretmen ise, “Öğretmen, eğitim programını/müfredatı öğrencinin öğrenme hızına göre şekillendirmelidir. Her zaman ders kitabına bağlı kalmadan, gerektiğinde kendi aktiviteleriyle kitaptaki aktiviteleri öğrenme hedeflerine bağlı olarak değiştirebilmeli ve esnek olmalıdır. Yani eğitim programının kalitesini biraz da öğretmen belirler, öğretmenin müfredatı şekillendirmedeki etkisi büyüktür.” (Ö7).

Çift dilde eğitim veren okullarda küçük sınıflarda (okulöncesi ile 1 ve 2. sınıflar kastedilmektedir) eğitim programının öğrenci merkezli ve öğrenciyi eğlendiren nitelikte olduğu dile getirilmiştir. Buna karşın, sınıflar ilerledikçe içeriğin yoğunlaştığı ve derslerin daha zorlayıcı olduğu üzerinde durulmaktadır. Bir öğretmenin konuyla ilgili yorumu şöyledir: “Büyük sınıflarda kazanılabilecek beceriler oldukça zorlayıcıdır; küçük sınıflarda ise daha eğlencelidir.” (Ö2). Ancak genel olarak eğitimde yöntem-teknik zenginliği ve öğrencinin kalıcı öğrenme yaşantıları kazanabilecekleri öğrenme-öğretme ortamlarının oluşturulduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili bir öğretmen; “Çocukların düzeyine uygun, teknolojiyle bağlantılı ve materyal destekli öğretim yapılmaktadır.” (Ö4) şeklinde görüş ortaya koymuştur.

Kategori 7. Çift dilde eğitim veren okulun yönetimine ilişkin görüşler

Tema 1. Yenilikçi

Tema 2. Sorunlara ilişkin duyarlı, yardımsever ve çözümleyici

Tema 3. Otoriter/katı

Tema 4. Çok iyi düzeyde/ bilgili

Tema 5. Motive edici

Bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenler, okul yönetimiyle ilgili olumlu görüşlere sahiptirler. Sadece bir temada, okul yönetiminin katı ve otoriter olduğu ifade edilmiştir. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşü şöyledir: “Yabancı dile hızlı ve ani bir geçiş yapılmaktadır; bu nedenle okul yönetiminin büyük sınıflar için beklentileri yüksektir. Bu da katı ve otoriter bir tutum sergilemelerine yol açmaktadır.” (Ö2). Görüldüğü gibi, beklentiler yükseldikçe okul yönetimi hem öğretmenler hem de öğrencilere yönelik daha otoriter bir tavır takınabilmektedir.

Okul yönetimine ilişkin görüşler genel anlamda olumludur ve farklı konularda bu olumlu görüşler ifade edilmiştir. Bilgili, yenilikçi, yardımsever, çözümleyici ve motive edici gibi özellikler ortaya konmuştur. Sözü edilen bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Okul yönetimi, her zaman yenilikçidir ve okul sorunlarına ilişkin duyarlı ve çözümleyicidir” (Ö1).

“Okul yönetiminin yaklaşımı olumludur ve yöneticiler yardımseverdir.” (Ö3).

“Yönetim çok iyi ve yöneticiler bilgili...” (Ö4).

Yukarıda sözü edilen görüşler dışında bir öğretmen, okul yönetiminin öğretmenlerin öğretim uygulamalarına bağlı şekillendiğini belirtmiş ve önemli bir konuya değinmiştir. Sözü edilen öğretmen, *“Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına bağlı hazırlanan ve öğrenme hedeflerine ulaştırılan dersler sonucunda okul yönetimi memnun kalır.”* (Ö7) demiştir.

Kategori 8. Çift dilde eğitim veren okulun alt yapı imkanları ve donanımı

Tema 1. İyi/yeterli

Tema 2. Çok iyi düzeyde

Tema 3. Yenilenmeli/ Geliştirilmeli/ Günümüz şartlarına uygun olmalı

Tema 4. Tadilat yapılmalı

Tema 5. Eksiklikler var

Bu araştırmada öğretmenler, okulun donanımı ve alt yapı imkanları konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Diğer başlıklardan farklı olarak olumsuz görüşlerin olumlu görüşlere oranla daha çok dile getirildiği söylenebilir. Olumsuz görüşler 3 başlık altında gruplandırılabilir: Okul yenilenmeli, geliştirilmeli ve günümüz şartlarına uygun olmalıdır; Okulda tadilat yapılmalıdır ve Okulun eksikleri vardır. Bu üç başlığa ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Biraz daha iyi, yeni, donanımlı olmalı.” (Ö4)

“Günümüzün şartlarında okul daha iyi olabilir.” (Ö5)

“Sınıflar, oyun alanları, ısıtma-soğutma olarak okulun tadilata ihtiyacı var. Eksiklikler var.” (Ö6)

“Öğrenci potansiyelini göz önünde bulundurduğumda donanım ve alt yapının geliştirilmesi gerekiyor.” (Ö7)

“Okulun çok büyüyip gelişmesinden dolayı eksiklikler bulunmaktadır.” (Ö8)

“Okulun yıllar içinde gelişip büyümesinden dolayı bazı eksiklikler vardır.” (Ö9)

“Donanım ve alt yapı eksiklikleri çöktür.” (Ö10)

Yukarıdaki görüşlerden farklı olarak okulun alt yapı imkanlarını çok iyi düzeyde bulan öğretmenler de vardır. Bunlardan biri; *“Okulumuzun altyapı imkanları ve donanımı çok ileri ve üst düzeydedir.” (Ö3)* şeklinde görüş belirtmiştir. Bunun gibi 2 öğretmen daha okulun alt yapı imkanlarının iyi/yeterli olduğunu düşünmektedir. Görüşlerin farklılaşması öğretmenlerin beklentileri ile ilgili olabilir. Diğer bir neden ise, okul yönetimine veya yöneticilerine yakın olanlar, iş tatmini yaşayan öğretmenler okulun alt yapı imkanlarını sorun etmeyebilirler.

Kategori 9. Çift dilde eğitim veren okulda öğrencilere ilişkin görüşler

Tema 1. İyi/yeterli düzeyde

Tema 2. İlgili

Tema 3. Girişken

Tema 4. Dikkat sorunu

Tema 5. Zihinsel ve sosyal gelişimlerinde sorunlar

Tema 6. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerinin sayısının artması

Tema 7. Hazıra ve rahata alışkın olma

Bu kategoride öğretmen görüşlerinin iki temel başlık altında gruplandırıldığı söylenmelidir. Birinci grupta öğrencilerinden memnuniyet getiren öğretmenlerin olduğu, diğer grupta ise öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklı sorunları belirttikleri görülmektedir. Genel bir değerlendirme yapılacak olursa öğrencilerin dil becerileri ve eğitimine ilişkin herhangi bir görüşün ortaya konulmadığı, daha çok akademik ve kişilik özelliklere bağlı değerlendirme yapıldığı söylenmelidir.

Öğrencilerin özelliklerini olumlu olarak belirten öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencileri yeterliliklerini iyi buluyoruz. Derslerine karşı ilgilidirler.” (Ö1)

“Öğrencilerimizi çok başarılı ve girişken buluyorum.” (Ö3)

Öğrencilerin özelliklerini olumsuz olarak değerlendiren öğretmen sayısı daha çöktür. Aşağıda bu görüşlere yer verilmiştir:

“Bazı konularda yetersiz olan öğrenciler var.” (Ö4)

“Öğrencilerin gerek zihinsel, gerekse sosyal duygusal becerilerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Televizyon, tablet ve bilgisayar gibi uyarıcıların öğrencilerin gelişmelerinin önüne geçtiğine inanıyorum. Bu yüzden çocuklarda konsantrasyon, öğrenme güçlüğü vb. sorunlar olduğunu gözlemliyorum.” (Ö5)

“Eski ile karşılaştırıldığında öğrencilerimizin dikkatleri çok dağınıktır.” (Ö6)

“Genel anlamda öğrencilerin konsantrasyon problemi var. Aileler tarafından yeterli sorumluluk verilmediğine inanıyorum.” (Ö7)

“Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Öğrencilerin sorumluluk sahibi olmaları aileleri tarafından engellenmektedir.” (Ö8)

“Günümüz şartlarında, çocukların her şeyi hazır olarak önlerinde bulmak istemeleri ve birçok şeyi çabalamadan elde etmeleri eğitim hayatlarında sıkıntılar yaratmaktadır.” (Ö10)

Yukarıdaki görüşler değerlendirildiğinde özel eğitime vurgu yapıldığı görülmektedir. Özellikle de öğrencilerin dikkat ve konsantrasyon sorunları yaşadıkları dile getirilmiştir.

Kategori 10. Çift dilde eğitim veren okulda velilere ilişkin görüşler

Tema 1. Çocuklarını her türlü destekleyen bir anlayışa sahip/İlgili

Tema 2. Çocuğuyla kaliteli zaman geçiremeyen

Tema 3. İlgisiz/ Yeterince sorumluluk almayan

Tema 4. Hazırlıksız

Bu kategori altında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, velilere ilişkin kararsız oldukları ya da kişisine göre değişebilen görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya, aşağıdaki görüşler neticesinde ulaşılmıştır:

“Bazı veliler çok ilgili, bazı veliler çok ilgisiz.” (Ö4)

“İyi buluyorum ama istisnai durumlar da vardır.” (Ö6)

Velilerden kaynaklı sorunlar ise aşağıdaki görüşlerde belirtildiği gibidir:

“Genel olarak çocuğuna gerekli kaliteli zamanı ayıramama sıkıntısı vardır.” (Ö2)

“İlgisiz ve kendilerinin hiçbir şeyle ilgilenmek istemediklerini görüyorum. Çocuklarına karşı ilgisizler.” (Ö5)

“Olabilecek problemlerin çözümünde velilerin daha çok sorumluluk almaları gerekiyor.” (Ö7)

“İlgisiz ve hazırlıksızdırlar. Her şeyi okul yönetimi ve öğretmenlerden bekliyorlar.” (Ö10)

Bu görüşlerden farklı olarak geriye kalan öğretmenler ise, velilerin ilgili, iyi, destekleyici ve okuldaki-sınıftaki etkinlikleri katılım sağlayan özelliklerde olduğunu vurgulamışlardır.

Kategori 11. Çift dilde eğitim veren okulların avantajları

Tema 1. Farklı kültürlerdeki çocukların kaynaşması ve dünya çocuğu olma

Tema 2. İleride üniversite kazanma ve iş bulma şansının artması

Tema 3. Yabancı dilin kalıcı olarak öğrenilmesi

Tema 4. Çocukların, akranlarına göre daha ileride olmaları

Tema 5. Çocukların özgüvenlerinin gelişmesi

Tema 6. Çocukların yeniliklere açık olması

Çift dilde eğitimin olumlu yönlerine ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerden görüşler istendiğinde öğrencilerin “akademik”, “sosyal” ve “kişisel” gelişimlerine yönelik yorumlar yapıldığı görülmektedir. Akademik gelişim başlığı altında; çocukların akranlarına göre daha ileride olacakları, ileride üniversiteyi daha kolay kazanabilecekleri ve yabancı dili etkili/kalıcı bir şekilde öğrenebilecekleri üzerinde durulmuştur. Kişilik gelişimi temelinde ise, çocukların özgüvenlerinin gelişeceği ve yeniliklere açık olacakları belirtilmiştir. Son olarak sosyal gelişim başlığı altında, farklı kültürlerdeki çocukların kaynaşabileceği ve dünya çocuğu olma yolunda ilerleme kaydedileceği söylenmiştir.

Öğrencilerin akademik gelişimlerinin sağlanacağına yönelik görüşler aşağıdaki gibidir:

“İki dili aynı anda ve küçük yaştan öğrenme önemlidir. Bu öğrenme durumunun kalıcı olması da çok değerlidir.” (Ö2)

“Diğer okullardaki öğrencilere göre bu okuldaki öğrencilerin daha rahat sınıf geçebileceklerini düşünüyorum.” (Ö3)

“Günün sonunda çocukların öğrendiklerini gördükçe çok mutlu oluyoruz.” (Ö4)

“Günümüzün şartlarında çift dilde eğitim olması gereken bir durumdur. Çocuklar hayata bir adım önde başlarlar.” (Ö5)

“Farkında olmadan yeni bir dil kolayca öğrenilmektedir.” (Ö6)

“Anadilin yanında, yabancı dilin ne kadar önemli olduğu ortadır.” (Ö10)

Çift dilde eğitimde, farklı ülkelerden ve kültürlerin birarada olacağı gerçeğinden hareketle öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı sağlanacağı da belirtilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik öğretmen görüşleri sunulmuştur:

“Farklı kültürlerle içi içe olmak ve o kültürü yaşamak daha kolaydır. Yeniliklere açık olmak ve bilgi alışverişi yapmak mümkündür.” (Ö1)

“Farklı kültürdeki insanları tanıma fırsatı yakalanmaktadır. Yeni insanlarla tanışma, yeni bir kültürü tanıma ve dünyaya açık olma gibi kazanımlar elde edilmektedir.” (Ö7)

Çift dilde eğitim, akademik ve sosyal gelişimin yanı sıra çocukların kişilik gelişimleri bağlamında da çok önemlidir. İki öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir:

“Çocukların kendine olan özgüveni gelişir. Dünya çocuğu olurlar. Üniversite eğitiminde de avantajları olacağına inanıyorum.” (Ö8)

“Diğer okullara göre farklılık yaratıp özgüvenleri gelişir. Çağımızda Türkçe konuşulan ülkeler dışında da eğitim alabilecekleri ve avantajlı olacaklarına inanıyorum.” (Ö9)

Yukarıdaki görüşlerden hareketle çift dilde eğitimin dil gelişimi ve yabancı dil kazanımı temelinde birçok yarar sağlayacağı belirtilmektedir. Hem üniversite eğitimi hem de iş bulma gibi konularda fayda sağlayacağı dile getirilmiştir. Özellikle Türkçe konuşulan ülkeler dışında da eğitim alma olanağının yakalanacağı üzerinde durulmuştur.

Kategori 12. Çift dilde eğitim veren okullarda yaşanan sorunlar

Tema 1. Sorun yok

Tema 2. Çocukların öğrenme sürecinden kopmaları

Tema 3. Velilerle İngilizce iletişim kurma sorunu

Tema 4. Okulun alt yapı eksikliklerinin olması

Çift dilde eğitim veren okullarda yaşanan sorunlar içerisinde iki konunun dikkat çektiği söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinden kopmaları, değerlendirilmesi gereken önemli bir sorundur. Konuyla ilgili olarak bir öğretmen şöyle demektedir: *“Çocukla tam olarak iletişim kuramama, zamanla çocuğun öğretmenden uzaklaşmasına ve çocukların içe kapanmasına neden olmaktadır. Anadilin yabancı dil kadar kullanılabilir olması çözüm olabilir.” (Ö2)*. Bu görüşten yola çıkarak çift dilli eğitimde Türkçenin en az yabancı dil kadar sınıfta kullanılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, kimi velilerin İngilizce öğretim yapan öğretmenlerle etkili iletişim kuramadıkları da belirtilmiştir ve bu durum da önemli bir sorun olarak yansıtılmıştır. Bir öğretmen; *“Bazı veliler İngilizceyi anlamadığı için zorluk çekmektedirler. Oysa öğretmen veli işbirliği çok önemlidir.” (Ö4)*.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu çift dilli eğitimde önemli ya da ciddi bir sorun yaşanmadığını ortaya koymuşlardır. Özellikle de Türkçe öğretim yapılan zamanlarda sorunların daha da azaldığına dikkat çekmektedirler. Bir öğretmen, *“Ciddi anlamda bir sorun ile karşılaşmadım.” (Ö1)* diyerek genel durumu ortaya koymuş; diğer bir öğretmen ise, *“Türkçe öğretimde hiçbir sorun yaşamıyoruz.” (Ö8)* diyerek çift dilde eğitimin anadili boyutunda sorun yaşanmadığının altını çizmiştir.

Bu kategori altında çift dilde eğitimde sorun yaşanmadığına dikkat çeken öğretmenler çift dilde eğitimde dikkat edilmesi gerekenlere ve aynı zamanda çift dilde eğitimin avantajlarına değinmişlerdir. Örneğin bir öğretmen, “Çift dilde eğitim verirken çocukların hazırbulunuşlukları ve öğretmenlerin nitelikleri önem taşır. Okul yönetimi ve öğretmenlerin işbirliği esastır.” (Ö5) demiştir. Diğer bir öğretmen ise, “Çocuklar çift dilli eğitim veren okulda rahatça İngilizce konuşabilirken diğer okulda bilseler bile çok çekingen davranıyorlar.” (Ö6) şeklinde görüş belirtmiştir.

Kategori 13. Çift dilde eğitim veren okulların tek dilde eğitim veren okullardan farkı

Tema 1. Çift dilde eğitim veren okulların eğitim süresinin daha fazla olması

Tema 2. Çift dilde eğitim veren okullarda iki dilin eş zamanlı öğretimi

Tema 3. Çift dilde eğitim veren okulda sınıfta iki öğretmenin olması

Tema 4. Farka ilişkin görüş sunulmaması

Tema 5. Çift dilde eğitimde öğrencilerin dil becerilerinin iyi düzeyde olması

Tema 6. Çift dilde eğitimde birden fazla dili öğrenme olanağına sahip olunması

Araştırmaya katılan öğretmenler, çift dilde eğitimin tek dilde eğitimden farkına ilişkin görüş belirtirken çoğunlukla çift dilde eğitimin üstün yönlerine değinmişlerdir. Bu üstün yönler; birden fazla öğretmenin görev yapması, eğitime ayrılan sürenin daha fazla olması, iki dilin eş zamanlı öğretimi, birden çok dilin öğrenilmesi ve bu dillerin etkili bir şekilde öğrenilmesi biçiminde ifade edilmiştir. Tek dilde eğitimin, çift dilde eğitimden üstün yönü olduğuna ilişkin herhangi bir görüşe yer verilmemiştir. Örneğin görüşme yapılan 4 öğretmenin tek dilde eğitime (sadece anadilde eğitime) ilişkin olumsuz görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Tek dilde eğitim verilen okullarda öğrenciler yabancı dile daha az hakim olmaktadır.” (Ö2)

“Tek dilde eğitim veren okulda yabancı dil eğitimi etkili olmaz. Fakat çift dilde eğitim alan öğrencinin bir veya birden fazla dil öğrenme şansı vardır.” (Ö7)

“Tek dilde eğitim günümüz şartlarında yeterli değildir. Çağa ayak uydurmak için 2 veya 3 dil bilmek çok önemlidir.” (Ö9)

“Günümüz şartlarında yabancı dilin öğretilmemesi düşünülemez.” (Ö10)

Yukarıdaki görüşlerin dışında kimi öğretmenlerin iki farklı anlayıştaki okulların farkına ilişkin herhangi bir görüşü olmadığı çünkü daha önce tek dilde eğitim veren bir okulda görev yapmadıkları ortaya konmuştur. Konuyla ilgili bir öğretmenin görüşü şöyledir: “Bugüne kadar hep çift dilde eğitim veren okullarda görev yaptım.”(Ö5).

İki türdeki okulun ya da eğitimin somut olarak farkını ortaya koyan öğretmenlerin görüşleri ise aşağıda sunulmuştur. Bu görüşlerde, özellikle çift dilde eğitimin tek dilde eğitimden üstün yönlerinin ne olduğuna açıkça yer verilmiştir.

“Çift dilde eğitim veren okulların tek dilde eğitim veren okullardan farklılığı çift dilde eğitim veren okulun tam gün oluşudur. Ayrıca, İngilizce ve Türkçenin aynı anda öğretilmesidir.” (Ö1).

“Çift dilde eğitim veren bir okulda, sınıfa iki öğretmen girerken tek dilde eğitim veren bir okulda sınıfa tek öğretmen girer ve dersi işler.” (Ö3).

“Çocuklar çift dilli eğitim veren okulda rahatça İngilizce konuşabilirken diğer okulda bilseler bile çok çekingen davranıyorlar.” (Ö6).

Kategori 14. Çift dilde eğitim veren okullarda değiştirilmek istenenler

Tema 1. Öğretmen eğitimlerinin gerçekleştirilmesi

Tema 2. Anadilinin etkin kullanımı

Tema 3. Teknoloji destekli eğitim

Tema 4. Okulun alt yapı olanaklarının iyileştirilmesi

Tema 5. Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi temel alma

Tema 6. Yabancı dil eğitiminde konuşma etkinliklerine ağırlık verilmesi

Çift dilli eğitimde değiştirilmek istenenlerin başında öğrenme-öğretme yaklaşımları ile ortamlarının iyileştirilip düzenlenmesi gelmektedir. Bu bağlamda teknoloji destekli eğitime yer verilmesi, yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin artırılması, dil eğitiminde konuşma becerisine önem verilmesi ve okulların alt yapı olanaklarının iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Her şey yerindedir. Teknolojik olarak yenilikler olabilir.” (Ö4)

“Okul donanımı ve alt yapısının iyileştirilmesi gerekmektedir.” (Ö5)

“Daha çok yaparak ve yaşayarak öğrenmeye yer vermek gerekir.” (Ö6)

“Dil derslerinde ders içeriğinin azaltılması ve konuşma etkinliklerinin artırılması önemlidir. Böylelikle öğrenci yabancı dilde konuşmaktan ve hata yapmaktan korkmaz ve zaman içerisinde daha akıcı konuşmaya başlar. Yabancı dilde drama dersleri organize edilebilir.” (Ö7)

“Uygulamaya daha çok önem verilmelidir. Alt yapı geliştirilmelidir. Çocukların uygulamalarını yapacakları yerler temin edilmeli: mutfak, oyun bahçesi gibi.” (Ö8)

“Uygulamaya daha çok önem verip alt yapı geliştirilmelidir, uygulamaların yapılacağı yerler olmalıdır.” (Ö9)

“Donanım ve alt yapı eksikliklerinin giderilmesi önemlidir.” (Ö10)

Bu kategori altında diğer temalar ise öğretmen eğitimlerinin yürütülmesi ile anadilinin etkin olarak kullanılmasıdır. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri; *“Yenilikçi kalabilmek için sürekli seminerler ve hizmet içi eğitimler takip edilmelidir.” (Ö1)* demiştir. Diğer bir öğretmen ise, *“Gerekli ortamlarda çocuğu geliştirmek adına anadili etkin olarak kullanılmalıdır.” (Ö2)* demiştir.

Kategori 15. Çift dilde eğitim veren okullarda yöneticilerden beklentiler

Tema 1. Öğrenci ve öğretmenleri motive etmek

Tema 2. Yenilikçi olmak

Tema 3. Sorun çözme becerisine sahip olmak

Tema 4. Öğretim liderliği yapmak

Tema 5. Alt yapı olanaklarını kontrol etmek ve iyileştirmek

Tema 6. Eğitim paydaşları (öğretmen vb.) ile işbirliği yapmak

Çift dilde eğitim veren okullarda görev yapan yöneticilerden öğretmenlerin beklentileri gruplandırıldığında; öğretim liderliği sergileme, sosyal destek sağlama, olumlu kişilik özelliklerine sahip olma ve alt yapı olanaklarını iyileştirme gibi beklentilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim liderliği boyutunda programın nasıl uygulandığının değerlendirilmesi söz konusudur. Sosyal destek boyutunda, öğretmen ve öğrencileri motive etmek, sorun çözme becerisine sahip olmak ve eğitimdeki tüm paydaşlarla işbirliği yapmak şeklinde görüşler dile getirilmiştir. Kişilik gelişimi boyutunda yenilikçi olma özelliği vurgulanmıştır. Son olarak okulun donanım ve alt yapı imkanlarının iyileştirilmesi yönünde görüşler ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin sosyal destek sağlama ve kişilik özelliklerinin olumlu olması konusunda bir öğretmenin görüşü şöyledir. *“Öğrenci ve öğretmenleri motive edip var olan sistem içerisinde daha yenilikçi olmak, yeniliklere açık olmak ve sorunları en aza indirerek olumlu kişilik özelliklerine sahip önemlidir.” (Ö1)*. Bir diğer öğretmen ise sosyal destek konusunda işbirliğinin önemine vurgu yapmıştır ve *“İşbirliği çok önemlidir; öğretmenlerin de fikirlerinin alınması ve öyle kararlar alınması gerekmektedir.” (Ö5)* demiştir.

Bu kategori temelinde çift dilde eğitimde okul yönetiminden öğretmenlerin beklentileri ele alındığında okulun alt yapı imkanları konusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Okulun alt yapı imkanları konusunda görüş belirten öğretmenler aynı zamanda öğretim liderliği yapılmasının öneminden de söz etmişlerdir. Derslerin verimli olarak nasıl yapılacağı üzerinde durulmuş ve okul yöneticisinin

öğretmenleri nasıl yönlendirebileceği açıklanmıştır. Bu konuyla ilgili görüşme yapılan 4 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Okul yöneticisi, derslerde yazılı çalışmaların daha aza indirilmesi ve daha keyifli metotların uygulanabileceği ders programlarının geliştirilmesine liderlik etmelidir.” (Ö2)

“Okul yöneticileri eğitime gereken ilgiyi veriyorlar. Bakım, donanım, yeniliklerle ilgili uğraş veriyorlar. Ancak donanım konusunda biraz daha yenilikler yapılabilir.” (Ö4)

“Okulun fiziksel olarak biran önce yenilenmesi gerekmektedir.” (Ö6)

“Araç gereçlerin yenilenmesi ve eksikliklerin tamamlanması gerekmektedir. Oyun alanlarının genişletilmesi önemlidir. Gezi, gözlem ve incelemelerin artırılması için okul yöneticisi çaba harcamalıdır.” (Ö8)

Kategori 16. Çift dilde eğitim veren okullarda velilerden beklentiler

Tema 1. Öğretmenle işbirliği yapma

Tema 2. Kendi çocuğunu tanıma ve kabul etme

Tema 3. Çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurma (yabancı dili de kullanma)

Tema 4. Çocuğa destek olma/çocukla ilgilenme

Tema 5. Çocukla kaliteli zaman geçirme

Tema 6. Kitap okuma alışkanlığını kazandırma (yabancı dilde de)

Bu kategori altında, çift dilde eğitim veren okullarda velilerden beklentilerin başında öğretmenle işbirliği yapmak gelmektedir. Araştırmaya katılan bir öğretmen bu durumu, *“Öğretmen ile işbirliği yapıp çocuğunun durumunu kabul etmeli ve öğretmenle birlikte çalışmalı. Eksiklikler birlikte giderilmeli.”* (Ö8) şeklinde ifade etmiştir. Çift dilde eğitim veren okullarda velilerden beklenen çocuğun yabancı dil becerisini geliştirmek ve evde de yabancı dil kullanmasını sağlamaktır. Bu durum, elbette velilerin de yabancı dil bilmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili 2 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Veliler, okul dışında da çocuklarının iki dili yeterli derecede konuşmalarını teşvik etmelidir.” (Ö3)

“Veliler, çocuklarına yabancı dilde kitap okuma alışkanlığı kazandırmalıdır.” (Ö7)

Bu araştırmaya katılan ve çift dilde eğitim veren okullarda görev yapan öğretmenlerin velilerden; çocuklarını tanımaya çalışmaları, onları kabul etmeleri ve onlarla kaliteli zaman geçirmelerini beledikleri ortaya çıkmıştır. Sözü edilen bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

“Veliler, çocuklarını kendi içlerinde değerlendirmeli ve her çocuğun farklı öğrenme becerilerine sahip olduğunun farkında olmalıdır.” (Ö2)

“Çocuklarıyla daha fazla ilgilenilmeli ve kaliteli zaman geçirmelidirler.” (Ö5)

“Anlayış, işbirliği ve kabullenme...” (Ö6)

Kategori 17. Çift dilde eğitim veren okulların öğretmenler tarafından başka ailelere önerilmesine yönelik görüşler

Tema 1. Öneririm.

Tema 2. Kesinlikle öneririm.

Tema 3. Eğitim olanakları iyi olduğu için öneririm.

Tema 4. Yabancı dil eğitimi nitelikli olduğu için öneririm.

Tema 5. İleriki yaşamlarında çocukların ilerleyebilmeleri için öneririm.

Tema 6. Okul başarılı olduğu için öneririm.

Bu kategori altında görüşme yapılan öğretmenlerin tümü, çift dilde öğretim yapılan okulları başka ailelere de önermektedirler. Öğretmenlerden 8'i önerirken, 2'si kesinlikle öneririm demiştir. Öğretmenlerin, görev yaptıkları çift dilde eğitim veren okulları önerme gerekçeleri farklılaşmaktadır. Bunlar; eğitim olanaklarının iyi olması, yabancı dil eğitiminin nitelikli olması, çocuğun ileriki yaşamında kolaylıkla ilerleyebilmesi ve okulun başarılı olması gibidir. Sözü edilen görüşlere ilişkin öğretmenlerin yorumları aşağıdaki gibidir:

“Evet öneririm. Eğitim olanakları iyi olduğu için...” (Ö1)

“Eğer çocuğun yabancı dil eğitimine önem veriliyorsa çift dilde eğitimin katkısının büyük olacağı düşüncesindeyim.” (Ö2)

“Çocukların ileriki eğitim hayatlarında rahat ve hızlı ilerleyebilmeleri için kesinlikle öneririm.” (Ö3)

“Yaşam standartlarında anadilinin yanında yabancı dil eğitiminin ne kadar önemli olduğunu düşünürsek böyle bir okulun kaçırılmaması gerekir.” (Ö5)

“Evet öneririm çünkü çift dilli eğitim veriyoruz. Tam gün... İngilizcenin yanı sıra devlet müfredatının fazlasını veriyoruz.” (Ö7)

“Öneririm. Okulumun başarısına inanıyorum.” (Ö8)

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

As'a (2019) göre, farklı bir dil ve kültürde eğitim almak, bireyin kendi toplumuyla yabancılaşmasına ya da anadilini tercih etmemesine neden olabilmektedir. Buna karşın araştırmaya katılan öğretmenler, görev yaptıkları çift dilde eğitim veren okullarda Türkçe eğitimin niteliğini "çok iyi" ve "iyi/başarılı" olarak geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Golkarian (2019), ikinci dilin anadiline olumsuz etkilerini tartıştığı araştırmasında, öğrenciler arasında yabancı dil öğrenme düzeyi farklılıklarının oluşabileceğini ve öğrencilere yabancı dilin küçük yaşlardan itibaren yük olacağı şeklinde yorumlar yapmıştır. Nitekim bu çalışmada, öğrencilerin yabancı dilde öğretim yapılan zamanlarda dili etkili kullanmadıkları için öğrenme sürecinden koptukları ve bunun değerlendirilmesi gereken önemli bir sorun olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Dahası öğretmenler, çocukların özellikle anadillerinde (Türkçe) öğretim yapılan zamanlarda sorunların azaldığına dikkat çekmişlerdir.

Bu çalışmada öğretmenler çokdillilik ve çokkültürlülüğe vurgu yapmışlardır ve çift dilde eğitim veren okullarda öğrenim gören çocukların yaşamdaki farklılıklara bakış açısının ve tolerans düzeylerinin yüksek olduğunun altını çizmişlerdir. Benzer şekilde Bican (2019) araştırmasında, eğitim sürecinde birden fazla dilin öğretiminden ve çokdilli eğitimin gerekliliğini tartışmıştır. Çokdillilik temel alınrsa diller arası aktarımın gerçekleştirilebileceğini, zayıf olunan dilin iyi olan dilden aktarım yoluyla gelişebileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğretilecek içeriğin, farklı diller aracılığıyla öğrencilere sunulduğunu ve böylelikle tekrar imkanı da yakalandığını ortaya koymuştur.

Bialystok (2018) araştırmasında, çift dilde eğitimin zararlı olduğuna dair herhangi bir kanıt bulunmadığı belirtmiş ve tersine birçok alanda fayda sağladığına değinmiştir. Bu çalışmada, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu çift dilli eğitimde önemli ya da ciddi bir sorun yaşanmadığını ortaya koymuşlardır. Öğretmenler çoğunlukla çift dilde eğitimin üstün yönlerine değinmişlerdir. Bu üstün yönler; birden fazla öğretmenin görev yapması, eğitime ayrılan sürenin daha fazla olması, iki dilin eş zamanlı öğretimi, birden çok dilin öğrenilmesi ve bu dillerin etkili bir şekilde öğrenilmesi biçiminde ifade edilmiştir.

Bu çalışmada akademik gelişim konusunda çift dilde eğitimde iddialı olunmasa da çocukların düzeyinin iyi olduğu ortaya konmuştur. Bunun nedeni olarak da aynı içeriğin farklı dillerde öğretilerek tekrarlanması şeklinde açıklanmıştır. Bu çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde akademik gelişim temelinde çocukların akranlarına göre daha ileride olacakları ve ileride üniversiteyi daha kolay kazanabilecekleri öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Nitekim Altaş (2002) da, çift dilde eğitim gören çocukların matematik gelişimlerinin olumlu olduğunu araştırmasında ortaya çıkarmıştır.

Mahon'un (2007) araştırmasında, çift dilde eğitim veren eş öğretmenler arasında çatışmaların yaşanabildiği ortaya konmuştur. Çatışma nedenleri ise, öğretmenlerin yetkilerini bir başka öğretmenle paylaşmak istemediklerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, öğretmenler müfredat üzerindeki hâkimiyetlerini de kaybettiklerini düşünmektedirler. Oysa bu çalışmada sözü edilen çatışmalara hiç

değ inilmemiştir. Hatta tam tersine öğretmenlere meslektaşlarının yeterliğini nasıl buldukları sorulduğ unda, tümü olumlu görüşler ortaya koymuştur. Genel olarak öğretmenler eş öğretmenlerin performansını iyi ve yeterli (baş arılı) olarak değerlendirmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler, eş öğretmenlerinin (meslektaşlarının) mesleklerini sevdiklerini, sorumluluk sahibi olduklarını ve sonuç olarak ellerinden gelenin en iyisini yapmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada çift dilde eğitime devam eden öğrencilerin genel durumunu öğretmenlerin değerlendirmeleri istenmiştir. Olumlu görüşler ortaya konulsa da, öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişimlerinde sorunlar yaş andığı ortaya konmuştur. Sonuç olarak öğrencilerde motivasyon kaybı olduğu ifade edilmiştir. Hoffman ve Dahlman (2007) çift dilde eğitimde zorluklar konusunda yalnızlaşmış veya hayal kırıklığına uğramış farklı özelliklerdeki öğrenciler için güçlü bir destek sisteminin yaratılması gerekliliğ inden söz etmektedir.

Dove ve Honigsfeld (2010), çift dilde eğitimde eş öğretmenler arasında çevrimiçi görüşmelere öncelik verilmesi ve mümkün olduğ unca işbirliği içinde öğretim yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışmada da öğretmenler çift dilde eğitiminin niteliğini artırmak isteniyorsa teknolojinin mutlaka kullanılması gerektiğ inin altını çizmişlerdir.

Lindholm-Leary ve Block'un (2010) araştırmasında, çift dilde eğitim veren okullardaki öğrencilerin anadilde öğretim yapan okullara oranla yabancı dil eğitiminde başarılı sonuçlar aldıklarını hatta kimi zamanlarda başarı düzeyinin anadili konuşucularından daha yüksek seviyelerde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmenler, çift dilde eğitimde öğrencilerin dil becerilerinin iyi düzeyde olduğunu çünkü birden fazla dili öğrenme olanağına sahip olup deneyim edindiklerini ortaya koymuşlardır. Dil öğrenme deneyimleri hem anadilde hem de yabancı dilde yetkinleşmeyi beraberinde getirmektedir.

Bu çalışmada öğretmenler çift dilde eğitimin başarılı olması için öğrenme-öğretmen süreçlerinin nasıl olması gerektiğ ini ayrıntılı bir biçimde açıklamışlardır. Müfredatın esnek olması gerektiğ i ve öğretmenin yaratıcılığ ının önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Ezberden uzaklaşılması gerektiğ inin altı çizilmiştir. Teknoloji ve materyal destekli bir öğrenme ortamının oluşturulmasının gerekli olduğu söylenmiştir. Chin ve Chien'in araştırmasında (2011) da, çift dilde eğitim veren bir okulda da geleneksel eğitime alternatif yaklaşımların öneminden söz edilmiş ve istasyon öğretiminin etkililiğ i sınanmıştır.

Pappamihel'in (2012) araştırmasında, merkezi sınavların olduğunu ve o sınavlarda müfredatı yetiştirmek zorunda olduklarını belirterek, çift dilde eğitimde yoğun bir şekilde gerçekleştirilen yabancı dil eğitiminin zamanlarını aldığını ve bu durumun onlarda stres yarattığını belirtmişlerdir. Oysa bu çalışmada öğretmenler, çift dilde eğitim veren okullarda eğitimin niteliğ i "çok iyi düzeyde" ve "iyi" ya da "baş arılı" olarak değerlendirmişlerdir. Dahası, "verimli", "öğrencilere faydalı", "etkili bir eğitim" ve "büyük bir avantaj" olarak yorum yapmışlardır. Bu farklılığ ın nedeni, çift dilde eğitimin uygulama biçimlerinin farklılaşmasından kaynaklanabilir. Bu çalışmadaki öğretmenler, çift dilde eğitimin nasıl

uygulandığına dair yorum da yapmışlar ve “kolayca gerçekleştirilen ya da uygulanabilen” bir eğitim yaklaşımı olduğunun üzerinde durmuşlardır.

Sasson (2013), çift dilde eğitimde sınıfta karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilmek ve yabancı dil öğrenenlerin yararına işbirliği yapabilmek için öğrencilerin kültürel olarak duyarlı öğretim gerektiren benzersiz öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduklarını öğretmenlerin bilmeleri gerektiğinden söz etmiştir. Bu çalışmada da öğretmenler, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim verilmesi gerektiğini ortaya koymuşlar ve bu durumun özellikle dil eğitiminde çok önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Ayrıca, farklı kültürlerdeki çocukların kaynaştığı ve çift dilde eğitim sayesinde dünya çocuğu olduğu ileri sürülmüştür.

5. ÖNERİLER

1. Araştırmada öğretmenlerin çift dilde eğitim veren okulları ve orada verilen eğitimi nitelikli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu okullarda gerçekleştirilen yabancı dil eğitimi uygulamaları, kamuda ve tek dilde (anadilde) eğitim veren okullar için yol gösterici olabilir. Başarılı uygulamaların kamu okullarında örnek alınabileceği söylenebilir.
2. Çift dilde eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Özellikle hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiği konusunda okul yönetimleri ihtiyaç tespiti yapmalı ve bir stratejik plan çerçevesinde çalışmalar yürütmelidir.
3. Çift dilli okulların donanım ve materyallerinin yeterli olmadığı konusunda öğretmenler görüş belirtmişlerdir. Gerek sosyal etkinlikler gerekse sınıf içi uygulamalarda hangi eksiklerin olduğu belirlenmeli ve gerekli takviyeler gerçekleştirilmelidir. Teknoloji destekli eğitimle ilgili de altyapının iyileştirilmesi son derece önemlidir.
4. Çift dilli okullarda öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve yabancı dil yeterliği konusunda somut adımların atılması gerekmektedir. Yabancı dil bilgi ve becerisi sınıf düzeyinin altında olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanması gerekmektedir.
5. Tek dilde eğitim veren okullara oranla çift dilde eğitim veren okulların avantajlarının olduğu dile getirilmiştir. Özellikle eş öğretmenlik ve birlikte öğretimin olumlu özellikleri temel alınarak Kuzey Kıbrıs'taki eğitim sisteminde bir değişime gidilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.
6. Öğrenme-öğretme yaklaşımları bağlamında çift dilde eğitim veren okullarda yapılması gerekenler olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Çağdaş öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasının dil eğitiminde (hem anadili hem de yabancı dil) yararlı olacağı söylenmelidir. Öğrencilerin öğrenme-öğretmen ortamlarında daha aktif olmaları için uygun yöntem-teknipler kullanılmalıdır.
7. Çift dilli okullarda görev yapan yöneticilere ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretim liderliği yapma konusunun ön plana çıktığı söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle özellikle eş öğretmenlik

konusunda deneyimi olmayan ya da eş öğretmenle çatışma yaşayan öğretmenlere yöneticilerin rehberlik etmeleri önerilebilir.

8. Öğretmenler, çift dilde eğitim veren okullardaki öğrencilerin okul dışında yabancı dili etkili kullanma konusunda velilerinin beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçtan hareketle okul yönetimlerinin velileri bilinçlendirmeleri ve evde yapılması gerekenler konusunda yönlendirmeleri gerekmektedir.

9. Öğrenme sürecinden kopan, yabancı dilde öğretime uyum sağlayamayan çocuklar için velilerin önlemler almaları son derece önemlidir. Sorunların kökleşmeden çözüm üretilmesi çocuğun hem akademik hem de sosyal gelişimi açısından son derece önemlidir.

10. Çokdilli ve çokkültürlü öğrenme deneyimleri, çift dilde eğitim veren okulların başarıları arasındadır. Ülkenin eğitim politikalarına yön vermek adına bu okullardaki olumlu örneklerin Eğitim Bakanlığı ile paylaşılması son derece önemlidir.

Kaynakça

- Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yüzel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 97-109.
- Akpınar Dellal, N. ve Kuru Atadere, Y. (2015). Erken yaşta yabancı dil eğitimine yönelik velilerin bilinç ve algı düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 25-38.
- Altaş, A. (2002). *İki dilde eğitim gören 6-10 yaş grubu çocuklarının mantıksal-matematiksel gelişimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- As, M. A. (2019). *Özel okullarda çift dilli eğitim uygulamasında eş öğretmenler arasındaki çatışma nedenleri ve çözüm yolları*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacharach, N., Heck, T. W. ve Dahlberg, K. (2004). Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(3), 9-16.
- Baker, C. (2007). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters LTD.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.
- Bican, G. (2019). Dil öğretiminde çok dilli bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 943-966.
- Chin, G. ve Chien, W. (2011). Challenges of implementing station teaching between ELL teachers and general education teachers and its implication on classroom practice. *Transforming learning: Teaching & advocacy and*

- ESL at crossroads. Selected proceedings of both the 2009 and 2010 MITESOL Conferences*, Eds. J. M. Perren, K. M. Losey, D. O. Perren and A. Piippo. Eastern Michigan University.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15–20.
- Çetintaş, B. G. ve Yazıcı, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasınıflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1(2), 173-187.
- Dove, M. ve Honigsfeld, A. (2010). ESL coteaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning. *TESOL Journal*, 1(1), 3-22.
- Dağlı-Gökbulut, Ö. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde birlikte öğretim yaklaşımının etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Golkarian, K. (2019). Anadilinin yanında ikinci dil öğrenimindeki eğitim sorunları. 6. *Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi*, 26-27 Nisan, Gaziantep.
- Günay, R. ve Aydın, H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22.
- Hoffman, L. ve Dalhman, P. (2007). *Together we are better*. Erişim Adresi: [https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleatlinks/compleat-links-volume-4-issue-3-\(september-2007\)/together-we-are-better](https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleatlinks/compleat-links-volume-4-issue-3-(september-2007)/together-we-are-better) (01.07.2020).
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye'de ana dilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri*. İstanbul: Ukam.
- Lindholm-Leary, K. ve Block, N. (2010). Achievement in predominantly low SES/Hispanic dual language schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 43-60.
- Mahon, E. (2007). ESL inclusion: A North Carolina story. *Journal of Border Educational Research*, 6(2), 133-144.
- Pappamihel, N. E. (2012). Benefits and challenges of co-teaching English learners in one elementary school in transition. *The Tapestry Journal*, 4(1), 1-13.
- Sasson, D. (2013). *Overcome classroom challenges and collaborate for the benefit of English language learners*. Erişim Adresi: <https://www.howtolearn.com/2013/09/overcome-classroom-challenges-andcollaborate-for-the-benefit-of-english-language-learners/> (01.07.2020).
- Tosun, B. (2018). Oh no! Not ready to speak! An investigation on the major factors of foreign language classroom anxiety and the relationship between anxiety and age. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 230-241.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). Ana dili öğretiminin temel ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış. *Dil Dergisi*, 120, 5-21.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. California: Sage Publications.

Türkçe Öğrenen Derlemi Hazırlama Süreci Ve Karşılaşılan Zorluklar

*Anna GOLYNSKAIA**

Öz. Günümüze kadar dil öğrenim ve öğretiminin en çok ilgi gören konuları; hedef dili tanımlama ve öğrenen özellikleriydi. Öğrenen dili ise gerek araştırmacılar gerekse eğitimciler tarafından hep göz ardı edilmiştir. Öğrenen dilinin derlem dilbiliminkine benzer yöntemlerle incelenebileceği fikri 1980'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişmelere paralel olarak gelişen bilgisayar destekli öğrenen derlemeleri ikinci dil edinimi/yabancı dil öğretimine yönelik belli bir amaç için belirli tasarım ölçütlerine göre bir araya getirilen ikinci/yabancı dile ait özgün metin verilerinin elektronik koleksiyonları olarak tanımlanmaktadır. Öğrenen derlemeleri sıklık taraması ve eşdizimlilik dökümü gibi çeşitli yazılımlarla çözümlenerek farklı ana dili artalanlarından gelen öğrencilerin aradıl özelliklerini ortaya koymaktadır. Öğrenen derlemlerinin dil eğitimine dönük potansiyel kullanım alanları ders izlencesi hazırlama, ders materyalleri geliştirme ve ders içi etkinlikleri hazırlama olarak sıralanabilmektedir. Bunun dışında öğrenen derlemlerine öğrenen sözlükleri, akıllı bilgisayar destekli dil öğrenim uygulamaları ve doğal dil işleme araçlarını geliştirme sürecinde başvurulmaktadır. Türkiye'de günümüze kadar hazırlanan derlemlerin hepsi Türkçenin ana dili olarak kullanımını örneklemektedir. Türkçe'nin yabancı dil olarak önemli bir ilerleme kaydetmesine rağmen Türkçe ikinci dil olarak edilen ve/veya yabancı dil olarak öğrenenlerin sözlü veya yazılı dil kullanımlarını bir araya getiren derlemelerin mevcut olmadığı görülmektedir. Çalışmamızın amacı öğrenen derlemi araştırmaları denen alana dikkat çekerek oluşturmakta olduğumuz İleri Düzey Türkçe Öğrenen Derleminin hazırlama sürecinde izlediğimiz adımları anlatmak ve bu süreçte karşılaşılan zorluklara ışık tutmaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, derlem dilbilim, öğrenen derlemi.

The Preperation Process and Difficuluties Encountered about Turkish Learning Corpus

Abstract. Until now, the most scrutinized dimensions of language learning and teaching were defining the target language and learner features. However, learner language has always been ignored by both researchers and educators. Computer-aided learner corpora that have developed in parallel with technological developments are defined as electronic collections of authentic FL/SL textual data assembled according to explicit design criteria for a particular SLA/FLT purpose. Learner corpora are analysed with various software such as frequency lists and collocations and reveal the characteristics of the interlanguage of students coming from different native language backgrounds. Potential areas of use of learner corpora for language education are preparing a course syllabus, developing course materials and preparing in-class activities. Apart from that, learner corpora are used in the process of developing learner dictionaries, smart computer-aided language learning applications and natural language processing tools. All of the corpora prepared in Turkey until today illustrate the use of Turkish as a mother tongue. Although teaching Turkish as a foreign language has made significant progress, it is seen that there don't exist any Turkish learner corpora. The aim of our study is to draw attention to the field called learner corpus research, explain the preparation process of the Turkish Advanced Learner Corpus, and shed light on the difficulties encountered in this process.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, corpus linguistics, learner collection.

* İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye, anna201188@hotmail.com

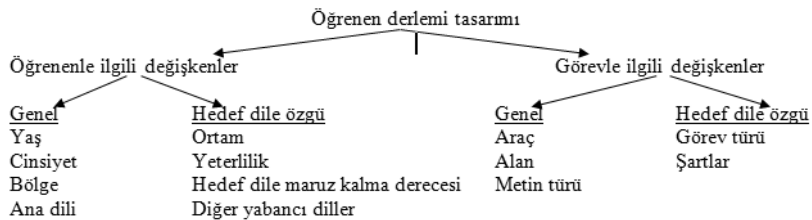
1. GİRİŞ

1980’li yıllarda bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sonucu ortaya çıkan bilgisayar destekli öğrenen derlemleri, “ikinci dil edinimi/yabancı dil öğretimine yönelik belli bir amaç için belirli tasarım ölçütlerine göre bir araya getirilen ikinci dil/yabancı dile ait özgün metin verilerinin elektronik koleksiyonları” olarak tanımlanmaktadır (Granger, 2002: 7). Genel derlemler olduğu gibi öğrenen derlemleri de sıklık listeleri ve bağımlı dizinler başta olmak üzere çeşitli araçlar yardımıyla çözümlenebilmektedir. Öğrenenlerden elde edilen veriler, metin dışı bilgiler (dil/görev/öğrenen değişkenleri), transkripsiyon düzeyi (yazım) ve etiketleme düzeyi (cümle sınırlarını belirleme, sözcükbirimleştirme, sözcük türü etiketleme, başsözcükleştirme, ögelere ayırma, semantik etiketleme, söylemsel etiketleme, hata etiketleme, prozodi etiketlemesi, gönderimsel etiketleme) göz önünde bulundurularak işlenmektedir (Tono, 2003: 801).

Öğrenen derlemleri, tek dilli/iki dilli, genel/mesleki, eşzamanlı/artzamanlı, yazılı/sözlü, global/yerel, ticari amaçlı/akademik amaçlı, büyük/küçük, İngilizce/İngilizce olmayan, ileri zamanda pedagojik amaçlı kullanılacak olanlar/hemen öğrencilerin kullanımına sunulanlar, aynı ana dili konuşan öğrencilerle ana dilleri farklı olan öğrencilerden elde edilen verilerden oluşan derlemler gibi olmak üzere çeşitli başlıklar altında incelenmektedir (Granger, 2002: 9; Granger, 2008: 260-262; Gilquin, 2015: 12-15). Bunun dışında öğrenen derlemleri etiketlenmiş olup olmadıklarına göre de farklılık göstermektedir. Mevcut öğrenci derlemlerinin çoğu ham verilerden, yani herhangi etiketlenmenin yapılmadığı metinlerden oluşsa da etiketlenmiş öğrenen derlemlerinin sayısı da gün geçtikçe artmaktadır.

Nesselhauf (2004: 40) öğrenen derlemlerini “dil öğrenenler tarafından üretilen sistematik dijitalleştirilmiş metin koleksiyonları” olarak tanımlamaktadır. “Sistematik” sözcüğü, öğrenci derlemlerinin oluşturulmasında sıkı tasarım kriterlerine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Öğrenen dili çeşitli dilbilimsel, durumsal ve psikodilbilimsel faktörlerden etkilenmekte ve bu faktörlerin kontrol edilememesi, öğrenen dili araştırmalarındaki bulguların güvenilirliğini düşürebilmektedir.

Atkins vd. (1992) derlem oluşturanların dikkate alması gereken 29 değişkeni listelemektedir. Bu değişkenlerin birçoğu öğrenen derlemi için geçerli olsa da öğrenen dilinin doğası hedef dile özgü değişkenlerin de dahil edilmesini gerektirmektedir. Şekil 1 öğrenen derlemini oluştururken göz önünde bulundurulması gereken bazı önemli değişkenleri temsil etmektedir.



Şekil 1. Öğrenen derlemi tasarımındaki değişkenler

Öğrenen derlemlerinin kullanıldığı başlıca metodolojik yaklaşımlar: Karşılaştırmalı Aradil Analizi (*Contrastive Interlanguage Analysis*) ve Bilgisayar Destekli Hata Çözümlemesi (*Computer-aided Error Analysis*). Karşılaştırmalı Aradil Analizi, ana dili konuşucuları ile ana dili konuşucusu olmayanların dil kullanımlarının veya farklı ana dili artalanlarından gelen öğrenenlerin aradillerinin karşılaştırmasını amaçlamaktadır (Granger, 2002: 12-13). Bilgisayar Destekli Hata Çözümlemesi ise öğrenenlerin yaptığı hataların biçim, dilbilgisi, sözcük düzlemi, kesit, tarz, kelime (eksik veya fazla kelime kullanımı), sözcüksel dilbilgisi ve noktalama gibi kategorilere göre etiketlenerek analiz edilmesini gerektirmektedir (Callies, 2015: 40).

Öğrenen derlemi alanında yapılan araştırmalarda öğrenen derlemi tasarım ve metodolojisi, öğrenen dili, öğrenen derlemlerinin ikinci dil edinimi, yabancı dil öğretimi ve doğal dil işlemedeki kullanımı gibi konular üzerinde durulmaktadır. Örneğin, Lozano and Mendikoetxea'da (2013) ana dili İngilizce olan öğrencilerin İspanyolca yazdığı kompozisyonlardan oluşan CEDEL2'nin oluşturma süreci anlatılmaktadır. Jendryczka-Wierszycka (2009), sözlü derlem verilerini toplarken karşılaşılan zorlukları dile getirmektedir. Cobb ve Horst (2015), Ebeling ve Hasselgård (2015), Rankin (2015) vd. öğrenen derleminin söz varlığı, deyimbilim, dilbilgisi, söylem, edimbilim gibi dilin çeşitli boyutlarıyla olan bağlantısını incelemektedir. Granger (2008), öğrenen derlemlerinin ikinci dil edinimiyle yabancı dil öğretimindeki rolünden bahsetmektedir. Leacock vd. (2015) ise otomatik dilbilgisi ve yazım denetimi programlarını geliştirirken öğrenen derlemlerinden nasıl faydalanabileceğini açıklamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde İngilizce, Arapça, Çince, Almanca, Hırvatça, Rusça, Çekçe, Flemenkçe, Portekizce, İtalyanca, İspanyolca, Estonca, İsveççe, Fransızca, Keltçe, Macarca, Korece, Letonca, Litvanca, Norveççe, Farsça, Slovence, Katalanca ve Romancanın yabancı ve/veya ikinci dil olarak kullanımını sergileyen 180 civarında öğrenen derlemi bulunmaktadır (Centre for English Corpus Linguistics, 2020). Türkçenin bu listede yer almaması, Türkiye'de öğrenen derlemi araştırmaları alanındaki çalışmaların yapılmadığını göstermektedir.

Türkçenin ana dili olarak kullanımını örnekleyen birtakım derlemler mevcuttur. Bunların arasında ODTÜ Türkçe Derlem, Türkçe Ulusal Derlemi, BOUN Corpus, TS Corpus, Sözlü Türkçe Derlemi sıralanabilmektedir. Ancak Türkçeyi ikinci dil olarak edinen veya yabancı dil olarak öğrenenlerin sözlü ve/veya yazılı dil kullanımlarını bir araya getiren derlemlerin mevcut olmadığı görülmektedir. Türkçe üzerine yapılan derlem dilbilim araştırmalarının incelenmesi, bu alanda yapılan tek kuramsal çalışmanın Çalışkan'a (2016) ait olan "Öğrenir Derlemleri: Kapsam, Tasarım ve Uygulamalar" başlıklı makale olduğunu göstermektedir. Türkçenin 1980'li yıllardan beri yabancı ve ikinci dil olarak öğretilmesine ve zaman geçtikçe dünyada ilgi duyulan bir dil haline gelmesine rağmen Türkçe öğrenen derleminin oluşturulmaması bu alanda bir açığın olduğuna işaret etmektedir.

1.2. Amaç

Çalışmamızın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve farklı anadillere sahip öğrencilerin yazılı anlatım örneklerini toplayarak etiketlenmiş bir öğrenen derlemi oluşturarak öğrenen derlemi araştırmaları denen alana dikkat çekmek, ayrıca oluşturmakta olduğumuz İleri Düzey Türkçe Öğrenen Derleminin hazırlama sürecinde izlediğimiz adımları anlatmak ve bu süreçte karşılaşılan zorluklara ışık tutmaktır.

1.3. Önem

Öğrenen derlemi araştırmalarının temel amacı; öğrenen dili kullanım ve gelişimini daha iyi tanımlamak, ikinci dil edinim süreçlerine ışık tutmak ve pedagojik materyalleri ve veriye dayalı öğrenme etkinliklerini geliştirmektir (Meunier, 2016: 476).

Öğrenen derlemlerinin başlıca özelliği, dil öğrenim ve öğretiminin en az ilgi gören boyutlarından biri olan öğrenen dilini (Mark, 1998: 78) kapsamlı bir şekilde tanımlamasıdır. İkinci dil edinimi araştırmalarında aradil olarak adlandırılan öğrenen dili, amaç dil ile ana dili arasındaki etkileşimin zihinde gerçekleşme sürecinin bir ürünü olarak değerlendirmektedir (Selinker, 1972). Aradil, öğrenenin ana diliyle hedef dilden tamamen farklıdır. Kendi kural sistemine sahip olan aradil aynı zamanda gramatik olmayan cümle ve öğeleri de içermektedir. Öğrenenler kendi kurallarını oluşturmakta ve bu kurallar öğretmenler, akranlar vb. ve öğrencilerin kendileri tarafından sağlanan girdinin etkisinde değişime uğramaktadır.

İkinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi bakımından öğrencilerin aradil verilerinin toplanıp çözümlenmesi iki sebeple önem arz etmektedir. Birinci olarak aradil araştırmaları ikinci dil edinim sürecinin daha iyi anlaşılabilmesine katkıda bulunmakta, ikinci olarak da yabancı dil sürecinde yaşanan zorlukların giderilmesi için öğretim ve öğrenim araçları tasarlayan araştırmacılara kaynak sağlamaktadır (Can, 2009: 18). Böylelikle Türkçe öğrenen derlemi ders kitabı yazarlarının, müfredat geliştiriciler ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yabancı öğrencilerin aradil özelliklerini daha iyi tanımları ve çalışmalarını derlemden elde edilecek bulgular doğrultusunda şekillendirmeleri için fırsat yaratacaktır. Türkçe öğrenen derlemi, yabancı öğrencilerce yeterince kullanılmayan ya da gerektiğinden fazla kullanılan dilsel öğeleri tespit etmeye yardım edecektir. Ayrıca Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin zorluk çektiği saptanan ama Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarında henüz yer alamayan konuların mevcut olduğuna dikkat çekebilecektir.

Türkçe öğrenen derlemi dil eğitimcilerince sınıf ortamında pedagojik derlem şeklinde de kullanılabilir. Örneğin, belli bir hata tipine göre oluşturulan bağımlı dizinler öğrencilere gösterilerek hata bulmaları istenebilecek, böylece öğrencilerde dilbilgisel, yazımsal, sözcüksel ve edimsel farkındalık geliştirilebilecektir.

Türkçe öğrenen derleminden elde edilen verilerin temelinde derlem tabanlı dilbilgisi veya kelime öğretimi kitapları, öğrenen sözlükleri, bilgisayar destekli dil öğrenim uygulamaları (ICALL) oluşturulabilecektir.

Nihayet, oluşturacağımız derlem Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ikinci dil edinimi ve dilbilim alanlarında çalışan akademisyenlerin araştırmalarını yapabilmeleri için zengin bir veritabanı sağlayacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evreni, Türkçeyi ileri düzeyde öğrenen öğrencilerden; örneklemini ise Türkiye'deki üniversitelere bağlı TÖMER'lerde C1 ve C2 kurunu tamamlayan yabancı uyruklu yetişkinlerden oluşmaktadır. Araştırmamızda Türkçeyi ileri düzeyde öğrenenlere öncelik vermemizin sebebi, eğitimlerinin sonunda ana dili konuşucularının kine yakın olması gereken dil yeterliliğine sahip olup olmadıklarını tespit etmektir.

Tek bir kişi tarafından oluşturulduğundan dolayı derlemimizin küçük ölçekli (20,000-200,000 sözcük) bir derlem olmasına karar verilmiştir. Türkçe Yeterlik Sınavları ile Kur Bitirme Sınavlarında öğrencilerin yazdığı metinlerin yaklaşık 300 kelimeyi içermesi istendiği dikkate alınarak örneklem büyüklüğünün en az 600 olması, yani en az 600 öğrenciye ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmamızın birinci aşamasında Türkiye'de bulunan üniversitelere bağlı 37 TÖMER'e araştırmamızın amacını ve önemini belirten bir yazı gönderilerek verilerin toplanması için izin istenmiştir. Şimdiye kadar araştırmamıza katılmayı kabul eden TÖMER sayısı beştir.

İkinci aşamada TÖMER'lere gidilerek sınavların yazılı anlatım bölümleri taranıp bilgisayara kaydedilmiştir. Ardından veriler asıllarına sadık kalınarak elektronik ortama aktarılmaya başlanmış ve kaydedilen her metnin; bu metni yazan kişinin demografik bilgilerin yer aldığı bir künyesi oluşturulmuştur.

İlerleyen zamanda toplanacak tüm metinlerin bir araya getirilmesiyle İleri Düzey Türkçe Öğrenen Derlemi'nin meydana gelmesi beklenmektedir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılırken bir yanda da çeşitli hata etiketleme sistemleri incelenerek ve derlemimizin analizi için kullanacağımız Sketch Engine yazılımının geliştiricileriyle irtibata girilerek hata etiketleri oluşturulmuştur. Etiketleri geliştirirken öğrencilerin yaptığı hatalar yazım,

biçimbilim, sözdizimi ve söz varlığı olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Çalışmamız ilerledikçe bu kategorilere başka kategoriler de eklenebilecektir.

Araştırmamızın son aşamasında hazırladığımız metin dosyaları derlem analiz yazılımına yüklenerek sıklık listeleri ve bağımlı dizinler çıkarılabilecek, ayrıca hata türüne göre arama yapılabilecektir.

3. TÜRKÇE ÖĞRENEN DERLEMİ HAZIRLAMA SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

3.1 Covid-19 Pandemisi

2019'un sonlarında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi tüm dünyada sağlık başta olmak üzere insan hayatının birçok yönünü etkilemiştir. Bu pandemiden en çok etkilenen sosyal gruplardan biri de bilim adamları ve akademisyenlerdir. Myers vd. (2020) COVID-19 salgınının “şüphesiz bilimsel girişimleri altüst ettiğini” dile getirmektedir. Bilim adamları ve akademisyenler; araştırma (örneğin, deney planlama, veri toplama veya analiz etme, yazma), finansal kaynak bulma (örneğin, proje yazma), öğretim vb. olmak üzere birçok farklı görev yerine getirmektedir. Myers vd.'ye (2020) göre bunların arasında pandemi sırasında en az zaman ayrılan görev araştırmadır. Myers vd. (2020) bilim adamları ve akademisyenlerin çalışma saatlerinin ortalama %11 azalırken araştırmaya ayırdıkları sürenin %24'lük bir azalma gördüğünü belirtmektedir. Walker vd. (2020) de öğretim, değerlendirme ve yönetim ile ilgili olan faaliyetlere ayrılan zamanın artmasının, araştırma için zaman ayırmanın sorun teşkil etmeye başladığının altını çizmektedir.

Covid-19 salgınının araştırmamız üzerindeki etkilerinden bahsedecek olursak, Türkiye’de 3 ay boyunca süren karantina ve onu takip eden normalleşme süreci veri toplamamızı engellemiş ve ziyaret edebileceğimiz TÖMER’lerin sayısını büyük ölçüde düşürmüştür. Ayrıca Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin C1 ve/veya C2 kurlarının karantinaya denk gelip uzaktan yapılması 2020 yılı verilerinin araştırmamıza dahil etmememize neden olmuştur. Bundan önceki süreçte Türkiye’deki üniversitelerde yabancılara Türkçe öğretimi örgün yapıldığından uzaktan eğitimin Türkçe öğrenenlerin üzerindeki etkisi henüz incelenmemiştir. Dolayısıyla 2019-2020 akademik yılının sonunda yapılan Kur Sonu Sınavları ile Yeterlilik Sınavlarının ayrı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

3.2. Verilere Ulaşma

Araştırma verilerinin erişilebilirliği, bilimsel ilerlemenin önemli etkenlerinden biri olup çalışma sonuçlarının doğrulanmasına ve verilerin yeni bağlamlarda yeniden kullanılmasına izin vermektedir. Buna rağmen Fecher vd. (2015) veri paylaşımının akademik dünyada henüz yeterince yaygınlık kazanmadığını dile getirmektedir.

Daha önce belirttiğimiz gibi, TÖMER'lerin sınav kağıtlarına ulaşmak amacıyla bir bilgilendirme yazısı yazılarak izin talebiyle birlikte EBYS üzerinden gönderilmiştir. 37 TÖMER'in 5'inden olumlu cevap, 3'ünden de olumsuz cevap gelmiş, kalan 30 TÖMER de herhangi bir dönüş yapmamıştır. TÖMER'lerin verilerini paylaşmamalarının sebeplerinden biri yönetmeliklerinde öğrencilere ait kişisel verilerin paylaşılmayacağını belirtmesidir. Ancak bu noktada çalışmamızda öğrencilerin adlarına ya da kişisel bilgilerine yer verilmediğinin, ayrıca veri toplama sürecinde öğrencilerle yüz yüze bir çalışma yapılmadığının, dolayısıyla da kişisel bilgilerin gizliliği ilkesinin ihlal edilmediğinin altını çizmek zorundayız.

3.3. Veri Aktarımı

Büyük ölçekli derlemlerin oluşturulması, genellikle kurumların ya da araştırma ekiplerinin üstlendiği bir iştir. Örneğin, bilgisayar destekli ilk öğrenen derlemi olan *International Corpus of Learner English* (Uluslararası İngilizce Öğrenen Derlemi), Louvain Katolik Üniversitesi akademisyenlerinin dünyadaki birçok diğer üniversiteyle yaptığı iş birliğinin sonucudur.

Derlem oluşturma zor taraflarından biri, elle yazılan metinlerin dijitalleştirilmesidir. Öğrencilerin yazdığı metinler hata içerdiğinden bu metinlerin taranıp karakter tanıma (OCR) yazılımından geçirilmesi mümkün görünmemektedir. Bunun sonucu olarak tüm metinlerin tek tek bilgisayara girilmesi gerekmektedir. Nitekim bir ekibin bir ayda tamamlayabileceği bir iş tek kişi tarafından yapılınc 3-4 ay sürebilmektedir.

Veri aktarma esnasında karşılaşılan bir başka zorluk, yazıların okunaklı olmamasıdır. Özellikle Latin alfabesinin kullanılmadığı ülkelerden gelen öğrencilerin el yazısının anlaşılması son derece güçtür. Bu da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mevcut olan ama henüz üzerinde fazla durulmayan bir sorunun varlığına işaret etmektedir.

3.4. Yazılım

McEnery ve Hardie (2012) derlem çözümlemesinde kullanılan dört nesil yazılım araçlarından bahsetmektedir (aktaran Laurence, 2013, s. 151). Günümüzde yapılan derlem araştırmalarında üçüncü (*WordSmith Tools, MonoConc Pro, AntConc*) ve dördüncü (*CQPweb, corpus.byu.edu, Sketch Engine, Wmatrix*) nesil araçları kullanılmaktadır. Bu araçlar büyük derlemlerle çalışabilmekte, çok dilli destek ve bilgisayar deneyimi az olan kullanıcılar için kullanıcı dostu arayüzler sunmakta ve kullanıcıların hızlı arama yapmalarına izin vermektedir (Laurence, 2013: 152).

Aynı zamanda piyasada yer alan derlem yazılımlarının Türkçe dışındaki diller için geliştirildiği dikkat çekmektedir. Bu açıdan TÜBİTAK desteğiyle temeli atılan Kendi Kendine Derlem platformunun bu boşluğu doldurabildiği söylenebilmektedir. Söz konusu platformun sitesinde ifade edildiği üzere, mevcut yazılımlar Türkçe karakter desteklemesine rağmen Türkçenin eklemeli bir dil olması ve kendine özgü

sözdizimsel yapıya sahip olması gibi özellikleri göz önünde bulundurulmadığından araştırmacıların tüm ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır.

Ne yazık ki, “Türkçenin kendine özgü yapısının araştırma sorularına göre biçimlendirilebileceği bir platformu” oluşturmayı hedefleyen Kendi Kendine Derlem platformunun geliştiricileri sistemi sadece projelendirilmiş çalışmalar için kullanıcılara açmaktadır. Bu durum da platformun kullanılabilirliğini kısıtlamakta ve araştırmacıları başka yazılımlara başvurmaya teşvik etmektedir.

Bizim tercih ettiğimiz yazılım, Sketch Engine’dir. Sketch Engine onlarca dilde yazılan büyük metin koleksiyonlarının oluşturulması, yönetilmesi ve incelenmesini sağlayan son nesil bir bulut aracıdır. Sketch Engine; Cambridge University Press, Oxford University Press ve Macmillan gibi büyük kurumlar tarafından kullanılmakta, ayrıca makul bir fiyat karşılığında bireysel araştırmacılara da hizmetini sunmaktadır.

3.5. Hata Etiketleme

Derlem oluşturan her kurum veya ekibin kendi hata etiketleme sistemi bulunmaktadır. Örneğin, Cambridge Öğrenen Derleminde öğrenen hataları; genel hatalar, noktalama hataları, sayı hataları, yalancı eşdeğerler hataları ve uyum hataları olmak üzere beş başlık altında incelenmektedir. Ayrıca hata etiketinde kelimenin ait olduğu kelime grubu (ad, eylem vs.) belirtilmektedir (Nicholls, 2003: 573-575). Louvain Katolik Üniversitesi İngilizce Derlemdilbilim Merkezi’nde geliştirilen hata etiketleme sisteminde ise biçim, dilbilgisi, söz varlığı-dilbilgisi, söz varlığı, fazla kelime, eksik kelime, kelime sırası, kesit, tarz gibi kategoriler bulunmaktadır (Lopez, 2009: 682).

Türkçe üzerine yapılan hata etiketleme çalışmalarına rastlanmadığından araştırmamızda İngilizce öğrenen derlemlerinde kullanılan hata etiketleme sistemlerini örnek almak zorunda kalınmıştır. Aynı zamanda daha önce hazırlanmış derlemlerdeki kodlamaları Türkçeye uyarlamaktan ziyade Türkçenin yapısal özellikleri göz önünde bulundurularak bir hata etiketleme sistemi geliştirilmeye çalışılmıştır.

Hata etiketleme esnasında da belli başlı zorluklarla karşılaşmıştır. Örneğin, bazı öğrencilerin yazdığı metinlerde bir kelimedeki ikiden fazla hata bulunabildiğinden bu tür durumlarda dörtlü kod kullanmanın uygun olup olmayacağı sorunu ortaya çıkmıştır: <err type="YBH|YD|ID|EN">allahına</err> <cor type="YBH|YD|ID|EN">Allah'ını</cor> (YBH – yazım büyük harf, YD – yazım diyakritik, ID – isim durum, EN – eksik noktalama). Öğrencilerin kurduğu cümlelerin tamamen yanlış bir yapıda olduğu ya da çok fazla hata içerdiği durumlarda da cümlelerin baştan sona kadar yeniden yazılması gerekmiştir. Bu tür hatalar “IH” (ifade hatası) olarak etiketlenmiştir: <err type="IH">Şans oyunu insanın sadece kendi şansını deneyip, eğer kazanırsa kazanır eğer kazanmasa hiçbir şey kayb etmemesi lazım</err> <cor type="IH">Şans oyununda insanın sadece kendi şansını denemesi, kazanacağı varsa kazanması, yoksa hiçbir şey kaybetmemesi lazım </cor>. Nihayet bazı durumlarda öğrencilerin ne demek istediği

anlaşılmadığında kodun hata düzeltme kısmında soru işareti kullanılmıştır: Eskiden insanlar öyle oyunlar <err type="A">oyuna süre geliyorlar</err> <cor type="A">?</cor> (A – anlaşılıyor).

3.6. Derlemin Temsil Gücü

Bir dille ilgili yapılan genellemelerin temeli olarak kullanılabilmesi için derlemin temsil gücüne sahip olması gerekmektedir. Çoğu derlemin temsil gücü, büyük ölçüde iki etken tarafından belirlenmektedir: Derleme dahil edilen metin türlerinin çeşitliliği (denge) ve her türde metin parçalarının nasıl seçildiği (örnekleme) (McEnery vd., 2006: 13).

Derlemimizde kullanılan metin türlerinden bahsedecek olursak; yeterlilik sınavları ile kur sonu sınavlarında öğrencilerden genellikle bir mektup ve/veya verilen bir konuda kompozisyon yazmaları istenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ortaya koyduğu metinlerde açıklayıcı veya öyküleyici anlatım biçimi ağır basmaktadır.

Örnekleme gelince derlemimize maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla; TÖMER’lerde okuyan ve uyruk, ana dili, cinsiyet, yaş vb. demografik parametrelere göre farklılık gösteren yabancı öğrencilerin yazılı dil kullanımları dahil edilmeye çalışılmıştır. Ancak TÖMER’lerde okuyan yabancı öğrencilerin geldiği ülkeler ele alındığında öğrencilerin ezici çoğunluğunun Orta Asya, Balkanlar, Asya-Pasifik veya Afrika kökenli oldukları dikkat çekmektedir. Bu da Avrupa, Amerika ve Slav asıllı öğrencilerin çalışmamızın dışında kalmasına neden olmakta, dolayısıyla da derlemimizin temsil gücünü azaltmaktadır.

4. SONUÇ

Öğrenen derlemi araştırmaları, ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi ile derlem dilbilimin kesiştiği noktada meydana gelmiştir. Öğrenen derlemi araştırmaları Türkiye’nin dışında büyük bir ivme kazanmış bulunuyorken hala Türkçe üzerinde çalışma yapan araştırmacıların dikkatini çekmemiştir. Literatür incelemesi Türkçe öğrenen derlemine oluşturma girişiminde bulunulmadığını ortaya koymuştur. Oysaki öğrenen dilinin incelenmesi gerek akademisyenler gerekse eğitimcilere büyük olanaklar sağlamaktadır.

Bununla birlikte derlem oluşturma zor ve zaman alıcı bir süreçtir. Halen üzerinde çalıştığımız İleri Düzey Türkçe Öğrenen Derleminin hazırlama sürecinde de birtakım zorluklar yaşanmaktadır. 2019 yılının sonunda patlak veren COVID-19 salgını ve onu takip eden karantina süreci veri toplamamızı zorlaştırarak araştırmanın gidişatını yavaşlatmıştır. Veri kullanımı talebini gönderdiğimiz çoğu TÖMER’in olumlu ya da olumsuz herhangi bir dönüş yapmaması da veri toplama sürecini olumsuz etkilemiştir. Derlem hazırlamanın tüm aşamalarında işin tek bir kişi tarafından yapılması, araştırmayı yapanın üzerinde aşırı iş yükünün oluşmasına yol açmıştır. Bunun dışında veri aktarımı OCR yazılımının kullanılamaması veya öğrencilerin el yazılarının okunaklı olmaması sonucu istediğimiz kadar hızlı ilerlememiştir. Türkçenin yapısına uygun olarak geliştirilen Kendi Kendine Derlem platformunun sadece projelendirilmiş

çalışmalar için kullanıcılara açılması son nesil derlem yazılımı olan ama kullanıcılarından belli bir ücret isteyen Sketch Engine’i tercih etmemize neden olmuştur. Hata etiketleme sürecinde de hataların nasıl etiketlenmesi gerektiği konusunda bazı tereddütler yaşanmış, mesela birden fazla hatayı içeren kelimelerin kodunda kaç hata etiketinin kullanılmasının uygun olacağı sorusuna cevap aranmıştır. Nihayet, halen Türkiye’de öğrenim gören yabancı öğrencilerin çoğunlukla belli başlı bölgelerden gelmesi, diğer bölgeleri temsil eden öğrencilerin dil kullanımlarının çalışmamıza dahil edilememesiyle sonuçlanmıştır.

Kaynakça

- Atkins, S., Clear, J. ve Ostler, N. (1992). Corpus Design Criteria. Erişim tarihi: 06.04.2020, <http://www.natcorp.ox.ac.uk/archive/vault/tgaw02.pdf>
- Callies, M. (2015). Learner corpus methodology. *The Cambridge handbook of learner corpus research* (ss. 35-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Castillejos Lopez, W. (2009). Error Analysis in a Learner Corpus. What Are the Learners’ Strategies. Erişim tarihi: 06.04.2020, <http://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/45.pdf>
- Can, C. (2009). İkinci Dil Edinimi Çalışmalarında Bilgisayar Destekli Bir Türk Öğrenci İngilizcesi Derlemi: ICLE’nin Bir Altderlemi Olarak TICLE. *Dil Dergisi*, 144, 16-34.
- Cobb, T. & Horst, M. (2015). Learner corpora and lexis. *The Cambridge handbook of learner corpus research* (ss. 185-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Centre for English Corpus Linguistics. (2020). Learner Corpora around the World. Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain. Erişim tarihi: 26.04.2020, <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/learner-corpora-around-the-world.html>
- Çalışkan, N. (2016). Öğrenir Derlemleri: Kapsam, Tasarım ve Uygulamalar. *Turkophone*, 1(1), 40-53.
- Ebeling, S.O. ve Hasselgård, H. (2015). Learner corpora and phraseology. *The Cambridge handbook of learner corpus research* (ss. 207-230). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fecher, B., Friesike, S. ve Hebing, M. (2015). What drives academic data sharing? *PloS one*, 10(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0118053>
- Granger, S. (2002). A Bird’s-eye View of Computer Learner Corpus Research. *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (ss. 3-33). Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- Granger, S. (2008). Learner corpora. *Corpus Linguistics: An International Handbook* (ss. 259-275). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Guilquin, G. (2015). From design to collection of learner corpora. *The Cambridge handbook of learner corpus research* (ss. 9-34). Cambridge: Cambridge University Press.

- Jendryczka-Wierszycka, J. (2009). Collecting spoken learner data: challenges and benefits. A Polish L1 perspective. *Proceedings of Corpus Linguistics 2009* (ss. 1-17). Liverpool: University of Liverpool.
- Laurence, A. (2013). A critical look at software tools in corpus linguistics. *Linguistic Research* 30(2), 141-161.
- Leacock, C., Chodorow, M. ve Tetreault, J. (2015). Automatic grammar- and spell-checking for language learners. *The Cambridge handbook of learner corpus research* (ss. 267-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lozano, C. ve Mendikoetxea, A. (2013). Learner corpora and second language acquisition: the design and collection of CEDEL2. *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data* (ss. 65-100). Amsterdam: John Benjamins.
- Mark, K. L. (1998). The Significance of Learner Corpus Data in Relation to the Problems of Language Teaching. *Bulletin of General Education*, 312, 77-90.
- McEnery, T., Xiao, R. Z. ve Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Meunier, F. (2016). Learner corpora and pedagogic applications. *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (ss. 376-387). London: Routledge.
- Myers, K.R., Tham, W.Y., Yin, Y. (2020) Unequal effects of the COVID-19 pandemic on scientists. *Nat Hum Behav*. Erişim tarihi: 01.09.2020, <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0921-y>
- Nesselhauf, N. (2004). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Nicholls, D. (2003). The Cambridge Learner Corpus: Error coding and analysis for lexicography and ELT. *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference* (ss. 572-581). UCREL, Lancaster University.
- Rankin, T. (2015). Learner corpora and grammar. *The Cambridge handbook of learner corpus research* (ss. 231-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- Tono, Y. (2003). Learner corpora: Design, development and applications. *Proceedings of the 2003 Corpus Conference* (ss. 800-809). Erişim tarihi: 06.04.2020, <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2003/papers/tono.pdf>
- Walker, J., Brewster, C. ve Fontinha, R. (2020). Consultation on the Impact of Covid-19 on the working lives of business, management and economics' academics in UK – 2020. Erişim tarihi: 06.04.2020, <https://assets.henley.ac.uk/legacyUploads/pdf/schools/ibs/Report-on-the-Consultation-on-the-Impact-of-Covid-010620.pdf?mtime=20200601094028>

Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Öğretiminde eTwinning Projelerinin Kullanımı ve Uygulama Örneği

*Asaf Ekin YEŞİL**

Öz. eTwinning, Avrupa'nın farklı ülkelerinden katılımcıların projeler üzerinden deneyimlerini paylaşıp, fikir alışverişinde bulunabileceği çevrim içi bir ortam oluşturmayı amaçlayan sanal bir platformdur. Bu platformda süreçsel drama, ele alınan konunun bir sürece dayalı olarak epizodik bir biçimde gelişmesi üzerine kurulu yapısı ile eTwinning projelerinin planlanması ve uygulanmasında katılımcıları aktif olarak sürece dâhil edebilen, etkili yöntemlerden biridir. Bu çalışma; Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı kapsamındaki "Yaşayan Kültürümüz" ünitesi kazanımlarının Almanya'daki ilköğretim okulu çocuklarına kazandırılmasında eTwinning projelerinin kullanımını ve etkilerini süreçsel drama tabanlı bir eTwinning proje uygulaması ile ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, eTwinning, Süreçsel Drama.

Use of eTwinning Projects in Teaching Turkish and Turkish Culture Course and a Practical Application

Abstract. eTwinning is a virtual platform that aims to create an online environment where participants from different countries of Europe can exchange experiences and exchange ideas on projects. In this platform, process drama is one of the effective methods that can actively involve the participants in the planning and implementation of eTwinning projects, based on the development of an episodic way based on the process involved. This work; aims to reveal the use and effects of eTwinning projects in a drama-based e-Twinning project implementation in the acquisition of the "Living Culture" unit achievements of the Turkish Language and Culture Education Program for Turkish Children abroad for children in primary school in Germany.

Keywords: Turkish and Turkish Culture Course, eTwinning, Process Drama.

1. GİRİŞ

1961 yılında Almanya ile yapılan İşgücü Anlaşmasının ardından yurdun çeşitli bölgelerinden Türk vatandaşları Almanya'ya göç etmeye başlamıştır. Ancak geçici statü ile giden bu işçilerin hesaba katılmadık bir şekilde Almanya'da aile kurmaya başlamışlardır.

Bu nedenle geçtiğimiz elli yıl içerisinde yurt dışında yaşayan Türklerin birçok sorunu ortaya çıkmıştır ve bunlardan önemli bir kısmı da hâlen devam etmektedir. En başta gelen ihtiyaçlardan biri de çocukların eğitimidir. Çocukların eğitimi ile ilgili olarak da problemlerin başında, onların genel okul başarısı yanında uygulanan ana dili ve Türk kültürü öğretimi gelmektedir (Yıldız, 2012).

* Almanya, ekinyesil@hotmail.com

Nitekim Türk çocuklarının eğitimi sorunu ortaya çıktığında Türkiye bunu görmezden gelmeyip 1965 yılından itibaren başta Almanya olmak üzere Türk işçilerinin yoğun olduğu bölgelerde, Türk işçi çocuklarına Türkçeyi öğretmek ve Türk kültürü ile olan bağlarını devam ettirmek üzere öğretmenler görevlendirmeye başlamıştır (Şen, 2016). Almanya'daki Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmen sayısı 1965 yılında 17 iken günümüzde bu sayı artan öğrenci sayısı ile birlikte ortalama 1800'ü bulmuştur (Barkan, 2008). Ayrıca, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sonuncusu 2009 yılında yayınlanan dört adet Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı hazırlanmış ve bunları uygulamaya koyulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009).

Türkçe ve Türk Kültürü olmak üzere iki dersten oluşan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 112 sayılı 03.08.2009 tarihli kararı ile 2009-2010 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. (MEB, 2009). Bu iki dersin birlikte yer aldığı ve programa uygun olarak hazırlanmış 4 adet ders, 4 adet çalışma ve bir adet öğretmen kılavuz kitabı bulunmaktadır. Öğrenme alanı “Kültürel Değerlerimiz” olarak belirlenmiş olan “Yaşayan Kültürümüz” ünitesi Türk Kültürü dersi öğretim programı içerisinde yer almakta ve şu kazanımları içermektedir:

1. Millî ve dinî bayramları kutlamanın önemini açıklar.
2. Belli başlı geleneklerimizi ve değerlerimizi tanıyıp bunların kültürümüzdeki yerini ve önemini açıklar.
3. Geleneksel Türk seyirlik oyunlarını tanıyıp bunların kültürümüzdeki yerini ve önemini açıklar.
4. Türk kültüründe yer alan bilmece, tekerleme, yanıltmaca, saymaca ve manilere örnekler verir.
5. Yaşadığı ülkede kültürel değerlerimizi tanıtmaya istekli olur (MEB, 2009).

Programa göre yukarıda sıralanan kazanımların, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabındaki metinler ve çalışma kitabında yer alan etkinlikler ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada ise yukarıdaki kazanımlar için süreçsel drama tabanlı bir eTwinning projesinin nasıl kullanılacağı ve etkilerinin neler olacağı incelenmeye çalışılmıştır.

1.1 Amaç

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap bulmak amaçlanmıştır:

eTwinning, gerek başka okul öğrencileri ile iletişim ve etkileşimi sağlaması bakımında gerekse çeşitli web araçlarını kullanmaya müsait olmasından dolayı dijital neslin derse katılımına, devamına ve öğrenci başarısına katkı yapabilecek potansiyele sahip bir platform olarak Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında değerlendirilebilir mi?

1.2 Problem

Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın ana dilin önemi konusundaki bilinçsizlikleri çocuklarını Türkçe ve Türk Kültürü derslerine yönlendirmelerinde etkisiz ve isteksiz olmalarına neden olmaktadır. (Arici, 2017) Bunun sonucunda Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılım oranı her geçen yıl düşmektedir. Bu düşüşün altında yatan diğer sebeplerden biri de dijital nesil ya da z kuşağı adıyla anılan yeni neslin dijital

bir çağda doğmuş ve büyümüş olmasından dolayı değişen talepleri karşısında mevcut müfredatın, öğretim yöntem-tekniklerinin yetersiz kalmasıdır. (Somyürek, 2014) Bu çalışmanın merkeze aldığı ana problem de Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılımı ve devamı sağlamada ve dersin kazanımlarını etkili bir şekilde sunmada alternatif yöntem, teknik ve platformların neler olduğu, nasıl uygulanabileceği ve ne gibi etkilerinin olduğu yönündedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada belirlenen konu için ulusal ve uluslararası kaynaklar taranacak, daha önce yapılan araştırmalar incelenecektir. Bu çalışmada, kuramsal çalışmalar sonucunda elde edilen veriler uygulamalı olarak desteklenmeye çalışacaktır.

2.1 Evren-Örnekleme

Araştırma evreni olarak, çeşitli uzmanların araştırmalarından yararlanılarak eTwinning ve Süreçsel Drama konuları incelenecek ve uygulama çalışmaları konuya örnek olarak gösterilecektir.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışma kapsamındaki sorulara teorik araştırmalarla ve örnek uygulama incelemesi teknikleriyle yanıtlar verilecek ve öngörü desteklenecektir.

3. BULGULAR

3.1 eTwinning Projeleri ve Süreçsel Drama

eTwinning, Avrupa'daki okullar için oluşturulmuş bir topluluktur. (eTwinning, 2017.) eTwinning projelerinde genel olarak chat, forum, e-posta, MP3, çeşitli yazımlar, video konferans, sanal öğrenme ortamları, web yayıncılığı gibi araçlar kullanılmaktadır. Drama ise bu araçlarla birlikte eTwinning projelerinde hedeflenen amaçlara ulaşmada kullanılacak etkili bir yöntem olarak kabul görmektedir. Özellikle süreçsel drama yaklaşımı, epizodik bir biçimde gelişen yapısı itibarı ile eTwinning projelerinde kullanılmaya müsait bir yapıdadır. (Yeşil, 2017). Çünkü proje çalışmaları da aynı süreçsel drama çalışmaları gibi epizodik bir yapıda ve katılımcıların üstlendikleri roller açısından da sürekli devinim halinde oldukları bir yapıya sahiptir. Bu yapı içinde bir anlam oluşturma ve sonuca varma sürecinde katılımcı farklı rollere girebilir ve bazen rolün içinde bazen dışında olabilir; aktif ve pasif katılımcı ve gözlemci rolleri, içinde bulunulan duruma ilişkin farklı perspektifler sağlar (Uştuk, 2014).

3.2 Süreçsel Dramanın İşleyişi ve Süreçsel Drama Uygulamalarındaki Ana Bileşenler

Süreçsel dramada imgesel bir dünya oluşturulur ve katılımcıyı ilgilendiren herhangi bir problem bu imgesel dünya içerisinde ele alınır. Katılımcı bu dünya içinde, gerçek duygularından yola çıkarak

oluşturduğu kurmaca durumlarda, kurmaca karakterler üzerinden belli bir tutum içerisine girer ve bu seçimin katılımcının gerçek dünyasındaki tutumunu da etkileyeceği varsayılır (O'Neill, 1995).

Bu yaklaşımda, bütün süreci kapsayan, herhangi bir metinden bahsedilemez. Bir metni takip etmeksizin katılımcıyı ilgilendiren bir problem, tematik bir yolla canlandırma, sembolik olarak anlatma gibi sanatsal olanakları sürece katarak ele alınır. Bölümlerin oluşturduğu bütün süreç de canlandırmalardaki ana rolü üstlenen öğretmenin yönlendirmesiyle ilerler. Öğretmen bu süreci katılımcılara çeşitli sorular yönelterek ilerletir. Lider; tema, içerik, kullanılan teknikler vs. gibi süreçsel unsurları belirli bir amaç uğruna seçer. Problemin çözümü eğitsel süreçler için kaçınılmazdır. Süreçsel dramada bir çözüme ya da en azından bir sonuca varmak önemlidir. Eğitimin doğası gereği, sürecin sonunda varılmak istenilen bir nokta vardır. Bu sebeple süreç dramada lider ana rolü üstlenir ve süreci bir anlamda speküle ederek başlatır, ilerletir ve sonlandırır (O'Neill, 1995).

Örnek projenin şablonu üzerinde açıklamaları yapılacak olan süreçsel drama uygulamalarındaki ana bileşenler ise ön metin, iç seyirci, epizodik yapı, başka bir yer ve roldür (Uştuk, 2014).

3.3 Süreçsel Drama Tabanlı eTwinning Projesi Örneği: Zaman Yolcuları

Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamındaki “Yaşayan Kültürümüz” ünitesinin kazanımları doğrultusunda oluşturulan süreçsel drama tabanlı eTwinning projesi hakkındaki bilgiler şu şekildedir:

Projenin Adı / Tarihi: Zaman Yolcuları / 2017

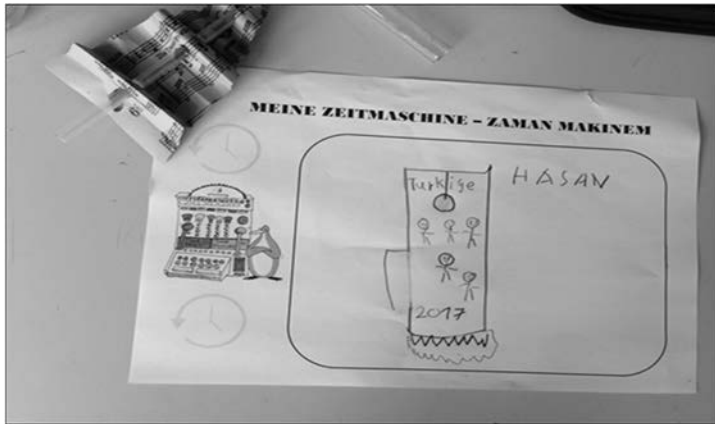
Proje Ortakları: GS Vöhringen Süd (Birleştirilmiş Sınıf 2.3.4.), Neu-Ulm / Almanya, Hürriyet İlkokulu (4.Sınıf), Mersin / Türkiye

Projenin Amaçları: Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programının genel amaçlarına (MEB, 2009) paralel olarak katılımcıların;

1. Türk kültürünü tanıyarak ülkesi ile olan bağlarını geliştirebilmeleri ve Türk kültürünün devamlılığını sağlayabilmeleri,
2. Türk milletinin manevi değerlere olan bağlılığını kavrayabilmeleri,
3. Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak buldukları ülkedeki farklı kültür, görüş, din ve inanışları hoşgörülü bir yaklaşımla karşılayabilmeleri,
4. Vatandaş ve milletini seven bir birey olabilmeleri,
5. Türk kültürünü tanıyarak yaşadığı ülkede kültürümüzü tanıtılabilmeleri,
6. Türk kültürünün dünya kültürleri arasındaki yeri ve önemini kavrayabilmeleri,
7. Türkiye'nin jeopolitik ve ekonomik konumu açısından önemini kavrayabilmeleri amaçlanmaktadır.

Proje İnternet Sayfası: <http://timetravellerset.weebly.com/>

Proje Şablonu:

ÖĞRETMENİN ADIMLAR	ÇALIŞMANIN İLERLEYİŞİ
Epizot 1: Zamanda Yolculuk mu?	
-Öğretmen, öğrencilere zamanda seyahat etme şansları olsa nereye ve hangi zamana gitmek istediklerini sorar	-Bazı öğrenciler geçmişe bazıları ise geleceğe gitmek ister. Gitmek istedikleri yerler: Köy, Türkiye, Fransa...
-Öğrencilere boş kâğıtlar verilir. Onlardan bu kâğıtlara zaman makinesi tasarımları istenir.	-Kimi öğrenciler dolap şeklinde kimi araba şeklinde kimi küre şeklinde tasarımlar yapar.
-Öğrencilerden, çizdikleri zaman makinesini kullanarak gitmeyi hayal ettikleri zamana ve yere gittiklerini ve orada neler yaşadıklarını anlatan bir yazı yazmalarını istenir.	-Bu yaratıcı yazma çalışması sonunda tüm yazılanlar okunur. Yazılar üzerinde tartışılır.
Değerlendirme: Epizot 1’de öğrencilere zaman makinesi hakkında sorular sorarak ve tasarımlar yaptırarak onları sürece ısındırmak ve onları, daha sonraki epizotlarda yapılacak olan zaman yolculuğunun kendi istekleri sonucu gelişen bir süreçmiş gibi hissetmelerini sağlamaktır. Çünkü katılımcıların ele alınan konuda söz sahibi olmaları sürece istekle katılmaları hususunda etkili olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca yapılan yaratıcı yazma çalışması ile öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri de geliştirilmeye çalışılmış, bu yazılarda sürecin ilerleyen bölümlerinde faydalanılabilecek noktalar ile öğrencilerin merak ettikleri hususlar hakkında ipuçları elde edilmiştir.	
	
Şekil 1. Zaman makinesi tasarımları	

Epizot 2: İşte Başlıyor!	
<p>Ön Metin:</p> <p>-Öğretmen, Türkiye’den bir mektup aldığını (bu mektup ortak okul tarafından hazırlanmıştır) ve bu mektupta öğrencilerin daha önce çizdikleri zaman makinelerinin her birinden esinlenerek yapılmış bir zaman makinesi planının ve kısa bir yazının olduğunu söyler ve drama sürecini başlatan ön metin olarak mektubu okur.</p> <p style="text-align: center;"><i>“Merhaba arkadaşlar,</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Bir zaman makinesi icat ettim. 29 Ekim 1923 Türkiye’sine test ettim. Bu mektup elinize ulaştıysa geri dönmeyi başaramamışım demektir. Lütfen bana yardım edin.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Berat”</i></p>	<p>-Mektup türünde hazırlanmış bu ön metin, sürecin dayandırılacağı bölümlerin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Öncelikle zaman makinesinin yapılması ardından gidilecek yerin ve o zamanın tanınması gerektiğini belirttiği gibi metin türü olarak mektubun özelliklerini de yansıtmalıdır.</p>
<p>Değerlendirme: Hürriyet İlkokulu’ndan gelen mektup, dramatik gerilimi başlatan bir ön metindir. Projenin devamındaki etkinliklerin başlangıç noktasını teşkil edecek olan bu mektup aynı zamanda bir metin türü olarak mektup hakkında öğrencilere bilgi vermektedir.</p> <p>Mektup sınıfta okunduğunda öğrencilerin yardım teklifine vereceği cevap aynı zamanda sürece katılım isteklerinin de birer göstergesi kabul edilebilir. Yardım teklifine olumlu bir cevap verilmesi kararı sınıfça alındığında süreç içinde tüm katılımcıların gönüllü bir şekilde görev alması kolaylaşacaktır.</p>	
Epizot 3: Zaman Makinem	
<p>-Öğretmen, mucit rolü üstlenerek öğrencilerden mektuptaki yardım çağrısına istinaden kartonlar, kâğıtlar ve atık malzemelerle zaman makinesini yapmasında kendisine yardım etmesini ister.</p>	<p>İç Seyirci:</p> <p>Öğretmen, zaman makinesinde olması gereken özelliklerden (düğmeler, ekranlar vs.), kimin hangi görevi üstleneceğinden (kaptan, yardımcı, ev sahipleri vs.) bahsederek öğrencileri yönlendirir. Öğrencilerin rollerini üstlenmelerini kolaylaştırmak için öğretmen onları soruları ile yönlendirir. Öğrenciler bu esnada hem oyunun içinde hem de dışındadır.</p> <p>Öğrenciler, karşılaşmaları istenilen bütün toplumsal gerçeklerle karşılaşamayacaklarından</p>

	<p>işte burada drama, gerçek yaşantılar ile kurgusal yaşantılar arasında olma durumunu (metaksis) yaratarak buna imkân verir. Bu durum dramının bir başka özelliği olan –miş gibi yapma özelliğine dayalıdır. (Adıgüzel, 2010.)</p>
--	---

Değerlendirme: Türkiye’den gelen yardım çağrısına sınıfça olumlu cevap veren öğrenciler, zaman yolculuğu için kullanacakları makineyi de grup çalışması şeklinde yapmalıdır. Bu çalışma esnasında öğretmen, öğrencilere çeşitli araştırma, çalışma ve tedarik görevleri vererek onların farklı pozisyonlarda farklı etkileşimler ve öğrenme ortamlarına girmelerine olanak sağlamalıdır.



Şekil 2. Karton ve artık malzemelerden yapılmış zaman makinesi

Epizot 4: Tam	
<p>- Gidilecek yer ve zaman hakkında öğrencilerin araştırma yapması istenir.</p>	<p>-Öğrenciler öncelikle Türkiye hakkında araştırmalar yapar. Ardından 1923 tarihinde Türkiye’de neler olduğuna, insanların neler yiyip içtiğine, nasıl giyindiklerine, nasıl konuştuklarına dair araştırmalar yapar ve harita üzerinde Berat’ı bulabilecekleri yerler hakkında görüş bildirirler.</p>
<p>-Öğrencilerin, araştırma sonuçları üzerinde tartışmaları istenir.</p>	<p>-Türkiye hakkında yapmış oldukları araştırmaları sunarlar. 1923 yılında Cumhuriyetin ilan edildiğini öğrenirler. Öğretmen, zaman makinesini yapıp gittiklerinde buna hazırlıklı olmaları konusunda onları uyarır.</p> <p>Başka Bir Yer:</p>

	Sürecin imgesel dünyası, 1923 yılının Türkiye’inde Cumhuriyetin ilan edildiği 29 Ekim olarak şekillenmeye başlar.
--	---

Değerlendirme: Epizot 4, Türkiye ve 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı hakkında öğrencilerin araştırmalar yaptığı ve yaptığı araştırmalar sonucunda yapacakları canlandırmaları şekillendirecekleri bir bölümdür. Öğrencilerin canlandırmalarda özellikle dikkat etmesi gereken giyim kuşam, konuşma özellikleri, bayraklar, halk oyunları konusunda öğrencilerin hazır bulunuşluklarını iyi ölçmeli, eksik kısımları canlandırmalar öncesi gidermelidir.



Şekil 3. Quiveer uygulaması ile 3D Türk bayrakları.



Şekil 4. Geleneksel Türk kıyafetleri.

Epizot 5: Bana Dilini Öğret

-Zaman yolcusu Ebrar’ın, gittiği yerde kullanılan dili öğrenmesi gerekmektedir. Özellikle kalıp cümleleri öğrenmek gittiği yerde ona çok yardımcı olacaktır. Öğrenciler, konuyu araştırmaları için eTwinning portalına yönlendirilir.

-Bu epizot, bazı kalıp cümlelerin video ve ses içerikli Voicethread uygulaması kullanılarak ortak okul ile birlikte hazırlandığı, etkileşimli bir ortam yaratmıştır.

Değerlendirme: Şekil 5’te görüleceği gibi bir zaman yolcusunun gittiği yerde iletişim sıkıntısı yaşamaması için Türkçe, İngilizce ve Almanca dillerinde günlük konuşma dilince en sık kullanılan kalıp ifadeler ortak okul ile işbirliği içerisinde çevrimiçi bir uygulama olan Voicethread üzerinden video ve ses kayıtları yapılarak öğrencilere öğretilmeye çalışılmıştır.



Şekil 5. Voicethread uygulaması

Epizot 6: Gidiyoruz

Roller:

-Yolculuğa çıkmadan önce gidilecek yer hakkında bilgi edinen öğrenciler, zaman makinesi ile bir arkadaşlarını yollayarak 29 Ekim 1923 Türkiye'sine gidip mektubun sahibini bulmaya çalışırlar. Öğrencilerin bu imgesel seyahatin içerisine çekilmesi için rollere ihtiyaçları vardır. Öğretmen, her bir öğrencinin rolünü verir. Ancak bu canlandırma rolleri olmadığını unutmamak gerekir. Öğrenci bir taklit peşinde değildir. Öğrenci, kendisine verilen rolün penceresinden ve o rolün öğrenciye verdiği koruma ve rahatlıkla konuyu irdeler.

-Öğretmen, zaman yolculuğunun başlamasını ister.

-Ev sahibi rolündekiler daha önce edindikleri bilgilerden yola çıkarak dönemin insanları gibi giyinirler (dönem kıyafet ve objeleri ortak okul tarafından gönderilmiştir) ve dönemin olayı (Cumhuriyetin ilanı) hakkında Türkçe konuşurlar.

-Türkiye'nin dili, tarihi ve kültürü hakkında edinilen tüm bilgiler bu bölümde paylaşılır.

-Zaman yolcusu ile Ankara sakinleri karşılaşır Tüm konuşmalar Türkçe yapılır. Ankara sakinleri yolculara dönemi, özelliklerini, neler yaptıklarını nasıl yaşadıklarını anlatır ve zaman yolcularını bilgilendirir. Zaman yolcusu kayıp Berat'ı bulmak için Türkiye'de geçirdiği zaman içerisinde Türkiye hakkında birçok şey öğrenecektir.

Değerlendirme: Her bir öğrenci mutlaka bir rol ya da görev üstlenerek sürece dahil olmalıdır. Çünkü ister rol içinde olsun ister rol dışında olsun öğrenci mutlaka bir öğrenme sürecine girecektir. Ancak yine de bunun öğretmen tarafından planlı olarak yapılması amaçlara ulaşmada daha etkili olacaktır. Bu epizotta sonraki bölümde yapılacak olan canlandırma ortamının dizaynı, rollerin ve görevlerin dağılımı yapılır ve öğrencinin kendisini bir sanat eseri üretme sürecinde hissetmesi sağlanır.

Epizot 7: Kutlama

-Zaman makinesinin çalışma aşamalarını yöneten mucit öğretmen liderliğinde Ebrar, yaratılan imgesel dünyada, zaman yolculuğu sayesinde 29 Ekim 1923 tarihi Türkiye'sine gitmeyi başarır. Zaman makinesinden çıktığında kendisini Türkiye'de bulur. Öğretmen, bu bölümde gerekmedikçe sürece müdahalede bulunmaz.

-Tarih 29 Ekim 1923 olduğu için ev sahibi rolünü oynayan öğrenciler geleneksel kıyafetlerini giymiş ve Cumhuriyetin ilan edilmesini halk oyunları ile kutlamaktadır. Ebrar, onlara neden dans ettiklerini, neden o kıyafetleri giydiklerini, bugünün ne anlama geldiğini sorduğunda anlatmaları gerekmektedir.

Değerlendirme: Bu epizotta, zaman yolcusu olarak rol alan Ebrar 1923 Türkiye'sine gittiğinde sınıfın geri kalanı Hürriyet İlkokulu'nun yollamış olduğu geleneksel Türk kıyafetlerini ve eTwinning platformu üzerinden videosunu gönderdiği halk oyununu kullanarak Cumhuriyet kutlamalarının canlandırmasını yapmaktadır (Şekil 6). Bu epizotta tüm öğrenciler iç seyirci durumundadırlar, yani hangi rolü üstlenmiş durumda olursa olsunlar aynı zamanda sürecin bütününe seyirci olmayı da sürdürmektedirler.



Şekil 6. Geleneksel kıyafetler ve halk oyunları ile Cumhuriyet kutlaması.

Epizot 8: Eğlence

-Öğretmenin yönlendirmeleri ile Ebrar, yaratılan imgesel dünyada, kendilerinden yardım isteyen Berat'ı bulmaya çalışmaktadır. Bu esnada Türk yemeklerini ve geleneksel Türk seyirlik oyunlarını tanıma şansı elde eder.

-Öğrencilerle Hacivat ve Karagöz maskeleri hazırlanır. Öğrenciler, kendilerine verilen Hacivat ve Karagöz metinlerini çalışırlar. Öğrencilerden kendi metinlerini oluşturmaları beklenir. Aralarından gönüllü olanlardan ister kendi metinleri ile isterlerse önceden verilen metin ile maskeleri kullanarak canlandırma yapmaları istenir.

Değerlendirme: Hürriyet İlkokulunun eTwinning platformu üzerinden paylaştığı geleneksel Türk yemeklerinin tariflerini, Karagöz oyun metinleri yardımı ile öğrencilere bu epizotta Karagöz oyunlarını ve geleneksel Türk yemekleri tanıtılmaya çalışılır.



Şekil 7. Karagöz oyunu ve simit.

Epizot 9: Oyun ve Müzik Zamanı

-Öğretmenin yönlendirmeleri ile Ebrar, Türkiye’de yeni arkadaşlar edinir. Bu arkadaşları ona kendi oynadıkları çocuk oyunlarını ve sayısmacaları öğretir.

-Öğrenciler, Türkiye’de oynanan geleneksel çocuk oyunları hakkında araştırma yaparlar. Hoşlarına giden oyunları oynarlar.

-Öğrencilere oyunlarda ebeyi seçmek için kullanabilecekleri sayısmaca örnekleri verilir ve bunları ezberleyip oyunlarında kullanmaları ve Ebrar’a öğretmeleri istenir.

-İnternette faydalanarak 1900’lü yıllarda Türkiye’de hangi şarkıların dinlendiği bulunur ve eTwinning platformunda paylaşılır.

Değerlendirme: eTwinning platformuna Hürriyet İlkokulu tarafından yüklenen geleneksel çocuk oyunları ve sayısmacalar incelenir. Öğrenciler seçtikleri çocuk oyununun kurallarını öğrenir ve kendi seçtikleri sayısmacalardan birini ezberlerler. Yapacakları canlandırmada ise bunları Ebrar’a öğretmeye çalışırlar ve hep birlikte oyunu oynarlar. Türk kültürünü daha yakından tanımak adına dönemin sevilen şarkıları araştırılır ve eTwinning ortamında ortak okul ile paylaşılır.



Şekil 8. Geleneksel çocuk oyunları ve sayışmacalar.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Dokuzuncu epizottan sonra zaman yolcusu Ebrar, kayıp arkadaşını bulamadan geri dönmek zorunda kalır ancak yanlışlıkla 1990 Almanya'sına gider ve Hürriyet İlkokulu'nun benzer epizotlardan oluşan proje görevleri Ebrar'ın onlara gönderdiği yardım mektubu ile başlar. İki ortak okulun da görevlerini tamamlaması sonucunda proje çıktısı olarak, proje esnasında çekilen fotoğrafların kullanıldığı bir çizgi roman dergi ile projenin gelişimini anlatan bir internet sitesi hazırlanmıştır.

Projenin şablonundan da anlaşılacağı üzere Zaman Yolcuları, birbirini takip eden ve bir bütünlük oluşturan dokuz epizota sahip, süreçsel drama tabanlı bir eTwinning projesidir. Her bir epizot, projenin gelişimi, farklı yönlerden ilerleyişi ve öğrencilere farklı roller, görevler, araştırmalar vermesi bakımından önemlidir. Çünkü bir epizotta Cumhuriyetin ilanını araştıran ve bilgiyi araştırarak öğrenen öğrenci başka bir epizotta Karagöz'ü oynayarak öğrenme şansı yakalayabilmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersinin “Yaşayan Kültürümüz” ünitesi kazanımları, proje bünyesinde zaman yolcusunun, 29 Ekim 1923 tarihinde Türkiye'ye gitmesi ile başlayan ve dönüşüne kadarki süre zarfında işlenmektedir. Aşağıda her bir kazanım için proje bünyesinde gerçekleştirilen etkinlikler verilmiştir.

Kazanım 1: Millî ve dinî bayramları kutlamanın önemini açıklar.

Türkiye'den gelen mektupta belirtildiği gibi Berat, 1923 Türkiye'sine gitmiş ve orada kalmıştır. Bu yüzden öğretmen, öğrencilerden zaman yolculuğuna çıkmadan önce bu tarihte Türkiye'nin durumunu araştırmalarını, özellikle Cumhuriyetin ilanına odaklanmalarını ister. Öğrenciler, yaptıkları araştırmalar

sonucunda 29 Ekim 1923 tarihinde Cumhuriyetin ilan edildiği bilgisine ulaşır ve bir yönetim biçimi olarak cumhuriyet, cumhurbaşkanı, millet ve Atatürk hakkında yeni bilgiler edinir ve öğrenciler 29 Ekim Cumhuriyet Bayramının anlam ve önemini derinden kavrar.

Kazanım 2: Belli başlı geleneklerimizi ve değerlerimizi tanır ve bunların kültürümüzdeki yerini ve önemini açıklar.

Zaman yolculuğuna çıkan Ebrar, yaratılan imgesel dünyada 1923 Türkiye'sine gitmeyi başardığında kendisi her ne kadar yabancı olsa da Türkler kendisine sıcak davranır ve onu hemen aralarına alıp onunla ellerindeki paylaşırlar kısacası ona iyi bir misafirperverlik örneği sunarlar.

29 Ekim kutlamalarında giyilen geleneksel kıyafetlerini tanır ve halk oyunlarını oynarlar.

Kazanım 3: Geleneksel Türk seyirlik oyunlarını tanır.

Karagöz ve Hacivat başta olmak üzere gölge oyunu kahramanlarını tanır ve gerek kendi yazdıkları gerek önceden yazılmış Karagöz oyunlarını oynarlar.

Kazanım 4: Türk kültüründe yer alan bilmece, tekerleme, yanıltmaca, saymaca ve manilere örnekler verir.

Geleneksel çocuk oyunlarını oynar ve oyunlarda kullanacağı sayımacaları ezberleyip oyunlarında kullanırlar.

Kazanım 5: Yaşadığı ülkede kültürel değerlerimizi tanıtmaya istekli olur.

Ortak okul Hürriyet İlkokulu benzer serüvenleri sanki 1990 Almanya'sına (Berlin Duvarının yıkılışı) gelmiş gibi yaşarlar. Bu proje ile Almanya'nın en eski okul yarışması "Europäischen Wettbewerb"e ("Yarışma sonuçları", 2017) başvuru yapılmış ve Zaman Yolcuları, kendi kategorisindeki 222 proje arasından birinci seçilerek ülke çapında projenin içeriğini oluşturan Türk kültürünün tanınmasında rol oynamıştır.

Sonuç olarak, Yaşayan Kültürümüz ünitesinin yukarıda sıralanan beş kazanımı için de süreçsel drama tabanlı eTwinning projesinin en az bir etkinliği bulunmaktadır. Üstelik bu etkinlikler öğrencileri sıralarına mahkûm eden ders ya da çalışma kitaplarından bağımsız olarak canlandırma, rol yapma, yaratıcı yazma, oyun oynama, -miş gibi yapma, internet ve teknoloji kullanımı gibi öğrenenin aktif olduğu yapılandırmacı ve işbirlikçi öğrenme ortamları yaratmaları bakımından da derse katılımın zorunlu olmadığı Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilerin derse devam ve katılımını artırıcı bir rol üstlenmektedir.

4.1 Sonuçlar

Sonuç olarak, Yaşayan Kültürümüz ünitesinin yukarıda sıralanan beş kazanımı için de süreçsel drama tabanlı eTwinning projesinin en az bir etkinliği bulunmaktadır. Üstelik bu etkinlikler öğrencileri

sıralarına mahkûm eden ders ya da çalışma kitaplarından bağımsız olarak canlandırma, rol yapma, yaratıcı yazma, oyun oynama, -mış gibi yapma, internet ve teknoloji kullanımı gibi öğrenenin aktif olduğu yapılandırmacı ve işbirlikçi öğrenme ortamları yaratmaları bakımından da derse katılımın zorunlu olmadığı Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilerin derse devam ve katılımını artırıcı bir rol üstlenmektedir.

4.2 Tartışma ve Öneriler

Geçmişte eğitimin amacı bireye sadece bilgi ve beceri kazandırmak ve çocuğu yetişkin toplumuna hazırlamakken; bugün eğitimin amacı bunun yanı sıra ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi nerede ve nasıl kazanabileceğini bireye öğretmek, sürekli değişen toplum koşullarına uyum sağlayabilecek her türlü soruna yeni çözümler getirebilecek bireyler yetiştirmektir. (Razon, 1997) Bu yüzden, eğitimciler eğitim dünyasındaki yenilikleri, teknolojik ilerlemeleri ve yeni öğretim yöntem-tekniklerini sürekli olarak takip etmek durumdadır.

Özellikle dil öğretimi ve ana dili öğretmeni yetiştirmede etkili bir yöntem olarak kabul edilen dramının eğitim kademelerinde öneminin kavranması gereklidir. Öğretmenler sadece etkili öğrenmeyi desteklediği için değil, bilişsel öğrenmeyi de desteklediği için dramaya başvururlar. Dikkat, konsantrasyon ve problem çözme gibi çoğu temel düşünme becerisi drama aracılığıyla öğretilbilir (Landy, 1982).

Türkçe ve Türk Kültürü gibi dil öğretimi derslerinde, yaratıcı drama kullanılmasının etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir (Kraemer, 2002). Bu etkili yöntemi eTwinning gibi dünyanın herhangi bir yerinden bir okulun öğrencileri ile etkileşime, paylaşımına ve iletişime imkan tanıyan güvenli bir platformda yapılan projeler bünyesinde kullanmak, çok daha etkili olacaktır. Çünkü, dijital yerliler olarak isimlendirilen günümüz öğrencileri teknolojiye yatkın, teknolojiye kolaylıkla adapte olabilen bireylerdir (Prensky, 2001) ve ders süreçlerinde de bu dijital dünya ürünlerinin kullanılmasını beklemektedirler.

Bu araştırma sonuçları da göstermektedir ki, dijital yerliler olarak kabul edilen günümüz çocukları ile yapılan derslerde öğrencilerin daha aktif olduğu drama gibi yöntemler ve öğrencilerin teknoloji ürün, araç ve gereçlerini kullanarak farklı kültürlerle etkileşime geçebildikleri eTwinning projeleri, öğretim süreçlerine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır.

4.3 Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçları doğrultusunda hem uygulama hem de ileride bu alanda yapılacak çalışmalara yönelik geliştirilen öneriler ise şunlardır:

1. Sadece Türkçe ve Türk Kültürü dersinde değil, özellikle dil öğretimi odaklı tüm derslerde drama, etkili bir yöntem olarak eğitim ortamlarında kullanılabilir.
2. Tüm derslerde, öğrencilerin, 21. Yüzyıl becerilerini (Kültürel, bilgi, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve fazlası) geliştirmesi bakımından eTwinning projelerinden faydalanılabilir.

3. Özellikle yurt dışında bulunan Türk çocuklarının Türkiye ile olan bağlarının kuvvetlenmesi açısından eTwinning projelerinde Türkiye'deki okullardan proje ortağı seçilerek öğrencilerin Türkiye'de yeni arkadaşlıklar kurmasına ve Türk kültürünü daha yakından tanınmasına imkan sağlanabilir.
4. Sona eren projeler ile çeşitli proje yarışmalarına katılarak ya da proje çıktılarını çeşitli sosyal platformlarda, okullarda sergilenerek / paylaşılarak öğrencilerin aktif olarak hazırlayıp sundukları Türk kültürüne ait unsurlar, başka kültürlerle tanıtılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Arıcı, B. (2017). Yurt Dışında Görev Yapan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 480-500.
- Barkan, M. (2007). *Avrupa'da Türkçe Anadil Eğitimi Araştırması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kraemer, K. (2002). *Creative Dramatics Understanding Teachers' Perspectives*. Sanjose: Sanjose State University.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook Of Educational Drama And Theatre*. USA: Greenwood Press.
- MEB. (2009). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı* (1-10. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2015). http://etwinning.meb.gov.tr/sayfa/30/etwinning_nedir? adresinden alınmıştır
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds - A Framework For Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Pad, K. (2017). <https://www.kmk-pad.org/programme/etwinning/auszeichnungen/europaeischer-wettbewerb-2017/gewinnerprojekte-2017.html>. <https://www.kmk-pad.org/programme/etwinning/auszeichnungen/europaeischer-wettbewerb-2017/gewinnerprojekte-2017.html>. adresinden alınmıştır
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On The Horizon*, 1-6.
- Razon, N. (1997). *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*. İstanbul: ÇYDD Yayınları.
- Somyürek, S. (2014). Öğrenme Sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekme: Artırılmış Gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 63-80.
- Şen, Ü. (2016). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: İlk Öğretmenler ve İlk Türkçe Dersi Öğretim Programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1023-1036.

Uştuk, Ö. (2014). *Cecily O'Neill'in Süreç Drama Yaklaşımı ve Süreç Dramanın Bileşenleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeşil, A. E. (2017, Ekim). *eTwinning Projelerinde Drama Süreçleri*. <http://etwinningonline.eba.gov.tr/course/drama/> adresinden alınmıştır

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: YTB Yayınları.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yanıltmaca Tekerlemelerinin Faydaları

*Ebubekir ERASLAN**

Öz. Bir dili öğrenirken ilk edinilen beceri, konuşma becerisidir. Konuşma becerisinde pek çok faktör etkilidir. Yabancılar da Türkçe konuşmayı öğrenirken özellikle bazı seslerin sesletiminde büyük zorluklar yaşamaktadır. Ural-Altay dil ailesine mensup olmayan bir bireyin Türkçeyi öğrenmesi bu aileye mensup olanlar açısından biraz daha uzun sürmektedir. Özellikle Türkçede olup diğer dillerde olmayan sesler konuşmanın içerisine girdiğinde konuşma ve anlaşılma süresi uzamaktadır. Arapların “ç, ö, p, ü” gibi sesleri; İngilizlerin “ı, r” gibi sesleri çıkarmaları kendi dillerinin doğası gereği zor olacaktır. Fakat her dilde olduğu gibi Türkçede de var olan yanıltmaca tekerlemelerinin yabancılara Türkçe öğretimi alanının konuşma becerisine eklenmesiyle söz konusu seslerin boğumlanmasının doğru yapılması ve seslendirilmesi kolaylaşmaktadır. Çalışmamızın amacı yanıltmaca tekerlemelerinin yabancılara Türkçe öğretimindeki faydalarını tespit edebilmektir. Literatür taraması yöntemiyle pek çok kaynak taranmış, derslerimizden ve öğrencilerimizden elde ettiğimiz tecrübeler ışığında çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre yabancılara Türkçe öğretiminde yanıltmaca tekerlemelerinden istifade edilmesiyle; öğrencinin okuma-yazma-konuşma becerileri gelişecek, motivasyon gücü artacak, söz varlığına katkıda bulunulacak, jest-mimik kabiliyeti gelişecek, psikomotor becerileri zenginleşecek, hece bölmeyi öğrenecek, haya gücü kayda değer değişme gösterecektir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe Öğretimi, tekerleme, dil öğretimi.

Benefits of Deceitful Rhymes In Teaching Turkish To Foreigners

Abstract. The first skill acquired when learning a language is the ability to speak. Many factors are effective in speaking skills. Foreigners also have great difficulties in learning to speak Turkish, especially in the voice of some voices. It takes a little longer for a person who does not belong to the Ural-Altay language family to learn Turkish from the point of view of those who belong to this family. Especially when sounds that are in Turkish and are not in other languages enter the speech, the duration of speech and understanding is extended. Arab voices such as “ç, ö, p, ü”; It will be difficult for the British to make sounds like “ı, r” by the nature of their own language. But as in any language, the misleading rhymes that exist in Turkish are added to the ability to speak the field of teaching Turkish to foreigners, making it easier to make and voice these sounds correctly. The aim of our study is to determine the benefits of misleading rhymes in teaching Turkish to foreigners. Many resources were scanned using the literature review method, and various findings were reached in the light of the experience we received from our courses and students. According to these findings, and with the benefit of rhymes in teaching Turkish to foreigners sophistry of the learners reading, writing, speaking will increase the strength of motivation to develop skills, Word existence will contribute to the gestural ability will develop psychomotor skills will prosper, syllable breaks to learn, will show a remarkable change in the power of modesty.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, tongue twister, language teaching.

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

1. GİRİŞ

Dört temel dil becerisinden elde edilen ilk beceri konuşma becerisidir. İster ana dili olsun ister yabancı dil olsun bir dil önce konuşulur, sonra diğer beceriler kazanılır. Fakat konuşma olmadan diğer beceriler gelişemez. Bu yönüyle konuşma tüm beceriler içerisinde başat rodedir.

Yabancılar Türkçe öğrenirken daha doğrusu Türkçe konuşmaya başladıklarında karşılaştıkları sorunların başında kendi dillerinde olmayıp Türkçede var olan harflerin seslendirilmesi gelmektedir. Bu seslendirme esnasında yabancıların temelde “ç, ğ, ı, ş, ü” harflerini telaffuz edemediği gözlenmektedir. Farklı coğrafyalardan gelip Türkiye’de veyahut kendi ülkelerinde Türkçeyi öğrenmek isteyen öğrencilerde kendi dilleri özelinde seslendiremediği harfler sebebiyle öz güven ve motivasyon eksikliği, Türkçeyi geç öğrenme veya öğrenmekten kaçınma vb. istenilmeyen davranışların görüldüğü de bilinmektedir.

Dünyaya gelen çocuk konuşma becerisine hemen sahip olamaz. Çocuk yaş aldıkça çene, dudak, dil ve diş eti kaslarıyla dişlerinin gelişmesine müteakip çevresinden duyduklarıyla birlikte konuşmaya başlar. Kendi dilini öğrendikten sonra Türkçeyi ana dili dışında öğrenmek isteyen bir bireyin de çene, dudak, dil, diş etleri ve diş yapısının gelişmiş olması gerekir. Fakat söz gelimi Arap öğrenciler için “o, ö” ünlülerini telaffuz etmek kendi dil yapıları gereği oldukça güç olacaktır. Bu güçlüğü en asgari düzeye indirmek amacıyla yuvarlak ünlü olan bu iki ünlünün seslendirilmesi açısından en başta dudak egzersizlerden bu iki ünlü için uygun olanlarının yapılması, ardından bu ünlülerin yoğun olduğu yanlıtmacaların okuması Türkçeyi öğrenecek olan öğrenci için önem arz etmektedir.

1.1 Amaç

Çalışmamızın amacı, bağımsız söz cambazlığına dayanan tekerlemeler olarak da bilinen yanlıtmacaların yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmasının faydalarını ortaya çıkarmaktır. Bu zamana kadar literatürde genel olarak tüm tekerlemelerin önemine ve dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Fakat bu tekerlemelerden belki de en önemlisi olan yanlıtmacalar üzerinde ya çok eksik durulmuştur veyahut hiç durulmamıştır. Biz de bu çalışmamızda bu eksikliği gidermeye çalıştık.

1.2 Problem

“Yabancılar Türkçe öğretiminde yanlıtmaca tekerlemelerinin kullanılmasının faydaları nelerdir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Tekerleme

2.1.1. Tekerleme Nedir?

Tekerleme ile ilgili şu tanımlar yapılmaktadır:

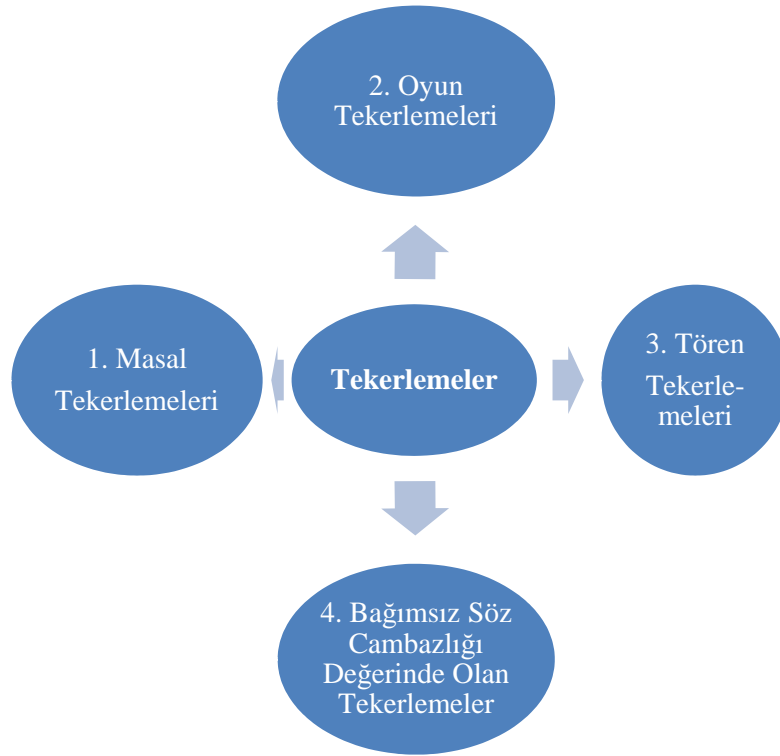
- Şekil, konu, muhteva ve işlevi bakımından sınırları tam ve kesin olarak çizilmemiş halk edebiyatı ürünleridir. (Duymaz, 2002, s. 9)

- Vezin, kafiye, seci veya aliterasyonlardan istifade ederek hislerin, fikirlerin, hâl ve hayallerin abartma, tuhaflık, zıtlık, benzetme, güldürü, kısa tanım yahut çağrışımlar yoluyla ortaya konulduğu manzum nitelikli basmakalıp sözlerdir. (Kaya, 1999, s. 545-546).
- Ses ve sözcük benzerliğinden yararlanılarak oluşturulan, yarı anlamsız hoş söyleyişli cümleciklere ya da sözlerdir. (Yardımcı, 1998, s. 8).

Bize göre de tekerleme; ses ve söz öbekleriyle farklı amaçlar için oluşturulan anlamlı veya anlamsız halk edebiyatı ürünüdür.

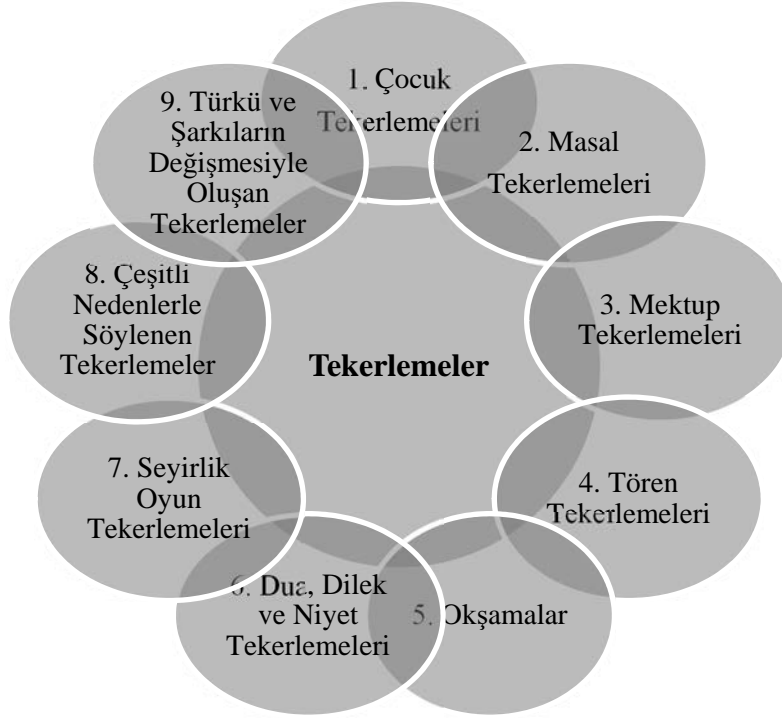
2.1.2. Tekerleme Çeşitleri

Boratav'ın (2013) yaptığı sınıflandırma tekerlemelerin daha çok kullanımına göre yapılmış bir tasniftir.



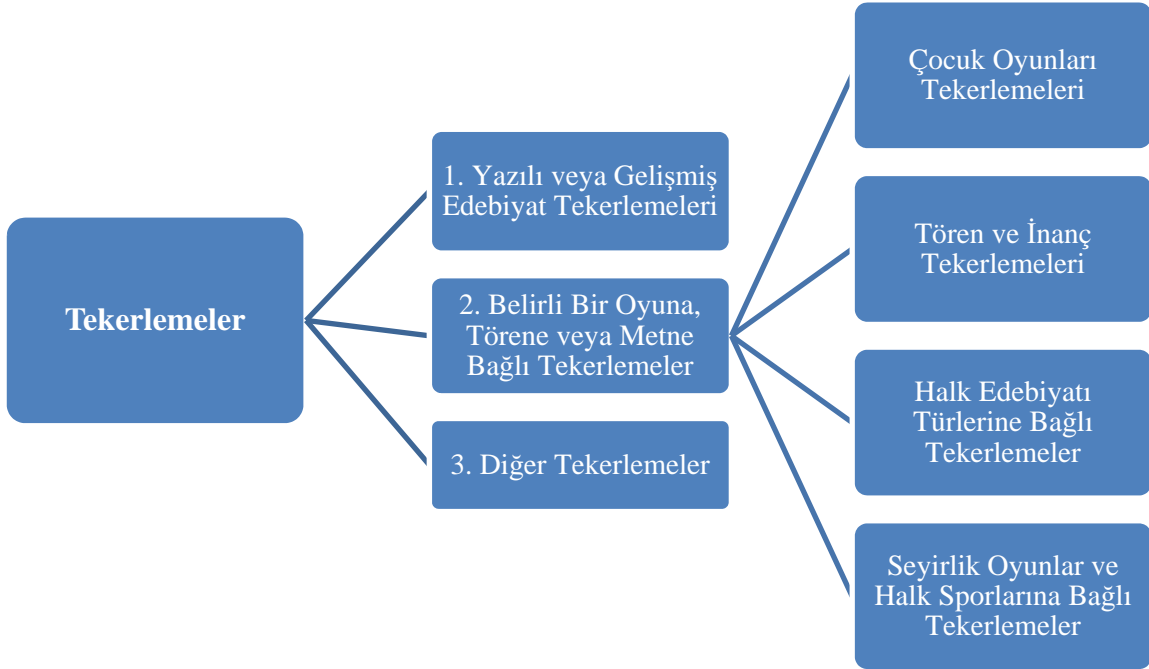
Şekil 1. Boratav'a Göre Tekerlemelerin Sınıflandırılması.

Kaya (1999) da tekerlemeleri diğer türlerle olan ilişkilerine göre sınıflandırma yapmıştır.



Şekil 2. Kaya'ya Göre Tekerlemelerin Sınıflandırılması.

Duymaz (2002) mevcut sınıflandırmaları hem diğer türlerle olan ilişkilerine göre hem de kullanımlarına göre değerlendirmiştir.



Şekil 3. Duymaz' a Göre Tekerlemelerin Sınıflandırılması

Literatürdeki sınıflandırmalar göz önüne alındığında tarafımızdan yapılan sınıflandırma da şu şekildedir:

Tekerlemeler

I. Halk Edebiyatı Türlerine Dayalı Tekerlemeler

1. Masal Tekerlemeleri
2. Ninni Tekerlemeleri
3. Bilmece Tekerlemeleri
4. Fıkra Tekerlemeleri
5. Deyim Tekerlemeleri
6. Atasözü Tekerlemeleri
7. Halk Hikâyeleri Tekerlemeleri
8. Saz Şairliği Geleneğindeki Tekerlemeler
9. Türkü ve Şarkıların Değiştirilmesiyle Oluşturulmuş Tekerlemeler

10. Seyirlik Oyunlarda Söylenen Tekerlemeler

- a) Karagöz Tekerlemesi
- b) Orta Oyunu Tekerlemesi
- c) Meddah Tekerlemesi

II. Diğer Tekerlemeler

1. Mektup Tekerlemeleri
2. Çocuk Tekerlemeleri
3. Okşama Tekerlemeleri
4. Oyun Tekerlemeleri (Şaşırtmacalar)
5. Dua, Dilek ve Niyet Tekerlemeleri
6. Tören Tekerlemeleri
7. Yergi, Övgü, Kızdırma ve Alay Tekerlemeleri
8. Çeşitli Nedenlerle Söylenen Tekerlemeler

9. Yanıltmaca (Bağımsız Söz Cambazlığına Dayanan Tekerlemeler)

2.2. Yanılmacalar (Bağımsız Söz Cambazlığına Dayanan Tekerlemeler)

2.2.1. Yanılmacı/Yanıltmaca Nedir?

Yanıltmacı veya ekli haliyle yanıltmacayla ilgili sözlüklerimizde şu tanımlar yapılmaktadır:

- Yanılmacı : Karşıdakini yanıltıp başka şey söylemesine yol açacak biçimde söylenmiş söz. (<https://sozluk.gov.tr/>, 27.08.2020, 01.14)

Karşısındakini şaşırtıp başka bir şey söylemesine sebep olacak tarzda düzenlenmiş söz, şaşırtıcı tekerleme. (<http://lugatim.com/s/YANILTMA%C3%87>, 03.09.2020, 10.15)

- Yanılmaca : Çabuk çabuk söylenmesi sırasında karışıklığa, dil dolaşmasına ve anlam değişmesine uğrayan söz grubu, yanıltmacı. (<https://sozluk.gov.tr/>, 27.08.2020, 01.14)

Karşısındakinin zihnini karıştırıp cevap veremeyecek duruma getirmek maksadıyla karışık ve yanıltıcı şeyler söyleme, safсата, mugâlata. (<http://lugatim.com/s/yan%C4%B1ltmaca>, 03.09.2020, 10.14)

Bize göre de yanıltmaca; söylenişleri birbirine yakın olan harflerden kurulu sözcüklerin oluşturduğu tam veya yarım cümle/cümleciklerden meydana getirilen kelime gruplarının tam ve de eksiksiz bir biçimde söylenmesine dayanan tekerleme çeşididir.

Yanıltmacalarda önemli olan husus; boğumlanma denilen boğazdan çıkan sese doğru bir biçim verebilmektir. Zaten boğumlanan bu ses aracılığıyla harfler ağızdan çıkmakta ve konuşma gerçekleşmektedir.

Boğumlanma alıştırmalarından yanıltmaca tekerlemeleri; bütünüyle anlamlı olmamakla birlikte dile, dudaklara ve çeneye esneklik kazandıracak söyleyişi zor harflerin bir arada kullanılmasıyla oluşturulmuştur. Boğumlanma yeteneğinin geliştirmek için söylenmesi güç yanıltmacalar yüksek sesle, önce yavaş sonra da hızlı hızlı tekrar edilmelidir. Bu yanıltmacalar okunurken öncelikle bütün harflerin hakkını vererek tane tane söylemeye çalışmak sonra da hızlı bir şekilde, yine tane tane bütün harfler çıkarılmaya çalışılarak yanıltmaca okunmasının devam edilmelidir. Yanılmaca tekerlemelerini okuma esnasında anlaşılır olmalarına dikkat edilmelidir. Yanılmacalar ses odacıklarının bilhassa ağız bölgesinde bulunan ses organlarının (dil, çene, dudak) hareketlenmesini, enerjik hâle gelmesini sağlar. (Eraslan, 2020, s. 211) Bu yüzden yabancıların dillerinde olmayıp Türkçede var olan harfleri rahatça çıkarılabilmesi için konuşma organlarının bu yanıltmacalarla geliştirilmesi gerekmektedir.

Yanıltmacaların satırları arasında ezgi ve ahenk bakımından bir uygunluk vardır. Kafiyeler, aliterasyonlar, seciler ve diğer ses benzetmeleri yanı sıra bazı taklitlerin, tavır, davranış ve mimiklerin de kullanılması yanıltmacaların anlatım gücünü artırır. (Duymaz, 2002, s.114). Böylece yabancılarla Türkçe öğretiminde yanıltmacalardan istifade edilirken hem öğrencinin konuşma organları gelişecek hem çıkaramadığı sesleri çıkarması daha kolaylaşacak hem de bir dili konuşurken olmazsa olmaz durumunda olan jest ve

mimikleri öğrenmesi kolaylaşacaktır. Üstelik tüm bunlar yanılımacaların yapısından gelen eğlendirirken öğretme özelliği de eklenmektedir.

2.2.2. Yabancılar Türkte Öğretiminde Yanılımaca Tekerlemelerinin Faydaları

Yanılımaca tekerlemesi hem ana dil konuşurlarının hem de Türkteyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin başvuracağı bir kaynaktır. Spor salonlarındaki ağırlıkların görevi neyse aslında yanılımacaların da görevi odur.

Yabancılar Türkte öğretiminde yanılımaca tekerlemelerinin kullanılmasının faydaları şunlardır:

- Tekrarlardan, ses benzerliği ve çağrışımlarından faydalanılarak oluşturulan söylenmesi zor yanılımaca tekerlemeleri okuma çalışmaları sırasında öğrenme ortamını eğlenceli bir ortama çevirir. Böylece yanılımaca tekerlemelerini eksiksiz söylemeye çalışan öğrenciler sesleri, sözcükleri doğru boğumlandırma ve akıcı söyleme becerisi kazanırlar. (Sever, Kaya ve Aslan, 2017, s. 120)
- Yanılımacalar dilin, ağız içerisinde kolay ve seri hareket edişini, rahat yuvarlanabilmesini sağlayan bir çeşit tekerlemelerdir. Yani yanılımacalar; sesin, dolayısıyla hecelerin temiz ve anlaşılır bir biçimde ağızdan çıkmasını sağlanmaktadır. Söylenemeyen heceler ya da hecelerdeki seslerin birbirine galip gelmesiyle yok olanların kazanılmasının sağlanması; boğumlanma bozukluklarının giderilmesi yanılımaca tekerlemeleri sayesinde olmaktadır. (Cihandır, 2009, s. 87)
- Yanılımaca tekerlemeleri aracılığıyla öğrenci Türkte hece kavramını, hece bölmeyi öğrenir ve de heceleri doğru ayırma çalışmalarıyla dil öğrenimini geliştirir.
- Yanılımaca tekerlemeleri öğrencinin dil sınırlarını tıpkı hayal gücünü, hayallerinin sınırlarını genişlettiği gibi genişletir.
- Yanılımaca tekerlemeleri içinde bulunan harf, hece ve kelime tekrarları, sözcükler arasındaki uyum ve ritimle öğrencinin dikkatini çekmekte ve öğrenciyi motive etmektedir. Dil ve anlatım yönünden yanılımacalar; öğrencilerde bu tür zevkle, defalarca ve eksiksiz okuma isteği uyandırmaktadır. Dolayısıyla yanılımacalar dikkat toplama amacına hizmet ederken okuma becerilerinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır.
- Dil tembelliği olan, konuşurken ve okurken sık sık dili sürçen, kelime tekrarı yapan, yanlış telaffuzlarda bulunan; içine kapanık, kendisini ifade edemeyen, öz güveni olmayan ve konuşurken heyecanlanan öğrenciler yanılımaca tekerlemelerini okudukça bu eksiklikleri ya da gelişmemiş yönleri eski durumlarına göre olumlu yönde artış gösterecektir.
- Yanılımacalar ritmik özellikleri sebebiyle; Türktenin telaffuz, tonlama, duraklama, vurgulama, boğumlanma ve ulama gibi ses hareketlerinin kullanımına ve bunların bir bütün halinde geliştirilmesine katkı sağlar. (Şentürk, 2008, s. 34)

- Yanılıtmacaların sık sık tekrar edilmesi ve ezberlenmesiyle, öğrencinin ezber yeteneği ve psikomotor dil becerileri gelişir. (Yalçın ve Aytaş, 2005, s. 75) Böylece öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesiyle dilsel bellek güçleri artacak, dili pratik kullanma yetenekleri de gelişecektir. (Nas, 2014, s. 325) (Şimşek, 2002, s. 45)
- Yanılıtmaca tekerlemeleriyle öğrenciler soyut ve somut kelimeleri öğrenirler. Bu da öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin zenginleşmesini sağlar.
- Yanılıtmacalar; şaşırtmaya ve güldürmeye dayandıkları için bunları hem dinlemek hem de söylemek hem de ezberlemek eğlenceli bir iştir. Bu sebeple öğrencinin yanılıtmacaları okuması farklı duyuuları harekete geçirecek bir eylem olacaktır. Böylece yanılıtmacalarla yabancı öğrenciler eğlenirken hem yeni beceriler kazanır hem öğrenmeleri kolaylaşır hem de öğrendikleri kalıcı hale gelmiş olur.
- Yanılıtmacalardan yararlanarak öğrencilerin hem yeni kelimeler öğrenmeleri hem yeni söyleyişler duymaları hem de öğrendikleri yeni kelimeleri kullanmaları sağlanır. Böylece yanılıtmacalar öğrencinin söz varlığına önemli katkılarda bulunmuş olur.
- Yanılıtmacalar, öğrencilerin Türkçeyi sevmelerini sağlar.
- Öğrencilerin Türklerin kullanıldığı jest ve mimikleri kavramasına katkıda bulunurlar.
- Yanılıtmaca tekerlemeleri özellikle benzer ses değerinde olan b-p, g-ğ, d-t, k-g harflerinin çıkarılmasında karşılaşılan problemlerin çözümünde etkilidir.

3.YÖNTEM

3.1.Evren-Örnekleme

Farklı çeşitlere ayrılan tekerlemelerin bir çeşidi olan yanılıtmacalar söylenmesi güç veya aynı mahreçten çıkan seslerin bir araya gelerek oluşturduğu konuşma egzersizleridir. Tekerleme evreni içerisinde yanılıtmaca örnekleme seçilerek bunun yabancılara Türkçe öğretiminde ne gibi faydaları olacağı üzerinde durulacaktır.

3.2.Veritoplama Yöntemi

Literatürde yabancılara Türkçe öğretim kitaplarıyla birlikte tekerlemeler üzerinde alan araştırması ve taraması yapılmış, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin hangi seslerde ve harflerde telaffuz sorunu yaşadığı tespit edildikten sonra bu öğrencilere hangi yanılıtmacaların tavsiye edileceği düşünülmüştür.

3.3. Verilerin Analizi

Literatürde genel anlamda tekerleme sınıflandırmalarında eksiklik yer almaktadır. Zira bağımsız söz cambazlığına dayanan yanılmaca tekerlemelerine rastlanılmadığı sınıflandırma örneklerine rastlanılmıştır. Ayrıca genel anlamda tekerlemeler üzerinde hem ana dil konuşurları ve yabancılar için faydalarına kısmî de olsa değinilmiştir. Fakat yanılmacalar üzerinde hem ana dil konuşurları için hem de yabancı öğrenciler için durulmamıştır. Halbuki konuşma becerisinin gelişmesinde yanılmacalar söz gelimi diksiyonda özellikle ve en çok kullanılan tekerleme çeşidir. Bu sebeple biz müstakil olarak yanılmacaların yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmasının faydalarını tespit etmeye karar verdik. Vardığımız bulgu ve sonuçların büyük bölümünün de yanılmacaların ana dil konuşurları için de aynı özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir.

3. BULGULAR

Türkçedeki bazı ses olayları, ünlü ve ünsüz uyumları, fiil ve iyelik eklerinin şahıslara göre çekimi gibi konularda yabancıların zorlandığı gözlenmektedir. Üstelik buna yabancıların Türkçe öğrenirken hedef dilde var olan fakat ana dillerinde var olmayan harflerin varlığı eklenmektedir.

Seslerin telaffuzundaki zorluk hedef kitlenin diline göre değişmekle birlikte ç, ğ, ı, ş ve ü gibi sesler yabancıların seslendirmekte zorlandığı öğelerin başında gelmektedir. (Er ve Bozkırlı, 2012, s. 63) Bu sebeple özellikle bu harflerin yer almadığı dillerin ana dil konuşurları, Türkçeyi öğrenmek istediklerinde bu harflerle ilgili okuyacakları yanılmaca tekerlemeleriyle boğumlanma kabiliyetleri gelişecek ve bu sesleri daha rahat telaffuz edeceklerdir. Aşağıdaki tabloda dünyada en çok konuşulan dillerde olmayıp Türkçede var olan ve yabancıların en çok zorlandığı harfler tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Dünyada En Çok Konuşulan Dillerde Olmayan Türkçede Var Olan Harfler

Diller	Türkçeye Göre Söylenilmesi Güç Harfler
Arapça	ç, ı, j, ğ, o, ö, p, ü
Farsça	ı, ğ, ö, ü
İngilizce	ç, ğ, ı, ö, ş, ü
Fransızca	ç, ğ, ı, ş

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Yabancılara Türkçe öğretirken yanılıtmaca tekerlemelerinin kullanılmasıyla öğrenciler şu faydalara ulaşabilirler:

- Doğru boğumlandırmayı ve akıcı konuşmayı öğrenirler.
- Konuşma organları gelişir.
- Boğumlandırma bozukluklarını düzeltirler.
- Türkçedeki hecelerin yerini ve heceleri bölmeyi öğrenirler.
- Hayal dünyaları gelişir.
- Dikkatlerini toplama, öz güven ve motivasyonlarının artmasına katkı sağlar.
- Telaffuz, tonlama, duraklama, vurgulama ve ulama gibi diksiyon konusunda temel alanlarda performansları artar.
- Psikomotor dil becerileri gelişir.
- Dilsel bellek güçlerinin kapasitesi genişler.
- Somut ve soyut kelimeleri öğrenirler.
- Hayal güçleri zenginleşir.
- Konuşma, okuma ve yazma becerileri gelişir ve zenginleşir.
- Kelime kadrolarına katkı sağlar.
- Türkçeyi sevmelerine neden olur.
- Jest ve mimikleri gelişir.

5.2. Tartışma

Yabancılara Türkçe öğretimi literatürü 2000’li yıllarla birlikte hızlı bir gelişme göstermeye başlamıştır. Farklı yöntem ve tekniklerle Türkçeyi yabancılara en iyi nasıl öğretebiliriz sorularına cevap olarak verilen tekerleme cevabına istinaden bu zamana kadar söz konusu bu alanda pek çok tez, kitap, makale ve bildiriler kaleme alınmıştır. Kaleme alınan bu eserler incelendiğinde tekerlemelere bir bütün olarak yaklaşıldığı, bazılarında yanılıtmacalara dahi yer verilmediği veyahut yanılıtmacaların uygulama alanına bile girilmediği görülmüştür. Halbuki tekerlemelerin bir çeşidi olan yanılıtmacalar, hem harflerin doğru ve düzgün telaffuzu için uygulanan boğumlanma alıştırmalarının hem de konuşma becerisinin ete kemiğe büründüğü diksiyon konusunda yapılan egzersizlerin en başında gelmektedir. Dolayısıyla yabancılara

Türkçe öğretimi alanında yanıltmacalardan istifade edilmesi hususunda görülen literatür boşluğu tarafımızdan giderilmeye çalışılmıştır.

Yapılan tekerleme tasniflerinin birbirlerine uymadığı, bazı tekerleme çeşitlerini dışarıda bıraktığı, tekerleme çeşitlerinin alt başlıklarının altındaki türlere dâhi yer verilmediği görüldüğünden tarafımızdan tüm tekerleme tasniflerini kapsayacak bir sınıflandırma yapılması yoluna gidilmiştir.

Söylenmesi zor ünlü ve ünsüz harflerin anlamlı ve anlamsız birleşmelerinden meydana gelen yanıltmaca tekerlemelerinin; ana dil konuşurlarının yanında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin de başvurması gereken ana dil egzersizlerinden biri olduğu ve bunların uygulanmasıyla ortaya çıkacak faydaların tespit edildiği bildirimimizde; hem yanıltmaca tekerlemeleri için hem de yabancılarla Türkçe öğretiminde yanıltmaca tekerlemelerinden istifade edilmesi husundaki literatür boşluğunun büyük bir miktarda doldurulduğu düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Alan uzmanı öğretim elemanlarımıza, öğretmenlerimize ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlere tavsiyelerimiz şu şekildedir:

- A1, A2 düzeyindeki öğrenciler geldikleri ülkeler göz önüne alınarak onların ana dillerinde olmayıp Türkçede olan harflerle ilgili yanıltmacaların öğrencilere mutlaka okutulması ve ezberletilmesi tavsiye edilmelidir.
- A1 ve A2 seviyelerinde dil, dudak, yanak ve diş etleri kaslarını geliştirici egzersizler yapılmalıdır.
- Harflerin çıkış yeri ve boğumlandırılması öğrencilere sezdirilip uygulamalı bir şekilde yaptırılmalıdır.
- Yabancılarla Türkçe öğretimi kitaplarında ünitelerde farklı her harf üzerinde yanıltmaca örnekleri ve uygulama alıştırmalarına yer verilmelidir.
- Derslerde telaffuz çalışmaları esnasında öğrencilere yanıltmaca örneklerini ezberlemeleri, yazmaları ve okumaları istenmelidir.
- Öğretim elemanlarına yabancılarla Türkçe öğretimi dersi kapsamında yanıltmacaların kullanılabilmesiyle ilgili meteryal-tasarım bilgisi verilmelidir.
- Derslerde sesli Türkçe sözlük, TRT Telaffuz Sözlüğü kullanılmalıdır.

Kaynakça

- Boratav, P. N. (2014). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı* (2. Baskı). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Cihandır, Y. (2009). *Kuzey Kıbrıs Cumhuriyeti'ndeki Okul Öncesi Çocukların "Ninni, Tekerleme ve Masal"lar Aracılığı ile Türkçe Dil Becerilerini Kazanmaları Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duymaz, A. (2002). *İrfanı Arzulayan Sözler, Tekerlemeler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Er, O. ve Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2) s. 51-69.
- Eraslan, E. (2020). *Diksiyon Güzel, Doğru, Düzgün ve Etkili Konuşmak*. (6. Baskı) İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Kaya, D. (1999). *Anonim Halk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Nas, R. (2014). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. (3. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Önal, M. N. (2002). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Oyun Tekerlemelerinin Yeri ve Önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 1-17.
- Sever, S. ve Kaya, Z. ve Aslan, C. (2017). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. (4. Baskı). İzmir: Tudem.
- Şentürk, H. (2008). *Ana Dil (Türkçe) Öğretiminde Tekerlemelerin Kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Şimşek, T. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. (4. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. (3. Baskı). Ankara: Akçay Yayınları.
- Yanıltmaca Tanımı. (t.y.). <http://lugatim.com/s/yan%C4%B1ltmaca> adresinden 03.09.2020 tarihinde erişilmiştir. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 27.08.2020 tarihine erişilmiştir.
- Yanıltmaç Tanımı. (t.y.). <http://lugatim.com/s/YANILTMA%C3%87> adresinden 03.09.2020 tarihinde erişilmiştir. <https://sozluk.gov.tr/>, 27.08.2020, 01.14
- Yardımcı, M. (1998). Kıbrıs ve Diğer Türk Ülkelerinde Ortak Ninni ve Tekerlemeler. *Doğu Akdeniz Üniversitesi II. Uluslararası Kıbrıs Araştırmaları Kongresi*, 24-27 Kasım, Gazimağusa.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı Bağlamında Karşılaştırılması

*Esra Nur TİRYAKİ**

*Serkan BİLGİLİ***

Öz. Yazma becerisinin geliştirilmesi bağlamında bugüne kadar üç ana yaklaşım ortaya konmuştur. Bu yaklaşımlar ürün odaklı yazma yaklaşımı, süreç odaklı yazma yaklaşımı ve tür odaklı yazma yaklaşımıdır. Bu çalışmada, İstanbul ve Yedi İklim (C1 Düzeyi) Türkçe ders kitaplarını tür odaklı yazma yaklaşımı açısından karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla yazılan iki farklı yayınevine (İstanbul ve Yedi İklim/C1 Düzeyi) ait ders kitapları oluşturmaktadır. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş, betimsel istatistik tekniklere göre (frekans ve yüzde) analiz edilip yorumlanmıştır. İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin açıklama/yönergeleri incelendiğinde İstanbul ders kitabındaki 36 yazma etkinliğinden 8 tanesinde, Yedi İklim ders kitabındaki 24 yazma etkinliğinden 5 tanesinde metin türünün açıkça belirtildiği görülmektedir. İstanbul ve Yedi İklim ders kitapları okuma metinleri ile yazma etkinlikleri arasındaki tür çeşitliliği yönünden karşılaştırılmıştır. İstanbul ders kitabındaki okuma metinlerinde en çok yer verilen tür makale (f=17), yazma etkinliklerinde ise en çok yer verilen tür denemedir (f=13). Yedi İklim ders kitabındaki okuma metinlerinde en çok yer verilen tür makale (f=11), yazma etkinliklerinde ise en çok yer verilen tür denemedir (f=11). İstanbul ve Yedi İklim C1 düzeyi ders kitapları “okuma metinleri ve yazma etkinliklerinin metin türü uyumluluğu” bakımından karşılaştırıldığında Yedi İklim ders kitabındaki okuma metinleri ve yazma etkinliklerinin uyumluluk oranı %37,5 iken İstanbul ders kitabında bu oranın %22,22 olduğu saptanmıştır. İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarının ikisinde de tür odaklı yaklaşıma göre yazma öğretimi yapılabilecek etkinliklere yer verildiği tespit edilmiş ve bulgularla örneklendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ders kitapları, tür odaklı yazma yaklaşımı.

Comparison of Textbooks on Teaching Turkish to Foreigners in the Context of Genre-Based Writing Approach

Abstract. In the context of developing writing skills, three main approaches have been put forward so far. These approaches are product-based writing approach, process-based writing approach and genre-based writing approach. In this study, it was aimed to compare İstanbul and Yedi İklim (C1 Level) Turkish textbooks in terms of genre-oriented writing approach. This research is a descriptive study in survey model. Qualitative data collection techniques were used in the research. The study group of the research consists of the textbooks of two different publishing houses (İstanbul and Yedi İklim / C1 Level) written for the purpose of teaching Turkish as a foreign language. The obtained data were presented in tables, analyzed and interpreted according to descriptive statistical techniques (frequency and percentage). When the explanations / instructions of the writing activities in the İstanbul and Yedi İklim textbooks are examined, it is seen that the text type is clearly stated in 8 of the 36 writing activities in the İstanbul textbook and in 5 of the 24 writing activities in the Yedi İklim textbook. İstanbul and Yedi İklim textbooks were compared in terms of genre diversity between reading texts and writing activities. The most frequently used type in the reading texts of the İstanbul textbook is the article (f = 17), and the most frequently used type in writing activities is the type of essay (f = 13). The most frequently used type in the reading texts of the Yedi İklim textbook is the article (f = 11) and the most frequently used type in writing activities is the type of essay (f = 11). When İstanbul and Yedi İklim textbooks were compared in terms of “text type compatibility of reading texts and writing activities”, it was found that the rate of compatibility of reading texts and writing activities in Yedi İklim textbook was 37.5%, while this rate was 22.22% in İstanbul textbook. It has

* Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye, esranurtiryaki@gmail.com

** Çetenli Ortaokulu-Altınözü Hatay, Türkiye, bilginus@hotmail.com

been determined that both Istanbul and Yedi İklim textbooks include activities that can teach writing according to a genre-oriented approach and are exemplified by the findings.

Keywords: teaching Turkish as a foreign language, textbooks, genre-based writing approach.

1. GİRİŞ

İnsanlar yüzyıllardır çeşitli nedenlerle yabancı dil öğrenmektedirler. Yabancı dil olarak Türkçeye duyulan ilgi de gittikçe artmaktadır. Dünyanın hemen her coğrafyasından insanlar ekonomik, siyasi, diplomatik, kültürel, eğitim vb. nedenlerle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek istemektedirler. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yurt içinde üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri, özel kurslar; yurt dışında ise genellikle Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Kişi ve kurumların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel başvuru kaynağı ders kitapları olmuştur. Dil öğretiminde eskiye göre daha çeşitli materyaller kullanılsa da ders kitapları başlıca öğretim materyali olma özelliğini korumaktadır. Yabancılarla Türkçe öğretiminde; temel dil becerilerinin öğretimine yönelik etkinlikler, dilin doğru ve etkili kullanıldığı metin örnekleri, günlük hayatta ihtiyaç duyulabilecek becerileri kazandırmayı amaçlayan gerçek durum senaryoları, ders kitapları aracılığıyla öğrencilere sunulmaktadır. Bu bakımdan ders kitapları önemli birer inceleme nesnesidir.

Tür genellikle “konuşmacı veya yazarlar tarafından sosyal bağlamın taleplerine verilen yanıtlar olarak işlev gören herhangi bir türden, sözlü veya yazılı ayırt edici bir söylem kategorisi” (Swales, 1990: 33) olarak tanımlanır. Tür odaklı yaklaşım farklı türde metinler oluşturulurken aynı sürecin izlenemeyeceğini savunmaktadır. Bu anlayışa göre bir deneme yazmak, gerek metinlerin taşıdığı dilsel özellikler (örneğin yüklem çekimleri) yönünden gerekse de yazar tarafından kullanılan üslup, anlatım biçimi, düşünceyi geliştirme yolları gibi yönlerden bir öykü yazmaktan farklıdır. Dolayısıyla bu metinleri oluştururken de metnin türüne özgü bir strateji izlenmelidir. Tür odaklı yaklaşım bu şekilde, öğrencilerin söz konusu türün metin özelliklerini ve dil biçimlerini yakalamasına yardım edilebileceğini öne sürer. Tür odaklı yazma yaklaşımında farklı türde metinlerin özellikleri, bu türlerin nerede ve nasıl kullanılabileceği, hedef metinler oluşturulurken dikkat edilmesi gereken dil ve üslup özelliklerinin neler olduğu üzerinde durulur.

Tür odaklı yaklaşımda yazma uygulaması bir “taklit etme” uygulaması değildir. “Tür temelli yaklaşımda yazma öğretimi, ürün temelli yaklaşımdaki gibi örnek metinler üzerinden yapılmaktadır. Ancak buradaki farklılık, ürün temelli yazma öğretimindeki ayrıntılı inceleme yapmadan yaptırılan taklit etme uygulamalarının aksine, bilinçli bir şekilde iyi yazılmış yazılardan öğrencilerin örnek almasına odaklanan uygulamalardır” (Özdemir, 2019: 557).

Tür odaklı yaklaşım hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için kullanılabilir. Her ikisinde de öğretim basamakları aynıdır. “Tür odaklı yabancı dil öğretiminde esas olarak yazılı ve sözlü metinler, türleri örneklendirir, şekilde kullanılır. Yazılı ve sözlü metinleri tür

açısından incelemenin birçok avantajının olmasının yanı sıra bu bizi kavramlardan ve işlevlerden daha kapsamlı bir biçimde düşünmeye yönlendirir” (Swales, 2004; akt. Yaylı ve Yaylı, 2014: 146).

Tür odaklı yaklaşımda örnek metinleri temin ve tespit etmek öğretmenin görevi olsa da oluşturulacak metnin türüne öğretmen tek başına karar veremeyebilir. İlgili ve ihtiyaçlar doğrultusunda bu süreç öğrenci - öğretmen işbirliğiyle yürütülür. Hangi türde metin yazılacağı belirlendikten sonra bu türün özellikleri ve örnek metinler öğretmen tarafından açıklanır. Ardından örnek metnin türün özellikleri çerçevesinde analizi yine öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte yapılır. Öğrencinin sürece dâhil edilmesi güdülenmeye yardımcı olur.

Tür odaklı yaklaşımda yazma öğretmeni ile öğrenci arasındaki etkileşime dayanan birkaç aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalarda öğretmenin rolü giderek pasifleşirken öğrenci giderek daha aktif olmaktadır.

Yaklaşım ortaya çıktığı dönemde araştırmacılar üç aşamalı döngüsel bir yazma modeli geliştirmiştir. Bu aşamalar;

- 1) Metin modelleme
- 2) Birlikte yazma
- 3) Bağımsız yazma aşamalarıdır.

Bu modelin tasarlanmasıyla ilgili kaynaklar Rothery’ye atıfta bulunmaktadır. “Rothery (1994), üç modül, içeren yazma döngüsünü tasarlamıştır.” (Yang, 2016: 38). Bazı kaynaklarda ise Rothery ile birlikte Callaghan ismine de yer verilmektedir. “Callaghan ve Rothery (1988) üç eğitim aşamasını içeren öğretme ve öğrenme döngüsünü geliştirmiştir.” (Sawangsamutchai ve Rattanavich, 2016: 56).

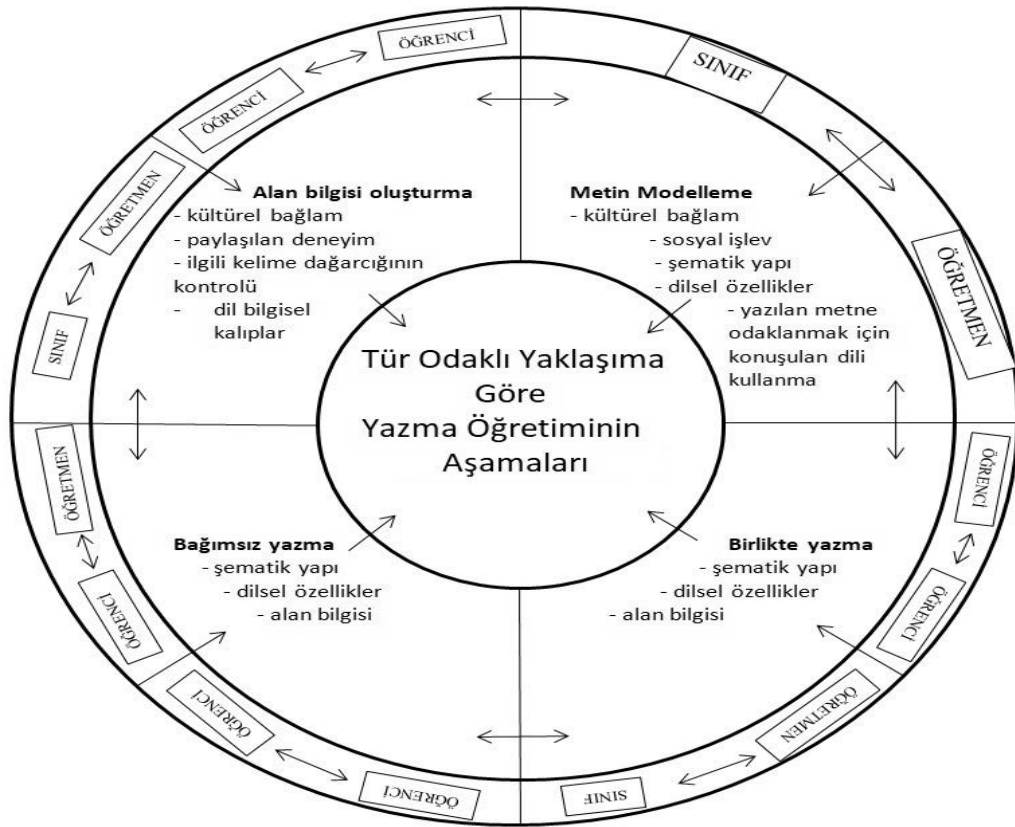
Tür odaklı yazma yaklaşımının başlangıçta üç aşamadan oluşan öğrenme öğretme modeli, daha sonra araştırmacılar tarafından bir aşama daha eklenerek geliştirilmiştir.

Modele eklenen bu dördüncü aşama “alan bilgisi oluşturma” aşamasıdır. Bu aşamanın eklenmesiyle ortaya dört aşamadan oluşan bir model çıkmıştır. Ancak alan bilgisi oluşturma aşaması son durumda ortaya çıkan bu modelin dördüncü değil birinci aşamasıdır.

Hyon (1996: 705), modele dördüncü aşamanın eklenmesiyle ilgili şunları söylemektedir: “Bazı araştırmacılar, öğrencilerin çeşitli okul türlerinde ustalaşmasına yardımcı olacak bir öğretim yaklaşımı oluşturmaya katkıda bulunan Okuryazarlık ve Eğitim Araştırma Ağı projesini (LERN) kurdu. Daha önce “alan bilgisi oluşturma” adı verilen bir aşama daha ekleyerek, modelleme, metnin ortak müzakere edilmesi ve metnin bağımsız olarak yapılandırılması olmak üzere daha önce üç aşamaya sahip olarak tanımlanan öğretme-öğrenme döngüsünü değiştirdiler.”

Masitoh ve Suprijadi (2015: 41) Paltridge’den modelin son durumdaki aşamalarını amaçlarıyla birlikte uyarlamıştır. Bu uyarlama şu şekilde özetlenebilir:

1. Alan Bilgisi Oluşturma (Building Knowledge of Field): Metin konusu hakkında ortak bir deneyimin ve kültürel bağlamın oluşturulması.
2. Metnin Modellenmesi (Modelling of Text): Öğrencilerin alan bilgisi oluşturma aşamasında daha önce araştırdığı alanla ilgili bir türün tanıtılması.
3. Birlikte Yazma (Joint Construction of Text): Öğretmen ve öğrenciler tarafından, bir önceki aşamada zaten öğrenilmiş olan metne benzer metinler oluşturmak için birlikte çalışılması.
4. Bağımsız Yazma (Independent Construction of Text): Öğrencilerin seçilen tür içinde kendi metinlerini üretmek için bağımsız olarak çalışmaları.



Şekil 1. Öğrenme öğretme döngüsü Hammond (1992: 17; akt. Kongpetch, 2006: 11)

Tür odaklı yazma yaklaşımı farklı türde metinler için farklı yazma süreçlerinin kullanılması gerektiğini ve bu süreçlerin öğrenci - öğretmen etkileşimi ile yürütülebileceğini savunan bir yaklaşımdır. Yaklaşım, yazma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenin giderek pasifleştiği öğrencinin ise giderek daha aktif olduğu dört aşamalı döngüsel bir model sunmaktadır. Modele göre sırasıyla yazılacak metnin konusu hakkında altyapı oluşturulur, örnek bir metin öğretmen rehberliğinde analiz edilir, örnek metinden yola çıkılarak benzer metinler üretilir ve son olarak da öğrenciler tarafından özgün metinler oluşturulur.

Tür odaklı yazma yaklaşımı özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde birçok ülkede uygulanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de benzer sonuçlar elde etmek olasıdır. Ancak öncelikle yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının bu yaklaşımla öğretim yapmaya uygun olup olmadığı ortaya konmalıdır. Bu nedenle araştırmanın amacı “iki farklı yayınevine ait yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının tür odaklı yazma yaklaşımına uygunluk bağlamında karşılaştırmak” olarak belirlenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- İstanbul ve Yedi İklim (C1 Düzeyi) ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde hangi metin türlerinin yazılması önerilmektedir?
- İstanbul ve Yedi İklim (C1 Düzeyi) ders kitaplarındaki okuma metinleri ile yazma etkinlikleri metin türleri bakımından ne oranda uyumludur?
- İstanbul ve Yedi İklim (C1 Düzeyi) ders kitaplarında tür odaklı yazma yaklaşımına uygun etkinlik örnekleri var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla yazılan iki farklı yayınevine (İstanbul ve Yedi İklim/C1 Düzeyi) ait ders kitapları oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş, betimsel istatistik tekniklere göre (frekans ve yüzde) analiz edilip yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

İstanbul ve Yedi İklim C1 düzeyi ders kitapları yazma etkinliklerinde belirtilen metin türleri, okuma metinleri ile yazma etkinliklerinin metin türü bakımından uyumluluğu yönlerinden karşılaştırılmıştır.

3.1. İstanbul ve Yedi İklim Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinlik Açıklamalarına Göre Metin Türleri

İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin açıklamaları/yönergeleri ve bu açıklamalardan hangi metin türlerinin önerildiği ile ilgili yordamalar aşağıda Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. İstanbul C1 Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Açıklamalarının Türlerle Yordanması

Ünite Adı	Metin Adı	Yazma Etkinliğinin Açıklaması	Etkinlik Açıklamasının Yorumu
Öyle Bir Geçer Zaman Ki	Saatin İcadı	Ülkenizde hangi takvimi kullanıyorsunuz? Bu takvimin ortaya çıkış hikâyesini yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Etkinlik yönergesinden düşünceye dayalı bir metin (makale) anlaşılmaktadır.
	24 Saat Yetmiyorsa	İstedığınız zamana dönme şansınız olsaydı hangi zamana gitmek isterdiniz ve neler yapardınız? Hayal edelim ve yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Etkinlik yönergesinden olaya dayalı bir metin (öykü ya da anı) anlaşılmaktadır.
	Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	Ülkenizin en ünlü bilim adamı kimdir? Araştıralım ve yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Etkinlik yönergesinden düşünceye dayalı bir metin (biyografi) anlaşılmaktadır.
Aşk Olsun	Aşkın Kimyası	Aşağıdaki metinde Mevlana Celâleddin Rumi'nin aşk tanımı bulunmaktadır. Bu tanımdan ne anlıyorsunuz? Açıklayarak yazalım. Aşk Nedir?	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Etkinlik yönergesinden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
	Ünlü Âşıklar ve Aşk Mektupları	Okuma metnindeki aşk mektuplarından yararlanarak edebi bir dille bir aşk mektubu yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça mektup olması gerektiği belirtilmektedir.
	Aşkın Sırrı	Aşağıdaki konularla ilgili ne düşünüyorsunuz? Birini seçerek düşüncelerimizi yazalım. A. Gerçek aşk nedir? B. İlk aşk unutulur mu? C. Aşkın gözü kör müdür?	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Etkinlik yönergesinden düşünceye dayalı bir metin (deneme) türü anlaşılmaktadır.
İşini Şansa Brakma	Büyük İkramiyeyi Kazanıp Sonra Kaybedenler	Başarıda şans mı önemlidir yoksa çalışma mı?	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Etkinlik yönergesinden düşünceye dayalı bir tartışma metni (deneme ya da söyleşi) anlaşılmaktadır.
	Satranç ve Tavla	Siz şans oyunları hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu tip oyunlarda sadece şans mı önemlidir? Kazanmadaki diğer faktörlerle ilgili görüşlerimizi yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Etkinlik yönergesinden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
	Elmas Gerdanlık	Siz bu devlet kuşuna (Hüma Kuşu) inanıyor musunuz, inanmıyor musunuz? İnanıyorsanız / inanmıyorsanız nedenleriyle birlikte bir olay anlatarak yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Etkinlik yönergesinden olaya dayalı bir metin (öykü) anlaşılmaktadır.
Bir Maruzatım Var	Arzuhalde Dilekçeye	Okuldan öğrenci belgesi almak için bir dilekçe örneği yazın.	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça dilekçe olması gerektiği belirtilmektedir.
	İş Görüşmelerinde İşverenler Nelere Dikkat Eder?	Aşağıdaki özgeçmiş formunu metin (ön mektup) şeklinde yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça mektup olması gerektiği belirtilmektedir.
	Fatih Sultan Mehmet Mahkemede	Gittiğiniz bir lokantada hesap beklediğinizden fazla geldi? Kime, nasıl şikâyet edersiniz? Lokantanın dilek ve şikâyet kutusuna bir yazı yazın.	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça mektup olması gerektiği belirtilmektedir.
Film şeridi Gibi	Lumiere Kardeşler	65 yaşındasınız. Bir anda kendinizi çok tehlikeli bir olayın içinde buldunuz. Geçmişteki yaşantınız film şeridi gibi gözünüzün önünden geçiyor. Yaşamınızın nasıl olduğunu yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Etkinlik yönergesinden otobiyografi türü anlaşılmaktadır.

	Susuz Yaz	Varsayalım siz bir sinema oyuncusunuz. Bir aşk filminde başrolü oynuyorsunuz. Bize senaryoyu anlatır mısınız? A. Kiminle oynuyorsunuz? B. Olay nerede geçiyor? C. Sonu nasıl bitiyor?	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (tanıtma yazısı) anlaşılmaktadır.
	Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri	Ülkeniz sinemaları hakkında neler biliyorsunuz? • Filmler • Yönetmenler • Film yıldızları • Sinemaların yapıları	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (tanıtma yazısı) anlaşılmaktadır.
Bilgi Dünyası	Bilge ve Bilgelik	1. Size göre insanoğlunun sizi en çok şaşırtan iki davranışı nedir? Yazalım. 2. Siz ne öneriyorsunuz?	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
	Bilgi Teknolojisi	Tarih boyunca insanlar bilgiyi nasıl kayıt altına almıştır? Araştırılm ve bilimsel bir yazı şeklinde yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bilimsel bir metin (makale) anlaşılmaktadır.
	Bilgi Toplumu ve Üniversiteler	Eğitimde ailenin mi yoksa okulun mu rolü önemlidir? Yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir tartışma metni (deneme) anlaşılmaktadır.
Sanat Sanat İçindir	Sanat Nedir?	1. Aşağıdaki dört resimden birini seçip inceleyelim. 2. Resim incelemenin dört aşaması ile onları oluşturan unsurları hatırlayarak resimlerdeki imgelerin dilini çözmeye çalışalım. Notlar alalım. • Tanımlama • Analiz • Yorumlama • Yargı 3. Her bir aşama için bir paragraf oluşturarak bir eleştiri yazısı kaleme alalım.	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça eleştiri olması gerektiği belirtilmektedir.
	Sanat Türleri	İstanbul'a hiç gelmemiş olan bir arkadaşınıza İstanbul'u nasıl anlatırsınız? Aşağıdaki örnek cümlelerdeki gibi sıfatlar oluşturarak bir paragraf yazın. - Bir yıl daha kalacak olduğum bu şehir... - İstanbul'da yaşamakta olan insanlar...	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergedeki iki örnek cümleden düşünceye dayalı bir metin (gezi yazısı) anlaşılmaktadır.
	Türk Süsleme Sanatları	Sanatı seviyor musunuz? Neden? Hangi sanatları seviyorsunuz? Neden? Bu üniteye öğrendiğiniz nedenleştirme yapılarını örneklerdeki gibi kullanarak anlatalım. - Lise öğretmenim yüzünden sanatı sevmiyorum. Bana hep düşük not verirdi. - Beni rahatlatığı için sanatı seviyorum.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
Suç ve Ceza	Suç Nedir?	Suçluları topluma kazandırmak için neler yapılmalıdır?	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
	Adalet Nedir?	Arkadaşımızla birlikte aşağıdaki durumlardan birini seçip olay raporunu göz önünde bulundurarak polis ve mağdur arasında geçen bir diyalog yazalım. - Evinize hırsız girdi.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden olaya dayalı bir metin tiyatro (skeç-diyalog) anlaşılmaktadır.

		- Çantanız çalındı. - Bir sürücü yolda bir çocuğa çarptı.	
	Esaretin Bedeli	Bir hapisshanede müdür olsanız suçluların eğitimi için ne gibi çalışmalar yaptınız? Rapor hâlinde yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça rapor olması gerektiği belirtilmektedir.
Hayata Gülümse	Mizah Her Kapıyı Açar	Mizah unsurları içeren bir fıkra, hikâye, masal biliyor musunuz? Yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça fıkra ya da mizahi öykü olması gerektiği belirtilmektedir.
	Mizah Türleri	1. Türkçedeki argo sözleri biliyor musunuz? Bunları kullanıyor musunuz? 2. Aşağıda Türkçede bulunan bazı argo kelimeler ve karşılıkları bulunmaktadır. Bunları kullanarak polisiye bir hikâye yazalım. (aparmak, bas git damlamak, dümen yapmak, enselemek, hava basmak, külyutmaz, zokayı yutmak, sinek avlamak, topuklamak, anasın gözü, bıçkın, çingar çıkarmak, delik, dikizlemek, mandepsiye basmak, postu deldirmek)	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça öykü olması gerektiği belirtilmektedir.
	Hasan Kaçan	Sizi en çok ne güldürür? Aşağıdaki metni okuyalım. Konuyla ilgili bir kompozisyon yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
Yastık Altı	Dünden Bugüne Para	Paranın olmadığı bir dünya hayal edin ve aşağıdaki anahtar kelimelerden de yararlanarak kısa bir öykü yazıp sınıfta arkadaşlarınızla paylaşalım. • alışveriş • konaklama • mülk sahibi olma • vergiler • devlet yönetimi	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça öykü olması gerektiği belirtilmektedir.
	Türkiye’de Enflasyonun Tarihsel Gelişimi	Gündelik hayatımızın en önemli araçlarından biri olan kredi kartları, neyin nesi? Cüzdanımızdaki ruh mu yoksa zamanın ruhu mu? Kredi kartlarının gündelik hayatımızdaki rolü nedir? Yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
	Öğrenciler için Tasarruf Yöntemleri	“Bir bankada hesap açtırdınız. Görevli, size banka kartınızın 10 gün sonra adresinize postalanacağını söyledi. 15 gün sonra banka kartınız gelmediği için banka şubesine gittiniz ve oradaki görevliler belirli bir tarih vermeyip beklemeniz gerektiğini söylediler ve sizi başlarından savmaya çalıştılar. Ayrıca kartınız gelmediği için ailenizin gönderdiği parayı çekemediniz ve parasız kaldınız.” Yukarıdaki metinden yola çıkarak bir şikâyet mektubu yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça mektup (şikâyet mektubu) olması gerektiği belirtilmektedir.
Dünya	Dünyamız	“Bir ağaç, herhangi bir prensten daha soyludur.” Alexander Pope Bu sözden yola çıkarak doğayla ilgili düşüncelerinizi anlatınız. - Doğa sizin için ne anlam ifade ediyor? - Yukarıdaki söz neyi anlatmak istiyor?	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
	Küresel Isınma Nedir?	Çevre sorunlarıyla ilgili bilinç oluşturmak, küresel ısınma konusunda farkındalık yaratmak için bir kampanya yapmak istiyorsunuz. İkili gruplar halinde çalışarak aşağıdaki konulara karar verelim ve bu	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça afiş olması gerektiği belirtilmektedir.

		<p>bilgileri kullanarak bir kampanya afişi hazırlayalım.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hangi çevre sorunları size göre daha öncelikli olarak ele alınmalı? - İnsanlardan bu konuda neler yapmalarını isteyeceksiniz? - Kampanyanızın çarpıcı olması için hangi slogan(lar)ı kullanacaksınız? - Kampanyanızın dikkat çekici olması için afişinizi nasıl tasarlayacaksınız? 	
	Dünya'dan Mars'a	<p>Bize çok yakın, çok sevdiğimiz birinin astronot olduğunu ve bir Mars yolculuğuna katıldığını düşünelim. Ona bir mektup yazalım.</p> <p>Astronot olduğumuzu ve bir Mars yolculuğunda olduğumuzu düşünelim. Dünyada bıraktığımız bir yakınımıza mektup yazalım.</p>	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça mektup olması gerektiği belirtilmektedir.
Dördüncü Kuvvet Medya	Gençlerin Medya Tüketimi	<p>Kim, neyi, neden, ne kadar ve ne zaman izliyor? Aşağıdaki soruları kullanarak bir anket hazırlayalım ve 5 arkadaşımıza uygulayalım. Elde ettiğimiz sonuçları bir rapor ile arkadaşlarımızla paylaşalım.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kişisel bilgiler - Günlük televizyon izleme süresi - Televizyon izleme sebepleri - En çok izlenen program türü 	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça bilimsel bir rapor olması gerektiği belirtilmektedir.
	Mert'in İletişim Serüveni	<p>Bir sanayicisiniz. Ürettiğiniz bir ürün var ve satılması için reklama ihtiyaç duyuyorsunuz. Ürününüzün reklamını hangi araçla yapacağınıza karar vermeniz gerekiyor. Sizi düşündüren nokta hangi aracı kullanırsanız ürününüzü en etkili şekilde tanıtacağınız konusu. Doğrusu karar vermek son derece güç. Aşağıdaki durumlardan birini seçin ve bunun için bir tanıtım hazırlayınız.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bastracağınız küçük el ilanları ile mi tanıtırsınız? - Belediyenin hoparlöründen ilan mı verdirdeniz? - Bir radyoda ya da televizyonda mı tanıtırsınız? - Bir gazeteğe ilan mı verseniz? - İnternet ortamında ürününüze ait bir web sitesi mi kursanız? 	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
	İnternet ve Medya Bağlılığı	<p>Sosyal medyanın kullanılması ile elde edilen başarılar nelerdir? Bir araştırma yapalım ve "Sosyal Medya ve Başarı" üzerine aşağıdaki maddeleri kullanarak bir deneme yazalım.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sosyal medya nedir? • Başarı nedir? • Sosyal medyanın başarı üzerinde bir etkisi var mıdır? • Sosyal medyayla başarı sağlayan kişiler var mıdır? • Bu konudaki başarı örnekleri nelerdir? • Bu konuda sizin düşünce ve önerileriniz nelerdir? 	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça deneme olması gerektiği belirtilmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde İstanbul C1 ders kitabındaki 36 yazma etkinliğinden yalnızca 8 tanesinde metin türünün açıkça belirtildiği görülmektedir. Etkinlik açıklamalarında genellikle öğrencilere birer senaryo verilerek bu senaryo üzerinden düşüncelerini yazmaları istenmektedir. Daha çok düşünceye dayalı metinlere yer verildiği; dilekçe, mektup, rapor gibi amaç odaklı metinlerin öğretiminin de hedeflendiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Yedi İklim C1 Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Açıklamalarının Türlerine Yordanması

Ünite Adı	Metin Adı	Yazma Etkinliğinin Açıklaması	Etkinlik Açıklamasının Yorumu
Spor	Daha Hızlı, Daha Yüksek, Daha Güçlü: Olimpiyatlar	Olimpiyat oyunlarının sizin şehrinizde düzenlenmesini istiyorsunuz. Bunun için Uluslararası Olimpiyat Komitesinin belirlediği ölçütlere göre bir sunum hazırlamanız gerekiyor. Arkadaşlarınızla beşer kişilik ekipler oluşturunuz. Ölçütlere göre şehrinizi tanıtıcı bir sunum hazırlayın.	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça bir tanıtma yazısı olması gerektiği belirtilmektedir.
	Spor Çeşitleri	En çok hangi spor dalı ilginizi çekiyor? Niçin? Konu hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
	Sağlıklı Yaşam için Spor	Ülkenizin en önemli gazetelerinden birinde "Sağlık Köşesi" yazıları yazıyorsunuz ve okurlarınızın sağlıkla ilgili sorularını size ayrılan köşenizden cevaplıyorsunuz. Aşağıdaki sorulardan birini okur kitlenizi de dikkate alarak bir paragraf olacak şekilde yazınız. - Kilolarımdan dolayı mutsuzum? Ne yapmalıyım? - Göbeğimi nasıl eritebilirim? - Kilo alamıyorum ne yapmamı önerirsiniz?	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça köşe yazısı olması gerektiği belirtilmektedir.
Değişen Dünya	Dünden Bugüne	İletişim alanında yaşanan gelişmeleri düşünerek iletişimin insan ilişkilerine getirdiği olumlu ve olumsuz yönleri yazalım.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
	Neredeyim?	Hangi ülkelerde nereleri/neleri görmek isterdiniz? Niçin?	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
	Yakın Gelecek	Geleceğin teknolojik dünyasında olmasını istediğiniz teknolojik bir makine bulunuz ve hayatınıza getireceği kolaylıkları yazınız.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
Kelimelerin Büyülü Dünyası	Sözlerin Gizemi	Aşağıdaki sözler hakkında ne düşünüyorsunuz? Yazınız.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir.

		<p>- Türk dili zengin geniş bir dildir. Her kavramı ifade kabiliyeti vardır. (Atatürk)</p> <p>- Türkçe bir dilden ziyade bir musikidir. (Tahsin Banguoğlu)</p> <p>- Türklerin gövdeleri ve sesleri gibi konuştukları dil de görkemlidir. (İbn Eşres)</p> <p>- Türkçe, dil âlimlerinden oluşmuş bir heyet, bir akademi tarafından şuurla yapılmış bir dil gibidir. (Max Müller)</p>	Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmalıdır.
	Sazın ve Sözüün Ustaları	Ünlü bir şair ya da yazarla röportaj yapma imkânınız olsaydı kimle yapardınız ve ona hangi soruları sorardınız?	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça röportaj olması gerektiği belirtilmektedir.
	Hayalden Mecaza	Aşağıdaki metni tamamlayınız. “Bir kış günüydü. Dışarıda lapa lapa kar yağıyordu. Bir pencerenizi kenarında oturuyor, bir yandan çay içiyor, bir yandan da dışarıda kartopu oynayan çocukları izliyordum. Birden uzaklarda gözüme bir şey takıldı.”	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir ancak metin tamamlama yöntemiyle yazılacak metin için giriş bölümü verilen metin öyküleyici (öykü ya da anı) türde bir metinden alınmıştır. Dolayısıyla metin türü için öykü ya da anı denebilir.
Canılar Âlemi	Hayvanlar	Aşağıdaki kelimelerden yararlanarak dinlediğiniz metni özetleyiniz. (içgüdü, dürtü, sevgi, çevre şartları, doğa, doğru, güç gösterisi, tecrübe, benzerlik, hayvan davranışları, insan davranışları)	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden bağımsız bir metinden oluşturmaktan ziyade bir özetleme çalışması yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.
	Bitkiler	“Kardelen Çiçeğinin Hikâyesi” adlı metinden hareketle verilen cümleleri yazarak tamamlayınız. - Bana göre metindeki “hercai” kadındır çünkü... - Bana göre metindeki “hercai” erkektir çünkü...	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmalıdır.
	Modern Hayat ve Canlılar Âlemi	Aşağıdaki görüşleri yazarak tamamlayalım. - Hayvanat bahçeleri hayvanlar için gereklidir çünkü... - Hayvanat bahçeleri hayvanlara zarar vermektedir çünkü...	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmalıdır.
Tarihe Yolculuk	Yazının Macerası (Dinleme Metni)	Dinlediğiniz metni yandaki “işaretleyelim” tablosunda bulunan kelimelerle özetleyiniz.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden bağımsız bir metinden oluşturmaktan ziyade bir özetleme çalışması yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.
	Medeniyetler (Dinleme Metni)	1. Ülkenizdeki tarihi eserlerden bazılarının niçin, ne zaman, nasıl ve kimler tarafından yapıldığını araştırıp yazınız.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. İki yönergeden oluşan yazma etkinliğinin birinci

		2. Yaşadığımız yerdeki tarihi eserleri geziniz ve eserlerle ilgili izlenim ve düşüncelerinizi yazınız.	yönergesinden makale, ikinci yönergesinden gezi yazısı türleri anlaşılmaktadır.
	Kilometre Taşlarımız (Dinleme Metni)	Kaşgarlı Mahmut, Ali Kuşçu ve Uluğ Bey hakkında aşağıdaki bilgileri yazınız. (benzerlikleri, farklılıkları, buluşları, eserleri, insanlığa faydaları)	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden karşılaştırmalı analiz sonucunda bir rapor yazılması gerektiği anlaşılmaktadır.
Bilimin Gözüyle	Sempozyuma Hazırlık	Bir sempozyumda bildiri sunsaydınız Yunus Emre'nin hangi yönünü ele alırdınız? Nelerden bahsederdiniz? - Yunus Emre'nin Türk ve Dünya Edebiyatındaki Yeri - Yunus Emre'ye Göre Sözü Değeri - Yunus Emre ve İnsan Sevgisi - Yunus Emre'de Barış ve Mutluluk	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
	Sempozyum Günleri	Aşağıdaki örnekten hareketle bir sempozyum davetiyesi yazınız.	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça davetiye olması gerektiği belirtilmektedir.
	Bildiri Sunuyorum	Aşağıdaki sempozyum bildirisi başvuru formunu dolduralım.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden bağımsız bir metinden oluşturmaktan ziyade boş bir formun kurallara uygun bir şekilde doldurulması gerektiği anlaşılmaktadır.
Sayılarla Hayat	Abaküsten Bilgisayara	Aşağıda bir metnin giriş bölümü verilmiştir. Bu bölümde verilen bilgilerden hareketle metni tamamlayınız.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir ancak metin tamamlama yöntemiyle yazılacak metin için giriş bölümü verilen metin bir söyleşiden alınmıştır. Dolayısıyla metin türü için söyleşi denebilir.
	Sayılar Ne Söyler?	Dünya hızla yaşıyor. Özellikle Avrupa ülkelerinde genç nüfusun azlığı o ülkeler için ileride büyük sorunlara neden olacaktır. Sizce nüfusun azalmasının sebepleri nelerdir? Nüfusun azalmasına yönelik ne tür tedbirler alınabilir? Yazınız.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Etkinlik yönergesinde verilen sayısal verilerden yola çıkarak düşünceye dayalı bir metin (deneme) yazılması gerektiği anlaşılmaktadır.
	Hayatımızdaki Sayılar	Aşağıda dokuz sayısı ile ilgili deyim ve atasözleri ve kırk sayısı ile ilgili deyim ve kalıp sözler açıklamaları ile birlikte verilmiştir. Bu deyim ve atasözlerinden de yararlanarak bir öykü ya da herhangi bir konu hakkında açıklama yazısı yazınız.	Etkinlik açıklamasında metin türünün açıkça öykü olması gerektiği belirtilmektedir.

Kişiler Kişilikler	Bilim Adamı	İpucu olarak verilen ifadelerden yararlanarak Cahit Arf'ın hayatını ve neden dünyaca sevilen bir bilim adamı olduğunu anlatan bir yazı yazalım. İpuçları: dünyaya gelişi, eğitimi, iş hayatı, başarıları, dünyaca tanınması	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden biyografi türü anlaşılmaktadır.
	Kişiliğin Anahtarı: El Yazısı	Yazı karakteri ile bireyin karakteri arasında bir bağlantı olduğuna inanıyor musunuz? Nedenini örnekleriyle açıklayınız.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.
	Yüz Hatları ile Karakter Okumak	Kişilik özellikleri ile fiziksel özellikler arasında bir bağlantı olduğuna inanıyor musunuz? Nedenini örnekleriyle açıklayınız.	Etkinlik açıklamasında metin türü açıkça belirtilmemiştir. Yönergeden düşünceye dayalı bir metin (deneme) anlaşılmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde Yedi İklim C1 ders kitabındaki 24 yazma etkinliğinden yalnızca 5 tanesinde metin türünün açıkça belirtildiği görülmektedir. Etkinlik açıklamalarında öğrencilerden onlara verilen senaryolar üzerinden düşüncelerini yazmaları, düşünceye dayalı metinler üretmeleri istenmektedir. Yazma etkinliklerinde öğrencilerden verilen metinlere bağlı olarak özetleme, metin tamamlama, form doldurma gibi çalışmalar da yapmaları beklenmektedir.

İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarının yazma etkinliklerinde belirtilen türler yönünden benzer özellikler taşıdığı anlaşılmaktadır. Her iki kitapta da düşünceye dayalı metinlere daha çok yer verilmiş; edebi metinlerden çok rapor, dilekçe, mektup, başvuru formu gibi sosyal yaşamda kullanılabilecek metin türlerini öğretilmesi amaçlanmıştır.

3. 2. İstanbul ve Yedi İklim Ders Kitaplarındaki Metinler ile Yazma Etkinliklerinin Metin Türleri Yönünden Uyumluluğu

İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarındaki metinlerin türleri ile yazma etkinliklerinde belirtilen metin türlerine ait karşılaştırmalar aşağıda Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. İstanbul C1 Ders Kitabındaki Metinlerle Yazma Etkinliklerinde Belirtilen Metinlerin Türleri

Ünite Adı	Metin Adı	Metnin Türü	Etkinlikte Belirtilen Metnin Türü
Öyle Bir Geçer Zaman Ki	Saatin İcadı 24 Saat Yetmiyorsa Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	Makale Söyleşi Anı	Makale Öykü – anı Biyografi
Aşk Olsun	Aşkın Kimyası Ünlü Aşklar ve Aşk Mektupları Aşkın Sırrı	Makale Biyografi Öykü	Deneme Mektup (Edebi Mektup) Deneme
İşini Şansa Bırakma	Büyük İkramiyeyi Kazanıp Sonra Kaybedenler Satranç ve Tavla Elmas Gerdanlık	Deneme – söyleşi Makale Öykü	Deneme – söyleşi Deneme Öykü

Bir Maruzatım Var	Arzuahlden Dilekçeye İş Görüşmelerinde İşverenler Nelere Dikkat Eder? Fatih Sultan Mehmet Mahkemedede	Makale Söyleşi Anı	Dilekçe Mektup Mektup
Film şeridi Gibi	Lumiere Kardeşler Susuz Yaz Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri	Biyografi Röportaj Makale	Otobiyografi Tanıtma yazısı Tanıtma yazısı
Bilgi Dünyası	Bilge ve Bilgelik Bilgi Teknolojisi Bilgi Toplumu ve Üniversiteler	Deneme Deneme Makale	Deneme Makale Deneme
Sanat Sanat İçindir	Sanat Nedir? Sanat Türleri Türk Süsleme Sanatları	Makale Makale Makale	Eleştiri Gezi yazısı Deneme
Suç ve Ceza	Suç Nedir? Adalet Nedir? Esaretin Bedeli	Deneme Makale Rapor	Deneme Tiyatro - diyalog Rapor
Hayata Gülümse	Mizah Her Kapıyı Açar Mizah Türleri Hasan Kaçan	Deneme Makale Biyografi	Fıkra – mizahi öykü Öykü Deneme
Yastık Altı	Dünden Bugüne Para Türkiye’de Enflasyonun Tarihsel Gelişimi Öğrenciler için Tasarruf Yöntemleri	Makale Makale Söyleşi	Öykü Deneme Mektup (Şikâyet Mektubu)
Dünya	Dünyamız Küresel Isınma Nedir? Dünya’dan Mars’a	Makale Makale Makale	Deneme Afiş Mektup
Dördüncü Kuvvet Medya	Gençlerin Medya Tüketimi Mert’in İletişim Serüveni İnternet ve Medya Bağımlılığı	Rapor Tiyatro Makale	Rapor Deneme Deneme

İstanbul C1 düzeyi ders kitabındaki 36 okuma metni türlerine göre makale (f=17), deneme(f=5), söyleşi(f=3), biyografi(f=3), rapor(f=2), anı(f=2), öykü(f=2), röportaj(f=1), tiyatro (f=1), şeklinde sınıflandırılabilir. Ders kitabında en çok yer verilen metin türü makaledir. Kitapta yer alan 36 okuma metninden 17’sinin türü makaledir. Makaleden sonra ise en çok deneme türüne yer verilmiştir. Ders kitabındaki metinlerden 5’i deneme türündedir.

Kitaptaki yazma etkinlikleri metin türlerine göre deneme (f=13), mektup(f=5), öykü(f=4), makale(f=2), rapor(f=2), tanıtma yazısı(f=2), biyografi(f=1), otobiyografi(f=1), afiş(f=1), fıkra(f=1), tiyatro(f=1), gezi yazısı(f=1), eleştiri(f=1), dilekçe(f=1) şeklinde sınıflandırılabilir. Bu bakımdan yazma etkinliklerinin okuma metinlerine göre türler bakımından daha çeşitli olduğu anlaşılmaktadır. Yazma etkinliklerinde en çok yerilen metin türü denemedir. 36 yazma etkinliğinden 13’ü deneme türündedir.

Metinler metin türü çeşitliliği yönünden incelendiğinde 9 farklı metin türü olduğu görülmektedir. Yazma etkinlikleri metin türü çeşitliliği yönünden incelendiğinde 14 farklı metin türü olduğu görülmektedir.

Okuma metinleri ile yazma etkinliklerinin tür açısından uyumluluğu incelendiğinde %22,22 oranında uyumlu oldukları görülmektedir. 36 metinden 8’inde okuma metninin türü ile yazma etkinliğinde belirtilen tür aynıdır. Geri kalan 28 metinde metin türleri farklıdır.

Tablo 4. Yedi İklim C1 Ders Kitabındaki Metinlerle Yazma Etkinliklerinde Belirtilen Metinlerin Türleri

Ünite Adı	Metin Adı	Metnin Türü	Etkinlikte Belirtilen Metnin Türü
Spor	Daha Hızlı, Daha Yüksek, Daha Güçlü: Olimpiyatlar	Makale	Tanıtma yazısı
	Spor Çeşitleri	Makale	Deneme
	Sağlıklı Yaşam için Spor	Köşe yazısı	Köşe yazısı
Değişen Dünya	Dünden Bugüne	Makale	Deneme
	Neredeyim?	Gezi yazısı	Deneme
	Yakın Gelecek	Makale	Deneme
Kelimelerin Büyülü Dünyası	Sözlerin Gizemi	Anı	Deneme
	Sazın ve Sözün Ustaları	Röportaj	Röportaj
	Hayalden Mecaza	Deneme	Öykü – anı
Canlılar Âlemi	Hayvanlar	Makale	Özetleme
	Bitkiler	Makale	Deneme
	Modern Hayat ve Canlılar Âlemi	Deneme	Deneme
Tarihe Yolculuk	Yazının Macerası	Makale	Özetleme
	Medeniyetler	Makale	1. Makale 2. Gezi yazısı
	Kilometre Taşlarımız	Biyografi	Rapor
Bilimin Gözüyle	Sempozyuma Hazırlık	Makale	Deneme
	Sempozyum Günleri	Davetiye	Davetiye
	Bildiri Sunuyorum	Makale	Form doldurma
Sayılarla Hayat	Abaküsten Bilgisayara	Söyleşi	Söyleşi
	Sayılar Ne Söyler?	Rapor	Deneme
	Hayatımızdaki Sayılar	Makale	Öykü
Kişiler Kişilikler	Bilim Adamı	Biyografi	Biyografi
	Kişiliğin Anahtarı: El Yazısı	Deneme	Deneme
	Yüz Hatları ile Karakter Okumak	Deneme	Deneme

Yedi İklim C1 düzeyi ders kitabındaki 24 okuma metni, türlerine göre makale (f=11), deneme (f=5), biyografi (f=2), rapor(f=1), söyleşi(f=1), röportaj(f=1), anı(f=1), gezi yazısı(f=1), davetiye(f=1) şeklinde sınıflandırılabilir. Ders kitabında en çok yer verilen metin türü makaledir. Kitapta yer alan 24 okuma metninden 11'inin türü makaledir. Makaleden sonra ise en çok deneme türüne yer verilmiştir. Ders kitabındaki metinlerden 5'i deneme türündedir.

Kitaptaki yazma etkinlikleri metin türlerine göre deneme(f=11), öykü(f=2), davetiye (f=2), makale(f=1), rapor(f=1), tanıtma yazısı(f=1), biyografi(f=1), gezi yazısı(f=1), eleştiri(f=1), söyleşi(f=1) şeklinde sınıflandırılabilir. “Medeniyetler” metni için bir yazma etkinliğinde iki farklı metin yazılması önerilmektedir. Özetleme ve form doldurma etkinlikleri birer metin türü olmadığından sınıflamaya dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla 24 yazma etkinliğinden 22 metin türü çıkarılmaktadır.

Metinler metin türü çeşitliliği yönünden incelendiğinde 9 farklı metin türü olduğu görülmektedir. Yazma etkinlikleri metin türü çeşitliliği yönünden incelendiğinde 10 farklı metin türü olduğu görülmektedir.

Okuma metinleri ile yazma etkinliklerinin tür açısından uyumluluğu incelendiğinde %37,5 oranında uyumlu oldukları görülmektedir. 24 metinden 9'ünde okuma metninin türü ile yazma etkinliğinde belirtilen tür aynıdır. Geri kalan 15 metinde metin türleri farklıdır.

3. 4. İstanbul ve Yedi İklim Ders Kitaplarından Tür Odaklı Yazma Yaklaşımına Uygun Etkinlik Örnekleri

Aşağıda İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarından tür odaklı yazma yaklaşımına uygun olabilecek metin ve etkinlik örnekleri verilmiştir.

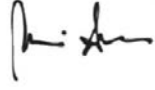
Resim 1. İstanbul C1 ders kitabı günlük hayat konusu hazırlık çalışması (2013: 66)

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

1 Aşağıdaki dilekçe örneği sizce hangi durum için yazılmıştır?

Tarih: 02.01.2013

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanlığına,
2302511 numaralı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencisiyim. Yurt başvurusu için öğrenci belgemin hazırlanıp tarafıma verilmesini istiyorum.
Saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı: Ahmet Başaran
İmza: 

Adres: Akkaya Mah. Yılmaz Sok.
Ömür Apt. No: 51/9 Beşiktaş/İSTANBUL
Tel: 0520 548 52 78

Resim 2. İstanbul C1 ders kitabı günlük hayat konusu yazma etkinliği (2013: 68)

YAZMA

8 Aşağıdaki yapılan açıklamaya uygun bir şekilde siz de okuldan öğrenci belgesi almak için bir dilekçe örneği yazın.

Dilekçe Planı

- Kurum Adı:** Dilekçenin sunulacağı kurumun adı, kâğıdın üst tarafına satırı ortalayacak şekilde yazılır. Kurum adının tamamı ya da adı oluşturan kelimelerin ilk harfleri büyük yazılır. Kurum adının sonuna gelecek şekilde bir alt satıra kurumun bulunduğu il ve ilçe adı yazılır.
- Dilekçe Metni:** Dilekçeyi yazan kişi kendisini kısaca tanıtır. İstek veya şikâyetini kısa ve öz bir anlatımla dile getirir.
- Saygı Sözü:** İstek veya şikâyetin dile getirildiği paragraftan sonra satırbaşı yapılır. "Gereğini arz ederim.", "Gereğini rica ederim.", "Gereğini bilgilerinize sunarım." gibi saygı sözlerinden biri yazılır. Alt makamdaki bir kişi üst makama yazıyorsa "Gereğini arz ederim.", üst makamdaki biri alt makama yazıyorsa "Gereğini rica ederim." sözünü kullanır.
- Tarih:** Saygı sözünden sonra, metnin sağ alt köşesine tarih, gün/ay/yıl olarak yazılır.
- Ad-Soyad, İmza:** Tarihin hemen altına dilekçeyi yazan kişi adını, soyadını yazar, hemen altına imzasını atar.
- EK:** Eğer dilekçe ile birlikte başka belgeler de sunulacaksa, metnin sol alt köşesine "EK" yazılıp altına bu belgelerin adları numara verilerek sıralanır.
- Adres:** Sol alt köşeye dilekçeyi yazan kişinin adresi yazılır.

Tür odaklı yazma yaklaşımına göre yazma öğretiminin aşamalarından biri metin modellemidir. Bu aşamada yazılacak metne örnek olacak bir metin yapı ve içerik yönünden incelenir. Yukarıdaki

resimlerden birincisinde bir dilekçe örneği verilmiştir. Bu dilekçeden dilekçe türünün şematik yapısı ve kullanım amacı kolayca anlaşılabilir. Aynı konunun yazma etkinliği ise ikinci resimde görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden dilekçeye ait unsurların nasıl kullanılması gerektiği açıklanmıştır. Hazırlık çalışmasında verilen örnek dilekçe ile birlikte bu etkinlik tür odaklı yazma yaklaşımına uygun niteliktedir.

Resim 3. İstanbul C1 ders kitabı dünya bugün konusu konuşma etkinliği (2013: 184)



Resim 4. İstanbul C1 ders kitabı dünya bugün konusu yazma etkinliği (2013: 184)

YAZMA

5) Çevre sorunlarıyla ilgili bilinç oluşturmak, küresel ısınma konusunda farkındalık yaratmak için bir kampanya yapmak istiyorsunuz. İkilili gruplar halinde çalışarak aşağıdaki konulara karar verelim ve bu bilgileri kullanarak bir kampanya afişi hazırlayalım.

- Hangi çevre sorunları size göre daha öncelikli olarak ele alınmalı?
- İnsanlardan bu konuda neler yapmalarını isteyeceksiniz?
- Kampanyanızın çarpıcı olması için hangi slogan(lar)ı kullanacaksınız?
- Kampanyanızın dikkat çekici olması için afişinizi nasıl tasarlayacaksınız?

Resim 3'te dünya bugün konusu ile ilgili konuşma etkinliğinde yer verilen bir afiş örneği görülmektedir. Aynı konunun aynı sayfadaki yazma etkinliğinde (Resim 4) ise öğrencilerden afiş hazırlamaları

istenmektedir. Öğrenciler afiş hazırlamadan önce onlara konuşma etkinliğindeki afiş örneğinin gösterilmesi ve sonrasında yazma etkinliğinin yapılması ile tür odalı yazma yaklaşımına uygun bir yazma çalışması gerçekleştirilmiş olacaktır.

Resim 5. Yedi İklim C1 ders kitabı sempozyum günleri metni yazma etkinliği (2015: 118)




6. Davetiye yazalım. Sempozyuma Davet



Resim 5'te Yedi İklim ders kitabından alınan bir yazma etkinliği görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden bir sempozyum için davetiye yazmaları istenmektedir. Aynı zamanda örnek bir davetiye de verilmiştir. Yazma etkinliği yapılırken alan bilgisi oluşturma, verilen örnek metni analiz etme, birlikte yazma ve bağımsız yazma adımları takip edilerek tür odaklı yazma çalışması yapılabilir. Etkinlikte davetiyenin hangi bağlamda hangi sosyal amaçlarla kullanılacağı, içeriğinde hangi bilgilere yer verileceği ve bu bilgilerin şemaya nasıl yerleştirileceği bilgileri öğretmen tarafından örnek metin üzerinden gösterilmelidir.

Resim 6. Yedi İklim C1 ders kitabı bilim adamı metninden alınan parçalar (2015: 156-157)

A. BİLİM ADAMI

 **1. Okuyalım, işaretleyelim.**
Cahit ARF

Bir ülkenin gelişmesi, o ülkenin bilim ve sanat anlayışının gelişmesiyle mümkün olmaktadır. Hiç şüphesiz ki, bilim bu konuda çok önemli bir rol oynar. Cahit Arf isimli bilim adamı da ülkesinin gelişmesine, matematik alanında yaptığı üstün çalışmalarla büyük katkılarda bulunmuştur. Matematik dehası lakabı takılan Türk bilim adamına aynı zamanda Ordinaryüs unvanı da verilmiştir.

Cahit ARF, 11 Ekim 1910 tarihinde Selanik ilinde doğmuştur. Bu dönemde bu bölge, Osmanlı Devleti'nin elinde bulunuyordu. 1912 yılında ilk Balkan Savaşı çıktığında, ünlü matematikçi iki yaşındaydı. Osmanlı Devleti Balkan Savaşını kaybettiğinde ise Cahit Arf, ailesi ile birlikte İstanbul'a gelmiştir. Arf, bu tarihten sonra İstanbul'da yaşamaya başlamıştır. Ünlü bilim adamı burada ilk olarak Beşiktaş Sultanisi, sonra da İstanbul Sultanisi'nde eğitim görmüştür. Arf bu yıllarda, okuldaki arkadaşlarıyla pek konuşmaz ve de dışarı çıkmazdı. Sınıf arkadaşlarıyla zaman geçirmemesi utançlarından, dışarı çıkmaması ise ailesinin yasağından kaynaklanmaktaydı.

Cahit Arf, matematik alanında olağanüstü katkı ve çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar ise, her zaman önemsenerek ödüksüz bırakılmamıştır. KATÜ, ODTÜ ve İTÜ gibi teknik üniversitelerden aldığı doktora unvanları, başarılarının meyvesini aldığıın kanıtlarıdır.

Matematik profesörü, hayatını adadığı matematikte en önemli çalışmalarını cebir ve sayılar teorisi alanında yapmıştır. Arf sabitleri denilen kavram da, sayılar teorisi alanındaki çalışmalarının bir meyvesidir. Almanya'da hazırlamış olduğu Hasee-Arf teoremi de, bir diğer önemli başarı meyvesidir. Bunların dışında uygulamalı matematik dalında yayımladığı birçok makaleyle matematik bilimine hizmet vermiştir.

Yaptığı çalışmalarla Ordinaryüs profesör unvanı alan Cahit Arf'ın hayatı, Türk Edebiyatının en önemli yazarlarından birisi olan Oğuz Atay tarafından "Bir Bilim Adamının Romanı" adıyla da kaleme alınmıştır. Bu ünlü bilim adamı, aynı zamanda Türk tarihindeki en önemli bilim adamlarından biri olmasını, Türk parası olan 10 TL'nin arka kısmına resmi konularak kanıtlamıştır. Bilim adamı, 1997 yılının son günlerinde kalp krizi geçirek hayata gözlerini yummuştur.

Resim 7. Yedi İklim C1 ders kitabı bilim adamı metni yazma etkinliği (2015: 160)

 **6. Yazalım.**
Onun Hayatı

İpucu olarak verilen ifadelerden yararlanarak Cahit Arf'ın hayatını ve neden dünyaca sevilen bir bilim adamı olduğunu anlatan bir metin yazalım.

Dünyaya gelişi
Eğitimi
İş hayatı
Başarıları
Dünyaca tanınması

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

160 Ünite 0 • Kışilic, Kışilicler

Yukarıdaki resimlerden Resim 6, Cahit Arf'ın biyografisinden alınmıştır. Bu biyografi metni Yedi İklim ders kitabının 156-157. sayfalarında yer almaktadır. Aynı metne ait yazma etkinliğinde ise öğrencilerden Cahit Arf'ın hayatını yazmaları istenmektedir. Metin türü ile yazma etkinliğinde öğrencilerin yazacağı metnin türü aynıdır. Aynı zamanda "Bilim Adamı" adlı metin de yazma etkinliğinin metin modelleme

adımında analiz edilecek örnek metne uygundur. Dolayısıyla bu etkinlik tür odaklı yazma yaklaşımına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

İstanbul C1 düzeyi ders kitabındaki okuma metinleri türlerine göre sınıflandırıldığında 9 farklı türe yer verildiği görülmektedir. Aynı kitabın yazma etkinlikleri metin türlerine göre sınıflandırıldığında ise 14 farklı tür olduğu anlaşılmaktadır. Okuma metinleri ile yazma etkinlikleri arasındaki bu tür çeşitliliği Yedi İklim C1 düzeyi ders kitabında daha azdır. Yedi İklim C1 düzeyi ders kitabındaki okuma metinleri türlerine göre sınıflandırıldığında 9 farklı türe yer verildiği görülmektedir. Yazma etkinlikleri sınıflandırıldığında ise 10 farklı metin türü olduğu anlaşılmaktadır.

Yaylı ve Yaylı (2018), yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini değerlendirmiştir. Çalışmalarında Yedi iklim Türkçe serisi kitaplarını ele almışlardır. Çalışmalarında B1 ve B2 kitaplarındaki etkinliklerde gazete haberi, iş ilanı, film özeti, e-posta, film senaryosu, davet mektubu, anı, özgeçmiş, katılım mektubu, değerlendirme raporu, hikâye, iş başvurusu mektubu, restoran değerlendirme yazısı, film eleştirisi, fıkra ve yemek tarifi gibi türlere yer verildiğini tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada C1 ve C2 kitaplarında değişik türlerde (sunum, köşe yazısı, röportaj, bildiri başvuru formu, senaryo, hiciv metni, taşlama, haber metni, tiyatro oyunu, öneri, diyalog yazımı, masal vb.) yazma etkinliklerinin yaygın olduğu sonucuna varılmıştır. Serin ve Turan (2015) Yeni Hitit Türkçe öğretim setini inceledikleri çalışmalarında her üç düzeyde de metin türü çeşitliliğinin fazla olduğu sonucuna varmışlardır. Buna ek olarak C1 düzeyinde bilimsel metin, deneme, makale, biyografi, köşe yazısı, fıkra, haber metni gibi türlerin yüksek oranda kullanıldığını belirtmişlerdir. Her iki çalışmanın sonucu da bu çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Okuma metinleri ve yazma etkinlikleri tür odaklı değerlendirildiğinde edebi türlerden çok makale, dilekçe, rapor, mektup, davetiye gibi günlük hayatta ihtiyaç duyulabilecek türde metinlerin tercih edildiği görülmektedir. Akbulut ve Yaylı (2015), yabancılara Türkçe öğretimi A1- A2 düzeyi ders kitaplarının benimsediği izlençe türlerini inceledikleri çalışmalarında çoğunlukla kavramsal – işlevsel izlencenin benimsendiğini ortaya koymuştur.

İstanbul ve Yedi İklim C1 düzeyi ders kitapları okuma metinleri ve yazma etkinliklerinin metin türü uyumluluğu bakımından karşılaştırılmıştır. Yedi İklim ders kitabındaki 24 okuma metni ve yazma etkinliğinin 9'u birbiriyle uyumludur. Bu uyumluluk oransal olarak %37,5'tir. İstanbul ders kitabındaki 36 okuma metni ve yazma etkinliğinin 8'i birbiriyle uyumludur. Bu uyumluluk oransal olarak %22,22'dir. İki kitap karşılaştırıldığında Yedi İklim ders kitabındaki okuma metinleri ve yazma etkinlikleri bu anlamda daha uyumludur.

İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarının ikisinde de tür odaklı yaklaşıma göre yazma öğretimi yapılabilecek etkinlikler bulunmaktadır. İstanbul ve Yedi İklim ders kitapları yabancılara Türkçe öğretiminde tür odaklı yaklaşıma göre yazma eğitimi vermeye uygun niteliktedir. Şimşek (2016) de İstanbul yabancılar için Türkçe öğretimi ile Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti ders kitaplarını temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelemiş ve yazma becerisi etkinliklerine önem verildiği, alıştırmalarda öğrenci ihtiyaçlarının gözetildiği sonuçlarına varmıştır.

Kaynakça

- Akbulut, S. ve YAYLI, D. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi A1-A2 Düzeyi Ders Kitapları Üzerine Bir İzence Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 35-46.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL quarterly*, 30(4), 693-722.
- “İstanbul” Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı C1 / +. (2013). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi
- Kongpetch, S. (2006). Using a genre-based approach to teach writing to Thai students: A case study. *Prospect*, 21(2), 3-33.
- Masitoh, S. ve Suprijadi, D. (2015). Improving Students' Ability in Writing Descriptive Text Using Genre Based Approach (GBA) at The Eight Grade Students of SMP Islam Terpadu Fitrah Inani. *ELTIN Jorunal, Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 3(1), 38-52.
- Özdemir, O. (2019). Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(1), 545-573.
- Sawangsamutchai, Y. ve Rattanavich, S. (2016). A Comparison of Seventh Grade Thai Students' Reading Comprehension and Motivation to Read English through Applied Instruction Based on the Genre-Based Approach and the Teacher's Manual. *English Language Teaching*, 9(4), 54-63.
- Serin, N. ve Turan, E. (2015). Yunus Emre Türkçe Öğretimi Seti'nde Yer Alan Metinlerin Tür, Tema ve Özgünlük Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1229-1250.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Şimşek, R. ve Aktaş, T. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).

- Yang, Y. (2016). Teaching Chinese College ESL Writing: A Genre-Based Approach. *English language teaching*, 9(9), 36-44.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). Tür Odaklı Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 143-152.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 132-145.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2015). *Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı C1 Seviyesi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

Ana Dili Arapça Olan Yabancı Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Hataları Üzerine Bir Değerlendirme

Gülşen TORUSDAĞ*

Öz. Hedef dilin normlarından sapma olarak tanımlanabilen hata, yabancı dil öğreniminde kaçınılmazdır. Dil öğrenenlerin hedef dildeki yazılı anlatım hatalarının çözümlenmesi, 1950-70'li yıllarda yabancı dil öğretimi araştırmalarında etkin olan karşıtsal çözümlemeye (contrastive analysis) dayanır. Karşıtsal çözümlemede, anadil ile hedef dil dizgeleri karşılaştırılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenir. Hedef dildeki karmaşık ve zor yapılar önceden tespit edilerek olası hatalar tahmin edilir ve buna uygun dil öğretim yöntem ve materyali hazırlanarak hataların önüne geçmeye çalışılır (Lado: 1964). Karşıtsal çözümlemenin yetersiz kaldığı anlaşılınca, 1980'lerden itibaren yabancı dil öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki hatalarının çözümlenmesine dayalı hata çözümlemesi (error analysis) yöntemi güncel bir yaklaşım olarak kullanılmaya başlanır. Hedef dilbilgisinin yapılandırıldığı en önemli bilgiyi sunduğu için, dil öğrenenlerin yaptığı yazılı anlatım hatalarının çözümlenmesi bu tür araştırmaların merkezinde yer alır (Corder: 1967). Çalışma, yüksek öğrenimlerini Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde sürdüren, Türkçe C1 dil düzeyine sahip yabancı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında karşılaştıkları dil problemlerini belirlemeyi, bu bağlamda Türkçe öğretiminde üzerinde durulması gereken konular hakkında önerilerde bulunmayı hedeflemektedir. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinin farklı fakültelerinde lisans düzeyinde eğitim yapmak amacıyla Filistin, Cezayir, Suriye, Ürdün, Irak ve Dubai'den gelen, anadilleri Arapça olan 20 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk olarak öğrencilere, hangi dilleri bildiklerini ve bu dillere maruz kalma süreçlerini belirlemek; Türkçe yazılı anlatımda karşılaştıkları problemleri önce kendilerinden öğrenmek amacıyla, on sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir. İkinci olarak öğrencilerden, 'ülkelerinden Van'a geliş süreçlerini ve geleceğe yönelik planlarını' anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Sorulara verilen cevaplardan ve hedef dilde üretilen yazılı anlatımlardan elde edilen veriler Corder (1975)'in hata çözümlemesi bağlamında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen hata örnekleri ilgili başlıklarda öğrencilerin tümcelerini değiştirilmeden birebir verilmiştir. Hatalar belirlenmiş, kategorilerine göre, yazımsal, sesbilgisel/yazıbirimsel, sözlüksel-anlamsal ve biçim-sözdizimsel temel hatalar ve bunların alt başlıkları şeklinde sınıflandırılmıştır. Daha sonra sayısal olarak değerlendirilen bulgular görsel olarak da ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı öğrenci, Türkçe öğretimi, yazılı anlatım, hata çözümlemesi.

An Evaluation on Turkish Written Expression Errors of Foreign Students whose Native Language is Arabic

Abstract. The error that can be defined as the deviation from the norms of the target language is inevitable in foreign language learning. The analysis of language learners' written expression errors in the target language is based on the contrastive analysis that was active in foreign language teaching research in the 1950s and 70s. In the contrastive analysis, the similarities and differences between the native language and the target language are compared. Complex and difficult structures in the target language are determined in advance, possible mistakes are predicted, and language teaching methods and materials are prepared accordingly to prevent mistakes (Lado: 1964). When it is understood that the contrastive analysis is insufficient, the error analysis method, which is based on the analysis of the errors in the written expressions of foreign language learners, has been used as an up-to-date approach since the 1980s. Since it provides the most important information by which the target grammar is structured, the analysis of written expression errors made by language learners is at the center of such research (Corder: 1967). The study group consists of 20 students, whose native language is Arabic, from Palestine, Algeria, Syria, Jordan, Iraq, and Dubai in order to study at the different faculties of Van Yüzüncü Yıl University. The

* Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye, gtorosdag@yyu.edu.tr

study aims to identify the language problems faced by foreign students with C1 level of Turkish, who continue their higher education in Van Yüzüncü Yıl University, in their written expressions in Turkish, and in this context, to make suggestions on issues that need to be addressed in Turkish teaching. Two types of data collection tools were used in the study. Firstly, a structured interview form consisting of ten questions was given to the students in order to determine which languages they know and their exposure to these languages and to learn from themselves the problems they encountered in Turkish written expression. Secondly, the students were asked to write a composition describing "their arrival in Van from their country and their plans for the future". The data obtained from the answers given to the questions and the written expressions produced in the target language were evaluated in the context of error analysis of Corder (1975). The error examples obtained from the students' written expressions were given in the relevant headings without changing the sentences of the students. Errors were identified and classified according to their categories as orthographic, phonetic/graphemic, lexical-semantic and morpho-syntactic basic errors, and their subtitles. Then, the findings, which were evaluated numerically, were expressed visually.

Keywords: Foreign student, Turkish teaching, written expression, error analysis.

1. GİRİŞ

Dil, bilgiyi düzenlemek, işlemek ve bir kişiden diğerine, vücut bulmuş bir zihinden diğerine aktarmak için kullanılır. Dil öğrenme, kullanımdan yapının belirlenmesini, dünyanın diğer tüm yönlerini öğrenmede olduğu gibi, ifadelerin ve olayların hatırlanması, deneyimin sınıflandırılması, uyaranlar arasındaki kalıpların belirlenmesi, kavramsal şema ve örneklerden prototiplerin genelleştirilmesi ve düşünmede bilişsel modellerin, metaforların, analogilerin ve imgelerin kullanılması olarak açıklanabilen, bilişin tam kapsamını gerektirir (Robinson & Ellis (Eds.), 2008: 3).

“Çocuğun doğduğunda yakın çevresinden edindiği dil *ana dil* olarak adlandırılırken, insanların ana dili dışında, içinde yaşadıkları toplumda her tür ihtiyaçlarını karşılamada kullandıkları dile *ikinci dil*, bunların dışında öğrendikleri dile *yabancı dil* denilmektedir.” (Günday, 2015: 8).

Corder (1967: 163)’a göre,

- 1- Ana dil edinimi kaçınılmazken yabancı dil öğreniminde böyle bir kaçınılmazlık yoktur.
- 2- Ana dil edinimi olgunlaşma sürecinin bir parçasıyken yabancı dil öğrenimi normalde sadece olgunlaşma süreci büyük ölçüde tamamlandıktan sonra başlar.
- 3- Bebek açık bir dil davranışına sahip olmadan ana dil edinimine başlarken yabancı dil öğrenende hiç şüphesiz bu davranış vardır.
- 4- Ana dil edinimini sağlayan motivasyon yabancı dil öğrenimindeki motivasyondan farklıdır. Bu belirgin farklılıklar, birinci ve ikinci dilin öğrenilmesi süreci hakkında hiçbir şey ifade etmez.

Dil öğreniminde ‘dinleme ve okuma’ anlamaya dayalı dil becerileri iken ‘konuşma ve yazma’ anlatmaya dayalı dil becerileridir. Birbirini tamamlayan dört dil becerisinden yazma en zor öğrenilen dil becerisidir. Yazma becerisi dil becerilerinin son basamağını oluştursa da bir dili iyi konuşabilmek ya da her

dinlediğini anlayabilmek bir dilin yeterli öğrenildiğini göstermez. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kendilerini yazılı olarak da ifade etmeleri gerekir (Balcı, 2016: 39; Çiçek, 2016: 97-98).

Bir dil kullanıcısı veri işleme ve hipotez oluşturma süreciyle edinilmiş bir dizi bilişsel yapıya sahiptir. Bu süreçte hata yapması öğrenme sürecinin kanıtıdır. Bu yalnızca beklenen değil aynı zamanda gerekli olan bir durumdur. Öğrenenin, 'yaratıcı yapı hipotezi' denilen süreçte, maruz kaldığı dildeki dilsel verilere ve öğretimden aldığı yardımlara dayanarak, kendisinin hedef dilin gramerini oluşturduğu görülmüştür (Corder: 1975: 202-203). Birçok araştırmacı yabancı dil öğrenenin farkına varmadan zihninde yarattığı sistemi tanımlamak için 1972'de Selinker'in ileri sürdüğü ara dil (interlanguage) ifadesini kullanmaktadır. Bu karmaşık sistem, ara dil sistemi, ara dil bilgisi ya da öğrenenin dili olarak da adlandırılmaktadır. Selinker'in (1971, 1972) ara dil kavramını geliştirmesi, bu karmaşık ve çoğu zaman bilinçli yapıcı süreç üzerindeki geniş kapsamlı, bilişsel etkilere vurgu yapmıştır. Bu sürece, dil aktarımı, öğrenilen dilin kurallarının aşırı genelleştirilmesi, eğitim transferi, dil öğrenme stratejileri ve iletişim stratejileri gibi bir dizi başka faktör eşlik etmektedir. Ara dil, öğrenenin ikinci bir dili yaratma sürecini ifade eder. (Ellis, 2008: 396).

1.1. Amaç

Çalışma, yüksek öğrenimlerini Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde sürdüren, Türkçe C1 dil düzeyine sahip; Filistin, Cezayir, Suriye, Ürdün, Irak ve Dubai'den gelen, ana dilleri Arapça olan 20 yabancı öğrencinin Türkçe yazılı anlatımlarından hareketle hatalarını belirlemeyi, bu bağlamda hatalar kalıcı hale gelmeden, öncelenmesi ve üzerinde durulması gereken konuları belirlemeyi ve önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır.

1.2. Problem

Yüksek öğrenimlerini Türkiye'de yapan ve Türkçe C1 dil düzeyine sahip yabancı öğrenciler daha çok hangi yazılı anlatım hatalarını yapmaktadırlar?

Bu hataların giderilmesi için neler yapılabilir?

2. YÖNTEM

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dilleri Arapça olan 20 yabancı öğrencinin hedef dilde ürettikleri yazılı anlatımlarındaki hataların çözümlendiği bu çalışmada kuramsal altyapıyı, 1980'lerden itibaren güncel bir yaklaşım olarak kullanılmaya başlanan *hata çözümlemesi* yöntemi oluşturmaktadır.

2.1. Evren-Örneklem

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinin farklı fakültelerinde lisans düzeyinde eğitim yapmak amacıyla farklı ülkelerden gelen Türkçe C1 dil düzeyine sahip yabancı öğrenciler araştırmanın evrenini oluştururken

Filistin, Cezayir, Suriye, Ürdün, Irak ve Dubai'den gelen, ana dilleri Arapça olan 20 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması

Nitel araştırma doğasındaki çalışmada, iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk olarak öğrencilere, hangi dilleri bildiklerini ve bu dillere maruz kalma süreçlerini belirlemek; Türkçe yazılı anlatımda karşılaştıkları problemleri önce kendilerinden öğrenmek amacıyla, on sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir:

- 1- Ana diliniz nedir?
- 2- Kaç dil biliyorsunuz?
- 3- Kendi ülkenizde aile ortamınızda hangi dili konuşuyordunuz?
- 4- Ev dışında, okul gibi resmi ortamlarda hangi dili konuşuyordunuz?
- 5- Kaç yıldır Türkiye'de yaşıyorsunuz?
- 6- Türkiye'de Arapça bilen arkadaşlarınızla hangi dilde iletişim kuruyorsunuz?
- 7- Türkçe öğrenmeye ne zaman başladınız?
- 8- TÖMER'de Türkçe öğretim programına katıldınız mı?
- 9- Türkçe konuşanlarla iletişim kurmada zorlanıyor musunuz?
- 10- Türkçe yazılı anlatım yaparken, örneğin sınavlarda, karşılaştığınız dil problemleri nelerdir?

İkinci veri toplama aracı olarak öğrencilerden, 'ülkelerinden Van'a geliş süreçlerini ve geleceğe yönelik planlarını' anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Sorulara verilen cevaplardan ve hedef dilde üretilen yazılı anlatımlardan elde edilen veriler Corder (1975)'in *hata çözümlemesi* bağlamında değerlendirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Dil öğrenenler hem anlarken hem de üretirken hata yapabilirler. Hata, hedef dilin normlarından sapma olarak tanımlanmaktadır. Corder (1975), hata analizinde,

- 1- Dil öğrenenlerden toplanan yazılı anlatım örneklerindeki hataların sınıflandırılması,
- 2- Hataların değerlendirilmesi,
- 3- Hataların açıklanması olmak üzere üç basamak belirlemiştir.

Bu çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken Corder (1975)'in belirlediği bu sıralamaya uyulmuştur. Buna göre, hatalar belirlenmiş, türlerine göre sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen hata örnekleri ilgili başlıklarda öğrencilerin tümceleri değiştirilmeden birebir verilmiştir. Hatalar kategorilerine göre, yazımsal, sesbilgisel/yazıbirimsel, sözlüksel-anlamsal ve biçim-sözdizimsel temel hatalar ve bunların alt başlıkları şeklinde sınıflandırılmış, değerlendirmeler yapıldıktan sonra hata örnekleri ait oldukları başlıklarda açıklanmıştır.

3. BULGULAR

Yabancı dil öğrenenlerin çoğu için, tüm dil hatalarını ortadan kaldırmak neredeyse imkânsızdır. Bazı hatalar tecrübe ile azaltılabilirken, bazılarının ortadan kaldırılması daha zordur. Yazılı anlatım hatalarının sebepleri, yetersiz dil girdisi, ana dil ile hedef dil arasındaki tipolojik farklılık, bireysel dil yetkinliğindeki farklılıklar; öğrenenin ana dil dilbilgisine yeterince hakim olamaması, ana dilin yeni öğrenilen dil üzerindeki etkisi, dikkatsizliği, yaşı, kültürü ve algı yanlışları gibi özellikler dil öğrenmede zor bir süreç olan yazma becerisine etki eden önemli etmenlerdir (Balcı: 2016).

Öğrencilerin, yapılandırılmış görüşme formundaki on soruya verdikleri yanıtlardan, hepsinin ana dillerinin Arapça olduğu, 4 öğrencinin yabancı dil olarak sadece Türkçe bildiği; 14 öğrencinin birinci yabancı dil olarak İngilizce, ikinci yabancı dil olarak Türkçe bildiği; 2 öğrencinin ise İngilizce ve Fransızcadan sonra üçüncü bir yabancı dil olarak Türkçe bildiği anlaşılmaktadır. 19 öğrenci TÖMER'in düzenlediği dil kursuna C1 düzeyine kadar katılmıştır; bir öğrenci Türkçeyi bireysel çabalarıyla, herhangi bir kursa katılmadan öğrendiğini ifade etmiştir. 16 öğrencinin Türkçe ile Arapça alfabe farkından kaynaklanabilecek sıkıntıları ilk yabancı dilleri olan İngilizceyi öğrenirken giderdikleri düşünülmektedir.

Kendi ülkelerinde aile ortamında da okul gibi resmi ortamlarda da Arapça konuştukları yani ikinci dile sahip olmadıkları, ilk yabancı dilleri olan İngilizce ve bazılarının ikinci yabancı dili olan Fransızca'yı sadece sınıf ortamında kullandıkları anlaşılmaktadır. Türkiye'de ise Arapça bilen arkadaşlarıyla çoğunlukla Arapça bazen de Türkçe konuştukları bilgisinden iletişim dili olarak Türkçeyi az kullandıkları, Türkçe öğrenmelerinin sınıf ortamıyla sınırlı kaldığı çıkarılmaktadır. 6 öğrencinin 3 yıl, 4 öğrencinin 4 yıl, 3 öğrencinin 5 yıl, 3 öğrencinin 6 yıl, 1 öğrencinin 7 yıl, 3 öğrencinin 8 yıldan beri Türkiye'de yaşamakta olduğu bilgisinden hareketle, hedef dile daha uzun süre maruz kalan öğrenciler, daha az süre maruz kalan öğrencilere göre daha az hata yapmışlardır. Lise eğitimini de Türkiye'de alan yalnızca bir öğrencinin yazılı anlatım hatalarının azlığı, Türkçeyi eğitim dili olarak uzun bir süre kullanmasına ve bu süreçte ister istemez dile daha fazla maruz kalmasına bağlanabilir. İlk yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, İngilizce ya da hem İngilizce hem de Fransızcadan sonra ikinci ya da üçüncü yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere göre daha fazla yazılı anlatım hatası yaptıkları görülmüştür.

Öğrencilerin Türkçe konuşanlarla sözlü iletişim kurmada fazla zorlanmadıklarını belirtmelerinden konuşma becerisinde daha iyi oldukları anlaşılmaktadır. Ancak sınavlarda ya da yazılı anlatım gerektiren ortamlarda, özellikle uzun tümceleri anlama ve oluşturma; noktalama işaretlerini yerinde kullanma; eylem zamanlarını belirleme; ad tamlamaları, ünlü harfler ve ad durum eklerini kullanma; alan dildeki bazı yeni terimleri anlama; dilekçe gibi resmi yazıları yazma; kompozisyon yazmaları istendiğinde tümceler arasında bağ kurma; kendilerini istedikleri gibi rahatça ifade etme gibi konularda zorlandıklarını ve çoğunlukla tümceye büyük harfle başlamayı unuttuklarını (Arapçada büyük harf - küçük harf ayrımı olmamasından kaynaklı) belirten öğrenciler vardır. Bu da yazma çalışmalarının artırılması gerektiğini göstermektedir.

Yabancı dil öğretiminde yazma çalışmaları, yabancı dil kullanımında hatalar ortaya çıkabileceğini göstermiş olsa da, aşağıdaki hata türlerinin yaygın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatımlarından alınan hata örnekleri türlerine göre sınıflandırılmıştır. Farklı türden hataların aynı tümcede yer alabilmesi bazen aynı tümceye farklı başlıklarda tekrar yer verme zorunluluğunu doğurmuştur. Altı çizili sözcükler hatalı olanları işaret ederken hem altı çizili hem de italik olarak verilenler bulunduğu başlığı işaret eden hatalı sözcükleri göstermektedir.

3.1. Yazımsal Hatalar

3.1.1. Büyük/küçük harf kullanımı, sözcük ya da harf unutmaya dayalı hatalar, ayrı ya da bitişik yazma ve noktalama işareti hataları

Yazılı anlatımlarından anlaşıldığı üzere, öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmadıkları, özel adları büyük harfle yazmadıkları, özel adlara gelen ekleri kesme işaretiyle ayırmadıkları, bazı sözcükleri doğru yazamadıkları tespit edilmiştir.

* Suriye’de fazla yaşamadım 6 yaşındayken arabistana çıktım. orda da arapça dili ile konuşurlarda (Suriye’de fazla yaşamadım. 6 yaşındayken Arabistan’a gittim. Orada da Arapça konuşuyorlardı.)

* ben şimdi 3. sınıftayım. mezun olduktan sonra kendi ofisim açmayı planlıyorum. (Ben şimdi 3. sınıftayım. Mezun olduktan sonra kendi ofisimi açmayı planlıyorum.)

* yurt dışında yüksek lisans sonra ki zamanlara bırakmayı düşünüyorum. (Yurt dışında yüksek lisansı sonraki zamanlara bırakmayı düşünüyorum.)

* Benim nişanım şimdi suriyede kalıyor onu Türkiyeye getirmeyi planlıyorum (Benim nişanım şimdi Suriye’de yaşıyor, onu Türkiye’ye getirmeyi planlıyorum.)

* İsim tamamlanması, bazen büyük harf ile başlamayı unuttuyorum (İsim tamlaması, bazen cümleye büyük harf ile başlamayı unuttuyorum.)

* Aslında ben ve ailemle 2010’den beri Türkiye’ye geliyorduk gezmeye. (Aslında ben ve ailem 2010’dan beri Türkiye’ye gezmeye geliyorduk.)

* yani başarılı olduğunda yada ailen senden memnun ise o en büyük başarılı. (Yani başarılı olduğunda ya da ailen senden memnun ise bu en büyük başarı.)

* ama yerleşemeyince Süriyeye dönmeye karar verdim yanlız döndüğümde oradaki durumlar pek iyi değildi (ama yerleşemeyince Suriye'ye dönmeye karar verdim yalnız döndüğümde oradaki durum pek iyi değildi.)

* Üniversiteye nasıl gireceğim bilmiyordum (Üniversiteye nasıl gireceğimi bilmiyordum.)

* Türkçe muafiyet sınavına girdim (Türkçe muafiyet sınavına girdim.)

* Türkçe öğrenmek içim konuşmam gerek (Türkçe öğrenmek için konuşmam gerek.)

* benim bi abemde var (Benim bir abim de var.)

* Türkiye'de faydalı bir insan olurumki Türkiye'ye fayda verebilirim. (Başarılı bir insan olayım ki Türkiye'ye faydalı olabileyim.)

* en büyük proplem, büyük harf başlam, noktalam işaretleri (En büyük problem büyük harfle başlama, noktalama işaretleri.)

* Bana kapul maktubu geldi. (Bana kabul mektubu geldi.)

* çapa göstereceksin (çaba göstereceksin)

* Bence biz iyi yabtk. (Bence biz iyi yaptık.)

* kotu bir şey görmedik (Kötü bir şey görmedik.)

* sınavlarda test sorulduğunda daha iyi buan alabiliyorum. ama klasik veya yazılı sorulduğunda çok zorlanıyorum. (Sınavlar test olarak yapıldığında daha iyi puan alabiliyorum ama klasik veya yazılı sınav yapıldığında çok zorlanıyorum.)

* bazı yanlış yaban var (Bazı yanlış yapanlar var.)

* bu gün hava çok güzeldi ve biknik yapmak için çok cazibdi (Bugün hava çok güzeldi ve piknik yapmak için çok cazipti.)

* ilk başta otustub yoluyla arabaya bindik ondan sonra otubişe bindik. (İlk önce otostop yoluyla arabaya bindik ondan sonra otobüse bindik.)

* Ankara Ünivesetesinin Tıp Fakültesini kazanabilmek içindi sadece bi puana ihtiyacım vardı. (Ankara Üniversitesinin Tıp Fakültesini kazanabilmek için de sadece bir puana ihtiyacım vardı.)

* Seneye yineden denemek için göçüm kalmadı. (Seneye yeniden denemek için gücüm kalmadı.)

3.1.2. Yapım ve Çekim Eki Hataları

Öğrencilerin durum eki, tamlama eki, yüklem sonlarındaki kişi ve zaman eki, iyelik eki, çokluk eki ile ilgili hataları tespit edilmiştir.

* Biz gezmeye için gelmedik biz eğitimiz tamamlaya için geldik, ya da çalışmak için gelmişler. (Biz gezmeye gelmedik, biz eğitimimizi tamamlamaya geldik ya da çalışmak için geldik.)

* benim ülkeminden Türkiyeye çok bir değişik varmış. (Benim ülkemle Türkiye arasında çok fark varmış.)

* 2014 yılında Türkiye geçtim aile ile geldim (2014 yılında ailemle Türkiye'ye geldim.)

* Doktor olmaya hayal kuruyordum. Liseyi başladım (Doktor olmayı hayal ediyordum. Liseye başladım.)

* çoğu zaman türk dizilere izliyoruz ama alt yazılı (Çoğu zaman Türk dizilerini izliyoruz ama alt yazılı.)

* mezun olduktan sonra kendi ofisim açmayı planlıyorum. (Mezun olduktan sonra kendi ofisimi açmayı planlıyorum.)

* benim büyük umut sadece para kazanmak için değil (Benim büyük umudum sadece para kazanmak değil.)

* ve internetten araştırma yaparak van yüzüncü yıl üniversitesi duydum ve başvurudum. İktisat bölümü kazandığımı öğrendim. (ve internetten araştırma yaparak Van Yüzüncü Yıl Üniversitesini duydum ve başvurudum. İktisat bölümünü kazandığımı öğrendim.)

* fakat bu meslek her yerde çalışabilirim savaş olsun da olmasın da (fakat bu mesleği her yerde yapabilirim, savaş olsa da olmasa da)

* Türkiye'ye geldik Hatay iklimine geldik. Orda herkes arapça dilinde konusuyorlar (Türkiye'de Hatay iline geldik. Orada herkes Arapça konuşuyor(du).)

* Üniversitiye nasıl gireceğim bilmiyordum (Üniversiteye nasıl gireceğimi bilmiyordum.)

* Başlangıçta görüşmevi, tanışmayı ve anlaşmayı çok zorlanıyordum. (Başlangıçta görüşme, tanışma ve anlaşmada çok zorlanıyordum.)

* kısa bir sürede Türkçeyi öğrenmeyi başladım. (Kısa bir sürede Türkçeyi öğrenmeye başladım.)

* türkiye halkı bana uzun zamanla yardımcı oldu ben de borcumu ödemek isterim türkiye'de kalıp çalışmak isterim (Türkiye halkı bana uzun zaman yardımcı oldu. Ben de borcumu ödemek isterim, Türkiye'de kalıp çalışmak isterim.)

* ama sonra analışmaya başladım hocalardan anlamaya başladım (ama sonra anlaşmaya başladım, hocaları anlamaya başladım.)

* birinci yılın meyveleri hasadı başladı (birinci yılın meyvelerinin hasadı başladı.)

* üniversite kazanmaktan ümidim (üniversite kazanma ümidim)

- * *türkiye* gelmeye karar verdik, *türkiye* gelince kampta yaşadım. (Türkiye'ye gelmeye karar verdik. Türkiye'ye gelince kampta yaşadım.)
- * arkadaşlarım *vana* gelmemi *tevskiye etmişler* ve bana bu konuda yardımcı *olmuşlar* (Arkadaşlarım Van'a gelmemi tavsiye ettiler ve bana bu konuda yardımcı oldular.)
- * *ingiliz arkadaşların* olmasını istiyorum (İngiliz arkadaşlarımla olmasını istiyorum.)
- * *Ağabeyim* adı *neşet*. (Ağabeyimin adı Neşet.)
- * *şu an Türk vatandaşı* olmadım (Şu an Türk vatandaşı olmadım.)
- * ondan sonra erkek *yurdan* çıktım (ondan sonra erkek yurdundan çıktım.)
- * Hayır katılmadım çünkü *Türkçem* iyi öğrenmiştim. (Hayır katılmadım çünkü Türkçeyi iyi öğrenmiştim.)
- * Sonra *Türkiye* seçtim hem iyi gelişmiş bir ülke hem kültürü bizim *kültürümüzden* çok yakın. (Sonra Türkiye'yi seçtim. Hem iyi gelişmiş bir ülke hem de kültürü bizim kültürümüze çok yakın.)
- * *Türkiyeyi* hizmet edeceğim çünkü kendimi bu ülkeye borçlu olduğumu görüyorum (Türkiye'ye hizmet edeceğim çünkü kendimi bu ülkeye borçlu görüyorum.)
- * *2016'sında İktisat Bölümüne Başladım*. (2016'da İktisat Fakültesine başladım.)
- * *ben* söz verdim kendime mezun olduktan sonra doktor olarak *ırağa* dönmeden *Türkiyeyi* hizmet edeceğim (Ben kendime söz verdim. Mezun olduktan sonra doktor olarak Irak'a dönmeden Türkiye'ye hizmet edeceğim)
- * Kampta Türkçe *öğrenmeyi* devam ettim. (Kampta Türkçe öğrenmeye devam ettim.)
- * *çokuruve üniversiteside* girdim. (Çukurova Üniversitesine girdim.)
- * *habımız* insanız, *habımız yanlış yapmak* mümkün (Hepimiz insanız, hepimizin yanlış yapması mümkün.)
- * bazı yanlış *yaban* var (bazı yanlış yapanlar var)
- * Uzun sürecek söylediler. (Uzun süreceğini söylediler.)
- * *Almanya'ya gitmeyi* karar verdim. (Almanya'ya gitmeye karar verdim.)
- * İlk önce muafiyet sınavına *girmemizi* istendi. (İlk önce muafiyet sınavına girmemiz istendi.)
- * Birinci *sınıfı* ilk başladığımda (Birinci sınıfa ilk başladığımda)
- * *Benin* arkadaşım *ardı* beni çünkü bir anket var onu *doldurmamız* istedi. (Arkadaşım beni aradı, bir anket doldurmamızı istedi.)
- * çok *kontenjanlar* açmıyorlar (Çok kontenjan açmıyorlar.)

* ben kendimden çok sevindim ama ailem hiç sevinmediler. (Ben kendim çok sevindim ama ailem hiç sevinmedi.)

* insanlar yardım etmek istiyorduk (insanlara yardım etmek istiyorduk.)

* o günde her şey bırakıp gittik. (O gün her şeyi bırakıp gittik.)

* ik başta bu makayı yazan hocalarımı teşekkür ediyorum ve beni deavet eden arkadaşımda teşekkürlerimi sunuyorum. (İlk önce bu makaleyi yazan hocama teşekkür ediyorum ve beni davet eden arkadaşşıma da teşekkürlerimi sunuyorum.)

* lise puanım ile Almanyada Tıp fakültesini kazanmayacağımin olduğmdan sonra (Lise puanım ile Almanya'da tıp fakültesini kazanamayacağımdan emin olduktan sonra)

* Akademisyen olmak düşünüyorum. (Akademisyen olmayı düşünüyorum.)

* orda da arapça dili ile konuşurlarda (Orada da Arapça konuşurlardı.)

3.2. Sesbilgisel / Yazıbirimsel Hatalar

3.2.1. Büyük ve Küçük Ünlü Uyumu Hataları

* İlk yilde Türkçe öğreneyim dedim. (İlk yılda Türkçe öğreneyim dedim.)

*Tömere katıldığımde yazma okuma anlama öğrendim. Okumayı devam ediyor. (Tömer'e katıldığım da yazma, okuma ve anlamayı öğrendim. Okumaya devam ediyorum.)

* son tercihim vandı çünkü vanda üniversite kazanmaktan ümüdüm yoktu yalnız şans beklemediğim yerde doğdu (Son tercihim Van'dı çünkü Van'da üniversite kazanma ümidim yoktu yalnız şans beklemediğim yerde doğdu.)

* Aslında ben ve ailemle 2010'den beri Türkiye'e geliyorduk gezmeye. (Aslında ben ve ailem 2010'dan beri Türkiye'ye gezmeye geliyorduk.)

büyük ihimalla Türkiye'de ihtisas yapacağım. (Büyük ihtimalle Türkiye'de ihtisas yapacağım.)

* ayne zaman'da üniversiteye Başvurdum (Aynı zamanda üniversiteye başvurdum.)

2016' kurse gitim (2016'da kursa gittim.)

* çok heyecanlıydım (Çok heyecanlıydım.)

3.2.2. Ses Düşmesi ve Türemesi Hataları

* Siz bizim için çok sabır ettiniz. (Siz bizim için çok sabrettiniz.)

* Geldim kesin kayıdımı yaptım (Geldim, kesin kaydımı yaptırdım ve Türkçe muafiyet sınavına girdim.)

* Filistinde hayatım basiti ve kolaydı. (Filistin'de hayatım basitti ve kolaydı.)

- * bazen büyük harf ile başlamayı unuttuyorum. (Bazen cümleye büyük harf ile başlamayı unuttuyorum.)
- * Türkiye'e gelmek istedim (Türkiye'ye gelmek istedim.)
- * Tıp güzel ama Türkçe olduğuna göre zor çok zor beli. (Tıp güzel ama Türkçe olduğuna göre zor çok zor belli.)
- * başlangıçta öyle hisediyordum (Başlangıçta öyle hissediyordum.)
- * kendimi çok yabancı hisediyordum (Kendimi çok yabancı hissediyordum.)
- * 10 yıl önce falan mısır'a gitik. (10 yıl önce Mısır'a gittik.)
- * sonra sakarya'ya gitim orda çalıştım (Sonra Sakarya'ya gittim, orada çalıştım.)
- * babam cerrahi doktor olaylardan dolayı kayıb oldu (Babam doktor (Babam cerrah). Olaylardan dolayı kayboldu.)
- * Bana yardım eden herkese tesşekkür ediyorum. (Bana yardım eden herkese teşekkür ediyorum.)
- * özelde çalışmayı düşünüyorum. Şuan Türkiye'de kalmayı Düşünüyoruz. (Özelde çalışmayı düşünüyorum. Şu an Türkiye'de kalmayı düşünüyoruz.)
- * bir kaç arkadaş ile beraber oturyorduk (Birkaç arkadaş ile beraber oturuyorduk.)
- * şunu söyleyim (şunu söyleyeyim)
- * 2016' kurse gitim (2016'da kursa gittim.)

3.2.3. Ötümlüleşme ve Ötümsüzleşme Hataları

- * Çok üniversitede baş vuruyu kaybettim. (Birçok üniversitede başvuruyu kaybettim.)
- * Ana dilim Arabça (Ana dilim Arapça.)
- * mezun olduktan sonra doktor olarak ırağa dönmeden (mezun olduktan sonra Irak'a dönmeden)
- * bu gün hava çok güzeldi ve biknik yapmak için çok cazibdi (Bugün hava çok güzeldi ve piknik yapmak için çok cazipti.)
- * hala umutum var döneceğiz bir günde (Hala umudum var. Bir gün döneceğiz.)
- * İnşallah bir kaç kitabda adım geçeyecek. (İnşallah birkaç kitapta adım geçecek.)

3.3. Sözlüksel-Anlamsal Hatalar

- * Okul başlamak üzerindeydi. (Okul başlamak üzereydi.)
- * her geçtiğim sene daha kolay olurdu. (her geçen sene daha kolay oluyordu.)

* Türkiye suriyeden gelen mültecilere kapısını açtığı ve Türkiye'deki eğitim gelişmiş olduğu için Türkiye'ye gelmeme neden oldu. (Türkiye'nin Suriye'den gelen mültecilere kapısını açması ve Türkiye'deki eğitimin gelişmiş olması Türkiye'ye gelmeme neden oldu.)

* Türkiye'ye geleli bir yıl sonra kader beni van'la kavuşturdu. (Türkiye'ye geldikten bir yıl sonra kader beni Van'a kavuşturdu.)

* annem eczacı, babam cerrahi doktor olaylardan dolayı kayıb oldu ondan hariç hepimiz Türkiye'deyiz. (Annem eczacı, babam doktor (babam doktor). Olaylardan dolayı kayboldu. Onun dışında hepimiz Türkiye'deyiz.)

* günler gittikçe vanı benimsemeye başladım. (Günler geçtikçe Van'ı benimsemeye başladım.)

* Suriye'de fazla yaşamadım 6 yaşındayken arabistana çıktım. (Suriye'de fazla yaşamadım. 6 yaşındayken Arabistan'a gittim.)

* o zamanlarda babam Mısır'a gitti. Biraz zor çektim sorumluluk var (O zamanlar babam Mısır'a gitti. Biraz zorluk çektim, sorumluluklarım vardı.)

* Türkçem pek iyi olmadığı için B1 kurs seviyesine gitmem gerektiğini söylendi. (Türkçem pek iyi olmadığı için B1 seviyesinde kursa gitmem gerektiği söylendi.)

* Doktor olmaya hayal kuruyordum (Doktor olmayı hayal ediyordum.)

* cerrahi olmak istiyorum (cerrah olmak istiyorum)

* isim tamamlaması (isim tamlaması)

* Kanada'ya gidebilirim çok mutlu olurum çünkü Kanada'da ingilizce öğretmek istiyorm (Kanada'ya gidebilirim çok mutlu olurum çünkü Kanada'da İngilizce öğrenmek istiyorum)

* o mersin'de yerleşiyor ve orada çalışıyor. (O Mersin'de yaşıyor ve orada çalışıyor.)

* vana gelmeden ilk önce (Van'a gelmeden önce)

İstanbulda son lisemi okudum (Lise son sınıfı İstanbul'da okudum.)

* Buna alışmak için çok uzun süre aldı. (Buna alışmak çok zaman aldı.)

* Türkiyeyi hizmet edeceğim çünkü kendimi bu ülkeye borçlu olduğumu görüyorum (Türkiye'ye hizmet edeceğim çünkü bu ülkeye borçlu olduğumu düşünüyorum.)

* Ancak savaştan yavaş yavaş etkilenmeye başladım ve başarı seviyem azalmaya başladı. (Ancak yavaş yavaş savaştan etkilenmeye başladım ve başarı seviyem düşmeye başladı.)

* umarım stajları seneye bitiririm yoksa uzatma yapmaya mecbur kaldım (Umarım stajları seneye bitirebilirim yoksa dönem uzatmak zorunda kalacağım.)

* 6 yaşındayken arabistana çıktım. orda da arapça dili ile konuşurlarda (6 yaşındayken Arabistan'a gittim. Orada da Arapça konuşuluyordu.)

* yazılı sınavlarda zaman yatmıyor, soruyu okumak için anlamak için fazla vakit alıyor (Yazılı sınavlarda zaman yetmiyor, soruyu okumak ve anlamak fazla vakit alıyor.)

* habımız insanız, habımız yanlış yapmak mümkün (Hepimiz insanız, hepimizin yanlış yapması mümkün.)

* Şavaç bittikten sonra tabiki döneceğiz ama size atanmayacağız. (Savaş bittikten sonra tabii ki döneceğiz ama sizin ülkenizde atanmayacağız.)

* insanlar bana her zaman “neden kaştınız neden boreye geldiniz” soruyorlar (İnsanlar bana her zaman “Neden kaçtınız, neden buraya geldiniz?” diye soruyorlar.)

* Liseyi bitirdikten sonra, okumak amacı için Almanyaya gitmeyi karar verdim. (Liseyi bitirdikten sonra okumak için (okumak amacıyla) Almanya'ya gitmeye karar verdim.)

* Almanyadan sonra en iyi seçenek Türkiye olacağını diye düşünmüştüm. (Almanya'dan sonra en iyi seçeneğin Türkiye olacağını düşündüm.)

* Bir yıl geçti, derdimi anlatabileceğim haline geldim. (Bir yıl geçti. Derdimi anlatabilecek hale geldim.)

* benim ülkemden Türkiyeye çok bir değişiklik varmış. (Benim ülkemle Türkiye arasında çok fark varmış.)

* okumayı iki yıl bıraktıktan sonra onu devam etmek için karar verdim ve Türkiye'ye gitmek için kararım Aldım. (Okumaya iki yıl ara verdikten sonra devam etmeye karar verdim ve Türkiye'ye gitme kararı aldım.)

* yabancı öğrenci sınavına hazırlamaya karar verdim. (Yabancı öğrenci sınavına hazırlanmaya karar verdim.)

3.4. Biçim-Sözdizimsel hatalar

Bazı öğrencilerin Türkçe sözdiziminde hata yaptıkları, zarfları doğru yerde kullanamadıkları, eylem zamanlarını karıştırdıkları görülmüştür.

* Mısra gidip orda okumak için fikirler aklıma gelmek başladı. (Mısır'a gidip orada okuma fikri geldi aklıma.)

* ilk başta savaş çıktığında eğitimimi tamamlamak için Türkiyeye giriş yapmışım ve bazı üniversitelere başvurmuştum ama yerleşemeyince Suriyeye dönmeye karar verdim yalnız döndüğümde oradaki durumlar pek iyi değildi (Savaş çıktığında eğitimimi tamamlamak için önce Türkiye'ye geldim ve bazı üniversitelere başvurdum ama yerleşemeyince Suriye'ye dönmeye karar verdim yalnız döndüğümde oradaki durum pek iyi değildi.)

* Aslında ben ve ailemle 2010'den beri Türkiye'ye geliyorduk gezmeye. (Aslında ben ve ailem 2010'dan beri Türkiye'ye gezmeye geliyorduk.)

* ben söz verdim kendime (Ben kendime söz verdim.)

* Bende Bir'de yazarken o kadar hızlı yazamıyorum. (Bir de ben yazarken o kadar hızlı yazamıyorum.)

* 2014 yılında Türkiye geçtim aile ile geldim (2014 yılında ailemle Türkiye'ye geldim.)

* Benin arkadaşım aradı beni çünkü bir anket var onu doldurmamız istedi. (Arkadaşım beni aradı, bir anket olduğunu ve onu doldurmamız gerektiğini söyledi.)

* Almanya'dan sonra en iyi seçenek Türkiye olacağını diye düşünmüştüm. (Almanya'dan sonra en iyi seçeneğin Türkiye olacağını düşündüm.)

* suriye'de savaşı başladıktan sonra okumak devam etmeyi çok zor oldu. (Suriye'de savaş başladıktan sonra okumaya devam etmek çok zor oldu.)

* bir kursa gittim öğrenmeye. (Öğrenmek için bir kursa gittim.)

* döneceğiz bir günde (Bir gün döneceğiz.)

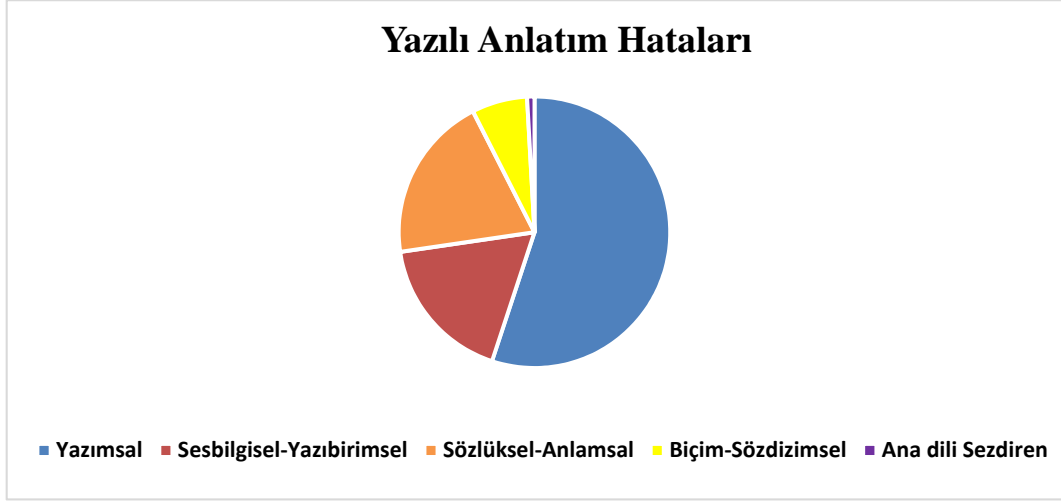
3.5. Ana Dili Sezdiiren Hatalar

* ilk haftalar zordu hemde yorucu konak mı bulacağım kayıt mı yapacağım ortada kaldım. (İlk haftalar zordu hem de yorucu. Kalacak yer mi bulacağım, kayıt mı yapacağım? Ortada kaldım.)

* mazun olduktan sonra muhasebe kapısından girmek istiyorum. (Mezun olduktan sonra muhasebe alanında çalışmak (muhasebecilik yapmak) istiyorum.)

İnşallah bir kaç kitabda adım geçeyecek. (İnşallah birkaç kitapta adım geçecek.) ('Kitap' sözcüğünün Arapçada 'kitab' olması.)

Öğrencilerin yazılı anlatım hataları başlıklara göre örneklendirildikten sonra Balcı (2016)'dan hareketle görselleştirilmiştir:



Şekil 1. Yazılı Anlatım Hataları

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Dört temel dil becerisinden dinleme ve konuşma dile maruz kalınarak edinilirken okuma ve yazma becerilerinin edinimi özel eğitim gerektirir. Hiç eğitim görmemiş bireyler bile, belli bir süre maruz kaldıkları dilde, dinlediklerini anlayabilmekte ve konuşabilmektedirler. Türkiye’de yaşayan ve ana dili Arapça olan yabancı öğrenciler de günlük yaşamlarında Türkçeye maruz kaldıkları ve iki dilde çok fazla ortak sözcük bulunduğu için dinleme ve konuşma becerilerinde daha hızlı bir gelişme göstermektedirler.

Arapça bükümlü, Türkçe eklemeli dil grubundan olduğu için iki dil grameri arasında hemen hemen her alanda uyumsuzluk söz konusudur (Işık, 2015: 121). Öğrenciler, ana dilleri olan Arapça ve hedef dil Türkçe arasındaki bu farklılıklardan ya da yazma eylemlerinin sadece sınıf ortamıyla sınırlı kalmasından ve yazmanın zor olduğu önyargısından kaynaklı olarak yazma becerisinde aynı gelişmeyi gösterememektedirler. Yetersiz dil girdisi, ana dil ile hedef dil arasındaki tipolojik farklılık, ana dilden olumsuz aktarımlar, öğrenenin bilişsel özellikleri ve bireysel çabası, ana dilinin dilbilgisine yeterince hakim olamaması, dikkatsizliği, yaşı, kültürü, algı yanlışları ve dile maruz kalma süresi gibi özellikler dil öğrenmede zor bir süreç olan yazma becerisine etki eden önemli etmenlerdir. Okuma becerisi yazma becerisine göre nispeten daha kolay edinilirken yazma becerisi edinimi daha fazla emek ve zaman gerektirmektedir.

C1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımda yetersizlik gösterdikleri konuların başında, yazı sistemi farkından kaynaklandığı düşünülen, tümce başı konumdaki sözcükleri ve özel adları büyük harf yerine küçük harf ile yazmaları; noktalama işaretlerini yerinde kullanamamaları gelmektedir. Öğrencilerin, yazılı anlatımlarda /o/ ile /ö/, /e/ ile /i/, /p/ ile /b/, /o/ ile /u/ seslerini birbirine karıştırdıkları

görülmüştür. Durum kategorisini kullanırken belirtme durum eki ile yönelme durum eki arasında yer değiştirme yaptıkları, ad durum eklerini, iyelik eklerini, yüklem sonlarındaki kişi eklerini ve ad tamlamalarını doğru kullanamadıkları, doğru sözcüğü seçemedikleri, kısa tümce sözdiziminde daha iyi oldukları fakat uzun tümce ve dolaylı aktarım tümcesi sözdiziminde zorlandıkları gözlenmiştir. C1 düzeyinde Türkçe kursuna katılan 19 öğrenciye göre, Türkçeyi kendi kendine yani herhangi bir kursa katılmadan öğrendiğini ifade eden öğrencinin yazılı anlatım hataları çok daha fazladır. Yabancı dil olarak Türkçeden önce İngilizce bilen ya da hem İngilizce hem Fransızca bilen öğrencilerin, ilk yabancı dili Türkçe olan öğrencilere göre, daha az hata yaptıkları görülmüş, bir yabancı dil bilmenin sonraki yabancı dil öğrenimine olumlu katkı sağladığı; öğrencilerin bilişsel kapasitelerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Pek çok yabancı dil öğrenen için, dil öğrenme, özellikle sınıf ortamında gerçekleşiyorsa, iyi ve yerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve malzemeleriyle birlikte bilinçli bir çaba gerektirmektedir. İletişimsel, göreve dayalı ve eylem odaklı dil öğretim yöntemlerinde belirtildiği gibi, yazma becerisi başlangıç düzeyinden itibaren kazandırılması gereken bir beceridir (Günday: 2015). Yazma etkinlikleri yöntemlere göre değişiklik gösterse de uygulama yapılarak gelişecek bir beceri olduğundan, öğrencilere ilgilerini çekecek konularda daha sık dikte yaptırma, soyut bir konudansa gösterilen bir resim ya da izletilen bir videodan, verilen anahtar sözcüklerden hareketle yazılı bir metin üretme, boş bırakılan tümce parçaları yerine uygun sözcük getirme, özellikle kısa öykü gibi okudukları bir metni özetleyebilme, bir kişiyi veya hayallerini anlatan kompozisyonlar yazdırma şeklinde özetlenebilecek çeşitli yazılı anlatım çalışmalarının yaptırılması; anlatımlardaki hataların çözümlenmesi ve öğrencilere gerekli dönütlerin sağlanması; elde edilen veriler doğrultusunda konu tekrarları ve yazılı anlatım uygulamalarının yapılması çalışmanın önerilerindedir. Hatalar kalıcı hale gelmeden, ses bilgisi, dilbilgisi ve sözdizim konuları öncelenmesi ve üzerinde durulması gereken konulardır.

Kaynakça

- Balcı, H. A. (2016). Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri: Karaman Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 39-47.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL*, 4, 161-170.
- Corder, S. P. (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, 8(4), 201-218.
- Çiçek, M., & Kaplan, T. (2016). Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *RESS Route Educational and Social Science Journal*, 3(5), 96-116.
- Ellis, N. C. (2008). Usage-Based And Form-Focused Language Acquisition. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* Robinson, P. ve Ellis, N. C. (Ed.) Routledge, New York and London.

- Günder, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. FAVORİ Yay., Ankara.
- Işık, C. (2015). Arapça ile Türkçe Arasındaki Temel Farklılıklar. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 119-146.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Robinson, P. ve Ellis, N. C. (Eds.) (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge, New York and London.

Okul Çağındaki Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Yaşadığı Sorunların Dil Öğrenimi Bağlamında Değerlendirilmesi

*Murat Sami TÜRKER**

*Hüseyin GÖÇMENLER***

Öz. 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş ile önemli sayıda Suriyeli Türkiye’ye sığınmak ya da göç etmek durumunda kalmıştır. Günümüzde sayıları 4 milyona yaklaşan geçici koruma altındaki Suriyeli nüfusun kalıcı olduğu düşünülmektedir. Bu durum ilgili devlet kurumlarını uzun süreli politikalar üretmeye sevk etmiştir. 2 milyona yaklaşan Suriyeli çocuk sayısı Milli Eğitim Bakanlığı açısından da önemli politikalar ve uygulamalar üretme zorunluluğu doğurmuştur. Bu bağlamda, 2019-2020 yılı itibarı ile Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Suriyeli çocuklara yönelik önceki yıllarda başlayan eğitim süreçleri ile önemli sayıda öğrenci Türk eğitim sistemi içinde öğrenim görmeye başlamıştır. Ancak Türkçe öğreniminin yeterli düzeyde gerçekleştirilememiş olması sonucunda önemli sorunlar ortaya çıkmış ve bu sorunlar günümüzde de Suriyeli öğrencilerin başta dil öğrenimi olmak üzere eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu çalışma ile Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları dil öğrenim sürecini etkileyen ilişkili sorunlar irdelenmektedir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre ele alınmıştır. Çalışmada Suriyeli öğrencilerin dersine giren Türkiye’nin 7 farklı bölgesinden 67 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlere anket formu gönderilmiş ve anket formundan elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler dil öğrenim sürecini olumsuz etkileyen önemli problemlerden bahsetmişlerdir. Bu problemleri üst başlık olarak; davranış bozukluğu, toplumsal uyum, ekonomik durum, ebeveyn desteği olarak sıralamak mümkündür. Sorunlar alt başlıklara ayrıldığında ise akranlarına ve kendine yönelik şiddet eğilimi, disiplinsizlik, kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunlar, dışlanma, temelini ekonomik sorunların oluşturduğu barınma, beslenme, giyim, okul araç gereçlerinde yaşanan eksikliklerle beraber ebeveynlerin çocukların eğitim sürecini yeterince destekleyememesinden kaynaklı problemler sayılabilir. Ortaya çıkan problemler Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimiyle birlikte genel olarak eğitim süreçlerini de olumsuz etkilemektedir. Söz konusu problemlere kalıcı çözümler bulunmaması durumunda orta ve uzun vadeli dönemde/gelecekte toplumsal uyum açısından önemli problemlerle karşılaşılacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin ikinci/yabancı olarak öğretimi, Suriyeli çocuklara Türkçe öğretimi, göç, mülteci sorunları.

Investigating the Problems of School-Age Syrian Refugee Students in Terms of Language Learning

Abstract. In 2011, with the beginning of the civil war in Syria, a significant number of Syrians were forced to take refuge in or immigrate to Turkey. Today, almost 4 million Syrians under temporary protection are thought to be permanent. This situation prompted the state institutions to produce long-term policies. The number of Syrian children approaching 2 million has also caused the Ministry of National Education to produce important policies and practices. In this context, it is aimed to integrate Syrian children into the Turkish education system as of 2019-2020. With the education processes that started in previous years, a significant number of with Syrian children have started to receive education in the Turkish education system. However, as a result of the inadequate education of Turkish, important problems have arisen and these problems negatively affect the education processes of Syrian students, especially language learning. In this study, the problems affecting the language learning process experienced by the Syrian students studying in Turkey are discussed. The study was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The participants were 67 teachers who teach Syrians in different regions of Turkey. A questionnaire form was sent to the teachers and data obtained from the questionnaire were analyzed using qualitative data analysis methods. According to the results of the study, the

* Anadolu Üniversitesi, Türkiye, muratsturker@gmail.com

** Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, huseyingocmenler10@gmail.com

teachers mentioned important problems that negatively affect the language learning process. These problems are behavioral disorder, social adjustment, economic situation, parental support. When the problems are divided into sub-headings, the tendency to violence against their peers and themselves, lack of discipline, problems arising from cultural differences, ostracisation, need for shelter, nutrition, clothing, school equipment, which are based on economic problems, as well as problems caused by parents' inability to support the education process of Syrian students as well as their Turkish education. If permanent solutions cannot be found to these problems, it is thought that important problems will be encountered in terms of socialization in the medium and long term.

Keywords: Teaching Turkish as a second/foreign language, teaching Turkish to Syrians, migration, refugee problems

1. GİRİŞ

Savaşlar, ekonomik zorluklar, daha iyi bir yaşam gibi birçok sebeple bugün dünya üzerinde 70 milyondan fazla insan mülteci durumundadır. Söz konusu rakamlar kayıt altına alınabilmiş rakamlardır. Dolayısıyla gelinen ülkelerin durumu dikkate alındığında evini, ülkesini bırakmak zorunda kalan insanların sayısı resmi rakamların çok daha ötesindedir. Dünya tarihinde birçok ülke son dönemde görülen en fazla mülteci rakamları ile karşı karşıyadır. Bu ülkelerin başında ise Türkiye gelmektedir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin rakamlarına göre 80 milyona yakın mültecinin 3,7 milyonu bugün Türkiye’de yaşamaktadır. Bu rakam Türkiye’yi dünyada en fazla mülteci barındıran ülke konumuna getirmektedir.

Durumun ciddiyetinin ve sorumluluğunun anlaşılması için her ne kadar rakamlar paylaşılıyor olsa da söz konusu her rakam bir insanın yaşamıdır. Ortaya çıkan rakamlar insanların mülteci olarak sürdürmeye çalıştıkları yaşamları örtmemelidir. Göç, insanların yaşamında travmatik etkileri olan birçok kırılma noktasını beraberinde taşıyan insan hayatındaki önemli dönüm noktalarının başında gelmektedir. Evini, ülkesini bırakmanın güçlüğü devam ederken dilini, kültürünü bilmediği bir ülkede belirsizlik ve zorluklar içinde yaşam mücadelesi vermek oldukça zor bir süreçtir. Mülteci sorunu mültecileri ilgilendirdiği kadar iltica edilen ülke açısından da önemli sorunları beraberinde getirmektedir. Türkiye açısından düşünüldüğüne, 4 milyona yakın göç etmiş bir nüfusun ihtiyaçlarının karşılanması önemli güçlükler işaret etmektedir. Söz konusu güçlükler kısa süreli çözümler bulmak mümkündür ancak uzun süreli durumlar için sürdürülebilir çözümler üretilmesi gerekmektedir. Mülteci sorununda en önemli anahtar kavramların birisi ise sürdürülebilirliktir. Çünkü insanların temel ihtiyaçları olan barınma, beslenme, sağlık, güvenlik, eğitim problemlerine kalıcı çözümler bulunması gerekmektedir.

Diğer taraftan içinde yaşanılan toplumla uyumun sağlanması da önemli bir meseledir. Çünkü dünyada yaşanan birçok örnek göstermektedir ki uzun süreli göçlerde yerli halk ve mülteciler arasında sorunlar yaşanabilmekte ve bu sorunlar derinleşerek çözümsüz kalabilmektedir. Dolayısıyla sorunların çözülemeyecek boyutlara gelmeden çözülmesi mültecilerin yeni yaşamlarına uyum sağlamasında önemli noktaların başında gelmektedir. Uyum sorununun aşılmasındaki en temel ihtiyaç yaşanılan ülkenin dilinin öğrenilmesidir. Orta ve uzun vadede uyumun gerçekleşmesi için anahtar kavram ise eğitimidir.

Eğitim ile bireyler içinde yaşadıkları ülkenin dilini renmenin yanı sıra kültürel iletişime de olanak sağırlar. Böylelikle toplumsal yaşamda birbirinden kopuk ve ayrı Şekilde yaşayan yerli vatandaşlar ve göçmenler/mülteciler bir araya gelerek birbirlerini tanıma imknı bulurlar.

Türkiye’de bugün 3.4 milyonu geçici koruma statüsüyle, 300 bini uluslararası koruma başvurusuyla, 600 bini ikamet izniyle olmak üzere yaklaşık 190 ülkeden, farklı statülerde 4.3 milyon göçmen yaşamaktadır. (TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Raporu, 2018, s 242). Bu rakamların çoğunluğunu Suriyeliler oluşturmaktadır. 2011 yılından bu yana ülkemize gelen Suriyeliler açık kapı politikası gereği geri evrilmemektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine bakıldığında da, ülkemizde yaşayan geçici koruma altındaki kayıtlı Suriyeli sayısı 27 Ağustos 2020 tarihi itibarı ile toplam 3 milyon 610 bin 22 kişidir. Bu kişilerin 1.7 milyona yakını (%46.8) 0-18 yaş arası çocuklardan oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında okul ağındaki Suriyeli ocukların sorunları üzerinde çalışılmasının temel sebebi günümüz itibarı ile Türkiye’de bulunan Suriyelilerin rakamsal çoğunluğudur. 2 milyona yaklaşan ğrenci sayısı ile Suriyeli ğrenciler Türk Millî Eğitim sistemine dâhil edilmeye çalışılmaktadır. Bu sayı bugün birçok ülkenin toplam nüfusundan daha fazladır. Büyük oğunluğu Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim alan bu öğrenciler 2019-2020 ğretim yılı itibarı ile Türk öğrencilerle beraber eğitim almaya başlamışlardır. Bu süreçte birtakım sorunların yaşanılması kaçınılmazdır. Dil ğrenimi bağlamında yaşanılan sorunlar oldukça önemli boyutlardadır. Alan yazında bu anlamda dil öğrenimi konusunda ciddi sorunlar yaşandığı ifade edilmektedir. Yapılan alışmalarda Türkçe konuşamaktan kaynaklanan iletişim ve uyum sorunlarına dikkat çekilmiştir (Sarıtaş, şahin ve atalbaş, 2016; şimşir ve Dilmaç, 2018).

Okul yöneticileriyle ve öğretmenlerle yapılan çalışmaların sonuçları Suriyeli ğrencilerin yaşadığı temel sorunları dil, iletişim, uyum sorunları, ekonomik ve psikolojik sorunlar olarak ortaya koymaktadır (Br ve boyacı, 2016; Levent ve ayak, 2017; Toker Gokce ve Acar, 2018).

Bulut, Soysal ve Glek (2018) yaptıkları çalışmada, dil kaynaklı iletişim ve uyum sorunlarının yanı sıra Suriyeli ğrencilerin sınıflara yerleştirilmesi ile ilgili yaşanan sorunlara ve Suriyeli ğrencilerin kendi aralarındaki gruplaşma sorununa dikkat çekmektedir.

Mülteci ocukların eğitimiyle ilgili olarak dil, iletişim ve uyum gibi temel sorunların yanı sıra mülteci çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili sorunların olduğu da yapılan çalışmalar neticesinde ortaya konmuştur. Bu bağlamda müfredat ve materyal gereksinimleri, okulların kontenjan durumu, ğretmen yeterlikleri ile ilgili sorunlar güncelliğini korumaktadır (Alyılmaz, 2018; Erdem, 2017; şahin, 2020; Tanrıkulu, 2017).

Söz konusu sorunların birinci dereceden muhatapları ise öğretmenlerdir. Çalışma kapsamında sınıfında Suriyeli ğrenciler olan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış sorular aracılığıyla görüşleri alınmıştır. Her

gün aynı sorunları yaşayan öğretmenlerin verdiği cevaplar kalıcı çözümler için de yol gösterici niteliktedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Nitel araştırma desenine sahip olan çalışma, Türkiye'de yaşayan okul çağındaki Suriyeli mültecilerin yaşadıkları sorunları dil öğrenimi bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, sınıflarında Suriyeli öğrenciler bulunan öğretmenlerin görüşleri çalışma kapsamında incelenmiştir. Çalışmada yanıt aranan araştırma soruları ise şu şekildedir:

1. Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunlar dil öğrenim sürecini nasıl etkilemektedir?

2.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'nin çeşitli illerinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlamda, Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunları doğrudan gözlemlene olanağına sahip oldukları için sınıflarında Suriyeli öğrenciler bulunan Sınıf öğretmenleri araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırma grubunun demografik özellikleri

Değişken	Özellikler	N	%
Bölge	Marmara	15	22.4
	Ege	11	16.4
	Akdeniz	12	17.9
	Karadeniz	3	4.5
	İç Anadolu	6	9
	Doğu Anadolu	3	4.5
	Güneydoğu Anadolu	17	25.4
Cinsiyet	Erkek	29	43.3
	Kadın	38	56.7

Yaş	22-27	11	16.4
	28-33	17	25.4
	34-39	13	19.4
	40-45	16	23.9
	46-51	6	9
	52 ve üzeri	4	6
Deneyim	1 yıla kadar	2	3
	1-3 yıl	7	10.4
	4-6 yıl	11	16.4
	7-9 yıl	7	10.4
	10-12 yıl	21	31.3
	13 yıl ve üzeri	19	28.4

2.3. Verinin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan anket formundan elde edilmiştir. Anket formunda katılımcıların demografik bilgilerine ait sorular ve araştırma soruları bağlamında sorulan açık uçlu sorular yer almaktadır.

Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin veriler SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiş, araştırma soruları bağlamında sorulan açık uçlu sorular ise nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Türkiye'de yaşayan okul çağındaki Suriyelilerin yaşadıkları sorunların araştırıldığı bu nitel çalışma kapsamında öğretmenlere anket formları gönderilerek veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile araştırma sorusu bağlamında incelenmiştir.

Anket formunda, okul çağındaki Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki öğrenimleri süresince ne gibi sorunlar yaşadığı sorulmuş, öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 2'de aktarılmıştır.

Tablo 2. Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar

Ana Tema	Alt Tema	f	%
Davranış bozukluğu	Kendine yönelik	21	43.8
	Akranlara yönelik	15	31.3
	Disiplinsizlik	12	25.0
Toplumsal kırı	Kültür/Değer çatışması	37	82.2
	Dışlanma	8	17.8
Ekonomik durum	Kırtasiye	12	38.7
	Yemek	9	29
	Giyim	7	22.6
	Barınma	3	9.7
Ebeveynler	Ebeveyn ilgisizliği	9	56.3
	İletişim	7	43.8

Tablo 2'deki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerde davranış bozukluğu gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Göç kaynaklı olarak Suriyeli öğrencilerin içine kapanık olduğunu ve sosyal aktivitelere katılma konusunda isteksiz davrandığını belirten öğretmenler, akranlarıyla iletişim kurarken bazı Suriyeli öğrencilerin saldırgan davranışlar sergilediğini ve gruplaşarak akranlarına şiddet uyguladığını ifade etmişlerdir. Davranışlarla ilgili bir diğer sorun da Suriyeli öğrencilerin toplumsal kurallara ve okul kurallarına uyma konusunda direnç göstermeleridir. Öğrencilerin derste ve sınıf dışında disiplinsizlik sorunundan söz eden öğretmenler, devamsızlık konusunda da öğrencilerin sorun yaşadığını, ailelerin çocuklarını ikamet adreslerine yakın okullara göndermek için ısrarcı davrandıklarını aktarmışlardır.

Öte yandan, yerel halk ile Suriyeliler arasında yaşanan kültürel anlaşmazlıkların yaşanan sorunlar arasında olduğu ifade edilmiştir. Sosyal yaşam alanlarında genellikle bir arada bulunan ve gruplar halinde ortak hareket eden Suriyelilerin yerel halkın tepkini çektiğini ve toplumdaki dışlandığını ifade eden öğretmenler benzer durumun eğitim ortamlarında da geçerli olduğuna dikkat çekmektedir. Suriyeli öğrencilerin Türk akranları tarafından dışlandığı, eğitsel ve sosyal faaliyetlerde istenmediği belirtilmektedir. Toplumun belirli kesiminin Suriyelilere karşı olan olumsuz ön yargılarının bazı öğretmenler tarafından da dile getirilmesi ise şaşırtıcıdır. Konu ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerden bazıları sınıflarında Suriyeli öğrencilerin bulunmasından rahatsız olduklarını, kendi aralarında gruplaşan

Suriyeli öğrencilerin genel eğitim-öğretim faaliyetlerini ve sınıfın ahengini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu durum, toplumsal olarak Suriyelilere karşı bir tepkinin olduğu; Suriyelilerin okul idaresi, öğretmenler, Türk aileler ve Türk öğrenciler tarafından dışlandığı şeklinde özetlenebilir.

Öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer konu Suriyelilerin yaşadığı ekonomik zorluklardır. Öğretmenler, savaş sırasında ebeveynlerinden kayıp yaşayan bazı Suriyeli öğrencilerin ailelerinin geçimine katkıda bulunabilmek için okul sonrasında bir işte çalışmak durumunda olduğunu; bu öğrencilere barınma, yemek, giyim ve kırtasiye ihtiyaçlarını karşılamaları için maddi destekte bulunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan, öğretmenler Suriyeli ebeveynlerle ilgili yaşanan sorunlara da dikkat çekerek ebeveynlerin çocuklarının eğitim durumları konusunda ilgisiz kaldığını ve ebeveynlerle iletişim kurmada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sayıları ülkemizde gün geçtikçe artan Suriyeli mültecilerin beslenme, barınma, güvenlik ve sağlık gibi yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve topluma uyumunu kolaylaştırabilmek adına birçok alanda önemli adımlar atılmaktadır. Ülkemizde bulunan Suriyeli nüfusun yaklaşık yarısının 0-18 yaş arası çocuklardan oluşması eğitimde de önemli adımlar atılmasını zorunlu kılmıştır.

Ülkece tanık olduğumuz bu ani göç dalgasının ilk günlerinde kamplarda kurulan okullarda, geçici eğitim merkezlerinde veya Suriyeliler tarafından oluşturulmuş resmî olmayan kurumlarda eğitime tabi tutulan Suriyelilerin eğitimi bugün tamamen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yürütülmektedir. Ancak, hâlihazırdaki öğrenci sayısına ek olarak çok sayıda Suriyelinin de aynı sınıflarda öğrenim göreceği olması bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir.

Çalışmanın verileri incelendiğinde Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunların dört ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Çalışmanın katılımcıları olan öğretmenler, öğrencilerdeki davranış bozukluğunu önemli bir sorun olarak ifade etmektedirler. Eğitim sürecinin sağlıklı işleyebilmesi için davranış bozukluğu sorunlarının bertaraf edilmesi elzem bir durumdur. Sınıf arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlanan, öğretmeni anlayamayan ve savaş sonrası post travmatik stres bozukluğu yaşayan birçok Suriyeli öğrencide davranış bozukluğu görülebilmektedir. Bu durum öğrencilerin birbirleri ile ilişkilerini ve derslerin yapısını olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan öğrencilerin kendi aralarında gruplaşmalarına sebep olmaktadır. Ortaya çıkan bu gruplaşmalar ilerleyen dönemde önemli toplumsal sorunlara zemin hazırlayabilecek nitelikte görülmektedir.

Özellikle sınıra yakın bölgelerde Suriyeli nüfusun yerel nüfusa oranla kalabalık olmasının toplumun tepkisini çektiği anlaşılmaktadır. Her ne kadar ortak değerlerimiz bulunsun da dil farklılığından kaynaklanan anlaşılabilirlik Suriyelilerin toplum tarafından dışlanmasına neden olmaktadır. Aynı sorunla eğitim ortamlarında da karşılaşılması konu ile ilgili acil tedbir alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Suriyelilerin sürekli bir arada bulunmaları ve içinde yaşadıkları toplumun dilini öğrenmemeleri toplumsal uyum açısından problem oluşturabilmektedir. İçinde yaşanan toplumla ortak değerler üzerinden köprüler kurmaları ve Türk toplumunun bir parçası olmaları olası birçok zorluğu da ortadan kaldıracaktır. Gelecekte dışlanma kaynaklı ortaya çıkabilecek daha büyük sorunların aşılmasında Türkçenin öğretimi önemli yer tutmaktadır.

Ülkelerindeki iç savaş nedeniyle Türkiye'ye sığınmak zorunda kalan mültecilerin barınma, beslenme, giyim gibi konularda maddi zorluklar yaşadığı bilinmektedir. Ülkemiz Suriyeli mültecilerin bu türden ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ulusal ve uluslararası büyük çaplı yardım kampanyalarının öncüsü olmuştur. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin bir gereği de aynı öğrenme ortamı içerisinde bulunan öğrencilerin maddi olarak da asgari benzer imkânlarla sahip olmasıdır. Okul çağındaki Suriyeli mültecilerin kırtasiye, yemek, giyim ihtiyaçlarının karşılanması bu anlamda son derece önemlidir. Maddi imkânsızlıkların ortadan kalkması eğitim genelinde motivasyonu artıracacağı gibi Türkçeye, Türk milletine ve Türkiye'ye karşı olumlu tutum oluşturulmasını sağlayarak uyum sürecini kolaylaştıracaktır.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumu konusunda velilerden yeterli destek alınmadığı görülmektedir. Velilerin genel olarak eğitim seviyelerinin düşük olması, kültürel farklılıklar, çocukları ile beraber yaşam zorluklarının üstesinden gelme çabaları (çocukların çalışmak zorunda kalmaları vb.) gibi durumlar sebebiyle okul-öğretmen-veli iş birliği yeterli düzeyde sağlanamamaktadır. Bu sürecin en olumsuz yansıması, yaklaşık 400 bin okul çağındaki çocuğun (toplam Suriyeli çocukların %37'si) okuldan mahrum kalmasıdır. Eğitim seviyesi ve yaşanılan ülkenin dilini öğrenme entegrasyon sürecinde oldukça önemli kavramlardır. Bu açıdan, yeterli eğitim alamamış ve Türkçeyi öğrenememiş Suriyeli çocukların (yarının yetişkin bireyleri olarak) yakın gelecekte yapısal uyum sorunları ile karşılaşacağı öngörülebilir.

Kaynakça

- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hedef Kitlenin/“Öğrenen”in Önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 123-158.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğiti-mine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 21-46.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Şahin, H. (2020). Göç Olgusu, Mülteci Çocukların Eğitimi ve Suriyeli Mülteci Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1719-1737.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Liberal düşünce dergisi*, 86, 127-144.

Toker Gokce, A. ve Acar, E. (2018). School Principals' and Teachers' Problems Related to the Education of Refugee Students in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 473-484.

İnternet Kaynakları

https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2018/goc_ve_uyum_raporu.pdf (02.09.2020 itibarı ile)

<https://www.unhcr.org/globaltrends2018/> (02.09.2020 itibarı ile)

<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (Erişim tarihi 02.09.2020)

Türkiye’de Çizgi Film Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Bu Çizgi Filmlerin Türkçe Öğretimine Katkısı

*Zülal TURP ÖZDEMİR**

*Hayrullah KAHYA***

Öz. Bu çalışmanın amacı, TRT Çocuk ve Minika Go kanallarında yayınlanan çizgi filmlerin on iki yaş üzerine hitap edecek şekilde gruplandırılması; bu çizgi filmleri değerler eğitimi açısından incelenmesi ve çizgi filmlerin Türkçe öğretimine katkısını incelemektir. Bu çalışmanın örneklemini; Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Alpman, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları adlı çizgi diziler oluşturmaktadır.

Çizgi filmler Türkçe Öğretim Programında belirlenen kök değerler (dürüstlük, adalet dostluk, öz denetim, sorumluluk, sabır, saygı, sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik) olmak üzere toplam on değere göre incelenmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde değerler eğitimi, değerlerin çocuklara kazandırmaktaki önemi üzerinde durulmuştur. Çocukların en kolay ulaştığı kitle iletişim aracının televizyon olduğu ve çocuklara ulaşmada televizyonun nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. İncelenen çizgi filmlerde değerlerin 357 kez yer aldığı belirlenmiştir. İncelenen çizgi filmlerde en fazla bulunan değer sorumluluk (75), en az bulunan değer vatanseverlik (6)’tir. Değerlerin en fazla yer aldığı çizgi dizi Alpman (80), değerlerin en az yer aldığı çizgi dizi Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu (49)’dur. Araştırma için belirlenen çizgi filmler Türkçeye katkısı deyimler, atasözleri, yansıma sözcükler, ikilemeler ve kalıp sözler bakımından incelenmiştir. İncelenen çizgi filmlerde en fazla kalıp sözler (194) ve deyimler (75) yer alırken, en az atasözleri (1) ve yansıma sözcükler (2) yer almıştır.

Bütün bu bulgulardan yola çıkarak TRT Çocuk ve MinikaGo adlı yerli çizgi film kanallarında yayınlanan çizgi filmlerin değerler açısından zengin içeriğe sahip olduğu, Türk diline katkısı bakımından atasözlerinin çok sık yer almadığı ama deyimler ve kalıp sözlerinin daha fazla kullanıldığına ulaşılmıştır. Türkçe öğretimi ve değerler eğitimi açısından çizgi filmlerden yararlanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: TRT Çocuk, MinikaGo, Çizgi Film, Değerler Eğitimi, Türkçe Öğretimi.

Investigation of the Cartoons in Turkish Children’s Channel in Terms of Values Education and Their Contribution to Turkish Language Teaching

Abstract. The purpose of this study is to group the cartoons broadcasted on TRT Children's and MinikaGo channel to address the age of above twelve, to examine the values of these cartoons in terms of values education and to examine the contribution of these cartoons to Turkish language teaching. The samples of this study contain Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Alpman, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları

* MEB, Türkiye, zulalturp3@gmail.com

** Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, hayrullahkahya@hotmail.com

cartoons. The cartoons were analyzed according to the ten root values (justice, honesty, friendship, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, benevolence) determined in the Turkish Education Curriculum. In the first part of the study, values education and the importance of values to children were emphasized. Information has been given about how television is the easiest mass communication tool for children and how to use television to reach children. It was determined that it took place 357 times in the examined cartoons. In the examined cartoons, the most found value is responsibility (75), the least found value is patriotism (6). The cartoon with the highest values is Alpman (80), and the cartoon with the lowest values is Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu (49). In terms of its contribution to Turkish language, there are idioms, proverbs and phrases. In the cartoons examined, stereotypes (194) and idioms (75) are included the most, while proverbs (1) and reflection words (2) are included the least. Based on all these findings, it was found that the cartoons broadcasted on TRT Children and MinikaGo national channels have a rich content in terms of values, proverbs were used rarely in terms of their contribution to Turkish language, but the idioms and phrases were used more. It is thought that cartoons can be benefited in terms of teaching Turkish language and values education.

Keywords: TRT Children, MinikaGo, Cartoons, Values Education, Turkish Language Teaching.

1. GİRİŞ

Günümüz yaşantısında teknolojinin ilerlemesi, insanları bireyselliğe itmiştir. Bireysellikle beraber toplumsal ve evrensel değerler önemini yitirmeye başlamıştır. Dünyada yaşanan olaylar, küreselleşme, internetin ve sosyal medyanın uzun süre kullanımı, televizyon, sinema, medya ve reklamlar toplumları etkilemektedir. Bu gelişmelerin etkisiyle toplumdaki bireylerin değer yargıları değişmekte, kişilerin olumsuz davranışlarının artmış olduğunu görüyoruz. Evrensel ve toplumsal değerlerin olmadığı bir toplum düşünülemez. Böyle bir toplumda kaos dediğimiz bireyi ve toplumu olumsuz etkileyen olaylar çok sık yaşanır.

Günümüz gençleri, çocukları manevi değerlerden ziyade maddiyata daha önem vermekte çıkar ilişkileri içinde bulunmaktadır. Sorumluluk bilincinin, saygının, sevginin, dostluğun, yardımseverliğin azaldığı; şiddet olaylarının, yalan söyleme, iftira atma, hırsızlık gibi davranışların arttığı bir ortamda bireylerin davranışlarını şekillendirecek bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Huyları ihmal edilip eğitilerek düzeltilmeyen her insan, bu hal üzerine büyür, ömrü boyunca çocukluktaki durumunu korur, yaratılışına uygun olan yolu izler. Bunlar da öfke, zevk hırçınlık, açgözlülük ve benzeri kötü huylardır (Miskeveyh, 2017). Bu yüzden çocukları değerler konusunda eğitmeye daha önem göstermeli, yeni nesilleri değer konusunda daha duyarlı bireyler olmasını sağlamalıyız.

Toplum içinde bireylerin davranışlarını etkileyen en önemli unsurlardan biri de değerlerdir. Toplum kendi değerlerini kendisi oluşturur. Bunu yaparken de toplum kendi kültürüyle yoğrulur. Değerler bu şekilde kültürden etkilenen ve kültürü taşıyan bir öge durumundadır. Değerlerin toplum ve birey

tarafından benimsenmesi çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü birey toplum değerlerine uygun yaşadığında, toplum tarafından kabul görmekte, hızla değişen dünyaya karşı yerel değerlerini yaşatabilmektedir.

Eğitim, istedik davranışları kazandırma; olumsuz davranışı olumlu davranışa çevirme sürecidir. Değerler eğitimi sayesinde toplumun yozlaşmış, unutulmuş değerleri tekrar kazandırılıp huzurlu ve sağlıklı birey ve toplum oluşturulabilir. Değerler eğitimle nesilden nesile aktarılabilir.

Değerler eğitimi, diğer tüm eğitimler gibi planlı düzenli bir şekilde yapılması gerekir. Ancak o şekilde istenen hedeflere ulaşılır. Kolaç (2010)'a göre değerler eğitimi tesadüflere bırakılmadan, düzenli ve titiz bir biçimde okullarda yapılmalıdır. Okullar çocukların sosyalleştiği en önemli kurumlardır. Değişen, gelişen dünyada kendi toplumunun değerlerini özümseyen, bunun yanında evrensel değerleri de benimseyen bireylerin yetiştirilmesi ihtiyaçtır (Kolaç, 2010).

Okulun amaçlarından bir tanesi okul programlarında yer alan veya almayan değerleri öğrencilere benimsetmek, bazı kurallarla öğrencileri düzene koymak, öğrencilerin ahlaki açıdan yetişmesine yardımcı olmak ve onların mizaçlarını pozitif yönde tesir etmektir (Akbaş, 2008). Okullarda bu amaç doğrultusunda okul içi ve okul dışı çeşitli faaliyetler düzenlenmektedir. Okullarda değerler eğitimi ile ilgili hafta hafta yapılacak faaliyetlerin belirlenmesi, okul panolarına değerlerle ilgili çeşitli yazılar ve görseller asılması, öğrencilere kısa filmler izletilmesi istenmektedir (MEB, 2015). Ayrıca değer eğitimi bazı derslerin öğretim programlarında doğrudan ya da dolaylı olarak yer almaktadır (MEB, 2018a; 2018b). Okullarda değerler eğitimi adı altında pano düzenleme, drama, resim, tiyatro gibi çeşitli etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Değer aktarımı sadece okullarda yapılmamaktadır. Çocukların okul saatinden sonraki yaşantılarında maruz kaldıkları her olay, okunan kitap, izlenen film, reklamlar, oynadıkları oyun hepsi değer aktarımında söz sahibi olabilir. Çocukluk dönemi, değerlerin kazanımında büyük önemi olan bir dönemdir. Ailede başlayan değer aktarımı, genel itibarıyla okulda devam etmektedir. Bu kazanımı olumlu veya olumsuz etkileyen bir de çevre faktörü bulunmaktadır. Çevreyi oluşturan unsurlar oldukça fazladır. Kitle iletişim araçları da bu anlamda çocukluk dönemi kazanımlarını etkileyen faktörlerden biridir. Bu anlamda çocuğun kitle iletişim araçlarından öğrendiği bilgi, davranış veya tutumlar, onun değer kazanımı açısından önemlidir.

Çocukların en kolay ulaşabildiği kitle iletişim aracı, hemen hemen tüm evlerde olan televizyondur. Araştırmalar, çocukların televizyonda en çok izlediği programların, çizgi filmler olduğunu göstermektedir (RTURK, 2018). Çizgi filmlerin genel itibarıyla renkli dikkat çekiciliği özellikle çocukları içine çekmektedir. Çizgi filmler, görsel dikkat çekiciliğinin yanında konusu ve işleyişi ile çocukları etkilemeye çalışmaktadır. Çocuklar çizgi filmi izlerken sadece vakit geçirmekle kalmayıp oradaki olayların, kişilerin etkisinde kalabilmektedir. Bu yüzden çocukların izledikleri çizgi filmler konusu, işleyişi ve karakter özelliği olarak çok önemlidir. Doğru kurgulanmış bir çizgi film, çocuğa pek

çok olumlu davranış kazandırabileceği gibi, önemsenmeden yapılan bir çizgi film çocukta olumsuz davranışlara sebep olabilmektedir (Yorulmaz, 2013). Rogge, iletişim araçlarının, özellikle televizyon ve şimdi de video kasetlerinin, ahlaki, kültürel ve geleneksel değer yargılarını tehdit ettiğine işaret ediyor (Rogge, 1989, 122). Aracın kendisinden ziyade ne amaçla kullanıldığı önemlidir (Şirin, 2015, 25).

İlk çizgi film gösterimi, 1932 yılında yapılmıştır. “İskelet Dansı” isimli bu çizgi film, kısa olmakla birlikte, ilk olması ile tarihteki yerini almıştır. Sonraki yıllarda çizgi filmler teknik imkânsızlıklara takılmıştır (Göktepe, 2015). Türkiye televizyon kanallarında yabancı ülkelerden alınan çizgi filmler oynatıldığından kültür aktarımı da ona göre olmuştur. Yerli çizgi filmler 2000’li yıllarda doğmaya başlamıştır. Önceleri normal televizyon kanallarında belirli saatlerde çıkan çizgi filmler, zamanla sadece çizgi filmlerin çıktığı çocuk kanallarında gösterilmeye başlanmıştır. Bunun yanında birçok çizgi film kanalları da ortaya çıkmıştır. Devlet kanalı olan TRT de çocuk kanalını 2008 yılında kurmuştur. MinikaGo kanalı ise 2011 yılında yayın hayatına başlamış yerli çizgi film kanalıdır.

Kişiler kendilerini olumlu ya da olumsuz yönde de değiştirebilir. Kitle iletişim araçları içerisinde stratejik konumuyla dikkatleri çeken, günümüz çocuk dünyasının elektronik dadısı televizyon ve özelde çizgi filmler, kültür ve değerler üzerinde aile ve okulun yanında önemli bir etkiye sahiptir (Demir, 2019). Çocuklar üzerinde bu kadar büyük etkiye sahip çizgi film programlarının da içeriği oldukça önemli olup anlattıkları konunun yanında kahramanların kullandıkları dil ve Türk dilinin inceliklerini kullanma şekli de oldukça önemli olduğu söylenebilir.

“İngiltere’de yapılan bir araştırmaya göre, çalışan anne ve babaların 12-14 yaş grubu çocukları televizyonun en güçlü izler kitlesi olarak gözlenmiştir” (Demir, 2013, 160). Çocuk seyircinin televizyonlarda en fazla izlediği ve sevdiği program, çizgi filmler olarak ifade edilmektedir (İnce, 1991, 91). Durum böyle olunca çocukların televizyon karşısında neyle muhattap olduğu sorusu önem kazanmış ve konu hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Çizgi filmlerin izleyici kitlesi çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri ile ilgili birçok araştırma yapılırken aynı zamanda çocukların bu kadar vakit geçirdikleri televizyonun eğitimde kullanılabilirliği konusunda da birçok araştırma yapılmıştır.

Çocukların en çok izlediği kanalların başında olan çizgi film kanalları son yıllarda artmakta olsa da yerli çizgi film kanalları hala çok sayıda değildir. Bu araştırma Türkiye’deki yerli çocuk kanallarında yayınlanan yerli yapım çizgi filmlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe Öğretim Programında belirlenmiş kök değerler açısından incelemek ve yerli yapım çizgi filmlerin Türkçe öğretimine katkısına saptamak amacıyla yapılmıştır. Türkçe yayın yapan yerli kanal ve yerli yapım çizgi filmlerin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği, bu çizgi filmlerin Türk dilinin zenginliklerinin yansıtılabilirliği araştırmanın konusu olmuştur.

1.1 Amaç

Yapılan bu çalışmanın amacı, TRT Çocuk kanalında yayınlanan Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu; MinikaGo kanalında yayınlanan Alpman, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları adlı çizgi filmlerini MEB'in belirlemiş olduğu değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) doğrultusunda incelemek ve bu çizgi filmlerin Türkçe öğretimine katkısını belirlemektir. Değer aktarımında kitle iletişim araçları önemli bir yere sahiptir. TRT Çocuk ve MinikaGo kanallarında yayınlanan çizgi filmlerin incelenmesi ve ortaya çıkan bulgulardan hareketle çizgi filmlerde değer eğitimiyle ilgili öneriler sunmak bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Değer insan davranışını şekillendiren, etkileyen, bireyi toplumsallaştıran en önemli unsurdur. Geçmişten günümüze nesilden nesile aktarılmış, bazen şekil değiştirmiştir. Toplumların var olmasını sağlar. Kazanılan her değer bireye katkı sağlarken kaybedilen değer ise bireyi toplumsallaştırmaktan alıkoyar. Değer eğitimi her durumda olduğu gibi önce ailede başlar, yakın çevreyle beraber okulla devam eder. Okullar değer aktarımında önemli bir yere sahiptir. Hedeflenen kazanımlara programlı ve düzenli bir çalışmayla ulaşılabilir. Bu konuda MEB de birçok çalışma yapmış, bazı derslerin öğretim programlarına doğrudan veya dolaylı olarak değerler eğitime yer vermiş ve okullarda projeler yapılmasını, etkinlikler düzenlenmesini sağlamıştır (MEB, 2018a, 2018b).

2018 yılında “değerler eğitimi” Türkçe öğretim programına girmiş, programda ayrı başlık altında alınmış, değinilecek değerler kök değerler olarak açıkça yazılmıştır. Bu durumum Türkçe öğretiminde değer aktarımının önemini göstermektedir. Zaman geçtikçe küreselleşen dünyada önemi daha iyi anlaşılan değer aktarımı sadece okullarda, öğretim programlarında değil; çocukların en fazla vakit geçirdikleri kitle iletişim araçlarında da yer almalıdır.

Hemen hemen her evde bulunan kitle iletişim araçlarından biri olan televizyon, kontrolsüz izlendiğinde bireyde olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Televizyonda çocukların en çok izledikleri çizgi filmlerin içeriği, uzamanlar tarafından incelenip çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimine uygun olup olmadığı incelenildiğinde uygun olan çizgi filmler değer aktarımı açısından olumlu rol oynayacaktır. Ayrıca dil becerilerinden en çok kullanılan dinleme/izleme becerisi ile Türkçe öğretimine katkısı da olacaktır.

1.2 Problem

Ahlak, estetik ve değer kavramı Sokrates'ten bu yana filozofların başlıca konularından biri olmuştur. “Kime göre ve neye göre değer?” sorularının cevaplarını aramışlardır.

Değer problemi felsefede aslında değerlendirme problemi ve değerler problemi olarak karşımıza çıkar. Çünkü “iyi nedir?”, “güzel nedir?”, “faydalı nedir”, “doğru nedir” gibi sorular sormak, değerlendirme etkinliğini belli açılardan problem haline getirmek; saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik gibi kişilerarası ilişkilerin temelindeki anlama ilgili sorular ortaya koymak veya sanat, bilim, moral gibi insan başarılarının özelliklerini araştırmaksa, farklı çeşitlerden değeri problem haline getirmek olur (Kuçuraadi, 2018, 8).

Stoacılar göre, bütün insanlar doğuştan iyi olarak yaratılırlar, sonra kötü insanlarla arkadaşlık ederek, eğitimle giderilemeyen kötü arzulara sürüklenerek kötü kişiler olurlar (Miskeveyh, 2017, 52). Günümüzden yüzyıllar öncesinde yaşamış filozof grubu olan Stoacılar da değer eğitimine vurgu yapmışlardır. İnsanların eğitim ile iyiye ve doğruya ulaşacaklarını söylemişlerdir. Galinos da Stoacılarla benzer bir düşünceye sahip olarak iyi insanlar, kötü insanlar ve bu ikisinin ortasında bulunan orta insanlar vardır derler. Orta insanların eğitim ve öğüt ile iyi insan olacağını söyler (Miskeveyh, 2017). Aristo, *Ahlak (Etika) ve Kategoriler* adlı kitaplarında, kötü insanın eğitimle iyi insan olacağını söyler. Aristo'ya göre her ahlak değişebilir, değişmesi mümkün olan hiçbir şey tabii değildir; öyleyse hiçbir ahlak tabii değildir (Miskeveyh, 2017, 53).

İbn Miskeveyh ahlakın tanımını şöyle yapmaktadır: Ahlak, nefsin düşünüp taşınmadan kendi fiillerini ortaya koymasını sağlayan durumdur. Ahlakı ikiye ayırmaktadır: Birincisi mizaçtan kaynaklanan doğal olan ahlak, ikincisi alışkanlık ve eğitimle kazanılan ahlak. Miskeveyh'in ikinci olarak saydığı ahlaka değerler diyebiliriz. Değerler eğitimle kazandırılan ahlaki davranışlardır. Zira biz insanlar ahlakı kabul edecek bir yaratılışa sahibiz. Eğitim ve öğütlerle hızlıca veya yavaş yavaş değişebiliriz (Miskeveyh, 2017,51).

Psikologlar filozoflardan ayrı olarak değere bilimsel bir gözle bakmışlardır. Psikoloji alanındaki değerle ilgili çalışmalar toplumların değer yapılarını incelemekte olduğunu görüyoruz. Sosyoloji ve antropoloji alanındaki çalışmalar bir yana, psikoloji alanındaki çalışmalar da değer ile kültürü nerdeyse eş anlamlı olarak kullanmaktadırlar (Bacanlı, 2017, 36)

Pepper (1958) Pepper, gerek insanda, gerek tabiatda birçok "seçici(selective) sistemlerin bulunduğunu, bunların herbirinin birtakım davranışları ve davranış sistemlerini (müesseseler vs.) idare ettiğini, bunlar arasında seçimler yaptığını, normatif düzenlemeler gerektirdiğini" söylüyor (Güngör, 1998, 32).

Çelikkaya (1996), toplumsal yaşamdaki davranışlarımızı yönlendiren komutların bireysel anlamda inanç ve fikirlerimizi de etkilediğini belirterek toplumun inanç ve ideolojisince benimsenip yaşatılan her türlü davranış, duyuş ve düşünceleri yansıtan kuralları değer olarak tanımlamıştır.

Rokeach'a göre bir insanın değeri olduğunu söylemek, onun belli bir davranış biçimi veya varlık hedefinin karşıt bir davranış veya hedefe tercih edildiği kalıcı bir emredici veya yasaklayıcı bir inancı var demektir. Bu inanç nesnelere ve durumlara karşı tutumu aşar, davranış, nesne ve durumlara karşı tutum, ideoloji, benliğin başkalarına karşı ortaya konuluşu, değerlendirmeler, yargılar, haklılaştırmalar, kendini başkası ile karşılaştırmalar ve başkalarını etkileme çabalarına yol gösterir ve onları belirler. Değerlerin uyum sağlayıcı, benliği savunucu, bilgi sağlayıcı ve kendini gerçekleştirmeye yönelik işlevleri vardır. Araç ve amaç değerler ilişkilidir, ama önemlilik sürekliliği boyunca nispeten kalıcı hiyeraşikörgütlenmeler şeklinde örgütlenir (Rokeach, 1973, 25).

Osmanlı Devleti'nin son döneminde değer eğitimi ahlak eğitiminin içerisinde din eğitimi ile birlikte verilmiştir.

Osmanlının son döneminde devletin çöküşü ve içtimai hayatın bozulmasına ahlaksızlığın sebep olduğunu düşünen kişiler tarafından ahlak eğitimine büyük önem verilmiştir. Osmanlı devletini bu durumdan kurtarmak için hem ahlak kitabı yazma işine hem de okullarda müstakil olarak ahlak dersi okutulmasına ağırlık verilmiştir (Erdem, 2006, 13).

Türkçe dersi değer aktarımı açısından oldukça önemli bir derstir. Hem ana dil öğretimi hem milli kültür aktarımı açısından amaçlar taşımaktadır. Değer eğitimi ayrı bir başlıkta daha önce Sosyal Bilgiler dersine girmişken 2017 öğretim programı ile Türkçe Öğretim Programı'nın içerisinde yer almıştır. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yine aynı şekilde çeşitli bilgi ve yeteneklere sahip öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenirken bir taraftan da milli ve evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılması da amaçlanmıştır.

Türkçe dersinin sadece dil ile ilgili bilişsel beceriler aktaran bir ders değildir. Doğan ve Gülüşen (2011)'e göre Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve dil bilgisi alanlarındaki amaçları yerine getirirken bir taraftan da öğrencilerin çeşitli değerleri kazanmasını hedefler.

Televizyon, günümüzde en yaygın kullanılan ve hem görsel hem de işitsel bir uyaran olması münasebetiyle etkisi de bir o kadar fazla olan kitle iletişim aracıdır (Alp, Kardaş, 2016) Televizyon günümüzde hemen hemen tüm evlerde bulunan kitle iletişim aracı, insanların en çok da karşısında vakit geçirdikleri bir alan olması sebebiyle içinde yayınlandığı programları da önemli ve denetlenmesi gereken bir medya unsuru haline getirmiştir. Durum böyle olunca çocukların da doğal olarak televizyon karşısında okul dışındaki çoğu zamanını harcadığını söylemek mümkündür. Son zamanlarda televizyonun yerini bilgisayar, telefon, tablet gibi kitle iletişim araçları almakta olsa da en ucuz kitle iletişim aracı olan televizyon daha kolay ulaşılabilirlik açısından diğerlerinin önünde sayabiliriz. Basının bir işlevi de kültürü toplum içinde yaymak, gelişmesini sağlamak ve farklı yöre ve toplumların kültürünü birbirine tanıtmaktır (Alp, Kardaş, 2016, 71). Çocuklar okul dışında eve geldiklerinde televizyonda genel olarak çeşit çeşit çizgi film kanallarından, kendi zevk ve ihtiyaçlarına göre ilgiyle, sevgiyle çizgi filmleri izlemektedirler.

Çocukların televizyon karşısında bu kadar zaman geçirmeleri, çizgi filmlerin bu kadar izleniyor olması çizgi filmlerin içeriği ve çocuğa aktardıkları mesajların da ne kadar önemli olduğunu bizlere göstermektedir. Ayrıca çizgi filmlerle bazı eğitsel davranışların çocuklara kazandırılabilceği fikrini uyandırmaktadır. Tüm bunlardan hareketle yerel çizgi film kanalları olan TRT Çocuk ve MinikaGo kanallarında yine yerli çizgi film programları seçilmiştir. Çalışma "TRT Çocuk ve MinikaGo kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde hangi değerler yer almaktadır? Bu çizgi filmlerin Türkçe öğretimine katkısı var mıdır? Varsa nelerdir?" probleminden yola çıkarak oluşturulmuştur.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yapılmıştır. Durum çalışması hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen türüdür. 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, Şimşek, 2016, 41). Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, 97). Araştırmada TRT Çocuk ve MinikaGo kanallarında yayınlanan yerli çizgi filmlerde kök değerleri ve çizgi filmlerdeki Türkçe kullanımı durum olarak kabul edilmiş ve çizgi filmler değerler eğitimi açısından ayrıca Türkçe öğretimine katkısı bakımından incelenmiştir.

Bu araştırmada inceleme nesnesi, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Patton (1987)'a göre, olasılık temelli örnekleme temsiliyeti sağlama yoluyla evrene geçerli genellemeler yapma konusunda önemli yararlar sağlarken amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım, Şimşek, 2016, 118).

Bu araştırmada inceleme nesnesi şu ölçütlere göre seçilmiştir:

- Araştırmada Türkiye’de yayın hayatında olan iki yerli çizgi film kanalı seçilmiştir: TRT Çocuk ve MinikaGo.
- TRT Çocuk ve MinikaGo kanallarında yayınlanan yerli çizgi filmler seçilmiştir.
- Bu çizgi filmlerden ortaokul yaş grubuna hitap eden çizgi filmler seçilmiştir. Seçilen yerli çizgi filmlerden daha küçük yaş grubuna hitap edenler çıkartılarak örnekleme dahi edilmemiştir.

Araştırma TRT Çocuk ve MinikaGO kanallarında yayınlanan 12 yaş üstü önerilen çizgi filmleri ve ilk beş bölümleri ile sınırlıdır.

Bu çizgi filmler 2018 Türkçe Öğretim Programında MEB tarafından belirlenmiş kök değerler açısından incelenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerler ile sınırlandırılmıştır. Türkçe Öğretim Programında yer alan kök değerler şu şekildedir: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik (MEB, 2018b, s. 4, s. 9). Belirlenen çizgi filmler Türkçeye katkısı bakımından incelenirken: Atasözü, deyim, ikileme, kalıp sözler ve yansıma sözcükleri kullanma sıklığı göz önünde bulundurulmuştur.

2.1 Evren-Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye’de yayın hayatına devam eden tüm çizgi film kanalları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini yerel çizgi film kanalları olan TRT Çocuk ve MinikaGo adlı çizgi film kanalları ve bu kanallarda yayınlanan yerli yapım 12 yaş ve üzerine hitap edecek çizgi filmler oluşturmaktadır (Rafadan Tayfa, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, ANKA, Alpman, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları).

2.2 Veri Toplama Yöntemi

2018 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'nda adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kök değerleri yer almaktadır. TRT Çocuk ve MinikaGo kanallarındaki 12 yaş üstü çocuklar için önerilen çizgi filmlerde doğrudan veya dolaylı olarak bulunan bu kök değerler bu çalışmanın verilerini oluşturmaktadır.

Ayrıca çalışmanın dördüncü bölümünde TRT Çocuk ve MinikaGo kanallarındaki çizgi filmlerin Türkçe öğretimine katkısı da araştırılmıştır. Bu kapsamda çizgi filmlerde geçen atasözleri, deyimler, kalıp sözler, ikilemeler ve yansıma sözcükler Türkçe öğretimine katkısı bakımından incelenmiştir.

1. Çizgi Filmlerin Belirlenmesi

TRT Çocuk ve MinikaGo kanallarında yayınlanan 12 yaş grubu için düzenlenen yerli çizgi filmler belirlenmiştir. Bu belirleme yapılırken TRT Çocuk kanalındaki çizgi filmler için, TRT Çocuk kanalının yapmış olduğu ayırım göz önünde bulundurularak yerli çizgi filmler seçilmiştir. MinikaGo kanalındaki çizgi filmler için de kanalın 7-14 yaş grubuna hitap ettiği göz önünde bulundurularak yerli yapım çizgi filmlerden örnekler seçilmiştir.

2.Çizgi Filmlere Ulaşılması

TRT Çocuk ve MinikaGo kanallarında internet sitesinden çizgi filmler seyredilerek incelenmiştir.

3.Çizgi Filmlerin İncelenmesi

Çizgi filmler tarama yöntemi ile incelenmiştir. Çizgi filmleri seyrederken incelenecek değerler MEB tarafından Türkçe Öğretim Programı'nda yer verilen kök değerler dikkate alınmıştır.

4.Çizgi Filmlerin Türkçe Öğretimine Katkısının Belirlenmesi

Bu çizgi filmlerdeki deyimler, kalıp sözler ve atasözleri TDK'nin Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (2018a)'ne, TDK'nin Türkçe Sözlük (2005)'e, Yurtbaşı (2013)'ya, Gökdayı (2008)'ya göre belirlenerek tasnif edilmiştir. Elde edilen veriler tablolarla sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

2.3 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada TRT Çocuk ve MinikaGo adlı kanallarda izlenen çizgi filmlerde bulunan değerler ve bu eserlerin Türkçe eğitime katkısı incelenmiştir. Karasar (1999)'a göre tarama modelleri, önceden veya şu anda bulunan bir halin bulunduğu durumu ile betimlemeyi hedefleyen çalışmalarda kullanılan modellerdir (Karasar, 1999).

3. BULGULAR

Tablo 1. TRT Çocuk ve MinikaGo Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerde Yer Alan Değerler

Değerler	f	Değerlerin Geçtiği Çizgi Filmler
Adalet	17	Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman
Dostluk	43	Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman
Dürüstlük	16	Rafadan Tayfa, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, Alpman
Öz Denetim	62	Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman
Sabır	23	Rafadan Tayfa, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman
Saygı	24	Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman
Sevgi	55	Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman
Sorumluluk	75	Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman

Vatanseverlik	6	ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, İstanbul Muhafızları
Yardımseverlik	36	Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman

Tabloya bakıldığında, çalışmada yer verilen çizgi filmlerde “sorumluluk, sabır, vatanseverlik” değerleri dışında tüm değerlerin çizgi filmlerde geçtiği görülmektedir. Çizgi filmlerde en çok “sorumluluk” (75), “öz denetim” (62), “sevgi” (55) değerlerine rastlanılmıştır. Daha sonra sırasıyla “yardımseverlik” (36), “dostluk” (43), “saygı” (24), “sabır” (23), “adalet” (17), “dürüstlük” (16), “vatanseverlik” (6) değerleri çizgi filmlerde işlenmiştir.

Tablo 3. TRT Çocuk ve MinikaGo Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerin Türkçe Öğretimine Katkısı

Türkçe Öğretimine Katkısı	f	Türkçeye Katkının Olduğu Çizgi Filmler
Atasözü	1	Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu
Deyim	75	Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, Alpman, İstanbul Muhafızları
İkileme	14	Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, Alpman
Kalıp Söz	194	Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman

Tabloya bakıldığında, çalışmada incelenen çizgi filmler Türkçeye katkısı bakımından en fazla “kalıp sözlerin” (194) kullanıldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla “deyim” (75), ikileme” (14), “yansıma sözcükler” (2) ve en az “atasözleri” (1) gelmektedir.

3.1. Değer Örnekleri

Adalet (Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman):

Çocukları bahçesinde gören Basri amca sinirlenir. Tam onlara söylenirken Rüstem gelip açıklama yapar: “Onları ben görevlendirdim. Baktım yapılan işleri küçümsüyorlar, minik bir ders verdim.” Der (2. Bölüm, Dakika: 07.50).

ANKA’yı kimin süreceğini karar vermek için bir yarışma düzenlerler. Yarışma için liste sırası yapmayı kura çekerler bu durumu da “Hakkaniyet açısından kura çektik” diye açıklarlar (3. Bölüm, Dakika: 07.07).

“Nasreddin Hoca’ya En Benzeyen” yarışmasında Nasreddin Hoca (gerçek Nasreddin Hoca)’nın seçilip ödül kazanması (2. Bölüm, Dakika: 08.02).

Hızlı Ayaklar çizgi filminde Koca Yusuf Spor Okulunda yapılan spor müsabakasında Akif Hoca’nın yarışları adil yönetmesi (5. Bölüm, Dakika: 09.50).

İstanbul Muhafızları çizgi filminde kötü karakter olan Gürgen ve Azmi’nin işledikleri suçtan sonra polisler tarafından tutuklanmaları (3. Bölüm, Dakika: 12.54).

Alpman çizgi filminde obalar arası her sene oyunlar oynanmaktadır. Alpman da bu sene oyunlara katılmak istemekte ve bunun için haftalardır çalışmaktadır. Alpman’ın babası Mehmet Bey obanın başıdır ve oyunlar için oyunlarda en iyisini seçer (1. Bölüm, Dakika: 05.56).

Dostluk (Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman):

Yumak tohum paketini asılınca poşet yırtılır ve tohumlar yere serpilir. Tekrar süpürmek gerekir. İtiraz eden Hayriye Mert: “Biz yan gelip yatmadık herhalde birlikte yapacağız.” (2. Bölüm, Dakika:09.40)

Arkadaşına doğru gelen savaş gemisine karşı “Ali arkada bir tane daha var dikkat” demesi. (4. Bölüm, Dakika:11.54).

Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu çizgi filminde Zehra'nın arkadaşları ile hoşça vakit geçirmesi (1. Bölüm, Dakika:01.00).

Hızlı Ayaklar çizgi filminde Ali'nin yeni arkadaşlarıyla oyun oynayıp eğlenmesi (2. Bölüm, Dakika: 06.30).

İstanbul Muhafızları çizgi filminde Çınar “Ne diyorsunuz çocuklar?” deyince Mehmet “Ben varım.” der. Zeynep'in de bunun üzerine “Arkadaşlarımı yalnız bırakmam demesi” (1. Bölüm, Dakika:03.56).

Alpman yarışlara bu sene de katılmayacağını öğrenince babasına sinirlenir ve koşmaya başlar. Uzun uzun yürür. Obadakiler onu ararlar fakat bulamazlar. Arkadaşlarının Alpman için endişelenmeleri (1. Bölüm, Dakika: 06.54).

Dürüstlük (Rafadan Tayfa, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, Alpman):

Rafadan Tayfa çizgi filminde Mert'in “Akın kazandı bütün gün gıkını çıkartmadı.” demesi (5. Bölüm, Dakika:12.50).

Nasreddin Hoca çocuklarla gezerken yolunu şaşırmış ve kaybolmuştur. Derken bir yarışma olduğunu görür. Yarışma “Nasreddin Hoca'ya En Benzeyen” yarışmasıdır. O da yarışmaya katılır. Sahneye çıktığında insanlar: “Hadi bize Nasreddin Hoca'nın taklidini yap.” derler. Bunun üzerine Nasreddin Hoca “Ben zaten Nasreddin Hoca'yım.” der (2. Bölüm, Dakika: 05.20).

Hızlı Ayaklar çizgi filminde Ali Koca Yusuf Spor Okuluna gider fakat şaşkındır. Herkes başarılı bir şekilde spor yapmaktadır. Yanına gelip onunla tanışmaya çalışan öğrencilere: “Şaşkınlığım ben biraz tembelimdir ve hiç spor yapmam.” der (2. Bölüm, Dakika:02.42).

Alpman çizgi filminde Oğuzhan da Gülşah'ın dediğine destek çıkar ve bir kişiyi gruptan çıkarmaları gerektiğini söyleyince Alpman'ın rakibi Oğuzhan için “Oğuzhan doğru söylüyor.” diyerek dürüst davranması (3. Bölüm, Dakika: 02.30).

Öz Denetim (Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman):

Rafadan Tayfa çizgi filminde Hayri: “Ben de konuşmazsam belki ben de ödül alırım.” der ve çocuklar gülünce: “Aranızda iradesine en hâkim olan benim.” der. (5. Bölüm, Dakika: 03.48)

ANKA çizgi filminde komutanın uyardığı Kerim'in özür dilemesi. (2. Bölüm, Dakika: 04.51)

Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu çizgi filminde çocukların Nasreddin Hoca'yı ağaca çıkartıp ayakkabılarını çalmak istemesi bunu fark eden Nasreddin Hoca'nın ayakkabılarının bağını bağlayıp boynuna asıp ağaca çıkması. (1. Bölüm, Dakika: 03.20).

Hızlı Ayaklar çizgi filminde, Akif Hoca yeni bir spor müsabakasından bahseder fakat takım halinde olacaktır. Bir kişinin başarısızlığı tüm grubu etkileyecektir. Hasan'ın Ali'ye "Hazır ol" demesi üzerine Ali'nin "Ben zaten hazırım" demesi (5. Bölüm, Dakika: 05.15).

İstanbul Muhafızları çizgi filminde, çocuklar yolda yürürken Ali'nin ayağı takılır ve düşecek gibi olur. Çocukların üzerine doğru gelir. Ali'ye dikkat et biraz, demeleri üzerine Ali'nin arkadaşlarından özür dilemesi (2. Bölüm, Dakika: 02.20).

Alpman obaya gelir, yürürken bir çocuğa çarpar. Çocuk biraz kaba bir şekilde "Önüne bak." der. Fakat Alpman'ın kibarca "Affedersin." demesi (1. Bölüm, Dakika: 05.10).

Sabır (Rafadan Tayfa, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman):

Rafadan Tayfa çizgi filminde Akın oyun gereği sabırla suskun bir şekilde bekler. (5. Bölüm, Dakika:04.00)

Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu çizgi filminde Zehra'nın babasının zaman makinesi için çalışması ve yapacağına inanması sonunda başarması (1. Bölüm).

Hızlı Ayaklar çizgi filminde, Ali tüm dayanıklılık testlerinde sabırlı dayandığı için hepsinden geçer (3. Bölüm, Dakika: 09.04).

İstanbul Muhafızları çizgi filminde, Gürgen helikopterle Kapalıçarşı'nın çatısına gelir ve halat sarkıtarak Kapalıçarşı'nın çatısına bir kanca geçirir. Çocuklar ise o kancayı demir bir çubukla kırmaya çalışırlar. Çocukların kancayı sabırla kırmaya çalışmaları (4. Bölüm, Dakika:12.11).

Alpman'ı aramaya karar verirler. Arkadaşları ve ailesinin sabırla Alpman'ı aramaları (1. Bölüm, Dakika: 08.05).

Saygı (Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman):

Köfteci Rüstem'in Basri amcayla saygılı bir şekilde vedalaşır: "Basri amca kal sağlıcakla." (2. Bölüm, Dakika:12.29).

Üsteğmen Kerim'in heyecanlanıp birden tepki göstermesinin ardından kendisini hemen toparlayıp özür dilemesi (3. Bölüm, Dakika:01.38).

Nasreddin Hoca Cemil Bey'in laboratuvarını sakarlıkla karıştırmaktadır. Her yeri karıştırmasına rağmen Cemil Bey'in Nasreddin Hoca ile saygılı bir şekilde konuşması (2. Bölüm, Dakika:01.25)

Hızlı Ayaklar çizgi filminde, dayanıklılık testinde en son Ali ve arkadaşı kalınca birbirlerini tebrik ederler (3. Bölüm, Dakika: 08.05).

İstanbul Muhafızları çizgi filminde Azmi ve Gürgen Topkapı Sarayı'na 3. Mustafa'nın zırhını çalmak üzere giderler. Topkapı Sarayı'na gidince sarayın ihtişamından ikisi de etkilenir. Azmi'nin Gürgen'e

buraya zarar vermeyelim atalarımız koskoca imparatorluğu burada yönetmiş, demesi (3. Bölüm, Dakika:05.47).

Alpman çizgi filminde, Gülşah oğlağı yapmış arkadaşlarına göstermektedir. Çağrı Bey o sırada gelir ve çocuklara: “Sizinle gurur duyuyorum” der (2. Bölüm, Dakika: 04.28).

Sevgi (Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman):

Rafadan Tayfa çizgi filminde, Kamillerin gideceğini duyan Hayri'nin gözleri dolar. Kamil ve Hayri sarılıp ağlamaya başlar. (4. Bölüm, 02.10)

ANKA çizgi filminde, Teğmen Bora'nın Yüzbaşı Şahin ve arkadaşlarının tehlikede olduğunu duyunca hemen yanlarına gitmek istemesi. (2. Bölüm, Dakika:11.30)

Nasreddin Hoca'nın çocukları sevmesi. (1. Bölüm, Dakika:01.03)

Hızlı Ayaklar çizgi filminde, Yusuf'un antrenmana geç kalan arkadaşı Ali için endişelenmesi (4. Bölüm, 03.57).

İstanbul Muhafızları çizgi filminde, çocuklar Çınar'ın yanına gidince Çınar'ın sert kabuğu yumuşar ve çocukları içine alır. Zeynep'in o an “İşte bunu çok seviyorum” demesi (2. Bölüm, Dakika: 02.50).

Alpman çizgi filminde, Alpman'ın atı Halas'ı sevip onunla oynaması (1. Bölüm, Dakika: 03.27).

Sorumluluk (Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman):

Rafadan Tayfa çizgi filminde, çocuklar üzerlerine düşen her şeyi yaparlar. En sonunda akın: “Görev başarıyla tamamlandı.” der. (4. Bölüm, Dakika:08.18)

ANKA çizgi filminde, uğradıkları saldırıya rağmen komutanın önceliğimiz kargomuz, diye sorumluluklarını hatırlatması. (1. Bölüm, Dakika:06.02)

Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu çizgi filminde, Cemil Bey'in işe gitmesi gerektiğini söylemesi, Zehra'nın annesinin de evdeki sorumluluklarını hatırlatması ile Zehra ve arkadaşları Nasreddin Hoca ile ilgileneceklerini söylerler. Zehra'nın babasının ona söylediğini yapması. (3. Bölüm, Dakika:01.03)

Hızlı Ayaklar çizgi filminde, Yusuf'un “Gerçekten tüm gece orada mı uyudun? İnanamıyorum.” demesi üzerine Ali “Napayayım Akif Hoca'nın söyledikleri aklımda ben de gittim sabaha kadar spor yaptım.” (5. Bölüm, Dakika: 01.58).

İstanbul Muhafızları çizgi filminde, Azmi'yi topu ateşlemek üzereyken görürler. Mehmet'in “Eğer ateşlerse Rumeli Hisarı'na zarar verebilir, ateşlemeden onu durdurmalıyız.” diyerek sorumluluklarını hatırlatması (1. Bölüm, Dakika: 11.30).

Alpman çizgi filminde, yarışmalar için yapay bir oğlak yapılması gerekmektedir. Oğlağın kimi yapacağı sorulunca Baybars “Oğlağı ben yaparım” diyerek sorumluluğu üzerine alır (2. Bölüm, Dakika: 01.59).

Vatanseverlik (ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, İstanbul Muhafızları):

Teğmen Bora ile ANKA büyük savaş gemisini vurarak makinenin Dünya’ya zarar vermesine engel olurlar. (5. Bölüm, Dakika:18.42)

Nasreddin Hoca yaşamadığı tarihlerde neler olduğunu merak etmektedir. Bu yüzden tarih kitapları alıp okumak ister. (4. Bölüm, Dakika: 02.03)

İstanbul Muhafızları çizgi filminde, Gürgen ve Azmi Rumeli Hisarı’nı yıkmak isterler. Olanlarını uygulamak için de Rumeli Hisarı’na giderler. Karşılarında çocukları görünce “Siz kimsiniz?” diye sorunca Mehmet’in Gürgen ve Azmi’ye kendilerini tanıtırken “Biz İstanbul muhafızları İstanbul’u siz ve sizin gibilerden koruyoruz.” demesi (1. Bölüm, Dakika: 09.40).

Yardımseverlik (Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman):

Rafadan Tayfa çizgi filminde, günlerce çalıştıkları halde kasadaki para bir aylık taksitin yarısını bile karşılamadığını fark edince çocuklar çok üzülür. Üzüldüklerini gören Rüstem abi ne olduğunu sorar ve mahallelinin karar aldığını, herkesin veresiyelerini önceden ödediğini söyler. (4. Bölüm, Dakika:11.20)

Üste sızan ajanın ANKA gemisine bomba yerleştirdikten sonra Bora’nın hem üstü hem arkadaşlarını korumak için gemiyi atmosfer dışına çıkması. (1. Bölüm, Dakika:15.27)

Nasreddin Hoca’nın uçurtması ağaçlara takılan çocuklara, işi olduğu halde yardım etmesi. (1. Bölüm, Dakika:02.55).

Hızlı Ayaklar çizgi filminde, konuşmanın üzerine öğrencinin: “Bence ön yargılı olma, okulumuz çok güzeldir.” diyerek Ali’ye okulu gezdirmesi (2. Bölüm, Dakika: 03.17).

İstanbul Muhafızları çizgi filminde, Mehmet, Ali, Zeynep ve Elif saklambaç oynarken kendilerini birden koca çınarın içinde bulurlar. Çınar kendisini tanıtır İstanbul’u çok sevdiğini ve onu korumak için onların yardımına ihtiyacı olduğunu söyler (1. Bölüm, Dakika: 01.20).

Alpman çizgi filminde, çocukların vaşak yavrusuna yardım etmek istemeleri (4. Bölüm, Dakika: 07.24).

3.2. Türkçeye Katkı Örnekleri

Atasözü (Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu):

Nasreddin Hoca: “Korkunun ecele faydası yok.”

Deyim (Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları):

O yüzden bu arabayı tamir etmek boynumuzun borcu. (1. Bölüm, Dakika: 04.58)

Teğmen Bora uzay gemisi ANKA'ya: “Kısa da olsa yolculuğumuzdan keyif aldım.” (1. Bölüm, Dakika:16.59)

Bu işten de sıyrıldılar. (5. Bölüm, Dakika: 09.35)

Yenilen pehlivan güreşe doymazmış. (2. Bölüm, Dakika: 09.58).

Sözünü kesiyorum ama... (1. Bölüm, Dakika: 09.19).

Kulaklarımı dört açtım Alpman, seni dinliyorum. (3. Bölüm, Dakika: 03.12)

İkileme (Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Alpman):

“Ellerim yara bere oldu.” (2. Bölüm, Dakika:05.55)

İyi iş çıkardınız ANKA sağ salım evinde. (1. Bölüm, Dakika: 08.38)

Gürültünün patırtının ortasında. (3. Bölüm, Dakika:09.52)

Tane tane... (5. Bölüm, Dakika:10.38)

Kalıp Söz (Rafadan Tayfa, ANKA, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu)

Ben onlar ziyan olmasın diye yedim. (1. Bölüm, Dakika: 04.00)

Sağ olun komutanım. (1. Bölüm, Dakika: 08.39)

Ne diyor bu çocuklar Allah aşkına? (4. Bölüm, Dakika: 09.00)

Üzgünüm ama bir daha bu okula devam edemeyeceksin. (1. Bölüm, Dakika: 07.28)

Aferin, çocuklar. (5. Bölüm, Dakika:12.51)

Baybars affedersin. Bilmeden seni suçladığım için özür dilerim. (5. Bölüm, Dakika: 06.24)

Yansıma Sözcükler (Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu)

Vır vır! Başım şişti. (3. Bölüm, Dakika:03.00)

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türkçe öğretiminin amaçlarından biri olan “değerler” ve Türkçe öğretiminde kullanılan dinleme-izleme metinleri eğitim/öğretim amaçlarına uygun olmalıdır. Çocukların günlük hayatta televizyon karşısında dahi eğitim-öğretime devam ettikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitim, modern çağda ne yalnız okula ne de iletişim araçlarına bırakılabilir. Söz konusu eğitim insan doğasına uygun, çocuk merkezli ve çocuk yüzü de olsa yalnızca okulla hedefine ulaşamaz (Şirin, 2009,

98). Bu yüzden evde de, günlük hayatının bir bölümünü geçirdiği televizyon karışığında dinleyip izlediği çizgi filmler de okul kadar önemlidir. Televizyon yayınlarını izleme mekânı çoğunlukla evdir. Roland Barthes'in televizyonu ev merkezli yorumlaması bu görüşü desteklemektedir: Mekân, bildik bir mekandır; bu mekan, bildik eşyalarla ve nesnelere dekore edilmiş, evcilleştirilmiştir (Kaplan, 1992, 28).

Araştırmanın sonucunda TRT Çocuk ve MinikaGo kanallarında yayınlanan on iki yaş ve üzeri çocuklara uygun çizgi filmler 35 bölüm izlenmiş toplam 357 değer tespit edilmiştir. çizgi filmlerde yer alan değerler sırasıyla şöyledir: sorumluluk 75, öz denetim 62, sevgi 55, dostluk 43, yardımseverlik 36, saygı 24, sabır 23, adalet 17, dürüstlük 16, vatanseverlik 6. Araştırmada incelenen çizgi filmlerde en fazla sorumluluk (75) değerine, en az ise vatanseverlik (6) değerine rastlanılmıştır.

Araştırmada incelenen çizgi filmler değerler bakımından incelendiğinde sıralama şu şekildedir: Alpman (80), Rafadan Tayfa (72), Hızlı Ayaklar (52), İstanbul Muhafızları (52), ANKA (52), Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu (49). Buna göre değerlerin en sık yer aldığı çizgi film Alpman (80) çizgi filmidir. Daha sonra Rafadan Tayfa (72) çizgi filmi gelmektedir. Araştırmadan incelenen çizgi filmler arasında değerlerin en az geçtiği çizgi film Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu (49) çizgi filmidir.

Türkçe öğretimine katkısı açısından:

Yerli çizgi film kanallarında yayınlanan ortaokul yaş grubunun dikkatini çekecek yerli çizgi filmlerde kalıp sözler ve deyimlerin yoğun bir şekilde yer aldığını söylemek mümkündür. İncelenen çizgi filmlerde 194 kalıp söz, 75 deyim, 13 ikileme, 1 atasözü, 2 yansıma sözcüğün geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. En fazla bulgunun kalıp sözlere, ikinci olarak deyimlere, üçüncü olarak ikilemelere, dördüncü olarak yansıma sözcüklere ve son olarak atasözlerine ait olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonunda çizgi filmler Türkçe öğretimine katkısı bakımından toplam bulgular incelendiğinde toplamda Rafadan Tayfa'da 32, ANKA'da 32, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu'nda 42, Alpman'da 92, İstanbul Muhafızları'nda 42, Hızlı Ayaklar'da 46 bulgu bulunmaktadır. En fazla bulgunun 92 bulgu ile Alpman adlı çizgi filmde olduğu görülmektedir. En az bulgunun 32 bulgu ile Rafadan Tayfa ve ANKA adlı çizgi filmler olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak incelenen çizgi filmlerde değerler bakımından da Türkçe öğretimine katkısı bakımından da en fazla bulguya Alpman çizgi filminde rastlanılmıştır. Fakat tıpkı değerlerde olduğu gibi Türkçe öğretimine katkısı olarak belirlenen kriterlerin tümüne uyan tek bir çizgi film vardır: Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu adlı çizgi filmidir. Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu çizgi filminde çok sık yer alması da atasözleri, deyimler, ikilemeler, kalıp sözler, yansıma sözcüklerin hepsine sadece Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu adlı çizgi filminde rastlanılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında şu önerilerde bulunabilir:

- a) Yerli çizgi film kanallarının sayısı daha da artabilir. Bunun yanında yerli yapımlar çizgi filmlere daha çok ekranlarda yer verilebilir.

- b) Yayınlanan çizgi filmler MEB'in belirlemiş olduğu kök değerlere (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) daha çok yer verilebilir.
- c) Çizgi filmlerde, kök değerlerden “vatanseverlik” değerine en az rastlanılmıştır. Çizgi filmlerde vatanseverlik değerine daha çok yer verilmelidir.
- d) Çizgi filmler Türkçe öğretimine katkı sağlayabilirler. Bu yüzden çizgi filmlerde, özellikle “atasözü, deyim, yansıma sözcükler ve ikilemelere” daha çok yer verilmelidir.
- e) Türkçe derslerinde dinleme/izleme metinleri olarak çizgi filmlerden faydalanılabilir. Değer eğitimi ve Türkçe öğretimine katkısı bakımından çizgi filmler, Türkçe öğretiminde fayda sağlanacak metinler olabilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Alp, D. ve Kardaş C. (2016). *Çocuk Edebiyatı ve Medya*. (2. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı*. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Creswell, W. J. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Çev. Mesut Bütün, Beşir Demir, Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Demir, Ö. (2013). *Türk Televizyonlarında Yayınlanan Çizgi Filmlerin İlköğretim Çağı Çocuklarının Toplumsallaşma Sürecine Etkilerinin Değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, R. (2019). *Türkiye’de Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerde Dini Kültürel Değerler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Doğan, B. ve Gülüşen A. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki (6–8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Erdem, D. M. (2005). Harezmi Türkçesinde İkilemeler ve Yinelemeler Üzerine. *Bilig*, 33, 180-225.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözcükler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 88-110
- Göktepe, E. (2015). *Geçmişten Günümüze Hareketli Görüntü ve Türkiye’de Animasyonun Gelişimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- _____ (1998). *Dünden Bugünden Tarih, Kültür ve Milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Emre Felsefesiyle Türkçe Dersinde Değerler ve Hoşgörü Eğitimi, Türk Kültürü Eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- Kuçuraadi, İ. (2018). *İnsan ve Değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Miskeveyh, İ. (2017). *Tehzibu'l- Ahlak*. Ankara: Büyüyen Ay.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). Türkçe Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- _____ . 2018a. *Türkçe Ders Kitabı Ortaokul 5*, ed. Aktaş, E ve Bayram, B, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). Türkçe Öğretim Programı, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Şirin, M. R. (2015). *Televizyon Çocuk ve Aile*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, B. (2013). Pepee Çizgi Filminin Din ve Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(24): 238-248.
- Yurtbaşı, M. (2013). *Sınıflandırılmış Kavramlar Sözlüğü*. İstanbul: Sartonet Yayınları.
- İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi. [28.12.2020]. <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/ilkogretim-cagindaki-cocuklarin-televizyon-izleme-aliskanliklari-arastirmasi0053-2.pdf>.

2010-2020 Yılları Arasında Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi Alanında Türkiye’de Yapılan Tez Ve Makale Türü Akademik Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

*Mustafa EMEK**

Öz. Türkçe konuşur sayısı ve konuşulduğu coğrafyanın genişliği bakımından dünyanın 6. büyük dilidir. Ana dili veya ikinci dil olarak Türkçe konuşan ve köken olarak Türk olan topluluklar ise Türk dilli, Türk soylu olarak tanımlanmaktadır. Türk soylu gruplar arasında her geçen gün artan bir Türkiye Türkçesi öğrenme talebi bulunmaktadır. Bu çalışmada Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan Türkiye merkezli çalışmaların tür, yazar, yıl, ülke, konu, yöntem, veri toplama ve veri analiz değişkenleri bakımından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın kapsamını araştırmacı tarafından ulaşılan 51 makale, 20 yüksek lisans tezi ve 6 doktora tezi oluşturmaktadır. Araştırma içerik analizi yönteminin meta-sentez yaklaşımı esas alınarak tasarlanmıştır. Veriler doküman analizi ve içerik çözümlemesi kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ise yine doküman analizi, içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Spss21 analiz programı aracılığıyla betimsel istatistik uygulanmıştır. Çalışma verilerine göre konuyla ilgili yayınların çoğunluğu makale türündedir. 2015-2020 yılları arasında yapılan yayınlar çoğunluktadır. Ağırlıklı olarak alanla ilgili görüş, tutum, sorun ve çözüm önerisi gibi konular çalışılmıştır. Bulgulardan hareketle çalışmaların gerek konu gerekse yöntem ve ülke olarak yeterli çeşitliliğe ve genişliğe ulaşmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmaların yöntem bölümüyle ilgili yeterli dikkatin gösterilmediği de ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkiye Türkçesi öğretimi, Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi, Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi.

The Type Of The Theses And Articles Academic Studies In The Field Of Teaching Turkey Turkish To Turkish Origin Between The Years Of 2010-2020 Examined In Terms Of Different Variables

Abstract. Turkish is the 6th largest language in the world in terms of the number of Turkish speakers and the breadth of its geography. Communities that speak Turkish as their mother tongue or as a second language and whose origin is Turkish are defined as Turkish-speaking, Turkish noble. There is an increasing demand between the Turkish nobles for Turkey Turkish learning. In this study, aimed to evaluate the types of Turkish origin to Turkey Turkish teaching-based studies for the academic, author, year, country, subject, methods, data collection and data analysis in terms of variables. The scope of the study consists of 51 articles, 20 master's theses and 6 doctoral dissertations accessed by the researcher. The research is designed based on the meta-synthesis approach of the content analysis method. Data were collected using document analysis and content analysis. In the analysis of the data, again, document analysis and content analysis were used. According to the study data, most of the publications on the subject are in article type. Publications made between 2015-2020 are the majority. Subjects such as opinions, attitudes, problems and solution suggestions related to the field were mainly studied. Based on the findings, it was concluded that the studies did not reach sufficient variety and breadth in terms of both subject, method and country. In addition, it is among the results that sufficient attention was not paid about the method part of the studies.

Keywords: Turkish teaching as a foreign language, Turkey Turkish teaching, Turkey Turkish teaching to Turkish origin, Turkey Turkish teaching to Turkish language people.

* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, mustafaemek@ksu.edu.tr

1. GİRİŞ

Türkçe konuşur sayısı ve yayıldığı coğrafya açısından dünyanın 6. büyük dilidir. Günümüzde 7 ülkede (Türkiye Cumhuriyeti, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan, Türkmenistan, Özbekistan) resmi dil olarak kullanılmaktadır. Rusya Federasyonu, Moldova ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde Türklerin yaşadığı özerk bölgelerde Rusça, Moldovanca ve Çince ile birlikte konuşulmaktadır. Moğolistan, Afganistan, Bulgaristan, Yunanistan, Makedonya, Kosova, Romanya, Irak, Suriye ve İran'da ise azınlık olarak yaşayan Türk topluluklar Türkçeyi kullanmaktadırlar. Binlerce ağız, 20'den fazla yazı dili olan Türkçe, dünya üzerinde milyonlarca insanın iletişim kurduğu, köklü, zengin ve küresel dillerden biridir (Özkan, 2017).

Türk dilli, Türk soylu kavramları ise yukarıda bahsedilen bölge ve ülkelerde yaşayan Türkçenin herhangi bir lehçesini konuşan, köken olarak Türk olan birey ya da toplulukları ifade etmek üzere kullanılan kavramlardır. Bu topluluklar arasında coğrafya farkı olabileceği gibi bazen inanç ve kültür farkı da olabilmektedir. Fakat konuşulan dil, ait olunan etnik köken ve ana hatlarıyla yaşanan kültür aynıdır. Sahip olunan ortak tarih ve kültür, Türkiye'nin siyasi ve ekonomik açıdan cazibe merkezi olması, eğitim alma ve ticari ilişkiler kurma gibi nedenler Türk dilli halklar arasında Türkiye Türkçesi öğrenme isteğini ortaya çıkarmaktadır. Türk soylular arasında Türkiye Türkçesini öğrenmeye yönelik her geçen gün artan bir talep vardır (Durmuş, 2013).

1990'dan sonra hızlanan Türkiye Türkçesinin ikinci, yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmalar başta Türk Cumhuriyetleri ve Türk nüfusun farklı statülerde yaşadığı bölgeler olmak üzere diğer ülkelerde Türkçenin saygınlığını arttırmakta ve etki alanını genişletmektedir. Hem ülkemizde hem de dünyanın diğer ülkelerinde ikinci veya yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğretimi her geçen gün daha da yaygınlaşarak gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda günümüzde Türkiye Türkçesi öğretiminde hedef kitle Türkiye Türkleri, Türk soylular, iki dilliler ve yabancılar olmak üzere dört grupta toplanabilir (Demir, 2013). Bahsedilen her grubun niteliği ve ihtiyacı farklı olduğundan bu gruplara uygulanacak Türkiye Türkçesi öğretim programlarının da farklı olması beklenir. Ancak Türkiye Türkçesini Türkiye Türklerine ana dili olarak öğretirken farklı bir program izlenmekle birlikte diğer üç hedef kitleye yapılan öğretimde aynı yol izlenmektedir (Muradova, 2012). Türkiye Türkçesinin yabancılar, iki dilliler ve Türk soylulara yabancı dil olarak öğretimi aynı yaklaşımla gerçekleştirilmektedir.

Türkiye Türkçesinin Türk soylulara lehçe olarak öğretilmesiyle diğer gruplara ikinci ya da yabancı dil olarak öğretimi aynı program, yöntem, teknik, materyal ile gerçekleştirildiğinde Türkçenin yapı ve kullanım bilgisine ana dili düzeyinde sahip olan öğrencilerle Türkçe ile ilk defa karşılaşan öğrencilerin aynı sınıflara alınması, aynı öğretim programından sorumlu tutulması ve aynı ölçme değerlendirme sürecine maruz bırakılması gibi bir durum ortaya çıkmaktadır (Duman, 2013; Taştekin, 2015). Burada hem Türkçenin herhangi bir lehçesini ana dil olarak konuşan ve Türkçenin Türkiye lehçesini öğrenmek isteyen

öğrenciler “yabancı” olarak nitelenerek bir kavram yanılgısı yapılmakta hem de farklı bir programla daha kısa sürede Türkiye Türkçesini öğrenebilecekken hiç Türkçe bilmeyenlerle aynı sınıflarda ders olarak zaman kaybına uğramaktadırlar (Deniz ve Uysal, 2010; Yağmur, 2013; Er, 2016; Karataş ve Çevik, 2017).

Alanyazına bakıldığında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan çalışmalarda bu konulara değinilmekle birlikte yaşanan sorunlarla, söz konusu hedef kitleye yönelik öğretimin nasıl olması, bu konuda neler yapılması gerektiğiyle ilgili bilgiler de verilmektedir. Türk soylular Türkiye Türkçesi öğrenirken devrik cümle kurma, tamlama yanlışlığı yapma, eksik veya yanlış ek kullanımı, gereksiz tekrar yapma, gereksiz sözcük kullanımı, cümlelerde öge eksikliği, gereksiz kip veya kişi eki kullanımı gibi hatalar yapmaktadırlar (Çelik, 2011). Yöntem olarak karşılaştırmalı yaklaşım (Duman, 2013) ve mikro öğretimin (Yoğurtçu, 2009) kullanılabileceği alanla ilgili yapılan çalışmalarda belirtilmektedir. Yine yapılan çalışmalara göre Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretirken lehçeler arası ses farklılıklarına, ek farklılıklarına, yabancı eş değerlere, telaffuz farklılıklarına, alfabe farklılıklarına, terim farklılıklarına, Rusçanın etkisinden kaynaklı farklılıklara ve öğrencinin konuştuğu Türk dili lehçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki mesafe faktörüne dikkat edilmelidir (Barın, 1998; Gümüş, 2010; Kara, 2013; Durmuş, 2013).

1.1 Amaç

Araştırmanın amacı Türkiye’de Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan akademik çalışmalarla ilgili kesitsel bir eğilim tespiti yapmaktır. Bu amaçla 2010-2020 yılları arasında konuyla ilgili yapılan tez ve makale türü çalışmalar incelenmiştir. Söz konusu çalışmalardaki tür, yazar, yıl, çalışılan ülke, konu, yöntem, veri toplama araçları, veri analiz araçları eğilimleri tespit edilerek bir dağılım ortaya konulmuştur. Bu dağılımdan ve dikkate alınan değişkenlerden hareketle alanda yapılan çalışmalarla ilgili birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

1.2 Problem

Soydaşlarımıza Türkiye Türkçesini öğretirken yabancı dil öğretim yaklaşımıyla hareket etmenin yanlışlığı kadar farklı lehçelerin özelliklerini ve Türkiye lehçesine yakınlık derecesini görmezden gelerek hareket etmek de yanlıştır.

Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik çalışmalara bakıldığında alanla ilgili yeterince yayın yapılmadığı ve yapılan yayınların ise belirli konular etrafında toplandığı görülmektedir (Durmuş, 2013). Bu durum yapılan yayınların bulgu ve sonuçlarının yeniden yorumlandığı, alan eğilimlerinin gösterildiği, alanda çalışılmayan konuların tespit edilip vurgulandığı analiz çalışmalarına olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Daha önce yapılmış olan çalışmaların derlenmesiyle oluşan eğilim çalışmaları eksik konuların tespitinde ve tekrara düşülen çalışma konularıyla vakit kaybetmeyi önlemede önemlidir.

Sistemli bir şekilde yapılan derleme çalışmaları eleştirel bir bakış sağlar. Alanın yönelimlerini, tekrarlarını ve eksiklerini özetler.

Türk soylulara yönelik yapılan Türkiye Türkçesi öğretim çalışmalarıyla ilgili geniş çaplı derleme çalışmalarının eksikliği bu araştırmanın şekillenmesinde belirleyici olmuştur.

Meta-sentez tarzında olan ve “Ne?” sorusundan ziyade “Neden? Niçin? Nasıl?” sorularına cevap arayan eleştirel bir bakış açısının başta eğitim araştırmaları, dolayısıyla eğitim sistemi olmak üzere bütün alan araştırmalarının, kalite ve işlevselliğine daha fazla ışık tutacağı düşünülmektedir (Çalık vd., 2008; Karadağ, 2009; Göktaş, Küçük vd., 2012; Umdü Topsakal vd., 2012’den akt. Çalık ve Sözbilir, 2014). Çalışmanın bu durumdan hareketle ve “Nasıl?” soru tarzında oluşturulan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan akademik çalışmaların kullanılan türlere (makale/tez) göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan tez ve makale türü akademik çalışmaların yazar olarak (tek/çok yazar ve Türkiye vatandaşı/Türk soylu yazar) dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan tez ve makale türü akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan tez ve makale türü akademik çalışmaların çalışılan ülkeye göre dağılımı nasıldır?
5. Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan tez ve makale türü akademik çalışmaların konu olarak dağılımı nasıldır?
6. Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan tez ve makale türü akademik çalışmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımı nasıldır?
7. Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan tez ve makale türü akademik çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
8. Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan tez ve makale türü akademik çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırma içerik analizi yönteminin meta-sentez yaklaşımı esas alınarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada içerik analizi hem araştırma yöntemi hem de veri analiz tekniği olarak kullanılmıştır. Meta sentez bir konu, çalışma alanı ya da tema ile ilgili benzer çalışmaların belirli ölçütlere göre toplanıp sınıflandırılarak bu çalışmalara ait nitel bulguların ya da yorumların karşılaştırılıp değerlendirilmesi ve yeniden

yorumlanmasıdır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Meta sentezin içerisinde frekans ve yüzde gibi betimsel nicel verilere de yer verilebilir. Ancak bu verileri kullanırken de yine amaç yorum yapmaktır. Meta sentezde daha önce yapılmış çalışmalar belirli ilke ve ölçütler dahilinde yeniden yorumlanır. Bu yorumlamada kesin bir sonuca varma gibi bir amaç taşınmaz (Dinçer, 2018). Polat ve Ay (2016) bir meta-sentez çalışmasının işlem basamaklarını şu şekilde sıralamıştır:

Adım 1: Araştırma sorularının belirlenmesi.

Adım 2: Çalışmanın konusuna uygun anahtar kelimeler belirlenip alanyazın taramasının yapılması.

Adım 3: Kaynakların sağlanması, gözden geçirilmesi, kimliklendirilmesi ve değerlendirilmesi.

Adım 4: Araştırmanın dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi ve değerlendirmeye alınacak çalışmaların seçilmesi.

Adım 5: Seçilen çalışmaların çözümlenmesi ile ortak temalar ve bu temalara ait alt temaların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması.

Adım 6: Temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenerek çıkarımların yapılması.

Adım 7: Sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması.

2.1 Çalışmanın Kapsamı

Bu araştırmanın kapsamını araştırmacı tarafından ulaşılan Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik 2010-2020 yılları arasında yapılmış 51 makale, 20 yüksek lisans tezi ve 6 doktora tezi oluşturmaktadır.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Veri toplama yöntemi olarak farklı araştırmacılar tarafından doküman incelemesi, doküman analizi, içerik çözümlenmesi amaçlı belgesel tarama tekniği (Karasar,2009; Cemaloğlu, 2012) şeklinde tanımlanan yöntem kullanılmıştır. Elde edilen veriler belirlenen genel başlıklara uygun olarak incelenmiştir.

İçerik çözümlenmesi amacıyla belgesel tarama yapılabilir. İçerik çözümlenmesi, belli bir metnin, kitabın, belgenin belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacıyla yapılan taramadır (Karasar,2009; Cemaloğlu, 2012).

Çalışmanın kapsamını oluşturan yayınları tespit etmek üzere Yök Tez, Google Akademik, ResearchGate, Academia, Dergipark, DOAJ, ERIC gibi elektronik veri tabanlarında “Türk soylulara Türkçe öğretimi, Türk dillilere Türkçe öğretimi, Türk dünyası Türkçe öğretimi, Türkiye Türkçesi öğretimi, Kazakistan’da Türkçe öğretimi, Azerbaycan’da Türkçe öğretimi, Romanya’da Türkçe öğretimi” gibi sözcükler kullanılarak arama yapılmış ve ulaşılan veriler aşağıda belirlenen kriterler doğrultusunda çalışmaya dahil edilmiş ya da kapsam dışında tutulmuştur.

Çalışmaların dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri:

1. Türk soylular ifadesi ile Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayan diğer Türk cumhuriyetlerinde veya azınlık olarak Balkanlar ve Orta Doğu coğrafyasında yaşayan, ana dili olarak Türkiye Türkçesi dışında bir dil ya da Türkçenin başka bir lehçesini konuşan kişiler kast edilmiştir. Bu tanımın dışında kalan gruplarla ilgili çalışmalar hariç tutulmuştur.

2. Çalışmanın kapsamına giren ve yukarıda tanımlanan Türk soylularla ilgili Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik çalışmalar dışında kalan dilbilim, karşılaştırmalı dil araştırması, edebiyat, sosyoloji, tarih gibi alanlarla ilgili çalışmalar hariç tutulmuştur.

3. Sadece konuyla ilgili bilimsel makale, yüksek lisans ve doktora tezleri araştırmaya dahil edilmiştir.

4. Araştırmaya 2010-2020 yılları arasında yapılan çalışmalar dahil edilmiştir.

5. Türkiye’de dışında yayınlanan çalışmalar hariç tutulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yıl esaslı olarak M (makale), YLT (yüksek lisans tezi), DT (doktora tezi) olarak kodlanmıştır.

2.3 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde doküman incelemesi, içerik analizi ve betimsel istatistik (frekans, yüzde) kullanılmıştır. Doküman incelemesi hem veri toplama hem de veri analizinde kullanılabilen bir tekniktir. Çalışmanın her iki bölümünde de amacına uygun şekilde kullanılmıştır. Ayrıca SPSS21 programı aracılığıyla her bir değişkenle ilgili yüzde ve frekanslar belirlenmiş, tablolar ve grafikler elde edilmiştir. İçerik çözümlemesi belirli bir metin, belge ya da kitabın önceden belirlenmiş özelliklerini sayısallaştırarak tespit etme amacıyla yapılan bir taramadır (Karasar,2009; Cemaloğlu,2012). Araştırma sorularından hareketle belirlenen temalar çerçevesinde yayınlarda bulunan özellikler sayısal olarak tespit edilmiş daha sonra bu tespitlerden hareketle yorumlar yapıp sonuçlar çıkarılmıştır.

Noblit ve Hare (1988’den akt. Aküzüm ve Özmen, 2013) bir meta-sentez çalışmasında veri analizinin yedi aşamada yapılabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da aşağıda belirtilen söz konusu aşamalar dikkate alınarak bir veri analizi yapılmıştır.

1. aşama: Olgusal bir çalışmaya karar verme ve başlama. Bu aşamada Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan akademik çalışmaların belirlenen araştırma soruları çerçevesinde değerlendirilmesi çalışma konusu olarak belirlenmiş ve süreç başlatılmıştır.

2. aşama: İlgi alanına ilişkin hangi çalışmaların kullanılacağına karar verme. Araştırma konusunun belirlenmesinin ardından literatür taraması yapılarak dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri çerçevesinde konuyla ilgili yapılan makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

3.aşama: Nitel verileri okuma. Çalışmada kullanılacak yayınlar toplandıktan sonra bu yayınlar tür, konu, yöntem, veri toplama ve veri analiz araçları bakımından değerlendirilmek üzere notlar alınarak okunmuştur.

4.aşama: Verilerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu belirleme. Konuyla ilgili kapsam dahilindeki çalışmaların belirtilen değişkenler göz önünde bulundurularak okunması sonucu ortaya çıkan tablo ve grafiklerden hareketle çalışmaların birbirleriyle olan ilişkisi benzer ve farklı yönleri ortaya konulmuştur.

5.aşama: Verileri birbirine dönüştürme. Araştırmanın kapsamını oluşturan çalışmaların detaylı incelemesi sonucunda ortaya çıkan birtakım yazılı bulgular tablo ve grafiklere dönüştürülmüştür. Yine aynı şekilde tespit edilen sayısal veriler yorumlanarak, tablo ve grafikler ise detaylı bir biçimde açıklanarak kullanılmıştır.

6.aşama: Dönüştürmeleri sentezleme. Bu aşamada önceki bölümde verilerin dönüştürülmesi sonucu elde edilen bulgulardan hareketle birtakım çıkarımlar ve ilişkilendirmeler yapılmıştır.

7.aşama: Sentezleri ifade etme. Elde edilen sentezler çalışmanın raporlaştırma aşamasında bilimsel veriler ve akademik bir üslup kullanılarak ifade edilmiştir.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından incelenen dokümanlar değişkenler doğrultusunda araştırma problemi temel alınarak uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanı ve araştırmacı tarafından birbirlerinden ayrı ve bağımsız olarak dokümanlar üzerinde problem değişkenleri bağlamında yapılan kodlama ve incelemeler sonucunda uyuma gözlenmiştir. Alan uzmanının görüşleri dikkate alınmıştır. Çalışmanın amacının ve araştırma sorularının açıkça belirtilmesi, bulguların geçerliliği için veri toplama metodu, dahil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin detyalı bir şekilde anlatılması, araştırmaya dahil edilen çalışmaların ayrıntılı biçimde açıklanması, veri çözümleme sürecinin detaylı biçimde açıklanması (Polat ve Ay, 2016; Gökdemir ve Dolgun, 2020) bu meta-sentez çalışmasında geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için yapılan diğer işlemlerdir.

3. BULGULAR

3.1 Bulgu 1

Çalışmaların türlere göre dağılımının nasıl olduğunu ortaya koymak üzere oluşturulan birinci araştırma sorusuna yönelik tablo ve bulgular aşağıda verilmiştir. Tabloda çalışma türleri ve SPSS21 analiz programı aracılığıyla elde edilen frekans ve yüzde değerleri paylaşılmıştır.

Tablo 1. Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Tür	<i>f</i>	%
Makale	51	66,23
Yüksek lisans tezi	20	25,97
Doktora tezi	6	7,79
Toplam	77	100,00

Tablo 1 incelendiğinde de anlaşılacağı gibi alanla ilgili araştırmacı tarafından ulaşılan verilerden hareketle 51 makale, 20 yüksek lisans ve 6 doktora tezi yapıldığı görülmektedir. Makale türü çalışmalar ağırlığı oluştururken doktora tezi düzeyinde yapılan çalışmaların sayıca az olduğu tespit edilmiştir.

3.2 Bulgu 2

İncelenen çalışmaların yazarlara göre dağılımının nasıl olduğuna yönelik ikinci araştırma sorusunun bulguları aşağıda verilmiştir. Çalışmalara yazarlar açısından bakıldığında Türkiyeli tek yazar, Türkiyeli birden fazla yazar, Türk soylu tek yazar ve Türk soylu birden fazla yazar olmak üzere bir çeşitlilik görülmektedir.

Tablo 2. Çalışmaların Yazarların Sayı ve Ülkelerine Göre Dağılımı

Yazar	<i>f</i>	%
Türkiye tek yazar	46	59,74
Türkiye birden fazla yazar	18	23,38
Türk soylu tek yazar	10	12,99
Türk soylu birden fazla yazar	3	3,90
Toplam	77	100,00

Bulgular Türkiyeli tek yazar tarafından yapılan çalışmaların ağırlıkta olduğu yönündedir. Yine ikinci sırada Türkiyeli birden fazla yazar tarafından yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Türk soylu yazarlar tarafından yapılan alanla ilgili çalışmaların daha az olduğu araştırmada ulaşılan ve tabloda sayısal olarak ifade edilen bir diğer bulgudur.

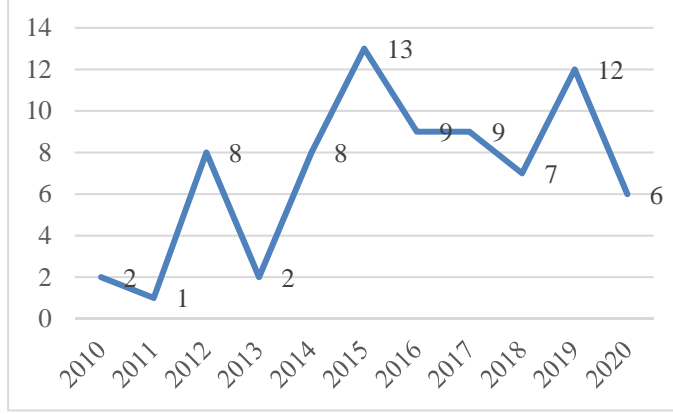
3.3 Bulgu 3

Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan akademik çalışmaların yıllara göre dağılımının nasıl olduğuyula ilgili üçüncü araştırma sorusunun bulguları aşağıdaki gibidir. Araştırmacı tarafından ulaşılan ve 2010-2020 yılları arasında yapılan bu çalışmaların dağılımlarıyla birlikte genel toplamdaki yüzdeleri de verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	<i>f</i>	%
2010	2	2,60
2011	1	1,30
2012	8	10,39
2013	2	2,60
2014	8	10,39
2015	13	16,88
2016	9	11,69
2017	9	11,69
2018	7	9,09
2019	12	15,58
2020	6	7,79
Toplam	77	100,00

Tabloya bakıldığında makale ve tez olmak üzere en çok yayının 2015 yılında yapıldığı görülmektedir. En az yayın ise 2011 yılında yapılmıştır. 2015 yılından bu yana yapılan yayınların önceki yıllara göre daha fazla olduğu ayrıca yine aynı yıldan itibaren düzenli olmasa da önceki yıllara göre yayın sayılarında bir artışın olduğu tablodan çıkarabileceğimiz bilgiler arasındadır. 2020 yılındaki yayın sayısının azlığı yılın henüz tamamlanmamış olmasına ve küresel salgının devam etmesine bağlanabilir.



Grafik 1. Yayınların yıllara göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan akademik çalışmaların yıllara göre dağılımında inişli çıkışlı da olsa son yıllarda bir artışın görüldüğü daha net anlaşılmaktadır.

3.4 Bulgu 4

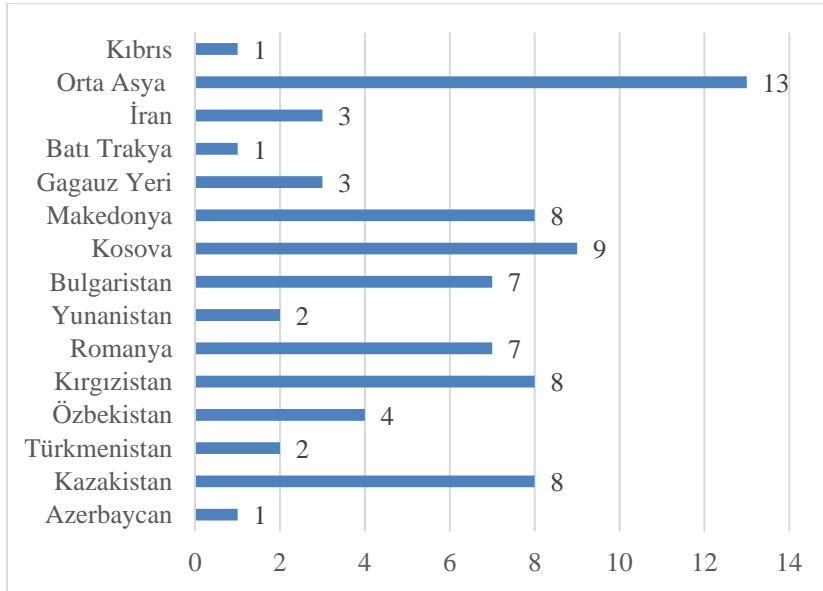
Araştırma kapsamında ulaşılan makale ve tez türü çalışmaların esas aldığı Türk soyluların yaşadıkları ülkelerin dağılımının nasıl olduğuyla ilişkili dördüncü araştırma sorusunun bulguları aşağıda verilmiştir. Ülkelerden hareketle ilgili Türk topluluklarının isimlerine ulaşmak da mümkündür. Azerbaycan ile ilgili yapılan bir çalışmanın Azeri Türkleriyle ilgili olduğu söylenebilir ya da ülkeleri Kazakistan olan Türklerle ilgili yapılan çalışmalar aynı zamanda Kazak Türkleri ile yapılan çalışmalar anlamına gelmektedir. Aşağıdaki tabloda yer alan ülke adları hem ilgili Türk boylarının yaşadıkları ülkeleri hem de söz konusu Türk boylarının isimlerini temsil eder nitelikte kullanılmıştır.

Tablo 4. Çalışmaların Türk Soyluların Bulunduğu Ükelere Göre Dağılımı

Ülke	<i>f</i>	%
Azerbaycan	1	1,30
Kazakistan	8	10,39
Türkmenistan	2	2,60
Özbekistan	4	5,19
Kırgızistan	8	10,39
Romanya	7	9,09

Yunanistan	2	2,60
Bulgaristan	7	9,09
Kosova	9	11,69
Makedonya	8	10,39
Gagauz Yeri	3	3,90
Batı Trakya	1	1,30
İran	3	3,90
Orta Asya Genel	13	16,88
Kıbrıs	1	1,30
Toplam	77	100,00

Tabloya bakıldığında en az çalışmanın Kıbrıs ve Azerbaycan Türkleriyle ilgili yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte Orta Asya ve Batı Trakya Türklerini içerisine alan bölge çalışmalarının yapıldığı da yine tablodan ulaşılabilecek bilgiler arasındadır. Kosova, Kazakistan, Kırgızistan ve Makedonya Türklerine yönelik Türkiye Türkçesi öğretim çalışmalarının sayıca diğerlerinden fazla olduğu görülmektedir. Bulgulara bakıldığında çalışmalar yapılırken coğrafi yakınlık uzaklık veya lehçeler arası yakınlık ve uzaklık gibi bir mantığın gözetilmediği söylenebilir. Tablo, Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik çalışmalar yapılırken ülke seçiminde belirli bir plan dahilinde hareket edilmediğini göstermektedir.



Grafik 2. Çalışmaların Türk soyluların bulunduğu ülkelere göre dağılımı

Gerek tablo gerekse grafiğe bakıldığında Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik çalışma yapılan ülke sayısının 13 olduğu görülmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan taramada Doğu Türkistan, Suriye, Irak, Afganistan, Kırım, Moğolistan gibi ülkelerde yaşayan Türk soylulara yönelik 2010-2020 yılları arasında yapılmış Türkiye merkezli makale veya tez düzeyinde herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

3.5 Bulgu 5

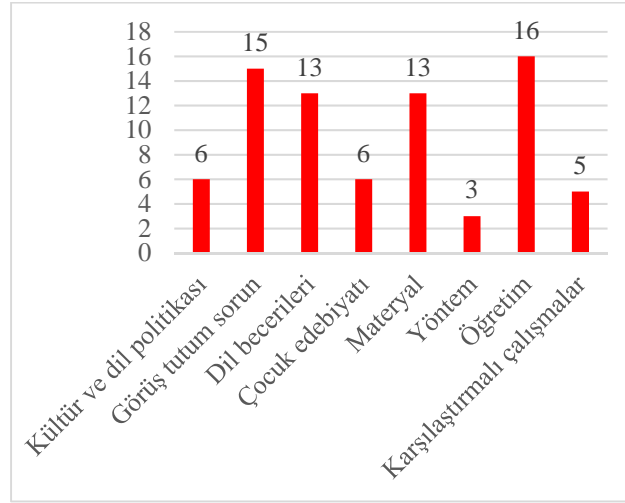
Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik tez ve makale türü akademik çalışmaların konu olarak dağılımının nasıl olduğuyla ilgili beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir. Söz konusu bulgular tablo ve grafik aracılığıyla görselleştirilerek daha açık bir yapıya kavuşturulmuştur.

Tablo 5. Çalışmaların Konulara Göre Dağılımı

Konu	f	%
Kültür ve politika	6	7,79
Konuyla ilgili görüşler, tutumlar, sorunlar ve çözüm önerileri	15	19,48
Dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma)	13	16,88
Çocuk edebiyatı	6	7,79
Materyal	13	16,88
Yöntem	3	3,90
Öğretim	16	20,78
Karşılaştırmalı çalışmalar	5	6,49
Toplam	77	100,00

Tabloda da görüldüğü üzere öğretim en çok çalışılan konudur. Öğretim teması altında toplanan çalışma konuları öğretim programı tanıtımı, geliştirilmesi, değerlendirilmesi, yürürlükte olan Türkiye Türkçesi öğretim programlarıyla ilgil durum tespiti, dilbilgisi öğretimi, deyim ve atasözü öğretimi, alfabe öğretimi, yalancı ve eş değer sözcüklerin öğretimidir. Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik farklı gruplarla yapılan tutumların, görüşlerin, sorunların ve çözüm önerilerinin tespitine yönelik çalışmaların sayı olarak ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu tür çalışmaların mevcut durumun betimlenmesine, konuya dikkat çekilmesine, öğretici ve öğrencilerin tutum, görüş ve fikirlerinin yansıtılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Dil becerilerinin öğretimine yönelik çalışmaların konu sıralamasında üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Bu tema altında sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi, yazılı anlatım yanlışları, yazılı ve sözlü anlatımda kelime hazinesi, diğer Türk dili lehçelerinin Türkiye Türkçesi dil becerilerine etkisi, dil becerilerinin değerlendirilmesi, yaratıcı yazma gibi konular bir araya

getirilmiştir. Çalışmaların yoğunlaştığı bir başka tema olan materyal konusunda ise ders kitapları, medya, kaynak metinler, edebi dergi ve edebi mekanlar, gazete, ve kısa filmlerle ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir.



Grafik 3. Çalışmaların konulara göre dağılımı

Grafik 3'te de görüldüğü üzere çocuk edebiyatı, kültür ve dil politikasıyla ilgili 6'şar çalışma bulunmaktadır. Çocuk edebiyatı temasıyla ilgili genel çalışmalar ve yayın değerlendirme çalışmalarının yapıldığı tespit edilmiştir. Dil politikaları, etnik dilsel canlılık, dil ve kültür, dil durumu, kullanımı ve korunumu ise kültür ve dil politikaları teması altında toplanan çalışma konularıdır. Karşılaştırmalı çalışmalar teması altında toplanan araştırmaların dördünde Türkiye Türkçesi ve diğer lehçeler dil bilgisi, kelime hazinesi gibi yönlerden karşılaştırılırken bir çalışmada ise Türkçe ve Rusça Türkiye Türkçesi öğrenimi bağlamında karşılaştırılmıştır. Yayınlarda en az çalışılan konunun 3 çalışma ile yöntem konusu olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda da söz konusu tema altında kullanılan yeni yöntemlerin değerlendirilmesi, yöntem sorunu ve ders kitaplarındaki metin altı soruların Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi konuları çalışılmıştır.

3.6 Bulgu 6

Araştırmanın altıncı sorusu söz konusu alanla ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımının nasıl olduğunu tespit etmeye yöneliktir. İlgili araştırma sorusuna yönelik bulgular aşağıda tablo halinde özetlenerek verilmiştir. Yayınların yöntem bölümlerinde geçen yazar ifadeleri esas alınarak söz konusu araştırma sorusuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 6. Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntem	<i>f</i>	%
Betimsel	44	57,14
Karma	3	3,90
Karşıtsal çözümleme	1	1,30
Tarihi yöntem	2	2,60
Durum	3	3,90
Belirtilmemiş	24	31,17
Toplam	77	100,00

Tablo 6 incelendiğinde yapılan çalışmaların 44'ünde araştırma yöntemi olarak betimsel yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. 24 yayında ise araştırma yönteminin belirtilmediği görülmektedir. Ayrıca durum çalışması ve karma yöntem kullanılarak yapılan üçer yayın olduğu belirlenmiştir. Yine tarihi yöntem kullanılarak yapılan 2 yayın, karşıtsal çözümleme yöntemi kullanılarak yapılan 1 yayının olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

3.7 Bulgu 7

Çalışmanın yedinci araştırma sorusu yayınlarda kullanılan veri toplama yöntemlerinin dağılımının nasıl olduğuyla ilgilidir. Bu araştırma sorusuna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir. Araştırma sorusuna yönelik ulaşılan bulgularda yine yazarların yarınları veri toplama ile ilgili bölümlerindeki ifadeleri esas alınmıştır. Ulaşılan bulgular frekans ve yüzde ifade edecek biçimde tablolaştırılmıştır.

Tablo 7. Çalışmaların Veri Toplama Yöntemlerine Göre Dağılımı

Veri Toplama Yöntemi	<i>f</i>	%
Nitel	31	40,26
Nicel	15	19,48
Karma	6	7,79
Belirtilmemiş	25	32,47
Toplam	77	100,00

Tablo 7'ye bakıldığında 31 yayında nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, 25 yayında veri toplama yönteminin belirtilmediği, 15 yayında nicel veri toplama yönteminin kullanıldığı, 6 yayında ise veri toplamada karma yöntemin benimsendiği söylenebilir. Yayınlar da kullanılan ve araştırmacı tarafından nitel teması altında toplanan veri toplama yöntemleri görüşme formu, gözlem formu, doküman incelemesi, çalışma kâğıdı, ses kaydı ve odak grup görüşmesidir. Nicel teması altında bir araya getirilen veri toplama yöntemleri ise anket, tutum ölçeği, başarı testi ve değerlendirme ölçeğidir. Karma temasında ise her iki grupta ayrı ayrı sayılan bu yöntemlerden birinin veya birkaçının birlikte kullanılması kast edilmiştir. Belirtilmemiş teması ile yayınların ilgili bölümlerinde yazarlar tarafından herhangi bir veri toplama yöntemi adının yazılmaması anlatılmak istenmiştir.

3.8 Bulgu 8

Çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımının nasıl olduğuna ilişkin sekizinci araştırma sorusuna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir. Söz konusu bulgular yazarların yayınlarda veri analizi bölümünde yer verdikleri ifadeler esas alınarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo şeklinde özetlenmiştir.

Tablo 8. Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	<i>f</i>	%
İçerik analizi	23	29,87
Betimsel analiz	2	2,60
Spss analizi	17	22,08
Belirtilmemiş	35	45,45
Toplam	77	100,00

Tablo 8'de de görüldüğü gibi 35 yayında veri analiz yöntemi belirtilmemiştir. 23 yayında veri analiz yöntemi olarak içerik analizi kullanıldığı görülmüştür. 17 yayında ise Spss analiz programı kullanılarak verilerin analiz edildiği ifade edilmiştir. Ayrıca bu yayınların 3'ünde Spss ile birlikte betimsel analiz 1'inde ise içerik analizi kullanıldığı belirtilmiştir. Diğer yayınlarda ayrıca bir veri analiz yöntemi belirtilmemiştir. 2 yayında ise betimsel analiz kullanılarak verilerin analizinin sağlandığı belirtilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1 Sonuçlar ve Tartışma

2010-2020 yılları arasında yapılmış, Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik tez ve makale türü çalışmaların tür, yazar, yıl, ülke, konu, yöntem, veri toplama yöntemi ve veri analiz yöntemi değişkenleri açısından değerlendirilmesini içeren bu çalışmanın sonuçları araştırmacı tarafından ulaşılan 51 makale, 20 yüksek lisans tezi ve 6 doktora tezini kapsamaktadır. Bu bağlamda alanla ilgili kesitsel bir kapsam temel alınarak ulaşılan bulgulardan hareketle çıkarılan sonuçları her bir araştırma sorusuyla paralel olmak üzere şöyle sıralamak mümkündür:

1. Konuyla ilgili yapılan yayınlar incelendiğinde tür olarak çoğunluğun makale türü yayınlarda olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca özellikle doktora tezi düzeyinde yapılan yayınların sayı olarak yetersizliği de bulgulardan hareketle elde edilen bir başka sonuçtur. Yüksek lisans ve doktora tezi türündeki yayınların makalelere oranla daha kapsamlı ve yol gösterici olma durumu düşünüldüğünde konuyla ilgili yeterince kapsamlı ve yol gösterici yayınların olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.
2. İkinci araştırma sorusundan hareketle araştırmacı tarafından elde edilen verilere göre Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yayın yapan araştırmacıların çoğunun Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Türkiyeli tek yazar tarafından yapılan çalışmaların birden fazla yazar tarafından yapılan çalışmalara göre daha fazla olduğu bu bağlamda ulaşılan bir başka sonuçtur.
3. Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan yayınların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2015 yılından itibaren düzenli olmasa da bir artış yaşandığı, yükselen bir yayın grafiği olduğu ve önceki beş yıla göre son beş yılda konuyla ilgili daha fazla yayın yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Yayınların coğrafi dağılımına bakıldığında en çok yayının Orta Asya geneli ile ilgili olduğu, ayrıca ülke bazında Kosova, Makedonya, Kırgızistan, Kazakistan, Romanya ve Bulgaristan ile ilgili yayınların çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Azerbaycan ve Kıbrıs ile ilgili birer yayın yapılmış olması ve bu ülkelerin konuyla ilgili en az çalışılan ülkeler olması ulaşılan bir diğer sonuçtur.
5. Alanla ilgili çalışılan konulara bakıldığında ise en çok öğretim temasının çalışıldığı, görüş, tutum ve sorun tespitine yönelik çalışmalar ile öğretim materyali ve dil becerilerine yönelik çalışmaların ise araştırılan diğer yaygın temalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöntem ve karşılaştırmalı çalışmalar konusunda yeterince yayın yapılmamış olması da araştırmacının bu bağlamda ulaşılan sonuçları arasındadır.
6. Yine kapsam bağlamında ulaşılan ve incelenen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine bakıldığında betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmaların ilk sırada yer aldığı, yöntemin belirtilmediği çalışmaların ikinci sırada yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma yönteminin belirtilmemiş olduğu

çalışmaların ağırlıkta olması bu şekilde yapılan yayınların bilimsel hassasiyetler ihmal edilerek oluşturulduğu sonucunu da ortaya çıkarmaktadır.

7. Veri toplama yöntemlerine göre yayınlar incelendiğinde en çok nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak verilere ulaşıldığı, nicel ve karma veri toplama yöntemlerinin daha az kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yayınların veri toplama yöntemlerine göre incelenmesinde herhangi bir veri toplama yönteminin belirtilmediği çalışmaların sayısı olarak ikinci sırada yer alması yukarıda bahsedilen özensizlik ve dikkatsizliğin çalışmaların bu bölümünde de devam ettiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

8. Son olarak çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı incelenmiş ve herhangi bir veri analiz yönteminin belirtilmediği çalışmaların sayısal çoğunluk olarak ilk sırada yer aldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca sayısal çoğunluk olarak ikinci sırayı içerik analizinin kullandığı çalışmaların aldığı ve Spss programı kullanılarak yapılan analizlerin kullanıldığı çalışmalar ile betimsel analiz çalışmalarının diğer yoğunluk gruplarını oluşturduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır.

4.2 Öneriler

1. Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yüksek lisans ve doktora düzeyinde çalışmaların yapılması teşvik edilebilir. Araştırmacılar bu türde yayın yapmaya yönlendirilebilir.

2. Türkiye dışında yaşayan ve Türkçenin farklı lehçelerini konuşan araştırmacıların dikkati Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik yapılan çalışmalara çekilebilir. Türk soylu araştırmacılar alanda yayın yapmaya teşvik edilebilir. Böylece oluşacak farklı bakış açıları alanın gelişmesine olumlu katkılar sağlayabilir.

3. Her yıl düzenlenecek olan akademik toplantı ve yayınlanan akademik dergilerde konuya dikkat çekilerek alanla ilgili düzenli bir yayın grafiği ve her geçen yıl artan bir yayın oranı yakalanabilir.

4. Türkiye'nin sınır komşusu olan ülkelerden başlayarak dünya genelinde Türkçenin konuşulduğu bütün bölgelere yönelik alanla ilgili çalışma yapılması, her ülke ve lehçe ile Türkiye Türkçesi öğretimi arasında mutlaka ilişki kurulması sağlanabilir.

5. Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik temel çalışma konuları olan görüş, tutum, sorun ve değerlendirme çalışmalarının yanı sıra materyal geliştirme, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim programı, teknoloji tabanlı öğretim gibi konularda da çalışmalar yapılabilir. Konu dağılımında önem sırasına dikkat edilerek bir yayın faaliyeti içerisine girilebilir.

6. Çalışmaların öncelikle mutlaka bir yöntem esasına dayalı olarak yürütülmesine dikkat edilebilir. Yapılacak her çalışmanın bir araştırma yöntemine göre şekillenmiş olmasına özen gösterilebilir. Bununla birlikte çalışmaların problem durumlarına ve amaçlarına bağlı olarak mümkün olduğunca birden fazla

yöntemin kullanıldığı karma araştırma yaklaşımlarının kullanılması çalışmanın niteliğini arttıracığından araştırmacılar tarafından konuyla ilgili gerekli adımlar atılabilir.

7. Yapılacak her yeni araştırmanın mutlaka bir veri toplama yöntemi belirlenerek oluşturulması ve yürütülmesine dikkat edilebilir. Bu konuda araştırmacılar yayın oluşturma sürecinde ve editörler ya da danışmanlar ise kontrol sürecinde gerekli hassasiyeti göstermeleri konusunda uyarılabilir. Bunun yanı sıra veri toplama yöntemlerinde de yine çalışılacak konuyla paralel olması kaydıyla çeşitlilik sağlanması araştırmaların kalitesini arttırabilir.

8. Çalışmaların hazırlık aşamasında yöntem bölümüyle ilgili olmak üzere mutlaka elde edilecek verilerin nasıl analiz edileceği bu konuda hangi tekniklerin kullanılacağı açıkça belirtilmelidir. Araştırmacılar çalışma taslağını oluştururken bu konuda uyarılabilir. Ayrıca yine veri analiz tekniklerinin de amaca uygun tercih edilmesi ve eğer mümkünse analiz teknikleri konusunda da çeşitlilik sağlanması çalışma kalitesini arttırıcı bir faktör olabilir.

Kaynakça

- Aküzüm, C. ve Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 56, 97-120.
- Barın, E. (1998). *Gramerî Türkçe Olan Topluluklara Türkiye Türkçesinin Öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2018). Türk soylulara Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 143-157.
- Cemaloğlu, N. (2012). Veri toplama teknikleri nicel-nitel. A. Tanrıöğen (Editör), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (s.133-164). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelik, M. E. (2011). *Samsun'da öğrenim gören Türk soylu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin anlatım bozukluğu açısından incelenmesi*.
<https://scholar.google.com.tr/citations?user=Y1pga6YAAAAJ&hl=tr>
- Demir, T. (2013). Türk dillilere (soylulara) Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Durmuş ve Alpaslan Okur (Editörler), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 541-583). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 239-261.

- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi meta-analiz meta-sentez betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe ğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Er, O. (2016). Türk Soylulara Türkçe ğretimi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Editörler), *Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretimi Kuramlar Yöntemler Beceriler Uygulamalar* içinde (s. 403-422). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökdemir, F. ve Dolgun, G. (2020). Nicel nitel sistematik derlememeta-analiz meta-sentez araştırmalarında gereç ve yöntem bölümünün yazımı. *Arch Health Sci Res*, 7(2), 189-195.
- Gümüş, M. (2010). *Türkçe ile Kırgızca Dil Yapılarının Dil ğretimi Amaçlı Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniveritesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, M. (2013). Türk soylulara Türkiye Türkçesi ğretimi. M. Durmuş ve Alpaslan Okur (Editörler), *Yabancılara Türkçe ğretimi El Kitabı* içinde (s. 201-210). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Karataş, M. ve evik, A. İ. (2017). Dil ğretiminde “Ana Lehçe” ile “Hedef Lehçe” Arasındaki İlişkinin (Benzerlik) Dil Becerilerine Etkisi (Azerbaycan Türkçesi-Türkiye Türkçesi rneği). *International Journal of Languages Education And Teaching*, 5(3), 579-608.
- Muradova, Y. (2012). *Avrupa Dilleri ğretimi Ortak ereve Metni Doğrultusunda Orta Asya’daki Türk Soylulara A1 Seviyesinde Türkiye Türkçesi ğretim Programı rneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- zkan, N. (2017). Türk dünyasında Türkçenin ğretimi. A. Güzel (Editör), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim ğretim Tarihi Araştırmaları* içinde (s. 857-899). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir zmlleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64.
- Taştekin, A. (2015). Türk dillilere Türkiye Türkçesi ğretimi nasıl olmalıdır. *International Journal of Languages Education And Teaching*, 3(39), 43-55.
- Yağmur, K. (2013). Dil ğretiminde ana dili ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler), *Yabancılara Türkçe ğretimi El Kitabı* içinde (s. 181-200). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yoğurtçu, K. (2009). Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde mikro-ğretim tekniği Kırgızistan-Türkiye Manas niversitesi hazırlık sınıflarında karşılaştırmalı bir alışma. *Dil Dergisi*, 146, 49-70.

Bazı Ekonomi ve İşletme Terimlerinin Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde Kullanım Farkları

*Farrukh RAHİMOV**

*Brilyant ABBASOVA***

*Gunel ASADOVA****

Öz. Dil ile ilgili yaygın teorilerde Ural-Altay dil ailesinin Türk dilleri kolunun Oğuz grubunda yer alması hasebiyle Azerbaycan ve Türkiye’de konuşulan dil bir-bine çok yakın. Şöyle ki, Azerbaycan’da küçük çocuklar bile Türk televizyon kanallarını, dizi ve filmlerini seyredirken konuşulanların neredeyse tamamını kolaylıkla anlıyorlar. Gelgelelim akademik metinlerde bu oran büyük ölçüde azalıyor. Son on yıl içerisinde özellikle Türkiye bursları hattı ile Türkiye’de eğitim görenlerin sayesinde sayısı artmakla birlikte halen çoğu kişi bilimsel araştırmalar için Türkçeyi tercih etmiyor ve akademik metinleri anlamakta zorlanıyor. Bu durumun, siyasi, sosyal, psikolojik birçok nedenleri olmakla birlikte ana nedenlerden birisi hiç şüphesiz terimlerin kullanımı ile ilgili farklılıklardır. Ekonomi ve işletme terimlerinin gerek bilim camiası, gerekse de günlük haberleri dinleyen insanlar için bilinmesi, anlamlandırılması büyük önem arz etmesi nedeniyle özellikle üzerinde durulması gerekmektedir. Bu zaviyeden iktisadi ve idari bilim dallarında kullanılan terminoloji öğrenilmesi gereken konuların başında geliyor. Türkiye ve Azerbaycan Türkçeleri arasında Fonetik yönden, Yapım eklerinde, Zamirlerde, Zarflarda, Fiillerde, Zamanlarda, Fiilimsilerde, Birleşik fiillerin imlasında ve dahi Alfabede bazı farklılıklar var ve bu ekonomi ve işletme terimlerinin kullanımını da etkiliyor. Bu çalışmada Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde bazı ekonomi ve işletme terimlerinin kullanımı ile ilgili farklar karşılaştırmalı olarak incelenerek bu alanlarda çalışan dost ve kardeş ülke bilim insanlarının, özellikle gençlerin işlerini kolaylaştırması hedeflenmiştir. Türkiye’de “Dil devrimi”, Azerbaycan’ın SSCB-de yer alması, dillerin özellikle akademik dilin farklı yönlerde gelişmesine neden olmuştur. Anadolu Türkçesinde birçok ekonomi ve işletme ile ilgili terimlerin Türkçe karşılığı bulunarak kullanılmasına karşın, Azerbaycan’da ya Arap-Fars dillerinden alınmış kelimeler kullanıldı (iqtisadiyyat, istehsal, istehlak, maliyyə, mühasibat ve s.), ya da kelimenin İngilizce (menecment, marketinq, lizinq, subsidiya, investisiya ve s.) şekli tercih edildi. Bu tür farklılıkları elimizden geldiği kadar sistemleştirmeyi ve gelecekte bu çalışmayı genişletmeyi hedefliyoruz.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan, Türkiye, dil, Türkçe, ekonomi, işletme, terminoloji

The usage differences of some economics and business terms in Azerbaijan and Turkey Turkish

Abstract. Common theory about language in the arms of the Ural-Altay language family of Turkish Oguz group in Azerbaijan to take place at the bottom and the language spoken in Turkey is very close to one thousand. That is to say, even young children in Azerbaijan easily understand almost all of what is being spoken while watching Turkish television channels, series and movies. However, in academic texts, this rate is decreasing significantly. Although most people still especially in the last decade thanks to the increased number of scholarships for studying in line with Turkey and Turkish chose not difficult to understand for scientific research and academic texts. Although there are many political, social and psychological reasons for this situation, one of the main reasons is undoubtedly the differences in the use of terms. Since it is very important to know and interpret the terms of economy and business both for the scientific community and for people who listen to daily news, it should be especially emphasized. The terminology used in economics and administrative sciences is one of the most important subjects to be learned. Turkey and Azerbaijan from the phonetic aspect of Turkish are the suffixes, the pronoun, envelopes, Verb, times, in gerundial, United verbs in spelling, and even if there are some differences in the alphabet and the use of these economic and business terms must be acting. In this study, Azerbaijan and Turkey and the Turkish economy in some of these areas by examining differences in comparative terms relating to the use of company staff friendly and brotherly country of scientists, particularly aimed at facilitating young people's jobs. Turkey in the "language revolution", Azerbaijan's Soviet-also take place, especially language has led to the development of academic language in different directions. Although

* ASAU, Azerbaycan, farukrehimov@gmail.com

** ASAU, Azerbaycan, brilyantabbas@gmail.com

*** ASAU, Azerbaycan, asadovagunel25@gmail.com

many terms related to economy and business are used with Turkish equivalents in Anatolian Turkish, words taken from Arabic-Persian languages were used in Azerbaijan (iqtisadiyyat, istehsal, istehlak, maliyyə, muhasibat ve s.), Or the word in English (menecment, marketinq, lizing, subsidia, investisiya and s.) form was preferred. We aim to systematize such differences as much as we can and to expand this work in the future.

Keywords: Azerbaijan, Turkey, languages, Turkish, economics, business, terminology.

1. GİRİŞ

Dil insanları diğer tüm canlılardan ayıran, mağaralarda yaşayarak taştan aletler yapan “primatlar” olmaktan çıkarıp diğer gezegenlere yolculuk yapacak, oralarda yerleşim yerleri kurmaya çabalayacak konuma getiren en önemli özelliklerin başında gelmekte. Dilin ve dili teşkil eden kelimelerin yer aldığı sözlüğün, dili korumanın öneminden bahsederken meşhur Türk yazar, tercüman ve âlim Cemil Meriç “Kamus, bir milletin hafızası, yani kendisi; heyecanı, hassasiyetiyle, şuuruyla. Kamusa uzanan el namusa uzanmıştır. Her mukaddesi yıkan Fransız İhtilali, tek mukaddese saygı göstermiş: kamusa.” diye yazmıştır (Meriç, 2020). Bu açıdan baktığımızda “dil yalnızca insanların duygu, düşünce ve isteklerini anlatmak, birbirleriyle iletişim kurmak amacıyla kullandıkları sesli ya da yazılı göstergeler dizgesi” değil, cemiyetin medeniyetini, ruhunu, örfünü, düşünce tarzını yansıtan canlı bir kütüphanedir. Çeşitli dilleri ve ulusları inceleyerek karşılaştırmalı dil araştırmalarına başlamış ve sistemli bir dil felsefesi kurmuş olan ünlü alman düşünür Humboldt: “Dil, bir ulusun kültür düzeyini gösteren en iyi araçtır. Ancak kendi diline dayanan, kendi dilinde ilerlemeler yapan bir ulus gerçek bir kültürün de yaratıcısı olabilir” (Akarsu, 1998). Dil, toplumdaki bireylerin birbirleriyle anlaşmaları, kaynaşmaları, uyum içinde yaşayabilmeleri ve birikimlerini gelecek kuşaklara aktarabilmeleri için gereklidir. Dil, onu konuşan toplumun yaşayış biçiminin, geniş anlamda kültürünün, dünya görüşünün, tarih boyunca geçirdiği çeşitli evrelerin ve başka toplumlarla kurduğu ilişkilerin yansıtıcısıdır. Dil, bir toplumun evreni anlayış ve anlatış biçimidir. Bu biçim, dilin söz varlığının, anlam açısından incelenmesiyle ortaya konabilir. Dildeki benzetmeler, aktarmalar, deyim ve atasözleri incelendiğinde, o toplumun özellikleri kendiliğinden ortaya çıkar (Başçetinçelik, 2020).

Dünyanın en köklü, kadim ve sistematik dillerinden birisi olan Türkçe asırlardır süregelen gelişim serüveni ile neredeyse tüm kıtalarda, özellikle Asya ve Avrupa’da yayılmıştır. Bilindiği üzere Ural-Altay dil ailesinin Türk dilleri kolunun Oğuz grubunda yer alması hasebiyle Azerbaycan ve Türkiye’de konuşulan diller bir-birine çok yakın. Hatta Osmanlı döneminde Türkiye’nin aksine Azerbaycan’da konuşulan dile Türkçe deniyordu ve bu iki dil aynı olarak kabul ediliyordu.

Azerbaycan mütefekkeri, halk şairi, satirik şiir türünün kurucusu Mirza Alekber Sabir (30 Mayıs 1862 - 12 Temmuz 1911) birçok şiirlerinde Türkçülük, ortak dil konularına değinmiştir. Sabir, A. Gamkusari adlı şairin bir şiiri Osmanlıcadan Azerbaycan diline (Türkçeye) çevirdiğini iddia ettiği için eleştirmişti. Sabir’e göre Türk ve Azerbaycan Türklerinin tek dili vardır (Elekberov, 2013):

Osmanlıcadan tercüme Türke - bunu bilmem,

Gerçek yazıyor genceli, yainki hanektir;

Mümkün iki dil bir-birine tercüme, amma
Osmanlıcadan tercüme türke ne demektir?!

Sonralar Türkiye ve Azerbaycan farklı gelişim yolu izledi ve bu tabi olarak dile de yansıdı ve ya yansıtıldı. Bu farkları diğer alanlarda da izleyebiliriz ama en belirgin görüldüğü alanlardan birisi ekonomi ve işletme ile ilgili terminoloji. Bu terminolojinin önem arz etmesinin nedenlerinden birisi gerek bilimsel, gerekse de popüler yayınlarda, aynı zamanda günlük yaşamda çok sık kullanılıyor olması.

1.1 Amaç

Sovyetler Birliğinin 26 Aralık 1991 tarihinden sonraki süreçte dağılmasının ardından Türk Cumhuriyetleri sırasıyla bağımsızlıklarını kazandılar. Türkiye sınırlarının açılması neticesinde Türk cumhuriyetleri ile ilişkiler de her geçen gün güçlenmeye başladı. Bu süreçte Türk Cumhuriyetleri arasında gerek ekonomik, gerekse de kültürel ilişkiler karşılıklı olarak gelişti. Söz konusu ilişkilerin en yoğun yaşandığı cumhuriyetlerden birisi Azerbaycan'dır.

18 Ekim 1991'de bağımsızlık bildirgesini kabul eden Azerbaycan Cumhuriyeti'ni bir aydan daha kısa bir süre sonra, 9 Kasım'da tanıyan ilk devlet Türkiye oldu. Türkiye ile Azerbaycan arasındaki diplomatik ilişkiler resmi olarak 14 Ocak 1992'de başladı. Sonraki süreçte her alanda olduğu gibi eğitim ve bilim alanlarında da işbirlikleri artarak devam etti. Bu ilişkiler her iki ülkede yaşayan kardeş halkların bir-birini daha iyi anlamaları ve ortak bir dil oluşması sürecinin de önünü açtı. Fakat yukarıda da belirtildiği gibi çeşitli sosyal bilimlerin terminolojisi ile ilgili bazı kelimelerde belirgin farklar mevcut.

Zülfikar Hamza "Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları" isimli çalışmasında bir kelimenin terim olması için belirli ölçütlere uyması gerektiğini belirtiyor:

1. Terimler, bir bilimsel kavrama tek karşılığı bulunan kelimelerdir.
2. Terimlerin anlamları sabittir ve cümle içinde de olsa değişik anlamlarda kullanılamazlar.
3. Terimlerin bildirdiği anlam yoruma açık değildir ve karşıladıkları kavramı net, açık ve kesin bir biçimde bildirirler.
4. Terimler halkın söz varlığında yer almazlar ama halk ağzında kullanılıp da sonradan terim özelliği kazanmış kelimeler vardır (Pilav, 2008).

Ekonomi ve işletme terimleri başka birçok bilimdalının aksine gazetelerden sosyal medyaya, televizyondan internet sitelerine günlük hayatın her alanında çok sık kullanılması nedeniyle ortak dil oluşması açısından daha da fazla önem arz ediyor. Makaleni yazmakta amacımız her alanda gelişen Türkiye-Azerbaycan ilişkilerinin bilimsel alanda da gelişmesine azacık da olsa katkı sağlayarak, ekonomi ve işletme alanlarında araştırma yapan insanların işlerini kolaylaştırmaktır.

1.2 Problem

Söz konusu bilimlerin ihata çevresi hayli geniş olduğundan biz daha fazla kullanılan ve temel olarak kabul edilen terimleri listeleyeceğiz. Bu terimlerin Azerbaycan ve Anadolu Türkçesinde kullanım şekillerinin yanında İngilizce şeklini de tablolara ekleyeceğiz. Makaleni fazla uzun tutmamak adına ve

bildirinin amacından bir az uzak olması hasebiyle terimlerin anlamlarına fazla değinmeyeceğiz (Tablo 1).

Öncelikle “ekonomi” ve “işletme” terimlerinin kendilerine değinmek gerektiğini düşünürüz. “Ekonomi” kelimesi için Azərbaycan’da yaygın olarak “İqtisadiyyat” (İktisat ve ya İktisadiyat) kelimesi kullanılıyor, yine “İşletme” kelimesinin karşılığı olarak “İdarəetmə” və “Menecment” kelimeleri kullanılıyor ki, temelde bu iki kelime bir-birinden farklıdır.

Türkçe	Azərbaycanca	İngilizce
A	-	-
Açık ekonomi	Açıq iqtisadiyyat	Open economy
Ambargo	Embarqo	Embargo
Amortisman	Amortizasiya	Amortization
Artı değer	İzafi dəyər	Surplus value
Arz	Tələb	Supply
B		
Banka	Bank	Bank
Bilgi ekonomisi	İnformasiya iqtisadiyyatı	Knowledge economy
Borsa	Birja	Exchange
Boykot	Boykot	Boycott
Bütçe	Büdcə	Budget
Büyüme	İnkişaf	Growth
C,Ç		
Cari fiyat	Cari qiymət	Current price
Ciro	İndossament	Endorsement
Çek	Çek	Cheque
D		
Dalgalı kur sistemi	Üzən məzənnə sistemi	Floating exchange rate system
Damping	Dempinq	Dumping
Deflasyon	Defilyasiya	Deflation
Demografi	Demografiya	Demography
Devalüasyon	Devalvasiya	Devaluation
Devlet kapitalizmi	Dövlət kapitalizmi	State capitalism
Dış borç	Xarici borc	External debt
Devlet tahvili	Dövlət istiqrazı	Government bond
Dış ticaret dengesi	Xarici ticarət balansı	Foreign trade balance
Doğrudan vergi	Birbaşa vergi	Direct tax

Dolaylı vergilər	Dolaylı vergilər	Indirect taxes
Döviz	Xarici valyuta	Exchange
Dünya Ticarət Örgütü	Ümumdünya Ticarət Təşkilatı	World Trade Organization
E		
Elektronik ticarət	Elektron ticarət	Electronic commerce
Emisyon	Emissiya	Emissions
Enflasyon	İnflyasiya	Inflation
Entelektüel sermaye	İntellektual kapital	Intellectual capital
Envanter	İnventar	Inventory
F		
Faiz	Faiz	Percent
Fayda	Fayda	Benefit
Fiyat ¹	Qiymət	Price
Fon	Fond	Funds
G		
Gayri safi milli hâsıla	Ümumi milli məhsul	Gross national product
Geçim ekonomisi	Yaşayış iqtisadiyyatı	Subsistence economy
Gəlir	Gəlir	Comes
Görünmez el prensibi	Görünməz əl prinsipi	Invisible hand principle
Gümrük	Gömrük	Customs
H		
Hane halkı	Ev əhalisi	Household
Hazine	Xəzinə	Treasure
Hisse senedi	Səhm	Stock
Holding	Holding	Holding
I-İ		
İhracat	İxrac	Export
İnsani gelişmişlik endeksi	İnsan inkişafı indeksi	Human development index
İthalat	İdxal	Import
K		
Kalkınma	İnkişaf	Development
Kamu	İctimai	Public
Kapitalizm	Kapitalizm	Capitalism
Kar	Gəlir	Profit

¹ İsmail Hakkı Düğər-Murat Ali Dulupçu, İktisada Giriş, Türkmen Kitabevi, İstanbul, 2007.

Kişi başı milli gelir	Adambaşı milli gəlir	National income per person
Kredi	Kredit	Credit
L		
Liberalizm	Liberalizm	Liberalism
Likidite	Likvidlik	Liquidity
M-N		
Maaş	Maaş	Salary
Maliye	Maliyyə	Finance
Mikro iktisat	Mikro iqtisadiyyat	Micro economics
Nominal dəyər	Nominal dəyər	Nominal value
O-Ö		
Off-shore	Ofşor	Off-shore
Ortak Pazar	Ortaq bazar	Common Market
Öz sermaye	Səhmdar kapitalı	Equity capital
Özelleştirme	Özəlləşdirmə	Customize
P-R		
Para	Pul	Money
Patent	Patent	Patent
Perakende	Pərakəndə	Retail
Petrol	Neft	Oil
Piyasa	Bazar	Market
Reel gelir	Real gəlir	Real income
Rekabet	Rəqabət	Competition
Revalüasyon	Yenidən qiymətləndirmə	Revaluation
S-Ş		
Senyoraj	Senyoraj	Seigniorage
Sermaye	Sərmayə (Kapital)	Capital
Sürdürülebilir böyümə	Dayanıqlı inkişaf	Sustainable growth
Şirkət	Şirkət	Company
T		
Taban fiyat	Minimum qiymət Qiymət minimumu	Minimum price
Talep	Tələb	Demand
Tavan fiyat	Maksimum qiymət	Maximum price
Təşəbbüs	Təşəbbüs	Enterprise

Tüketici	İstehlakçı	Consumer
Tüketim	İstehlak	Consumption
U-Ü		
Ulusal ekonomi	Milli iqtisadiyyat	National economy
Üretici	İstehlasçı	Manufacturer
Üretim	İstehlas	Production
V-Y-Z		
Vade	Vədə	Time
Vergi	Vergi	Tax
Yabancı yatırım	Xarici investisiya	Foreign investment
Zorunlu tasarruf	Məcburi ehtiyatlar	Mandatory savings

2. YÖNTEM

Çalışmanın hazırlık aşamasında edebiyat taraması ve Azerbaycan Devlet Tarım Üniversitesinde çalışan akademisyenlerle bire-bir konuşmalar yoluyla bilgi toplanmıştır. Akıcılığı sağlama ve tekrar kelmelerin kullanımının önüne geçme adına Türkçe-İngilizce ve İngilizce-Türkçe aynı zamanda İngilizce-Azerbaycanca sözlükler ayrı-ayrı incelenerek ekonominin temellerini oluşturan, aynı zamanda gerek bilimsel, gerekse de popüler yayınlarda çok yaygın olarak kullanılan kelimeler tercih edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma sonucunda Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinde ekonomi ve işletme terimlerinin kullanım şekli ile ilgili bazı kelimelerde belirgin farkların olmasına karşın, bazı kelimelerin kolayca anlaşılacak şekilde birkaç harflarının farklı olduğu, bazı kelimelerin ise tamamen aynı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.1 Bulgu 1

Bir ve ya birkaç harfi farklı olan kelimeler: Dilin fonetik yapısından kaynaklanarak bazı kelimelerin birkaç harfi farklı şekilde yazılmakta de okunmakta. Örneğin: Devlet – dövlət, borç – borç, Bütçe – büdcə, Banka – bank, Ambargo – Embarqo, Damping – Dempinq, ticaret – ticarət, Envanter – İntentar ve b.

Sonlukları farklı olan kelimeler: Birçok ekonomik terimlerin Türkçeye Fransızcadan geçmesi, Azerbaycan Türkçesine ise ağırlıklı olarak Rusçadan geçmesi nedeniyle sonluklarda farklılıklar mevcut. Örneğin: Amortisman – Amortizasiya, Damping – Dempinq, Deflasyon – Defilyasiya, Demografi – Demografıya, Devalüasyon – Devalvasiya, Emisyon – Emissiya, Enflasyon – İnflyasiya ve b.

Arapçası tercih edilen kelimeler. Bazı ekonomi terimleri Azerbaycan'da Arapça olarak kullanılmasına karşın Türkiye'de ya Türkçeleşmiş ya da ağırlıklı olarak farklı dillerden alınan karşılıkları tercih edilmiştir. Örnek: Ekonomi – İqtisadiyyat, dış – xarici, kur – məzənnə, Büyüme – İnkişaf, Arz - Tələb, fiyat - qiymət, Tüketim – İstehlak, Ulusal –Milli, Üretim - İstehsal ve b.

Tamamen aynı kelimeler: Bazı kelimeler her iki ülkede tamamen aynı yazılmakta ve okunmakta, bu türe genelde tüm dillerde aynı şekilde kullanılan kelimelerle beraber Arapçadan geçen kelimeler de var. Örnek: vergi, kapitalizm, Maaş, Ofşor, Patent ve b.

Tamamen farklı kullanımlar. Bazı terimler Türkiye ve Azerbaycan Türkçelerinde çok farklı şekillerde kullanılmakta. Örnek: Fiyat – Qiymət, Gayri safi milli hâsıla – Ümumi milli məhsul, Petrol – Neft, Sürdürülebilir büyüme – Dayanıqlı inkişaf, Yabancı yatırım – Xarici investisiya, Zorunlu tasarruf – Məcburi ehtiyatlar ve b.

Azerbaycan'da ve dahi, tüm Türk devletlerinde Türkçenin akademik düzeyde kullanımını artırmak için geniş ve kapsayıcı çalışmalar yapmak;

Ekonomi ve işletme bilim dalları başta olmak üzere tüm bilim dallarında kullanılan terimlerin karşılaştırmalı incelemeleri yapılarak çeşitli uygunlaştırma sözlükleri oluşturmak;

Türkiye'deki ve Azerbaycan'daki bilim insanlarının karşılıklı olarak bir-birlerini tanıyabilecekleri ve işbirliği yapabilecekleri zeminlerin sayısını arttırmak;

Azerbaycan ve Türkiye üniversiteleri arasında öğrenci değişimi ve çift diploma gibi uygulamaların sayısını arttırmak;

“Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi” benzeri bilimsel etkinliklerin sayısını arttırmak ve coğrafyasını genişletmek ve b.

Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

Başçetinçelik, A. (2020, 30 08). *DİL TOPLUMUN ONURUDUR*. cukurova.edu.tr:
http://www.turkoloji.cukurova.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/ayse_bascetincelik_dil_toplumun_onurudur.pdf adresinden alındı

Elekberov, F. (2013, 19 06). «Osmanlıcadan türkə tərcümə» nə deməkdir?!. modern.az:
<https://modern.az/articles/44065/1/> adresinden alındı

Meriç, C. (2020). *Bu Ülke*. İstanbul: İLETİŞİM YAYINLARI.

Pilav, S. (2008, Mart). Terim Sorunu Ve Eğitim Öğretimde Terimlerin Yeri Ve Önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, s. 267-276.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İsimlere Gelen Ad Eklerinin A1 Seviyesindeki Fiillere Göre İncelenmesi

*İsmail AYDOĞDU**

*Fatih Mehmet TULUMCU***

*Esin EKŞİ****

Öz. Yabancı dil öğretiminde temel amaç öğrenenin kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme yetkinliğine sahip olmasıdır. Özellikle sondan eklemeli bir yapıya sahip olan Türkçenin, yabancı dil olarak öğretiminde sadece kelimelerin ezberlenmesi yeterli değildir. Çünkü düşünülene ifade etmek için seçilen kelimeler arasında birtakım durum (hal) ekleri kullanmak gerekir. Cümle içerisinde kullanılacak fiillerden önce gelen kelime ya da kelime grubuna fiillerin isimlere yönelttiği hâl eklerinden biri eklenmelidir. Fiillerin istediği bu ekler kelime ya da kelime grubuna eklenmezse cümlenin anlamında yanlışlık olabilir veya “yönelme, işaret, bulunma, ayrılma” anlamlarında daralma olur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede verilmeye başlanan durum (hal) eklerinin öğrenilmesi C1 sertifikası alana kadar devam eder. Yaygın dil olan İngilizcede ve sondan eklemeli olmayan diğer dillerde fiillerden önceki isimlere ya da kelime gruplarına eklenen böyle bir ek olmaması öğrencilerin bu ekleri geç öğrenmesindeki en büyük faktörlerden birisidir. Öte yandan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen birey karşılaştığı her yeni fiilin hangi hal ekini istediğini de öğrenmesi gerekmektedir. Bu iki nedenden dolayı durum (hal) eklerinin öğrenilmesi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin temel seviyelerde en çok zorlandığı konulardan biri olmuştur. Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 seviyesinde kullanılan fiillerin hangi hâl ekleri ile kullanılması gerektiğini tespit etmektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en çok kullanılan kitaplardan olan İstanbul Yabancılar için Türkçe kitap setinin A1 kitabı taranarak kitapta bulunan tüm fiiller tespit edilmiş ve bu fiillerin hangi hâl ekleri ile kullanıldığı incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak doküman analizi yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem ile belge ve bilgilerin toplanıp sistemli bir şekilde kaydının tutulması gerekmektedir bu sebeple fiiller ve fiilden önceki kelime veya kelime grupları alınarak fiillerin hangi durum eki ile kullanıldığı saptanmaya çalışılmıştır. Ders kitabı incelendiğinde fiillerin büyük çoğunluğunun ya yalnız durumda ya da bir tek hal ekiyle kullanımının söz konusu olduğu görülmektedir. Yani istisna sayılabilecek bir orandaki fiilin birden fazla durumda kullanımını mevcuttur.

Anahtar Kelimeler: Ders Kitapları, A1 Seviyesi, Hal Eki Öğretimi.

Examination of Nouns Attached to Names in Teaching Turkish as a Foreign Language According to A1 Level Verbs

Abstract. The main purpose of foreign language teaching is to have the competence of the learner to express himself / herself verbally and in writing. It is not enough to memorize words only in teaching Turkish as a foreign language, which has an agglutinative structure. Because it is necessary to use some state affixes among the selected words to express what is thought. To the word or word group preceding the verbs to be used in the sentence, one of the case affixes directed by verbs to nouns should be added. If these suffixes requested by the verbs are not added to the word or word group, there may be a mistake in the meaning of the sentence or there will be a narrowing in the meaning of "orientation, sign, finding, separation". Learning of the state (hal) suffixes, which are given at the basic level in teaching Turkish as a foreign language, continues until they receive C1 certificate. One of the biggest factors in students' late learning of these suffixes is that there is no such suffix added to nouns or word groups before verbs in English, which is the common language, and other non-agglutinative languages. On the other hand, the individual who learns Turkish as a foreign language should also learn which form of verb he / she wants in each new verb he encounters. For these two reasons, learning the suffixes of the situation (state) has been one of the most difficult issues for individuals learning Turkish as a

* Sakarya Üniversitesi, Türkiye, imailaydogdu@gmail.com

** Sakarya Üniversitesi, Türkiye, ftulumcu@sakarya.edu.tr

*** Sakarya Üniversitesi, Türkiye, esineksi@sakarya.edu.tr

foreign language at basic levels. The aim of this study is to determine with which state affixes the verbs used in A1 level should be used in teaching Turkish as a foreign language. The A1 book of the Istanbul Turkish for Foreigners book set, which is one of the most used books in teaching Turkish as a foreign language, was scanned and all the verbs in the book were determined and the use of these verbs with the affixes was examined. Document analysis method was chosen as the data collection tool. With this method, documents and information should be collected and recorded systematically. For this reason, verbs and words or word groups before the verb were taken and it was tried to determine with which case suffix the verbs were used. When the textbook is examined, it is seen that most of the verbs are used in a simple case or with a single case suffix. In other words, the verb that can be considered as an exception is used in more than one case.

Keywords: Textbooks, A1 Level, Case Suffix Teaching.

1. GİRİŞ

Ergin (2009: 129) hal, ismin kendi dışında kalan kelimeler ile münasebetini ifade eden bir gramer kategorisi olduğunu ifade eder ve çalışmanın devamında Ergin (2009: 376) “*Hâl eklerinin şumülü (kapsamı) geriye, istikameti (yönü) ileriye doğrudur; kendisinden önceki unsuru şumulleri içine alır, kendilerinden sonraki unsura bağlarlar, yönelirler. Böylece hâl ekleri bağlanan iki unsurun ortasında kalır. Bu ekler bazen ismi isme, fakat çok defa ismi fiile bağladıklarına göre, demek ki isim-fiil münasebetinde daima isim önce, fiil sonra gelir.*” şeklinde ifade ederek Türkçede hâl eklerinin nasıl incelenmesi gerektiğine çeşitli vurgular yapar. Korkmaz (2007: 23-25) ad çekim eklerini cümlede adlar ile fiiller arasındaki geçici anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılayan ekler olarak tanımlar. Türkiye Türkçesindeki başlıca ad durumları ve bunları karşılayan çekim eklerini yalın, ilgi, yükleme, yönelme, bulunma, çıkma, vasıta ve eşitlik durumları olmak üzere sekiz başlık altında açıklar. Fakat Alyılmaz (2007:107-123) tarafından yapılan çalışmada hâl ekleri ile ilgili birçok sınıflamanın olduğu görülmektedir. Hâl ekleri her ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın bir şekilde cümle içerisinde isim/ad ile fiil/yüklem ilişkisi çerçevesinde açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Türkçenin yapı özelliklerinden en başta geleni, yapım ve çekim ekleri arasındaki görev bölümü ve kelime kök ve gövdelerine geliş sıralarındaki düzendir. Çekim eklerinden olan hâl ekleri, bu genel kanuna bağlı olarak isme gelen, isimle isim ve isimle fiil arasında şekil ve anlam ilişkileri kuran eklerdir (Özkan, 2001: 153). Hâl ekleri ile kurulan bu şekil ve anlam ilişkisi Türkçe bir cümlede çoğunlukla fiile/yükleme odaklanarak incelenebilmektedir. Bir fiil, cümlede belli kurallar dâhilinde yüklem olmaktadır ve bu fiil yüklem olurken isimlerin bazı hâl eklerini almasını isteyebilir. Fiillerin cümle içinde yüklem olabilmeleri ismin aldığı hâl ekleri ile doğrudan alakalıdır (Atacık, 2008: 3). Türkçede hal kategorilerini ifade eden görev elemanlarının işlevlerinin cümledeki tümleş blokları ile yüklem arasındaki ilişkiyi sağlamak olduğu belirtilmelidir (Mert, 2003: 29). Hâl eklerinin incelenmesi genel olarak Türkçe ses uyumu çerçevesinde isim/ad odaklı bir yapıda karşımıza çıksa da özellikle işlevsel bir dil bilgisi öğretimi söz konusu olduğunda fiile/yükleme odaklı cümleyi temel alan bir bakış açısına ihtiyaç duyar.

Cümlenin en önemli unsuru olan fiil hem anlamsal olarak hem de cümledeki diğer unsurlarla ilişkisi açısından oldukça önemli bir işleve sahiptir. Fiiller, anlamsal açıdan iç zamansal ilişkileri yani kılınış

özelliklerini vurgular. Onların unsurlarıyla bağlantıları da sentaktik özelliklerini ortaya çıkarır. Türkçe geleneksel çalışmalarda fiiller ve aldıkları unsurlar (tamlayıcıları) genellikle tek boyutlu, biçimsel olarak incelenmiş, bunların gramatikal ilişkiler ve anlamsal rollerle olan bağlantılarına değinilmemiştir (Erdem, 2015: 168). Hâlbuki hâl ekleri konusunun öğrenilmesi ve öğretimi söz konusu olduğunda bu şekil ile anlam bağlarının ortaya çıkarılması ve özümsebilmesi oldukça önemli bir husus olarak karşımıza çıkar. İsim hâl ekleri, isimler ve fiiller arasında sürekli olmayan bazı anlamsal bağlar kurulmasına yardımcı olan eklerdir. İsim hâl eklerinden herhangi birinin ya da hepsinin olmaması kelimeler arasındaki anlamsal bağların kopmasına ve dolayısıyla cümle yapısının bozulmasına neden olur. Bu nedenle isim hâl eklerinin tam anlamıyla kavranması kurallı bir cümlenin oluşturulması, sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi, için çok önemlidir (Yılmaz ve Temiz: 2015: 143).

Aksan (1989: 260)'a göre Türkçeyi öğrenmeye başlayan bir yabancıнын zorluk çektiği konulardan biri de isim hâl eklerinin kullanımınıdır. İsim hâl eklerinin görevi, isimle fiil arasında doğrudan ilgi kurmak olduğundan, Türkçede fiiller mutlaka bir isim hâl eki ile kullanılırlar. Hangi ekin hangi fiille kullanılacağı sık sık sorulan sorulardandır. Bir yabancı için bu konu gerçekten de güç görünmektedir (Yılmaz ve Temiz, 2015: 144). Sondan eklemeli bir dil olan Türkçeyi esas alarak bir yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda en temel yapı olarak gördüğümüz cümlenin şekil ve anlam bütünlüğünün sözcüklerin ve sözcüklere eklenen eklerin doğru uyumuyla mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Bu noktada eksik kalan ve belki de gözden kaçan husus Türkçenin şekil özelliklerinin anlamsal bir örüntü içerisinde değerlendirildiğinde birbirini etkileyen yapıların yoğun bir biçimde karşımıza gelmesidir. Teorik-akademik bir dilbilgisi öğretimi veyahut Türkçenin anadil öğretimi düzeyinde yapılan beceri kazandırma eğitimi söz konusu olduğunda farkına varılmayan bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oldukça önemli bir husus olarak karşımıza çıktığını görürüz. Hâl ekleri, Türkçeyi anadil olarak konuşan bireyler hâl eklerini doğal süreci içerisinde edinirken yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler sistematik bir şekilde hem görevini hem de kullanımını öğrenmek zorundadırlar.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eklerinin öğretimi konusu zaman alıcı ve problemlerle dolu bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda yapılan birçok araştırma hâl eklerinin öğretimi ile ilgili birçok temel problemin var olduğunu gözler önüne sermektedir. Eklerin gereksiz yerde kullanılması, gerekli yerlerde kullanılmaması, fiillerle kullanımında yaşanan problemler, hataların ana kaynağını oluşturmaktadır (Melanlıoğlu, 2012: 2409). Türk dillerindeki durum kategorisi işaretleyicileri bu kadar açık olsa da bazen fiillerin hangi durum ekleriyle donatılacağını tahmin etmek zorlaşabilmektedir (Erdem, 2015: 182). Belirtme durumu işten doğrudan etkilenen nesnelere/varlıkları, yönelme durumu ise işten doğrudan etkilenmeyen nesnelere/varlıkları kodlar. Böyle bir semantik yaklaşım her zaman durum eklerini belirlemede işe yaramayabilir (Erdem, 2015: 170). Yönelme ve nesne durum ekinin karıştırılmaması için eylem öğretimine özen gösterilmesi önem taşımaktadır. Yönelme ve nesne durum ekinin işlevleri, sözcüğe kattığı anlamlar, bu ekleri alan sözcüklerle eylem arasındaki bağıntının açıklanması yararlı olacaktır (İsloğlu, 2014: 114).

Yalnızca biçime odaklandığımız durumlarda bile, dilbilgisi yapılarının bir bağlam içinde sunulması ve böylece öğrencinin zihninde önce anlam ya da işlevinin netleşmesi öğrencinin yapıyı somutlaştırabilmesi için gereklidir (Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2019: 17). Bu anlamda yapılan araştırmalar hâl eklerinin öğretimi ile ilgili öğretmenlere, program geliştiricilere ve materyal tasarımcılarına Türkçenin yabancılarla öğretilmesi hususunda birçok öneri sunmaktadır. Dilde fiilin istediği ekler dilin iç mantığı ile alakalı olduğundan ve “ek”in kullanımı soyut olup bir kelimeye eklenmeden hatta zaman zaman bir cümlede kullanılmadan manasını tam olarak bulmadığından ekler somut hâle getirilerek öğrenciye sunulmalıdır (Güler ve Eyüp, 2016: 295). Hâl eklerinin öğretiminde cümledeki yüklemi konumundaki fiil ile ek arasında bağlantı vurgulanmalıdır (Altıntop, 2016: 107). İsim hâl ekleri, cümledeki öğeleri arasında ilgi kurar. Bu sebeple Türkçenin cümle yapısı (Özne+Tümleç+Yüklem) mutlaka konuya paralel olarak öğrenciye verilmelidir. Belirtme, bulunma, yönelme ve çıkma eklerinin isim (nesne) ve fiil arasında ilgi kurduğu ismi fiile bağladığı belirtilmelidir (Altaş Özkan, 1992: 141). Hâl ekinin cümlede isim ile fiil arasında bağlayıcı bir görevinin olduğu örneklerle öğrencilere anlatılmalıdır. Bu konunun daha açık kavranması amacıyla öğrencilere hâl eki-fiil listeleri verilmelidir. Böylelikle öğrenciler fiillerden önce hangi hâl eklerini kullanacaklarını bilecekler ve daha az hata yapacaklardır (Yılmaz Atagül ve Yahşi Cevher, 2015: 331). Dolayısıyla öğretilen her yeni fiil kullanılacağı kelime ile birlikte ya da cümle içerisinde veyahut fiil doğrudan kullanıldığı hal ekiyle birlikte verilebilir.

Gün, Yalçın ve Pişkin (2019) yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki temel seviye (A1) düzeyi dil bilgisi konularını saptamak ve karşılaştırmak için inceledikleri 10 farklı kitapta yaptıkları çalışmada 3 kitapta kişi ekleri ve isim fiil ayırımına, 7 kitapta ses olayına, 8 kitapta edat-bağlaç ve zamirlere, 9 kitapta kipler ve iyelik eklerine, 10 kitapta hal (durum) eklerine yer verildiğini tespit etmişlerdir. Türkçenin öğretimi ile ilgili esas öğretim materyali olarak görülen temel düzey ders kitaplarında en çok yer alan dil bilgisi konusunun hâl ekleri olduğu görülmektedir. Buna rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususunda en zorlayıcı dil bilgisi konularından birinin hâl ekleri olması, bu konuda yeterli düzeyde nitelikli materyal, yöntem ve tekniğin geliştirilmediğine işaret etmektedir. Bu anlamda öğretim amaçlı bir dil bilgisine odaklanılması hâl eklerinin öğretimi konusundaki problemlerin çözümüne önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretim amaçlı dilbilgisi, dilbilgisel yapıların biçimlenmesinin, farklı bağlamlardaki işlevlerinin ve yapısal seçimlerin nasıl öğretilebileceğine yönelik malzemeler geliştirmeyi amaçlar. Öğretim amaçlı dilbilgisinde, bir dile ilişkin bilimsel betimlemelerden oluşan veriler o dili yabancı dil olarak öğrenen kişilerin gereksinimlerine göre seçilerek yeniden düzenlenir. (Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2019: 2). İsim hâl eklerinin öğretiminde kavram haritasının kullanımıyla dağılık ve soyut olan bilgiler düzenli ve somut bir hale getirilerek öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırması daha etkili kılınabilir (Yılmaz ve Temiz: 2015: 143). Eklemeli bir yapıya sahip olan Türkçede kurulacak nitelikli bir cümle, cümleyi oluşturan temel öğelerin doğru sıralanması ve cümleyi oluşturan sözcüklerin doğru ekleri almasına bağlıdır. Cümle Piramidi tekniği kullanılarak Türkçede cümleyi oluşturan en temel yapı birimi olan yükleme sorulan uygun sorular ile daha nitelikli

ve uzun cümlelerin kurulması hedeflenmektedir. Aynı zamanda sorulan soruların yapısına uygun olarak yazılan cümlenin dil bilgisel olarak en doğru şekilde yapılandırılması sağlanır (Tulumcu ve Aydoğdu, 2018: 2526).

Bu yapılan araştırmanın amacı yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan temel düzey ders kitaplarından yola çıkarak hâl eklerinin hangi adlara eklenerek hangi fiiller ile kullanıldığı listelemek ve sıklık düzeyini göstermektir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman inceleme, belgesel tarama olarak belirtilen, geçmişteki olguların izlerini taşıyan resim, film vb. yapıtları, olgularla ilgili olarak yayınlanmış kitap, dergi vb. birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Karasar, 2008: 183). Çalışmada veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, sözel veya yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından sınıflandırılması, özetlenmesi, belirli değişkenler veya kavramlarının ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Bu çerçevede İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 kitabındaki tüm fiiller taranmıştır. Bu fiiller ile kullanılan hâl ekleri, kelime ve kelime grupları incelenmiştir.

3. BULGULAR

İstanbul Yabancılar için Türkçe kitap setinin A1 kitabı tarandığında yalın halde bulunan kelime grubu 134 tane olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kelime gruplarından 16 kez tekrar edilen “ne / neler yap-”, 15 defa tekrar edilen “memnun ol-”, daha sonra ise 11 defa tekrar edilen “görüş-”, 10 defa ile “yemek ye-”, ve 9 defa tekrar edilen “kitap oku-” ile “çalış-” kelime fiil veya kelime gruplarıdır. Yalın halde bulunan kelime grupları liste halinde verilmemiş olup yönelme, belirtme, bulunma ve ayrılma hali bulunan kelime grupları sıklıkları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 1. Yönelme Hali ile Kullanılan Fiiller

Kelime Grubu ve Yönelme Hal eki	Fiil	Sıklık
okula, işe, alışverişe, konsere, sinemaya, nereye, en az üç filme, her yere, kafeye, Çin restoranına, maçlara, tiyatroya	git	28
okula, sinemaya, tahtaya, işe, derse, ziyarete	gel	7

otobüse	bin	6
nereye, ağaca, dergilere, kitaba, sokağa, kendinize, resimlere	bak	6
eve, yurda	dön	5
internete, denize, eve	gir	4
bana, Melis'e, onlara hediyeler	ver	3
tahtaya, aileme mektup/e-posta	yaz	3
festivale, toplantıya	katıl	2
onlara, patlamış mısır	bayıl	2
dörde çeyrek kala	buluş	1
eşime kahvaltı	hazırla	1
aileme	yolla	1
koltuğa	uzan	1
derse	başla	1
ağaca	tırman	1
masaya	koy	1
öğretmene	sor	1
aileme	telefon etmek	1
kendime	ör	1
üçü yirmi geçe	bit	1
eve	davet et	1
gül ağacına	as	1
domates çorbasına	benze	1
yüzlerine	sür	1

Tablo 1 incelendiğinde yönelme haliyle kullanılan 25 farklı fiil olup bunlardan en sık kullanılanı 27 kez ile “git” fiilidir. Sık kullanılan git fiilini “gel, bin, bak, dön, gir, ver, yaz, katıl ve bayıl” fiilleri takip etmiş olup diğer 15 fiil ise birer defa kullanılmıştır.

Tablo 2. Belirtme Hali ile Kullanılan Fiiller

Kelime Grubu + Belirtme Eki	Fiil	Sıklık
İstanbul'u, her türlü filmi, seyahati, uykuyu, sporu, hamburgeri, öğrencilerimi	sev	7
birçok sporu, yemeğini, ödevini	yap	3
bayramınızı, yıldönümünüzü	kutla	3
maçları	izle	2
Nihat'ı, onları	tanı	2
kafeyi, adını	bil	2
pencereyi	aç	2
pastayı, öğle yemeğini	ye	2
seni, otobüsü	bekle	2
şarkıyı, öğretmeni	dinle	2
evi	temizle	1
beni	duy	1
pencereyi	kapat	1
saçlarımı	tara	1
Serhat'ı,	ara	1
üniversiteyi	oku	1
İstanbul'u	gez	1
hepinizi	özle	1
adresimizi	yaz	1
elbisesini	ütüle	1
babanı	gör	1
ellerini	öp	1
ellerimizi	yıka	1
öğle yemeği	ye	1

babaanneyi	ziyaret et	1
beni	şaşırt	1
beni	mutlu et	1
baharı	karşıla	1
boş zamanlarımı	geçir	1
kafeyi	beğen	1
öğretmeni	dinle	1
siyaset ve din konularını	konuş	1

Tablo 2 incelendiğinde belirtme haliyle kullanılan 32 farklı fiil tespit edilerek bu fiillerden en sık kullanılanı 7 kez ile “sevmek” fiilidir. Sonra sırasıyla “kutlamak, yapmak, izlemek, tanımak, bilmek, açmak, yemek, beklemek ve dinlemek”tir. Diğer fiiller ise bir kez kullanılmıştır.

Tablo 3. Bulunma Hali ile Kullanılan Fiiller

Kelime Grubu + Bulunma Eki	Fiil	Sıklık
yurtta, evde, nerede, otelede	kal	8
hastanede, nerede, lisede, okulda, iş yerinde	çalış	6
koltukta, Ankara'da, Kadıköy'de, Bakırköy'de, Üsküdar'da,	otur	5
telefonda, sokakta	konuş	4
20.30'da, kaçta, 17.00'da,	başla	4
evde, iş yerinde, yemekhanede, kahvaltıda	ye	4
evde, Gana'da, kampüslerde, Tiran'da	yaşa	4
evde, televizyonda	izle	3
durakta, evde	bekle	3
bir günde neler, İstanbul'da neler, evde ne	yap	3
saat 13.00'te, 16.00'da	çık	2
parkta, bahçede	yürü	2

stadyumlarda, evde	kutla	2
kahvede kahve	iç	1
dışarıda	gez	1
21.00'de	bit	1
internette	yaz	1
internet sitemizde	paylaş	1
boş zamanlarımızda	uzan	1
taksimde	in	1
sokakta	dur	1
evde	oku	1
fabrikada	yorul	1
kaçta	buluş	1
kaçta	uyu	1
Japonya'da	bulun	1
telefonda	görüş	1
burada	geçir	1
burada	çek	1

Tablo 3 incelendiğinde bulunma haliyle tespit edilen 29 farklı fiilden en sık kullanılanı 8 defa ile “kalmak” daha sonra onu “çalış, otur, konuş, başla, ye, yaşa” fiilleri takip etmektedir.

Tablo 4. Ayrılma Hali ile Kullanılan Fiiller

Kelime Grubu ile Ayrılma Eki	Fiil	Sıklık
evden, işten, nereden, sınıftan	çık	15
Ali'den, dolaptan, kalabalıktan, masadan, havaalanından	al	6
nereden, evden, marketten, farklı ülkelerden	gel	4
ekonomi dergilerinden, nefret et, işten, (dersten, spordan)	nefret et-	3

otobüsten, vapurdan	in	2
köpekten	kork	1
Taksim'den	geç	1
her ülkeden	yolla	1
komedi filmlerinden	hoşlan	1
işten	sıkıl	1
bilgisayardan	konuş	1
ateşten	atla	1
neden	sev	1
ateşten	götür	1

Tablo 4 incelendiğinde ayrılma haliyle tespit edilen 14 farklı fiilden en sık kullanılanı 15 defa ile “çıkılmak” fiilidir. Daha sonra “almak” fiili ile 6 defa, 4 defa “gelmek” fiili 3 “nefret etmek” ve 2 defa da “inmek” fiili kullanılmıştır. Diğer fiiller birer defa kullanılmıştır.

Tablo 5. Birden Fazla Hal Ekiyle Kullanılan Fiiller

Birden Fazla Hal Eki Alan Fiiller	Aldığı Hal Ekleri	Birden Fazla Hal Eki Alan Fiiller	Aldığı Hal Ekleri
çık-	bulunma- ayrılma	gez-	belirtme- bulunma
gel-	yönelme- ayrılma	konuş-	belirtme- bulunma- ayrılma
yolla-	yönelme- ayrılma	bekle-	belirtme- bulunma
yap-	belirtme- bulunma	buluş-	yönelme- bulunma
izle-	belirtme- bulunma	bit-	yönelme- bulunma
uzan-	yönelme- bulunma	kutla-	belirtme- bulunma
başla-	yönelme- bulunma	sev-	belirtme- ayrılma
in-	bulunma- ayrılma	geçir-	belirtme- bulunma
oku-	belirtme- bulunma	çek-	belirtme- bulunma

Tablo 5 incelendiğinde hem bulunma hem de ayrılma hâl eklerini alabilen 3 fiil tespit edilmiştir: “çık, git, in”. Hem yönelme hem çıkma eki alan iki fiil tespit edilmiştir: “gel, yolla”. Hem belirtme hem bulunma hal eki alabilen dokuz fiil tespit edilmiştir: “yap, izle, oku, gez, bekle, kutla, geçir, çek, ye”. Hem yönelme hem de bulunma hal ekini alan: “uzan, başla, buluş, bit”. Hem belirtme hem de ayrılma eki alan sadece “sev” fiilidir. “Yaz” fiili hem belirtme hem yönelme hem de bulunma ekiyle kullanılmaktadır. “Konuş” fiili hem belirtme hem ayrılma hem de bulunma ekiyle kullanılmaktadır.

4. SONUÇ, ÖNERİ VE TARTIŞMALAR

İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 kitabında bulunan yaklaşık 250 fiil, kullanılan hal eki yapılarıyla birlikte incelendiğinde bazı fiiller ile ilgili örneklere daha sık rastlandığı görülmüştür. Bu görülen sıklığın fiilin aldığı hal ekinin kullanımıyla ilgisinin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin fiilleri hangi hal ekiyle kullanacağını özümsemesi için özellikle farklı hâl ekleriyle kullanılan fiillere yer verilmelidir.

İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 kitabında en az iki hal ekiyle kullanılan 20 farklı fiil tespit edilmiştir. Bu fiillerden “yazmak ve okumak” üç farklı hal ekiyle birlikte kullanılmıştır. Ama bunun dışında farklı hal ekiyle kullanım durumu mevcut olup kitapta farklı hal ekiyle kullanım örneğine rastlanmayan fiillerde mevcuttur. Böyle durumdaki fiiller için farklı hal eki ile kullanımı sağlanacak çalışmalara ders kitabında mutlaka yer verilmelidir.

Bazı fiiller hangi hal ekiyle kullanılırsa kullanılsın anlamında değişikliğe sebep olmadığı tespit edilmiştir: “Ders çalış, derse çalış, dersi çalış.”. Bu durumla ilgili mutlaka ek çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü bu kullanım Türkçenin şekil bilgisinden ziyade anlam bilgisiyle ilgili bir konu olduğu düşünülmektedir.

Özellikle birden fazla hal ekiyle birlikte kullanılan fiiller başta olmak üzere tüm fiiller farklı kelime ve kelime grupları ile birlikte ders kitaplarında yer alması daha uygun olacaktır. İncelenen İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 kitabında “bin” fiili altı yerde “otobüse binmek” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bunun yerine arabaya binmek, bisiklete binmek, at binmek şeklinde farklı kullanımlara yer verilebilir.

Ders kitabı incelendiğinde fiillerin büyük çoğunluğunun ya yalın durumda ya da bir tek hal ekiyle kullanımının söz konusu olduğu görülmektedir. Yani istisna sayılabilecek bir orandaki fiilin birden fazla durumda kullanımı mevcuttur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başlangıç seviyesinden başlanarak tüm seviyelerde her yeni fiilde, fiilin istediği hal eki ile birlikte verilmesi daha uygun olabilir. Örneğin sadece “nefret etmek” fiili değil “-den nefret etmek” şeklinde verilebilir ve farklı cümle örnekleriyle fiilin öğrenilmesi sağlanabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem ögelerin dizilişi bakımında daha düzgün cümleler kurmak hem de hâl eklerini doğru bir şekilde kullanmayı hedefleyen Cümle Piramidi Tekniği kullanılabilir (Aydoğdu, 2019: 3). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin temel seviyeden başlayarak kullanabilecekleri bu teknik cümlelerin yüklemine başlayıp fiile sorular sorarak her soruya bir satır / bir cümle kurulmasıyla oluşturulur. Bir tane örnek verebilir miyiz? Burada esas amaç ne ve kim soruları çerçevesinde oluşan diğer sorulardaki (nereye, nereyi, nerede, nereden, kime, kimi, kimde, kimden) hâl eklerini göstererek bu sorular kullanıldığında cevabında da hâl eklerinin kullanılması gerektiğidir. Örneğin “Nereden geliyor?” sorusuna cevap olarak “Okuldan geliyor.” cümlesi gösterilerek “-den geliyor.” şeklinde gösterilmeli ve ayrılma durumu eki gösterilmelidir.

Özellikle temel seviyede “Bir Soru Bir Cevap” oyunu oynatılarak öğrencilerden uygun hâl eklerini kullanmaları istenebilir. Örneğin “Nereye bakıyor?” soru cümlesindeki “-e bakıyor” ifadesine karşılık olarak farklı öğrencilerden “Tahtaya bakıyor.”, “Öğretmene bakıyor.”, “Arkadaşına bakıyor.” Gibi cevapları vermeleri gösterilerek sonrasında sınıftan istenir. Bu oyun farklı fiillerle sınıfta farklı öğrencilerle tekrar tekrar oynatılabilir.

Kim, kiminle, nerede, ne yapıyor. Oyunu oynatılabilir. Aynı şekilde “kim ve ne” sorularına gelen eklerin cevaplarda da kullanılması istenir. “Kim?” sorusuna yalın halde, “kiminle?” sorusuna ile hal ekiyle, “nerede?” sorusuna bulunma hal ekiyle, “ne yapıyor?” sorusuna yapılan işin cevabı verilmesi istenir. Örneğin “Kim? – Ali”, “Kiminle? – Ali’yle”, “nerede? – okulda”, “ne yapıyor? – ödev yapıyor. Cevaplarının her biri farklı öğrencilerden alınabilir ya da her öğrenciye ayrı ayrı bu işlem uygulanarak yeni cümleler oluşturulmasına yardımcı olunabilir.

A1 seviyesinde bir kitaba bağlı olarak ortaya çıkarılan fiiller ve fiillerin hangi eklerle kullanılması gerektiği konusu genişletilerek diğer kitaplar da taranabilir. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 seviyesinde öğretilen fiiller ve fiillerden önce kullanılması gereken hâl eklerinin olduğu ortak bir hal eki ile birlikte fiil listesi çıkarılabilir.

A1 seviyesinde uygulanan bu çalışma diğer seviyelerde de çalışılarak hangi seviyede hangi fiilin ve o fiilin istediği hal ekinin ortak bir listesi – sözlüğü çıkarılabilir. En azından hangi seviyede hangi fiillerin ve o fiillerin hangi kelime gruplarıyla kullanılabileceği saptanabilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1989). Yabancıların Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Bazı Hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1–2), 259–261.
- Altaş Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçe’yi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hal Ekleri Yanlışları Ve Bu Konunun Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

- Altıntop, E. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kompozisyonlarındaki Ek Yanlıları ve Nedenleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Alyılmaz, S. (2010). Türkiye Türkçesinde Bulunma Hâli Kategorisi. *Journal of Dil Arastirmalari*, (7), 107-123.
- Atacık, D. A. (2008). *Türkiye Türkçesinde İstem (Valenz)*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı.
- Aydoğdu, İ. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Cümle Piramidi Tekniğinin Yazma Eğitiminde Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cem Değer, A., Çetin B. ve Oflaz Köleci, E. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Yabancılar Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, M. (2015). Türk Dillerinde Belirtme-Yönelme Durum Eki Değişmesi: Bir Değerlendirme. *Türkbilig*, 30, 167-186.
- Ergin, M. (2009). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi*. İstanbul Basın Yayın Dağıtım.
- Güler, E. B. ve Eyüp, B. (2016). Hâl Eklerinin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler Tarafından Kullanılması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 295-312
- Gün, M., Yalçın, Ç. ve Pişkin, B.S. (2019). Temel Seviye Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Konularının ve Etkinliklerinin Karşılaştırılması ve Analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (Aralık Özel Sayı) , 2089-2101.
- İshoğlu, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Nesne Durum Ekinin Kullanımı İle İlgili Yanlılar Ve Çözüm Önerileri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 101-115.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kormaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi* (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Melanhoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretenlerin Hâl Eklerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2401-2411.

- Mert, O. (2003). Türkçe'de Hal Kategorisi ve Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 25-31.
- Özkan, N. (2001). Hâl ekleri kalıplaşmaları ve sebepleri üzerinde bir değerlendirme. *İlmi Araştırmalar* 12, 154-165.
- Tulumcu, F. ve Aydoğdu, İ. (2018) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Bir Yazma Tekniği Önerisi: Cümle Piramidi. *ICES/UEBK 2018 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi The 27th International Congress on Educational Science*, 2526 – 2537.
- Yılmaz Atagül, Y. ve Yahşi Cevher, Ö. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hâl Eki Sorunsalı (Sakarya Üniversitesi Örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 294-332.
- Yılmaz, F. ve Temiz Ç. (2015). İsim Hal Eklerinin Yabancı Öğrencilere Etkinliklerle Öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 36, 139-155.

Mülteci Öğrencilere Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları

*Hüseyin GÖÇMENLER**

*Murat Sami TÜRKER***

Öz. Son yıllarda yaşanan savaşlar, ekonomik problemler gibi sebeplerle yakın coğrafyalardan çok sayıda mülteci Türkiye'ye gelmiştir. Bugün resmî rakamlara göre sayıları 4,5 milyona yaklaşan mülteci ile Türkiye dünyada en fazla sığınmacı ağırlayan ülkeler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Mültecilerin yaşadıkları barınma, beslenme, sağlık, güvenlik gibi temel sorunların yanında özellikle çocukların eğitim alanında yaşadıkları sorunlar da önemli bir yer tutmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye gelmesinden bu yana eğitim alanında önemli adımlar atmaktadır. Bu adımların en başında Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi için yapılan hazırlıklar gelmektedir. Bu kapsamda çok sayıda öğretmen sınıflarındaki Suriyeli çocuklar başta olmak üzere Iraklı, Afgan ve diğer milletlerden çocuklara Türkçe öğretmeye çalışmaktadır. Mülteci çocukların eğitim sistemine dâhil edilebilmesi ve temel eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için en önemli görev Türkçe öğreten öğretmenlere düşmektedir. Bu çalışma kapsamında, sınıfta mülteci çocuklar bulunan öğretmenlerin Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimine yönelik öz yeterlikleri hakkındaki görüşleri incelenecektir. Çalışma veri araçlarının uygulanması ve verilerin incelenmesi yönüyle nitel bir araştırma desenine sahiptir. Çalışmanın evrenini mülteci öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise Türkiye'nin farklı illerinde öğretmenlik yapan toplamda 73 Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonucu ortaya çıkan veriler yazılı doküman haline getirilmiş ve veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin %38,4'ü Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi konusunda kendini yeterli olarak değerlendirirken, %38,4'ü de kendini yetersiz olarak değerlendirmektedir. %23,3'lük kısım ise kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler bu durumu büyük ölçüde sertifika/kurs/hizmet içi eğitim alma ve yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili gelişmeleri yakından takip etmelerine bağlamışlardır. Öz yeterlik algısı olumsuz olan öğretmenler ise bu duruma temel sebep olarak kapsamlı bir eğitimlerinin olmamasını belirtmişlerdir. Kısmen öz yeterlikleri olduğunu düşünen öğretmenler ise kendilerini geliştirmeleri durumunda daha iyi bir duruma geleceklerini ifade etmişlerdir. Öz yeterlik algısı karşılaşılan problemlerin çözümünde anahtar bir kavramdır. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde en etkin rol ise öğretmenlere düşmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının artması için gerekli adımların atılması önemlidir. **Anahtar Kelimeler:** İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, mülteci öğrenciler, öz yeterlik.

Self-Efficacy Perceptions of Teachers Teaching Turkish as a Second Language to Refugee Students

Abstract. In recent years, a large number of refugees from neighboring countries have come to Turkey for reasons such as wars and economic problems. According to official figures, with nearly 4.5 million refugees Turkey is among the countries that host the most refugees in the world. Many of the refugees in Turkey are children. In addition to the basic problems of refugees such as sheltering, nutrition, health and security, the problems experienced in the education of children are also important. Ministry of National Education has taken important steps in education since Syrian refugees came to Turkey. Among these steps, the most important is the preparations for the integration of Syrian children into the Turkish education system. In this context, many teachers try to teach Turkish to Syrian, Iraqi, Afghan children and children from other nationalities in their classrooms. Turkish teachers take important responsibilities in order for refugee children to be integrated into

* Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, huseyingocmenler10@gmail.com

** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, muratsturker@gmail.com

education sytem and to meet their basic educational needs. Within the scope of this study, the opinions of teachers with refugee children in their classes will be examined in terms of their self-efficacy for teaching Turkish as a foreign/second language. The study has a qualitative research design in terms of applying data collection tools and analyzing data. The population of the study consists of teachers who teach Turkish to refugee students. The sample is a total of 73 Turkish, Turkish Language and Literature and primary school teachers who have been teaching in different cities of Turkey. Semi-structured interviews were conducted with teachers as a data collection method. The data obtained from the interviews were trancribed and then analyzed using content analysis method. According to the results of the study, while 38.4% of the teachers consider themselves competent in teaching Turkish as a foreign/second language, 38.4% consider themselves incompetent. 23.3% of them think that they are competent to a certain extent. Teachers with high perception of self-efficacy mostly attributed this to their receiving certificates/courses/in-service training and following the development related to teaching Turkish to foreigners. Teachers with a negative self-efficacy perception stated the lack of comprehensive education as the main reason for this situation. Teachers who think they are competent to a certain extent stated that they would become more competent providing they improve themselves. Self-efficacy perception is a key concept in solving the problems encountered and teachers have the most effective role in teaching Turkish as a second / foreign language. In this respect, it is significant that necessary steps should be taken to improve teachers' self-efficacy perceptions.

Keywords: Teaching Turkish as a second language, refugee students, self-efficacy.

1. GİRİŞ

Türkiye sahip olduğu sosyokültürel ve coğrafi yapısı gereği uzun yıllardan bu yana sığınmacı ve mülteci kabul etmektedir. Türkiye, Asya'dan Avrupa'ya göç yollarının tam kavşak noktasında yer almaktadır. Mülteciler genellikle Türkiye'yi geçiş yolları üzerindeki bir transit ülke olarak kullanmaktadır. Bunun yanında amacı sadece Türkiye'ye göç etmek olan çok sayıda mülteci de bulunmaktadır. Bu mülteciler çoğunlukla yakın coğrafyalardaki Türk soylulardan ve dindaşlardan oluşmaktadır. Dünyada son dönemde yaşanan savaşlar, ekonomik problemler, özgürlük, güvenlik ve daha iyi yaşam gibi birçok parametre mülteciler ve mültecilik sorununun gündemde kalmasına sebep olmaktadır. Özellikle 2011 yılında yaşanan Suriye iç savaşı sonrası Türkiye'ye büyük bir mülteci akını yaşanmıştır. Savaşın ilk yıllarında, Türkiye'deki yetkililer mülteci sayısı ile ilgili kırmızı çizgiyi 100 bin olarak açıklamasına rağmen bugün sayıları 4 milyona varan mülteciyi ağırlamak durumunda kalmıştır. Resmî rakamlara göre Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı 20 Ağustos 2020 tarihinde 3.609.884 kişi olarak açıklanmıştır. Bu kişilerin neredeyse 1.7 milyonunu 0-18 yaş arasındaki çocuklar oluşturmaktadır.²

Bugün mülteci dendiğinde genellikle Suriyeli nüfus anlaşılmaktadır. Bu durum Türkiye'de yaşayan mültecilerin %94'ünü Suriyeli mültecilerin oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Birleşmiş Milletler'in verilerine göre Türkiye'de Suriyelilerin dışında kayıtlı 330 bin mülteci daha bulunmaktadır. Türkiye, 3.6 milyon Suriyeli ve Afganistan, Irak, İran, Pakistan gibi diğer ülkelerden gelen 330 bin mülteci ile birlikte 4 milyona yakın mülteciye ev sahipliği yapmaktadır.³

² <https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> (Erişim tarihi: 02.09.2020)

³ <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> (Erişim tarihi: 02.09.2020)

Mülteciler ülkelerindeki savaşlardan veya zorluklardan onları bekleyen başka zorluklara kaçmaktadırlar. Bu durum, iki olumsuzluk arasında daha az problemlı durumun tercihi olarak da açıklanabilir. Söz konusu problemler başta beslenme, barınma, sağlık, eğitim olarak sayılabilir. Bütün bu problemler insan yaşamındaki temel gereksinimlerdir. Şüphesiz insani ihtiyaçlar açısından beslenme, barınma, sağlık gibi gereksinimler hayati önemdedir. Bu ihtiyaçların karşılanmasının öncelikli olması anlaşılabilir bir durumdur. Ancak uzun vadede kişilerin yaşam kaliteleri ve sığınılan ülkeye uyum açısından en önemli sorun eğitimidir. Dolayısıyla eğitim konusunda kalıcı ve güçlü çözümler getirilmesi bir zaruret olarak düşünölmelidir.

2011 yılından bu yana Türkiye başta Suriyeli çocuklar olmak üzere ülkedeki mülteci çocukların eğitime erişimi için önemli faaliyetler yürötmektedir. Suriyeli çocukluklar için sağlanan bu eğitim faaliyetleri savaş bitip tekrar geri dönecekleri düşünöülerek “geçici” şekilde düzenlenmiştir. Ancak savaşın bitmemesi ve ailelerin büyük çoğunluğunun tekrar Suriye’ye dönmeyeceğinin anlaşılması üzerine söz konusu eğitim faaliyetleri ile ilgili düzenlemeler uzun vadeli bir anlayış ile yeniden ele alınmıştır. Bu çerçevede 2019-2020 yılı itibarı ile Suriyeli öğrenciler için oluşturulmuş Geçici Eğitim Merkezleri kapatılarak Türk çocuklarla birlikte eğitim alacak şekilde Millî Eğitime bağlı okullarda eğitim sürecinin yürötilmesi kararı alınmıştır. Söz konusu yıllardan önce de Suriyeli öğrenciler Millî Eğitime bağlı okullarda eğitim alabilmekteydiler. Ancak 2019 yılı itibarı ile tüm Suriyeli öğrencilerin Millî Eğitime bağlı okullarda eğitim alacak olması dil öğrenimi/öğretimi kavramlarını eğitim sürecinin merkezine oturtmuştur. Dolayısıyla çocuklara Türkçe öğretilmesi temel amaç olarak belirlenmiştir. Türkçe eğitimini tamamlayan çocukların akranları ile beraber aynı sınıflarda eğitim görmeleri planlanmıştır. Ancak eğitim/öğretim süreçlerinde Türkçe öğretimi başta olmak üzere birçoğ problem ortaya çıkmıştır. Bu problemler Suriyeli öğrencilerin okullara geldiği ilk günden bu yana yaşanmaktadır. Ancak Suriyeli öğrencilerin yakın gelecekte Türk toplumunun bir parçası olacağı düşünöldüğünde ortaya çıkabilecek uyum sürecinde okulların eğitim faaliyetleri ile bu süreci kolaylaştıracağı öngörölebilir. Okuldaki sürecin en önemli rolünü ise Türkçe öğreten öğretmenler oluşurmaktadır.

Dil öğretiminde önemli boyutların başında öğretmen niteliği gelmektedir. Yoğun göç dalgasına hazırlıksız yakalanılması sebebiyle hızla öğretmen eğitimleri planlanmış ve sınıflarındaki Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretecek öğretmenler ağırlıklı olmak üzere hizmet içi eğitimler düzenlenmiştir. Her ne kadar öğretmen eğitimleri düzenlenmiş/düzenleniyor olsa da öğretmenlerin kendilerini bu süreçte geliştirmeleri ve doğru şekilde deneyim kazanmaları da oldukça önemlidir. Öğretmenlerin yaşanan problemlerin çözümleri için kendi adına neler yapabileceğini düşünmesi ve bu noktada çözüme yönelik adımlar atması öğrenme sürecinin olumluya evrilmesi için gereklidir. Söz konusu olumlu süreç için önemli kavramların başında öz yeterlik algısı gelmektedir. Öz yeterlik, öğretmenlerin sorunlara bakış açısını etkileyen kavramların başında gelmektedir.

Bandura (1986: 391) öz yeterlikle ilgili tanımında, insanların belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesine yönelik kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleri, ifadesini kullanmaktadır. Bu tanımdaki anahtar kavramı kişilerin kendi kapasitelerine ilişkin görüşleri oluşturmaktadır. Yani kişinin kendisini nasıl değerlendirdiği önem kazanmaktadır. Özerkan (2007)'da söz konusu tanıma ilave olarak kişilerin kendilerine ilişkin "yargı"ları ifadesini eklemiştir. Sonuç olarak kişinin kendine ilişkin görüşü, değerlendirmesi, yargısı öz yeterlik kavramının merkezinde yer almaktadır. Öz yeterlik kavramını bu denli önemli yapan durum ise insan davranışlarının devamlılığının ya da kesintiye uğramasının itici gücünü oluşturmasıdır. Schunk (1990) bu durumu, yeterlik inancı insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır, şeklinde ifade etmektedir.

Kişiler, bir işi veya görevi yüksek bir motivasyonla devam ettirebilmek için lazım olan yeteneğin, bilginin ve öz düzenleme becerisinin kendilerinde var olduğuna inanırlarsa o işle veya görevle ilgili sorumluluklarını yerine getirmekte daha kararlı ve azimli olmaktadır.

Sharp (1990), kişinin kendine dair öz yeterlik inancının; motivasyonun, refahın ve kişisel başarıların temeli olduğunu söylemektedir. Çünkü insanın eylemlerinin sonucunda istediği durumun ortaya çıkacağına inanmaması durumunda zorluklarla mücadele etmede ve gerekli tepkileri göstermede isteksiz olacağını dile getirmektedir. Zimmerman (2000) da bu ifadeler ek olarak öz yeterlik inancının performansı olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini, akademik başarı ve öğrenme yöntemleri gibi alanlara önemli düzeyde etkisinin olduğunu söylemektedir.

Yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin düşük öz yeterliğe sahip kişilere kıyasla daha zor görevler içinde yer aldıkları, içinde buldukları iş için daha fazla çaba harcadıkları, daha sabırlı ve daha az endişeli oldukları gözlenmiştir (Awang-Hashim, O'Neil ve Hocevar, 2002).

Yukarıdaki ifadeler bireyin bir işle/durumla karşılaştığında sergilediği/sergileyeceği davranışlara ilişkin görüşleri içermektedir. Diğer taraftan öz yeterlik inancı, kişilerin gelecekte karşılaşacakları işlere/görevlere/durumlara ilişkin de önemli bilgiler içermektedir. Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler, zorluklar karşısında daha dirayetli, güçlükler karşısında uzun süre dayanabilen ve soğukkanlı düşünerek çözüme yönelik fikirler geliştirebilen kişilerdir.

Blumenfeld ve vd. (1991) öz yeterlik ile problem çözme becerisi arasında doğru orantılı bir ilişki kurmaktadır. Buna göre; bir konuda öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, sonuca daha kısa zamanda ulaşabildiklerini ve problem çözmede daha başarılı olduklarını ifade etmektedir.

Öz yeterlik algısı bir duruma ilişkin problemin çözümünde her ne kadar anahtar bir kavram olsa da o durumla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olunmadan problemin çözümü mümkün olmayacaktır (Özerkan, 2007). Ancak gerekli bilgi ve beceriye sahip olunması durumunda öz yeterlik problemin çözümünde işlevsel ve etkin bir rol oynamaktadır.

Bandura (1995) öz yeterlik algısını oluşturan 4 temel kaynaktan bahsetmektedir. Bunların başında bireylerin doğrudan kendi tecrübelerinden kazandığı bilgiler ve düşünceler olduğunu söylemektedir. Kişinin önceki olaylar ve durumlar karşısındaki yaşantıları ve bunların sonuçları öz yeterlik algısını en çok etkileyen kaynak olarak dikkat çekmektedir. Bunun dışındaki kaynaklar ise başka kişilerin bir durum/olay karşısındaki başarılı veya başarısız uygulamalarıyla ilişkili gözlemleri, toplumun başarıya ilişkin düşünce kalıpları ve başarıdaki psikolojik durum olarak ifade edilmektedir.

Dil öğrenim sürecindeki en önemli rol öğretmene düşmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması birçok problemin çözümü ile beraber, dil öğrenim sürecinin daha etkili hale gelmesini sağlayacaktır. Bu açıdan, çalışmanın ortaya koyacağı sonuçlar önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın modeli

Bu araştırma, sınıflarında mülteci öğrenci(ler) bulunan öğretmenlerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından özgün olarak hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin toplanması ve analizi bakımından nitel araştırma desenine sahip olan çalışmada yanıt aranan araştırma problemi ve alt problemler ise şu şekildedir:

1. Mülteci öğrencilere Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenler öz yeterlik algılarını nasıl değerlendirmektedir?
 - a. Mülteci öğrencilere Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?
 - b. Mülteci öğrencilere Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları alan açısından farklılık göstermekte midir?
 - c. Mülteci öğrencilere Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları mesleki deneyim açısından farklılık göstermekte midir?

2.2 Evren ve örneklem

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan ve sınıfında mülteci öğrenciler bulunan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Sınıf öğretmenleri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi ise amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın evreni güncel veriler değerlendirilerek sınırlandırılmış; Türkiye'de mülteci yoğunluğunun en fazla olduğu illerden Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay, Adana ve Mersin'de görev yapan ve sınıflarında mülteci öğrenciler bulunan öğretmenler araştırmanın örnekleme olarak

belirlenmiştir. Örneklem içerisinde 73 öğretmenle görüşmeler yapılarak çalışmaya veri sağlanmıştır. Örneklemeye ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırma grubunun demografik özellikleri

Değişken	Özellikler	N	%
Bölge	Kilis	11	15.1
	Gaziantep	19	26
	Hatay	9	12.3
	Şanlıurfa	13	17.8
	Adana	10	13.7
	Mersin	11	15.1
Cinsiyet	Erkek	31	42.5
	Kadın	42	57.5
Yaş	22-27	12	16.4
	28-33	24	32.9
	34-39	14	19.2
	40-45	11	15.1
	46-51	8	11
	52 ve üzeri	4	5.5
Deneyim	1 yıla kadar	2	2.7
	1-3 yıl	8	11
	4-6 yıl	10	13.7
	7-9 yıl	16	21.9
	10-12 yıl	24	32.9
	13 yıl ve üzeri	13	17.8

2.3 Verinin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşme formlarında katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorular ve araştırma sorusu bağlamında sorulan açık uçlu sorular yer almaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin veriler üzerinde SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak betimsel istatistik analizleri yapılmış, araştırma soruları bağlamında sorulan açık uçlu sorular ise nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin z yeterlik algılarının cinsiyet, alan ve deneyim bağlamında istatistiksel açıdan farklılaşma durumunu tespit edebilmek amacıyla elde edilen veriler üzerinde tek yönlü varyans analizi tekniği uygulanarak ortaya çıkan sonuçlar araştırma soruları bağlamında değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Sınıfta Suriyeli mülteci ğrenci(ler) bulunan ğretmenlerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının araştırıldığı çalışmada araştırmacıların katılımcılarla yapmış olduğu yarı yapılandırılmış görüşmelerden edilen veriler değerlendirilerek ilgili araştırma sorusu bağlamında yorumlanmıştır.

3.1 Mülteci ğrencilere Türkçeyi İkinici Dil Olarak ğretmenlerin z Yeterlik Algıları

Öğretmenlerin “Türkçenin ikinci dil olarak ğretimi konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de aktarılmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik öz yeterlik algıları

Değişken	Kategori	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	10	13.7	11	15.1	10	13.7	31	0.221
	Kadın	18	24.7	17	23.3	7	9.6	42	
	Toplam	28	38.4	28	38.4	17	23.3	73	
Alan	Türkçe	7	9.6	11	15.1	7	9.6	25	0.135
	Türk Dili ve Edebiyatı	10	13.7	6	8.2	4	5.5	20	
	Sınıf ğretmenliği	11	15.1	11	15.1	6	8.2	28	
	Toplam	28	38.4	28	38.4	17	23.3	73	

	1 yıla kadar	2	2.7	1	1.4	1	1.4	4	
	1-3 yıl	3	4.1	5	6.8	5	6.8	13	
	4-6 yıl	5	6.8	6	8.2	5	6.8	16	
Deneyim	7-9 yıl	5	6.8	4	5.5	2	2.7	11	0.128
	10-12 yıl	5	6.8	5	6.8	2	2.7	12	
	13 yıl ve üzeri	8	11	7	9.6	2	2.7	17	
	Toplam	28	38.4	28	38.4	17	23.3	73	

Öğretmenlerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik öz yeterlikleri cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde 31 erkek öğretmenden 10'u kendini yeterli görürken 11 erkek öğretmen ise yeterli olmadığını düşünmektedir. Erkek öğretmenlerin 10'u ise Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi konusunda ise yetersiz olmadığını ancak kendilerini bu alanda geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Benzer şekilde; 42 kadın öğretmenin 18'i yeterli olduğunu düşünürken 17'si yetersiz olduğunu düşünmekte, 7'si ise kısmen yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre, erkek ya da kadın öğretmenler arasında öz yeterlik algıları açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Öz yeterlik algıları alan değişkeni bağlamında incelendiğinde 25 Türkçe öğretmeninden sadece 7'si kendini Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi konusunda yeterli görürken diğerlerinin kendini yetersiz görmesi ya da kısmen yeterli olduğunu düşünmesi şaşırtıcıdır. Benzer şekilde 20 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden 10'u Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmek konusunda yeterli olduğunu düşünürken 6'sı yetersiz, 4'ü ise kısmen yeterli olduğu görüşündedir. Bu durum Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminin ayrı bir alan olduğunu ve bu alanda ders verecek öğretmenlerin özel alan yeterliklerine sahip olmaları gerektiğini akla getirmektedir. Sınıf öğretmenlerinden 11'i Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda kendini yetersiz görürken 11'i öz yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğunu 6'sı ise yeterli düzeyde olmasa da belirli seviyede öz yeterliğe sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak alan değişkeni açısından Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Deneyim açısından değerlendirildiğinde öz yeterlik algıları açısından öğretmenler arasında büyük bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde henüz birinci yılını tamamlamamış olan 4 öğretmenden 2'si Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda kendini yeterli görürken 1-3 yıl arası deneyime sahip olan 13 öğretmenin sadece 3'ü öz yeterlikleri konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. 4-6 yıl arasında deneyime sahip olan 16 öğretmenden 5'i, 7-9 yıllık deneyime sahip olan 11 öğretmenden 5'i, 10-12 yıllık deneyimi olan 12 öğretmenden 5'i, 13 yıl ve daha fazla deneyime sahip olan 17 öğretmenden ise 8'i sınıflarındaki mülteci öğrencilere Türkçe öğretmek konusunda yeterli bilgi ve

beceriye sahip olduğunu düşünmektedir. Mesleki deneyim açısından değerlendirildiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi konusundaki yeterlikleri ile ilgili görüşleri ise Tablo 3'te aktarılmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi konusundaki yeterliklerine ilişkin görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	<i>f</i>	%
Evet (N=28)	Sertifika/Kurs/Hizmet içi eğitimler aldım.	9	12.3
	YTÖ konusunda gelişmeleri takip ederim.	5	6.8
	Öğretmenlik deneyimim fazla.	4	5.5
	Türkçe öğretmiyim.	3	4.1
	Sınıf öğretmiyim.	3	4.1
	Yabancı dil biliyorum.	2	2.7
	Suriyelilerin yoğun olduğu bölgede yaşıyorum.	2	2.7
Hayır (N=28)	Kapsamlı bir eğitimim yok.	26	35.6
	Öğrencilerin düzeyine inemiyorum.	2	2.7
Kısmen (N=17)	Kendimi geliştirmeliyim.	14	19.2
	Sınıfımda Suriyeli öğrencilerim oldu.	3	4.1

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, 73 öğretmenden 28'inin Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerden 9'u daha önce Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi konusunda sertifika eğitimleri veya hizmet içi eğitimler aldığını, 5'i yabancı dil öğretimi ile ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme konusunda istekli olduğunu ve alandaki gelişmeleri yakından takip ettiğini, 4'ü öğretmenlik deneyiminin fazla olduğunu veya Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme deneyimine sahip olduğunu gerekçe göstermiştir. Türkçe öğretmi olduğu için kendilerini bu alanda yeterli gören öğretmenler olduğu gibi sınıf öğretmi olduğu için okuma ve yazma öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini Türkçe öğretmenlerinden daha iyi bildiğini ifade eden öğretmenler de vardır. İki öğretmen bir yabancı dil bildiği için, iki öğretmen ise Suriyelilerin yoğun olduğu bölgelerde yaşadığı için Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmektedirler.

Öte yandan, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi konusunda kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin sayısı bu alanda yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin sayısıyla aynıdır. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi konusunda daha önce kapsamlı bir eğitim almadığı ve bu alanda uygulama deneyimine sahip olmadığı için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduğunu belirten, deneyim kazandıkça kendini geliştireceğini ifade eden öğretmenlerin sayısı 26'dır. İki öğretmen ise öğrencilerin düzeyine uygun bir eğitim gerçekleştiremedikleri için kendilerini yetersiz gördüğünü belirtmiştir. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi konusunda kısmen yeterli olduğunu düşünen toplamda 17 öğretmen, daha fazla eğitim ve deneyimle kendilerini geliştirecekleri konusunda hem fikirdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, mülteci öğrencilere Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini öz yeterlik algıları açısından yeterli düzeyde görmemektedir. Bandura (1995)'nin öz yeterlik algısını oluşturan kaynakların başında kişinin önceki olay ve durumlar karşısında yaşadığı tecrübeler en önemli kaynak olarak dikkat çekmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin dil öğretimi konusundaki tecrübelerinin öz yeterlik algılarını desteklemediği görülmektedir. Bu durumun temel sebebi Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminin ana dil olarak öğretiminden farklı olmasıdır. Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılan diğer bir durum da ikinci/yabancı dil öğretimi konusunda alan yeterliklerinin olmamasıdır. Bu durum öz yeterlik algılarını olumsuz etkileyen unsurların başında gelmektedir. Diğer taraftan dil öğretimini gözlemleyerek öğreneceği diğer öğretmenlerin çoğu ikinci/yabancı dil öğretimi konusunda bir tecrübeye sahip değildir. Dolayısıyla gözlemleyerek öz yeterlik algısını arttırabileceği bir ortam oluşmamaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumlu yönde destekleyen unsurlar dikkate alındığında; Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine ilişkin kurs/hizmet içi eğitim/sertifika programlarına katılan öğretmenler dikkat çekmektedir. Alan yeterliğine ilişkin bilgi düzeyinin artması ile öz yeterlik arasında doğrudan bir ilişki görülmektedir. Öz yeterlik algısını olumsuz beyan eden öğretmenlerin de bu duruma ilişkin en önemli gerekçeleri alanla ilgili kapsamlı bir eğitimlerinin olmaması şeklindedir. Bu durum öz yeterlik algısının yeterli düzeyde olması için en önemli kavramın alan yeterliğinin sağlanması noktasında olduğunu ortaya koymaktadır.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi konusunda gelişmeleri takip eden öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması çalışmadaki önemli tespitlerden bir diğeridir. Öğretmenlere alanla ilgili gelişmeleri takip edebilecekleri platformlar sunulması öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyerek dil öğrenim sürecine katkı sunacaktır. Öz yeterlik algısının yüksek olmasının en önemli etkilerinden birisi de kişinin öğrenme süreciyle ilgili karşılaştığı güçlükleri aşmada daha sabırlı, kararlı, esnek ve öğrenmeye açık olmasıdır. Dolayısıyla öz yeterlik algısının olumlu yönde destekleneceği ortamların sunulması öğretmenlerin birçok güçlüğü aşmalarına da yardımcı olacaktır. Bu nokta öğretmeni sadece

çözümü başkasından ya da çalıştığı kurumdan bekleyen kişi olmaktan çıkararak çözümün bir parçası haline getirecektir.

Öz yeterlik algısını olumlu etkileyen bir diğer önemli nokta da öğretmenlik deneyimi olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla deneyimli öğretmenlerle daha az deneyimli öğretmenlerin bilgi, uygulama paylaşımı yapmasına olanak sağlanması ve buna uygun zeminlerin hazırlanması öğrenme sürecine ve öz yeterlik algısına katkıda bulunacaktır.

Öz yeterlik algısı ile ilgili olumlu bir başka görüş ise öğretmenlerin alanları ile ilgili yaptığı değerlendirmedir. Kendi alanlarındaki bilgilerini dil öğretimi alanına transfer ederek öğrenme sürecinde kullanabilmekte ve bu durum öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öz yeterlik algısını olumsuz değerlendiren öğretmenlerin ağırlıklı olarak bu duruma gösterdikleri temel sebep ise kapsamlı bir alan bilgisine sahip olmamalarıdır. Alan bilgisi ve öz yeterlik arasındaki ilişki oldukça güçlüdür ve bu durum öğretmenlerin şimdiye kadar yeterli alan eğitimleriyle desteklenmediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algısına olumsuz etki ettiğini belirttikleri bir diğer unsurda öğrencilerin seviyelerine inememeleridir. Bu durumun sebebi ise öğretmen ve öğrencinin birbirini anlamaması yani öğretmenlerin öğrencilere Türkçeyi öğretememiş olmasıdır. Sorunun kendisi sonuç olarak tekrar öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır.

Öz yeterlik algısı açısından kendisini kısmen yeterli kısmen de yetersiz gören öğretmenlerin çıkış noktası ise kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmeleridir. Bu değerlendirme öğretmenlerin doğrudan kendi öğrenme motivasyonları ve kendi öz yeterlik algılarına ilişkindir. Yani Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma durumu, alan bilgisi, kişisel dil öğretme deneyimi, branş etkisi gibi öz yeterlik algısını etkileyen olgulardan ziyade öğretmenin “kendilik” algısı ile ilişkilidir. Bu noktada öz yeterlik algısı iki açıdan ele alınabilir. Birincisi durumun/sorunun çözümüne ilişkin temel gereksinimlere sahip olmaktan kaynaklanan öz yeterlik algısı, ikincisi ise kişinin kendine ilişkin düşüncelerinden/yargılarından kaynaklı öz yeterlik algısıdır. Öz yeterlik algısını kısmen yeterli gören öğretmenlerin genel olarak kullandığı ifade “kendimi geliştirmeliyim” şeklindedir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini yeterli görmemelerinden kaynaklanmaktadır ve bu konuda öğretmenlere uygun bir yönlendirme yapılması gerektiği ifade edilebilir.

Öz yeterlik algısı cinsiyet açısından incelendiğinde anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bu durum mültecilere Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin cinsiyet bağlamında farklılaşmadığını dolayısıyla cinsiyetin öz yeterlik algısı özelinde herhangi bir anlamlı fark üretmediğini ortaya koymuştur.

Çalışma kapsamında ortaya çıkan ilginç verilerden birisi de Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının diğer branş öğretmenlerine göre daha az olmasıdır. Dışardan bir gözle bakıldığında Türkçe

alanının yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimini de kapsadığı düşünülebilir. Ancak öğretmenler Türkçeyi yeterli düzeyde öğretmediklerinin farkındadır. Bu durumun temel sebebi ise Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili alan bilgilerinin yeterli olmamasıdır. Yani Türkçe öğretmenleri neyi bilmediklerinin farkında olarak büyük çoğunluğu kendisini öz yeterlik açısından yetersiz şekilde değerlendirmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç, Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretimi konusunda öğretmenlere verilecek eğitimlerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Çalışma sonunda tespit edilen bir diğer veriye göre, öğretmenlik deneyiminin öz yeterlik algısına olumlu yönde katkı sunduğu fakat bu katkının anlamlı bir fark oluşturmadığı yönündedir. Alan bilgisi ve öğretmenin kendisiyle ilgili öz yeterlik algısının öğretmenlik deneyimden daha önde olduğu söylenebilir.

Öz yeterlik algısı eğitim sürecinin merkezinde bir kavramdır. Dil öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları veya karşılaşacakları problemlere çözüm üretmede, dil öğretim/öğrenim sürecini daha nitelikli hale getirmede öz yeterlik algısı kavramının önemi yadsınamaz. Bu açıdan öğretmenlerin kurumsal ve bireysel olarak öz yeterlik algılarının yükseltilmesi dil öğrenme sürecinin temel sorumluluklarından. Öğretmenlerin Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda öz yeterlik algılarının yükseltilmesi noktasında desteklenmesi bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir. Böylelikle Türkçenin ikinci dil olarak mülteci öğrencilere öğretilmesi çok daha nitelikli hale gelebilecektir.

Kaynakça

- Awang-Hashim, R., O'Neil Jr, H. F. ve Hocevar, D. (2002). Ethnicity, effort, self-efficacy, worry, and statistics achievement in Malaysia: A construct validation of the state-trait motivation model. *Educational Assessment*, 8(4), 341-364.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action. A Social Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Press.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. ve Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Özerkan, E. (2007) *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Alguları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline*.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86.

Sharp, C. (2002). Study support and the development of self regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

İnternet Kaynakları

<https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> (Erişim tarihi: 02.09.2020)

<https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> (Erişim tarihi: 02.09.2020)

Tatarlara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Varyantlaşmış Deyimlerin Kullanımı

*Tuğba AKTAŞ ÖZKAN**

Öz. İmgesel yapıda olan deyimlerin çoğunlukla gerçek anlamlarının dışında mecaz bir anlam taşıması, anlama ve öğrenme zorluğu oluşmasına sebebiyet verdiği için yabancı dil öğretiminde kullanımı genellikle üst basamaklarda tercih edilmektedir. Oysa ortak bir tarihe, dile ve kültürel özelliklere sahip Türk soylulara deyimlerin öğretimi henüz ilk derslerden itibaren başlayabilir. Bunun için izlenebilecek yollardan biri ana dili ile hedef dil arasındaki varyantlaşmış deyimler üzerinden gitmektir. Bu türden deyimlerin sayısı ise oldukça fazladır. Çalışmada Tatar (Kazan) öğrencilerin kendi ana dilinden çağrışım yaparak kolaylıkla anlamlandırabileceği Türkçe deyimler ve ana dillerindeki varyantlaşmış şekilleri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türk Soylular, yabancılarla Türkçe öğretimi, deyim, Tatar Türkçesi

The Use Of Idiomatic Variations In Teaching Turkish To Tatars

Abstract. Since idioms, which have an figurative structure, have a metaphorical meaning apart from their real meaning, it causes difficulties in understanding and learning, so their use in foreign language teaching is generally preferred at higher levels. However, the teaching of idioms to Turkic origin students who have a common history, language and cultural characteristics can start from the first lessons. One of the ways to do this is to go through the variant idioms between the mother tongue and the target language. The number of such idioms is quite much. The study will focus on Turkish idioms that Tatar (Kazan) students can easily interpret by making associations from their native language and their variant forms in their mother tongue.

Keywords: Turkic origin, Turkish teaching to foreigners, idiom, Tatar Turkic

1. GİRİŞ

1991 yılında Bağımsız Devletler Topluluğunun kurulmasıyla birlikte Orta Asya dış politikasına yeni bir yön veren Türkiye, Türk dünyasıyla kurduğu siyasi ve ekonomik ilişkiler temelinde dil ve kültürel yakınlaşmayı arttırmak için önemli adımlar atmıştır. Bu bağlamda Türk devletlerinde Türkçe eğitim veren ortaöğretim kurumları, liseler, üniversiteler ve Türkçe öğretim merkezleri açılmıştır. Özellikle son

* İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye, tugba.aktas@idu.edu.tr

yıllarda hız kazanan Türkçenin öğretimi üzerine yapılan çalışmalarla söz konusu kurumlarda verilen eğitimin niteliği de artmaktadır. Ne var ki ortak bir tarihe, dile ve kültürel özelliklere sahip Türk soylu bireylere Türkiye Türkçesi öğretimi, günümüzde “Yabancılara Türkçe Öğretimi” kapsamında ele alınmaktadır. Bunun sonucu olarak kendi ana dilleri Türk dilinin birer lehçesi olan Türk soylu bireyler, hiç Türkçe bilmeyenlerle aynı eğitim programına dâhil olmaktadır. Oysa hazır bulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurularak bu bireyler ayrı bir programa tabi tutulmalıdır. Dahası, her lehçenin konuşurlarına yönelik ayrı ayrı programlar geliştirilmelidir. Biz de bu alanda geliştirilecek eğitim programlarına ve ders materyallerine katkı sağlamak amacıyla, ana dilleri Türk dilinin birer lehçesi olan Tatarlara temel düzeyde öğretilebilecek deyimleri ele alacağız.

Türkçenin öğretiminde yalnızca dilbilgisi yapı ve kuralları değil, Türk kültürünü öğretme amacı da güdülmektedir. Bir milletin tarihini, dünya görüşünü, yaşam biçimini, gelenek, görenek ve inançlarını yansıtan deyimler kültür aktarımında önemli bir işleve sahiptir. İmgesel yapıda olan deyimlerin çoğunlukla gerçek anlamlarının dışında mecaz bir anlam taşıması, anlama ve öğrenme zorluğu oluşmasına sebebiyet verdiğinden yabancı dil öğretiminde kullanımı genellikle üst basamaklarda tercih edilmektedir. Oysa ortak bir tarihe, dile ve kültürel özelliklere sahip Türk soylu öğrencilere deyimlerin öğretimi henüz ilk derslerden itibaren başlayabilir. Bunun için izlenebilecek yollardan biri ana dili ile hedef dil arasındaki varyasyonlar üzerinden gitmektir. İkinci dilde deyim öğretimi alanında yapılan araştırmalarda, ana dilinde ve hedef dilde aynı olan deyimlerin kolay anlaşıldığı ve kullanıldığı, benzer olan deyimlerin de kolay anlaşılma ile birlikte karıştırıldığı, tamamen farklı olan deyimlerin en zor anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bireylerin hedef dildeki deyimleri anlamlandırmada ana dili bilgilerinden yararlandıkları tespit edilmiştir (Güneş 2009: 66).

Anlamlarını korumakla birlikte her iki dilde birtakım farklılıklar gösteren varyantlaşmış deyimler başlangıç seviyesindeki öğretime dâhil edilirken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Deyimi oluşturan öğelerin arasında temel söz varlığına ait (organ adları, zamirler, sayılar, renkler, vs.) kelimelerin bulunduğu, daha çok iki kelimedenden oluşan ve öncelikli olarak ana dilden yalnızca fonetik farklılıklarla birbirinden ayrılmış deyimlerin tercih edilmesi önemlidir. Daha sonra, aralarında küçük morfolojik ayrışmalar ve anlamı güçleştirmeyecek ölçüde leksik farklılıkların bulunduğu deyimler de öğretilir. Bu seçimler ana dili ile benzerlik oranını artıracığından deyimlerin öğrenimini kolaylaştıracaktır. Ayrıca, ana dili ve hedef dilin deyimleri arasındaki yoğun benzerlikler öte taraftan küçük farklılıkların varlığı, dil öğrencisinin ilgisini çekecektir. Öğrencinin farkındalığını ve motivasyonunu yükselterek, derse olan katılımının artmasını sağlayacaktır. Yukarıda bahsedilen hususlar dikkate alınarak, Tatar öğrencilere başlangıç seviyesinde öğretilebilecek Türkçe deyimler için, Tatar öğrencilerin ana dilinde aynı deyimlerin kullanımlarının olup olmadığı irdelenmiştir. Bunun için iki lehçe arasında önceden belirlediğimiz deyim çeşitlenmelerini ortaya koyan çalışmamızdan (Aktaş 2015) faydalanılmıştır. Tatarlar için hedef dilde fonetik, morfolojik ve leksik bakımdan varyantlaşmış deyimler

anlamlarıyla birlikte verilmiştir. Böylelikle bireylere, kendi kültürleriyle hedef kültür arasındaki farklılık ve benzerliklerin, geliştirilecek yöntem ve tekniklerle keşfettirilmesi amaçlanmıştır.

A1 Seviyesinde Kazan Tatarlarına Öğretilebilecek Türkçe Deyimler

Başlangıç seviyesinde bireyler hedef dili tanıma sürecindedir. Türk Soylulara Türkçe öğretimine başlarken aynı kaynaktan gelen ana dili ile hedef dil arasındaki ortaklıkların ve benzerliklerin belirlenmesi önemlidir. Bunların başında söz konusu lehçeler arasındaki ses denklikleri gelir. Bu denkliklerin öğretimi rastgele değil, temel düzeyde, bilinçli bir şekilde yapılmalıdır. Bunun için lehçeler arasındaki ses denklikleri üzerine yayımlanmış çalışmalar, Türk Soylulara Türkçe öğretimi başlığında yeniden değerlendirilerek eğitim programlarına dâhil edilebilir. Tatar ve Türkiye Türkçelerindeki ses denklikleri göz önüne alındığında (Develi 1997) yalnızca fonetik varyantlaşmalarla birbirinden ayrılan deyimler, her iki lehçe konuşuru için de rahatlıkla anlaşılabilir düzeydedir.

Ana dili Tatar Türkçesi olan bireylere A1 seviyesinde öğretilebilecek deyimlerden bazıları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. A1 seviyesinde öğretilebilecek deyimlerden bazıları

Seviye	Türkçe (Hedef Dil)	Tatar (Kazan) Türkçesi (Ana dili)
A1	Ağız açmak Konuşmaya başlamak.	Avız açuv
A1	Başa bela olmak Sıkıntı vermek, musallat olmak.	Başka bela buluv
A1	Baş eğmemek Boyunduruk altına girmemek, boyun eğmemek.	Baş iynev
A1	Baş gelmek Yenmek.	Baş kilöv
A1	Başını yemek Güç duruma düşmesine yol açmak; helak etmek.	Başın ciyöv
A1	Baş koymak Bir şey uğruna	Baş kıyuv

A1	Başrolü oynamak Bir işte en önemli ve en etkili durumda olmak.	Baş rolne uynav
A1	Bir ağızdan Hep birlikte, beraberce.	Bër avızdan
A1	Can kulağıyla dinlemek Çok dikkatle dinlemek.	Can kolağı bēlen tınlav
A1	Dile gelmek Herhangi bir sebeple konuşmayan kişi konuşmaya başlamak.	Tēlge kiliv
A1	Dilinin ucunda Bir söz hatırlanacak olup da hatırlanamadığında söylenen bir söz.	Tēl oçında
A1	Dil uzatmak Bir kimse veya bir şey için kötü söylemek.	Tēl ozaytuv
A1	Göz boyamak Yanıltmak, gösterişle aldatmak.	Küz buyav
A1	Göz değmek Uğursuzluk, kötülük getirdiğine inanılan kıskanç veya hayran bakışlardan ötürü kötü bir duruma düşmek.	Küz tiyüv
A1	Gözden düşmek Bir kişi veya şey değerini yitirmek.	Küzden tōşüv
A1	Gözden geçirmek Okumak; incelemek.	Küzden kiçerüv (ütkerüv)
A1	Gözden kaybolmak Ortadan çekilmek, görünmez olmak, kaybolmak.	Küzden gayip buldı
A1	Göze çalınmak Gözüne çarpmak, görmek.	Küzge çalınuv

A1	Göz kulak olmak Gözetmek, korumak, bakmak.	Küz-çolağ buluv
A1	Göz önüne almak Gözden kaçırmamak, unutmamak, hesapta tutmak.	Küz uñına aluv
A1	Göz önüne getirmek Farz etmek, zihinde canlandırmak.	Küz aldına kitëriv
A1	Gözünü açmak Fikrini değiştiren bilgi vermek.	Küzën açuv
A1	Gözünü dikmek Gözünü bir noktaya odaklayıp bakmak.	Küz tëvev
A1	Göz yummak 1. Görmezden gelmek. 2. Hiçbir şeyden çekinmemek.	Küz yomuv
A1	İğne gözü kadar Çok küçük.	İne küzë qader
A1	Kaşla göz arasında Kısa bir zaman içinde, çok çabuk.	Çaş bëlen küz arasında
A1	Kaş yapayım derken göz çıkarmak İşi düzeltelim derken büsbütün bozmak.	Çaş yasıym dip küz çıgaruv
A1	Kulağına girmemek Söylenilen sözleri önemsememek, dinlememek.	Çolağına kërmev
A1	Kulak asmak Önem vermek, dinlemek.	Çolağ asuv
A1	Kulaklarına inanmamak Beklenmedik bir haber karşısında çok şaşıırıp duyduklarının doğruluğundan şüphe etmek.	Çolağlarına ışanmav
A1	Kulak vermek Değer verip önemseyerek dikkatle dinlemek.	Çolağ biriv

A1	Tok gözlü Gözü malda veya yiyecekte olmayan kişi.	Tuq küzlë
A1	Yüz karası Utanç verici durum.	Yöz qarası
A1	Yüz tutmak Yönelmek.	Yöz totuv
A1	Yüz vermek İlgi, yakınlık göstermek.	Yöz biriv

A2 Seviyesinde Kazan Tatarlarına Öğretilebilecek Türkçe Deyimler

Her iki lehçede morfolojik ve leksik varyantlaşmaların bulunduğu deyimler ana dili Tatar Türkçesi olan bireylere A2 seviyesinde öğretilir. Deyim yapılarındaki morfolojik ve leksik düzeydeki küçük farklılıklar öğrenenlerin ana dili ve hedef dil arasında karşılaştırma yapmalarına olanak tanıyarak bireylerde kültürel farkındalığın oluşmasını sağlar.

Morfolojik açıdan varyantlaşmış deyimlerde, bileşenler arasında bağ kuran eklerden biri ötekisinde düşebilir, değişebilir veya farklı morfolojik unsurlar birliğe katılabilir. Tatarlar için hedef dildeki bu türden deyimlerin bir kısmı ana dildeki karşılıklarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 2. A2 seviyesinde öğretilen deyimlerden bazıları

Seviye	Türkçe (Hedef Dil)	Tatar Türkçesi (Ana dili)
A2	Ağız açtırmamak Hiçbir söz söylememek, konuşmasına fırsat vermemek.	Avız da açtırmıy
A2	Ağızdan düşürmemek Her zaman sözünü etmek, söylemek.	Avızdan töşörmev
A2	(Birin) Ağızını kapamak 1. Kendine çıkar sağlaması için bir kimseyi susturmak. 2. Bilgiçlik taslayan birinin cehaletini ortaya çıkarmak için delil ortaya koymak veya karşılık vererek onu aciz duruma düşürmek.	Avızın kaplav

A2	Ağza alınmaz 1. Söylenmesi ayıp, çirkin (söz, küfür). 2. Ağıza layık olmayan kötü tat.	Avızğa algısız
A2	Ağız varmamak Söylemeye çekinmeyi, gönlü el vermemeyi ifade eden bir söz.	Avızım barmıy
A2	Baş göz olmak Evlenmek.	Başlı – küzlê buluv
A2	Başı göğe değmek Çok sevinmek.	Baş kükke tiyüv (tiyerdey buluv)
A2	Başına devlet kuşu konmak Şansa, zenginliğe erişmek.	Başka devlet çoşı künuv
A2	Başına talih kuşu konmak Şansa, zenginliğe erişmek.	Başka beğêt çoşı künuv
A2	Başım alıp kaçmak (gitmek) Gitmek, uzaklaşmak.	Baş alıp kaçuv (kitüv)
A2	Başımı çıkarmak Ekinlerin olgunlaşması.	Baş çığaruv
A2	Baştan ayağa Başından sonuna kadar, bütünüyle.	Başınnan [alıp] ayağınaça
A2	Bir başına Yalnız, tek başına.	Bêr başı
A2	(Birin) Burnunun dibinde Çok yakınında.	Borın töbênde
A2	Dilden düşürmemek Sürekli olarak aynı kişiden veya şeyden söz etmek, sık sık anmak.	Têlden töşmev (töştêrmev)

A2	Dili açılmak Bebek veya herhangi bir sebeple konuşmayan kişi konuşmaya başlamak.	Təl açıluv
A2	Dili damağına yapışmak Çok susamak	Tələm tamaguma yabıştı
A2	Dili kurusun! "Söz söyleyemez olsun!" anlamında kullanılan bir ilenme sözü.	Tələm qorsın (qorıp töşsən)
A2	Dilini yutmak Sevinç, korku, heyecan vb. sebeplerle konuşamaz olmak.	Tələn yotqan
A2	Dili tutulmak Sevinç, korku, şaşkınlık vb. sebeplerle birdenbire söz söyleyemez olmak.	Təllərə totluv
A2	Dili varmamak Bir sözü söylemeye gönlü razı olmamak.	Təl barmav
A2	Dillere destan olmak Herkes tarafından konuşulur olmak.	Təldə dastan buluv
A2	Dil tutmak Birdenbire söz söyleyemez olmak.	Təl totıp kitəriüv
A2	Diş gıcırdatmak Kötülük yapmak için fırsat beklemek, öfkesini gösterir bir durum almak.	Təşə kıcıy
A2	Dişiyle tırnağıyla Var gücüyle.	Təşə tırnağı bəlen
A2	Göz açtırmamak Başka bir iş yapmasına vakit veya imkân vermemek.	Küzən de açtırmav

A2	Göz değmek Uğursuzluk, kötülük getirdiğine inanılan kıskanç veya hayran bakışlardan ötürü kötü bir duruma düşmek.	Küz tiydëriüv
A2	Göze görünmek Bir değişim dışarıdan belli olmak.	Küzge kürënëp
A2	Göze görünmemek Çok küçük, önemsiz, değersiz bulunmayı ifade eden bir söz.	Küzge de kürënmiy
A2	Göz kamaştırıcı (Göz kamaştırmak) 1. Gözün kamaşmasına, bir süre göremez duruma gelmesine yol açan (ışık) 2. Muhteşem, çok güzel, parlak, görkemli.	Küz kamaştırğıç
A2	Gözlerine inanmamak Hiç beklenmeyen bir şey veya kişinin görülmesi karşısında şaşırarak.	Küzlerëme işanmıym
A2	Gözle yemek Bir kişiye çok istekle, beğeniyle veya öfkeyle dik dik bakmak.	Küzë bëlen aşav
A2	Göz önünden gitmemek Bir türlü unutamamak.	Küz aldımnan kitmiy
A2	Gözü açılmak İyi kötüyü veya kendisine yarayanı ayırt eder duruma gelmek.	Küz açıluv
A2	Gözü dünyayı görmemek Kendi derdi dolayısıyla hiçbir şeyi önemsememek, gözü görmemek.	Küzëne dönyalar kürënmiy
A2	Gözü düşmek Hayranlıkla bakmak, arzulamak, hoşuna gitmek.	Küz töşüv

A2	(Birini) Gözüm görmesin "Bana görünmesin, yüzünü görmek istemem" anlamında kullanılan bir söz.	Küzême kürënme
A2	Gözümün nuru Sevgi anlatan bir seslenme sözü.	Küzěmněň nuru
A2	Gözüne uyku girmemek Uyuyamamak, uykusuz kalmak.	Küzge yođı kěrmev
A2	Gözünü alamamak Birine, bir şeye bakmaktayken hayranlık duyarak gözünü oradan başka bir yere çevirememek.	Küz ala almav / Küzěňně ala almassıñ
A2	Gözünü dikmek Dikkatle, gözünü ayırmadan bir yere veya bir kimseye bakmak.	Küz těkev / Küz těğěp bađuv
A2	Gözünü kan bürümek Çok öfkeden gözü bir şey görmemek.	Küzñě ған basuv
A2	Gözünü yummak Ölmek.	Küzěn yomdı
A2	(Birin) Gözü önünde Başkalarının görebileceği yerde, yanında, yakınında.	Küz aldında
A2	Göz yummamak Uyumamak.	Küz de yomnav
A2	Gün yüzü görmemek Rahata ermemek.	Kön yözěn kěrmiym
A2	Kaş çatmak Kızmak, öfkelenmek.	Kaş çıtuv
A2	Kişi başına Adam başına	Kěşě başınnan

A2	Yalnız başına Kimsesiz, tek başına.	Yalgız baş[1]
A2	(Bir şey) Yüzü görmemek ...-den yoksun olmak, uzak bulunmak.	Yözën kürmev
A2	Yüzü kızarmak Utanmak.	Yöz kızaruv
A2	Yüzüne vurmak Birin'in kusurunu onu ayıplayarak yüzüne söylemek.	Yözge oruv

Her iki lehçenin deyimleri arasında leksik anlamda 2 türlü varyasyon söz konusudur. Birincisinde deyim oluşturulan ögeler her iki lehçede de eş anlamlı kelimelerden oluşmuştur. İkinci bir dil öğrenen bireyler, hedef dilde bu türden kalıp bir sözle karşılaştıklarında hemen çeviri yapma eğilimindedirler. Örneğin “Ağızına baktırmak” deyimıyla karşılaşan bir öğrenci öncelikle “ağız” ve “baktırmak” kelimelerini ana diline ayrı ayrı çevirecektir. Bu durumda ana dilinde de var olan “avzına karatuv” ifadesiyle karşılaşacaktır. Bu iki deyimde “baktır-” ve “karat-” sözcüklerinin eş anlamlı olmasından kaynaklı bir varyasyon söz konusudur. Esasında hedef dil ve ana dildeki ifade şekli aynıdır.

Seviye	Türkçe (Hedef Dil)	Tatar Türkçesi (Ana dili)
A2	Ağızına baktırmak Kendini zevkle dinletmek.	Avızına qaraturv karat- : baktırmak
A2	(Birin'in) Ağızını kapamak Kendisine çıkar sağlaması için bir kimseyi susturmak.	Avızın tığuv tık- : kapamak
A2	Dişini sıkmak Sıkıntıya dayanmak, katlanmak.	Tëşën kısuuv kıs- : sıkmak
A2	Göz atmak Kısa bir süre, fazla dikkat etmeden bakıvermek.	Küz taşlav taşla- : atmak
A2	Gözden kaçırmak Dalginlıkla görmemek, farkına varmamak.	Küzden içkındıruv içkındır- : kaçırmak

A2	Gözden kaybolmak Ortadan çekilmek veya görünmez olmak, kaybolmak.	Küzden yuğaluv yuğal- : kaybolmak
A2	Göze çarpmak Dikkati üzerine çekmek.	Küzge berëlüv berël- : çarpmak
A2	Gözlerini dikmek Gözlerini ayırmadan bakmak.	Küzlerën terev tëre- : dikmek
A2	Gözü alışmak Önceden iyi göremediği bir şeyi sonradan görmek.	Küz iyeleşüv iyeleş- : alışmak.
A2	Gözüyle yemek Bir kişiye çok istekle, beğeniyle veya öfkeyle dik dik bakmak.	Küzë bëlen aşav aşa- : yemek
A2	Kulağını bükmek Uyarıda bulunmak.	Qolağın boruv bor- : burmak, bükmek.
A2	Sivri dilli İğneleyici ve kırıcı konuşan, ağır sözler söyleyen kişi; açığızlü kişi.	Oçlı tël[lë] oçlı: sivri
A2	Tath dil Gönül alıcı, hoş giden, güzel söz.	Temlë tël temlë : tath

İkinci tür leksik varyasyonda, deyim oluşturulan öğelerden biri ötekisinde düşebilir, değişebilir veya farklı leksik unsurlar birliğe katılabilir.

Seviye	Türkçe (Hedef Dil)	Tatar Türkçesi (Ana dili)
A2	Ağızdan ağıza dolaşmak (geçmek) Bir sözün herkes arasında söylenilmesi.	Avızdan avızğa [süz] kitüv
A2	Ağızdan inci saçmak Birbirinden güzel sözler söylemek.	Avızınnan ëncë-brilliantlar çëçüv Avızdan ëncë-gevher çëçüv

A2	Allah zihin açıklığı versin Birinın başarılı olması için söylenen iyi dilek sözü.	Ĥoday tēl açkıçı birsēn
A2	Alın açık yüzü ak İnsanlara karşı çekinecek hiçbir durumu veya ayıbı olmayan.	Vocdanı paq, yözē ak
A2	Armut piş, ağzıma düş Emek harcamaksızın, onun kendiliğinden olmasını bekleyenlerin durumunu anlatan bir söz.	Alma pēş, avızıma tōş
A2	Başa bela olmak Sıkıntı vermek, tedirgin etmek, musallat olmak.	Başka bela tağuv
A2	Bir kulağından girip öbür kulağından çıkmak Söylenilen söze önem vermemek.	Bēr qolaqtan kērēp ikēñçēsēnnen çığuv
A2	Gerçek yüzünü göstermek Sakladığı düşüncelerini sonradan ortaya koymak.	Çın yözēn açıp saluv
A2	Göz ucuyla bakmak Fark ettirmeden gözlemek, belli etmemeye çalışarak başını çevirmeden yandan bakmak.	Küz oçı bēlen qarap aluv
A2	Gözü gibi saklamak (sakınmak, esirgemek) Bir şeye aşırı ilgi göstermek, önemle bakıp korumak.	Ĭkē küzē kēbēk saqlav
A2	Gözün çıksın Sıkıntı veren, zulmeden kişi için söylenen bir beddua.	Küzēñ çeçrep çıksın
A2	Gözü yollarda kalmak Birinın gelmesini beklemek, yoldan gözünü alamamak.	Ĭkē küzē yulda buluv
A2	Hep bir ağız olmak Söz birliği etmek.	Bēr avız buluv
A2	Saçımı başımı yolmak Çok üzölmek, üzüntüsünden dövönmek.	Çeçēn başın yolkip yılav

A2	Sıçan düşse başı yarılr “Yiyecek hiçbir şey yok, tamtakır” anlamında kullanılan bir söz.	<i>Burasına tıçkan töşse başı yarılr</i> <i>Tıçkan yıgılıp töşse, başı yarılr</i>
A2	Sil baştan Yeniden, yeni baştan.	<i>Kirě baştan</i>

2. SONUÇ

İkinci dil öğretiminde öğrencilerin kalıp ifadeleri tanıma ve anlamlandırmada zorlanacağı düşüncesiyle deyimlerin temel seviyede öğretiminden kaçınılmaktadır. Oysa iletişim ve eylem odaklı yaklaşıma dayalı öğretim etkinliklerinde kültürün derinliklerine kök salmış deyimlerin, başlangıç seviyesinden itibaren dilin öğrencileriyle tanıştırılması hedeflenmektedir. Türk Soylulara Türkçe öğretiminde bu hedefe ulaşmak daha kolaydır. Aynı kaynaktan beslenen Tatar ve Türkiye Türkçelerinde benzer çok sayıda deyim vardır. Her iki dilde aynı anlama gelen, yapı olarak benzer bu deyimler bazı fonetik, morfolojik veya leksik farklılıklarla karşımıza çıkmaktadır. Bu türden deyimlerin bir kısmını çeşitlenmelerine göre gruplara ayrılarak anlamlarıyla birlikte verilmiştir. Bunlar arasında örtüşme oranı en yüksek, fonetik varyantlaşmanın olduğu deyimlerdir. Öğrenenlerin kendi ana dilinden çağrışım yaparak kolaylıkla anlamlandırabileceği bu deyimler A1 seviyesindeki öğretime uygundur. Morfolojik ve leksik varyantlaşmanın olduğu deyimler ise A2 seviyesinde öğretiler. Aynı anda hem leksik hem de morfolojik varyantlaşmaya uğrayan deyimler de bulunmaktadır. Temel düzeydeki öğrencilerin seviyesine uygun olmadığından çalışmada bunlara yer verilmemiştir. Bu tür örnekler ilerleyen seviyelerdeki öğretim süreçlerine katılabilir.

Varyantlaşmış deyimler dilin canlılığı, konuşulduğu coğrafya, geçirdiği tarihî süreçler, konuşurlarının sosyo-kültürel etkileşimleri gibi sebeplerle çeşitlenmeye uğramış yapılarıdır. Bu gibi yapılar İkinci dil olarak Türkçeyi öğrenecek Tatarlara öğrenmeyi daha basit, keyifli ve kalıcı bir hâle getirmek için öğretim sürecinin başından itibaren kullanılmalıdır. Deyimler üzerindeki çeşitlenmeler Türk dilinin diğer lehçelerinde de tespit edilmeli, farklı yöntem ve tekniklerle bireylere keşfettirilmelidir. Gündelik hayattaki kullanım sıklığı da dikkate alınarak Türk soylulara Türkçe öğretimi için geliştirilecek eğitim programlarına ve ders materyallerine dâhil edilmelidir.

Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1984b). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 2- Deyimler Sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, T. (2015). *Tatar ve Türkiye Türkçelerinde Varyant Deyimler*, Selçuk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 40. Yıla Armağan Kitabı, s.269-293, Konya: SÜ Yayınları.
- Abdullin, Ş.A, vd. (1977, 1979, 1981). *Tatar Tělněň Añlatmalı Süzlěğě, 3 Tomda, SSSR Fenner Akadeyası*, Kazan: Tataristan Neşriyatı.
- Develi, H. (1997). Türkiye Türkçesi ile Tatarca Arasındaki Ses Denklikleri Üzerine, İ.Ü. *Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 17, 73-99.
- Güneş S. (2009) Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Öğretimi: Yöntemler, Teknikler ve Uygulamalar, *Dilbilim*, 2(2), 59-78.
- İsenbet, N. (1989). *Tatar Tělněň Frazologik Süzlěğě*, Kazan.
- Parlatır, İ. (2008). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü II- Deyimler*, Ankara: Yargı Yayınları.

İnternet Kaynakları

<https://sozluk.gov.tr/>

Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerine İlişkin Deneyimleri: Granada Üniversitesi Örneği*

*Volkan YONARKOL***

Öz. Bu araştırma İspanya’da bulunan Granada Üniversitesindeki (UGR) öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe derslerine ilişkin deneyimlerine yönelik nitel bir araştırmadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. 2015-2016 ve 2016-2017 akademik yılları arasında en az bir yarıyıl süreyle UGR’deki derslere katılmış olan 18 gönüllü katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma UGR Etik Kurulunun onayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları Türkçe derslerine kaydolun öğrencilerin genel olarak sosyal ve akademik nedenler ile derslere kaydolduğunu göstermektedir. Öğrencilerin derslerden beklentileri derslerin kültürel öğeleri ve iletişimsel becerileri içermesine yöneliktir. Öğrencilerin derslerde karşılaştıkları zorluklar genellikle sözcük bilgisi, ses uyumları, Türkçeye özgü seslerin telaffuzu ve dilbilgisine yöneliktir. Katılımcılar Arapçanın dil öğrenimine sözcük bilgisi bağlamında olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar Türkçenin ortografik özellikleri ve fonemleri arasındaki uyumun dili öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin derslerden önce Türkiye’ye dair bakış açılarının genellikle olumlu olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılar derslerin Türkiye’ye daha çok ilgi duymalarına ve Türkiye’ye yönelik olumlu yaklaşım geliştirmelerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre derslerin olumlu yönleri derslerin iletişimsel becerilere yönelik olması, kültürel öğeleri kapsamı, çeşitli etkinlik ve materyallerin kullanılmasıdır. Diğer taraftan, derslere dair geliştirilmesi gereken temel noktalar ders programı, sınıfta ara dil kullanımı, üniversitede Türkiye ve Türkçe derslerine yönelik tanıtım ile ilgilidir.

Anahtar Kelimeler: Granada Üniversitesi, İspanya, yabancı dil olarak Türkçe, öğrenci deneyimleri, içerik analizi.

University Students’ Experiences in Classes of Turkish as a Foreign Language: A Study at University Of Granada

Abstract. This research is a qualitative research on the experiences of students in University of Granada (UGR), in Spain, related to the classes of Turkish as a Foreign Language. This case study adopts convenience sampling, which consists of 18 volunteer students having participated in Turkish classes, at least during one semester, in UGR, between 2015-2016 and 2016-2017 academic years. a semi-structured interview form is used in the interviews. The data collected from the participants are analyzed using content analysis method. This research is carried out under permission from the Ethics Committee of UGR. The results of the study reveal that the students enrolled in Turkish classes mainly for social reasons as well as academic reasons. Students’ expectations from the classes include cultural contents and communicative-skills-based classes. Difficulties students experienced in learning Turkish are generally about vocabulary, vocal harmonies, sounds specific to Turkish and the grammar in the target language. The participants stated that knowledge of Arabic language had a positive effect on their learning in terms of vocabulary. The participants also stated that the harmony between orthography and phonemes in Turkish helped them learning the language. It is found out that students’ points of view towards Turkey before classes were generally positive and the participants expressed the classes contributed them to gain more interest and a more positive approach towards Turkey. According to students’ opinions, the good sides of the Turkish classes are the skill-based lessons, including culture into learning, variety

* Bu çalışma araştırmacının İspanya’daki Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersine İlişkin Deneyimleri: Granada Üniversitesi Örneği başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır. / This article is extracted from the researcher’s master thesis entitled Experiences of University Students in Spain Related to the Classes of Turkish as a Foreign Language: Sample of University of Granada.

** İstanbul Üniversitesi, Türkiye, yonarkol@gmail.com

of activities and materials. On the other hand, the major points to improve are about the curriculum, use of another language in class, and publicity of the Turkish classes and Turkish culture in the university.

Keywords: University of Granada, Spain, Turkish as a foreign language, student experiences, content analysis.

1. GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yurt dışında oldukça geniş bir coğrafyada yürütülmektedir. Türkçe 5 kıtada, 50'den fazla ülkede, 100'ün üzerinde noktada öğretilmektedir (Biçer 2012, s. 129). *Yunus Emre Enstitüsü 2018 Faaliyet Raporuna* göre (s. 14-17), 13'ü Avrupa'da ve 15'i Balkanlarda olmak üzere 58 kültür merkezi; 19'u Avrupa'da olmak üzere 101 Türkoloji bölümü bulunmaktadır. Bunun yanı sıra *TİKA Annual Report 2019*'a göre (s. 21) Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı 5 kıtada, 60 ülkede, 62 Program Koordinasyon Ofisi ile pek çok alanda olduğu gibi Türkçenin öğretimi alanında da hizmet vermektedir.

Türkçeye yurt dışında duyulan ilginin ardında çeşitli nedenlerin yattığı görülmektedir. Prag Devlet Dil Okulunda Türkçe öğretimi gören öğrencilerin pratik ihtiyaçları karşılamanın yanı sıra üniversitede Türkçe okumak ve tercümanlık lisansı almak isteyenlerin olduğu görülmektedir (Laně, 2001). Paris Racine Lisesinde verilen Türkçe derslerini Türk göçmen ailelerin çocuklarının seçmelerinin temel nedeni not yükseltmek olarak tespit edilmiştir (Aral, 2001). Beyaz Rusya Devlet Dilbilim Üniversitesindeki Türkçe programına katılan öğrencilerin ise Türkçeyi daha iyi bir kariyer ve gelecek elde edebilmek için gönüllü olarak öğrendikleri gözlenmiştir (Yıldız, 2004). Paris'te bulunan Doğu Dilleri ve Medeniyetleri Ulusal Enstitüsünde (Institut National des Langues et Civilisations Orientales: INALCO) Türkoloji öğretimi alan öğrencilerin bu bölümü seçme nedenleri Türk diline, kültürüne ve tarihine karşı duydukları ilgi, evlilik gibi ailevi nedenler ile Türkiye'de çalışmak, Türkiye ile uluslararası ticaret yapmak, Fransa'da Türkiye ile ilgili bir alanda çalışmak olarak tespit edilmiştir (Çetin ve Eskimen, 2012). Bosna Hersek'te yapılan çalışmada ise öğrencilerin Türkçeyi ticaret, eğitim, iş, bireysel ilgi nedeniyle öğrendikleri görülmüştür (Çangal, 2013). Arnavutluk ile ilgili çalışmalarda ise iş ve eğitimin yanı sıra dini amaçlar da (Balaban, 2014) öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamalarında rol oynamaktadır. Polonya Jagiellonian Üniversitesinde Türkçe dersi alan öğrencilerin çoğu Türkçede yeterlik elde etmek ve Türk kültürünü öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir (Yılmaz, 2014). Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Türkçe derslerinde ise iş bulma, Türkçenin farklı ülkelerde konuşulması gibi sebeplerle dili öğrenenlerin az olduğu bunun yerine kişisel gelişim, tatmin duygusu gibi içsel nedenlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir (İbili, 2015).

İspanya'da yabancı dil olarak Türkçenin durumuna bakıldığında ise *Universidad de Alicante* (www.ua.es), *Universidad Autónoma de Madrid* (www.uam.es), *Universidad de Sevilla* (www.us.es), *Universidad del País Vasco* (www.ehu.es), *Universidad de Barcelona* (www.ub.edu), *Universidad Complutense de Madrid* (www.ucm.es) ve *Universidad de Granada* 'Granada Üniversitesi' (www.ugr.es) adlı yüksek öğretim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri

yürütüldüğü görülmektedir. 2005 yılında İspanya’da Türkçe öğretimi veren kurumların sayısı 4 iken (Dolunay, 2005) bugün Türkçe öğretimi veren İspanyol üniversitelerinin sayısı 7’yi bulmuştur. Bunun dışında Türkiye Cumhuriyeti’ne bağlı olarak Yunus Emre Enstitüsü Madrid’de açtığı merkezde faaliyetlerini sürdürmektedir (<https://madrid.yee.org.tr/>).

Alkaç’ın (2001) *İspanya’da Türkçe Öğretimi Güncel Durum ve Yöntemsel Çalışmalar* adlı Madrid Complutense Üniversitesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programına yönelik çalışmasına bakıldığında İspanya’da Türkiye’ye yönelik bazı basmakalıp fikirlerin olduğu, dersi alan öğrencilerin çoğunun Türkiye’yi tanımadığı, tanıyanların ise basmakalıp fikirlere karşı çıktığı ve Türkiye’ye yönelik daha objektif bir bakış açısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Derslerin Türkiye’ye duyulan ilgiyi artırdığı ancak ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı kültürel etkinliklere yeterince imkan bulunamadığı görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerinin ve buna bağlı olarak derslerden beklentilerin farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca kurum yöneticilerinin Türkçeye duydukları ilginin kısıtlı olması da İspanya’da Türkçe öğretimi veren üniversite sayısının az olmasının nedenini açıklar nitelik taşımaktadır.

Eylül 2008 tarihinde dönemin Türkiye başbakanı Recep Tayyip Erdoğan ve İspanya başbakanı José Luis Rodríguez Zapatero iki ülke arasındaki ilişkileri ilerletme ve yıllık zirve toplantısı yapma kararı alana dek Türkiye İspanya’nın radarında olmamıştır (Chislett, 2009). İspanya ve Türkiye arasındaki insani, ticari ve entelektüel ilişkilerin Türklerin yoğun olarak yaşadığı diğer Avrupa ülkelerine kıyasla çok yeni olmasından ötürü ülkemizin kültürü ve diline dair bilinenler sınırlı ve bazen yanlışır (Alkaç, 2001). Alvarez ve Korzay’ın (2008) çalışmasına göre İspanyolların Türkiye’ye dair en önemli bilgi edinme kaynaklarını söylentiler ve medya oluştururken, Türkiye’yi daha önce ziyaret etmiş olan kişilerin Türkiye’ye dair bakış açıları ise daha olumludur. Halbuki iki ülkenin tarihine ve çağdaş meselelerine bakıldığında görülen benzerlikler bu iki ülkeyi birbirine uygun ortaklar haline getirmektedir (Chislett, 2009). Yukarıda adı geçen çalışmalarda da bahsedildiği üzere iki ülke arasında tarihi, coğrafi ve çağdaş konularda çok benzerlik bulunmaktadır. Bu durum iki ülke arasında ciddi bir ortaklık potansiyeli yaratmaktadır. Buna karşın İspanya ve Türkiye birbirini çok yakın zamanda tanımaya başlamıştır. İspanya’nın Türkiye ile olan ilişkilerinin ve İspanya’da Türkçe öğretiminin ilginç bir profil çizdiği bu nedenle bu coğrafyada yürütülen Türkçe uygulamalarına dair ayrıntıların ortaya çıkarılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

1.2 Problem Durumu ve Amaç

2015-2016 akademik yılı itibariyle Granada Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Fakültesinde seçmeli Türkçe dersleri verilmeye başlanmıştır. Bu dersler Turco 1, Turco 2, Turco 3 olmak üzere üç seviyede verilmektedir. Dersler öncelikle fakültenin kendi öğrencilerine yönelik olmakla beraber diğer fakültelerde okuyan öğrencilere de açıktır. Granada Üniversitesinde verilen yabancı dil olarak Türkçe derslerine 2015 ve 2017 yılları arasında 2 akademik yıl içerisinde toplam 21 öğrenci kaydolmuştur.

Granada Üniversitesi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı oldukça yakın bir geçmişte başladığı için derslere kaydolun öğrencilerin profilleri hakkında bilgi sahibi olmanın, Türkçe öğrenme nedenlerini ve derslere yönelik deneyimlerini ortaya çıkarmanın halihazırda yürütülen ve gelecekte yürütülecek olan öğretim faaliyetlerinin başarısının ve öğrencilerin Türkçe derslerine olan ilgisinin artırılması adına önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın problem durumdan hareketle bu çalışmanın amacı Granada Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe dersi alan öğrencilerin derslere ilişkin deneyimlerini ortaya koymak ve öğrencilerin görüşlerinden yararlanarak yürütülen programın geliştirilmesi için neler yapılabileceğini tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak adına buradaki çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamalarında etkili olan faktörler nelerdir?
- Öğrenciler hangi amaçlarla Türkçe öğrenmektedirler?
- Dersler başlamadan önce öğrencilerin derslere yönelik duygu ve düşünceleri nelerdir?
- Dersler başlamadan önce öğrencilerin Türkiye'ye dair düşünceleri nelerdir?
- Dersler tamamlandıktan sonra öğrencilerin Türkiye'ye dair görüş ve düşünceleri nelerdir?
- Dersler tamamlandıktan sonra öğrencilerin Türkçeye dair düşünceleri nelerdir?
- Öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları zorluklara dair görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin Türkçe derslerinde kendilerini daha başarılı düşündükleri noktalar nelerdir?
- Öğrenciler Türkçeyi sınıf dışında nasıl kullanmaktadırlar?
- Dersler tamamlandıktan sonra öğrenciler Türkçe bilgilerini nasıl geliştirmeyi düşünmektedirler?
- Öğrencilerin görüşlerine göre Türkçe derslerinin olumlu yönleri nelerdir?
- Öğrencilerin görüşlerine göre Türkçe derslerinin geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada Granada Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe dersi alan öğrencilerin derslere yönelik deneyimlerini ortaya çıkarabilmek için araştırmanın kapsamına ve içeriğine en uygun olduğu düşünülen nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma deseni durum çalışmasıdır. Araştırmada uygun örneklem yöntemi seçilerek 18 gönüllü katılımcıya ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra ses kayıtları deşifre edilerek ham veriler haline getirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiş ve anlamlı bulgulara dönüştürülmüştür. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak adına Granada Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay belgesi alınmıştır (bkz. Ek-1). Katılımcılar araştırmanın kapsamı ve amacı hakkında sözlü ve yazılı olarak

bilgilendirilmişlerdir. Katılımcıların gizliliğini ve haklarını korumak adına hazırlanan katılımcı rıza formları iki nüsha halinde araştırmacı ve katılımcılar tarafından görüşme öncesi imzalanmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, sınırları belirli bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013). Durum çalışmasında “duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır” (Yıldırım ve şimşek, 2016: 73). Bu araştırmaya örnek olan durum Granada Üniversitesinde okuyan öğrencilerin en az bir akademik dönem boyunca aldıkları Türkçe derslerine ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Uygun örneklemede araştırmacı ihtiyacını karşılamaya yetecek büyüklükte bir çalışma grubuna erişene kadar sahip olduğu imkanları kullanarak örneklemini oluşturur (Büyüköztürk vd., 2012: 92). Uygun örnekleme yöntemi “çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının olmadığu durumlarda kullanılır” (Yıldırım ve şimşek, 2016: 123). Bu araştırmada daha önce de belirtildiği üzere Granada Üniversitesinde Türkçe öğretilimi 2015-2016 akademik yılında başladığı için öncesine ait bir çalışma grubu zaten mevcut değildir. Bu nedenle, araştırmacı uygun örnekleme yöntemini benimseyerek araştırma kapsamı ve içeriği çerçevesinde mümkün olan en fazla katılımcı sayısına ulaşmayı hedeflemiştir.

Çalışma grubunu Granada Üniversitesinde 2015-2016 ve 2016-2017 akademik yılları içerisinde en az bir dönem Türkçe dersi almış olan 18 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 8’i UGR’ye kayıtlı iken 10 öğrenci Erasmus vb. programlarla UGR’ye gelmiş olan değişim öğrencileridir. Katılımcıların 14’ü kadın, 4’ü erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 23’tür. Katılımcıların 6’sı İşpanya, 2’si Avusturya doğumludur. Slovakya, Litvanya, Fas, Belarus Cumhuriyeti, Ürdün, Fransa, Çin, Slovenya, İtalya ve Filistin doğumlu 1’er katılımcı araştırmaya katılmıştır.

Araştırmaya 9 Mütercim-Tercümanlık Fakültesi, 2 (Dil) Edebiyat Fakültesi, 3 Yabancı Diller Fakültesi, 1 Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, 1 Sami Çalışmaları, 1 Sanat Fakültesi ve 1 Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencisi katılmıştır. 13 katılımcı son sınıf, 4 katılımcı 3. sınıf, 1 katılımcı 2. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 8’i Granada Üniversitesine kayıtlı öğrencilerden oluşurken 10 katılımcı Erasmus vb. değişim programları ile gelen öğrencilerdir.

2.3. Verileri toplama yöntemi

Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme benimsenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği belirli bir standarda sahip olmasının yanı sıra araştırmacıya esneklik de sağladığı için eğitimbilim araştırmalarında daha uygun bir teknik olarak düşünölmektedir (Türnöklü, 2000: 547). Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımında araştırmacı çalışmak istediği konuya bağlı olmak

koşuluyla hem önceden hazırladığı sorulardan hem de konuyla ilgili detaylı veri toplayabileceği ek sorulardan faydalanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 132). Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular nitel araştırma konusunda uzman kişiler tarafından gözden geçirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu kullanılarak gönüllü katılımcıların her biri ile görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe derslerine ilişkin deneyimlerine dair veriler katılımcıların izni altında kayıt altına alınmıştır. Görüşmelere ait kayıtlar deşifre edilerek veriler elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. “İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). “İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır; birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır” (Karataş, 2015: 70). “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242).

Katılımcılarla yapılan görüşmelere ait transkriptlerinin incelenmesi yoluyla katılımcıların ifadeleri anlamlı kavramlarla kodlanmıştır. Bu kodlardan faydalanarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu sayede veriler anlamlı ve bütüncül bulgulara dönüştürülerek yorumlanabilir bir biçim kazanmıştır.

3. BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çalışma grubu başlığı altında katılımcılar hakkında genel bilgiler verilmiş olup öğrencilere aldıkları Türkçe öğretimlerine dair sorulan sorular sonucu şu bulgulara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılımcılar arasında Türkçe 1 dersi alan 10 öğrenci, hem Türkçe 1 hem Türkçe 2 dersi alan 5 öğrenci, sadece Türkçe 2 dersi alan 1 öğrenci, sadece Türkçe 3 dersi alan 2 öğrenci bulunmaktadır. 13 öğrenci yalnızca Granada Üniversitesinde Türkçe dersi almıştır. 5 öğrenci ise daha önce farklı ülkelerde Türkçe dersleri aldıklarını belirtmiştir. UGR'den önce 1 öğrenci İtalya, 1 öğrenci Ürdün, 1 öğrenci Avusturya, 1 öğrenci Kudüs'te Türkçe öğrenimi aldığını belirtmiştir. 1 öğrencinin ise Türkiye'de Türkçe dersi aldığı görülmektedir. Katılımcıların 16'sı temel düzey (A1, A2), 2'si orta düzey (B1) Türkçe bilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Türkçe öğrenmelerinde etkili olan faktörler

Tema	Alt temalar	Kavramlar
Türkçe öğrenmelerinde etkili olan faktörler	Yakın çevrenin etkisi	Arkadaş tavsiyesi, aile bireyleri, Türk arkadaşlar, Türk öğretmenler

Akademik nedenler	Anadile veya bilinen bir dile yakınlık, Türkçeye duyulan ilgi ve merak, kredi tamamlama, mezun olma
Türkiye ve Türk kültürüne ilgi	Türk dizi ve filmleri, Türk müziği, ilgi ve merak, Türk kültürü ve kendi kültürü arasında bağ kurma, Türkiye'de bulunmak
Diğer	Beyin jimnastiği, farklı olmak, havalı olmak

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcılar Türkçeyi yakın çevrelerindeki insanların etkisi, akademik nedenler, Türkiye ve Türk kültürüne duydukları ilgi, kendini özel hissetmek, nedenler ile öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı 1 Türkçe öğrenmeye başlamasının aile bireylerinin Türkiye’ye duydukları ilgi, Türk dizilerinin etkisi ve kendi kültürü ile Türk kültürü arasındaki ilişkiden kaynaklandığını ifade etmektedir:

K1: Slovakya’da Türk dizilerini izliyordum. Ayrıca annemin bu konuda benim üzerimde muazzam bir etkisi oldu, çünkü Türkiye ile ilgilenmemi o sağladı. O Türkiye’yi çok seviyor. Türkiye’ye çok seyahat etti. Ayrıca Türkiye ve Slovakya tarihi de biraz ortak. Her zaman hikayeler, efsaneler anlattığımızda Türkler bunların içine dahil oluyor. Belki bu yüzden böyle bir bağlantımız var.

Katılımcı 10 ise Türkçenin yapısına duyduğu ilgiden dolayı dili öğrenmeye başladığını ve Türkçe öğrenmenin kendisi için iyi bir beyin jimnastiği olacağını belirtmektedir:

K10: Bildiğim sistemlerden farklı. Dil sistemini kastediyorum. Yüklemler ve cümledeki her şey aynı yerde değişimler ve bildiğim diğer dillerdeki dil unsurlarıyla aynı şekilde çalışmıyorlar. Bu yüzden beynim için iyi bir egzersiz. Bildiklerinden farklı bir dili çalışmak ilginç.

Katılımcı 5, Türkçe öğrenmenin sosyal yaşamında ona bir farklılık katacağını düşündüğü için Türkçe öğrenmeye başladığını söylemektedir:

K5: ... Bir de kendi arkadaşlarıyla birlikteyken her zaman Türkçe konuşan arkadaşlardan dolayı. Türk arkadaşlarla, Türk gençlerle birlikteyken grupta konuşulanları biraz anlayabilsem çok havalı olurdu diye düşündüm.

Tablo 2. Türkçeyi hangi amaçlar için öğrendiklerine dair bulgular

Tema	Alt Temalar	Kavramlar
Türkçe öğrenme amaçları	Profesyonel amaçlar	İş bulmak, çalışma hayatında kullanmak

Sosyal amaçlar	Seyahat, Türklerle konuşmak, Türkiye'yi daha yakından tanımak, Türkiye'de yaşamak, birilerini etkilemek
Kişisel gelişim	Dilin kendisi için
Akademik	Mezun olmak, kredi tamamlamak

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların Türkçeyi profesyonel, sosyal, akademik ve kişisel gelişime bağlı amaçlarla öğrendikleri görülmektedir. Katılımcı 7 Türkçeyi gelecekte profesyonel amaçlarla kullanmak istediğini şu şekilde ifade etmektedir:

K7: Dediğim gibi, Profesyonel amaçlar. Gönüllü olarak çalışmak istiyorum. Ve mültecilerle ve bu gibi şeylerle çalıştığım için bence çok faydalı. Örneğin, Yunanistan'a ya da Türkiye'ye gidersem. Bu sosyal hizmet görevlisi gibi bir şey. Sınır dışı edilme ya da mülteci kampı gibi şeylerle çalışırken onlarla iletişim kurabilirim, onlara yardım edebilirim, ve ayrıca o dili biliyorsan, onlarla konuşabilirsin ve dokümanlar, kayıtlar, her şey. Neler olup bittiği. O insanlara neler olup bittiğini anlatmanın ve yardım etmenin yolu. Bir çok kişi Türkiye'den geliyor. Çünkü onlar çoğunlukla Suriyeli mülteciler ve bu yüzden Türkiye'den gelip sonra Yunanistan'a gidiyorlar. Normalde. Eğer insanlar kamplarda örneğin Arapça konuşmayı bilmiyorsa Türkçe konuşuyorlar. Çünkü onlar oradayken dili öğreniyorlar. Onların bildiği bir dilde iletişime geçmek onlar için daha kolay.

Katılımcı 7 Suriyeli mültecilerle ilgili alanlarda çalışmak istediğini ve Türkçe bilmenin kendisine fayda sağlayacağını belirtmektedir.

Tablo 3. Derslere başlamadan önce derse yönelik duygu ve düşünceler

Tema	Alt temalar	Kavramlar
Derslere Başlamadan Önce Türkçe Dersine Yönelik Duygu Ve Düşünceleri	Beklentiler	Temel seviyede dili öğrenmek, iletişimsel becerileri geliştirmek, Türk kültürünü öğrenmek, derslerin Türkçe işlenmesi, eğlenceli ve motive edici dersler, Türkçenin daha kolay bir dil olması
	Olumlu duygular	Heyecan, merak
	Kaygı ve korkular	Derslerde zorlanmak, Türkçe zor bir dil, geri kalmak, sıkılmak, düşük not almak

Tablo 3'te öğrencilerin öğretime başlamadan önce derse yönelik duygu ve düşünceleri verilmektedir. Öğrencilerin derslerden beklentileri Türkçeyi öğrenmenin yanı sıra iletişimsel becerilere yer verilmesi, derslerin Türkçe işlenmesi, derslerin eğlenceli ve motive edici olması ve Türkçenin kolay bir dil olması yönündedir. Derslere dair heyecan ve merak gibi olumlu duygulara sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı 1 daha önce aldığı Türkçe derslerinin dilbilgisi ağırlıklı olmasından dolayı Granada Üniversitesinde alacağı derslerde konuşma becerilerini geliştirmek istediğini ifade etmektedir. Ayrıca derslere karşı duyduğu olumlu duyguların ailesi ile ilgisi olduğunu belirtmektedir:

K1: Floransa'da sadece dil bilgisi çalışıyorduk. O yüzden Granada Üniversitesinde konuşmak ve konuşma becerimi geliştirmeyi çok istiyordum ve oldukça şaşırıldığımı söyleyebilirim çünkü kendimdeki gelişmeyi görebiliyorum. Bu da başlangıçtaki gerçek beklentimdi... Önyargılarım yoktu diyebilirim. Belki annemden dolayı çünkü onun Türkiye ile her zaman iyi bir ilişkisi olmuştur ayrıca ailemin bazı Türk arkadaşları da var.

Öğrencilerin çevrelerinde Türkiye'yi tanıyan insanların veya Türk arkadaşlarının olmasının derse yönelik olumlu duyguların ortaya çıkmasına katkısı olduğu düşünülebilir. Katılımcı 7 de Türk arkadaşları ile Türkçe konuşabileceği için duyduğu heyecanı şöyle ifade etmektedir:

K7: Gerçekten çok heyecanlıydım. Ama sanırım bu daha çok Türkiye'den insanlar tanıyor olmamla bağlantılıydı. Onlarla çok güzel anılarımız vardı. Bu yüzden onlarla, İngilizce konuşmaktan farklı bir şekilde, kendi dillerinde konuşmak konusunda çok heyecanlıydım. O yüzden dersler için heyecan duyuyordum.

Katılımcıların derslerden önce yaşadıklarını belirttikleri kaygı ve korkuları ise dili öğrenmekte zorlanmak, derslerin sıkıcı olması ve sınav notları ile ilgilidir.

K16: Not konusunda biraz korkuyordum. Çünkü Türkçe zor ve farklı bir dil. O yüzden biraz korkuyordum.

K13: Hayır, bu sadece başlangıç düzeyi bir dersti. En kötü senaryo sıkıcı olurdu. Çünkü başlangıç seviye dersler çok yavaş ilerliyor. Ama nadiren başlangıç seviyesi bir kursun çok hızlı ve yoğun gittiği oluyor. Çok fazla iş gerektiriyor. Başlangıç seviyesi dersler; dili akıcı şekilde kullanmadan önce dilin temellerini öğrenmen gerektiğinden çok yavaş ilerlemeleri anlamında daha sinir bozucu olmaya yatkın oluyorlar. Özellikle korkmuş değildim.

Katılımcı 16 Türkçenin daha önce öğrendiği dillere göre farklı olmasından dolayı zorlanmaktan ve sınavlardan düşük not almaktan korktuğunu dile getirmektedir. Katılımcı 13'ün ise geçmişteki yabancı dil öğrenme tecrübelerini düşünerek başlangıç düzey Türkçe dersinin yavaş ilerleyen ve sıkıcı dersler olabileceği yönünde bir kaygısı olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Derslerden önce Türkiye hakkındaki düşünceler

Tema	Alt temalar	Katılımcı Sayısı
Derslerden önce Türkiye	Olumlu	18
hakkındaki düşünceler	Olumsuz	2

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere 18 katılımcının tamamı derslerden önce Türkiye hakkında olumlu düşüncelere sahiptir. 2 katılımcı ise olumlu düşüncelerin yanı sıra olumsuz düşüncelere de sahip olduklarını belirtmişlerdir. Türkiye hakkında olumlu düşüncelere sahip olan Katılımcı 12'nin ifadesi şöyledir:

K12: Bana göre Türk kültürü hayret verici. Bu herkese Türkiye'ye gitmesini ve ne harika bir kültür olduğunu keşfedip öğrenmelerini tavsiye ettiğim bir şey. Orada yiyecekler, insanlar, sanat, müzeler, manzaralar ve her şeyi bulabilirler. Türkiye'de her şeyi bulabilirsiniz.

Katılımcı 12'nin ifadesine bakıldığında Türkiye'yi daha önce ziyaret etmiş olmanın ülke hakkında olumlu izlenime sahip olmakta etkili olabildiği görülmektedir.

Katılımcı 13 Türkiye Cumhuriyeti, Atatürk ve Türkiye'deki reformlar hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmekle birlikte daha önce aldığı tarih ve edebiyat derslerinden kaynaklı olarak Türk kültürüne ve tarihine dair olumsuz düşünceler geliştirdiği görülmektedir:

K13: Atatürk hakkında bir şeyler biliyordum ve ülkenin değişim sürecini biliyordum. Arapça yazıdan Latin yazıya nasıl değiştiğini. Osmanlı İmparatorluğu hakkında biliyordum ama çok değil. Çünkü hep Osmanlı İmparatorluğu ile ilgili çalışmışım. Arap perspektifinden Osmanlı İmparatorluğu hakkında biraz olumsuz bir görüşüm vardı. Çünkü Araplar o dönemi pek sevmemeye eğilimliler. Çünkü bu bir çeşit kültürel çöküştü. Onlar (Arap tarihi öğretmenleri) bana hep öyle söylediler... Edebiyat çalışıyorduk. Orta Çağ boyunca çok ilginçti ve Osmanlı İmparatorluğu geldiğinde, kültür çözü gibiydi ya da ben öyle düşünüyordum. Muhtemelen, elbette, Osmanlı İmparatorluğu'nun kalbinde bir kültür çözü yoktu. Demek istediğim Mısır, Suriye falan. Bana anlatılan buydu.

Katılımcı 5 ise ülkesindeki medya ve sosyal çevresindeki Türk arkadaşları ile olan ilişkileri sonucunda Türkiye'nin hem modern hem de geleneksel bir yüzü olduğunu söylemektedir. Türkiye'ye dair edindiği izlenimi şu şekilde anlatmaktadır:

K5: Benim bildiklerim Türkiye'nin farklı yönleriydi. Örneğin, TV şovlarında bazen İstanbul'daki modern Türkiye bazen de her zaman biraz zıtlıkları olan geleneksel Türkiye'ydi. Ama bu TV şovu gibi şeylerdi. Evet bir parça gerçekleri yansıtıyor ama tüm gerçekliği yansıtmıyor. Bir de Türk arkadaşlarımdan da farklı fikirler edindim. Benimle okula giden kızlar vardı. Çok normal kızlardı. Benim gibilerdi. Açık fikirli. Akıllı kızlardı. Hayatta başarılı olmak isteyen, okumak isteyen arkadaşları vardı. Ama bir de öğrenim düzeyi daha düşük olan arkadaşları vardı. Ama Avusturya'da çok normal. Bu da var, bu da var. Onlar bazen tanıdığım kızlardan daha geleneksellerdi ve bu bazen çatışmaya... çatışma

değil de bazen onlarla bazı noktalarda anlaşıyordum. Ama bence bu her ülke için normal bir şey. Ben kendi ülkemdekini biliyorum ama Türkiye'nin imajı farklı yüzler, farklı şekillerdi. Önyargı gibi bir şey değildi yani.

Katılımcı 5'in ifadesine bakıldığında öncelikle yurtdışında medyanın Türkiye imajı üzerindeki etkisi görülmektedir. Ayrıca katılımcının kendi gibi gördüğü ve açık fikirli olarak nitelendirdiği Türk arkadaşları ile daha iyi anlaşırken geleneksel olarak nitelendirdiği Türk arkadaşları ile anlaşmazlıklar yaşadığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların yaşadıkları bireysel yaşantıların Türkiye'ye dair izlenimleri üzerindeki etkisine bir örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 5. Dersler tamamlandıktan sonra Türkiye'ye dair öğrenci görüşlerine dair bulgular

Tema	Alt Temalar
Dersler Tamamlandıktan Sonra Türkiye'ye Dair Öğrenci Görüşlerinde Yaşanan Değişiklikler	Olumlu yönde değişim Olumlu düşünceleri koruma

Tablo 5'e bakıldığında derslerden sonra katılımcıların Türkiye'ye dair görüşleri olumlu yönde değiştiği veya olumlu düşüncelere sahip olan katılımcıların düşüncelerinin aynı kaldığı görülmektedir.

K15: Bence o kadar da farklı değiliz. İspanya ve Türkiye. Bence oldukça benzeriz ve dil de o kadar zor değil.

K6: Dersleri almadan önce Türklerle bir etkileşimim yoktu. Ama derslere katıldıktan sonra, öğretmenle konuştuktan sonra anladım ki aslında biz çok farklı değiliz. Demek istediğim Rus halkı ve Türk halkı, pek çok ortak noktamız var. Elbette kültürler arasında farklar olduğunu anlıyorum ama benim izlemimim ve düşüncelerim hala sadece olumlu.

K10: Derslerden önce Türkiye'yi umursamıyordum diyemem ama Türkiye hakkında fazla düşünmüyordum. Derslerden sonra ise Türkiye hakkında haberler çıktığında dinliyordum ve bunlarla ilgili araştırma yapıyordum. Şimdi ülkeyle ilgileniyorum yani Türkçe dersleriyle birlikte Türkiye hakkındaki düşüncelerim değişmedi, yeni başladı. Derslerden önce biri bana sorsa Türkçe Arapça gibi derdim. Şimdi öyle olmadığını biliyorum. Şu anda düşünebildiğim tek şey bu.

K5: Dersler daha fazlasıydı, dersler sadece 'merhaba ve nasılsın' kullanımları değildi. Bize gösterdiğiniz şarkılar ve şiirlerle. Şarkılar ve şiirler görmek çok hoştu. Çünkü ben şiir gibi dilin güzel tarafına çok meraklıyım. Türk şiirlerinin ne olduğunu ve Türk şairleri görmek çok hoştu ya da şarkıcıları. Bize gösterdiğiniz Rock versiyonu ve klasik versiyonu olan ve bir grup insanın Türkiye'nin ve dünyanın farklı yerlerinden şarkı söylediği videoyu beğenmiştim. Bunu görmek çok hoştu. Şiirleri ve kültürel öğeleri. Türkiye'ye bakış açım çok değişmedi. Sadece Türkçenin şiirsel tarafına daha çok merakım var. Şimdi eklenen şey bu oldu. Ama çok değişmedi ve şimdi bir Türk süpermarketine gittiğimde daha çok şey

anlıyorum ya da Avusturya'da pek çok kebabçı var. Türkçe sipariş verebiliyorum ya da benim hakkımda mı yoksa başka bir şey hakkında mı konuştuklarını anlayabiliyorum.

Katılımcıların derslerden sonra Türkiye hakkında belirttikleri ifadeler özetle şu şekildedir:

- Birbirimize benziyoruz (K15).
- Türk kültürü hayret verici, ilginç (K12).
- Güler yüzlü, sıcak ve iyi insanlar (K3).
- İnsanların düşündüğünden daha açık bir ülke (K14, K16).
- Güzel bir ülke (K3).
- Türkiye'yi seviyorum (K8).
- Türkiye'ye gitmek istiyorum (K8).
- Yaşam tarzları arasında farklar olan bir ülke (K16).

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında Türkçe derslerinden sonra öğrencilerin zihinlerindeki basmakalıp düşüncelerin kırıldığı ve Türkiye'ye dair daha olumlu düşünceler geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcı 10'un ifadesine bakıldığında derslerden önce Türkiye'ye karşı daha kayıtsız bir tavır sergilerken derslerden sonra Türkiye'ye yönelik ilgisinin arttığı anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin derslerden sonra Türkiye'ye dair farkındalığının arttığı söylenebilir. Bunun yanı sıra derslerde kullanılan kültürel materyallerin öğrencilerin Türkiye'ye ve Türkçeye karşı olumlu düşünceler geliştirmelerine katkısı olduğu anlaşılmaktadır.

Bunun haricinde Katılımcı 13 derslerden sonra dile ve kültüre yönelik olumlu düşünceler geliştirmekle birlikte Türkiye'ye yönelik tutumunu yansız olarak ifade etmeyi seçmektedir:

K13: Bu şeyleri olumlu ya da olumsuz olarak düşünmüyorum. Sadece kafamda çok daha belirgin bir Türkiye imajı oluştu. O kadar. Mesela, şimdi insanlar birbirleri ile konuşurken kulağa nasıl geldiğini hayal edebiliyorum. Bilmiyorum, Türkiye'nin ne olabileceğine dair daha net bir görüntü. Ama hala Türkiye'nin ne olduğuna dair bir fikrim yok. Olumlu ya da olumsuz açıdan bir fikrim yok çünkü orayı ziyaret etme fırsatım olmadı. Kültürün pek çok yönü hoşuma gitti ama onları çok az tanıyorum. O yüzden, özel bir fikrim olduğunu sanmıyorum.

Katılımcı 13'ün ifadesi göz önünde bulundurulduğunda Türkçe derslerinin ülke ve kültür hakkında olumlu anlamda bilgi sağlamak ve farkındalık oluşturmakla birlikte ülkeye dair detaylı düşüncelerin gelişmesi için derslerden fazlasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin derslerden sonra Türkçe hakkındaki düşünceleri

Tema	Alt Temalar	Kavramlar
Öğrencilerin Derslerden Sonra Türkçe Hakkındaki Düşünceleri	Olumsuz	Zor bir dil
	Olumlu	Kulağa hoş geliyor, ilginç bir dil, zengin bir dil, yeni bir matematik dalı gibi

Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcıların dersten sonra Türkçeye dair olumlu düşünceleri dilin kulağa hoş geldiği, ilginç, zengin bir dil olduğu yönündedir. Katılımcı 13 ise Türkçeyi matematiğe benzetmektedir:

K13: ... Benim için yeni bir Matematik dalı gibi.

K2: Hala bu dili çok seviyorum. Kulağa güzel ve ilginç geliyor.

Katılımcı 9 ise Türkçenin öğrendiği diğer dillerden farklı olduğunu ve dili öğrenmenin zor olduğunu ifade etmektedir:

K9: Derslerden sonra, bence, Türkçe düşündüğümden bile daha zor. Çünkü öğrenmeye başlayınca ne kadar zor olduğunu ve tüm o farkları fark ediyorsun. O dili bilmeyen biri için böyle bir şeye sebep oluyor.

Tablo 7. Türkçe derslerinde karşılaşılan zorluklara ait bulgular

Tema	Alt Temalar	Kavramlar
Türkçe derslerinde karşılaşılan zorluklar	Sesbilgisi	Farklı harfler ve sesler, ses uyumları, sesletim
	Sözcük bilgisi	Hatırlamak, ilişkilendirmek
	Gramer	Ekler, sözdizimi
	Diğer	Özgüven

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların Türkçe derslerinde karşılaştıkları zorluklar sesbilgisi, sözcük bilgisi, gramer ve diğer başlıkları altında toplanmıştır. Sesbilgisel zorluklar Türkçede bulunup katılımcıların konuştukları diğer dillerde olmayan sesler, Türkçedeki ses uyumları ve sözcüklerin sesletimine bağlı yaşanan zorlukları kapsamaktadır. Sözcük bilgisine bağlı zorluklar yeni sözcükleri hatırlamak, sözcükleri anlamları, diğer bir deyişle kendi dillerindeki karşılıkları ile ilişkilendirmekten kaynaklı sorunlardır. Gramere bağlı yaşanan güçlükler Türkçedeki ekleri öğrenmek ve kullanmak, Türkçenin yapısının katılımcıların konuştukları dillerden farklı oluşu ve gramer kurallarını dili kullanırken uygulamak ile ilgili yaşanan zorlukları içermektedir. Katılımcı 2 ve Katılımcı 13 karşılaştıkları zorlukları şöyle ifade etmektedir:

K2: Sözcük bilgisi için gerçekten çok iyi çalışmak gerekiyor. Sesletim çok zor olmasa da. Ancak yumuşak g'yi (ğ) telaffuz etmek oldukça karmaşık. Ve seslilerin uyumu hala karmaşık gelebiliyor ve buna alışmak biraz zaman gerektiriyor.

K13: Sözcük bilgisi ve açıklamaları Türkçe yapmanız. Benim adıma bunu takip etmek için henüz çok erkendi. O yüzden ne söylediğinizi tahmin etmek zorundaydım. Ve hiçbir zaman ne demek istediğinizden yüzde yüz emin olamıyordum. Bazen notlarım belirsiz oluyordu. 'Bu şu demek olabilir ya da şu, şu demek olabilir, Emin değilim'. Sonrasında sözcük bilgisi. Çok fazlaydı. Bence hangi öğretim tarzını kullanırsanız kullanın Türkçede Avrupa dilleri ile sözcükleri ilişkilendirmek çok zor. Bir çok Arapça sözcük olmasına rağmen, öylesine değişiyorlar ki ancak sonrasında farkına varabiliyorsun. 'Vakit' 'vakt'(Arapçasını söylüyor). Sonra diyorsun ki 'Aah, vakit'. Ama onun 'vakit' olduğunu anlamıyorsun. Bu sözcüğü Türkçe ilk kez görünce 'Aa, bu Arapça şu olabilir' diye görmüyorsun. O yüzden, evet, bir anda çok fazla sözcük olmuştu.

Katılımcı 2'nin ifadelerine bakıldığında Türkçede bulunup kendi bildiği dillerde var olmayan harflerin sesletimi ve Türkçedeki ses uyumu öğrencinin Türkçe öğrenirken sesbilgisel açıdan yaşadığı zorluklara örnek olarak gösterilebilir. Katılımcı 13 ise Arapçadan Türkçeye geçen sözcüklerin telaffuzlarındaki farklılıklardan dolayı bildiği sözcüklere dair çıkarım yapmakta veya bu sözcükleri Türkçe karşılıkları ile ilişkilendirmekte zorlandığını ifade etmektedir. Ayrıca derslerde açıklamaların Türkçe yapılmasının sözcüklerin anlamına dair yaşanan zorluğu artırdığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sesbilimsel zorlukların sözcük bilgisi, konuşma becerisi gibi alanlara etkisi olduğu görülmektedir.

Katılımcı 12 ve Katılımcı 5 ise Türkçenin yapısı bildiği diğer dillerden farklı olduğu için zorluk yaşadıklarını ifade etmektedirler:

K12: Dersler süresince gramerdi. Türkçe grameri gerçekten zor ve bildiğim hiç bir dille benzerlik bulamıyorum. Benim için bazı gramer kurallarını, olumsuz yapmayı ve bazı ekleri anlamak zordu ve hala zor. Zor bir dil.

K5: Hal ekleriydi. Cümle yapısı. Her şeyin sona konması. Bu benim için çok zordu çünkü sık sık ya bir hal ekini unutuyordum ya da sözcüğün doğru eki ya da o bağlamda ihtiyacım olan hal ekini hatırlayamıyordum. Bu benim için çok zordu çünkü hiç bir şey önde değil, her şey sonda. O yüzden bu benim için en zor şeydi.

Katılımcı 5 ve Katılımcı 12'nin ifadelerine bakıldığında özellikle eklerin ve Türkçenin sözdiziminin gramer alanında yaşanan zorluklarda önemli rol oynadığı görülmektedir.

Son olarak, bir katılımcı sınıfta Türkçe konuşurken özgüven sorunu yaşadığını belirtmiştir:

K18: Konuşmaya çalıştığım zaman şöyle hissediyorum... bir öğretmen olduğunda konuşurken özgüvenli hissetmiyorum. Ama Türk arkadaşlarımla dışarı çıktığımda akıcı şekilde konuşuyorum. Ama neden böyle bir sorunum var Türkçe öğretmeni ile birlikteyken özgüvenli hissetmiyorum bilmiyorum.

Katılımcının sınıf ortamında Türkçe konuşurken stres yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu stresin kaynağı ise görüşmenin ilerleyen bölümlerinde daha iyi anlaşılmaktadır:

G: Türkçe derslerinde senin için en kolay şeyler nelerdi?

K18: Drama ya da bu tür şeyler yaptırduğunuz zamanlar. Hatırlar mısınız bilmiyorum. Ama benim için en iyi şeyler onlardı.

G: Neden bu tür şeylerde en iyiydin?

K18: Aslında başlangıçta bana göre çok kötüydim. Ama zamanla daha iyi oldum. Çünkü beni bunu yapmam için zorladınız. Yani sizden dolayı daha iyi oldum. Bu yüzden en güçlü olduğum şey bu. Çünkü hata yapsak bile bizi cesaretlendirdiniz 'tamam, sorun değil. Öğrenmek için buraya geldiniz' gibi şeyler diyordunuz. Bizi etkilediğiniz için.

Katılımcının ifadesinde kullandığı *hata yapmak* ve *cesaretlendirmek* sözcüklerine dikkat edilirse öğrencinin derslerde hata yapma kaygısı taşıdığı anlaşılmakta ve derslerde konuşmaya dönük etkinlikler ve olumlu telkinler sayesinde bu kaygının zamanla kaybolduğu görülmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Türkçe derslerinde güçlü oldukları taraflar

Alt Tema	Ek Temalar	Kavramlar
Türkçe derslerinde güçlü olduklarını düşündükleri yönler	Gramer	Düzenli gramer, ortak gramer
	Sözcük bilgisi	Ortak sözcükler
	Sesbilgisi	Ses ve şekil ilişkisi, sesletim

Katılımcıların Türkçe derslerinde güçlü olduklarını düşündükleri yönlere ait bulgular gramer, sözcük bilgisi, sesbilgisi başlıkları altında sunulmaktadır. Tablo 8'de görüldüğü üzere gramer alanında başarılı olduklarını düşünen katılımcılar Türkçenin gramerinin düzenli olduğunu ve bazı gramer kurallarının bildikleri dillerle ortak olduğunu belirtmektedir.

K13: Dilbilgisi, her zaman. Türkçe çok düzenli. Grameri çok anlamlı. Karmaşık kurallar olabilir ama anlamlı. O yüzden bir defa kalıpları görmeye başlayınca, dilbilgisi içinde kaybolmuyorsun. Cümleyi görünce her sözcüğün ne anlama geldiğini bilemeyebilirsin ama bunun yüklem, şunun özne, şunun nesne olacağını biliyorsun. Çok net biçimde görüyorsun ve bu kuralları her şeye uygulayabiliyorsun.

K1: İngilizce dışında çalıştığım diğer diller Romen dilleri. Dilbilgisi yapıları ortak. Ancak Türkçenin yapısı tamamen farklı. Sondan eklemeli bir dil olduğu için. Belki de benim için başlangıçta en zor olan şey buydu. Ancak Türkçe Slovakçayla bazı benzerlikler gösteriyor. Örneğin, hal ekleri gibi. İnsanlar akuzatif kullanıyorlar ve Slovakçada da aynı olduğu için anlayabiliyorum ve insanlar bana bunu neden kullandıklarını açıklamak zorunda kalmıyorlar.

Sözcük bilgisi alanında kendilerini başarılı gören katılımcılar Türkçe ve kendi bildikleri diller arasındaki ortak söz varlığının kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar Arapça bilmenin ortak sözcüklerden dolayı Türkçe öğrenirken yardımcı olduğundan söz etmektedir.

K8: Bence Arap birisi için Türkçe öğrenmek çok ilginç. Çünkü aynı olan bir çok sözcük var. Ama siz farklı şekilde telaffuz ediyorsunuz. Yani, Türkçe öğrenmenin benim için özel olduğunu düşünüyorum. İngilizce veya herhangi bir Avrupa dili öğrenmekten farklı.

Katılımcılar Türkçedeki ses-şekil uyumu, diğer bir deyişle dilin ortografik ve sesbilgisel özellikleri arasındaki uyumun sözcükleri telaffuz etme, sesli okuma, dikte etme gibi dil eylemlerinde kendilerine kolaylık sağladığını belirtmektedirler.

K3: Bence Türkçede bir şey yazmak öyle zor değil. Kolay. Çünkü İspanyolca gibi. Duyduğunuzu yazıyorsunuz. Bir değişiklik yok. Örneğin Fransızcada bir şeyi duyuyorsunuz ama onu farklı bir biçimde yazıyorsunuz. Ama Türkçe öyle değil. Bu yüzden, benim için yazmak kolaydı.

Katılımcı 3 Türkçe ve İspanyolcayı ses-şekil uyumu açısından birbirine benzetmektedir. Bu uyumun duyduğunu yazma eylemini gerçekleştirirken kendisine kolaylık sağladığını ifade etmektedir.

Tablo 9. Derslerden sonra Türkçe öğrenmeye nasıl devam etmeyi planladıklarına ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar
Derslerden sonra Türkçe öğrenmeye nasıl devam etmeyi planlıyorlar	Buldukları ülkede Türkçe dersi olarak
	Bireysel faaliyetlerle
	Türk arkadaşları ile
	Türkiye'ye giderek
	Devam etmeyi planlamıyorum

Tablo 9'da görüldüğü üzere katılımcılar dersler tamamlandıktan sonra buldukları ülkelerde Türkçe dersi olarak, bireysel faaliyetler ile, Türk arkadaşlarının yardımları ile veya Türkiye'ye giderek Türkçe öğrenmeye devam edeceklerini belirten cevaplar vermişlerdir.

K6: Şu anda, seviyemi koruyayım, aslında dili unutmayayım diye üniversiteye ya da işe giderken ara sıra Türkçe çalışmak için Google Play Market'ten telefonuma bir kaç uygulama indirdim. Şimdi resmi bir Türkçe dersine katılmayı planlamıyorum çünkü Almanca dersleri alıyorum ve Mayıs'ta Almanca sertifikamı alacağım. Ama gelecekte, Türkçe bilgimi geliştirmeyi planlıyorum. Ama şu ana kadar ne dersler olabilir ya da nerede olabilir bir fikrim yok. Üniversitemde Türk dili bölümümüz var. Türkçe dersleri ve merkezlerimiz var. Dürüst olmak gerekirse, bu tür derslere maddi sebeplerden ötürü katılmıyorum. Kendi başıma yapmayı ve İspanya'da devam etmeyi tercih ediyorum.

Katılımcı 6 Türkçe bilgisini geliştirmek istediğini ancak maddi imkanlardan dolayı kendi ülkesinde formal dersler alamayacağını ve bireysel çalışmalarıyla Türkçe öğrenmeyi sürdüreceğini belirtmektedir. Dikkat çeken diğer bir bulgu da mobil uygulamalar gibi teknolojik imkanların da öğrenciler tarafından Türkçe öğrenmek için kullanılmasıdır.

Bazı katılımcılar ise Türkçe öğrenmeye Türkiye'de devam etmek istediklerini belirtmektedirler:

K12: Türkçe öğrenmeyi istiyorum. Ama Türkiye'de. C2 seviyeye sahip olmak istiyorum. Çünkü bu dili gerçekten seviyorum. Bilmiyorum belki TÖMER kursları. Onları duydum. Ve TÖMER kurslarına katılan arkadaşlarım var. Sadece 9 ayda C2 seviye oldular. O yüzden TÖMER'e gitmek istiyorum, belki.

K14: Eğer fırsatım olursa Ankara Üniversitesine gidip Türkçe dersleri almak istiyorum. Ama bildiğiniz gibi şu anda bir iş bulma mücadelesi içindeyim o yüzden fırsatım olur mu bilmiyorum. Ama bu yıldan sonra Türkçeyi öğrenmek için güçlü bir arzum var...

K17: Türkiye'de yaşayarak. Gerçekten oraya gitmeyi, Türkçe konuşabilmeyi ve tüm gün Türkçe dinlemeyi istiyorum. ... Okulumu bitirmeye çalışıyorum. Okuldan sonra oraya gidip bir yıl kadar çalışmak olabilir.

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında Türkiye'de kursa gitmek veya orada yaşamak istedikleri görülmektedir. Ayrıca Türkiye'ye giderek Türkçe öğrenmek isteyen katılımcıların dili öğrenme konusunda yüksek motivasyona sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcı 9 ise Türkçe öğrenmeye devam etmeyi planlamadığını belirtmektedir:

K9: Şu anda bilmiyorum. Daha fazla Türkçe dersi alacağımı sanmıyorum çünkü yeni bir dil öğrenmek çok fazla zaman ve emek istiyor. İngilizce ve İtalyancaya yoğunlaşmak istiyorum ve Rusça çalışmaya devam etmek istiyorum. O yüzden başka bir dil çalışmaya vaktim olacağını sanmıyorum. İsterim ama zamanım olacağını düşünmüyorum.

Katılımcının daha önceden çalıştığı İtalyanca, İngilizce gibi dillere ağırlık vermek istediği ve yeni bir dil öğrenmeye vaktinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcı 3 ise kendisine gelecekte hangi Türkçe derslerini almayı düşündüğü sorulduğunda Türkçe 2 dersine devam etmeyi düşündüğü ancak ders saatlerinin geç vakitte olmasından dolayı tereddüt yaşadığı görülmektedir:

K3: Türkçe 2. Ama henüz bilemiyorum. Çünkü ikinci dönemde daha fazla vaktim olacak. Bu dönem 6 dersim vardı. İkinci dönem 4 dersim olacak. Ancak bilmiyorum. Dersin saatine bağlı. Çünkü saat 8'den (20:00) 10'a (22:00). Evde olacağım ve derse gitmem gerektiğini düşüneceğim.

Katılımcı 3'ün ifadesinden derslerin akşam saatlerinde olmasının Türkçe derslerini almak veya derslere devam etmek isteyen öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumsuz etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların Türkçeyi sınıf dışında nasıl kullandıklarına dair bulgular

Tema	Alt Temalar	Kavramlar
Türkçeyi sınıf dışında nasıl kullandıkları	İnsanlarla iletişim	Arkadaşlar, sosyal medya, iş yeri, seyahat, diğer Türkçe öğrenenler, video ödevleri
	Türkçe metinler	İnternet, ürünlerdeki Türkçe yazılar
	Medya	film, dizi, müzik, TV
	Kullanmayanlar	Türk tanıdığının olmaması

Tablo 10'da öğrencilerin Türkçeyi sınıf dışında nasıl kullandıklarına dair bulgular yer almaktadır. Katılımcılar kendi sosyal çevrelerindeki insanlarla ve diğer Türkçe öğrenenler ile video ödevleri hazırlarken Türkçe iletişim kurduklarını, internette ve marketlerde Türk ürünleri üzerinde gördükleri Türkçe metinleri incelediklerini, medya aracılığıyla Türkçe pratiği yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Türkçeyi kullanacakları bir ortam bulamadıkları için sınıf dışında dil pratiği yapamadığını belirten 2 katılımcı durumlarını şu cümlelerle açıklamaktadır:

K9: Granada'da çok kullanmadım. Çünkü Türk yok. Kullanamadım.

K16: Çok kullanmadım. Ama bazen dersten sonra, aklımda Türkçe sözcükler oluyordu. Ama konuşabileceğim başka Türk tanımiyorum. Bazı Erasmus öğrencilerini gördüm ama iletişimimiz yok.

Katılımcılardan Türkçeyi sınıf dışında kullandığını belirten Katılımcı 14, Katılımcı 5 ve Katılımcı 7'nin ifadeleri şöyledir:

K14: Bence çok faydalı. Çünkü internette bir kızla tanıştım ve bana Türkçe konusunda çok yardım etti. O da Çince okuyor. Ve ben ona Çince grameri yapabildiğim en iyi şekilde Türkçe anlatabiliyorum. Bence bu çok faydalı çünkü günün birinde bir Türk ile iletişim kurabileceğimi hiç hayal etmemiştim.

K5: Bir kaç Erasmus'lu arkadaşım var, Türkiye'den gelen öğrenciler. Onlarla biraz konuşuyordum, bilgi alışverişi yapıyorduk. Ayrıca Türk olup Almanya'da yaşayan öğrenciler de vardı. Onlarla da biraz konuştum, neler yapabildiğimi onlara gösterdim. Onlar da hatalarımı söyledi 'hayır, öyle değil böyle' gibi. Bu şekilde kullandım.

K7: Türkiye'den arkadaşlarımla ve turizm ofisinde çalışırken. Bir dil olarak, çalışma dili olarak kullanmadım. Ama şu bir gerçek ki Türkiye'den biri geldiğinde, onunla konuşmak çok heyecan vericiydi. Bir kaç sözcük de olsa gerçekten Türkçe konuşabiliyorsun ve diğer insanlar seni anlıyorlar. Bunlar genel olarak iki durumdu.

K16: Arkadaşımla video çekerken kullandık. O da Türkçe öğrenmek içindi. Alhambra'nın yanındaki tepeye gittik ve video çektik. O videoda Türkçe konuşuyorduk ve bir de final videosu için kullandım.

Katılımcıların sınıf dışında Türkçeyi kullanmaktan memnuniyet ve heyecan duydukları; informal yolla gerçekleşen dil öğretimin kendileri için faydalı ve motive edici olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca teknolojinin sınıf dışı dil pratiği için kolaylık sağladığı söylenebilir. Buna ek olarak, video ödevleri gibi etkinliklerin sınıf dışında Türkçe kullanımına katkısı olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Türkçe derslerinin güçlü yönlerine dair bulgular

Tema	Alt Temalar	Kavramlar
Türkçe Derslerinin Güçlü Yönleri	Dersin işlenişine dair	Etkinliklerin çeşitliliği, ders kitabı dışı materyaller, kültüre yer verilmesi, iletişimsel dil becerilerine ağırlık verilmesi, sorunların dikkate alınması, derste kullanılan dil, anadili Türkçe olan öğretmen
	Sınıf ortamına dair	Düşük mevcut, yüksek sınıf dinamiği

Tablo 11'de görüldüğü üzere derslerin güçlü yanları iki ana başlık altında toplanmıştır. Dersin işlenişine dair katılımcı görüşlerine bakıldığında; katılımcılar derslerde yapılan çeşitli etkinlikleri, farklı materyallerin kullanılmasını, kültürel öğelere yer verilmesini, iletişimsel becerilere ağırlık verilmesini, öğrencilerin sorunlarının dikkate alınmış olmasını, derslerin Türkçe işlenmesini, anlaşılmayan noktalarda öğrencilerin bildikleri dillere başvurulmasını, anadili konuşuru öğretmenden ders almalarını dersin güçlü yönleri olarak belirtmişlerdir.

K6: Farklı materyaller kullanarak sık sık dilin tüm yönlerini çalıştık. Demek istediğim kitaplar, video, sesli materyaller, kitaplardan ve internetten basılı materyaller ve bu bizim dilin tüm yönlerini kapsamlı biçimde geliştirmemizi sağladı. Okuma becerileri, yazma becerileri, konuşma becerileri ve çeşitli becerileri. Tümü çok organizeydi.

K11: Çok fazla konuşuyor olmamızı seviyorum ve bu aslında en önemli şey. Bunu çok seviyorum çünkü Avusturya’da bir sürü analiz yapıyorduk ve sınıfta hiç öyle çok konuşmuyorduk. O yüzden bu çok faydalı.

K12: Sadece dile değil tüm kültüre de odaklandık. Hatta Türkiye hakkında bazı videolar izledik. Bazı bilgi yarışması, oyunlar yaptık. Çok dinamik derslerdi. Öğrenip ezberlediğin ve öyle giden sıradan dil derslerinden değildi. Oyunlar oynuyorduk ve bilgi yarışmaları ve bu gibi şeyler. O yüzden öğrenilen şeyleri hatırlaması daha kolaydı.

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında derslerde kitap dışında çeşitli etkinlik ve materyallerin kullanılmasının, iletişimsel becerilere odaklanılması ve kültürel öğelere yer verilmesinin öğrenim sürecine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

Sınıf ortamına dair öğrenci görüşleri incelendiğinde ise katılımcıların sınıf mevcudunun düşük olması ve sınıf dinamiğinin yüksek olmasından memnuniyet duydukları görülmektedir.

K12: İyi tarafları dediğim gibi dinamik dersler, eğlenceleri dersler, hatta büyük bir grup olmayışımız, bu sayede bir çeşit özel ders aldık. O yüzden çok şey öğrendik. Aynı zamanda eğlendik. Hiç sıkıcı değildi.

Tablo 12. Türkçe derslerinin geliştirilmesi gereken yönleri

Tema	Alt Temalar	Kavramlar
Türkçe derslerinin geliştirilmesi gereken yönleri	Ders bazında	Ders programı, sınıf dili, ödev-test-alıştırma
	Üniversite bazında	Ders saatleri, tanıtım, materyal desteği

Tablo 12’de görüldüğü üzere katılımcılar Granada Üniversitesinde verilen yabancı dil olarak Türkçe derslerinin geliştirilmesi için ders bazında ve üniversite bazında yapılması gerekenler olduğunu söylemektedir. Ders bazında yapılması gerekenler ders programı, sınıf dili, alıştırma ve test uygulamaları noktalarına yöneliktir. Katılımcı 3 derslerde öğrencilerin Türkçe düzeyleri arasında bireysel farklılıklar olduğunu ve konuların işleniş hızı ve biçiminin düzenlenmesi gerektiğine dair görüşlerini şöyle belirtmektedir:

K3: Bence çok hızlı gitmemeliyiz. Örneğin, bu sınıfta daha çok ve daha az Türkçe bilenler olduğunu biliyorum. Ama benim açımdan, ben hiç bir şey bilmiyordum. Bu yüzden şöyle başlamış olsaydık günler, aylar düzenli şekilde ve son olarak dilbilgisi. Dilbilgisi, sonra sözcükler değil. Bence böyle daha iyi olurdu.

Derslerde kullanılan dile dair öğrenci görüşlerinde ise iki farklı yaklaşım vardır. Katılımcı 16 derslerde anlaşılmayan noktalarda bir ara dile başvurulmasından yana iken Katılımcı 15 derslerde yalnızca Türkçe kullanılmasından yana görüş bildirmektedir:

K16: Bazen açıklamaları sadece Türkçe olduğunda anlamak benim için zor oluyor. Belki bir şeyi anlamadığımız zaman Türkçe açıklayıp sonra biraz da İngilizce açıklamak olabilir. Ama öğretmene sorarsak bize cevap veriyor o yüzden bu pek öyle değil.

K15: Bilmem. Belki daha az İngilizce konuşurdum. Öğrenciler hiçbir şey anlamasa da başka bir dil kullanmamaya çalışırdım. Çünkü belki duyup ne kast ettiğimi anlayabilir ya da tahmin edebilirlerdi ya da oyunlarla, çizimlerle falan anlatırdım.

Derslerin geliştirilmesine yönelik katılımcı görüşlerinden bir diğeri ise ödev, test, alıştırma gibi etkinliklerin daha fazla yapılmasına yöneliktir. Katılımcı 2 test gibi uygulamaların kendisini ders çalışmaya motive ettiğini belirtmektedir:

K2: Ben ders çalışmak için biraz baskıya ihtiyacı olan bir öğrenci tipiyim. Bu yüzden dönem ortalarında ya da bir kaç haftada bir öğrencilerin bilgisini ölçmek için testler yapılmasını tercih ederdim. Böylece her şeyi son güne bırakmak yerine ders çalışmak zorunda hissederlerdi.

Katılımcı görüşlerine göre Granada Üniversitesinde verilen yabancı dil olarak Türkçe derslerinin geliştirilmesi için üniversite bazında yapılması gerekenler ise ders saatlerinin düzenlenmesi, Türkçe derslerinin ve Türkiye'nin tanıtımının artırılması ve materyal desteği sağlanmasına yöneliktir. Katılımcı 1 Katılımcı 1 insanların Türkiye'ye dair az şey bildiklerini ve medyada yer alan haberlerin ise genelde olumsuz izlenime sebep olduğunu vurgulamaktadır ve Türkiye'nin tanıtımının önemini şu sözlerle açıklamaktadır:

K1: Belki Granada'da Türk kültürünün reklamının yapılması iyi olabilir. Çünkü insanlar Türkiye hakkında fazla bir şey bilmiyorlar ve genellikle haberlerden öğreniyorlar ve bunlar da genellikle kötü haberler. Kültürle yakınlaşmak daha iyi olabilir ve böylece belki Türkçeye olan ilgi daha çok artabilir.

Katılımcıların belirttiği bir diğer geliştirilmesi gereken nokta ise Türkçe derslerinin saatleri ile ilgilidir. Katılımcı 14 Türkçe ders saatlerinin artırılmasını istediğini belirtmektedir:

K14: Bence Granada Üniversitesi bu dile daha fazla önem göstermeli. Çünkü haftada sadece 2 dersimiz var. Bence bu çok yeterli değil.

Katılımcı görüşlerine göre Türkçe derslerinin iyileştirilmesi için yapılabilecek bir diğer şey ise sözlük gibi öğretim materyallerinin sağlanmasıdır. Katılımcı 10 sınıfta kullanabileceği bir sözlüğün olmayışının olumsuz etkisini şöyle ifade etmektedir:

K10: Sınıfta herkesin bakabileceği bir sözlük olmasını isterdim. Çünkü kendimi sürekli telefonda bilmediğim sözcüklerin çevirisine bakarken buluyordum. Çünkü sözcükler tamamen farklı. Bu çok özel bir konu çünkü ben başka bir ülkede dilimi konuşmayan kişilerle birlikte başka bir dil öğreniyordum. Bu yüzden çeviri süreci zordu. Bir sözcüğü tamamen anlamak için birkaç dilden çeviri yapmam gerekiyordu.

4. SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Katılımcıların aldıkları Türkçe derslerine bakıldığında Türkçe 2 dersine devam eden öğrenci sayısında azalma olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe 3 dersine katılan öğrencilerin ise yalnızca bu dersi aldıkları görülmektedir. Bu azalmada rol oynayan en önemli etkenlerden biri dersi seçen öğrencilerin daha çok Erasmus gibi programlar ile UGR'ye gelen değişim öğrencileri olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışma grubu başlığında da açıklandığı üzere araştırmada yer alan 8 katılımcı UGR'nin kayıtlı öğrencisi iken, 10 katılımcı değişim yoluyla UGR'ye gelen öğrencilerdir. Değişim yoluyla gelen öğrenciler çoğunlukla 1 yarı yıl, en fazla 1 akademik yıl sonunda kendi ülkelerine döndükleri için Türkçe 2 ve 3 derslerine devam etme imkanları bulunmamaktadır. İkinci önemli etkenin ise Türkçe derslerini alan öğrencilerin çoğunlukla son sınıf öğrencisi olmasıdır. Araştırmada yer alan katılımcılardan 13'ü son sınıf, 4'ü ise 3.sınıf öğrencisidir. Öğrenciler genellikle Türkçe 1 ve/ya Türkçe 2 dersi aldıktan sonra mezun oldukları için öğrenci sayıları kurlar ilerledikçe azalmaktadır. Bu durum ise Türkçe derslerinin UGR'de Mütercim-Tercümanlık Fakültesinde seçmeli ders olarak 3. ve 4. sınıf öğrencilerine açılmasından kaynaklanmaktadır (bkz. <https://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/estudios>). Üçüncü bir neden ise katılımcıların derse yönelik beklentileri ve Türkçe öğrenme amaçları ile açıklanabilir. Öğrencilerin temel düzey Türkçe öğrenmeyi ve Türkçeyi sosyal amaçlar ile kullanmayı istedikleri göz önüne alınırsa katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik hedeflerinin genel olarak yüksek olmadığı düşünülebilir. Öğrencilerin gelecekte Türkçe öğrenmeye nasıl devam etmeyi düşündüklerine dair bulguların açıklandığı bölümde Katılımcı 9'un farklı dillere ağırlık vermek istediği bu yüzden de Türkçe öğrenmeye devam etmeyi düşünmediğine yönelik ifadesi de bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca derslerin geç saatlerde olmasının da derslere yönelik ilgi ve motivasyonu olumsuz etkilediği katılımcı ifadelerinde görülmektedir. Bu durumun da ileri kurlara devamı etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda aile, arkadaş, öğretmen gibi yakın çevrenin öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamalarında etkisi olduğu görülmüştür. Katılımcı görüşlerine göre Türk dizileri, Türkiye'ye yapılan ziyaretler, kaynak ve hedef kültür arasındaki ilişkiler öğrencilerde Türkiye ve Türkçeye karşı olumlu duygular uyandırmıştır. Kültürel unsurların Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine olumlu katkıları olduğu çeşitli araştırmalarda da görülmektedir (Akış ve Andrienko, 2014; Çetin ve Eskimen, 2012; İbili, 2015). Ayrıca Türkçenin dil özelliklerine duyulan ilgi gibi etkenler öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamalarında rol oynamıştır. Bir katılımcı farklı yapısal özelliklerinden dolayı Türkçe öğrenmeyi bir tür beyin jimnastiği olarak gördüğünü belirtmiştir. Bunun haricinde katılımcılar arasında ders tamamlamak, arkadaşları arasında havalı olmak gibi nedenlerle Türkçe öğrenmek istediğini söyleyen öğrenciler de bulunmaktadır. Yağmur da (2006) Avrupalı gençler arasında Türkçenin popüler bir argo dili haline geldiğini söylemektedir.

Öğrencilerin Türkçeyi iş bulmak gibi profesyonel amaçlar, seyahat etmek, Türkiye'de yaşamak gibi sosyal amaçlar, kişisel gelişim ve akademik amaçlar için öğrendikleri görülmektedir. Katılımcıların Türkçeyi öğrenme amaçları arasında Suriyeli mülteci krizi ile ilgili alanlarda çalışmak olduğu

görülmüştür. Bu durum Türkiye ve dünyada yaşanan politik gelişmelerin dil öğrenme nedenleri ve amaçları üzerindeki etkisine bir örnek olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin derslere yönelik beklentilerine bakıldığında dili öğrenmenin yanı sıra kültürü de tanımak istedikleri saptanmıştır. Derslerde Türkçenin özelliklerinin yanı sıra Türk yaşam biçimi ve kültürüne yönelik etkinlikler yapılması öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır (Alkaç, 2001). Bunun yanı sıra derslerin iletişimsel becerilere yönelik olması, eğlenceli ve motive edici olması, derslerin Türkçe işlenmesi derse yönelik beklentiler arasındadır. Ayrıca katılımcılardan bazıları derslerden önce Türkçenin öğrenmesi daha kolay bir dil olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin derslerden önce Türkçe derslerine yönelik heyecan ve merak gibi olumlu duygular taşıdıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çevrelerinde Türk arkadaşlarının veya Türkiye'yi tanıyan kişilerin olmasının Türkçe derslerine karşı olumlu duygular beslemelerine katkısı olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, katılımcıların derslerden önce sahip oldukları kaygı, korku gibi olumsuz duygular Türkçenin farklı bir dil olmasından dolayı dili öğrenmekte zorlanma, sınavlardan düşük not alma, başlangıç düzey dil sınıflarının yavaş ilerleyen gruplar olmasından ötürü derslerde sıkılma düşüncelerinden kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin derslerden önce Türkiye'ye dair düşünceleri değerlendirildiğinde katılımcıların tamamının derslerden önce Türkiye'ye yönelik olumlu bir tavır sergiledikleri görülmektedir. Türkiye'yi daha önce ziyaret etmiş olmanın bu olumlu tutum üzerinde etkisi olduğu anlaşılmaktadır. 2 katılımcı ise olumlu düşüncelerin yanı sıra olumsuz düşüncelere de sahiptir. Katılımcıların daha önce gördükleri derslerde Türk kültürüne dair öğretilenler, TV şovları gibi yayınlar veya çevrelerindeki Türklerle olan bireysel yaşantıları Türkiye'ye dair olumsuz izlenimlerin sebepleri olarak anlaşılmıştır.

Katılımcıların derslerden sonra Türkiye'ye yönelik düşünceleri sorulduğunda ise olumlu yönde değişim yaşandığı, Türkiye'ye yönelik farkındalığın arttığı veya olumlu düşüncelerin korunduğu görülmektedir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında Türkiye'ye, Türk kültürüne ve insanına daha ilgili ve sıcak yaklaştıkları, bazı katılımcıların Türkiye'ye gitmek istedikleri görülmektedir. Türkçe öğrenmek öğrencilerde Türkiye'ye gitme ve Türklerle tanışma isteği uyandırmaktadır (Alkaç, 2001). Derslerde kültürel öğeleri kapsayan aktivitelerin Türkiye'ye dair olumlu düşüncelerin gelişmesine katkısı olduğu anlaşılmaktadır.

Derslerden sonra Türkçeye dair katılımcı görüşleri ise olumlu ve olumsuz olarak ayrılmaktadır. Olumlu düşünceler Türkçenin zengin, kulağa hoş gelen, ilginç, yeni bir matematik dalına benzeyen bir olduğu yönündedir. Katılımcıların Türkçeye dair belirttikleri olumsuz yorum ise Türkçenin zor bir dil olduğu yönündedir. Hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin Türkçenin öğrencilerin daha önce öğrendikleri Avrupa dillerinden farklı bir dil grubuna ait olması ve dolayısıyla farklı bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe derslerinde yaşadıkları zorluklara dair görüşleri Türkçenin sesbilgisi, gramer ve söz varlığı özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Katılımcılar Türkçeye özgü seslerin ve harflerin sözcüklerin

sesletiminde zorluklara sebep olabildiğini belirtmektedir. Öğrencilerin Türkçeye özgü sesleri anlama ve kullanmakta zorluk yaşadıkları çeşitli çalışmalarda da tespit edilmiştir (Açık, 2008; Bölükbaş, 2011; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Karababa, 2009; Subaşı, 2010; Şengül, 2014). Ayrıca ses uyumu özelliklerine alışmak da yaşanan zorluklardan biridir. Sözcük bilgisi bağlamında bakıldığında katılımcılar Türkçe sözcükleri anlamlarıyla ve konuştukları dildeki karşılıkları ile ilişkilendirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe ve Arapçada ortak olan sözcüklerde dahi sözcüğün Türkçe sesletimindeki farklılıktan dolayı sözcük ilk duyulduğunda anlaşılmasının zor olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin Türkçenin sesbilgisel özelliklerine bağlı yaşadıkları zorlukların konuşma, dinleme, sözcük bilgisi gibi alanlara etki ettiği anlaşılmaktadır. Gramer bağlamında karşılaşılan zorluklar Türkçenin sözdizimi özellikleri ve sondan eklemeli bir dil oluşu ile ilgilidir. Katılımcılar Türkçenin kendileri için farklı bir dil olduğunu, her şeyin sona gelmesine alışamadıklarını, ekleri öğrenmekte ve kullanmakta zorlandıklarını ifade etmektedirler. Özne+yüklem+nesne dizilimine alışkın olan öğrenciler için özne+nesne+yüklem dizilimini kavramak ciddi öğrenme zorluklarına neden olabilmektedir (Mavaşoğlu ve Tüm, 2010). Çoğunlukla İngilizce, Fransızca, Arapça gibi diller çalışmaya alışkın olan öğrenciler için Türkçe farklı bir dil grubuna ait olduğu için dil özellikleri açısından diğer dillerden büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Leyla Karahan (2010, s. 9) Türkçenin sözdizimi açısından özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

Türkçede söz diziminin en belirgin özelliği, kelime gruplarında ve cümlede ana unsurun genellikle sonda bulunmasıdır. Bu özellik Türkçeyi birçok dilden, mesela Hint-Avrupa dillerinden ve Arapçadan ayırır, Moğolca, Mançu-Tunguzca gibi bugün köken birliği tartışılan bazı dillere yaklaştırır.

Bunların dışında bir katılımcının derslerde Türkçe konuşurken hata yapma kaygısından kaynaklı özgüven sorunu yaşadığı görülmektedir. Bu tür kaygıların ortadan kaldırılmasında öğrencilerin konuşmaya yönelik etkinliklere teşvik edilmesinin ve hataların hoş karşılanmasının faydalı olduğu bulguların değerlendirilmesi bölümünde sunulan katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Türkçe derslerinde kendilerini başarılı gördükleri noktalar ise gramer, sesbilgisi ve sözcük bilgisi alanlarına yöneliktir. Türkçenin düzenli gramer kurallarına sahip olması ve katılımcıların konuştukları diller ile Türkçe arasındaki bazı ortak gramer kuralları katılımcıların kendilerini gramer alanında başarılı hissetmelerinde rol oynamaktadır. Türkçe ve özellikle Arapça olmak üzere katılımcıların bildikleri diğer dillerdeki ortak sözcüklerin telaffuz farklılıklarına rağmen katılımcıların dili öğrenmelerinde kolaylık sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkçedeki ses-şekil uyumunun yani Türkçedeki sesler ile sesleri temsil eden harfler arasındaki uyumun sözcükleri telaffuz etmek, duyduğunu yazmak gibi dil eylemlerinde rahatlık sağladığı belirtilmektedir. Türkçede ses-harf ilişkisinin düzenli ve kurallı oluşu dilin öğreniminde kolaylık sağlamaktadır (Güneş 2016, s. 98). Bu bağlamda Türkçe ile İspanyolcanın benzerlik gösterdiği katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Türkçe ve İspanyolcanın ses-şekil ilişkisi açısından gösterdiği ortak dil özelliğinin öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine katkıda

bulunduğu düşünülebilir. Demir ve Güleç de (2015, s.133) İspanyolca bilen öğrencilerin Türkçe ünlülerin sesletimi ve yazımında daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Katılımcılar Granada Üniversitesinde gördükleri Türkçe dersleri tamamlandıktan sonra Türkçe dersleri almaya devam ederek, bireysel faaliyetlerle, Türk arkadaşlarının yardımları ile veya Türkiye'ye giderek Türkçe öğrenmeye devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Türkçe derslerine devam etmek yerine bireysel faaliyetlere yönelmekte maddi nedenlerin rol oynayabildiği katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca mobil uygulamalar gibi teknolojilerin katılımcıların Türkçe öğrenme faaliyetlerine katkısı olduğu görülmektedir. Bir katılımcı ise daha önce öğrendiği dillere ağırlık vermek istediği ve yeni bir dil öğrenmeye vakit ayıramayacağı için Türkçe öğrenmeye devam etmeyi planlamadığını belirtmiştir. Derslerin akşam geç saatte başlaması ise öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik motivasyonlarını olumsuz biçimde etkileyen bir unsur olarak görülmektedir.

Katılımcılar Türkçeyi sınıf dışında sosyal çevrelerinde, iş yerlerinde, diğer Türkçe öğrenenler ile kullandıklarını belirtmektedir. İnternet ve medya araçlarının Türkçe kullanımında rol oynadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen tarafından verilen video projelerinin öğrencilerin sınıf dışında Türkçe kullanmalarına katkısı olduğu görülmektedir. Sınıf dışında Türkçe pratiği yapamayan katılımcılar ise Türkçeyi kullanabilecekleri bir çevre ve ortam bulamadıklarını ifade etmektedir.

Katılımcılar derslerde çeşitli etkinliklere yer verilmesini, ders kitabı dışında materyallerin kullanılmasını, derslerde kültürel öğelere yer verilmesini, iletişimsel becerilere ağırlık verilmesini, öğrencilerin sorunlarının dikkate alınmasını, anadili Türkçe olan öğretmenden ders almayı, derslerin Türkçe işlenmesini ve anlaşılmayan noktalarda farklı dilde açıklama yapılmasını Türkçe derslerinin güçlü yönleri olarak görmektedirler. Ayrıca sınıf mevcudunun az olmasından ve sınıf dinamiğinin yüksek oluşundan memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara göre derslerin geliştirilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar öğrencilerin Türkçe bilgileri arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı derslerin işleniş hızının ve programın düzenlenmesi, daha çok test, ödev ve alıştırma verilmesidir. Ayrıca katılımcılar derslerde Türkçe dışında bir dil kullanılması konusunda farklı görüşlere sahiptir. Bazı katılımcılar derslerde Türkçe dışında bir dil kullanılmamasını isterken bazı katılımcılar ise temel seviye derslerde tamamen Türkçe kullanılmasını zorlayıcı bulmakta ve anlaşılmayan noktalarda ikinci bir dile başvurulması gerektiğini düşünmektedirler. Derslerde anadile veya ortak dile başvurmak söyleneni anlayabilmek, derslere katılım gerçekleştirebilmek, öğrenimi anlamlı ve daha kolay hale getirebilmek, bilgi aktarımında kırılma hissini ortadan kaldırmak, özgüven ve başarı hissini teşvik etmek, dil ve kültür öğrenimine ve kişisel farkındalık oluşturmaya katkıda bulunmak (Brooks-Lewis, 2009: 234) gibi faydalar sağlarken derslerde mümkün olan her zaman hedef dili kullanmak öğrenimin gerçekleşmesine katkıda bulunmakta ve öğrencilerin dili iletişim aracı olarak kullandıklarını hissetmelerini sağlamaktadır (Larsen-Freeman 2000, s. 132). Bunların haricinde Türkçe derslerinin ve Türkiye'nin tanıtımının daha

çok yapılması, Türkçe derslerinin saatlerinin artırılması, sözlük gibi ders materyallerinin sağlanması öğrencilerin derslerin geliştirilmesine dair belirttikleri diğer noktalardır.

Bu çalışmanın amacı Granada Üniversitesinde yürütülmekte olan Türkçe derslerine dair öğrenci görüşleri vasıtasıyla öğrenim sürecini betimlemek ve bu sayede programın nasıl iyileştirilebileceğine dair fikir üretmektir. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Türkçe programının ilerleyen kurları olan Türkçe 2 ve Türkçe 3 derslerine devam eden öğrenci sayısının artırılması için Türkçe derslerinin sadece 3. ve 4. sınıf öğrencilerine açılması yerine daha erken dönemlerde de seçilebilmesine imkan sağlanmalıdır. Ayrıca ders saatlerinin daha erkene çekilmesi de derslere olan ilgiyi ve öğrencilerin motivasyonunu artırmakta rol oynayacaktır.

Öğrencilerin kültürel öğelere ilgi duydukları ve kültürel öğelere yönelik etkinliklerin öğrencilerde daha pozitif bir Türkiye imajı oluşmasına ve basmakalıp fikirlerin ortadan kalkmasına katkıda bulunduğu görüldüğü için ders programı ve materyalleri hazırlanırken çeşitli kültür özelliklerine ağırlık verilmesi öğrencilerin kültürlerarası yeterlik kazanmaları için faydalı olacaktır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri arasında farklılıklar görülmektedir. Derslerde öğrencilerin dil öğrenme amaçlarının ve ihtiyaçlarının dersler başlamadan önce tespit edilmesi ve ulaşılan verilerin ders programlarının hazırlığında kullanılması öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik dersler hazırlanmasına katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda, derslerde günlük yaşama dair dil kullanımlarının yanı sıra, güncel konular ve mesleki konulara yönelik etkinliklerin de hazırlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Türkçenin dil özelliklerine öğrencilerin alışkın olmadıkları anlaşıldığı için derslerde konulara yönelik yeterli alıştırma, etkinlik ve tekrarların yapıldığından emin olunması özellikle öğrenciler arası bireysel farklılıkların fazla olduğu sınıflarda önemlidir. Özellikle Türkçeye özgü seslerin, Türkçedeki ses uyumlarının, eklerin öğrenilmesi ve kullanılmasında zorluklar yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu noktalara yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi temel seviye derslerde öğrenci başarısının ve motivasyonunun artırılmasında faydalı olacaktır.

Öğrencilerin derslerde kitap dışı materyaller kullanılması ve çeşitli etkinliklerin yapılması ve sınıf dinamiğinin yüksek olmasından memnuniyet duydukları dikkate alınırsa yapılacak uygulamalarda ders kitabı yanı sıra özgün materyallerin kullanılması ve öğrencileri sınıf içerisinde aktif tutacak etkinliklerin düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Öğrencilerin sınıf dışında Türkçeyi kullanabilecekleri ortamların kısıtlı olduğu göz önünde bulundurulursa konuşma kulübü gibi etkinliklerin düzenlenmesi sınıf dışında ve daha rahat bir ortamda anadili Türkçe olan bireyler ile öğrencilerin dil pratiği yapmasına olanak sağlayacaktır.

Öğrencilerin öğrenim geçmişleri, kültürleri, anadilleri gibi konular hakkında ön bilgi sahibi olmak öğrencilerin karşılaşmaları muhtemel dil öğrenme zorluklarını daha iyi anlamak, bu tür problemlerin önüne geçmek ve bunlarla daha etkili başa çıkmak için faydalı olacaktır.

Derslerde öğrenimin gerçekleşmesi adına hedef dil kullanımına mümkün olduğunca önem verilmelidir. Ancak sınıfta öğrencilerden gelen talep ve ihtiyaç doğrultusunda ortak dil kullanma gereksinimi doğması durumunda konuların açıklığa kavuşturulması ve öğrencilerin derse olan ilgisinin sürdürülmesi için ortak dil kullanma yaklaşımı göz ardı edilmemesi gereken bir seçenektir.

Kurumlar düzeyinde yapılabileceklerle yönelik önerilere değinilecek olursa yabancı dil olarak Türkçenin yaygınlık kazanması için öncelikle Türkiye'nin tanıtımına önem verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca maddi nedenlerle yabancı dil olarak Türkçe öğretimlerine devam etmekte zorlanan öğrenciler için imkan yaratılması, kolaylık sağlanması faydalı olacaktır. Derslerin saatlerinin ve haftalık toplam ders süresinin de öğrenci ihtiyaç ve talepleri göz önünde bulundurularak düzenlenmesi düşünülebilir.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Gazimağusa.
- Aral, P.Y. (2001). Paris'te Recine lisesinde yabancı dil olarak okutulan Türkçe eğitiminin konumu, uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar. *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Notları* içinde (s. 45-49). Ankara: TDK.
- Akış, İ. ve Andriienko, D. (2014). Ukrayna'da Türkçe öğretimi. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 108(213), 59-72.
- Alkaç, G. (2001). *İspanya'da Türkçe öğretimi: güncel durum ve yöntemsel uygulamalar*. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri.
- Alvarez, M. D., Korzay, M. (2008). Influence of politics and media in the perceptions of Turkey as a tourism destination. *Tourism Review*, 63(2), 38-46.
- Balaban, A. (2014). Arnavutluk'ta Türkçe öğretimi ve Arnavutların Türkçe öğrenme sebepleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 625-634.
- Bıçer N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Brooks-Lewis, K.A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216-235.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 11. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chislett, W. (2009). Spain and Turkey: a budding relation (ARI). *Los Análisis del Real Instituto Alcano (ARI)*, 63(1).
- Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, İ. ve Eskimen, A.D. (2012). Avrupa'da Türkoloji öğrenimi gören öğrencilerin Türk dili, edebiyatı ve kültürüne ilişkin görüşleri: INALCO örneği. *Turkish Studies*, 7(1), 19-35.
- Demir, T. Ve Güleç, İ. (2015). ABD uyruklu öğrencilerin A1 düzeyinde Türkçe ünlü sesletiminde karşılaştıkları sorunlar, Koç Üniversitesi örneği. *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 120-134). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı II. Cilt* içinde (s. 286-292).
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Güneş, F. (2016). Türkçenin öğretim üstünlükleri ve zenginlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 93-114.
- İbili, Z. (2015). Selanik Aristoteles Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karahan, L. (2010). *Türkçede söz dizimi (15. Baskı)*. Ankara: Akçağ.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Laně, T. (2001). Çek Cumhuriyeti'nde Türkçe öğretimi. *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Sempozyumu* – 25-26 Ekim 2001. 4 Eylül 2020 tarihinde <http://www.turkeogretimi.com/yabanc%C4%B1lara-t%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%B6%C4%9Fretimi/%C3%A7ek-cumhuriyetinde-t%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%B6%C4%9Frenimi> adresinden erişildi.

- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching (second edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Mavaşoğlu, M. ve Tüm, G. (2010). *Türkçenin yabancı dil (TYD) olarak ğretiminde Çukurova niversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm nerileri*. 1 Eylül 2020 tarihinde http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkcenin_tabanci_dil_ogretimi_cukurova.pdf Web adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan eviri, eviri Editörü: S. Turan)*. Ankara: Nobel.
- Subaşı, D. A. (2010). Tmer’de yabancı dil olarak Türkçe ğrenen Arap ğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- TİKA Annual Report 2019 [PDF Belgesi]. 16 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.tika.gov.tr/upload/2020/06/FAAL%C4%B0YET%20RAPORU%20%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE/TIKAFaaliyet2019ENGWebKapakli.pdf> Web adresinden erişildi.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa’da Türkçe ğretiminin sorunları ve çözüm nerileri. *Dil Dergisi*, (134), 31-48.
- Yıldırım, A., şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 10. Baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, . (2004). *Evaluation of the Turkish Language Teaching Program for Foreigners at Minsk State Linguistic University in Belarus: A Case Study*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, F. (2014). An investigation into students’ Turkish language needs at Jagiellonian University in Poland. *Academic Journals*, 9(16), 555-561.
- Yunus Emre Enstitüsü 2018 Faaliyet Raporu [PDF Belgesi]. 16 Ağustos 2020 tarihinde https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2018_faaliyet_raporu_rev_02_db_16072020.pdf Web adresinden erişildi.

Bakü Slavyan Üniversitesi Öğrencilerinin Türkiye Türkçesinin Öğreniminde Karşılaştığı Sorunlar Üzerine

*Ziyafet GASIMOVA**

Öz. Türkiye`de dilbilimciler arasında en önemli gündem konularından biri de yabancılara Türkiye Türkçesi öğretimi konusudur. Bu konu araştırmacılar arasında ister teorik isterse de pratik olarak bir hayli incelenmiş, tartışılmış ve hala da incelenip tartışılmaktadır. Fakat dilbilimciler tarafından günümüzde Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretim sorunları yabancılara Türkiye Türkçesinin öğretimi sorunları kadar ilgi görülmemiştir.

Lehçeler arasındaki farklılıklar, eklerdeki farklılıklar, telaffuz farklılıkları, alfabe farklılıkları, terim farklılıkları, Rusçanın etkisinden kaynaklanan farklar Türk soylulara Türkçe öğretimi süresince dikkat edilmesi gereken hususlar sayılmaktadır. Türkiye Türkçesi öğrenimi gören öğrencilerde bu hususlar üzerinde durmak öğretimi yapan öğretmenlerin başlıca görevidir. Bakü Slavyan Üniversitesinde Uluslararası İlişkiler ve Bölge Uzmanlığı (Türkiye) bölümü mevcuttur. Burada sadece Türkiye Türkçesi değil, Türkiye`nin tarihi, siyaseti, kültürü, ekonomisi, yani bütün alanlarıyla Türkiye öğretilmektedir. Burayı bitirenler Türkiyeşinaslar olarak isimlendirilir. Bu Türkiyeşinasların eğitiminde Türkiye Türkçesinin öğretimi önemlidir. Öğretim zamanı çeşitli sorunların olmaması mümkün değildir. Tarafımızdan yapılan çalışmada bu sorunların bir kısmı tespit edildi ve sorunların çözüm yolları araştırıldı. Yapılan bu çalışmada şu verilerden yola çıkılmıştır: 1.

Kompozisyon, 2.Dikte, 3. Okuma anlama, 4. Metin Aktarma, 5. Diyalog kurma, 6.Cümle kurma. Araştırmanın verilerini sağlayan çalışmalar okunmuş, sonraki aşamada yapılan hatalar ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi hataları, anlatım bozuklukları biçiminde gruplandırılmıştır. Örneğin: Ses bilgisi “Ben bundan on yıl önce karateye başladım (C. Müşfiq “On Yıl Öncesi ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili sözcük karate olacaktır. 1921 Ana Yasası (E.Fariz “1921 Anayasası” isimli dikte çalışmasından). “ Altı çizili sözcük Anayasası olacaktır. Anlatım bozukluğu Neden bu kadar güvenli konuşuyorsunuz? Hocam! (Toğrul Edilov “Futbol Maçında” diyalog çalışmasından)-Altı çizili sözcük özgüvenli olacaktır. Kaynak olarak Bakü Slavyan Ünivrrsitesi öğrencilerin pratik çalışmaları esas alınmıştır. Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi sorunları üzerinde durmak Türk dünyasında ortak dil ve alfabe oluşturmaya teşebbüs eden dilbilimcilere önemli görev oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Türkçesi, Bakü Slavyan Üniversitesi, dilbilgisi, anlatım bozuklukları.

On the Problems Faced By the Students of Baku Slavic University during learning Turkey Turkish Language

Abstract. One of the most actual issues for linguists in Turkey is teaching Turkey Turkish to foreigners. This issue has been analysed, discussed both theoretically and practically and is still being studied by researchers. However, the researchers have not paid as much attention to the problems of teaching Turkey Turkish to Turkish origin people as they paid attention to teaching to foreigners. The dissimilarities among dialects and the variances in suffixes, pronunciation, alphabet, as well as the differences arising from the Russian influence, are considered to be the points that need to be taken into consideration during Turkish teaching to Turkish origin people. The instructors who teach the learners of Turkey Turkish language should take these points as their main duties. One of the departments of Baku Slavic University is the Department of International Relations and Regional Specialization (Turkey). One can study here not only Turkey Turkish but also history, politics, culture, economy and all other areas of Turkey. The graduates from this department are called as Turkiyeshinas (an expert for Turkey). The teaching of Turkey Turkish language is important in the education of these Turkish experts. It is not possible to avoid various problems during the instruction process. Some of these problems were determined in the study carried out by us and the solutions to the problems were investigated. This study is based on the following information: 1. Essay, 2. Dictation, 3. Reading comprehension, 4. Transferring text,

* Bakü Slavyan Üniversitesi, Azerbaycan, decel2002@yahoo.com

5. Establishing dialogue, 6. Making sentences. The studies providing the data of the research were read, and in the next stage, the mistakes were grouped as phonetics, morphology, syntax errors, and expression errors. For example: Phonetics Ben bundan on yıl önce karateye başladım (From the essay written by C. Mushfig, titled as “Me Ten Years Before and Ten Years After”). The underlined word should be written as karate. 1921 Ana Yasası (from E.Fariz's dictation work “1921 Constitution”). The underlined word should be written as Anayasası. Expression disorder Neden bu kadar güvenli konuşuyorsunuz? Hocam! (from Toğrul Edilov's dialogue practice “At the Football Match”). The underlined word should be written as özgüvenli. The practical works of the students of Baku Slavic University were taken as the source. For the linguists who attempts to establish a common alphabet, it is extremely significant to pay attention to the problems of teaching Turkey Turkish language to Turkish origin people.

Keywords: Turkey Turkish, Baku Slavic University, grammar, expression disorders

1. GİRİŞ

İnsanlar arasında iletişim aracı olan dil Doğan Aksan'a göre bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kişi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. İnsan açısından bakınca, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirler (Aksan, 1998:11).

İnsanlar arası iletişimi ve bireyin toplumla bütünleşip kendini ifade edebilmesini sağlayan en önemli araç olan dil, bireye düşünce üretebilme, düşüncelerini dışa vurma, bilgi edinme, geleceğe yön verme, hayatını sürdürme gibi birçok açıdan yardımcı oluyor (Özbay, 2010:94)

Dilin ortaya çıkışı toplu halde yaşamının bir sonucudur. Önceleri, insanlar el, kol, gövde, baş, yüz işaretleriyle anlaştıkları sanılıyor. Dilin doğuşu ile ilgili ileri sürülen pek çok teori vardır:

-Ses Taklidi Teorisi

-Atla veya Puh-Puh (Ünlem Teorisi)

-İş Teorisi

-Psikolojik Teorisi (Yalçın, 2001:10).

Dilin ana dil, madde dili, yazı dili, konuşma dili, özel dil, yapma dil, argo gibi türleri ve ağız, şive, lehçe, gibi alt kolları mevcuttur, (Erdoğan, 1-5 .s.).

Türkler tarafından konuşulup yazılan dil Türkçedir. Türkler, hangi coğrafyada yaşıyorlarsa Türkçe bu bölgelerde kullanılmaktadır. Türkçenin bir alt kolu olan Türkiye Türkçesi, Cumhuriyetin ilanıyla gelişimini farklı bir yönde hızlandırmıştır.

Ural-Altay dil ailesine mensup, yapı bakımından eklemeli bir dil olan Türkçe, dünyada en çok konuşulan diller arasında yer almaktadır. Türkiye'nin özellikle son yıllarda uluslararası alanda artan ekonomik, siyasi ilerlemelerine paralel olarak Türkçeye olan rağbet her geçen gün artmaktadır. Türkçeye artan bu rağbet Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla geçmişte üniversite bünyelerinde kurulan Türkçe

öğretim merkezlerine ilave olarak, bugün birçok özel kursu, derneği, enstitüyü karşımıza çıkarmaktadır (İpek, 2015:759).

Türkiye`de dilbilimciler arasında en önemli gündem konularından biri de yabancılara Türkiye Türkçesi öğretimi konusudur. Bu konu araştırmacılar arasında ister teorik isterse de pratik olarak bir hayli incelenmiş, tartışılmış ve hala da incelenip tartışılmaktadır. Fakat dilbilimciler tarafından günümüzde Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretim sorunları yabancılara Türkiye Türkçesinin öğretimi sorunları kadar ilgi görülmemiştir.

Lehçeler arasındaki farklılıklar, eklerdeki farklılıklar, telaffuz farklılıkları, alfabe farklılıkları, terim farklılıkları, Rusçanın etkisinden kaynaklanan farklar Türk soylulara Türkçe öğretimi süresince dikkat edilmesi gereken hususlar sayılmaktadır. Türkiye Türkçesi öğrenimi gören öğrencilerde bu hususlar üzerinde durmak öğretimi yapan öğretmenlerin başlıca görevidir.

1.1. Araştırmanın Konusu

Bakü Slavyan Üniversitesinde Uluslararası İlişkiler ve Bölge Uzmanlığı (Türkiye) bölümü mevcuttur. Burada sadece Türkiye Türkçesi değil, Türkiye`nin tarihi, siyaseti, kültürü, ekonomisi, yani bütün alanlarıyla Türkiye öğretilmektedir. Burayı bitirenler Türkiyeşinaslar olarak isimlendirilir. Bu Türkiyeşinasların eğitiminde Türkiye Türkçesinin öğretimi önemlidir. Öğretim zamanı çeşitli sorunların olmaması mümkün değildir. Tarafımızdan yapılan çalışmada bu sorunların bir kısmı tespit edildi ve sorunların çözüm yolları araştırıldı.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın yapılmasında amaç öğrencilerin Türkiye Türkçesi derslerinde başarı durumunu ölçme, sorunları tespit etmek ve sorunlara çözüm yolları aramaktır

2. YÖNTEM

Araştırmada Bakü Slavyan Üniversitesinin öğrencilerinin I.ve II. yarıyıl boyunca Türkiye Türkçesi derslerinde yazdıkları pratik çalışmalarda yapılan hatalardan yola çıkılmıştır. Kompozisyon, dikte, okuma anlama, metin aktarma, diyalog kurma, cümle kurmada öğrencilerin başarı durumu ayrı ayrılıkta değerlendirilmiştir.

2.1. Evren Örneklem

Bakü Slavyan Üniversitesinin Bölge Uzmanlığı (Türkiye) bölümünün I., II, sınıf öğrencileri esas alınmıştır.

2.2 Verilerin Toplanması

Yapılan bu çalışmada şu verilerden yola çıkılmıştır:

1. Kompozisyon

2. Dikte
3. Okuma Anlama
4. Metin Aktarma
5. Diyalog kurma
6. Cümle kurma

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın verilerini sağlayan çalışmalar okunmuş, aşağıdakiler tespit edilmiştir:

Kompozisyon: Kompozisyon çalışması II sınıf 15 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Kompozisyon konusu: Azerbaycan Türkiye İlişkilerinde Yapmak İstediklerim

Süre:30 dakika

Öğrencilerin yaptıkları hatalar:

Yazım Kuralları ile ilgili hatalar:

Dahada-daha da, güclenmektedir-güclenmektedir, Azerbaycanada-Azerbaycan`a da, sağlımasını-sağlamasını, mücadile-mücadele, Büyük tecrübe-büyük tecrübe, Türkiyenin-Türkiye`nin, Azerbaycana`da-Azerbaycan`a da, birazda- biraz da, o kadarda –o kadar da, aktiv-aktif, sosyal-sosyal, örf enene- örf anane, hemdeki-hem de ki, bir çok-birçok, Kafkasiyanın-Kafkasya`nın, türkçeden-Türkçeden, dayanacaklarda-dayanacaklar da, brakan-bırakan, kata bilirler-katabilirler, müttefiqler-müttefikler, gittikçe-gittikçe, devlettir-devlettir, ede bilirler-edebilirler, bir birine-birbirine, avrupayla- Avrupa`yla, ilerlemişdiler-ilerlemişlerdi, irelilemektedir-ilerilemektedir, sergileyemessin- sergileyemezsin, atdığı-attığı.

Satırdan satıra geçirme:ask-eri/aske-ri

Anlatım bozuklukları:

Bu ilişkiler zaman öttükçe dahada güclenmektedir- Bu ilişkiler zaman geçtikçe daha da güclenmektedir (Edilov Toğrul).

Ekonomik alanda Azerbaycan zaten iyi milli gelire göre dünyanın 37 ülkesiyiz (Edilov Toğrul). Cümle içerik ve cümle yapısı bakımından yanlıştır.

Terörle mücadelede Büyük tecrübesi olan Türkiyenin Azerbaycana`da var olan ama birazda gelişmesini arzu ettiğim katkılar sağlımasını isterim -Terörle mücadelede büyük tecrübesi olan Türkiye`nin Azerbaycan`a sağladığı katkılarının daha da çoğalmasını isterim (Edilov Toğrul).

Ülkemizin ekonomisi o kadarda güçlü olmadığı için harici faktörler ekonomimizi aktif olarak etkiliyor- Ülkemizin ekonomisi güçlü olmadığı için yabancı faktörler ekonomimizi çabuk etkiliyor (Edilov Toğrul).

Bu iki devletin hem coğrafi, hem örf-enene, hemdeki bir çok bayramları birleştirir- Bu iki devleti hem coğrafisi, hem örfleri hem de ki birçok bayramları birleştirir (C. Müşfig).

Bu kardeşlik hem siyasi hem kültürel hem de soykökümüzün birliği bakımından aynıdır-Bu kardeşlik hem siyasi hem kültürel birliğe hem de soy birliğine dayanmaktadır (Rehimov Elgiyar).

Eğitimin türkçeden Azericeye daha yakın öğrenim yollarını geliştirdi-Eğitimin Türkiye Türkçesinden Azerbaycan Türkçesine daha yakın öğrenim yollarını geliştirdim (Rehimov Elgiyar).

Bunlarla yanaşı ilm, ictimai, sosyal ve diğer alanlarda birge yaptıkları işler faydalı olacaktır-Bunlarla beraber ilmi, sosyal ve diğer alanlarda birlikte yaptıkları işler faydalı olacaktır (M.Mahmud).

1/16, 1/8, ¼ finallerinde çıkış etmişler-1/16, 1/8, ¼ finallerine katılmışlar (Kerimov Babek)

Bildiğimiz gibi Azerbaycan-Türkiye devletleri iki devlet bir millet kurgusu altında uzun süredir kardeşlik yapıyorlar. Bu kardeşlik üzerine uzun süredir ki bir çok anlaşmalar, kontaklarda bulunuyorlar-Bildiğimiz gibi Azerbaycan-Türkiye devletleri “Bir millet iki devlet” ilkesi altında uzun süredir kardeşlik ilişkilerini devam ettiriyorlar. Bu kardeşlik üzerine uzun süredir birçok alanlarda işbirliği yapmaktadırlar (Qehremanov Nurlan).

Ben diplomat olsam en başta bu ilişkileri düzeltirim- Ben diplomat olursam en başta bu ilişkileri düzeltirim (Qehremanov Nurlan).

Dikte: Dikte çalışmasında daha çok birinci sınıflara uygulanan bir çalışma olsa da öğrencilerin öğrenim bilgilerini kontrol etmek için üniversitemizde ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere da uygulanmaktadır. Bu yüzden 15 kişilik bir grupta yer alan II. Sınıf öğrencilerine önceki sene öğrenim bilgilerini kontrol etmek için dikte çalışması yapıldı. Öğrenciler Bölge Uzmanlığı (Türkiye) bölümünün öğrencileri olmalarından dolayı çalışma konusu da ihtisaslarına uygun verilmiştir. ”1921 Anayasası” isimli bir konu seçilmiş ve öğrencilere öğretmen tarafından okunmuştur. Öğrenciler yazım kurallarıyla ilgili genellikle aşağıdaki hataları yapmışlardır:

1. Büyük ve küçük harflerin yazılımu:

Azerbaycan Türkçesinde farklılık gösterdiğinden öğrenciler karıştırıyorlar. Örneğin: Bir dikte çalışmasında Osmanlı Devleti birleşmesi bütün öğrenciler tarafından Azerbaycan Türkçesindeki gibi Osmanlı devleti biçiminde yazılmaktadır.

20 ocak 1921-de yerine 20 Ocak 1921`de; mlli mücadele dönemi yerine Millî Mücadele dönemi; 20 nisan 1924-de yerine 20 Nisan 1924`te; cumhuriyyet yerine Cumhuriyet; Kuvvetler Birliği sistemi yerine kuvvetler birliği sistemi; Milli Egemenlik ülkesi yerine millî egemenlik ülkesi; bu Anayasa geçiş

şartlarına... yerine bu anayasa geçiş şartlarına; Ülke millî irade ile Meclis tarafından yöneltilmekteydi yerine Ülke milli irade ile meclis tarafından yöneltilmekteydi; türkçe yerine Türkçe; Demokratik nitelik yerine demokratik nitelik; Devletin Kuruluşunu sağlayan yerine devletin kuruluşunu sağlayan şekilde olmalıdır.

2. Kesme işaretinin (`) konulması:

Kesme işareti ile ilgili yılların ve kurul adlarının yazılmasında hatalar dikkat çekiyor.

Örn. 1921`de yerine Azerbaycan Türkçesindeki gibi 1921-de yazılmaktadır.

TBMM-dir yerine TBMM`dir; Osmanlı devletinin yerine Osmanlı Devleti`nin; 1921 Anayasa`sı yerine 1921 Anayasası; dini İslamdır yerine dini İslam`dır şeklinde olmalıdır.

3. Birleşik kelimelerin yazılımı

Birleşik kelimelerin öğrenciler tarafından yanlış yazılması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkar. Örn: “1921 Anayasası” kelimesi öğrenciler tarafından “1921 Ana Yasası” olarak yazılmıştır

4. Uzatma işaretinin (^) konulması:

Öğrenciler genellikle uzatma işaretini kullanmamaktadırlar. “hâkim” yerine “hakim”, “millî” yerine “milli”

5. Sert ve yumuşak ünsüzlerin karıştırılması:

Örn: “devam ettiği” yerine “devam ettiği”, “1923`te” yerine “1923`de” yazılmıştır.

6. Virgüllerin konulması:

1921 Anayasa`sı Türkiye Büyük Millet Meclisi`nde yapılan uzun görüşmelerden sonra 20 ocak 1921-de kabul edildi -1921 Anayasası, Türkiye Büyük Millet Meclisi`nde yapılan uzun görüşmelerden sonra 20 Ocak 1921`de kabul edildi.

Milli egemenlik ilkesini esas alan anayasa ülkenin içinde bulunduğu savaş şartlarını ve acil ihtiyaçlarını karşılamak üzere kısa bir metne sahiptir- Millî egemenlik ilkesini esas alan anayasa, ülkenin içinde bulunduğu savaş şartlarını ve acil ihtiyaçlarını karşılamak üzere kısa bir metne sahiptir.

Milli iradeyi millet adına tek yetkili organın TBMM olduğu belirtilmekteydi- Millî iradeyi millet adına tek yetkili organın, TBMM olduğu belirtilmekteydi.

7. *Ile`nin kullanımı:*

Biçimi ile ilgili-biçimiyle ilgili; yönetilmekte idi-yönetilmekteydi

8. *Harf hataları:*

Cumhuriyet-Cumhuriyet, metine-metne, birliyi-birliği, orqanın-organın, egemenliyin-egemenliğin, metndir- metindir.

Dikte çalışmasında öğrenciler daha çok büyük ve küçük harflerin yazılımlında hatalar yapmışlar.

Okuma anlama: Bu çalışma II. Sınıf 15 kişilik bir grupla yapılmıştır. “Topkapı Müzesi” isimli bir metin (F.Türkmen, 2009:183) 1 kez öğretmen ve 2 kez öğrenciler tarafından okunmuş ve hemen anlatımı yazılı olarak istenmiştir. Öğrenciler bu metini akılda tutmalarında çok zorlandıklarını belirtmişler. Tam puan alan öğrenci yoktur. Konuyu anlatımda bütün öğrencilerin eksikleri vardır. Ayrıca yazım kuralları ve anlatım bozuklukları ile ilgili çeşitli hatalar yapmışlardır. Onların bazılarını şöyle örnek verebiliriz:

Yazım Kuralları:

Gezirmekdi-gezirmekti, bir kaç-birkaç, alman-Alman, bakışda-bakışta, sevdiyi-sevdiği, bizanslılar-Bizanlılar, aşıkdi-aşıktı, ondanda güzel-ondan da güzel, amma-ama, Sultan Ahmet Cami` sine-Sultan Ahmet Camisi` ne, İstanbula-İstanbul` a, Urfaya-Urfa` ya, Kayseriye-Kayseri` ye, amma-ama, Sultan Ahmet cami-Sultan Ahmet Cami, imperator-imparator, kuşatdığı-kuşattığı, klavuzluk-kılavuzluk, göstere biliriz-gösterebiliriz.

Satırdan satıra geçme: müzesi-nde/müzesin-de

Tırnak eksikliği:

Ahmet: İstanbul ilk bakışta insanı büyüler- Ahmet: “İstanbul ilk bakışta insanı büyüler” (C.Müşfig).

Virgül eksikliği:

Ahmet yıllardan beri yaz aylarında kılavuzluk yapıyordu- Ahmet, yıllardan beri yaz aylarında kılavuzluk yapıyordu (Eliyev Ümit)

Anların Bozuklukları:

Ben önceleri Ayasofya eşsiz bir sanat eseri sanırdım meğer Sultan Ahmet ondan da muhteşem bir esermiş- Ben önceleri Ayasofya`yı eşsiz bir sanat eseri sanırdım. Meğerse Sultan Ahmet ondan da muhteşem bir esermiş (Cabbarlı Afik).

Ama turistin en çok sevdiyi yer hazine odağıydı-Ama turistin en çok sevdiği yer hazine bölümüdür (Cabbarlı Afik).

O İstanbula aşiktir-O, İstanbul` a aşiktir (Kerimov Babek).

Sonra “Ben Ayasofya`yı eşsiz bir sanat eseri biliyordum ama Sultan Ahmet camisi” ondan daha güzelmiş.- Sonra “Ben, Ayasofya`yı eşsiz bir sanat eseri biliyordum ama Sultan Ahmet camisi ondan

daha güzelmiş” –dedi (C.Müşfig). Cümle tamamlanmamış, tırnaklar yanlış konulmuş, virgül eksikliği var.

Burda padişahların tahtları, mücevherleri turistin ruhuna okşadı- Burada padişahların tahtları, mücevherleri turistin ruhunu okşadı (C.Müşfig).

Hazine bölümünde çok hoşlandı sonrasa onu Topkapı Müzesinin Kuzey-batı terasına getirdi- Hazine bölümünden çok hoşlandı. Sonra ise onu Topkapı Müzesinin kuzeybatı terasına getirdi (Edilov Toğrul).

Okuma Anlama çalışmasında öğrenciler sertlik ve yumuşaklığı ayırt edememe, kesme işaretlerinin yerini koyamama, anlatım bozuklukları ile dikkat çekiyor.

Metin Aktarma: Metin aktarma çalışması I. Sınıf 20 kişilik bir gruba uygulanmıştır. “Mektup arkadaşım” isimli metin (F.Türkmen, 2009:10) öğrenciler tarafından aktarılmış, öğrencilerin yaptıkları hataları aşağıdaki şekilde tespit edilmiştir:

Pul-marka: Bazı öğrenciler pul kelimesini para olarak algılamış ve olduğu gibi yazmışlar. Marka olarak aktarılması gerekir.

Ansiklopedi -Ansiklopediya, ensiklopediya: Bir kısım öğrenci ansiklopedi kelimesini *ansiklopediya*, bir kısım öğrenci *ensiklopediya* olarak aktarmıştır. *Ensiklopedya* olması gerekir.

Çok çeşitli kitaplar-çok çeşiddə kitablar, müxtəlif kitablar: *Çok çeşitli kitaplar* öğrenciler tarafından *çok çeşiddə kitablar*, *müxtəlif kitablar* olarak aktarılmıştır. *Müxtəlif kitablar* olması gerekir.

“Müzik dinlemeyi, spor yapmayı ve yazı yazmayı çok seviyormuş” cümlesi çeşitli şekilde aktarılmıştır:

Musiqi dinləməyi, idman etməyi (bazıları “eləməyi” yazmış), yazı yazmağı çox severmiş-Mahnıya qulaq asmağı, idman eləməyi, yazı yazmağı çox sevərmiş-Musiqiyə qulaq asmağı, idmanla məşğul olmağı, yazı yazmağı çox xoşlayır.

“Musiqiyə (mahnı) qulaq asmağı, idmanla məşğul olmağı, yazı yazmağı çox sevirmiş” biçiminde aktarma daha doğrudur.

Diyalog kurma: Diyalog genellikle birinci sınıflarla yapılan pratik çalışmadır. Sınav sorularında da çıkar. Bu çalışmada 10 kişilik bir gruba farklı zamanlarda diyaloglar verilmiş ve bazı diyaloglar bireysel, bazı diyaloglar ise iki öğrenci tarafından grup çalışması olarak hazırlanmıştır. *Hobi, Akrabalarla Karşılaşma, Evimiz ve Semtimiz, Yarın Ne Yapacaksın?* gibi konular yer alır. Genellikle yazım kuralları hatası yapılmıştır:

Hobi diyalog

Kitab okumaq-kitap okumak, seyr etmek- seyretmek, boş vaxtlarımda-boş vakitlerimde, bende iyi- ben de iyi, varmı- var mı, arasıra-ara sıra, tanışdımıza-tanıştığımızı, olarakmı olarak mı, diyilmi-değil mi, bir çok, birçok.

Nasi bi hobi-Nasıl bir hobi?, Hayır ben o, hobini çok sevdiğim için hiç de zor gelmiyor-Hayır, ben o hobiyi çok sevdiğim için hiç de zor gelmiyor.

Akrabalarla Tanışma diyalog

Meraba-merhaba; Ne iyi etdinizde geldiniz bende size uzun süredir uğramak istiyordum-Ne iyi ettiniz de geldiniz, ben de size uzun süredir uğramak istiyordu; Şükürler olsun iyiyiz, şükürler olsun iyiyiz (Memmedova Sevinç).

Geçmi dönürüz-Geç mi dönürüz.Konuşa-Konuşa dedemlere yetişdik-Konuşa konuşa dedemlere yetişdik (Şahverdiyeva Mirsalam)

Nərdən gəlirsən Amca Nereden geliyorsun, amca? Hiç işden geliyordum, dedim sizedə urayım-Hiç işten geliyordum. Dedim size uğrayım (Elvin)

Hadi gidelim, bir bardak çay içelim-Hadi gidelim. Bir bardak çay içelim; Sen nereye gidiyorsun.-Sen nereye gidiyorsun?(Elvin)

Evimiz Səmtimiz

Bende iyi. Ben Antalyada sen?-Ben de iyi. Ben Antalya`da, sen?

Ben eskiden İstanbulda oturuyordum şimdi buraya yani Antalyaya taşındım- Ben eskiden İstanbul`da oturuyordum, şimdi buraya yani Antalya`ya taşındım (Elvin).

Yarın Ne Yapacaksın? (Grup çalışması)

Nicat Salmanov / Zaur Umarov (hatalı kısımlar)

Z-Henüz fena değilim? Sen nasılsın (Henüz fena değilim. Sen nasılsın?)

N-Ne yapayon? (Ne yapıyorsun?)

Z-Uyumaya çalışırım_ama uyuyamıyorum. (Uyumaya çalışıyorum ama uyuyamıyorum.)

N-Neden? Rahatsızımı ettim? Yarın ne yapıyorsun? Boşmusun? (Neden? Rahatsız mı ettim? Yarın ne yapıyorsun? Boş musun?)

N-Ne iş öyrene bilirmiyim? (Ne iş öğrenebilir miyim?)

Z-Tabi ya. kız arkadaşım ile akşam yemeyine çıkacaktım. (Tabii ya. Kız arkadaşım ile akşam yemeğine çıkacaktım).

N-Tamam benimde 5 den sonra işim vardı. (Tamam. Benim de 5`den sonra işim vardı)

Tamerlan /Şahversiyev Mirsalam (hatalı kısımlar)

M-İyim sağol (İyiyim, sağ ol). Bende 2 fazla sinemaya bilet var. Gelmek ister misin? (Bende sinemaya 2 fazla bilet var. Gelmek ister misin?). Zaurada deriz. Oda gelir (Zaur`a da deriz. O, da gelir). Filmin

isminin “Son takla” olduğunu söylersem severde, gelirde (Filmin isminin “Son Takla” olduğunu söylersem sever de, gelir de).

Cavad/Sevinç (Hatalı kısımlar)

S-Geçinib gidiyoruz işte (Geçinip gidiyoruz işte)

C- Dün sinemaya gidecektik neden haber çıkmadı senden? (Dün sinemaya gidecektik. Neden senden haber çıkmadı?) Yarına bir planım yok (Yarına bir planım yok).

S-Tamam, Yarın ben seni arayacağım (Tamam, yarın ben seni arayacağım)

C- Amma telefonunu sarjetmeyi unutma (Ama telefonu sarj etmeyi unutma)

Zaur Eliyev/Elvin Mustafazade

E-Merhaba Zaur, İyiyim sen nasılsın (Merhaba Zaur. İyiyim, sen nasılsın?)

Z-Şükürler olsun, Yarın işin varmı? (Şükürler olsun, yarın işin var mı?). Bende maça gitmek için arkadaş arıyordum, benle gidermisin? (Ben de maça gitmek için arkadaş arıyordum, benimle gider misin?)

E- Oooo. Sahimi? Haberim yoktu, iyiki söyledin (Oooo! Sahi mi? Haberim yoktu, iyi ki söyledin)

Çok nadir cümle bozukluğu ile karşılaşmaktayız:

Beni ata binmek daha iyi hissettiriyor. Aynı zamanda da sağlık açısından iyi ata binmek - Ata binmek kendimi daha iyi hissettiriyor. Aynı zamanda da ata binmek sağlık açısından iyidir (S.Murad, *Hobi* isimli diyalog çalışmasından)

Gideyim ben-ben gideyim (Cavad, *Akrabalarla karşılaşma* isimli diyalog)

Ben son zamanlarda işlemiyorum- Ben son zamanlarda çalışmıyorum.

Cümle kurma: II.sınıfta okuyan 10 kişilik bir gruba 15 kelime verilmiş, 20 dakika içinde cümle kurmaları istenmiştir. Amaç öğrencilerin Türkiye Türkçesine ne kadar hâkim oldukları tespit etmek, yazım kurallarında, anlatım bozukluklarında, cümle yapılarındaki hataları göstermektir. Kelimeler şunlardır:

Bitkisel, boşboğazlık, sinirsel, bağımsızlık, köpürmek, üye, zaaf, aralıksız, ihtiyar, bahane, arkeolojik, gölge, evren, toplumsal, topuz.

Cümle kurmada en fazla yanlış şu kelimelerdedir: Sinirsel, bitkisel, köpürmek, arkeolojik.

Sinirsel:

Hoca öğrencilere çok sinirsel davrandı (Rehmanov Nurlan)-Hoca öğrencilere sinirli davrandı.

Hocam bize karşı sinirsel davrandı (Kerimov Babek)- Hocam bize karşı sinirli davrandı.

Bizim komşumuz çok sinirsel insandı (Eliyev Ümid)- Bizim komşumuz çok sinirli insandı.

Onun artık sinirsel hücreleri bütün olanlara dayanmıyordu (M. Mahmud)- Onun sinir hücreleri artık bütün olanlara dayanmıyordu.

Yaptığı kötü bir şeydi, ama o kadar sinirsellik de doğru değildir (İbrahimli Ceyhun)- Yaptığı kötü bir şeydi, ama o kadar sinirlilik de doğru değildi.

Bitkisel:

O bizim hastanede bitkisel yöntemle tedavi olunuyordu (Eliyev Ümid)- O, bizim hastanede bitkisel ilaçlarla tedavi olunuyordu.

Bitkisel hayat insan sağlığı için çok faydalıdır (Rehimov Elgiyar)- Bitkisel hayat insan sağlığı için çok tehlikelidir.

Arkadaşım hastanede bitkisel yöntemle tedavi olunur (Kerimov Babek)- Arkadaşım hastanede bitkisel ilaçla tedavi olunuyor

Köpürmek:

Bu olay sonucu ile yerli əhali köpürləndi (Rehmenov Nurlan)- Bu olay sonucu yerli nüfus köpürdü.

Ağabeyim annemi öyle bir sınırlendirdi ki, annem, hırsından köpürüyordu (Hüseynova Metanet)- Ağabeyim annemi öyle bir sınırlendirdi ki annem, sinirinden köpürüyordu

Arkeolojik:

Dün sınıfarkadaşımınla müzede arkeolojik parça bulduk (Eliyev Ümid)- Dün sınıf arkadaşımınla müzede arkeolojik parça gördük.

Yukarıdaki cümlelerden anlaşıldığı gibi öğrenciler kelimelerin anlamlarını tam kavrayamadan cümleler kurmuşlar ve bu da anlatım bozukluğuna yol açmıştır. Ayrıca öğrenciler anlatım bozukluğu, gramer kuralları ile ilgili aşağıdaki yanlışları yapmışlardır:

Türkiye diğer devletlerle verdiği bağımsızlık mücadelesi barışla sonuçlandı- Türkiye'nin diğer devletlerle verdiği bağımsızlık mücadelesi barışla sonuçlandı (ek eksikliği)

Yalnız-yanlış, çok-çok, terk etdim-terk ettim, üğeler-üyeler, kesdirmişdik-kestirmiştik, ferziyeler-farazyeler (varsayımlar), uyumuşduk-uyumuştuk, kazanmışdır-kazanmıştır.

Öğrencilerin kurduğu cümlelerdeki yazım kuralları hataları genellikle Azerbaycan Türkçesi karıştırılarak yapılmıştır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada Bakü Slavyan Üniversitesinin Bölge Uzmanlığı (Türkiye) bölümünün I., II, sınıf öğrencilerinin I.ve II. yarıyıl boyunca Türkiye Türkçesi derslerinde yazdıkları pratik çalışmalarda yapılan

hatalardan yola çıkmıştır. Kompozisyon, dikte, okuma anlama, metin aktarma, diyalog kurma, cümle kurmada öğrencilerin başarı durumu ayrı ayrılıkta değerlendirilmiş ve şu sonuçlara varılmıştır:

-Ses bilgisi yanlışları (imla hataları , yazım kuralları, noktalama işaretleri). Şekil bilgisi yanlışları. Cümle bilgisi yanlışları. Anlatım bozuklukları yanlışları.

- Yanlışların çoğunluğu Azerbaycan Türkiye, Türkmen Türkçelerinin benzerlikten dolayı karıştırılarak yapılan yanlışlardır. Bu yanlışların yapılma sebebi öğrencilerin lehçeler arasındaki farkı pek algılayamama, öğrendikleri lehçelerin çok kolay olduğunu düşünme ve yapılan hataları önemsiz olarak görmeden kaynaklanır. Öğrenciler arasında en çok yapılan hatalar:

- da, de`nin ayırımı

-Büyük ve küçük harflerin ayırımı

-Kesme işaretinin konulması

-Uzatma işaretinin konulması- Sert ve yumuşak ünsüzlerin karıştırılması

-Birleşik kelimelerin yazılması

-Virgül eksikliği

-Anlatım bozuklukları

Yukarıda belirtilen hatalar Türkiye üniversitelerinde Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümünde Azerbaycan Türkçesi derslerini alan öğrencilerin de çalışmalarında görülür. Buna sebep Yabancılar İçin Türk dili çalışmalarının yetersiz olması, Türk Soylulara Türk Lehçelerinin Öğretimi ile ilgili çalışmaların yapılmamasıdır.

Bakü Slavyan Üniversitesinde bu hata ve yanlışları önlemek için öğrencilerle çeşitli çalışma yöntemleri denenmektedir. Bu çalışmaları şöyle sıralayabiliriz:

Grup Çalışması: Öğrenciler farklı gruplara ayrılır ve her gruba kısa süreyle farklı konularda diyaloglar verilir ve öğrenciler tarafından hazırlanıp sunulur. . Öğrencilere iyi alıştırma olsun diye çok hata yapabilecekleri dikte çalışması yazdırılır ve kağıtlar öğrencilere dağıtılarak kontrol edilir. Öğrenciler birbirlerinin hatalarını bulur ve bu hatalar sınıfta tahtaya yazılır ve değerlendirme yapılır.

Cümle Kurma: Çeşitli kelimeler verilir. O kelimelerle ilgili cümle yapılır.

Deyim ve Atasözleri: Öğrencilere deyim ve atasözleri verilir. Açıklanması istenir.

Paragraf Çalışması: Yarım kalmış paragraflar öğrencilere verilir ve tamamlanması istenir.

Test Çalışması: Bir gruba Türkiye Türkçesi ile ilgili testler okunur ve doğru cevapları o an istenir.

Terim Çalışması: Çeşitli alanlarla ilgili terimler öğrenciler verilir ve açıklanması istenir.

Kompozisyon Çalışması: Çeşitli konular verilir ve öğrenciler kısıtlı süreyle kompozisyonu hazırlar.

Okuma Anlama Çalışması : Öğrencilerin hiç sevmediği bir çalışmadır. Bir metin 1 kez öğretmen ve 2 kez öğrenciler tarafından okunur ve hemen anlatımı yazılı olarak istenir.

Film İzleme Çalışması: Öğrenciler Türkiye Türkçesinde bir film izler ve film bittikten sonra onu Türkiye Türkçesiyle özetler, kendi fikirlerini bildirir.

Metin Aktarımı Çalışması: Öğrenciye metin verilir. Metin aktarılır. Her cümle öğrenciler tarafından okunmaya başlar. Değişik aktarımlar üzerinde durulur.

Gramer Çalışması: Öğrencilere metin verilir. Ve o dönemin gramer konuları metin üzerinde çalışılır.

Slayt çalışması: Türkiye ile ilgili bir konu hazırlanır, öğrenci tarafından sunulur.

Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi sorunları üzerinde durmak Türk dünyasında ortak dil ve alfabe oluşturmaya teşebbüs eden dilbilimcilere önemli görev oluşturmaktadır.

Kaynakça

Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.

Erdoğan, R. (2011). *Yüksek Öğretim İçin Türk Dili ve Kompozisyon*. Bursa: Marmara Kitabevi Yayınları.

Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkmen, F. (2009). *Yabancılar İçin Türkçe*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Yalçın, C. (2001). *Türk Dili ve Kompozisyon Planlı Konuşma ve Yazma Sanatı*. Ankara: Emel yayıncılık.

İpek, S. (2015). "Polonya`da Türkçe Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazılı anlatımda Yaşadığı sorunlar ve Çözüm Yolları". *X. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*. Ankara.

Yabancı Uyruklu Ortaöğretim Öğrencilerine Türkçe Eğitimi İle İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

*Songül ÖZEL**

ÖZ: Bu çalışma yabancı uyruklu lise öğrencilerinin Türkçe eğitimi alırken yaşadıkları zorlukları incelemek amacıyla yapılmıştır. Verilerin toplanmasında Yabancı Uyruklu Ortaöğretim Öğrencilerine Türkçe Eğitimi İle İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri (yabancı uyruklu öğrenciler için), ayrıca idareci ve öğretmenler için de Yabancı Uyruklu Ortaöğretim Öğrencilerine Türkçe Eğitimi İle İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri adlı anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS v24.00 paket programı kullanılmış, frekans dağılımları ve hipotezlere göre kullanılan analiz yöntemine ait tablolar ilgili bölümlerde verilerek yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, yabancı uyruklu öğrenciler, eğitim.

CHALLENGES AND SOLUTION SUGGESTIONS REGARDING TURKISH TEACHING TO FOREIGN SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Abstract. This study was conducted to examine the difficulties of foreign high school students while studying Turkish. In the collection of the data, the Difficulties and Solution Suggestions for Foreign Secondary Education Students (for foreign students), and a questionnaire called Difficulties Encountered in Turkish Education for Foreign Secondary Education Students and Solution Suggestions for administrators and teachers. In the analysis of the data, the SPSS v24.00 package program was used, and the tables of the analysis method used according to frequency distributions and hypotheses were given and interpreted in the relevant sections.

Keywords: Turkish, foreign students, education, language.

* Meb-Sivas Bilsen, Türkiye, songul-ozel@hotmail.com

1. GİRİŞ

İnsanların tarih boyunca değişik amaç ve biçimlerde farklı dil öğrendikleri bilinmektedir. Bireyin başka bir toplum içinde hayatını sürdürmek zorunda kalması, kendi kültürel değerlerini diğer dilleri konuşan insanlara aktarma isteği veya onların kültürel değerlerini öğrenme merakı ve bunun yanında hem bireysel hem de kurumsal olarak ticaret, siyaset, askerlik, bilim, sanat, çalışma, turizm, eğitim, kültür, haberleşme alanlarında ikili-çoklu olmak üzere türlü ilişkiler kurup yürütebilmeleri için anadillerinden başka dilleri öğrenme gereksinimi duymuşlardır (Demircan, 1990).

1.1 Dil Nedir?

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 anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (Ergin, 1989:3). Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri, dolayısıyla bir toplumu oluşturmaları söz konusu olamayacağından, dil bu açıdan da önemlidir; bir topluluğu topluma dönüştürür. 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 getirir (Aksan, 1979:13). Her edebi eser konu edindiği cemiyetin, bedii fikir, duygu, kabul ve davranışların dünyasını, bir nispet dahilinde yansıtır (Tural, 1991:27). Dilin milli olmasının bir başka ölçüsü, nesiller arasında bağ kurmasıdır. Dil, din, gelenekler gibi değerlerle nesilleri birbirine bağlanmayan topluluk, zamanla millet olmaktan çıkar.” (Ercilasun, 1984:102). Dil, kültürün zaman ve mekân boyutlarında aktarılmasını ve zenginleştirilmesini sağlayan temel mekanizmadır (Güngör, 1991:214).

1.2 Dil Öğretim Yöntemleri

Dil öğretiminde kullanılan yöntemler farklı yazarlar tarafından farklı isimler altında ele alınmışlardır. Buna karşın bilinen belli başlı dil öğretim yöntemleri şu şekilde sıralanabilir:

Dil bilgisi-Tercüme Yöntemi, Doğrudan Yöntem, Okuma Yöntemi, Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi, İşitsel-Dilsel Yöntem, Görsel-İşitsel Yöntem, Doğal Yaklaşım, Bilişsel Yöntem, Toplu Fiziksel Tepki, Sessiz Yol Öğretimi, Topluluk İle Dil Öğretimi, Telkin Yöntemi, İletişimsel Dil Öğretimi, Seçmecî Yöntem.

Dil bilgisi-Tercüme Yöntemi

Richards ve Rodgers'in Approaches and Methods in Language Teaching başlıklı çalışmasından aktarılan bilgilere göre dil bilgisi-tercüme yöntemi dil öğretiminde dil bilgisinin kazanılmasına ve teknik olarak da tercümenin kullanılmasına dayanmaktadır.

Dil Bilgisi-tercüme yöntemi hala yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen hiçbir destekçisi yoktur. Teorisi olmayan bir yöntemdir. Onu haklı çıkarmaya, dilbilim, psikoloji ya da eğitsel teori ile bağdaştırmaya çabalayan hiçbir çalışma bulunmamaktadır.

Doğrudan Yöntem

19. yüzyılın sonlarına doğru reformcuların dikkati dil öğreniminin doğal prensiplerine yönelmiştir. Bu yöneme inananlar, anlam doğrudan sergileme hareket ile yansıtıldığında sınıfta tercüme ve anadil kullanılmaksızın bir yabancı dilin öğretilebileceğini ileri sürmekteydiler. Bir dil en iyi şekilde sınıfta etken bir biçimde kullanılarak öğretilirdi. Sınıfta dil bilgisi kurallarının açıklanmasına odaklanan analitik süreçler kullanmaktansa, öğretmenlerin sınıfta yabancı dilin doğrudan ve kendiliğinden kullanımı teşvik etmeleri sayesinde öğrenciler dil bilgisi kurallarını kendileri çıkarabileceklerdi. Konuşma telaffuza gösterilen sistemli bir yaklaşımla başlıyor, yeni kelimeleri öğretmek için bilinen kelimeler, mim, sergileme ve resimler kullanılabilirdi. Doğrudan yöntem her ne kadar öğretme teknikleri açısından yenilikler sunsa da eksiksiz bir metodolojik temele oturmamaktadır. Hedef dilin sınıfta sürekli kullanımına önem verirken pek çok konuya da yanıt verememektedir.

Okuma Yöntemi

İngiliz ve Amerikalı eğitimciler tarafından yirmili yıllarda oluşturulan bu yöntem, Stern'in Fundamental Concepts of Language Teaching adlı çalışmasından Türkçe'ye aktarılan bilgilere göre, dil öğretiminin hedefini uygulamada yararlı olma hedefiyle bilinçli olarak sınırlayan bir öğretim teorisidir. Kullanılan teknikler daha önceki yöntemlerde geliştirilen tekniklerden çok da farklı değildir. Dil bilgisi-tercüme yönteminde olduğu gibi dil öğretiminde ana dilin kullanımına bir yasak getirmemiştir.

Sözel Yaklaşım, Durumsal Dil Öğretimi

Bu yaklaşım İngiliz uygulamalı dilbilimciler tarafından 1930'lu yıllarla 1960'lı yıllar arasında geliştirilmiştir. Ancak 1980'li yıllarda pek az dil öğretmeni sözel yaklaşım ya da durumsal dil öğretimi terimlerini tanımaktadır. Her ne kadar bu iki terim de bugün kullanılsa da sözel yaklaşımın etkileri uzun süreli olmuştur ve bugün de hâlâ kullanılmakta olan ders kitaplarının ve başarılı kursların oluşturulması bu yaklaşıma göre gerçekleştirilmiştir. Tarihçe 1920'li yıllardan itibaren Palmer, Hornby ve diğer uygulamalı dilbilimciler seçme (kelime ve dilbilgisel içeriğin seçilmesi), sıralama (içeriğin düzenlenmesini ve sıraya konulmasını sağlayan prensipler) ve sunu (konuların kurs içinde sunulması ve uygulanması için kullanılan teknikler) prensiplerini içeren yöneme yaklaşımı geliştirmişlerdir.

İşitsel-Dilsel Yöntem

Bu yöntemin apayrı bir öğretim yöntemi ve büyük bir etki olarak görüldüğü dönem oldukça kısa olmuştur. Sadece 1959'dan 1966'ya kadar sürmüştür. Bu dönemin başından itibaren hız kazanmasına

rağmen sürekli eleştirilmiştir. sonuçta 1970 yılına gelindiğinde teorik ve pragmatik yönlerden ciddi biçimde eleştirilmiş ve yeni bir yöne duyulan gereksinim gitgide daha fazla dile getirilir hale gelmiştir. Moulton tarafından listelenen beş slogana dayanmaktaydı. Bunlar: Dil yazma değil, konuşmadır. Dil o dili ana dili olarak konuşanların konuştuğu, ya da bizim onların konuşmaları gerektiğini düşündüğümüz şey değildir. Diller birbirinden farklıdır. Dil bir alışkanlıklar topluluğudur. Dil hakkında öğretme, dili öğret.

İşitsel-Görsel Yöntem

Yöntem Fransa'da Guberina and Rivenc tarafından yönetilen bir grup tarafından ellili yıllarda geliştirilmiştir. Stern'in Fundamental Concepts of Language Teaching adlı çalışmasından Türkçeye aktarılan bilgilere göre yöntemin temel özelliği; görsel olarak sunulan bir senaryonun, öğreneni anlamlı cümleler ve içerikler içine katan temel araçları sağlamasıdır. Diyalog olayının tamamen ele alınmasının yanı sıra, her bir ders, teyp ve film ile diyalog sunusunun içeriğinde olan bir kalıp ya da kalıplar grubunun alıştırmalarını yapan bir miktar dil bilgisi tekrarı içerir. Dil bilimsel özelliklerin yanı sıra fonolojik özelliklerin alıştırmaları yapılır. Dilsel açıklamalara önem verilmez. İşitsel-dilsel yöntemde olduğu gibi okuma ve yazma geciktirilir, ama zamanla vurgulanır hale gelirler.

Doğal Yaklaşım

1977'de California'da İspanyolca öğretmekte olan Tracy Terrell "Doğal Yaklaşım" adını verdiği yeni bir dil öğretim felsefesi ile ilgili ana hatları sunmuştur. En aşırı şekli ile bu yöntem öğretmen tarafından sağlanan monologların öğrenci ile öğretmen arasında soru-yanıt alışverişine dönüşmesini içermektedir ve bunların tümü de yabancı dildeydi. Konuşmaya büyük ölçüde pantomim eşlik etmekteydi. Bu pantomimin, dikkatli dinlemenin ve büyük miktardaki tekrarın yardımı ile öğrenci çeşitli eylem ve nesnelere belirgin ses kombinasyonları ile bağdaştırır hale gelmekte ve sonunda yabancı kelimeleri ya da cümlecikleri üretir hale gelmekteydi. Konuşma diliyle yeterince karşı karşıya kalınmadıkça, öğrenciye yabancı dil yazılı formda sunulmamaktaydı.

Bilişsel Yöntem

Bu teori ya da yöntem bazıları tarafından "uyarlanmış, güncel bir dil bilgisi-tercüme yöntemi" olarak yorumlanmaktayken bazıları da onu uyarlanmış, güncelleştirilmiş bir doğrudan yöntem olarak görmektedirler. İşitsel-dilsel yöntem gibi bilişsel yöntem de dilbilim ve psikolojiye dayanma çabasıdadır. Davranışbilim ve yapısal dilbilimi reddederek dönüşümsel dilbilgisinde ve bilişsel psikolojide kendine yer arar. Bilişsel yöntem altmışlı yıllarda dilbilim ve psikolinguistikte Chomsky tarafından başlatılan teorik oluşumu yansıtır.

Seçmecî Yöntem

Sözlük anlamı ile Seçmecî/Eklektik Yöntem “Dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin özelliklerini, örneğin hem dilsel-ışitsel hem de iletişimsel öğretim tekniklerini kullanma çabası için getirilen bir terimdir. Bu metot öğrencileri aktif kılan, öğrencilerde dile karşı ilgi uyandıran, göze ve kulağa aynı anda hitap edebilen, sıkıcı olmayan, dramatizasyon tekniğine sıkça başvuran bir metottur. Görsel-ışitsel araçlardan kaset, televizyon, video, tepegöz ve bilgisayar gibi çağdaş eğitim araçlarından da yararlanmak bu metodun en önemli özelliklerinden biridir. Seçmecî yöntem dil öğrenen kişinin beraberinde getirdiği özelliklerin önemini vurgulaması açısından değer taşımaktadır. Ancak bu yaklaşımın uygulanabilmesi için çeşitli yöntemlerden teknikleri bir araya getirecek kişilerin bu yöntemleri çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu da konuyu öğretmen yetiştirme konusuna getirmektedir. Yoğun ve kapsamlı bir öğretmen yetiştirme programına gereksinim vardır.

Toplu Fiziksel Tepki

Toplu fiziksel tepki (TRP: Total Physical Response) konuşma ile eylemin birlikteliği çevresinde oluşturulmuş bir dil öğretim yöntemidir. Dili fiziksel aktivite yoluyla öğretmeyi amaçlar. California’daki San Jose Üniversitesi’nde psikoloji profesörü olan James Asher tarafından geliştirilen yöntem gelişme psikolojisi, öğrenme teorisi ve insan pedagojisinin yanı sıra Harold ve Dorothy Palmer tarafından 1925’te önerilen dil öğretme süreçlerini de içeren çeşitli alanlara dayanmaktadır. Bu öğrenme teorisi boyutu için Asher oldukça etkili üç öğrenme hipotezine dayanmaktadır:

1. Dil öğrenimi için özel bir doğal biyo-program mevcuttur ve bu da birinci ve ikinci dil gelişimi için en iyi yolu tanımlar.
2. Beyin lateralizasyonu beynin sol ve sağ yarımkürelerindeki farklı öğrenme işlemlerini tanımlar.
3. Baskı (etkili filtre) öğrenme eylemi ile öğrenilecek şey arasına girmektedir; baskı ne kadar az ise öğrenme de o kadar fazladır.

Sessiz Yöntem

Bu yöntem öğretmenin sınıfta olabildiğince sessiz olması ve öğrencilerin olabildiğince fazla üretimde bulunmasını yöreklendirme temeline dayanır. Sessiz yöntem Caleb Gattegno tarafından oluşturulan bir yöntemdir. Gattegno, “cuisenaire çubukları” adı verilen renkli tahtalara olan ilgiyi yeniden canlandırması ve ilk okuma safhalarının öğretilmesi için seslerin özel renklerle kodlandığı “Words in Color” (Renkli Kelimeler) ile tanınır. Sessiz yöntem Gattegno’nun yabancı dil öğrenimi alanındaki girişimciliğinin simgesidir. Sessiz yöntemin unsurları, özellikle de renkli tabloların ve renkli cuisenaire çubukların kullanımı, Gattegno’nun daha önceleri okuma programları ve matematik programları tasarlayıcısı olarak edindiği tecrübelerden doğmuştur.

Telkin Yöntemi

Telkin yöntemi Bulgar Psikiyatrist-Eğitimci Georgi Lozanov tarafından geliştirilmiş bir yöntemdir. Lozanov'un "akla ve/veya bilince dayalı olmayan etkilerin sistematik incelenmesi ile ilgilenen bir bilim" olarak tanımladığı telkin biliminin önerilerinden türemiştir. Telkin yolu ile öğrenme iddialı bir yöntemdir. Telkin yöntemi deneylerinin yapıldığı koşulları tam tanıması, başarılı sınıf uygulamalarının tam tanıması kadar güçlüdür.

İletişimsel Dil Öğretimi

1970'li yıllarda dil öğretimi programlarında yer edinmeye başlayan iletişimci yaklaşım, toplumbilim, ruhbilim ve edim bilim çalışmalarının dilbilim ilkeleriyle işlenmesinden ortaya çıkan dil öğretim modellerinin bütünüdür. Dilin bir iletişim aracı olduğu kuramı iletişimci yaklaşımın başlangıç noktasını oluşturur. İletişimsel dil öğretimi insancıl, iletişimin karşılıklı etkileşimine öncelik tanıyan bir öğretim yaklaşımı arayanlara hitap etmekteydi. İletişimsel yaklaşımın hızla kabul edilip uygulamaya konulmasının nedeni onun İngiliz dil öğretimi çevrelerinde hemen gelenekselleşmesi, önde gelen İngiliz uygulamalı dilbilimcilerden, yayıncılardan ve çeşitli kurumlardan destek görmesidir. (<http://www.turkcede.org/dil-ogretim-yontemleri/644-yabanci-dil-ogretim-yontemleri.html>, erişim tarihi, 10/12/2017)

1.3 Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihî Seyri ve Bugünkü Durumu

Ülkemize bilindiği üzere çeşitli sebeplerle gelmiş öğrenim gören çok sayıda yabancı uyruklu lise öğrencileri var. Bu öğrencilerin ülkemize uyum sağlayabilmeleri için Türkçe'yi öğrenmeleri gerekiyor. Biz bu projemizde ülkemizde bulunan yabancı uyruklu öğrencilere dilimizi öğretebiliyor muyuz, ne tür zorluklarla karşılaşılıyor ve bu problemlere nasıl çözüm önerileri sunabiliriz konularını irdeliyoruz. Üniversitelerde bulunan yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda birçok tez çalışması yapılmıştır. Ancak ülkemizdeki liselerde bulunan yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir tez çalışması ne yazık ki bulamadık.

Yabancılara Türkçe'nin öğretimi konusunda yazılan ilk eser, Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074 yılları arasında yazmış olduğu Divânu Lûgati't-Türk'tür. Yabancılara Türkçe öğretiminde ikinci büyük eser, Ali Şir Nevâî'nin 15. yüzyılda yazdığı Muhâkemetü'l-Lûgateyn'dir. Farsça ile Türkçe'nin karşılaştırıldığı bu eser, Türkçe'de ilk ad bilim ve anlam bilim eseri olarak tarihe geçmiştir. Kaşgarlı Mahmut ve Ali Şir Nevai'nin Türkçeye hizmetleri çok büyüktür. Batılı anlamda dil biliminin kurucusudurlar. Yaptıkları çalışmalar Türk eğitim tarihinde gerek yöntem gerekse içerik bakımından önemli bir yere sahiptir. Bize düşen görev de, bu yöntem ve teknikleri çağımızın araç-gereçleri ile zenginleştirerek uygulamaya dönüştürmektir.

Avrupa milletlerinin siyasi ve ekonomik sebeplerle Türkçe'ye önem verdikleri görülmektedir. Fransa 1699'da her üç yılda bir 6-9 yaşlarındaki çocuklardan birkaç tanesini Türkçe öğrenmek üzere İstanbul'daki Katolik papazlarının yanına göndermeye karar vermiştir. Bu çocuklar ileride Osmanlı devletinde Fransa'nın elçileri ve tercümanları olacaklardı. (Bu çocuklara dil oğlanı adı verilmiştir.) Fransa'nın Türk diline karşı gösterdiği bu ilgi 18. Yüzyılda Hollanda, İngiltere, Avusturya ve Rusya gibi ülkelere de sıçramıştır. III. Selim devrinde kurulan Kara Harp Okulunda (1793) öğrencilere hem Türkçe hem de Batı dilleri öğretilmekteydi.

Yabancılara Türkçe'nin öğretimi 1960'lı yıllarda tekrar önem kazanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi işini modern anlamda yapan ilk önemli kurum ise Ankara Üniversitesinde kurulan TÖMER dil öğretim merkezidir. Daha sonra kurulan Ege TÖMER, Gazi TÖMER ve Bolu İzzet Baysal TÖMER gibi kuruluşlarla yaygınlaşmaya başlayan yabancılara Türkçe öğretimi işi birtakım özel dersanelerde de yürütülmektedir. Bütün bu çalışmalar doğal olarak yöntem ve teknik tartışmalarını da gündeme getirmektedir. Bundan sonra yapılması gereken ise bu alanda yeni eserler ortaya koymak ve Türkçe'nin çok daha yaygın olarak kullanılması için çalışmalara hız vermektedir.

1.4 Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler:

- a. Dil Öğretiminin Planlanması
- b. Dört Temel Beceriyi Dikkate Alma
- c. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme
- ç. Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma
- d. Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu
- e. Öğrencileri Aktif Kılma.
- f. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma
- g. Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma

1.5 Yabancılara Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler

- a. Kullanılan Dilin Öğretilmesi
- b. Telâffuza Önem Verme
- c. Öğrencilerin Bildiği Kelimelere Dayanarak Yeni Cümleler Kurma
- ç. Öğrencilere Öğrendiklerini Uygulama İmkânının Verilmesi

- d. Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması
- e. Öğrencinin Kendini Yazılı ve Sözlü İfade Edebilmesi
- f. Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi
- g. Hem Bireysel Çalışmalara Hem de Grup Çalışmalarına Gereken Ölçüde Yer Verilmesi
- ğ. Dersi Sıkıcı Olmaktan Kurtaracak Çeşitli Uygulamalara Yer Verilmesi
- h. Öğretilmeyenlerin Sorulmaması
- ı. Öğrencinin Öğreneceği Kadar Bilgi Verilmesi
- i. Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışların Anında Düzeltilmesi
- j. Yöntemin Belirlenmesi (Barın, 2004).

1.6 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ortaöğretimde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe eğitimi alırken yaşadıkları sorunları tespit etmek, onlara daha iyi bir Türkçe eğitimi nasıl verilir çözüm önerileri sunmak. Ayrıca okulda onlarla iletişim halinde olan okul idarecileri ve öğretmenlerin de bu öğrencilerle yaşadıkları sıkıntıları ve çözüm önerilerini sunmak.

1.7 Problem

Ülkemize son yıllarda başka ülkelerden çeşitli sebeplerle çok sayıda yabancı uyruklu öğrenciler gelmektedir. Bu öğrencilerin gerek okulda gerekse çevrelerinde düzgün ilişki kurmaları için Türkçeyi iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu durumda bu öğrencilere Türkçeyi kolaylıkla nasıl öğretebiliriz sorusu gündeme gelmiştir. Ortaöğretimde okuyan onlarca yabancı uyruklu öğrencilere dil konusunda yardımcı olabilmesi ve öğrencilerin öğretmenler ve arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurması açısından bu proje önem arz etmektedir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenirken hangi problemlerle karşılaştıklarını ortaya çıkarması açısından projemiz önem arz etmektedir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçeyi nasıl öğrenmişlerdir?
- 2- Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorluklar nelerdir?

- 3-Yabancı uyruklu öğrenciler buldukları okulda Türkçe eğitimi alıyorlar mı?
- 4- Yabancı uyruklu öğrencilerin aldıkları Türkçe eğitimi yeterli mi?
- 5- Yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunu derslerini nasıl etkiliyor?
- 6- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için il milli eğitim yöneticilerinden beklentileri nelerdir?
- 7- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrenebilmeleri için okul idareci ve öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?
- 8- Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerle nasıl iletişim kuruyor?
- 9- Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerle ders işlerken hangi zorlukları yaşıyor?

2. YÖNTEM

2.1 Evren-Örneklem

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sivas merkezde yaşayan ve ortaöğretim öğrencisi olan 80 öğrenci ve ortaöğretimde görevli 50 öğretmen oluşturmaktadır.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Eğitimi İle İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri (öğrenciler için) ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Eğitimi İle İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri (öğretmen ve idareci için) adlı kişisel anketler kullanılmıştır. Anketler uygulanırken gerekli açıklamalar yapılmıştır. Anketin doldurulması 5 dk sürmektedir. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Eğitimi İle İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri (Öğrenciler için) anketi yapıldı. Kişisel Bilgiler anketinde öğrencilerin cinsiyet, yaş, hangi ülkeden niçin geldiklerini, Türkçe bilip bilmediklerini vb. değişkenleri sorgulayan 19 soru yer almaktadır.

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Eğitimi İle İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri (öğretmen ve idareci için) olmak üzere iki anket yapıldı. Bu ankette öğretmen ve idarecilerin okullarında yabancı uyruklu ortaöğretim öğrencileriyle nasıl iletişim kurdukları, bu öğrencilerle ders işlerken hangi zorluklar yaşadıklarını, onlara daha iyi Türkçe eğitimi vermek için neler yapılacağı hakkında görüşleri ve önerilerini vb. değişkenleri sorgulayan 7 soru yer almaktadır.

2.3 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS v24 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Bulgulara yönelik frekanslar, yüzdeler ve diğer betimsel bilgiler tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Tablo-1.1: Y.U.Öğrencilerin cinsiyetiniz nedir, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

Cinsiyet	f	%
Kız	24	30,0
Erkek	56	70,0
Toplam	80	100,0

Tablo-1'e bakıldığında erkek öğrencilerin %70, kız öğrencilerin ise %30 oranında olduğu görülmüştür.

Tablo-1.2: Y.U.Öğrencilerin yaş seviyeniz nedir, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

Yaş	f	%
14	12	7,5
15	21	6,3
16	27	13,8
17	9	42,5
18	8	30,0
Diğer	3	3,8
Toplam	80	100,0

Tablo-2'de öğrencilerin yaş oranları şu şekildedir: 14yaş %7,5, 15 yaş %6,3, 16 yaş %13,8, 17 yaş %42,5, 18 yaş %30,0, diğer ise %3,8. En çok 17 yaş grubu öğrenci bulunmaktadır.

Tablo-1.3: Y.U.Öğrencilerin sınıf seviyeniz nedir, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

Sınıf Seviyesi	f	%
9	39	48,8
10	21	26,3
11	6	7,5
12	14	17,5
Toplam	80	100,0

Tablo1.3'e bakıldığında sınıf seviyeleri şöyledir: 9.sınıf seviyesinden 39 öğrenci %48,8, 10.sınıf seviyesinden 21 öğrenci %26,3, 11.sınıf seviyesinden 6 öğrenci %7,5, 12.sınıf seviyesinden 14 öğrenci %17,5 şeklindedir.9.sınıf öğrencilerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Tablo-1.4: Y.U.Öğrencilerin hangi ülkeden geldiniz, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Suriye	6	7,5
Irak	5	6,3
İran	11	13,8
Afganistan	34	42,5
Diğer	24	30,0
Toplam	80	100,0

Tablo-1.4 incelendiğinde Suriye'den gelen öğrenci %7,5, Irak'tan gelen öğrenci %6,3, İran'dan gelen öğrenci 13,8, Afganistan'dan gelen öğrenci %42,5, diğer ülkelerden (Gana, Kafkasya, Yemen, Tanzanya, Gine, Etiyopya, Madagaskar, Endonezya, Burkino Faso, Çad, Kazakistan, Nijerya, Kenya, Pakistan, Sri Lanka, Uganda) gelen öğrenci %30 oranında olmuştur. En çok Afganistan'dan öğrenci gelmiştir.

Tablo-1.5: Y.U.Öğrencilerin Türkiye'ye gelme sebepleriniz nedir, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Eğitim-öğretim	34	42,5
Ülkemdeki savaş	40	50,0
Ülkemdeki ekonomik sıkıntı	5	6,3
Ailemin işi gereği	1	1,3
Toplam	80	100,0

Tablo-1.5'te öğrencilerin Türkiye'ye gelme sebepleri şu şekilde sıralanmıştır: Eğitim-öğretim 542,5, ülkemdeki savaş %50,0, ülkemdeki ekonomik sıkıntı %6,3, ailemin işi gereği %1,3. En çok ülkemdeki savaş seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo-1.6: Y.U.Öğrencilerin Türkiye hakkında bilginiz var mı, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Bilgim vardı	22	27,5
Az bilgim vardı	32	40,0
Bilgim yoktu	26	32,5
Toplam	80	100,0

Tablo-1.6'ya bakıldığında %27,5 evet bilgim vardı, %40,0 az bilgim vardı, %32,5 hayır bilgim yoktu oranları görülmüştür. Az bilgim vardı % 40 diğerlerine göre daha yüksek orandadır.

Tablo-1.7: Y.U.Öğrencilerin Türkiye'ye ne zaman geldiniz, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
0-6 ay önce	31	38,8
6-12 ay önce	7	8,8
1-2 yıl önce	29	36,3
2-3 yıl önce	4	5,0
3 yıldan fazla	9	11,3
Toplam	80	100,0

Tablo-1.7 incelendiğinde; 0-6 ay önce %38,8, 6-12 ay önce %8,8, 1-2 yıl önce %36,3, 2-3 yıl önce %5,0, 3 yıldan fazla %11,3 olduğu tespit edilmiştir. 0-6 ay önce gelenlerin oranı yüksektir.

Tablo-1.8: Y.U.Öğrencilerin anne ve babasının mesleği nedir, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%	Baba mesleği	f	%
Ev hanımı	71	88,8	Çalışmıyor	32	70,0
İşçi	4	5,0	İşçi	27	33,8
Memur	4	5,0	Memur	12	15,0
Diğer	1	1,3	Diğer	9	11,3
Toplam	80	100,0	Toplam	80	100,0

Tablo-1.8 incelendiğinde öğrencilerin annelerin meslekleri oranı şöyledir: Ev hanımı %71, işçi %5,0, memur %5,0, diğer %1,3. Baba meslekleri oranı şöyledir: Çalışmıyor %70, işçi %27, memur %12, diğer %11,3.

Tablo-1.9: Y.U.Öğrencilerin Türkçeyi nasıl öğrendiniz, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Kendi kendime	16	20,0
Okulda	48	60,0
Evde	3	3,8
Kursta	12	15,0
Diğer	1	1,3
Toplam	80	100,0

Tablo-1.9 incelendiğinde Türkçeyi kendi kendine öğrenenlerin oranı %20, okulda öğrenenlerin oranı %60, evde öğrenenlerin oranı %3,8, kursta öğrenenlerin oranı %15,0, diğer %1,3 olduğu görülmüştür. Okulda Türkçe öğrenenlerin oranı daha yüksektir.

Tablo-1.10: Y.U.Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadığınız zorluklar nelerdir, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Zorluk yaşamıyorum	42	52,5
Kaynak kitap bulamıyorum	21	26,3
Türkçe öğretecek öğretmen yok	8	11,3
Zaman ayıramıyorum	10	12,5

Tablo-1.10 incelenmiştir sonuçlar şöyledir: Zorluk yaşamıyorum %52,5, kaynak kitap bulamıyorum %26,3, Türkçe öğretecek öğretmen yok %11,3, zaman ayıramıyorum %12,5. Öğrencilerin büyük çoğunluğu zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo-1.11: Y.U.Öğrencilerin okulda Türkçe eğitimi alıyor musunuz, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Alıyorum	43	53,8
Almıyorum	14	17,5
Kısmen alıyorum	23	28,7
Toplam	80	100,0

Tablo-1.11'e bakıldığında sonuçlar şöyledir: Okulda Türkçe eğitimi alıyorum diyenler %53,8, almıyorum diyenler %17,5, kısmen alıyorum diyenler %28,7. Okulda Türkçe eğitimi alıyorum diyenlerin oranı diğerlerine göre daha yüksektir.

Tablo-1.12: Y.U.Öğrencilerin aldığınız Türkçe eğitimi yeterli mi, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Yeterli	31	38,8
Yetersiz	34	42,5
Kısmen yeterli	15	18,7
Toplam	80	100,0

Tablo-1.12'ye göre örneklem grubunun % 38,8'i aldığım Türkçe yeterli, %42,5'i yetersiz, %18,7'si ise kısmen yeterli cevabı vermiştir. Yetersiz diyenler çoğunluktadır.

Tablo-1.13: Y.U.Öğrencilerin dil sorununun derslerinizi nasıl etkiliyor, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Etkilemiyor	21	26,3
Olumsuz etkiliyor	29	36,3
Kısmen olumsuz etkiliyor	30	37,4,
Toplam	80	100,0

Tablo-1.13 incelenmiştir ve sonuçlar şöyledir: Etkilemiyor % 26,3, olumsuz etkiliyor %36,3, kısmen olumsuz etkiliyor %37,4. Dil sorununun dersleri olumsuz etkilediği görülmüştür.

Tablo-1.14:Y.U.Öğrencilerin okul idaresi ve öğretmenlerden beklentileriniz nedir, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Kurs	47	58,8
Araç-gereç	10	12,5
İlgi	25	31,3
Sosyal etkinlik	17	21,3
Uyum eğitimi	29	36,3
Diğer	7	8,8

Tablo-1.14 incelendiğinde sonuçlar şöyledir: Kurs isteyenler %58,8, araç-gereç isteyenler %12,5, ilgi isteyenler %31,3, sosyal etkinlik isteyenler %21,3, uyum eğitimi isteyenler %36,3, diğer istekleri olanlar %8,8. Kurs isteyenler çoğunluktadır. (Bu soruya çoklu cevap şeklinde cevap verilmiştir.)

Tablo-1.15:Y.U.Öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için il milli eğitim yöneticilerinden beklentileriniz nedir, sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Kurs	52	65,0
Barınma	6	7,5
Burs	48	60,0
Araç-gereç	9	11,3
Ulaşım	14	17,5
Diğer	0	0,0

Tablo-1.15'e göre kurs isteyenler 52 öğrenci, barınma yardımı isteyenler 52 öğrenci, burs isteyenler 48 öğrenci, araç-gereç isteyenler 9 öğrenci, ulaşım yardımı isteyenler 14 öğrenci olarak çoklu cevap vermişlerdir.. Kurs isteyenlerin sayısı yüksektir.

Tablo-1.16: Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle nasıl iletişim kuruyorsunuz sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Türkçe	18	36,0
İngilizce	13	26,0
Arapça	5	10,0
Farsça	1	2,0
İşaret diliyle	8	16,0
İletişim kuramıyorum	5	10,0
Toplam	50	100,0

Tablo-1.16'ya göre öğretmen örneklem grubu sonuçları: %36,0 Türkçe, %26,0 İngilizce, %10,0 Arapça, %2,0 Farsça, %16,0 işaret diliyle, %10,0 iletişim kuramıyorum. Türkçe iletişim kurmaya çalışanlar çoğunluktadır.

Tablo-1.17: Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemeleri derslere nasıl etki ediyor sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Dersimi etkilemiyor	13	26,0
Dersimi olumsuz etkiliyor	25	50,0
Dersimi olumlu etkiliyor	5	10,0
Hiç yoklarmış gibi ders anlatıyorum	7	14,0
Toplam	50	100,0

Tablo-1.17 incelenmiştir. Sonuçlar şöyledir: %26,0 dersimi etkilemiyor, %50 dersimi olumsuz etkiliyor, %10 dersimi olumlu etkiliyor, %14,0 hiç yoklarmış gibi ders anlatıyorum. Dersimi olumsuz etkiliyor oranı yüksektir.

Tablo-1.18: Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ders işlerken hangi zorlukları yaşıyorsunuz sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Zorluk yaşamıyorum	9	18,0

İletişim sorunu yaşıyorum	31	62,0
Öğretim sorunu yaşıyorum	9	18,0
Kültür sorunu yaşıyorum	1	2,0
Toplam	50	100,0

Tablo-1.18'e göre örneklem grubunun zorluk yaşamıyorum diyenlerin oranı %18,0, iletişim sorunu yaşıyorum diyenler % 62,0, öğretim sorunu yaşıyorum diyenler % 18,0, kültür sorunu yaşıyorum diyenler %2,0. İletişim sorunu yaşıyorum diyenlerin oranı çok yüksektir.

Tablo-1.19: Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda neler önerirsiniz sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Alanında uzman kişilerce yapılması	27	54,0
Normal öğretimden farklı ders prog. uygulanmalı	23	46,0
Türkçe öğretimi için yeterince zaman ayrılmalı	28	56,0
Her hangi bir önerim yok	0	0,0
Diğer öneriler	5	10,0

Tablo-1.19'a göre toplam 50 öğretmenden alanında uzman kişilerce yapılması cevabını 27 kişi, normal öğretimden farklı ders programı uygulanmalı diyenler 23 kişi, Türkçe öğretimi için yeterince zaman ayrılmalı diyenler 28 kişi, diğer öneriler 5 kişi işaretlemiştir. Türkçe öğretimi için yeterince zaman ayrılmalı diyenler çoğunluktadır. (Bu soruda çoklu cevap işaretlenmiştir.)

Tablo-1.20: Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda il milli eğitiminden neler yapmasını beklersiniz sorusuna verdikleri cevap istatistikleri

	f	%
Kurs	43	86,0
Uzman öğretici	23	46,0
Türkçe eğitimi araç-gereçleri	24	44,0

Tablo-1.20 incelendiğinde sonuçlar şöyledir: 50 kişilik örneklemden 43 kişi kurs, 23 kişi uzman öğretici, 22 kişi de Türkçe eğitimi araç-gereçleri talebinde bulunmuştur. Kurs talebi çoğunluktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1 Sonuçlar

- 1- En çok 17 yaş grubu 9.sınıf seviyesi yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır.
- 2- Yabancı uyruklu öğrencilerin % 50'lik kısmı ülkelerindeki savaş sebebiyle Türkiye'ye gelmişlerdir. % 42,5 oranla en çok Afganistan'dan gelen yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır.
- 3- Yabancı uyruklu öğrencilerin % 40 oranı Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye hakkında az bilgilerinin olduğunu belirtmişlerdir.
- 4- Yabancı uyruklu öğrencilerin % 38,8'i 0-6 ay önce Türkiye'ye gelmişlerdir.
- 5- Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğunun annesi ev hanımıdır (%88,8); babası ise %70 oranla çalışmıyor.
- 6- Yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir kısmı (% 60) Türkçeyi okulda öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum sevindiricidir.
- 7- Yabancı uyruklu öğrencilerin bugünkü Türkçe seviyelerine baktığımızda az biliyorum diyenlerin oranı %33,8, orta seviyede biliyorum diyenlerin oranı %15, iyi diyenlerin oranı %11,3, çok iyi diyenlerin oranı %6,3, hiç bilmiyorum diyenlerin oranı %5,0. Az biliyorum diyenler çoğunluktadır.
- 8- Yabancı uyruklu öğrencilerin % 48,8'i evde Türkçe hiç konuşmadıklarını, % 46,3'ü bazen Türkçe konuştuklarını belirtmişlerdir.
- 9- Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğu (%53,8) okulda Türkçe eğitimi aldıklarını fakat büyük bir kısmı ise (% 42,5=yetersiz, % 18,7=kısmen yeterli) okulda aldıkları Türkçe eğitiminin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır.
- 10- Yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir kısmı (olumsuz etkiliyor %36,3, kısmen olumsuz etkiliyor %37,4) yabancı dil sorununun derslerini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.
- 11- Yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir kısmı (%58,8) okul idaresi ve öğretmenlerden kurs talebinde bulunmuşlardır.
- 12- Yabancı uyruklu öğrencilerin yine büyük bir kısmı (%65) il milli eğitiminden kurs talebinde bulunmuşlardır.Yine öğretmen ve idarecilerin de % 86'sı il milli eğitiminden kurs talep etmektedirler.
- 13- Yabancı uyruklu öğrencilerin %36,3'lük kısmı uyum eğitimi istemişlerdir.
- 14- Öğretmenlerin % 50'si yabancı uyruklu öğrencilerin derslerini olumsuz etkilediklerini düşünmektedir.
- 15-Öğretmenlerin % 62'si yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir.

16- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yabancı uyruklu öğrencilere farklı öğretim programı ve Türkçe eğitimi için ayrı bir zaman ayrılması görüşündedirler.

17- Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların %58'inde Türkçe kursu verildiği; ancak %42'sinde herhangi

4.2 Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre önerileri şöyle sıralanabilir:

1- Yabancı uyruklu öğrenciler okula başlamadan Türk kültürüne alışabilmeleri için belli bir süre en azından 1-3 ay uyum eğitimi almalıdır.

2- Yabancı uyruklu öğrencilere uyum eğitimi verildikten sonra Türk dili kursu verilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü konuyla ilgili kurs merkezleri açması yerinde bir karar olacaktır.

3- Açılacak Türkçe eğitimi kursunda 3-6 ay süre eğitim verilmelidir. Bu kursa gönüllü Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerini hizmet içi eğitime aldıktan sonra görevlendirme yapılmalıdır.

4- Yabancı uyruklu öğrenciler için düzenlenecek Türkçe eğitimi programında (3-6 aylık eğitim) başarılı olduktan sonra, yabancı uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerle kaynaşması için sınıflarda onlarla eğitime devam etmelidir.

5- Yabancı uyruklu öğrenciler için diğer öğrencilere uygulanan ders çizelgesi ve haftalık ders saatlerinde değişikliğe gidilmeli; bu öğrencilere haftalık ders çizelgesinde haftalık en az 10 (on) saat Türkçe dersi konulmalıdır.

6- Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe Eğitimi verilirken yabancılara Türkçe öğretmek için hazırlanan kaynak kitaplar tedarik edilerek öğrencilere ücretsiz verilmelidir.

7- Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derslere giren branş öğretmenleri bu öğrenciler için, verilebilecek kazanımları belirleyerek ayrı bir ders planı oluşturmalı ve bu öğrencilere ders esnasında görev ve ödevlendirmeler yaparak onların gelişimini takip etmelidir.

8- Öğrencilere okula ve sosyal çevreye uyumunu sağlayacak sosyal etkinlikler yapılmalıdır.

9- Yabancı uyruklu öğrencilerin psikolojik durumları göz önüne alınarak onlara okul ve çevreye uyumları için psikolojik destek verilmelidir.

10- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerisini artırmak amacıyla, evlerinde aile bireyleriyle pratik yapması çok önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin anne, baba ve okul çağı dışındaki kardeşleri için Halk Eğitimi Merkezleri'nde yetişkin-çocuk eğitimi kurslarında Türkçe kursu düzenlenmesi uygun olacaktır.

Kaynakça

- Barın, Erol.(1994). *Yabancılara Türkçenin Öğretimi Metodu*, Dil Dergisi, (Ankara Üniversitesi, Tömer Yayınları, Sayı 17, Mart, s. 53-56
- Ekmekçi, Vedat.(2017). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*, Doktora Tezi, Kayseri.
- Demircan, Ömer.(1990).*Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul, Ekin Eğitim Yayıncılık,
- Barın, Erol.(2004). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler*, Hacettepe Üniversitesi, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Güz, Sayı 1
- Ergin, Muharrem.(1989). *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Yay., İstanbul, s.3.
- Aksan, Doğan.(1979). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yay., Ankara, s.13.
- Ercilasun, A.Bican.(1984). *Dilde Birlik*, Cönk Yay., İstanbul, s. 102.
- Ergin, Muharrem. (1989). *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Yay., İstanbul, s.3.
- Esirgen, Ruhi. (1997). *Eğitim Sorunlarının Çözümünde Teknolojiden Yararlanma, Eğitim Reformunun Temel İlkeleri, Dünya'da ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim* , Sempozyum, 22-23 Ekim.
- Güngör, Nevin.(1991). *Kültür-Eğitim-Dil Üzerine Görüşleri ile Z.Fahri Fındıkoğlu*, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara, s.214.
- Tural, Sadık K.(1991). *Zamanın Elinden Tutmak*, Ecdad Yay., Ankara, s.27.
- Türkçede, “*Dil Öğretim Yöntemleri*”. <http://www.turkcede.org/dil-ogretim-yontemleri/644-yabanci-dil-ogretim-yontemleri.html>. (erişim tarihi, 10/12/2017

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Drama ve Öğretici Yeterlikleri

Ezgi İNAL*

Öz. Drama dil öğretiminde yaparak yaşayarak öğrenmenin sınıfta uygulanabilmesini ve otantik öğrenme süreçlerinin sınıf ortamına taşınabilmesini sağlayan önemli bir araçtır. Drama çalışmalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanabilmesi, sınıf içi uygulamaların yönetilmesi, çalışmaların öğrenme hedeflerine uygun bir biçimde sona erdirilmesi ve öğrencilerin ders içi motivasyonlarının sağlanması gibi sorumluluklar öğreticiye aittir. Bu nedenle son dönemlerde popüler dil öğretim uygulamalarından olan drama çalışmalarında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerin gerçekleştirilebilmesi için alana hâkim, sınıf yönetiminde başarılı, öğrencilerini tanıyan ve iyi gözlem yapabilen; muhakeme becerileri ve iletişim yetenekleri üst düzeyde öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğreticilerin çocuk, genç ve yetişkin olabilen tüm gruplara yönelik uygulayacakları drama çalışmalarını ilgili grubun bilişsel, duygusal ve sosyal durumlarına uygun tercih edebilmeleri ve bütüncül eğitimin hedefleri bağlamında uygulamalar yapabilmeleri için bu alanda bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada drama alanyazın taraması yapılmış, sınıf içi uygulamalar kapsamında öğretmenlerin yeri tartışılmış; öğretmenlere ve Türkçe eğitiminin diğer paydaşlarına önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, Drama, öğretici yeterlikleri, sınıf içi uygulamalar.

Drama And Teacher Competences In Teaching Turkish As A Foreign Language

Abstract. Drama is an important tool that enables learning by doing in language teaching to be implemented in the classroom and to bring authentic learning processes to the classroom environment. Responsibilities such as applying drama activities in teaching Turkish as a foreign language, managing in-class practices, ending activities in accordance with learning goals and ensuring students' in-class motivation belong to the teacher. Therefore, teachers have important responsibilities in drama studies, which is one of the popular language teaching practices in recent years. In order to perform these tasks, should have wide range of knowledge in this field, should be successful in classroom management, know their students needs and can observe the students well. Additionally, high level of reasoning skills and communication skills are needed. Teachers should have some competencies in this field in order to be able to choose drama works for children, young and adult groups in accordance with the cognitive, emotional and social conditions of the relevant group and to be able to apply them in the context of the goals of holistic education. In this study, the literature of drama was scanned, the place of the teachers in the classroom practices was discussed; Suggestions have been made to teachers and other stakeholders of Turkish education.

Keywords: Turkish as a foreign language, drama, instructional competencies, in-class applications

* İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, inalezgi@gmail.com

1. GİRİŞ

Eğitim, 21. Yüzyılda öğrenci odaklı bir yapıya evrilmiş sosyolojik, psikolojik ve bilişsel süreçleri öğrenci odağında mümkün olabilen en nitelikli biçimde ele almayı hedefleyen yeni bir sistem haline gelmiştir.

Eğitimin her aşamasının sorumluluğuna sahip öğreticilerin farklı yöntem ve stratejilerden yararlanmaları eğitimin zenginleşmesi ve öğrencilerin iç dünyalarına ulaşılabilmesi bakımından önemlidir. Hangi yaş grubundan olursa olsun her insanın duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarının karşılanması bakımından öğretmenin gözlemleri, tecrübeleri ve yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Eğitimi “bir kültür eleştirmeni, toplum onarıcısı, toplum düzelticisi, çağdaş bir toplum değiştiricisi olmalıdır. Eğitimi, içinde yaşadığı zamanın iç atılımını elden geldiğince erken sezmeli, zamanı dokumalı, örtük-değerli kımlıtları geliştirmek amacını taşımalı, tüm çabasını zamanına yaraşan yaşam ereklerini çağdaşlarına göstermede ve bu ereklere varmayı olanaklı kılmalıdır. (Adıgüzel, 2019: 29)” Bu bağlamdan hareketle her ne kadar geleneksel yöntemlerden uzaklaşılarak öğretmen odaklı eğitim yerine öğrenciyi esas alan eğitim süreçleri hedeflense de öğrenme sürecinin işleyişi ve kullanılan yöntemlerin tercihi bakımından öğretici eğitimde temel bir unsurdur.

1.1 Eğitim ve Drama

Drama, içinde eylem olan etkinliklerdir (Adıgüzel, 2019). Deneyime dayalı öğrenmedeki kalıcılık dramının temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda drama ile eğitimde kazanımlara yönelik uygulamalar somutlaşır ve bir anlamda öğrenci bakış açısında bilgiler işlenerek anlamlı hale gelir. “Eğitim programı bireyleri istedik yönde davranışların değiştirilmesi ve bu sürecin planlı, düzenli bir şekilde yürütülmesi için hazırlanmaktadır (Çalışan ve Karadağ, 2014).” O halde eğitim programlarında drama çalışmalarına yer verilmesi de oldukça önemlidir.

Drama ile bireyler tiyatral tekniklerden yararlanarak yaşam durumlarına uygun canlandırmalar yaparlar ve bu süreçler grup içi etkileşimleri artırır (San, 2002 akt. Adıgüzel 2019). Böylece yaratıcılık, rol oynama, doğaçlama, taklit gibi alt boyutlar örtük öğrenme stratejileri halini alır ve eğitimde ders içi uygulamalar kapsamında yeniliklerin ortaya konulmasına, üretime, uygulama ve analiz etme gibi özelliklerin ön plana çıkmasına olanak vermekle beraber; her yaş grubuna uyarlanabilir çoğunlukla herhangi bir araç gerektirmemektedir (Adıgüzel, 2019: 72).

Way (1998) çalışmasında dramının öğrenme süreçlerine olan etkisinden söz eder ve hayal gücü olgusunu vurgular. Okul dersi olmaktan ziyade kurgulanmış mantıklı davranışlar bütünü olarak ifade ettiği drama ile öğrencinin sınırlarına girmenin kolaylaşmasından ve ortaya çıkan deneyim paylaşma örneklerinin yeni öğrenmeleri kalıcı halde getirdiğinden söz eder.

Altıparmak (2016) dramının bir öğretim yöntemi olarak ilk kez İngiltere’de ortaya çıktığını ve bugün İngiliz Ulusal Müfredatının gereklerinden biri olduğunu vurguladığı yüksek lisans tezinde öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözümlenici unsurlardan biri olarak dramayı işaret eder. Drama

eğitimle birlikte pek çok alanda kendisine yer bulmuş, bu bağlamda da farklı drama türleri ortaya çıkmıştır. Drama türleri ve amaçları şöyle sıralanabilir (Çalışkan ve Karadağ, 2014: 48):

- Yaratıcı Drama: Bireyler günlük hayatta kesitleri kendi gözlemleriyle canlandırırlar. İçinde yaratıcılık barındırması bakımından değerli ve üretici bir süreçtir. Süreç içindeki yaratıcı eylemler dizisini kapsar. Bu süreç içinde araştıran, anlayan, sorgulayan, merak ve keşfetme isteğini sürekli içselleştirmiş katılımcılar yer alır. (Adıgüzel, 2019: 46)
- Eğitici drama: Önceden planlanmış esnek kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen amaçlı oyunlar, canlandırmalar, süreçlerdir. Kazanımlar ön plana çıkar.
- Psikodrama: Kişilerin iç dünyalarına dair bir tür tedavi yöntemidir.
- Sosyodrama: Toplumsal konulara odaklanılan drama çalışmalarıdır. Sosyal ilişkiler ve iletişim ön plandadır.

Eğitimin hemen her sürecinde kendisine yer bulan ve öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan yaratıcı drama ve eğitici drama türleri eğitim programları içinde yer alan kazanımların doğal süreçler içinde öğrenci tarafından edinilmesini sağlar. Ancak dramanın gerçekleştirilebilmesi ve sürecin iyi organize edilebilmesi için bazı şartlar gerekmektedir. Bu koşullar Çalışkan ve Karadağ (2014) tarafından,

- Çevre
- Yaş
- Süre
- Etkinlik seçimi
- Araç-gereç kullanımı
- Sessizlik
- Dramanın yapısı
- Kullanılan dil olarak belirtilmiştir.

Burada dil öğretiminde drama çalışmaları ile ilgili iki önemli madde diğer maddelere göre biraz daha fazla dikkat çekmektedir: Yaş ve kullanılan dil. Öyleyse uygulanacak eğitici drama ya da yaratıcı drama uygulamalarında uygun dil tercih edilmeli, gurubun yaşı göz önünde bulundurulmalı ve uygulanacak stratejiler bu kapsamda düzenlenmelidir. Ancak drama çalışmaları ile ilgili önemli bir problemde burada bahsetmek uygun olacaktır. Literatürde ya da bazı akademik toplantılarda zaman zaman drama kavramının kavramsal boyutuyla yahut uygulama boyutuyla başka kavramlarla karıştırıldığı, bu çerçevede bazı kavramların birbirinin yerine kullanıldığı; hatta bazen drama ve tiyatro kavramlarının da birbiri yerine kullanıldığı yahut böyle anlaşıldığı görülmektedir. Ancak drama ve tiyatro türü karşılaştırıldığında tekrarlanabilirlik ve sezgisellik bu iki kavramı birbirinden ayıran temel unsurlar

olarak karşımıza çıkmaktadır (Kocadoku, 2005). Diğer karmaşa yaratan kavramların tanımını yapmak çalışmamızın daha sonraki bölümleri için aydınlatıcı olacaktır. Adıgüzel (2019) drama ile ilgili ancak dramadan farklı işleve sahip söz konusu kavramları şöyle tanımlamaktadır:

- Dramatizasyon: Bir oyun metninde yaratıcılığa yer vermeksizin rol yapma sürecidir.
- Dramatik Oyun: Kaynağı gündelik yaşam olan doğaçlama ve rol oynamanın içinde olduğu yapılandırmasız oyunlardır. Taklit ön planda olup bu oyunlarda doğallık vardır. Fakat yaratıcılık geri planda kalır.
- Oyun: Doğrudan yaşantı kaynaklıdır.
- Metaksis: Gerçek yaşam ve kurgu arasında olma durumudur.

Sözü edilen bu kavramlar daha önce sözü edilen drama koşullarının sağlanması anlamında büyük farklılık ve önem taşımaktadır. Sözelimi dramatizasyonda kullanılacak araç-gereç ile eğitici dramanın hedefleri doğrultusunda kullanacağı araç-gereçler aynı değildir. Yine benzer bir şekilde dramatizasyonun sınırları genellikle belli olduğundan ilgili metin hemen her yaş grubunda aynı hedefler doğrultusunda uygulamaya koyulabilmekteyken, yaratıcı drama grubunun yaşı ve yaşam deneyimi ile alakalı olarak sınırlılıkları/sınırsızlıkları bulunabilir. Buradan hareketle özellikle yaratıcı dramanın öğrencilere sunduğu özgür ortamlar ve kendini ifade etmeleri için sunduğu fırsatlar hemen her yaş grubundaki öğrencinin bireysel ve toplumsal olarak iletişim ihtiyacını karşılaması bakımından büyük önem arz etmektedir.

“Uygulayıcıların ve eğitimcilerin daha etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturmak amacıyla gerçekleştirdikleri eğitim yöntemlerinden biri yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama, eğitim öğretim faaliyetlerinde geleneksel yöntemlerin tek başına işe yaramadığı durumlarda kullanılan bir yöntem halini almaya başlamıştır (Balaban, 2019: 84).” Eğitimin artık yapılandırmacı yaklaşımla öğrenciyi derste aktif kılmaya çalıştığını söylemek mümkün olduğundan öğrencinin ders içi süreçlerde deneyimlerinden yararlanarak, yaparak yaşayarak öğrendiği yöntemlerden biri olması ile beraber drama, bugün eğitimin hemen her alanında kullanılmakta ve eğitim süreçlerine olumlu katkıları nedeniyle yoğun ilgi görmektedir.

1.2 Dil Öğretimi ve Drama

Drama, bireylerin sosyal gelişimleri için önemli bir yöntemdir. “Yaratıcı olmak var olan ilişkiler arasında yeni ilişkiler kurmak, özgürce kendini ifade edebilmek, çok yönlü algılamak, kendisinin ve çevresinin farkında olmak yaratıcı dramanın hedeflerindedir. (İsbir Abrekoğlu, 2019: 17)” İletişim ve kendini ifade etme konusunda olduğu gibi, dil becerilerinin gelişiminde de bireylerin kendilerini ifade etmelerine yönelik uygulamalar çerçevesinde olumlu etkileri olan drama, edimsel süreçler yardımıyla dilin iletişimsel boyutunun ön plana çıkarılmasını sağlar ki, bu da dil öğretiminin nihai hedefidir. “Dil öğretiminde drama tekniği orta çağlardan beri uygulanmakta hem hedef dili hem de dilin etkilendiği kültürü tanımda önemli bir rol oynamaktadır (Tüm, 2010: 1899).” Dolayısıyla “Yaratıcı

drama bir yöntem olarak kullanıldığından başka alanların değerlendirme biçimlerini kullanabilir (İsbir Abrekoğlu, 2019: 20)” ve dil öğretimi ile beraber farklı alanların disiplinlerine yönelik unsurlarla harmanlanabilir, dönüştürülebilir. Bu noktadan hareketle yaratıcı drama çalışmalarının genelde dil öğretimine özelde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine entegre edilebilmesi ve öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesine olumlu katkıları söz konusudur. Maden (2010), Türkçe öğretimi ve drama yönteminin amaç birliklerini şöyle sıralamıştır:

- Anlayabilme
- Anlatabilme
- Etkileşim
- Sorumluluk
- Özgüven
- Sözlü ve Yazılı Olarak Bedensel İşaretlerle İletişim
- Estetik-Empatik alışkanlıklar
- Yaratıcı Eleştirel Düşünebilme

Drama, dilde kavramların ve temel özelliklerin öğretilmesi, kalıp sözlerin kullanımı ve kültürel etkileşimlerin sağlanabilmesi bakımından da oldukça kritiktir. Grup içinde gerçekleştirilecek uygulamaların temelinde katılımcıların kendi deneyimlerinin yer alması ve grup içi etkileşimlerde birbirlerine kendi yaşam tarzları, deneyimleri ve hatta kültürleri hakkında bilgi vermeleri; bu sayede kültürel iletişimin de sağlanması oldukça önemlidir. Çünkü dil ve kültür birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak kendisini var etmekte, drama ise bu var olma sürecini desteklemekte hatta bazı durumlarda öğreticilere yardımcı olarak olası problemlere doğal çözümler bulmaktadır. Sözelimi içinde bulunduğu kültür nedeniyle arkadaşlarıyla sınıf içinde diyalog kurmaktan uzak duran bir öğrencinin sınıf içinde drama uygulamaları ile arkadaşlarıyla daha fazla iletişime geçmesi kolaylaşabilmektedir.

Drama uygulamalarının, özellikle de yaratıcı dramanın çıkış noktası “yaratıcılıktır”. Dolayısıyla “yaratıcı düşünme, drama sürecinin merkezinde yer alır. Bu süreçte öğrenciler, edindikleri bilgi ve deneyimler arasında bağ kurmak için özgür olmalıdır (Erdoğan, 2016: 3)”. Bu özgür oluş öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, iç dünyalarındaki duygusal ve düşünsel öğeleri rahatlıkla paylaşabilmeleri için gerekliliktir. Yaratıcı dramada başta çocuk grupları olmak üzere her yaşta katılımcılar iletişim kurma becerisi kazandıkları ve bunu geliştirdikleri için (Adıgüzel, 2019: 47) grup içindeki diğer öğrencilerle etkileşim halinde olmak, bir durumu anlamlandırmak, güven duymak, karar vermek, ekip çalışması yapabilmek, sosyal uyum geliştirmek ve kişilik gelişimine katkı sunmak gibi özelliklerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bütüncül eğitim yaklaşımının bir gereği olarak, yaparak yaşayarak öğrenme, bireysel farklılıklar, günlük yaşama uygunluk, hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması, hedef dil

kullanımına özen gösterilerek, sınıf dışı uygulamalara da açık olmak, kültürel farklılıkları gözetmek dil sınıflarında gerçekleştirilecek drama çalışmaları için önem arz etmektedir.

Yaratıcı drama ve dil çalışmaları öğrencilere zengin girdiler sunarak yaratıcılıklarını artıran ve ders içinde öğrenmiş oldukları bilgileri işleyerek yeni bağlamlar ve söylemler üretmelerini destekleyen etkileşimli süreçler olarak karşımıza çıkar. “Drama bireye, hareketlerin, duyuların, dilin, düşüncenin, iletişim ve duyguların bir araya getirildiği bir sentez sunmaktadır (Calp, 2020).” Otantik süreçlerin sınıf içi uygulamalarla kendine yer bulması da yaratıcı drama ile mümkün olabilir. “Yaratıcı drama çalışmaları dil becerilerinin geliştirilmesi için, uygun eğitim ortamları yaratılmasını sağlar (Erdoğan, 2016: 14).” Bu bağlamda yaşama dair deneyimleri sınıf içi uygulamalarla gerçekleştirebilen dil öğrencileri için drama, “pek çok yönden yabancı dile dair korku ve kaygıyı en aza indirerek tamamlama sürecidir (Siyahlı, 2019: 2)”. Yine farklı bir ülkede yaşayan öğrencilerin yaşayabilecekleri davranış boyutundaki kaygıları için de drama çalışmaları önemlidir. Nacar’ın, bedensel zeka ve drama arasındaki ilişkileri vurguladığı çalışmasından (2020) hareketle bireysel ve toplumsal beden dili unsurlarının drama etkinlikleri ile kavranabilmesi, mevcut kültürün sözsüz iletişim çerçevesinde kavratılması bakımından drama çalışmalarının önemini vurgulamak uygun olacaktır. Ancak drama çalışmalarının sunmuş olduğu bu geniş fırsatların yanında tüm alanlarda uygulanabilirliğinin sınırlı olması, öğretici yeretsizlikleri, kalabalık sınıflar, öğrenci sayısının çok az ya da çok fazla olması, mekan ve zaman kısıtlılığı (Aykaç, 2005 akt. Çakan, 2019) gibi durumların bu alana özgü sınırlılıkları ortaya çıkarabileceği unutulmamalı, bu kapsamda gerçekleştirilecek uygulamalar ile ilgili sağlıklı planlamalar yapılmalıdır.

Dil öğretimi çerçevesinde konuşma ve dinleme becerilerine dair çalışmalar drama çalışmalarında “eylem” odağı nedeniyle daha aktif uygulanabilmekte; okuma ve yazma becerileri bu becerilere nazaran daha geride kalmaktadır. Konuşmanın ön planda olması iletişimi, dolayısıyla bağlamın ve yaşam deneyimlerinin önemini, öğrenilenlerin kalıcılığını ifade etmektedir. Yabancı dil eğitiminde yer alan dört temel dil becerileri olarak dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, sözlü üretim ve yazılı üretim becerilerinin birbiriyle ilişkilendirilerek öğretilmesi son dönemde uygun bir yöntem olarak benimsenmektedir. Bu kapsamda eylem odaklı, işbirliğine dayalı ve yaratıcı etkinliklere daha fazla yer verilmekte (Siyahlı, 2019: 1); dil öğretimi çalışmaları içinde öğrenci odaklı ve öğrencilerin kişisel becerilerinin ön planda tutulduğu çalışmaların sayısı artmaktadır.

1.3 Öğretici Yeterlikleri ve Drama

Dramanın temel unsurları grup, mekan, fikir ve eğitmandir. “Eğitimde yaratıcı drama çalışmaları ile belirlenen amaçlar doğrultusunda planlanan yetkinlikleri katılımcılara kazandırmaya yönelik öğrenme-öğretme ortamları oluşturulur. Bu eğitim ortamlarının etkililiği büyük ölçüde drama liderinin etkililiğine bağlıdır (Kasapoğlu, 2019: 119).” Ayrıca Horasan Doğan (2017) da öğretmenlerin yeterlikleri anlamında yaratıcı dramanın öneminden söz etmektedir. Kıcı ve Aykaç (2020) ise çalışmalarında Beck ve Kosnick’in (2006) sosyal yapılandırmacılık tanımından hareketle eğitim ve öğretimin önemini

vurgulamışlardır. Bireylerin fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmelerini, farklı fikirlere açık olmaları durumunu ifade eden sosyal yapılandırmacılık kavramı aynı zamanda gruba özgünlüğü ve öğrencilerin dilsel yeterlilik süreçlerini de içinde barındırması bakımından önemli bir kavramdır. Bu çerçevede ancak drama yöntemiyle eğitimin öğrenme toplulukları etrafında yeniden yapılandırılması sağlanabilir. Burada hem öğrencilerin eğitiminde hem de sınıf içi uygulamaların kazanımlara uygun sürdürülebilmesinde kritik görev, öğreticisindir. Nitekim “Eğitim sistemi ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın süreci başarıya ulaştıran öğretmendir (Beggi, s. 2019: 14).”

Literatürde pek çok çalışmada (Adıgüzel, 2019; Çalışkan ve Karadağ, 2014) sıralanan drama öğreticisinin niteliklerini; Kasapoğlu (2019), drama çalışmalarında aktif olarak yer alan katılımcıların görüşleriyle yapmış olduğu nitel çalışmanın sonuçları çerçevesinde etkili bir “Yaratıcı Drama Liderinde Olması Gereken Özellikler” olarak genel hatlarıyla şöyle sıralamaktadır:

- Grubu iyi yönetmeli
- Alanına hakim olmalı
- İyi bir dinleyici olmalı
- Katılımcıları dinlemeli
- Etkili anlatım becerisine sahip olmalı
- Katılımcılara eşit davranmalı
- Eğitimde eşitliği içselleştirmiş olmalı
- Alanını sevmeli ve sevdirmeli
- Grubun isteklerini göz önünde bulundurmalı
- Katılımcılara değer vermeli, s.
- Katılımcıları kurallar içinde özgür bir ortam sunmalı
- Katılımcılara esneklik sağlamalı
- Gruba kendini sevdirmeli
- Katılımcıları atölyeye çekmeli
- Süreci iyi planlamalı
- Alanındaki gelişmeleri takip etmeli
- Gelişime açık olmalı
- Problem çözme becerisine sahip olmalı
- Grubu motive etmeli

- Grubu harekete geçirme yeteneğine sahip olmalı
- Sanat ve kültürle ilgili olmalı
- Dans ritm ve sanatsal etkinlikler konusunda kendini geliştirmiş olmalı
- Grubun özelliklerine göre eğitim yöntemi belirlemeli
- İhtiyaçlar doğrultusunda süreci yönetebilmeli
- Eleştirel düşünebilmeli ve gerekli durumlarda yapıcı eleştirmeli
- Donanımlı ve genel kültürlü olmalı

Okay (2019) hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde bugün spesifik olarak yaratıcı drama eğitimi veren yaratıcı drama öğretmenlerinin görüşlerini mesleki açıdan değerlendirmiş görüşü alınan öğretmenleri drama eğitimi verdikleri yıllara göre 1990-2000, 2000-2010, 2010 ve sonrası olarak üç gruba ayırmış ve öğretmenlerin geçmişte var olan idealist bakış açılarının zaman içinde bireysel kaygıları ön plana çıkaran yeni bir bakış açısına evrildiği sonucuna ulaşmıştır. İsbir Abekoğlu (2019) ise yüksek lisans çalışmasında yaratıcı drama liderinin özgürlüğü güçlendirici, özeleştiriyeye açık özelliklerini ve farklı meslek dalları ile işbirliğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin her konuda olduğu gibi bu konuda da meslek içi eğitimler almaları meselesi ortaya çıkmaktadır. Okay (2019)'ın çalışmasından hareketle yaratıcı drama öğretmenliği/liderliği konusu da bu alandaki yeterliliklere dair ayrı bir problem konusudur. Altıparmak (2016: 7-8) Heathcote'nin özel birkaç noktaya değindiği drama uygulamalarının gerçekleştirilme tarzını öğretmen bağlamında şöyle maddelemektedir:

- Çocuklara oyunları taklit etmek ve edebiyat örneklerini dramatize etmek yerine, bir olayda ya da bir çalışma biriminde dramatik “an”ı bulmalarına yardım edilmeli.
- Daha etkin biçimde öğrenmenin sağlanması için öğretmenlerin odakta değil yardımcı/rehber pozisyonda olması gerekmektedir.
- Okulda ayrıca bir drama uzmanı olduğunda öğretmen kendi dersini izlemelidir.
- Okulda ayrıca bir drama uzmanı olmadığında öğretmen bu yeterliğe sahip olmalıdır.

Bu maddeler çerçevesinde düşünüldüğünde “drama uzmanı” ile ilgili kesin çerçeve oluşturulmamış adeta öğrencilerin drama deneyimleri, duruma göre değişen şartlara uyum sağlamak üzere ucu açık bir problem olarak bırakılmıştır. Heathcote'nin vurgulamış olduğu yaratıcılıktan hareketle “an”ı yakalamak ve öğretmenlerin drama uygulamalarında rehber olması konusu tartışmasız dil öğretimi çerçevesinde de kabul görebilecek bir konudur. Ancak bir öğretmenin kendisi mi drama uzmanı/öğretmeni/lideri olmalı yoksa bu alanda yetişen uzmanlar mı yabancı dil derslerinde öğrenme hedeflerine uygun uygulamalar

gerçekleştirmeli meselesi; kısaca bu işi yalnızca alan uzmanları mı yapmalı konusu alanda oldukça önemli bir problemdir.

Dramada deneyim unsuru ön plandadır ve bu deneyim iki yönlüdür: Gruptaki öğrencilerin deneyimi ve öğreticinin deneyimi. Gruptaki öğrencilerin kendi deneyimlerini nasıl aktardığı ve öğreticinin bu deneyimleri nasıl organize ettiği drama çalışmalarının sağlıklı sürdürülebilmesi bakımından önemlidir. Bu kapsamda öğreticinin bu çalışmalara yatkınlığı ve yeteneği de ön plana çıkmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretimi alanındaki öğreticilerin mesleki başarısı ancak drama liderinde olması gereken temel ve kapsayıcı özelliklerle örtüştüğünde gerçekleşebilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterlikleri Durmuş (2019) tarafından şu başlıklar altında toplanmıştır:

- Hedef dilde yeterlilik
- Alan bilgisinde yeterlilik
- Öğretmen yetiştirme programlarında aktarılan bilgilerde yeterlilik
- Genel iletişimsel yeterlilik
- Asgari düzeyde bir araç dil bilme
- Tipolojik olarak diller ve dil öğretimi
- Kültürel içeriklerin belirlenmesi ve sunumu
- Öğreticilerin kimliği ve bağlamsal bilgilere sahip olabilme
- Öğrenci odaklı öğretim
- Dil öğretiminde teknoloji uygulamalarından etkin yararlanabilme
- Meslekte uzmanlaşabilme
- Uygulamalardan kuramsal bilgi üretebilme
- Öğretim topluluğunun etkin bir üyesi olabilme
- Pedagojik muhakeme becerisi ve karar verme

Bu maddeler incelendiğinde önceki bölümde yer verdiğimiz Kasapoğlu (2019)'na ait çalışmada yer alan drama liderinde bulunması gereken özelliklerle temel boyutlarda örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda öğretme hedeflerine kolaylıkla ulaşabilen yabancı dil öğreticilerinin drama çalışmalarına yatkın olması gerekmektedir yahut bir başka deyişle drama çalışmalarına yatkın olan yabancı dil öğreticilerinin öğretme hedeflerine kolaylıkla ulaşabilmesi mümkündür. O halde *alanında başarılı ve yeterli* her yabancı dil öğretmeni bir noktada drama lideridir. Çünkü hemen her yabancı dil öğreticisi dil öğretimi uygulamalarında kalıcılığı sağlamak için doğaçlamalardan ve yaratıcılık çalışmalarından yararlanmaktadır. Ayrıca alanında deneyimli ve drama uygulamalarına yatkın hemen her öğretici,

yabancı dil derslerinde uygulanacak drama etkinlikleri için farklı bir uzmana ihtiyaç duymadan doğal süreç içinde sınıf içi iletişimi gerçekleştirebilir ve öğrencilerinin kendilerini doğru bir şekilde ifade etmesini sağlayabilir. Bu anlamda drama yöntemi de öğretmenler için diğer dil öğretme yöntemleri gibi öğretim sürecinin bir parçasıdır ve mutlaka dil öğreticisi olma yolunda bütün öğretmen adaylarının karşılaşması gereken önemli bir yöntemdir.

2. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Drama çalışmaları her yönüyle yabancı dil öğretimi çalışmaları için oldukça önemli bir alandır. Dil öğretmenlerinin drama alanındaki yetkinlikleri ve yatkınlıkları sınıf içi uygulamaların yapısını belirleyeceğinden oldukça kritik bir unsurdur. Bu bağlamda yabancı dil öğretmenleri dil öğretiminin yalnızca dilin tipolojik özelliklerinin aktarılması ile değil dört temel becerinin sağlıklı bir şekilde dil öğrenmek isteyen bireylere kazandırılmasıyla mümkün olduğunu bilmelidir. Drama çalışmaları öğretmenlerin öğrencilerine sundukları farklı bağlamlarla öğrenmelerine katkı sağlarken kendilerini ifade etme yolunda da yargılamayan bir rehber kimliğine bürünmelerine destektir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri drama alanında da kendini geliştirmeli, her ne kadar ortak unsurlar bulunsun da bazı disiplinlerarası farklılıkları kavramalı ve öğretim yöntemlerini iletişim odağında inşa etmelidir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi kültürel etkileşimde bir temsilci olarak, gerek doğçalamalarla gerek rol yaparak öğrencilerinin dilini öğrendikleri kültüre uygun bir iletişim kanalı oluşturmalıdır.

Drama çalışmaları bugün, yaratıcılıkları artırıcı pek çok teknolojik unsurla da iç içe yapılabilmekte öğretmenlerin teknolojik yetersizlikleri veya teknolojik sınırlılıklar bazı yaratıcı drama çalışmalarını da sınırlayabilmekte, çalışmaların hemen her boyutta zenginleştirilmesini engelleyebilmektedir. Bu nedenle dil öğretmenlerinin mevcut eğitim sistemleri çerçevesinde eğitim teknolojisi araçlarını kullanabilmeleri ve bu konudaki öz yeterliklerini (İnal, 2020) sağlayabilmeleri dil öğretimi için olduğu kadar drama çalışmaları için de çok önemli bir konudur. Uzaktan eğitimin hayatımızın bir parçası olduğu bu değişim ve dönüşüm sürecini paylaşırken yabancı dil öğretmenlerinin online platformlarda öğrencilerin iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek uygulamalar ve etkinlikler geliştirmeleri; bu kapsamda çeşitli oyunlardan, yaratıcı drama ya da eğitici drama uygulamalarından yararlanmaları; hatta dil öğrenme hedefleri kapsamında dramatisasyon çalışmalarına yer vermeleri, çeşitli oyun metinlerine başvurarak öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde de bu alandan yararlanmaya devam etmelerini sağlamaları uygun ve faydalıdır. Bu anlamda kurumlar da öğretmenleri desteklemeli öğretmenlerin drama uygulamaları kapsamında sınıf içi ihtiyaçlarının ve teknolojik altyapı gereksinimlerinin karşılanması için onlara destek olmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. YKY, Yapı Kredi Yayınları.
- Akdemir, H. (2020). Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 113-130.
- Altıparmak, M. Ç. (2016). *İngiltere Eğitim Sisteminde Dramanın Bir Eğitim Yöntemi Olarak Kullanımı ve Örnek Olarak Yabancı Dil Eğitiminde Drama*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama*. Akçağ Yayınları.
- Balaban, H. A. (2019). *İngilizce Konuşma Becerilerini Geliştirmede Yaratıcı Drama: Bir Eylem Araştırmacısı*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Beggi, G. (2019). *Yaratıcı Drama Eğitimine Yönelik Uzman Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Calp, Ş. (2020). Özgür Düşünme ve Özgüven: Yaratıcı Drama Yöntemiyle Kazandırılabilir mi?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 1026-1043.
- Çakan, Ü. (2019). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımına İlişkin Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama: Teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Anı Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: DER Yayınları
- Durmuş, M. (2019). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdoğan, T. (2016). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamaları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Erdoğan, T., Yıldırım, K., Günaydın, Y., Yeşilbaş, B., Yağcıoğlu, G. ve Elmas Cankurtaran, Z. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulama Örnekleri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları
- Horasan Doğan, S. (2017). *The effects of creative drama on ELT student teachers' metacognitive awareness and teaching skills*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnal, E. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Eğitim Teknolojisi Standartları ile İlgili Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Turkophone*, 7(1), 37-54.

- İsbir, B. (2019). *Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Kasapoğlu, H. (2019). Etkili Bir Yaratıcı Drama Liderinin Sahip Olması Gereken Özellikler: Katılımcı Görüşlerinin Nitel Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 106-122.
- Kici, D. ve Aykaç, M. (2020). Otobiyografik Yaklaşım İçinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılarak Öğretmen Adaylarına Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Farkındalık Kazandırma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(2), 305-336.
- Kocadoku, Y. (2005). Kreatives drama im daf-unterricht in der türkei-neue wege, neue möglichkeiten. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 1-3.
- Maden, S. (2010). Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği. *Journal of Türklük Bilimi Arastirmalari*, 15(27), 503-519.
- Nacar, G. (2020). Bedensel Zekâ ile Drama Arasındaki İlişki. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 182-193.
- Okay, Ö. (2019). *Drama Eğitimcilerinin Görüşlerine Göre Drama Eğitimliğinin Mesleki Açıdan Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Siyahlı, K. (2019). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Drama Modelleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies*, 5(3), 1898-1920.
- Way, B. (1998). *Development Through Drama*. New York: Humanity Books.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellerin Algısal Boyutu

Emrah GÖNEŞ* Doç.Dr. Gülden TÜM**

Öz. Türkiye'deki yabancı öğrencilere Türkçe öğreten kurumlar için öğretim programlarında değişiklikler yapmak zorunluluğu birçok araştırmada vurgulanırken Türkçeyi yabancı dil olarak (TYD) öğreten ders araç ve gereçlerinin programa uygunluğu ve bu açıdan gözden geçirilmesi göz ardı edilmektedir. Özellikle öğrenmeyi kolaylaştıran ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan ders araç ve gereçlerinin Avrupa Dilleri Öğretimi Başvuru Metnine göre yeniden gözden geçirilmesi büyük önem arz etmektedir. Son zamanlarda hazırlanan TYD ders kitapları birçok açıdan eksiklikleri karşılamasına rağmen öğrenmeyi daha etkili kılabacak görseller ve okuma metinlerinin algısal boyutunun incelenmesi bir zorunluluk olarak görülmelidir. Bu çalışmanın amacı, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe B2 Seviye ders kitabında yer alan metinlerdeki iç ve dış mekân görsellerinin algısal boyutunu araştırmaktır. Çalışmanın sonuçları, Yedi İklim Türkçe B2 Seviyesinde yer alan ünitelerdeki görsellerin iç ve dış mekânsal yönünün verildiği, ancak görsellerin dolaylı ve doğrudan sunulmasının eşit oranda verilmediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, ders kitapları, iç ve dış mekânlar, görseller, okuma metinleri.

The Perceptive Aspect of Visuals in Course Books for Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract. Turkish language teaching course books for foreigners (TFL) and their appropriateness to the curriculum are likely to be ignored even though their necessary application to do rechanges for Turkish language teaching institutions in Turkey is emphasized in several studies. Especially, it is vitally important to review and redesign TFL course books regarding Common European Framework of Languages for References which facilitates permanent learning of foreign language learning. Therefore, currently, it has been a must to investigate into visuals and reading texts in TFL coursebooks in terms of perceptual aspects for activating learning even if these books eliminate insufficiency of their usability in several aspects. The aim of this current study is to investigate the perceptual aspects of indoors and outdoors visuals, texts, and types of texts in TFL coursebooks entitled Yedi İklim Türkçe B2 prepared and utilized by Yunus Emre Institution. The findings indicate that all visuals in Yedi İklim Türkçe B2 coursebooks include visuals of indoors and outdoors, however, they lack balance among the units in the book.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, course books, visuals of indoors and outdoors, texts, types of texts.

* Öğretmen, emrahgunes001@gmail.com

** Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi, guldentum@cu.edu.tr, ORCID:orcid.org/0000-0001-7790-0857

1. GİRİŞ

Dil, 'bir toplumda düşünce duygu ve isteklerin ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge' olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1977: 55). Bailly (1998) ve Rézeau (2001), sadece dilin özel yönlerini ve kurallarını tanımanın yeterli olmadığını aynı zamanda dilin günlük ya da sosyal yaşam içerisindeki kullanım kurallarını da öğrenmenin gerekli olduğunu belirtmekte ve bu kuralların öğrencilere öğretilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Günümüz dünyasında yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de hızlı bir değişim ve dönüşüm görülmektedir. Böylece insanlar kendilerini küresel bir etkileşim çemberinin içinde bulmakta başka kültürdeki insanlarla iletişim ve etkileşim içine girmektedir. Küreselleşme boyutunda da farklı kültürden insan ve onların kültürlerini daha iyi anlayabilmek için konuşulan dili iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu durum da ortak ya da yabancı dili öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu küresel etkileşim içerisinde etkin olan ulusların dilleri de doğal olarak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye ve Türkçenin öneminin artması Türkçenin yabancı dil olarak (TYD) öğretiminin önemini ortaya çıkartmaktadır. Son zamanlarda Türkçeye ilgi dünyanın her yerinde aynı oranda artmaktadır. Yabancılarla Türkçeyi daha iyi öğretebilmek için son zamanlarda değişik türde kitaplar hazırlanmaktadır. Fakat bu kitaplarda yer alan okuma metinlerindeki görsellerin metinlerle ilgili olmadığı ya da öğrencinin metinlerdeki görseller ile okuma metninin içeriği arasında bir bağ kuramadığı üzerine tartışmalar yer almaktadır. Bu da onların metinleri algılama ve dil öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, bu alanda daha çok çalışma yapılması zorunlu görülmektedir.

Okuma Metinlerinde Görsellik

Metin, örgütlenmiş sözcükler topluluğu olarak belirtilen dile ait sözcüklerin birbiriyle uyumlu bir şekilde sunulması olarak ifade edilir (Cemiloğlu, 2009). Görsel materyal ise şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görsel kavramların bütünü olarak tanımlanmasıdır (Ünalın, 2006). TDK Güncel Türkçe Sözlük ise metni bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, görseli ise "görme duyusuyla ilgili olan, görmeye dayanan" kavram olarak belirtmektedir. Hiç şüphe yok ki görsellerin ders kitaplarındaki önemi büyüktür. Akbaharer-Arslan'a (2012) göre "Resimlemenin görevi, metnin belirgin kıldığı olayları daha anlaşılır hâle getirmektir. Bununla birlikte görsel anlatım dili kullanarak metni daha varıl bir durumda sunmaktır". Başka bir anlatımla, ders kitaplarındaki resimlemeler metni açıklayıcı, tamamlayıcı ve süsleyici işlevlerde kullanılmalarının yanı sıra öğrencilerin dikkatini metne çekmede, öğrencileri derse güdülemede, soyut ve karmaşık kavramları açıklamada da etkili rol oynamaktadır (Oğuzkan, 2001: 365). Anlambilimsel olarak incelendiğinde ise bir kitapta yer alan resim ve metin, mesajların aktarımına katkıda bulunan, okuyucunun metni okurken ya da resme bakarken anlamayı kolaylaştıran önemli unsurlardır ancak resimlemelerde, mesajla ilgisi olmayan unsurların bulunmamasına da dikkat edilmesi vurgulanmaktadır (Becer, 1996). Alan yazında metinler ve metinleri anlamayı kolaylaştıran görsellerle ilgili görüşler birbirini tamamlar niteliktedir. Örneğin, Akyol (2009: 165-170), okuma metinleri ve metinlerde kullanılan görseller arasındaki ilişkinin dil becerileri ve algılamadaki rolünü aşağıdaki gibi değişik şekillerde ifade etmektedir:

- ✓ Görsel metinler bazı bilgileri yazılı metinlerden daha etkili bir şekilde sunar.
- ✓ Her türlü sözel beceriyi geliştirir.
- ✓ Görsel metinler zengin bir sunum gücüne sahiptir.
- ✓ Kişisel ifade becerilerini ve fikirlerin organizasyonunu geliştirmektedir.
- ✓ Görsel metinler farklı zihinsel ve gelişimsel düzeyde olan öğrencilerin okumasına uygundur.
- ✓ Görsel beceriler hayat boyu kullanılır.
- ✓ Kelimelerle ifade edilemeyen büyük resmin kavranılmasına katkı sağlayıcıdır.
- ✓ Anlam kurmada etkili araçlardır.

Akyol (2007) görsellerin dil becerileri geliştirmesi ve bilişsel algının hızına vurgu yaparken Şeref ve Yılmaz (2013: 507) metin ile görseller arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- ✓ Metin görsel öğelere referans verir, görseller metni doğrudan destekler ve görseller metni tamamlayıcı niteliktedir.

- ✓ Görseller metinlere göre ilgi çekici ve uygundur.
- ✓ Görseller, metinde verilmek istenen mesajı destekleyici niteliktedir.
- ✓ Görseller estetik kaygı gözetilerek oluşturulur.
- ✓ Görseller metnin okunabilirliğini engellemeyecek şekilde tasarlanır.
- ✓ Görseller metinlerde yer alan soyut, anlaşılması zor kavramların anlaşılmasında ve metnin içeriğinin kavranmasında yardımcı olur.
- ✓ Görseller öğrencilerin beş duyusunu harekete geçirecek renklerin seçilmesi ve öğrencilerin resimlere bakarken renk uyumunu görebilmesine katkıda bulunur.

Tüm bu bilgiler ışığında, işitsel ve görsel araçların öğrencilerin dil öğrenme sürecinde güdüleyici görev gördüğü söylenebilir. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin hata yapması kaçınılmaz ancak yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitaplarında yer alan konu başlıklarının da görsellerle algıda değişmezlik, kapalılık, fonun anlamlılığı ilkeleri gibi özellikleri taşıyacak şekilde hazırlanmaları öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine katkıda bulunacaktır. Yabancı dil olarak hazırlanan ders kitaplarının genelde öğrencinin kendi ekseninden başlayan “Evde”, “Dairede”, “Ailede”, “Pencerede”, “Asansörde”, “Sokakta”, “Kahvede”, “Postanede”, “Lokantada” ve “Otelde” gibi konular olduğu görülmektedir (Güneş, 2014: 6). Böylece öğrencilerin okudukları metinleri içselleştirerek ve deneyimleyerek daha iyi anlaması sağlanır. Yani bir anlamda metinleri kolaylıkla algılayarak öğrencilerin üretim boyutunda başarılı olması hedeflenmektedir. Ancak Berberoğlu ve Özgen-Tuncer (2009), Türkçe ders kitaplarında metin türlerindeki çeşitliliğin oldukça sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Metinlerin sınırlı olması sonucunda TYD öğrencileri Türkçeyi öğrenmede sıkıntı çekmektedirler. Yapılan araştırmalara göre, metnin resimle birlikte verilmesinin, resmin ve metnin tek başına verilmesine göre daha etkili olduğunu göstermektedir (Ayçiçeği, 1999: 94). Bununla birlikte, okuma metinlerinin uygun görsellerle desteklenmesi okuyucunun algısını olumlu olarak etkileyeceğinden resimlerin o sayfada anlatılanlarla ilgili olmasına dikkat edilmelidir (Sever, 2002). Diğer yandan yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel araçlar, sınıf içerisinde doğal olumlu bir ortamın oluşmasında öğretmene yardımcı olur. Böyle gerçeğe yakın ortamlarda yabancı bir dili öğrenmek öğrencinin ilgisini çeker. TYD öğretiminde ‘görsel araçlarla yapılacak etkinliklerin, öğretilen kelimeler ile kavramların daha kolay öğretilmesi ve öğrenilmesine yardımcı olduğu’ ifade edilir (Demirel, 1993: 24). Uygun görsellerle desteklenmiş bir metin hem öğrencinin ilgisini çeker hem de öğrenciyi olumlu olarak güdüler. Bu da sınıftaki öğrenme sürecini hızlandırarak ve zamandan tasarruf sağlar.

Alan yazında yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan TYD ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır ve bu çalışmaların ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin söz varlığını deyimler, atasözleri, ikilemeler, ünlemler, ilişki sözleri ve özel isimleri (Arslan ve Durukan, 2014), metinlerdeki kültür unsurları (Yılmaz ve Çetinkaya 2018; Tüm ve Uğuz, 2014; Tüm ve Sarkmaz, 2012), yabancı dil öğretiminde kültürün ve dilin birbirinden ayrılmazlığı bir çıkış noktası olarak ele alıp Türk kültürünün, yabancı dil öğretimi için kullanılan ders kitaplarında nasıl sunulduğunu (Eren-Ökten ve Kavanoz 2014), başlangıç seviyesindeki (A1) ders kitaplarında yer alan okuma metinlerini, kalıp sözler (ilişki sözleri) açısından değerlendirilmesi (Didem-Şimşek, 2015), becerilerine ne kadar yer ayrıldığı ve yazma çalışmalarında ortaya konulan etkinliklerde hangi yöntemlerin kullanıldığı (Tok, 2013; Tüm, 2017), Türkçe öğretim seti’ndeki okuma metinleri ile görsellerin bütünselliği (Şeref ve Yılmaz, 2013), ders kitaplarında yer alan metinlerin, metinler arası aşamalılığını (Kara ve Çekici, 2017), metne yönelik etkinliklerin, dil yetkinliği ve iletişimsel boyutu (Turgut, Karakuş ve Eren-Ökten, 2017), metinler arası fotoğraf aşamalılığı (Çekici, 2018), kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği (Karatay, 2013), kitaplardaki çoklu zeka kuramının incelenmesi (Keskin ve Yeşilyurt, 2019), ders kitaplarında yer alacak metinlerde yer alması gereken kültürel öğeler (Demir ve Açık 2011), kültür (Dursun ve Demir 2014;), kitapların konu/etkinlik içi ve ünite/tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümleri (Göçer, 2007), öğretim elemanlarının Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda tercih ettikleri kitaplar, bu kitapların kullanım amaçları, nitelikleri ve işlevsellikleri (Gün, Akkaya ve Kara, 2014), konuşma becerileri (Tüm ve Emre-Parmaksız, 2017), özgün yazma (Tanrıverdi ve Tüm, 2016) ve kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Avrupa ortak başvuru metnine uygunluğu (Tüm, 2016) vb. üzerine olduğu görülmektedir. Eğitimde kullanılan görseller anlamı somutlaştırma, güdüleme, tekrarlama, süsleme, simgeleme, düzenleme, açıklama ve dönüşüm gibi işlevler üstlenirler (Winn, 1993). Böylece dili öğrenen yabancılar daha kısa sürede daha etkili bir şekilde dil öğrenme hedeflerine daha güvenli bir şekilde ulaşırlar. Aynı

zamanda kitaplarda kullanılan görseller, basılı bir materyalde ya da sunumda ilgiyi artırarak öğrenenleri güdüler; dikkati toplar ve sürekliliği sağlar (Çam, 2006: 17). Her ne kadar TYD ders kitaplarıyla ilgili çalışmalara rastlansa da okuma metinleri ve görsellerin algısal ve iletişimsel boyutu üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı TYD öğretiminde kullanılan Yedi İklim B2 Seviyesi Türkçe Ders kitabındaki okuma metinlerin ve görsellerin dil öğretim açısından algısal ve iletişimsel boyutlarını incelemek ve durum tespiti yapmaktır. Dolayısıyla alan yazına katkıda bulunacağı varsayılarak “Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim B2 Seviyesi Türkçe Ders kitabındaki okuma metinleri ve görsellerin dil öğretimi açısından algısal ve iletişimsel boyutu nedir?” sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi nicel ve nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında gerçekçi ve bütüncül bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığı için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Bu özelliğiyle tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, görüşme veya gözlem gibi diğer nitel yöntemlerinin kullanıldığı durumlarda da ek bilgi kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 140).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde ihtiyaç duyulan verileri elde etmek için gerek yurt dışında gerekse Türkiye’de kullanılan ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Seviyesi ders kitabı kullanılmıştır.

Verilerin Toplaması

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı’nda yer alan toplam 8 ünitedeki 51 okuma metni öncelikle doküman taraması yolu ile tek tek gözden geçirilmiş ve listelenmiştir, ikinci aşamada bu metinlerde kullanılan görsel imgeler analiz için belirli bir çerçevede düzenlenmiş ve gruplaştırılmıştır. Üçüncü aşamada uzman görüşüne başvurularak gruplaştırılmış görsellerin özelliklerine göre karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Son aşamada değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmanın sadece Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı ile sınırlandırılmış olmasının nedeni derinlemesine bir kitaba odaklanmak ve durum tespiti yapmaktır. Böylece doğrudan olgularla ilgili bilgiye ulaşabilmek kolay olacaktır.

3. BULGULAR

Okuma Metinleri ve Görseller

Tablo 1:

TYD Ders Kitabı Okuma Bölümünde Yer Alan Metinlerle İlgili Görseller

Üniteler	Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı					
	Gerçek Fotoğraf		Tablo vb.		Karikatür	
	N	F	N	f	N	f
Ünite 1	14	14.00	1 Rapor	1.00	10	10.00
Ünite 2	6	6.00	-	0.00	10	10.00
Ünite 3	11	11.00	-	0.00	5	5.00
Ünite 4	12	12.00	-		1	1.00

Ünite 5	15	15.00	-	0.00	2	2.00
Ünite 6	19	19.00	-	0.00	2	2.00
Ünite 7	13	13.00	-	0.00	1	1.00
Ünite 8	10	10.00	-	0.00	1	1.00
Toplam	100	100.00	1	1.00	32	32.00

133

Tablo 1 incelendiğinde Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabındaki toplam sekiz ünite de geçen okuma metinlerinde 100 gerçek fotoğraf kullanıldığını görülmektedir. Farklılığın en çok (%19.00) olduğu ünitenin Ünite 6 olduğu görülmüştür (n=19). Bunu sırasıyla Ünite 5 (n=15), Ünite 1(n=14), Ünite 7(n=13), Ünite 4 (n=12), Ünite 3 (n=11) ve Ünite 8 (n=10) izlemektedir. En az kullanılan gerçek fotoğraf ise Ünite 2’de (n=6) yer almaktadır. Gerçek olmayan resimler (n=32) ele alındığında en fazla kullanılan gerçeğdışı resimlerin Ünite 1 ve Ünite 2’de (n=10) yer aldığı görülmektedir. Bu oranı daha sonra sırasıyla Ünite 3 (n=5), Ünite 5 ve Ünite 6 (n=2), Ünite 4, Ünite 7 ve Ünite 8 (n=1) izlemektedir. Tablo olarak sunulan ise sadece Ünite 1’de (n=1) rapor olarak yer almaktadır. Aşağıda Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabında yer alan iç ve dış mekân görselleri ile ilgili bilgiler tabloda verilmiştir.

Tablo 2.

Ünitelerdeki görsellerin iç-dış mekân olarak frekansları

Görseller	İç Mekan		Dış Mekan		Belirsiz Mekan	
	N	F	N	F	N	f
Ünite 1	4	10.81	8	15.09	12	26.08
Ünite 2	8	21.62	13	24.52	4	8.69
Ünite 3	9	24.32	2	3.77	5	10.86
Ünite 4	2	7.40	1	1.88	10	21.73
Ünite 5	2	7.40	9	16.98	5	10.86
Ünite 6	1	2.70	17	32.07	1	2.17
Ünite 7	3	8.10	2	3.77	8	17.39
Ünite 8	8	21.62	1	1.88	1	2.17
Toplam	37	100	53	100	46	100

136

Tablo 2.’de Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabındaki iç-dış mekân görselleri ve neresi olduğu belli olmayan konu başlıkları adı altında incelenmiştir. Toplam 8 ünite de 37 iç mekân, 53 dış mekân ve 46 görsel ise nerede olduğu belirsiz olanlar olarak görülmektedir. İç mekân incelendiğinde en çok görsel (%24.32) Ünite 3 (n=9) , daha sonra sırasıyla Ünite 2 ve Ünite 8 (n=8) %21.62 oranında görülmektedir. Ünite 1 (n=4), Ünite 7 (n=3), Ünite 4 ve Ünite 5’te (n=3) %07.40 oranında yer alırken en az iç mekân geçen ünite ise Ünite 6 (n=1) ile %02.70 olarak görülmektedir. Dış mekân görsellerinin ders kitaplarında bulunma durumu incelendiğinde en çok görsel yer verilen (%32.07) ünitelerin, Ünite 6 (n=17), Ünite 2 (n=13), Ünite 5 (n=9), Ünite 1 (n=8), Ünite 3 ve Ünite 7 (n=2) olduğu; en az dış mekân görseli verilen yerlerin %01.88 oranında Ünite 4 ve Ünite 8 (n=1) olduğu görülmektedir. Görsellerin mekânı net olarak belirli olmayanlar (Belirsiz Mekan) incelendiğinde ise sonuçların üniteler arasında benzer şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. En çok belirsiz görsel %26.08 oranındadır ve kullanılan üniteler Ünite 1 (n=12), Ünite 4 (n=10) ve Ünite 7 (n=8) olarak gözlenirken belirsiz görsellerin en az kullanıldığı

(%02.17) ünitelerin Ünite 6 ve Ünite 8 (n=1) olduğu belirlenmiştir. Aşağıda tabloda Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabında yer alan metin türleri ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 3:

Ünitelerde yer alan metin türleri

Metin	Düz Metin	f	Karşılıklı Konuşma	N	f
Ünite 1	8	80.00	2	10	20.00
Ünite 2	4	66.66	2	6	33.34
Ünite 3	8	80.00	2	10	20.00
Ünite 4	4	100.00	-	4	0.00
Ünite 5	6	100.00	-	6	0.00
Ünite 6	7	100.00	-	7	0.00
Ünite 7	5	100.00	-	5	0.00
Ünite 8	3	75.00	1	4	25.00
Toplam	45	86.53	7	52	13.46

52

Tablo 3, Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabında yer alan karşılıklı konuşma ve düz metinlerin görselleri destekleme ve biçimsel durumu ile ilgili bilgi vermektedir. Metinler göz önüne alındığında biçimsel olarak en çok düz metin (n=45) kullanıldığı, karşılıklı konuşmanın ise metinlerle (%86.53) kıyaslandığında oransal olarak çok daha düşük (%13.46) düzeyde (n=7) kaldığı görülmüştür. Düz metinlerin en çok kullanıldığı ünitelerin gözden geçirilmesi durumunda Ünite 1 ve Ünite 3'te (n=8) sayı olarak diğer ünitelerden daha fazla olduğu gözlemlenirken diğer ünitelerde sayının azaldığı gözlenmiştir. Örneğin, Ünite 6 (n=7), Ünite 5 (n=6), Ünite 7'nin (n=5) düz metni daha az kullandığı görülmüştür. En az düz metin kullanılan ünite ise Ünite 8'dir (n=3). Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabındaki karşılıklı konuşmaların durumu ele alındığında ise sadece Ünite 1, Ünite 2 ve Ünite 3 eşit oranda (n=2) olduğu Ünite 8 (n=1) olduğu ve birçok üniteye karşılıklı konuşma metnine yer verilmediği gözlenmiştir. Aşağıda Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabında yer alan metinler ile görsellerin algısal boyutu tabloda verilmiştir.

Tablo 4.

Ünitelerdeki Metin ve Görsellerin Algısal Boyutu

Üniteler	Metin	Doğrudan	f	Dolaylı	N	f
Ünite 1	9	18	81.81	4	22	18.18
Ünite 2	6	15	93.75	1	16	6.25
Ünite 3	9	16	100.00	-	16	0.00
Ünite 4	4	13	100.00	-	13	0.00
Ünite 5	5	15	88.23	2	17	11.17
Ünite 6	6	17	89.47	2	19	10.53
Ünite 7	5	11	91.66	1	12	8.34
Ünite 8	4	10	100.00	-	10	100.00
Toplam	48	115	100.00	10	125	10.00

240

Tablo 4. gözden geçirildiğinde metin ve görsellerin algısal boyutunun durumu ile ilgili oransal bilgi verdiği görülmektedir. Ünite 1'de dokuz metinde 18 doğrudan (%81.81) konu ile alakalı ve dört dolaylı (%18.18) görsel kullanılmıştır. Belirsiz görünen bir görselin kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünite 2 ve Ünite 6'da altı metinde 15 doğrudan (%93.75) konu ile alakalı ve bir de dolaylı (%6.25) görsel

kullanılmıştır. En çok doğrudan kullanılan görsel Ünite 2'deki üçüncü metinde yer alan altı görsel (%93.75). En az doğrudan görsel beşinci ve altıncı metinde kullanılmıştır. Ünite 3'te kullanılan görsellerin hepsi doğrudan konu ile ilgilidir. Dokuz metinde 16 doğrudan (%100) konu ile alakalı görsel kullanılmıştır. En çok doğrudan kullanılan beş görsel dördüncü metinde yer almıştır. Ünite 4 incelendiğinde görsellerin hepsi doğrudan konu ile ilgilidir ve dört metinde 13 doğrudan (%100) konu ile alakalı görsel kullanılmıştır. En çok doğrudan kullanılan görsel dördüncü metinde sekiz görselle desteklenmiştir. Ünite 5'te yer alan beş metinde 15 doğrudan (%88.23) konu ile alakalı ve iki de dolaylı görsel (%11.17) kullanılmıştır. Metinlerde doğrudan konu ile alakalı görsellerin oranı %88.20 ve dolaylı olan görsellerin oranı %11.80'dir. En çok doğrudan kullanılan beş görsel birinci metinde yer almaktadır. En az doğrudan görselin kullanıldığı ikinci ve beşinci metinlerdir. Ünite 6, altı metinden oluşmaktadır ve 17 doğrudan (%89.47) konu ile alakalı ve 2 de dolaylı (%10.53) görsel kullanılmıştır. En çok doğrudan kullanılan dört görsel ikinci ve beşinci metinde yer alırken doğrudan görselin kullanıldığı en az metin üçüncü metin olarak görülmektedir. Ünite 7'de yer alan beş okuma metninde 11 doğrudan (%91.66) konu ile alakalı ve bir de dolaylı (%8.34) görsel kullanılmıştır. En çok doğrudan kullanılan yedi görsel beşinci metinde yer almaktadır. Ünite 8 incelendiğinde dört metin olduğu ve 10 doğrudan (%100) konu ile alakalı görsel kullanıldığı görülmektedir. En çok doğrudan kullanılan görsel metin üç görsel ile birinci, ikinci ve dördüncü metinde yer almıştır. En az doğrudan görselin kullanıldığı metin, üçüncü metindir ve bir kez kullanılmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe B2 Seviye ders kitabındaki görsel materyaller ve okuma metinleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucu, ünitelerdeki gerçek görsellerin dolaylı ve doğrudan sunulmasının eşit oranda vermediğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar gerçek görsellerle birlikte karikatür kullanımı da kalıcı öğrenmeyi etkin kılmasına rağmen yeterli oranda değildir. Bu açıdan ele alındığında çalışmanın sonucu, TYD kitaplardaki çoklu zeka kuramının görsel-uzamsal alanlarının seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı gösteren Keskin ve Yeşilyurt'un (2019) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. İç mekân ile ilgili görseller Türk kültürünün ve toplumun yaşam tarzını ortaya koyduğundan yabancı öğrencilerin bilgiyi görselle içselleştirmesinde önemli bir unsurdur. Dış mekân da aynı ölçüde önemlidir. Zira yabancı öğrencilerin metinlerde yer alan bilgileri özümsemesi görsellerle birlikte daha kalıcı öğrenmeleriyle sonuçlanmaktadır. Bu nedenle özellikle B2 düzeyindeki kitaplarda öğrencilerin dil becerileri daha da gelişmiş olduğundan bu tür görsel ve metinlerin üretimsel becerilerinde ortaya çıkması kaçınılmaz bir gerçektir. Ünitelerde düz metin, karşılıklı konuşma ve soru cevap tarzı metinlerin kullanılması yabancı öğrencilerin sondan eklemeli olan dile karşı farkındalıklarını artırmanın yanı sıra konuyu kavramalarını da kolaylaştırmaktadır. Bu da Karatay (2013) tarafından ifade edilen metinlerin okuma sevgisini ve alışkanlığını geliştirecek nitelikte olmalarına dikkat edilmesi durumunda yabancı öğrencilerin metinle bütünlük gösterecek görsellerin dersleri daha kalıcı olmasını ve iletişimin sağlıklı olmasına önemli ölçüde etkileyecektir. Bilindiği üzere Diller için Avrupa ortak başvuru metninde sağlıklı iletişim kurmanın yolu dili tüm yönleriyle öğrenmektir ve görsel algı da dil girdisinin önemli unsurlarından birisidir. Yabancılar için hazırlanacak olan Türkçe ders kitaplarının belirli kriterleri ele alacak şekilde hazırlanmaları (Turgut, Karakuş ve Ökten, 2017) durumunda ve evrensel boyutlarda görsellerin sunumunda özen gösterilmelidir.

Metinlerle ilgili kullanılan görseller her ne kadar ünite içi ve üniteler arasında kullanılmış olsa ve temalarla ilgili görseller arası aşamalı (Kara ve Çekici, 2017) olsa dahi TYD derslerinin çokuluslu sınıflardan oluştuğu düşünüldüğünde öğrenci çeşitliliğine hitap etmeyebilir. Halbuki, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çok farklı coğrafyalardan, ülkelerden ve kültürlerden geldiği göz önüne alındığında görsellere göre edindikleri algılar da farklılık gösterir. Dolayısıyla verilen görsellerin çeşitliliği ve tutarlılığı gözden geçirilerek Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre hazırlanmalıdır. Bu durum, görsellerin metinlerarasılık kuramına göre hazırlanması durumunda yabancı öğrencilerin bilişsel ve bilişüstünü harekete geçirecek öğrencilerin ilişkilendirme ve birleştirme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. (Çekici, 2018). Ayrıca görsellerin belirli bir tutarlılık gösterecek şekilde bütüncül yaklaşımla hazırlanmaları öğrencilerin algılamalarını olumlu yönde etkileyeceği için materyal tasarımcılarına daha çok görev ve sorumluluk düşmektedir. Yabancı öğrencilerin Türkçeyi daha etkili ve kısa sürede öğrenebilmeleri için TYD kitaplarında geçen okuma metinlerinin ve görsellerin Türk kültüründen kesitler sunması, okuma metinlerinin sade ve sözcük

girdilerinin görsellerle desteklenecek olması sadece Türkçe öğrenmeyi değil, kültürel zenginliklerin paylaşılması noktasında sınıf içi ve dışında da iletişimi artıracaktır.

Kaynaklar

- Akbaharer Arslan, İ. (2012). Çocuk kitabı resimlemelerinde doku kullanımı ve sayısal cut-out yöntemiyle bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksan, D. (1977). Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim I. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2009). Görsel Okuma. İlköğretimde Türkçe Öğretimi. (Ed. Ahmet H. Kırkkılıç ve Hayati Akyol) s.165-195. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). "Görsel okuma ve sunu". İlköğretimde Türkçe Öğretimi.. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ayçiçeği, A. (1999). Resmin tanımaya etkisi. Psikoloji Çalışmaları, 21, 93-110.
- Bailly, D. (1998-b) Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais. Lexique, Paris: Ophrys.
- Becer, E. (1996, Haziran). Bir kitabın grafik tasarımı: armonik kurallar, değerlendirme yöntemleri ve değişen koşullar. Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu, Ankara.
- Berberoğlu, G. ve Özgen Tuncer, Ç. (2009). Türkçe okuduğunu anlama becerileri. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama.5,9.
- Cemiloğlu, M. (2009). Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Çam, B. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Çekici, Y.E. (2018). B1 Düzeyindeki Yedi İklim Türkçe Ders Kitabında Metinler Arası Fotoğraf Aşamalılığı. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 31 (Özel Sayı), 2018, 205-220. <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>
- Demirel, Ö. (1993). Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler, Ankara: Usem Yayınları.
- Göçer, A., ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış, Turkish Studies Volume 6/3 Summer, p. 797-8.
- Kara, M. ve Çekici, Y.E. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Metinler Arası Aşamalılık: Yedi İklim Türkçe ve İzmir Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 6, Sayı 2, s. 411-426.
- Karatay, H. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik ve Anlaşılabilirliği. The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Volume 6 (6), p. 603-623. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1770>
- Keskin, H. ve Yeşilyurt, E. (2019). Examination of "Yedi İklim Turkish Teaching Set" Which is Used in Teaching Turkish As A Foreign Language in Terms of Multiple Intelligence Theory. Karaelmas Journal of Educational Sciences 7, 1-18.
- Oğuzkan, F. (2001). Çocuk Edebiyatı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2002). "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme- Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar", Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını, Uluslar arası Bilgi Şöleni, Bildiriler, Ankara.
- Şeref, İ. ve Yılmaz, İ.(2013). Holistic Text and the Visuals in the Gökkuşuğu Turkish Teaching Set. The Journal of International Social Research Cilt: 6 Sayı: 27 Volume: 6 Issue: 27 Yaz 2013 Summer 2013 www.sosyalarastirmalar.co.Issn: 1307-9581.
- Tüm, G. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yöntemsel Bakış: Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemleri. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 12/33. S. 491-500.
- Tüm, G. ve Emre, Parmaksız G. (2017). Comparison of Speaking Activities in Turkish and English Language Teaching Coursebooks Regarding Self-Assessment Grid of CEFR. Journal of Language and Linguistic Studies, 13(2), s.367-378.

- Tanrıverdi, A.E., ve Tüm, G. (2016). Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinde Özgünlük. Turkophone. 3 (2), s. 18-36.
- Turgut, E., Karakuş, N., ve Ökten-C.E. (2017). Cef-Estim Kılavuzuna Göre Hitit, İstanbul ve Yedi İklim Setlerindeki A2 Okuma Metinlerinin Değerlendirilmesi Journal of Turkish Studies , Vol.12(33), pp.475-490.DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12625> ISSN: 1308-2140
- Tüm, G. (2016). Yabancılar Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma. International Journal of Languages' Education and Teaching. 4(2), August 2016, 125-142. DOI Number:10.18298/ijlet.603
- Tüm, G. & Uğuz, S. (2014). An Investigation on the Cultural Elements in a Turkish Textbook for Foreigners. Procedia – Social and Behavioral Sciences 158 (2014) 356 – 363.
- Tüm, G. & Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin Yeri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 43, 448-459.
- Ünalın, Ş. (2006). Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Winn, W. (1993), Perception Principles. NJ: Educational Technology Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.**



TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YENİ YÖNELİMLER

New Trends in Teaching Turkish as a Foreign Language

2


besiz
yayinlari


YUNUS EMRE
ENSTİTÜSÜ
Katkılarıyla basılmıştır.

ISBN 978-605-9974-62-2

9 786059 974622