



# **8. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi**

## **Balkan Coğrafyası ve Türkoloji**

(15-16 Eylül 2022, Üsküp-Kuzey Makedonya Cumhuriyeti)

**EDİTÖR**

**Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN**

**TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI**

**ISBN: 978 - 625 - 00 - 1079 - 2**

## Düzenleyen Kuruluşlar



## Destekleyen Kuruluşlar



# KURULLAR

## ONURSAL BAŐKANLAR

Prof. Dr. Mehmet Dursun Erdem (Uluslararası Balkan Üniversitesi Rektörü)

Prof. Dr. Hamza Al (Sakarya Üniversitesi Rektörü)

Prof. Dr. Mehmet Sarıbiyık (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Rektörü)

## DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Şaban KÖKTÜRK (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Serhat KÜÇÜK (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR (Sakarya Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Seyhan Murtezan İBRAHİMİ (Uluslararası Balkan Üniversitesi)

### *Sekreteryaya*

Dr. Öğr. Üyesi Refide SAİNİ (Uluslararası Balkan Üniversitesi)

Öğr. Gör. Erdal ÖZCAN (Sakarya Üniversitesi)

Arş. Gör. Dr. Murat TOPAL (Sakarya Üniversitesi)

Arş. Gör. Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN (Sakarya Üniversitesi)

Arş. Gör. Safa EROĞLU (Sakarya Üniversitesi)

## BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL – Başkent Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Aimilia THEMOPOULOU – Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi/Yunanistan  
Prof. Dr. Alfiya Yusupova – Kazan Federal Üniversitesi/Rusya  
Prof. Dr. Alpaslan OKUR – Sakarya Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Anthi REVITHIADOU – Selanik Aristotle Üniversitesi/Yunanistan  
Prof. Dr. Aspasia CHATZIDAKI – Grete Üniversitesi/Yunanistan  
Prof. Dr. Cemal YILDIZ – Türk-Alman Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Diana KASTRATI – Tiran Üniversitesi/Arnavutluk  
Prof. Dr. Eleni SELLA – Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi/Yunanistan  
em. Éva Á. Csató JOHANSON – Uppsala Üniversitesi/İsveç  
Prof. Dr. Fabrice BARTHELEMY – Franche-Comté Üniversitesi /Fransa  
Prof. Dr. Feyzi ERSOY – Hacı Bayram Veli Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN – Türkiye  
Prof. Dr. Freideriki BATSALIA – Milli ve Kapodistrias Atina Üniversitesi/Yunanistan  
Prof. Dr. Irina POKROVSKA – Kiev Milli Taras Shevchenko Üniversitesi/Ukrayna  
Prof. Dr. Irmtraud BEHR – Sorbonne Nouvelle Üniversitesi – Paris /Fransa  
Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK – Sakarya Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ – İstanbul Medeniyet Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Katerina FRANTZI – The Aegean Üniversitesi/Yunanistan  
Prof. Dr. Katrin SAKS – Tartu Üniversitesi/Estonya  
Prof. Dr. M. Fatih KİRİŞÇİOĞLU – Hacı Bayram Veli Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Mahmut ÇELİK – İştîp Üniversitesi/Kuzey Makedonya  
Prof. Dr. Marie-Françoise MELMOUX-MONTAUBIN – Picardie Üniversitesi /Fransa  
Prof. Dr. Mariya LEONTİÇ – İştîp Üniversitesi/Kuzey Makedonya  
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI – Rouen Üniversitesi/Fransa  
Prof. Dr. Mirjana TEODOSIJEVIĆ – Belgrade Üniversitesi / Sırbistan  
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN – Marmara Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN – Marmara Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Necmettin Kamil SEVİL – İstanbul Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Nezir TEMUR – Gazi Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ – İstanbul Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Osman SENEMOĞLU – Galatasaray Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Spyridoula BELLA – Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi/Yunanistan  
Prof. Dr. Spyridoula VARLOKOSTA – Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi/Yunanistan  
Prof. Dr. Suat UNGAN – Karadeniz Teknik Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Şaban KÖKTÜRK – Sakarya Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Şener BİLALLİ – Uluslararası Balkan Üniversitesi/Kuzey Makedonya  
Prof. Dr. Şeref ATEŞ – Yunus Emre Enstitüsü/Türkiye  
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN – Dokuz Eylül Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Taisir Subhi YAMIN – ULM Üniversitesi/Almanya  
Prof. Dr. Yavuz KARTALIOĞLU – Hacı Bayram Veli Üniversitesi/Türkiye  
Prof. Dr. Yılmaz DAŞÇIOĞLU – Sakarya Üniversitesi/Türkiye  
Doç. Dr. Bekir İNCE – İstanbul Medeniyet Üniversitesi/Türkiye  
Doç. Dr. Evangelia THOMADAKI – Trakya Democritus Üniversitesi/Yunanistan  
Doç. Dr. Gülden TÜM – Çukurova Üniversitesi/Türkiye  
Doç. Dr. Katrina TELESUN – Kiev Milli Taras Shevchenko Üniversitesi/Ukrayna  
Doç. Dr. Maria IAKOVOU – Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi/Yunanistan  
Doç. Dr. Mariana BONDAR – Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi/Ukrayna  
Doç. Dr. Marianthi GEORGALIDOU – The Aegean Üniversitesi/Yunanistan  
Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ – İstanbul Üniversitesi/Türkiye  
Doç. Dr. Monika HASANI – Durres Üniversitesi/Arnavutluk  
Doç. Dr. Nataliia KŞIONDZIK – Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi/Ukrayna  
Doç. Dr. Nataliia PROROÇENKO – Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi/Ukrayna  
Doç. Dr. Oksana GOLİETS – Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi/Ukrayna  
Doç. Dr. Osman Emin – Kiril Üniversitesi/Kuzey Makedonya  
Doç. Dr. Stavros KAMARODIS – Batı Makedonya Üniversitesi /Yunanistan  
Doç. Dr. Süleyman BAKİ – Tetova Üniversitesi/Kuzey Makedonya  
Doç. Dr. Tetiana TIMKOVA – Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi/Ukrayna  
Doç. Dr. Vasilias KOURTIS-KAZOULLIS – The Aegean Üniversitesi/Yunanistan  
Doç. Dr. Yakup YILMAZ – İstanbul Medeniyet Üniversitesi/Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Nahide İrem AZİZOĞLU – Sakarya Üniversitesi/Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Sevim İNAL – Glasgow Üniversitesi/İskoçya  
Dr. Berrin SARITUNÇ – Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi/Türkiye  
Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ – Kıbrıs Üniversitesi/Kıbrıs  
Dr. Eleni SKOURTOU – The Aegean Üniversitesi/Yunanistan  
Dr. Hasan KAİLİ – Ankara Üniversitesi/Türkiye

## İÇİNDEKİLER

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SANAL GERÇEKLIK GÖZLÜĞÜ KULLANIMININ İMKÂNLARI VE SINIRLILIKLARI.....	6
ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN SORUNLARINA KARŞI İLGİ DÜZEYLERİ.....	12
AĞ DÄVÄ ROMANINDAKİ YÜKLEMİ ŞİMDİKİ (GENİŞ) ZAMAN OLAN İSİM CÜMLELERİ	32
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ DİL EĞİTİM VE ÖĞRETİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ TARAFINDAN DÜZENLENEN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SERTİFİKA PROGRAMININ KURSIYER GÖZÜNDEN İNCELENMESİ VE PROGRAM YETERLİLİĞİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME.....	53
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE HALK KÜLTÜRÜ ÜRÜNLERİNDEN YARARLANMA: TÜRKÜ ÖRNEĞİ .....	67
DİL ÖĞRETİM MERKEZLERİNDEKİ TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ: SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ / SADEM ÖRNEĞİ .....	74
ARNAVUTLUK VE BOSNA HERSEK'TE TÜRKÇE ÖĞRENME VE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK EĞİLİMLER, UYGULAMALAR VE GELECEĞE YÖNELİK BAKIŞ.....	85
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KELİME UNUTMA NEDENLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI .....	101
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR AKTARICISI OLARAK ÂŞIK TARZI DESTANLAR.....	117
ARŞİV BELGELERİ IŞIĞINDA OSMANLI DEVLETİNDE YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ.....	131
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE A1-A2 SEVİYESİNDE SANAL GERÇEKLIK KULLANIMINA DAİR İZLENCE ÇALIŞMASI .....	142
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GRAMER ODAKLI OYUN ÖNERİLERİ (ZAMAN EKLERİ ÖRNEĞİ).....	157
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MAKEDONYA MASALLARI.....	163

# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SANAL GERÇEKLIK GÖZLÜĞÜ KULLANIMININ İMKÂN LARI VE SINIRLILIK LARI

Serhat KÜÇÜK\*

Fatih ÇAKMAK\*\*

## Özet

Çağımız teknolojisinin son ürünlerinden olan sanal gerçeklik gözlükleri bir süredir eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kullanılmaya başlanan sanal gerçeklik gözlüklerinin sunduğu avantajlar, bu avantajların sürdürülebilirliği ve sınırlılıkları açısından bugüne kadar yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma sanal gerçeklik gözlüklerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sahasında kullanımından doğan imkânları ve (farklı açılardan) sınırlılıklarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Bu bağlamda öncelikle sanal gerçeklik gözlüğünün sınırlılıkları, sonrasında ise sağladığı yararlar üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak bu sistemin mevcut durumdaki yararları sorgulanmış ve “Nasıl daha verimli kullanılabilir?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmada sanal gerçeklik gözlükleri üzerine bir nitel araştırma yöntemi olarak gözlem metodu kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sanal Gerçeklik Gözlüğü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, VR gözlük

---

\* Doç. Dr., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya/Türkiye, serhatkucuk@subu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3290-5827

\*\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya/Türkiye, fatihcakmak@subu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6772-0705

## GİRİŞ

Gelişen teknolojiyle beraber her alanda olduğu gibi eğitim de teknolojinin bu hızlı değişiminden etkilenmektedir. Klasik anlamda sınıf kavramının değişip yerini sanal sınıflara, basılı kitapların yerini elektronik kitaplara bıraktığı bir dünyada derslerin dijital ortamlara aktarılmasının ötesinde, kişinin kendisini dijital ortamda hatta gerçek bir öğretmen olmaksızın yetiştirip geliştirmesi mümkün hale gelmiştir. WEB 1.0'ın eğitimde getirdiği sınırlı imkânları WEB 2.0 araçları izlemiş ve ilerletmiştir. WEB 2.0 araçlarından sonra yapay zekânın da kullanılmaya başlandığı WEB 3.0 ile insanlık tanışmıştır. Teknolojinin hızla ilerlediği bu çağda WEB 3.0 da yeterli olmamış ve WEB 4.0 deneyimlenmeye başlanmıştır. Geline son noktada yapay zekâ ile desteklenerek geliştirilen programlar ve bu programlarla çalışan sanal gerçeklik gözlükleri eğitim alanında kullanılmaktadır.

Son bir asırda yaşanan teknolojik gelişmeler çoğu alanda farklı bir çağın başlamasına vesile olmuştur. WEB'in ilk sürümü olan WEB 1.0 1990'lı yılların sonuna kadar kullanılmaya devam etmiştir. Bu sistemler zinciri kullanıcılara pasif olarak sadece WEB'e ulaşım imkânı vermekle beraber kullanıcı burada okuyucu konumundan öteye gidememektedir. Sadece edilgen olarak kullanılan tüm web sayfaları buna örnektir.

2004 yılından sonra Web 1.0'ın tek yönlülüğüne karşıt olarak Web 2.0 ortaya çıktığı kabul edilir. Artık kullanıcılar metin okuru olmanın ötesinde yorumlayıcısı, değiştirip geliştiricisi rütbesine yükselmiştir. Veri paylaşımına izin verilip etkileşime girebilme özelliğine sahip araçların tümü (sosyal medya araçları, bloglar, wikipedia, forumlar vs.) burada gelişmiştir. Eğitim alanında Kahoot, Quizlet, Padlet, Plickers gibi karşılıklı etkileşime sahip arayüzler geliştirilmiştir. Bunlar içeriği kontrol etmeye olanak veren arayüze sahiptir. Burada "karşılıklı etkileşim"den kasıt bir oluşturucu tarafından hazırlanan sorulara şahıs(lar)ın cevap vermesi neticesinde sistemin bu yanıtları denetleyip sonuçları hem soru yanıtlayıcısına (öğrenciye) hem de içeriği oluşturan kişiye (öğreticiye) dönütte bulunmasıdır.

Tüm bunların arasında doğan sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gözlükleri ve onların temelini oluşturan teknoloji, eğitimde mekân sınırlaması olmaksızın kişinin bilgiyi kendi kendine bir makine yardımıyla öğrenimini kolaylaştırmaktadır.

2010'dan beri Web 3.0 teknolojisi yürürlüğe girmiştir. Web 2.0'ın kullanıma sunulmasının ötesinde Web 3.0, bulut teknolojisini kullanarak var olan verilere anlambilimsel (semantik) açıdan yaklaşım kendisi yeni bilgiler ekleyebilir hale gelmiştir. Burada artık yapay zekânın kullanımı da görülmektedir. Kullanılan bilgisayar, telefon gibi cihazlardan kişisel zevkleri, aramaları belirleyip onlara dönük içerikler oluşturabilmektedir. Web 2.0 bir bilge olarak kabul edilirse Web 3.0, sistemin kâhin bir bilge haline geldiğini gösterir.

Web 4.0 ise 2016'dan itibaren Web evrimin geldiği son noktadır. Evrimin bu halkasında bulut teknolojilerinin de üzerine oturan sistem zinciri makinelerin birbiri ile haberleşebilmesine ve de en önemlisi yeni öğrenmelere olanak tanır. Bunun yanı sıra ses

direktifleriyle harekete geçen Siri, Google Now gibi sistemler burada yer alır. Daha önceden girilmiş verilere ulaşılabilen bir Web'den çözümlene yapabilen bir Web anlayışına geçilmiştir. Artık mevcut sistem gün, saat ve varış noktası söylenip bir bilet bulunması istendiğinde en uygun biletin kişinin karşısına çıkarılması durumuna gelmiştir. (Yılmaz, 2022, s. 348) Akıllı saatin, kalp ritmini belli aralıklarla ölçmesi sonucu kalp krizi geçiren sahibi için yine sahibinin telefonu üzerinden acil servisi arayıp durumu haber verip konum bilgisini göndermesi gibi ileri bir evreye geçilmiştir.

Tüm bu teknolojik gelişmelerin içinde üretilen sanal gerçeklik gözlükleri, içerdiği programlar kapsamı düşünüldüğünde Web 2.0 tabanlı olabilecekleri gibi yapay zekânın kullanımı derecesine göre Web 3.0 tabanlı da kabul edilebilir. Kullanıcı olan kişiyi 360 derecelik bir sanal dünya içerisine yerleştiren gözlükler akademik anlamda birçok bölümde kullanılsa da yabancı dil öğretimi alanında çok az kullanılmaktadır. Daha özel bir saha olan Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimindeyse Türkiye'de sadece bir kurumda kullanılmaktadır.

Sanal gerçeklik gözlükleri Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (SADEM) bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında ilk defa kullanılmıştır. SADEM'de kullanılan sanal gerçeklik gözlüğü cihazı Facebook Technologies'in Qualcomm ve Xiaomi'ye ürettirdiği "Oculus Go" isimli üründür.

## **YÖNTEM**

SADEM'de sanal gerçeklik gözlüklerinin iki yıllık süreçte kullanımı gözlenmiştir. Bildiride gözlem sürecinin sonuçları üzerinde durulup bu gözlem sonuçlarından hareketle sanal gerçeklik gözlüklerinin ve bunlarda kullanılan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine özel yazılmış programın alana getirdiği olanaklar ve sınırlılıklar gözlem yöntemiyle araştırılmıştır.

### **Sanal Gerçeklik Gözlüğünün ve Kullanılan Programın Teknik Anlamda Sınırlılıkları**

Sanal gerçeklik gözlüğü için özel yazılmış olan programın her gözlükte tek tek açılması lazım olmakla beraber teknik olarak şöyle bir yol izlenir: Gözlüklerin programa bağlanabilmesi için öncesinde bir tablette yönetici öğretmen girişinin yapılmış olması gerekmektedir. Tüm bu girişlerin yapılması dersin öğretmenine düşmektedir. Zira öğrenciler sistemi tam olarak bilemediklerinden ve henüz sisteme giriş ve gözlüğün tablete bağlanması kolay olmadığından bu aşamaları kendileri yapamamaktadırlar. Bu da ders başlamadan önce öğretmenin fazladan zamanını almaktadır. Bir gözlüğün tabletteki programa bağlanması yaklaşık iki-üç dakikayı bulmaktadır. Bir sınıfta on sekiz, yirmi civarında gözlük olduğu düşünülünce zaman kaybı ciddi boyuta ulaşmaktadır.

Tüm gözlükler sisteme bağlanıp da öğrencilerle konu işlendikten sonra bir teneffüs



verildiğinde gözlüklerde yüklü olan programın, gözlüğün uyku moduna girmesiyle kendisini kapattığı gözlenmiştir. Öğrenci tarafından gözlük tekrar takıldığında gözlükteki programın çalışmadığı ve kapatılıp yeniden açılması gerektiği görülmüştür. Bu da her gözlüğün on – on beş dakika boşa kalması durumunda tekrardan tablete bağlama işleminin yapılması gerektiği anlamına geliyor ki yine en az elli dakikayı gerektiriyor. Tabletın uyku moduna girme seçenekleri en üst konuma çıkarılmış olmasına rağmen bu durumun tekrar ettiği görülmüştür. Programı yazan şirketle kurulan temaslara da program üzerinde bu noktada bir iyileştirme yapılamamıştır. Sistemi kullanan öğretmenler tarafından sanal gözlüğün sensörüne koyulan bir yapışkan yardımıyla gözlüğün uyku moduna girmesi engellenmeye çalışılmış ve bunda kısmen başarılı olunmuştur. Tabii bu geçici çözüm de cihazın teneffüs süresince gereksiz çalışmasına ve pilini tüketmesine neden olmaktadır.

Cihaz tam dolu bir pil ile yaklaşık bir buçuk saat kullanılabilir. Tüm cihazların açılması ve tablete bağlanmasının ardından bir ders boyunca kullanılmasıyla beraber pil içindeki enerji bitme noktasına gelir ve bunun ardından cihaz ikinci derste kullanılamaz. En az yine bir saat şarjda kalması gerekir. Bu da bir ders yapıldıktan sonra arada bir saat boşluk bırakılmasını gerektirir.

Sanal gerçeklik gözlüklerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yazılmış olan programın düzeltilemeyen bir sorunu da bir tablete bağlanabilecek gözlük sayısıdır. Şu an kullanılmakta olan gözlüklerden on iki gözlük bir tablete bağlanabiliyorken on iki gözlüğün üzerine çıkıldığında ikinci tabletin açılması gerekmektedir. Bu da öğreticinin iki tableti kontrol etmesini mecbur kılmaktadır.

Kullanılan gözlüklerde öğrenciler konuşulan diyalogların dinleyici ve izleyicisi konumundadırlar. Masada oturmakta olan öğrenciye soru sorulmaz, yanıt beklenmez. Bu noktada öğrenci (daha aktif olabileceken) pasif konumda kalır. Bu da kullanılan programı öğrenciyi aktif kılma anlamında sınırlandırmıştır.

### **İçerik Anlamında Sınırlılıkları**

SADEM’de sanal gerçeklik gözlüklerinin içinde kullanılan programda şu an için A1 ve A2 düzeylerinde Türkçe öğrenenlere dönük üniteler bulunmaktadır. B1, B2 ve C1 düzeyleri için henüz ünite bulunmamaktadır.

Programın içeriği A1 düzeyi için başlangıç ünitelerinde sorun içermese de takip eden ünitelerde ve A2 düzeyinde birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. Diyaloglardan oluşan konuşma balonlarında kullanılan dil bilgisi ve kelimelerin zorluk dereceleri A1 ve A2 düzeylerinin çok üzerinde kalmıştır. Bu haliyle öğrencinin diyaloglarda geçenleri anlaması mümkün olamamaktadır. Bunu aşmak için sanal gerçeklik gözlüğü dersini uygulayan öğretmenler gözlük içerisindeki görüntüleri önceden aynı salondaki tahtaya yansıtıp bu diyalogların öncesinde diyaloglarda geçen ifadeleri, dil bilgisi yapılarını kısaca açıklama yoluna gitmiştir. Bu şekilde soruna geçici bir çözüm bulunmuştur. Tabii kesin çözüm için program içindeki diyalogların yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Program içindeki diyalogların seslendirmesinin A1 ve A2 derecesine göre hızlı olduğu gözlemlenmiştir. Seslendirme hızlarının daha yavaş olması gerekmektedir. Diğer yandan seslendirme hızları için (yavaş, orta ve normal hız gibi) seçenek sunmayı programı sınırlı kılmıştır.

Sanal gerçeklik gözlüğüyle kullanılan programda her bir kurda on bir ünite bulunmaktadır. Her bir ünitenin sonunda o ünite içindeki diyaloglardan hareketle sorular içeren çoktan seçmeli küçük sınavlar (quizler) vardır. Öğrenciler ünite diyaloglarını dinleyip izledikten sonra bu küçük sınavları yardım almadan sanal gerçeklik gözlüğünün kumandası ile çözmektedir. Bu küçük sınavlarda kullanılan dil ve kelime bilgisi de yine kur üstü bilgilerle hazırlanmıştır. Birçok öğrencinin soruyu anlamaması sebebiyle yanlış yaptıkları gözlemlenmiştir.

### **Sanal Gerçeklik Gözlüğünün ve Kullanılan Programın Sunduğu İmkânlar**

Gözlüğün sunduğu imkânların en başında, öğrenciye farklı ortamlarda dil öğrenme olanağı vermesi gelir. Öğrenci program içerisindeki senaryolara göre bazen bir restoran/kafe ortamında, bazen markette, bazen kampüste diyalogların içerisinde yer alabilir. Birçok mekânda dil deneyimini izleyip buna şahit olabilir. Sanal gerçeklik gözlüğü vasıtasıyla girdiği 360 derecelik bu yeni dünya öğrenci için (büyük oranda) ilk defa karşılaştığı bir dünyadır. Bu sebepten ötürü öğrencinin derse olan ilgisi, odaklanma süresi normal sınıf dersine göre yüksek düzeyde kalmaktadır. Burada öğrenciyi ders için güdüleyici bir diğer unsur teknolojinin son ürünlerinden birini kullanıyor olmaktır. Bu noktada sanal gerçeklik gözlüklerinin, işlenen konuyu öğrencilere anlatmada güçlü bir ortam sağladığı söylenebilir. Öğrenci dış etkenlerden (neredeyse) tamamen soyutlanıp öğrencinin aktarılmak istenen konuya yoğunlaşması sağlanabilmektedir.

Program mevcut haliyle bir diyaloga şahit öğrencilere soru sormasa da yönetici konumundaki öğretmen soruyu gözlük takmış olan öğrencilere sormaktadır. Bu sayede öğrencinin yaparak, yaşayarak öğrenmesi sağlanmış olmaktadır. Youtube gibi bir kanaldan video izlemenin ötesine böylece geçilmiş olur.

2020'nin ilk aylarından itibaren dünyada ciddi anlamda görülen COVID-19 salgını bilindiği üzere her alanda olduğu gibi eğitimde de etkili olmuştur. Sosyal mesafe anlayışının ön plana çıktığı dönemde restoran, kafe, sinema, okul gibi sosyal paylaşımın en çok yaşandığı yerlerin kapandığına şahit olunmuştur. Bu süreçte Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye gelmiş uluslararası öğrenciler için (Türk öğrencilerde olduğu gibi) çevrim içi eğitimlere başlanmıştır. Ancak "dile maruz kalma" anlayışı çevrim içi eğitimlerde yeteri kadar gerçekleşemediği için çeşitli tedbirler alınarak SADEM'de sanal gerçeklik gözlüğüyle Türkçe dersleri devam etmiştir. Uluslararası öğrencilerin gerçek hayatta katılamadığı, gözlemleyemediği kafe, restoran, okul gibi ortamların simüle edilmiş hâli sanal gerçeklik gözlükleri vasıtasıyla öğrencilerin istifadesine sunulabilmiştir.

Sanal gerçeklik gözlüklerindeki Türkçe öğretimi programı her bir kur için on bir farklı ünite içermektedir. Bu on bir ünitenin her biri farklı temalarda hazırlanmıştır. Her bir

tema ayrı senaryo üzerine kurulmuştur. Ünitelerin sonunda işlenen konu ve diyaloglara dair on soruluk test bölümü bulunmaktadır. Bu test bölümüyle derse katılan öğrencilerin diyalogu ne derece anladıklarının, ne kadar doğru ve yanlışa sahip olduklarının dersin öğretim elemanı tarafından bilinmesi mümkündür. Öğretim elemanının bu çıktılar üzerinden anlaşılmayan hususlara tekrar değinebilmesi yine sistemin sağladığı imkânlardandır.

İçerik anlamında sanal gerçeklik gözlüğündeki programın sunduğu bir diğer olanaksa öğrencilerin özellikle gerçek anlamlı deyim ve atasözlerini öğrenmelerine sunduğu imkândır. Diyalogların içinde geçen bazı atasözü ve deyimler açıklama ile verilmektedir. Kısmen yarı transparan deyim, atasözlerine de yer verilmiştir. Buna ek olarak kültür aktarımı önemsenmiştir. Türkiye'deki milli ve dinî bayramlara değinilmesi öğrencilerin Türk kültürüne ısındırılması açısından etkili olduğu gözlemlenmiştir.

## **SONUÇ**

Sonuç itibariyle sanal gerçeklik gözlüklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bahsedilen birçok sınırlılığının yanında sunduğu çokça imkânı da mevcuttur. Teknik ya da içerik açısından zikredilen sınırlılıkların her biri giderilebilir ancak öğrencinin aktif olarak gözlüğün içindeki sanal dünyada var olabilmesi istenmektedir. Bu sorunun çözümü için Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesinin Yapay Zekâ ve Veri Bilimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (SUBÜ YAZEM) ile irtibata geçilmiştir. Sonuçta öğrencinin kendisinin diyaloga dahil olabilmesi için sistemin yapay zekâ ile entegre edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun içinse kullanılmakta olan Oculus Go gözlüklerinin yerini Oculus Quest gözlüklerinin alması gerekmektedir. Bununla ilgili çalışmalar devam etmekte ve programın daha etkili hâle gelebilmesi için gerekli ekleme ve düzeltmeler üzerine çalışılmaktadır.

## **KAYNAKÇA**

Yılmaz, Ö. (2022). WEB 1.0, 2.0, 3.0 ve 4.0'ın Tarihi. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 8, 351-359.

# ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN SORUNLARINA KARŞI İLGI DÜZEYLERİ

Burak ŞAHİN\*

Betül TÜRKCAN\*\*

## Özet

Lisans eğitimi almak için Türkiye'ye yerleşen yabancı uyruklu öğrencilerin ilk ihtiyacı Türkçe öğrenmektir. Öğrenciler üniversite hayatlarına başlamadan önce üniversite bünyesinde bulunan Türkçe Öğretim Merkezleri'nde Türkçe hazırlık sınıfları okumaktadırlar. Bu kurslarda en az B2 seviyesine ulaşan öğrenciler üniversite hayatlarına başlamaktadır. Ancak üniversiteyi bitirmek için C1 seviyesi zorunluluğu olan öğrenciler belli bir süre sonra kurslara tekrar döndüklerinde Türkçe seviyelerinin gerilediği görülmektedir. Bu durumun sebebi araştırıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel farklılıklar sebebiyle Türk arkadaş çevresi edinemediği, kendi milliyetinden insanlarla kendi dillerinde konuştukları ve bu sebeple Türkçeyi unuttukları görülmektedir. Literatürde bu durumu yabancı öğrenci odaklı araştıran çalışmalar bulunmaktadır fakat lisans düzeyindeki Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı görüşlerinin alındığı bir çalışmayla karşılaşmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı ana dili Türkçe olan lisans öğrencilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de yaşadıkları sorunlara karşı ilgi düzeylerini değerlendirmektir. Araştırmada ölçek ve doküman inceleme desenlerini içeren karma yöntem tercih edilmiştir. Ölçek olarak Faruk Polatcan, Kürşad Çağrı Bozkırlı ve Onur Er'in geliştirdiği 21 madde ve 4 alt boyuttan oluşan "Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunları İlgili Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nden kolay ulaşılabilirlik ilkesine göre seçilen ana dili Türkçe olan 100 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ders içi sorunlar, ders dışı sorunlar, sosyo-ekonomik sorunlar ve kültürel sorunlar alt boyutlarında değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı uyruklu öğrenci, ders içi sorunlar, ders dışı sorunlar, sosyo-ekonomik sorunlar, kültürel sorunlar

---

\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya/Türkiye, buraksahin@subu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5974-6497

\*\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya/Türkiye, betulturkcan@subu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3933-4329

## GİRİŞ

Göç kavramı, insanların buldukları yerden ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel nedenlerden dolayı başka bir yere hareket etmelerine verilen genel bir ad, evrensel bir olay olarak tanımlanabilir. Göç olgusu, insanlığın en eski tarihlerinden bu yana süregelen ve gelecekte de devam edecek olan, dünyanın her yerinde görülebilecek bir durumdur (Koçak ve Terzi, 2012, s. 164). Günümüzde bilim ve teknolojinin gelişmesi ile küreselleşen dünyada iletişim imkânlarının da artmasıyla insanlar kendi ülke ve kültürleri dışındaki yaşamlardan haberdar olmakta ve göç kararı almaktadır. Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye bulunduğu coğrafi ve siyasi konum gereği savaş mağduru insanlara kapılarını açmanın yanı sıra eğitim amacıyla da yabancı uyruklu öğrencilerin tercih ettiği ülkelerdendir. Türkiye imkânları bakımından yabancı uyruklu öğrenciler için cezbedici olsa da kültürel açıdan öğrencilerin Türkiye'ye alışması zaman alabilmektedir.

“Kültür, nesilden nesile aktarılan kazanılmış davranışlardır. Bir topluluğunun üyeleri, kültür yoluyla benzer davranışları sergiler. Kültür, öğrenilen ve paylaşılan değerlerin, inançların, davranış özelliklerinin ve sembollerin toplamıdır (Konate, 2018, s. 2).” şeklinde tanımlanmaktadır. Kültürün oluşumunda çeşitli etkenler yer aldığı gibi yeni bir kültüre alışma aşamasında da çeşitli etkenler yer almaktadır. Özellikle ailelerinden uzakta olan 18-22 yaş aralığındaki bireylerin Türkiye'deki ilk dönemleri sıkıntılı geçmektedir. Türk kültürünü öğrenmek adına attıkları ilk adım Türkçe öğrenmek olan bu gençler üniversitelerin bünyesinde yer alan Türkçe Öğretim Merkezleri'nde kendileri gibi farklı ülke ve kültürlerden gelen öğrenciler ile Türkçe hazırlık sınıfı okumaktalar. Bu aşamada kültürler arası uyum kavramı ortaya çıkmaktadır.

Kültürler arası uyum, bir kültürden bir başka kültüre taşınmayı, her zaman olmasa da genellikle yeni kültürün kurallarını, normlarını, geleneklerini ve dilini öğrenmeyi içerir. Ward'a göre (2001) uyum: Bireyin yeni bir çevreye uyum sağlamak için davranışlarını değiştirme süreci, ya da bireyin sosyal baskıya verdiği tepkidir. Brislin ve Cushner (1996) ise uyumun üç unsuru olduğunu açıklamaktadır: Diğer kültürden insanlarla başarılı ilişkiler kurmak, bu etkileşimlerdeki samimiyeti hissetmek ve etkili bir şekilde sorumluluklarını yerine getirmek (akt. Konate, 2018, s. 4).

Hazırlık sınıfındaki eğitimlerini B2 seviyesinde tamamlayan öğrenciler üniversite hayatına başlayabilmektedir. Ancak kursta geçirdikleri süre kültür aktarımı ve kültürel uyumu sağlamak adına yeterli olmamaktadır. Öğreticiler bu durumun öğrencilerin iletişim becerilerine dayalı olarak üniversite yaşamlarında doygunluk seviyesine ulaşacağı düşüncesindedir. Ancak üniversiteden mezun olabilmek için C1 seviyesi zorunluluğu olan öğrenciler bir süre sonra Türkçe kurslarına geri döndüklerinde durumun hiç de böyle olmadığı görülmektedir. Kimi öğrenciler kültürel uyumu yakalayamadıkları gibi Türkçe seviyeleri de gerileyebilmektedir. Bu durumun sebebi araştırıldığında sıklıkla öğrencilerin Türk arkadaş çevresinin az olduğu, dolayısıyla dersler dışındaki zamanlarını kendi milliyetlerinden öğrenciler ile kendi dillerini konuşarak geçirdikleri görülmektedir. Literatürde yabancı öğrencilerin sosyal ve kültürel uyum

süreçlerini, problemlerini konu alan çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarını incelediğimizde çalışmaların yabancı öğrencilerin görüşleriyle oluşturulduğunu görmekteyiz. Bu konuda Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere ve sorunlarına karşı ilgisinin bizzat Türk öğrenciler ile görüşülerek ortaya konduğu çalışmalar bulunmamaktadır.

Mevcut soruna Türk öğrencilerin gözünden bakmak ve literatürdeki açığı kapatmak adına yaptığımız çalışmaya geçmeden önce literatürde bu konu hakkında yer alan çalışmalardan bahsetmek faydalı olacaktır:

- Aliyev, R. , Öğülmüş, S. (2015). Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası etkileşim algısının incelenmesi. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4 (12).
- Aliyev, R. , Öğülmüş, S. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin incelenmesi. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(1).
- Ana, Z. M. (2020). Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyum sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: nitel bir yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bilici, N. (2016). Erasmus programı çerçevesinde Türkiye'den yurtdışına giden ve yurtdışından Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sosyal uyumlarının karşılaştırmalı incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç üniversitesi, İstanbul.
- Bulut, E. , Yüçetürk, H. , Yılmaz, G. , Gündoğdu, İ. , Koç, N. ve Demiryürek, B. (2020). Uluslararası öğrencilerin psikososyal sorun ve ihtiyaçları: Nitel bir çalışma. Nitel Sosyal Bilimler, 2(1), 60-73
- Çelik, İ. (2013). Türkiye'de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çöllü, E. F. , Öztürk, Y. E. (2007). Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye'ye yüksek öğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi örneği). Journal of Azerbaijani Studies
- Elbir, B. , Aka, F. N. (2015). Yabancılar Türkiye'de öğretiminde kültür aktarımına yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. Turkish Studies, 10(12), 371-386.
- Gürbüz, R. , Güleç, İ. (2016). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. Sakarya University Journal of Education, 6(2), 141-153.
- Kiroğlu K. , Kesten, A. , Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 26-39.
- Konate, T. (2018). Yabancı öğrencilerin kültürel uyumunda kültürel zekânın etkisi.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz üniversitesi, Antalya.

- Özçetin, S. (2013). Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pirliyev, N. (2010). Yapısal eşitlik modelleri ile yabancı uyruklu öğrencilerin uyumu üzerine bir analiz. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ üniversitesi, Bursa.
- Savaşan, F. , Yardımcıoğlu, F. , Beşel, F. (2015). Yabancı uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. Conference: International Students SymposiumAt: İstanbulVolume: 1.
- Sungur, M. A. , Şahin, M. , Can, G. , Şahin, M. F. , Duman, K. , Pektaş, B. , Doğan, S. , Alkan, A. Ö. , Onuk, H. (2016). Düzce üniversitesinde yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumları ve sosyal uyumlarını etkileyen faktörler. Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6(2), 101-109.
- Usta, S. , Sayın, Y. , Güzelipek, Y. A. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye uyumu: Karaman ili örneği. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7(3), 565-577.

### **Araştırmanın Amacı**

Ana dili Türkçe olan lisans öğrencilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları sorunlara karşı ilgi düzeylerini değerlendirmektir.

### **YÖNTEM**

Arattırmada ölçek ve doküman inceleme desenlerini içeren karma yöntem tercih edilmiştir. Ölçek olarak Faruk Polatcan, Kürşad Çağrı Bozkırlı ve Onur Er’in geliştirdiği 21 madde ve 4 alt boyuttan oluşan “Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunları İlgili Ölçeği” kullanılmıştır (Polatcan, Bozkırlı ve Er, 2018, s. 1498). Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesinden kolay ulaşılabilirlik ilkesine göre seçilen ana dili Türkçe olan 100 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

### **BULGULAR**

Polatcan, Bozkırlı ve Er’in geliştirdiği “Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunları İlgili Ölçeği”nin alt boyutları;

a. Ders içi sorunlar: 1, 2, 3. maddeler

b. Ders dışı sorunlar: 4, 5, 6, 7, 8. maddeler

c. Sosyo-ekonomik sorunlar: 9, 10, 11, 12, 13, 14. maddeler

d. Kültürel sorunlar: 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21. maddeler olarak belirlenmiştir.

Ölçeğe verilen cevaplar incelenirken “tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum” seçenekleri %50’nin üzerinde olan maddeler olumsuz, “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” seçenekleri %50’nin üzerinde olan maddeler olumlu olarak değerlendirilmiştir. Her iki taraf içinde %50’lik baskınlık içermeyen maddeler belirsiz olarak değerlendirilmiştir.

#### A) Ders İçi Sorunlar

*Madde 1:* Ders esnasında yabancı uyruklu öğrencileri derslere katılmaları için cesaretlendiririm

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli Tamamen katılmıyorum	3	3,0	3,0	3,0
Katılmıyorum	14	14,0	14,0	17,0
Kısmen katılıyorum	27	27,0	27,0	44,0
Katılıyorum	32	32,0	32,0	76,0
Tamamen katılıyorum	24	24,0	24,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 1. Maddesi için cevapların %56’sını katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencileri derse katılma konusunda cesaretlendirmeye yönelik düşünceleri olumludur.



*Madde 2:* Ders esnasında yabancı uyruklu öğrencilere bilmedikleri kelimelerin anlamlarını söylerim.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Tamamen katılmıyorum	7	7,0	7,0	7,0
	Katılmıyorum	9	9,0	9,0	16,0
	Kısmen katılıyorum	13	13,0	13,0	29,0
	Katılıyorum	31	31,0	31,0	60,0
	Tamamen katılıyorum	40	40,0	40,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 2. Maddesi için cevapların %71'ini katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere bilmedikleri kelimeleri öğretme konusundaki düşünceleri olumludur.

*Madde 3:* Ders esnasında yabancı uyruklu öğrencilerin not tutmalarına yardımcı olurum.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	,00	1	1,0	1,0	1,0
	Tamamen katılmıyorum	6	6,0	6,0	7,0
	Katılmıyorum	15	15,0	15,0	22,0
	Kısmen katılıyorum	22	22,0	22,0	44,0
	Katılıyorum	34	34,0	34,0	78,0
	Tamamen katılıyorum	22	22,0	22,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 3. Maddesi için cevapların %56'sını katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrenciler ile ders notlarını paylaşmaya yönelik düşünceleri olumludur.

Ölçeğin ilk üç maddesi “ders içi sorunlar” alt boyutunu kapsamaktadır. Katılımcıların ölçeğe verdikleri cevaplar göz önüne alındığında Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerin ders içi sorunlarına karşı genel manada olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

#### B) Ders Dışı Sorunlar

*Madde 4:* Yabancı uyruklu öğrencilerin alttan aldıkları derslerin sınavlarına hazırlanmalarına yardımcı olurum.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	,00	1	1,0	1,0	1,0
	Tamamen katılmıyorum	11	11,0	11,0	12,0
	Katılmıyorum	12	12,0	12,0	24,0
	Kısmen katılıyorum	38	38,0	38,0	62,0
	Katılıyorum	19	19,0	19,0	81,0
	Tamamen katılıyorum	19	19,0	19,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 4. Maddesi için cevapların %23'ünü tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum, %38'ini kısmen katılıyorum, %38'ini katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerin alttan aldıkları derslere yardım etmeye yönelik düşünceleri belirsizlik içermektedir.

*Madde 5:* Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenci işleriyle iletişimlerine yardımcı olurum.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	,00	1	1,0	1,0	1,0
	Tamamen katılmıyorum	7	7,0	7,0	8,0
	Katılmıyorum	10	10,0	10,0	18,0
	Kısmen katılıyorum	24	24,0	24,0	42,0

Katılıyorum	30	30,0	30,0	72,0
Tamamen katılıyorum	28	28,0	28,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 5. Maddesi için cevapların %58'ini katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencin öğrenci işleri ile iletişimlerine yardım etmeye yönelik düşünceleri olumludur.

*Madde 6:* Yabancı uyruklu öğrencilere üniversite kulüplerine katılmaları için yol gösteririm.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	,00	2	2,0	2,0	2,0
	Tamamen katılmıyorum	12	12,0	12,0	14,0
	Katılmıyorum	18	18,0	18,0	32,0
	Kısmen katılıyorum	33	33,0	33,0	65,0
	Katılıyorum	21	21,0	21,0	86,0
	Tamamen katılıyorum	14	14,0	14,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 6. Maddesi için cevapların %30'unu tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum, %33'ünü kısmen katılıyorum, %35'ini katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere üniversite kulüplerin katılmaları için yol göstermeye yönelik düşünceleri belirsizlik içermektedir.

*Madde 7:* Yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite içindeki sosyokültürel (panel, sergi, konferans vb.) faaliyetlere katılmasına yardımcı olurum.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Tamamen katılmıyorum	9	9,0	9,0	9,0
	Katılmıyorum	19	19,0	19,0	28,0
	Kısmen katılıyorum	32	32,0	32,0	60,0
	Katılıyorum	27	27,0	27,0	87,0
	Tamamen katılıyorum	13	13,0	13,0	100,0
	Toplam		100	100,0	100,0

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 7. Maddesi için cevapların %28'ini tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum, %32'sini kısmen katılıyorum, %40'ını katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite içindeki sosyokültürel faaliyetlere katılmasına yardımcı olmaya yönelik düşünceleri belirsizlik içermektedir.

*Madde 8:* Yabancı uyruklu öğrencilere kütüphanede yardımcı olurum.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Tamamen katılmıyorum	11	11,0	11,0	11,0
	Katılmıyorum	10	10,0	10,0	21,0
	Kısmen katılıyorum	19	19,0	19,0	40,0
	Katılıyorum	31	31,0	31,0	71,0
	Tamamen katılıyorum	29	29,0	29,0	100,0
	Toplam		100	100,0	100,0

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 8. Maddesi için cevapların %60'ını katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere kütüphanede yardım etmeye yönelik düşünceleri olumludur.

Ölçeğin 4.-8. maddeleri “ders dışı sorunlar” alt boyutunu kapsamaktadır. Katılımcıların ölçeğe verdikleri cevaplar göz önüne alındığında Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerin ders dışı sorunlarına karşı düşünceleri nötrdür.

*C) Sosyo-ekonomik Sorunlar*

*Madde 9: Yabancı uyruklu öğrencilerle okul dışı saatlerde zaman geçiririm.*

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Tamamen katılmıyorum	13	13,0	13,0	13,0
	Katılmıyorum	17	17,0	17,0	30,0
	Kısmen katılıyorum	29	29,0	29,0	59,0
	Katılıyorum	26	26,0	26,0	85,0
	Tamamen katılıyorum	15	15,0	15,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 9. Maddesi için cevapların %30'unu tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum, %29'unu kısmen katılıyorum, %41'ini katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrenciler ile okul dışı saatlerde zaman geçirmeye yönelik düşünceleri belirsizlik içermektedir.

*Madde 10: Yabancı uyruklu öğrencileri evime davet ederim.*

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	,00	1	1,0	1,0	1,0
	Tamamen katılmıyorum	25	25,0	25,0	26,0
	Katılmıyorum	17	17,0	17,0	43,0
	Kısmen katılıyorum	28	28,0	28,0	71,0
	Katılıyorum	22	22,0	22,0	93,0

Tamamen katılıyorum	7	7,0	7,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 10. Maddesi için cevapların %42'sini tamamen katılıyorum ve katılmıyorum, %28'ini kısmen katılıyorum, %29'unu katılıyorum ve katılmıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencileri evlerine davet etmeye yönelik düşünceleri belirsizlik içermekle birlikte olumsuz görüş ön plandadır.

*Madde 11:* Yabancı uyruklu öğrencilerin ekonomik sorunlarını çözmeye yardımcı olurum.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli Tamamen katılmıyorum	18	18,0	18,0	18,0
Katılmıyorum	21	21,0	21,0	39,0
Kısmen katılıyorum	25	25,0	25,0	64,0
Katılıyorum	27	27,0	27,0	91,0
Tamamen katılıyorum	9	9,0	9,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 11. Maddesi için cevapların %39'unu tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum, %25'ini kısmen katılıyorum, %36'sını katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerin ekonomik sorunlarını çözmeye yardımcı olmak hakkındaki görüşleri belirsizlik içermektedir.

*Madde 12:* Yabancı uyruklu öğrencilerin barınma problemlerini çözmelerine yardımcı olurum.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli Tamamen katılmıyorum	16	16,0	16,0	16,0

Katılmıyorum	19	19,0	19,0	35,0
Kısmen katılıyorum	36	36,0	36,0	71,0
Katılıyorum	18	18,0	18,0	89,0
Tamamen katılıyorum	11	11,0	11,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 12. Maddesi için cevapların %35'ini tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum, %36'sını kısmen katılıyorum, %39'unu katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerin barınma problemlerini çözmeye yardımcı olmak yönündeki düşünceleri belirsizlik içermektedir.

*Madde 13: Yabancı uyruklu öğrencileri kendi arkadaş çevremle tanıştıırım.*

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Tamamen katılmıyorum	7	7,0	7,0	7,0
	Katılmıyorum	6	6,0	6,0	13,0
	Kısmen katılıyorum	28	28,0	28,0	41,0
	Katılıyorum	29	29,0	29,0	70,0
	Tamamen katılıyorum	30	30,0	30,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 13. Maddesi için cevapların %59'unu katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencileri kendi arkadaş çevreleri tanıştırmaya yönelik düşünceleri olumludur.

*Madde 14: Yabancı uyruklu öğrencilerin aile ortamına girmesine izin veririm.*

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli ,00	2	2,0	2,0	2,0
Tamamen katılmıyorum	18	18,0	18,0	20,0
Katılmıyorum	22	22,0	22,0	42,0
Kısmen katılıyorum	29	29,0	29,0	71,0
Katılıyorum	16	16,0	16,0	87,0
Tamamen katılıyorum	13	13,0	13,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 14. Maddesi için cevapların %40'ını tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum, %29'unu kısmen katılıyorum, %29'unu katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerin aile ortamlarına girmesine izin verme konusundaki düşünceleri belirsizlik içerirken olumsuz görüşler daha ağır basmaktadır.

Ölçeğin 9.-14. maddeleri "sosyo-ekonomik sorunlar" alt boyutunu kapsamaktadır. Katılımcıların ölçeğe verdikleri cevaplar göz önüne alındığında Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-ekonomik sorunlarına karşı tutumları belirsizlik içermekle birlikte olumsuz görüşlerin yüzdeleri diğerlerine göre ön plana çıkmaktadır. Türk öğrenciler yabancı uyruklu öğrencileri evlerine davet etmeye ve aileleri ile tanıştırmaya yönelik maddelere olumsuz yönde cevap verirken kendi arkadaş çevreleri ile tanıştırma konusunda olumlu görüş belirtmektedirler. Bu durum Türk aile hayatının mahremiyeti konusu ile açıklanabilir.

#### *D) Kültürel Sorunlar*

*Madde 15: Yabancı uyruklu öğrencilere Türk kültürünü tanıtmak için çaba harcarım.*

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli ,00	1	1,0	1,0	1,0
Tamamen katılmıyorum	8	8,0	8,0	9,0
Katılmıyorum	8	8,0	8,0	17,0



Kısmen katılıyorum	23	23,0	23,0	40,0
Katılıyorum	26	26,0	26,0	66,0
Tamamen katılıyorum	34	34,0	34,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 15. Maddesi için cevapların %60'ını katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere Türk kültürünü tanıtmaya yönelik düşünceleri olumludur.

*Madde 16: Yabancı uyruklu öğrencilere Türk yemeklerini tanıtırım.*

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Tamamen katılmıyorum	9	9,0	9,0	9,0
	Katılmıyorum	7	7,0	7,0	16,0
	Kısmen katılıyorum	12	12,0	12,0	28,0
	Katılıyorum	36	36,0	36,0	64,0
	Tamamen katılıyorum	36	36,0	36,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 16. Maddesi için cevapların %72'sini katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere Türk yemeklerini tanıtmaya yönelik düşünceleri olumludur.

*Madde 17: Yabancı uyruklu öğrencilerle Türk filmleri ve dizileri izlerim.*

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Tamamen katılmıyorum	12	12,0	12,0	12,0
	Katılmıyorum	8	8,0	8,0	20,0

Kısmen katılıyorum	24	24,0	24,0	44,0
Katılıyorum	30	30,0	30,0	74,0
Tamamen katılıyorum	26	26,0	26,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 17. Maddesi için cevapların %56'sını katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerle Türk dizi ve filmlerini izlemeye yönelik düşünceleri olumludur.

*Madde 18:* Yabancı uyruklu öğrencilere Türk müziklerini dinletirim.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	,00	2	2,0	2,0	2,0
	Tamamen katılmıyorum	8	8,0	8,0	10,0
	Katılmıyorum	6	6,0	6,0	16,0
	Kısmen katılıyorum	21	21,0	21,0	37,0
	Katılıyorum	25	25,0	25,0	62,0
	Tamamen katılıyorum	38	38,0	38,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 18. Maddesi için cevapların %63'ünü katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere Türk müziklerini dinletmeye yönelik düşünceleri olumludur.

*Madde 19:* Yabancı uyruklu öğrencileri dinî ve millî bayramlar ile günlerden haberdar ederim.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Tamamen katılmıyorum	10	10,0	10,0	10,0
	Katılmıyorum	10	10,0	10,0	20,0

Kısmen katılıyorum	17	17,0	17,0	37,0
Katılıyorum	30	30,0	30,0	67,0
Tamamen katılıyorum	33	33,0	33,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 19. Maddesi için cevapların %63'ünü katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencileri dinî ve millî bayramlar ile günlerden haberdar etmeye yönelik düşünceleri olumludur.

*Madde 20:* Yabancı uyruklu öğrencilere geleneksel Türk kıyafetleri hakkında bilgi veririm.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Tamamen katılmıyorum	19	19,0	19,0	19,0
	Katılmıyorum	18	18,0	18,0	37,0
	Kısmen katılıyorum	17	17,0	17,0	54,0
	Katılıyorum	26	26,0	26,0	80,0
	Tamamen katılıyorum	20	20,0	20,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 20. Maddesi için cevapların %37'sini tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum, %17'sini kısmen katılıyorum, %46'sını katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere geleneksel Türk kıyafetleri hakkında bilgi vermeye yönelik düşünceleri belirsizlik içermekle birlikte olumlu cevapların yüzdesi daha ön plandadır.

*Madde 21: Yabancı uyruklu öğrencilerle tarihî ve kültürel mekânları ziyaret ederim.*

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Tamamen katılmıyorum	17	17,0	17,0	17,0
	Katılmıyorum	15	15,0	15,0	32,0
	Kısmen katılıyorum	24	24,0	24,0	56,0
	Katılıyorum	27	27,0	27,0	83,0
	Tamamen katılıyorum	17	17,0	17,0	100,0
	Toplam		100	100,0	100,0

100 kişiye uyguladığımız ölçeğin 21. Maddesi için cevapların %32'sini tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum, %24'ünü kısmen katılmıyorum, %44'ünü katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçenekleri oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerle tarihî ve kültürel mekânları ziyaret etmeye yönelik düşünceleri belirsizlik içermekle birlikte olumlu cevapların yüzdesi daha ön plandadır.

Ölçeğin 15.-21. maddeleri "kültürel sorunlar" alt boyutunu kapsamaktadır. Katılımcıların ölçeğe verdikleri cevaplar göz önüne alındığında Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel sorunlarına yaklaşımları genel manada olumludur. Türk öğrenciler kültürlerini tanıtmayı sevmektedirler.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Ana dili Türkçe olan lisans öğrencilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de yaşadıkları sorunlara karşı ilgi düzeylerini araştırmak için yapılan çalışmada Faruk Polatcan, Kürşad Çağrı Bozkırlı ve Onur Er'in geliştirdiği 21 madde ve 4 alt boyuttan oluşan "Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunları İlgili Ölçeği"ni kullanıldı. Araştırma sonuçlarına göre Türk öğrencilerin genel anlamda yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilgili ve olumlu yaklaşım gösterdikleri ortaya çıktı. Uygulanan ölçeğin alt boyutları değerlendirildiğinde Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerin ders içi sorunlarına ve kültürel sorunlarına karşı olumlu tutum sergiledikleri, ders dışı sorunlarına karşı düşüncelerinin belirsizlik içerdiği görüldü. Sosyo-ekonomik sorunlara karşı ise olumsuz yaklaşımlar görüldü.

Ders dışı sorunlar alt boyutuna ilişkin maddeler 4., 5., 6., 7., ve 8. maddelerdir. Öğrenciler 5. ve 8. maddeye ilişkin olumlu yaklaşımlar gösterirken 4., 6., ve 7. maddelere karşı düşünceleri belirsizlik içermektedir. Belirsizlik içeren maddeler "Yabancı uyruklu

öğrencilerin alttan aldıkları derslerin sınavlarına yardımcı olurum (4. madde).”, “Yabancı uyruklu öğrencilere üniversite kulüplerine katılmaları için yol gösteririm(6. madde).” ve “Yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite içindeki sosyokültürel (panel, sergi, konferans vb.) faaliyetlere katılmasına yardımcı olurum(7. madde).” ifadelerini içermektedir. Bahsi geçen maddelere Türk öğrencilerin kendilerinin de yeteri kadar katılım göstermedikleri için görüşlerinin belirsiz olduğu düşünülmektedir.

Aynı şekilde kültürel sorunlar alt boyutuna ilişkin 15., 16., 17., 18., 19. maddeler hakkındaki görüşler olumlu iken 20. ve 21. maddelere ilişkin görüşler belirsizlik arz etmektedir. Belirsizlik gösteren maddeler “Yabancı uyruklu öğrencilere geleneksel Türk kıyafetleri hakkında bilgi veririm (20. madde).” ve “Yabancı uyruklu öğrencilerle tarihî ve kültürel mekânları ziyaret ederim (21. madde)” ifadelerini içermektedir. Araştırmanın örneklemini Sakarya ilinde yer alan iki üniversitedir. Bahsi geçen iki madde için sonuçların belirsiz çıkmasının Sakarya’ya özgü yerel kıyafet bulunmamasına, Türk milletine ait tek tip yerel kıyafet olmamasına, Sakarya’daki müze ve tarihî mekânların az olmasına ve Türklerin kendilerinin de bu mekânları çok az ziyaret etmelerine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencileri evlerine davet etme (10. madde) ve aile ortamlarına girmelerine izin verme(14. madde) konusunda olumsuz görüş belirtirken yabancı uyruklu öğrencileri kendi arkadaş çevreleri ile tanıştırma (13. madde) konusunda olumlu görüş ifade etmeleri de dikkat çekicidir. Bu konu Türk aile hayatının mahremiyeti başlığı altında farklı bir çalışmaya dâhil edilebilir ve nedenleri araştırılabilir. Ölçek fiziki ortamda uygulandığı için cevaplama aşamasında yabancı uyruklu öğrencilerin uyruğunun ve cinsiyetinin de 10. ve 14. madde için önemli bir ölçüt olduğu görüldü.

Araştırma sonuç ve verilerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin üniversitede Türk arkadaş çevresi edinmemesinde Türk öğrencilerin davranışlarının etkisinin olmadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrenci kavramını tam olarak bilmedikleri de fark edildi. Sonuçlar her ne kadar olumlu çıksa da Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrenci kavramı ile mülteci kavramlarını birbirine karıştırdığı görüldü. Dolayısıyla sosyo-ekonomik sorunlar alt boyutunda olumsuz çıkan maddelere bundan dolayı ön yargı ile yaklaşıldığı düşünülmektedir. Bu durumun önüne geçmek için Türk öğrencilere yabancı uyruklu öğrenci ve mülteci kavramlarının farkı açıklanmalıdır. Yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaş çevresi edinme problemini en aza indirmek için öğretim görevlileri tarafından oryantasyon çalışmaları yapılabilir, Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin birlikte katılacağı sosyal aktiviteler düzenlenebilir, ders içi grup çalışmalarında yabancı uyruklu öğrenciler Türk öğrencilerin bulunduğu gruplara dağıtılabilir.

Araştırmanın kısıtlılığını ortadan kaldırmak için daha fazla katılımcı ile farklı örneklemlerde, katılımcı yaş ve cinsiyeti de eklenerek çalışma tekrar edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aliyev, R. ve Öğülmüş, S. (2015). Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası etkileşim algısının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 49-71.
- Aliyev, R. ve Öğülmüş, S. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 89-123.
- Ana, Z. M. (2020). *Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyum sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: nitel bir yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bilici, N. (2016). *Erasmus programı çerçevesinde Türkiye'den yurtdışına giden ve yurtdışından Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sosyal uyumlarının karşılaştırmalı incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç üniversitesi, İstanbul.
- Bulut, E., Yücetürk, H. , Yılmaz, G. , Gündoğdu, İ. , Koç, N. ve Demiryürek, B. (2020). Uluslararası öğrencilerin psikososyal sorun ve ihtiyaçları: Nitel bir çalışma. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(1), 60-73
- Çelik, İ. (2013). *Türkiye'de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2007). Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye'ye yüksek öğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi örneği). *Journal of Azerbaijani Studies*
- Elbir, B. ve Aka, F. N. (2015). Yabancılar türkçe öğretiminde kültür aktarımına yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(12), 371-386.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- Kıroğlu K. ve Kesten, A., Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *KAÜ-İİBF Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Konate, T. (2018). *Yabancı öğrencilerin kültürel uyumunda kültürel zekânın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz üniversitesi, Antalya.
- Polatcan, F. ve Bozkırlı, K.C. , Er, O. (2018). Yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına ilgi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*. 13(19), 1485-1498.

- Konate, T. (2018). *Yabancı öğrencilerin kültürel uyumunda kültürel zekânın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz üniversitesi, Antalya.
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pirliyev, N. (2010). *Yapısal eşitlik modelleri ile yabancı uyruklu öğrencilerin uyumu üzerine bir analiz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ üniversitesi, Bursa.
- Savaşan, F. , Yardımcıoğlu, F. ve Beşel, F. (2015). Yabancı uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Conference: International Students SymposiumAt: İstanbul Volume: 1*.
- Sungur, M. A., Şahin, M. , Can, G. , Şahin, M. F. , Duman, K. , Pektaş, B. , Doğan, S. , Alkan, A. ve Onuk, H. (2016). Düzce üniversitesinde yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumları ve sosyal uyumlarını etkileyen faktörler. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 101-109.

# AĞ DÄVÄ ROMANINDAKİ YÜKLEMİ ŞİMDİKİ (GENİŞ) ZAMAN OLAN İSİM CÜMLELERİ

Elif UZUN\*

## Özet

Türkiye Türkçesinde ve Azerbaycan Türkçesinde cümleler yüklem türüne göre ikiye ayrılır. Türkiye Türkçesinde bu cümleler “isim cümlesi” ve “fiil cümlesi” olarak adlandırılırken Azerbaycan Türkçesinde “ismi xəbər” ve “feli xəbər” adını alır. Literatür çalışması sonucunda Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasında yapılan incelemelerin genellikle fonetik, morfolojik çalışmalarla; söz varlığı ve fillerle ilgili çalışmalar kapsamında olduğu görülmüştür. Azerbaycan Türkçesinde isim cümleleri konusunda detaylı ve fazla bir çalışma yapılmadığı saptanmıştır. Alandaki bu eksikliğin giderilmesi için Elçin’in 1985 yılında Bakü’de yayımlanmış olan Kiril alfabeli Ağ Dävä (Ak Deve) romanı esasında isim cümleleri incelenmiştir. Bu çalışma, “Azerbaycan Türkçesinde İsim Cümleleri” adlı tezde elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanmıştır. Daha sonra Ağ Dävä romanındaki yüklemi şimdiki (geniş) zaman olan isim cümleleri taranarak saptanan cümleler transkribe edilmiş, ardından Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bulunan cümleler belirlenen tasnife göre yerleştirilmiştir. İsim cümleleri yüklem zamanına, türüne, anlamına ve yerine göre tasnif edilmiştir. Çalışmada Azerbaycan Türkçesinde yüklemi şimdiki (geniş) zaman olan isim cümlelerinin yapısı, kullanım sıklığı ve Türkiye Türkçesine farklı aktarım özellikleri ortaya konmuştur. Bulunan aynı isim cümlelerinden sadece biri alınmıştır. Çalışmanın inceleme kısmında başlıklarla ilgili en fazla iki isim cümlesine yer verilmiştir. Yapılan incelemeler Türkiye Türkçesi gramerindeki anlayışa göre ele alınmıştır. Romandaki cümlelerin transkripsiyonu için Ahmet Bican Ercilasun’un editörlüğündeki “Çağdaş Türk Lehçeleri Grameri” kitabındaki transkripsiyon sistemi esas alınmıştır. Konuyla ilgili 544 isim cümlesi tespit edilmiştir. Yüklemi şimdiki (geniş) zaman olan isim cümleleri içinde 110 cümle ile yüklemi sıfat tamlaması olan isim cümlelerinin en fazla, 1 cümle ile yüklemi unvan grubu ve yüklemi ayrılma grubu olan isim cümlelerinin en az kullanıldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Azerbaycan Türkçesi, Ak Deve, isim cümleleri, şimdiki zaman.

---

\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim - Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya, Türkiye, elifuzun@subu.edu.tr



## TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE İSİM CÜMLELERİ

Türkiye Türkçesinde isim cümleleri pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Konuyla ilgili bazı çalışmalarda aşağıdaki bilgiler yer almaktadır:

Ergin (2002, s.403), yüklem terimi yerine predikat terimini kullanır. İsim cümlesini de predikatı, fiil unsuru isim fiili ile bir isim unsurundan mürekkep cümle olarak tanımlar. İsim cümlesinin yüklemine yüklem ismi ile bildirme unsurundan oluştuğunu söyler. Ergin, isim türünden bir sözcük olan yüklem bir kelime veya kelime grubu olabileceğini belirtir. Bildirme unsuru olarak tanımladığı i- (imek) fiilinin bazılarının ek halinde, bazılarının genellikle ekleşmiş şekillerden oluştuğunu ifade eder ve bildirme unsurunun isim cümlelerinde bazen kullanılmadığını anlatır. “Ev güzeldir.” yerine “Ev güzel.” denilebilir. Türkiye Türkçesinde bildirme unsurunun kolay düştüğü görülürken Ergin, Azeri sahasındaki ağızlarda bu unsurun korunduğunu belirtir. Ayrıca cümle öğeleri bakımından nesnenin isim cümlelerinde yer almadığını, yer tamlayıcılarından da sadece lokatiflisinin cümlede bulunabileceğini ifade eder. Ergin, isim cümlelerini öğeleri bakımından predikat, fail, zarf ve lokatifli yer tamlayıcısı olarak sıralar.

Karahan (1999, s.68-69), isim cümlelerinin ek-fiil ile çekimlenmiş bir isim ya da isim grubu olduğunu söyler. İsim ve isim gruplarının i- ek-fiili ile görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman, geniş zaman ve şart kipinde çekime girerek yüklem olduğunu ve kip eki taşımayan isim cümlelerinin zaman olarak geniş zamanı ifade ettiğini belirtir. Ayrıca geniş zaman çekiminin 3. şahıslarındaki -DİR / DUR ekinin “durur” fiilinden ekleştiğini bildirir. Kullanım sıklığı bakımından da yüklemi “var, yok” olan cümlelerin en fazla kullanılan isim cümleleri olduğunu söyler. Öğeleri bakımından isim cümlelerinin genellikle özne ve yüklemden oluştuğunun fakat zarf ve bulunma eki taşıyan yer tamlayıcısının da yer alabileceğini ifade eder. Buna karşılık yaklaşma ve uzaklaşma ekli yer tamlayıcıları ile nesnenin isim cümlelerinde az görülen unsurlar olduğunu belirtir. Karahan (2012, s.110), yüklemi isim olan soru cümlelerinin olumlu veya olumsuz yapıda bulunabileceğini ve soru ifadesinin soru zamirleri, soru sıfatları, soru edatları, soru zarfları ve soru ekleriyle kazandırılabilmesini ifade eder. Vurgu ve tonlamayla da soru cümlesi yapılabildiğini, bu tarz cümlelerin metinlerde bağlamdan anlaşılabilmesini belirtir.

Karaağaç (2012, s. 521-523), isim cümlelerinin bir yapma veya olmayı değil bir var oluşu bildirdiğini, bünyesindeki tek eylemin de var oluş bildiren ana yardımcı eylem olduğunu söyler. Bu sebeple de isim cümlelerinin nesne alamayacağını ifade eder. Karaağaç, isim cümlelerinde zaman zarfından başka zarf türünün ve bulunma durumu çekimli yer tamlayıcısından başka yer tamlayıcısının bulunamayacağını dile getirir.

Atabay (1981, s.84), isim cümlelerinin soru şeklinin mI / mU soru ekleriyle kurulduğunu ve bu ekin bazen önemi vurgulanmak istenen öğeden sonra kullanıldığını belirtir.

Yapılmış olan tanımlara ve açıklamalara göre isim cümleleriyle ilgili genel yaklaşımlar şunlardır:

- İsimler ve isim soylu sözcükler i- ek-fiiliyle görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman, geniş zaman ve şart kipinde çekimlenerek yüklem olur.
- İsim cümleleri yapma, olma değil bildirme anlamı taşır.
- -Dİr /-DUr bildirme eki 3. şahıslarda bazen kullanılmayabilir.
- Var, yok kelimeleri isim cümlelerinde yüklem olarak çok kullanılır.
- Soru ekiyle veya soru anlamı veren kelimelerle soru cümlesi yapılabileceği gibi vurgu ve tonlama yoluyla da isim cümlelerine soru anlamı kazandırılabilir.

İsim cümleleriyle ilgili araştırmacıların aynı konuda farklı görüşleri de mevcuttur.

Ergin ve Karaağaç isim cümlelerinin öğelerini özne, yüklem, bulunma ekli yer tamlayıcısı ve zarf olarak ifade etmişlerdir. Karaağaç, Ergin'den farklı olarak zarf tümlecinden sadece zaman zarfının isim cümlelerinde bulunabileceğini belirtir.

Ergin ve Karaağaç isim cümlelerinin nesne alamayacağını, yer tamlayıcısı olarak da sadece bulunma ekli yer tamlayıcısını alabileceğini söylerken Karahan, isim cümlelerinde az da olsa nesnenin, uzaklaşma ve yaklaşma ekli yer tamlayıcılarının da görülebileceğini bildirir.

### **Ek-Fiil**

i- fiili araştırmacılar tarafından ek-fiil, ek eylem, cevherî fiil, cevher fiili, ana yardımcı fiil, isim fiili gibi terimlerle de ele alınmıştır. i- fiili ile ilgili yapılan bazı tanımlar ve açıklamalar şunlardır:

Ergin (2002, s.314), i- fiilinin tek başına kök olarak kesin ve belirgin bir anlamının olmadığını, bu fiilin yapım eki almayıp isim veya fiil gövdesi meydana getirmediğini ifade eder. Ek-fiilin ol- fiiliyle benzer vazife ve anlam taşıdığını belirtir. i- fiilinin isimlerdeki çekimi ile ilgili şu bilgileri verir:

*“i- fiilinin dört çekim şekli, dört kipi vardır. Bunlar şimdiki zaman, görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve şart şekilleridir. Bunlardan şimdiki zaman şekli kelimeler halinde ortaya çıkan bir çekim değil, ekleşmiş bulunan, eklerden ibaret olan, böylece birleştiği isimlerle birlikte ortaya çıkabilen bir çekimdir. Diğer üçü ise kelimeler halinde tam bir çekim şekli olarak görünebilen, fakat kökünü kaybederek her an ekleşmeğe elverişli bulunan kiplerdir”* (2002, s.314-315).

Ergin, ek-fiilin Eski Türkçede normal bir yardımcı fiil olan ve bütün kipleri bulunan er-fiili olduğunu ve bu fiilin Batı Türkçesine geçerken r'sinin düştüğünü belirtir. e-i değişimi ile de i- haline dönüştüğünü ifade eder. Bu değişimlerin yanında fiilin çekim sahası da daralmış ve i- fiili Batı Türkçesinin başından beri dört çekim şekli içinde kullanılmaya başlamıştır. Ergin'e göre Eski Türkçede er- fiilinin geniş zaman ile yardımcı fiili şu şekilde çekimlenmiştir:

*sen erür sen                      sensin*

<i>ol erür ol</i>	<i>odur</i>
<i>biz erür biz (miz)</i>	<i>biziz</i>
<i>siz erür siz</i>	<i>sizsiniz</i>
<i>olar erür-ler (olar)</i>	<i>onlardırlar</i>

*Fakat daha, Eski Türkçede iken ekleşme olmuş ve bazen erür düşerek men men, «benim» sen sen «sensin», ol ol «odur» gibi şekiller kullanılmağa başlamıştır. Batı Türkçesine gelince er- i- olduğu için ortada erür gibi bir geniş zaman şekli de kalmamış, böylece ekleşme kesinleşerek yalnız ekleşmiş şekiller hâkim olmuş, şahıs zamirleri de tamamıyla şahıs eklerine çevrilerek bildirme ekleri ortaya çıkmıştır (2002, s.316).*

Bildirme ekleri isimlere gelerek onları yüklem yapma görevini taşır. Eklendiği kelimeyle birlikte cümleye kesinlik, ihtimal, tahmin anlamları katar. Birinci ve ikinci şahıs bildirme ekleri er- fiilinin geniş zamanının ekleşmesiyle oluşmuştur. 3. şahıslar ise farklı bir fiilden meydana gelmiştir. Ergin (2002, s.316) bu fiilin tur->dur- olduğunu ifade eder. Eski Türkçede üçüncü şahıslarda da kullanılan er- fiiline tur- yardımcı fiilinin de katıldığını ve turur, tururlar yardımcı fiilinin Batı Türkçesine de geçip 3. şahıs bildirme eklerinin temelini oluşturduğunu söyler. Bu fiiller Batı Türkçesinde t-d değişmesiyle durur, dururlar olmuştur.

Korkmaz (2003, s.702) i- fiilinin isim soylu kelimeleri yüklem durumuna getirmek ve basit zamanlı kiplerden birleşik zamanlı kipler oluşturmak üzere iki görevinin olduğunu söyler ve şu bilgileri verir:

*Eski Türkçedeki er- “olmak” yardımcı fiilinin er-> ir-> i- değişimi ile ekleşmiş olan biçimidir. Bugün bu fiili her ne kadar i- (imek) diye adlandırıyor isek de fiilin tek başına bir anlamı yoktur. Asıl fiillerde olduğu gibi yalnız başına i- biçimiyle kullanılmaz ve yapım ekleri ile genişletilemez. i- ek-fiilinin öteki fiillerden yani asıl fiillerden farklı olarak yalnızca bildirme niteliğinde dört kipi vardır. Bunlar geniş zaman (şimdiki zaman), görülen geçmiş zaman, duyulan geçmiş zaman ve şart kipleridir. Asıl fiillerde olduğu gibi bu ek-fiilde de kip ve zaman kavramı zaman ekleri ile karşılanır. (2003, s.702-703).*

Korkmaz, geniş zaman kipinin şimdiki zamanı da içine aldığını söyler. Bu eklerin yardımcı fiil aracılığıyla adlarla birleşen çekiminin, şimdiki zamanı karşılayan bildirme eki niteliğinde olduğunu ifade eder. Bu sebeple isimlere getirilen kişi ekleri bildirme ekleri olarak adlandırılmıştır. i- ek-fiilinin kip ve şahıs ekleri ile kaynaşmasından oluşmuş geniş zaman (şimdiki zaman) bildirme ekleri şunlardır:

<i>Teklik Çekimi</i>	<i>Çokluk Çekimi</i>
<i>1.şah.: -Im / -Um</i>	<i>1.şah.: -Iz / -Uz</i>
<i>2.şah.: -sIn / -sUn</i>	<i>2.şah.: -sInIz / -sUnUz</i>
<i>3.şah.: -DIr / -DUr</i>	<i>3.şah.: -DIrIAr / -DUrIAr (2003: 703).</i>

i- fiilinin isimlerdeki dört çekimine şu örnekler verilebilir:

Şimdiki Zaman / Bildirme

doktorum	evliyim
doktorsun	evlisin
doktordur	evlidir
doktoruz	evliyiz
doktorsunuz	evlisiniz
doktordurlar	evlidirler (evlilerdir)

Öğrenilen Geçmiş Zaman

-(i)mİş, -(i)mUş şekli ile kurulur.

doktor imişim (doktormuşum)	evliymişim
doktor imişsin	evliymişsin
doktor imiş	evliymiş
doktor imişiz	evliymişiz
doktor imişsiniz	evliymişsiniz
doktor imişler	evliymişler (evlilermiş)

Görülen Geçmiş Zaman

-(i)Dİ, -(i)DU yardımcı fiiliyle yapılır.

doktor idim (doktordum)	evliydim
doktor idin	evliydin
doktor idi	evliydi
doktor idik	evliydik
doktor idiniz	evliydiniz
doktor idiler	evliydimler (evlilerdi)

Şart

-(i)sA yardımcı fiiliyle yapılır.

doktor isem (doktorsam)	evliysem
doktor isen	evliysen
doktor ise	evliyse

doktor isek	evliysek
doktor iseniz	evliyseniz
doktor iseler	evliyseler (evlilerse)

### **Ek-Fiilde Olumsuzluk**

İsim cümlelerine olumsuz anlam verebilmek için fiillerde kullanılan “-ma, -me” olumsuzluk ekleri getirilemez. İsim cümlelerinin olumsuz anlamı “değil” ile yapılır.

Ediskun (1999, s.194), ek-fiilin olumsuzunun “imemek” olmadığını, “değil” olduğunu söyler. Bu kelimenin yok anlamına gelen dağ ile -dir anlamına gelen ol’un birleşimi dağ ol; onun da değişimi olan tegül’den geldiğini bildirir. Eski Anadolu Türkçesinde önce degül sonra değil biçimi kullanılmıştır. Günümüz Türkçesinde de değil olarak kullanılmaya devam etmektedir.

Ergin (2002, s.319), er- fiilinin geniş zaman olumsuzunun “er-mez” şeklinde olduğunu bildirir. Birçok şivenin değil yerine imes (imez) şeklini kullandığını, Batı Türkçesinin bu bakımdan değil tarafında olduğunu söyler.

### **Azerbaycan Türkçesinde İsim Cümleleri**

Azerbaycan Türkçesinde, Türkiye Türkçesinde olduğu gibi isim cümlesi, fiil cümlesi ayrımı bulunmamaktadır. İsim ve fiil cümlelerini yüklem türü içerisinde ele almaktadırlar. Azerbaycan Türkçesinde yüklem için “xäbär” terimi kullanılmış ve isim cümleleri için “ismi xäbär”, fiil cümleleri için “feli xäbär” denmiştir. İsmi xäbär ile ilgili yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır:

Hüseynzadə (2007, s.58), Azerbaycan Türkçesinde xäbär görevini her cümle ögesinin alabileceğini, bunun için de bazı eklerin kullanılması gerektiğini söyler. İsimlerin yüklem görevinde olabilmesi için gerekli bu eklerin “xäbär şakilçisi” olduğunu belirtir. Hüseynzadə bu ekler sayesinde cümlenin bir hüküm taşıdığını ifade eder. Män müällimäm (ben öğretmenim) cümlesindeki -äm eki olmazsa män, müällim kelimelerinin bir hüküm bildirmeyeceğini ve cümle olamayacağını söyler. Yüklemi isim olan cümlelerin olumsuzunun “deyil” kelimesiyle yapıldığını ancak cümlenin hüküm bildirmesi için yine isimlere xäbär şakilçilerinin gelmesi gerektiğini belirtir ve şu örnekleri verir.

*Täsdiq (olumlu)*                      *İnkar (olumsuz)*

*müällim-äm*                      *müällim deyil-äm*

*müällim-sän*                      *müällim deyil-sän*

*müällim-dir*                      *müällim deyil-dir*

*müällim-ik*                      *müällim deyil-ik*

*müällim-siniz*                      *müällim deyil-siniz*

*müəllim-dirlär*

*müəllim deyil-dirlär* (2007, s.61).

Abdullayeva (2013: 188), ismi xəbər dendiğinde akla isim, sıfat, sayı, zamir, sıfat-fiil, mastar, bazı zarflar, yardımcı konuşma parçaları (görevli kelimeler), sıfat tamlamaları, belirtili ad tamlamaları, sıfat-fiil ve mastar birleşmelerinin geldiğini söyler. Azerbaycan Türkçesinde isim türünden yüklemelerin çok kullanıldığını belirtir. Abdullayeva şu örnekleri verir:

*Sähärki hadisädän sonra atını minib meşäyä gedan Cahandar ağa da sahildä idi.*

*Bu, hala birinci idi.*

*Arvadların bir sirri dä budur.*

*Yaşamaq yanmaqdır.*

*Buranın yerindän, havasından älavä, suyu çox içmälidir, buz kimi üräk särinlädändir.*

*Yolum irälidir!*

*Qonaqlar içäridädirlär.*

*Bu hədiyyälär sänin üçündür.*

*Mäni narahat edan bu ammalardır.*

*Gülara xanım iflas olub kasıb düşmüş bir bəy ailəsindəndi.*

*Çox dərs demişəm, mənim tələbəmdir* (2013, s.188-190).

Cümlelerin Türkiye Türkçesiyle aktarımı şöyledir:

Sabahki olaydan sonra atına binip ormana giden Cahandar Ağa da sahildeydi.

Bu, hâlâ birinciydi.

Kadınların bir sırrı da budur.

Yaşamak yanmaktır.

Buranın yerinden, havasından başka suyu çok lezzetlidir, buz gibi yürek serinletendir.

Yolum ileridir!

Misafirler içeridedirler.

Bu hediyeler senin içindir.

Beni rahatsız eden bu ammalardır.

Gülara Hanım iflas etmiş, fakir düşmüş bir bey ailesindendi.

Çok ders anlatmışım, benim öğrencimdir.

Abdullayeva (2013, s.189) var, yox (yok), bäs (yeterli), lazım, mümkün, gäräk (gerek) sözlerinin cümlede yüklem görevini alabileceğini belirtir. Bu kelimelerle ilgili şu

örnekleri verir:

“Cäbi hämişä anasına baxardı, fägät indiki baxışında bir atəş, bir elektrik qüvvəsi var idi.”

Cebi her zaman annesine bakardı fakat şimdiki baxışında bir ateş, bir elektrik gücü vardı.

“Ağlın nä kəsir, sizin camaatın silahı yoxdu.”

Ne düşünürsün, sizin topluluğun silahı yoktur.

“Gämli günlärimdä lazımsan mänä, Ğovasan qälbimin kädärini sän.”

Kederli günlerimde lazımsın bana, kov kalbimin acısını sen.

Budağova (1981, s.172) lazım, mümkün, gäräk sözlerinden kurulu yüklemelerin öznesinin mastarlı kelime veya isim olabileceğini belirtir. Şu örnekleri verir:

“Halva-halva demäklä ağız şirin olmaz, bala halva üçün un gäräk, yağ gäräk, bal gäräk, odun gäräk.”

Helva helva demekle ağız tatlanmaz, yavrum helva için un gerek yağ gerek bal gerek odun gerek.

“Bä’zi sözləri baxışdan da oxumağ mümkündür.”

Bazı sözleri bakıştan da okumak mümkündür.

Azerbaycan Türkçesinde isim cümlelerinin soru anlamı genellikle -mı, -mi, -mu, -mü ekleri ile yapılır. Yalçın (2018: 240), yalın haldeki sözcüklere soru eklerinin gelebildiği gibi iyelik ve çekim ekleri almış adlardan sonra da soru eklerinin gelebileceğini ve Türkiye Türkçesinden farklı olarak adlara bitişik yazıldığını dile getirir. Gözälmi? (güzel?), täläbämi? (öğrenci mi?), istimi? (sıcak mı?). Yalçın, soru eki kullanılmadan da konuşma dilindeki vurguyla yapılan soru cümleleri gibi yazılı ifadelerde de eksiz soru cümlelerine rastlanıldığını ve bunların genellikle konuşmaların yazıya yansıtıldığı veya bazı durumların hikâye edildiği metinlerde görüldüğünü söyler.

### **Bildirme (Ek-Fiil)**

Azerbaycan Türkçesinde Türkiye Türkçesinde olduğu gibi ek-fiil olarak “i-” fiili kullanılır. Azerbaycan Türkçesinde, “i- ek-fiilinin bildirme niteliğinde dört kipi vardır. Bunlar geniş zaman (şimdiki zaman), görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve şart kipleridir” (Kartallıoğlu ve Yıldırım, 2007, s.197).

Kartallıoğlu ve Yıldırım täläbä (öğrenci) isminin ek-fiilin dört kipiyle çekimini şöyle yapmıştır:

*Geniş Zaman (Şimdiki Zaman) Kipi*

*täläbä-y-äm*

*täläbä-sän*

*täläbä-dir*

*täläbä-y-ik*

*täläbä-siniz*

*täläbä-lär*

*Görülen Geçmiş Zaman Kipi*

*täläbä idim (täläbäydim)*

*täläbä idin (täläbäydin)*

*täläbä idi (täläbäydi)*

*täläbä idik (täläbäydik)*

*täläbä idiniz (täläbäydiniz)*

*täläbä idilər (täläbäydilər)*

*Öğrenilen Geçmiş Zaman Kipi*

*täläbä imişäm (täläbäymişäm)*

*täläbä imişsän (täläbäymişsän)*

*täläbä imiş (täläbäymiş)*

*täläbä imişik (täläbäymişik)*

*täläbä imişsiniz (täläbäymişsiniz)*

*täläbä imişlər (täläbäymişlər)*

*Şart Kipi*

*täläbä isäm*

*täläbä isän*

*täläbä isä*

*täläbä isäk*

*täläbä isäniz*

*täläbä isälär (2007, s.197-198)*

### **Bildirme Cümlelerinde Olumsuzluk**

Azerbaycan Türkçesinde isim cümlelerinin olumsuz anlamı için “deyil” (değil) kelimesi kullanılır. Yaxşı (iyi, güzel) isminin olumsuzunun ek-filin dört kipine göre çekimi şöyledir:

*Geniş zaman (şimdiki zaman): yaxşı deyiläm, yaxşı deyilsän, yaxşı deyil, yaxşı deyilik, yaxşı*



*deyilsiniz, yaxşı deyillär.*

*Görülen geçmiş zaman: yaxşı deyildim, yaxşı deyildin, yaxşı deyildi, yaxşı deyildik, yaxşı deyildiniz, yaxşı deyildilər.*

*Öğrenilen geçmiş zaman: yaxşı deyilmişäm, yaxşı deyilmişsän, yaxşı deyilmiş, yaxşı deyilmişik, yaxşı deyilmişsiniz, yaxşı deyilmişlär.*

*Şart: yaxşı deyilsäm, yaxşı deyilsän, yaxşı deyilsä, yaxşı deyilsäk, yaxşı deyilsäniz, yaxşı deyilsälär* (Kartallıoğlu ve Yıldırım, 2007, s. 198).

## **Amaç**

Çalışmada, Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesinde isim cümleleri ile ek-fiil konuları hakkında araştırmacıların görüşlerine yer verilmiştir. Bu konularla ilgili Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesindeki farklılıklar tespit edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmayla Ağ Dävä romanı esasında Azerbaycan Türkçesinde yüklemi şimdiki (geniş) zaman olan isim cümlelerinin yapısı ile ilgili bilgi vermek amaçlanmıştır.

## **YÖNTEM**

Çalışmada, Elçin'in 1985 yılında Bakü'de yayımlanan Kiril alfabeli romanı esas alınmıştır. Öncelikle isim cümleleri ve ek-fiil konularıyla ilgili hem Türkiye Türkçesinde hem de Azerbaycan Türkçesinde literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra Ağ Dävä romanındaki yüklemi şimdiki (geniş) zaman olan isim cümleleri tespit edilip bu cümlelerin transkripsiyonu yapılmış, Türkiye Türkçesine aktarılarak tasnife yerleştirilmiştir. Aynı isim cümlelerinden birine çalışmada yer verilmiştir. Ayrıca inceleme kısmına konu başlıklarıyla ilgili en fazla iki örnek alınmıştır.

Yapılan incelemeler Türkiye Türkçesindeki gramer anlayışına göre ele alınmıştır.

Romandaki cümlelerin transkripsiyonu için Ahmet Bican Ercilasun'un editörlüğünde hazırlanan "Çağdaş Türk Lehçeleri Grameri"ndeki transkripsiyon sistemi esas alınmıştır.

## **BULGULAR**

### **İnceleme**

Elçin'in Kiril alfabeli Ağ Dävä romanındaki isim cümleleri tespit edilerek bulunan cümleler önce transkripsiyon alfabesine göre yazılmış ve sonra Türkiye Türkçesiyle aktarılmıştır. İsim cümleleri yüklem zamanına, yüklem kelimesinin türüne, anlamına, yerine ve farklı aktarım şekillerine göre incelenmiş ve tasnif edilmiştir. Bulunan cümlelerin metin içindeki dağılımı ve kullanım sıklığı tespit edilmiştir.

#### **1. Yüklemi Şimdiki Zaman (Geniş Zaman) Olan İsim Cümleleri**

Kazımov, Azərbaycan Türkçesi şimdiki zaman çekimi şahıs eklerini şöyle göstermektedir:

*teklük*

*çokluk*

1.şahıs: -am, -äm

1.şahıs: -ıġ, -ik, -uġ, -ük

2.şahıs: -san, sän

2.şahıs: -sınız, -sınız, -sunuz, -sünüz

3.şahıs: -dır, -dir, -dur, -dür 3.şahıs: -dırlar, -dırlär, -durlar, -dürlär (2010, s.93).

Kazımov (2010: 93), isim cümlelerindeki 3. şahıs tekil ve çoğul -dır, -dür eklerindeki -r sesinin genellikle düştüğünü belirtir ve “müällimdir” yerine “müällimdi”, “täläbädir” yerine “täläbädi” kelimelerini örnek verir.

## 1.2. Yükleme Belirtili İsim Tamlaması Olan İsim Cümleleri

### 1.2.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... dünyanın ən müdrik fikirläridir.” (Elçin, 1985, s. 8).

...dünyanın en bilge fikirleridir.

- “... Äminä xalanın özü dä başdan-başa o çirkabın içindädi.” (Elçin, 1985, s. 217).

... Emine Teyze'nin kendisi de baştan başa o pis suyun içindedir.

### 1.2.2. Olumsuz ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... çünkü Ädilä Göcanın nişanlısı deyildi...” (Elçin, 1985, s. 55).

... çünkü Edile Goca'nın nişanlısı değildir...

- “... o sarı pençäk Balakärimin äynindä deyildi,” (Elçin, 1985, s. 226).

... o sarı ceket Balakerim'in üzerinde değildir,

### 1.2.2. Olumsuz ve Devrik İsim Cümleleri

- “— Oġlu deyiläm Xanım xalanın,” (Elçin, 1985, s. 78).

— Oġlu değilim Hanım Teyze'nin,

- “«— Az aşın düzü döyülsän a, sän!..»” (Elçin, 1985, s. 149).

«— Az anasının gözü değilsin ya, sen!..»

## 1.3. Yükleme Belirtisiz İsim Tamlaması Olan İsim Cümleleri

### 1.3.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... elä bil Balakärimin danıştıġı o uzaġ vä kimsäsiz sähralar dünyasındayam...” (Elçin, 1985, s. 144).

... sanki Balakerim'in anlattığı o uzak ve kimsesiz çöller dünyasındayım...

- “... Säfurä xala hälä dä säksäkä içindädi,” (Elçin, 1985, s. 184).

... Sefure Teyze hâlâ endişe içindedir,

### 1.3.2. Olumlu ve Devrik İsim Cümleleri

- “... bu nä sümüklärdi belä...” (Elçin, 1985, s. 49).

... bu ne kemikleridir böyle...

- “... bu böyük sümüklär nä sümükläridi belä...” (Elçin, 1985, s. 49).

... bu büyük kemikler ne kemikleridir böyle...

### 1.3.3. Olumsuz ve Devrik İsim Cümleleri

- “... bu yalnız yaş färği deyildi,” (Elçin, 1985, s. 212).

... bu yalnız yaş farkı değildir,

## 1.4. Yükleme Sıfat Tamlaması Olan İsim Cümleleri

### 1.4.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “— Bir dä görürsän äntigä bir çäkmädi,” (Elçin, 1985, s. 23).

— Bir de bakarsın antika bir çizmedir,

- “... bizim mä'lä o cür bir ayağgabıdı, (Elçin, 1985, s. 23).

... bizim mahalle böyle bir ayakkabıdır,

### 1.4.2. Olumlu ve Devrik İsim Cümleleri

- “— Nä pis arvadsan sän!” (Elçin, 1985, s. 86).

— Ne kötü kadınsın sen!

- “—... Bu nä biabırçılığdı belä?” (Elçin, 1985, s. 94).

—... Bu ne terbiyesizliktir böyle?

### 1.4.3. Olumsuz ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... amma mänim alämimdä şair adi insan deyildi,” (Elçin, 1985, s. 155).

... ama benim dünyamda şair sıradan bir insan değildir,

- “... tez-tez gördüyümüz adam deyildi,” (Elçin, 1985, s. 163).

... sık sık gördüğümüz adam değildir,

### 1.4.4. Olumsuz ve Devrik İsim Cümleleri

- “... sän istäyän adam deyil bu.” (Elçin, 1985, s. 90).

... senin istediğin adam değil bu.

## 1.5. Yükleme Edat Grubu Olan İsim Cümleleri

### 1.5.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “Xanımın o doxtur oğluynan da ki, Leyli-Mäcnundurlar!..” (Elçin, 1985, s. 51).

Hanım'ın o doktor oğlu ile de Leyla ile Mecnun gibidirler!..

- “... allahın da görkâmi yağın Äliabbas kişinin görkâmi kimidir,” (Elçin, 1985, s. 104).

... Allah'ın görünüşü de muhtemelen Eliabbas'ın görünüşü gibidir,

### 1.5.2. Olumlu ve Devrik İsim Cümleleri

- “— ... Äläkbär, sänin üçündü bunlar...” (Elçin, 1985, s. 57).

— ... Elekber, senin içindir bunlar...

### 1.5.3. Olumsuz ve Kurallı İsim Cümleleri

- “...demäli Ädilä Şövkät kimi deyildi,” (Elçin, 1985, s. 62).

... öyleyse Edile Şevket gibi değildir,

- “... näsä ävvälki kimi deyil,” (Elçin, 1985, s. 175).

... neyse eskisi gibi değil,

## 1.6. Yükleme Unvan Grubu Olan İsim Cümleleri

### 1.6.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... bütün mähällädä Äliabbas kişinin xätrini än çox istäyän Xanım xaladı...” (Elçin, 1985, s. 101).

... bütün mahallede Eliabbas'ın hatrını en çok sayan Hanım Teyze'dir.

## 1.7. Yükleme Yönelme Grubu Olan İsim Cümleleri

### 1.7.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... özünä än yaxın dost(dur),” (Elçin, 1985, s. 191).

... kendisine en yakın dosttur,

- “... özü özünä mä'nävi dayağdır...” (Elçin, 1985, s. 191).

... kendisine manevi destektir...

## 1.8. Yükleme Ayrılma Grubu Olan İsim Cümleleri

### 1.8.1. Olumsuz ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... çünkü küçälär yalnız binalardan, yalnız asfaltdan, daşdan ibarät deyil...” (Elçin, 1985, s. 181).

... çünkü sokaklar yalnız binalardan, yalnız asfalttan, taştan ibaret değil...

## 1.9. Yükleme Fiilimsi Olan İsim Cümleleri

### 1.9.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “—... Äsr, yä’ni ki, yüz il demäkdir.” (Elçin, 1985, s. 104).

—... Asır, yani, yüzyıl demektir.

### 1.9.2. Olumsuz ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... bu elä-belä ğapı döymäk deyil,” (Elçin, 1985, s. 107).

... bu öyle böyle kapı dövmek deĝil,

## 1.10. Yükleme Özel İsim Olan İsim Cümleleri

### 1.10.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... o «pravadnik»in dä arvadının adı Sonadı,” (Elçin, 1985, s. 167).

... o «kondüktör»ün de karısının adı Sona’dır,

- “... Xanım xalanın oĝlanlarının da adı Cäfärdi,” (Elçin, 1985, s. 171).

... Hanım Teyze’nin oĝlanlarının da adı da Cefer’dır,

### 1.10.2. Olumsuz ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... bu sarbanlar Cäfär özü deyildi,” (Elçin, 1985, s. 229).

... bu deve çobanları Cefer de deĝildir,

- “... Äbdüläli, Ğoca, Cäbrayıl, Ağarähim özü deyildi,” (Elçin, 1985, s. 229).

... Ebdüleli, Goca, Cebrayıl, Ağarehim de deĝildir,

### 1.10.3. Olumsuz ve Devrik İsim Cümleleri

- “— Azärbaycanlı döyülsän sän?” (Elçin, 1985, s. 110).

— Azerbaycanlı deĝil misin sen?

## 1.11. Yükleme Cins İsim Olan İsim Cümleleri

### 1.11.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “— Oĝlumdu,” (Elçin, 1985, s. 27).

— Oĝlumdur,

- “Xanım döyül o, gölgäsidi!..” (Elçin, 1985, s. 51).

Hanım deĝil o, gölgesidir!..

### 1.11.2. Olumlu ve Devrik İsim Cümleleri

- “— Dostuĝ da biz!” (Elçin, 1985, s. 54).

— Dostuz ya biz!

- “— Hâ, Tamarayla bacılığımız biz,” (Elçin, 1985, s. 56).

— Evet, Tamara’yla kardeşiz biz,

### 1.11.3. Olumsuz ve Kurallı İsim Cümleleri

- “Goca sürücü dâ deyildi,” (Elçin, 1985, s. 45).

Goca şoför de değildir,

- “— Mäsälä pulda deyil,” (Elçin, 1985, s. 57).

— Mesele parada değildir,

### 1.11.4. Olumsuz ve Devrik İsim Cümleleri

- “... dälilik deyildi bu,” (Elçin, 1985, s. 166).

... delilik değildir bu,

### 1.12. Yükleme Kişi Zamiri Olan İsim Cümleleri

#### 1.12.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... bütün fikri-zikri bizim yanımızda,” (Elçin, 1985, s. 50).

... bütün aklı fikri bizdedir,

- “— Burda än kiçiyi mänäm,” (Elçin, 1985, s. 85).

— Burada en küçüğü benim,

#### 1.12.2. Olumlu ve Devrik İsim Cümleleri

- “— Mänimdi o gızılar!” (Elçin, 1985, s. 25).

— Benimdir o altınlar!

- “— Sändäнди şikayätim!..” (Elçin, 1985, s. 94).

— Sendendir şikâyetim!..

#### 1.12.3. Olumsuz ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... çünkü o avtomat gäläm mänim deyildi,” (Elçin, 1985, s. 122).

... çünkü o otomatik kalem benim değildir,

- “... «salam» onsuz da bizim deyil.” (Elçin, 1985, s. 140).

... «selam» onsuz da bizim değil.

### 1.13. Yükleme İşaret Zamiri Olan İsim Cümleleri

#### 1.13.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... dünyanın ən böyük və ən müdrik kəlamı budur:” (Elçin, 1985, s. 39).

... dünyanın en büyük ve en hikmetli sözü budur:

#### 1.13.2. Olumsuz ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... o yaz gecəsi, o kimsəsiz və yad küçədə mənə qaçmağa göyməyən o deyildi ki,” (Elçin, 1985, s. 64).

... o ilkbahar gecesinde, o ıssız ve yabancı caddede beni kaçmaya bırakmayan şu değildir ki,

- “Bu xəbərin gözlənilməzliyi təkcə onda deyildi ki,” (Elçin, 1985, s. 139).

Bu haberin beklenmedik olması yalnızca şundan değildir ki,

#### 1.14. Yükleme Soru Zamiri Olan İsim Cümleleri

##### 1.14.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “— Sənin adın nədi?” (Elçin, 1985, s. 78).

— Senin adın nedir?

- “— Xanım xala kimdi?” (Elçin, 1985, s. 97).

— Hanım Teyze kimdir?

##### 1.14.2. Olumlu ve Devrik İsim Cümleleri

- “— O kimdi elə?” (Elçin, 1985, s. 88).

— O kimdir öyle?

- “«— Kimdi Ziba xala?»” (Elçin, 1985, s. 215).

«— Kimdir Ziba Teyze?»

#### 1.15. Yükleme Sıfat Soylu Olan İsim Cümleleri

##### 1.15.1. Olumlu ve Kurallı İsim Cümleleri

- “... o gəribə sözlərin hamısı bizə mə'lumdu.” (Elçin, 1985, s. 32).

... o garip sözlerin hepsi bizce malumdur.

- “... hər halda dünyada dəvə olmağ insan olmağdan yaxşıdı,” (Elçin, 1985, s. 36).

... herhalde dünyada deve olmak insan olmaktan iyidir,

##### 1.15.2. Olumlu ve Devrik İsim Cümleleri

- “— Yaxşıyam, ay Muxtar.” (Elçin, 1985, s. 77).

— İyiyim, ey Muhtar.

- “— Bir az yaşı çoxdu Fatmanın gızından,” (Elçin, 1985, s. 140).

Biraz yaşı çöktür Fatma'nın kızından,

### 1.15.3. Olumsuz ve Kurallı İsim Cümleleri

- "... heç kimä lazım deyil..." (Elçin, 1985, s. 29).

... hiç kimseye lazım değil...

- "Ömürləri boyu yol gedän, dünyanın sakitliyi vâ genişliyi ilä üz bääz olan sarbanlar da xoş bääxt deyildi." (Elçin, 1985, s. 37).

Ömürleri boyu yol giden, dünyanın sakinliğı ve genişliğı ile baş başa olan deve çobanları da mutlu değildir.

### 1.15.4. Olumsuz ve Devrik İsim Cümleleri

- "—... xöräkləri hazır döyül hälä..." (Elçin, 1985, s. 80).

—... yemekleri hazır değil henüz...

- "— Yalançı deyildi o mäktub..." (Elçin, 1985, s. 180).

— Yalancı değildir o mektup...

### 1.16. Yükleme Var veya Yok Olan İsim Cümleleri

#### 1.16.1. Yükleme Var Olan İsim Cümleleri

##### 1.16.1.1. Kurallı İsim Cümleleri

- "... anamın bu sözlärinde äslindä bir mähäbbät var," (Elçin, 1985, s. 31).

... annemin bu sözlerinde aslında bir sevgi var,

- "... dünyada ağappağ bir Ağ Dävä var." (Elçin, 1985, s. 32).

... dünyada bembeyaz bir Ak Deve var.

##### 1.16.1.2. Devrik İsim Cümleleri

- "— Sänin böyüklärlä nä işin var, bacı..." (Elçin, 1985, s. 14).

— Senin büyüklerle ne işin var, bacı...

- "—... işim var, sännän." (Elçin, 1985, s. 97).

—... işim var, seninle.

#### 1.16.2. Yükleme Yok Olan İsim Cümleleri

##### 1.16.2.1. Kurallı İsim Cümleleri

- "... amma indi o buzov da yoxdu..." (Elçin, 1985, s. 38).

... ama şimdi o buzağı da yoktur...

- "... Xanım xaladan üräyi yumuşağ adam yoxdu!..." (Elçin, 1985, s. 52).



... Hanım Teyze'den yüreği yumuşak insan yoktur!..

#### 1.16.2.2. Devrik İsim Cümleleri

- “Sännän çox gəzən yoxdu ki, dünyada...” (Elçin, 1985, s. 13).

Senden çok gezen yoktur ki dünyada...

- “... sirrimiz yoxdu bir-birimizdən...” (Elçin, 1985, s. 56).

... gizlimiz yoktur birbirimizden...

#### 1.17. Soru Cümlesi Olan İsim Cümleleri

##### 1.17.1. Yükleme Soru Kelimesi Olan İsim Cümleleri

###### 1.17.1.1. Kurallı İsim Cümleleri

- “—... Bu nə sözdü?” (Elçin, 1985, s. 80).

—... Bu nasıl sözdür?

- “—... bu nətər adamdı?..” (Elçin, 1985, s. 90).

—... bu nasıl insandır?

###### 1.17.1.2. Devrik İsim Cümleleri

- “... gecə vaxtı bu nə maşındı belə?..” (Elçin, 1985, s. 107).

... gece vakti bu ne arabasıydı böyle?

- “— Necəsən, Səfurə xala?” (Elçin, 1985, s. 184).

— Nasılsın, Sefure Teyze?

##### 1.17.2. Yükleme Soru Edatı -mI, -mU Olan İsim Cümleleri

###### 1.17.2.1. Kurallı İsim Cümleleri

- “... əvvəlkindən yaxşıdımı?” (Elçin, 1985, s. 183).

... öncekinden iyi midir?

- “...pisdimi?” (Elçin, 1985, s. 183).

... kötü müdür?

###### 1.17.3. Yükleme Var Olan Soru Cümleleri

###### 1.17.3.1. Kurallı İsim Cümleleri

- “Ağəkərim, Rusetda nə var?” (Elçin, 1985, s. 16).

Ağakerim, Rusya' da ne var?

- “... mənimlə min illər bundan əvvəlki o palçıq buzovu arasında nə fərg var?” (Elçin,

1985, s. 38).

... benimle bundan binlerce yıl önceki o balçık buzağı arasında ne fark var?

#### 1.17.3.2. Devrik İsim Cümleleri

- “Nä işim var mänim bu gädär lazımsız görüşlär dä?” (Elçin, 1985, s. 153).

Ne işim var benim bu kadar gereksiz görüşmelerde?

#### 1.17.4. Yükleme Yok Olan Soru Cümleleri

##### 1.17.4.1. Kurallı (Düz) İsim Cümleleri

- “... nä yox?” (Elçin, 1985, s. 16).

... ne yok?

- “... Xanım xalanın nä üçün bu gözäl gızı, bu cür hörüklü, bu cür xurmayı saçlı gızı görmäyä gözü yoxdu?” (Elçin, 1985, s. 51).

... Hanım Teyze'nin neden bu güzel kızı, böyle örgülü, böyle kestane rengi saçlı kızı görmeye tahammülü yoktur?

## SONUÇ

Yapılan inceleme ve değerlendirmelerin neticesinde şu sonuçlara ulaşıldı.

1. Yükleme şimdiki (geniş) zaman olan isim cümlelerinden 544 isim cümlesi tespit edilmiştir.
2. Yükleme şimdiki (geniş) zaman olan isim cümleleri içinde 110 cümle, %20,22 oranı ile yükleme sıfat tamlaması olan isim cümlelerinin en fazla, 1 cümle, %0,18 oranı ile yükleme unvan grubu ve yükleme ayrılma grubu olan isim cümlelerinin en az kullanıldığı tespit edilmiştir.
3. Yükleme şimdiki (geniş) zaman olan isim cümlelerine Türkiye Türkçesindeki gibi zamir kökenli şahıs ekleri gelmiştir. Örneklerden Azerbaycan Türkçesinde 3. şahıslara gelen -dİr, -dUr bildirme ekinin kullanımının fazla olduğu belirlenmiş, ekin Türkiye Türkçesindeki kadar sık düşmediği görülmüştür. Ancak bildirme ekindeki -r sesinin çoğunlukla düştüğü tespit edilmiştir.
4. İsim cümlelerinin olumsuz anlamı Türkiye Türkçesinde değil kelimesi ile Azerbaycan Türkçesinde deyil kelimesi ile yapılmaktadır.
5. Azerbaycan Türkçesinde özellikle konuşma dilinde soru cümlelerinin, soru eki veya soru kelimesinden daha fazla vurgu ve tonlama ile yapıldığı görülmüştür. Ayrıca soru eki -mİ, -mU'nun Azerbaycan Türkçesinde Türkiye Türkçesinden farklı olarak bitişik yazıldığı tespit edilmiştir.

## KAYNAKÇA

- Abdullayeva, G. (2013), Müasir Azərbaycan Dili II Hissə (Morfolojiya, sintaksis) [Elektronik Sürüm]. Elm və Təhsil: Bakı.
- Aktan, B. (2009). Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi. Gazi Kitabevi.
- Altaylı, S. (2018a). Azərbaycan Türkçesi Sözlüğü 1. Cilt. Türk Dil Kurumu.
- Altaylı, S. (2018b). Azərbaycan Türkçesi Sözlüğü 2. Cilt. Türk Dil Kurumu.
- Altaylı, S. (2018c). Azərbaycan Türkçesi Sözlüğü 3. Cilt Karşılaştırmalı Dizin. Türk Dil Kurumu.
- Atabay, N., Özel, S. ve Çam, A. (1981). Türkiye Türkçesinin Sözdizimi. Türk Dil Kurumu.
- Bilgegil, K. (1963). Türkçe Dilbilgisi. Güzel İstanbul Matbaası.
- Budağova, Z. (1981). Müasir Azərbaycan Dili 3. Cild Sintaksis, Azərbaycan SSP Elmlər Akademiyası Nəsimi Adına Dilçilik İnstitutu. Bakı.
- Buran, A., Alkaya, E. ve Yalçın, S.K. (2020). Çağdaş Türk Yazı Dilleri 1 Güneybatı / Oğuz Grubu. Akçağ.
- Caferoğlu, A. (2000). Türk Dili Tarihi. Alfa
- Demirkaya, A. E. (2014). Tatar Türkçesinde İsim Cümleleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Demirdağ, E. (2014). Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesinde Cümle Öğelerinin Karşılaştırılması Üzerine. Əli Bəy Hüseynzadənin 150 və akademik Məmmədağa Şirəliyevin 105 illik yubileyleri şərəfinə keçirilən Sələflər və Xələflər I Beynəlxalq Simpoziumunun Materialları 22-24 OKTYABR, s. 610-625.
- Demirdağ, E. A. (2016). Çağdaş Azərbaycan Türkçesinde Yardımcı Cümle Ögesi Teyin ve Türkiye Türkçesinde Karşılığı Üzerine Bir Araştırma, *International Journal of Innovative Research in Education* 3(1),19-24.
- Ediskun, H. (1999). Türk Dilbilgisi. Remzi Kitabevi.
- Efendiyev, E. (1985). Ağ Dəvə. Yazıcı Neşriyyatı.
- Ercilasun, A. B (2004). Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi. Akçağ. 138
- Ergin, M. (2002). Türk Dil Bilgisi. Bayrak Basım.
- Ergin, M. (1971). Azeri Türkçesi [Elektronik Sürüm]. Edebiyat Fakültesi Basımevi. [Erişim: 9.10.2021].
- Gencan, T. N. (1975). Dilbilgisi. Türk Dil Kurumu.
- Guliyev, İ. (2013). Kaşgarlı Mahmud'un Divanu Lugat it Türk Eserinde Kullanılmış Soru Cümleleri (Azerbaycan Türkçesi ile Mukayese), *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler*

*Enstitüsü Dergisi, 11(1), 15-27.*

Hüseynzadə, M. (2007). Müasir Azərbaycan Dili Morfologiya [Elektronik Sürüm]. Şərqi-Qərbi.

Karağaç, G. (2012). Türkçenin Dil Bilgisi. Akçağ.

Karademir, F. (2015). Türkçede İsim Cümlesi ve Alabildiği Öğeler Üzerine, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(4), 204-219.*

Karahan, L. (2012). Türkçede Söz Dizimi, Akçağ.

Karahan, L. (1999). Türkçede Söz Dizimi-Cümle Tahlilleri-. Akçağ.

Karahan, L. (2015). Türk Gramerciliğinde İsim Cümlesi-Fiil Cümlesi Tartışmaları. Prof. Dr. Mehmet Özmen Adına Sözdizimi Çalıştayı Bildirileri, Karahan Kitabevi.

Kartallıoğlu, Y. ve Yıldırım, H. (2007). Azerbaycan Türkçesi. Ahmet Bican Ercilasun (Ed.), Türk Lehçeleri Grameri, 1. Baskı, Akçağ, Ankara, s.171-230.

Kazımov, Q. Ş. (2010). Müasir Azərbaycan Dili Morfologiya [Elektronik Sürüm]. Elm və Təhsil.

Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi). Türk Dil Kurumu.

Özmen, M. (2013). Türkçenin Sözdizimi [Elektronik Sürüm]. Karahan Kitabevi. Türk Dil Kurumu (2019). Gramer Terimleri Sözlüğü [Erişim:02.01.2020, <https://sozluk.gov.tr/>].

Vardar, B. (2007). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. Multilingual.

Yalçın, S.K. (2018). Azerbaycan Türkçesi Grameri. Kesit Yayınları.

# SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ DİL EĞİTİM VE ÖĞRETİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ TARAFINDAN DÜZENLENEN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SERTİFİKA PROGRAMININ KURSİYER GÖZÜNDEN İNCELENMESİ VE PROGRAM YETERLİLİĞİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Feyza EROL\* Sinem ÇEKEN\*\* Sevde KILIÇ\*\*\* Ayşe Ceren GÜNDÜZ\*\*\*\*

## Özet

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi küreselleşme ile beraber artmaktadır. Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler, her ne kadar bazı üniversitelerde bu alana özel bölümler olsa da genel olarak Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarıdır. Bu da sertifika programlarının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sertifika programları beraberinde farklı düşünceleri akla getirmektedir. Sertifika programı veren üniversiteler içerik, teorik, uygulama gibi birçok alanda farklılık gösterir. Bu farklılıklar da aday öğretmenlerde farklılık oluşmasına neden olur. Bu çalışmada sertifika programlarının içerik olarak nasıl yeterli olacağı, aday öğretmenlere nasıl katkı sağlaması gerektiği ve bu kapsamda örnek olarak Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim ve Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (SADEM) tarafından verilmiş olan sertifika programının örnek olarak incelenmesi yapılmıştır. Sertifika sonunda yapılan anket yoluyla aday öğretmenlerin gözünden sertifika programının değerlendirilmesi ele alınmış ve buna dayalı olarak önermelerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Dil, Türkçe, Sertifika, Aday Öğretici, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

---

\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim - Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya, Türkiye, feyzaerol@subu.edu.tr

\*\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim - Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya, Türkiye, sinemceken@subu.edu.tr

\*\*\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim - Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya, Türkiye, sevdekilic@subu.edu.tr

\*\*\*\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim - Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya, Türkiye, aysecerengunduz@subu.edu.tr

## GİRİŞ

Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi, 1984'te Ankara Üniversitesi ile TÖMER adı altında başlamıştır. 2022 itibarıyla 200'ün üzerinde üniversitenin Türkçe öğretim merkezi eğitim vermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmen sayısı gitgide artarken bir yandan da her üniversitenin kendi sertifika programları faaliyete geçmeye başlamıştır.

“Yabancılara Türkçe öğretim sertifikaları; Türkçeye ilginin arttığı son dönemlerde Türkçeyi yabancılara öğretecek öğretmenlerin yöntem ve teknik bakımdan nitelik kazanabilmesi amacıyla Yunus Emre Enstitüsü dâhil olmak üzere kamu veya vakıf üniversiteleri tarafından ücret karşılığında açılarak üniversitelerin belirlediği takvimlerce eğitim yapılan sertifika programlarıdır. Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimine mahsus lisans programlarının bulunmaması üniversitelerin açtığı sertifika programlarına yoğunluğun artmasına neden olmaktadır.” (Çetin, 2020, s.368) Artarak devam eden bu sertifika programlarının temeli olmadan açılması çeşitli yönlerden yeterliliğini sorgulatmaktadır. Aynı zamanda bu programların yetersizliğinin yanında bazı kurumlarda ticari amaç güdülerek hazırlandığı da görülmektedir. Ayrıca her üniversite kendine ait bir sertifika programı hazırladığı ve farklı sistemler üzerinden farklı içerikler sunduğu için programların bir düzlemde birleşmemesi bu alanın incelenip programların yeterli kaliteye ulaştırılması ve ortak bir çerçevede buluşması sağlanmalıdır. Bu bağlamda öncelikle aday öğreticilerde bulunması gerek özellikler daha sonra sertifika programlarının başarılı olması için etkenler ele alınması gerekmektedir.

## ADAY ÖĞRETİCİDE BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

“Bir dili “bilmek”le o dili “öğretmek” faaliyetlerinin birbirinden farklı olduğu şimdiye dek birçok çalışmada ifade edilmiştir.” (Güler, 2012, s.130). Yani bu alanda her Türkçe bilen Türkçe öğretebilir nitelikte olamaz. Bir dili öğrenmek için ne kadar çalışma gerekiyorsa bir dili öğretmek için de yeterli bilgi ve donanıma sahip olmak gerekir. Sertifika programları da öğreticilerin bu gerekli olan bilgi ve donanımı vermeyi amaçlamalıdır.

Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi bölümlerinde okuyan öğrenciler ve aynı zamanda bu bölümlerden mezun olmuş olan kişiler de bu sertifika programlarında eğitim alarak Yabancılara Türkçe Eğitimi verebilme yeterliliğine ulaşmaktadır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde öğretmenin sahip olması gereken bazı nitelikler bulunmalıdır. Bu nitelikler Türkçenin “Kime? Nasıl? Hangi yöntem ile?” öğretileceği başlıkları altında değerlendirilebilir.

Ana dili Türkçe olan bir öğrenciye Türkçe öğretmek ile yabancı bir öğrenciye Türkçe öğretmek farklı durumlarken öğreticilerde bulunması gereken özelliklerde farklıdır. Öğreticinin sadece bir dil değil bir kültür bir hayat biçimi öğrettiğini de farkında olması

gerekmektedir. Bu sebeple öğretici olmaya aday öğrencilerde bulunması gereken belli özellikler vardır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Mesleki bilgiye sahip olmalıdır.
- Dil bilgisi kurallarına hâkim olmalıdır.
- Dinamik ve yeniliğe açık olmalıdır.
- Empati yeteneği olmalıdır.
- Objektif olmalıdır.
- Kültür elçisi adayı olduğunu farkında olmalıdır.
- Kültürünü ve geleneklerini iyi bilmelidir.
- Farklı kültürlerle hoşgörülü olmalıdır.
- Kültürlere eleştirel değil kucaklayıcı yaklaşmalıdır.
- Hangi materyali, ne zaman ve nasıl kullanacağı konusunda bilgili olmalıdır.

Bu sebeplerle ki yabancılara Türkçe öğretimi yapma adaylarının kendilerini ölçmeleri ve yapabileceklerini farkında olmaları gerekmektedir. Kendi kültürüne ve diline özünden hakim olmayan biri sonradan öğrendiklerini aktarırken samimi bir yol bulması zorlaşacaktır. Mete ve Gürsoy (2013) tarafından yapılan başka bir çalışmada da öğretmenlerin mesleki bilgileri arasında yer alan “Dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme” “Dil öğretim, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme” ve “Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme” yeterliliğine sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Yukarıda verilen özellikleri kısaca açıklamak gerekirse; Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Avrupa Ortak Çerçeve Metni’ndeki özelliklere dayalı olarak A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyelerine göre verilir. Öğreticiler de ilk olarak bu seviyelerin genel niteliklerini, içeriklerini, her seviyeye ait gramer ve kelime özelliklerini yeterli seviyede bilmelidir. Fakat sadece bu da yeterli değildir. Alanda var olan tüm Türkçe öğretimi kaynakları ve bu kaynaklar arasındaki farkları, nasıl ve hangi şekilde kullanılabilceği konusu da yine öğreticide bulunması gereken özelliklerden biridir. Örneğin A2 düzeyinde gelecek zaman dil bilgisi kuralı öğretecek bir öğretici var olan kaynakları tarayabilmeli ve sınıfa en uygun olan örnekleri seçebilecek nitelikte olmalıdır. Bu da tam anlamıyla üst düzey bir alan bilgisi gerektirir.

Her düzeye ait yeterlilikler farklılık gösterir. A1 düzeyindeki bir öğrencinin bilmediği dil bilgisi kuralı B2 düzeyindeki öğrencinin bilmediği dil bilgisi kurallarından farklıdır. Bu sebeple öğretici önceki kurlarda verilen bilgileri ve edinilen yeterlilikleri saptamalıdır. Ders anlatımında da bu durum göz önünde bulundurularak kelimeler seçilmeli ve cümleler oluşturulmalıdır.

Düzeğe uygun derslerin yanında ders süresince öğrenciye bilgi edindirmekle kalmayıp

öğrencinin dikkatini çekecek materyal kullanımı da son derece önemlidir. Bunu sağlamak da öğreticinin görevidir. Materyal taraması yapıp uygun ve etkili materyalleri seçip sınıfın da durumuna göre kullanım stratejilerini belirlemek gerekir. Her öğrenciye her materyal kullanılmayacağı gibi her materyal de her derste aynı etkiyi veremez. Bu farkı anlamak da öğreticinin asli vazifesidir. Bu sayede öğrenci ders süresince etkin ve odaklanmış olarak derste rol alacaktır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde dört temel dil becerisinin olduğu ve bunların ayrılamaz bir bütün olup farklı yöntemlerle öğrenciye verilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu anlamda materyal tasarımı ve kullanımında da bu dört temel dil becerisi esas alınmalıdır. Okuma becerisi için tasarlanmış bir materyal, dinleme becerisi için kullanılmamalıdır. Öğreticinin bu konuda farkı gözlemlemesi gerekir.

Öğretmen, sınıfın yönlendiricisidir fakat temeli değildir. Sınıfın temeli öğrencilerdir ve dersler öğrenci odaklı olmalıdır. Öğreticinin sınıftaki öğrencilerinin karakteri, ruhsal durumu, yaşı, eğitim durumu, milleti ve bunun getirdiği farklılıkları, sınıf ortamını ve öğrenciler arası iletişimi, öğrencilerin yaşam şartları, sınıfın fiziksel durumunu göz önünde bulundurmalıdır. Bunu saptamanın en önemli sebebi dersi nasıl ve hangi yolla işleneceğine rehber olmasıdır. Öğretici tüm bu özellikleri sağduyu ve tecrübesiyle elde edebilir konumda olmalıdır. Aksi halde sınıfın durumundan bihaber bir öğretmenin ne derecede ve hangi kalitede öğretim yapacağı tartışma konusu olur. Tüm bu öğreticiye ait özelliklerin zaten tüm eğitim alanlarında önemli olduğu bilinmektedir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi için bu konu daha detaylı ve daha çok üzerinde durulması gereken bir konudur. Birebir öğrenci ilişkisi de buna dâhildir. Çünkü unutulmamalıdır ki yabancı uyruklu öğrencilerin sadece sınıf içi değil ülke içinde de bir adaptasyon süreci yaşamaktadır ve bu süreçte öğretmene büyük bir pay biçmektedir.

Öğrenciler kendileri için yabancı bir ülkede eğitim ya da farklı amaçlarla maddi ve manevi harcama içerisindedirler. Eğer öğretici deneme yanılma yoluyla ders anlatımı yapıyorsa öğrencinin bu feragat ettiği maddi ve manevi harcamaya karşılık veremez. Bu demektir ki öğretici belirli bir süre deneyim kazanmadan öğretim sürecine girmemelidir. “En az bir dönemden oluşmasını umut ettiğimiz eğitim önerisinde uygulamanın önemine değinmekte fayda vardır. Teorik olarak alınan eğitimlerin muhakkak suretle uygulamalı derslerle pekiştirilmesi gereklidir. Sertifika programını başarıyla tamamlayan her öğretmenin yeterli derecede uygulama derslerine katılması, sahada yer alması, diğer eğitimcilerle işbirliği içerisinde program ve etkinlik düzenleme faaliyetlerinde yer almış olması öğretmenin meslek hayatına en az tedirginlik ve acemilikle başlayabilmesi adına oldukça kıymetlidir.” (Çetin, 2020, s.373). Bu yeterliliğin sağlanması için sertifika programlarına büyük bir rol düşer.

Öğretmenler aynı zamanda bir kültür elçileridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmen kültürden bağımsız olamaz. Dil ve kültür her zaman birbirini tamamlayan iki parçadır. Bunun önemini bilen bir eğitici yetiştirilmesi gerekir. “Dil ve toplum birlikte gelişip şekillendiği için yabancı bir dili gerçek anlamda öğrenmek, anlamak ve konuşmak o toplum gibi düşünemeyi gerektirmektedir. Bu da o dili şekillendiren kültürü



öğrenmekle mümkündür.” (Ökten ve Kavanoz, 2014, s.605). Bunun için de öğreticinin kültürünü iyi bilmesi, doğru şekilde yansıtması, materyallerde ve sınıf içerisinde bunu nasıl kullanacağını bilmesi gerekir. Bu da ancak sertifika programlarında kültür aktarımı dersleri içerisinde ayrıntılı ve örneklerle verilmesiyle mümkündür.

Yabancılara Türkçe Öğretimi yapan öğretmenlerin hepsi Türkçe Eğitiminden mezun insanlar değildir. Bu sebeple sayılan tüm bu özellikleri barındırmamaları olağandır. Ama bu noktada devreye sertifika programları girer. Sadece alan yeterliliği değil öğretmene ait tüm yeterlilikler bu programda verilmeli ve ölçülmelidir.

## **SERTİFİKA PROGRAMLARININ BAŞARILI OLMASI İÇİN ETKENLER**

Türkçenin Yabancı Dil olarak öğretiminde sertifika programının önemi büyüktür. Bu programın başarılı olmasını sağlayan bazı etkenler bulunmaktadır. Öncelikle sertifika programının gerçekleştirilme şekli değerlendirilmelidir. Bu sertifika programları çevrimiçi veya yüz yüze yürütülebilir. Fakat çevrimiçi dersler aday öğreticiyi hazırlamada büyük ölçüde yeterli olmayabilir. Yüz yüze eğitimden geçen aday öğretmenlerin adaptasyon süreci de hızlı olacağından onlara daha çok fayda sağlamaktadır. Ayrıca aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde yüz yüze eğitim daha sağlıklı bir sonuç sunacaktır. Buna karşın yüz yüze eğitim gören aday öğretmenlerin “çevrimiçi ders anlatma” eğitiminden geçmeleri ve bunu çevrimiçi dersler ile öğrenmeleri daha doğru olacaktır. Yüz yüze eğitim ile ders takibi, derse katılım, eğitimciyi inceleme, birebir iletişim gibi unsurlar daha sağlam bir zemine oturtulabilir. Dersler yüz yüze de olsa çevrimiçi de olsa buradaki en önemli etken aday öğreticinin alana ve programa olan ilgisidir. Sadece almak için katılınan bir sertifika programı ile araştırılıp, planlanarak katılınan bir program arasında muhakkak farklar vardır. Başlıca fark da motivasyondur. Bu alanda ilerlemek isteyen aday öğretici dersleri ilgiyle takip edip sadece teoride kalmayarak eğitimcilerin yönlendirmelerini de dikkate alır ve kendini geliştirir. Bu motivasyonun kaynaklarından biri de sertifikanın alınış amacıdır. Türkçenin Yabancı Dil olarak öğretimi sertifikası yeni bir iş alanı açmış olsa da sadece bir basamak olarak görülmemelidir. Aday öğretici bunu bir vazife olarak görmelidir ve bu bilince ermelidir. Zira Türkçe öğretmek ile Türkçenin Yabancı Dil olarak öğretilmesi aynı değildir ve farklı yöntemler barındırır. Öncelikle aday öğretici tarafından bunun idraki gerekmektedir.

Sertifika programlarının başarısını etkileyen bazı unsurlar programın hazırlanışından kaynaklanmaktadır. Örneğin ders saatlerinin yeterliliği bu etkenlerden biridir. Teori ve pratik derslerin saatlerinin dağılımı dikkatle hazırlanmalıdır. Üniversitelerin bu konuda farklı uygulamaları bulunmaktadır. Örneğin bazı üniversiteler 60 saatlik hazırlarken bazı üniversiteler 100 saatlik bir program hazırlamaktadır. Uygulama derslerinin sadece çevrimiçi ya da sadece yüz yüze olmasındansa iki tecrübenin de edinilmesi daha doğru olacaktır. Uygulama derslerinin tümünü çevrimiçi olarak almış aday öğretmenler yüz yüze çalışmalarında normalden daha uzun bir alışma sürecine ihtiyaç duyabilirler. Bunun

yanında program içeriğinin de önemi vardır. İçerik kapsamlı olmalıdır. Dört temel beceriyi esas almalı ve bunun yanında öğretilecek dil bilgisi kaynaklarının da kullanımı anlatılmalıdır. Dinleme, okuma, yazma ve konuşmadan oluşan dört temel beceri için de farklı yöntem ve teknikler vardır. Bu dersleri verecek öğretmenlerin alanında yetkin kimseler olması gerekmektedir. Katılınan sertifika programlarındaki öğretmenlere ve hangi alanlarda çalıştıklarına bakmak fayda sağlayacaktır. Materyal kullanımı, kültür aktarımı, dört temel beceri, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, alan bilgisi gibi konularda alanında uzman kişiler tarafından farklı dersler koyulmalıdır.

Derslerde aday öğreticiye en çok yardımcı olan örneklendirme değildir. Ders ne olursa olsun bununla pratikte nasıl karşılaşacağını bilmelidir. Bu süreci destekleyen de öğretmenlerin konuları anlatırken başvurdukları örneklendirme yöntemidir. Örneğin kelime öğretimini anlatan bir öğretici A1 seviyesindeki bir öğrencinin bir kelimeyi anlamadığında ya da hatırlamadığında “zıt kelimeler” den yararlanabileceğini söyleyebilir. Ya da bir zaman ekini anlatırken bunu yazma becerisiyle desteklemenin faydalı olabileceğini ve o konuda günlük hayattan örneklerle öğrenciye daha akılda kalıcı bir aktarım yapabileceğini anlatır. Özellikle A1 seviyesinde fiillerden bahsederken resim veya giflerden yararlanılabileceğini anlatır. Örneğin konuşma derslerinin ezbere cümlelerden ziyade fikir üretimi ve aktarımı yapabilmelerini kısa videolar izletilerek ve bunun hakkında konuşularak yürütülebileceği konusunda aday öğrenciye fikir verilebilir. Zira bu süreç tecrübeli öğretmenler örnek alınarak başlayan ve ardından kendi üslubunu keşfetmeyle devam eden bir süreçtir.

Sonuç olarak sertifika programları hem aday öğreticinin hem de ders verecek akademik kadronun ortak iş birliği ile nitelik kazanan bir programdır. Başarılı bir sertifika programının bu kadar etkeni olmasına rağmen ülkemizde yılda en az 100 sertifika programı açılmaktadır. Bu programlar her üniversite tarafından ayrı ayrı planlanmakta ve birbiriyle eş değer olamamaktadır. Bu fark eğitici anlamında farkları da doğurur. Bu sebeple örnek bir sertifika programı üzerinden değerlendirme yapmak tüm sertifika programı veren TÖMER'lere de ortak bir program sunacaktır.

## **YÖNTEM**

Bu araştırma, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim ve Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından düzenlenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı'nın kursiyer görüşlerini belirlemeye ve program yeterliliğini değerlendirmeye yönelik nitel desende hazırlanan bir durum çalışmasıdır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim ve Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (SADEM) tarafından 9 Mart 2022 ile 25 Mart 2022 tarihleri arasında 70 saat teorik sonrasında 30 saatlik staj eğitimi olarak düzenlenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı'na katılan 77

kursiyer oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan kursiyerlerin mesleki deneyim ölçütleri değişiklik göstermekle birlikte genel olarak yeni üniversite mezunu kişiler yer almaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak toplam 9 adet kapalı uçlu, 2 adet açık uçlu sorudan oluşan elektronik anket (WebSurvey) formu kullanılmıştır. Bu ankette çalışmada örnek ve katkı bulanacak sorular ele alınmıştır.

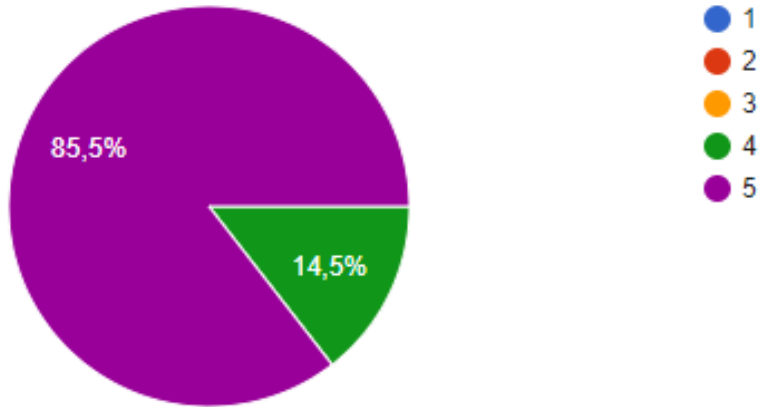
### Verilerin Çözümlemesi

Anket aracılığıyla elde edilen veriler, betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümlenen verilerin ışığında belirli önermelerde bulunulmuştur. Açık uçlu soruların analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular kodlanırken 1 numaralı kursiyerin 1. numaralı görüşme formuna verdiği cevap "K-1." şeklinde kısaltılmıştır.

## BULGULAR

Tablo 1.

Sertifika programını (planlama ve düzen anlamında) 5 üzerinden puanlandırma



Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim ve Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (SADEM) tarafından verilmiş olan sertifika programı toplamda 100 saatten oluşmaktadır. Bu eğitimler 70 saat teorik ders ve 30 saat uygulama olarak ayrılmıştır. Teorik derslerin içerikleri ayrıntılı olarak şu şekildedir:

<b>DERS ADI-ÖĞRETİM ÜYESİ/ÜNİVERSİTESİ</b>
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Tarihçesi ve Kurumlar Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Temel İlkeleri Prof. Dr. Nezir TEMUR (Gazi Üniversitesi TÖMER Müdürü)
Türk Soylulara Türkiye Türkçesinin Öğretimi Prof. Dr. Muhammet Eyyüp SALLABAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER Müdürü)
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisi Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU (Kırıkkale Üniversitesi TÖMER Müdürü)
Yabancı Dil Öğretiminde Bireysel Farklılıklar ve Uygulamaları Doç. Dr. Adem SORUÇ (UniversityBath/İngiltere)
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma Doç. Dr. Nevin AKKAYA (Dokuz Eylül Üniversitesi TÖMER Müdürü)
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Düzeyde İletişim Prof. Dr. Mustafa KURT (Gazi Üniversitesi)
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yaratıcı Yazma Atölyesi Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Tasarımı Doç. Dr. Mesut GÜN (Mersin Üniversitesi TÖMER Müdürü)
Türkçenin Kökeni, Yayılışı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretme Ülküsü Prof. Dr. Suat UNGAN (Trabzon Üniversitesi TÖMER Müdürü)
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ (Hacettepe Üniversitesi TÖMER Müdürü)
Diller için Avrupa Ortak Diller Başvuru Metni ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Öğr. Gör. Erdal ÖZCAN (Sakarya Üniversitesi)
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisi Prof. Dr. İlhan ERDEM (İnönü Üniversitesi TÖMER Müdürü)
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma Becerisi

Dr. Gözde DEMİREL (İstanbul Üniversitesi DİLMER)

Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretiminde Yöntem ve Teknikler

Öğr. Gör. Canan BEŐLİ (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi)

Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretiminde Kültürel Etkileşim

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (İstanbul Medeniyet niversitesi)

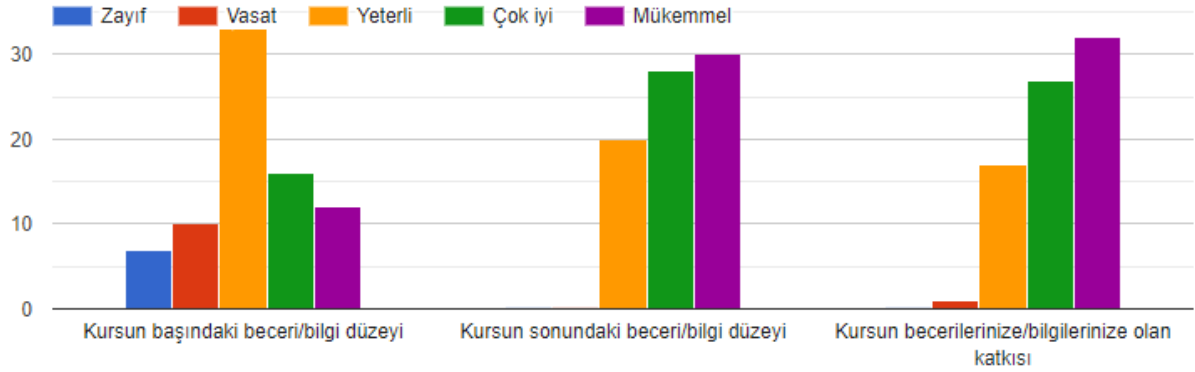
Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretiminde Kelime ğretimi

Doç. Dr. Serhat KÜÇÜK (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi SADEM Müdürü)

Görüldüğü gibi ders içerikleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde temel olan 4 temel beceri üzerinde durularak sertifika programında kısa ama etkili olacak bir ğretim planı ortaya konmuştur. Bu da kursiyerlerin planlama ve düzen anlamında memnuniyetini arttırmıştır. Bu anlamda kursiyerlere kur içeriğinin yeterliliğ ve kursiyere kattığı beceri düzeyi sorulduğnda Şu sonuçları görüyoruz:

Tablo 2.

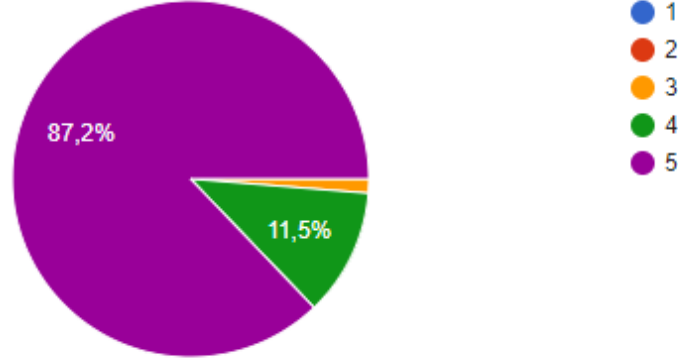
Kurs ieriğ



Yabancı dil olarak Türkçe ğretimi sertifika programları veren birçok kurum bulunmaktadır. Bu kurumların yılda kaç defa veya ne kadar sürede olacağının tartıŐılmasından çok nceliğe ders içeriklerinin kursiyerlere eğitim bittikten sonra gözle görülür bir gelişim sağlamalıdır. Bu da ilk olarak programda verilecek teorik derslerin 4 temel beceriyi esas alınması Şartıyla sağlanacaktır. Bu sayede kursiyerlerin eğitim becerilerine katkısı yüksek oranda artacaktır.

Tablo 3.

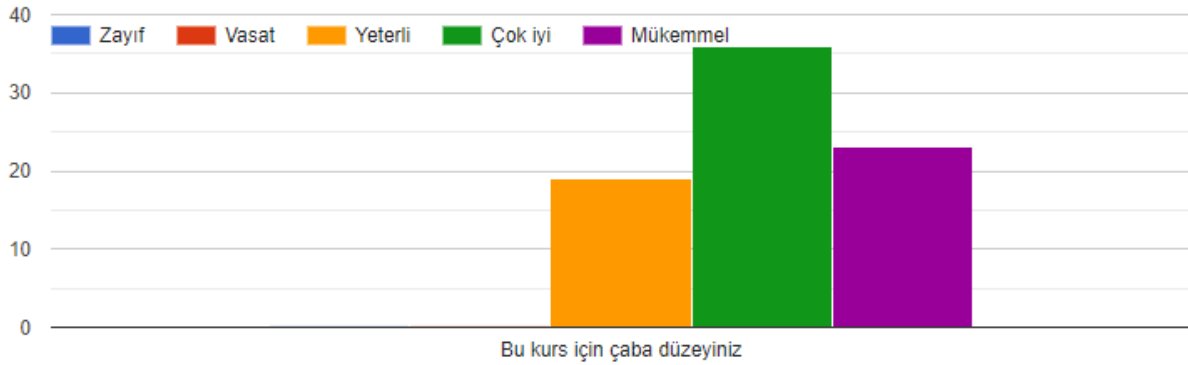
Sertifika programını çevrim içi eğitim araçları (LMS sistemi) açısından 5 üzerinden puanlandırma



Eğitim, çağın değişimini takip eder. Günümüz teknolojisi ne oranda değişiyorsa eğitim de o oranda değişim gösterir. Uzaktan eğitim de dünya üzerinde çağın getirileri sayesinde birçok alanda kullanılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programlarında çevrimiçi eğitimin kullanımı fırsat eşitsizliğini en aza indirerek her yerden kursiyerlerin bu eğitime katılımı sağlanması amaçlanır. Uzaktan eğitim aynı zamanda farklı eğitim seçenekleri de sunar. Fakat bu bir yandan da eğitimin gerçekleşeceği sistem ile alakalıdır. Çevrimiçi dersler her ne kadar kolay erişilebilir olsa da erişimin birçok sebep ile de kesilebileceği alanlardır. Bunu en aza indirmek kurumun kullandığı sistem ile ilgilidir. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi SADEM'in sertifika programında kullandığı LMS sistemi hem eğitim açısından hem de farklı eğitim seçeneği ve araçları sunması açısından kursiyerler gözünden %87,2 oranında tam not almıştır. Kursiyerlerin eğitmenlerle anında iletişime geçebildiği bir ortam sunmak sertifika programları için elzemdir. Çünkü kursiyerlerin de bir gün eğitmen olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sebeple geçmişte ve hâlâ devam etmekte olan kayıtlı video dersler yabancı dil olarak Türkçe eğitimi sertifika programında bulunmamalıdır. Alanında başarılı ve bilgili eğiticilerle çevrimiçi ortamda eğitim verilmelidir.

Tablo 4.

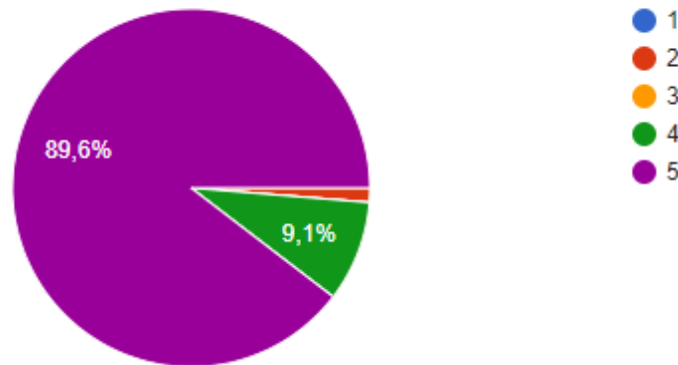
### Çaba düzeyi



Aday öğreticide bulunması gereken özelliklerde değinildiği gibi kursiyerlerin eğitime katılma sebepleri, eğitimin nasıl verildiği gibi sebeplerden dolayı çaba düzeyi değişkenlik gösterir. Kursiyerin bu sertifika programlarının sadece CV'ye eklenecek bir belge değil, mesleki bir eğitim olduğu her daim hatırlatılmalı ve bu ciddiyetle eğitim verilmeli ki kursiyer de bu ciddiyet ile çaba göstermelidir. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi SADEM'in sertifika programına katılan kursiyerlerin eğitimin önemini ciddi ölçüde kavradığı görülmektedir.

Tablo 5.

### Sertifika programını görülen staj eğitimi açısından 5 üzerinden puanlandırma



“Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, YÖK'te tanımlı ve çerçevesi çizilmiş bir program olmadığı için kurumlar tarafından gereksinimlere bağlı olarak belirlenmiş hedeflerle kazanımlar ve yazılan kitaplar doğrultusunda yapılan planlar çerçevesinde yürütülmektedir.” (Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013: 30) “Bu durum, verilen sertifikaların farklı koşullarda alınmasına, ortak ölçütlerin olmamasına dolayısıyla ortak niteliğe sahip olmayan kişilerin sertifika sahibi olmasına ve ilerleyen dönemde bu farklı

koşullara bağlı biçimde yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesine ortam hazırlamaktadır.” (Bulut, 2020: 376) Bu anlamda verilen sertifika eğitimlerinde teorik bilgilerin yanında staj eğitimlerinin yeri oldukça önem kazanmaktadır. Fakat sertifika eğitimlerinin sınırlı ders saatlerinin bulunduğu unutulmamalı ve her ne kadar sınırlı ders saatleri bulursa da bu zaman en verimli şekilde değerlendirilecek şekilde hazırlanmalıdır. Çünkü kursiyer her ne kadar teorik bilgiye sahip olsa da bunu uygulamaya geçirmezse bilgiler sadece teorik olarak kalacaktır ve eğitim becerisini istenilen ölçüde etkilemeyecektir.

Staj eğitimini 30 saat olarak veren Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim ve Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, verilen anketin sonuçlarına göre kursiyerlerce yeterli bulunmuştur. Ayrıca kursiyerlerde teorik bilgilerin kullanımı ile ilgili büyük yarar sağlamıştır. Buna bağlı olarak söylenebilir ki 30 saatten aşağı bir staj eğitimi sertifika programları için yeterli ve etkili olmayacaktır.

### **Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim ve Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından verilen Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sertifika Programı için kursiyerlerin dile getirdiği genel hususlar**

- K-1. Hocalar alanında uzman kişilerdi. Birçok yeni bilgi, deneyim öğrendim. Faydalı bir program oldu.
- K-2. Farklı hocalardan uzmanlık alanlarına uygun ders almak güzeldi. Ayrıca ders sisteminin kullanımı kolay ve düzenli.
- K-3. Sertifika program vaat edilen plana uygun ve adayların müsaitlik durumuna uygun olarak uygulanmıştır. Bu durumun adaylar üzerindeki eğitim açısından olumlu sonuçları olacaktır.
- K-4. Bu program hocalarımızın tecrübelerini dinlememizi sağladı. Çevrim içi olması ve derslerin sonra da dinlenebiliyor olması çalışanlar ve okuyanlar açısından oldukça olumlu bir durumdu.
- K-5. Sertifika programı oldukça faydalı geçti. Ders içerikleri eğiticiler tarafından olabildikçe etkin aktarıldı. Program kursiyerler düşünülerek hazırlanmış olup bizlere kolay dinleme ve izleme imkanı tanındı. Sorulan sorular için dönüşler hızlı yapıldı. Sistemli, ilgili, emek verilmiş bir program oldu.

Sertifika programı kursiyer gözünden değerlendirildiğinde öne çıkan iki olumlu husus olduğu görülüyor. İlki alanında yetkin eğitici kadrosu olmasıdır. Sertifika programlarının artması ders niteliğini ve eğitici kadrosunun kalitesini düşürebilmektedir. Bu sebeple çok sertifika programı yerine nitelikli ve alanında uzman eğiticilerin eğitim verdiği sınırlı sayıda sertifika programlarının olması katılımı arttıracaktır.

İkinci husus ise programa erişim kolaylığıdır. Erişim kolaylığı ne kadar kaliteli ve sorunsuz olursa katılım o derecede artacaktır. Sertifika programları planlanırken derse erişim konusu da ciddi şekilde değerlendirilmelidir.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi de günden güne gelişen, geliştikçe de eğitici ihtiyacının arttığı bir alandır. Alan gün geçtikçe geliştiği için eğitimcilerin eğitilmesine gereksinim duyulmaktadır. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi lisans ve yüksek lisans programları bulunsa da sınırlı sayıdadır. Dolayısıyla alandan mezun olmadan bu işi yapmak isteyenler için sertifika programları başlatılmıştır. Bugün her yıl 100’den fazla TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı vermektedir. Fakat bu 100’den fazla TÖMER’in düzenlemiş olduğu programlar içerik olarak eş değer değildir. Bu sebeple eğitimcilerin farkını ve buna bağlı olarak eğitim ve eğitimdeki nitelik farkını doğurmaktadır. Ortak bir paydada buluşma ise ancak sertifika programının nasıl olması gerektiğine karar verilmesi, aday eğitimcilere kazandırılması gereken özelliklerin herkesçe kabul edilip ortak bir paydada buluşulup buna göre planlanması şartıyla mümkündür.

Sertifika programlarında eğitim alarak Yabancı Dil Olarak Türkçe eğitimi vermeye başlayan eğitimciler bazı noktalarda eksiklikler yaşayabilmektedir. Bunların başında alana dair teorik bilgi ve yüz yüze eğitimde kazanılacak deneyim gelmektedir. Teorik bilgiler 4 temel beceri esas alınarak programlanmalı ve tüm üniversitelerde aynı temel alınarak ders programları oluşturulmalıdır. Ayrıca alan ile ilgili çalışma yapan kişilerin ders vermesi de verimi arttıracaktır.

Üniversitelerin bünyesindeki sertifika programlarında ders içerikleri farklı yollarla verilir. Bunların başında çevrimiçi ders gelmektedir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında aday eğitimciler çoğunlukla hâlihazırda mezun olmuş ya da son sınıf öğrencileridir. Bu sebeple yüz yüze ders katılımı zor olacaktır. Ayrıca alana yetkin öğretmenlerin bir yerde toplanması da yine çevrimiçi bir eğitim ile mümkündür. Yine bile Türkiye’de sertifika programı veren bazı üniversitelerin çevrimiçi olması ile beraber sadece kayıtlı video dersleri ile eğitim verilmektedir. Bu da yanlıştır. Çünkü bir dili öğretmeyi öğrenmek karşılıklı iletişimi gerektiren bir eğitim sürecidir. Aday eğitimcilerin birebir öğretmen ile iletişimde olması önemlidir.

Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusuna eğitim politikalarında yer verilerek alanın gerektirdiği donanıma sahip öğretmen yetiştirilmesine özellikle hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik bilgi kadar beceri, tutum ve değerlere sahip olmayı da gerektirmektedir. Sadece bilgi boyutu öğretmenlik için yeterli olamayacağı için uygulama derslerine gereken önem verilerek öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce farklı hedef gruplarla pratik yapma olanağı sağlanmalıdır. Sertifika programları kapsamında verilen uygulama dersleri aday öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik bir etkisinin olduğu ve bu etkinin de onların ders anlatma süreçlerine yansıdığı bilinmektedir. Bu sebeple Sertifika programlarında incelenmesi gereken bir diğer konu ise teorik bilgiyi hayata geçirmede deneyimine olan ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın da sertifika programlarında yeterli düzeyde karşılanması gerekmektedir. Fakat birçok üniversitede program alan aday öğretmenler derslere sadece gözlem yoluyla ve çok sınırlı bir sürede katılmaktadır. Nitekim bir eğitici sertifika

programını tamamladıktan sonra göreve başladığında daha iyi ve kapsamlı bir eğitim alıp stajını yüz yüze tamamladığı için görevinde daha başarılı olurken diğer bir eğitici farklı bir yerden aldığı sertifika eğitiminin kapsamlı olmaması neticesinde görevinde daha az başarılı olabilir. Bu sebeple sertifika programlarının yeterliliği konusu eğiticiler üzerinden ele alınmalı ve ulaşılan sonuçlar ile programlar tekrar düzenlenmelidir. Uygulama derslerinin süresi minimum 30 saat olmalıdır.

Sertifika programları bir reklam veya maddi amaç gütmekten öte bir eğitim sürecidir. Bu sebeple nasıl ki üniversitede bir bölüm dersleri alana uygun programlanıyor ve öğretmenleri de alana uygun olarak belirleniyorsa sertifika programları da aynı ciddiyet ve titizlikle programlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Bulut, S. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifika Programının Kursiyerlerin Gözünden Değerlendirilmesi. *Journal Of Language Education And Research*, 6(2), 376-392.
- Çetin, O. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Görülen Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. *XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı*, 366-375, Gürcistan-Tiflis.
- Demir, T. (2021). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliklerine Yönelik Bir İnceleme* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güler, E. B. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde “Öğretmen” Unsuru. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(2), 129-134.
- Kan, M. O., Sülüsoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı İle İlgili Okutman Ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 343-356.
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 845-862.

# TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE HALK KÜLTÜRÜ ÜRÜNLERİNDEN YARARLANMA: TÜRKÜ ÖRNEĞİ

Berrin SARITUNÇ\*

Ali YAKICI\*\*

## Özet

Dil öğrenimi, o dili öğrenenin çevresindekilerle sağlıklı iletişim kurmasıyla sınırlı değildir. Bir dili öğrenen, o dili en iyi şekilde konuşabilme ve o dili konuşan ve yazan insanlarla en güzel biçimde iletişim kurmakla birlikte o dilin dünyasını da öğrenir. Öğrendikleri o dilin dünyası içinde yer alan kültüre ve o kültürün hazinelerine de vakıf olur. Bu durumu kimileri “kültür aktarımı”, kimileri “kültür etkileşimi”, kimileri de “kültürler arası diyalog” adları altında değerlendirmektedir. Sosyologların kültür sınıflandırmaları arasında en üst sırada “halk kültürü/ genel kültür” bulunmaktadır. Çünkü bir dilin doğal olarak oluşturduğu temel ürünler “halk kültürü” içerisinde yer almaktadır. Edebiyat ve müzik şubelerinin de içinde yer aldığı bu kültürel oluşumlardan dil öğreniminde ve özellikle de bir dilin yabancı dil olarak öğreniminde önemli ölçüde faydalanılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde de halk kültürü ürünlerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bunlar arasında masallar, fıkralar özellikle Nasreddin Hoca), geleneksel tiyatro (özellikle Karagöz ve Kukla), çocuk oyunları, tekerlemeler, bilmece, bulmacalar, efsaneler, atasözleri ve deyimler, ninniler vd. gelmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için değerlendirilebilecek başka bir halk kültürü ürünü türkülerdir.

Türküler, Türkçenin dil olarak doğuşunda var olduğu belirtilen en eski halk kültürü ürünlerinden biridir. Zaman içinde Türkçenin gittiği ve konuşulduğu bütün coğrafyalara türküler de gitmiştir. Türküler söylendiği/ icra edildiği coğrafyalarda hem konu hem de ezgi bakımından o coğrafyayla uyum sağlamıştır. Bu bakımdan türkülere sadece kültürel aktarım ya da etkileşim aracı olarak değil Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek hedef kitlenin bu öğrenimi zevkle yapmasında teşvik edici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir unsur olarak bakmak lazım. Bunun için de hedef kitlenin hoşuna gideceği, Türkçeyi türkü dinleyerek zevkle öğreneceği bir yapıya kavuşturmak gerekir. Örneğin hedef kitlesini Makedonya, Bosna-Hersek, Arnavutluk, Karadağ vd. Balkan ülkelerinden gelen öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda “Alişimin kaşları kara” ya da “Tuna boylarında...” vb. türkülerini dinletmek hedef kitleye bu türkülerini konu ve ezgi bakımından kendilerine yakın hissettirecektir. Bu onları hem onurlandıracak hem de dil öğrenmelerinde teşvik

---

\* Dr. Öğr. Üyesi., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim - Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya, Türkiye, berrinsaritunc@subu.edu.tr

\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, yakici@gazi.edu.tr

edici bir unsur olacaktır.

Beğeniyle dinlenen popüler türkü sanatçılarından genel kültürü/ halk kültürünü eserleriyle dinleyicisine başarılı bir biçimde aktaran Barış Manço, Tarkan vb. sanatçıların eserlerinden yararlanmak da hedef kitlenin Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine önemli bir katkı sağlayacaktır.

Bizim bu bildirimizde, hangi sanatçıların hangi eserlerinin hedef kitlenin durumuna göre ders materyali olarak değerlendirildiğinde önem arz edeceğine dair bilgi ve düşüncelerimiz paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe, halk kültürü, türkü.

## GİRİŞ

Dil, kültürün birinci derecede önemli unsurudur. Bir dil varsa; onun çevresinde oluşmuş bir kültür vardır. Bir dil varsa; onun omurgasını oluşturan bir dil vardır. Dil ve kültür birbirinden ayrılmaz ikilidir. Bu bakımdan bir dil, yabancı dil olarak öğretilir ya da öğrenilirken o dilin çevresinde oluşan kültür de doğal olarak öğrenilmiş olur. Zaten dil öğretiminde/ öğreniminde materyal olarak kültürün farklı dallarında oluşan unsurlardan yararlanılmaktadır.

Kültürler kendi içinde; halk kültürü, alt kültür, popüler kültür, kitle kültürü, yüksek kültür vd. çeşitlilik göstermektedir. Bunların içinde halk kültürü, kültürün tamamını temsil eden bir genel kültür olarak değerlendirilmektedir. Çünkü bu kültür, bir topluma doğan herkese toplumdaki kurumlar aracılığıyla verilen ortalama ve ortak kültürdür. Genel kültür herkesin kültürüdür. Bu kültür, diğer kültürleri bir biçimde belirler ve içinde barındırır (Yakıcı, vd. 2017, s.22-26).

Dil öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemlerin öğrencilerin temel duyu organlarına yeterince seslenmediği bilinen bir gerçektir. Yapararak ve yaşayarak öğrenmeye uymadığı ve aynı zamanda her bir öğrenci grubunun, bir başka deyişle hedef kitlenin ilgisi, beklentisi farklı olduğundan, aynı yöntemlerin her grupta başarılı sonuca ulaşamayacağı belirgindir. Kinder'in araştırmasına göre insanlar söyleyip yaptıklarının %80 ini hatırlamaktadır. (Kinder'den aktaran Demirel ve ark., 2002, s. 78).

Dil öğretiminde öğrencilerin derse olan ilgisizliği en büyük sorunlardan biridir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini tek seferde, üstelik öğrencinin içsel motivasyonunu güçlendirecek biçimde artıracak olan öğretim yöntemlerinden birisi de müzikle öğretimdir.

Bu konuda Murphey'in çalışmasındaki iki tespit önemlidir: Birincisi; müziğin akılda kalıcı olmasıdır. Bunun nedeni ise; ya anlama için daha rahat bir ortam sağlaması ya müziğin ritminin bir şekilde vücudun ritmiyle uyumlu olması ya taşınan mesajın derinlerdeki hislere ve estetik anlayışına dokunması ya da tekrar eden dilbilgisel yapıların ve sözcüklerin motivasyon kaybına neden olmayan bir yolla öğrenmeyi

pekiştirmesidir. Sebep her ne olursa olsun müzik adeta kafaya “yapışır”. İkincisi ise müziğin oldukça motive edici olmasıdır. Özellikle çocuklar, ergenler ve gençler için popüler müzik, ritüel ve söylemleri vasıtasıyla çeşitli şekillerde kendi alt kültürünü, kendine ait mitleri oluşturur (Murphey, 2010, s.3).

Yabancı dil öğreniminde kültürler arası yaklaşımın önemli bir yeri vardır. Nettle, öz olarak “bir dili öğrenmenin, benliğini o dilin kültürüne çevirmek olduğunu belirtmektedir (Nettle, 2002). Çünkü yabancı dil öğreniminde, iletişimsel yaklaşımda olduğu gibi dört temel dil becerisinin yanı sıra dil bilgisi öğretiminde de hedef dilin kültüründen yararlanılmaktadır (Güzel ve Barın, 2013, s.179).

Türk dilinin önemli kültür unsurlarının başında halk kültürü/ halk edebiyatı ürünleri gelmektedir. Bu ürünlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir yeri vardır. Bu ürünlerin için de ise, ezgili olmaları ve kulağa hoş gelmeleri sebebiyle türküler ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Aynı zamanda türküler, somut olmayan kültürel mirasın kadrolarını oluşturan “sözlü gelenek ve anlatımlar” bölümünün bir ürünü olarak kültürel miras içinde zengin bir görünüm arz etmektedir (Oğuz, 2009, s.134).

Çangal, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türkülerini ele aldığı bir yazısında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde türkülerden faydalanmanın öğretimi kolaylaştıracağı, güçlendireceği ve zenginleştireceğine vurgu yapmakta, bu bakımdan Türkçe öğreticiliği yapan herkesin Türk kültürünü ve türkülerini bilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak türkülerini kullanırken dikkat edilmesi gereken hususları belirtmektedir. Günümüzde yalnızca ses ve şekil özelliklerine dayanan dil öğretimi anlayışının yeterli olmadığı, bu bakımdan müziğin bireyin ruh sağlığına ve zihin yapısına sağladığı katkılar göz önüne alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sağlayacağı faydanın önemi dile getirilmektedir. Çangal’a göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanacak türkölü etkinliklerde; türkölü dinleterek doldurma, türkölünün anlamı, türkölü korusu oluşturma, türkölü ezberleme vb. yöntemlere öncelikli olarak yer verilmelidir (Çangal, 2012: 10-20).

Demirel, “işitsel araçların dilin doğru kullanımının kazandırılmasında etkili olduğunu” belirtmektedir (Demirel, 1993, s. 97).

Mumcu’nun belirttiğine göre, bebekler daha anne karnındaki altıncı, yedinci aylarından itibaren seslere, özellikle de müziğe tepki vermektedir (Çangal, 2012, s. 14).

Zengin ve Kurbanov’un çalışmasında yabancı dil öğrenirken müziğin, ritmin ne kadar önemli olduğu hususuna vurgu yapılmıştır. (Zengin ve Kurbanov, 2003, s.189).

Ronald A. Berk’e göre sınıfta müzik kullanımının birçok yararı bulunmaktadır. “Müzik öğrencilerin dikkatini çeker, onların odaklanmalarını sağlar, derse ilgilerini artırır, pozitif bir ortam yaratır, öğrenim ortamını rahatlatır, öğretmen ile öğrenci arasında bağ kurar, hafızayı güçlendirir, yaratıcılığı destekler, monoton ve tekrarlayan görevlerin tamamlanmasını kolaylaştırır, öğrenme ortamını eğlenceli kılar, öğrenmesi zor konularda

*oluşabilecek endişe ve gerginliği ortadan kaldırır.” (Berk, 2008, s.46).*

Türküler, Türk dili, Türk kültürü ve Türk edebiyatının doğuşunda varlığının olduğu kabul edilen temel dinamiklerdendir. Herbert Jansky’ye göre türkü; büyük tarihi hadiseler karşısında halk kitlesinin sevinçlerini ya da üzüntülerini, büyük şahsiyetler hakkındaki saygılarını ya da nefretlerini, gençler arasında geçen hazin aşk hikâyelerini konu alır. Milli ölçü olan heceyle kurulur. Kalpleri fetheden mısralarla derin bir muhteva içinde dile getirilir. Edebiyat ve müzik bakımından önemi büyüktür. Kendine has bestelerle söylenir. Tarihi bir vesika mahiyeti gösterir. Türk halk şiirinin en eski türlerinden biridir.” (Jansky, 1977, s. 57-58’den; Yakıcı, 2013, s.55).

Bütün yönleriyle ele alıp incelediği kitabında Ali Yakıcı, türküleri, yapıları, konuları/içerikleri ve ezgileri bakımından farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma içerisinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararı daha çok görülecek olanlar, kavuştakları ve bentleri tekrarlı olan, kullanılan Türkçe ve ezgi bakımından sade olan türkülerdir. Yakıcı, türkü için şu tanımı yapmaktadır:

*“Türküler, duygu, düşünce ve hayal ile birey ya da toplum olarak doğumdan ölüme kadar yaşanan, insan ve toplumda iz bırakan bütün olayları dile getiren ezgili metinlerdir. Sevinçli ya da üzüntülü zamanlardaki coşku ve heyecanı yansıtır. Kaynakları genellikle ozan/ âşık, türkü yakıcı ve söyleyicisi olan kişilerdir. Hangi müzik ya da edebiyat şubesine ait olursa olsun hedef kitlesi tarafından kabul gören ve anonimleşen, şölende, düğünde, toplantıda ve her türlü icra ortamında dillerden düşürülmeyen, icracısı, icra ortamı ve konusuna göre kendine has bir ezgiyle söylenen manzum ürünlerdir.” (Yakıcı, 2013, s. 58).*

Türkülerin nakarat/ kavuştak/ ve tekrarlı bentlerindeki tekrarlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hem ezberlemesini kolaylaştırır hem de sözlerin doğru telaffuz edilmesine yardımcı olur. Bu durum ise, hedef kitlenin dinleme becerilerinin yanı sıra konuşma becerilerini de geliştirmektedir.

Krashen tarafından dil öğretimine kazandırılan olumsuz filtreleme adı verilen yaklaşımda öğrencilerin öğrenmesini engelleyen olumsuz tutum ve davranışların gürültünün, utangaçlığın, motivasyon eksikliğinin müzikle, şarkıyla, türküyle aşılabacağını belirtilmektedir.

Türkay Yavuzel, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürel Aktarım Açısından Türkülerin Önemi* adlı Yüksek Lisans Tezinde türkülerin özellikle kültürel aktarım açısından önemine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada, çalışma grubu olarak belirlenen türkülerde yer alan kültürel öğeler Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Metninde yer alan sosyokültürel öğeler doğrultusunda incelendikten sonra seçilen türküler ile ilgili etkinlikler oluşturulmuştur. Oluşturulan etkinliklerde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileriyle Türk kültürünün tanıtılması amaçlanmıştır. Ders materyali örneği olarak da somut olmayan kültürel mirasın ve Türk halk kültürü ve müziğinin önemli ürünlerinden “Yüksek yüksek tepelere ev kurmasınlar, Çemberimde gül oya, Çanakkale türküsü vd. türküler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkısı bakımından ele alınıp değerlendirilmiştir. Yöntem

olarak da; boşluk doldurma, resim bulma, anlam bulma, soruları cevaplama, sıralamadan yararlanılmıştır (Türkay Yavuzel, 2020, s. 89-108).

Çangal'ın tek türkü üzerinden oluşturduğu çalışmaya karşın Türkay Yavuzel'in etkinlikte türkü sayısını artırmış olması bir yüksek lisans tezi için önemlidir. Her iki çalışma da bu alanda atılmış önemli adımlardır. Ama asıl olan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde türkülerden yararlanırken seçilecek çalışma örneklerinin konu bakımından hedef kitleye uygunluğu, güncelliği, ağız özelliği olarak günümüz Türkiye Türkçesiyle söylenmiş olmasına dikkat edilmelidir.

E. Şimşek, türkülerin dil öğretiminde önemli bir yerinin olduğu, bu bakımdan içinde "sen beni öldürceen mi gız", " ayağını yerden kescem senin", "kırcaaan mı belimi", "sen sana extra largesın", "ex aşkım" vb. sözcüklerin yer aldığı türkülerin/ şarkıların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ciddi yanlışlara yol açacağı için seçilmemesi hususuna dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Şimşek, 2011, s. 86-87).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "A, B, C" seviyelerine göre seçilecek türkülerin sanatçıların ulusal ve uluslararası tanınırlık düzeyine sahip ve türkülerinde Türkçeyi iyi kullanmış olmaları, sözleri ezgiye boğdurmadan açık ve net bir biçimde ifade etmeleri ve türkülerinde beğenisi yüksek dinlendirici ezgileri kullanıp kullanmadıklarına dikkat etmek gerekmektedir.

Türkçenin uluslararası tanınırlık düzeyi yüksek sanatçılarından Barış Manço ve Tarkan'ın türkülerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders materyali olarak değerlendirilmesi durumunda; her ikisinin de Türkçenin öğreniminde kolaylık sağlayıcı türküler söyledikleri ama hedef kitle açısından farklı seviye gruplarına hitap ettikleri görülmektedir. Barış Manço'nun türküleri genellikle A ve B seviye grupları için tercihinin daha isabetli olacağı belirtilirken Tarkan'ın türkülerinin daha çok C seviye grupları için daha uygun olacağına vurgu yapılmaktadır.

A.Güzel ve E Barın, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde "Kalıplaşmış ifadelerin öğretimine yönelik etkinlik önerileri" için "Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir" kazanımından hareketle Tarkan'ın bir şarkısını ele almaktadır. Kitapta tamamı yer alan ve üzerinde çalışma yapılan türkünün bazı sözleri şu şekildedir:

*"Söz gümüşse sükût altındır  
Masal okuyor bilmiyor o zirdeli  
Rüzgâr eken fırtına biçer  
Kendi düşen ağlamaz yani*

*Sen sen ol kalp kırma  
Uykuların kaçır sonra*

*Akıllı ol oyuna gelme  
Tepetaklak olursun*

*Eden bulur sonunda*

*Pireyi deve yaptı dilli düdük*

*Ateşe bile bile körükle gidiyor*

*Kendi kuyusunu kazıyor enayi*

*Cır cır ötüyor*

*Bana göre hava hoş kendi bilir*

*Beni bilen iyi biliyor*

*Boşa çabaları*

*Bu gönüllerde hükmü geçmiyor*

*(...)*

*Caka satıyor utanması yok*

*O kendini üstün buluyor ama yanılıyor*

*Burnu kaf dağında mübarek*

*O kendini bu âlemin kralı sanıyor (Güzel-Barın, 2013, s.147-148).*

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Türküler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yalnız kültür aktarımı ya da kültürel etkileşim bakımından olduğu kadar dil öğretimindeki kolaylık ve zenginlik bakımından da ele alınıp değerlendirilmelidir.

Türküler seçilirken anlaşılabilirlik durumuna, cümle yapısına, sözcük dağarcığına ve konusuna dikkat edilmeli ve türkülerin yormayan, dinlendirici bir ezgiyle söylenmiş olmasına özen gösterilmelidir.

Türkü kaynakları olarak Türkçeyi doğru ve düzgün kullanan Karacaoğlan, Âşık Veysel, Barış Manço, Tarkan vb. sanatçıların eserleri tercih edilmelidir.

Bölgesel ağız özellikleri olan, argo değeri taşıyan türkü ve şarkılar popülerlik durumuna bakılmaksızın tercih dışı bırakılmalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği mekâna uygun, ezgi ve konu bakımından hedef kitlenin rahatsız olmayacağı örnek türküler seçilmelidir.

Hedef kitle içerisinde gitar, bağlama, kopuz, cura vd. sazları hakkını vererek çalanlar ve türküyü besteye/ ezgiye uygun biçimde kelimelerini incitmeden söyleyecek olanlar varsa öncelikli olarak tercih edilmelidir.

Türkçenin yabancı dil öğretiminde materyal olarak tercih edilen türkülerin bir doğuş hikâyesi varsa bu hedef kitle içerisinde seçilecek kişilerle drama tekniği içinde verilmelidir.

Özellikle dinleme, anlama ve konuşma becerilerine yönelik olarak ele alınıp işlenecek



olan türkü örneklerinin verileceği sınıflarda/ mekânlarda ses yalıtımının olmasına dikkat gösterilmelidir.

Yabancı dil öğretiminde kolaylık ve zenginlik bakımından bir kazanım olarak solo olarak söylenen türkülerin sınıfça koro olarak söylenmesinin de anlama ve söylemeyi/konuşmayı güçlendireceği belirgindir.

## KAYNAKÇA

- Berk, R. A. (2008). *The use of Technology and Music to Improve Learning*. [http://images.pearsonassessments.com/images/NES\\_Publications/2008\\_12Berk\\_13012\\_1.pdf](http://images.pearsonassessments.com/images/NES_Publications/2008_12Berk_13012_1.pdf) erişim 5.10.2022
- Çangal, Ö. (2012), Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Taşıyıcısı Olarak Türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2, 10-20.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1993), *Yabancı Dil Öğretimi/ İlkeler, Ürünler, Teknikler*, Ankara.
- Güzel, A. ve Barın. E. (2013), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pengamon.
- Oğuz, M.Ö. (2009), *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?*, Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Nettle, D. (2002), *Kaybolan Sesler: Dünya Dillerinin Yok Oluş Süreci*, İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Şimşek, E. (2011). Halk şiirinde Türkçenin kullanımı. *2023'e Doğru Türkçe* (Haz. Ali Yakıcı-Asuman Güneş), Ankara: Berikan Yayınevi.
- Yakıcı, A., Doğan, M. C., Yelok V. S. ve Yücel, M. (2017). *Üniversiteler İçin Türkçe 1/ Yazılı Anlatım*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Yakıcı. A. (2013), *Halk Şiirinde Türkü*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzel Türkay, S. (2020), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürel Aktarım Açısından Türkülerin Önemi*. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Zengin, B. ve Kurbanov, B. (2003). Yabancı Dil Eğitimi ve Müzik: Bütünlüklü Öğretim ve Öğrenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 187-209.

# DİL ÖĞRETİM MERKEZLERİNDEKİ TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ: SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ / SADEM ÖRNEĞİ

İrem ÖKÜZCÜ\* Melis KILIÇ\*\*

## Özet

Bu çalışmada, Yabancılara Türkçe Öğretiminin Türkiye'deki gelişimine ve öğretimine dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Türkiye'deki dil öğretim merkezlerinde farklı faaliyetler yürütülmektedir. Geçmişten günümüze yabancılara Türkçe öğretme konusunda birçok farklı yöntemler kullanılmıştır. Burada Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'ne bağlı olan SADEM' de uygulanan çalışmalardan ve yöntemlerden bahsedilecektir. SADEM' in amacı yabancılara Türkçeyi öğretmenin yanı sıra aidiyet duygusuyla Türk kültürünü anlamaları, benimsemeleri ve günlük hayatlarında uygulamaları kurumun amaçları arasındadır. Türkçe öğretimi konusunda diğer Türkçe öğretim merkezlerinden farklı ve çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Kurumda ana dili veya ikinci dil olarak Türkçenin eğitim öğretimi konusunda çeşitli yol ve yöntemlere başvurulmuştur. Yabancı öğrencilerin seviyesi tespit edilip Türkçenin daha verimli öğretilmesi için okulun akademik kadrosu ile bu hususla alakalı olarak bir anket çalışması yapılmıştır bu sonuçlara dayanarak uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrenciler üzerindeki sonuçları da değerlendirilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılara Türkçe Öğretimi, TÖMER, SADEM, öğretim, yöntem ve teknikler.

---

\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim - Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya, Türkiye, iremokuzcu@gmail.com

\*\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim - Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya, Türkiye, meliskilic76@gmail.com

## **GİRİŞ**

Dil, kendine has kuralları bulunan ve bu kurallar çerçevesinde insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araçtır. (Gürses, 2006, s.32)

Türk dilinin yabancılar tarafından öğrenilme taleplerini ortaya çıkaran alanlar bakımından değerlendirildiğinde Türkiye'nin ve Türkçenin özellikle bölgesinde ve dünyada yükselen değer olarak kendisini gösterdiği görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Türkiye'de yükseköğretim kurumu bünyesinde ilk olarak 1982 yılında Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Programı ile başlamış ardından Ankara Üniversitesi TÖMER'in 1984 yılında kurulması ile ivme kazanmıştır (Erdil, 2017, s.287).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen ve bugün pek çok üniversite bünyesinde bulunan Türkçe Öğretim Merkezleri, Türkçenin yurt içinde ve yurt dışında öğretilmesini faal bir biçimde sağlayan Yunus Emre Enstitüleri ve yurt dışındaki pek çok üniversitenin bünyesinde Türkoloji bölümünün kurulmasını sağlayan TİKA, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ciddi katkılar sağlamıştır. Bunun yanı sıra üniversitelerde yüksek lisans ve doktora düzeyinde uzmanların ve doktorların yetişmesini sağlayan akademisyenler vesilesiyle alanda pek çok bilimsel çalışmalara imza atılmıştır (Özdemir, Erem ve Erdem, 2016, s.154).

Dil öğretiminde birçok yöntem ve yaklaşım kullanılmıştır. Dil öğretim merkezlerinde uygulanan ilk yöntem Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi diğer adıyla geleneksel yöntemdir. Bunun yanı sıra Doğrudan Yöntemi, Okuma Yöntemi, Kulak - Dil Alışkanlığı Yöntemi, Görme ve İşitmeye Dayalı Yöntem, Bilişsel Yöntemi, İletişimci Yaklaşım Yöntemi, Seçmecî Yöntem, Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi, Sessiz Yol Yöntemi, Topluluk ile Dil Öğretimi, Telkin yöntemi gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntem ve yaklaşımlardan bazıları kendiliğinden, belirli bir dil öğretim geleneğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve uzun yıllar kullanılmıştır. Bazıları ise, mevcut yöntem ve yaklaşımların yetersizliğinden yola çıkan oluşturdukları yöntemlerdir (Barın, 2004, s.19-30)

Bu çalışmada Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesinde Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'ne bağlı olan SADEM'de uygulanan çalışma ve yöntemlerden bahsedilmiştir. Kur sonunda öğrencilerin memnuniyet anketi ve iyileştirmeye yönelik fikirlerine sahip çıkmak için anket düzenlenmesi ve çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri ve fikirleri eğitim öğretime yansıtılmaktadır. Bununla beraber akademik kadro ile yöntemler ve uygulamalar gelişmektedir. Anket sonucu değerlendirilerek öneriler sunulmuştur. Fiziksel, disiplin, sosyokültürel ve eğitim öğretim ana başlıklarında kurum değerlendirilmiş görüşme/anket yöntemi ile öğrencilere memnuniyet anketi yapılmıştır.

### **SADEM Tarihçesi**

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi her geçen yıl içindeki program ve öğrenci sayısını arttıran, akademik ve teknik altyapısı ile günümüzde de Türkiye'nin önde gelen üniversiteleri arasında yer almaktadır. SADEM 2019 yılında SUBÜ'ye bağlı olarak

faaliyet vermeye başlamıştır.

Son yıllarda uluslararası üniversite olma yolunda ilerleyen SUBÜ, dünyanın farklı ülkelerinden pek çok öğrencinin de ilgi odağıdır. SUBÜ' nün önemli görevlerinden biri de eğitim almak amacıyla üniversiteye başvuran uluslararası öğrencilere Türk kültürünü, milli şuurunu aşilayarak Türk dilini öğretmektir. Ekim 2019'dan itibaren Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim - Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (SADEM) olarak Türkçe öğretimi görevini yürütmeye başlamıştır.

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi SADEM' de görev yapan tüm öğretim görevlileri üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olup yabancılara Türkçe öğretimi alanında da uzmanlık sahibidir. Yabancılara Türkçe Öğretimi, alanında uzman öğretim elemanlarıyla 15 veya 18 kişilik sınıflarda ders yürütülmektedir. SADEM' de dil öğretimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört temel dil becerisiyle sağlanmaktadır. Eğitim materyalleri olarak bilgisayar, projeksiyon ve diğer görsel-işitsel araçlar kullanılmaktadır.

Kurumun fiziksel görünümü, eğitim ve öğretimi destekler nitelikte olduğundan sürekli yenilenmektedir. SADEM' de Türkçe öğretimiyle ilgili hususlar fiziksel, disiplin, sosyokültürel ve eğitim öğretim olarak dört ana başlıkta ele alınmaktadır. Kurumda aidiyet duygusu oluşturmak amacıyla bu dört ana başlık yenilenerek uygulanmaktadır.

### **Fiziksel**

SADEM' de fiziki yapıya önem verilmektedir. Bahçenin temiz ve düzenli olması, öğrenciler için eğitim-öğretim açısından daha verimli olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bahçe düzeni için meyve ağaçları dikilmiştir. Ağaç dikimi, yönetim öğretmen ve öğrenci iş birliğinde yapılmıştır. Böylece yönetim, öğretmenlerin ve öğrencilerin okula karşı aidiyet duygusunun artmasına olanak sağlamıştır. Türk kültürünün aktarımı hususunda bahçeye kuş yuvaları, sebiller ve sadaka taşlarının yapılması planlanmıştır. Bunun yanı sıra bahçede yer alan bankların renklendirilmesi hem öğrencilerin ruhuna hitap etmesi, motivasyonunun artması ve A1 kuru çerçevesinde yer alan renklerin öğretimine olumlu katkı sağlamıştır. Öğretim görevlilerinin ders aralarında dinlenebilmesi ve kendi aralarında bilgi alışverişi yapabilmeleri için bina içerisinde ve bahçede öğretmenlere ayrılmış yerler bulunmaktadır.

Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirebilmeleri ve daha akıcı Türkçe konuşabilmeleri için kurumda bir kütüphane mevcuttur. Kütüphanede her kur seviyesine ve her okuma türüne uygun yeni dönem kitapları yer almaktadır.

### **Disiplin**

Türk kültüründe temizliğe önem verildiği gibi SADEM' in de en dikkat ettiği konulardan biridir. Sınıflar, tuvaletler, yönetime ve öğretmenlere ait bölümler günlük olarak temizlenmektedir. Öğrencilere aidiyet kazandırmak, özgür olduklarını hissettirmek, kendilerine ait alan yaratmaları için sınıflardaki sıraların düzeni, sınıf içerisinde bulunan panoların kendi kültürlerine ait tanıtmak istedikleri yerleri tanıtmaya fırsatı verilmiştir.

SADEM' i sadece bir kurum olarak görmemeleri kendi evlerindeki gibi hissetmeleri aidiyet duygusu açısından önemlidir.

Eğitim kalitesini arttırmak, mevcut durumu gözden geçirmek için rutin toplantılar yapılmaktadır. Toplantılar genel ve kur bazlı olmak üzere iki farklı şekilde yapılmaktadır.

Genel toplantılarda, bir önceki toplantıdan yeni toplantı zamanına kadar yapılan yenilikler, harcamalar hakkında bilgi verilmektedir. Yapılan yeniliklerin olumlu-olumsuz yönlerinin değerlendirilip, olumsuz yönlerin yerine farklı çözüm önerileri üretilmekte, mevcut yöntemlerin kullanılmasına devam edilip edilmeyeceği konusunda ortak görüş oluşturulmaktadır.

Kur toplantılarının amacı o seviyedeki sorunları, çözümleri konuşup tartışmak ve bilgi alışverişinde bulunmaktır. Kur toplantılarda her kura ait zümre başkanı bulunmaktadır. Zümre başkanı ve o kurun eğitimini veren öğretmenlerle bir araya gelerek sınıf içerisinde uyguladığı farklı metotları diğer öğretmenlerle paylaşmak daha önce verdiği kuru tekrar veren öğretmenlerin tecrübesinden ve deneyiminden yararlanmak, öğrencilerin genel olarak hangi konuda zorlandıklarını ve bu zorluğa karşı neler yapılabileceği konusunda bilgi alışverişinde bulunmak, toplantıların içeriğidir.

SADEM' de yöneticiler ve öğretmenler her zaman her konuda sağlıklı bir iletişim kurabilmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerle ilgili bir sorun olması halinde yöneticilerle bu durumu rahatça paylaşabilmekte, birbirlerine ulaşabilmektedir. Kurum içerisinde SADEM' in daha iyi olabilmesi için neler yapılabilir konusu gündemdedir. Bireysel rekabet yerine iş birliği ön plandadır. Yapılacaklar, yapılması gerekenler için iş bölümü yapılır ve tüm yöneticiler, öğretmenler büyük bir özveriyle üzerine düşen görevi yerine getirir. Kurum içerisindeki birlik, beraberlik okulda yapılan etkinliklerde, derslerde her zaman kendini gösterir.

Öğrencilerin, öğretmenlerin yöneticilere ulaşmakta sorun yaşamaması okuldaki disipline, düzene de yansımaktadır. Sorunlarıyla ilgilenildiğini gören öğrenciler okuldaki kurallara, disipline uymakta sorun yaşamamaktadır. Bu durum öğrencinin okula karşı sevgisini, ilgisini arttırdığı gibi öğretmenler ve öğrenciler arasında güçlü bir sevgi bağı oluşmakta ve Türk kültürünü tanımakta, Türkçeyi öğrenmekte daha özverili ve sahiplenici bir tavır sergilemektedirler.

## **Sosyokültürel**

Sosyokültürel çalışmaların amacı, Türk kültürünü tanıtmak Türkiye' de kaldıkları bu zaman diliminde Türkiye' yi ve Türk kültürünü benimsemeleridir. Türkçeyi öğretmek; araştırmacı, sorgulayıcı, çözümleyici düşünce yapısında, değişen dünya koşullarında topluma liderlik yapabilecek, insani değerlere saygılı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bununla beraber akıllarında Türk kültürünü miras bırakmak önceliklerdendir. Ramazan ayında "Kardeşlik Buluşması" adı altında iftar yemeği düzenlemiştir. Yapılan bu etkinlikte misafirlerin karşılanmasında öğrenciler kendi

ülkelerine ait geleneksel kıyafetlerini giymiş SADEM' in bahçesi öğrencilerin ülkelerine ait bayraklarla süslenmiştir. Programda ilahi ve Kur'an tilavetine yer verilmiştir. Bu durum onların aidiyet duygusunu arttırarak SADEM' e olan bağlılığını güçlendirmiştir.

Kurumda birçok kulüp oluşturulmuştur. Bu kulüpler şiir, tiyatro, oyun, satranç, resim, şarkı, halk oyunu kulüpleri olarak bölümlere ayrılmıştır. Öğrencilerimizin kulüplerde aktif görev almaları onların özgüvenini arttırmış, Türkçeyi daha çok sahiplenmelerini sağlamıştır. Bu kulüpler sayesinde kurumda "Şiirlerle Şarkılarla" adlı program gerçekleştirilmiştir. Bu program çerçevesinde öğrenciler Türkçe şiirler okuyup şarkı söylemiş ve tiyatro oyunu sergilemişlerdir. Yaptıkları gösteri sonucunda öğrencileri takdir etmek amacıyla başarı belgeleri verilmiştir.

Hem dil öğretimine hem de kültür aktarımına katkı sağlamak için gezi düzenlenmiştir. Öğrenciler İznik şehrine gidip oradaki tarihi yerleri ve müzeleri rehber eşliğinde gezerek bilgi sahibi olmuşlardır. B2 ve C1 seviyesi öğrencileri için "Hayat ve Kariyer Planlaması" adı altında seminer düzenlenmiştir. Bu seminerde öğrencilere Türkiye'deki iş imkanları, geleceğe dair akademik planları hakkında bir yol belirlenmesine yardımcı olunmuştur.

Türk folklorunun dünyaya açılımını sağlamak için "Uluslararası Gençlik Şöleni" düzenlenmiştir. Bunun öncesinde "Dünya Dili Türkçe" adı altında Türkçenin gelişimi anlatan konferans yapılmıştır.

"Uluslararası Gençlik Şöleni"nde Türk kültürünü yansıtan birçok alanlara yer verilmiştir. Ebru sanatı, çömlek, okçuluk, cam sanatı, tel kırma, davul zurna ekibi davet edilmiş, öğrenciler tarafından halk oyunları gösterisi, yemek yarışması, ülke tanıtımları yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler kendi ülkelerini tanıtmak için geleneksel eşyalar, süslemeler, yiyecekler hazırlamıştır. Türk kültürüne ait olan geleneksel yiyeceklere ve içeceklere yer verilmiştir. Böylece daha önceden duydukları fakat deneme fırsatı bulamadıkları etkinliklere yer verilmiştir.

## **Eğitim - Öğretim**

Eğitim-Öğretim sürecinde öğrencinin temel ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ezbere dayalı değil öğrenmeye dayalı bir öğretim benimsenmektedir. Öğrencilere öğrendikleri bilgilerle günlük hayatta kullanabilecekleri alanlar açılmaktadır.

Sanal gerçeklik gözlüklerinin Türkçe eğitiminde kullanımı ilk defa kurumumuzda sağlanmıştır. Öğrencilere Türkçe dersleri sanal boyutta izleterek öğretilmektedir. SADEM öğrencileri, Türkçe eğitimlerini sanal gerçeklik simülasyonu sayesinde dışarıda ve kafe ortamındaymış gibi gerçekleştirmektedirler. Yabancı ülkelerden ülkemize gelen öğrenciler sanal gerçeklik gözlükleriyle Türkçe konuşmayı daha çabuk ve kolay bir şekilde sanal ortamda yaşayarak öğrenmektedir. Sanal gerçeklik gözlüklerinde yenileme çalışması yapılacak olup öğrencinin aktif bir şekilde geri dönüt vermesi ve öğrencinin o anda komuta geri dönüş yapabilmesi için gözlüklere veri yüklenmesi planlanmıştır.

Sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler teknolojiyle iç içedir. Ders içerisinde görsel, işitsel

ve tüm teknolojik aletler kullanılmaktadır. Öğretilen bilgilerin pekiştirilmesi için oyunlarla desteklenmektedir ve haftalık deneme sınavlarıyla bilgileri ölçülmektedir.

Koridorlardaki değerler eğitimi görselleri bulunmaktadır. Öğrenciler Türk kültürüne ait sosyal hayatta karşılarına çıkabilecekleri terimleri, faaliyetleri, olayları televizyonlarda sergilenen değerler eğitimi görsellerinden faydalanarak hayatlarına katmaktadır.

Sosyal-Kültürel açısından öğrencilerin gelişmeleri için ders dışı etkinlikler de düzenlenmektedir. Kur seviyesine ait kitapların içerisine geçen etkinlikler, uygulamalı olarak deneyim kazandırmaktadır. Bilgisayar, projeksiyon ve internet imkanı bulunmaktadır. Sınıf içerisinde bilgiye ulaşmak konusunda öğretmen ve öğrenci hiçbir sorun yaşamamaktadır. Böylece sınıf içerisinde dersin işleyişi daha verimli olmaktadır.

Okul içerisinde öğrenciler istedikleri zaman internete erişebilmektedir. SADEM tüm sosyal ağları aktif bir şekilde kullanmaktadır. Bu sosyal ağlarda öğrencilerle etkileşim halindedir.

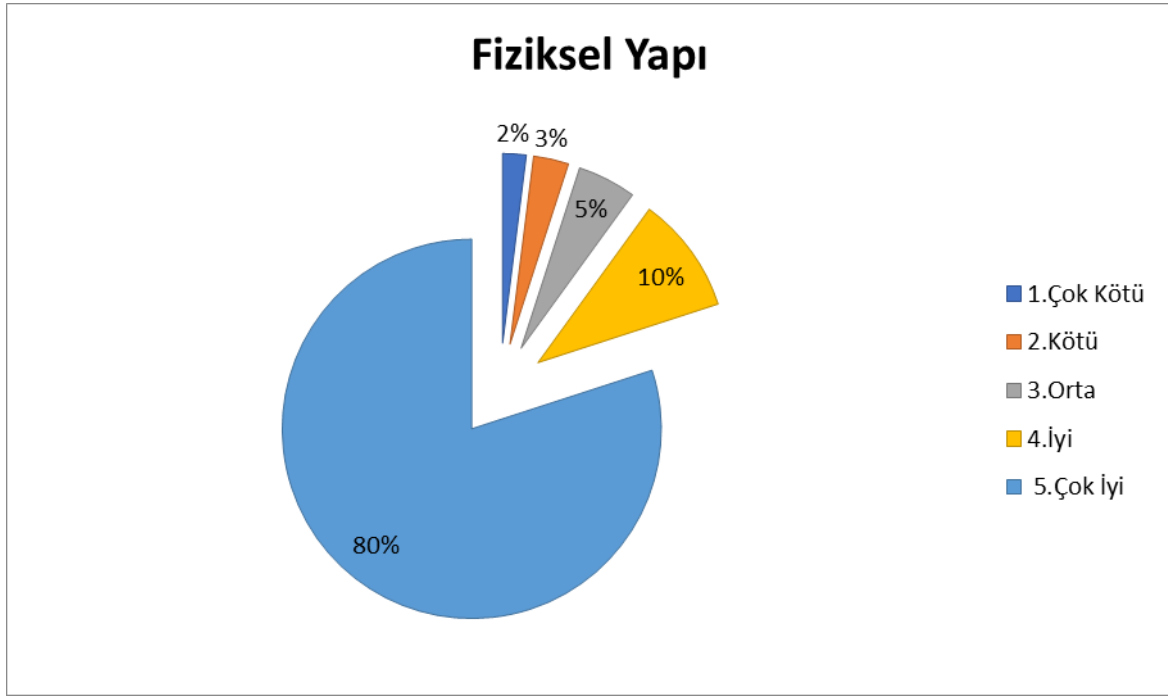
Eğitim ve öğretimde öğretmenlerin motivasyonu öncelikte olduğu için yönetmelik ekonomik durumla ilgili iyileştirmeler yapmakta ve yapmaya devam etmektedir.

Öğrencinin öğrenme düzeyini tespit edilebilmesi için her ünitenin sonunda önceki üniteleri ekleyerek öğrenciye deneme sınavları yapılmaktadır. Böylece deneme sınavlarında yaptıkları yanlışları ve eksik konularını görerek çalışmalarını şekillendiriyorlar.

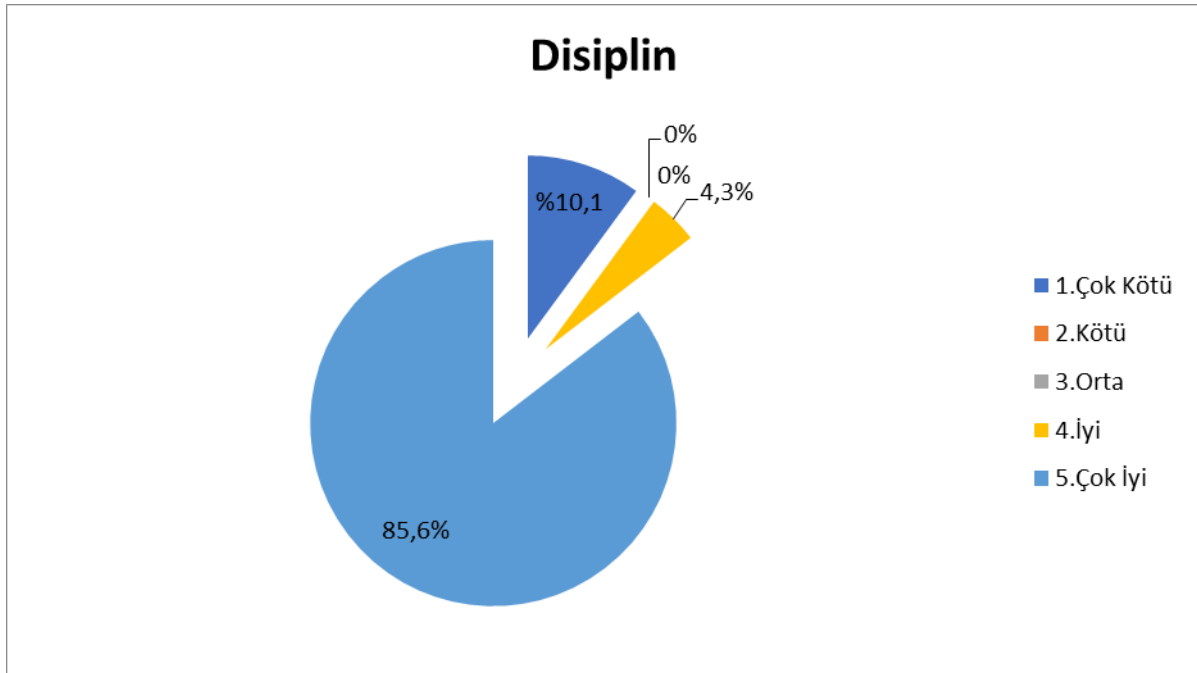
Bu deneme sınavlarının sonucunda öğretmenin sınıf içerisinde hangi yolu izleyeceği ve hangi yöntemleri uygulayacağını da tespit etmesine yardımcı olmaktadır.

SADEM' de öğretmenlerin uyguladıkları yöntemlerden biri "Doğal Yöntem"dir. Öğrenilme sürecinde öğrenci sadece öğrenilen dile maruz bırakılır. Berlitz Yöntemi; kuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri geliştirerek uygulamalara yer verilir. Seçmecî yöntem, öğretmen ihtiyaca göre kullanacağı yöntemi seçer ve öğrenciler derste soru-cevap, drama, benzetim, grup çalışmaları gibi tekniklerden yararlanır. Sözlü yöntem, öğrenciler herhangi bir hazırlık yaptırılmadan taklit ve tekrara dayalı etkinlikler yaptırılır. Düzvarım (Dolaysız-Direkt) yöntem, sınıf içerisinde öğrenilen dilin aktif bir şekilde kullanılmasının yanında öğrenilen dilin kültürünün de öğretilmesi ve öğrencinin ana diline yer verilmemesidir. Tüm fiziksel tepki yöntem, başlangıç seviyesindeki öğrenciler için kullanılan bir yöntemdir. Öğretmen öncülüğünde sınıfta fiziksel aktiviteler yaparak tüm öğrencilerin hedef dili anlamaları ve uygulamaları için diğer yöntemlerle bir arada kullanılmaktadır.

## Anket Çalışması



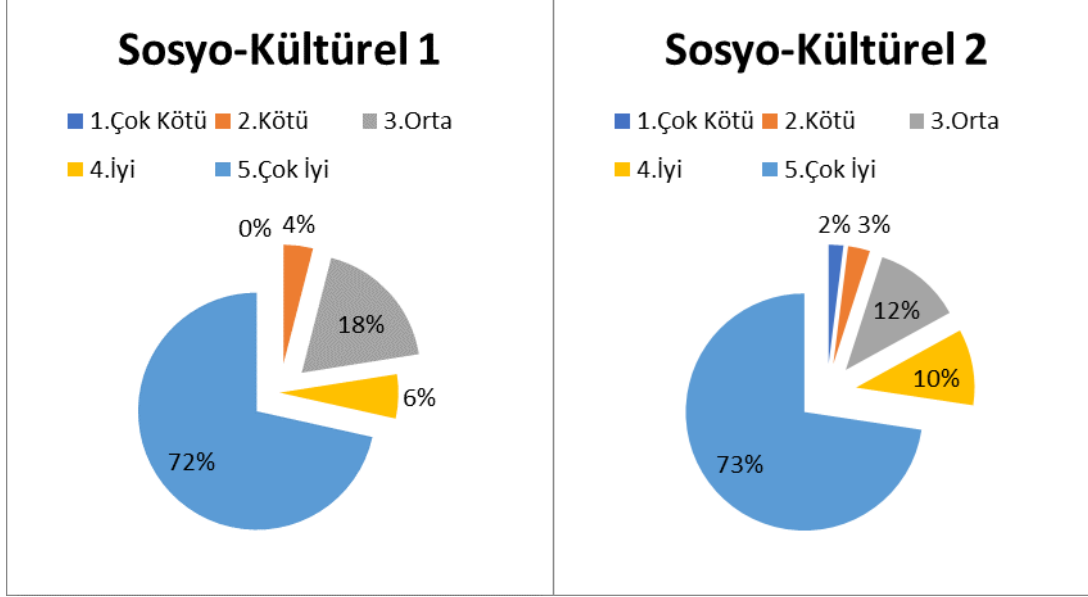
Öğrencilere fiziksel yapı başlığı altında “Okulumuzun yeterli teknik araç ve gereç yönünden donanımlı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Anket sonucuna göre okulun yeterli araç ve gereç yönünden donanımlılık oranı %80 ile çok memnun oldukları tespit edilmiştir. Sınıflardaki klima, projeksiyon, sanal gerçeklik gözlük imkanları öğrenciler tarafından yeterli görülmektedir.



Disiplin konu başlığı altında öğrencilere “Öğretmenlerinizle sağlıklı iletişim kurabiliyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin %85,6’sı öğretmenleriyle sağlıklı iletişim kurabildiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte öneri kısmında ihtiyaç halinde destek

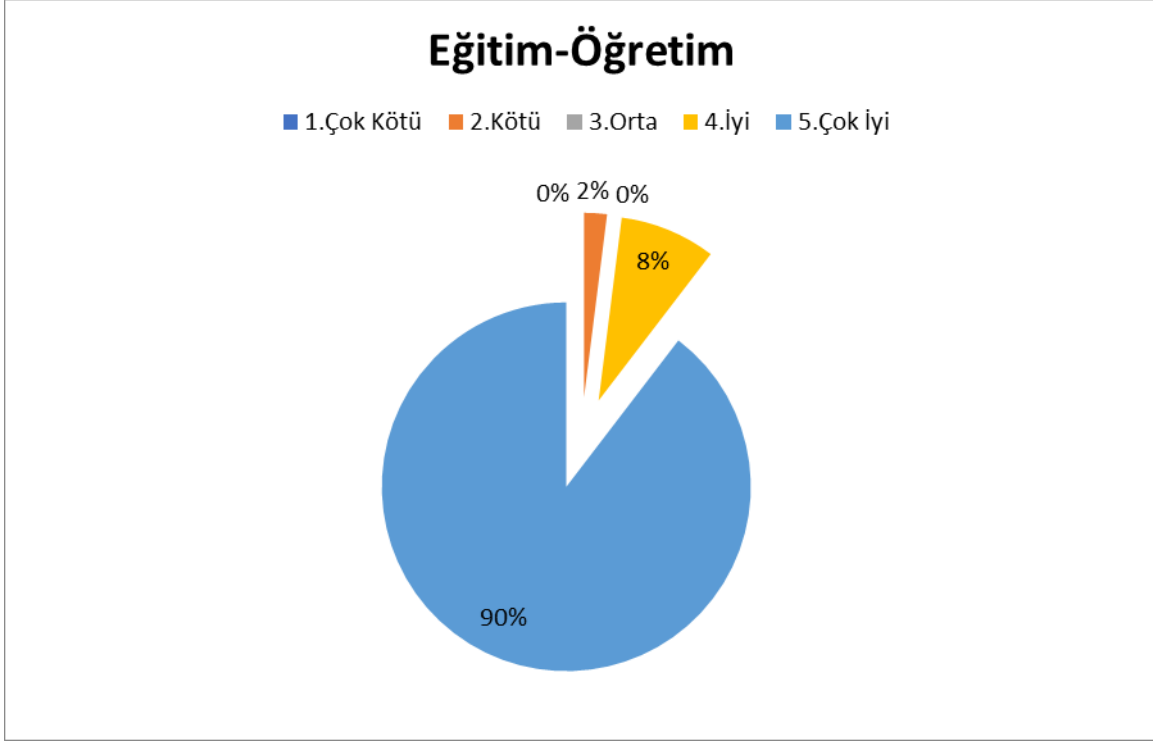


alabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen – öğrenci ilişkisinin sağlıklı olması derslere de yansımaktadır. Öğretmenine kolay ulaşabilen öğrenciler her soruna karşı kolay çözüm yolu bulabilmektedir. Türkçeyi öğrenme konusunda daha istekli olmaktadır. Bu durumda da Türkiye’ye alışma süreçleri daha kolay geçmektedir.



Sosyokültürel konu başlığında iki soru yöneltilmiştir. “Kurumumuzda yapılan faaliyetler yeterli mi?” Anket sonucuna göre kurumda yapılan faaliyetler; şenlik, tiyatro, seminerden memnun olma oranı %72 olarak anketlerde dönüş yapılmıştır. Bu çalışmaların henüz başlangıcında oldukları ve gelecek yıl akademik takviminde bu oranların yeterlilik düzeyi artacağı tespit edilmiştir. Sosyokültürel konu başlığında yöneltilen diğer soru “Ders dışı etkinlikler size katkı sağlıyor mu?” Ders dışı yapılan etkinliklerde şehir gezileri, ünitelerde geçen mekanlara geziler düzenlenmektedir. Bu etkinliklerden memnun olma oranı %73’tür. Bu oranın zamanla artması buldukları şehri, diğer şehirleri ve mekanları tanımalarıyla beklentilerini arttıracaktır.

Yapılan ankette öğrenciler faaliyetlerden memnundurlar. Bu durum öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerinin artmasında, Türkçeyi konuşabilme düzeylerinin gelişmesinde rol oynamaktadır. Bu durum kurum içerisindeki birlik beraberlik ve aidiyet duygusu için önemlidir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmesinde, yeteneklerini geliştirmelerinde olumlu yönde etkisi vardır.



Eğitim-Öğretim konu başlığında “SADEM’ den aldığınız eğitimden memnun musunuz? “ sorusu yöneltiľmiştir. Anket çalışmasına göre SADEM’ den memnun olma oranı %90 olduğu görülmüştür. Bu durum derslerin işlenişinde, Türkçenin öğrenilme isteğinde, sınav sonuçlarına, derslere katılımda ve öğretmen – öğrenci ilişkisine de yansımaktadır. Memnuniyetin artması başarının da artmasıyla doğru orantıdadır.

Sonuçlara göre SADEM’ in eğitim öğretiminde istenilen ve öğrenciler üzerinde hedeflenen çalışmalara ulaşılmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuç

Yabancılara Türkçe eğitimi alanında yapılan faaliyetler, uygulamalar ve çalışmalar öğrencinin Türkçeyi öğrenmesi, benimsemesi ve aidiyet duygusuyla özümsemeleri hedeflenerek birçok alt yapıyı dolduracak şekilde projeler içermektedir. Yabancı dil öğretiminde SADEM kurumu Türkçeyi öğretmenin yanı sıra yaşadıkları, okudukları yeri sadece amaç olarak görmemelerini sağlamaktadır. Alt yapı çalışmalarında fiziksel, sosyokültürel, disiplin ve eğitim öğretime dikkat edilmiştir. Dil öğretim süreci aynı zamanda kültür öğretimidir. Kültür aktarımının en iyi kaynağı sosyal faaliyetlerdir. Dil ve kültür kavramı ayrılmaz iki parçadır. Kültür öğretimi noktasında ise SADEM birçok çalışma yaparak öğrencilere kültür aktarımını sağlamıştır.

Türkçeyi öğrenmek isteyenler için amaca en verimli ve en etkili şekilde götürecekle yöntemlere gerek duyulmuştur. Yabancı dil öğretim yöntemleri birden fazla sebepten dolayı uygulanmıştır. Öğrenenlerin kişisel özelliklerine göre, ekonomik-sosyal

durumlarına göre, bilgi düzeyine göre farklılık göstermiştir. Kur seviyesini dikkate alarak öğretmenler grup çalışmasına uygun yöntemlere ve öğrencinin seviyesine göre bireysel yöntemlere başvurmuştur.

Türkçe öğretiminde SADEM öğrencilerin seviyesine göre uygulamalar ve çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Eğitim öğretimin yanında fiziksel, sosyokültürel ve disiplin alanında çalışmalar yapılmakta ve her geçen gün yapılmaya devam etmektedir. Disiplinde, disiplinsizliğe yer verilmemesi konusuna vurgu yapılmıştır. Eğitim kalitesini arttırmak, kurum içerisindeki birliği beraberliği sağlayabilmek için ortak görüşlere, hizmet içi eğitimler önemsenmiştir. Kurumda başarı için toplantılar düzenlenerek mevcut durum hakkında görüşler bildirilmiş, sorunlara çözümler bulunmuştur. Eksik bir alanda eksikliği gidermek ve yetersiz görülen her alanda iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır. Kurum içerisinde yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında sağlıklı iletişimin kurulabilmesi, ulaşılabilirliğin kolay olması sorunların çözümünde etkilidir. Sosyokültürel alanda yapılan çalışmalarda Türk kültürünün tanıtılması, Türkiye'yi tanıtılması, Türkçenin daha etkili öğretilmesiyle ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Türkçeyi öğretirken öğrencilerin özgüvenlerinin artırılması da önemsenmiştir. Eğitim-öğretimde teknolojik gelişmeler takip edilmiş, uygulanabilecek yöntemler, teknik araçlar elde edilmiş ve öğrencinin kullanımına sunulmuştur. Öğretimde etkili olabilecek, öğrencinin yararına olabilecek her türlü imkân sağlanmaya çalışılmıştır.

Uluslararası öğrenciler üzerinde yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin ankette puanladıkları verilerde SADEM' de alınan eğitimden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Anketin öneriler kısmında ise tamamen eğitim dışı öneriler bulunulmuştur. Türkçe öğretim alanında öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak iyileştirmeler yapılmaya devam etmektedir.

### **Öneriler**

Araştırmanın ve gözlemlerinin sonuçlarında geliştirilmesi ve uygulanması gereken öneriler:

Öğrencilerin dersi dikkate alması durumunda ve sınıf içerisinde huzuru bozmamak adına öğretim görevlisinin, öğrencilere sınıftaki ders içi durumlarını değerlendirerek kur sonu sınav puan notuna inisiyatif sağlanmalıdır.

Öğrenciler kur sonu sınavında dinleme ve okuma becerisiyle sınırdan geçen öğrencilerin bir üst kur da zorlandığını ve aynı kuru tekrar edip geçemediği tespit edilmiştir. Aynı kuru üç kere tekrar eden öğrenci bir alt kura düşürülmeli.

Öğrencilerin en çok konuşma becerisinde zorlandığını ve bunun için konuşma derslerinin dışında konuşma pratiği için akran eğitimi sağlanabilir.

Yabancı ve Türk öğrenciler bir araya getirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 207-228.
- Erdil, M. (2017). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öznel algıları. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 281-306.
- Gürses, R. (2006). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 131-154.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil Dergisi*, 10, 5-9.
- Özdemir, E., Hümeysra, N. ve Erdem, İ. (2016). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin "Yabancılara Türkçe Öğretimi" Hakkındaki Görüşleri. A. OKUR, B. İNCE ve İ. GÜLEÇ (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*. Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.

# ARNAVUTLUK VE BOSNA HERSEK’TE TÜRKÇE ÖĞRENME VE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK EĞİLİMLER, UYGULAMALAR VE GELECEĞE YÖNELİK BAKIŞ

Nejla SAKARYA\*

## Özet

Bu araştırmanın temel amacı Balkanlarda ve özellikle Arnavutluk ve Bosna Hersek’te Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ilgili alan yazını doğrultusunda değerlendirmektir. Bu bağlamda konuyla ilgili olarak hazırlanmış 34 makale incelenmiştir. Betimsel nitelikli bu çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle de analiz edilmiştir. Makaleler çoğunlukla belirli bir veri toplama yöntemine göre hazırlanmamıştır. İncelenen makalelerde yabancılara Türkçe öğretiminde ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar, alfabe farklılığı, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarından ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.

---

\* Öğretmen, Türkiye Maarif Vakfı, sakaryanejla1@gmail.com

## GİRİŞ

Dil, kültürün sözle yaşatılan manevi değerlerin taşıyıcısı olması yanında öğrenmenin kalbidir ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. Dil sayesinde birey çevreyle etkileşime girer ve bireyin dış dünyayla bütünleşmesine katkıda bulunur. Böylece dil ile genç kuşaklara kültür öğretimi veya gelecek kuşaklara kültür aktarımı sağlanır (Güneş, 2007; Cemiloğlu, 2004).

Bir dilin yabancı dil olarak başkalarına öğretiminin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Hengirmen (1997, s.3) Akadların MÖ 2225'te kendilerinden daha ileri bir uygarlık olan Sümerlerin ülkesini ele geçirdikten sonra onların dilini öğrendiklerini ve bunun insanlık tarihinin ilk yazılı ve sözlü dil öğretimi olduğunu belirtir.

Bireyin yabancı dil öğrenmeye istekli oluşu yabancı dil öğreniminde en temel konudur. Yabancı dil öğretimine başlamadan önce birey, psikolojik olarak öğrenmeye istekli hâle getirilmeli ve bireyde öğrenme gereksinimi uyandırılmalıdır (Lightbown, 2004, s.56).

Gallagher'e göre (2004) dil öğrenme sebepleri şunlardır:

- Vatandaşlık
- İstihdam
- İletişim
- Çevresel sürdürülebilirlik
- Kimlik
- Eşit fırsatlar
- Demokrasi
- Küreselleşme
- Çeşitlilik
- Hareketlilik (Yolculuk)
- Kültürlerarası yetkinlik
- Çok dillilik
- Uluslararası boyut
- Bireylerin sosyal ve kişisel gelişimi
- Anahtar beceriler
- Değerler
- Dil bilinci

- Ekonomik, sosyal ve politik boyutlar

Günümüzde ise dil öğretimi ana dili ve yabancı dil olarak öğretim şeklinde gerçekleşmekte ve yukarıda belirttiğimiz maddeler doğrultusunda gittikçe önem kazanmaktadır. Yirminci yüzyıl ile birlikte iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler millet arası ilişkileri de inanılmaz derecede artırmıştır. İlişkilerin bu denli hızlanması neticesinde insanlar arasında ortaya çıkan iletişim sorunu doğal olarak bazı dillerin hızla yayılmasını sağlamıştır. Bunun en tipik örneği İngilizcedir. (Özbay, 2010, s. 10-11).

Türkçenin öğretimi konusunda ise Türkçenin ilk dönemlerine ait somut veriler bulunmamaktadır. Gerek Orhun yazıtlarından gerekse Uygur dönemine ait kaynaklardan Türkçenin yabancılarca doğal yöntemle öğrenildiğine dair bazı ipuçları elde edilse de sistemli bir Türkçe öğretiminin yapıldığına dair kesin bir bilgi yoktur (Ağar, 2004, s.1).

Türkçe öğretimi yurt içinde üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılarca Türkçe öğretim merkezleri / birimleri tarafından, büyük oranda da eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yürütülmektedir (Alyılmaz, 2010, s.729).

Yurt dışında ise Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri başlıca Türkçe öğretim kurumlarını oluşturmaktadır ve son yıllarda bu görevi Yunus Emre Enstitüsü ve 67 ülkede faaliyeti 49 ülkede ise eğitim faaliyetiyle 424 farklı faaliyet kurumuyla Türkiye Maarif Vakfı yürütmektedir. Bu minvalde Maarif Bosna-Hersek'te 350/Arnavutluk'ta 564 öğrencisi bulunmaktadır.

Gerek yurt içinde gerek yurt dışında çeşitli kurumlarca gerçekleştirilen Türkçe öğretimi faaliyetlerinde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmaması Türkçe öğretiminin sorunlarından biridir. Programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmayışı ve eksikliklerinin bulunması da önemli sorunların kaynağı durumundadır. Alyılmaz (2010, s.729)'a göre "Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretimin sonlarına değin ana dili olarak Türkçe eğitimi yapılsa da öğrencilerin ana dili kullanımlarında sorunlar yaşadığı veya sözlü ve yazılı olarak Türkçeyi verimli kullanamadığı; bunun yanı sıra yabancılarca Türkçe öğretimi hususunda da istenilen düzeye ulaşamadığı bir gerçektir". Bu problemlerin dışında kullanılan alfabeden, Türkçenin sahip olduğu birtakım dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar da Türkçe öğretiminde çeşitli zorluklara neden olmaktadır.

Balkanlarda durum daha farklıdır. Arnavutluk ve Arnavutça da bu ülke ve dillerden biridir. "Beş yüz yıla yakın Osmanlı idaresinde kalan Arnavutluk'la asırlar süren barış ortamı çerçevesinde iki toplum arasında çok köklü ve derin kültür alışverişleri olmuştur. Bu kültür etkileşiminin en önemlisi de Arnavutların İslamiyet'i kabulüdür. Kaynağını İslam'dan alan pek çok kültür unsuru Osmanlı coğrafyasında yoğrularak Arnavutluk'a da yansımış; bu toplumu şekillendiren unsurların en önemlisi olmuştur. Gerek Osmanlı

yönetim ve eğitim sistemi, gerekse İslamiyet, Türk ve Arnavut toplumları arasında barış ve istikrarın temelini teşkil etmiş, sağlam bir kültür alışverişine zemin hazırlamıştır (Özbay, 2012, s.154)”. Aslen birer Arnavut olan şair Mehmet Akif Ersoy ve modern anlamdaki ilk geniş kapsamlı Türkçe sözlük kabul edilen Kamus-ı Türkî'nin yazarı Şemsettin Sami gibi Türk edebiyatına ve Türkçeye çok büyük hizmetler vermiş isimleri de burada ifade etmek gerekir. Özbay (2012)'in çalışmasında ifade ettiği gibi, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde eğitim ve kültür alışverişine ve Türkçenin öğretimine dair çok büyük gayretleri olan; “Türkçe Oku Türkçe Yaz”, “Türk Gramerine Yardımcı Kitap” ve “Türkçeyi Nasıl Öğretmeli?” gibi daha pek çok eseri kaleme almış Kâzım Nami Duru ise, bugün Tiran ve Berat'ta sürdürülen Türkçe öğretiminin temellerini atmıştır.

Bilindiği gibi Türkçe ve Arnavutça ayrı dil ailelerine ve dil yapılarına bağlıdır. Arnavutça Hint-Avrupa dil grubuna bağlı olan ve başka akrabası bulunmayan bir dildir (Gökdağ ve Dinçer, 2007, s.211). Türkçe ise Altay Grubu'na bağlı bir dildir. Arnavutçanın tümce dizilişi özne + yüklem + nesne iken Türkçede, özne + nesne + yüklem biçiminde bir diziliş görülmektedir (Derjaj 2010, s. 992; Derjaj 2012, s. 12). Tümce dizilişlerinin ayrı olması, ortaya çıkan etkilenmenin derin yapıya yansımadağını gösteren durumlardan biri olarak değerlendirilebilir. Geçmişten günümüze Türkçeden birçok sözcük kopyalayan Arnavutça içerisinde, Türkçe kökenli sözcüklerin (Türkizma) ne kadar yer tuttuğu konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Tahir Dizdari'nin hazırladığı sözlüğe göre Arnavutçada dört bin civarında Türkçe sözcük bulunmaktadır (Abazi-Egro 2002, s. 3). Bugünkü ölçünlü Arnavutçadaki Türkçe kökenli sözcük sayısını ise iki bin civarında (Abazi-Egro 2002, s. 21) gösteren çalışmaların yanında, Arnavutçada toplam olarak beş bin, ölçünlü Arnavutçada ise bin sekiz yüz Türkçe sözcüğün bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar da (Derjaj 2012, s. 12) bulunmaktadır.

Bosna Hersek ise Balkan ülkeleri arasında Türkçenin yabancı dil olarak en yoğun öğrenildiği ülke. 1463 yılında Osmanlı idaresine girmesiyle yerli halk Türk dili, edebiyatı ve kültürüyle tanışmış ve Balkan Slav dillerine (Boşnakça-Sırpça-Hırvatça) Türkçeden sayısız ödünçlemeler yapılmıştır. Edebiyat, bilim, siyaset, idare, sanat, kültür ve askeri olmak üzere birçok alanda Osmanlı Türkçesinden sözcükler Balkan Slav dillerine geçmiştir (Filan, 2001, s. 6). Türkçe kelimeler, deyimler, kalıplaşmış sözler Boşnakça-Sırpça ve Hırvatçanın ses, yapı ve cümlelerine güçlü bir şekilde yerleşmiş ve öyle ki zamanla edebî metinlerde de kullanılır hale gelmiştir. Boşnakların, Osmanlı ile birlikte İslamiyet'i kabul etmeleri onların sosyokültürel yaşamlarında büyük değişiklikler oluşturmuştur (Nurkic, 2007, s. 63-69).

Balkan Slav dillerine Osmanlı Türkçesinden geçen kelimeler üzerine çeşitli çalışmalar neticesinde Škaljic, (1966) Balkan Slav dillerinde 8.742 adet Türkçe kelimeyi tespit etmiş ve Turcizmu u Sırpskohrvatskom jeziku adlı eserinde bu kelimeleri göstermiştir. Boşnakça-Hırvatça-Sırpçaya yapılan Türkçe ödünçlemelere Balkan Slav dillerinde Turcizam (Turkizm) adı verilmiştir. Škaljic, eserinin giriş bölümünde Hırvat-Sırp ve Boşnakların Osmanlı ile ilk temasına değinmiş, Boşnakların Müslüman olmasıyla askeriye yönetimine, dinden edebiyata, yemek isimlerinden mahalle-yer isimlerine,



lakaplara kadar hayatın her alanına nüfuz etmiş bu Türkçe unsurları gruplandırmış, yapıtının sonuna da bir sözlük eklemiştir.

Özellikle Boşnak halk edebiyatı başta olmak üzere Türkçe kelimeler, Boşnak edebiyatının ayrılmaz bir unsuru haline gelmiştir. Boşnak anonim halk edebiyatının önemli bir türü olan Sevdalinkalarda bu durum açıkça görülmektedir. Türk halk türkülerine benzeyen sevda konuları işlenen Sevdalinkalarda kullanılan Türkçe motifler (kelimeler) bu edebi ürünlerin ayrılmaz birer parçasıdır (Popric i Vranic, 2005, s.102).

Bu çalışma ile yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ilgili alan yazını doğrultusunda ele alınmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1-Bosna Hersek-Arnavutluk Türkçe Öğretimi Uygulamaları nasıldır?
- 2-Kullanılan materyaller, Öğrenme/Öğretme Süreci Dinamikleri nelerdir?
- 3-21.yy 'da Balkanlarda Türkçe Öğrenme ve öğretimi nasıl olmalı? Uygulamalar nasıl?
- 4-Öğretmen Özellikleri nasıl olmalı ve hedefler nedir

## **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri analiz yöntemi hakkında bilgi verilmiştir.

Bu makalede nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yapılmıştır. Çalışma verileri Balkan coğrafyasında (Arnavutluk, Bosna-Hersek'te gerçekleştirilmiştir.) Türkçe dersi veren 11 öğretmenle (seçkisiz örneklem) görüşme ve gözlemler (gözlem ve görüşme tekniği) sonrasında toplanmıştır. Görüşme ve gözlemlerin yanı sıra konuyla ilgili farklı kaynaklar üzerinden okumalar yapılmıştır.

Bir durum çalışması olan bu araştırmada nitel veri analizi tekniklerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Yin'e (2009) göre durum bir kurum, bir kişi ya da bir kurul olabilir. Bu çalışmada ise durum, araştırılan konu olmuştur. Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Gözlem ve görüşme aşamasında; araştırmacı yapılandırılmış bir görüşme ve kısmi katılımcı olarak gözlemlerde bulunmuştur. Gözlemin amacı tüm katılımcılara açıklanmıştır. Gözlemler iki ülkede birer gözlemler ve 20 dakikayla sınırlı tutulmuştur. Gözlem geniş odaklanma ve doğal ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler daha detaylı bir araştırmanın başlangıç aşamasında verilerden elde edilen çıkarımların doğruluğunun kontrolünde kullanılmak üzere yapılmıştır. Standartlaştırılmış açık-uçlu görüşmede şu sorulara cevap aranmıştır:

- Türkçe öğretmenleri Türkçe derslerini nasıl tanımlıyorlar?
- Öğrencilerin ilgi ve istekleri nasıl?
- Öğretmenler hangi strateji ve yöntemleri kullanıyor?
- Öğretmenler hangi materyalleri kullanıyor?
- Öğretmenlerin Türkçe öğretimini uygulamada karşılaştığı zorluklar nelerdir?

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış, yönlendirici olmayan görüşme tekniği” ve bunun yanı sıra Arnavutluk’ta Türkçe öğreten öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini tanımaya yönelik “Katılımcı Bilgi Formu (KBF) ”kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış, yönlendirici olmayan görüşme tekniği; özel bir konuda derinlemesine soru sorma ve cevap eksik veya açık değilse tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hâle getirip cevapları tamamlama fırsatı vermesi açısından avantajlıdır (Çepni, 2007). Araştırma, 2012-2013 akademik yılında Arnavut gençlerine Türkçe öğreten 18 öğretmenle gerçekleştirilmiştir ve her bir öğretmen adayıyla gönüllülük esasına dayalı olarak görüşülmüştür. Çalışmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılarak Arnavutlara Türkçe öğretirken karşılaşılan sorunlara önerilen çözüm yolları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliliği, öğretmenlerin görüşlerinden birebir alıntı yapılarak sağlanmıştır. Form ile öğretmenlere aşağıdaki açık uçlu soru yöneltilmiş ve cevap vermeleri istenmiştir.

### **Katılımcı Bilgileri**

Katılımcı bilgileri Tablo-1’de yer almaktadır. Türkçe eğitimi hakkında betimleyici bilgi sağlamak amacıyla görüşme yapılmıştır. Açık uçlu 5 soru yöneltilmiştir. Görüşme 8 kadın 2 erkek toplam 10 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar bir yıldan on yıla kadar Türkçe öğretmenliği tecrübesine sahiptir. Katılımcılar, Filoloji fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri mezunlardır.

Katılımcılardan sadece ilkokul kademesine Türkçe dersine 1 öğretmen; ilk ve orta kademeye giren 2 öğretmen; ilk-orta ve liseye giren 3 öğretmen; anaokulu, ilköğretime giren 1 öğretmen; ilk, orta, lise ve üniversiteye giren 1 öğretmen; orta ve liseye giren 1 öğretmen; anaokulu ve liseye giren 1 öğretmendir.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

KATILIMCI	KADEME	ÖĞR.SÜRESİ
K1	ANAOKUL-İLKOKUL	2
K2	ANAOKUL-LİSE	6

K3	İLKOKUL	8
K4	İLKOKUL-ORTAOKUL	1
K5	İLKOKUL-ORTAOKUL	2
K6	İLKOKUL-ORTAOKUL-LİSE	1
K7	İLKOKUL-ORTAOKUL-LİSE	6
K8	İLKOKUL-ORTAOKUL-LİSE	8
K9	ORTAOKUL-LİSE	5
K10	İLKOKUL-ORTAOKUL-ÜNİVERSİTE	10

---

### **Sınırlılıklar**

Araştırmacının kontrolü dışındaki iki faktör bu çalışmanın sınırlamaları olarak kabul edilir:

1. Azınlıklara özellikle Türklere ilişkin tutumlar, okulla ilgili olmayan faktörlerden potansiyel olarak etkilenir. Siyasi üyelik, dinî inançlar veya önceki deneyimler gibi.
2. Öğretmenlerin konuşmaya çekinmeleri ve soruları cevaplama eğiliminde olsalar da gerçek duygularından ziyade genelgeçer cevaplar verdikleri görülmektedir.

### **BULGULAR**

#### **Türkçe Öğretmenleri Türkçe Derslerini Tanımlamasına Yönelik Bulgular**

K1. Dili ve Kültür aktarımında araç olarak görüyorum.

K2. Türkçe çok farklı coğrafyalarda geçmişten gelen bağıni da kullanarak öğretilmesi gereken dünyanın en zengin dillerinden biri. Biz Türkçe öğretmenlerinin görevi bu zengin dilin dünyada ayak basılan her yerde ses bulması, kendine yer edinmesi.

K3. Türk kültürünü ve Türkçeyi sevdirmek, tanıtmak amacındayım.

K4. Türkçeyi en güzel şekilde sunmak bizim görevimizdir. Ne de olsa yabancı dil öğrenen için renkli dolu yeni bir penceredir. Aynı zamanda açılan yeni bir bakış açısıdır.

K5. Türkçeyi farklı yöntemlerle öğreniyoruz. Dil ve kültür sevgisini de dahil ediyoruz.

K6. Kültür aktarımı için bir araç olarak görüyorum.

K7. Okulumuzda Türkçe dersleri sıradan bir ders olmaktan çıkarılmış, etkinliklerle eğlenceli bir hale getirilmiş ve etkileşimli bir şekilde gerçekleştirilmektedir.

K8. Türkçe dersleri öğrencilere yeni bir fırsat, zengin ve tarihsel bir dil aynı zamanda

K9. Öğrenciler bir yabancı dili öğrenirken sadece o dilin dil bilgisi kurallarını ve kelimelerini öğrenmiyorlar. Yani öğrenciler Türkçe'yi öğrenirken, Türkçe'nin dil bilgisi kurallarını ve kelimelerini öğrenirken Türkiye'nin kültürünü, adetlerini, geleneklerini de öğreniyorlar. Bununla beraber de sıkça kullanılan deyimleri ve atasözlerini de öğreniyorlar. Öğrenciler aslında Türkçe'yi öğrenirken yeni bir "dünyaya" giriyorlar.

K10. Türkçe dersleri Türk kültürünü de içine alan ve Türk yaşam biçimini anlatan bir derstir. Bunun yabancıya öğretimi konusunda da kültür ile bağdaştırarak öğretilen bir dildir.

Soru 1. incelendiğinde katılımcılara göre Türkçe derslerini kültür aktarımı için bir görülmekle beraber, tarihsel bir sürecin devamı olarak da düşünmektedirler. Türkiye'ye gelmek isteyen öğrenciler için dil kadar kültürün de birlikte verilmesi hem öğrencinin ilgisini hem de ders başarısını arttırmaktadır. Öğretmen dil öğretiminde en önemli faktör. Kendisini geliştiren ve dil öğretiminin önemini bilen bir öğretmen görev yaptığı bölgenin kültürünü tanınması içinde bulunduğu kültürün aktarımını da kolaylaştıracaktır.

### **Öğrencilerin İlgisi ve İsteklerine Yönelik Bulgular**

K1. Ders çok eğlenceli oluyor. O yüzden öğrencilerin ilgisi var.

K2. Öğrencilerin ilgi ve istekleri ülkelerin ve ailelerin kültürel yapılarına göre farklılık gösteriyor. Arnavutluk özelinde öğrencilerin Türkçeye bakışı, ilgisi, öğrenme isteği fazla diyemeyiz maalesef. Ama bu aşılması zor bir engel değil. Çocuklara kendinizi, kültürünüzü sevdirdiğiniz zaman sizi ve dilinizi merak etmeye başlıyor. Sizinle konuşabilmek için Türkçe öğreniyor.

K3. Öğrenciler derslere ilgilidir.

K4. Motivasyonu düşük.

K5. Öğrenciler Türkiye'nin en iyi üniversitelerinde okumak için kültürü daha yakından tanımak için Türk dilini öğrenirler.

K6. Öğrenciye göre değişir, her sınıfta en az yarısının ilgisi yüksek.

K7. Öğrencilerin istek ve ilgileri genel özel okul öğrencisi düzeyindedir. İlgisi düzeyi çok yüksek olan öğrenciler olduğu gibi hiç ilgili olmayan öğrenciler de vardır. İlgisi düşüren en önemli etken sınıf içi seviye farklılıklarıdır.

K8. Not karşılığı olmaması ilgiyi düşürüyor.

K9. Öğrencilerimizin ilgi ve istekleri kişiden kişiye değişiyorlar. Onlar her şeyin hızlı ve hemen olmasını beklentideler. Yabancı bir dili öğrenirken sabırlı olmalı ve devamlı çalışmalıyız.

K10. Balkan coğrafyasının Türkiye ile tarihi, kültürel bağları, Türkiye'nin güçlenen yapısı Türk firmalarının yatırımları ve Türk dizileri sayesinde Türkçe'ye ilgi yoğun.

Soru 2. incelendiğinde katılımcılara göre Türkçe derslerine ilgi ve istek motivasyonla ilgili olmakla beraber öğrencinin merak, dil öğrenme kabiliyeti ve öğretmenin dersi sevdirmeye yöntemine bağlı olduğu belirtilmiştir. Dersin zorunlu ya da seçmeli olması da ayrıca dili öğrenmeyi etkileyen unsurlardan biri. Motivasyonun yüksek olmasının sebepleri arasında katılımcılardan biri öğrencilerinin Öğrencilerin pek çoğu Türk dilini Türk dizilerinden de öğrenmektedir. Bu Türkçe sevgisini ve ilgisini göstermektedir. Bu durum dilimiz ve ülkemiz açısından sevindirici olmasına rağmen uzun vadede umut bağlanmaması gerekir. Türkçenin Balkan coğrafyasında varlığını devamı ve yaygınlaşması için daha geçerli politikalar ve planlar yapılmalıdır.

### **Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere Yönelik Bulgular**

K1. Oyun temelli öğrenme

K2. Yaratıcı drama, oyun, müzik, dans, yaparak öğrenme. Örneğin ilgisiz bir gruba meslekleri öğretmek için her birine kurayla meslek seçip meslekler hakkında ufak bir araştırma yapıp kelimelerle anlatmasını, canlandırmasını istiyorum. Ben öğretmenim. Arnavutça öğretiyorum. Öğrencilerim var. Kitap, kalem kullanıyorum gibi.

K3. Oyun temelli öğrenme

K4. Yaratıcı drama, oyun temelli öğrenme, müzik, şarkılar

K5. Sınıfta yeni yöntemler, teknolojiler, kitaplar ve farklı oyunlar kullanıyoruz. Öğrenme ilginç olduğunda öğrenci dile de ilgi duyuyor.

K6. Sunumlarla, oyunlarla, çalışma kağıtlarla vb.

K7. Okulumuzdaki tüm Türkçe öğretmenleri derslerini etkileşimli bir biçimde işlemeye çalışmakta ve bu nedenle farklı strateji ve yöntemlerle dersler işlenmektedir. Genel içeriği sunmak için zaman zaman sunuş yoluyla öğretim kullanılsa da daha çok öğrencinin aktif hale getirilmesi için buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılmaktadır. Öğretim yöntemleri ise dersin içeriği ve konuya bağlı olarak dersten önce yapılan plana göre seçilmektedir.

K8. kitap, bilgisayar, oyun, müzik

K9. Kullanılan yöntemler ve stratejiler: oyunlar (sınıf içinde, sınıf dışında, çevrimiçi ortamlarda), drama, soru- cevap, beyin fırtınası, gösteri vb.

K10. Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi kapsamında yenilikçi ve enstitünün uygulanmasını istediği yöntemlerdir.

Soru 3. incelendiğinde katılımcılara göre Türkçe derslerine ilgi ve istek motivasyonla ilgili olmakla beraber öğrencinin merak, dil öğrenme kabiliyeti ve öğretmenin dersi sevdirmeye yöntemine bağlı olduğu belirtilmiştir. Dersin zorunlu ya da seçmeli olması da

ayrıca dili öğrenmeyi etkileyen unsurlardan biri.

### **Öğretmenlerin Kullandıkları Materyallere Yönelik Bulgular**

K1. Kitap, bilgisayar, akıllı tahta

K2. Akıllı tahta, bilgisayar, flash kartlar, etkinlikler, dil uygulamaları, puzzle vs.

K3. Kitap, video, şarkılar, ve görseller

K4. Akıllı tahta, oyun odası, renkli kalemler

K5. Kitap,cd,bilgisayar, oyun, müzik vb.

K6. Kitaplar, kendi hazırladığı oyunlar, çalışma kağıtları, sunumlar, vb.

K7. Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı temel kaynağımız, bunun yanında vakfımız tarafından hazırlanan kitaplar kullanılmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü'nün kitaplarından materyal hazırlamada zaman zaman faydalanılmaktadır. Ayrıca kendi hazırladığımız materyalleri de sık sık kullanmaktayız. Web2 araçlarından da Türkçe derslerinde etkin bir şekilde yararlanmaktayız.

K8. kitap, bilgisayar, oyun, müzik

K9. Kullandığımız materyaller yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili kitaplar, kendi hazırladığımız PowerPoint ve Prezi sunumlar ve çevrimiçi ve çevrimdışı kullanabileceğimiz farklı uygulamalar

( Kahoot, Padlet, Word wall, LearningApps, Mentimeter vb.)

K10. Yabancılar için Türkçe öğretimi alanındaki materyallerin genelinden faydalanılır yardımcı kaynak olarak. Ana kaynağımız ise YEE Yedi İklim ders kitapları ve yardımcı materyaller. Zenginleştirilmiş dijital kitap kullanımı da yapılmaktadır.

Soru 4. incelendiğinde katılımcılara göre Türkçe derslerinde kullandıkları materyaller sorulmuştur. Öğretmenler elinde bulunan kaynakları etkin ve verimli bir şekilde kullandıklarını belirtmekte ve dijital kanallardan da yararlanmaktadırlar.

### **Öğretmenlerin Türkçe Öğretimini Uygulamada Karşılaştığı Zorluklara Yönelik Bulgular**

K1. Derslerin not karşılığı olmaması.

K2. Materyal eksikliği, ilgisiz öğrenci grupları, sınıfların kalabalık olması (küçük yaş grupları için)

K3. Türkçeyi ders dışında kullanmaması zorluklardan biridir.

K4. kitap eksikliği, öğrencilerin motivasyonsuzluğu

K5. materyal eksikliği

K6. Günlük dilde aktif kullanmaması

K7. Okulumuzda Türkçe derslerinde karşılaştığımız en önemli sorun sınıf içi seviye farklılıklarıdır. Ayrıca öğrencinin derse karşı tutumu da derslerimizi oldukça etkilemektedir.

K8. dersin not karşılığı olmaması.

K9. Genel olarak bu kuşağın neredeyse her şeye ilgisiz olması ve motivasyonunu düşük olması.

K10. Bosna Hersek genelince telaffuz problemleri, özellikle ü,ı,ğ ve j seslerinin telaffuzuyla ilgili iletişim problemleri yaşanmakta. Ayrıca belirtme hal ekinin kullanımı konusunda sorunlar var. Dil yapıları farklı olduğu için cümle kurma sorunları da yaşanmakta.

Soru 5. incelendiğinde katılımcılara göre Türkçe derslerinde karşılaştıkları zorluklar sorulmuş materyal, kitap ve ilgisizliğin yanında dilin günlük hayatta kullanılmamasından doğan zorluklar belirtilmiştir.

### **Arnavutların Türkçe öğrenmelerinde çeşitli sebepler var**

Yapılan gözlemler ve mülakatlar sonucunda bazı sebepler tespit edilmiştir. Ayrıca Tiran'daki Tiran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'ndeki Türkçe örenen 53 kursiyer üzerinde bir anket uygulanmıştır.15 sorudan oluşan bu ankette onların Türkçe öğrenme sebeplerini irdelemek üzere bir soru da sorulmuştur. Bu çalışmada sadece, "Türkçe öğrenme sebebiniz nedir?" sorusu değerlendirilmiştir. Anket sorumuza cevap olarak Türkçe öğrenme sebeplerini ifade eden u ıklar verilmiştir: a. İş imkanı b. Ticaret c. Eğitim d. Türkiye'de yaşamak e. Sevdiğim için f. Diğer Kursiyerlerin cevapları ya, eğitim, meslek ve cinsiyet dağılımlarına göre analiz edilmiştir. Çalışmamız sadece anket sonuçlarını değil, aynı zamanda ülkedeki gözlemlerimizi de yansıtmaktadır. Ayrıca Arnavutluk'taki Türk okullarında okuyan ve orada Türkçe örenen binlerce öğrenci vardır. Bunların Türkçe öğrenmelerinin başlıca nedeni eğitimidir. Ancak bu hem bir sebep hem de bir sonuç gibidir. Çünkü Türk okullarında okumak Türkçe öğrenmek için hem bir sebep hem de bir sonuçtur.

### **Ayrıca Ortak Kültürel Değerler**

Yaklaşık be yüz yıllık tarihi birliktelik Türkler ve Arnavutlar arasında önemli ölçüde kültürel alı veri oluşturmuştur. İnanç, edebiyat, eğitim, tarım, sanat gibi birçok alanda görülen bu kültürel etkileşim bu milletlerin birbirlerini sevmelerine yol açmıştır. Dün, sünnet, cenaze, nevruz, selamlama gibi bazı ortak örf ve adetler de bu kültürel yakınlık artırmaktadır. (Özkan, 2012, s.214-15) Yine yukarıda sayılan kültür alanlarıyla ilgili yaklaşık 4 bin Türkçe kelime Arnavutçaya geçmiş ve bu kelimelerin birçok Arnavutçada

kullanılmaktadır. Türk dil ve kültürüne yabancı olmayan Arnavutlar Türkçe öğrenmeyi tercih etmektedir.

2008 yılından bu yana Arnavutluk'ta Türk dizileri yayınlanmaktadır. İzlenme oranı çok yüksek olan bu diziler Türk ve Arnavut kültüründen ortak izler taşımaktadır. Arnavutluk'ta yayınlanan Türk dizilerinin çok sevilmesinde önemli bir etken de bu ortak kültürel değerlerdir.

Türkçeden Arnavutçaya tercüme faaliyetleri Osmanlı döneminde başlamıştır. Özellikle ilmihal, fıkıh, hadis, mevlit ve vaaz kitapları gibi eserler Türkçeden Arnavutçaya tercüme edilmiştir. Osmanlıdan sonra tarih, toplum bilimi, edebiyat gibi alanlarda tercüme devam etmektedir. 1912-1990 yılları arasında en alt seviyede olan çeviri faaliyetleri komünizmden sonra hareketlenmiştir. Ancak 1990-2000 yılları arasında tercüme yapacak nitelikte kişilerin az olması tercüme çalışmalarını eksik bırakmıştır. Yurt'a göre, 2000 yılından itibaren TEDA'nın katkılarıyla Ahmet Hamdi Tanpınar, Orhan Kemal, Elif Şafak, Ayşe Kulin, Aziz Nesin, Yaşar Kemal, Serdar Özkan gibi yazarların eserleri Arnavutçaya tercüme edilmiştir." (Yurt, 2013, s.151)

Bu tercüme faaliyetleri tek taraflı olmayıp bazı meşhur Arnavut şair ve yazarların eserleri de Türkçeye tercüme edilmektedir. TEDA'nın verilerine göre bu tercümelemlerin hepsini Arnavutlar yapmıştır. (<http://www.tedaproject.com/>)

Arnavutların Türkçe öğrenmelerine etki eden nedenlerden biri de Türkiye'de yaşamak istemeleridir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmanın bulgular bölümünden ortaya çıkan sonuçlar, pek çok bilim insanının alan yazında yapmış oldukları çalışmalardan elde edilen sonuçları doğrular niteliktedir. Öğretim, öğrenci motivasyonu, Türkçenin önemi ve sevdirmesi, kitaplar, sözlük ve öğretmenler; katılımcı öğretmenlerce, Arnavutluk'ta Arnavut gençlerine Türkçe öğretiminde yaşanan temel problemler olarak karşımıza çıkmıştır. Türkçe-Arnavutça sözlük hazırlanmalıdır

Bu bağlamda öğretimde yaşanan problemlere katılımcıların getirdiği çözüm önerileri kelime öğretimi, gramer öğretimi, harf öğretimi, temel dil becerilerinin öğretimi ve ders saatleri üzerine olmuştur. Katılımcılara göre, dil öğretilmeye başlarken öncelikle harflerin söylenişi ve yazımı üzerinde durulmalı ve bol pratik yapılmalıdır. Kelime öğretimi ise, gramer öğretiminden çok daha önemli görülmekte ve bu konuya ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Gramer öğretiminde yaşanan sorunların temelinde iki dilin farklı dil ailelerinden gelişi yatmaktadır. Ayrıca, çalışma sonuçlarına göre öğrencinin motivasyonunun canlı tutulması, çok dilli yetişen bu öğrencilere aralıklarla özgüven tazeleyici tutumla yaklaşılması gerekmektedir. Motivasyonu uzun tutacak unsurlardan biri de görselliktir.



Derslerde görsellere olabildiğince yer verilmeli, ders salonları da bol bol görsel kullanılabilir donanımda olmalıdır. Öğrenci değerlendirilirken sürece göre değerlendirilmeli ve aynı zamanda not verilirken düşük not vermemeye dikkat edilmelidir ki öğrencinin derse karşı motivasyonu bozulmasın. Türkçenin önemi ve sevdirmesi başlığı altında, Türkçe öğretmenlerin öncelikli işinin Türkçenin öğrencilere sevdirmesi olduğu, bunu yaparken de Türkçe öğrenmenin öğrenciye neler katacağının gereği gibi anlatılmasının önemli olduğu tespit edilmiştir. Her zaman ve her yerde öğretmenin Türkçe konuşmaya çalışması, Türkçe öğretirken müzikten de faydalanılması, somut planlar dahilinde öğretim yapılması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gereği gibi yapılabilmesi için gereklidir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik öğretim programının olmayışı, soyuttan somuta geçilemeyişi; ders kitaplarının hazırlanması ve öğretmene kılavuzluk etme noktasında sıkıntılar doğurmaktadır. Candaş Karababa (2009) da ilgili çalışmasında benzer bir noktaya işaret etmiş ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin; gereksinimlerine, düzeylerine ve çeşitliliğine uygun öğretim programlarının olmadığını dile getirmiştir. Aynı şekilde Açık (2008)'in çalışmasının sonuçlarına göre de, devletin ilgili organlarında Türkçenin dünya dili olarak Arnavutluk'taki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Etkili Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması öğretim planlanması ve politikasının olmadığı ifade edilmiştir.

Kitaplardaki konu sıralamasında bir birlikteliğin sağlanması, dersleri canlı ve çekici kılacak materyallerin kitaplarla birlikte kullanılması, kitaplarda dil bilgisi konularına daha fazla önem verilmesinin önemli olduğu tespit edilmiştir. Dersleri canlı ve çekici kılmak için materyal kullanılması ve Türkçe öğretiminde müzikten de faydalanılması gerektiği fikrine katılan Arslan ve Adem (2010) de çalışma sonuçlarından hareketle, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik kapsamlı şekilde hazırlanmış müzikli etkinlik kitabı, CD'si vb. materyaller bulunmadığından ilgililerce, alanında uzman kimselerce bunlar hazırlanmalıdır önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca, kitapların ek materyaller ve yardımcı kitaplarla birlikte ve aynı anda öğrenciye verilmesinin motivasyon açısından doğru olmadığı da görülmüştür. Türkçe öğretilen ülkenin dil ve kültür özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış Türkçe kitaplarının çıkarılması ve bu kitaplarda gerek görsel açıdan gerekse metinler yoluyla kültür aktarımına önem verilmesi önemlidir. Türkçe öğretilmek istenen ülkeye özel kitap yazılması konusunda Alyılmaz (2010), Candaş Karababa (2009) ve Açık (2008)'in görüşleri de aynı doğrultudadır.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir ihtiyaç olarak beliren/görülen Arnavutça-Türkçe ve Türkçe-Arnavutça sözlükler ivedilikle hazırlanmalıdır/çıkarılmalıdır. 1994 yılından beri, Doğu Dilleri ve Kültürleri Öğretim Merkezi olarak Belçika'da Türkçe ve Arapça kursları düzenleyen Orientaal VZW'nin başkanlığını da yürüten Vandewalle (1999) de, kurumundaki çalışmalardan elde ettiği problemlerini dile getirdiği yazısında, sorunlardan biri olarak "Türkçe'nin temel söz varlığını öğrenmiş olan öğrencilerin kullanabilecekleri Türkçe-Türkçe açıklayıcı sözlükler (Böyle bir eserde tanımlayıcı söz varlığının önceden belirlenmesi ve eserin içinde verilmesi çok önemlidir.), sözcüklerin çeşitli anlamlarını ve kullanılışlarını

gösteren anlamlı örnek cümleler veren sözlükler, Türkçe sözcüklerin en sık hangi kelimelerle birlikte kullanıldığını gösteren sözlükler, anlamca birbirine yakın olan sözcükleri bir araya getiren ve - en önemlisi - aralarındaki farkları örnek cümleler vererek açıklayan sözlükler, sözcükleri kök ve eklerine ayırdıktan sonra onları son harflerinden başlayarak alfabetik sıraya koyan sözlükler, sözcükleri kök ve eklerine ayırdıktan sonra onları türetildikleri köklere göre (bir ağaç biçiminde) bir araya getiren ve açıklayan sözlükler”in olmamasından bahseder. Dünyadaki Longman Language Activator, Basiswoordenboek Nederlands gibi sözlükleri de örnek olarak sunar. Tüm bunların dışında, Türkçenin en çok kullanılan 1000 ve 2000 sözcüğünü bilen öğrencilerin okuyabileceği kitapçıklar, basitleştirilmiş hikâyeler, basitleştirilmiş edebî eserlerin de olmamasının bir sorun olduğunu dile getirir.

Öğretmenler, derse girmeden önce mutlaka plan yapmalı ve derse Esin YAĞMUR ŞAHİN 76 hazırlanmalıdır. Yabancılar Türkçe öğreten öğretmenler, aralarında mutlaka zümre toplantıları yapmalıdır. Öğretmen dersini anlatırken, mecbur kalmadıkça ders anlattığı ulusun diliyle konuşmamaya çalışmalı ve bu konuda ısrarcı olmalıdır. Konuların tahtada anlatılması, bilgileri zihinde sınıflandırmaya yardımcı olduğundan, öğretmen de tahta kullanımına özen göstermelidir. Öğrencilerine karşı eşit mesafede durması gereken, ders ve ödev takibi konusunda öğrencilerini bilinçlendirmeye çalışan öğretmen; aynı zamanda alanında da uzman olmalıdır. Nitekim (Özbay 2010: 15) da çalışmasında “Yurt dışına Türkçe öğretmek amacıyla gönderilen Türkçe öğretmenlerinin hedef kitleyi tanımamaları, onların sorunlarını bilmemeleri, Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları”nı bir sorun olarak ifade etmiştir. Alyılmaz (2010) ise yaptığı araştırma sonuçlarından hareketle, Türkçe öğretimi alanlarının “ana dili Türkçe olanlara Türkçe öğretimi” ve “yabancılar Türkçe öğretimi” ana bilim dalları şeklinde ayrılması ve böylece bu özel alanlarda uzlaşmanın önünün açılması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Bunun için de ülke genelinde ve dışında, üniversiteler bünyesinde, lisans ve lisansüstü yabancılar Türkçe öğretimi bölümleri ve programları açılmalı, var olanlar ise sayıca çoğaltılmalıdır.

Dil öğretimi birçok yöntem, teknik ve uygulamanın bir arada kullanıldığı akademik ve eğitsel bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda ortak sözcüklere özellikle "dikkat edilmeli, vurgu, tonlama ve anlam farklılıkları hedef dile odaklanılarak yapılmalıdır.” (Karazeybek 2016, 39).

Bosna-Hersek’te ise;

Türkçenin daha çok Bosna Hersek’teki kalıcılığını sağlamak için Türkçe öğretimini yürüten kurum ve kuruluşlar desteklenmelidir. Üniversitelerin Türkoloji bölümlerine yeterli sayıda uzman akademisyenler görevlendirilmeli, bu akademisyenlerin öncülüğünde Bosna Hersekli Türkologlar yetiştirilerek üniversitelerin kadrolarına dâhil edilmeli ve bu sayede Türkoloji bölümlerinin hem nicel hem nitel açıdan gelişmesi sağlanmalıdır. Türkoloji bölümlerinin ders katalogları mutlaka güncellenmeli, Türkiye’deki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin ders katalogları ile benzerlik oranlarının artması sağlanmalıdır. Türkiye’deki üniversitelerin Türkoloji bölümleriyle

Bosna Hersek'tekiler arasında iş birliği geliştirilmeli, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği programları ile etkileşim arttırılmalıdır. Yunus Emre Enstitüsünün Tercihim Türkçe Projesi ülke genelinde genişletilerek sürdürülmeli, bu proje aracılığıyla ulaşılan okul ve öğrenci sayısının arttırılması için Türkiye Cumhuriyeti ilgili kurum ve kuruluşlarıyla seferber olmalıdır. Yürütülecek bu ve benzeri faaliyetler sayesinde Bosna Hersek'te Türkçe öğretimine ve Türk kültürüne olan ilginin artacağı düşünülmektedir.

Dil kültür aktarımı için bir araç olarak görülmeyle beraber, tarihsel bir sürecin devamı olarak da düşünülmelidir. Türkiye'ye gelmek isteyen öğrenciler için dil kadar kültürün de birlikte verilmesi hem öğrencinin ilgisini hem de ders başarısını arttırmaktadır.

### **Kaynaklar**

- Abazi-Egro, G. (2002). Arnavutluk'ta Türkoloji çalışmaları. *Bilig*, 21, 1-26.
- Ağar, M. E. (2011). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-10.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktüel.
- Atsız, G. B. ve Dinçer, A. (2007). *Balkanlarda Dil ve Kimlik, Balkanlar El Kitabı, C. III (Dil ve Edebiyat)*, Çorum-Ankara: Karam ve Vadi.
- Derjaj A. (2010). Arnavutça Türkçe Dil İlişkileri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(18), 991-996.
- Derjaj A. (2012). Türkiye Türkçesi Ağızlarının Arnavutçadaki İzleri Üzerine. *Diyalektolog - Ağız Araştırmaları Dergisi*, 5, 9-16.
- Filan, K. (2001). Dil ve Kültür Etkisi: Bosna'da Türk Dili Öğretimindeki Yeri, Avrupa'da *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, 25-26 Ekim, Ankara.
- Karazeybek A. (2016). Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*, Yayına Hazırlayanlar: İbrahim Gültekin-Fikriye Gündüz, Ankara: Kültür Sanat.
- Lightbown, P. M. ve Nina Spada (2004). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Pres.
- Nurkiç, K. (2007). *Bosna-Hersek'te İslamlaşma Süreci*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap
- Popric, O. ve Vranic, S. (2005). *Sevdah i Sevdalinka (Institut Sevdaha Fondacija Omer Poprica)*, Sarajevo:Bemust.

- Škaljic, A. (1966). Turcizmu u Sırpskohrvatskom jeziku. Sarajevo: "Svjetlost" Izdavako Preduzee
- Söğütlü, E. (2013). Reasons For The Popularity Of Turkish Soap Operas In Albania, *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe" Bildiri Kitabı*, 2. Cilt. Hëna e Plotë "Beder" Üniversitesi Yayınları, Tiran/Arnavutluk
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurt, G. (2013). Arnavutluk'ta Türkçeden Arnavutçaya Çevrilen Eserler. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe" Bildiri Kitabı*, 2. Cilt. Hëna e Plotë "Beder" Üniversitesi Yayınları, Tiran/Arnavutluk.

# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KELİME UNUTMA NEDENLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Niyet BAŞI\*

Ayşe ATEŞ\*\*

## Özet

Kelimelerle hayat bulan dilin ifade edilmesinde hiç şüphesiz ki kelimelerin yeri yadsınamaz. Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri unutmaları, hatırlayamamaları ve kullanamamaları sorununa çözüm bulmaya yönelik kelime unutma nedenleri ölçeğinin hazırlanması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda denemelik ölçeğin oluşturulması için ilgili literatür taranmış; uzman, öğretmen ve öğrenci görüşüne başvurulmuştur. Oluşturulan denemelik ölçek İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonuçları ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki alt boyuttan oluşan 31 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime unutma nedenlerini ölçmeye yönelik hazırlanan bu ölçeğin ilk boyutu “zorluk” ikinci alt boyutu “unutma” olarak adlandırılmıştır. Bu iki boyutun(faktörün) açıkladıkları toplam varyans %39.195’tir. Maddelerin faktör yükleri 0,762 ile 0,499 değerleri arasındadır. Yapılan t-testi sonucunda maddelerin tümünün ayırt etme gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler modelin doğrulandığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kelime unutma nedenleri, ölçek geliştirme, yabancı dil olarak Türkçe.

---

\* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, niyet44@hotmail.com

\*\* Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Türkiye, ayse.ates@inonu.edu.tr

## GİRİŞ

Sözcükler hem ana dili hem de yabancı dil öğrenmenin en temel öğelerinden birisidir. Bireyin hem ana dilde hem de yabancı dilde kendini ifade edebilmek dili etkin ve etkili bir şekilde kullanabilmek ve iletişim kurabilmek için söz varlığına ihtiyaç duyar.

Yabancı bir dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecinde öğrenilen dilin işlevlerinden biri de iletişim kurabilmektir. İletişim kurmada ihtiyaç duyduğumuz sözcükler hem ana dilde hem yabancı dilde büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda bir dilin iletişim ihtiyacını karşılamak için söz varlığına ihtiyaç duyulur çünkü söz varlığı bir dilin temel unsurlarından biridir. D’Arcangues dilbilgisine dair hiçbir bilgi olmasa da iletişimin kurulabildiğini fakat sözcük olmadan iletişimin kesinlikle sağlanamayacağını ifade etmiştir (1999- 2000, s. 3). Bu bağlamda yabancı dil öğrenen bir öğrencinin kelime dağarcığının zenginleşmesi, öğrendiği kelimeleri doğru ve yerinde kullanması iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamakta ve dile hâkim olma gücüne etki etmektedir. Ayrıca birey yazma veya konuşma yoluyla kendini ifade ederken ya da dinlediğini veya okuduğunu anlamlandırırken sahip olduğu kelime hazinesine başvurmaktadır. Dolayısıyla dil öğreniminde dört temel beceri olan sözcük öğrenimine dayanmaktadır.

Sözcük öğretimi sadece sözcüğün anlam ya da anlamlarının öğretimini kapsamamaktadır. Sözcük öğretimi aynı zamanda sözcüğün kullanım şekli ile de alakalı olmak durumundadır. Zira sözcüğün anlamının bilinmesi ile kullanımı birbiriyle ilişkilidir. Sözcük öğretimi sözcüklerin sadece anlamını değil aynı zamanda kullanım yerlerini ve bağlam içinde kazandığı görevlerine bağlı olarak kazandığı anlamların öğretimini de kapsamalıdır. Payne ve Brown (1994), kelime öğrenme yöntem ve tekniklerini öğrenme sürecindeki etkilerine göre beş aşamalı olarak sınıflandırmaktadır. Bu süreçte öğrenci ilk önce kelimeyle karşılaşır, ikinci olarak kelimenin yapısı ve bilgisi kavranır, daha sonra anlam bilgisi kavranır, dördüncü olarak kelime belleğe işlenir, son aşamada da sözcük artık kullanılır hâle gelir.

Sözcük öğretimi planlanırken süreçte hedef kitleye uygun teknik ve yöntemlerin belirlenmesi gerekmektedir. Sözcük öğretiminde uzun ve sıkıcı listelerin ezberletilmesi yerine bağlam içerisinde kullanılan sözcüklerin anlamının öğretilmesi sözcüklerin daha kalıcı olarak öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu süreç içerisinde öğrencinin bir sözcüğü içselleştirerek öğrenebilmesi için sözcüğün uzun süreli bellekte depolanması gerekir. Sözcüğün öğrenilmesi öğrenilen sözcüğün anlamına uygun bir şekilde sözlü ve yazılı iletişimde kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Günlük iletişimde kullanılan sözcüklerin ise anlamları daha kolay hatırlanmaktadır. Uğur ve Azizoğlu’na (2016, s. 156) göre yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretimini etkileyen unsurlardan biri “unutma” kavramıdır. Bu durum belleğin çalışma sistemiyle bağlantılı olup kısa süreli bellekte yer alan bilginin uzun süreli belleğe aktarılamamasından kaynaklanmaktadır. “Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekten çağırılan her bilgiyi birkaç dakikadan başlayan ve günlere, haftalara, yıllara hatta bir ömür boyuna uzanan sürelerde saklayabilmektedir” (Onan, 2014, s. 95). Sözcük öğreniminde öğrenilen kelimenin ihtiyaç duyulduğu anda hatırlanabilmesi uzun süreli bellekte yer edinmesine bağlıdır.

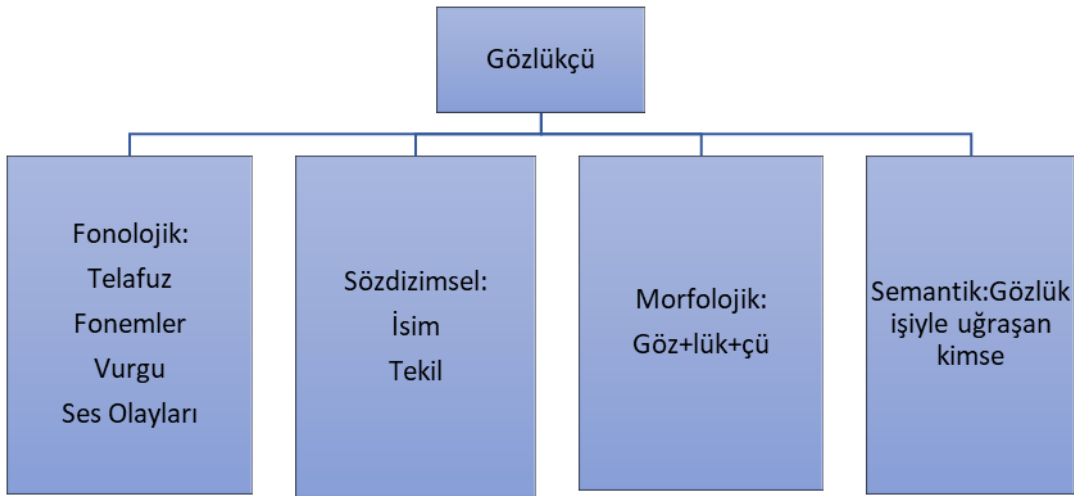
Bu bağlamda öğrenilen sözcüğün “hatırlanabilmesi” sözcüğün tekrar edilmesine, yazılı ve sözlü iletişimde kullanım sıklığına, öğrenim sırasında kullanılan stratejilere bağlı olarak değişim göstermektedir. Kant (1984), sözcük öğretimi yapılırken o sözcüğün nitelik, nicelik, modalite ve durumunun ifade edilmesinin sözcüğün bellekteki kalıcılığını etkilediğini ifade eder.

Randalla’ya göre bir kelimenin telaffuzunu bilmek, cümle içinde anlamına uygun olarak kullanabilmek, kelimenin gövdesinden ekleri çıkarabilmek ve ondan yeni kelimeler türetebilmek, kelimenin ne anlama geldiğini bilmek kelimenin fonolojik, söz dizimsel, morfolojik ve semantik kapsamlarının öğrenildiğinin göstergesidir (Randall’dan aktaran Demirekin, 2017, s. 26). Buna göre sözcüğün kullanımını bilmek aynı zamanda hangi ortamda, bağlamda, zamanda kullanılması gerektiğini de bilmek demektir. Böylece sözcüğün fonolojik, söz dizimsel, morfolojik ve semantik özellikleri arasında ilişki kurularak sözcük öğretimi yapılmalıdır.

Tablo 1’de gözlükçü kelimesinin dört bilimsel boyutu gösterilmiştir:

Tablo 1

#### Gözlükçü” Kelimesinin Dört Dilbilimsel Boyutu



Sözcük öğretimi dendiğinde akla gelen sadece salt sözcükler değil sözcük grupları, tümce kökleri, kalıplaşmış ifadeler ve bir arada bulunurluk da olmalıdır (Richards ve Rodgers, 2001). Sözcük öğretiminde sözcüğün her boyutunun dikkate alınarak sözcük öğretiminin gerçekleşmesi gerekmektedir.

Bireyin biçim, anlam ve kullanım boyutlarını bildikleri sözcükleri üretimsel ve algısal sözcükler olmak üzere iki ana bölümde değerlendirilmektedir. Üretimsel sözcükler bireyin anlamını bildiği ve günlük hayatında konuşma ve yazma becerisinde sıkça kullanabildiği sözcüklerdir. Algısal sözcükler ise bireyin gördüğünde, duyduğunda

tanıdığı ancak aktif bir şekilde kullanmadığı sözcükleri ifade etmektedir. Algısal sözcükler dinleme ve okuma becerisinde kullanılmaktadır.

Kısa süreli bellekteki bilgiler kodlama ve tekrar gibi zihinsel işlemler sonucunda uzun süreli belleğe geçer. Bu tür zihinsel işlemlerden geçmeyen bilginin bellekte kalış süresi kısıtlı olduğu için unutma olayı gerçekleşir. Sözcük öğretiminde unutma olayını en aza indirgeyerek öğrenmenin gerçekleşmesi önem taşımaktadır. Schmitt (2012) öğrenilen sözcüklerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmanın yollarından birinin yeni öğrenilen kelime ile uzun süreli bellekte depolanmış bir kelime arasında bağ kurmak olduğunu ifade eder. Birbirini çağrıştıran kelimelerin bir arada öğretilmesi depolanan kelimelerin farklı şekillerde eklenerek öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Örneğin cam kelimesinin öğretimi aşamasında bardak, tabak, kır-, kırıl- gibi kelimelerin kullanılması bu sözcüklerin birbiriyle ilişkilendirilmesine ve uzun süreli bellekte yer almasına katkı sağlayacaktır.

Kelime öğrenimi konusundaki çalışmalar dünyada 1990'lı yıllarda başlamıştır. Kelime ediniminin olduğu süreç, bir kelimenin kalıcı öğreniminin nasıl meydana geldiği ve kelime öğretiminde hangi stratejilerin kullanılması gerektiği halen araştırılan konular arasında yer almaktadır. Ülkemizde de bu alanla ilgili yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu konu başlığıyla ilgili çalışmaların (Tanın, 2005; Hasekioğlu, 2009; Aydın, 2015; Erol, 2014; Demirekin, 2017) genellikle öğrencilerin kelimeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları ve ders materyallerinden ne ölçüde yararlandıklarını tespit etmeye yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan literatür taramasında öğrencilerin kelimeleri unutma nedenlerini araştıran bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu bağlamda yapılan bu araştırmada da öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri unutmaları, hatırlayamamaları ve kullanamamaları sorununa çözüm bulmaya yönelik kelime unutma nedenleri ölçeğini hazırlanmıştır.

## **YÖNTEM**

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için kelime unutma nedenlerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Madde yazımı (madde havuzu oluşturma), ilgili literatürün taranmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2013, s. 128). Dolayısıyla araştırmanın temel amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime unutma nedenleri olduğundan öncelikle madde havuzu oluşturmak için ilgili literatür taranmıştır. İlgili literatürün taranması sonucu 45 maddelik öğrencilerin kelime unutma nedenlerine dair bir ölçek havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında uzman olan iki öğretim üyesinin ve İnönü TÖMER'de çalışan iki öğretim görevlisinin görüşüne sunulmuş kimi maddeler için yeniden düzenleme, kimi maddeler için madde havuzundan atma yoluna gidilmiştir. Bu alınan görüşler doğrultusunda 6 madde ölçek havuzundan atılmış; 2 madde yeniden düzenlenmiştir. Sonuç olarak 39 maddeden oluşan kelime unutma



nedenlerine yönelik 5'li likert tipi denemelik ölçek oluşturulmuştur. Öğrencilerin hazırlanan maddeleri anlayamama veya farklı anlam çıkarabilme ihtimaline karşın İnönü Üniversitesi TÖMER'de tesadüfi seçilen dört okutman ve Türkçeyi B1 seviyesinde bilen dört öğrenci ile maddeler yeniden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda denemelik ölçekte maddelerin anlaşılmasına veya olduğundan farklı anlaşılmasına sebep olacak herhangi bir unsura rastlanmadığı tespit edilmiştir.

Ölçek geliştirmek için SPSS 20.0 paket programı seçilmiştir. Ölçeklerin geçerlik çalışması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören B2, C1 seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans(n)	Yüzde (%)
Kız	107	54,9
Erkek	88	45,1

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin 107'si (%54,9) kız, 88'i (%45,1) erkek öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 149'u (%76,4) Suriye uyruklu, 46'sı ise (%23,6) farklı uyruklu milletlerden oluşmaktadır.

## **BULGU VE YORUMLAR**

Aşağıda ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### **Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulgular**

Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ( $p=0.000<0.05$ ) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ( $KMO=0.880>0,60$ ) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %39.195 olan 2 faktör altında toplanmıştır. Faktör yükü düşük olan 8 madde (7,11,14,16,17,22,34,35) çıkartılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 3

## Kelime Unutma Nedenleri Ölçeği Faktör Yapısı

Madde	Boyut	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
<b>Zorluk (Özdeğer=8,143; Açıklanan Varyans=20,186; Alpha=0,893)</b>			
1	Türkçe öğrenirken kaygılandığım için kelimeleri unuturum.	0,762	0,649
2	Ders kitabındaki kelime etkinlikleri uygun olmadığı için kelimeleri unuturum.	0,702	0,588
10	Kendimi ifade ederken çok fazla kaygılandığım için kelimelerin anlamını unuturum.	0,631	0,576
9	Öğretmenin kullandığı teknikler kelimeleri unutmama neden oluyor.	0,630	0,585
4	Dersteki motivasyonum öğrenme düzeyimi etkilediği için kelimeleri unuturum.	0,626	0,541
8	Sınıf içinde kelime etkinliklerine ayrılan zaman yeterli olmadığı için kelimeleri unutuyorum.	0,622	0,573
6	Bulduğum ruh halimden dolayı yeni öğrendiğim kelimeleri unuturum.	0,621	0,528
12	Kelimelerin anlamını karıştırdığım için unuturum.	0,618	0,554
20	Öğrendiğim kelimeleri cümle içinde kullanmadığım zaman kelimeleri unuturum.	0,598	0,592
18	Birden fazla dil bildiğim için Türkçe kelimelerin anlamlarını unuturum.	0,594	0,564
3	Türkçede kelime öğrenme tekniklerini bilmediğim için kelimeleri unuturum.	0,575	0,516
13	Not almadığım kelimeyi unuturum.	0,562	0,546
19	Telaffuzunu söylemekte zorlandığım kelimelerin anlamını unuturum.	0,558	0,531
15	Öğrendiğim kelimeleri ders dışında cümle içinde kullanmadığım için unuturum.	0,548	0,490

5	Türkçe konuşacak bir ortam bulamadığım için kelimeleri unuturum.	0,537	0,500
21	Anlamını zihnimde canlandıramadığım kelimeleri unuturum.	0,522	0,497

---

	<b>İlişkilendirme (Özdeğer=4,007; Alpha=0,880)</b>	<b>Açıklanan</b>	<b>Varyans=19,009;</b>
--	--	------------------	------------------------

---

38	Yanlış bildiğim Türkçe kelimenin doğrusunu öğrendiğimde o kelimeyi unutmam.	0,709	0,616
31	Biriyle Türkçe konuşurken anlamını sorup öğrendiğim kelimeyi unutmam.	0,701	0,641
33	Film izlerken öğrendiğim kelimelerin anlamını unutmam.	0,689	0,578
32	Sınıf içerisinde oynanan oyunlar sayesinde öğrendiğim kelimelerin anlamını unutmam.	0,671	0,590
29	Görsel ve işitsel materyaller kullanarak anlamını öğrendiğim kelimelerin anlamını unutmam.	0,638	0,591
30	Sosyal medya sayesinde öğrendiğim yeni kelimelerin anlamını unutmam.	0,616	0,559
26	Öğrendiğim kelimelerden oluşturduğum sözlükteki kelimelerin anlamını unutmam.	0,609	0,546
25	Görsel medya (televizyon, gazete) yardımıyla öğrendiğim kelimelerin anlamını unutmam.	0,592	0,537
37	Türkçeden anadili (Arapça vb.) sözlüğünden baktığım kelimenin anlamını unutmam.	0,569	0,493
24	Müzik dinlerken anlamını öğrendiğim bir kelimeyi unutmam.	0,552	0,524
23	Sözcüğün cümledeki anlamını tahmin edip öğrendiğim zaman kelimeleri unutmam.	0,543	0,470
28	İnterneti kullanarak öğrendiğim kelimelerin anlamını unutmam.	0,541	0,478
36	Türkçeden Türkçeye sözlükten baktığım kelimenin anlamını unutmam.	0,519	0,514
39	Sosyal medyada kullandığım Türkçe kelimeleri unutmam.	0,513	0,436

---

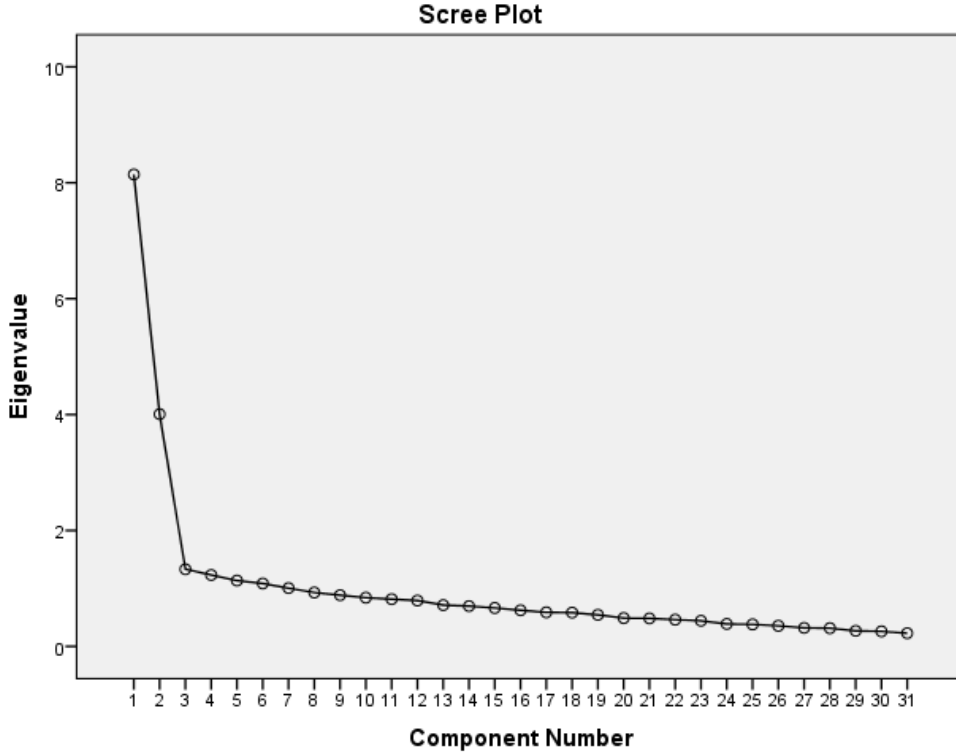
---

27 Yeni kelimeleri öğrenirken eski bildiğim kelimelerle 0,499 0,472  
ilişki kurduğum zaman kelimeyi unutmam.

**Toplam Varyans=%39.195; Genel Güvenirlilik (Alpha)=0.905**

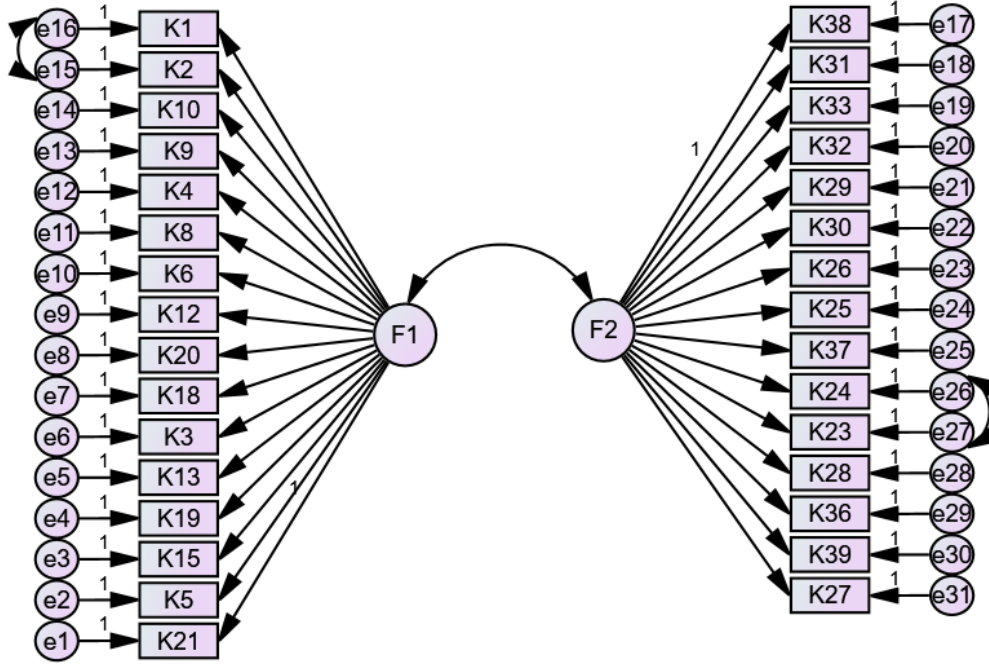
---

Tablo 3'e göre Kelime Unutma Nedenleri Ölçeğinin faktör yapısı verilmiştir. Ölçeğin faktörlerine ait özdeğer saçılım grafiği (scree plot) aşağıda verilmektedir.



Şekil 1. Scree Plot – Saçılım Grafiği

Şekil 1'de yer alan Özdeğer saçılım grafiği incelendiğinde kırılımın ikinci faktörden sonra olduğu görülmektedir. Saçılım grafiği ölçeğin iki faktörlü yapısını olduğunu göstermektedir. Ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi ile belirlenmiş faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğine ait doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram aşağıda verilmektedir.



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

### Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan iki boyutlu yapının geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen bulgular şekil aşağıda verilmektedir.

Tablo 4

Kelime Unutma Nedenleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri

İndeks	Normal Değer*	Kabul Edilebilir Değer**	Kelime Unutma Nedenleri
$\chi^2/sd$	<2	<5	1.51
GFI	>0.95	>0.90	0.91
AGFI	>0.95	>0.90	0.90
CFI	>0.95	>0.90	0.92
RMSEA	<0.05	<0.08	0.05
RMR	<0.05	<0.08	0.08

Kaynaklar: (Şimşek, 2007; Hooper and Mullen 2008; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strickland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Tablo 4'e göre analiz sonuçlarının, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır. Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri ve maddelerin oluşturduğu açıklayıcılık ( $R^2$ ) değerleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 5

Ölçek Faktör Yükleri ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları

Maddeler	Faktörler	B	Std. $\beta$	S.Hata	t	p	$R^2$
K21	<--- F1	0,537	1,000				0,458
K5	<--- F1	0,534	1,087	0,185	5,861	p<0,001	0,426
K15	<--- F1	0,522	0,944	0,163	5,774	p<0,001	0,490
K19	<--- F1	0,569	1,091	0,178	6,124	p<0,001	0,454
K13	<--- F1	0,590	1,172	0,187	6,272	p<0,001	0,429
K3	<--- F1	0,551	1,053	0,176	5,995	p<0,001	0,488
K18	<--- F1	0,608	1,204	0,188	6,397	p<0,001	0,487
K20	<--- F1	0,643	1,263	0,191	6,621	p<0,001	0,531
K12	<--- F1	0,582	1,122	0,181	6,215	p<0,001	0,556
K6	<--- F1	0,554	0,988	0,164	6,016	p<0,001	0,562
K8	<--- F1	0,606	1,107	0,174	6,381	p<0,001	0,597
K4	<--- F1	0,568	1,038	0,170	6,121	p<0,001	0,594
K9	<--- F1	0,624	1,252	0,193	6,498	p<0,001	0,578
K10	<--- F1	0,614	1,175	0,182	6,437	p<0,001	0,681
K2	<--- F1	0,588	1,054	0,169	6,250	p<0,001	0,648
K1	<--- F1	0,653	1,295	0,194	6,679	p<0,001	0,626
K38	<--- F2	0,670	1,000				0,546
K31	<--- F2	0,693	1,084	0,128	8,489	p<0,001	0,577
K33	<--- F2	0,615	0,874	0,114	7,637	p<0,001	0,589
K32	<--- F2	0,627	0,937	0,120	7,776	p<0,001	0,523
K29	<--- F2	0,630	0,912	0,117	7,807	p<0,001	0,567
K30	<--- F2	0,601	0,895	0,119	7,490	p<0,001	0,507

K26	<---	F2	0,597	0,864	0,116	7,439	p<0,001	0,538
K25	<---	F2	0,576	0,831	0,115	7,198	p<0,001	0,613
K37	<---	F2	0,535	0,752	0,112	6,737	p<0,001	0,570
K24	<---	F2	0,537	0,826	0,122	6,747	p<0,001	0,504
K23	<---	F2	0,478	0,724	0,120	6,054	p<0,001	0,548
K28	<---	F2	0,504	0,687	0,108	6,368	p<0,001	0,524
K36	<---	F2	0,538	0,769	0,113	6,773	p<0,001	0,473
K39	<---	F2	0,476	0,700	0,116	6,038	p<0,001	0,485
K27	<---	F2	0,508	0,732	0,114	6,414	p<0,001	0,488

Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, *t* değerlerinin anlamlı ( $p<0,001$ ),  $R^2$  değerlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

Ölçeğin ayırt ediciliğine ilişkin alt %27'lik grup ile üst %27'lik grup arasındaki farka bakılmıştır.

Tablo 6

Ölçek Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları

Gruplar	Alt %27		Üst %27		<i>t</i>	<i>p</i>
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Zorluk	2,080	0,495	3,442	0,509	-14,098	<b>0,000</b>
İlişkilendirme	2,226	0,613	3,586	0,428	-13,372	<b>0,000</b>

Tablo 6'ya göre ölçek puanları üst %27 ile alt %27 grupları arasında anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Bu sonuçlara göre ölçeğin farklılıkları ayırt edecek hassas ölçüm yaptığı saptanmıştır.

### Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin genel güvenirligi  $\alpha=0.905$  olarak çok yüksek bulunmuştur. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre ölçeğin geçerli ve

güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

## SONUÇ

Literatür taraması yapıldığında kelime unutma nedenleri konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu makalenin ilk olduğu söylenebilir. Bu çalışmada iki boyuttan oluşan 31 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kelime unutma nedenlerini ölçmek amacıyla hazırlanan bu ölçeğin birinci boyutu “zorluk”, ikinci alt boyutu ise “unutmak” olarak adlandırılmıştır. Bu iki boyutun (faktörlerin) açıkladığı toplam varyans %39.195'tir. Maddelerin faktör yükleri 0.762 ile 0.499 arasındadır. Yapılan t testi sonucunda maddelerin tamamının ayırt edicilik gücüne sahip olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler modelin doğrulandığını göstermektedir. 0.905, ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı olarak hesaplanmıştır. Birinci alt boyutta toplanan maddeler incelendiğinde ilk olarak öğrencinin kelime öğrenirken zorlandığı ve karşılaştığı sorunlara ilişkin maddeler; ikinci alt boyutta ise öğrencilerin kelimeleri ilişkilendirerek öğrenecekleri maddelerin toplandığı görülmektedir.

Ateş ve Sis (2016), Türkçe öğrenen yabancıların kelime bilgisini ölçmek için kelime ölçeği uyarlama çalışması yapmışlardır. Biçer ve Polatcan (2015), çalışmalarında Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini dil düzeylerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Dil seviyesinin kelime öğrenme stratejisi kullanımları arasında önemli bir fark gözlemlenmiştir. Ayrıca C1 düzeyindeki öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri puanının diğer dil düzeyine göre düşük olduğu belirlenmiştir.

De Groot (2006), yabancı dil öğreniminde farklı uyaranların ve fon müziğinin kelime öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda özellikle fon müziğinin güncel etkileri umut vericidir. Öğrenmede ilgili faktörleri (örneğin, beyin uyarılma eşiklerinin rolü, müzik tercihinin etkileri, müzik tarzları ve bunların var olup olmadığı) haritalandıracak çalışmalara duyulan ihtiyaç ortaya çıkmıştır.

Storm, Angello ve Bjork (2011), “Remote Associates Test”i kullanarak yaratıcı problem çözme etkinliklerini ve kelime öğrenme becerilerini inceledi. 3 ipucu kelime ile ortak bağ kurmanın ilgili kelime ve çağrışımların unutulmasına neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Problem çözme kaynaklı unutma etkisi bu çalışmanın önemli bir sonucudur. Sonuçlar ayrıca yaratıcı problem çözmede saplantının üstesinden gelmede unutmanın rolüne de işaret ediyor.

Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları, bu sorunlara yönelik çözüm yollarını ve Türkçeyi ne sıklıkta ve hangi koşullarda kullandıklarını incelemiştir. Kelime öğrenememek, Türkçe kelimeleri unutmak, uygun sözlük bulamamak gibi sebepler bulmuşlardır.



Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime, kelime grupları ve cümlelerin öğretimi önemlidir. Bu açıdan öğrencilerin seviyesine uygun etkinliklerle bir araya getirilmesi gerekmektedir. Öğretmenin ve öğrencinin temel materyali olan ders kitaplarında kelime öğretimi için doğru etkinliklerin olması önemlidir. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kitaplarında kelime dağarcığını zenginleştirecek etkinliklere yer verilmelidir. Ancak her zaman kelime öğretimi değil, Türkçeyi Türk dili yapan atasözleri, deyimler, kelime grupları, argo kelimeler gibi kelime öğelerine kitaplarda yer verilmektedir. Tüm bu etkinlikler yabancı öğrencilerin kelimeleri daha çok hatırlamalarına katkı sağlayabilir.

Yapılan analizler sonucunda iki boyuttan oluşan 31 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime unutmaya nedenlerini ölçmeye yönelik hazırlanan bu ölçeğin ilk boyutu "zorluk" ikinci alt boyutu "unutma" olarak adlandırılmıştır. Bu iki boyutun(faktörün) açıkladıkları toplam varyans %39,195'tir.Maddelerin faktör yükleri 0,762 ile 0,499 değerleri arasındadır. Yapılan t-testi sonucunda maddelerin tümünün ayırt etme gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler modelin doğrulandığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,905 olarak hesaplanmıştır. Birinci alt boyutta toplanan maddeler incelendiğinde öncelikle öğrencinin kelime öğrenirken zorlandığı ve karşılaştığı sorunlara yönelik maddelerin; ikinci alt boyutta ise öğrencilerin kelimeleri ilişkilendirerek öğrenmesine yönelik maddelerin toplandığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelimelerin, kelime gruplarının, cümlelerin öğretimi önemlidir. Temel seviyeden itibaren öğretimine başlanabilir. Bu bakımdan seviyeye uygun etkinliklerle öğrencileri buluşturmak gerekir. Öğretmenin ve öğrencinin temel materyali olan ders kitaplarında kelime öğretimi için doğru etkinliklerin olması bu bakımdan önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kitaplarında söz varlığını zenginleştiren etkinliklerin bulunması gereklidir. Fakat her zaman kelime öğretimi değil, atasözü, deyim, kelime grupları, argo kelimeler gibi Türkçeyi Türkçe yapan söz varlıklarının da kitaplarda yer bulması elzemdir. Bütün bu etkinlikler yabancı öğrencilerin kelimeleri daha fazla hatırlamasına katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak yabancı dil öğretiminde kelimeler, bireylerin kendilerini ifade etmeleri açısından önemlidir. 31 madde ve iki alt boyuttan oluşan Kelime Unutma Sebepleri Ölçeği rasyonel ve otantiktir. Bu açıdan yabancı uyruklu öğrencilerin kelime unutmaya nedenlerinin araştırıldığı bu ölçek literatüre katkı sağlayacaktır. Bu ölçek Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere seviyelerine uygun olarak uygulanabilir. Ayrıca araştırmacılara bir başka öneri de kelime unutmaya nedenleri ile öğrencilerin farklı becerileri arasında ilişki kurabilmeleridir.

## KAYNAKÇA

- Ateş, A. ve Sis, N. (2016). İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Kelime Bilgisi Ölçeği Uyarlaması. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 95-106.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 811-828.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- De Groot, A. M. B. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 56(3), 463-506. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00374>.
- Demirekin, M. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erer, N. G. (2011). *Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı.
- Erol, F., H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Kant, I., (1984). *Answer to the Question: What is Enlightenment?*. Selected Articles. Remzi Publishing House.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Nobel Yayınevi.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). *Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi*. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Payne, D. A. ve McGee-Brown, M. J. (1994). *Designing educational project and program evaluations: A practical overview based on research and experience*.

- Schmitt, N. (2012). *Vocabulary in Language Teaching*. The United States of America: Cambridge University Press.
- Storm, B. C., Angello, G. ve Bjork, E. L. (2011). Thinking can cause forgetting: Memory dynamics in creative problem solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(5), 1287-1293. <https://doi.org/10.1037/a0023921>.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. A. (2004). *Beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Taylor & Francis, s.1-8.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Inc. Boston.
- Tanın, R. (2005), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Sözcük Öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Uğur, F. ve Azizoğlu N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Problems encountered by Syrian immigrants while learning Turkish as a foreign language and solution suggestions. *Ahi Evran University Journal of Social Sciences Institute*, 4(2), 134-149.
- Waltz C. F., Strickland O. L. ve Lenz E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. New York: Springer Publishing Company.
- Wang J. ve Wang X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus: methods and applications*. West Sussex: John Wiley & Sons.

## EK1. Kelime Unutma Nedenleri Ölçeği

---

1. Türkçe öğrenirken kaygılandığım için kelimeleri unuturum.
  2. Ders kitabındaki kelime etkinlikleri uygun olmadığı için kelimeleri unuturum.
  3. Kendimi ifade ederken çok fazla kaygılandığım için kelimelerin anlamını unuturum.
  4. Öğretmenin kullandığı teknikler kelimeleri unutmama neden oluyor.
  5. Dersteki motivasyonum öğrenme düzeyimi etkilediği için kelimeleri unuturum.
  6. Türkçede kelime öğrenme tekniklerini bilmediğim için kelimeleri unuturum.
  7. Bulduğum ruh halimden dolayı yeni öğrendiğim kelimeleri unuturum
  8. Sınıf içinde kelime etkinliklerine ayrılan zaman yeterli olmadığı için kelimeleri unutuyorum.
  9. Kelimelerin anlamını karıştırdığım için unuturum.
  10. Öğrendiğim kelimeleri cümle içinde kullanmadığım zaman kelimeleri unuturum.
  11. Birden fazla dil bildiğim için Türkçe kelimelerin anlamlarını unuturum.
  12. Not almadığım kelimeyi unuturum.
  13. Telaffuzunu söylemekte zorlandığım kelimelerin anlamını unuturum.
  14. Öğrendiğim kelimeleri ders dışında cümle içinde kullanmadığım için unuturum.
  15. Türkçe konuşacak bir ortam bulamadığım için kelimeleri unuturum.
  16. Anlamını zihnimde canlandıramadığım kelimeleri unuturum.
  17. Yanlış bildiğim Türkçe kelimenin doğrusunu öğrendiğimde o kelimeyi unutmam.
  18. Biriyle Türkçe konuşurken anlamını sorup öğrendiğim kelimeyi unutmam.
  19. Film izlerken öğrendiğim kelimelerin anlamını unutmam.
  20. Sınıf içerisinde oynanan oyunlar sayesinde öğrendiğim kelimelerin anlamını unutmam.
  21. Görsel ve işitsel materyaller kullanarak anlamını öğrendiğim kelimelerin anlamını unutmam.
  22. Sosyal medya sayesinde öğrendiğim yeni kelimelerin anlamını unutmam.
  23. Öğrendiğim kelimelerden oluşturduğum sözlükteki kelimelerin anlamını unutmam.
  24. Görsel medya (televizyon, gazete) yardımıyla öğrendiğim kelimelerin anlamını unutmam.
  25. Türkçeden anadili (Arapça vb.) sözlüğünden baktığım kelimenin anlamını unutmam.
  26. Müzik dinlerken anlamını öğrendiğim bir kelimeyi unutmam.
  27. Sözcüğün cümledeki anlamını tahmin edip öğrendiğim zaman kelimeleri unutmam.
  28. İnterneti kullanarak öğrendiğim kelimelerin anlamını unutmam.
  29. Türkçeden Türkçeye sözlükten baktığım kelimenin anlamını unutmam.
  30. Sosyal medyada kullandığım Türkçe kelimeleri unutmam.
  31. Yeni kelimeleri öğrenirken eski bildiğim kelimelerle ilişki kurduğum zaman kelimeyi unutmam.
-

# YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR AKTARICISI OLARAK ÂŞIK TARZI DESTANLAR

Recep TEK\*

## Özet

Günümüzde insanlar çeşitli nedenlerle yabancı bir dil öğrenmektedirler. Bu çerçevede bir dünya dili olan Türkçe de geçmişten bugüne farklı milletlerin fertleri tarafından öğrenilmek istenen bir dil olmuştur. Yabancılara Türkçe öğretim çalışmalarına bakıldığında birbirinden farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde kültürün öneminin ortaya çıkmasıyla dil yapıları iletişimsel bir gereksinimden doğdukları ve bağlam içerisinde işlev kazandıkları için dil yapılarının birbirinden kopuk ezber ifadeler biçiminde değil de bir bağlam içerisinde verilmesi benimsenmiştir. Zira yabancı dil öğretiminde amaç yalnızca dil yetisini geliştirmek değil; aynı zamanda iletişimsel yetiyi de geliştiren kültürel yetiyi kazandırmaktır. Dil öğretiminin özellikle de kültür aktarımının gerçekleştirilmesi, bunun bir bağlam içerisinde sunulmasını, bu ise dilin kültürel boyutunun ağırlık kazandığı metinlerden hareket edilmesini zorunlu kılmıştır. Zira bu amaca hizmet eden en önemli öğretim kaynağı metinlerdir. Metinler ise kurma ve özgün metinler şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Bu sınıflandırmada özgün metinler içerisinde yer alan şiir, masal, hikâye, roman, tiyatro gibi yazınsal metinler, edebî niteliğe haiz sanat ürünleridir. Bunların dil öğretimi ve kültür aktarımında önemli bir yeri vardır ve bu bağlamda zengin bir kaynak niteliğindedir. Şiir, bu edebî metinler içerisinde kısa ve öz olması, sözcüklerin taşıdığı anlam değerleri, dilin estetik yönünü ortaya koyması, vurgu, kafiye, redif, ölçü gibi hususiyetleriyle okumayı olumlu yönde etkilemesi, okuma hızını arttırması, dilde akıcılığı sağlaması ve ait olduğu toplumun kültürel değerlerini taşıması, duygu ve düşüncelerini yansıtması bakımından mühim bir yere sahiptir. Bu bağlamda değerlendirilebilecek “Âşık tarzı destanlar”, yabancılara Türkçe öğretiminde ve özellikle Türkçeyi öğretirken Türk kültürünün aktarılmasında kullanılacak metinlerdir. Hemen hemen her konunun işlendiği, anlatımın hikâye etme esasına dayandığı, genellikle didaktik bir hüviyet taşıyan daha çok on birli hece ölçüsüyle ve koşma kafiye düzeniyle yazılan, dörtlük sayısı 3 ila 150-160 dörtlük arasında değişen bu destanlar, Türk kültürünün muhtelif hususiyetlerini barındırması bakımından çok değerlidir. Dil öğrenmek demek aynı zamanda bir milletin kültürünü de öğrenmek olduğuna göre yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında âşıklar tarafından kaleme alınmış bu destanlar içinden özellikle aile, evlilik, komşuluk, dinî, milli bayramlar ve mevsimsel kutlamalar, esnaf ve meslekler, şehirler, giyim-kuşam, yiyecek ve içecekler ile dinî ve

\* Doç., Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, tekrecep@hotmail.com

ahlâkî hayatı konu alan destanlara yer verilebilir ve bu metinlerle ilgili hazırlanacak etkinlik çalışmalarıyla dil öğretimi ve kültür aktarımı gerçekleştirilebilir. Bu metinler kullanılırken destanın tamamı yerine öğrencilerin dil seviyesine ve günümüz Türkçesine uygun kavram ve sözcükleri ihtiva eden dörtlükler seçilmeli ve bu metinler B2, C1 ve C2 düzeyindeki öğrenciler için kullanılmalıdır. Bildiride, yabancılara Türkçe öğretirken aynı zamanda kültür aktarımının da gerçekleştirilebileceği bu destanlardan bahsedilecek ve örnekler verilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Halkbilimi, Yabancılara Türkçe öğretimi, dil-kültür, şiir, âşık tarzı destanlar.

## GİRİŞ

Günümüzde insanlar dini, ticari, siyasi sebepler, farklı kültür ve dilleri tanımak, bilgi ve kültür alışverişinde bulunmak gibi pek çok nedenle yabancı bir dil öğrenmektedirler. Bu çerçevede bir dünya dili olan Türkçe de geçmişten bugüne farklı milletlerin fertleri tarafından öğrenilmek istenen bir dil olmuştur.

Yabancı dil öğretim çalışmalarına bakıldığında birbirinden farklı yöntemlerin uygulandığı görülmektedir (Aykaç, 2015, s. 161). Dilde yapıdan çok iletişimin önem kazanmasıyla seksenli yıllarda kültürlerarası iletişim kavramı çerçevesinde yeni bir aşama olarak kültür kuramı geliştirilmiştir. Buna göre iki farklı kültürün karşı karşıya geldiği her yabancı dil dersi kültürlerarası bir diyalog olarak görülmüştür (Asutay, 2003, s. 27).

Yabancı dil öğretiminde kültürün öneminin ortaya çıkmasıyla dil yapıları iletişimsel bir gereksinimden doğdukları ve bağlam içerisinde işlev kazandıkları için dil yapılarının birbirinden kopuk ezber ifadeler biçiminde değil de bir bağlam içerisinde verilmesi benimsenmiştir. Çünkü yabancı dil öğretiminde amaç, yalnızca dil yetisini geliştirmek değil; aynı zamanda iletişimsel yetiyi de geliştiren kültürel yetiyi kazandırmaktır (Akkaya, 2013, s. 179; Polat ve Dilidüzgün, 2015, s. 819). Dil öğretimi bir kültürleşme sürecidir (Kalfa, 2013, s. 167) ve dil, kültürün önemli bir parçası olduğu gibi aynı zamanda onun aktarıcısıdır (Köse, 2005, s. 169; Bölükbaş ve Keskin, 2010, s. 222). Modern dil öğretim yaklaşımlarında, dil öğretiminin yanında o dili kullanan insanların kültürünün de öğretiminin başarıya ulaşmada önemli olduğu belirtilmektedir (Barın, 2011, s. 212). Bu sebeple yabancı bir dil öğretilirken kültür unsurlarının aktarımı, ilgili dili öğrenen bireylerin o dilin düşünce dünyasına girmelerini sağladığı gibi öğrenmeyi kolaylaştırıp onu ilgi çekici ve zevkli hale getirmektedir (Kalfa, 2013, s. 167, 169).

Dil öğretiminin özellikle de kültür aktarımının gerçekleştirilmesi, bunun bir bağlam içerisinde sunulmasını, bu ise dilin kültürel boyutunun ağırlık kazandığı metinlerden hareket edilmesini zorunlu kılmıştır. Zira bu amaca hizmet eden en önemli öğretim kaynağı metinlerdir (Polat ve Dilidüzgün, 2015, s. 819). Metin, anlam ve mantık açısından bir bütünlük içinde olan, bildirişim görevine sahip, cümle ve cümle

değerindeki birimlerden oluşan dilsel bir yapıdır (Bölükbaş ve Keskin, 2010, s. 229). Metin, dille farklı düzeylerde iletişim kurma ve dili somutlaştırma aracıdır. Dil, seslerden; metin ise harf, hece, kelime, cümle ve paragraftan oluşmaktadır. Harften paragrafa kadar dil öğelerinin her biri metnin anlam bütünlüğüne hizmet etmekte, metnin tamamıyla birlikte bir anlam ve değer kazanmaktadır. Bu nedenle cümlelerde daha çok biçimsel, metinlerde ise anlamsal nitelik öne çıkmaktadır (Güneş, 2013, s. 2).

Yabancılara Türkçe öğretiminde metin seçimi büyük önem taşımaktadır. Metinlerin seçimi ise dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerine<sup>1</sup> göre farklılıklar göstermektedir (Güneş, 2013, s. 3). Öğrencilerin dil becerileri ile zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir yere sahip (Güneş, 2013, s. 2) olan metinlerden hareket edildiğinde dil öğretimindeki konuşma, yazma, okuma ve dinleme gibi dört temel beceriden özellikle okuma ve dinleme ön plana çıkmaktadır. Zira okuma ve dinleme becerilerinde bir metne bağlı olma ve bir metinden hareket etme unsurları söz konusu olmaktadır (Kalfa, 2013, s. 169).

Kültür aktarımında uygun metinlerin seçilmesi yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü metinler, kültür aktarımının gerçekleşmesine vesile olacak en önemli araçtır. Okuyarak ve dinleyerek dil öğrenimi sağlanırken aynı zamanda kültürlenme ve kültür aktarımı da gerçekleşmiş olmaktadır. Dolayısıyla metinler aracılığıyla okuma ve dinleme, kültürlenme ve kültürel aktarım sürecinin temelini teşkil etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kültür karşılaştırmalarına imkân veren metinleri kullanmak, öğrencinin dil bilgisi bilgi ve becerisinin gelişmesinin yanı sıra kişisel deneyimlerinin artmasına, değişik bakış açıları kazanmasına, bilgi düzeyinin yükselmesine ve kendi koşullarını başka ülkelerin koşullarıyla karşılaştırmasına imkân sağlar (Tapan, 1989: 187).

Dil öğretimi açısından büyük bir öneme sahip olan metinler, kurma ve özgün metinler şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır (Polat ve Dilidüzgün, 2015, s. 819). Bu sınıflandırmada özgün metinler içerisinde yer alan şiir, masal, efsane, fıkra, hikâye, roman, tiyatro gibi yazınsal metinler, edebî niteliğe haiz sanat ürünleridir. Bunların dil öğretimi ve kültür aktarımında önemli bir yeri vardır ve bu bağlamda zengin bir kaynak niteliğindedir.

Bu edebî metinler içerisinde şiir, kısa ve öz olması, sözcüklerin taşıdığı anlam değerleri, dilin estetik yönünü ortaya koyması, vurgu, kafiye, redif, ölçü gibi hususiyetleriyle okumayı olumlu yönde etkilemesi, okuma hızını arttırması, dilde akıcılığı sağlaması ve ait olduğu toplumun kültürel değerlerini taşıması, duygu ve düşüncelerini yansıtması bakımından mühim bir yere sahiptir.

## **Âşık Tarzı Destanlar**

---

<sup>1</sup> Dil öğretiminde kullanılan bu yaklaşım ve yöntemler için bkz. Güneş, 2013, s. 3.

Genellikle 11 ve 8 heceli koşma, çok az bir kısmı mâni ve pek nadir olarak da divani şeklindeki örneklerine rastlanılan, dörtlük sayısı 5 ila 150-160 arasında değişen, konu sınırlaması olmaksızın aşık tarafından destan yapmaya değer bulunan bir hadiseyi, bir cismi veya kavramı hikâye ederek anlatan ve sözlü kültür ortamında, aşığın ele aldığı konuyu anlatım tutumuna bağlı olarak geleneksel aşık havaları eşliğinde icra ettiği nazım türüne âşık tarzı destan denilmektedir (Çobanoğlu, 2000, s. 3).

Âşıklar, tarihi süreç içerisinde toplumun gören gözü, işiten kulağı olmuşlar ve ibda ettikleri ürünlerle toplumun sözcülüğünü üstlenmişlerdir. Onlar, çeşitli vesilelerle vücuda getirdikleri destanlarda birtakım olay, olgu ve durumlarla ilgili olarak kendileriyle birlikte toplumun duygu ve düşüncelerini, kanaat ve inancını ortaya koymuşlardır.

Âşık tarzı destanlarda konu sınırlamamasının olmaması, tahkiye edilebilecek ve destan yapmaya elverişli olan her şeyin işlenebilmesi, Türk kültürüne ait birçok unsurun destan metinleri içerisinde yer almasına vesile olmuştur. Dolayısıyla âşık tarzı destanlar, Türk kültürü açısından bir hazine, zengin bir kaynak durumundadır. Özelde yöre kültürleri genelde de Türk kültürü için bir vesika değeri taşıyan bu edebi ürünler, genel olarak dillerinin de sadeliği, temizliği ve berraklığı ile Türk kültürünün çeşitli yönleriyle tanıtılmasında ve aktarılmasında kullanılabilir değerli metinlerdir. Bu bağlamda, âşıklar tarafından söylenmiş olan ve zengin bir kültürel içeriğe sahip olan sosyal, kültürel, iktisadi ve dini-ahlaki hayatla ilgili destanlar ile sosyo-kültürel çevreyle alakalı destanlar yabancılara Türkçe öğretiminde ve Türk kültürünün aktarılmasında yararlanılabilecek önemli metinler arasındadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek âşık tarzı destanlara şu örnekler verilebilir<sup>2</sup>:

### **Sosyal Hayatla İlgili Destanlar**

#### ***Aile Kurumuyla İlgili Destanlar***

Bu destanlarda anne ve babaların çocuklarıyla olan ilişkileri, çocukları için yapmaları gerekenler, anne ve baba hakkı, anne ve babaların çocuklarından beklentileri üzerinde durulur. Aşağıdaki dörtlükleri verilen destan bu konuya örnek olarak kullanılabilir.

Soğuktan, ısıdan seni sakınan

Uzanıp her gün sana bakınan

Çiğneyip lokmanın ağzına sokan

Cümle bunu iden ana değil mi?

Hasta olsan uyku haram gözüne

---

<sup>2</sup> Başlıkların belirlenmesinde, Özkul Çobanoğlu'nun Âşık Tarzı Kültür Geleneği ve Destan Türü adlı çalışmasında yer alan tasniften yararlanılmıştır.



Sana kıymaz, kıyar kendi özüne

Niye incindin anayın sözüne

Senin ayıbın silen anan değil mi? (Gülcan, 1991, s. 53).

### ***Evlilik Kurumuyla İlgili Destanlar***

Evlenilecek kız ve erkekte aranılacak nitelikler, düğün töreni ve bu tören esnasında gerçekleştirilen yarışmalar, eğlenceler, kesilen kurbanlar, yenilen yemekler, gelin-kaynana ve karı-koca ilişkileriyle ilgili hususlar vb. bu destanlarda konu edilir. Aşağıda verilen dörtlüklerin yer aldığı destanlardan bu çerçevede yararlanılabilir.

Evladı olanlar elbet kız arar

Bilmediği kıza dünür mü salar

Bir hafta geçmeden sahibin dalar

İt midir tazı mıdır bilinmez imiş (Kasır, 1999, s. 199).

Eğer kız alırsan temelini ara

Harç etmeyin sakının boş yere para

Gelince çıkarır yüzünü kara

İbtida varınca anasına bak

...

Bir yâri olanlar sözümü dinleyin

Asla muhabbetten geri kalmayın

Nasihatim olsun iki almayın

İşler akça gibi faydasına bak (Gülcan, 1991, s. 51-52).

Ara aslın, her bir murdarı alma

Akranın bul, senden yukarı alma

Ergenlik bir olur, dul kadın alma

Akran arasında züldür insane

Zevk ü sefâ nedir gözlerin görsün

O seni sevdikçe sen de seversin

Kız oğlan kız al ki tek seni bilsin  
Őükr etsin verdiğin nimet ü nâne (Alangu, 2020, s. 335)

Duvar dibinde kazık  
Kaynanam öldü yazık  
Öldüğüne yanmam da  
Giden oduna yazık (Kaya, 2000, s. 349).

Cehiz getirmeye geldi develer  
Böyle hayır işe her dem iveler  
Bu dernekte ganileri severler  
Ederler fakiri ayak türabı  
...  
Perşembe günü koçu geldi eğlendi  
Tertip riayetin âlem beğendi  
Girince gerdeğe ol beyefendi  
Hiç kalmaz kararı açar nikabı (Çatak, 1992, s. 390).

### ***Komşuluk İlişkileriyle İlgili Destanlar***

Kültürümüzde önemli bir yeri olan komşuluğu, komşuluk ilişkilerini ve bu ilişkilerin ehemmiyetini ve güzelliğini anlatan destanlardır.

Sinemde hasretlik var katar katar  
Dedem dedenizle bu köyde yatar  
Virane yurdumda baykuşlar öter  
Siz varsız kalbimde gülüm komşular (Köseoğlu, 1976, s. 7752).

Bâkî komşuların gönlün ele al  
Kazandır hem kazan yüzlerinden mal  
Hem ettir hem eyle hakların helal  
Eyliğin etsinler onlar şehâdet (Kasır, 1999, s. 206).

Bu örnek dörtlüklerin yer aldđđı destanların tamamı ya da seçilecek dörtlükler yabancılara Türkçe ğretimi kitaplarında yer alabilir.

### **Kültürel Hayatla İlgili Destanlar**

#### ***Nevruz ve Hıdırellez Destanları***

Mart ayının 21. günü kutlanan Nevruz bayramı ile mayıs ayının 6. günü kutlanan Hıdırellez bayramı ile ilgili olarak yazılan ve yapılan Őenlikleri, baharın gelmesiyle duyulan sevinci, Hızır-İlyas kültünü konu edinen destanlardır (obanođđlu, 2000, s. 61).  
Bu çerçevede,

ığdemle menevŐe bir nice eyym

Soğuk korkusundan sürmedi ahkm

TeŐrifine hasret çekerken encm

Nevrz sultanın geldi haberi

...

KuŐattı dünyayı türlü iekler

Hasrette kaldılar cümle melekler

Hasretin çektiğim sivrisinekler

Takmış takıŐtırmıŐ geldi cümlesi (Esen, 1991, s. 226-232).

Bir yeŐil çayırılık havuz başında

Âlem de koŐuyor Hızır peŐinde

Ela gözlerinde kalem kaŐında

Görünce kaŐların aklımız ŐaŐtı

...

Hızır İlyas günü safalı aylar

Aladdin'e çıkmış bayanlar baylar

Yelesi, kuyruğu kırkılmıŐ taylar

Yayılp ayırdı çeŐmeden iti (Yakıcı, 1991, s. 22-23).

drtlklerini içeren destanlar örnek metinler olarak kullanılabilir.

#### ***Dini Bayram Kutlamalarına Dair Destanlar***

Genel olarak dini bayramların özelliklerini ve faziletlerini dile getiren destanlardır (Çobanoğlu, 2000, s. 61). Bu konuda aşağıda dörtlükleri verilen destandan yararlanılabilir.

Bugüne diyorlar Kurban Bayramı  
Hacılar murada yettiği gündü  
Seksen bin ehtacı<sup>3</sup> doksan bin hacı  
Alıp Arafat'a gittiği gündü

Bir gece düşünde emretti Celil  
Kâğıdı kalemi alıptı delil  
Arafat dağında İbrahim, Halil  
İsmail'i kurban ettiği gündü (Aslan, 2007, s. 227).

### ***Ulusal Bayram Destanları***

Milletimiz açısından milli bir anlama ve değere sahip, mutluluk, sevinç ve gurur kaynağı olan günlerde çeşitli şenlik, eğlence ve gösterilerle kutlanan bayramları konu alan destanlardır. Aşağıdaki dörtlükler bu hususta kullanılabilecek metinlerdendir.

On dokuz Mayıs yetişti  
Güven size Türk gençliği  
Atatürk Samsun'a çıktı  
Hayran size Türk gençliği (Aslan, 1978, s. 231-232).

30 Ağustos dinle destandan  
Ne mutlu Türk'üm de bu yana seyret  
Vatandaş bayramı kutlula candan  
Tarih yaylasından cihanı seyret (Aslan, 1978, s. 249).

### **Ekonomik Hayatla İlgili Destanlar**

#### ***Esnaf Destanları***

Âşıkların genellikle âşıklık mesleğini yüceltmek için kurmaca olarak çeşitli mesleklere girdikten sonra bütün bu mesleklerin kendilerince kötü olan taraflarını göz önünde

---

<sup>3</sup> Gereksinli, muhtaç.

bulundurarak terk edişlerini ve nihayetinde şairlikte karar kılışlarını konu edinen destanlardır (Çobanoğlu, 2000, s. 64). Bu destanlar, sosyo-ekonomik hayatımızdaki meslekler ve çeşitli meslekleri icra ederken dikkat edilmesi gereken noktaları mizahi bir bakış açısıyla aktarması bakımında ehemmiyet arz etmektedir. Aşağıdaki dörtlükleri verilen destan metinleri yararlanılabilecek kaynaklardır.

Çiftçi oldum öküzleri öldürdüm  
Berber oldum müşteriye yıldırdım  
Bekçi oldum inşaatı çaldırdım  
Hâlâ bir baltaya sap olamadım.

...

Lokantacı oldum yemek pişirdim  
Deterjanı tencereye düşürdüm  
Müşteriyi balon gibi şişirdim  
Hâlâ bir baltaya sap olamadım (Kaya, 2019, s. 27).

Esnaf oldum türlü türlü mal sattım  
Her işime mutlak bir hile kattım  
Endazeyi, ölçeği hep kısa tuttım  
Esnaf oldum ama adam olamadım

...

Şoför oldum alkol aldım hız yaptım  
Bir kadına iki çocuğa çarptım  
Yaralı bıraktım oradan saptım  
Şoför oldum ama adam olamadım (Kaya, 2019, s. 29).

Terzi olsam iğnesini tutamam  
Halac olsam her dem pamuk atamam  
Attar olsam ufak tefek satamam  
Bezirgan olmaya yoktur liyakat (Gülcan, 1991, s. 93).

## ***Meslek Destanları***

Ele aldığı mesleği ya da meslekleri, esnaf destanlarında olduğu gibi tamamıyla eleştirmek ve kötülemek yerine aşığın daha çok objektif bir bakış açısıyla mesleği/meslekleri övdüğü veya yerdiği destanlardır (Çobanoğlu, 2000, s. 64). Bu destanlar, kültürümüzdeki mesleklerin tanıtımı ve kavratılması bakımında önem taşımaktadır. Aşağıdaki dörtlükleri verilen destan metinleri bu çerçevede yararlanılabilecek kaynaklardır.

Demirci kardeşin canına minnet  
Aldığı hep helal çektiği zahmet  
Her bir yaydığında bellidir kıymet  
Herkes bilir alır gelir bu yana

Çilingir, kuyumcu sözünü ağlar  
Sözün bağlar ama ciğerin dağlar  
Onlardan şey alan on beş gün ağlar  
Sızıltısı çıkar hep asumana (Aslan, 1978, s. 137)

## **Dinî ve Ahlâkî Hayatla İlgili Destanlar**

### ***Toplumsal Genel Ahlâk Felsefesiyle İlgili Destanlar***

Özellikle atasözlerinde ifade edilen toplumun sosyal normlarını ve bunlara dayalı kabullerin, inançların, pratik ve stero tiplerin konu edildiği ve genellikle atasözlerinin yapı malzemesi olarak kullanıldığı destanlardır. Bu tarz destanlar, toplumun genel ahlâk felsefesinin atasözü haline gelmiş kurallarını destan içinde aktararak kişilere öğüt vermeyi ve söz konusu hususlara uymayı amaçlar (Çobanoğlu, 2000, s. 71). Aşağıdaki dörtlükleri ihtiva eden destanlar, bu amaçla yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında kullanılabilir.

Hayr işlersen sana ol döner gelir  
Derler yük altında bir eşek kalır  
İyilik yap suya sal ol yerin bulur  
Balık bilmez ise bilir Yezdan'ı  
...  
Başa çıkan bir gün yere serilir  
Her kişi öz ettiğinden sorulur  
Su destisi su yolunda kırılır

Koç yiğidin körü gavga meydanı (Dilçin, 2000, s. 11-12).

Ulu bir Allah'tır kibir kin tutma

Fena sözü asla deme işitme

Cihanda kötünün ettiğın etme

Kişi ettiğinden kendi utana (Dilçin, 2000, s. 15).

Kimsenin aybını gözetme ey yar

Sen heman gayret et postunu kurtar

Her koyunu bacağından asarlar

Nene lazım fılan falan demişler (Dilçin, 2000, s. 29).

Kendinden küçükten alma hiç öğüt

Kendinden zayıfa uymaz koç yiğit

Ürümese kurda sürüde bir it

Ana hoş biberli yal olur mu ya (Dilçin, 2000, s. 92).

Muhanetin çeşmesinden su içme

Çaydan geç namerdin köprüsün geçme

Olur olmaza sırrın açma

Her yerde gizli sır aşikâr olmaz (Dilçin, 2000, s. 106).

### **Sosyo-Kültürel Çevrenin Güzellikleriyle İlgili Destanlar**

#### ***Şehir, Kasaba, Köy Destanları***

Şehir, kasaba ve köylerin doğal ve kültürel güzelliklerini anlatan destanlardır. Bu tür destanlarda, destana konu olan yerleşim yerinin coğrafi özellikleriyle, orada yaşayan insanların huyları, yaptıkları işlerle yörenin geçmişi işlenir (Çobanoğlu, 2000, s. 82).  
Örneğin,

Çıktım Alâeddin'i seyran eyledim

Ne güzeldir bahçeleri Konya'nın

Gezdim etrafını devran eyledim

Çok âlimdir hocaları Konya'nın

...

Bahçesi var Alâeddin yukarı

Çayırbağı, çeşmeleri, akarı

Helvacısı güzel helva çıkarı

Her işleri temiz olur Konya'nın (Alptekin, 2010, s. 21-22).

Küre'nin madeni ilginç mi ilginç

Taşköprü sarımsak Tosya'da pirinç

Kendirine paha biçilir mi hiç

Umutlar yazadır Kastamonu'da (Âşık Kemalî Bülbül, 1990, s. 8).

dörtlüklerinin yer aldığı destanlardan bu bağlamda yararlanılabilir.

### ***Yiyecek ve İçeceklere Dair Destanlar***

Âşıkların mahalli ya da ulusal mutfak kültüründe yer alan çeşitli yemeklerin, içeceklerin genel olarak isimlerini vererek lezzetini övdükleri veya malzemesi ve yapılışıyla ilgili bilgi verdikleri destanlardır (Çobanoğlu, 2000, s. 82). Aşağıdaki örnek dörtlükleri verilen destanlar yiyecek ve içecek kültürümüzün aktarımında kullanılabilir.

Mantı yenir serin serin

Bol soğanlı tirit verin

Telliceli bir katmerin

Tadı damağımda kaldı (Kaya, 2008, s. 86).

Ben neyleyim baklavayı böreği

Ancak sen soğutun yanık yüreği

Mevla'm eksik etme dinin direği

Yanı sıra bir güzelce boz ayran (Kaya, 2008, s. 88).

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Yabancı dili öğretmek aynı zamanda o toplumun kültürünü öğretmek olduğuna göre kültürel yetiyi kazandıracak ve kültürleşme sürecini gerçekleştirecek öğretim



yöntemlerinin kullanılması ve bu yöntemleri destekleyecek materyallerin seçilmesi ve bunlardan yararlanılması gerekmektedir. Dili oluşturan sözcüklerin kavranması, zihne yerleştirilmesi ve anlam kazanması için kelimelerin ait oldukları bağlam içerisinde kullanımları önem taşımaktadır. Dil öğretiminde dört temel beceriden özellikle okuma ve dinlemenin ön plana çıkması metinleri önemli hâle getirmektedir. Bu ise metin seçiminde herhangi bir metnin değil de kültürlenme sürecini destekleyecek kültürel yönden zengin metinlerin tercih edilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede edebi metinler ve bu edebi metinler içerisinde de şiir türü, kullanılabilir metinler arasında yer almaktadır. Bir şiir türü olan âşık tarzı destanlar, âşıklar tarafından söylenmiş/yazılmış Türk kültürünün çeşitli alanlarıyla ilgili zengin bilgiler ihtiva eden çok değerli metinlerdir. Bu destan metinlerinden Türk kültüründeki evlilik, komşuluk ilişkileri, Nevruz, Hıdırellez kutlamaları, Kurban ve Ramazan Bayramları, On Dokuz Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı gibi dini, milli ve mevsimsel bayramları, esnafları ve meslekleri, toplumun genel ahlâk felsefesini, şehir ve kasabaların doğal güzelliklerini ve kültürel özelliklerini, yiyecek ve içecekleri işleyen, konu edinen sosyal, kültürel, iktisadi, dini-ahlâkî hayatla sosyo-kültürel çevreyle ilgili destanlar yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında kullanılabilir önemli metinlerdir. Bu metinler kullanılırken destanın tamamı yerine öğrencilerin dil seviyesine ve günümüz Türkçesine uygun kavram ve sözcükleri ihtiva eden dörtlükler seçilmeli ve bu metinler B2, C1 ve C2 düzeyindeki öğrenciler için kullanılmalıdır. Kullanılacak destanlar ve bu destanlardan seçilecek dörtlükler üzerinde metin öncesine, metin üzerine ve metin sonrasında dair etkinlik çalışmalarına yer verilmeli, öğrencilerin kendi kültürleriyle karşılaştırma yapmalarına imkân sağlanmalı, destanda işlenen konunun Türk kültüründeki yeri ve destanda geçen kelimeler, deyimler, atasözleri, yöresel kullanımlarla ilgili açıklamalara yer verilmeli, konu görsellerle desteklenmelidir.

Âşık tarzı destanların kafiye, redif, ölçü, vurgu, durak gibi şekil hususiyetleri, okumayı hızlandırdığı, ezberlemeyi ve zihinde kalıcılığı arttırdığı gibi dil öğrenimini ve kültür aktarımını da daha zevkli ve eğlenceli hâle getirecektir.

## KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar: Nasreddin hoca fıkraları. *Milli Folklor*, 25(100), 171-181.
- Alangu, T. (2020). *Türkiye folkloru el kitabı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Alptekin, A. B. (2010). Âşık Mehmet Yakıcı ve Destanlarını Okurken. *Ölümünün 60. Yılında Konyalı Âşık Mehmet Yakıcı Özel Sayısı, Merhaba Gazetesi*, 9(2), 19-22.
- Aslan, E. (1978). *Doğu Anadolu Saz Şairleri 2*. Erzurum Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, E. (2007). *Çıldırli Âşık Şenlik Hayatı, Şiirleri, Karşılaşmaları, Hikâyeleri*. Maya Akademi.
- Asutay, H. (2003). Yabancı dil öğretiminde kültür bağlamı ve öteki dil. *Dil Dergisi*, 118,

26-29.

- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Barın, E. (2011). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde deyimler ve atasözlerinin önemi. *Türk Yurdu*, 31(63), 206-213.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Bülbül, Â. K. (1990). *Yılları yendim*. Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları.
- Çatak, A. (1992). *Bütün yönleriyle Seyrânî*. Bayrak Yayıncılık ve Matbaacılık.
- Çobanoğlu, Ö. (2000). *Âşık tarzı kültür geleneği ve destan türü*. Akçağ Yayınları.
- Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Atatürk Kültür Dil ve tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Esen, A. Ş. (1991). *Anadolu destanları*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gülcan, D. (1991). *Karamanlı halk ozanlarından Gufrânî ve Kenzi*. Karaman'ın Sesi Ofset Tesisleri.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Milli Folklor*, 25(97), 167-177.
- Kasır, H. A. (1999). *Seyrani*. Kayseri Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- Kaya, D. (2000). *Âşık edebiyatı araştırmaları*. Kitabevi Yayınları.
- Kaya, D. (2008). Halk Edebiyatında Yemek Destanları. *Motif Akademi*, 1(1), 77-90.
- Kaya, D. (2019). *Âşık Edebiyatında Esnaf ve İş Destanları*. Sivas.
- Köse, B. (2005). Kültürel boyutuyla yabancı dil öğretiminde yazınsal metin. *The Journal of The Institute of The Middle East Studies, Center For International Area Studies, Hankuk University of Foreign Studies*, 24(1), 153-172.
- Köseoğlu, A. R. (1976). Karşılı Âşık Dursun Cevlânî. *Türk Folklor Araştırmaları*, 17(326), 7751-7753.
- Polat, Ö. S. ve Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies*, 10(7), 1308-2140.
- Tapan, N. (1989). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde özgün metinlerin işlevi, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü Dergisi Dilbilim VIII*, s. 183-192.
- Yakıcı, A. (1991). Hıdırellez geleneğinin Türk halk şiirine yansımaları. *Milli Folklor*, 1(10), 21-23.

# ARŞİV BELGELERİ İŞİĞİNDA OSMANLI DEVLETİ'NDE YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ

Yusuf KOTAN\*      Nurullah NEHİR\*\*

## Özet

Osmanlı devleti, altmıştan fazla etnik unsuru bünyesinde barındıran ve geniş bir coğrafi alana hükmeden bir devlet olarak tarihte önemli bir yer edinmiştir. Bulunduğu konum itibariyle birçok devletle bağlantısı bulunan Osmanlı devleti, zamanla küresel bir yapıya bürünmüştür. Yakınçağla birlikte ulaşım faaliyetleri gelişmiş, devletlerarası münasebetler artmış ve beraberinde insanların iletişim ihtiyacı da fazlalaşmıştır. Misyonerler, tüccarlar, seyyahlar gibi farklı maksatlarla bu coğrafyaya gelen insanların sayıları her geçen gün artmış, bununla birlikte uluslararası ilişkiler, eskiye nazaran daha fazla yoğunlaşmıştır. Bu durum, Osmanlı devletinde bulunan yabancılara, Türkçe öğretiminin önemini artırmıştır. Osmanlı devleti, bu ihtiyacın giderilmesi maksadıyla Türkçenin öğretimine ağırlık vermiştir. Başlangıçta formel bir yapıda olmayan Türkçenin öğretimi, zamanla belli bir standart üzerine oturtulmuştur. Hem kendi tebaası olan farklı unsurlara, hem de farklı tebaadan olan milletlere Türkçenin öğretilmesi konusunda çalışmalar yapan Osmanlı devleti, bu alanda da önemli adımlar atmıştır. Bu bildiride, Osmanlı devletinin yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yürüttüğü çalışmalardan bahsedilecektir. Tarihi bütünlük ve kronolojik sıra esasına dayalı olarak hazırlanacak olan bu çalışmada, yöntem olarak Osmanlı arşiv belgeleri kullanılacaktır. Yabancılara Türkçe öğretiminin arşiv belgelerine yansması üzerinde durulacak ve özellikle de Sultan II. Abdülhamid dönemi mercek altına alınacaktır. Çünkü bu dönem, konuyla ilgili ciddi kararların alındığı ve uygulamaya konulduğu bir süreç olup dönemin siyasi havası hakkında da ciddi ipuçları vermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılara Türkçe Öğretimi, Arşiv Belgeleri, Osmanlı Devleti.

---

\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya/Türkiye, yusufkotan@subu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5403-4244

\*\* Öğr. Gör. Burdur Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Burdur/Türkiye, nnehir@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3091-5901

## GİRİŞ

İletişimin en basat öğelerinden biri olan dil, insanlar ve milletler için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü her millet, kendi millî kimliğini ve kültürel değerlerini, dili aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarmaya çalışır. Toplum içerisinde yaşayan ve sosyal bir varlık olan insan da yalnızca kendi toplumunun üyeleriyle değil, başka milletlerin üyeleriyle de dil aracılığıyla iletişim kurmaya çalışır. Bu durum, dilin önemini ortaya koyarken, aynı zamanda başka bir dilin öğrenme zorunluluğunu da gerekli kılar.

Bir milletin üyeleriyle iletişim kurmak isteyen diğer milletlerin üyeleri, o milletin dilini öğrenmek ve kullanmak zorundadır. Bundan dolayı bir yabancıнын ikinci bir dili öğrenmesi, tarihin en eski dönemlerinden itibaren ihtiyaç konusu olagelmıştır. Yabancı bir dili öğrenme ihtiyacı da daha çok dinî ve ticarî etkenlere dayanmaktadır. Çünkü insanlar, geçmişte dünyanın farklı bölgelerinde seyahat, ticaret, sömürgecilik, evlilik gibi sebeplerle bir araya gelmiş ve iletişim halinde olmuşlardır (Biçer, 2017). Günümüz dünyasına baktığımızda ise bilim ve teknolojideki gelişmeler, turizm ve ticari alanlardaki ilerlemeler ve kültürel alanlardaki zenginlikler, ülkelerin birbirleriyle olan ilişkilerini etkilemekte ve birbirlerinin dillerini öğrenmede kaçınılmaz kılmaktadır.

Dil öğretimi, başlangıçta sistematik bir şekilde ele alınmamıştı. İnsanlar arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla yapılan dil öğretimi, yazı dilinden ziyade konuşma dilinin öğretimine yönelik olmuştur. Böylece insanlar, ihtiyaçlarını görece kadar dil öğrenmişlerdir (Aykaç, 2015). Tarih boyunca insanlar, formal bir eğitim, düzenli bir sınıf, ders kitabı, görsel-işitsel materyaller ve sözlük olmadan başarılı ve kolay bir şekilde yabancı dil öğrenmişlerdir. Böylece dil öğrenimi ve öğretimi, modern dil yöntemlerine gelene kadar çeşitli aşamalar geçirerek günümüzdeki şeklini almıştır (Biçer, 2017).

Türkler, tarih boyunca dünya üzerinde varlığını sürdüren en eski milletlerden biri olmuştur. Medeniyetler inşa edilen bu kadim millet, kendine has dili ve yaşam tarzıyla da diğer milletleri derinden etkilemiştir. Osmanlı devletiyle birlikte geniş bir coğrafyada hüküm süren bu millet, kendi kültürünü, sanatını, edebiyatını ve dilini, bu bölgelerdeki insanlarla buluşturmuş ve o coğrafyaların kültür hayatına farklı bir zenginlik katmıştır.

Osmanlı devleti de altmıştan fazla etnik unsuru bünyesinde barındıran ve geniş bir coğrafi alana hükmeden bir devlet olarak tarihte önemli bir yer edinmiştir. Bulunduğu konum itibarıyla birçok devletle bağlantısı bulunan Osmanlı devleti, zamanla küresel bir yapıya bürünmüştür. Yakınçağla birlikte ulaşım faaliyetleri gelişmiş, devletlerarası münasebetler artmış ve beraberinde insanların iletişim ihtiyacı da fazlaşmıştır. Misyonerler, tüccarlar, seyyahlar gibi farklı maksatlarla bu coğrafyaya gelen insanların sayıları her geçen gün artmış, bununla birlikte uluslararası ilişkiler, eskiye nazaran daha fazla yoğunlaşmıştır. Bu durum, Osmanlı devletinde bulunan yabancılara, Türkçe öğretiminin önemini artırmıştır. Osmanlı devleti, bu ihtiyacın giderilmesi maksadıyla Türkçenin öğretimine ağırlık vermiştir. Başlangıçta formel bir yapıda olmayan Türkçenin öğretimi, zamanla belli bir standart üzerine oturtulmuştur. Hem kendi tebaası

olan farklı unsurlara, hem de farklı tebaadan olan milletlere Türkçenin öğretilmesi konusunda çalışmalar yapan Osmanlı devleti, bu alanda da önemli adımlar atmıştır. Bunların başında ise Türkçe öğretiminin niteliğinin artırılması için öğretmen ve materyal teminine ağırlık verilmiştir.

## **YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHİ**

Türkçe, binlerce yıl öncesine kadar giden tarihiyle, dünyanın en zengin ve en eski dillerinden biridir. Hun İmparatorluğu (MÖ 3.- MS 1. yy.) döneminden beri bilinen, Köktürk (MS 6-8. yy.) dönemiyle birlikte yazılı metinlerle izlenebilen Türkçenin öğretiminde ise bazı belirsizlikler bulunmaktadır. Nasıl yapıldığı tam olarak bilinmese de Türkçenin çok eski dönemlerden beri ana dili ve yabancı dil olarak öğrenildiğine ve kullanıldığına ilişkin bazı bilgiler mevcuttur (Biçer, 2017). Bununla birlikte Türkçenin köklü bir dil olduğu bilinen bir gerçektir ama Türkçenin yabancılara öğretilmesinde aynı köklü sistemler bulunmamaktadır. Yani Türkçe, yabancılara öğretilirken belli bir metodoloji çerçevesinde gerçekleşmemiştir. Bu köklü dil geleneğine rağmen yabancılara Türkçe öğretimi konusunda İlk ve Orta Çağlara dek sistemli bir dil öğretimi kanıtına rastlanmamaktadır (Ağar, 2004).

Tarihsel sürece baktığımızda yaşanan çeşitli gelişmeler (göç, din vb.) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yön veren belirleyici unsurlar olmuşlardır. Türklerin diğer topluluklarla ortaya çıkan etkileşimleri zaman zaman diğer toplulukların Türkçe'yi öğrenme ihtiyacını doğurmuştur (Biçer, 2017). Örneğin Türklerin ilk dönemlerde en sık etkileşim içinde bulunduğu medeniyet olan Eski Çin kaynaklarına bakıldığında, Hun Türklerinin yazıya geçmiş oldukları ve Türkçe'yi yazı dili olarak kullandıkları görülmektedir. Aynı zamanda Çin yazmalarında Hunca sözcüklerin yer alması iki dil arasında bir etkilenme gerçekleştiğinin kanıtı olarak da gösterilebilir. Türkçenin ilk yazılı kaynakları olarak kabul edilen Orhun Yazıtları'nda da Türkçenin yabancılara öğretimine dair birtakım izler yakalamak mümkündür ama az önce de belirtildiği gibi bu iş, sistemli bir biçimde yapılmamıştır. Çin, Tibet, Bizans ve Soğd gibi başka milletler arasında Türkçenin öğrenildiği bilinmektedir. Bu da ikili münasebetler ile yakından ilgilidir (Sarı, 2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sadece bu dönemle de sınırlı kalmamıştır. Her ne kadar Türkçenin tarihçesi çok eskilere kadar uzanıyor olsa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu Hunlardan başlayıp Cumhuriyet dönemine kadar aşamalı bir şekilde gelmiştir. Çünkü Türkler, dünyanın farklı coğrafyalarında yaşayarak hemen her dönemde çeşitli milletlerle etkileşim halinde olmuşlardır. Bu durum, Türk dilinin ve kültürünün yayılmasına ve farklı toplumlar tarafından benimsenmesine de zemin hazırlamıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak ilk kez ne zaman öğretilmeye başladığı konusu sürekli olarak bir tartışma konusu olmuştur. Bazı bilim adamları bu başlangıcı Hun dönemine kadar götürmüş olsalar da çoğu bilim adamı Karahanlı dönemini işaret etmiştir. Fakat kesin olan bir şey var ki Kaşgarlı Mahmud'un Divânu Lügâti't Türk adlı eseri (1072), Türkçenin ilk sözlüğüdür. Türkçenin, en az Arapça kadar zengin bir dil olduğunu ortaya koymayı amaçlayan Kaşgarlı Mahmud, eserini Türkçe'den Arapça'ya olacak şekilde

kaleme almıştır. Yani Türkçe kelimelerin Arapça'daki karşılıklarını ortaya koymak, Türkçenin Araplar tarafından da öğrenilmesini sağlamak ve Türkçenin Arapça gibi zenginliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Dolayısıyla Divânu Lügâti't-Türk adlı eserin, Türkçenin yabancı dil öğretimi amaçlı kullanılan ilk eseri olduğunu söylemek mümkündür (Özyar, 2021). İlerleyen süreçte farklı yazarlar tarafından kaleme alınan eserlerin bir kısmı bu amaca hizmet etmiştir. Örneğin, Divânu Lügâti't-Türk'ün haricinde Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fil-Lûgati't-Türkiyye, El-Kavaninü'l- Külliye Li-Zabti'l Lügati't-Türkiye, Kitabü'l-İdrak Li-Lisani'l-Etrak, Codex Comanicus ve Muhakemetü'l-Lugateyn gibi eserler de kendi dönemlerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkı sunmuşlardır.

### **OSMANLI DÖNEMİNDE YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ**

Osmanlı Dönemi'nde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları devşirme yolu ile Yeniçeri Ocağı'na alınan Hristiyan çocuklarına Türkçe öğretilmesiyle başlatılabilir. Balkanlar'a geçildikten sonra yapılan savaşlarda tutsak edilen Hristiyanların bir kısmının ise kendiliğinden Müslümanlığa geçerek Türkçe öğrendikleri görülmektedir (Biçer, 2017). Bununla birlikte Osmanlı devleti döneminde Yeniçeri Ocağı'na alınan gayrimüslim çocukların, savaşlarda esir alınanların, devletin çeşitli kademelerinde çalıştırılmak üzere ailelerinden alınan devşirmelerin ve kendiliğinden Müslüman olanların Türkçe öğrenmesi için bazı çalışmalar yapılmıştır (Aykaç, 2015). Bu çalışmaların ana gayesi, bir imparatorluk dili olan Türkçenin her yönüyle öğretilmesi ve kullanılması olmuştur.

Osmanlı devletinin fetihler aracılığıyla genişlemesi, büyümesi, güçlenmesi, yükselmesi ve bir cihan devleti olması dolayısıyla batılılar, Türkçe öğrenme ve kendi kullandıkları Latin alfabesiyle Türkçe okuyup yazma ihtiyacı duymaya başlamışlardır. Hatta Avrupa'da Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesi için araç olarak Türkçe öğretimiyle ilgili eserler yazılıp basılmaya başlanmıştır (Göçer ve Moğul, 2011). Osmanlı devletiyle siyasi ve ticari ilişkiler kuran diğer devletlerde Türkçeyi öğrenenlerin sayısı artmıştır. Bu dönemde birçok Avrupa devleti, ticari ve siyasi ilişkilerini sağlamlaştırmak için bir taraftan Türkçe eserler kaleme aldırırken, diğer taraftan da tercümanlar yetiştirmek amacıyla konuşma kılavuzları hazırlamışlardır. Sonraki yıllarda bazı ülkelerde dil okulları ve üniversiteler bünyesinde kurulan kürsüler aracılığıyla Türkçe öğretimi yapılmıştır (Aykaç, 2015). Osmanlı devletinin üç kıtaya yayılmış olması, Türk diline olan ilgiyi de zamanla arttırmıştır. Çünkü Türkçe, Osmanlı İmparatorluğu'nun genişlemesiyle birlikte Akdeniz, Balkanlar ve İslam dünyasına da yayılmıştır. Bu yayılma aynı zamanda, 10. yüzyıldan beri Batı'ya doğru yönelen Türkçe'yi bölgede egemen dil haline getirmiştir. Türkçe, Osmanlı İmparatorluğu'nun sınırları içerisinde olduğu gibi sınırları dışında da büyük bir hızla etki gücünü artırarak yayılmaya başlamıştır (Biçer, 2017).

### **ARŞİV KAYNAKLARI IŞIĞINDA OSMANLI DEVLETİNDE YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN GELİŞİMİ**

Çok geniş bir coğrafyada hüküm süren Osmanlı devleti, farklı ırk ve dinlerden birçok milleti bünyesinde barındırmıştır. Egemenlik sürdüğü coğrafyalarda yaşayan halklara

herhangi bir inanç dayatmasında bulunmayan Osmanlı devleti, halkın Türkçe öğrenimiyle ilgili de herhangi bir mecburiyet getirmemiştir. Osmanlı devletinde yabancı tebaanın Türkçe öğrenimiyle ilgili ilk zamanlar gönüllülük ve talep esasına göre hareket edilmiştir. Halkın kendi isteğiyle Türkçe öğrenmek istediği durumlarda bu talebin karşılanmasına önem verilmiştir. Ancak ilerleyen zamanlarda değişen siyasi şartlara bağlı olarak Osmanlı devletinde de yabancılara Türkçe öğrenimiyle ilgili strateji değişikliği olmuştur. 1789 Fransız İhtilaliyle milliyetçi ve ayrılıkçı fikirlerin dünyada yayılması çok uluslu imparatorlukları olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Kendisi de çok uluslu olan Osmanlı devleti, milliyetçilik akımının en çok etkilediği imparatorluklardan biri olmuştur. Bir taraftan gayrimüslim tebaayı manipüle etmek amacıyla kurulan misyoner okullarıyla mücadele etmek zorunda kalan Osmanlı devleti, diğer taraftan da aynı tebaayı kendisine karşı siyasi anlamda kıskırtan büyük güçlerle mücadele etmek zorunda kalmıştır. Misyoner teşkilatları aracılığıyla kendi bünyesinde açılan okullarda yayılmak istenen ayrılıkçı fikirlere karşı mücadele etmek isteyen Osmanlı devleti, bu okulların etkisini kırmak için maarif vasıtasıyla birtakım girişimlerde bulunmuştur. 1852 yılında Güney Arnavutluk'taki Toskalık bölgesinde yerel halkın Rumlar vasıtasıyla çocuklarını Rum okullarına kaydettikleri bilgisi üzerine sadaret makamı bu bölgeye acilen okul yaptırılarak Türkçe öğretmeni tayin edilmesini istemiştir (BOA.A.MKT.UM.104/52-14.08.1852). Yanya vilayetine bağlı Goriçe ve Kale mahallelerinde yaşayan Hristiyan çocuklarının Türkçe öğrenmek istedikleri bilgisi üzerine Şura-yı devlet, Yanya vilayetinden bölgedeki öğrenci sayısı hakkında bilgi talep etmiştir. Vilayetten gelecek bilgi üzerine buraya okul yapılmasını ve öğretmen tayin edilmesini isteyen Şura-yı devlet, öğrenim materyali olan kitapların da ücretsiz bir şekilde temin edilerek bölgede Türkçe eğitime başlanmasını istemiştir (BOA.ŞD.205/17-23.08.1869). Türkçe öğrenmek isteyen tebaanın bu ihtiyacını karşılamak üzere çeşitli girişimlerde bulunan Osmanlı devleti, azınlıklara ait olan cemaat okullarında da Türkçenin öğretimi için gerekli tedbirleri almıştır. Maarif nizamnamesi uyarınca cemaat okullarının kendi masraflarını karşılamakla mükellef olmalarına rağmen bu okullardaki Türkçe öğretmen ihtiyacı Osmanlı devleti tarafından giderilmiştir. Gayrimüslim halkın Türkçe öğrenmesini mecburi kılmayan Osmanlı devleti, gönüllü olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin ise bu ihtiyacının giderilmesi hususunda bürokratik engelleri ortadan kaldırmıştır. Bu bağlamda Şumnu'da faaliyet gösteren Yahudi okuluna bir Türkçe öğretmen tayin edilmiş, maaşı da devlet tarafından karşılanmıştır (BOA.MF.MKT.9/97-10.03.1873). Gayrimüslim okullarında Türkçe öğretmen görevlendirilmesi ve maaşının devlet tarafından karşılanması uygulaması Adapazarı, Filibe ve Ortaköy Musevi mekteplerinde de görülmüştür. Adapazarı'nda Rum ve Ermeni çocuklarının devam ettiği okullara (BOA.A.MKT.MHM.470/62-20.12.1873), Filibe'de bulunan Yahudi okuluna (BOA.A.MKT.MHM.470/63-20.12.1873) ve Ortaköy Musevi mektebine (BOA.MF.MKT.30/48-15.07.1875) aylık 150 kuruş maaşla Türkçe öğretmenleri tayin edilmiş ve maaşları devlet tarafından ödenmiştir.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Osmanlı Devleti'nin gayrimüslim okullarına Türkçe öğretmeni tayin edip ücretini kendisinin karşılamasıyla ilgili arşivde çokça belge bulunmaktadır. Bu bahiste örnek teşkil etmesi bakımından sınırlı sayıda belgeye atıfta

Gayrimüslim tebaanın Türkçe öğretimiyle ilgili strateji, Sultan II. Abdülhamid zamanında önemli bir değişikliğe uğramıştır. Devletin başta Ermeni meselesi olmak üzere uluslararası diğer meselelerle uğraştığı bu dönemde, Türkçe öğretiminin gayrimüslim tebaa tarafından daha ciddi bir şekilde yapılması yönünde adımlar atılmıştır. Özellikle Sultan II. Abdülhamid tarafından çıkarılan özel irade bu konuda izlenecek yolu belirlemiştir. İrade içeriği şu şekildedir:

*“Avrupa devletleri yalnız ülkelerinde değil muvakkaten işgal eyledikleri mahallerde dahi kendi lisanlarını mecburü'l-tahsil tutmakta ve memâlik-i mahruse-i şahanede bile lisanlarını neşre çalışmakta oldukları cihetle memâlik-i devlet-i aliyyede bulunan mekâtib-i hristiyaniyede dahi talebeye suret-i ciddiyede Türkçe tedris ettirilmesi hususunun te'mini ve bu mekteblerin lisân-ı Türki imtihanlarında Maarif Nezaret-i Celilesi'nden mümeyyiz bulundurularak şakirdânın lisân-ı Osmanideki derece-i tahsillerinin tahkik ve ber-mûceb-i nizam mekâtib-i mezkûrenin ayrıca teftiş dahi ettirilmesi ve bunlardan şakirdâna Türkçe öğretilmeyen mekteblerin seddi muktezâ-yı irade-i seniyye-i cenabı hilafetpenâhiden olmağla olbabda emr û ferman hazreti veliyyülemrindir.*

*[imza] Serkâtib-i hazreti şehriyâri Süreyya [Paşa]*

*Fi 14 Temmuz sene[1]310-22 Muharrem sene[1]312[26 Temmuz 1894]“*

Sultan II. Abdülhamid tarafından çıkarılan söz konusu iradeyle Osmanlı devletinde bulunan gayrimüslim okullarında Türkçenin eğitim ve öğretimiyle ilgili önemli kararlar alınmıştır. Avrupalı devletlerin kendi lisanlarının öğretimini, işgal ettikleri ülkelerde bile mecburi kılmaları örneğinden hareketle; Osmanlı devleti, sınırlarında bulunan gayrimüslim okullarında okutulan Türkçe derslerinin daha disiplinli bir şekilde tatbik edilmesi, bu derslerin sınavlarında Maarif Nezaretî'nden temsilcilerin bulundurularak öğrencilerin Türkçe seviyelerinin ölçülmesi ve Türkçe öğretilmeyen okulların ise kapatılması yönünde karar almıştır (BOA.İ.HUS.27/1-26.07.1894).

Osmanlı devleti, aldığı bu karar ile kendi sınırları içerisinde eğitim veren gayrimüslim okullarındaki Türkçe öğretimini daha formel ve disiplinli bir alana taşımayı istemiştir. Egemen bir devletin kendi sınırları içerisinde aldığı bir karar olması dolayısıyla farklı bir devlet tarafından saygıyla karşılanması gereken bu karar, Amerika Birleşik Devletleri'nin İstanbul sefaretî tarafından protesto edilmiştir. Amerikan'ın İstanbul sefaretî, Hariciye Nezaretî'ne yaptığı başvuruyla Osmanlı devletinin bu kararı hakkında eleştirel bir tutum sergilemiştir. Sefaret, Hariciye Nezaretî'ne yazdığı yazıda şu ifadelerle yer vermiştir:

*“Hariciye Nezaretî'ne fi 20 Şubat sene[18]95 tarihiyle Amerika sefaretinden vârid olan 51 numaralı tahrirî tercümesidir.*

*Beyrut'taki Amerikalı muallimînden aldığım mâlumata nazaran Suriye Maarif Müdüriyeti*

---

bulunulmuştur.



*Suriye vilâyeti celîlesi dahilinde vaki bi'l-cümle kazalar kaymakamlarına mekâtib-i Hristiyanîye'de lisan-ı Türki'yi tedaris ettirmeleri ve imtihanlarında bir memur hazır bulundurmaları ve derûnlarında Türkçe tedaris olunmayan mekâtibi sedd eylemeleri zımnında talimat ita etmiştir. Baalbek maarif memuru canibinden Baalbek'teki etfal-i zükura Amerika mektebi muallimine gönderilip nezdinde bulunan bir emirname işbu haber ve malumatın sıhhatini irae ve isbat eylemektedir. Bu nizamnamenin mevcut olup olmadığını zat-ı âli-i âsâfânelerinden istifsar edilmekte bu nizamnamenin meriü'l-icra olmayıp derdest-i tezkere bulunduğu ihbar buyrulmuştu. Mekâtib-i mezkûre lisan-ı arabi ile mütekellim olan bir ahali miyanında bulunuyor. Suriye kıtasında bile masarîf-ı canib-i hükümet-i seniyyeden tesviye buyrularak idare olunan mekâtibin kaffesinde lisan-ı Türki'nin tedaris edilmesini istemekte hükümet-i seniyye haklı ise de Amerikalılar tarafından tesis edilen ve etfal-i hristiyanîyenin talim ve terbiyesi için Hristiyan menâbundan gönderilen para ile idare olunan mekâtib-i hususiye de Türkçe tedaris olunmasını talep etmek şiddetli bir muamele olup bu babda ısrar olunmayacağı ümidindeyim. Mübadi-i ulûm ve fûnuna hasr evkata muhtaç fukara-yı etfalın vakt ve meluf bulunmadıkları ve ecdatlarının bile öğrenmeye asla icbar edilmemiş oldukları bir lisanı sarf ve hasra icbar olunması muvafık-ı hak ve sevab değildir. Maru'z-zikr Amerika mekâtibi canibi hükümet-i seniyyeden tahsisatı olmayan bir takım hususi mektepler olup hatta hükümet-i seniyyeye aid mekâtibin masarîfını tesviyeye medar olmak üzere bunlardan rûsum ahz ve istifa olunmaktadır ve bu mektepler suret-i dostanede mün'akid bazı muahedat ve ahd-ı âtikanın taht-ı himayesinde olduğundan mevcudiyetlerini imha edebilecek nizamât-ı şedide ve ahd ve mezkure ahkâmını nakz ve ihlal eyleyeceği taraf-ı ali-i nezaretpenahilerinden dahi tasdik ve teslim buyrulacaktır. Binaenaleyh hükümet-i seniyyeye bâr olmaksızın memalik-i şahanede Amerika tebaası tarafından verilen mebalîğ ile tesis ve idare olunan Amerika mekâtibinden birinde bir lisanın veya bir dine müteallık aksandan tahsilini taht-ı mecburiyete vaz' eyleyecek olan her türlü nizamata karşı protesto ederim."*

Yazının içeriğinden de anlaşılacağı üzere İstanbul Amerikan sefaretî, Osmanlı devletinin gayrimüslim okullarındaki Türkçe öğretimi hakkında aldığı kararı kabul etmemiştir. Suriye'de bulunan ve Amerikan devleti tarafından finanse edilen okullarda eğitim gören çocuklara, Türkçe öğretiminin mecburi olamayacağını ve bu sebepten dolayı okulların kapatılmayacağını belirten sefaret, gerekçe olarak da bu okulların maddi olarak kendilerine bağlı olmasını göstermiştir. Maddi ve manevi olarak kendilerine bağlı olan bir okulda alınacak bir kararın ancak kendileri tarafından alınabileceğini ifade eden Amerikan sefaretî, Osmanlı devletinin aldığı bu kararı uygulamaması yönünde telkinde bulunmuştur (BOA.BEO.580/43486-20.02.1895). Amerika'nın İstanbul sefaretinin bu yazısı hakkında Hariciye Nezaretî, Maarif Nezaretî'nden bir izahat istemiştir. Maarif Nezaretî yaptığı araştırma sonucu Amerikan sefaretî tarafından yapılan bu başvurunun bir yanlış anlamadan kaynaklandığını belirtmiştir. Nezaret, gayrimüslim okullarında birer Türkçe öğretmeni istihdam ettirilmesi hakkında Suriye'deki okul idarecilerinin maarif müdürlüklerine çağrıldıkları, kendilerine aksi halde okullarının kapatılacağı ile

ilgili bir tebligatta bulunulmadığını ifade etmiştir. Yapılan uygulamaların rutin olduğu hakkında görüş bildiren Maarif Nezareti, olağanüstü bir durumun yaşanmadığını Hariciye Nezareti aracılığıyla Amerika'nın İstanbul sefaretine belirtmiştir (BOA.BEO.641.48013/07.03.1895).

Yabancılara Türkçenin öğretimiyle ilgili Sultan II. Abdülhamid döneminde dikkati çeken en önemli gelişmelerden biri de bu konuda yapılan özel kitap basımı olmuştur. İzmir'de ikamet eden Kıbrıslı Sami Efendi tarafından "Usûl-i Tedris-i Lisan-ı Türkî" isimli bir eser kaleme alınmıştır. Fransızca olarak basılan kitap, Türkçe'yi yabancılara hızlı bir şekilde öğretilmesine yardımcı olunması amacıyla yayınlanmıştır (BOA.MF.MKT.527/17.06.09.1900).

## SONUÇ

Osmanlı devleti, geniş bir coğrafyada çok farklı milletlerden insanlara ev sahipliği yapmış büyük bir imparatorluktur. Bir taraftan kendi tebaasının çeşitliliği, diğer taraftan stratejik konumu itibarıyla farklı milletlerin uğrak mekânı olması bu devlette farklı dillerin konuşulmasına neden olmuştur. Devletin konuşma dilinin Türkçe olması ve kamu görevlilerinin bu dili kullanması, Türkçenin gündelik hayattaki yerini farklı bir noktaya taşımıştır. Klasik dönemden başlayıp son dönemlere kadar gayrimüslim ahalinin Türkçe konuşma ve yazmasını mecburi kılmayan Osmanlı devleti, bu yönüyle dünyadaki ender yönetimlerden birini sergilemiştir. Osmanlı Devleti'nin bu hoşgörü politikası, dünyadaki milliyetçilik akımlarının etkisinden nasibini almış ve zamanla farklı stratejilerin izlenmesine zemin hazırlamıştır.

Yabancılara Türkçe eğitiminde başlangıçta ihtiyaç odaklı bir yol izleyen Osmanlı devleti, gayrimüslim okullarda verilen ayrılıkçı eğitimin önüne geçebilmek amacıyla bu okullarda Türkçe'nin öğretilmesine ayrı bir önem atfetmiştir. Sultan II. Abdülhamid döneminde bu amaca yönelik alınan kararlar ve atılan adımlar oldukça önemlidir. Çünkü dil, milli birlik ve beraberliğin temelini teşkil eder. Osmanlı devleti de milli birlik ve bütünlüğün korunmasına hizmet eden dilin, gayrimüslim okullarında dahi eksiksiz bir şekilde öğretilmesi ve okutulması hususunda gereken hassasiyeti göstermiştir.

## KAYNAKÇA

- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler, *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*, İstanbul: Kesit Yayınları.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara

genel bir bakış, *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.

Özyar, B. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimler* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Sarı, H. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Türk ninnilerinin değerler aktarımında kullanımı* (Yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

### **B. Arşiv Kaynakları (Cumhurbaşkanlığı Arşiv Başkanlığı-BOA)**

BOA.A.MKT.UM.104/52-14.08.1852

BOA.ŞD.205/17-23.08.1869

BOA.MF.MKT.9/97-10.03.1873

BOA.A.MKT.MHM.470/62-20.12.1873

BOA.A.MKT.MHM.470/63-20.12.1873

BOA.MF.MKT.30/48-15.07.1875

BOA.İ.HUS.27/1-26.07.1894

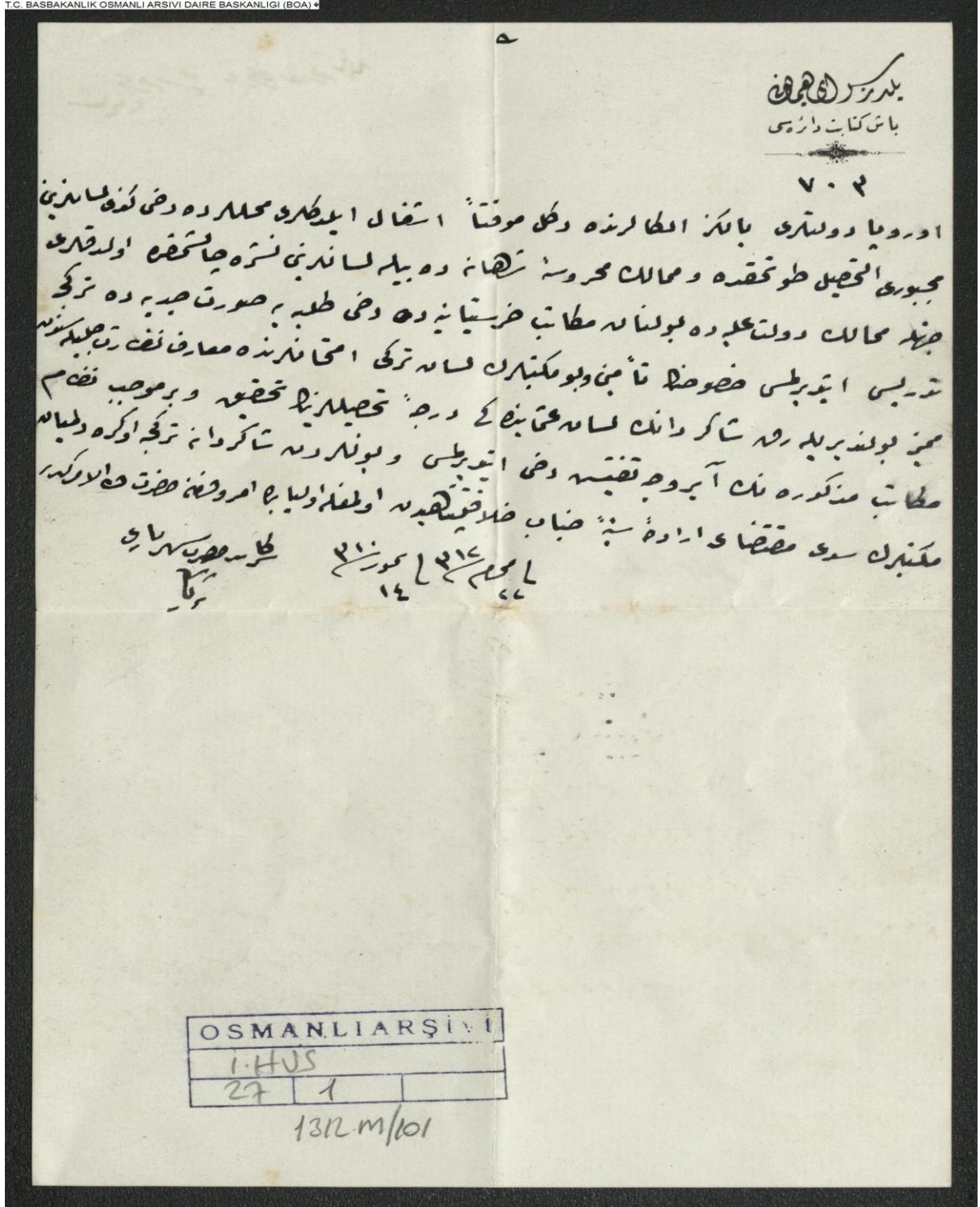
BOA.BEO.580/43486-20.02.1895

BOA.BEO.641.48013/07.03.1895

BOA.MF.MKT.527/17.06.09.1900

**EKLER**

T.C. BASBAKANLIK OSMANLI ARSIVI DAİRE BASKANLIĞI (BOA)



İ.HUS.00027.00001.001

**Belge-1:** Osmanlı devletinde bulunan gayrimüslim okullarında Türkçenin eğitim ve öğretimine yönelik Sultan II. Abdülhamid tarafından çıkarılan özel irade (BOA.İ.HUS.27/1-26.07.1894).

فنا میرقد رتة لاسطاعه نر تجده اریقا خارنده وار اولد نه او نوزولی نقرک نقره



بیرونه که اریقا معاینه الدیغ معالما نظرگا سوریه معا فدمیرتیه سوریه ولایتیه هیکه راخنده دفعه بلید  
 قضاة قتمقدریه مکاتبه فربیتا نوره ساه تکیه شریعا یتیدعده واسقا ننده برساتو هیاض بلند میونس  
 در رتتد تکیه شریعا ونسینا مکاتبه لایجدریننده نقیما تا اعطایتید. بعلیک معا رفدمیری جاننده  
 بعلیکه که اطفاله زکو. ه مخصوص اریقا مکاتبه معانه کنه بلید بت رمده برینا یونان استون صبر اولد بعلیکه نایک  
 صحتیه الیه واجباته ایلمکده بر نه بقا. آی مضیف بریرده بریغه منانک معبر اولد بعلیکه نایک  
 اصفا نندنه سفا ایلمکده بریغه منانک رعیه لاجرا اولیوبه درسته ندر برینا یونان استون صبر اولد بعلیکه نایک  
 مکاتبه تکیه ساه عیله یید مکتلم اولدنه یا هالک سیانده برینو سوریه نقطه ندر برینا یونان استون صبر اولد بعلیکه نایک  
 سینه رتتد بیوریرنه ارا اولدنه مکاتبه کافنده ساه تکیه شریعا یتیدعده واسقا ننده برساتو هیاض بلند میونس  
 ایسره اریقا لوی طمنده تاسیه ییله و اطفاله فربیتا نوره ساه تکیه شریعا یتیدعده واسقا ننده برساتو هیاض بلند میونس  
 کنه ییله یاره ایسرا اولدنه مکاتبه حصصیه رتتد حصادات معنوا اولدنه یسان حصد و فو حصه امبار اولد  
 احوال ونیه صفت امیده ییم مبارک علوم و نتو ایلمکده اولدی یسان حصد و فو حصه امبار اولد  
 سالفه بریندی و احوال نیک یید اولمکده امبار اولدنی ساه تکیه شریعا یتیدعده واسقا ننده برساتو هیاض بلند میونس  
 سالفه صوابه رکله سالفه اریقا مکاتبه سالفه اولدنه بریندره ییم فنون سیفا اولدنه بریندره  
 سالفه سینه عا مکاتبه مصفا ندره و عور عقیدنک ختنه سینه اولدنه بریندره ییم فنون سیفا اولدنه بریندره  
 صورت روتانه ده سفق بجه معاهدات و عور مکتوبه اوکانه نقره و اصلالا بیجیک طرف عا نقارتیا هیدنه رضی رضیه  
 نقدمان سینه و عقیدنک عور مکتوبه اوکانه نقره و اصلالا بیجیک طرف عا نقارتیا هیدنه رضی رضیه  
 و سالفه یوریه عقد سالفه مکتوبه سالفه اوکانه نقره و اصلالا بیجیک طرف عا نقارتیا هیدنه رضی رضیه  
 سالفه ایسرا اولدنه اریقا مکاتبه سالفه اوکانه نقره و اصلالا بیجیک طرف عا نقارتیا هیدنه رضی رضیه  
 مجبوریه وضع ایدیک اولدنه هر لوی نقره سالفه اوکانه نقره و اصلالا بیجیک طرف عا نقارتیا هیدنه رضی رضیه

OSMANLI ARŞIVI  
 BEO  
 58014348613

BEO.000580.043486.003

Belge-2: Osmanlı devletinde bulunan gayrimüslim okullarında Türkçe öğretilmeyen okulların kapatılmasına yönelik alınan karar neticesinde İstanbul Amerikan sefaretinin kararı kabul etmediğine dair Hariciye Nezareti'ne gönderdiği yazı (BOA.BEO.580/43486-20.02.1895).

# YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE A1-A2 SEVİYESİNDE SANAL GERÇEKLIK KULLANIMINA DAİR İZLENCE ÇALIŞMASI

Tuğba SAYGILI\*

## Özet

Teknoloji, bireye yönelik sürekli yeni şeyler ortaya koyarak insanlara farklı olanaklar sunmakta ve insan(lar)ın izleyici kimliğinden kullanıcı kimliğine dönüşümünde etkili olmaktadır. Bu etki kendisini pek çok alanda hissettirmektedir. Teknolojinin sunduğu fırsatları avantaja çeviren alanlardan bir tanesi de eğitimidir. Eğitimdeki teknolojiye olan eğilim, yabancı dil öğretimi de etkilemiştir. Son yıllarda sanal gerçeklik teknolojisi kullanımı, gerçekle soyut bilgi arasındaki boşluğu ortadan kaldırması, orada olma hissi vererek kullanıcı kimliğindeki bireye gerçek ortamı deneyimleme imkânı sunması gibi yönleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde eğitim materyali olarak kullanılan alternatif bir yol haline gelmiştir. Bu teknoloji, aynı anda pek çok duyuya hitap ederek öğretim sürecinin daha hızlı ve kalıcı olmasını sağlamakta ve süreci öğrencinin ilgisini ve isteğini arttıran bir boyuta dönüştürmektedir. Başarılı bir öğretimin gerçekleştirilmesinde süreçte kullanılacak materyal kadar seçilen materyaldeki içeriğin de öğretilecek hedeflerle olan bağlantısı oldukça önemlidir. Sürecin düşünsel boyutunu oluşturan, içerik seçimi ve sıralanışı üzerine yoğunlaşan izleneciler, materyal içeriğinin hedeflerle olan bağlantısını takip edebilmemize olanak sağlar. Dil öğrenim ve öğretim sürecinde kullanılan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), doğrusal ilerlemeye dayalı izlenecilerden uzaklaşmakta; ihtiyaçlara ve gerçek yaşam görevlerine odaklı, amaca göre seçilen kavramlar ve işlevlerle kurulan izlenecilere yer vermektedir. Bu metinde öğretimin kalitesini ve verimliliğini arttırmak, süreç içerisinde dil uzmanlarına yardımcı olmak gibi amaçlar benimsenerek öğrenenlere hedefleri ileten tanımlayıcılar hazırlanmış ve başvuru seviyeleri (A1-A2, B1-B2, C1-C2) oluşturulmuştur.

Bu çalışmada Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezindeki sanal gerçeklik sınıfında kullanılan SADEM VR (Sanal Gerçeklik) materyalinden istifade edildi. Çalışmanın amacı, materyalin içeriğindeki izleneciler türlerinin belirlenmesi ve bulunan izlenecilerin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesine göre değerlendirilmesidir. İzleneciler türlerinin belirlenmesi hususunda David Nunan (1988) tarafından yapılan sınıflandırma kullanıldı. Çalışmada SADEM VR uygulamasının eylem odaklı yaklaşım temelinde, işitsel-görsel bir yapıda, iletişimi önceleyen ve diyaloglardan oluşan, temel kullanıcı seviyesinde (A1-A2) hazırlanan

---

\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya/Türkiye, tugbasaygili91@gmail.com

materyalinden hareketle içerik yazılı bir metne dönüştürülerek doküman analizi yapıldı. İzlenice takibi için ürün odaklı bir yaklaşım sergilendi ve içeriğin kavramsal-işlevsel bir yapıda hazırlandığı belirlendi. İçeriğin, üretici (konuşma-yazma) dil kullanımını geliştirmekten daha ziyade; alımlayıcı (dinleme-okuma) dil kullanımını geliştirmeye yönelik hazırlandığı saptandı.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, Sanal gerçeklik, İzlenice, Teknoloji, Eğitim.

## GİRİŞ

*“Bana anlatırsanız unuturum, bana gösterirseniz hatırlarım, beni dâhil ederseniz anlarım.”*

Konfüçyüs

Geçmişten günümüze değin toplumlar; siyasi, sosyal, ekonomik vs. farklı sebeplerle etkileşimde bulunmuşlardır. Dünyadaki küreselleşme ile birlikte çağımızda, iletişim ve bilgi paylaşımı en üst seviyeye ulaşmış, artan insan hareketliliği ve teknolojinin hızla gelişmesi ile insanlar arasındaki iletişim ihtiyacı artmıştır. Ana dilden farklı bir dil öğrenimi zaruri bir hâl almış ve hatta günümüzde dilin en hızlı ve kalıcı şekilde öğrenilmesi bir gereklilik olmuştur. Böylelikle dil öğretimi ve öğrenimi hız kazanmıştır. Dil, “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011, s. 664) şeklinde tanımlanabilir. Dil öğretimi ise, yeni bir dili öğrenen öğrenciye yapılan bilgilendirici ve yönlendirici çalışmaların tamamıdır.

“Teknik, insanın doğaya karşı savaşının bir uzantısıdır. Doğa yasalarını keşfederken insan, bu keşif için üretilen ya da düşünülen yöntemlerde bir araç kullanmıştır. Her bir araç ise tekniği ifade etmektedir. Teknikten doğan teknoloji kavramı ise üretilen bu bilgilerin toplumsallaşması, toplumsal anlam bulmasıdır. Kısaca teknoloji sosyalleşmiş bilgidir” (Yengin ve Bayrak, 2017, s. 39).

Günden güne daha yeni ve ileri durumda olan teknoloji bazı gelişmeleri de beraberinde getirmektedir. Bu gelişmeler sağlık, eğlence ve askeriye gibi farklı alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımının amacı, öğrenciye verilmek istenen bilgi ve becerilerin farklı yollar aracılığıyla sunulmasını sağlamaktır. Yani teknolojinin derse dâhil edilmesi, öğrencilerin bilgiye ulaşmadaki yollarını çeşitlendirmeye imkân sağlamaktadır. Bundan başka teknolojik olanaklardan yararlanarak öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı kılmak da amaçlanmaktadır. Eğitimde teknolojinin tercih edilmesinin sebepleri bunlarla da sınırlı değildir. Teknolojinin daha derin içerikler sunması, soyut bilgileri somutlaştırması, kalıcı ve başarılı öğrenmeyi desteklemesi, öğrenmeyi monoton ve didaktik olmaktan çıkararak ilgi çekici etkinliklere yer vermesi, öğrenciyi süreçte aktif ve motive edebilmesi, geri bildirim fırsatı sunması, farklı öğretim biçimlerine yer vermesi ve daha zengin değerlendirme yapabilmeye

imkân sağlaması gibi sebeplerle eğitimde teknoloji sıkça kullanılmaktadır.

Eğitimde teknoloji sayesinde hiç görmediğimiz, zihnimizde canlandıramadığımız yerler hakkında bilgi sahibi olabilir, daha önce deneyimleme imkânı bulamadığımız olayları yaparak ve yaşayarak deneyimleyebiliriz. Sanal gerçeklik, gerçek dünyada doğrudan deneyim yolu ile erişemediğimiz ortamları taklit ederek bu ortamların benzerlerinin yapılmasına imkân sağlar. “Esasında insanlık tarihi fikirleri aktarma ve deneyimlemede kullanılan medya sayesinde bir sonraki aşamaya geçmiştir. Kaydedilen tarih mağara duvarına çizilen resimlerle başlarken bugünkü gelişmeler artık yönünü sanal gerçekliğe çevirmiştir” (Molo, 2021, s. 9). Aktarımlar, o günün şartlarında resimlerle başlamış bugün ise sanal gerçeklik ile devam etmektedir.

Türkçenin yabancı bir dil olarak farklı kültür, yaş grubu, eğitim düzeyi gibi yönlerden birbirine pek benzemeyen hedef kitleler tarafından öğrenilmeye çalışıldığı düşünüldüğünde standart bir programın varlığının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada öncelikle dil öğretiminde kabul görmüş Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nden (D-AOBM) bahsedeceğiz. Ardından izlenice ve sanal gerçeklik kavramları üzerinde duracağız. Son olarak araştırmalarımız neticesinde elde ettiğimiz bulguları aktaracağız.

### **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni**

Avrupa Konseyi, dillerin daha planlı ve programlı öğretilmesi amacıyla 1970’li yıllarda çalışmalarına başlamış, “kapsamlı bir taslak oluşturma, pilot uygulama ve danışma sürecinden sonra” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020, s. 15) 2001 yılında Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) yayımlamıştır. Esas olarak öğrenme ve öğretmeyle ilgilenen D-AOBM, Avrupa Konseyi tarafından yayımlandığı 2001 yılından bu yana dil öğretimi ile ilgili hazırlanan çalışmalarda çokça kullanılmıştır ve günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir. “Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi demokratik vatandaşlık, sosyal uyum ve kültürlerarası diyalogu teşvik etme amacıyla tutarlı, şeffaf ve etkili çoğul dilli eğitim için bir araç olarak D-AOBM’nin kullanımını önerir” (MEB, 2020, s. 31). Avrupa Konseyi’ne üye ülkeler bu metinle farklı sebeplerle ihtiyaç haline gelen dil öğretimindeki farklılıkları ve eksiklikleri gidermeyi, öğretimi standartlaştırmayı, dil öğretim programlarını ve program yönergelerini, sınav ve ders kitapları gibi çalışmalarını ortak bir çerçevede hazırlamayı amaçlamışlardır. Böylelikle ortak amaç, içerik ve yöntemler belirlenerek kursların, yönergelerin, öğretim programlarının, yeterlilik belgelerinin saydamlığı arttırılmış, uluslararası iş birliğinin geliştirilmesi sağlanmış ve dil öğretiminde ortak bir çerçeve esas alınarak yaşanabilecek sorunlar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Bu metin, özellikle son yıllarda yaşanan gelişmelere bağlı olarak yapılan güncellemeler ile “uzaktan eğitim gibi konular da ortak bir çerçeveye sığdırılarak salgınla artış gösteren uzaktan eğitim faaliyetlerine de çözüm getirmiştir” (Eyüp, Güner ve Kaya, 2021, s. 334). D-AOBM hem Avrupa Konseyi’ne hem de Avrupa Birliği’ne üye devletler tarafından kullanılmakla kalmamış; etkisi Avrupa kıtası sınırlarını aşmıştır. Türkçenin yabancılara öğretiminde de çalışmalara büyük ölçüde kaynaklık etmektedir.



D-AOBM yenilikçi bir duruş sergilemektedir. Bu bağlamda “dil kullanıcıını/öğreneni sosyal dünyada etkin olan ve öğrenme sürecine çaba sarf eden bir “*sosyal aktör*” olarak sunmaktadır” (MEB, 2020, s. 32). Buradan anlaşılacağı üzere öğrenci süreçte aktiftir ve dili bir iletişim aracı olarak kullanmaktadır. Dil öğrenimi, öğrencinin gerçek hayatında hareket edebilmesini, kendini ifade edebilmesini ve farklı niteliklerdeki görevleri yapabilmesine imkân sağlamalıdır. “D-AOBM’nin eylem odaklı yaklaşımı, dil yapıları veya önceden belirlenmiş kavramlar ve işlevler aracılığıyla doğrusal ilerlemeye dayalı izlencelerden uzaklaşmakta; ihtiyaç çözümlemesine dayalı, gerçek yaşam görevlerine odaklanan ve amaca göre seçilen kavramlar ve işlevler etrafında kurulan izlencelere doğru bir geçişi temsil etmektedir” (MEB, 2020, s. 32). Bu tavır öğrencinin neyi edinemediğine odaklanmak yerine neyi yapabildiğine odaklanan bir bakış açısına teşvik eder. Bu düşüncelerden hareketle D-AOBM’nin kullanıcının dile yönelik olarak yapmaya ihtiyaç duyduğu şeylerden hareketle dersler, sınavlar, programlar hazırlanmaya odaklandığı söylenebilir.

D-AOBM bazı ilkeleri ve amaçları dikkate alarak oluşturulmuştur. Temel ilkelerinden biri: “tüm seviyeler için eğitim amaç ve sonuçlarının olumlu ifade edilmesini teşvik etmektir” (MEB, 2020, s. 31). Başvuru metninde öğrencilerin gerçekleştirecekleri ilerlemeyi, öğretim sürecinin her aşamasında yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeyleri de tanımlanmıştır. Bu düzeyler öğrencilerin “henüz dilde neleri edinmediklerine odaklanan “*eksiklik*” bakış açısındansa “*yapabilirlik*” tanımlayıcıları” (MEB, 2020, s. 32) dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu bakış açısıyla hem öğrenim için açık ve herkes için ortak olan bir yol haritası sunulmuş hem de sınav sonuçlarını merkeze almadan ilerlemeyi daha hassas bir şekilde ölçebilmek mümkün olmuştur. Ortak tanımlayıcıların oluşturulması ile “dil eğitimi mesleği için ortak bir üstdil sağlamak ve böylece iletişimi, iletişim ağı kurmayı, hareketliliği ve alınan derslerin ve geçilen sınavların tanınmasını kolaylaştırmak” (MEB, 2020, s. 33) amaçlanmıştır. Böylelikle öğretim programı, öğretim ve değerlendirme arasındaki uyum sağlanmıştır.

Bu metinde öğrenmeyi düzenlemek ve gelişimi takip edebilmek için seviyeler oluşturulmuştur. Bu seviyeler şunlardır: Temel kullanıcı (A1-A2), Bağımsız kullanıcı (B1-B2), Uzman kullanıcı (C1-C2). Çalışmamızın da merkezinde yer alan A1-A2 seviyesinin tanımlayıcıları ise şu şekilde verilmiştir:

“A1-Somut türden ihtiyaçların karşılanmasına yönelik aşına olduğu günlük ifadeleri ve çok temel öbekleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir ve sorular sorabilir. Nerede yaşadığı, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler gibi kişisel ayrıntılar hakkında sorular sorabilir ve sorulan soruları yanıtlayabilir. Diğer kişinin yavaş ve açık konuşması ve yardım etmeye hazır olması koşuluyla basit bir şekilde etkileşim kurabilir” (MEB, 2020, s. 179).

“A2-Kendisi için en yakın alakalı (ör. çok temel ve kişisel aile bilgileri, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam) cümleleri ve sık kullanılan ifadeleri anlayabilir. Aşına olduğu ve rutin konularda basit ve doğrudan doğruya bilgi alışverişini gerektiren basit ve rutin

görevlerde iletişim kurabilir. Geçmişi, yakın çevresi ve öncelikli ihtiyaç alanlarındaki meselelerinin boyutlarını basitçe betimleyebilir” (MEB, 2020, s. 179).

## İzlen ve Türleri

Öğretim programlarındaki en önemli basamaklardan biri izlencenin hazırlanmasıdır. İzlen, “belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü” (TDK, 2011, s. 1240) olarak açıklanabilir. Belli bir grup öğrenci için hazırlanan, öğretim sürecinde yer alacak şeylerin ne olduğu, nasıl işleneceği ve değerlendirileceği gibi hususların belirtildiği, dersin sonunda ulaşılması beklenen hedeflerin yer aldığı plandır şeklinde de tanımlanabilir. İzlen, içerikte yer alan bilgilerin seçilmesine ve sıralanışına odaklanır. İzlencenin oluşturulmasında amaç hedeflere en kısa sürede ulaşmayı sağlamaktır. Belirlenmesinde şu soruların cevabından istifade edilebilir:

- “Hedeflere ulaşmak için hangi öğretme yöntemine ve araçlarına gereksinim duyulur?
- Ne kadar süreye gereksinim duyulur?
- Sınıf içindeki etkinliklerin sırası ne olacak ve bunlar nasıl düzenlenecek?
- Ne tür yerleştirme ya da başarı testleri veya diğer test çeşitleri kullanılacak?
- Program nasıl değerlendirilecek?” (Akbulut ve Yaylı, 2015, s. 36).

İzlenceler programın hedefine, içeriğine, uygulama şekline vs. ihtiyaçlara bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. “İzlencenin uygulanmasında öğretmen, öğrenci, malzeme, ders süreci, ölçme ve değerlendirme” (Altmışdört, 2010, s. 666) temel unsurlardır. İzlenceler hazırlanırken “öğrenci, öğretmen ya da farklı amaçlar merkeze alınarak planlamalar yapılır ve bu da farklı izlen türlerinin ortaya çıkmasına neden olur. Günümüze değin birçok araştırmacı tarafından izlen sınıflandırması yapılmıştır” (Akbulut ve Yaylı, 2015, s. 36). Bu konuda sınıflandırma yapan isimlerden birisi David Nunan (1988) “*Syllabus Design*” isimli eserinde izleneyi ürün odaklı ve süreç odaklı olmak üzere ikiye ayırır:

Tablo 1

David Nunan’ın İzlen Türleri Sınıflandırması

### İzlen Türleri

<u>Ürün Odaklı İzlenceler</u>	<u>Süreç Odaklı İzlenceler</u>
Yapısal İzlen	İçeriksel İzlen
Kavramsal-İşlevsel İzlen	Göreve Dayalı İzlen
	İşlemci İzlen

Ürün odaklı izlenceler belirlenen hedeflerdeki bilgi ve becerilerin kazandırılmasına odaklanırken; süreç odaklı izlenceler kişinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlar. Ürün odaklı izlenceler yapısal (dil bilgisel) izlençe ve kavramsal-işlevsel izlençe olmak üzere ikiye ayrılırken; süreç odaklı izlenceler işlemci izlenceler, içeriksel izlenceler ve göreve dayalı izlenceler olmak üzere üçe ayrılır. Bu izlencenin içeriği daha önceden belirlenmez, süreç içerisinde hazırlanır.

Ürün odaklı izlencelerden yapısal izlençe, dilin kuralları ve biçimleri üzerinde durur. Gelenekseldir. Bu izlencede dil bilgisi konuları ile ilgili bir liste sunulur. “Kolay olan dil bilgisi yapısı, zor olana doğru sıralanıp takip edilir; konunun karmaşıklığı, düzenliliği ve sık kullanılabilirliği” (Güngör, 2020, s. 20) bu izlencede öne çıkan belirleyicilerdendir. Kavramsal-işlevsel izlençe de ise iletişim önemlidir. Bunun yanında dili anlamaya da önem verilir. “Mekân, oluş, etki gibi durumsal (notional) ya da kavramsal etkenler ile öğrenenin dil öğrenme amacı ve niyeti gibi işlevsel unsurlar bir aradadır” (Güngör, 2020, s. 20). Bu izlencede belirli temaların oluşturulduğu da söylenebilir.

Süreç odaklı izlencelerden işlemci izlençe, öğretim sürecinde yapılacak faaliyetlerin sıralı bir şekilde yapılmasını ve böylelikle hedefe ulaşılmasını amaçlamaktadır. İçeriksel izlençe, konuya önem verir. Öğrenme ise içerikle birlikte oluşmaktadır. Son olarak göreve dayalı izlençe ise, görevleri ve yapılan etkinlikleri dil öğrenmede aracı olarak kullanır. Alıştırmalara ve uygulamalara önem verir.

### **Sanal Gerçeklik**

Teknoloji, toplumu her yönden ilerleten bir kuvvet olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde de iletişim ve bilgisayar teknolojilerinin hızlı gelişimiyle hayatın her köşesinde teknolojinin etkileri hissedilmektedir. Son yıllarda sanal gerçeklik teknolojisinin öğrenme ortamlarına dâhil edilmesi gittikçe yaygınlaşmaktadır. Sanal gerçeklik, bilgisayar ortamında üç boyutlu resimler ve animasyonlar ile farklı teknolojik araçlar kullanılarak kişiye gerçek bir ortamda bulunma hissi vermektedir ve ortamdaki nesnelere etkileşim içinde olma imkânı tanımaktadır. Kişi simüle edilmiş bir dünyada hareket etmektedir. “Sanal gerçeklik teknolojisinde içerik, bilgisayar ortamının sağladığı dolaysız bir deneyim anlamına gelmektedir. Kullanıcı birey, içinde bulunduğu gerçek yaşam formunu farklı bir ortamda gözlemler ve kullandığı donanım sayesinde içinde bulunduğu sanal ortamın farkındalığını yitirir” (Yengin ve Bayrak, 2017, s. 101). Sanal gerçekliğin tam bir tanımını yapmak pek mümkün olmasa bile Natonek, “onu birtakım cihazların eklenmesiyle üç boyutlu bir görselleştirme sisteminin uzantısı olarak tanımlamak ve bu sayede kullanıcının sentetik dünyayla doğal bir şekilde etkileşime girdiğini söylemek mümkündür” (aktaran Molo, 2021, s. 11) diyerek açıklar. Burada bir anlamda sanal gerçeklik, asıl olan gerçekliği etkili ve akılda kalıcı bir şekilde göstermeye çalışmaktadır.

Sanal gerçekliğin çevreleme özelliği ile kişi, gerçek dünyadan koparak hem duyuşsal hem bilişsel hem de fiziksel olarak bulunduğu ortamı deneyimleme fırsatı yakalar. Tasarlanan ortamın katılımcıyı içerisine ne derece çekebileceği ve onu ne derece

çevreleyebileceği hususunda çevrelemeyen, yarı çevreleyen ve tamamen çevreleyen olmak üzere üç farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar sanal ortam içerisinde gerçek dünyanın ne kadar yansıtılabildiği üzerine kurgulanmıştır. Çevrelemeyen sistemler, masaüstü sanal gerçeklik uygulamaları bilgisayar ekranı, klavye, fare veya oyun kolu ile deneyimlenebilen üç boyutlu ortamlardır. Katılımcıyı ortama çekebilecek herhangi bir sanal gerçeklik kullanılmamaktadır. Üç boyutlu oyunlar, simülasyonlar gibi üç boyutlu sanal dünyalar bu çevrelemeye örnek verilebilir. Yarı çevreleyen sistemler de ise, büyük boyutlu ekranlara üç boyutlu görüntüler yansıtılıp katılımcıların ortam içerisinde etkileşim kurabilmeleri amaçlanır. Kullanıcılar tamamıyla sanal gerçeklik ortamını deneyimlemeseler bile bu sistem sayesinde ortamdaki üç boyutlu karakterleri görerek etkileşim imkânı bulabilmektedirler. Bu sistemler çoğunlukla sürüş ve pilotluk simülasyonu gibi eğitim ortamlarında tercih edilmektedir. Çevreleyen sanal gerçeklik ortamları, katılımcıyı gerçek dünyadan kopararak farklı bir dünyayı deneyimleme imkânı verir. Katılımcılar başa takılan görüntüleyiciler sayesinde gerçek dünyadan sanal bir dünyaya geçiş yaparlar.

“Sanal gerçeklik teknolojisi, dört kilit öge olan *sanal dünya, entegrasyon, duygusal geri bildirim ve etkileşimlilik* bağlamında kodaçım imkânı sunmaktadır” (Yengin & Bayrak, 2017, s. 100). Sanal gerçekliğin sağladığı “görsel işitsel ortamlar, öğrencinin öğrenmeye çalıştığı dili yalnızca yapısal bir birim değil, aynı zamanda sosyo-kültürel bir olgu olarak da görmesini sağlamaktadır” (Ömeroğlu, 2020, s. 194). Görsel algısı sayesinde kullanıcı farklı bir ortamda olduğu izlenimine kapılmaktadır. Bulunduğu ortamda görsel algısını ise işitsel algısı desteklemektedir. Böylelikle öğrenme daha etkili ve kalıcı bir boyuta ulaşmaktadır.

Sanal gerçeklik günümüzde pek çok alanda etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Eğitim, sağlık, turizm gibi sektörler bu teknolojinin uygulama alanlarından sadece birkaçıdır. Eğitim ortamında öğrenmeyi gerçekleştirme, pekiştirme, kalıcı ve etkili kılma gibi farklı sebeplerle kullanılmaktadır. Çavaş ve arkadaşları, eğitim ortamında kullanılan sanal gerçekliğin sahip olduğu özellikleri “etkileşim, öğrencinin dikkatinin tam olarak toplanmasının sağlanması, öyküsel esneklik, deneyimsel oluşu, duylara önem vermesi” (Çavaş, Çavaş ve Can, 2004, s. 110) şeklinde sıralamaktadırlar. Sanal gerçeklik teknolojisi, öğrenciye üç boyutlu sanal ortam sayesinde etkileşime girme ve sanal ortamı gerçek zamanlı olarak yaşama fırsatı sunması; etkileyici ve kalıcı öğrenme sistemlerinin oluşturulmasına imkân sağlaması; öğrencileri yaratıcılığa ve derste daha aktif olmaya teşvik etmesi; öğrencilerin motivasyonlarını artırması; soyut bilgileri somutlaştıracak ortamlar sunması ve soyut kavramları görselleştirip aktarması, öğretim sürecini zenginleştirilmesi, dersi sıkıcılıktan kurtarması gibi sebeplerle de tercih edilmektedir.

## **YÖNTEM**

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi çalışması yapıldı. Doküman analizi, “basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve

değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir” (Kıral, 2020, s. 173). Dokümanlar, araştırmacının müdahalesi olmaksızın kaydedilen resimleri ve metinleri içeren materyallerdir. Bu yöntem, “gerek özel gerekse resmi tüm kayıtların toplanarak sistematik bir şekilde incelenmesine ve yararlanılmasına olanak sağlayan bir veri toplama yöntemidir” (Güçlü, 2021, s. 167). İzlençe türlerinin tespiti için ise David Nunan’ın (1988) “*Syllabus Design*” isimli kitabında önerdiği izlençe türleri dikkate alındı.

### **Çalışmanın Amacı**

A1-A2 seviyesine göre hazırlanan SADEM VR (Sanal Gerçeklik) uygulamasındaki izlençelerin belirlenmesi ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesine göre değerlendirilmesidir.

### **Veri Toplama ve Analizi**

Araştırmanın verilerini toplamak için öncelikle SADEM VR uygulamasının işitsel görsel bir temelde hazırlanan içeriği, yazılı bir dokümana dönüştürüldü. İçerikte her bir ünite D. Nunan’ın (1988) “*Syllabus Design*” isimli kitabındaki izlençe türleri önerisine göre tarandı ve izlençeler belirlendi.

## **BULGULAR**

### **SADEM VR Uygulaması**

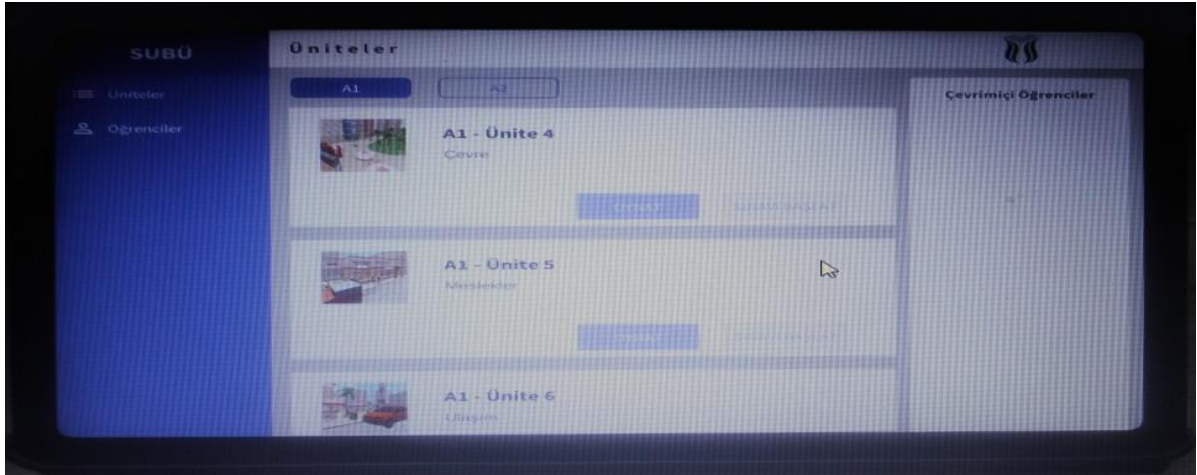
Sanal gerçeklik teknolojisinin eğitim alanında kullanılmasıyla birlikte bu teknolojiye uygun içerik üretimi ihtiyacı da kaçınılmaz olmuştur. SADEM VR uygulaması bu teknolojiyle kullanılan bir içeriğe sahiptir. Uygulama öğretici tarafından bir tablet yardımıyla; öğrenci tarafından sanal gerçeklik gözlüğünden istifade edilerek görüntülenmektedir. Bu çalışmada OCULUS GO 64 GB [Ekipman] markalı sanal gerçeklik gözlüğü ve SAMSUNG Galaxy Tab S5e [Ekipman] marka tablet kullanıldı.



Resim 1: SADEM Sanal Gerçeklik Sınıfı ve Gözlükleri Erişim adresi: <https://haber.subu.edu.tr/tr/node645>

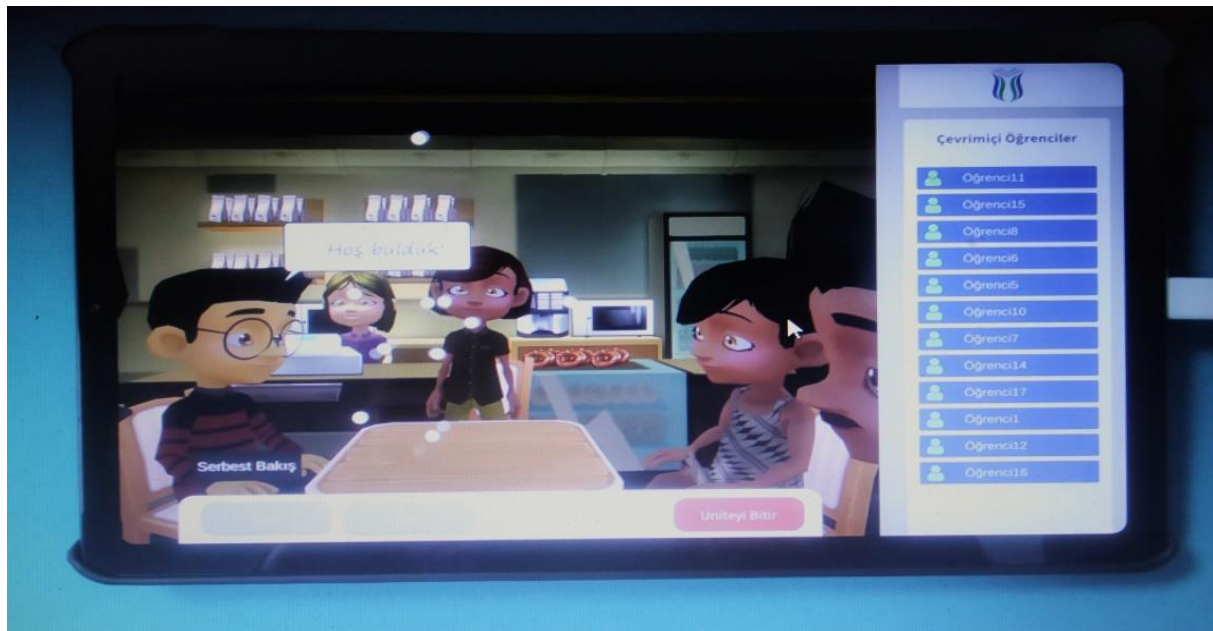
Bu gözlükler öğrenciyi çevreleyen bir yapıdadır. Öğrenciler başlarına taktıkları

görüntüleyici gözlükler ve uygulama içerisinde aktif olmalarını sağlayan bir kontrolcü yani kumanda sayesinde gerçek dünyadan sanal bir dünyaya doğru geçiş yapma fırsatını yakalamaktadırlar. Süreç yönetimini öğretici tablet ile kontrol etmektedir.



Resim 2: SADEM VR Uygulaması Başlangıç Sayfası

Yukarıdaki resim SADEM VR uygulamasının öğreticinin kontrolündeki ana sayfasıdır. Süreç içerisindeki yönlendirmeler buradan yapılmaktadır. Bu sayfada “Üniteler”, “Öğrenciler”, “Çevrimiçi Öğrenciler” gibi öğreticinin kontrolünde olan bölümler vardır. Öğreticinin seçtiği seviyeye göre ünite içerikleri değişmektedir. “Oynat” bölümüyle ilgili ünitenin içeriğine ulaşılmaktadır. “Sınavı Başlat” bölümü ise ilgili ünite içeriğine göre hazırlanmış soruların olduğu bölümdür. “Çevrimiçi Öğrenciler” bölümü ise sanal gerçeklik gözlüklerini aktif olarak kullanan ve içeriği görebilecek öğrencileri temsil etmektedir.



Resim 3: SADEM VR Uygulaması Ünite İçeriğinden Bir Görüntü

Bu görüntü ise ilgili ünitenin oynatılması sonrasında açılan sayfadır. Sanal gerçeklik gözlükleriyle ortamda bulunan çevrimiçi öğrenciler sağ tarafta görüntülenmektedir. Görüntünün alt bölümünde yer alan menüdeki “İleri”, “Geri” bölümleriyle öğretici kendi kontrolünde konuşma akışını yönetebilmektedir. “Otomatik Oynat” bölümüyle ise öğretici isterse konuşma akışına müdahale etmeden süreci kontrol edebilmektedir. Sanal gerçeklik gözlüğünü aktif olarak kullanan öğrencilerin süreçte diyalogları takip edip etmedikleri de resimde görünen yuvarlak beyaz şekiller ile öğretici tarafından takip edilebilmektedir. Bu şekiller öğrencinin baktığı yönü ifade etmektedir. “Üniteyi Bitir” bölümüyle ilgili üniteden çıkış yapılabilir.

### **SADEM VR Uygulamasındaki İzlenç Türleri**

D. Nunan'ın izlenç türleri sınıflandırmasına göre ürün odaklı bir yaklaşım sergilenerek incelenen SADEM VR uygulamasında ünite başlıklarının kavramsal-işlevsel izlençeye göre hazırlandığı, iletişimin, hedef dilin anlaşılmasının ve temaların ön planda olduğu, içerikte beceriye yahut yapısal izlençeye dayalı bir sınıflamanın mevcut olmadığı, içeriğin öğrenen odaklı bir yapıda hazırlandığı belirlendi. Uygulama sanal gerçeklik teknolojisiyle görüntülenebilmektedir. Ayrıca sanal gerçekliğin uygulamadaki soyut kavramların somutlaştırılarak verilmesine imkân sağlaması, üç boyutlu sanal ortam sayesinde etkileşime girme ve sanal ortamı gerçek zamanlı olarak yaşama fırsatı sunması, öğrencileri yaratıcılığa ve derste daha aktif olmaya teşvik etmesi, işitsel-görsel bir yapıda birden fazla duyuya hitap etmesi de öğretimin etkili ve kalıcı olmasına ortam hazırladığı söylenebilir.

SADEM VR uygulaması temel kullanıcı (A1-A2) seviyesine yönelik hazırlanmış bir içeriğe sahiptir. Uygulama içerisindeki ünite başlıkları şöyledir:

#### A1 Seviyesi

- Karşılaşma ve Tanışma
- Ev, Aile
- Günlük Hayat
- Çevre
- Meslekler
- Ulaşım
- Teknoloji
- Özel Günler
- Okulumuz
- Alışveriş
- Tatil Planı

## A2 Seviyesi

- Zaman Mekân
- Sağlık
- Sosyal Hayat
- Türkiye
- İş Hayatı
- Duygular
- Teknoloji
- Okul ve Eğitim
- Medya
- Kültür
- İnsan ve Toplum

Uygulamada A1 seviyesi için 11; A2 seviyesi için de yine 11 tema hazırlanmıştır. Ünitelerde belirli bir tema kapsamında içerikte dinleme ve okuma becerilerine yönelik kazanımlara, tema çerçevesinde öğretilecek kelimelere, iletişimsel işlevlere, dil yapılarına ve ifadelerine yer verilmiştir. İlgili seviyeye göre diyalogların ve cümlelerin uzunluğu değişmektedir. Diyaloglarda en az 2 en fazla 6 kişi vardır.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (MEB, 2013, s. 51), dil öğretiminde temalar konusunda Threshold Level 1990 isimli kitabın 7. bölümünde paylaşılan tema sınıflandırması önerilmektedir. Bu sınıflandırmadaki temalar şöyledir:

- Şahsi kimlik
- Evin çevresi ve evdeki çevre
- Günlük yaşam
- Boş zaman, eğlence
- Gezi
- Diğer kişilerle olan ilişkiler
- Sağlık ve vücut bakımı
- Eğitim
- Alışveriş
- Yiyecek ve içecek



- Hizmetler
- Mekânlar
- Dil
- Hava durumu

Bu sınıflandırmada 14 tane tema yani kavram belirlenmiştir. Eser incelendiğinde bu 14 temaya bağlı alt temalar ve özellikli kavramların da hazırlandığı görülmektedir. “Temaların, alt temaların ve özellikli kavramların bu özel seçimi ve düzenlenmesi sınırlandırılmamıştır. Bunlar, yazarların ilgili olan öğrenenlerin iletişimsel ihtiyaçlarını değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkan kararlardır” (MEB, 2013, s. 52). Uygulama içeriğindeki kavramlarla karşılaştırıldığında her iki sınıflamanın da iletişimsel ihtiyaçları ve dilin gerçek hayattaki kullanım alanlarının göz önünde bulundurularak oluşturulduğu söylenebilir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde oluşturulan seviyeler öğrenmeyi düzenlemek ve öğrencinin gelişimini takip etmek için yapılan basitleştirmelerdir. Tanımlayıcıların birincil işlevi öğretim programı, öğretim ve değerlendirme ve dil sınıflarının dünyası ile gerçek dünya arasında şeffaf ve tutarlı bir uyum sağlamasını kolaylaştırmaktır. Bu anlamda içerik sanal gerçeklik teknolojisiyle öğrenciye belli temalar çerçevesinde, günlük hayattaki dil kullanım alanlarında, öğrendiği dili deneyimleme, yaşayarak öğrenme fırsatı sunmaktadır. Sanal gerçeklik ile “öğrenme hedeflerini gerçek dünyadaki dil kullanımıyla ilişkilendirmek, böylece eyleme yönelik öğrenme için bir çerçeve sağlamak” mümkün olmaktadır (MEB, 2020, s. 47). Kişilerin gerçek hayatın içindeki ihtiyaçları, dil kullanımının ana alanları olan kamusal alan, özel alan, mesleki alan ve eğitim alanı ile ilgili olacaktır. Bu sınıflandırma ile eylem odaklı yaklaşıma gönderimde bulunmaktadır. Çünkü dili kullanan kişiler sosyal aktörlerdir. Bu sosyal aktörler belli dil kullanım alanlarında üretmeye ve algılamaya yönelik dil etkinliklerini yapmaktadırlar. Uygulama içeriğinde temaların oluşumunda dilin gerçek hayattaki kullanım alanlarının etkisinin olduğu söylenebilir. İçerikteki kavramları incelediğimizde öğrencinin hedef dili okul, çevre, ev gibi ortamlardaki etkileşim ile öğrenmesi ve bölüm sonu sınavları ile de bilgilerini pekiştirmesi amaçlanmıştır.

“Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, kişiler tarafından geliştirilen eylemleri kapsar. Bireyler ve sosyal aktörler olarak bu kişiler çeşitli yetkinlikler (hem genel hem de iletişimsel dil yetkinlikleri özelinde) geliştirirler. Bu kişiler görevleri gerçekleştirmek için en uygun görünen stratejileri harekete geçirerek, belirli alanlardaki temalarla ilgili metin üretme ve/veya alımlamaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak amacıyla çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli sınırlamalar altında mevcut yetkinliklerine başvururlar. Bu eylemlerin katılımcılar tarafından izlenmesi, yetkinliklerinin pekiştirilmesini veya değiştirilmesini sağlar” (MEB, 2020, s. 36).

Uygulama içeriğinde temaların belirlenmesinde bahsi geçen dil kullanım alanlarının göz önünde tutulduğunu ve öğrenenlere dil girdilerini kazanmaları hususunda tematik bir

yaklaşım sergilendiğini söyleyebiliriz.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler sınıf içinde sözlü ve yazılı iletişimi arttıran ve dilin anlamlı bir şekilde kullanılmasına imkân sağlayan yaklaşımları benimsemektedir. “Yabancı dil öğretiminde sadece yapıların edinilmesi yerine sözlü ve yazılı iletişimsel yeterliliğin de geliştirilmesi” (Akcan, 2009, s. 209) öğretim sürecinde oldukça önemlidir. Uygulamanın içeriğinde alımlama (okuma ve dinleme) ön plandadır. Dil öğrenenlerin karşıdakinin ürettiklerini anlaması ve işleme ya da bir metni okurken yazılanları algılaması ve yine işleme gerekmektedir. İçerikte hem işitsel hem de görsel algılamaya vardır. Bu durum bilginin daha etkili ve kalıcı öğrenilmesini sağlamaktadır.

Her ünite sonunda hazırlanan sınavlarda dinleme ve okuma becerilerini ölçmeye yönelik süreç değerlendirmesi yapılmıştır. “Ölçme ve değerlendirme öğrencinin kazanımlara ne düzeyde eriştiğini göstermekle birlikte eğitim sürecinde içeriğin öğrenciye uygun olup olmadığını, seçilen öğretim yöntem ve tekniklerinin başarısını veya sınırlılıklarını, öğretim materyallerinin yeterliliğini belirlemek açısından” (Özdemir, 2021, s. 376) büyük bir öneme sahiptir. A1 seviyesinde her ünite sonunda bulunan sınavda sırasıyla 6, 17, 5, 19, 20, 14, 11, 5, 6, 20, 35; A2 seviyesinde her ünite sonunda bulunan sınavlarda sırasıyla 11, 11, 14, 17, 6, 20, 19, 6, 5, 6, 11 soru bulunmaktadır. Ölçme ve değerlendirmede eşleştirme, ilişkilendirme, boşluk doldurma, cümle doğrulama gibi ölçme araçları kullanılmıştır. Sorular üç seçenekli hazırlanmıştır. Bu bölümde sınav sorularını cevaplayan öğrenciler verdikleri cevaba göre anlık geri bildirim de alabilmektedir. Geri bildirim “eğitim sürecinin aksayan, eksik kalan yönlerinin tamamlanmasında rol oynar” (Altun, 2021, s. 415). Böylelikle öğrencinin içeriği, ders sürecini, içerikte kullanılan yapıları ve ifadeleri ne derecede anladığı da ölçülmektedir.

## SONUÇ

Teknoloji, gün geçtikçe hayatımızda daha da önemli olmakta ve bireylerin bilgiyi düşünüş ve uygulayış biçimlerini şekillendirmektedir. İletişim ve bilgisayar teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişimiyle hayatın her köşesinde teknolojinin etkileri hissedilmektedir. Teknolojiden istifade edilen alanlardan birisi olarak eğitim alanı da gelişen teknolojiden etkilenmekte ve kendi gelişimine yeni bir bakış kazandırmaktadır. Sanal gerçeklik teknolojisi, özellikle son yıllarda öğretim ortamlarında kullanılan bir materyal olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde sanal gerçeklik teknolojisinin kullanımının artmasıyla üzerine yapılan araştırmalar ve üretilen materyaller de artmaktadır. Çalışmamızın merkezinde yer alan SADEM VR uygulaması, yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde kullanılmak üzere öğrencilerin istifadesine sunulmuş bir materyaldir. Uygulama içeriğinin öğrenciye ve öğreticiye ulaşmasında sanal gerçeklik teknolojisinden yararlanılmıştır. Bu yönüyle uygulama geleneksel öğretim yöntemlerinden ayrılmaktadır. Yabancı dil öğretiminin amacına ulaşmasında öğrencilerin yabancı dile maruz kalmasının, öğrenilmesi hedeflenen yabancı dil ortamına olan fiziksel yakınlığın,

gerçek iletişim ve etkileşim olanaklarının varlığının, öğrenilen dildeki seslerin gerçek ortamlar ve bağlamlar içinde deneyimlenmesinin payı oldukça büyüktür. Öğretim sürecinde kullanılan sanal gerçeklik bunların olmasına imkân sağlamaktadır. Ayrıca sanal gerçeklik ile öğrenme hedeflerini gerçek dünyadaki dil kullanımıyla ilişkilendirmek ve sanal gerçekliğin sunduğu görsel-işitsel ortamlar sayesinde öğrencinin öğrenmeye çalıştığı dili sosyo-kültürel bir olgu olarak görmesi de mümkün olmaktadır.

Sanal gerçekliğin çevreleme özelliği ile kişi, gerçek dünyadan koparak hem duyuşsal hem bilişsel hem de fiziksel olarak bulunduğu ortamı tecrübe etme fırsatı yakalar. Sanal gerçeklik teknolojisi, üç boyutlu sanal ortam sayesinde etkileşime girme ve sanal ortamı gerçek zamanlı olarak yaşama fırsatı sunması, etkileyici ve kalıcı öğrenmeye imkân sağlaması, öğrencileri yaratıcılığa ve derste daha aktif olmaya teşvik etmesi, öğrencilerin motivasyonlarını artırması, öğretim sürecini zenginleştirilmesi, gerçekle soyut bilgi arasındaki boşluğu doldurarak soyut kavramları somutlaştırması, dersi sıkıcılıktan kurtarması gibi sebeplerle öğretim sürecinde tercih edilmektedir.

Bir dilin yabancı dil olarak öğrenilme ihtiyacı, o dilin kullanım alanlarına göre değişkenlik göstermektedir. Dilin kişisel, sosyal, mesleki, eğitim gibi farklı kullanım alanları vardır ve farklı özelliklere sahip kişilerce öğrenildiği düşünüldüğünde kurum veya kişilerin üzerinde mutabık olduğu ve uluslararası dil öğretimi standartlarında bir programın varlığı önem arz etmektedir. Bu bağlamda Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni dil öğretiminde referans olarak gösterilebilir.

SADEM VR uygulamasındaki izlencelerin tespit edilmesi ve bulunan izlencelerin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre değerlendirilmesinin amaç edinildiği bu çalışmada, D. Nunan'a ait izlençe sınıflandırması kullanıldı. Ürün odaklı bir yaklaşım sergilendi ve içerikteki temaların yani ünite başlıklarının kavramsal-işlevsel bir yapıda hazırlandığı belirlendi. Yapısal ya da beceriye yönelik herhangi bir sınıflamanın yapılmadığı saptandı. Temel kullanıcı seviyesine yönelik hazırlanan içerikte A1 için 11, A2 için yine 11 temanın verildiği görüldü. Uygulama içeriğinin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen "kişisel alan, kamusal alan, mesleki alan ve eğitim alanı" bağlamlarında ortaya çıkan dil işlevleri göz önünde bulundurularak hazırlandığı saptandı. Uygulamanın eylem odaklı yaklaşım temelinde, iletişimi önceleyen ve diyaloglardan oluşan, işitsel-görsel bir yapıda, okuma ve dinleme becerilerine yönelik hazırlandığı belirlendi. Uygulama içeriğinde temaların belirlenmesinde öğrenenlere dil girdilerini kazanmaları hususunda tematik bir yaklaşım sergilendiğini söyleyebiliriz.

## KAYNAKÇA

Akbulut, S. ve Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlençe çalışması. *ERZSOSDE*. 9(2), 35-46. Erişim adresi:

<https://dergipark.org.tr/>

Akcan, S. (2009). Türkçenin yetişkinlere yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi:*

- politika, yöntem ve beceriler* içinde (s. 209-219). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınışdört, G. (2010). Özel amaçlı yabancı dil öğretim programında izlençe: önemi, içeriği ve etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 663-677. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/>
- Altun, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geribildirim. Dr. E. Özkan (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi* içinde (s. 415-423). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çavaş, B., Çavaş, P. H. ve Can, B.T. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(4), 110-116. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/>
- Eyüp, B., Güner, R. ve Kaya, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni konu alan makalelerin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*. 5(2), 332-347. doi: [10.32960/uead.978923](https://doi.org/10.32960/uead.978923)
- Güçlü, İ. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik-yaklaşım-uygulama*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Güngör, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir izlençe önerisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı. Ankara.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/>
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Molo, Ü. (2021). *Sanal gerçeklik ve 360 derece film*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Ömeroğlu, E. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretimi konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özdemir, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Dr. E. Özkan (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi* içinde (s. 375-413). Konya: Eğitim Yayınevi.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yengin, D. ve Bayrak T. (2017). *Sanal gerçeklik VR*. İstanbul: Der Yayınları.

# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GRAMER ODAKLI OYUN ÖNERİLERİ (ZAMAN EKLERİ ÖRNEĞİ)

Salih GENÇER\*

Yusuf KOTAN\*\*

## Özet

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında, eğitim içi etkinliklerle ilgili çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Dil öğretiminin esas alındığı bu etkinliklerde, eğitsel oyunların önemi kendini daha fazla hissettirmektedir. Çünkü eğitsel oyunlar, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına zemin hazırladığı gibi dilin öğrenilmesini de neşeli ve eğlenceli bir hale getirmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, oyun odaklı etkinliklerin daha fazla tavsiye edildiği görülmektedir. Bununla birlikte pek çok akademik çalışmada, oyunla öğretimin etkili bir yöntem olduğu, öğrencilerin derse daha fazla ilgi gösterdiği ve konuya yönelik ilgi düzeyinin arttığı ileri sürülmüştür. Oyunların, ders anlatımlarında kullanılması, öğrencinin derse aktif katılımını sağladığı gibi yeni oyun önerilerine de zemin hazırlamaktadır. Bu çalışmada, Yabancılar Türkçe Öğretimi'nin temel konularından biri olan "Zaman Ekleri"ni ele alacağız. Zaman ekleri, A1 ve A2 seviyelerinde ele alınan önemli konulardır. Bu ekleri, öğrencilere daha kolay ve daha kalıcı bir şekilde nasıl öğretebiliriz düşüncesinden yola çıkarak yeni oyunlar ürettik. Oyunların bir kısmını, bu çalışmada ele alacağız. Bunu yaparken öncelikle her oyunun kurallarını açıklayacak, tablo içeren oyunların örnek halini çizdiğimiz tablolarla göstereceğiz. İnanıyoruz ki bu yeni oyunlar hem eğitimciler için faydalı olacak hem de öğrencilerin zaman eklerini daha kolay öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Eğitsel Oyunlar, Zaman Ekleri.

---

\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya/Türkiye, salihgencer@subu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0710-9386

\*\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya/Türkiye, yusufkotan@subu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5403-4244

## GİRİŞ

Dil, insanlar arasında sağlıklı iletişim kurabilmek, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek ya da kültürel paylaşımında bulunabilmek gibi çok çeşitli sebeplerle ihtiyaç duyulan en önemli araçlardan biridir. Yapılan bir araştırmada, dilin belli kalıplara ve kurallara uyan bir sistem olduğu ve toplumların kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamalarının ve iletişim kurmalarının dil olgusuyla gerçekleştiği ortaya konulmuştur (Yavuz ve Okur, 2021). Dolayısıyla dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlarken, aynı zamanda millî ve manevî değerlerin gelecek nesillere aktarımında da önemli bir rol oynamaktadır.

Türkler hem yaşadıkları coğrafya hem de taşıdıkları kültürel özellikler bakımından birçok milletin dikkatini çeken önemli uluslardan biri olmuştur. Bu milletin konuşma dili olan Türkçe de kadim tarihi itibarıyla köklü bir geçmişe sahiptir. Tarihsel süreç göz önüne alındığında bu dilin, yabancılar tarafından ilgiyle takip edildiği kaynaklarda yer almaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çeşitli fikirler ileri sürülmüştür. Nurhat Biçer'e göre bu durum tam olarak bilinmese de Türkçenin çok eski dönemlerden beri ana dili ve yabancı dil olarak öğrenildiğine ve kullanıldığına ilişkin bilgiler mevcuttur (Biçer, 2017). Bununla birlikte çoğu bilim adamı da Karahanlı dönemini işaret etmiştir. Onlara göre Kaşgarlı Mahmud'un kaleme aldığı Divânu Lügâti't Türk adlı eser, bu alanda yazılmış ilk eser olarak değerlendirilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, tarihsel süreçle yakından ilgilidir. Çünkü Türkler, tarih boyunca farklı coğrafyalarda hüküm sürmüşlerdir. Türklerin yaşamış oldukları tarihsel değişimler ve kültürel etkileşimler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine de yön veren belirleyici unsurlar olmuştur. Türklerin diğer topluluklarla olan etkileşimleri zaman zaman diğer toplulukların Türkçeyi öğrenme ihtiyacı doğurmuştur. Türklerle ortak coğrafyada yaşayan diğer milletler, bu etkileşimler neticesinde Türk dili ve kültürünün etkisi altına girmişlerdir. Dolayısıyla Türk dili ve kültürü büyük bir alana yayılarak Asya, Avrupa ve Afrika'da konuşulan ve yazılan bir dil olmuştur (Biçer, 2017).

Yabancı dil öğretimi, değişen dünya şartlarına bağlı olarak her geçen gün gelişmektedir. Teknolojik ve bilimsel çalışmalara paralel olarak farklı fikirler ileri sürülmektedir. Bu alanda çalışma yapan bilim adamları da teknolojinin imkânlarından yararlanarak çeşitli yöntem, teknik ve etkinliklerle dil öğretimini desteklemektedir. Çünkü yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntemlerin yanı sıra birtakım eğitsel oyunlar da dil öğretimine ciddi manada katkı sunmaktadır. Bu oyunlar, her geçen gün önem kazanırken, eğitsel oyunlara olan yönelim de gün geçtikçe artmaktadır.

## YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNLAR

Öğrenilen dilin kullanılabilir bir dil olması, o dilin bütün dil becerileri ile ele alınmasına bağlıdır. Yabancı dil öğretiminde geçmişten bu yana sürekli yeni kuramlar, yöntemler ve metotlar geliştirilerek dilin dört temel becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) paralel olarak yürütülmektedir. Dil öğretiminin becerisi, elinde yeterli yöntem ve materyallerin bulunması da bu verimliliği artırmaktadır. Oyunla yabancı dil öğretimi de bu becerilerin tamamını içerisine almaktadır (Gürsoy ve Arslan, 2015). Çünkü oyun, dil öğretimini eğlenceli hale getirdiği gibi öğrenenleri de ders içerisinde aktif bir hale getirmektedir.

Eğitsel oyunlara baktığımızda karşımıza çeşitli oyun türlerinin çıktığını görmekteyiz. Bunların bir kısmı gramer ve telaffuza yönelik oyunlar olurken, bir kısmı da zekâ temelli geleneksel oyunları kapsamaktadır. Bu oyunlarda öncelikli hedef, konunun pekiştirilmesi ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleridir. Öğrenci kendisini rahat ifade ettiği an, hem ders ortamı hem de konu anlatımı daha eğlenceli bir hale gelmektedir. Bu durum, öğrencilerin birbirleriyle iletişim sağlamalarına zemin hazırladığı gibi sınıf içi etkinlikleri de canlı bir hale getirmektedir.

Yabancı dil öğretimi, öğrenciyi merkeze alan yöntem ve tekniklerin kullanılması ve teknolojik gelişmelerin takibiyle etkin bir şekilde gerçekleşebilir. Çünkü eğitimin en önemli işlevlerinden biri de öğrencide var olan yetenekleri ortaya çıkarmak ve geliştirmektir. Bu durum, dil öğretimindeki uygulamaların başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Kara, 2010). Yabancı dil öğretiminde; belirlenen hedeflere ulaşmak için sınıf içindeki etkinlikler, planlanarak uygulanmalıdır. Öğretilecek konuların belli bir sıraya konulması, bu konuların basitten başlayarak karmaşığa doğru somut kavramlardan soyut olanlara doğru öğretilmesi ve böylelikle konular arasında bir ardışıklık bulunması dil öğretim programlarının temelini oluşturan diğer bir ilkedir (Demirel 1993). Ders programlarının planlı bir şekilde yapılması öğreticiye kolaylık sağlarken, öğrencinin de konuyu daha net bir şekilde anlamasına yardımcı olur.

Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunlara yönelik çalışmalar son yıllarda gözle görülür bir şekilde artmıştır. Özellikle son yıllarda gerek ana dilin öğretiminde gerekse yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlanan öğrenci merkezli ve aktif bir öğretim metodu olan oyunla dil öğretimi, yapılandırmacı eğitim modeli içinde gittikçe yaygınlaşmaktadır. Çünkü oyun, öğrencileri eğlendiren, dinlendiren ve neşelendiren bir eğitim metodudur (Kara, 2010). Bu metodun ders esnasında aktif bir şekilde kullanılması, sınıf içi hareketliliğe de zemin hazırlamaktadır. Böylece öğrenci en zor konuları dahi bu eğlenceli oyun metodu sayesinde kolay bir şekilde öğrenmektedir. Konuyla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar da bu düşünceyi destekler mahiyettedir.

### **OYUN ÖNERİLERİ (ZAMAN EKLERİNE YÖNELİK)**

Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunlar, öncelikle dört temel beceriyi geliştirmeye yöneliktir. Öğrenci, bu dört temel beceriyi kazanırken aynı zamanda o dilin kelime haznesine ve gramer bilgisine de vakıf olmaya çalışır. Öğretici, bir dili öğretirken birbirinden farklı etkinliklere başvurabilir. Bu etkinliklerin en başında ise eğitsel oyunlar gelmektedir. Çünkü eğitsel oyunlar, bireyler arasındaki etkileşimi hızlandıran, bireyi cesaretlendiren, etkileşime zorlayan eğlenceli ve eğitici bir aktivitedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde her bir beceri (dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma) için oyun etkinlikleri uygulanabilir (Kara, 2010). Bu oyunlar sayesinde öğrenci hem gramer bilgisini hem de kelime öğretimini daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenebilir.

Biz bu çalışmada, zaman eklerinin daha kolay ve eğlenceli bir şekilde öğretimine yönelik kendi ürettiğimiz üç oyun önerisinde bulunacağız. Önermiş olduğumuz bu oyunlar daha önce hiçbir yerde kullanılmamıştır. Ve herhangi bir çalışmada da yer almamıştır.

#### **Yaz Çiz Oyunu**

- Tahtaya sağdan sola 10 yukarıdan aşağı 10 kare içeren bir tablo çizilir.
- Tahtadaki kareler öğrencilerin seviyesine göre tamamen boş bırakılabilir ya da belli kısımları doldurularak oyun başlatılabilir.
- Öncelikli olarak zaman ekleri konusu ele alınıyorsa -ki bu çalışma öncelik olarak bu

ekleri odak noktasına almıştır- fiil, durum ve şahıs eklerinden -öğrencilerin bulunduğu kura kadar öğretilmiş diğer ekler de kullanılabilir- dilediklerini tablodaki boşluklara yerleştirip öğrencilerden zaman eklerini öncelikli olarak kullanarak cümleler oluşturmaları istenebilir. Tablo tamamen boş olarak veriliyorsa öğrencilere “Bugüne kadar öğrendiğiniz ekleri kullanarak cümleler oluşturunuz.” hedefi verilebilir. Öğretici dilerse o güne kadar öğretilen tüm ekleri, tahtanın bir köşesine yazabilir.

- Oyunda öğrencilerden ünlü uyumlarına ve o güne kadar öğretilen ses olaylarına dikkat etmeleri istenir. Bu konularda hata yapılarak kurulan bir cümle öğrenciye puan kazandırmaz.

- Oyun en az 2 kişiyle oynanır. Sırası gelen öğrenci tablodaki karelerden birine fiil, zaman eki ya da o güne kadar öğrenilen eklerden birini yazar. Oyunda amaç *fiil, zaman eki* ve *öğrenilen diğer eklerle* bir cümle oluşturmaktır.

- Yukarıdan aşağıya ya da soldan sağa cümleyi oluşturan oyuncu puan kazanır.

- Sırası gelen oyuncu hamlesini yapar. Hamlesinden sonra puan kazanan öğrenci bir kez daha hamle yapma hakkı kazanır.

- Oyunun nihai amacı *en çok cümleyi oluşturmak* ve en çok puanı kazanmaktır.

Oyun hakkında ek fikirler:

\* Öğrencilerin seviyesine göre;

a) Tablodaki kare sayısı artırılabilir veya azaltılabilir.

b) Kullanılacak ekler değişebilir.

c) Cümlenin çapraz şekilde ya da aşağıdan yukarıya şeklinde oluşturulabileceği de öğrenciye söylenebilir.

\* Öğretici dilerse öğrencilere kâğıt üzerinde de bu oyunu oynatabilir.

\* Oyunda o güne kadar öğrenilen tüm zaman ekleri kullanılabileceği gibi oyun boyunca yalnızca bir zaman ekinin kullanımı hakkında sınır koyulabilir.

Tablo 1.

Örnek Oyun Tablosu

				Gör		kal	acağ	ım	
					üyor	ıyor			
	Git					um		im	
					ecek				
	sev								gez



Öğrenciler bu oyunla, basit cümle kurma, zaman eklerini doğru kullanma, ünlü uyumları ve ses olaylarının kullanımını konularında eğlenerek pratik yapma şansı bulacaklardır. Bu oyun öğrencilerin yazma pratiğini geliştirecektir.

### **Cümle Yarışı Oyunu**

- Oyun en az iki kişiden oluşan en az iki grupla oynanır. Grup sayısı 4'e kadar çıkabilir.
- Oyunda kullanmak istediğimiz *filler*, *isimler* ve o güne kadar *öğretilen diğer ekler* küçük kağıtlara yazılır. Aynı isim, fiil ve ekler birden fazla kez yazılabilir.
- İsim ve fiiller ayrı, diğer ekler ayrı olmak üzere iki farklı kutunun içine konur.
- Bu kutular sınıfın uzak duvarına konur.
- İki kişilik gruplardan bir kişi sırada oturur, diğer kişi her seferinde 1 kâğıt getirmek şartıyla kutuya koşar. Kutudan kâğıdı alır ve sırada oturan arkadaşına kâğıdı verir. Sıradaki arkadaş getirilen kâğıttaki fiil, isim ve diğer ekleri kullanarak oyun esnasında öğretici tarafından belirlenen ve öğrencilere duyurulan *zaman ekleriyle* cümleler oluşturur.
- Masada en fazla 8 kâğıt yer alabilir. Koşan öğrenci 8 kâğıt getirdikten sonra -kâğıt sayısı öğretici isterse makul seviyede artırılabilir- masadan herhangi bir kâğıdı alıp başka bir kağıtla değiştirebilir. En fazla üç kâğıt değiştirilebilir. Bu kısımda masadaki yani sıradaki arkadaşıyla istişare ederek götüreceği kâğıda karar verir.
- En fazla kelimeyi kullanarak cümle ya da cümleler oluşturan grup oyunu ve puanı kazanır.

Ek öneriler:

- \* Öğretici cümle oluşturmak için bir süre sınırı koyabilir.
- \* Oyun sayısı oyun süresine bağlı olarak artırılabilir. Her oyun bir puan sayılarak 3, 5 ya da 7 oyun oynanabilir.
- \* Eğer oyun ikiden fazla grupla oynanıyorsa elemeli bir sistemle gruplar yarıştırlabilir.
- \* Okulun uygun bir bahçesi varsa oyun bahçede oynanarak daha keyifli hale getirilebilir.

Öğrenciler bu oyunla, basit cümle kurma, zaman eklerini doğru kullanma, kelime tekrarı, ünlü uyumları ve ses olaylarının kullanımını konularında eğlenerek pratik yapma şansı bulacaklardır. Bedensel aktivitenin de oyunda yer alması oyunun eğlence düzeyini artırarak öğrenimi kolaylaştıracaktır.

### **Zaman Yolculuğu Oyunu**

- Oyun en az 2 kişilik 2 takımdan oluşur.
- Öğretici tahtaya bir metin yazar. Metin herhangi bir *zaman eki* ile yazılmıştır.
- Her takım o güne kadar öğrenilen zaman eklerinden bir zaman ekini seçer.
- Oyunun nihai hedefi tahtadaki metni kendi zamanına çevirmektir. Yani gelecek zamanı seçen takım, metni gelecek zamana; geçmiş zamanı seçen takım, metnini geçmiş zamana uygun hale getirmeye çalışır.
- Her takımın kendi sırası geldiğinde 10 saniye süresi vardır. -süre öğrencilerin durumuna göre artırılabilir- Bu 10 saniye içinde çeşitli kelimeleri, zamanları, ekleri silerek yerine kendi zamanına uygun kelimeleri, ekleri ve zamanları yazar.
- 10 ya da 15 turun sonunda -öğretici tur sayısını istediği kadar artırabilir veya azaltabilir- metni kendi zamanına en fazla çevirebilmiş takım, oyunu kazanır.

- Strateji gereği bir takım rakibinin yazdığı kelimeleri, zamanları silip kendi zamanını yazabilir. Ancak bunu en fazla üç turda bir kez yapabilirler. Rakip takımın yazdıklarını silen takım, yerlerini doldurmak zorundadır. Sadece silinip bırakılırsa silinenler tekrar yazılır.

- Oyunun süresi, tur sayısı ve benzeri unsurlar dersin süresine veya durumuna göre değişiklik gösterebilir.

Bu oyun öğrencilere okuyup anlama, cümle tasarlama, zaman eklerini kullanma konularında katkı sağlayacaktır.

## SONUÇ

Yabancılara Türkçe öğretimi konusu, tarihsel bir geçmişe sahip olsa da asıl önemini son yıllarda yakalamıştır. Ülkeler arası ticari ilişkiler, turizm sektörü, uluslararası öğrenci hareketliliği gibi konular, Türkçenin tanınırlığını ve öğrenilme zorunluluğunu tetiklemiştir. Bu durum, dilin öğretilmesine yönelik çeşitli araçların üretimine de zemin hazırlamıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda hazırlanan eğitsel oyunlar da dil becerilerinin geliştirilmesinde ve derslerin eğlenceli bir hale getirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi alanındaki eğitsel oyunlar hakkında yaptığımız araştırmalar neticesinde oyun sayısının hala yeterli düzeyde olmadığını gördük. Bu nedenle eğitim çerçevesi içerisinde önemli bir yeri olduğunu düşündüğümüz eğitsel oyunlardan gramer odaklı, zaman eklerinin öğretiminde katkı sunacağını düşündüğümüz üç adet oyun ürettik. Kendi ürettiğimiz bu oyunların nasıl oynandığı, derslerde ne gibi faydaları olacağı hususlarını açıkladık ve bu alanda çalışacak olan öğretmenlerin de kullanımına sunduk.

## KAYNAKÇA

Biçer, N. (2017). Türkçe öğretimi tarihi. *İstanbul: Kesit Yayınları*.

Demirel, Ö. (1993). Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler. *Ankara: Usem Yayınları*.

Gürsoy, A. ve Arslan, M. (2011). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi, *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 5-7 Mayıs 2011, Sarajevo, 177-185.

Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi, *TÜBAR-XXVII*, Bahar-2010, 407-421.

Yavuz, G. ve Okur, A. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların konuşma becerisindeki rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö10 (Ekim), 251-264.

# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MAKEDONYA MASALLARI

Senem DEMİR\*

## Özet

Dil öğrenimi kültür aktarımı ile bütündür. Kültür ve onun taşıyıcısı olan dilin birbirinden ayrılması mümkün değildir. Dil bir milletin kültürünü, tarihini, geçmişini ve geleceğini taşır. O dilin sahip olduğu milletin düşünce dünyası, yaşayış tarzı dilin içinde yer alır. Bu unsurları taşıyan ise halkın ortak dünyasında oluşmuş metinlerdir. Edebi metinler kültür malzemesinin oluşturduğu öğretilen dilin mantığını anlatmada, öğrenilen dilin anlaşılmasında yardımcı unsurlardır. Bir dil; dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma yazma becerileri ile yeterli kelime hazinesine sahip olma, doğru bir şekilde imla ve noktalamayı kullanabilme, o dilin farklı ve özel kullanımlarını bilme, o dilde hayal kurabilme, kurgulanan metinleri anlayabilmektir. Bütün bu özelliklerin bir arada kazandırılabilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde masallardan faydalanılması yararlı olacaktır. Çünkü dil öğretimi ve öğrenimi geniş açıdan kültür dinamiklerini içeren metinler ile birlikte yürümektedir. Edebi metinler dil öğretiminde her alana ve beceriye farklı açılardan katkı sağlamaktadır. Masallar, edebi metin bakımından zengin bir malzeme taşımaktadır. Masallar Türk kültür dünyasında somut olmayan kültür miraslarımızdan biridir. Bu nedenle kültürünü dil ile farklı coğrafyalara da taşıyan Makedonya'da anlatılan masallar; Türkçenin yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek metinleri arasında yer almaktadır. Bu çalışmada Makedonya'dan derlenen masallardan yararlanılarak öğrencilerin; dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma ve yazma temel dil becerilerinin yanı sıra iletişim, telaffuz gibi becerileri geliştirme de amaçlanmıştır. Çalışmada verilen örnekler, Avrupa Dil Portfolyosu'nda belirlenen B1 seviyesinde oluşturulmuştur. Etkinliklerde her etkinlik farklı beceri alanlarını kapsamaktadır. Bu çalışmayla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk kültür kodlarının farklı coğrafya da olsa taşıyıcı konumunda olan masalların rolü üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Türk kültüründeki masalların önemi üzerinde durulup Makedonya'da yaşayan Türklerin yaşayış biçimleri, sözlü kültür gelenekleri aktarılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Kültür, Edebi Metinler, Masal

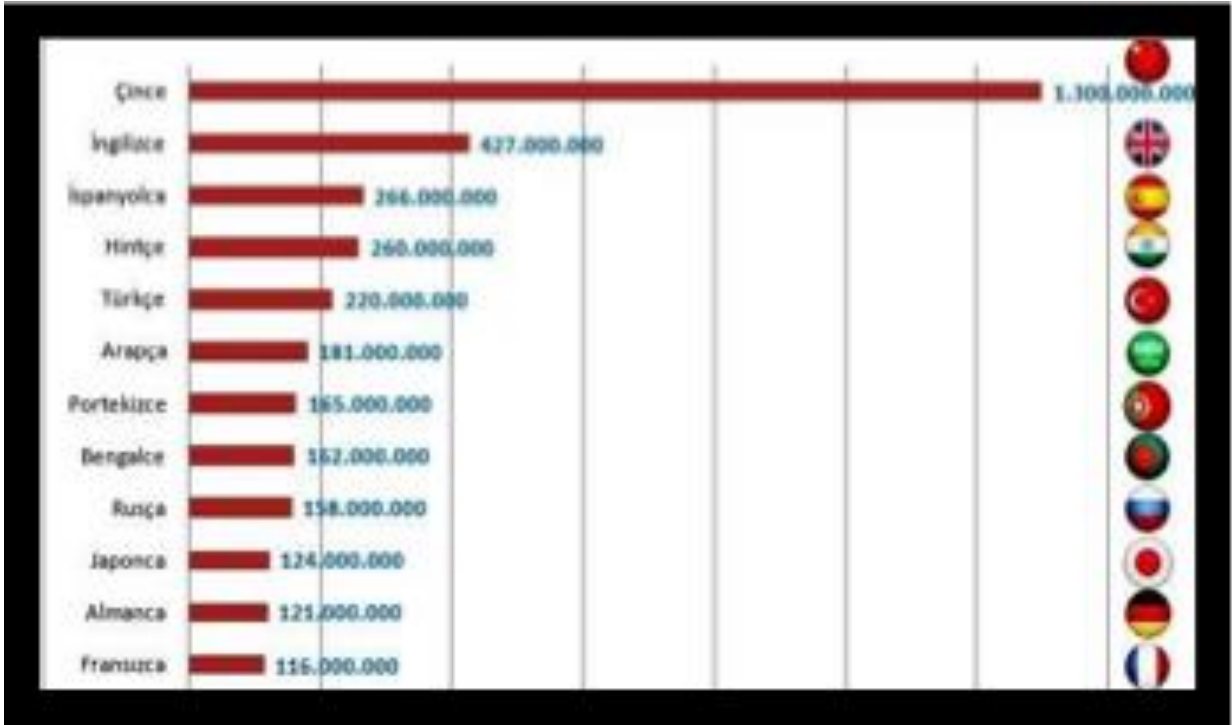
---

\* Öğr. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya Dil Eğitim ve Araştırma Merkezi, Sakarya, senemdemir@subu.edu.tr

## GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi XXI. yüzyılda gündeme gelmiş bir konu değildir. Yüzyıllar boyunca insanlar birbiriyle süregelen bir etkileşim içerisindeydi. Bu etkileşimin en temeli iletişime dayanmaktadır. İletişimin sağlıklı olabilmesi için dil bilmek önemlidir. Eğitim, kültür, sanat, turizm, siyasi, askeri, ticari gibi konularda en kuvvetli bağlardan biri dildir. Bu bağın güçlü olabilmesi için ilişki içinde olunacak milletin dilini bilmek gerekir. Dil aynı zamanda kültüründe taşıyıcısı durumundadır. Milletler arasında iletişim etkileşimi de etkileyecektir. İlk örneklerine Divanü Lügati't Türk eserinde görebilmek mümkündür. Bu eser Araplara Türkçeyi (http://www.turkce-arapca.com) öğretmek amacıyla yazılmış olan Türkçe-Arapça bir sözlüktür. Kaşgarlı Mahmut'un bu eseri Türkçe-Türkçe tek dilli bir sözlük yazıp Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olarak göstermesinin yanında Türkçe -Arapça iki dilli bir sözlük yazıp Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlamıştır (Adıgüzel, 2009).

Yabancı dil öğretiminde dinleme, okuma, yazma, konuşma gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Bu sebeple dil öğretiminde bu temel dil becerilerinin kazanımı için ilgi ve merak duygularının güçlü olması gerekmektedir. Bu konuda en önemli materyal olarak edebi metinler gelmektedir.



Şekil 1. 2019 yılında dünyada en çok konuşulan diller

2019 verilerine göre dünyada en çok konuşulan diller arasında Türkçe 5. sıradadır. Bu nedenle Türkçenin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü,

Maarif Vakfı ve TÖMER merkezleri Türkçe öğretimine önemli derecede katkı sağlamaktadırlar.

Günümüzde teknolojinin de etkisiyle yabancı dil bilmek bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu sebeple kişilerin ihtiyaçlarına göre yabancı dil öğrenme yöntemleri de sürekli bir yenilenme içine girmiştir. Bu değişime bağlı olarak edebiyat ürünleri yabancı dile kaynak niteliği haline gelmiştir. Bu bakımdan:

“Öğrenilen dilin amaca yönelik hizmet verebilmesi ve kalıcı olabilmesi için izlenen yollar ve kullanılan materyallerin seçimi önemlidir. Edebiyat dillerin vazgeçilmezidir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde edebi materyallerin (hikâye, masal, tiyatro, fabl, şiir, kısa öykü, anı, deneme, mizah, karikatür, fıkra vb.) kullanımı çok önemlidir” (Medni, 2010)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimünün yaygınlaştığı günümüzde dil öğreniminin daha kolay ve etkili gerçekleştirilebilmesi için edebi metinlere ihtiyaç duyulmaktadır. “Anadili ya da yabancı dil öğretiminin her aşamasında metin kullanımı vardır. Bu metinlerin anlaşılması da üzerinde yoğun çalışmalarla olacaktır” (Günay, Metin Bilgisi, 2003). Mert’e (2012, s. 1-12) göre bu metinler içerisinde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde masalların ayrı bir yeri vardır. Çünkü edebî türler içerisinde masallar, dil zevki oluşturan, dilin en güzel örnekleri olan, en etkili türlerden biridir.

### **2.21.Yüzyılda Dil Öğretimi**

Dil öğretim yönteminde sabit bir yöntem yoktur. Öğrenim ve öğretim aşamasındaki yöntemler çeşitlilik gösterir. İlerlemeci eğitim anlayışı ve iletişimsel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. “Günümüzde yaşanan dönem Güncel İletişimsel Dil Öğretimi dönemidir” (N.Bekleyen, 2015, s. 14)

İletişim teknolojilerinin, elektronik öğrenme ve materyallerin geliştiği dünyada yaşam boyu öğrenme anlayışıyla dil öğretim yöntemleri de sürekli gelişmektedir. Öğrencilerin yaşları, kişisel gelişim özellikleri, eğitim ve sosyal durumları, inançları ile ilgili hassasiyetleri dikkate alınarak aslında dil öğretimi bir bütün olarak yapılmaktadır.

“Yabancı dil öğrenen kimseler, kültürler arası köprüler kuran, ülkesinin kültürüne bir başka disiplinin bakış açısından bakabilen, ama bakışları bu ülke ve kültürden hiç kopmayan aydınlar olarak düşünülür” (M.Çakır, 1990, s. 596). Dil edinim süreci Avrupa Dil Portfolyosu’na göre aynı zamanda kültürleşme sürecidir. Bu süreç içerisinde tüm dil seviyelerinde kültür aktarımı önemlidir. Bu süreçte kazanım alanlarına göre uygun kültür aktarım materyalleri ile desteklenerek çeşitli etkinliklerle pekiştirilmelidir.

### **3.Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanımı**

Dil öğrenimi Avrupa Dil Portfolyosu’nda belirtilen dört dil becerisinin kazanımı ile gerçekleşmektedir:

-Dinlediğini Anlama

-Okuduğunu Anlama

-Yazma

-Konuşma

Bu dört dil becerisinin gerçekleşmesi sonucunda hedef dil, belirlenen düzeyde öğrenilmiş kabul edilmektedir. Dinleme ve okuma algılama ile, konuşma ve yazma üretme ile ilgili dil beceri alanlarında etkindir. Bu dil beceri alanlarının tam olarak kazanılabilmesi için çeşitli eğitim modelleri uygulanmaktadır. Uygulanan eğitim modelleri hedef dilin kültür coğrafyasıyla beraber uygulanmaya devam etmektedir. Bu nedenle Türkçeyi yabancılara öğretirken kültür göz ardı edilememektedir. “Yabancı dil öğrenen kişi iletişim açısından gerekli olan kültürel verilerini öğrenmeli, iletişim becerilerini edinmelidir” (Ö.Demircan, 1990, s. 26). Bu sebeple öğreticinin kültürünü iyi bilmesi, tanıtması ve yaşatması gerekmektedir.

Edebi metinler; öğretilen dili kavramada, öğrenilen dili anlamada en güçlü yardımcı kaynaklar arasındadır. Bir dil edinimi; dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, yazma, konuşma temel dil becerilerinin ile birlikte yeteri kadar söz hazinesine sahip olma, doğru noktalama ve imla kurallarını kullanabilmeyi, o dilin kullanıldığı özel alanları bilmeyi, o dilde hayal edebilmeyi ve kurmaca metinleri kullanabilmeyi ifade etmektedir. Bütün bu özelliklerin bir arada kazandırılabilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metinlerin kullanımı faydalı olacaktır. Çünkü dil öğretimi/öğrenimi kültür ile bir bütündür. Kültürün içinde bulunan bütün milli kodlar dilin hazinesi içinde gizlidir. Bu hazinenin keşfedilmesinde edebi metinler dil öğretim süreci içerisinde kullanılacak en önemli yardımcı materyallerden biridir.

Günümüz dil eğitiminin başlıca hedeflerinin iletişimin yanı sıra kültürün, tarihin ve edebiyatın anlaşılmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Türk edebiyatı; Orhun Abideleri, Divanü Lügati't Türk, Dede Korkut Hikâyeleri gibi güçlü edebi metinlere sahiptir. Edebi metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması önemlidir. Çünkü metinlerin içeriği, yöntem ve teknikleri dil öğretimi yöntem ve tekniklerine uygundur. Bu dil öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesinde kullanılabilir.

“Edebi metinlerin derslerde kullanılmasına aşağıda verilen gerekçeleri örnek olarak gösterebiliriz:

- Edebiyat ilginç öğrenme ortamları için büyük bir potansiyel oluşturmaktadır. Kısa bir hikâye, roman veya şiir her yerde okunabilir. Buna karşın dilbilgisi kitaplarından öğrendiğimiz diyalogları gerçek hayatta kullanmak çok da kolay değildir.
- Edebi metinlerle çalışmak otantik iletişim olanakları sağlamaktadır. Bir diğer deyişle size gerçek dünyayla örtüşen gerçekçi ortamları hazırlar.
- Edebi metinler kültür ortamlarını yakından tanıttığından dil öğrenenlerin sosyal

becerilerini geliştirmelerine, eğitim öğretimlerine de doğrudan katkıda bulunur” (Şahin, 2013, s. 90).

Gerhardt Helbig “Yabancı Dil Olarak Almanca” adlı eserinde edebi metinlerin kullanımı için değişik nedenlerden bahseder. Bunlar:

- Okuma sevincini artırır,
- İletişim için bir fırsat sunar,
- Bilişsel, sosyal ve duygusal yeterlilikleri teşvik etmektedir(Helbig,2001:1334).

#### **4.Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Masallar**

“Anadili ya da yabancı dil öğretiminin her aşamasında metin kullanımı vardır. Bu metinlerin anlaşılması da üzerinde yoğun çalışmalarla olacaktır” (Günay, Metin Bilgisi, 2003). Bu bağlamda edebi metin örneklerinden masalların dil öğretiminde kullanımı faydalı olacaktır. Masal metinleri dilsel açıdan çok zengin ve önemli metinler arasındadır. Geçmişten günümüze masallar insanların hem eğlencesi hem de eğitilmesi konularında kullanılmışlardır. Bunların yanında insanların estetik duygularını geliştirme konusunda da öneme sahiptir. Masal metinleri, insanların anlama ve anlatma süreçlerinde olumlu etkiye sahip, hem dinlenenlerin çok daha hızlı ve iyi anlaşılmasını hem de insanların duygu ve düşüncelerini çok daha etkili bir şekilde ifade etmelerini etkilemektedir. İnsanların dilsel becerilerini olumlu etkileyen masalların, dil eğitiminde kullanılması, sürecin her aşamasında olumlu etkiler oluşturacaktır.

“Yabancı dil öğretimi baştan sonuna kadar öğretim süreci boyunca her açıdan dikkat ve emek isteyen bir süreçtir. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri ise materyal seçimidir. Günümüzde yabancı dil öğretimi sürecinde sıklıkla karşımıza çıkan problemlerin başında materyal eksikliği ve seçimi gelmektedir. Yabancı dil öğretiminde en sık kullanılan materyallerden biri ders kitapları ve bunun doğal getirisi olarak da okuma metinleridir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan metinler özenle hazırlanmalı ve seçilmelidir. Özellikle dil ve kültür birlikteliği göz önüne alındığında seçilen ya da hazırlanan metinlerin kültür öğelerinden noksan olması eksik bir dil öğretimine sebep olacaktır.” (Uçak, 2014)

Dil öğretim/öğrenim sürecinde hayal dünyası gelişimi ve kültür aktarımı süreçlerinde masallar önemli rol oynamaktadır.

“Masallar folklorun bir parçası olarak kabul edilir. Masalın ana unsurları şunlardır:

- Masallar genellikle benzer ve özel kelime kalıplarıyla başlar ve biter. “uzun uzun zaman önce...”, “zamanın birinde...”, “ Sonsuza kadar mutlu yaşadılar...” vs. gibi.
- Yer ve zaman masallarda bilinmemektedir. Bu yerler genellikle büyü ve tılsımlı özelliklere sahiptirler. Kaleler, büyü ormanlar, uzak diyarlardaki topraklar, krallıklar bunlara örnek olarak verilebilir.

- Masal kahramanları prensler ve prensesler olabildiği gibi, yoksul çiftçiler, küçük oğullar, bilge yaşlı kadınlar, dilenciler ve askerler de olabilmektedir.
- Masaldaki ana karakterlerde, genellikle hayatlarını daha iyi bir hale getirme amacı vardır.
- Masallar genellikle açıkça tanımlanmış iyi karakterler ve kötü karakterler içerir.
- Masallar sihirli öğeleri içerir. Sihir öğeleri hem olumlu hem olumsuz olabilir.
- Masalarda genellikle bir sorun ya da çözülmesi gereken bir çatışma üzerinde durulur.
- Masalarda genellikle ahlaki mesajlar ya da öğrenilmesi gereken dersler bulunmaktadır (Gundy, 2005).

Türk masallarında bu özelliklerden bazıları yer değiştirebilir. Prens, prenses kavramları yerine periler, padişah, fakir oğlan gibi karakterler yer almaktadır. Bu karakterler bazen bölge farklılıkları da göstermektedir. Bölgelerin kültürel unsurları, geçim kaynakları ve ekonomisine göre farklılık gösterebilmektedir. İyilerin ödüllendirilmesi ve kötülerin cezalandırılması ile öğütler yer almaktadır.

“Masallar en çok hangi dil becerisinin geliştirilmesinde etkili olabilir sorusuna Gazi Üniversitesinde öğretmen adaylarının verdiği cevaplara ilişkin sonuçlar:

Araştırmaya katılan 70 öğrencinin:

34’ü (%49) bu soruya dinleme, 10’u (%14) dinleme-konuşma,

3’ü (%4) konuşma, 3’ü (%4) konuşma-yazma,

3’ü (%4) okuma, 2’si (%3) okuma-dinleme,

2’si (%3) yazma, 2’si (%3) dinleme-yazma,

5’i de dört temel dil becerisi, (%7) olarak cevap vermiştir.” (F.Temizyürek & Vargelen, 2016)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde masalın faydaları:

- Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve hızlı kullanmalarında, kelimeleri doğru telaffuz edebilmelerinde masallar yardımcı olmaktadır.
- Masallar, drama vasıtasıyla yaparak yaşayarak öğrenme anlamında öğrencilerin dili daha iyi kullanmalarına yardımcı olmaktadır.
- Bireylerin toplumda sosyalleşmesine masalların yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.
- Kültür aktarımı sürecinde seçilecek masalların Türk halkının yaşayışını ve değerlerini doğru anlatacak şekilde yansıtıldığında kültür aktarımında fayda sağlayacaktır.
- Dil edinim sürecinde dört dil becerisinin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır.



- Dil bilgisi öğretimi sürecinde gelişime yardımcı olacaktır.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak masalların daha iyi kavranabilmesi için resimlerle, görsellerle desteklenerek hedef kazanımların daha anlaşılır şekilde kazandırılacaktır.

“Masallarda dürüst-sahtekâr, mert-namert, cesur-korkak, akıllı-aptal, adil-zalim, tembel-çalışkan insan tipleri karşı karşıya gelir. Bu iyi ve kötü karakterler aracılığıyla örnek alınacak ya da sakınılacak davranış biçimleri tanıtılır. Masalın sonunda daima iyiyi temsil eden kahraman kazanır; kötüyü temsil eden karakterler cezalandırılır. Masal, bir yandan çocukların düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirirken bir yandan da onların kazanması gereken iyilik, dürüstlük, çalışkanlık ve yardım severlik gibi erdemlerin olaylar içinde edinimini sağlar” (H.Karatay, 2007)

Kültür mirasımız olan masallar aracılığıyla, dil öğretiminin kültür aktarım sürecinde farklı coğrafyalara yayılmasını sağlayacaktır. Türkçe öğretim sürecinde hedef kitleye Hacivat-Karagöz, Keloğlan, Nasreddin Hoca gibi kültürümüzün önemli değerlerini içerisinde taşıyan metinler okuma, anlatma, izleme ve dinleme aşamalarında materyal olarak kullanılmaktadır. Bu materyaller uygun etkinlikler ile desteklenerek hedef kazanımların oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır.

## **5.Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Makedonya Masalları**

“Osmanlıların 14. yüzyılın ortalarından itibaren Balkanlar coğrafyasını fethetmeye başlamalarıyla birlikte yerleşme siyaseti olarak uyguladıkları iskân politikası doğrultusunda Balkanlar’ın çeşitli bölgelerine Anadolu Türklerini yerleştirdikleri bilinmektedir” (H.İnalçık, 1993) Balkanlar coğrafyası tarih boyunca çeşitli kültürlerle ev sahipliği yapmıştır.Bu bölgede yaşamlarını sürdüren insanlar sahip oldukları dil, din ve kültürlerini günümüze kadar koruyabilmişlerdir. Balkan yarımadasının önemli bir ülkesi olan Makedonya, içinde farklı etnik grupların yaşadığı bir yerleşim bölgesidir. Bağımsızlığını yeni kazanmış olan ülke, Osmanlı İmparatorluğu döneminde birçok kültürel değerlerin oluşmasına ve günümüze kadar gelmesine şahitlik etmiştir. Halkların ifade biçimlerinin önemli bir parçasını oluşturan halk anlatıları, bu değerlerin en önde gelenlerindedir. Anlatıların bir türü olarak masal birçok kültürel zenginliği içinde barındırmaktadır. Bu bağlamda kültür kodlarını içerisinde taşıyan bulunduğu bölgede farklı kültürlerle rağmen varlığını koruyabilmiş Doğu Makedonya bölgesinde yaşayan Yörük Türklerinden derlenmiş masallar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek edebi metinler arasında yer almaktadır. Ekrem Destanov’un Doğu Makedonya Sözlü Geleneğinde Masallar Üzerine Bir İnceleme çalışmasında yer alan masal örnekleri bu tür edebi metinlere örnek oluşturmaktadır. Çalışmada Makedonya bölgesinden derlenen masallardan faydalanılarak öğrencilerin; dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, yazma, konuşma gibi temel dil becerilerinin yanı sıra, iletişim ve doğru telaffuz gibi becerileri geliştirmeyi de amaçlanmıştır.

## 6. Makedonya Masalı Örneği

Dersin Düzeyi: B1

Dersin Konusu: Masal

Dersin Amacı:

- Anlamı bilinmeyen sözcükleri tahmin çalışması
- İçerikle ilgili soru cevap etkinlikleri
- Metnin olay, mekân, kişi ve zaman unsurlarının bulunması
- Siz olsaydınız ne yapardınız bölümü
- Yeni öğrenilen kelimeler

Metin:

### Öksüz Çocuk

Öksüz çocuk sarı boğayı her gün ormana ot yemeye götürürmüş. Fakat üvey annesi her gün çantasına kuru ekmek koyarmış. Öksüz bir gün duygulanmış ve ağlamış. Boğa onun ağladığını görmüş ve onun yanına gitmiş. Boğa sağ boynuzunu çevirmesini ve çıkacak sıcak yemeklerden yemesini söylemiş. Öksüz, boynuzdan çıkan yemekleri yemiş. Öksüz'ün güçlendiğini gören gören üvey anne, kendi oğluna Öksüz'ün neler yaptığını öğrenmesi için onu takip etmesini söylemiş. Çocuk üvey kardeşinin boğanın boynuzundan çıkan yemekleri annesine anlatır. Üvey anne hasta olduğunu söyleyip boğanın etinden yemek istediğini kocasına söylemiş. Babası Öksüze: "Oğlum, annen hasta, boğanın etinden yemek ister." diyerek boğayı tutmasını istemiş. Öksüz, sarı boğanın kuyruğundan tutup uçmuş. Sarı boğa Öksüze, alaca boğayla dövüşmek istediğini, gidip Ustrumca'dan onu çağırmasını söylemiş. Öksüz, Ustrumca'ya gidip alaca boğayı çağırmış. Boğalar dövüşürken büyük bir çukur oluşmuş ve çukurun içi para dolmuş. Böylelikle Öksüz zengin olmuş. Bir gün bir adam: "Kim bir günde tarlayı ekecek, biçecek, öğütecek ve ekmek yapacak kızımı ona vereceğim." demiş. Öksüz, sarı boğaya durumu anlatmış. Boğa, Öksüze: "Git o adama şartı senin kabul ettiğini söyle." demiş. Öksüz adama gidip şartı kendisinin kabul ettiğini söylemiş. Boğa güneşi durdurmuş ve Öksüz bir günde tarlayı ekmiş, biçmiş, öğütmüş, ekmek yapıp adama götürmüş ve kızı ile evlenmiş. Sarı boğa Öksüze, kendilerini kesip gömmesini söylemiş. Öksüz, boğaları kesmiş, gömmüş ve orada büyük bir selvi ağacı büyümüş. Ancak, Öksüz'ün boğaları kestiğini komşusu görmüş. Öksüz, selvi ağacının bir gecede nasıl büyüdüğünü kim bilirse bütün servetini ona vereceğini söylemiş. Komşu bilmiş ve Öksüz'ün bütün servetini almış. Öksüz, güneş ile konuşmaya giderken bir kiraz ağacı ondan, niye insanların onun kirazlarından yemediğini; üç kız, niye erkeklerin onları sevmediklerini; yaşlı adam daha ne kadar yaşayacak olduğunu; bir dere de niye hiç kimse onun suyundan kullanmadığını güneşe sormasını istemiş. Güneş, Öksüz'e: "Malını iddiada kaybeden, iddiayla geri alır." diyerek o adama tekrar iddia etmesini söylemiş ve dereye, her sene insan götürdüğü için insanların onun suyundan kullanmadığını; yaşlı adama, Allah daha kötüsünden

korusun; kızlara, güneşe karşı su döktükleri için erkeklerin onları sevmediklerini; kirazın dibinde bir kazan altın olduğunu için ve altınları çıkardıktan sonra insanların onun kirazdan yiyeceklerini söylemiş. Öksüz çocuk, bütün altınlarını alan adamla tekrar iddiaya girmiş ve altınlarını geri almış. Kiraz ağacının altından altınları çıkarıp çok zengin olmuş. (E.Destanov, 2016)

Anlamı Bilinmeyen Sözcükler:

- Öksüz: Annesi ölmüş kişi
- Boğa: Hayvan türü
- Boynuz: bazı hayvanların başında bulunan korunma organı
- Kuyruk: Bazı hayvanların gövdesinin sonunda bulunan uzun organ
- Üvey: Aralarında kan bağı bulunmayan kişi
- Ustrumca: Makedonya’da yer alan bir şehir
- Tarla: Tarım için elverişli toprak parçası
- iddia etmek: Kendinde olmayan bir durumu var gibi göstermek

Kazanımlar:

Verilen masal örneğinde kelime dünyasının gelişimi bakımından farklı örnekler bulunmaktadır.

Makedonya bölgesinde yer alan Ustrumca şehri ile farklı bir coğrafyada kültürel öğelerin yayılma alanı ve korunması öğrenilir.

Masaldaki olay örgüsü sayesinde iyilerin ödüllendirilmesi kötülerin cezalandırılması ile ders verici bir nitelik taşımaktadır.

## **7.Sonuç**

Sözlü kültür dünyamızın en güçlü örneklerinden olan masallar; dil bilgisi bakımından, zengin içerik yönünden, kültürel unsurları içermesiyle, gerçekçi yapısıyla yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde kullanılabilecek önemli bir materyaldir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli amaçlarından biri, Türk toplumunun kültürel unsurlarını tüm yönleriyle öğrencilere aktarmaktır. Günümüzde kültürel unsurların yansıtılmasında en önemli araçlardan biri edebi metinlerdir. “Edebi metinlerle yabancı dil öğrenen kişiler, ana dilinin ve kültürünün dışında ikinci bir kültür ve dille köprü kurar, ülkesinin diline ve kültürüne başka bir açıdan bakma imkânı bulur” (G.Aytaç, 1990)

Sözlü kültür ortamımız sadece Anadolu coğrafyası ile kalmayıp geniş bir coğrafyada etkisini sürdürmüştür. Çalışma kapsamı düşünüldüğünde dil öğrenimi/edinimi alanında

kullanılan en önemli kültürel aktarımı sağlayan edebi metinlerden masalların Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması önemlidir.

Türk kültürü ve Türk dili yalnızca Anadolu coğrafyasında var olan kültür unsurları ve dilini ifade etmemektedir. Bu çalışmada Makedonya'dan derlenen masallar incelenerek Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanımını bağlamında ele alınmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Makedonya'dan derlenen masal metinlerinin kullanılmasıyla öğrencilerin sadece Anadolu değil geniş bir alana yayılmış coğrafyada örnekleri olan metinlerin olduğu aktarılabilmektedir. Kullanılan tüm unsurlar yaşamın içindedir. Yakından uzağa stratejisi bağlamında metinlerin kullanımında önemlidir. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin Balkanlar ile ortak olan Anadolu kültürünü en geniş anlamda dil öğreniminde gerçekleşen kültürel etkileşim sürecinin çok yönlü olmasına olanak sağlayacaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edebi metinlerden masallar geniş coğrafyadan derlenen metinlerin dil seviyelerine uyarlanmasıyla materyal olarak kullanılabilir. Somut olmayan kültürel mirasımız olan masalların dil öğretim sürecinde yer aldığı hem dil öğrenimi hem de kültür aktarımı bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Kaynakça**

- Adıgüzel, M. (2009). *Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe Öğretim Yöntemi*. Ankara: Türklük Bilimi Araştırmaları.
- Aytaç, G. (1990). *Edebiyat Yazıları I*. Ankara.
- Bekleyen, N. (2015). *Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, M. (1990). Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri: Metin Okuma ve İnceleme Dersi İçin Öneriler. *Kurgu Dergisi*, 8, 595-601.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Elif Kitabevi.
- Destanov, E. (2016). *Doğu Makedonya Sözlü Geleneğinde Masallar Üzerine Bir İnceleme*. İstanbul.
- Gundy, A. (2005). *101 Activities for teaching creativity and problem solving*. San Francisco.
- Günay, V. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- İnalçık, H. (1993). *Türkler ve Balkanlar*. İstanbul: Orta Doğu ve Balkan İncelemeleri Vakfı Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 463-475.
- Medni, B. (2010). *Arapça Öğretiminde Edebi Materyallerin Kullanımı*. [Yayımlanmış

- Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mert, E. (2012). Anadili Eğitimi-Öğretimi Sürecinde Çocuk Yazını Ürünlerinden Yararlanma ve Masal Türüne Yönelik Bazı Belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-12.
- Şahin, Y. (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Temizyürek, F. ve Vargelen, H. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Masal Farkındalığı ve Bu Farkındalığın Kültürel Değerlerin Aktarılmasındaki Önemi. (s. 60-70). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 60-70
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Uçak, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkraları ve Halk Türkülerimizin Yeri. *IX. Büyük Türk Dil Kurultayı Bildiriler Kitabı*, (s. 218-223). Ankara.
- WEB1, (t.y.) <http://www.turkceogretimi.com/genel-konular/dunyada-en-cok-konusulan-diller-hangileri>