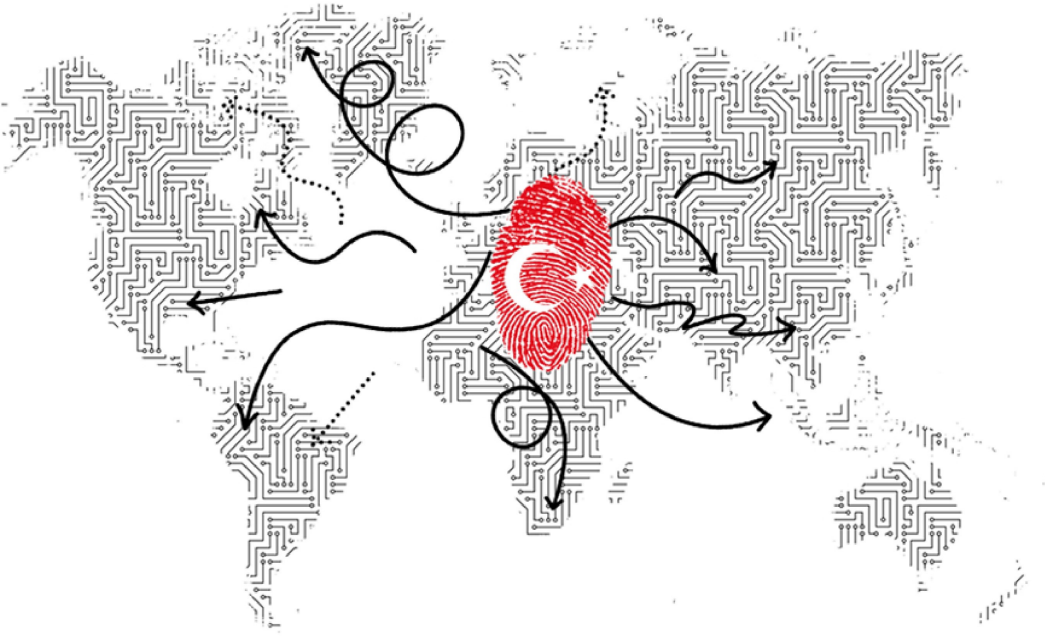


Editörler
Prof. Dr. Yakup YILMAZ - Doç. Dr. Önder ÇANGAL

YURT DIŞINDA TÜRKOLojİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ 2



YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

FENOMEN

RumeliYA
Yayınçılık ve Publishing

YURT DIŞINDA TÜRKOLojİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ 2

Yabancılara Türkçe Öğretimi

Editörler

Prof. Dr. Yakup YILMAZ

Doç. Dr. Önder ÇANGAL



Fenomen
Yayıncılık

RumeliYA
Yayıncılık ψ Publishing

Editör / Editor

Yakup YILMAZ & Önder ÇANGAL

Kitap adı / Book title

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 2: Yabancılarla Türkçe Öğretimi

Grafiker: RumeliYA

Kapak tasarım: Yakup YILMAZ

Redaksiyon: Yeliz KAYA

Yayın dili / Publication language: Türkçe / Turkish

Yayın no / Publication number: 28

ISBN

RumeliYA: 978-605-72965-9-7

FENOMEN: 978-605-72446-9-7

Yayın tarihi / Date published: 2023

APA

Yılmaz, Y. & Çangal, Ö. (Ed.) (2023). *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 2: Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. Kırklareli & Erzurum. Fenomen Yayıncılık & RumeliYA Yayıncılık Publishing

Adres / Address

RumeliYA Yayıncılık   Publishing

Karacaibrahim Mh. Nüzhet Somay Cd., No. 49 B Merkez, Kırklareli, Türkiye

Sertifika / Certificate No 48218

web: www.rumeliya.com

e-mail: editor@rumeliya.com

Lalapaşa Mahallesi,   aykara Caddesi, Yakut Plaza Kat:3 No:93 Yakutiye/**Erzurum**

web: http://www.fenomenyayincilik.com/

e-mail: siparis@fenomenyayincilik.com

Sertifika / Certificate No 49983

Türkçenin ölümsüz hizmetkârlarına...

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	VII
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMANIN KULLANIMI	9
Başak UYSAL	9
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ -TEMEL KAVRAMLAR VE UYGULAMALAR	18
Burak TÜFEKÇİOĞLU	18
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ VE AKICI KONUŞMA.....	35
Deniz MELANLIOĞLU	35
DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ ÖĞRENİM ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME.....	57
Dursun KÖSE.....	57
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİ	77
Efecan KARAGÖL.....	77
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL İLKELER	120
Erol BARIN	120
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN KULLANIMI	131
Esra Nur TİRYAKİ.....	131
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİLBİLGİSEL BİRİMLER: SES VE BİÇİM	159
Fatma ALBAYRAK.....	159
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİ	193
Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA	193
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIM, YÖNTEM VE TEKNİKLER.....	217
Gökçen GÖÇEN	217
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN KULLANIMI	243

Gökhan ARI	243
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GERİ BİLDİRİM SÜREÇLERİ	253
Hakan ÜLPER.....	253
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ PROGRAMI	273
İbrahim GÜLTEKİN	273
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA ÖĞRETİMİ	296
Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ	296
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİ	311
Latif İLTAR	311
YABANCILARA TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE HALK EDEBİYATI UNSURLARININ KULLANIMI	332
Mehmet ÇERİBAŞ	332
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ	345
Mehmet Emre ÇELİK.....	345
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİLBİLGİSİ VE DİLBİLGİSİ YAPILARININ VERİLMESİ.....	361
Mehtap ÖZDEN	361
Enes YAŞAR.....	361
GASTRODİPLOMASİNİN TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖNEMİ	381
Memet ABUKAN.....	381
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SETLERİ	397
Mustafa ALTUN.....	397
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRILMIŞ EĞİTSEL OYUNLAR	403
Sedat EROL.....	403
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇOK KÜLTÜRLÜ SINIFLARIN YÖNETİMİ	415
Umut BAŞAR	415

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL UNSURLARIN EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİNE DÂHİL EDİLMESİ	428
Alpaslan OKUR.....	428
Safa EROĞLU	428

ÖN SÖZ

takı taluy takı müren

kün tug bolgıl kök korıkan

Milletlerin gücü, dillerinin canlılığıyla ölçülür. Tarihten günümüze varlığını sürdüren diller sayılıdır. Türkçe de kitabelerin yazıldığı zamanlardan günümüze kadar değişerek ve gelişerek; etkileyerek ve etkilenerek canlılığını devam ettiren en güçlü dillerden, yani dünya dillerinden biridir.

Türkçe, konuşan sayısı dikkate alındığında bir dünya dili olarak dikkat çekmekte; bunun yanı sıra öğretim yöntemleri bakımından son yıllarda Türkçenin üzerinde önemle durulmakta ve birçok devlet kurumu Türkçe öğretimi çalışmalarını eğitim politikaları kapsamında gündemine almış bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı gibi devlet kurumları yurt dışında Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretimi konusunda ciddi çalışmalar yapmaktadırlar. Dolayısıyla Türkçe öğretiminin yurt dışında birçok kurumun sorumluluğu altında olduğunu söylemek mümkündür.

Söz konusu sorumluluğun paydaşlarından biri olan Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışında Türkçe öğretimi misyonunu belirli kriterler doğrultusunda seçtiği öğretmen ve okutmanlar aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Ancak bilindiği üzere yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ya da yabancılara Türkçe öğretimi alanlarında ülkemizdeki üniversitelerin lisans programları bulunmamaktadır. Dolayısıyla eğitim fakültelerinin Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Tarih, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri ile Yabancı Diller bölümü mezunları arasından öğreticiler seçilmekte ve yurt dışına görevlendirilmektedir. Ancak söz konusu branşlardan mezun olan öğretmen ve okutmanların “Türkçe Öğretimi” hususunda alana özgü eğitim almamalarından kaynaklı bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bu sıkıntıları ortadan kaldırabilmek amacıyla öğretmen ve okutmanlar için belli dönemlerde hizmet içi eğitim programları düzenlemekte, bu eğitimlerde hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik bilgiler öğreticilerle paylaşılmaktadır. Bununla birlikte süreç içerisinde COVID 19’un tüm dünyayı etkilemesi, salgından hareketle çevrim içi toplantı kültürünün oluşması, dünyanın farklı bölgelerinde görev yapan öğreticileri bir araya getirmenin zor olması gibi etkenler çevrim içi platformlar için hizmet içi eğitim programları tasarlanması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Bu ihtiyaçtan hareketle ilk defa geniş çaplı bir proje başlatılmış; yurt dışındaki merkezlerde ve üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde Türkçe öğretme deneyimine sahip, alan uzmanı kişilerin yurt dışına görevlendirilen öğreticilere çevrim içi ortamlarda bir yıllık süre boyunca ders vermesi planlanmıştır. Programa Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışına görevlendirilen öğretmen ve okutmanlar katılmış, proje 12 aylık sürenin ardından başarıyla tamamlanmıştır. Yurt dışında

yabancılara Türkçe öğretimi hususunda ülkemizdeki tüm akademik birikimi ortaya koyan bu çalışmanın çıktıları sonraki süreçlerde yurt dışında görev yapacak kişilere veri sağlaması açısından son derece önemlidir. Bu gerekçe ile proje kapsamında dile getirilen sorunların akademik bir dille tartışılması ve sorunlara uzmanlarca çözüm önerileri getirilmesi için bu kitap serisinin hazırlanması amaçlanmıştır.

Çalışmaya destek veren hocalarımızın uzman oldukları alanlarla ilgili hazırladıkları akademik yazıları elinizdeki bu kitapta görmeniz mümkündür. Bundan dolayı bu kitap serisine katkı sağlamak amacıyla bölüm yazan tüm akademisyenlerimize, proje aşamasında çevrim içi oturumlara katılan öğretmen ve okutmanlarımıza, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili genel müdürlükleri ile proje yürütücülerine en içten teşekkürlerimi sunar, dünya dili Türkçenin bundan sonra da bilimsel temellere dayalı olarak öğretilmesi konusunda yapılan çalışmaların çoğalmasını dilerim.

Prof. Dr. Cemal YILDIZ

Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürü (Eski)

T. C. Türk Alman Üniversitesi Rektörü

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMANIN KULLANIMI

Başak UYSAL¹

Giriş

İnsanlık, her ne kadar “düşünen insan” formuyla kendisini özleştirse de bu noktaya gelinceye dek geçtiği merhalelerden birisi de Huizinga’nın (2022) tespit ettiği gibi “oynayan insan” yani “homo ludens”tir. İnsanlığın bu merhalesinden hareketle yola çıkan dram sanatının eğitim alanındaki tezahürü, yaratıcı drama yöntemidir.

Yapılabirliğin eğitimdeki yansımalarından biri olan yaratıcı drama, bir öğretim yöntemi olarak sıklıkla kullanılmakla birlikte akademik çalışmalarda da temel oluşturmaktadır. Yaratıcı drama alanındaki çalışmalar, gerek akademik literatürde gerek uygulama sahasında büyük bir paya sahiptir. Önceden hazırlanmış bir metin olmaksızın katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceler, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama canlandırmalar (San, 1999, s. 267) şeklinde tanımlanan yaratıcı drama; ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamaları doğrultusunda ilerleyen bir öğretim yöntemidir.

1. Öğretim Programlarında Yaratıcı Drama

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nin temel aldığı yaklaşım göz önüne alındığında yaratıcı dramanın işlevsellik temelli öğretimde öğrenciyi aktif hâle getireceği görülmektedir. Çerçeve, 2001 yılındaki baskısında iletişimsel yaklaşımı, 2018’deki tamamlayıcı ciltte ise eylem odaklı yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Çerçeve’de “Öğrenenleri sosyal birer aktör olarak görmek, öğrenme sürecine tanımlayıcıları iletişim aracı olarak kullanarak dâhil etmeyi gerektirmektedir. (...) Öğrenenleri dil kullanıcıları olarak görmek, hedef dilin yoğun bir şekilde sınıfta kullanılması yani “bir konu olarak dil öğrenmek yerine dili kullanmayı öğrenmeleri anlamına gelmektedir (CoE, 2020, s. 34)” şeklinde ifade edilen eylem odaklılık, öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin rehber, öğrencininse aktif olduğu bir sürece işaret etmektedir. Yine Çerçeve’de yer alan tanımlayıcıların yüklemelerini oluşturan “üretebilir, yapabilir, başa çıkabilir, anlatabilir, uygulayabilir” ifadeleri, öğrencinin eylem sahasına çekilmesinin kaçınılmazlığını vurgulamaktadır.

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nda da (2020) konuşma etkinlikleri içerisinde ölçmeye yönelik olarak drama etkinlikleri tavsiye edilmektedir. Program’ın uygulanmasına yönelik öneriler

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, basakuysal@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5803-9878

başlığı altında yer alan “Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde oyunlar, şarkılar ve drama temelli eğlenceli eşli/grup çalışmaları öğretimin önemli bir aracı hâline getirilmelidir.” ifadesi ile yaratıcı dramanın daha çok oyuna denk bir teknik olarak düşünüldüğü görülse de öneri olarak yer alması oldukça kıymetlidir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretimi Programı’na bakıldığında ise herhangi bir yönetime işaret edilmediği gibi yaratıcı dramaya da işaret edilmemiştir. Bununla birlikte “Oyun ve Eğlence” temasının içerik olarak dramanın öğelerine yaklaştığını söylemek mümkündür.

2. Yaratıcı Dramanın Aşamaları ve Teknikler

Yaratıcı drama, tıpkı diğer öğretim yöntemleri gibi bir aşamalandırmaya sahiptir. Bu aşamalar; ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarıdır. Bu aşamalara yüklenen süreler; kitlenin özelliği, mekânın/katılımcıların birbirine aşına olup olmaması, yaş grubu ve kazanım gibi unsurlar göz önüne alınarak değişiklik gösterebilir. Bir diğer deyişle, kimi atölyelerde ısınma aşaması daha fazla süre alırken kimi atölyelerde ısınma aşamasında sadece bir oyun yer alması mümkündür.

Yaratıcı drama teknikleri, etkileşimde olduğu disiplin alanlarının zenginliği sayesinde oldukça fazladır. Dil eğitimi özelinde düşünüldüğünde aşağıdaki tabloda bu teknikler ve tekniklerin dil beceriyle ilişkisi verilmiştir.

Tablo 1. Yaratıcı Drama Teknikleri ve Dil Becerileri (Uysal, 2022)

Teknikler	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Doğaçlama				
Dramatizasyon				
Sıcak Sandalye				
Rol Kartları				
Pantomim				
Bilinç Koridoru				

Fotoğraf Karesi				
Dedikodu Halkası				
Eğitsel Oyun				
Rol İçinde Yazma				
Maske				
Blackout (Karartma)				
Liderin Role Girmesi				

Her ne kadar bu tabloda teknikler, dil becerileriyle eşleştirilmiş olsa da teknikler ve beceriler arasında bu kadar keskin bir ayrım olmadığını belirtmek gerekir. Uygulayıcının inisiyatifine bağlı olarak bir tekniğin uygulanması esnasında yukarıdaki tabloda belirtilen becerilere ek olarak diğer becerilere de yer vermek mümkündür. Bir örnek olarak, fotoğraf karesi tekniği; dinleme, konuşma, okuma becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Uygulayıcı, bir metnin ya da bir kurgunun gerçekleşme aşamalarını/ sinopsisini katılımcılara yazdırıp daha sonra bunları fotoğraf karesine dönüştürmesini isteyebilir. Bu durumda yazma becerisini de tekniğin kapsamına eklemiş olacaktır.

2.1. Yaratıcı Drama Teknikleri ve WEB 2.0

Covid-19 sürecinin getirdiği zorunlu paradigma değişikliği, yaratıcı drama gibi en büyük gücü “eylem” olan yöntemleri ilk başta duraklatsa da drama literatürünün de bu sürece hızla uyum sağladığı görülmüştür. Dijidrama (Karakaya ve Yavaş, 2022), CoviDrama (Metinnam ve Karaosmanoğlu, 2021), online yaratıcı drama (Öz vd., 2022) gibi adlandırmalar, yaratıcı dramanın WEB 2.0/3.0 araçları vasıtasıyla dijital ortamdaki tezahürünün birer göstergesidir.

Bu çalışmada da MEB Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü'nün yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde ve Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretmen ve okutmanlara yönelik düzenlediği hizmet içi eğitim programında yer

alan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama” başlıklı atölye uygulamasının planına yer verilmiştir.

3. Atölye Planı

Katılımcılar: Hizmet içi eğitim programı katılımcıları (40+ kişi)

Süre: 90 dakika

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Eğitsel oyun, rol içinde yazma, doğaçlama

Araç-Gereç: Zoom, Wordwall, Canva uygulamaları

Kazanımlar: Yaratıcı drama tekniklerini uygular.

Yaratıcı dramanın aşamalarını fark eder.

Isınma

1. Oyun: Kim Nasıl Gelsin?

Süre: 10 dakika

Katılımcılardan kameralarını kapatmaları istenir. Seçilen ebe, gruptan bir kişinin ismini ve nasıl gelmesini istediğini söyler. İsmi söylenen kişi, kamerasını açar ve söylenen eylemi gerçekleştirir. Örnek yönerge,

Başak, korkmuş olarak gelsin.

Ardından kamerasını açan kişi, bir başkasının ismini ve onun nasıl gelmesini istediğini söyler. Böylece tüm kameralar açılana dek oyun devam eder.

2. Oyun: Kutuyu Aç!

Süre: 15 dakika

Zoom ekranında Wordwall programının ekranı paylaşılır. Katılımcılardan gönüllülük esasıyla seçilen bir kişi, bir sayı söyler ve o sayıya sahip kutu açılır. Katılımcı, kutudaki soruyu yanıtlar ve sonra gruptan istediği bir arkadaşına sırasını verir. Tüm kutular açılana ve tüm katılımcılar sürece katılana dek oyun devam eder.



Kutularda yer alan soru örnekleri şunlardır:

- Bir süper gücün olsaydı ne olmasını isterdin?
- Sence bir süper kahramanın cinsiyeti ne olmalı?
- Sihirli güce sahip bir nesnen olsaydı bunun ne olmasını isterdin ? (Yüzük, saat, asa vb.)
- Sence süper kahramanlar (Batman, Superman vb.) ilk olarak ne zaman karşımıza çıktılar?
- Sence süper kahramanlar (Batman, Superman vb.) ilk olarak ne zaman karşımıza çıktılar?
- En sevdiğin masal kahramanı hangisi?
- Sence masallar kimin için?
- Bu atölyeden beklentin nedir?
- Sonu “yapabilirim” ile biten 2 cümle kurar mısın? Örn: Çok güzel yemek yapabilirim.
- Bir gizli süper gücün olsaydı bunun ne olmasını isterdin?
- Bence ideal bir süper kahramanın en büyük düşmanı olmalı.

Ara Derleme: Katılımcılarla wordwall etkinliğindeki sorulardan hareketle süper kahramanlar ve masal kahramanları hakkında konuşulur.

Canlandırma

1. Etkinlik: Süper Kahraman Yaratmak

Süre: 20 Dakika

Katılımcılar, Zoom uygulamasının ara oda oluşturma özelliği ile rastgele atama ile gruplara ayrılırlar. Ayrılmadan önce eğitmen, oluşturdukları grupta bir süper

kahraman tasarlayacaklarını söyler. Tasarlayacakları kahramanın şu özellikleri grupça belirlenmelidir:

- Adı,
- Cinsiyeti,
- Süper gücü,
- Zayıf yönü,
- Varsa kullandığı özel bir işareti

Eğitmen, belirli aralıklarla odaları ziyaret ederek süreci kontrol eder. Tüm gruplar tasarlama aşamasını bitirdiğinde ana odaya dönülür ve grupların kendi arasından seçtiği bir temsilci ile süper kahraman tanıtılır. Tüm gruplar kahramanlarını tanıtmayı tamamlayana dek etkinlik devam eder.

2. Etkinlik: Masal Masal İçinde

Süre: 10 Dakika

Eğitmen, aşağıdaki masalı anlatır ve belirlenen yerde durarak masala kendi oluşturdukları süper kahramanı dâhil etmelerini ve masalı böylece tamamlamalarını ister.

Menekşe Yaprağından İncinen Kız

Bir varmış, bir yokmuş... Evvel zaman içinde bir ana ile bir kız varmış. Ana doksan yaşında, kız yetmiş yaşında... Bir gün bahçede gezerken ana kızına seslenmiş:

"Menekşe yaprağından eli incinen kızım, güneşlerde dolaşma kararırısın."

Meğer o sırada o memleketin padişahı atının üstünde bahçe duvarının dibinden geçiyormuş. Bu sözleri duymuş. Saraya gelince annesine o evi tarif etmiş, demiş ki:

"Tez gidip o kızı bana isteyin."

Padişahın annesi yanına daha başka hanımları da almış, o eve gelmişler. Kapıyı kızın anası açmış, görücüleri buyur etmiş. Hanımlar ziyaretlerinin sebebini anlatmışlar. Kocakarı önce, "Kızım yok," demiş, ama Sultan Hanım oğlunun bahçede duyduklarını tekrarlayınca kadın ne diyeceğini şaşırmış. Bu sefer:

"Bir kızım var dar-i dünyada. Onun ayrılığına dayanamam."

"Padişahın iradesine karşı durulur mu, Hanım?" demişler.

Hasılı, kadıncağız bakmış ki çare yok:

"Benim kızım şimdiye kadar görücü yanına çıkmadı, demiş; size gösteremem. Padişaha gider söylersiniz: Nişan yüzüğünü kızı görmeden, anahtar deliğinden parmağına takmaya razı olursa kızımı veririm."

Görücüler gidip kadının cevabını padişaha söylemişler. O da razı olmuş. Ötede kocakarı, kızının yüzük parmağını süte batırması, türlü ilaçlarla ovalamış. Yetmişlik kocakarının kara kuru parmağını bembeyaz yumuşacık bir parmağa çevirmiş. Günü gelmiş, görücü hanımlar anahtar deliğinden nişan yüzüğünü

takmışlar: "Parmağı bu kadar güzel, kendisi ne afettir kim bilir?" diyerek, gelini almaya bir hafta sonra geleceklerini söylemişler, saraya dönmüşler. Artık davullar, zurnalar padişahın düğününü bütün memlekete ilan etmiş. Ama beride kız anası ağlar, dövünürmüş:

"Bir haf ta sonra her şey meydana çıkacak, o zaman biz ne edeceğiz?"

Vakit tamam olmuş, bir hafta deyince gelin alayı da gelip kapıya dayanmış. Kocakarı, kimse kızımı görmeyecek diye şart koştu ya, kimseyi kızın yanına sokmamış. Her hazırlığını kendi tamamlamış, arabaya bindirmiş, kendi de girmiş yanına oturmuş.

Neyse, düğün alayı saraya girmiş. Gelini içeri vermişler, yanında gene sade anası. .. Kadın, hiç olmazsa yanaklarının çöktüğü belli olmasın diye, kızın iki avurduna iki kocaman şeker yerleştirmiş ...

Nihayet padişah odaya girmiş, gelinin yanına yaklaşmış. Tam duvağı kaldıracığı sırada gelinin ağzındaki şeker düşmüş. Gelin:

- Aaa ... Sakalım düştü, diyerek eğilmiş, şekeri almaya. Padişah, "Ne sakalı bu, hayırdır inşallah," diyerek gelinin yüzüne dikkatle bir bakmış, ne görsün, yetmiş yaşında, iki büklüm, bumburuşuk bir kocakarı... (Pertev Naili Boratav, Zaman Zaman İçinde)

3. Etkinlik: Masalı Tamamla!

Süre: 20 dakika

Eğitmen, aynı grupları tekrar ara odalara alır. Almadan önce masalın devamını kendi kahramanlarını sürece dâhil ederek tamamlayacaklarını ve bunu canlandıracaklarını söyler. Tüm gruplar çalışmasını tamamlayınca grup üyeleri, Zoom ekranında sabitlenirler ve doğaçlama olarak kendi tasarladıkları sonu oynarlar.

Değerlendirme

1. Etkinlik: O Bir Süper Kahraman!

Süre: 10 dakika

Katılımcıların Canva programını açmaları sağlanır. Burada oluşturdukları süper kahraman için bir instagram sayfası tasarlamaları ve gruba sunmaları istenir.

2. Etkinlik: Mutlu Son...

Süre: 5 dakika

Eğitmen, sözlü olarak şu direktifleri verir ve katılımcılardan cevaplarını sohbet kısmına yazmasını ister:

Bu atölye bir şarkı olsaydı...

Keşke...

Bugün en çok...

Bence süper kahraman olmak...

En çok şunu yaparken keyif aldım:
Bence eğitimci...
Eğer sınıfımda bu atölyeyi uygularsam...
Bu dersin hocası/eğitmeni ben olsaydım...

Kaynaklar

- Boratav, P. N. (2021). *Zaman zaman içinde*. (4. Baskı). İmge Yayınları. Ankara.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.
- Huizinga, J. (2022). *Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. Çev. Mehmet Ali Kılıçbay. (10. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Karakaya, M., Yavaş, M. (2022). *Dijidrama ve temel etkinlikler*. Ankara: Nobel Bilimsel.
- Metinnam, İ. ve Karaosmanoğlu, G. (2021). *CoviDrama: Dramanın dijitalleşmesi ve Çağdaş Drama Derneği deneyimi*. INMECS21 1. Uluslararası Medya ve Kültürel Çalışmalar Konferansı, Gaziantep, Türkiye.
- Öz, K., Ahıskalı, E., Türkel, A. (2022). Is an online creative drama lesson possible? Preschool prospective teachers' opinions on the effectiveness of online creative drama lessons. *International Journal of Education & Literacy Studies*. 10(3): 121-128.
- San, İ. (1999). *Türkiye'de yaratıcı drama çalışmalarının dünü ve bugünü*. Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürleri Kongresi. Haz. Bekir Onur. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. İstanbul.
- Uysal, B. (2022). Drama dersi öğretim programı. Nezir Temur, Murat Şengül (Ed.) *Türkçe öğretim programları içinde*. Ankara: Pegem Akademi.

Öz Geçmiş

Başak UYSAL

Lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 2006 yılında tamamladı. 2006-2008 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Türkçe öğretmeni olarak görev yaptı. 2009 yılında Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başladı.

Yüksek lisansını Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 2009 yılında, doktorasını Gazi Üniversitesinde 2014 yılında tamamladı. 2018 yılı itibarıyla doçent unvanını aldı. Başlıca çalışma alanları yaratıcı drama ve adli dilbilim olan Uysal, hâlâ Gazi Üniversitesi bünyesinde görev yapmaktadır.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ -TEMEL KAVRAMLAR VE UYGULAMALAR

Burak TÜFEKÇİOĞLU¹

Giriş

Sözcükler dil bilgisi ve anlambilim açısından dilin her alanına yönelmiş göstergelerdir. Sözcükler sözdizimi açısından dil bilgisiyle yakından ilişkiliyken, gösterge değeri taşımaları bakımından anlambilimsel özellikleri önem taşımaktadırlar. Özellikle yabancı dil öğretiminde ilk dersin sözcüklerle başlaması, söz varlığını dil öğretiminin lokomotifi konumuna getirmektedir. Şöyle ki ilk derse ‘merhaba’, nasılsın? ‘Benim adım..., Senin adın ne?’ şeklinde kalıp ifadelerle başlanır. Bu kalıp ifadeler ve temel söz varlığının öğretimiyle başlayan ders, temel dil bilgisi konuları (genellikle şimdiki zaman -yor eki) ile cümle düzeyine çıkar. Ardından metin işleme, okuma ve yazma çalışmaları hız kazanır, sesletim ve sözcük düzeyinde dinleme etkinlikleriyle süreç devam eder. Böylece söz varlığının, yabancı dil öğretiminde ilk dersle başlayan fakat tamamlanmayan, süreklilik arz eden bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

Bilindiği gibi söz varlığının temel kavramı sözcüklerdir. Kavram olarak sözcük tanımlarına bakılacak olursa sözcük, Ergin tarafından manalı en küçük dil birlikleri olmakla birlikte bu tarif *ile*, *için* gibi tek başına anlamları olmayan ancak diğer kelimelerle birlikte kullanılırken manalı vazife gören kelimeler de düşünüldüğünde gramer vazifesi olan en küçük dil birlikleri şeklinde tanımlanmıştır (2013, s. 95). Sözcük için alanyazında oluşturulan farklı diğer iki tanım ise, bir ya da daha çok sesbirimden oluşan, belli bir anlamı olan, sözdiziminde özel bir görev yüklenen dil ögesi (Çotuksöken, 2012, s. 193) ve kendisinden önce ve sonra boşluk bulunabilen, anlam taşıyan birim (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 234) şeklindedir. Sözcük tanımları incelendiğinde ‘sözcük’ün dilde ‘anlam’ taşıdığı, sözdizimde dil bilgisi açısından belli bir ‘görevi’ olduğu anlaşılmaktadır. Ancak kavramsal olarak ‘sözcük’ dilde birçok alanda kullanılmaktadır ve bu kullanıldığı alanlara bağlı olarak farklı tanımlarını yapmak mümkündür. Demir ve Yılmaz da kavramsal olarak ‘sözcük’ü tanımlamanın zorluğunu belirterek onu, sahip oldukları özelliklere göre tanımlamışlardır. Demir’e ve Yılmaz’a (2012) göre sözcük, vurgusu ve kelime aralarını gösteren sinyallerle birbirinden ayrılan sessel özellikleri; araya konan bir boşlukla sınırları verilen yazı özellikleri; yapıma ve çekime taban oluşturan, aldığı eklerle kendi içinde bir birlik meydana getiren unsurlar olarak biçimbilimsel

¹ Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, burak.tufekcioglu@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8933-3850

özellikleri; cümlede yeri kaydırılabilen başkalarınca değiştirilebilen parça olarak sözdizimsel özellikleri; sözlüklerde kodlanmış bağımsız en küçük anlam taşıyıcısı olarak da anlamsal ve sözlüksel özellikleri barındıran birimler olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2012, s. 197). Demir'in ve Yılmaz'ın yaptığı tanımdan sözcüklerin sessel, yazımsal, biçimbilimsel, sözdizimsel ve anlamsal özelliklerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Dil öğretiminde 'sözcük'ün anlamsal/sözlüksel niteliği ön plandadır. Elbette dilde işlevsel görevi bulunan edat, zamir, bağlaç ve ünlem türündeki sözcüklerin de dil bilgisi öğretimi açısından taşıdıkları önem de unutulmamalıdır.

İşlevsel sözcüklerin dilde dilbilgisel işlevi bulunurken, isim, sıfat, zarf ve fiil gibi kavramsal sözcüklerin yabancı dilde düşünmeyi ve kavramsal temelin oluşumunu sağlama özelliği bulunmaktadır. Dolayısıyla söz varlığı öğretimi ikinci dilde düşünme becerisinin de temelini oluşturmaktadır. Bu noktada söz varlığı konusunda ne kadar öğreteceğiz sorusu ortaya çıkmaktadır. Bilindiği gibi yabancı dil olarak Türkçenin A1, A2, B1, B2 ve C düzeyinde öğretimi yapılmakta ve bu düzeyler Avrupa Ortak Diller Çerçeve Programı kapsamında belli hedeflerle sınırlandırılarak verilmektedir. Söz varlığı öğretiminde her düzeyde en az ne kadar sözcük öğreteceğiz? sorusuna, bu düzeydeki hedeflere bağlı olarak ilgili temalarda öğrencinin anlama ve anlatma etkinliklerinde en az anlamın ortaya çıkmasını sağlayacak kadar sözcük öğretilmeli şeklinde yanıt verilebilir. Bu yanıt elbette nicel olarak belli sözcük sayısını belirten bir sayıdan ziyade nitel olarak ilgili temalardaki cümle kurulabilme yeterliliğini temsil etmektedir. Öyle ki söz varlığı, dilin kullanıldığı bağlamlara bağlı olarak içerik açısından farklılıklar taşımaktadır. Örneğin hastane ortamında kullanılan Türkçe, okul, banka veya markette kullanılan Türkçeden söz varlığı açısından farklılıklar taşımaktadır. Bu da dil düzeylerindeki tema çeşitliliğine bağlı olarak her düzeydeki söz varlığında nitelik ve nicelik açısından değişimlere sebep olmaktadır. Bir İngilizce öğrencisinin gazete, roman ve akademik metinleri anlayabilmesi için algısal nitelikte 8000-10000 sözcük gerekirken TV programlarını ve filmleri anlayabilmeleri için de 7000-8000 sözcük gereklidir (Öztürk, 2015, s. 94). Bu bakımdan sözcük öğretiminde belli bir sözcük sayısına ulaşma hedefinden ziyade öğrencinin Türkçe öğrenme amacına bağlı olarak ilgili bağlamlardaki sözcükleri anlama ve anlatma becerileri kapsamında kullanabilme gücünü geliştirmek gereklidir.

Tarihsel olarak bakıldığında dil öğretiminin, iki dilli yazıtlardan hareketle, çok eski çağlara gittiği bilinmektedir. Henüz modern dil öğretim teknik ve materyallerinin olmadığı zamanlar düşünüldüğünde sözcükler üzerinden bir dil öğretiminin uygulanması büyük bir ihtimal olarak görülmektedir. Yine Orta Çağ dini metinlerin çevirileri üzerine kurgulanmış olan dil bilgisi-çeviri yöntemi de dil bilgisi ve sözcük

öğretimi temelli, okuma ve yazılı metin çevirisi üzerine kurgulanmaktaydı. Dolayısıyla söz varlığı bilgisi, Orta Çağ boyunca sıklıkla kullanılan dil bilgisi çeviri yönteminde okuma-anlama çalışmalarında etkin bir şekilde kullanılmıştır. Dil öğrenimi ihtiyacının artmasına ve çeşitlenmesine bağlı olarak günümüze gelinceye kadar birçok dil öğretimi yöntem ve tekniği geliştirilmiştir. Yirminci yüzyılın sonlarında iletişimsel yöntemle dil öğretimi çabaları gelişmiştir. Bilindiği gibi iletişimsel yöntemde dilin iletişim işlevi ön plana çıkarılmakta ve dil öğretimi okuma ve dinleme temelli anlama; yazma ve konuşma temelli anlatma becerileri kapsamında uygulanmaktadır. Ancak zaman içerisinde iletişimsel yöntemle planlanan derslerde, özellikle öğretimin kolaylaştırılması açısından dil bilgisi konularının önemi ortaya çıkmış ve dil becerileri (okuma, konuşma, yazma, dinleme) derslerine eklenen dilbilgisi konularıyla eklektik yönteme doğru bir süreç gelişmiştir. Bu süreç içerisinde söz varlığı önemini korumakla birlikte okuma ve dinleme becerilerini kapsayan anlama sürecinde algılanan/ anlamlandırılan söz varlığı, yazma ve konuşma becerileri kapsamında ses ve yazı bağlamında üretilen/ üretici söz varlığı kavramları belirginlik kazanmıştır.

Dil öğreniminde, öğrenci açısından anlama ve ifade yeterliliği temel hedeftir. Düzeylere göre tanımlanan yeterlilik anlama ve ifade etme gücünün somutlaştırılmasına yöneliktir. Bu nedenle sözcük öğreniminde sözcüğün anlamını edinmekle birlikte sözcüğü uygun anlam ve bağlamda kullanabilme yeterliliğine öğrencilerin ulaştırılması hedeflenmelidir.

1. Sözcük Öğretiminde ‘Çeviri’

Bilindiği gibi yetişkinlerin dil öğrenim süreçlerinde, çocukların dil edinim süreçlerinden farklı olarak, yerleşik ana dili veya ikinci dilin üstüne bir yenisinin eklenmesi söz konusudur. Bu yeni dil öğrenim süreci, yerleşik dilin kimi zaman araç dil olarak kullanıldığı bir süreç ile devam etmektedir. Bu araç dil aşamasında, yeni dilin gerek sözdizimsel dizilişinin kavranmasında gerek sözcük öğrenim aşamasında, çeviri önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler yeni sözcükleri ana dilindeki karşılıklarına göre, özellikle ilk aşamalarda, temel anlamları üzerinden öğrenmektedirler. Bu durum da dilde ‘otomatikleşme’nin sağlanmadığı başlangıç düzeylerinde (A1/2), ders anlatımının yavaş ve çokça tekrarlı geçmesine neden olmaktadır. Jiang’a (2004) göre yetişkinlerde sözcük edinimi *sözcük ortaklığı, uyum* ve *tam entegrasyon* olmak üzere 3 aşamada gerçekleşmektedir. *Sözcük ortaklığı* aşamasında, yeni öğrenilen sözcüklerden ikinci dildeki zihinsel sözlükte bir girdi oluşturulur. Bu girdi sözcüklerin genellikle temel anlamdaki belli tanımlarını içerir ve birinci dildeki girdinin anlamsal, sentaktik, morfolojik ve dilbilgisel çevirisine bağlı ve bunlarla uyumludur. Ayrıca birinci dildeki sözcüğün ilk anlamı ikinci dildeki kullanımına, sözdizimsel ve anlamsal olarak kritik bilgiler sağlar ve ikinci dildeki sözcükle eşzamanlı kullanılır. *Uyum* aşamasında birinci dil ile bağlantılı olarak

aktarılan ikinci dildeki sözcük ve kavramlar, doğrudan ve uygun bir şekilde ikinci dilde kullanılır ve birinci dildeki aktif çevirilerin ikinci dildeki kullanımı azalır. İkinci dildeki özel anlamlar ve ikinci dildeki ilk anlamlar hem birinci dilde hem ikinci dilde özel kullanımları içerebilir. *Tam entegrasyon* aşamasında ikinci dildeki özel bilgiler baskındır ve kavram ile sözcükler arasında güçlü bağlantılar vardır. İkinci dildeki morfolojik bilgiler zihinle bütünleşmiştir ve ikinci dildeki anlamlarla birinci dildeki çevirileri arasındaki bağlantı zayıftır. Yetişkinlerde dil öğrenimi ilk dilin veya anadilin etkisinde öğrenildiğinden sözcüklerde bu etki söz konusudur. Bu noktada dikkat edilmesi gereken nokta, yabancı eşdeğerlilik olarak da adlandırılan, amaç dilde ve ana dilinde ortak olan ancak anlam değişimine uğrayarak hedef dilde farklı anlamlara gelen sözcüklere dikkat edilmesi gerekliliğidir. Örneğin Türkçe-Arapça arasında Arapçada *ofis* anlamına da gelebilen *mektep* sözcüğü gibi. Özellikle Osmanlı sahasında Türkçenin temasta bulunduğu dillerle bunun birçok örneği bulunmaktadır.

2. Akademik Söz Varlığı

Sözcükler, dilin bütününe yayılmış kavramsal veya işlevsel değer taşıyan birimlerdir. Bu nedenle sözcüklerin kullanım sıklıkları taşıdıkları kavramsal değere bağlı olarak kullanıldıkları metinlere göre değişebilmektedir. Bazı sözcüklerin akademik metinlerde diğer alanlardan daha sık kullanıldığı kabul edilmektedir (Hyland ve Tse, 2007, s. 236) ve akademik metinlerde akademik olmayan metinlere göre daha fazla sıklıkta kullanılan sözcükler, akademik sözcük olarak sınıflandırılır (Malmström, Pecorari ve Shaw, 2018, s. 29). Akademik metinlerde kullanım açısından belirginleşen bu sözcükler, genel amaçlı akademik sözcükler, özel amaçlı akademik sözcükler ya da akademik sözcük, teknik sözcük olarak ayrıştırılarak adlandırılmaktadır. Buna göre belli alandaki sözcükleri (matematik gibi) kapsayan özel amaçlı akademik sözcükler; çeşitli disiplinlerde ortak olarak geçen (incelemek gibi) sözcükleri kapsayan genel amaçlı akademik sözcükler olmak üzere iki gruba ayrılabilir (Beach vd., 2015, s. 37). Bu ayrımla birlikte alanyazında akademik sözcük, teknik sözcük ayrımı da yapılmaktadır. Buna göre akademik sözcükler akademik metinler, lise ve üniversite ders kitapları, dergilerinden veya genel metinler dışındaki akademik metinlerdeki söz varlığından oluşurken teknik sözcükler hukuk, matematik, kimya ve felsefe gibi özel alan ve belirli disiplinlerdeki sözcükleri temsil etmektedir (Nation & Newton, 1997; Yang, 2015, s. 28). Akademik söz varlığı, sıklıkla öğrencilerin üniversitede kullanmaları muhtemel, akademik sözcükbirimler olarak işlevselleştirilir (Skoufaki ve Petrić, 2021, s. 72). Genel bir ifadeyle akademik sözcük listeleri *oran*, *birikim*, *başarı* gibi akademik metinlerde ortak olan ve başka herhangi bir yerde bu ortaklığı bulunmayan sözcükleri içerirken; Teknik söz varlığı, öğrencilerin belirli disiplinlerdeki akademik metinleri okuma ya

da belirli konulardaki konferanslara katılma gibi spesifik amaçlardaki dil kullanımında yararlı olan söz varlığını ifade etmektedir (Nation, 2001, s. 235; 316). Akademik sözcükler, akademik metinlerde belli bir yüzdede bulunurken farklı disiplinlerde tür, sıklık, eşdizim ve anlam açısından farklılık göstermektedir (Hyland ve Tse, 2007, s. 235). Akademik ve teknik sözcüklerin, akademik metinlerde sayısal (sıklık ve yüzde) ve kullanım (tür, eşdizim, anlam) açısından belirli bir oranda olması akademik metinlerin anlaşılması için akademik sözcük öğretiminin gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Alanyazında dinleme metinlerinin anlaşılması için metindeki söz varlığının %80-89 oranında kısa metinlerde %95 oranında (Bonk, 2000, s. 25) ancak sonraki bir çalışmada (Schmitt, 2008, s. 330) ideal bir anlaşılma için en az %90 oranında bilinmesi gerektiğine yönelik bulgular vardır. Metinlerdeki söz varlığının %95-%98'lik kapsamına ulaşmak için yeterli düzeyde akademik söz varlığı bilgisi gerekmektedir (Pecorari, Shaw ve Malmström, 2019, s. 60). Bununla birlikte akademik söz varlığını geliştirmek, öğrencilerin akademik yazmalarına da katkı sağlamaktadır (Vongpumivitch, Huang ve Chang, 2009, s. 38; Khani ve Tazik, 2013).

3. Sözcük Öğretimi Yöntemleri

3.1. Rastlantısal Sözcük Öğretimi

Daha önce dil öğretimi sözcük öğretimiyle başlar demiştik. Dil dersleri belli sözcük ve kalıp ifadelerin 'ezberlenmesi' ve bu ifadelerin uygun bağlamlarda, doğruya yakın bir sesletimle kullanılması yabancı veya ikinci dil öğretiminde ilk uygulamalar arasında yer almaktadır. Özellikle iletişimsel yaklaşımın etkisiyle de dil öğretiminde temel amacın öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinlikleri kapsamıyla belirli yeterliliğe ulaştırılmasının olduğu anlaşılmıştır. Bu noktada rastlantısal sözcük öğretimi, başka bir etkinliğin (genellikle okuma ve dinleme etkinlikleri) beraberinde gerçekleşen sözcük öğretimidir (Tüfekçioglu, 2016). Yabancı/ ikinci dil öğretiminde kalıp ifadelerin ve alfabenin öğretiminden sonra zaman bilgisiyle birlikte (Türkçe için genellikle -yor eki ve kullanımları bilgisi) cümle oluşturulma ve okuma çalışmalarına geçilir. Okuma etkinlikleri sırasında öğrenciler sözcüklerle yazılı ortamda karşılaşmakta, metinde kullanıldığı bağlama göre üzerinde düşünebilmekte, bağlamdan anlamını çıkarabilmekte ya da sözlüklerden öğrenebilmektedir. Bu da sözcük öğrenmenin bir yoludur ancak bu yöntemde eğitimci hangi sözcüklerin öğrenilmesi gerektiği amacıyla etkinlik oluşturmaz, bunun yerine amaç, okuma veya dinleme becerisinin geliştirilmesidir. Bu noktada sözcük öğretimi, okuma veya dinleme etkinliğinin beraberinde gerçekleştirilmektedir. Sözcük öğretiminde nitelikli öğrenmenin çoğu zaman rastlantısal öğretim yöntemiyle oluşturulduğunu gösteren çalışmalar vardır (Schmitt, 2008, s. 346). Çünkü rastlantısal sözcük öğretiminde daha yavaş ancak kalıcı bir öğrenme gerçekleşmektedir. Rastlantısal sözcük öğretiminde amaç, sözcük

öğretiminden çok okuma ve dinleme çalışmalarıdır. Öğretmenler ve öğrenciler daha çok metnin (okuma veya dinleme metinlerinde) anlaşılmasına odaklandıklarından metnin genel anlamı ortaya çıktığında bazı sözcükler göz ardı edilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin ve materyal hazırlayıcıların okuma ve dinleme etkinliklerinde sözcük öğretiminin gerçekleştiğinin bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu bilinçle hareket edildiğinde, hazırlanan okuma ve dinleme metinlerinde kullanım sıklığı yüksek sözcüklere, önemli kültürel anlamlar içeren sözcük ve kalıp ifadeler yer vermeleri yararlı olacaktır. Metin hazırlama sürecinde metinlerin düzeylerine karar verirken dil bilgisi yapıları, konuları ve uzunluklarıyla birlikte sözcük düzeyleri (sıklık, anlam vb.) dikkate alınmalıdır.

3.2. Amaçlı Sözcük Öğretimi

Amaçlı sözcük öğretimi eğitici, program veya materyal tasarımcısı tarafından öğrencinin dil öğrenme düzeyine göre ve ihtiyacına yönelik yapılan sözcük öğretimidir. İlk derslerdeki günlük hayatta sıklıkla kullanılan diyalog kalıpları, kutlamalar veya dilek ifade eden kalıp sözlerin öğretimiyle başlayan amaçlı sözcük öğretimi, ilerleyen zamanlarda sıklık listeleri, bulmacalar gibi sözcük öğretim etkinlikleri ve teknikleriyle devam etmektedir. Okuma metnlerinin içine yerleştirilen boşluklar aracılığı ile de yapılan bağlamdan sözcük tahmin etme etkinlikleriyle de sözcük öğretimi gerçekleşmektedir. Özellikle kalıp ifadeler, anlamlarının içerdiği sözcük gruplarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğinden amaçlı sözcük öğretimi teknikleri bu noktada katkı sağlamaktadır. Schmitt, günümüzdeki dil öğretimi çalışmalarının daha çok anlam temelli, “örtük” bir öğretim üzerine yoğunlaştığını belirterek sözcük öğretimde amaçlı öğretimin gerekliliklerini şu şekilde sıralamıştır (2008, s. 341):

- Metnin genel düşüncesine odaklanan öğrenciler genellikle “bağımsız sözcük birimlerin” kesin anlamına dikkat etmez.
- Sözcüklerin bağlamdan tahmin edilen anlamlarına, özellikle söylemdeki sözcüklerin %2’den fazlası bilinmiyorsa güvenilirmez (Laufer, 2005, s. 230).
- Öğrencilerin karşılaştığı yeni sözcüklerle, unutulmalarının engellenmesi için, kısa aralıklarla tekrar karşılaşmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bazı sözcüklerle okuma etkinliklerinde karşılaşmaları rastlantıya bırakıldığında, 10 kez karşılaşmaları için ne kadar okuma yapmaları gerekeceği kestirilemez ve çoğu zaman da tipik bir öğrenci o kadar okuma yapmaz.

Dolayısıyla sözcük öğretimi okuma ve dinleme etkinlikleriyle yapılan rastlantısal tekniğe bırakıldığında öğrencilerin düzeylerinin gerektirdiği sayıda sözcüğe ulaşmaları için daha düşük bir ihtimal olarak görülmektedir. Bu noktada amaçlı sözcük öğretimi etkinlikleri, öğretimin kolaylaştırılması adına devreye girmekte, daha hızlı ve fazla sayıda sözcük öğretiminin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki amaçlı sözcük öğretimiyle daha fazla sayıda ve hızlı sözcük

öğretimi gerçekleşirken rastlantısal sözcük öğretiminde daha az sayıda ancak daha kalıcı sözcük öğretimi gerçekleşmektedir.

4. Söz Varlığı Türleri

4.1. Algısal Söz Varlığı ve Üretici Söz Varlığı

Algısal söz varlığı ve üretici söz varlığı kavramları, söz varlığı araştırmalarında temel ve en eski kavramlardandır. Önceki kaynaklarda algısal söz varlığı için pasif kelime hazinesi, üretici söz varlığı içinse aktif kelime hazinesi terimleri kullanılmaktadır. Algısal söz varlığı, öğrencilerin sözcüğü duyduğu zaman anlamını fark ettiği sözcükleri; üretici söz varlığı ise öğrencilerin konuşma ve yazmalarında kullandıkları söz varlığını ifade etmektedir.

Yabancı dil öğrenim sürecinde kavramların veya nesnelerin göstergeleri olarak sözcükler öğrencilerin zihnine yerleşmektedir. Ancak her sözcük kullanım sıklığına bağlı olarak aynı oranda kullanılmamaktadır. Bu kullanım sıklığı, algısal ve üretici söz varlığı arasındaki farkı oluşturan temel etmendir. Bu noktada okuma ve dinleme etkinliklerinde anlamları çözümlenen sözcükler, algısal söz varlığını; yazma ve konuşma uygulamalarında kullanılan sözcükler ise üretici söz varlığını oluşturmaktadır. Önceki kaynaklarda algısal söz varlığına yönelik kullanılan pasif kelime hazinesi terimine, dinleme ve okuma etkinliklerinin ‘pasif’ bir etkinlik olamayacağı gerekçesiyle yine dinleme ve yazma etkinliklerinde de anlam üretildiği gerekçesiyle itiraz edilmekte ve bunun bir bilgilenme süreci olduğu belirtilmektedir (Hatch ve Brown, 1995).

Bilişsel süreçler açısından bakıldığında ilk aşamada bir sözcüğün anlamsal edinimi gerçekleşmelidir. Edinilen sözcüğün farklı bağlamlardaki kullanımları ile karşılaşıldıkça zihindeki konumu güçlenecektir. Okuma ve tanımanın hızlanması (otomatikleşmenin sağlanması) ile dinleme etkinliklerinde, öğrenilen sözcüklerin anlamı fark edilmeye başlanmaktadır. Bu şekilde sözcüğün ilk aşamada algısal edinimi gerçekleşmektedir. Diğer aşamada edinilen sözcüğün konuşma ve yazma etkinliklerinde doğru kullanımları sağlanmalıdır. Anlamla birlikte sözcüklerin sesletimleri ve doğru yazımları da önem taşımaktadır. Özellikle Türkçe için tipolojik nitelik taşıyan ı, ö, ü gibi sesler yine Latin alfabesini kullanan İngilizce alfabede bulunmayan ç, ş gibi seslerin yazımında ve ses özelliği bulunmayan ğ bulunan sözcüklerin yazımında ve sesletiminde sıklıkla hatalar yapılmaktadır. Çeşitli düzeltmelerle bu hataların ilerleyen aşamalarda düzeltilmesi sağlanmalıdır.

Anlamla birlikte sesletim, yazı ve dilbilgisel kullanım da dikkate alındığından anlamsal kullanım, anlamsal edinimden daha zordur. Bu nedenle öğrencilerin algısal sözcük dağarcığı daha geniştir. Üretici becerileri kazanmak daha zordur ve üretici becerilerin algısal söz varlığı geliştikten sonra da kendiliğinden ilerlemesi

beklenemez (Hatch and Brown, 1995). Anlamsal edinimi sağlanan sözcüklerin mutlaka kullanımları için de yazma ve konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmelidir.

5. Sözcük Öğretimi Süreci

Dil sözcüklerden oluşmaktadır. Yabancı veya ikinci dil öğretiminde ilk aşamada yapılması gereken, öğretimi yapılacak sözcüklere karar vermektir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinlikleri sürecinde öncelikle öğretimi yapılacak sözcüklerin listeleri hazırlanmalıdır. A1 düzeyinin ilk aşamalarında tanışma, havaalanı, istasyon konuşmaları, adres sorma gibi temalarda kullanılan sözcükler listeler şeklinde hazırlanıp öğrencilere verilerek amaçlı sözcük öğretimi yapılabileceği gibi belirtilen temalarda okuma metinleri hazırlanıp işlenerek rastlantısal sözcük öğretimi de yapılabilmektedir. Bu noktada her tema için ders kitaplarında ilişkili sözcükler ve bu sözcüklere yönelik etkinlikler oluşturularak işlenmesi doğru olan yaklaşımdır.

Nesnelere gönderimde bulunan sözcüklerin öğretimi resimler ve çeşitli açıklamalarla mümkünken *ile, göre* gibi görev sözcüklerinin ve eylemleri işaret eden fiillerin anlatımı göndermelerdeki soyutluk nedeniyle birtakım zorluklar içerebilmektedir. Bu noktada 3-4 dakikalık belli konuların öyküleştirilerek anlatıldığı videolardan yararlanılması sözcük öğretimi hızlandıracağı gibi anlaşılmayı da kolaylaştıracaktır. Unutulmamalıdır ki özellikle başlangıç düzeyinde öğrencilerin çeviri yapmaları nedeniyle öğretimi yapılan her sözcüğün yazılması ve öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını not almaları sağlanmalı/beklenmelidir.

Sözcük öğretiminde öğrenim-kullanım sırası önemlidir. Bu sıraya göre öncelikle okuma, dinleme etkinliklerinde veya sözcük listesinden öğrenilecek sözcükle karşılaşılmalı, sonra kullanım ile sözcüğün kazanımı güçlendirilmelidir. Sözcük öğretiminde öğrenimden kullanıma doğru bir sıra düzenin olması önemlidir. Okuma ve dinleme kapsamında algısal söz varlığı şeklinde edinilen sözcüklerin, konuşma ve yazma etkinlikleriyle üretici konuma geçirilmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde bir sözcüğün öğretim süreci tamamlanmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki dil öğretiminde ‘unutma’ sıklıkla rastlanan bir durumdur. Bunun önüne geçilmesi için tekrarlardan yararlanılmalıdır. Sözcüklerin anlamlarının kazanılması için her sözcüğün 5-20 arası tekrar edilmesi gerekmektedir (Nation, 2001).

5.1. Yeni Sözcüklerle Karşılaşılması İçin Materyal Hazırlanması

Başlangıç düzeyinin ilk aşamalarında (Ao düzeyi de denilebilir) henüz cümle kurulması aşamasına geçilmediğinden, başlangıç düzeyi temalarına uygun bir şekilde sözcük listeleri hazırlanması uygun olacaktır. Sözcük listelerinin hazırlanması için ‘Sketch Engine’ gibi ücretli programlardan yararlanılabileceği gibi ‘kfNgram’ gibi ücretsiz olarak bilgisayara kurulabilecek programlar aracılığı ile de

yapılabilmektedir. Eğitici bu programlar aracılığıyla sıklık veya alfabetik düzende sıralanmış sözcük listeleri oluşturabilir ve öğrencilerin kullanımına sunabilir. Ayrıca okuma metinleri içerisinde kalın puntolarla işaretlenmiş sözcüklerin metinde kullanıldıkları anlamları ile eşleştirilerek anlam-kavram eşleştirme uygulaması yapılabilir. Yine sözcük açıklanması, bayram, festival gibi kültür karşılaştırılması da sözcüklerin yazılı ve sözlü ifadelerde kullanılmasıyla etkin konuma getirilmesini sağlamaktadır. Kavrama için gerekli sözcük dağarcığı belirlendikten sonra dil kurlarına yönelik sözcük dağarcıkları belirlenmeli ve bu sözcük dağarcıklarından sözcük listeleri hazırlanmalıdır. Nation ve Coxhead'e göre (2014, s. 398) sözcük listeleri hazırlanırken aşağıdaki adımlar izlenmelidir:

- Amaçlanan kura uygun belirlenmiş, güvenilir sözcüksel birlikteliklerin sıklıkları hesaplanmalı ve düzeylere göre standartları geliştirilmeli.
- Test edilen hemen hemen tüm sözcükleri içeren temel sözcük aileleri geliştirilmeli.
- Sıklık oranları listesindeki sözcük ailelerinin çeşitliliği için derlem kullanılmalı.
- Listelerden sözcük ailelerinin temsilleri belirlenmeli, bunun için örneklemdeki hiçbir sözcük sıklığı oranı aşırı veya yetersiz temsil edilmemeli, kullanılan derlem uygun genişlikte ve dengede olmalı.
- Test formatına karar vermek ve uygulamak için denemeler geliştirilmeli.

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde sözcük sıklığı listelerinin, sözcük öğretimindeki önemi anlaşılmaktadır. Ancak sözcük listeleri salt sıklıklarına göre sıralanmamalıdır. Unutulmamalıdır ki sözcükler salt sıklıklarına göre sıralandığında sayısı az olan ancak dilde sıklığı yüksek olan *ve, gibi, bir* gibi işlevsel sözcükler üst sıralarda yer alacaktır. Ayrıca günlük hayatta önemli yer tutan ancak tabu niteliği taşıyan *tuvalet* sözcüğü gibi sözcükler düşük sıklıkta geçeceği için alt sıralarda yer alacaktır. Bu nedenle sıklık listelerinin temalar şeklinde sözcük sıklıklarıyla birlikte materyal tasarımcısının da sezgisi dikkate alınarak hazırlanmasında yarar vardır. Amaçlı sözcük öğretiminde kullanılan sözcük listesi oluşturmada genel olarak sözcük ailesi listesi (Coxhead, 2000; Yang, 2015; Kremmel, 2016) ve doğrudan sözcük listesi (Brezina ve Gablasova, 2013; Gardner ve Davies, 2014; Lei ve Liu, 2016) oluşturma şeklinde iki temel yaklaşım vardır. Sözcük ailesi “aynı kökten türemiş çeşitli kelimeleri, bunların meydana getirdikleri aileyi anlatmak üzere kullanılmaktadır.” (Aksan, 1971). Her sözcük ailesi birkaç bağımsız sözcük biçimini, içerdigi kökbiçimini, çekimlerini ve türetimlerini içerir (Schimit, 2008, s. 331). Her ikisinin de avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Ancak her iki yöntem de sözcük öğretiminde materyal tasarımı açısından kullanılmaktadır. Sözcük ailesi prensibi, derlenen sözcüklerin geniş bir şekilde morfolojik açıdan ilgili birlikteliklerine göre ayrılması prensibine dayanmaktadır. Bu prensibe göre bir sözcük kökünün anlamı, o sözcükten türetilmiş diğer sözcüklerle de ilgilidir ve bu bağlantı öğrenciler tarafından kavranabilir.

Sözcük öğretiminde gerek öğrenciler açısından gerek öğreticiler ve materyal tasarlayıcıları açısından dil düzeylerine (A1/2, B1/2, C1, C2) göre öğretimi yapılacak sözcüklerin belirlenmesi önemlidir. Bu noktada sözcük listeleri, özellikle başlangıç düzeyinde nereden başlanması gerekliliği konusunda öğrencilere; materyal ve ders kitabı hazırlama konusunda da eğitimcilere önemli kolaylıklar sağlar (Brezina ve Gablasova, 2013, s. 3). Öğretim amacına göre tasarlanmış sıklık veya konu temelli hazırlanan sözcük listeleri, sözcük öğretimi materyali tasarımında ilk basamağı oluşturur. Sözcük listeleri, dil kursları için söz varlığını düzenlemede, öğrencilere bağımsız çalışmalarında yol gösterici olma, kurs ve materyal hazırlayıcıları için metin seçimi ve öğrenme etkinlikleri geliştirmede bilgi sağlama açısından önemli rol oynayabilmektedir (Coxhead, 2000, s. 214). Bununla birlikte sözcük listeleri aracılığı ile doğrudan sözcük öğretimi uygulamalarının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yardım edebileceği düşünülmektedir (Vongpumivitch, et., 2009, s. 38; Khani ve Tazik, 2013, s. 212). Ayrıca çoğu sözcük listesi, sözcük öğretimi amacının saptanması, söz varlığı bilgisi ve artışının değerlendirilmesi, metin zorluğu ve zenginliğinin analizi, okuma materyallerinin oluşturulması ve uyarlanması, sözcük öğretim araçlarının dizaynı, akademik program öğelerinin söz varlığına karar verilmesi ve diğer önemli akademik ihtiyaçların karşılanmasında kullanılmaktadır (Gardner ve Davies, 2014, s. 306). Bu bilgiler ışığında sözcük listelerinin gerek öğrenci gerek öğretmen ve materyal tasarımcıları açısından taşıdığı önem açıktır.

Sözcük ailesi yaklaşımı, temel kelime bilgisinin türetilmiş biçimlerinin anlaşılmasını kolaylaştırabileceği, aynı sözcük ailesinin üyelerinin zihinsel sözlükte birlikte saklandığını gösteren kanıtların olduğu ve bir sözcük kökü veya gövdesi yakından ilişkili tüm sözcükleri tek maddede içermesi nedeniyle listedeki sayısal gösterimde kolaylık sağlaması (Hylan ve Tse, 2007, s. 237) gibi nedenlerle kullanılmaktadır. Bununla birlikte sözcük ailesi yaklaşımı, aynı sözcük ailesi içerisinde yer alan sözcükler arasında önemli anlamsal farklılıklar olabilmesi, aynı sözcük ailesi içerisinde yer alan sözcüklerin tür etiketlerinin belirtilmemesi ve sözcük ailelerini kullanma becerilerinin kullanıcıların morfoloji bilgilerine bağlı olması, ki bu her zaman yeterli düzeyde değildir, gibi sebeplerle morfolojik farkındalığı ve sözcük türetme becerisi sınırlı olan başlangıç düzeyi kullanıcılar için sözcük ailesi yönteminden ziyade sözcük listesi yöntemi tercih edilmektedir (Brezina ve Gablasova, 2013, ss. 4-5; Gardner ve Davies, 2014, ss: 307-308). Sözcük listesi yaklaşımındaki tür etiketi bilgisi Türkçe için de önem taşımaktadır. Zira Türkçede *savaş*, *boya* gibi sözcükler, bağlama göre isim veya fiil olarak kullanılabilir. Ayrıca *çay* sözcüğü gibi Çince'den Türkçeye geçmiş olan *içecek* adı *Çay (I)* ve Türkçe kökenli ırmaktan küçük akarsu olan *Çay (II)* gibi eşadlı (homonym) sözcükler

bulunmaktadır ve sözcük listesi yaklaşımında bu özellikler kolaylıkla gösterilebilmektedir (Tüfekçioğlu, 2021).

Pedagojik amaçlı sözcük listesi oluşturmada sözcüklerin kavram alanı, morfolojik ve sentaktik yapısı gibi anlambilimsel ve dilbilgisel birçok faktörün dikkate alınması gerekliliğiyle birlikte, sözcük listelerinde sözcüklerin yer alma sırasını belirleyen en belirgin özelliğini, dildeki kullanım sıklığı oluşturmaktadır. Bu açıdan pedagojik amaçlı sözcük listesi hazırlarken sözcüklerin kullanım sıklıklarını belirlemek önemli bir aşamadır. Ayrıca alfabetik sözcük listelerinde özellikle alfabetik sıralamada birbirine benzeyen ancak anlam olarak birbirinden farklı sözcüklerin bir arada bulunması nedeniyle öğrenciler, sözcükleri karıştırabilmektedir (Coxhead, 2011, s. 358). Bu bilgilerden, araştırmacının bakış açısına bağlı olarak çalışmalarda, sözcük ailesi veya sözcük listesi yaklaşımı; sözcük sıralamasında da alfabetik sıralama veya sıklık sıralamasının tercih edildiği görülmektedir.

Sözcük öğretimine yönelik test hazırlanırken sözcüklerin yaygın ve öğrencilerin düzeylerine göre değişmeceli (metaforik) anlamları sınanmalı, öğrenciler bulmaca, tartışma, yaratıcı yazma, drama, yaygın okuma gibi çoklu etkinliklerle sınanmalı, öğretimi yapılan sözcüklerin gündelik yaşamdaki anlamlarından başlanılarak düzeylere göre karmaşık anlamlarına geçilmeli ve öğretilen sözcükler cümledeki yapılarla birlikte verilmelidir (Nilsen ve Nilsen, 2003, s. 32). Aynı çalışmaya göre sözcük öğretimi testlerinde yanlış şıkkı bulmak yerine doğru kullanımlarla cümlelerin eşleştirilmesi çalışmaları tercih edilmelidir.

5.2. Canlandırmayı Sağlamak İçin Materyal Edinmek

Sözcük öğretiminde yine başlangıç düzeyi dil kurslarında, görseller aracılığı ile sözcüklerin canlandırılmasını sağlamak sözcük öğretimini kolaylaştıracaktır. Bunun için Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan materyallerin kullanılabileceği gibi İnternet aracılığı ile kavram-görsel eşleştirilmeleri yapılabilir. Soyut kavramların ve özellikle fiillerin öğretiminde kısa filmlerden de yararlanılabilir. Özellikle YouTube platformundan erişilebilen kısa filmler bu konuda yardımcı olabilecektir. Aşağıda film uygulamasına yönelik bir örnek yer almaktadır:

Resim 1. Sözcük öğretiminde kısa film uygulaması



Yukarıdaki resimde ‘Charlie Chaplin - The Lion's Cage’ adlı sessiz sinema filminden bir kare bulunmaktadır. Yaklaşık 4 dakikalık kısa film kare kare durdurularak ‘kim var?, neler var? Neler oluyor?’ şeklindeki soruların açıklanması şeklinde film işlenebilir. Film işleme sürecinde her kavramının ve sorunun tahtaya yazılması ve anlaşılma durumuna göre açıklanması gerekmektedir. Başlangıç düzeyinde ikinci veya yabancı dil öğreniminin çeviriye bağlı ve yavaş olacağı unutulmamalıdır.

5.3. Sözcüklerin Anlamlarını Öğrenmek

Ders sürecinde sözcüklerin anlamları, kullanıldıkları bağlam dikkate alınarak öğretilmelidir. Sözcük listelerinin dezavantajları sözcüklerin bağlamdan kopuk bir şekilde sunulmasıdır. Bu bakımdan sözcük listeleri ödev olarak kullanılırken ders sürecinde okuma veya dinleme metninde kullanıldığı bağlama göre sahip oldukları anlamlar öğrenilmelidir. Bu noktada sözlükler sıklıkla kullanılmaktadır. Yabancı veya ikinci dil öğretiminde sözlük kullanımı, ders sürecinde öğreticinin kontrolünde gerçekleşmelidir. Öğrenici ders sırasında sözlüğe bakarken belli bir zaman kaybetmekte ve bu süreç sıklıkla tekrarlandığında öğrenici dersten kopabilmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin edatlar gibi dilbilgisi yönü de olan görevli sözcükleri sözlükten aramakta, sonuç olarak anlamlarını çıkarımsamada başarısız olmaktadır. Unutulmamalıdır ki dil öğretiminde herhangi bir konunun anlaşılması veya zor olduğu ve öğrenilemeyeceği algısı, öğrenici motivasyonunu kırıcı bir niteliğe sahiptir ve öğretimde başarısızlığa neden olabilmektedir. Bu noktada öğrenici sözlüklerinden yararlanılması önem taşımaktadır. Dil öğretiminde tüm materyaller gibi sözlükler de öğrenici amacına uygun olarak tasarlanmalıdır. Öğrenici sözlükleri, madde başlarının seçimi ve tanımları, sözcük türü, sesletimleri ve tanık cümleleri gibi sözlüksel öğelerin öğrencilerin ihtiyaç ve kullanımlarına göre

şekillendiği sözlüklerdir. Bu sözlükler, sadece öğrencilerin ana dili konuşan insanlardan farklı olmayan “deşifre etme” ihtiyaçlarını değil; özellikle “şifreleme” ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması gerektiğinden öğrenci sözlükleri, ana dilini konuşanlar için sözcüklerin sözdizimsel ve sözcüksel işlemleriyle ilgili hazırlanmış sözlüklerden daha açık, daha kapsamlı ve daha sistematik bilgiler barındırmaktadır (Jackson, 2016, s. 130). Öğrenciler sözcüklerin anlamlarıyla birlikte araştırdığı sözcüğün söylemdeki konumunu, sesletimini ve uygun bağlamda nasıl kullanılacağını öğrenmek istemektedirler. Öğrenci sözlükleri, madde başı sözcüklerin bu özelliklerini oldukça sade ve karmaşık dilbilgisi yapıları kullanmadan tanımlamalıdır.

5.4. Çeviri Çalışmaları

Öğretimi amaçlanan sözcüğün ana dildeki çevirisi veya algısını yazıp üç örnek cümle ile bağlamda kullanmak klasik ancak etkili bir yöntemdir. Öğrenciler genellikle bu yöntemi kendileri kullanmaktadırlar. İleriki düzeylerde özellikle B2 ve sonrasında öğrencilere ana dilinden haber, makale gibi yazılarda çeviri yaptırmak da yararlıdır. Akademik dil kullanımlarında zorluk yaşasalar da daha basit dil kullanılan metinlerin çevirileri yararlı etkinliklerdendir.

5.5. Verilen Sözcük Formlarından Birkaç Saniye İçerisinde Yeni Sözcük Formları Üretmek

Sözcük öğretiminde amaçlanan sözcüklerin listelerinin hazırlanması önemlidir. Amaçlanan sözcükler önceden hazırlandıktan sonra tahtaya ilk sözcük yazılır. Bu ilk sözcüğün son harfi ile başlayan başka sözcükler üretmeleri öğrencilerden istenebilir. Farklı bir uygulama olarak da kök halinde birkaç sözcük tahtaya yazılabilir. Sonrasında da kök halindeki sözcüklerin aynı sözcük ailesine giren diğer sözcükleri sırasıyla yazılabilir. Sözcük öğretiminde beyin fırtınası tekniği de kullanılabilir. Tahtanın ortasına bir sözcük yazılıp öğrencilerden çağrıştırdığı sözcükleri oklarla göstererek yazmaları istenebilir. Tahta oklarla işaretli sözcüklerle dolduktan sonra öğrencilerden birbiri ile ilgili 5 sözcük seçip içinde bu sözcüklerin geçtiği bir metin yazdırılabilir. Benzer şekilde kavram haritalarından yararlanmak öğrencilerin sözcükler arası bağlantı kurmaları açısından fayda sağlamaktadır (Acat, 2008, s. 16). Uygulama sırasında olabildiğince tüm öğrencilerin etkinliklere birlikte etkin bir şekilde katılımları sağlanmalıdır.

Sonuç

Genel olarak dil öğretiminde bir hedef dil ve hedef dilde öğrenme amacına bağlı olarak kazanılması istenen yeterlilikler vardır. Yabancı veya ikinci dil öğretimi işte bu hedef dil ve öğrenci etkileşimi üzerine kurulmaktadır. Hedef dil ve öğrenci olarak adlandırabileceğimiz bu iki temel öğeden öğrenci yeterlilikleri okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri; hedef dil açısından ise dil bileşeni olarak da

adlandırılan dil bilgisi ve söz varlığı nitelikleri öne çıkmaktadır. İkinci ve yabancı dil öğrenim süreci öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin dil bilgisi ve söz varlığı ile etkileşim kurulması süreci olarak düşünülebilir. Doğal olarak bu etkileşimi olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebilecek ana dili, ortam, öğrenci motivasyonu/ endişesi gibi birçok değişken söz konusudur. Yazı gereği söz varlığı ele alındığında sözcüklerin öğrenme amacına (genel iletişim, akademik, ticari vs.) uygun temalarda yapılması, öğretim sırasın sözcüklerin dil bilgisel özelliklerinin (fiillerin durum ekleriyle birliktelikleri gibi) dikkate alınması önem taşımaktadır. Yukarıda da bahsedildiği gibi sözcükler dilin her alanına, iletişimin her boyutuna yayılmış durumdadır. Bu nedenle sözcük öğretimi gerek dil becerilerinin geliştirilmesi gerek dil bilgisi öğretimi sırasında, rastlantısal şekilde olabilmektedir. Ancak bilinmektedir ki öğrencilerin dili anlama ve hedef dilde ifade edebilme yeterlilikleri açısından belli bir söz varlığı bilgisine ulaşmaları sağlanmalıdır. Bu durum da sözcük öğretimini doğrudan ‘rastlantı’ya bırakılmamasını ve amaçlı öğretim yöntemlerinde de yararlanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum da amaçlı sözcük öğretimi tekniklerinin geliştirilmesini sağlamıştır.

Son olarak yabancı veya ikinci dil öğretiminde her koşulda öğrencilerin karşılaştıklarında anladıkları sözcük sayısı ile konuşma ve yazmalarında kullandıkları sözcük sayısı eşit sayıda olmayacaktır. Bu durum da algısal söz varlığı ve üretici söz varlığı kavramlarını öne çıkarmıştır. Algısal ve üretici söz varlığı her ne kadar eşit düzeyde olmasa da birbirlerine olabildiğince yaklaştırılmaları sözcük öğretiminde temel amaçlardan biri olmalıdır. Bunun için de okuma ve dinleme çalışmaları kadar yazma ve konuşma uygulamalarında da öğrenilen yeni sözcüklerin etkin konuma geçirilmesine çaba gösterilmelidir.

Kaynaklar

- Acat, M. B. (2008). Effectiveness of Concept Maps in Vocabulary Instruction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, pp: 1-16
- Aksan, D. (1971). Kavram alanı-kelime ailesi ilişkileri ve Türk yazı dilinin eskiliği üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 338(1), 254-262.
- Beach, K. D., Sanchez, V., Flynn, J. L. & O'Connor E. (2015). Teaching academic vocabulary to adolescents with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 48, No. 1, pp: 36-44.
- Bonk, W. (2000). Second Language Lexical Knowledge and Listening Comprehension. *International Journal of Listening*, 14:1, 14-31.
- Brezina, V. & Gablasova, D., (2013). Is there a core general vocabulary? Introducing the new general service list. *Applied Linguistics*, (36)1, 1-23.

- Coxhead, A. (2000). A New academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Coxhead, A. (2011). The academic word list 10 years on: Research and teaching implications. *TESOL Quarterly*, 45(2), 355-362.
- Çotuksöken, Y. (2012). *Türkçe Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2012). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Ergin, M. (2013). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gardner, D. & Davies, M., (2014). A New academic vocabulary list. *Applied Linguistics*, 35(3), 305-327.
- Hatch, B. and Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge University Press. New York, ABD.
- https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/afis_50x70_o.pdf
- Hyland, K. & Tse, P. (2007). Is There an "Academic Vocabulary"?, *TESOL Quarterly*, Vol. 41, No. 2 (Jun., 2007), pp. 235-253.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları
- Jackson, H. (2016). *Sözlükbilime Giriş*. Çev. Mehmet Gürlek ve Ellen Patat. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Jiang, N. (2004). Semantic Transfer and Its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language. *The Modern Language Journal*, Vol. 88, No. 3 (Autumn), pp. 416-432.
- Khani, R. & Tazik, K. (2013). Towards the Development of an Academic Word List for Applied Linguistics Research Articles. *RELC Journal*, 44(2) 209-232.
- Kremmel, B. (2016). Word families and frequency bands in vocabulary tests: Challenging Conventions, *TESOL Quarterly*, 50(4), 976-987.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, 223-250.
- Lei, L. & Liu, D. (2016). A new medical academic word list: A corpus-based study with enhanced methodology. *Journal of English for Academic Purposes*, (22), June, pp: 42-53.

- Malmström, H., Pecorari, D. and Shaw, P., (2018). Words for what? Contrasting university students'receptiveand productive academic vocabulary needs. *English for Specific Purposes*, 50(1). Pp: 28-39.
- Nation & Newton (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Coady, H. (Eds.) USA: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. and Coxhead, A. (2014). Vocabulary size research at Victoria University of Wellington, New Zealand. *Language Teaching. Volume 47*, Issue 03, July. Pp: 398 – 403.
- Nilsen, P. A. and Nilsen, F. L. D. (2003). Vocabulary Development: Teaching vs. Testing. *The English Journal*, Vol. 92, No. 3, pp. 31-37.
- Öztürk, M. (2015). Vocabulary Growth of The Advanced EFL Learner. *The Language Journal*. Vol. 43, No. 1, 94-109.
- Pecorari, D., Shaw, P. ve Malmström, H. (2019). *Developing a new academic vocabulary test*. *Journal of English for Academic Purposes* 39 (2019) 59-71.
- Schmitt, N. (2008). Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research*, 12, 3 pp: 329-363.
- Skoufaki, S. and Petrić, B. (2021). Academic vocabulary in an EAP course: Opportunities for incidental learning from printed teaching materials developed in-house. *English for Specific Purposes*, 63, 71–85.
- Tüfekçioğlu, B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi. Yıldırım, F ve Tüfekçioğlu, B. (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi - Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar-* içinde (ss: 265-286). Ankara: Pegem Yayınları.
- Tüfekçioğlu, B. (2021). Cultural vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 338–358.
- Vongpumivitch, V., Huang, J-Y & Chang, Y-C. (2009). Frequency analysis of the words in the Academic Word List (AWL) and non-AWL content words in applied linguistics research papers. *English for Specific Purposes*, 28(1), 33–41. Doi: 10.1016/j.esp.2008.08.003
- Yang, M. N. (2015). A nursing academic word list. *English for Specific Purposes* 37 (2015) 27–38.

Öz Geçmiş

Burak TÜFEKÇİOĞLU

Yazar, 1986 yılında İstanbul'da dünyaya geldi. İlköğretimini Mersin Şevket Pozcu ilköğretim okulunda, liseyi Mersin Tic. ve San. Odası Anadolu Lisesinde (MTSO AL) tamamladı. Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği programından 2009 yılında mezun oldu. 2013 yılında Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi yüksek lisans programından mezun oldu ve aynı yıl Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programına başladı. 2018 yılı ocak ayında “Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı” başlıklı tez çalışmasıyla doktora programını tamamladı.

Çalışma alanları derlem dilbilim, söz varlığı ve sözcük öğretimi olan yazar 2013 yılında Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma merkezinde, Öğr. Gör. Dr. olarak çalışmaya başlamış ve 2019 Kasım ayından itibaren Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği ABD’de Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmaktadır.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ VE AKICI KONUŞMA

Deniz MELANLIOĞLU¹

Giriş

Ana dilinden başka bir dil öğrenme gayreti içine giren bireylerin dil öğrenme süreçlerine ilişkin değerlendirmelerinin başında “Anlıyorum ama konuşamıyorum.” ifadesi gelmektedir. Bu ifade, hedef dildeki başarı ölçütünün konuşma becerisiyle ilişkilendirildiğini göstermesi bakımından ilginçtir. Aynı zamanda bu söylem, öğrenci tarafından hedef dilin öğrenilemediğinin de bir göstergesidir. Yabancı bir dilde kendini konuşarak ifade etme, hedef dilin işlevsel kullanımını görmek için tek başına yeterli kanıt sunmamaktadır. Çünkü hedef dile ilişkin çıktılar sadece konuşma becerisiyle değil, öğrencinin dinleme, okuma ve yazma performansı ile ilişkilidir. Bygate’e (2001) göre yabancı dil öğretiminde ilk yapılması gereken, öğrencileri o dili kullanmaya hazırlamaktır. Bu görüş, diğer becerilere yönelik verilen eğitimin konuşma ile desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Griffiths (2008) de öğrencilerin pek çoğunun yabancı dil öğrenme gerekçesini, hedef dilde konuşarak iletişim kurma yeterliliğine ulaşmak şeklinde açıkladığını belirtmektedir. Bu nedenle yabancı bir dil öğrenme sürecinde diğer dil becerilerine kıyasla konuşma en önemli beceri hâline gelmektedir. Rao (2019) konuşmayı, yabancı dil öğrenmenin en önemli yönü olarak nitelemekte, Sanjay ve Narayana (2020) da dört dil becerisi içerisinde konuşmanın iletişim için gerekli olan en önemli unsur olduğunu vurgulamaktadır. Scrivener (2005, s. 146) ise “Eğer kullanamıyorsanız dil hakkında çok şey bilmenin bir anlamı yoktur.” demektedir, bu görüşü Ur (1996) “Bir dili bilen kişilere, o dili konuşanlar denir.” ifadesiyle desteklemektedir.

Konuşma; bireyin bir şeyi ifade etme ihtiyacı sonucu ortaya çıkan ve konuşma olayını karakterize eden ses veya sözce üretimi (Gass ve vd., 2013); bilgi üretmeyi, almayı ve işlemeyi içeren etkileşimli bir anlam oluşturma süreci (Aliakbari ve Jamalvandi, 2010); anlatılmak istenenlerin zihinde sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez ve değerlendirme işlemlerinden geçtikten sonra seslere, hecelere, sözcüklere ve cümlelere dönüştürerek aktarma (Güneş, 2007, s. 95) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda Holtgraves (2019, s. 3) konuşmayı, sürekli yeniden yazılan bir öykü olarak nitelemekte; gerekçesini de “Benliğin inşa edilme alanı dildir; benlik sınırlı ve tek bir varlıktan ziyade farklı durumlardaki dil kullanımları ile sürekli yaratılan bir şeye dönüşmektedir.” şeklinde açıklamaktadır. Bir sözce her üretildiğinde yapısında farklılıklar meydana gelmekte; öğrenci her konuştuğunda

¹ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, denizmelanlioglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3663-0894

daha geniş bir sosyal dünyayla ilgili olarak benlik duygusunu müzakere etmekte ve bu ilişkiyi hayatının birçok boyutunda yeniden organize etmektedir (Atkinson, 2011, s. 73). Dolayısıyla öğrencinin hedef dilde kendini ifade etmek için sergilediği her bir konuşma deneyimi, yeni bir dil öyküsü olarak yorumlanabilir.

Yabancı dil öğretiminde konuşmanın gerçekleşmesi aşamalı bir süreci gerekli kılmaktadır. İlk başta, öğrenciler hedef dile dair duydukları sesleri taklit etmekte sonrasında bir konuşmacının tepkisiyle taklit ettiği sesleri eşleştirerek kelimeler sayesinde dille ilgili ilk kuralları veya kavramları formüle edip konuşmaya başlamaktadır (Gass ve vd., 2013). Konuşmacının, etkili bir konuşma yapabilmesi, üç bileşeni yerinde kullanmasıyla ilişkilendirilmektedir (Nazara, 2011):

- Konuşma konusuna uygun kelimeleri doğru sıra ve uygun telaffuzla kullanmayı içeren dilin mekanik unsurları (söz varlığı, telaffuz, dil yapıları)
- Konuşmanın amacı ve sağladığı etkileşim
- Sosyokültürel normlar (sıra alma, konuşma hızı, konuşmacılar arasındaki katılımcıların göreceli rolleri gibi)

Sıralanan bileşenlerin dikkate alındığı bir konuşmanın gerçekleşmesi için öğrencinin hedef dilde belirli bir yetkinliğe ulaşması beklenmektedir. Bir konuşma; başlama, sürdürme ve bitirme olmak üzere üç süreçten meydana gelmektedir, Ali ve arkadaşları (2019) konuşma becerisinde başarı ölçütünün bu aşamalar olduğunu iddia etmektedir. Bu aşamaları gerçekleştirmek için belirli ifadelere ihtiyaç duyulmaktadır (merhaba, affedersiniz, hey vb.). Bu ifadeler, “ilk sözler” şeklinde adlandırılabilir. Ancak konuşma süreci sadece bu “ilk sözler”den oluşmamakta; sessizliği doldurmak için uygulanabilecek duraklama ve dolgular kullanma (dinle, biliyorsun, tekrar edeyim gibi) da konuşmanın içeriğinde dâhil edilmektedir.

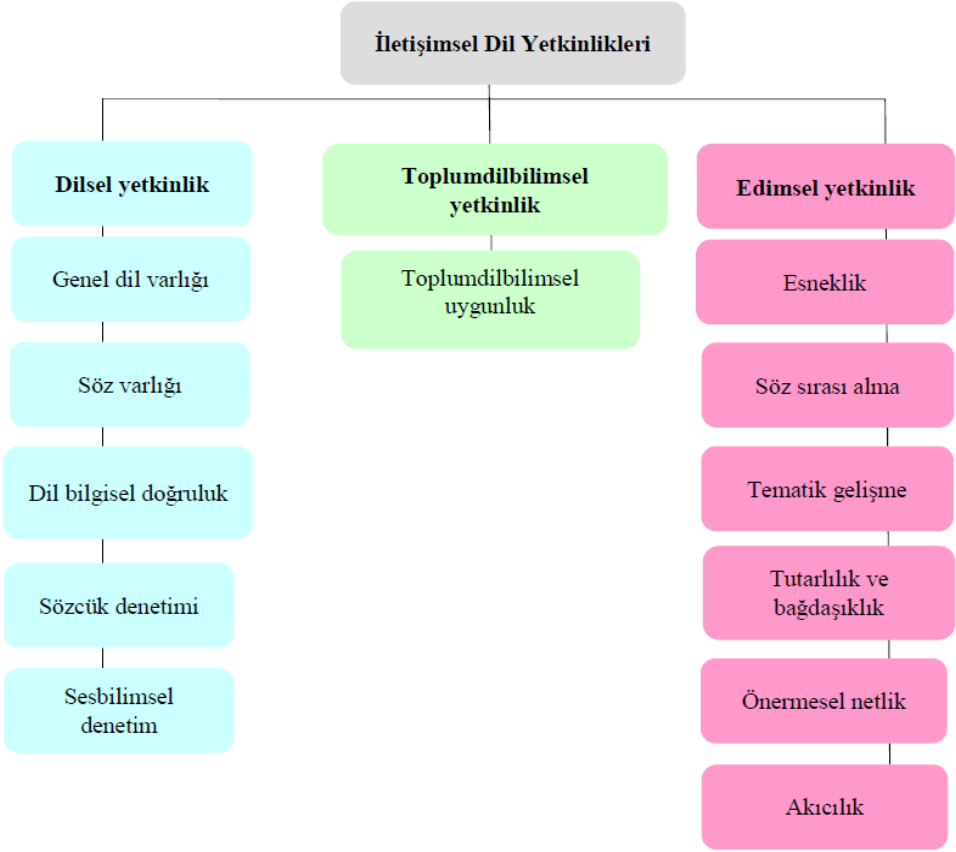
Hedef dilde iletişimsel yetkinliği sağlamada ilk koşul, öğrencinin ana dilinde bu yetkinliğe ulaşmış olmasıdır. İletişim odaklı konuşma becerisinin kullanımı konusunda öğrenci kendi ana dilinde ustalık düzeyindedir. Öğrenci, ana dilinde kolayca etkileşime girebilen ve kendini ifade edebilen bir performansla sahipken bunu hedef dilde aynı düzeyde ortaya koyabilmesi son derece zor bir durumdur. Hatta hedef ve kaynak dil arasında yapı açısından farklar fazla ise öğrencinin hedef dilde kendini gerçekleştirme düzeyi daha da güç bir hâle gelmektedir. Bunun için Khamkhien (2010), sözlü iletişimi gerçekleştirmek ve konuşma becerisini pekiştirmek için öğrencilerin pratik ve tekrar yapmasını önermektedir. Çünkü hedef dilde konuşma becerilerine hâkim olmak, öğrenciler açısından hayati derecede önemlidir. Hamouda’ya göre (2020) öğrencilerin hedef dilde konuşmadan beklentileri; sunum yapabilme, açıklama yapabilme, bilgi aktarabilme, bir şeyi tarif edebilme, kibarca talepte bulunabilme, başkalarıyla fikir alışverişi yapabilme ve düşüncelerini ifade edebilmedir. Bu açıdan bakıldığında sınıf içi öğrenme ortamı ve konuşma etkinliklerinin niteliği önemli birer değişkene dönüşmektedir.

Namaziandost ve arkadaşlarına göre (2019) öğretmenlerin konuşma etkinliklerini tekrar ve diyalogların ezberlenmesi şeklinde yürütmesi nedeniyle dil öğretiminin önemli bir parçası olan konuşma, taşıdığı öneme rağmen çok uzun bir zaman ihmal edilen bir alan oldu. Günümüze gelindiğinde konuşma, öğrencilerin kendilerini hedef dilde ifade edebilmeleri, iletişim amacına uygun kültürel ve sosyal bağlamlar kurabilmeleri için iletişimsel yaklaşım temelinde öğretilmeye çalışılmaktadır.

Konuşmada hedef dil bağlamında yetkinlik kazanmak kolay bir iş olmadığı için süreç, öğretici ve öğrenci açısından birtakım zorluklar içermektedir. Konuşma sürecinin zorluğu, üretimin anlamaktan daha fazla çaba gerektirdiği ve daha fazla sözdizimi bilgisi içerdiği ile açıklanmaktadır (O'Malley ve Chamot, 1990). Bu zorluk aynı zamanda konuşmacının aynı anda birden fazla unsurla başa çıkma durumunda kalmasıyla da ilgilidir (Hinkel, 2006). Konuşmanın içeriği düzenleme, prozodik özelliklere dikkat etme, bireysel söz varlığının düşünceleri yansıtmaya yeter düzeyde olması gibi unsurlar süreçte konuşmacının yönetmesi gereken karmaşıklığın birer parçasına dönüşmektedir.

Dil öğreniminin gerçekleşmesi için olması gereken dört ön koşul vardır. Bunlar maruz kalma, dili kullanma ortamı, motivasyon ve öğretimdir (Willis, 1996, s.7). Öğrencilerin hedef dili kullanabilmelerine yönelik kendilerini tehdit altında hissetmeden dinledikleri ve gördüklerini ifade etmelerini sağlayacak bir sınıf ortamında olmaları gerekmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin başarısı, konuşma becerisi ile ilişkilendirildiğinden “Öğrencilerin Türkçeyi nasıl daha iyi konuşmaları sağlanabilir?” sorusu etrafında farklı yöntemlerin sunduğu imkânlardan yararlanıldığı ve konuşmaya atfedilen yetkinliklerin farklılaştığı ifade edilebilir (Melanlioğlu, 2021). Geçmişte konuşmadan kastedilen öğreticiden sonra söyleneni tekrarlamak, soru-cevap etkinlikleri düzenlemek, ezberlenenlerin sunumu anlamına gelirken günümüzde, elbette Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin (CEFR, 2021) de etkisiyle iletişimsel yetkinliği ifade eden bir konuşma sürecinden bahsedildiği söylenebilir. Çerçeve metnin iletişimsel dil yetkinliklerinde konuşma becerisine yönelik beklenenler Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde İletişimsel Dil Yetkinlikleri



Şekil 1 incelendiğinde konuşma becerisine yönelik iletişim yetkinliklerinin üç ana başlık altında ele alındığı görülmektedir. Bunlardan ilki olan dilsel yeterliğin ilk bileşeni, genel dil varlığıdır. Öğrencinin hedef dilde dil düzeylerine yönelik sahip olması gereken yeterlikler, bu alt başlık altında sunulmaktadır. Örneğin; A1 düzeyinde dil varlığına ilişkin öğrenciden beklenen “*Kişisel ayrıntılar ve somut türden ihtiyaçlar hakkında çok temel basit ifade genişliğine sahiptir. / Bazı temel yapıları, tek bir yan cümleden oluşan cümlelerde bazı öğeleri eksik veya azaltılmış olarak kullanabilir.*” şeklinde belirtilmektedir (CEFR, 2021, s. 134). Öğrencinin hedef dildeki düzeyi ilerledikçe genel dil varlığının da genişlediği görülmektedir.

Söz varlığı, dilsel yetkinliğin ikinci bileşenidir. Viera (2017) da hedef dildeki kelime bilgisini, dil becerilerinde ustalaşmak için hayati derecede önemli görmektedir. Kelime bilgisi hem iletişim hem de dil edinimi için esastır ve temel kelime bilgisinin eksikliği, Türkçe öğrenenlerin konuşmadan yoksun olmasının ana nedenlerinden biridir, denilebilir. Khan ve arkadaşları (2018, s. 414) konuşma yeterliliği ile söz varlığı arasında güçlü bir ilişki olduğunu bildirmektedir. Öğrencinin hedef dildeki

bireysel söz varlığının genişliği konuşmasının o ölçüde akıcı olmasını sağlamaktadır. Ancak sadece söz varlığının konuşma performansı için yeterli olmadığı da bir gerçektir. Bunun için dilsel yetkinliğin bir başka bileşeni sözcük denetimidir. Bu başlık, bir ifadenin diğer bir ifadeyi tetiklediği eş dizimler ve sözcük öbekleri biçimindeki çağrışımları daha fazla yönlendirme yeteneğini kazanma ile ilgilidir (CEFR, 2021, s. 134-136). Bu kavrama ilişkin yeterlikler, A2 düzeyinden itibaren başlamaktadır.

Dil bilgisel doğruluk, öğrencinin “önceden hazırlanmış” ifadeleri doğru hatırlama yeteneği ve düşünceyi ifade ederken dil bilgisel yapılar odaklanma kapasitesi için kullanılan bir kavramdır. Konuşma süreci dikkate alındığında öğrenci açısından dil bilgisel doğruluğu sağlamanın zor olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenci konuşma sırasında düşüncelerini tutarlı bir biçimde ifade etmeye çalışırken aynı zamanda bunları hedef dilin kurallarına uygun biçimde yerine getirmesi ifade edildiği kadar kolay değildir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ne (CEFR, 2021, s. 134-135) göre karmaşık görevler sırasında, belirtilen gerekçeler nedeniyle dil bilgisel doğruluk azalma eğilimindedir. Bu durumu olağan gören Harmer (1982) konuşmanın iletişimsel bir görev olduğunu hatırlatarak öğrencilerin bu gibi olumsuz durumlardan etkilenmemeleri için dikkatlerini konuşma kurallarına değil, içeriğe yönlendirmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Dilsel yetkinliğin son aşaması, sesbilimsel denetimdir. Sesbilimsel denetim, konuşmanın anlaşılabilirliğini sağlayan temel unsur olduğu belirtilmekte ve bu aşamaya ilişkin unsurlar şu şekilde verilmektedir (CEFR, 2021, s. 137-139):

- Sesletim (hedef dildeki seslerin söyleyişi)
- Bürünsel özellikler (vurgu, ton, ritim- konuşma hızı)
- Anlaşılabilirlik (muhatapların anlama ne ölçüde ulaşabildiği)

Sesbilimsel denetime ilişkin sıralanan üç nitelik, hedef dilin konuşma sırasında ne ölçüde açık ve net ifade edildiğini ortaya koyan değişkenlerdir. Bu değişkenleri birbirinden ayrı ele almak mümkün değildir. Anlaşılabilir ve akıcı bir konuşma görevinin yerine getirilmesi, sesletimin doğru olması ve bürünsel özelliklerin hedef dile uygun bir biçimde gerçekleşmesine bağlıdır.

Hedef dilde konuşmada yetkinlik kazanmanın oldukça güç olduğu iki alan telaffuz ve tonlamadır (Koosha, Ketabi ve Kassaian, 2011, s. 1329). Spolsky’e (1989) göre öğrencilerin sadece %5’i hedef dilin bu iki özelliğine tam hâkimiyet sağlayabilmektedir. Bu nedenle öğrenciler, hedef dili birden fazla ana dili konuşurundan duymak istemektedir, bu istek özellikle hedef dili kendi ülkesinde öğrenen öğrenciler için geçerliğini korumaktadır. Böylece farklı ana dili konuşurlarının Türkçeyi nasıl kullandığına ilişkin özellikle telaffuz boyutunda bir

farkındalık sağlayarak konuşmasında kullanım özelliklerini daha iyi yansıtabilecektir. İletişim için dil yapısı, söz varlığı gibi donanımlara sahip olmasına rağmen öğrenci, bazı durumlarda hedef dilde iletişim kuramaz ve konuşma becerisini geciktirmeyi seçer. Konuşmanın gecikmesi, konuşma süresinin yaklaşık yarısının tereddüt ederek geçirilmesi anlamına gelmektedir (Akmajian vd., 2010). Bu fenomenin arka planını oluşturan nedenlerin tespiti, öğrencilerin konuşma sürecinde neden tereddüt ettikleri ve yabancı bir dil öğrenirken konuşma becerilerini neden geciktirdiklerini ortaya koymak için önem arz etmektedir.

İletişimsel dil yetkinliklerinin diğer boyutu olan toplumdilbilimsel yetkinlikte öğrenciden beklenenler dilin sosyokültürel boyutuyla ilişkilendirilmektedir:

- Nezaket yapılarını kullanma ve nezaket kurallarının farkında olma
- Dil işlevlerini uygun bir şekilde yerine getirme
- Sosyalleşme
- Sosyokültürel ipuçlarını tanıma ve buna göre hareket etme
- Uygun bir üslubu benimseme (CEFR, 2021, s. 140-141)

Toplumdilbilimsel açıdan uygunluğu karşılayan maddeler incelendiğinde konuşmanın, hedef kültürün toplumun yaşayış biçimine yansıyan nitelikleriyle ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Türkçe öğrencisi açısından belirtilen yeterlikler düşünüldüğünde öğrencinin A1 düzeyinde “teşekkür ederim, merhaba, iyi günler” gibi ifadeleri kullanması, nezaket ifadelerini kullanma ve nezaket kurallarının farkında olmayı karşılamaktadır. Dil işlevlerini kullanma ve sosyalleşme aşamaları, öğrencinin bilgi alışverişini sağlarken uygun dil yapılarını kullanması anlamına gelmektedir. “Lütfen, söylediklerinizi tekrarlar mısınız?” ifadesi ile bu durum örneklenebilir.

İletişimsel dil yetkinliğinin son boyutu ise edimsel yetkinliktir. Dilsel yetkinlik, dilin kullanımıyla (dil kaynakları ve dil bilgisi), edimsel yetkinlik ise metin üretimindeki gerçek dil kullanımıyla açıklanmaktadır (CEFR, 2021, s. 141-146). Edimsel yetkinliğin alt boyutları incelendiğinde söylem yetkinliği, tematik gelişim, tutarlılık ve bağdaşıklık gibi genel boyutların yanında etkileşimi ön planda tutan söz sırası alma gibi iş birliğine odaklı ilkelerin de metin üretimiyle birlikte değerlendirildiği görülmektedir. Edimsel yetkinliğin alt başlıkları, genel dil varlığının bileşenleri ile doğrudan ilişkili olduğundan öğrencinin edimsel yetkinliğe ulaşabilmesi için öncelikle genel dil yetkinliğini gerçekleştirmesi gerekmektedir.

İletişimsel dil yetkinlikleri ve içerikleri göz önünde bulundurulduğunda ana dilinden başka bir dilde iletişim kurmanın öğrenciler için ne kadar zor bir görev olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Mackey (1978) uygulanabilir sözlü iletişimin dili sosyal iş birliklerinde düzgün bir şekilde kullanma kapasitesini gerektirdiğini söylemektedir. O'Malley ve Chamot (1990, s. 43) konuşmanın, ikinci dil öğrencisi ile

dili konuşan kişi arasında anlamsal yapıların veya toplumdilbilimsel ilkelerin paylaşılmadığı durumlarda anlamı düzenleme açısından önemine değinmektedir. Bunun için dil sınıflarında iletişim odaklı konuşmanın kullanımını desteklemeli ve konuşma becerisini geliştirmek için yeterli alan sağlamalıdır. İletişimsel yeterlilik, gramer, psikolinguistik, sosyolinguistik ve dil bileşenlerinden meydana gelmektedir. Abdallah ve Mansour (2015), dil öğrenmenin konuşma becerisine dikkat etmeyi, gerçekçi kullanımları ve bağlamsal-pragmatik uygulamaları edinmeyi gerektirdiğini doğrulamaktadır.

Hedef dil öğretiminde uygulanan yöntem ve yaklaşımlar, dil öğrenmenin iletişimsel hedeflerine odaklanmaktadır (Brown, 2007). MacIntyre ve arkadaşlarına (1998) göre öğrenme amacı ne olursa olsun öğretim süreci, hedef dili yeni insanlarla tanışmak, seyahat etmek, başka kültürleri deneyimlemek gibi dili iletişimsel olarak kullanabilmeyi sağlamalıdır. Konuşma becerisi için Bygate (1987) üretim ve etkileşim becerisi olmak üzere iki unsur tanımlamaktadır. Üretimde, konuşma becerisi zaman sınırlaması olmaksızın gerçekleşirken etkileşimde öğrenciler arasında bir uzlaşma söz konusudur. Konuşma becerisindeki yetkinlik, bu iki unsurun gelişim düzeyiyle açıklanmaktadır. Bu bağlamda Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin (CEFR, 2021) sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerisine ilişkin önerdiği alt alanlar Tablo 1'de belirtilmektedir.

Tablo 1. Konuşma Becerisine İlişkin Alt Alanlar

Konuşma Becerisi	
Sözlü Üretim	Sözlü Etkileşim
Genel sözlü üretim	Genel sözlü etkileşim
Kesintisiz monolog: deneyimi betimleme	Muhatabı anlama
Kesintisiz monolog: bilgi verme	Karşılıklı konuşma
Kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma	Resmî olmayan tartışma (arkadaşlarla)
Kamusal duyurular	Resmî tartışma (toplantılar)
İzleyicilere hitap etme	Hedef odaklı iş birliği
	Mal ve hizmet alımı
	Bilgi alışverişi
	Mülakat yapma ve mülakata girme

Tablo 1 incelendiğinde sözlü üretimde altı, sözlü etkileşimde dokuz alt boyut ifade edilmektedir. Eylem odaklı yaklaşımın temel alındığı Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (CEFR, 2021) öğrencinin özel ve resmî konuşmalar yapabileceği iletişim ortamları odağında alt boyutların sıralandığı dile getirilebilir. Belirtilen her bir alt boyutta öğrencilerin dil düzeylerine göre gösterecekleri yeterlikler çerçeve metinde ifade edilmektedir. Sözlü üretim başlığında yer alan genel sözlü üretim için hedeflenen yeterlikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Genel Sözlü Üretimi İçin Dil Düzeylerine Göre Beklenen Yeterlikler

Düzyey	Genel Sözlü Üretim
C2	Alıcının önemli noktaları fark etmesine ve hatırlamasına yardımcı olan etkili bir mantıksal yapıya sahip, açık, akıcı, iyi yapılandırılmış, söylemler üretebilir.
C1	Karmaşık konularda, alt temaları bütünleştirerek, belirli noktaları geliştirerek ve uygun bir sonuçla tamamlayarak açık, ayrıntılı açıklamalar ve sunumlar yapabilir.
B2	Önemli noktaların uygun şekilde vurgulandığı ilgili destekleyici ayrıntılarla birlikte açık, sistematik olarak geliştirilmiş açıklamalar ve sunumlar yapabilir.
B1	İlgi alanları ile ilgili çok çeşitli konularda, yardımcı/tamamlayıcı noktalar ve ilgili örneklerle fikirleri genişletip destekleyerek açık, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
A2	İlgi alanları dâhilindeki çeşitli konulardan birinin karmaşık olmayan bir tanımını, doğrusal bir noktalar dizisi olarak sunarak, kabul edilebilir ve akıcı bir şekilde sürdürebilir.
A1	İnsanların yaşam veya çalışma koşullarının, günlük rutinlerin, beğenilen/beğenilmeyen şeylerin vb. kısa bir dizi basit öbekler ve cümleler olarak bağlı bir liste hâlinde basit bir tanımını verebilir veya sunumunu yapabilir.
A1 öncesi	İnsanlar ve yerler hakkında basit, çoğunlukla birbirinden kopuk öbekler üretebilir.
A1 öncesi	Temel kişisel bilgileri (ör. isim, adres, aile, uyruk) vererek kendisi hakkında kısa öbekler üretebilir.

Tablo 2'de dil düzeylerine göre genel sözlü üretim başlığında öğrenciden beklenen yeterliklerin aşama aşama verildiği dikkat çekmektedir. Konuşma becerisinin boyutu ve dil düzeyi ne olursa olsun öğrenciler, konuşma topluluğuyla o topluluğun bir üyesi olarak kabul edilecekleri şekilde etkileşimde bulunmak istemektedir ki bu durum öğrencilerin hedef dilde iletişimsel yetkinliği elde etmeyi amaçladıklarını göstermektedir (Hymes, 1972). Bu amaç öğrencilerin akıcı konuşabilmeleriyle

yakından ilişkilidir çünkü bir yabancı dil öğrenmenin nihai hedefi, o dili akıcı şekilde konuşabilmektir.

1. Akıcı Konuşma

Konuşma, dil öğrenmede ve kültür bilgisini aktarmada önemli bir unsur olarak betimlemektedir. Bu açıdan öğrenci konuşmalarında iletişimsel amaca ulaşmada akıcılığın etkisine dikkat çekilmektedir. Richards (2006) akıcılığın, konuşmacı anlamlı bir iletişim kurduğunda ve bu iletişimi sürdürdüğünde doğal olarak oluşan dilin kullanımı olduğuna işaret etmektedir. Bu iletişim, öğrencinin dil düzeyindeki yeterlilik sınırlılığına rağmen anlaşılır ve sürekli olmak durumundadır.

Yabancı dil öğretiminde akıcı konuşmada akıcılık terimi iki şekilde kullanılmaktadır. Genel anlamda akıcılık, konuşma yeterliliği olarak algılanırken dar tanımda sözlü dilsel sunumun akıcılığı ve kolaylığını ifade etmektedir (Lennon, 1990). Akıcı konuşma; konuşma birimlerini kolaylıkla ve zorlanmadan veya uygunsuz tereddüt yavaşlığı olmadan birbirine bağlama yeteneği (Hedge, 2000); hedef dili doğal akışı içinde hızlı ve güvenli şekilde, sınırlı tereddütler ve doğal olmayan duraklamalarla kullanabilme (Baily, 2005), bir görevi yerine getirirken üretilen dilin duraklama, tereddüt ve yeniden formüle etme derecesi (Ellis, 2009, s. 342); dinleyicileri konuşmacının mesajından uzaklaştıran aşırı sayıda biçimsel hata olmaksızın bir dili kendiliğinden hızlı ve kapsamlı bir şekilde konuşma yeteneği (Mizera, 2008, s. 3); etkili bir biçimde iletişim kurmak için konuşmanın içeriğine odaklanma (Harmer, 2007) şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla akıcı konuşan öğrenci, konuşması sırasında düşünme araları vermeden, ne söyleyeceğini ve nasıl söyleyeceğini bilmektedir (Nation, 1989, s. 377). Hartmann ve Stork (1976) akıcılığın, bir konuşmacının bir dilin doğru yapılarını normal hızda kullanabilmesi anlamına geldiğini, bunun da dilin biçimi veya yapısı yerine içeriğin sunumuna odaklanarak doğal bir şekilde konuşmak olduğunu iddia etmektedir. Fillmore (1979) öğrencilerin akıcı konuşabilmeleri için sahip olmaları gereken dört bileşenden bahsetmektedir:

- Birkaç duraklama ile uzun konuşma yeteneği
- Cümleleri tutarlı ve anlamsal bütünlük içinde sıralama
- Farklı bağlamlara uygun ifadelerle sahip olma
- Dil kullanımında yaratıcı ve imgesel olma

Maddelenen bileşenlerin gerçekleşme oranı, öğrencinin dil düzeyine göre farklılık göstermektedir. Dil düzeylerine göre hedef dilde akıcılıktan ne beklendiği Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (2021, s.146) ifade edilmektedir.

Tablo 3. Akıcılık İçin Dil Düzeylerine Göre Yeterlikler

Düzyey	Akıcılık
C2	Doğal, zahmetsiz, tereddütsüz bir akışla kendini uzun uzadıya ifade edebilir. Yalnızca düşüncelerini ifade etmenin tam olarak doğru yolu üzerinde düşünmek veya uygun bir örnek veya açıklama bulmak için duraklar.
C1	Kendini akıcı ve spontane neredeyse hiç çaba harcamadan ifade edebilir. Yalnızca kavramsal olarak zor bir konu, doğal ve pürüzsüz bir dil akışını engelleyebilir.
	Genellikle daha da uzun karmaşık dil kullanımında dikkate değer bir akıcılık ve ifade kolaylığı göstererek spontane bir biçimde iletişim kurabilir.
B2	Oldukça dengeli bir tempoda, farklı uzunluklarda dil kullanımı üretebilir fakat kalıplar ve ifadeler ararken tereddüt yaşasa bile az sayıda fark edilir derecede uzun duraksama vardır. Her iki tarafı da zorlamadan hedef dilin kullanıcıları ile düzenli etkileşim kurulmasını oldukça mümkün kılan bir akıcılık ve doğallık ile etkileşimde bulunabilir.
B1	Kendini nispeten kolaylıkla ifade edebilir. Duraklama ve çıkmazlara (sonu bir yere varmayan cümleler) neden olan ifade etme ile ilgili bazı sorunlara rağmen yardım almadan etkili bir şekilde devam edebilir. Dil bilgisi ve sözcüksel planlama ve onarma için duraklaması özellikle daha uzun serbest dil üretimlerinde çok belirgin olmasına rağmen anlaşılır bir şekilde devam edebilir.
A2	Duraklamalar, yanlış başlangıçlar ve yeniden düzenlemeler çok belirgin olsa da kısa katkılarla kendini anlatabilir. Çok belirgin tereddütlere ve yanlış başlangıçlara rağmen kısa konuşmaları idare etmek için yeterli kolaylıkla aşına olduğu konularda öbekler kurabilir.
A1	İfadeleri aramak, daha az aşına olduğu sözcükleri/işaretleri sesletmek ve iletişimi onarmak için çok duraklayarak oldukça kısa, birbirinden kopuk, çoğunlukla hazır ifadeleri yönetebilir.
A1 Öncesi	Gerektiğinde jest ve işaretle yardım ricalarını kullanarak çok kısa, birbirinden kopuk, prova edilmiş ifadeleri yönetebilir.

Tablo 3'te belirtilen yeterlikler dikkate alındığında hedef dildeki akıcılığın dil düzeyi yükseldikçe sağlandığı anlaşılmaktadır. Daha etkili yollarla konuşmak, özel dikkat ve sürekli tekrar gerektirmektedir (Zhang, 2009). Konuşma akıcılığı, hedef dil girdisine daha fazla maruz kalmaya bağlıdır. Akıcı konuşabilme, öğrenciler açısından hedef dili istenilen düzeyde öğrenme ile eşdeğerdir, denilebilir. Öğrenciler, hedef dildeki düzeyleri hakkında çıkarımda bulunurken bunu, konuşma becerisi üzerinden

gerçekleştirmekte ve akıcı konuşabiliyorlarsa hedef dilde kendilerini başarılı addetmekte, bir dil kursuna devam ediyorlarsa kursun etkililiğini de bu yönde ele almaktadır. Örneğin A1 düzeyinde bir öğrencinin kendini Türkçe tanıtabilmesi, neredeyse Türkçenin bütün kurallarına ve kullanımına hâkimmiş gibi bir algı yaratmak için yeterlidir.

Konuşmada akıcılık veya hedef dilde hızlı ve kolay konuşma becerisi, birçok öğrenci için ulaşılmak istenen ideal hedeftir. Ana dilde dahi akıcılığı sağlamak bir çaba gerektirirken bu durum hedef dil için üstün çabaya dönüşmektedir. Öğrenciler çoğu kez dersin gerekliliklerini yerine getirmelerine rağmen maalesef akıcı konuşma hedeflerine çeşitli nedenlerden dolayı ulaşamamaktadır. Kendi ülkesinde Türkçe öğrenen biri için hedef dile maruz kalma düzeyi oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla bu öğrencinin söz varlığı genelde sözcüklerin ilk anlamı ile örülüdür. Bu bağlamda kurulan cümleler kalıp ifadelerden öteye geçememektedir. Öğrenci, günlük hayatla ilişkilendirilmiş bir konuşma göreviyle karşılaştığında zihnindeki hedef dile ait sözcükleri bağlama uygun bir araya getirememektedir. Bahsedilen durum, akıcı konuşmanın önündeki en büyük engel olarak değerlendirilebilir. Wilkins (1972), hedef dilde kişisel söz varlığı olmadan hiçbir şey aktarılamayacağını iddia etmektedir. Richards ve Rodgers (2001) da dil öğrenimi ve iletişiminin yapı taşının sözcük ve kalıp ifadeler olduğunu belirtmektedir. Bunu sağlamak için sınıf içi konuşma etkinliklerine yeterince yer verilmesi bir ihtiyaçtır. Öğrencilere sınıfta konuşma görevi vermenin üç ana gerekçesi vardır (Harmer, 2007).

- Konuşma etkinlikleri öğrenciye güvenli ortamda günlük hayata dair Türkçe konuşma pratiği yapma fırsatı sunar.
- Öğrenci, hedef dili bildiği düzeyde tüm imkânlarıyla kullanırken öğreticinin dönütleriyle eksik veya yanlışlarını fark eder.
- Öğrenciler konuşma uygulamalarıyla hedef dile ilişkin öğrendiklerini (söz varlığı, dil yapıları gibi) kullanma ve pekiştirme imkânına kavuşur. Böylece Türkçe konuşmaya alışırlar. Bütün bu aşamaları hedef dilde gerçekleştirmek öğrencilerin çok fazla bilinçli düşünmeden kelimeleri ve cümleleri akıcı bir şekilde kullanabilecekleri anlamına gelir.

Öğrencilerin hedef dile maruz kalma ve hedef dili kullanma imkânının çok az olduğu durumda konuşma becerisi, dil öğretiminin en zor kısmı olarak kabul edilmektedir (Zhang, 2009). Bu belki de çoğu öğrencinin konuşmaktan korkmasının ve hedef dili öğrenme sırasında konuşmaktan kaçınmasının bir nedenidir. Türkçeyi kendi ülkesinde öğrenenler için hedef dil, sınıf içi uygulamalara hapsolmuş bir görünüme sahiptir. Öğrencinin sınıfta öğrendiklerini, sınıf dışı ortamda uygulaması ve pekiştirmesi için şartlar son derece sınırlıdır. Sınıf, öğrencilerin Türkçeyi kullanabilecekleri yegâne ortam olduğu için konuşma becerisinin gelişimi noktasında öğrencilerin öncelikle bulundukları ülke şartlarını dikkate almaları ve

öğrencilerin kısıtlı imkâna rağmen Türkçe konuşabilecekleri sınıf dışı ortamlar oluşturmaya özen göstermesi gerekmektedir. Elbette öğrencinin Türkçe etkileşim kurabileceği ortamların azlığı sınıf içi etkinliklerin düzenlenme şeklini değiştirmelidir. Namaziandost ve arkadaşları (2019) sınıf içi konuşma etkinliklerinin grup tabanlı düzenlenmesinin, sınıf dışı etkinliklerde öğrencinin kaygı düzeyini azalttığını vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında sınıfı gruplar hâlinde düzenlemek, öğrencilere kapsamlı sözlü üretim ve iletişim sağlamanın en iyi yollarından biridir (Hashemifardnia ve arkadaşları, 2021). Öğrencilerin üretime dönük becerilerde yüksek düzeyde kaygı ve korku yaşadığını ifade eden Kurt (2016, s.81-83), konuşma becerisindeki bu durumun önüne geçebilmek için yapılabilecekleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerle güvene dayalı bir iletişim kurmalı, eleştirmek yerine sürekli destek olan, yanlış açıkça hissettirmemeli.
- Öğrencilerin her fırsatta Türkçe kelime, cümle veya kalıpları kullanmaları için uygun ortamlar hazırlamalı.
- Öğrencilerin herhangi bir konuşma etkinliğindeki hataları sıklıkla düzeltilmemeli, öğrencinin kendini ifade etme sürecinin bitmesi beklenmelidir.
- Öğrencilerin sınıfta açık anlaşılır ve yavaş konuşması gerekmektedir.
- Günlük hayatta karşılığı olan konuşma konuları seçilmelidir.
- Amaca uygun konuşma stratejileri kullanılmalıdır. Örneğin temel düzeyde söylenmesi zor olan ses ve kelimelerin söz korusu şeklinde seslendirilmesi konuşmaktan çekinen öğrencilerin de sürece katılmasını sağlar.

Öğrencilere günlük hayatta ihtiyaç duyacakları konuşma bağlamlarının sunulması ve dinleme-anlama hızına uygun şekilde görevlerin açıklanması gerektiği sıralanan maddelerden anlaşılmaktadır. Konuşulan dilin genellikle etkileşimsel ve işlevsel olmak üzere iki işlevi vardır. İlkinin temel amacı sosyal ilişkileri sürdürmekken ikincisinin amacı bilgi ve fikirleri aktarmaktır. Çoğu öğrencinin hedef dilde konuşmakta zorluk çekmesinin temelinde fikirlerini organize etme becerisinin olmaması gelmektedir. Lucas (2001) bu içeriğin, günlük konuşmalardan çok daha karmaşık olduğunu, öğrencilerin düşünceleri organize etme, mesajı benimseme ve konuşmanın doğal akışını sağlama gibi pek çok hususla mücadele etmek zorunda kaldığını söylemektedir. Hedef dilde konuşma görevini yerine getiren öğrencinin süreçte ana dilinde düşünüp kendini hedef dilde ifade etmeye çalışması bu anlamda karşılaşılan problemlerin gerekçesi olarak düşünülebilir (Afshar ve Asakereh, 2016, s. 123).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine öğrenciler nazarından bakılacak olursa temel amacın, Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşmak olduğu görülmektedir. Özelde Türkçede genelde ise herhangi bir yabancı dil öğrenme sürecinde iletişimsel yetkinlik kazanmanın veya akıcı konuşma becerisi edinmenin kolay olmadığı,

bilişsel, duyuşsal birçok unsurun süreci etkilediği bilinmektedir. Bu süreçte öğrenmeyi olumsuz etkileyen duyuşsal etmenlerin, bilişsel unsurlara göre daha dirençli bir yapı sergilediğini ifade etmek mümkündür. Hojat ve Afghari (2013) konuşma becerisinin bir dizi dilsel ve dilsel olmayan faktörün etkisi altında olduğunu ve bir araya geldiklerinde konuşma problemlerini daha da karmaşık hâle getirdiğini iddia etmektedir. Öğrencilerin Türkçe akıcı konuşma becerilerinin gelişiminde olumlu veya olumsuz rol oynayan pek çok değişkenden bahsetmek mümkündür. Bu değişkenler şu şekilde sıralanabilir (Melanlıoğlu, 2021):

- Öğretici niteliği
- Benimsenen dil öğretim yöntemi
- Konuşma becerisine ayrılan süre
- Öğretim ortamı
- Sınıf mevcudu
- Akran veya öğretici-öğrenci etkileşimini sağlayamama
- Konuşma görevinin hedef dildeki düzeye uygun olmaması
- Konuşma konusuna yönelik bilgi eksikliği
- Konuşma stratejileri konusundaki eksiklik
- Dil yapılarını kullanamama
- söz varlığındaki yetersizlik
- Akran yargısı
- Değerlendirilme korkusu/ konuşma sınavı kaygısı
- Hedef dilde konuşma pratiği eksikliği
- Otantik durumlarla/ günlük yaşamla ilişkilendirme eksikliği
- Kültürlerarası etkileşimi sağlayamama
- Konuşma kaygısı
- Konuşma tutumu

Sıralanan bu değişkenlerin akıcı konuşmayı etkilediği düşünülmektedir. Elbette bu listeye farklı maddeler de eklenebilir. Türkçenin öğrenildiği ülke, bireysel farklılıklar, Türkçe öğrenilen kurum/ kuruluşun dil öğretiminde benimsediği yaklaşım gibi süreci etkileyen pek çok farklı değişkenden de bahsedilebilir. Burada önemli olan öğreticinin, her bir öğrencinin konuşma sürecini takip ederek onların karşılaştığı konuşma engellerini ortadan kaldırmak için gayret etmesi ve Türkçeyi akıcı konuşmalarını sağlamaktır.

Sonuç

Toplumsal şartlar, milletler arası ilişkiler, ilgi ve merak gibi değişkenler, uluslararası nitelik taşıyan bir dil öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Zaremba (2006) dört dil becerisi arasında konuşmanın iletişimde daha önemli görüldüğünü söylemektedir. Konuşma, doğruluk ve akıcılık olmak üzere iki ana kategoride yer alan üretim becerisidir. Doğruluk; söz varlığı, dil yapıları ve telaffuzu kapsarken akıcılık, konuşmaya kendiliğinden devam etme becerisi olarak ele alınmaktadır (Gower, Philips ve Walter, 1995). Öğreticilerin konuşma becerisini geliştirmede nihai hedefi, öğrencilerin akıcı bir şekilde Türkçe konuşmalarını sağlamaktır. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere süreci yönetme ve sorumluluk alma noktasında öğretici, ana unsurdur. Yeterli dil girdisi sağlama, sınıf içi ve sınıf dışı konuşma etkinlikleri düzenleme, akıcı konuşmayı sağlama Türkçe iletişim kurmada öğrencileri destekleme açısından son derece önemlidir.

Öğrencilerin akıcı konuşmalarını sağlamada rol yapma, kelime kartları, oyunlar, grafikler, şarkılar gibi farklı birçok teknik kullanılabilir, bunların yanı sıra alternatif uygulamalardan da yararlanılabilir. Örneğin *bilgi boşluğu, görüş boşluğu ve muhakeme boşluğu* görevlerinden akıcı konuşmayı sağlamak için yararlanılabilir.

Bilgi boşluğu görevi, öğrencilerin bir görevi tamamlamak veya bir sorunu çözmek için gerekli bilgileri kaçırdıklarında boşlukları doldurmak için sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmak zorunda oldukları bir tekniktir (Larsen-Freeman, 2001). Örneğin “Diyaloglarında akrabalık adlarını kullanır. Kendisini/ailesini/başkasını basit cümlelerle tanıtır.” kazanımları (TYDOÖP, 2020, s. 42-43) için öğrencilerin birbirlerine aileleri hakkında bilgi vermesi sonrasında bu bilgilerden hareketle birbirlerinin soy ağacını çizmeleri ve sınıfta anlatmaları istenebilir.

Görüş boşluğu görevi, öğrencilerin bir görevi tamamlamak için kendi kişisel tercihlerini, duygularını veya tutumlarını ifade etmeleri esasına dayanmaktadır (Fallahi, Aziz Malayeri ve Bayat, 2015). A1 düzeyindeki öğrenciler için “Kişisel duygularını basit cümlelerle anlatır. Kişisel görüşlerini basit cümlelerle anlatır.” kazanımları (TYDOÖP, 2020, s. 43) için “yaz tatili” konusu verilerek öğrencilerin yaz tatillerini nasıl geçirmek istedikleri konusunda fikirlerini ifade etmeleri istenebilir.

Muhakeme boşluğu görevi, öğrenciler tarafından çıkarım, tümdengelim, akıl yürütme veya ilişkilerin veya kalıpların algılanması yoluyla türetilen yeni bilgileri ifade eder (Prabhu, 1987). Bunun için öğreticilerin yeni bir konu hakkında konuşma görevi düzenlerken önceki bilgileri hatırlatması, öğrencilerin ön bilgi ve yeni bilgiyi sentezlemelerini desteklemesi sağlanabilir.

Bu uygulamanın öğrencilerin akıcı konuşmalarını desteklediği yönünde alanyazında yapılan araştırmalar mevcuttur (Namaziandost ve arkadaşları, 2019). Bu bağlamda öğrencilere çeşitli durumlar ve bunlara uygun konuşma görevlerinin verilmesinin akıcı konuşma becerisinin gelişiminde önemli rol oynadığı söylenebilir (Tam, 1997). Özellikle Türkçenin yurt dışında öğretiminde konuşma görevlerine daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin dil girdilerini çıktıya dönüştürerek

kullanmalarını sağlama açısından önem taşımaktadır. Anlatılanlardan hareketle bir konuşma etkinliği örneği sunulmak istenmektedir. Böylece konuşma etkinliğinin konuşma öncesi, sırası ve sonrası sürece dikkat edilerek nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda bir farkındalık oluşturmak amaçlanmaktadır. Öğrencilerin konuşma etkinliğine katılmaları için konuşma konularının diğer becerilerle, görsellerle desteklenerek somutlanması gerekmektedir. A2 düzeyindeki “Bir konu hakkındaki düşüncelerini/ görüşlerini örneklendirerek anlatır.” sözlü üretim kazanımı için sınıf içinde şöyle bir etkinlik düzenlenebilir.

KONUŞMA ÖNCESİ

ETKİNLİK: Soruları cevaplayalım.



Arkadaşlarınızla en çok hangi oyunları oynamaktan hoşlanırsınız? Sevdiğiniz oyunlardan bir tanesini anlatınız.

Oyun sırasında kıyafetleriniz kirlendiğinde ne hissedersiniz?

KONUŞMA SIRASI

ETKİNLİK: Ben ne yaparım?

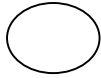
Arkadaşlar, merhaba!
Benim adım Efe.
Arkadaşlarımla oyun
 oynamayı çok seviyorum.
Ama bugün yağmurda
 oynadım. Üstüm başım
 çamur oldu. Siz, benim
 yerimde olsanız ne
 yapardınız?
Anlatınız.



KONUŞMA SONRASI

ETKİNLİK: Duyguyu bulalım, yazalım, işaretleyelim.

Konuşma sırasında ne hissettiniz? Duygu durumlarının adlarını yazınız. Daha sonra duygu durumunuzu işaretleyiniz.



.....



.....



.....



.....

Kaynaklar

- Abdallah, M. ve Mansour, M. (2015). Virtual task-based situated language-learning with second life: Developing EFL pragmatic writing and technological self-efficacy. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 2, 150.
- Afshar H. S. ve Asakereh A. (2016). Speaking skills problems encountered by Iranian EFL freshmen and seniors from their own and their English instructors' perspectives. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 13(1), 112–130.
- Akmajian A., Demers R. A., Farmer A. K. ve Harnish, R. M. (2010). *Linguistics: An introduction to language and communication*. Cambridge: The MIT.
- Ali J. K. M., Shamsan M. A., Guduru R. ve Yemmela, N. (2019). Attitudes of Saudi EFL learners towards speaking skills. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10(2), 253-364.
- Aliakbari M. ve Jamalvandi B. (2010). The impact of 'role play' on fostering EFL learners' speaking ability; a task-based approach. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(1), 15-29.
- Atkinson, D. (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge.
- Bailey, K.M. (2005). *Practical English language teaching: speaking*. New York: McGraw-Hill.
- Brown D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education Inc.
- Bygate, M. (1987). *Speaking: The Cambridge guide to teaching English to speakers of other Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate M. (2001). Speaking. R. Carter ve D. Nunan (Ed.), *The Cambridge Guide to Teaching English to speakers of other languages* (s. 14-20). Cambridge: Cambridge University.
- CEFR (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. Ankara: MEB.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246.
- Fallahi, S., Aziz Malayeri, F., & Bayat, A. (2015). The effect of information-gap vs. opinion-gap tasks on Iranian EFL learners' reading comprehension. *International Journal of Educational Investigations*, 2(3), 170–181.

- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. In D. Kempler & W. S. Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85–102). New York: Academic Press.
- Gass S., Behney, J. ve Plonsky, L. (2013). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (1995). *Teaching practice handbook*. Oxford: MacMillan Education.
- Griffiths C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Hamouda A. (2020). The effect of virtual classes on Saudi EFL student's speaking skills. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)*, 3(4), 175-204.
- Harmer J. (1982). What is communicative?. *ELT Journal*, 36(3), 164–168.
- Harmer J. (2007). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Hartmann, R. R. K., & Stork, F. C. (1976). *Dictionary of language and linguistics*. New York: Wiley.
- Hashemifardnia A., Shafiee S., Esfahani F. R. ve Sepehri M. (2021) Effects of flipped instruction on Iranian intermediate EFL learners' speaking complexity, accuracy, and fluency. *Cogent Education*, 8 (1), 1-19.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinkel E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 4(1), 109–131.
- Hojat A. ve Afghari, A. (2013). An investigation of speaking-associated problems from students and instructors perspectives. *Iranian EFL Journal*, 9(4), 9–31.
- Holtgraves T. (2019). *Sosyal eylem olarak dil*. (Çeviri Ed. Göklem Tekdemir). Ankara: Nobel.
- Hymes D. (1972). On communicative competence. J. B. Pride ve J. Holmes (Ed.). *Sociolinguistics* (s. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

- Khamkhien A. (2010). Teaching English speaking and English speaking tests in the Thai context: A reflection from Thai perspective. *English Language Teaching*, 3(1), 184-190.
- Khan R. M., Radzuan N. R. M., Shabaz M., İbrahim A. H. ve Mustafa, G. (2018). The role of vocabulary knowledge in speaking development of Saudi EFL learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 9(1), 406-418.
- Koosha B., Ketabi S. ve Kassaian Z. (2011). The effects of self-esteem, age and gender on the speaking skills of intermediate University EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1328-1337.
- Kurt M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeyde iletişim ve uygulamalar. H. Develi vd. (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-I* (s. 79-86). Ankara: Kültür Sanat.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Grammar. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 34-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387-417.
- Lucas, S. E. (2001). *The art of public speaking*. Singapore: McGraw-Hill.
- MacIntyre P. D., Dörnyei Z., Clément R. ve Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- Mackey, W. F. (1978). *Language teaching analysis*. London: Longman.
- Melanlıoğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç: tutumlar*. İstanbul: Kesit Yayınları
- Mizera, G. J. (2008). *Working memory and L2 oral fluency*. PhD Dissertation. University of Pittsburgh.
- Namaziandost, E., Shatalebi, V. ve Nasri, M. (2019). The impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning English. *Journal of Language and Education*, 5(3), 83-101.
- Nation, I. S. P. (1989). Improving speaking fluency, *System*, 17(3), 377-384.
- Nazara S. (2011). Students' perception on EFL speaking skill development. *Journal of English Teaching (JET)*, 1(1), 28-43.
- O'Malley, J.M. ve A.U. Chamot (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford, England: Oxford University press.
- Rao P. (2019). The role of English as a global language. *Research Journal Of English (RJOE)*, 4(1).
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanjay G. and Narayana, T. (2020). Teaching speaking skills through motivational strategies. *Research Journal Of English (RJOE)*, 5(2).
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching*. Oxford: MacMillan.
- Spolsky B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University.
- Tam, M. (1997). Building fluency: a course for non-native speakers of English. *English Teaching Forum*, 35(1), 26.
- TYDOÖP (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı Yayınları.
- Ur P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University.
- Viera R. T., (2017). Vocabulary knowledge in the production of written texts: a case study on EFL language learners. *Revista Tecnológica-ESPOL*, 30(3), 89-105.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*, London: Arnold.
- Willis J. (1996). *A framework for task based learning*. London: Longman.
- Zaremba, A. J. (2006). *Speaking professionally*. Canada: Thompson South-Western.
- Zhang, Y. (2009). Reading to speak: Integrating oral communication skills. *English Teaching Forum*, 47(1), 32-34.

Öz Geçmiş

Deniz MELANLIOĞLU

Kırıkkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden 2002 yılında mezun oldu. Aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalında 2005 yılında “Ortaöğretim Müfredat Programı ile

Üniversiteye Giriş Sınavlarındaki Türkçe Sorularının Karşılaştırılması” adlı çalışmasıyla yüksek lisans; 2011’de de Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında “Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi” başlıklı teziyle doktora öğrenimini tamamladı. 2002-2003 eğitim öğretim yılının güz dönemi Millî Eğitim Bakanlığında Türkçe öğretmenliği yaptıktan sonra 2002-2011 yılları arasında Kırıkkale ve Gazi Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalıştı. Bu süre zarfında Gazi TÖMER’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği uluslararası öğrencilere dersler verdi. 2012’de Kırıkkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Yardımcı Doçent, 2015 yılında da Doçent unvanını aldı. Bir yıl süreyle Cemal Biyediç Üniversitesinde (Bosna-Hersek/Mostar) misafir öğretim üyesi olarak bulundu. 2022’de Profesör unvanını alan Dr. Melanlıoğlu, hâlen İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dilbilimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir. Yüksek lisans ve doktora seviyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik dersler yürüterek alana hizmet etmeye devam etmektedir. Türkçe eğitimi alanında özellikle dinleme ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda birçok yayını bulunmakta, çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülen projelerde danışman, yürütücü ve araştırmacı olarak görev almaktadır.

DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ ÖĞRENİM ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME

Dursun KÖSE¹

Giriş

Avrupa Konseyi, yabancı dil öğrenimini teşvik etmek amacıyla 2001 yılını Avrupa Diller Yılı ilan etmişti. Anadili dışında bir ya da birden fazla yabancı dili öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla yıl içerisinde tüm Avrupa ülkelerinde dil temalı etkinliklere yer verilmiş konseyin bir üyesi olan Türkiye’de de benzer etkinlikler düzenlenmişti. Bu etkinliklerin dil öğrenimini ve dil çeşitliğini artırmanın ötesinde yeni bir “çok dillilik” ve “kültürlerarası farkındalık” anlayışı getirme eylemi olduğunu, bunun da “Avrupalı olma” bilincini sağlamlaştıracağı düşünülmüştü. Ayrıca “hayat boyu öğrenme” stratejisi ile yeni bir dil öğrenmeyi dar kapsamlı bir süreçten daha geniş bir alana yayma hedeflenmişti.

Avrupa’da konuşulan dilleri öğrenme ve öğretme hedefi için bir rehber ihtiyacı duyulmaktaydı. Geçmişe dönük elli yıllık dil öğretim tarihine bakıldığında alanla ilgili bilgi birikimi yadsınamayacak kadar geniş ve büyüktü. Ancak tüm bu verilerin ışığında dil öğretim stratejilerini kapsayacak ve Avrupa Konseyini hedeflerine ulaştıracak bir çalışmanın eksikliği bulunuyordu. Bu eksikliği gidermesi amacıyla “Avrupa Konseyi Diller için Ortak Başvuru Çerçevesi” adlı eser 2001 yılında konseye üye tüm ülkelerin değerlendirilmesine sunulmuştur.

Türkçeye, Ortak Başvuru Metni olarak çevrilen bu çalışma, Türkiye’de yabancı dil öğretimi alanında faaliyette bulunan tüm kurumların dikkatini çekmiş, kurumların öğrenme ve öğretme stratejilerini geliştirme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada, kısaca ve ana hatlarıyla Avrupa Konseyi tarafından dil öğrenimi ve öğretimi için önerilen Ortak Başvuru Metni [The Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment] tanıtılmıştır.

1. Ortak Başvuru Metni Nedir?

Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni, 2001 yılında yayımlanan Avrupa eğitim sistemindeki öğretim programları, ders kitapları, sınavları, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim stratejilerini kapsayan ve rehber niteliği taşıyan ortak bir çalışmadır. Ortak Başvuru Metni, uluslararasıdaki “modern diller” alanında, şeffaflığı artırmayı amaç edinmiştir. Şeffaflıktan kastedilen; ders programları, dil ölçütleri, sınavlar, dil kursları, dil kursu saatleri, araçlar, ders

¹ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, dkose@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9344-9090

kitapları, öğretmen el kitapları, öğretmen eğitimi gibi birçok konunun açık bir şekilde ortaya konması ve tümünün bir çatı altında toplanmasıdır. Ortak Başvuru Metni, bu anlamda bir çatı görevi görmektedir ve Avrupa dillerinin daha geniş alanlara yayılması, öğretilmesi ve öğrenilmesiyle çok dilliliğin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ortak Başvuru Metni, dillerin öğretimi için ortak dil ölçütleri belirlemiştir. Belirlenen dil ölçütleri, dilsel betimlemelerle sınırlandırılmıştır.

Ortak Başvuru Metni dokuz bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Avrupa Konseyinin dil politikası ana hatlarıyla açıklanmıştır. İkinci bölümde dil yeterliliklerine yönelik dil düzeyleri, öğrenme ve öğretme yaklaşımları konularına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise düzey betimleyicileri ölçütleri detaylı olarak gösterilmiştir. Dördüncü bölüm dil kullanım stratejilerini kapsamaktadır. İletişim temaları, iletişimsel görevler ve amaçlar, iletişimsel dil faaliyetleri ve stratejileri, iletişimsel dil süreçleri bu bölümün alt başlıklarıdır. Beşinci bölümde kullanıcı, yani öğrenenin yetileri açıklanmıştır. Kişinin dünya görüşü, sosyokültürel bilgisi, kültürlerarası farkındalığı, öğrenme becerisi, dilsel-işitsel farkındalık gibi konulara yer verilmiştir. İletişimsel dil yetileri de yine bu bölümde ele alınan konulardandır. Altıncı bölüm öğrenenin bireysel farklılıklarını görebilmesini sağlar niteliktedir. Metin, kullanıcıya; dil öğrenme süreçlerini, öğrenmeyi kolaylaştırıcı unsurları, hataları, yanlışları gibi konuları açıklamaktadır. Yedinci bölüm yabancı dil öğrenmeye ve öğretmeye dayalı ödevlerin yerini, sekizinci bölüm dilsel farklılık ve eğitim programı başlığını taşımaktadır. Bu iki bölüm daha çok ders programı hazırlayıcılarına dönük veriler sunmaktadır. Dokuzuncu ve son bölümde ölçme ve değerlendirme konusu incelenmiştir.

Ortak Başvuru Metni, dil öğreticilerini, program ve sınav hazırlayanları, ders kitabı yazarlarını, öğretmen yetiştiricilerini ve eğitim yöneticilerini hedef kitlesi olarak belirlemiştir.

1.2. Ortak Başvuru Metninin Oluşmasındaki Temel Amaç Nedir?

Bilindiği gibi Avrupa Konseyi 1949 yılından beri sağlık, kültür, spor gibi alanları kendine görev edinmiştir. Bunlardan bir tanesi de eğitim alanıdır. Konsey, eğitim ve öğretim şemsiyesi altında üye ülkeler arasında köklü bir sosyal dayanışma sağlamak ve kültürel alanda ortak hareketliliği sürekli kılmayı hedeflemektedir. Bu açıdan bakıldığında konseyin modern dillerin öğretilmesi-öğrenilmesi konusunda yaptığı düzenlemeler öne çıkmıştır. Dillerle ilgili düzenleme, üç temel esasa dayandırılmıştır (Council of Europe, 2001, s. 2).

1. Avrupa'daki farklı dil ve kültür mirası, korunup geliştirilmesi gereken çok değerli bir hazinedir ve sahip çıkılması gerekir. Bu mirası ortak bir anlayışla geliştirmek ve korumak için büyük bir eğitimsel çaba gerekmektedir.

2. Farklı dillere sahip bireyler arasındaki iletişimi sağlamanın yolu, modern Avrupa dillerinin daha iyi bilinmesi ile olanaklı olacaktır. Avrupa'da ortak bir anlayışı ve işbirliğini geliştirmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelinmesine önemli katkılar sağlayacaktır.
3. Konseye üye ülkeler, dil öğrenim ve öğretim alanlarındaki ulusal politikalarını Ortak Başvuru Metnine göre belirler ve geliştirirlerse devam etmekte olan birlik sürecinde daha sağlam temeller atmış olurlar.

Avrupa Konseyinin bakanlar komitesi, yukarıda belirtilen esaslar ışığında, konseye üye ülkelere ve o ülkelerin yönetimlerine şu çağrıda bulunmuştur (Council of Europe, 2001, s. 3).

1. Modern dillerin öğretimi ile ilgili yöntem geliştirme, bilgi teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların üretimi ve uygulanması ile ilgili çalışan kamu ve özel kuruluşlar desteklenmeli ve uluslararası işbirliğinin sağlanmasına yardımcı olunmalıdır.
2. Dil öğrenimi ve öğretimi konusunda yapılacak araştırmalara zemin hazırlamak adına, bilgi teknolojisinden tam olarak yararlanmada çok yönlü ve etkili bir bilgi ağının oluşumunu sağlamak için gerekli önlemler alınmalıdır.

Bakanlar Komitesinin yukarıdaki çağrısı doğrultusunda, Kültürel İşbirliği Konseyinin çalışmaları, eğitim komitesi ve modern diller bölümü, üye ülkelere bağlı kamu veya özel kurum ve kuruluşların belirlenen esaslara göre dil öğrenimini geliştirmek ve genel ölçütleri tamamlamak için yapılan çalışmalarını desteklemek, teşvik etmek ve düzenlemekle ilgilenmektedir. Bu bağlamda genel ölçütler şu şekilde açıklanmıştır (Council of Europe, 2001, s. 4-5).

1. Toplumların kendi dilleri dışında farklı dilleri öğrenmede, ona bu ihtiyacını karşılamaya yönelik gerekli yolların sağlanması, iletişimsel ihtiyaçlarını giderecek öğrenme becerilerini kazanmasına yardımcı olmak gerekmektedir.
2. Bulunduğu farklı bir ülkede, günlük yaşamdaki işlerde gerekli iletişimi sağlayabilmesi ve aynı şekilde kendi ülkesine gelen yabancılarla iletişim sağlayabilmesi için yardımcı olmak.
3. Farklı dil konuşan gençlerle ve yetişkinlerle bilgi alışverişinde bulunmak ve duygularını aktarabilmek.
4. Farklı insanların düşünce biçimleri ve yaşam tarzları ile onların kültürel miraslarını çalışmak.
5. Belirtilen tüm düzeylerdeki öğretmen ve öğrencilerin Avrupa Konseyi modern diller programında geliştirilen ilkelerin uygulamasında aşağıdaki noktalara göre teşvik edilmesi ve desteklemesi gerekmektedir.
6. Dil öğretimi, öğrenen kişinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir.
7. Amaçlar, mümkün olduğu kadar açık bir şekilde belirlenmelidir.
8. Uygun yöntem ve gereçler geliştirilmelidir.
9. Öğretim programlarının değerlendirilmesi için uygun ortam sağlanmalı ve ders araç- gereçleri geliştirilmelidir.

1.3. Dillerin Öğretimi İçin Neden Ortak Bir Metne İhtiyaç Duyulmaktadır?

Avrupa Konseyine üye ülkelerde, dil öğrenimi ve öğretiminin Ortak Başvuru Metnine dayandırılması, etkili bir uluslararası iletişim için gereklidir. Dil öğrenimi ve öğretimi hayat boyu devam etmesi gereken bir süreçtir. Bu nedenle dil öğretimi okul öncesi döneminden yetişkin eğitime kadar hayatın tüm evrelerinde desteklenmesi gerekir. Dil öğreniminin kolaylaştırılması çalışmaları ile dil öğrenen sayısında artış olması beklenmektedir. Ortak Başvuru Metni, dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etken olma özelliğini taşır. Dil öğretiminin tüm düzeylerinde, belirlenen ölçütleri geliştirmek konseyin amaçlarından. Avrupa Konseyi, “Ortak Başvuru Metnini, farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasındaki işbirliğini desteklemek, dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması konusunda temel oluşturmak, öğrenenlere, öğretenlere, ders programı ve sınav hazırlayanlara destek vermek ve koordinasyonu sağlamak amacıyla önermektedir (Council of Europe, 2001, s. 5).

2. Ortak Başvuru Metni İçin Geliştirilen Yaklaşımlar

2.1. İletişimsel Dil Yeterliliği

Dil yeterliliğini kısaca, kişinin dilbilimsel yapıları kullanarak iletişim sağlaması olarak açıklayabiliriz. Bunun birkaç bileşeni bulunmaktadır. Bunlar dilbilim, sosyodilbilim ve edimbilimdir. Bu bileşenlerin her biri bilgi, beceri ve yöntem bilmeyi içermelidir. Dilbilimsel yeterlilik, sesbilim, sözdizimi ve anlambilim gibi alt becerileri de kapsamı ve bir sistem içinde psikodilbilim ve sosyodilbilim gibi alanlarla uyum içinde olması gerekir. Bu uyum, yalnız bilginin güvenilirliği ile değil, bilişsel düzenleme ve bilginin nasıl depolandığı ve ulaşılabilirliği ile ilgilidir. Bilgi, bilinçli ve kolayca ifade ediliyor olabilir ya da olmayabilir. Ulaşılabilirlik, kişiden kişiye veya aynı kişide değişiklikler gösterebilir. Sözcük haznesini, bilişsel düzeni ve sözsel ifadelerin kazanılması, bireyler arasında, toplumun kültürel özelliklerine ya da kişinin sosyalleştiği ve öğrenmeyi gerçekleştirdiği topluma göre farklılıklar gösterebilir. Sosyodilbilimsel yeterlilik, dil kullanımının sosyokültürel durumlarına işaret eder. Görgü kuralları, kuşak çatışması, cinsiyet ayrımı, sınıf ve sosyal gruplar gibi sosyal adetlere olan duyarlılık nedeniyle iletişimi olumsuz yönde etkiler (Council of Europe, 2001, s. 13).

2.2. İletişimsel Dil Görevleri

Dil yeterliliği, dili öğrenen ya da kullanan bireyin algılama, üretme, etkileşim gibi öğeleri içeren dil etkinliklerinin edimi ile başlar. Etkinliklerin her biri yazılı ya da sözlü metinlerle ilişkilidir. Etkileşim için algılama ve üretme süreci gerekmektedir. Algılama etkinliği sessiz okuma ve basın yayını izlemeyi içerir. Üretici etkinliklerin birçok akademik ve uzmanlık alanlarında önemli işlevleri vardır ve bunlara belli bir sosyal değer yüklenmiştir. Sözlü iletişimde en az iki kişi bulunur. İki konuşmacı sözlü

iletişimde sadece konuşmazlar, onlar aynı zamanda karşılıklı birbirlerini dinlerler. Konuşma sırasına uyulan diyaloglarda dahi dinleyici genelde konuşan kişinin mesajının daha söylenmemiş olanını tahmin eder ve buna cevap hazırlar. Etkileşimli öğrenme bu nedenle algılamayı öğrenme ve tümceler üretmeden fazlasını içerir. Algılama ve üretimsel özellikler, yazılı ya da sözlü etkinlikler ne nedenle olursa olsun birbirleriyle doğrudan iletişim kuramayan insanlar arasında bile iletişimi olanaklı kılar (Council of Europe, 2001, s. 15).

2.3. İletişimsel Görev Alanları

Ortak dil ölçütlerinde, iletişimsel etkinlik alanları toplumsal alan, kişisel alan, eğitimsel alan ve mesleki alan olmak üzere dört başlıkta toplanmıştır. Toplumsal alan sıradan bir sosyal etkileşimle bağlantılı her şeyi ifade eder. Tamamlayıcı olarak kişisel alan ise ailevi ilişkileri ve bireysel sosyal uygulamaları kapsamaktadır. Mesleki alan, kişinin etkinlikleri ve mesleğindeki ilişkilerle ilgili her konuyu içerir. Eğitimsel alan, amacı bilgi ya da becerileri kazandırmak olan öğrenme ve eğitme konuları ile ilgilenir (Council of Europe, 2001, s. 15).

Öğretmen için mesleki ve eğitimsel alanlar büyük ölçüde birbirleriyle çakışır. Toplumsal alan, sosyal ve idari iş ve etkileri bakımından ilgili alanlarla çakışır, medyayla bağlantı kurar ve diğer alanlara açılır. Hem mesleki hem de eğitimsel alanlarda birçok etkileşimler ve dil etkinlikleri mesleki ya da öğrenme konularıyla bir bağlantı göstermekten öte bir grubun sıradan sosyal işlevi altına girerler. Kişisel alan ise hiçbir şekilde ayrı bir alan olarak ele alınmamalıdır. Öte yandan, kişisel alan diğer alanlardaki eylemleri de bireyselleştirir ya da kişiselleştirir (Council of Europe, 2001, s. 51-52).

Yukarıda sözü edilen dil kullanımlarının her bir bölümü sosyal yaşantının düzenlendiği alanların kendi içinde oluşur. Öğrenenlerin kullanmaya hazırlandıkları alanların seçiminin öğretim ve test materyalleri ve etkinliklerde kullanılmak üzere durum, amaç, konu, görev ve parçaların seçimi için geniş kapsamlı sezdirimleri vardır. Çeşitli alanlar içinde iletişimsel etkinliklerde dikkat odağı olarak konuşma, yansıma, hitap ya da yazma konuları olan başlıkları birbirinden ayırt edebilir. Alanlar birçok açıdan sınıflandırılabilir. Etkili sınıflandırmadan bir örnek şu şekilde belirtilmiştir:

1. Kişisel kimlik
2. Ev ve aile, çevre
3. Günlük yaşam
4. Boş zaman, eğlence
5. Yolculuk

6. İnsan ilişkileri
7. Sağlık
8. Eğitim
9. Alışveriş
10. Yiyecek, içecek
11. Hizmet sektörü
12. Yerler, mekânlar
13. Yabancı dil

Ortak Başvuru Metninde yukarıda belirtilen konu başlıklarının her biri için alt başlıklar belirlenmiştir. Örneğin, “boş zaman ve eğlence” alanının alt başlıkları şunlardır:

1. Boş zaman
2. Hobiler ve ilgi alanları
3. Radyo, televizyon
4. Sinema, tiyatro, konser vb.
5. Sergiler, müzeler vb.
6. Entelektüel ve sanatsal uğraşlar
7. Spor
8. Basın

Yukarıda belirtilen her bir alt başlık için bir bölüm daha açmak mümkündür. Örneğin, “spor” alt başlığı için şu açılımları yapabiliriz.

1. Spor alanları, saha, zemin, stadyum,
2. Kurumlar ve organizasyonlar; takımlar, kulüpler
3. Oyuncular
4. Nesneler: kartlar, top, raket vb.
5. Olaylar: yarış, oyun
6. Eylemler: seyretmek, oynamak, yarışmak, kazanmak, kaybetmek, çekilmek vb.

Yukarıdaki örnekler, konu alanlarının tümdengelim tarzı bir uygulamayla alt birimlere kadar yayıldığını göstermektedir. Öğretim programı hazırlayan öğretmenlerin ya da program geliştiren uzmanların konuları geliştirebilmeleri mümkündür. Yukarıda verilen konuların, genelde kişisel ve ortak alanlarla bağlantılı olduğu görülmektedir. Örneğin 4. maddedeki konular kısmen kişisel olduğu kadar, ortak alan da olabilir. Öğretim programı hazırlayanlar, belirleyecekleri alanları, öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlamalıdır.

3. Dil Düzeyleri

Yabancı dil öğretiminin genel olarak temel, orta ve yüksek olmak üzere üç ana düzeyden oluştuğunu söyleyebiliriz. Avrupa Konseyi Yabancı Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metninde de aynı sınıflama yapılmıştır. Ancak Ortak Başvuru Metninde farklı olarak her düzey kendi içinde alt düzeylerle belirlenmiştir. Bu alt düzeylere bakıldığında bunların temel, orta (bağımsız kullanıcı) ve yüksek (yeterli kullanıcı) olarak adlandırılan bölümlerin dallara ayrılmış olduğunu görebiliriz. Düzeyleri tüm Avrupa dillerinde ortak bir zemine koymak için bu düzeyler A, B ve C olmak üzere üç ana bölüme ayrılmıştır.

Tablo 1. Dil Düzeyleri

A		B		C	
Temel Kullanıcı		Bağımsız Kullanıcı		Yetkin Kullanıcı	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Başlangıç	Temel	Eşik	Orta	Etkili İşlevsel	Yetkin

(Council of Europe, 2001, s. 23)

Ortak Başvuru Metni, düzeylerin belirlenmesinde ülkelere göre farklılıklar görülebileceğini, yukarıdaki örneğe kesinlikle bağlı kalınması gerekmediğini belirtmektedir. Genel dil düzeylerinin saptanması, farklı kültürlerin pedagojik model ve düzey sistemlerini oluştururken ya da ifade ederken tercih ettikleri farklı yolları hiçbir şekilde sınırlamaz. Kullanım alanlarının bugünkü format ve ifade ediliş şeklinin, ülke ve kurumların deneyimleriyle birleştirildikçe gelişme kaydetmesi beklenmektedir (Council of Europe, 2001, s. 42). Tablo 1’de, genel anlamda dil düzeylerinin hangi davranışları kapsadığı görülmektedir.

Tablo 2. Dil Düzeyi Betimlemeleri

A1	Birey, günlük hayatta herkes tarafından bilinen çok basit tümcelerden yararlanarak temel ihtiyaçlarını karşılayabilir. Kendini ya da başkasını tanıtabilir. Karşısındaki kişi ona yardımcı olup açık ve yavaş konuşursa iletişimi gerçekleştirebilir.
A2	Birey, kendisine yakın çevre ve konularla ilgili olan basit tümceler ve terimleri kullanarak iletişimi gerçekleştirebilir. (Örneğin; aile, okul, alışveriş vb.) Çok sık karşılaştığı durumlarla ilgili basit bilgi alışverişini gerçekleştirebilir.
B1	Dilin açık ve net kullanıldığı yazıların ana fikrini anlayabilir. İlgili alanı ile ilgili zor metinleri de anlayabilir. Basit ama birbirleriyle bağlantılı tümceler kurabilir. Yolculuklarda ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilir. Yaşadığı olaylar hakkında bilgiler verebilir.

B2	Karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir. Alanıyla ilgili terimlerini bilir ve bu terimlerden yararlanarak görüşmeler yapabilir. Kendini akıcı ve hızlı şekilde ifade edebilir. Öğrendiği dili ana dili kullananlarla fazla zorlanmadan kullanabilir. Bir konu hakkında açık ve ayrıntılı bilgi verebilir. Güncel bir soruyu cevaplayabilir, olumlu ve olumsuz yönleriyle bilgiler verebilir.
C1	Uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve ayrıntılı özetler çıkarabilir. Fazla sözcük arayışına girmeden kendini akıcı ve hızlı bir şekilde ifade edebilir. Dili toplumsal ve mesleki hayatında ya da eğitimde etkili bir şekilde kullanabilir. Kendini açık, planlı ve ayrıntılı şekilde karmaşık konular hakkında ifade edebilir.
C2	Okuduğu, dinlediği hemen hemen her şeyi zorlanmadan anlayabilir. Farklı kaynaklardan edindiği yazılı ya da sözlü bilgileri özetleyebilir ve bu konular hakkında bir bütünlük içerisinde açıklamalar yapabilir. Düşüncelerini hızlı, çok akıcı ve çok açık bir şekilde ifade edebilir. Karmaşık konularda ayrıntıları ayırt edebilir ve bunları aktarabilir.

(Council of Europe, 2001, s. 24)

Uygulama alanlarının farklılıklarına göre daha kapsamlı bir çalışma da yapılabilir ya da yukarıdaki sınıflamalara eklemeler yapılabilir. Bu çalışmaya örnek olması bakımından aşağıda B1 düzeyi ölçütleri hedef alınarak ayrıntıya gidilmiştir. Ortak Başvuru Metninde belirlenen B1 düzeyi sözlü iletişim değerlendirmeleri Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. B1 Düzeyi Sözlü İletişim Betimlemesi

Alan	Aile, boş zaman uğraşları ve ilgi alanları, yolculuk ve güncel olaylar gibi konular hakkında bazı çekinceler yaşayarak ve zaman zaman konuşmayı dolandırarak da olsa kendini ifade edebileceği oranda sözcük hazinesiyle konuşmayı yürütebilecek dil yeterliliğine sahiptir.
Doğruluk	Sık kullanılan yapılar ve konuşma tümceleriyle bir önceki tümceden ilham alarak yeni tümceler oluşturabilir.
Akıcılık	Uzun süren sözlü iletişim sırasında dilbilgisi yapılarında düzeltmeler yapmak amacıyla duraklamalar yapsa bile anlaşılır şekilde konuşmasını sürdürebilir.
Etkileşim	Kişisel ilgi alanları ile ilgili ya da bilinen konularda yüz yüze konuşmaları başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir. Doğru anlamayı sağlamak adına diğer konuşmacının söylediğinin bir parçasını tekrar edebilir.
Bütünlük	Ayrık ve kısa sözcük elemanlarını birbirine bağlı bir düzlemde sıralanmış anlamlı fikirler haline dönüştürebilir.

(Council of Europe, 2001, s. 26)

Gerek Ortak Başvuru Metninde, öğrenci becerilerinin 5 bölümde değerlendirildiğini görmektedir. Bunlar okuma-anlama, dinleme-anlama, yazma, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatımdır. Okuma-anlama becerisinde “eşik” düzeyindeki öğrenenin genel olarak, sıklıkla kullanılan günlük ve mesleki bir dil içeren metinleri anlayabileceği varsayılmaktadır. Dinleme-anlama becerisinde ise okulda, iş hayatında ya da günlük yaşamda düzenli olarak karşılaştığı bildik konularla ilgili konuşmaları ana hatlarıyla anlaması beklenir. Ayrıca eğer konuşmalar yavaş ve netse radyo ve televizyondaki günlük olaylarla ilgili programların ana hatlarını anlayabilir.

Sözlü anlatım, kendi içinde iki alana ayrılmıştır. Bunlar karşılıklı konuşma ve sözlü ürettir. B1 düzeyindeki bir öğrenciden aile, yolculuk, eğlence vb. günlük hayatla ya da kişisel ilgileriyle ilgili diyaloglara herhangi bir hazırlık yapmaksızın katılabilir. Karşılaşabileceği durumlarda kendini ifade edebilir ve sorunların üstesinden gelebilir. Sözlü anlatımda ise öğrenci, deneyimlerini, hayallerini ve hedeflerini anlatmak için basit tümcelerle de olsa bu eylemi gerçekleştirebilir. Açıklamaları ile ilgili basit gerekçeler sunabilir. Bir hikâye ya da izlediği bir filmi anlatabilir. Yazılı anlatımda, kişisel ilgileriyle ilgili ya da tanıdık konularla ilgili basit bir metin yazabilir. Deneyimlerini ve izlenimlerini anlatan bir not ya da mektup yazabilir (Council of Europe, 2001, s. 20-25).

4. Tümüleşik Dil Becerileri

Dil öğretim sürecinde dört temel dil becerisi olan ‘dinleme, okuma, yazma ve konuşmanın eş zamanlı kullanılması durumu tümleşik dil becerileri olarak tanımlanabilir. Öğretim programları genel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört öğrenme alanı (dört temel dil becerisi) üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde hem kendi içerisinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır. Bu bölümde dört temel beceri ele alınmış ve Ortak Başvuru Metnine uygunlukları açısından değerlendirilmiştir.

4.1. Dinleme

Ortak Başvuru Metninde dinleme etkinlikleri alanları şu şekilde açıklanmıştır (Council of Europe, 2001, s. 67-68).

1. Resmi duyurular ve anonslar.
2. Medya (radyo, televizyon, ses kasetleri, sinema)
3. İzleyici (tiyatro, resmi toplantılar, seminer, konferans, panel, sohbet toplantıları)

4. Karşılıklı konuşma esnasındaki dinleme etkinliği.

Dinleme etkinliğini gerektiren durumlar ise şu şekilde açıklanabilir:

1. Ana fikir (genel olarak konuşulanları anlama)
2. Özel bilgi (konuşulanların önemli bir kısmını anlama).
3. Ayrıntılı anlama (konuşulanları tüm ayrıntıları ile anlama).
4. Sonuç (konuşulanlardan bir sonuç çıkarabilme)

Ortak Başvuru Metninde (Council of Europe, 2001, s. 71). B1 düzeyine uygun dinleme betimlemeleri verilmiştir.

1. Genel anlamda dinleme- anlama: Konuşma açık bir şekilde, alışılmış bir aksanla yapılmışsa genel mesajlarla birlikte ayrıntıları da belirleyen günlük yaşam ve işle ilgili konular hakkındaki bilgiyi anlayabilir.
2. Ana dilde konuşanlar arasındaki konuşmayı anlama: Konuşma açık ve standart bir dilde yapılmışsa kişi genellikle çevresindeki uzun tartışmaların ana noktalarını takip edebilir.
3. Topluluk içinde izleyici olarak anlama: Açık bir şekilde yapılan standart bir konuşma ile alışılmış konulardaki konuşmaları takip edebilir.
4. Duyuru, ilan ve açıklamaları anlama: Günlük araç ve gereçler için hazırlanmış kullanım talimatları gibi basit teknik bilgiyi içeren açıklamaları anlayabilir. Ayrıntılı olanları takip edebilir.
5. Radyo yayınlarını dinleme: Anlaşılır bir konuşmada iletilen, kişinin ilgi alanlarıyla ilgili kaydedilmiş ya da yayınlanmış işitsel materyallerin çoğunun bilgi içeriğini anlayabilir. Radyo haber bültenlerinin temel noktalarını ve oldukça yavaş ve açıkça iletilen alışılmış konularla ilgili basit kaydedilmiş yayınları anlayabilir.

4.2. Konuşma

Ortak Başvuru Metnine göre, sözlü anlatım ve konuşma etkinliklerinde, dil kullanıcısı bir ya da daha fazla dinleyici topluluğunca algılanan sözlü bir metin üretir. Konuşma etkinlikleri arasında genel hitap (bilgilendirme, talimatlar vs.) ve bir dinleyici topluluğuna hitap etme (toplantılardaki konuşmalar, üniversitedeki dersler, eğlence ve spor yarışmaları, satış sunumları vb.) konularına yer verilir. Bu etkinlik örnekleri şunları kapsayabilir:

1. Yazılı bir metni sesli okuma.
2. Notlara, herhangi bir metne ya da görsel araçlara bakarak konuşma (grafik, resim, tablo).
3. Önceden prova edilmiş bir rolü canlandırma.
4. Doğaçlama konuşma.
5. Şarkı söyleme, şiir okuma.

Ortak Başvuru Metnine göre, öğrencilere kazandırılması öngörülen B1 düzeyi betimlemeleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Temel Sözlü Üretim: Kişi, ilgi alanına giren çeşitli konular hakkında, önemli noktaları sıralayarak düz ve akıcı bir açıklama sağlayabilmeli.
2. Uzun süreli Monolog (deneyimleri anlatma): Kişi, ilgi alanına giren alışılmış konular hakkında açık bilgilendirme yapabilmeli. Doğrudan anlatılan bir hikâyeyi ya da açıklamayı ana noktaları sıralayarak akıcı bir şekilde birbirine bağlayabilmeli. Düşünceleri ve tepkileri betimleyerek deneyimlerle ilgili detaylı bilgiler verebilmeli. Tahmin edilemeyen olayların ayrıntılarını birbiriyle ilişkilendirebilmeli. Hayalleri, umutları ve amaçları tarif edebilmeli, bir hikâye anlatabilmeli.
3. Uzun süreli monolog (herhangi bir durumu ele alma): Çoğunlukla, zorlanma olmaksızın izleyebilecek yeterlikte bir tartışma oluşturabilir. Düşünceler, planlar ve eylemlerle ilgili nedenleriyle birlikte açıklamalar yapabilmeli.
4. Dinleyiciye hitap etme: Ana konuların mantıklı bir doğrulukla açıklandığı ve çoğu zaman kolaylıkla izlenebilecek kadar açık olan kendi alanındaki bildik bir konu hakkında önceden hazırlanmış bir sunum yapabilmeli. Konuşma seri ise tekrar istemek zorunda kalsa da ardı ardına yöneltilen sorulara cevap verebilmeli.

4.3. Okuma

Ortak Başvuru Metnine göre okuma etkinlikleri örnekleri dört temel unsuru içerir. Bunlar; bilgi için okuma, yönergeleri anlama ve takip etme için okuma, genel okuma ve zevk için okumadır. Yabancı dil öğrenen kişi genelde okuduğu metnin ana fikri, belirli bilgileri edinme, ayrıntılı anlama ve metindeki göstergeleri anlama gibi nedenlerden ötürü okumaktadır. Bunları geliştirmek için genel okuma anlama, yazışmaları okuyup anlama, yazılı yönergeleri okuma anlama (kullanım talimatları), belirli konuda bilgi edinme tartışma ortamına girmek için okuma ve eğitim- öğretim için okuma gibi okuma çalışmaları yapılmalıdır (Council of Europe, 2001, s. 74-75).

B1 düzeyi okuma anlama betimlemeleri Ortak Başvuru Metninde şu şekilde açıklanmıştır:

1. Genel olarak okuyup anlama: İlgi alanına giren açık net olarak yazılmış basit okuma metinlerini okuyup anlayabilir.
2. Yazışmaları okuyup anlama: Mektup arkadaşlığı kurabilir. Mektupta anlatılan olayları, duyguları ve dilekleri anlayabilir.
3. Bilgiyi seçerek okuyup anlama: Mektup, broşür, gazete ve kısa resmi evraklar gibi günlük yazılı araçları okuyabilir.
4. Bilgilendirme ve eleştirileri okuyup anlama: Eleştiri metnilerindeki açıkça ifade edilen ana sorunları tanımlayabilir ve güncel konularda yazılmış gazete makalelerinin temel noktalarını anlayabilir.
5. Yazılı kılavuzları okuyup anlama: Açık bir şekilde yazılmış kullanım kılavuzlarını anlayabilir.

Öğretmenler tarafından öğrencilere gerek okuma etkinliğini geliştirmede gerekse okuma metnlerinin seçiminde hangi ölçütlere gereksinim duyulacağını ve ne tür

metinlerin okunması gerektiği ve hangi durumlarda okumaya ihtiyaç duyulacağı açıklanmalıdır.

4.4. Yazma

Ortak Başvuru Metnine göre yazı dili aracılığıyla etkileşim aşağıdaki etkinlikleri içermektedir:

1. Konuşarak etkileşimin imkânsız olduğu ve uygun olmadığı zaman not ve pusula gönderip alma.
2. Mektup, faks, e-mail vb. ile haberleşme.
3. Poliçe, düzeltme belgeleri, kanıt düzeltmesi vb. gibi belgeleri alıp verme ve sözleşme, resmi tebliğ metinlerini tekrar düzenleyerek anlaşma sağlama.

Bilgisayarın sürekli artan karmaşıklığından dolayı “interaktif insan- makine” iletişimi kamusal, mesleki, eğitimsel ve hatta kişisel alanlarda sürekli daha önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Haberleşme, ayrıntılı yazılı etkileşim, notlar, mesajlar ve genel olarak bir bilgi ihtiyacını karşılamada bilgisayar ve internet son derece önemlidir. B1 düzeyi yazma betimlemeleri şu şekilde açıklanmıştır (Council of Europe, 2001, s. 86).

1. Ayrıntılı yazılı etkileşim: Somut konularda olduğu kadar soyut konularda da bilgi ve fikir beyan edebilir, kontrol edebilir ve anlaşılır bir şekilde problemin ne olduğunu sorabilir ya da açıklayabilir.
2. Haberleşme: Müzik, film gibi soyut ve kültürel konulara dair haberleri içeren ve bu konulardaki düşüncelerini ifade eden mektuplar yazabilir. Tecrübelerini, duygularını ve olayları anlatan kişisel mektuplar yazabilir.
3. Notlar, Mesajlar ve Yapılar: Arkadaşları, öğretmenleri ve günlük hayatında çevresinde olan diğer insanlarla arasındaki ilişkiler hakkında basit bilgiler veren, duygularını anlaşılabilir şekilde ifade eden notlar yazabilir.

Dört temel beceriyi geliştirmede ve öğrenciye kazandırmada bazı koşullar ve sınırlamalar bulunmaktadır. Bu nedenle dil öğretmenlerinin bu konulara dikkat etmeleri gerekmektedir. Ortak Başvuru Metninde “Koşullar ve sınırlamalar” aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (Council of Europe, 2001, s. 50-54).

Tablo 4. Koşullar ve Sınırlamalar

Fiziksel Koşullar	Konuşma becerisi için: Söyleyişin açıklığı, çevreden gelen sesler (tren, uçak vb.), dış etkenler (kalabalık sokak, marketler, partiler, diskolar, barlar vb.), teknik aksaklıklar (zayıf telefon hatları, radyo alıcıları vb.), hava koşulları (rüzgâr, aşırı soğuk vb.). Yazma becerisi için: Kötü baskı, okunması zor bir el yazısı, kötü aydınlatma vb.
Sosyal Koşullar	Konuşanların sayısı ve yakınlıkları, katılımcıların bağıntılı statüsü (güç ve dayanışma vb.), dinleyici ya da kulak misafirlerinin varlığı, katılımcılar arasındaki sosyal ilişkiler (dostluk/düşmanlık, dayanışma vb.).

Zaman baskısı	Konuşma öncesi hazırlık, karşılıklı etkileşim için izin verilen zamandaki sınırlamalar, diğer baskılar (sınav endişesi, hata yapma korkusu vb.)
---------------	---

(Council of Europe, 2001, s. 46)

Öğrenenlerin dil edimlerini harekete geçirme yetenekleri büyük ölçüde iletişimin meydana geldiği fiziksel koşullara bağlıdır. Konuşmanın tanınması örnekleri verilen gürültü, müdahale, aksaklıklarla daha da güç hale gelir. Zor koşullar altında etken ve güvenilir biçimde hareket etme kabiliyeti son derece önemli olabilir. Yabancı dilde anons yapmayı öğrenenlerin özellikle açık bir telaffuz kullanmaları, anahtar sözcükleri vb. tekrar etmeleri ve anlaşılabilirliği gerekmektedir. Dinleme- anlama testlerinde tüm adayların eşit koşullarda olmasını sağlamak için dikkat edilmelidir. Benzer düşünceler okuma anlama ve yazılı anlatım testlerinde de gerekli değişiklikler yapılmış olarak uygulanabilir. Öğretmenler, öğrenme işlemi, sınıf etkileşimi, sosyal koşul ve zaman baskısı etkisinin ve bunların öğrenen üzerindeki etkisinin bilincinde olmalıdır (Council of Europe, 2001, s. 47).

5. Genel Yaklaşımlar

Ortak Başvuru Metnine göre modern dillerin öğretimi ve öğrenimi ile ilgili birçok yol vardır. Avrupa Konseyi'nin ilgili bölümü, dil öğrenenlerin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine cevap verebilecek araçların kullanımı ve öğrenenlerin iletişimsel gereksinimlerine katkıda bulunan yaklaşımlara destek olmuştur. Ancak Ortak Başvuru Metni, dil öğretim yöntemlerinde şu an uygulanmakta olan yöntemlerin yerine tek bir yöntem önermemektedir. Bu alandaki tüm birikimler ve öğretmenlerin deneyimleri ve bunları kapsayan bilgi alışverişi daima bir alan dâhilinde yapılmalıdır.

Yabancı Dil Öğretimi, hemen tüm ülkelerde çeşitli yöntem ve yaklaşımlarla gerçekleştirilmektedir. Dilbilgisi çeviri yöntemi ile başlayan süreçte, özellikle 1930 yılından itibaren iletişime duyulan ihtiyaç nedeniyle konuşma becerisini ön plana çıkaran yöntemler üzerinde durulmuştur. Günümüzde yaygın olarak geçerliliği süren iletişimsel yaklaşım, yabancı dil öğretimi için hazırlanan programlara temel olmuştur.

5.1. Öğretim Programı

Avrupa Konseyi Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metni, öğretim programı ve ders hazırlama konusunda birtakım yaklaşımlar önermektedir. Okullardaki dil öğretiminin büyük çoğunluğunda bireyin genel yetenek ve iletişimsel dil yeteneğine ilişkin hedefler üzerinde durulurken (16 yaş altı), yetişkinlere özel dil kurslarında, özel dil etkinlikleri ya da özel bir alanda işlevsel beceriye yönelik hedefler üzerinde durulmaktadır. Yeteneklerin daha ilkokulda yapılandırılması ve geliştirilmesi için

hazırlanan programlarla devam eden süreçte geliştirilen programlar birbirleriyle örtüşmelidir. Ortak Başvuru Metni, farklı uygulamalar arasında bir ilişki kurulmasına yardımcı olmak ve birbirlerinin tamamlayıcısı nitelikte programların geliştirilmesine katkı sağlamak amacını taşımaktadır (Council of Europe, 2001, s. 169).

Ortak Başvuru Metni, öğretim programlarına ilişkin üç ana prensip önermektedir:

1. Programlar üzerinde yapılan tartışmalar, birden çok dil ve dilbilimsel farklılığın gelişmesine yardımcı olacak genel bir hedefle aynı çizgide bulunmalıdır. Herhangi bir dili öğretmek ya da öğrenmek, eğitim sistemindeki diğer diller için tedarik edileceklerin ve uzun vadede öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmek için izlemek isteyecekleri yolların birleşmesiyle incelenmelidir.
2. Eğer eğitim sistemi, öğrencilerin çalışmalarının önceden belirlenmiş evresinde, iki yabancı dil öğrenmelerine izin verirse ve seçenek dâhilinde üçüncü bir dil öğrenimine olanak sağlarsa, seçilmiş her bir dil için belirlenecek hedeflerin ya da izlenecek gelişmelerin mutlaka aynı olması gerekmez. Bu durum ancak gereksiz tekrardan ve programın ekonomik gelişiminden ve dilbilimsel farklılığı kolaylaştıran becerilerin transferinden kaçınmak için sistemin maliyeti göz önüne alınırsa mümkün olabilir.
3. İkinci maddede belirtilenler nedeniyle, programlara ilişkin ölçü ve etmenler, ne yalıtılmış her bir dil için hazırlanan bir programla ne de birkaç dil için bütünleştirilmiş bir programla sınırlandırılmalıdır. Programlara, genel dil öğretimindeki rollerine göre yaklaşılmalıdır. Dilbilimsel bilgi ve beceriler, öğrenme yeteneğiyle beraber verilen dilde belli bir rol değil aynı zamanda diller arasında çaprazlama ve aktarılabilir bir rol oynar (Council of Europe, 2001, s. 169-170).

Birbirine yakın diller arasındaki bilgi ve beceriler karşılıklı olarak transfer edilebilir. Burada karşılıklı dilsel aktarımlardan söz edilir. Ortak Başvuru Metni, öğretim programlarına referans olması açısından şunları vurgulamaktadır:

1. Bir dilin tüm bilgisi her ne kadar anadil gibi gözüксе de kısmidir. Dil hiçbir zaman tamamlanamaz ve sıradan bir bireyde hiçbir zaman bir ütopyacının gördüğü kadar kusursuz ve gelişmiş olamaz. Bununla birlikte, herhangi bir birey söz konusu dilin farklı öğelerinde eşit yetkinliğe sahip değildir.
2. Her kısmi bilgi görüldüğünden daha fazla olabilir. Örneğin, belli bir yabancı dilde aşına olduğumuz bir konu üzerine uzmanlaşmış bir metni anlama hedefine ulaşabilmek için aynı zamanda başka amaçlar için kullanılabilecek bilgi ve beceriler kazanmak gereklidir. Bu tip gereklilikler programı hazırlayanı değil öğrenciyi ilgilendiren konulardır.
3. Bir dil bilenler, farkında olmadan diğer diller hakkında da birçok şey bilmektedirler. Diğer dillerin öğrenimi sırasında genellikle bu önceki bilgilerin etkili hale getirilmesi ve farkındalığın artması kolaylaşır ve bu durum yok sayılmaktan ziyade dikkate alınması gereken bir gerçektir (Council of Europe, 2001, s. 169-170).

Ortak Başvuru Metnine göre program geliştirmede geniş bir özgürlük tanınmış olmasına rağmen bunun gibi farklı prensip ve gözlemler, karar ve seçenekleri

tanımlama aşamasında şeffaf ve tutarlı bir yaklaşım benimseyebilmek için gösterilen çabaları cesaretlendirmeyi amaçlamaktadır.

5.2. Ders Programı ve Hedeflerin Çeşitliliği

Yukarıda önerilen modelin her bir bileşeni içeriğe göre üretilebilecek yaklaşımlar ve başarılı bir öğrenmeyi sağlayacak yöntemler olarak birçok seçeneği beraberinde getirmektedir. Örneğin; ister dili kullanan kişinin genel yeterliği ister iletişimsel dil yeterliliği ya da stratejileri olsun her durumda asıl sorun ders programının önem vermesi ya da önem vermemesi gereken noktaların nitelendirilmesidir. Diğer bir anlatımla; her bir bileşen için, benimsenmiş dâhili yapı ve zaman içinde herhangi bir sistemin devamı için gerekli ölçütler belirlenmeli ve göz önünde bulundurulmalıdır. Herkesin içinde bulunduğu koşullara uygun olarak yaşadığı sorunları çözümlemesi ya da seçenek üretmesinde yardımcı olacak yöntemler bu doğrultudadır (Council of Europe, 2001, s. 165).

Program içeriği, hedef kitle ve düzeye göre çok çeşitlilik gösterebilecek dil öğrenimi temeli üzerine kurulan, genel olarak kabul görmüş fikrin seçimi ve hedeflerin sıralanması ışığında çok daha doğru sonuçlar verecektir. Ayrıca, vurgulanması gerekir ki eğitim sisteminin insanlara yüklemiş olduğu sınırlar ve geleneğin yükü ne olursa olsun aynı içeriğe sahip, aynı toplum içinde bulunan aynı düzeydeki öğrencilere eğitim verilirken bile hedefler farklılıklar gösterebilecektir. Ortak Başvuru Metni konuyu üç noktada özetlemektedir (Council of Europe, 2001, s. 171).

1. Dil öğrenimi sürecinde, hedefler konusunda devamlılık söz konusu olabilir ya da hedefler değiştirilebilir ve hedeflerin önceliklerinde ayarlamalar yapılabilir.
2. Birçok dil ile uyum içinde olan ders programı içinde hedefler ve farklı dillerin kitap ya da ders özetleri benzer ya da farklı olabilir.
3. Farklı yaklaşımlar oluşturmak mümkündür ve her birinin seçilen opsiyonlara kendi içinde şeffaflığı ve uyumu söz konusudur. Öyle ki her biri belirlenen çerçeveye içinde açıklanabilir.
4. Ders programı konusundaki düşünceler, çok dilli ya da çok kültürlü ortamların yeterliliğinin ve bu yöntemin uygulamasında okulun rolünün geliştirilmesi ve artırılması için gerekli muhtemel senaryoları içerebilir.

6. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme konusunda bugüne kadar yapılmış çalışmalarda üç ana kavram üzerinde özellikle durulmaktadır. Bunlar, yapılan sınavların güvenilirliği, geçerliği ve uygulanabilirliğidir. Avrupa Konseyi Yabancı Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metninde de aynı kavramlar üzerinde önemle durulmaktadır (Council of Europe, 2001, s. 177).

Avrupa Konseyi Ortak Dil Ölçütlerinde belirtilen dil düzeyleri A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 bölümlerinden oluşmaktadır. Her bölüm kendi içinde 5 beceriyi tanımlayan betimlemelerden oluşmaktadır. Bunlar okuma, dinleme, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazma becerileridir. Uygulanacak sınavların değerlendirilmesinde bireyin, belirlenen becerileri ne ölçüde yapabildiği tespit edilecek ve bireyin dil düzeyi belirlenmiş olacaktır. Belirlenen düzeyin doğruluğu uygulanacak sınavların standartlara göre hazırlanmış olmasına bağlıdır. Aksi takdirde farklı kurum ya da kişilerce hazırlanan ve uygulanan sınavlara katılan bireylerin dil düzeyleri birbirinden farklı olacaktır. Bu nedenle aynı yapıyı değerlendirdikleri düşünülen iki sınav arasında bir uyuma olması gerekmektedir. Ortak Başvuru Metninde bu konu “uyumlu geçerlilik” (Council of Europe, 2001, s. 157) kavramı ile açıklanmıştır.

Ortak Başvuru Metnine uygun hazırlanan sınavların geleneksel sisteme göre en belirgin farkı, dikte ve dilbilgisinin doğrudan ölçülmemesidir. Bu iki alan dört temel beceriyi destekleyen alanlar olduğu için doğrudan bir ölçme yapılması gerekmemektedir. Ancak yazma becerisini ölçerken dikte ve dilbilgisi hatalarının değerlendirilmesi söz konusudur.

6.1. Sınavların Değerlendirilmesi

Avrupa Konseyi Yabancı Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metni, değerlendirmeye ilgili Tablo 5’te belirtilen ayrımları yapmıştır. Yapılan bu ayrımlar sadece bilgilendirme amacını taşımaktadır.

Tablo 5. Değerlendirme Türleri

1	Başarı değerlendirmesi	Yeterlik değerlendirmesi
2	Ölçüye dayalı olan	Ölçüte dayalı olan
3	Üst düzey öğrenme	Devamlılık
4	Devamlı değerlendirme	Değişmez değerlendirme noktaları
5	Biçimlendirici değerlendirme	Toparlayıcı değerlendirme
6	Doğrudan değerlendirme	Dolaylı değerlendirme
7	Performans değerlendirmesi	Bilgi değerlendirmesi
8	Öznel değerlendirme	Nesnel değerlendirme
9	Kontrol listesindeki değerler	Performans değerleri
10	İzlenim	Kılavuzlu yargı
11	Bütüncül değerlendirme	Analitik değerlendirme

12	Sıralı değerlendirme	Ulamsal değerlendirme
13	Diğer kişilerce değerlendirilme	Öz değerlendirme

(Council of Europe, 2001, s. 183)

Başarı değerlendirmesi, belirli hedeflere ulaşmada gösterilen başarının, öğretilen bilginin değerlendirilmesidir. Bu yüzden başarı değerlendirmesi, haftalık ya da dönem içinde yapılan çalışma, ders kitabı ve öğretim programı ile ilgilidir. Başarı değerlendirmesi, dersi temel alır ve içeriğe ait durumu betimler. Yeterlik değerlendirmesi ise konuyu ders dışındaki gerçek dünyada uygulamaya geçirirken kişinin yapabildiğinin ve sahip olduğu bilginin değerlendirilmesidir.

Öğretmenler, öğrettikleri konunun dönütünü alabildikleri başarı değerlendirmesinde daha fazla ilgi duyma eğilimindedirler. Başarı değerlendirmesi yaklaşımının yararı, öğrencinin deneyimine daha yakın olmasıdır. Yeterlik değerlendirmesi yaklaşımının olumlu yönü ise herkesin bulunduğu düzeyi görmesini sağlar. Sonuçlar ortadadır.

Gereksinimlerin öne çıktığı öğretme ve öğrenme ortamında iletişim açısından test yaparken başarı ile yeterliğin temel alındığı ayrımın ideal şartlarda az olması gerektiği ortaya atılabilir. Başarı değerlendirmesi, dilin verilen belli durumlarda pratik açıdan nasıl kullanıldığını test etmeyi ve ortaya çıkan yeterliği dengeli bir şekilde resimlemeyi amaçladığı ölçüde bir yeterlik aşısına sahiptir. Yeterlik değerlendirmesi ise dilin yanı sıra öğrenciye bilgisini sergileme şansını veren şeffaf bir öğretim programına dayanan bir takım iletişimsel etkinlikleri içermenin yanında başarı unsuruna da sahiptir (Council of Europe, 2001, s. 183-184).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması öngörülen değerlendirme türü “başarı değerlendirmesi” olmalıdır. Ancak birden fazla değerlendirme türü ile de program geliştirmek olasıdır. Ne var ki bir programda 4 ya da 5 kategoriden fazlasının uygulanması “aşırı bilişsel yüklemeye” (Council of Europe, 2001, s. 184) yol açar. Sonuçta; öğrenenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bir seçim yapılmalıdır.

6.2. Sınav Ölçeği Geliştirme Metodolojileri

Sınavların hazırlanması ve uygulanması, mevcut dil düzeyleri verilerine göre yapılmaktadır. Örneğin A2 düzeyi sınavları, A2 düzeyi betimlemeleri ile örtüşmelidir. Ortak Başvuru Metninde belirtilen dil yeterliği tanımlamalarının farklı düzeylere göre yapılmasının farklı yönleri vardır. Mevcut yöntemler üç bölümde toplanabilir. Bunlar sezgisel (icgüdüsel) yöntem, niteliksel yöntem ve nicel yöntemdir.

6.2.1. Sezgisel Yöntem

Bu yöntemle yapılandırılmış sınavlar veri toplama çalışması gerektirmez. Edinilen deneyimlerin temelinde yorumlanması yeterlidir. Yorumlama bir uzman, bilirkişi ile gerçekleşebilir, ilgili kurullarla da yorumlanabilir. Uzman (bilirkişi), hedef grubun ihtiyaç analizi belirlendikten sonra öğretim programı ve diğer ders malzemelerine başvurarak değerlendirme yapar. Diğerlerine göre daha uzun bir zaman gerektiren tasarılar, “görüş birliği” sağlanarak geliştirilir. Grup yönetimi, düzeyler ve ölçütler konusunda uzlaşmaya varmışlardır. Sistemli olarak deneme ve dönüt alma işlemleri yapılabilir. Ölçümlemeyi yapan gruplar tasarımlarla ilgili olarak tartışmalar yapabilirler.

6.2.2. Niteliksel Yöntem

Aşağıda belirtilen yöntemlerin tümü elde edilen sonuçların sayısal yorumundan çok niteliksel yorumunu ve denek gruplarından oluşan “fikir üretme” toplantılarını içerir.

1. Tanımlamalar: Taslak bir ölçek oluştuğunda, ölçeği bölümlere ayırmak kolay bir işlem gerektirir. Bu durumda ölçeği kullanacak kişilerden hangi sıranın doğru olduğunu belirlemelerini, belirleme nedenlerini ve istenilen sıralamayla kendi sıralamaları arasındaki farkı açıklamalarını ve hangi önemli noktaların onların seçimini etkilediğini ya da akıllarını karıştırdığını belirlemeleri istenmektedir.
2. Edimler: Dil edimleri, dil düzeyleri basamakları ile eşleştirilir. Bunun sonucunda tanımlanan ile ortaya çıkan edim arasındaki tutarlılık tespit edilmiş olur. Örneğin Cambridge’nin sınav rehberlerinden bazıları, öğretmenleri, belirli yazılara verilen notlarla ölçeklerdeki notları karşılaştırarak bir aşama kaydederler.
3. Birincil Özellik: Yazılı edimler, denekler tarafından bölümlere ayrılarak derecelendirilir. Ortak derecelendirme sonradan görüşülür. Yazılar her bir düzeye göre tanımlanır. Belirli düzeylerdeki önemli özellikler belirlenir ve değerlendirmeye konulur. Tanımlanan şey derecelendirmeyi belirleyen özelliktir.
4. İkili Kararlar: Yukarıda sözü edilen birincil özellik yönteminden farklı olarak burada, örnekler düzeylerine göre kümeler ayrılır. Daha sonra yapılacak tartışmada düzeyler arasındaki sınırlara odaklanarak önemli unsurlar belirlenir. İlgili özellik “evet-hayır” sorularıyla kısa bir ölçüt olarak formüle edilir. Böylece ikili seçenek ağacı ortaya çıkar. Bu da değerlendiren kişiye izlenecek kararlar algoritması sunar.
5. Karşılaştırmalı Yargılar: Gruplar performans çiftlerinden hangilerinin daha iyi olduğunu ve bunun nedenlerini belirterek tartışılır. Bu yolla ölçümleme yapanlar tarafından kullanılan üstdildeki kategoriler her düzeyde görev yapmakta olan belirgin özelliklerde olduğu gibi belirlenir. Bu özellikler daha sonra tanımlayıcı olarak formüle edilir.
6. Çeşitlendirici Görevler: Taslak tanımlayıcılar ortaya çıktıktan sonra bilgi veren şahıslardan bunları tanımlanmaları beklenen kategorilere göre ve/veya düzeylerine göre çeşitlendirmeleri istenir. Ayrıca bilgi veren şahıslardan tanımlayıcılar hakkında yorum yapmaları, onları düzenlemeleri/ değiştirmeleri

ve/veya reddetmeleri ve de özellikle anlaşılır, yararlı, ilgili vb. olanları tanımlamaları istenebilir. Bir dizi açıklayıcı ölçeklerin temellendirildiği tanımlayıcı havuzu da bu şekilde oluşturulmuş, düzenlenmiştir.

6.2.2. Nicel Yöntem

Bu yöntemler büyük ölçüde istatistiksel analizler ve sonuçların yorumlanmasından oluşmaktadır. Bunlar;

1. Ayırt edici analiz: Daha önceden bir grup tarafından değerlendirilmiş bir dizi performans örneği detaylı bir söylem çözümlemesine tabi tutulur. Nitelik analizi, değişik nitelik özellikleri olma olasılığını tespit eder ve hesaplar. Daha sonra çoklu gerileme olarak tanımlanan bu niteliklerden hangilerinin değerlendirmede önemli ölçüde belirleyici olduğunu tespit etmek amacıyla kullanılır. Bu önemli nitelikler daha sonra her düzey için tanımlayıcıların formüle edilmesiyle birleştirilir.
2. Çok yönlü ölçek: Bu teknik, önemli özellikleri ve bunların birbirleriyle ilişkilerini tanımlayan betimleyici bir tekniktir. Performanslar, birkaç kategoriyi analitik ölçeği ile oranlanır. Analiz tekniğinin sonucunda ortaya çıkan sonuç belirleyici aşamada hangi kategorilerin gerçekten kesin olduğunu gösterir ve farklı kategorilerin birbirlerine yakınlık ya da uzaklıklarını gösteren bir diyagram sunar. Bu yüzden bu araştırma tekniği önemli ve belirgin ölçütleri tanımlayıp doğrulayan bir tekniktir.
3. Madde tepki kuramı (Item Response Theory): IRT bir dizi ölçüm ya da ölçüm modeli sunar. Bunlardan en sağlamı ve belirgin olanı adını Danimarkalı matematikçi Georg Rasch'tan alan "Rasch" modelidir. IRT, olasılık teorisinden doğmuş bir gelişmedir ve genellikle bir madde bankasındaki bireysel testlerin zorluk derecesini tespit etmek için kullanılır. Eğer ileri düzeydeyseniz başlangıç düzeyindeki bir soruyu kolaylıkla yanıtlama ihtimaliniz oldukça yüksektir. Eğer başlangıç düzeyindeyseniz ileri düzey bir maddeyi yanıtlama şansınız düşüktür. Bu basit gerçek Rasch modeli ile ölçümlemesinde kullanılır. Bu yaklaşımın gelişimi, test maddelerinin yanı sıra iletişimsel yeterliliğin tanımlayıcılarının da ölçümlemesini sağlar (Council of Europe, 2001, s. 192-196).

Sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son otuz yılda didaktik ve metodolojik açıdan hızlı bir gelişme göstermiştir. Bunun birincil nedeni dünyada Türkçe öğrenimine olan talebin hızla artması olarak gösterilebilir. Siyasi ve ekonomik gelişmeler, zorunlu göç ve yükseköğrenimini Türkiye'deki üniversitelerde yapma isteği gibi nedenler Türkçeye olan ilgiyi artırmıştır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) 2001 yılını Avrupa Diller Yılı ilan etmesinin ardından Avrupa'da olduğu gibi Türkiye'de de Türkçe'nin öğretimi ve öğrenimi konusunda yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu süreçte, başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere Türkiye'deki eğitim kurumlarında yabancı dillerin öğretimi her zamankinden daha fazla önem kazanmış ve yeniden yapılanma, geleneksel yöntemleri değerlendirme, öğretim programlarını, ölçme ve değerlendirme çalışmalarını gözden geçirme gereği ortaya çıkmıştır (Köse ve Özsoy,

2021, s. 45). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin de bu süreçle farklı bir yörüngeye girdiği görülür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi verilerine göre 2004-2019 yılları arasında Ortak Başvuru Metni ile ilgili 14 doktora ve 45 yüksek lisans tezi yapıldığı görülmektedir.

Avrupa Konseyi tarafından dillerin öğretimi için önerilen ve bir başvuru kitabı özelliği taşıyan Diller için Ortak Başvuru Metni ile yabancılara Türkçe öğretimi didaktik ve metodolojik açıdan yeni bir zemin üzerine yerleşmiştir. Bu makalede kısaca ve ana hatlarıyla Ortak Başvuru Metni tanıtılmıştır. Bu metin, dil öğreticileri, ders programı ve sınav hazırlayanlar, ders kitabı yazarları, öğretmen yetiştiricileri ve eğitim yöneticileri için bir kaynak özelliği taşır. Bu çalışma ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan araştırmacılar ve akademisyenler için de oldukça büyük bir veri kaynağı olma özelliği taşımaktadır.

Kaynaklar

Council of Europe, (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, Cambridge.

Council of Europe. (2017). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume Provisional Edition, Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, Strasbourg Cedex.

Köse, D. ve Özsoy, E., (2021). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020. Turkophone, 8(1), 30-54.

Öz Geçmiş

Dursun KÖSE

Dursun Köse. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim üyesi. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi temel araştırma alanıdır. Ankara Üniversitesi, Tayvan Ulusal Chengchi Üniversitesi, Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi ve Özbekistan Semerkant Devlet Yabancı Diller Üniversitesi’nde çalıştı. Akademik çalışmaları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dilbilim, Türk edebiyatı, Alman edebiyatı ve çeviri alanlarındadır. Bakanlıklar arası kurul kararı ile görevli bulunduğu Özbekistan’ın Semerkant şehrinde Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsünde lisans düzeyinde Türk Dili dersleri vermektedir.

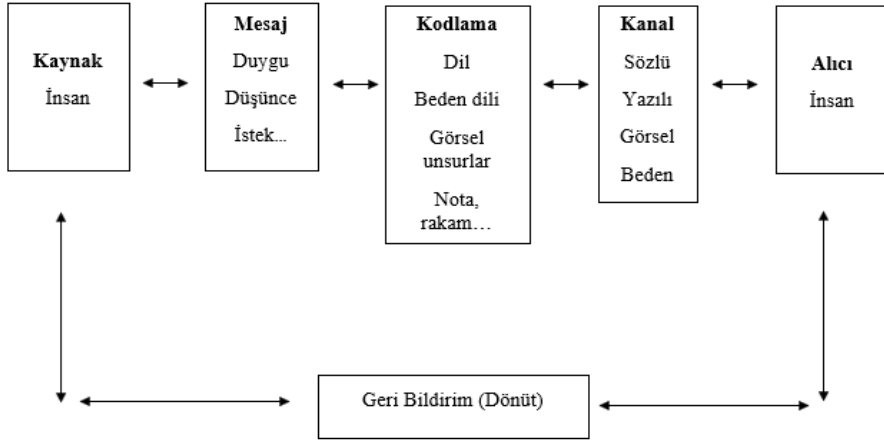
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİ¹

Efecan KARAGÖL²

Giriş

İletişim, insanların duygu, düşünce ve bilgileri başka kişi veya kişilere ortak sembollerle aktarma sürecidir (MEB, 2015, s. 3). Bu aktarma sürecinin çeşitli unsurları vardır. Söz konusu unsurlar iletişim sürecini başlatır, devam ettirir ve bitirir. İletişimin, bir disiplin olarak ele alınmasıyla bu süreci açıklayan çeşitli modeller ortaya çıkmıştır. Bu modellerdeki müşterek unsurlar; kaynak (gönderici), mesaj (ileti), kodlama, kanal, alıcı (hedef) ve geri bildirim öğeleridir. Buna, gürültü ve iletişimin gerçekleştiği ortamın diğer etkenlerini ekleyen modeller de bulunmaktadır. İletişimin üzerinde ortak kabul oluşan temel öğeleri şu şekildedir (Deniz, 2015, s. 455):

Şekil 1. İletişimin Unsurları



Sözlü, görsel veya sesli kanalın kullanılmasıyla meydana gelen iletişimde dinleme önemli bir dil becerisi olarak ön plana çıkmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe

¹ Bu bölümün oluşturulmasında aşağıdaki eserlerden yararlanılmıştır:
Karagöl, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik yapılan araştırmalar, E. Karagöl (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi* içinde (ss. 1-16), Pegem Akademi.
Karagöl, E.(2019). Dinleme ve İletişim, G. Aytaş ve K. Kaplan (Ed.), *Türkçe eğitimi ve iletişim* içinde (ss. 91-118), Akçağ Yayınları.

² Doç. Dr. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, efecankaragol@gmail.com, 0000-0003-0331-8009

öğretiminde dinleme becerisinin kazandırılması, kaynak ile alıcı arasındaki mesaj aktarımının sağlıklı olması açısından önemlidir.

1. Dinleme Nedir?

Dinlemenin ne olduğuna yönelik literatürde çok sayıda tanımın olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

- Dinleme, sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneğidir (Johnson, 1951, s. 58).
- Dinleme, işitmekten ayrı, ruhsal bir olaydır; işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izlemektir (Göğüş, 1978, s. 228).
- Mesaja yoğunlaşmak için işitilenlerden pek çoğunu zihinsel bir süzgeçten geçirme, işitmeden çok daha öte bir iş (Jalongo, 1995, s. 13).
- Seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermayla başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç (Ergin ve Birol, 2000, s. 115).
- Dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneğidir (Temur, 2001, s. 61).
- Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2004, s. 70).
- Dinleme, sözselsel bir girdiyi anlama ve yorumlama sürecidir. Dinleme, anlamaya dayalı, birçok işlemin bir arada, etkileşimsel olarak gerçekleştiği bir edimdir (Keçik ve Uzun, 2004, s. 111).
- Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir (Özbay, 2006, s. 42).
- Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir (MEB, 2006, s. 5).
- İşitme doğal bir sürecin sonucudur. Dinleme ise öğrenilmesi gereken bir beceridir. İşitme kişinin iradesiyle olmayan, insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsurudur. Dinleme ise kişinin tercihinin bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür (Ünalın, 2006, s. 50).
- Dinleme; iletişim, anlama-öğrenme ve zihinsel becerileri geliştirme sürecinin önemli bir ögesidir (Güneş, 2007, s. 74).
- Dinleme; ses, işitme, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi ses kulak ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007, s. 79).
- Dinleme; nörolojik işlem, dilbilimsel işlem, anlamsal işlem ve pragmatik işlemin iç içe olduğu bir süreçtir (Rost, 2011, s. 9).
- İşitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreçtir (Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols 1983'ten aktaran Doğan, 2013, s. 5).

- Anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir (Epçaçan, 2013, s. 335).
- Dinleme, kişinin etrafından işittiği sesleri birtakım zihinsel süreçlerden geçirdikten sonra anlamlandırıp yorumlayarak ona uygun tepki vermesi olarak tanımlanabilir (Can, 2018, s. 310).
- Bireyin çevresinde dikkat ederek seçtiği sözlü mesajları ön bilgilerini kullanarak yeniden oluşturma ve yapılandırmasına dinleme denir (Şengül, 2019, s. 25).
- Dinleme, işitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel faaliyetlerin bütünüdür (Aytan, 2019, s. 112).

Literatürde dinlemeye yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde bu tanımlarda bazı kavram ve özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kavram ve özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Dinleme sözlü iletişim sürecidir.
2. Dinleme etkili anlama yeteneğidir.
3. Dinleme cevap verme yeteneğidir.
4. Dinleme ruhsal bir olaydır.
5. Dinleme dikkat gerektirir.
6. Dinleme konuşmayı izleyerek sonuç çıkarma becerisidir.
7. Dinleme mesajı zihinsel süzgeçten geçirme işidir.
8. Dinleme işitsel işaretlerin tanınması, hatırlanması ve anlamlandırılmasıdır.
9. Dinleme psikolojik bir süreçtir.
10. Dinleme iletişim odaklı anlama becerisidir.
11. Dinleme uyarana karşı tepkide bulunabilme yeteneğidir.
12. Dinleme yorumlama sürecidir.
13. Dinleme etkileşimsel bir süreçtir.
14. Dinleme değerlendirme becerisidir.
15. Dinleme öğrenilen bir beceridir.
16. Dinleme algılanan sesler bütünüdür.
17. Dinleme karmaşık bir süreçtir.
18. Dinleme; beyinsel, dilbilimsel, anlamsal ve pragmatik işlemleri barındıran bir süreçtir.
19. Dinleme aktif bir süreçtir.
20. Dinleme ön bilgileri kullanmayı gerektirir.
21. Dinleme bir yeniden oluşturma sürecidir.

Belirtilen kavram ve özelliklerden hareketle dinlemenin farklı bir tanımı şu şekilde yapılabilir: Dinleme; kaynak ile alıcı arasında sözlü iletişimin başlamasına ve devam etmesine katkıda bulunan, alıcının dikkatini ve ön bilgilerini harekete geçirmesini gerektiren, anlama ve yorumlama gibi zihinsel becerilerin işe koşulduğu etkileşimsel bir süreçtir.

Literatürdeki tanımlardan hareketle çıkarılan özelliklerin aynı zamanda iletişim sürecinin unsurlarıyla da ilgili olduğu aşikârdır. Tablo 1’de dinlemeye ilişkin özelliklerin iletişimin unsurlarıyla ilgisine yer verilmiştir:

Tablo 1. Dinleme ve İletişimin Unsurları

	Dinlemenin özellikleri	İletişimin Unsurları
	Dinleme sözlü iletişim sürecidir.	Kanal
	Dinleme etkili anlama yeteneğidir.	Alıcı
	Dinleme cevap verme yeteneğidir.	Alıcı
	Dinleme ruhsal bir olaydır.	Alıcı
	Dinleme dikkat gerektirir.	Alıcı
	Dinleme konuşmayı izleyerek sonuç çıkarma becerisidir.	Alıcı
	Dinleme mesajı zihinsel süzgeçten geçirme işidir.	Mesaj, alıcı
	Dinleme işitsel işaretlerin tanınması, hatırlanması ve anlamlandırılmasıdır.	Kodlama, alıcı
	Dinleme psikolojik bir süreçtir.	Alıcı
	Dinleme iletişim odaklı anlama becerisidir.	Mesaj, kodlama, kanal, alıcı ve geri bildirim
	Dinleme uyarana karşı tepkide bulunabilme yeteneğidir.	Geri bildirim
	Dinleme yorumlama sürecidir.	Alıcı
	Dinleme etkileşimsel bir süreçtir.	Alıcı, geri bildirim
	Dinleme değerlendirme becerisidir.	Alıcı
	Dinleme öğrenilen bir beceridir.	Alıcı
	Dinleme algılanan sesler bütünüdür.	Alıcı, kanal

	Dinleme karmaşık bir süreçtir.	Alıcı
	Dinleme; beyinsel, dilbilimsel, anlamsal ve pragmatik işlemleri barındıran bir süreçtir.	Alıcı
	Dinleme aktif bir süreçtir.	Alıcı, geri bildirim
	Dinleme ön bilgileri kullanmayı gerektirir.	Alıcı
	Dinleme bir yeniden oluşturma sürecidir.	Alıcı

Tablo 1, dinleme becerisinin özellikleriyle iletişim unsurlarının karşılaştırmasını içermektedir. Verilen bilgilerden açıkça görülmektedir ki dinleme özelliklerinin birçoğu iletişim unsurlarından “alıcı” ile ilgilidir. “Dinleme etkili anlama yeteneğidir.”, “Dinleme cevap verme yeteneğidir.”, “Dinleme ruhsal bir olaydır.”, “Dinleme dikkat gerektirir.”, “Dinleme konuşmayı izleyerek sonuç çıkarma becerisidir.”, “Dinleme mesajı zihinsel süzgeçten geçirme işidir.”, “Dinleme işitsel işaretlerin tanınması, hatırlanması ve anlamlandırılmasıdır.”, “Dinleme psikolojik bir süreçtir.”, “Dinleme iletişim odaklı anlama becerisidir.”, “Dinleme yorumlama sürecidir.”, “Dinleme etkileşimsel bir süreçtir.”, “Dinleme değerlendirme becerisidir.”, “Dinleme öğrenilen bir beceridir.”, “Dinleme algılanan sesler bütünüdür.”, “Dinleme karmaşık bir süreçtir.”, “Dinleme; beyinsel, dilbilimsel, anlamsal ve pragmatik işlemleri barındıran bir süreçtir.”, “Dinleme aktif bir süreçtir.”, “Dinleme ön bilgileri kullanmayı gerektirir.” ve “Dinleme bir yeniden oluşturma sürecidir.” özellikleri “alıcı”nın diğer bir deyişle “dinleyici”nin iletişim sürecindeki rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra iletişimin mesaj, kodlama, kanal ve geri bildirim unsurlarına yönelik dinleme özelliklerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin iletişime dönük olarak eşit seviyede geliştirilmesini hedefler. Bu becerilerden dinleme, diğer becerilerin temelini oluşturması bakımından farklılık göstermektedir. Dinlemeyle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Ancak Field’in (2009, s. 1) ifade ettiği gibi “Dinlemeyle ilgili çeşitli materyaller olmasına rağmen yine de dinlemenin göz ardı edilmesine yönelik kanıtlar mevcuttur.” Ayrıca beceri öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi de dinleme eğitiminde bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır (Field, 2009, s. 4).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi hayati önem taşımaktadır. Çünkü Palmer’in (2014, s. 5) ifade ettiği gibi iletişim zamanının %9’unu yazma, %16’sını okuma, %30’unu konuşma ve %45’ini dinleme becerisi oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmalar öğrencilerin sınıf zamanlarının %50 ile %75’ini öğretmenleri,

diğer öğrencileri ve ses ortamlarını dinlemek için harcadıklarını ortaya koyuyor. (Bass, 2005'ten aktaran Palmer, 2014, s. 10). Literatürde belirtilen tespitler, dinleme becerisinin diğer dil becerilerinin temelini oluşturma bakımından da önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Dinleme Aşamaları

Dinleme anne karnında başlayıp ölüme kadar devam eden bir beceridir. Ayrıca çeşitli eğitim-öğretim ortamlarında öğrenmenin amacına ulaşip ulaşmadığını anlamak için bir geri bildirim aracıdır. Diğer taraftan iletişim sürecinin bir parçasıdır. İletişimin başlamasında ve devam etmesinde önemli bir etken olan dinleme, belli aşamalarda meydana gelir. Literatürde dinleme aşamalarına ilişkin çeşitli tasnifler vardır (DeVito 1995'ten akt. Cihangir, 2004; Kingen, 2000'den akt. Doğan, 2007; Moore, 2001'den akt. Akyol, 2006; Keçik ve Uzun, 2004; Güneş, 2007; Özbay, 2012; Gökdağ, 2016):

DeVito (1995) dinlemeyi beş aşamada ele almıştır: algılama, anlama, anımsama, değerlendirme ve tepki verme (DeVito 1995'ten akt. Cihangir, 2004, s. 25-27). DeVito (1995)'nin belirttiği dinleme aşamaları, iletişim sürecinin paydaşı olarak “dinleyici”yi esas almaktadır.

Kingen (2000), DeVito (1995)'dan farklı olarak dinlemeyi dört aşamada açıklamıştır. Kingen'e (2000) göre dinleme süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. Algılama: Sesli uyaranları ve sözsüz iletişim sinyallerini fark etme.
2. Dikkati Yoğunlaştırma: Dinlenen şeye odaklanma.
3. Anlamlandırma: Duyulan sesli uyarıyı anlama ve yorumlama.
4. Hatırlama (Cevaplama): Tepki verebilmek için sesli uyarıyı bellekte saklama (Kingen, 2000'den akt. Doğan, 2007, s. 5).

Kingen (2000)'in belirttiği dinleme aşamaları iletişimin “dinleyici” yönüyle ilgilidir. Diğer bir ifadeyle Kingen (2000), dinlemenin aşamalarını belirtirken iletişim unsullarından “alıcı”yı ön plana çıkarmıştır.

Moore (2001), dinlemeyi dikkat aşaması, anlama aşaması ve değerlendirme aşaması olmak üzere üç aşamada ele almıştır (Moore, 2001'den akt. Akyol, 2006). Moore (2001) da Kingen (2000) gibi dinleme sürecini “alıcı/dinleyici” odaklı tasnif etmiştir.

Keçik ve Uzun (2004) da dinlemenin aşamalarını “dinleyici/alıcı” merkezli açıklamıştır. Keçik ve Uzun (2004, s. 125), dinleme sürecini dokuz aşama olarak sıralamıştır:

1. Sesleri tanıma-anlama
2. Parçalar üstü birimleri (vurgu, ezgi, ton, kavşak vb.) tanıma-anlama
3. Sözcükleri tanıma-anlama

4. Sözdiziminden kaynaklanan anlam özelliklerini anlama
5. Metindeki birimler ve bölümler arası ilişkileri anlama
6. Konu ve alt konuları saptama
7. Konuşma durumunu anlama ve değerlendirme
8. Sezdirimlerden yararlanarak çıkarımlarda bulunma
9. Önemli ya da ilgili bilgiyi seçebilme

Güneş (2007, s. 79-80), dinleme sürecini yapılandırıcı yaklaşımı esas alarak üç aşamada açıklamıştır: İşitme, anlama ve zihinde yapılandırma. İşitme, dinlemenin ilk aşaması olup seslerin fiziksel olarak alınması ve beyne iletilmesidir. Anlama, işitilen şeylere dikkatin yoğunlaştırılması sonucu gerekli görülenlerin seçilmesidir. Zihinde yapılandırma ise anlama aşamasında seçilen bilgilerin sırasıyla anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme, sorgulama ve değerlendirme işlemlerine tabi tutulmasıdır.

Özbay (2012, s. 54-56), dinleme sürecini yedi aşamada değerlendirmiştir: ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme ve tepki/karşılık. Özbay (2012), Güneş (2007) gibi dinlemeyi zihinsel süreç olarak ve “dinleyici” odaklı yorumlamıştır.

Gökdağ (2016, s. 194-199), dinlemenin psikolojik temelli bir süreç olduğunu ifade ederek dinlemeyi beş aşamada ele almıştır: alma, yorumlama/anlama, anımsama, değerlendirme ve tepkide bulunma. Alma, duyu organlarıyla uyaranların alınmasıdır. Bu aşamada önemli olan davranış dikkattir. Yorumlama/anlama, duyu organlarıyla alınan uyaranların ön bilgilerle ilişkilendirilmesidir. Anımsama; duyusal depo, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellekten oluşan zihinsel bir süreçtir. Dinleme becerisini değerlendirmede anımsama esas alınmaktadır. Değerlendirme, konuşmanın güvenilirliği, bütünlüğü ve değeri konusunda yargılarda bulunmaktır. Tepkide bulunma ise iletişim sürecinin unsurlarında olan geri bildirimle ilgilidir. Bu tepkiler, sözlü veya beden diliyle verilen tepkiler olabilir.

Gökdağ’ın (2016) ileri sürdüğü dinleme sürecinin aşamaları “alıcı/dinleyici” odaklıdır. Ayrıca Gökdağ (2016), bu süreçte DeVito (1995) ve Özbay (2012) gibi “geri bildirim” unsurunu göz ardı etmemiştir.

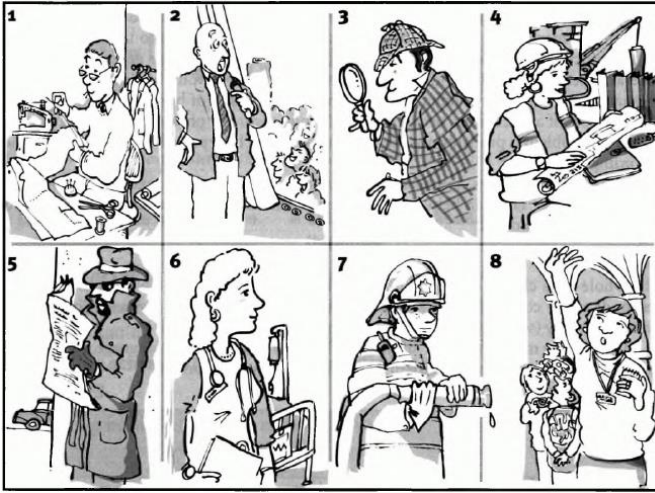
Literatürde farklı araştırmacılar tarafından ileri sürülen dinleme aşamaları, doğrusal değildir. Diğer bir ifadeyle bir dinleme süreci, belirtilen basamakların ortasından başlayabilir. Örneğin bir tartışmanın tam ortasında sınıfa giren bir öğrenci, tartışmanın ne olduğunu anlamak için konuşulanlardan hareketle yorum yapmak zorundadır. Bu sebeple iletişim sürecinde dinleme sürecinin başı ve sonu her zaman doğrusal olmayabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin iletişime ve günlük hayata uyumlu olarak sürdürülmesinde dinleme sürecinin belirtilen doğası dikkate

alınmalıdır. Çeşitli etkinlik ve uygulamalarla doğrusal olmayan dinleme sürecine öğrencilerin hazırlanmasına dikkat edilmelidir.

3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Öğretmen Roller

İletişim sürecinde dinlemenin öneminden bahsederken öğretmenin önemi ve öğretmenin rol model olması gerektiği ilgili yerlerde vurgulanmıştır. Dinleme eğitiminde öğretmenin hangi rollere sahip olması gerektiğini Wilson (2008), çeşitli meslek gruplarını teşbih unsuru yaparak anlatmıştır. Aşağıda Wilson (2008)'un dinleme eğitiminde öğretmen rolleri şeması yer almaktadır:

Şekil 2. Dinleme Eğitiminde Öğretmen Roller



Wilson, J. J. (2008). How to teach listening. England: Pearson Education Limited, s. 62.

Şekil 2'de belirtilen öğretmen rolleri sırasıyla şunlardır: terzi, komedyen, dedektif, mühendis, casus, doktor, itfaiyeci, tur rehberi. Bu meslek grupları kullanılarak sembolleştirilen dinlemede öğretmen rolleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Terzi: Dinleme metni, bir takım elbisenin kullanıcısına uyması gerektiği gibi sınıfa uymalıdır. Dinleme eğitiminde konu, seviye, tür vb. öğrencilere uygun olmalıdır.
2. Komedyen: Öğretmen iyi bir hikâye anlatıcısı olmalıdır. Öğrencilerin dikkatini canlı tutmayı başarmalıdır. Öğrenciler, dinlemeyi bırakmadan önce öğretmenin konuşmasını bitirmelidir.
3. Dedektif: Öğretmen dersten önce dinleme metniyle ilgili gerekli incelemeleri yapmalıdır. Öğrencilerin dinleme metnindeki deyimleri, fiil zamanlarını, zıtlıkları veya güldürü öğelerini anlayıp anlamayacaklarını önceden sorgulamalıdır.

4. Mühendis: Öğretmen, dinleme eğitimi için gerekli araç-gereçlerin kontrolünü yapmalıdır.
5. Casus: Öğrenciler dinlerken, öğretmen onların ellerini ve yüzlerini izlemelidir. “Öğrenciler cevapları mı yazıyor? Şaşkın görünüyorlar mı? Kim akıllıca başını sallıyor? Bir öğrenci neden yanlış sayfaya bakıyor?” gibi soruları cevaplamalıdır.
6. Doktor: Öğretmenlerin tanı konusunda uzman olmaları gerekir. Dinleme eğitiminde yanlış giden şeyleri sebepleriyle belirlemelidir.
7. İtfaiyeci: Dinleme eğitiminde ters giden bir şeyler olursa ve dinleme metni çok zorsa, öğretmenin -bir itfaiyecinin güvenliği sağlaması gibi- herkesin sorununu çözmesi gerekir.
8. Tur rehberi: Öğretmen, dinleme eğitiminde ilginç olan şeylere işaret edebilir veya ilginç olmayanları görmezden gelebilir. İyi tur rehberleri gibi dinleme eğitiminde herkesin dinleme metnini (dinleme eğitimi) takip ettiğine emin olmalıdır (Wilson, 2008, s. 62-63).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretici yukarıda belirtilen rolleri yerine getirmeye dikkat etmelidir. Çünkü belirtilen öğretmen rolleri, dinleme eğitiminin daha verimli olmasına ve öğrencilerin çeşitli dinleme becerilerini kazanmasına yardımcı olabilir.

4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Stratejilerinden Yararlanma

Strateji, bilginin daha kolay alınıp depolanması, geri getirilmesi, dil öğrenme sürecinde bilgi ediniminin yanı sıra etkili iletişim ve sosyal faktörlerin kullanılmasını sağlamak için kullanılan özel yollardır (Alyılmaz & Şengül’den aktaran Şengül, 2019, s.35-36). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek için kullanılabilecek yollardan biri de dinleme stratejileridir. Söz konusu stratejilere ilişkin literatürde farklı sınıflandırmaların olsa da Melanlıoğlu’nun (2012, s. 1589) ifade ettiği gibi “Dinlediğini anlama stratejileri ve üstbilis stratejileri birlikte değerlendirildiğinde bunların genel anlamda “dinleme öncesi”, “dinleme sırası” ve dinleme sonrası” olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmesi, bunların öğrenciye kazandırılması ve öğrencinin kendini bu üç aşamaya göre değerlendirmesi açısından daha işlevsel bir tasnif olarak düşünülebilir.

4.1. Dinleme Öncesi Stratejiler

Schwartz (1998), dinleme öncesi etkinlikleri sıralarken metinle ilgili anlamsal bağlar kurmaya vurgu yapmıştır. Schwartz’ın (1998) belirttiği dinleme öncesi stratejileri şunlardır: Metinle ilgili resim, fotoğraf, diyagram ve grafikleri yorumlama, metnin dilbilgisi ve sözcük yapısını gözden geçirme, dinleme metni ile ilgili başka okumalar yapma, sözcük ve kavramların birbiriyle nasıl bağlantılı olduğuna dair bir grafik düzenlemesi şeklinde olan anlamsal bağlar kurma (Schwartz, 1998’den akt. Polat,

2017, s. 65). Schwartz'ın (1998) belirttiklerinin dışında dinleme öncesinde yapılabilecek farklı uygulamalar şöyle sıralanabilir: Daha çok metni dinlemeden önce anlamayı kolaylaştırıcı tahmin etme, soru sorma gibi teknikler (Temur, 2010, s. 310), dinlenilecek konuyu tanıtmak, başlık ve görsel gibi ipuçlarından hareketle dinlenilecek metin hakkında tahminde bulunma, metinle ilgili unsurların tahtaya çizilerek veya gösterilerek sahnenin oluşturulması, metinde geçen yeni sözcüklerin öğretilmesi, metinle ilgili genel soruların sorulması (Demirel, 2004, s. 91).

Verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere dinleme öncesi stratejiler, öğrencileri dinleme metnine güdülemeyi ve hazırlamayı amaçlar. Ayrıca dinleme etkinliklerine öğrencilerin dikkatini çekme açısından da önemlidir. (Çakır, 2019, s. 19)

4.2. Dinleme Sırası Stratejileri

Dinleme sırası etkinliklerin temel amacı dil öğrencilerini dinleme metniyle buluşturmak ve onların dinleme metnini daha iyi anlamasını sağlamaktır. Dinleme sırası etkinliklerinin nitelikli ve başarılı olabilmesi için -üçüncü alt başlıkta açıklanan- öğretici rollerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Söz konusu öğretici rolleri, dinleyicinin metne odaklanmasını kolaylaştıracaktır. Dinleme sırasında yapılabilecek etkinlikleri Demirel (2004, s. 92) dört basamakta açıklamıştır:

1. Metnin yüksek sesle okunması veya dinletilmesi.
2. Metin dinletilirken öğrencilerden bazı sesleri tanımlarının istenmesi. Bunun için dinlemeye ara verilir.
3. Başlangıç düzeyi öğrencilere dinlediklerinden hareketle telaffuz çalışmasının yaptırılması.
4. Orta ve ileri düzey öğrencilerden dinleme sırasında not alınmasının istenmesi. Dinlediğini anlama sorularına cevap verebilmeleri için onlara not almaları söylenir.

Demirel'den (2004) farklı olarak Melanlıoğlu (2012, s. 1590), dinleme sırası etkinliklerini "Dinlenecek materyalle ilgili önceki bilgilerini harekete geçirme ve dinlenenle ilişkilendirme, dinleme esnasında dinlenen materyalle ilgili önemli görüşlere odaklanma ve dinleme sürecini izleme" olarak açıklamıştır.

4.3. Dinleme Sonrası Stratejileri

Dinleme sonrası etkinlikler dinleme sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamada öğrencinin metni doğru bir biçimde anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirme çabaları ölçülür (Yalçın, 2018, s. 14). Dinleme sonrası etkinlikleri için Temur (2010, s. 310), metne yönelik sorular sorma, notlarına göz atma gibi stratejilerin kullanıldığını belirtmiştir. Demirel (2004, s. 92) ise dinleme sonrası için aşağıdaki maddeleri sıralamıştır:

1. Dinlenen metinle ilgili ayrıntılı sorulara cevap verilir.
2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı olarak özeti çıkarılır.

3. Dinlenen metinle ilgili eğitsel oyunlarla, iletişimsel çalışmalara yer verilir.

Bu çalışmalar:

1. Giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikâyenin sonuç kısmını söyleme ya da yazma,
2. Metni dinlerken ya da dinledikten sonra duyulanları resimle ya da çizgi resimlerle ifade etme,
3. Dinlenen metinle ilgili resimleri ya da cümleleri olayın oluş sırasına göre düzgün olarak sıraya dizme,
4. Dinlenenleri yazma ya da dikte etme,
5. Duyulan eksik bir cümleyi tamamlama,
6. Dinlenen metne uygun başlık önerme,
7. Metinde boş bırakılan yerleri doldurma.

5. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Belirtilen Dil Kullanım Alanlarından Mesleki Alana Yönelik Uygulama Örnekleri³

AODÇ Dil Kullanım Alanları: Mesleki Alan

AODÇ Dinleme Becerisi Alt Bölümleri: Diğer Konuşmacılar Arasındaki Konuşmayı Anlama

Konu: İş görüşmesi

Dil Bilgisi: -ken, -abil

OĞUZ İŞ ARIYOR

Oğuz, 21 yaşındadır. O, üniversiteden iki ay önce mezun oldu. Otomotiv mühendisi. O, başarılı bir öğrenciydi. Bir otomobil projesi çizebilir. Oğuz, mezun olduktan sonra iş aramaya başladı. Çeşitli şirketlerle iş görüşmesi yaptı. Ama hiçbir şirketle anlaşamadı. Çünkü o şirketlerin maaşı çok azdı. Bir gün gazetede ilan gördü. Bayram Holding, otomotiv mühendisi arıyordu. Ertesi gün, holdinge gitti. Oğuz, şirketin patronu Osman Bey’le görüştü.

Osman Bey: Oğuz Bey, hoş geldiniz, nasılsınız?

Oğuz: Hoş bulduk. İyiyim, teşekkür ederim. Siz nasılsınız?

Osman Bey: Ben de iyiyim, teşekkür ederim. Size nasıl yardımcı olabilirim?

Oğuz: Ben bir otomotiv mühendisiyim. İş arıyorum. Dün gazetedeki ilanınızı gördüm.

Osman Bey: Aaaa, evet.

Oğuz: İki ay önce mezun oldum. Çalışmak istiyorum. Ülkem için otomobil yapmak istiyorum.

Osman Bey: Ne güzel! Sizin gibi çalışkan bir mühendisle tanıştığıma memnun oldum. Kendinizi biraz daha tanıtır mısınız?

Oğuz: Elbette. Adım Oğuz Yılmaz. Antalyalıyım. Üniversiteyi Zonguldak’ta okudum. Üniversitedeyken çok başarılı bir öğrenciydim. Derslere giderken genellikle tekrar yaptım. Hocalarımız ders anlatırken hep not tuttum. Bu yüzden üniversiteyi birinci bitirdim.

Osman Bey: Çok güzel! Peki bu holdingde ne yapmayı düşünüyorsunuz?

³ Bu bölümün oluşturulmasında aşağıdaki eserden yararlanılmıştır:
Karagöl, E. (2019). Uygulama örnekleri: mesleki alan. E. Karagöl (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi* içinde (s. 117-146), Ankara: Pegem Akademi.

Oğuz: Çeşitli otomobil projelerim var. Hepsini ben öğrenciyken tasarladım. Örneğin bir projem, yakıtı az tüketen araba. Bu araba güneş enerjisiyle çalışacak.

Osman Bey: Tamam, projeniz çok güzel. Peki, ne kadar maaş istiyorsunuz?

Oğuz: 7.000 TL istiyorum. Çünkü çok güzel otomobiller yapabilirim.

Osman Bey: Tamam. Kabul ediyorum. Yarın işe başlayabilirsiniz.

Oğuz: Teşekkür ederim. Yarın görüşmek üzere.

A. Sorular

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Oğuz üniversiteden ne zaman mezun oldu?

2. Oğuz, ne yapabilir?

3. Oğuz niçin hiçbir şirketle anlaşamadı?

4. Oğuz nasıl bir öğrenciydi?

5. Oğuz Bayram Holding’de ne yapmayı düşünüyor?

Aşağıdaki cümlelerin yanına DOĞRU ya da YANLIŞ yazınız.

	Oğuz, 7.500 TL maaş istedi.	
	Oğuz, suyla çalışan otomobil yapmak istiyor.	
	Oğuz, öğrenciyken tekrar yaptı.	
	Bayram Bey, küçük bir holdingin sahibidir.	

1. Aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

a) Oğuz, üniversiteyi Antalya’da okudu?

b) Oğuz, Zonguldaklı.

c) Oğuz, üniversiteyi birinci bitirdi.

d) Oğuz, güneş enerjisiyle çalışan otomobil yapacak.

B. Sözcük Öğreniyorum

Eşleştirelim (Eş anlam veya yakın anlam)

otomobil	iş veren, müdür
şirket	memleket
ilan	para
ülke	benzin, mazot, dizel
proje	duyuru
yakıt	araba
maaş	holding
patron	tasarı, çizim, plan

C. Sözlüğe Bakıyorum

mühendis:

otomotiv:

fabrika:

alet:

şirket:

holding:

patron:

gazete:

ilan:

ülke:

proje:

yakıt:

enerji:

maaş:

AODÇ Dil Kullanım Alanları: Mesleki Alan

AODÇ Dinleme Becerisi Alt Bölümleri: Genel Dinleme-Anlama

Konu: Öz Geçmiş

Dil Bilgisi: -dık, -acak, -malı

ÖZ GEÇMİŞİM

Ben bir mimarım. 29 yaşındayım. Uzun zamandır iş arıyorum. Çünkü çalışıp para kazanmalıyım. Para kazandıktan sonra ev almalıyım. Ankara’da bir mimarlık şirketinden iş teklifi aldım. Şirketin adı, Osmanlı Mimarlık. Yarın Osmanlı Mimarlık şirketine iş görüşmesi yapmaya gitmeliyim. Ancak gitmeden önce güzel bir öz geçmiş yazmalıyım. Öz geçmişımi sizlere okumak istiyorum:

Adı-Soyadı: Mete Türker

Yaşı: 29

Mezun Olduğu Üniversite: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Daha Önce Çalıştığı Şirketler: Bayrak Holding

Telefon Numarası: 05459875621

E-Posta: meteturker@gmail.com

Adresi: Çınar Mahallesi, Çeşme Sokak, No: 99, Perşembe/Ordu

Genel Bilgiler:

19 Ocak 1990 tarihinde Ordu’nun Perşembe ilçesinde doğdum. İlkokul, ortaokul ve liseyi Ordu’da okudum. Liseyi birincilikle bitirdim. Üniversiteyi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinde okudum. Mimarlık Fakültesini 5 yılda bitirdim. Üniversitede öğrenciyken aynı zamanda yarı zamanlı işlerde çalıştım. Öğrenciyken kütüphaneyi sıklıkla kullandım. Derslerimle ilgili çeşitli kitaplar okudum. Her gün yapacağım ödevleri düzenli bir biçimde tamamladım. Derslerde hocaların söylediği sözleri daima not tuttum. Üniversiteyi de lise gibi birincilikle bitirdim.

Çok iyi bilgisayar kullanırım. Bilgisayar kullanarak bina projeleri çizebilirim. Bilgisayarda bir binaya gidecek demir, çimento ve kumu kolayca hesaplayabilirim. Ayrıca çok iyi matematik bilirim. Herkesin çok zor çözdüğü matematik problemlerini gözüm kapalı yapabiliyim.

Öz geçmişim bu kadar. Yarın iş görüşmesine gideceğim için heyecanlıyım. İş bulup çalışmam gerek. Çalışıp para kazanmam icap ediyor.

A. Sorular

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

Mimarın adı nedir?

2. Mimar ne zaman, nerede doğdu?

3. Mimar, üniversitedeyken neler yaptı?
4. Mimar, bilgisayarda neler yapabilir?
5. Mimar niçin çalışmalı?

Aşağıdaki boşlukları metni dinleyerek tamamlayınız.

1. Mimar, yapı..... ödevler..... düzenli bir biçimde tamamladı.
2. Mimarın mezun ol..... üniversite..... adı
3. İş görüşmesine gitmeden önce bir öz geçmiş yaz.....

B. Sözcük Öğreniyorum

Eşleştirelim (Eş anlam veya yakın anlam)

öz geçmiş	başkasının söylediklerini yazmak
mimar	çizgi çekmek, resim yapmak
yarı zamanlı iş	element, inşaat malzemesi, sert cisim
not tutmak	biyografi, hayat hikâyesi
çizmek	inşaat malzemesi, beyaz toz
demir	bir şeyi kolay yapmak
çimento	gerekmek, lazım olmak
kum	yarım mesai
gözü kapalı yapmak	bina projesi çizen ve yapan kimse
icap etmek	ufak, sert tanecikler, inşaat malzemesi

C. Sözlüğe Bakıyorum

çeşme:

çınar:

çözmek:

daima:

düzenli:

hesaplamak:

ilkokul:

iş teklifi:

lise:

mezun olmak:

ortaokul:

para kazanmak:

teklif:

AODÇ Dil Kullanım Alanları: Mesleki Alan

AODÇ Dinleme Becerisi Alt Bölümleri: Ses Medyalarını ve Kayıtlarını Dinleme

Konu: Meslek Tanıtımı

Dil Bilgisi: -sa/-se, -saydı/-seydi, -yordu/-ardı

YORGANCILIK⁴

Evet, sayın konuklarımız! “Geleneksel Mesleklerimiz” adlı radyo programının bu haftaki bölümünden hepinize merhaba. Ben, sunucunuz Cem Kaplan. Bugün geleneksel mesleklerimizi tanıtacağız. Bugün tanıtacağımız meslek, yorgancılık. Şaşırdınız değil mi? Yorgancılık diye çok güzel bir mesleğimiz var, daha doğrusu vardı. Eğer fabrika yorganları olmasaydı, bu meslek hâlâ devam ediyordu. Ancak fabrikalar ve hazır yorganlar bu mesleği yok etti.

Yorgan, yatakta üstümüzü kapatmaya yarayan bir örtüdür. Üşümek için hepimiz yorgan kullanırız. Yorgan kalın olursa soğuk havalarda hiç üşümeziz. Yorgan ince olursa sıcak havalarda terlemeyiz.

Eskiden insanlar fabrika yorganları almazdı, hazır yorganları tercih etmezdi. Eskiden insanlar, el yapımı yani organik yorganlar alırdı. İnsanlar, sağlıklı olan yorganlara önem verirdi.

Geleneksel yorgancılık nedir? Geleneksel yorgancılık; insanların hayalindeki yorganı yapan meslektir. Eskiden yorgan dükkânları vardı. Bu dükkânlarda yıllarca çıraklık yapan yorgan ustaları bulunurdu. Bu yorgan ustaları, yorganları makineyle değil, elleriyle yaparlardı. Yorganın içine pamuk ve koyun yünü gibi doğal malzemeler koyarlardı. Daha sonra bu yorganı çeşitli desenler yaparak dikerlerdi. Bu desenler; gül, lale, kelebek, kare, baklava ve yıldız olabilirdi. Müşteriler, en çok da mavi, kırmızı ve pembe renk yorganlar satın alırlardı. Yorgan, çeyiz için çok önemliydi. Eğer bir kız evlenecekse ailesi ona el yapımı yorgan alırdı.

Sevgili dinleyicilerimiz, radyo programımızın sonuna yaklaşırken şunu söylemek istiyorum: Benim dedem de bir yorgancıydı. Keşke yaşasaydı da güzel yorganlar yapsaydı. Hepinizi sevgiyle selamlıyorum. Haftaya görüşmek üzere...

A. Sorular

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Radyo programını kim sunuyordu? Radyo programının adı nedir?

⁴ Bu metin, <http://aregem.kulturturizm.gov.tr/TR-131506/yorgancilik-gelenegi.html> adresindeki bilgilerden hareketle yazılmıştır.

2. Yorgancılık mesleği neden yok oldu?
3. Yorgan ustaları yorganı nasıl yaparlardı?
4. Yorganda hangi desenler yer alırdı?
5. Ne olmasaydı yorgancılık mesleği devam ederdi? Niçin?

Aşağıdaki cümlelerin yanına DOĞRU ya da YANLIŞ yazınız.

- 1 Müşteriler, mavi, kırmızı ve beyaz renk yorganlar tercih ederlerdi.
- 2 Dinlediğiniz metin, bir televizyon programıdır.
- 3 Yorgan, kalın olursa üşürüz, ince olursa terleriz.
- 4 Evlenecek erkek için çeyizde yorgan olması önemlidir.
- 5 Yorgancılık, usta-çırak mesleğidir.

B. Sözcük Öğreniyorum

Eşleştirelim (Eş anlam veya yakın anlam)

konuk	çizim, tasvir etme
sunucu	spiker
geleneksel	doğal
meslek	hizmet, mal alan kişi, alıcı
daha doğrusu	iş
organik	iş yeri, mağaza
dükkân	gelin eşyası
müşteri	tatlı, eş kenar dörtgen biçimindeki nesne
makine	gerçek şu ki, yani
baklava	misafir
desen	ananevi, eskiye dayanan şey
çeyiz	alet, düzenek, mekanizma

C. Sözlüğe Bakıyorum

çırak:

dinleyici:

el yapımı:

evlenmek:

fabrika:

göl:

hazır:

kare:

kelebek:

keşke:

lale:

malzeme:

şaşırmak:

usta:

yıldız:

AODÇ Dil Kullanım Alanları: Mesleki Alan

AODÇ Dinleme Becerisi Alt Bölümleri: Canlı Bir İzleyici Kitlesinin Üyesi Olarak Dinlemek

Konu: Sakıp Sabancı Konulu Konferans

Dil Bilgisi : -mıştı

SAKIP SABANCI

Değerli Misafirlerimiz,

Hepiniz hoş geldiniz. Bu haftaki konferansta merhum iş adamımız Sakıp Sabancı'nın hayatını ele alacağız. Geçen hafta, diğer iş adamımız Vehbi Koç'un hayatını dinlemiştik.

Bugün Sakıp Sabancı'nın hayatını masaya yatırmak için Prof. Dr. Cemil Yüce'yi kürsüye davet ediyoruz.

Değerli Konuklar,

Konuşmama başlamadan önce kısaca kendimi tanıtmak istiyorum. Gazi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğretim üyesiyim. Ticaret, iş hukuku ve iş adamlarının hayatı konularında araştırmalar yapıyorum. Geçen hafta bir başka üniversitede Sakıp Sabancı'yı anlatmıştım. Şimdi de size anlatacağım.

Sakıp Sabancı, 1933 yılında Adana'da doğdu. Bir fabrikada veznedar olarak çalışmaya, ekmek parasını kazanmaya başladı. Daha sonra bu fabrikada genel müdür yardımcısı oldu. Ardından kardeşleriyle Sabancı Holding'i kurdu ve bu holdingin büyümesine ön ayak oldu.

Sakıp Sabancı, hayırsever bir iş adamıydı. O, küçükken fakir olduğu için zengin olduktan sonra öğrencilere çok yardım etmişti. Hatta ben bile onun verdiği Sabancı bursuyla okumuştum. Onun altın gibi bir kalbi vardı.

O, Türkiye'de çok yatırım yapmıştı. Hiç unutmam, 1994'te TOYOTA fabrikasını Türkiye'ye ilk o açmıştı. Fabrikanın açılışını televizyondan heyecanla izlemiştik. Bütün Türkiye o gün çok heyecanlıydı. Çünkü Japon otomobil devi Türkiye'ye ilk defa adım atıyordu. Ayrıca Sabancı'nın gıda, teknoloji ve tekstil alanlarında çok sayıda fabrikası vardı. O, çok sayıda Anadolu insanına ekmek kapısı olmuştu.

Sabancı, 10 Nisan 2004 tarihinde vefat etti. Çünkü akciğer hastası olmuştu. Keşke bugün yaşasaydı da genç nesiller onu tanıyabilseydi. Eğer yaşasaydı mutlaka çok hayır yapardı. Belki de o, dünyanın en cömert iş adamıydı. Mekânı cennet olsun.

A. Sorular

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Konferans veren konuşmacının adı nedir?
2. Konuşmacı hangi konularda araştırma yapıyor?
3. Sakıp Sabancı, hayır için neler yapmıştı?
4. Sakıp Sabancı'nın hangi alanlarda fabrikaları vardır?
5. Sakıp Sabancı ne zaman doğdu, ne zaman öldü?

Aşağıdaki cümlelerin yanına DOĞRU ya da YANLIŞ yazınız.

1	Cemil Yüce'nin fabrikaları vardır.	
2	Dinlediğiniz metin, bir konferanstır.	
3	TOYOTA'yı Türkiye'de ilk defa Vehbi Koç açmış.	
4	Sakıp Sabancı, Hatay'da doğmuştur.	
5	Sakıp Sabancı, ticaret hukuku alanında araştırmalar yapmış.	

B. Sözcük Öğreniyorum

Eşleştirelim (Eş anlam veya yakın anlam)

adım atmak	üniversite hocası
altın gibi kalbi olmak	bir işe ilk kez girişmek, başlamak
ekmek kapısı (olmak)	diğerlerinden önce bir işe ilk önce başlamak
ekmek parası (kazanmak)	birinin suçunu bağışlama, merhamet
hayır yapmak	geçim sağlayan iş yeri
kürsü	para alınıp verilen yerdeki görevli
masaya yatırmak	ölmüş Müslüman erkek
merhum	iyi yürekli, merhametli
öğretim üyesi	geçimini sağlayan kazanç
ön ayak olmak	iyilik yapmak
rahmet	kalabalığa karşı konuşma yapılan yer

veznedar

bir konuyu, olayı enine boyuna araştırma

C. Sözlüğe Bakıyorum

bilim:

dev:

ele almak:

fabrika:

hayırsever:

idari:

iktisadi:

iş adamı:

konferans:

misafir:

nesil:

vefat etmek:

yatırım:

AODÇ Dil Kullanım Alanları: Mesleki Alan

AODÇ Dinleme Becerisi Alt Bölümleri: Genel Dinleme-Anlama

Konu: Tur Rehberliği

Dil Bilgisi: -acaktı

TUR REHBERİ BURAK

Burak, 24 yaşındadır. O, bir tur şirketinde turist rehberi olarak çalışıyor. Tur rehberi, turistlere bir yerin tarihî ve doğal güzellikleri hakkında bilgi veren kişidir. Burak, sanat tarihi bölümünden dört yılda mezun oldu. Burak, şirketinin tur rehberi olarak Türkiye'nin ve dünyanın dört bir yanına gidiyor. Özellikle Türkiye'de gitmediği yer yok. Türkiye'nin bütün turistik yerlerini gezdi. Tarihî eserleri yabancı turistlere anlattı. Burak, dört dil biliyor: Türkçe, İngilizce, Fransızca ve Arapça.

Burak, geçen hafta Kapadokya yöresine gidecekti. Kapadokya Nevşehir'dedir. Orada Peri Bacaları vardır. O, turistlere Peri Bacalarını anlatacaktı. Onlara, "Peri Bacaları, yanardağların lav püskürtmesi sonucu oluşmuş." diyecekti. Daha sonra Ihlara Vadisi'ne gideceklerdi. Ihlara Vadisi'nde, buz gibi ırmağın kenarında öz çekim yapacaklardı. Irmak kenarındaki resimli kiliseleri gezeceklerdi. Ertesi sabah güneş doğmadan önce devasa balonlara bineceklerdi. Devasa balonlara binmeden önce fotoğraf makinelerini yanlarına alacaklardı. Çünkü havadayken güneşin doğuşunu görerek onun fotoğrafını çekeceklerdi. Balondan indikten sonra güzel bir lokantaya gidip testi kebabı yiyeceklerdi. Ancak Burak, bunların hiçbirini yapamadı. Çünkü son anda Burak'ın görev yeri değişti.

Burak'ın yeni görev yeri, Amasya'dır. Burak Amasya'da turistleri Beyazıt Külliyesi'ne götürmüştü. Orada tarihî camiyi ve kütüphaneyi gezmişlerdi. Sonra Amasya'nın yöresel yemeklerinden keşkek ve etli bamya yemişlerdi. Amasya'da Arap turistler çoktu. Bütün turistler Burak'ı çok sevmişlerdi. Çünkü Burak, hoşgörülü ve bilgiliydi.

A. Sorular

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Tur rehberinin adı nedir? O, kaç yaşındadır?
2. Tur rehberi ne iş yapar?
3. Kapadokya nerededir?
4. Tur rehberi, Kapadokya yöresinde neler yapacaktı?
5. Tur rehberi, Kapadokya yöresine gidebildi mi? Neden?

Aşağıdaki cümlelerin yanına DOĞRU ya da YANLIŞ yazınız.

1	Tur rehberi üç dil biliyor: Türkçe, İngilizce ve Arapça.	
2	Ihlara Vadisi'ndeki ırmağın suyu soğuk değil.	
3	Testi Kebabı, Nevşehir yöresinin yemeğidir.	
4	Tarihî cami ve kütüphane Amasya'dadır.	
5	Tur rehberi, hoşgörülü ama tembel biridir.	

B. Sözcük Öğreniyorum

Eşleştirelim (Eş anlam veya yakın anlam)

balon	tarihî eserler
bamya	içinde gaz olan ve uçabilen bir araç
devasa	buğday ve etle birlikte yapılan bir yemek
dört bir yana (gitmek)	sıcak ve ılıman yerlerde yetişen bir bitki
keşkek	rüzgâr ve sel sularıyla oluşan doğal güzellik
lav	volkan
Peri Bacaları	sebzeler ve kuşbaşı etle testide yapılan yemek
püskürtmek	püskürme işini yaptırmak, fışkırtmak
tarihî güzellik	belli bir yöre ile ilgili, yerel, lokal
testi kebabı	dev gibi, çok büyük
yanardağ	yanardağdan gelen püskürtü
yöresel	her tarafı, bütün çevresi (gezmek)

C. Sözlüğe Bakıyorum

bilgili:

doğal güzellik:

ertesi:

hoşgörü:

Ihlara Vadisi:

Kapadokya:

kilise:

külliye:

öz çekim:

rehber:

sanat:

şirket:

tur:

AODÇ Dil Kullanım Alanları: Mesleki Alan

AODÇ Dinleme Becerisi Alt Bölümleri: Diğer Konuşmacılar Arasındaki Konuşmayı Anlama

Konu: Havale İşlemi

Dil Bilgisi: -malıydı

VEZNEDAR VE AYŞE TEYZE

Ayşe Teyze, 55 yaşında bir emekli. Onun kocası vefat etmiş. İki çocuğu var. Biri İstanbul'da öğretmen, diğeri Ankara'da öğrenci. Ayşe Teyze, Bolu'da yapayalnız yaşayan bir kadın. O, Ankara'daki çocuğuna para yollamak istiyor. Onun havale yapması icap ediyor.

Ayşe Teyze, havale yapmak için postaneye gidiyor. Postanedeki veznedar ile arasında şu konuşma geçiyor:

Veznedar: Merhabalar, hoş geldiniz? Nasıl yardımcı olabilirim?

Ayşe Teyze: Hoş bulduk evladım. Ankara'da öğrenci olan çocuğuma para yollamak istiyorum.

Veznedar: Havale formu doldurdunuz mu?

Ayşe Teyze: Hayır evladım. O nedir? Ben buraya ilk defa geliyorum.

Veznedar: Teyzeciğim, giriş kapısının solundaki masada güvenlik görevlisi oturuyor. Güvenlik görevlisinden bir havale formu almalıydınız.

Ayşe Teyze: Tamam, hemen alıp geliyorum, olur mu?

Veznedar: Yok teyzeciğim, olmaz.

Ayşe Teyze: Başka ne yapmalıydım?

Veznedar: Havale formunu aldıktan sonra mavi tükenmez kalemle havale formunu doldurmalıydınız. Formun üzerine adınızı soyadınızı ve T.C. kimlik numaranızı yazmalıydınız. Daha sonra oğlunuzun adını soyadını ve T.C. kimlik numarasını yazmalıydınız. Göndereceğiniz miktarı da yazıp formu imzalamalıydınız. Ardından buraya gelmeliydiniz.

Ayşe Teyze: Ah evladım, yaşlılık işte. Ben bunları unutmamalıydım. Ama unuttum.

Veznedar: Tamam teyzeciğim, önemli değil. Biz sana yardımcı oluruz. Şimdi sizi güvenlik görevlisi arkadaşına yönlendiriyorum. O, size seve seve yardımcı olacak.

Ayşe Teyze: Çok teşekkür ederim evladım. Allah razı olsun.

Veznedar: Önemli değil teyzeciğim. Formu doldurduktan sonra sizi bekliyorum.

A. Sorular

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Ayşe Teyze neden yalnız yaşıyor?
2. Ayşe Teyze kaç yaşında ve nerede yaşıyor?
3. Ayşe Teyze nereye gidiyor. Niçin?
4. Ayşe Teyze, vezneye gitmeden önce ne yapmalıydı?
5. Ayşe Teyze kim yardımcı olacak?

Aşağıdaki cümlelerin yanına DOĞRU ya da YANLIŞ yazınız.

1	Ayşe Teyze'nin kocası vefat etmiş.	
2	Ayşe Teyze'nin üç çocuğu var.	
3	Ayşe Teyze'nin bir çocuğu Ankara'da öğretmen.	
4	Ayşe Teyze, havale formu almıyor.	
5	Formu doldurmak için mavi kalem gerekli.	

B. Sözcük Öğreniyorum

Eşleştirelim (Eş anlam veya yakın anlam)

doldurmak	Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlık numarası
form	vezne görevlisi
imzalamak	yaşlı olma durumu
kimlik	yardımda bulunmak
miktar	bir kalem türü
T.C. Kimlik Numarası	dolu duruma getirmek
tükenmez kalem	istenen şeylerin yazılması için hazırlanmış belge
veznedar	imza atmak
yardımcı olmak	tanıtma kartı, hüviyet
yaşlılık	tutar, meblağ

C. Sözlüğe Bakıyorum

beklemek:

emekli:

güvenlik görevlisi:

havale:

icap etmek:

postane:

yönlendirmek:

AODÇ Dil Kullanım Alanları: Mesleki Alan

AODÇ Dinleme Becerisi Alt Bölümleri: Genel Dinleme-Anlama

Konu: Öğretmenlik

Dil Bilgisi: Dönüştürme Fiil, Kendi, İsteş Fiil

ÖĞRETMEN OLMAK

Aybüke Öğretmen, mesleğini severek yapan biridir. O, 21 yaşında ve Samsunlu. Öğretmen olmak için başarılı bir ilkokul, ortaokul ve lise hayatı geçirdi. Daima ders çalıştı. Yeni konuları anlamak için didindi. Boş zamanlarında boş durmaktan kaçındı. Ya kütüphaneye gitti ya da evde araştırmalar yaptı. Sınavlarında hiç zorlanmadı. Lise bittikten sonra Ordu Üniversitesi Matematik Öğretmenliği bölümünü kazandı. Burayı dört yılda bitirdi. Çok başarılı olmak için didinip durdu. Ödevlerini her zaman kendi yaptı. Hiçbir zaman arkadaşlarından yardım almadı. Arkadaşlarının zorlandığı sınavlarda genellikle yüksek puan aldı. Öğrencilik hayatı boyunca hiçbir zorlukla karşılaşmadı. Çünkü o iyi kalpliydi. Herkes ona saygı duyardı. O, herkesle konuşur ve selamlaşırdı. Matematik öğretmenliği bölümünü okurken İngilizce öğrenmek için de çaba gösterdi. Bu yüzden kendine bir mektup arkadaşı buldu. Aybüke'nin mektup arkadaşının adı Elisa. O, İngiliz ve mimarlık bölümünde öğrenci. Cambridge Üniversite'sinde okuyor. Aybüke, İngilizceyi daha iyi öğrenmek için Elisa ile mektuplaştı. Haftada bir kere telefonlaşıp konuştular. Bundan dolayı Aybüke'nin İngilizcede hem yazma hem de konuşması gelişti. Aybüke, dördüncü yılın sonunda Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na girdi. Sınavda çok başarılı oldu. Ailesi onun bu başarısıyla övündü. Öğretmen olarak İzmir'e tayin oldu. Bu nedenle ailesiyle birlikte Samsun'dan İzmir'e taşındı. Şimdi İzmir'in Konak ilçesinde matematik öğretmeni olarak çalışıyor ve öğrenciler onun sayesinde matematik dersini seviyor. Yeni yeni öğrencilerle tanışmaktan ve onlarla konuşmaktan çok hoşlanıyor. Öğrencileri onu görünce mutluluktan havalara uçuyorlar. Öğrencileriyle çok iyi anlaşıyor. Aybüke Öğretmen, mesleğini ve çocukları çok seviyor. O, her gün okula "Bugün de öğrencilerimi sevmeliyim." diyerek gidiyor.

A. Sorular

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Aybüke Öğretmen, kaç yaşında ve nerelidir?
2. Aybüke Öğretmen, üniversiteyi kazanmadan önce nasıl bir öğrenciydi?
3. Aybüke Öğretmen öğrencilik hayatı boyunca niçin hiçbir zorlukla karşılaşmadı?
4. Elisa kimdir?
5. Aybüke Öğretmen her gün okula giderken kendi kendine ne söylüyor?

Aşağıdaki cümlelerin yanına DOĞRU ya da YANLIŞ yazınız.

1	Aybüke Öğretmen, boş zamanlarında dinlendi.	
2	Aybüke Öğretmen, Fransızca öğrenmeye meraklıdır.	
3	Elisa ile haftada bir kere mektuplaştılar.	
4	Öğrenciler, Aybüke Öğretmeni çok seviyor.	
5	Aybüke Öğretmen öğrencilere fizik konularını öğretiyor.	

B. Sözcük Öğreniyorum

Eşleştirelim (Eş anlam veya yakın anlam)

araştırma	karşılıklı mektup yazmak ve göndermek
çaba göstermek	çok güçlük çekerek sürekli çalışmak
didinmek	birbirine selam vermek
havalara uçmak	birbiriyle telefonda konuşmak
hoşlanmak	birine, bir şeye karşı saygı hissetmek
kazanmak	kazanç sağlamak
mektuplaşmak	kolayca yapamamak
saygı duymak	hoşuna gitmek
selamlaşmak	araştırmak işi, tetkik
telefonlaşmak	çok sevinmek

C. Sözlüğe Bakıyorum

anlaşmak:

boş durmak:

ders çalışmak:

kaçınmak:

karşılaşmak:

kendi:

Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS):

meslek:

övmek:tanışmak:

tayin olmak:

yardım almak:

AODÇ Dil Kullanım Alanları: Mesleki Alan

AODÇ Dinleme Becerisi Alt Bölümleri: Genel Dinleme-Anlama

Konu: Demircilik

Dil Bilgisi:-alı, -dı...-alı, -dığından beri

DEMİRCİLİK

Demir, toprağın derinliklerinden çıkan bir madendir. Demirin gümüş ve beyaz karışımı bir rengi vardır. Günlük hayatta demir olan bir çok ürün karşımıza çıkmaktadır: kazma, kürek, çekiç, balyoz ve sac. Bazı uzmanlar, demirsiz bir yaşamın çok zor olduğunu söylemektedir. Peki, demir hayatımıza nasıl girmiştir?

Demirin hayatımızda bu kadar çok olması “demircilik” mesleği sayesinde. Eskiden çok yaygın olan demircilik, fabrikalar çıktı çikali azalmaktadır. Çünkü fabrikalar, hazır demir ürünler imal etmektedir. Örneğin bir demircinin iki günde yaptığı el emeği göz nuru baltayı bir fabrika bir saatte üretmektedir. Sizce hangisi daha dayanıklıdır? Elbette, fabrikanın yaptığı değil, demirci ustasının yaptığı daha dayanıklıdır.

Demirciler, demir madenini ocaktaki kor ateşte kızdırarak balyoz veya çekiçle döverlerdi. Dövme işini yaparken ara sıra demiri suya sokarlardı. Böylece demir sert olurdu. Ayrıca eskiden devletlerin en önemli silahları kılıç, ok ve mızraktı. Kılıç ve mızraklar baştan sona demirdir. Okun ucundaki temren ise demirdendir. Tabanca ve tüfekler çıktığından beri kılıç, ok ve mızrağın pabucu dama atıldı.

Demirciler, tarımla uğraşan toplumlarda yaygındı. Tarımla uğraşan insanlar şehirlere gideli demircilik mesleği azaldı. Bunun yanı sıra insanlar, el emeği ve dayanıklı demir ürünlerden daha çok hazır fabrika mallarını tercih ediyor. Demirciler de hayatta kalmak için didinip duruyor.

Günümüzde demir madenini işleyen büyük fabrikalar var. Ereğli Demir Çelik Fabrikası bunlardan bir tanesidir. Bu fabrikada otomobil, gemi ve uçak yapımında kullanılan saclar vardır. Ancak tarım toplumunun kullandığı kazma, kürek ve balta gibi araçlar bu fabrikada yoktur. Maalesef Türkiye’de tarımla uğraşan kişi sayısı azalıyor.

A. Sorular

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Demir nedir?
2. Demir hayatımıza nasıl girmiştir?

3. Demirciler, demiri nasıl döverlerdi?
4. Demircilik mesleği niçin azalmaktadır?
5. Ereğli Demir Çelik Fabrikası ne üretmektedir?

Aşağıdaki boşlukları metni dinleyerek tamamlayınız.

1. Tabanca ve tüfekler kılıç, ok ve mızrağın pabucu dama atıldı.
2. Bunun yanı sıra insanlar, daha çok hazır fabrika mallarını tercih ediyor.
3. Ancak tarım toplumunun kullandığı gibi araçlar bu fabrikada yoktur.
4. Maalesef Türkiye’de tarımla kişi sayısı azalıyor.
5. Günlük hayatta demirden yapılmış bir çok ürün karşımıza çıkmaktadır:.....

B. Sözcük Öğreniyorum

Eşleştirelim (Eş anlam veya yakın anlam)

balta	çok iri, ağır çekiç, varyos
balyoz	yapımı uzun zaman alan ve çok emek isteyen iş
çekiç	parlak beyaz renkte ve kolay işlenebilen element
el emeği göz nuru	ham maddeyi işleyip mal üretme
gümüş	uzun, kın içinde bele takılan çelikten silah
imal	ağacı kesme işinde kullanılan ağaç saplı, demir araç
kazma	iyice yanan kömür veya odun parçası
kılıç	kendinden üstün bir şeyin çıkmasıyla gözden düşmek
kor	yassı demir çelik ürünü
kürek	çivi çakma işinde kullanılan bir araç
pabucu dama atılmak	toprağı kazıp kaldırma işinde kullanılan araç
sac	toprak, kömür vb.ni bir yerden bir yere alıp atmaya yarayan araç

C. Sözlüğe Bakıyorum

azalmak:

dayanıklı:

demir:

derin:

didinmek:

maden:

mızrak:

ok:

sayesinde:

sert:

tarım:

usta:

uzman:

ürün:

yaşam:

AODÇ Dil Kullanım Alanları: Mesleki Alan

AODÇ Dinleme Becerisi Alt Bölümleri: Ses Medyalarını ve Kayıtlarını Dinleme

Konu: Berberlik

Dil Bilgisi: Ettirgen Fiil

BERBERLİK

“Geleneksel Mesleklerimiz” adlı radyo programının bu haftaki bölümünden hepinize merhaba. Ben, sunucunuz Cem Kaplan. Bu hafta sizlere “berberlik” mesleğini tanıtacağız. Bu mesleği tanıtmak için konuğum, yılların berberi Talip Acartürk. Talip Usta, 35 yıldan beri berberlikle uğraşıyor. Şimdi bizlere mesleğini anlatacak:

Değerli Cem Bey ve Sevgili Dinleyicilerimiz,

Konuşmama başlamadan önce hepinize saygılarımı sunuyorum. Berberlik, saç ve sakalı kesme işini yapan meslek dalıdır. Berberlik mesleğiyle uğraşan kişiye “berber” denir.

Berberler, bir berber dükkânında ustanın yanında yetişerek bu mesleği öğrenir. Diğer bir deyişle ustanın yanında staj yaparlar. Berber olmak isteyen genç 15 yaşına girdikten sonra mesleki eğitim merkezine kayıt olur. 15 yaşına kadar bir berber dükkânında çalışarak da bir şeyler öğrenebilir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı mesleki eğitim merkezine kayıt olmak önemlidir. Buraya kayıt olmak için en az ortaokul mezunu olmak icap eder. Çırak adayları haftada iki gün okula gider, üç gün ise bir berber dükkânında çalışır. Çırak, mesleğin bütün püf noktalarını ustanın yanında öğrenir. Ustası ona bir şeyler yaptırır. Mesela usturaya jilet taktırır. Tıraş malzemelerini temizletir. Bir balonu tıraş ettirir. Eğer çırak balonu patlatmadan tıraş edebiliyorsa mesleği öğreniyor, demektir. Ayrıca usta, çırağa gönüllü bir müşterinin saçını da kestirebilir. Ona makas kullandırır, saç yıkatır. Ortaokuldan mezun olan öğrenci mesleki eğitim merkezinde bu şekilde 3 yıl okuyup “Çıraklık Belgesi” alır. Ustasının verdiği eğitimi başarılı bir şekilde öğrenen çırak, daha sonra kalfa ve usta olur. Bu meslek, emek ve dikkat isteyen bir meslektir. Benim söyleyeceklerim bu kadar. Hepinize teşekkür ederim.

Sevgili dinleyicilerimiz, radyo programımızın sonuna geldik. Verdiği bilgiler için emektar berber Talip Usta’ya teşekkür ediyorum. Haftaya görüşmek üzere.

A. Sorular

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Radyo programının bu haftaki konuğu kimdir?
2. “Berberlik” mesleği nedir?

3. Berber olmak isteyen genç ne yapmalıdır?
4. Usta, çırağa neler yaptırabilir?
5. Bir usta, çıрак adayının mesleği öğrendiğini nasıl anlar?

Aşağıdaki cümlelerin yanına DOĞRU ya da YANLIŞ yazınız.

1.	Radyo programının misafiri 30 yıldan beri berberlik yapıyor.	
2.	Mesleki eğitim merkezleri, Millî Eğitim Bakanlığına bağlıdır.	
3.	Çıрак adayları haftada üç gün okula gider, iki gün bir berber dükkanında çalışır.	
4.	Çıрак olduktan sonra kalfa ve usta olurlar.	
5.	Berberlik, emek ve dikkat gerektirir.	

B. Sözcük Öğreniyorum

Eşleştirelim (Eş anlam veya yakın anlam)

diğer bir deyişle	bir yere mal ederek deftere geçirme
emek	tıraş için kullanılan, açılır kapanır, çok keskin bıçak.
emektar	bir işin yapılması için harcanan beden ve kafa gücü, zahmet
kalfa	ince çelikten yapılmış, iki yanı keskin tıraş bıçağı
kayıt	bir işin en ince, hassas ve önemli noktası
püf noktası	yani
taramak	saç veya sakalı kesme işi, yülüme
tıraş	bir zanaatı gereği gibi öğrenmiş olan ve kendi başına yapabilen kimse
usta	gerekmek
ustura	aşaması çırakla usta arasında bulunan zanaatçı
icap etmek	bir görevde uzun süre kalıp o işe emeği geçmiş olan (kimse)
jilet	bir şeyin tellerini birbirinden ayırıp karışıklığını gidermek

C. Sözlüğe Bakıyorum

balon:

berber:

dikkat:

gönüllü:

makas:

malzeme:

mezun olmak:

müşteri:

ortaokul:

saygı:

staj:

yıkarmak:

AODÇ Dil Kullanım Alanları: Mesleki Alan

AODÇ Dinleme Becerisi Alt Bölümleri: Duyuru ve Talimatları Dinleme

Konu: Servis Elemanı

Dil Bilgisi: Etken/Edilgen

SERVİS ELEMANININ FIRIN KULLANMA TALİMATLARI

Kutay Bey, “Tandır 1453” marka fırının servis elemanıdır. O, evlere giderek fırının kullanımı hakkında müşterileri bilgilendirmektedir. Bugün fırını satın alan Hasan Bey’in evine giderek fırın hakkında şu bilgilendirmeleri yapmıştır:

Merhaba, ben servis elemanı Kutay. Türkiye’nin yerli markası “Tandır 1453”ü tercih ettiğiniz için siz değerli müşterimize minnettarız. Şimdi siz değerli müşterimize fırın hakkında kullanma talimatlarını söyleyeceğim:

- Tandır 1453 adıyla piyasaya sürülen bu ürün enerji tasarrufu özelliğine sahiptir. Yani diğer fırınlardan %50 daha az enerji harcar.
- Fırınınızın içinde herhangi bir metal parçası yoktur. Çünkü fırın imal edilirken dayanıklı kiremit kullanılmıştır.
- Tandır 1453 marka fırının zaman ayarlama özelliği vardır. Örneğin fırının dijital ekranına “45 dakika” yazarak fırını çalıştırın. Eğer böyle yaparsanız 45 dakika sonra fırın kendi kendine kapanır ve uyarı verir.
- Fırınıızda et, balık ve tavuk gibi yiyecekleri en lezzetli şekilde pişirebilirsiniz.
- İsterseniz ekmeği pişirebilirsiniz. Bunun için fırını “ekmeği pişirme özelliği”ne getirmeniz gerekiyor.
- Yemeği veya ekmeği pişirmeden önce termostat ayarı istenen ısıya getirilir.
- Eğer mükemmel bir pişirme yapmak istiyorsanız yemeği fırına sürmeden önce fırını ısıtmalısınız.
- Fırında pişirme yaparken asla alüminyum folyo kullanılmaz. Çünkü alüminyum folyo kanserojendir.
- Pişirme süresince fırının kapağı açılmamalıdır. Çünkü içerideki sıcak hava kaybolur.
- “Tandır 1453”ün ısıtma özelliği de vardır. Örneğin bir çorbayı ısıtmak istiyorsunuz. Fırını “ısıtma özelliği”ne getirip çorba kasesini fırına koyacaksınız. 5 dakika sonra çorbanız ısınmış olacaktır.

Hasan Bey, Kutay Bey’in verdiği bilgilerden sonra çok memnun oldu. Hasan Bey, teşekkür ederek servis elemanını uğurladı.

A. Sorular

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Fırının markası nedir?
2. Fırının özellikleri nelerdir?
3. Fırında neler pişirilebilir?
4. Fırında çorba ısıtmak için neler yapılmalıdır?
5. Servis elemanının adı nedir?

Aşağıdaki boşlukları metni dinleyerek tamamlayınız.

1. Çünkü fırın imal dayanıklı kiremit
2. Örneğin fırının dijital ekranına yazarak fırını çalıştırın.
3. Yemeği veya ekmeği pişirmeden önce termostat ayarı
4. Pişirme süresince fırının kapağı Çünkü içerideki sıcak hava kaybolur.
5. Fırını “ısıtma özelliği”ne çorba kasesini fırına

B. Sözcük Öğreniyorum

Eşleştirelim (Eş anlam veya yakın anlam)

marka	satıcıların mal satmak için bir araya geldiği yer, pazar
tandır	yere çukur kazılarak yapılan bir fırın türü
model	teknolojik ürünlerde tip, tür, çeşit
piyasa	ayarlamak işi
sürmek	ısıdenetir, ısı ayarlama aracı
kiremit	ikaz, ihtar, tembih
ayarlama	bir ticari malı benzerinden ayırmaya yarayan özel ad
uyarı	çatıları örtmekte kullanılan kırmızı renkli pişmiş toprak levha
süresince	uzatmak, ileri doğru itmek/ bir malı satışa sunmak
termostat	süresi kadar, boyunca
minnettar	yönerge
talimat	gönül borçlusu, kendini borçlu kabul etme

C. Sözlüğe Bakıyorum

alüminyum folyo:

ayar:

dayanıklı:

dilimlemek:

fırın:

harcamak:

ısı:

imal:

kanserojen:

kullanım kılavuzu:

metal:

tasarruf:

yerli:

Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aytan, T. (2019). Dinleme eğitimi. H. Kavruk ve H. Kurnaz (Ed.). *Türkçe öğretimi* içinde (s. 111- 132). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Can, F. (2018). Dinleme/izleme etkinliklerinin uygulanması. A. Akçay (Ed.), *Dinleme/izleme eğitimi* içinde (s. 309-322). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişiler arası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çakır, M. C. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi etkinliklerinin uygulanması. E. Karagöl (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi* içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Deniz, K. (2015). Türkçe öğretmeni mi iletişim eğitmeni mi? D. Uçgun, A. Balcı (Ed.), *Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a armağan* içinde (s. 449-462). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökdağ, R. (2016). *Kişiler arası iletişim*. Ankara: Sınırsız Basım Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Jalongo, K. O. (1995). Promoting active listening in the classroom. *Childhood Education*, 72(1), 13-18.
- Johnson, K. O. (1951). The effect of classroom training upon listening comprehension. *The Journal of Communication*, 1, 58.
- Karagöl, E. (2019). Uygulama örnekleri: mesleki alan, E. Karagöl (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi içinde* (s. 117-146), Pegem Akademi,
- Keçik, İ. ve Uzun Subaşı, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- MEB (2015). *Etkili iletişim*. Ankara.
- MEB İlköğretim Türkçe 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu (2006), Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> [23.04.2015]
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1). 1583-1595.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2012). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening & speaking*. Alexandria: ASCD.
- Polat, A. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Edinburg: Longman Pearson.
- Şengül, K. (2019). Dinleme eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde. (s. 23-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Temur, T. (2001). Dinleme becerisi. *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8* içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wilson, J. J. (2008). *How to teach listening*. England: Pearson Education Limited.
- Yalçın, Ç. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Öz Geçmiş

Efecan KARAGÖL

2007 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun oldu. 2011 yılında aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında “Sir James William Redhouse ve İngilizlere Türkçe Öğretimi” adlı tezini sunarak yüksek lisans eğitimini tamamladı. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı doktora programından “Akademik Yazma Açısından Lisansüstü Tezler” başlıklı doktora tezini sunarak 2018 yılında mezun oldu. 2007-2018 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli ortaokullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yaptı. 2018-2020 yılları arasında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Karaelmas TÖMER’de öğretim görevlisi olarak çalıştı. 2021 yılında doçent unvanı almaya hak kazanan yazar, ana dili olarak Türkçe eğitimine ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik akademik çalışmalar yapmaktadır.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL İLKELER¹

Erol BARIN²

Giriş

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 1989, s. 3). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi dil, insanların birbirleriyle anlaşabilmeleri için en temel araçtır. İnsan, duygu ve düşüncesini kelimelerle oluşturup diğer insanlara aktarmaktadır. Toplumlari bir arada tutan ve yaşayış biçimlerini, gelenek ve görenekleri, inançları, nesilden nesle aktararak milleti birbirine kaynaştıran en güçlü kurum dildir.

Günümüzde teknolojik gelişmeler ülkeler ve toplumlar arasındaki sınırları -sanal bir dünya üzerinde de olsa- kaldırmakta, insanların bilgiye ulaşması kolaylaşmaktadır. Bireyler arasındaki iletişim kurma ihtiyacı sosyal medya ve internet aracılığıyla karşılanmaya çalışılırken bu ilerleme beraberinde karşı taraf ile ortak bir dilde buluşma ve anlaşma gayreti içerisine girmeyi de getirmektedir. İnsanlar bu aşamada farklı gerekçelerle yeni diller öğrenme çabası içerisine girmekte, gelişmekte olan toplumlar varlıklarıyla olduğu kadar dilleriyle de bu yarışın içerisinde yer almak ve dilini yabancılara öğretmek istemektedir.

Kişî, ait olduğu toplumun bir parçasıdır. Bir çocuk doğduğu ve büyümeye başladığı çevrede konuşulan dili edinir. Bu dile, “ana dil” denir. Ana dili, genellikle anne, baba ve yakın aile çevresinden öğrenilir. Daha sonraları ise ilişki kurulan kişî ve çevredekilerden öğrenilenler ile geliştirilmeye başlanır. İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir. Bir yabancı dil öğrenmek yeni bir insan olmaktır.

Bireylerin yabancı bir dil bilmesi kendini gerçekleştirme ve içinde yaşadığı toplumu geliştirme açısından çok önemlidir. Yabancı bir dil öğrenme aşamasında sorumluluk elbette öğrencidedir. Fakat öğrencinin yaşadığı ülkenin dil öğrenimi politikaları ve bireylere yönelik destek programları da ülke vatandaşlarının yabancı dil bilme

¹ Bu kitap bölümü “Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)” dergisinin 2004 yılı 1. Sayısında yayımlanan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler” isimli makaleden hareketle yazılmıştır.

² Dr., Emekli Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, erolbarin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5311-6638

oranına etki etmektedir. Ülkenin kendi dilini yabancılar öğretmesi kısmında ise ülkenin dil öğretimi politikaları devreye girmekte, güçlü ülkeler dünya genelinde dillerini başka milletlere öğretme stratejileri belirleyerek çalışmalar yürütmektedir.

Bugün yabancılar Türkçe öğretimi alanına bakıldığında Türkiye dışında Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve yurt dışındaki üniversitelerin Türkoloji bölümlerinin; Türkiye’de ise üniversitelerin dil öğretim merkezleri ve özel dil kurslarının çeşitli dil öğretim faaliyetleri yürüttükleri bilinmektedir. Bu kurum ve kuruluşlarda görev alan öğreticiler derslerini görev aldıkları kurumların eğitim politikalarına, görevli oldukları ülkelerin şart ve değerlerine, kullandıkları ders kitaplarına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre planlamakta ve yürütmektedir. Bu durum kabul edilebilir olmakla birlikte genel anlamda “yabancılar Türkçe öğretimi” alanındaki temel hususların belirlenmesi ve yabancılar Türkçe öğretenlerin de bu ilkelere göre hareket etmesi gerekmektedir. Bu kaygı ile bu bölümde yabancılar Türkçe öğretiminde temel ilkeler konusu ele alınmış, alanda çalışan veya çalışmaya başlayacak olan kişilere yol gösterici bir metin bırakılması hedeflenmiştir.

1. Yabancı Dil Öğretimi Nedir ve Süreç Nasıl Olmalıdır?

Yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır. Burada görev öğretim elemanına düşmektedir. Hiçbir kitap dil öğretimi için tek başına yeterli değildir.

Öğrencilerin belirli bir program dâhilinde dil öğrenecekleri dikkate alındığında, öğrencilerin daha önceden Türkçeyi bilme düzeyleri ve belirli bilgilerin tam öğrenilmeden yeni bilgilerin verilemeyeceği gerçeğinden yola çıkılmalı ve basamaklı kur sistemi uygulanmalıdır. Aksi tutumlar hem öğretim elemanını sıkıntıya sokar hem de öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşamalarına sebep olur.

Öğretime başlanmadan önce öğrencilerin dil edinim düzeylerini belirleyici bir sınav yapılmalıdır. Bu sınavda, dil bilgisini ölçücü test sınavından sonra tahmin edilen düzeye ilişkin bir kompozisyon yazdırılmalı ve daha sonra da öğrenciyle konuşarak hangi düzeyde devam etmesinin daha yararlı olacağı kendisine açıklanmalıdır.

Dil öğretiminde sınıf düzeninin çok büyük bir önemi vardır. Yabancılar Türkçe öğretimi derslerinde “u” oturma sistemine uygun masa ya da kolçaklı sandalyelerle oluşturulmuş sınıflarda öğrencilerin birbirinin yüzünü göreceği biçimde oturması şarttır. Aynı zamanda bütün öğrenciler öğretim elemanı ile göz göze olmalıdır. Bu şekilde oluşturulmuş ideal bir eğitim ortamında öğrenci sayısı 8 - 14 arası olmalıdır.

Ders kitabı, çalışma kitabı, yardımcı materyaller ve ses kayıtları yabancılara Türkçe öğretimi alanına yıllarını vermiş olan uzmanlar tarafından hazırlanmalı ve çocuklarla yetişkinler için setler ayrı ayrı ele alınmalıdır. Ders kitabı, ilk ünitesinden itibaren dört temel beceri diye adlandırılan dinleme, okuma, konuşma ve yazmaya eşit oranda yer vermelidir. Kitabın ilk bölümlerinde kurgu metinler de yer almalıdır. Çünkü burada amaç, öğretilecek bilgilerin verileceği metinlerin olmasıdır. Bu noktada amaca hizmet edecek otantik metinlerin bulunması her zaman mümkün olmamaktadır. Ders kitabındaki örnek cümleler ile çalışma kitabındaki örnek cümleler aynı olmamalı, daha çok kelime öğretebilme açısından farklılık göstermelidir.

2. Dil Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Temel İlkeler Nelerdir?

2.1. Dil Öğretiminin Planlanması

Yabancı bir dil öğretilirken öğretimin hangi hedef kitleye ne kadar bir süre içerisinde ve hangi ihtiyaca dayalı olarak yapılması gerektiği önceden planlanmalıdır. Bu aşamada öğreticilerin Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Talim ve Terbiye Kurulu onaylı “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”nı dikkate alması hem kursların standart hâle gelmesine hem de Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun bir dil öğretim süreci planlanmasına yardım edecektir.

2.2. Dört Temel Dil Becerisinin Dikkate Alınması

Dil Öğretiminde dört temel beceri olarak adlandırılan dinleme, okuma, konuşma ve yazma eğitimin ilk basamağından itibaren birlikte ele alınmalıdır. Çünkü iletişimin temeli olan dilin kullanımı sırasında bu dört temel beceriye her an ihtiyaç duyulmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yazılacak olan ders kitaplarında bu özelliklere ilk üniteden itibaren ağırlıklı olarak yer verilmesi şarttır.

2.3. Öğretimin Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Planlanması

Bir yabancıya Türkçe öğretirken öncelikle görebileceği ve çevresiyle ilişki kurabileceği kelimeler öğretilmelidir. Somut bilgiler öğretilmeden soyut düşüncelerin kavranamayacağı gerçeğinden hareketle tümevarıma dayalı bir sistem içinde Türkçe öğretilmelidir. Bu süreçte kalıplaşmış diyaloglar ve söz kalıpları da öğrencilere verileceği için programda tümdengelimde de yer verileceği unutulmamalıdır.

2.4. Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma

Yabancılara Türkçe öğretirken üzerinde durulması gereken en önemli husus öğrenciye bir dil bilgisi yapısı kavrattılmadan yeni bir yapıya geçilmemesidir. Aynı anda birden fazla yapıyı öğrenciye kazandırmaya çalışmak, verilmek istenenin tam anlaşılmasına ve belirli bir süre geçtikten sonra unutulmasına ya da diğer

yapılarla karıştırılmasına yol açmaktadır. Verilen yapılar iletişimde kullanıldığı biçimiyle örneklerle desteklenmelidir. Çünkü uygulaması yapılmayan bilgi çabuk unutulacaktır.

2.5. Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu

Yabancılar Türkçe öğretirken verilecek bilgi ve örneklerin teorik değil pratikte kullanılabilecek olması şarttır. Çünkü öğrenciler, topluma karıştıklarında öğrendiklerini kullanabilmeli ve çevreleriyle doğru bir şekilde iletişim kurabilmelidir. İletişimden kopuk bir dil öğretimi, öğrenciyi çok çabuk dilden ve dolayısıyla kültürden uzaklaştıracaktır.

2.6. Öğrencileri Aktif Kılma

Dil öğretiminde amaç yaşayarak öğrenmedir. Çünkü, insan duyduklarının büyük bir bölümünü unutmaz. Okuduklarının bir kısmını hatırlar, ama yaptıklarını çok büyük bir oranda hatırlar. Sınıf içi uygulamaların tamamının öğrenciye dönük ve dolayısıyla öğrenciyi her an aktif durumda tutacak biçimde olması gerekir. Çünkü eğitimde dikkat süresinin yirmi dakikayı geçmediği göz önüne alınırsa bu kısa süre içinde öğrenciyi sıkmadan ona bir şeyler kazandırmak ancak onun katılımıyla mümkün olabilir.

2.7. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Bireylerin dil öğrenme ihtiyaçları ve hazırbulunuşluk düzeyleri farklılık gösterir. Bu sebeple hedef kitlenin tamamına uygun standart bir öğretim sisteminin geliştirilmesi mümkün değildir. Öğrencilerin yaş, eğitim durumu, sosyal konumu ve Türkçeyi öğrenme gerekçeleri dil öğretim süreçlerinin planlanması aşamasında mutlaka göz önüne alınmalı ve özellikle verilecek ödevlerde buna dikkat edilmelidir.

2.8. Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma

“Teknolojideki başka gelişmeler bir yana, televizyon, bilgisayar ve internet teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle bilgi üretimindeki hızlı artış, yüzyılların eğitim sistemini her yönüyle sarsmaktadır” (Esirgen, 1997, s. 57). İletişim araçlarının öne çıktığı günümüzde dil öğretirken televizyon, video, bilgisayar, internet gibi araçlardan yararlanarak dört temel becerinin daha iyi kavratılacağı, öğrenilenlerin daha kalıcı olacağı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Dilin temel iletişim aracı olduğunu ifade edip iletişim araçlarından yararlanmaksızın bir dil öğretimi modeli planlamak modern dil öğretim anlayışları ile bağdaşmayacaktır.

2.9. Kullanılan Dilin Öğretilmesi

Yabancılar Türkçe öğretirken yaşayan Türkçenin öğretilmesi çok önemlidir. Aksi takdirde yukarıda da değindiğimiz gibi öğrenciler içine girdikleri Türk toplumunda

öğrendikleri Türkçe ile iletişim kurmakta zorlanacaklardır. Bu da Türkçeyi öğretme hedefinden uzak bir tutumdur. Gerek ders kitapları, çalışma kitapları ve ses kayıtları gerekse sınıf içi konuşmalarda yapaylıktan uzak durulmalıdır. Öğretim elemanı yalnızca kendi kullandığı cümleleri değil, toplumun değişik kesimlerinde kullanılan standart Türkçeyi öğretmek zorundadır.

2.10. Telaffuza Önem Verme

Değişik milletlerden kişilerin Türkçe öğreneceği bir sınıfta en çok üzerinde durulması gereken konu Türkçeyi doğru telaffuz, vurgu ve tonlama ile öğretmektir. Öğretici alfabeyi öğretmeye başladığı andan itibaren bu konuda hassas olmalı, öğrenci hatalarını anında düzeltmeli, özellikle “ö, ü, i” harflerinin doğru telaffuz edilebilmesi için ekstra çalışmalar gerçekleştirmelidir. Sesleri doğru telaffuz edemeyen öğrencilere onları grup içerisinde rencide etmeyecek şekilde ayrıca vakit ayırmalı, eğer fiziki bir engelleri yoksa doğru telaffuzu yakalayana kadar aralıklarla çalışmalar gerçekleştirmelidir. Buna çok dikkat edilmemesi durumunda aynı sınıfta birden fazla söyleyiş biçimiyle karşı karşıya kalınacaktır.

2.11. Öğrencilerin Bildiği Kelimelere Dayanarak Yeni Cümleler Kurma

Yabancı dil öğrenen kişilerin henüz anlamını kavrayamadıkları kelimelerle düşünmesi ve kendini ifade etmesi mümkün değildir. Öğrencilere verilecek metinler daha önce çeşitli uygulamalarla öğretilen kelimelerden oluşmalı, ancak her metinde de öğrencinin sezebileceği şekilde birkaç yeni kelime verilmelidir.

2.12. Öğrencilere Öğrendiklerini Uygulama İmkânı Verilmesi

Uygulamaya dönük olmayan dil öğretimi amacına ulaşamaz. Öğrencilere ders kitabında öğretilenler çalışma kitaplarındaki farklı örneklerle kavratılmalı, dersler sınıf içinde bireysel ve grup oyunları ile neşeli ve zevkli bir ortam içinde gerçekleştirilmelidir. Türkiye’deki dil kurslarında Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrendiklerini pratikte kullanmaları daha kolaydır. Onlar dersten sonra günlük ihtiyaçlarını karşılamak için Türkçeyi kullanmak zorundadır. Yurt dışındaki Türkçe kurslarında ise öğrencilerin sorumluluğu daha fazla olmakta, çoğu yerde öğrenciler yalnızca öğretmenleri ile Türkçe konuşabilmektedir. Bu nedenle yurt dışındaki kurslarda imkân varsa birden fazla öğretmenin dersleri yürütmesi, ikamet edilen ülkede yaşayan Türklerin belli temalar kapsamında derslerde misafir edilmesi ve öğrencilerin bu kişilerle Türkçe konuşması gerekmektedir. Bununla birlikte öğreticinin gerek Türkiye gerekse yurt dışındaki dil kurslarında ders dışı süreçlerde de öğrenmeyi destekleyici sosyal aktiviteler gerçekleştirmesi önemlidir. Öğretici kontrolünde gerçekleştirilecek ders dışı etkinlikler öğrencilerin hem sosyalleşmesini sağlayacak hem de öğrenciler Türkçe konuşmak zorunda kalacaktır.

2.13. Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması

Dil kurslarında zaman zaman öğreticilerin bazı öğrencilere daha fazla söz verdiği ve dersi onlara göre yürüttüğü durumlar gözlenebilmektedir. Öğretmenler bu tür durumlarda tüm sınıf ile dersi işlediklerini varsayarak tutumlarını sürdürdüklerinde bir süre sonra bazı öğrenciler gruptan kopmakta ve geri kalmaktadır. Bu uygulamanın özel dil kurslarında olduğu durumlarda öğrenciler kursu bırakmakta, üniversitelerin dil öğretim merkezlerindeki Türkçe hazırlık sınıflarında olduğu durumlarda ise geri kalan öğrencilerin gruba yetişmesi her geçen gün zorlaşmakta ve bu öğrencilerde dil öğrenmeye karşı isteksizlik gelişmektedir. Dersi her öğrencinin eşit sürede katılımı ile işlemek hem öğrencileri edilgen öğrenim biçiminden kurtararak onları etkin kılacak hem de öğrencinin kafasında herkesin eşit durumda olduğu yer edecektir.

2.14. Öğrencinin Kendini Yazılı ve Sözlü ifade Edebilmesi

Yabancılar Türkçe öğretilirken ilk dersten itibaren konuşma ve yazma birlikte verilmeli ve öğrenciden de duygu ve düşüncelerini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etmesi istenmelidir. Ancak, bu şekilde öğretilenler daha kalıcı bir duruma gelir. Zaten dil öğretiminin amacı da budur.

2.15. Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi

Kelimeler boş semboller değildir. İletişimde yer alan her kelimenin ardında bir kabuller dünyası yer almaktadır. Bu kabuller, kelimenin ait olduğu toplumun kültürünün bir parçasıdır. Özellikle deyimler çok iyi öğretilmelidir. Çünkü günlük kullanımda deyimlere çok fazla yer vermekteyiz. Yabancı biri, Türkçedeki deyimleri iyi kullandığında insanlarla çok daha rahat iletişim kurabilmektedir. Burada önemli olan, kelimeleri hangi metinlerde ne şekilde kullanacağımızdır. Yaşantılardan kopuk olarak dil öğretilmeye kalkılırsa o zaman ne dil ne de kültür tam olarak öğretilir. Yabancılar öncelikle insanlığın genel değerleri ve ortak yönleri üzerinde Türkçe öğretmeye başlamak gerekir.

2.16. Bireysel ve Grupla Çalışmalara Gereken Ölçüde Yer Verilmesi

Gerek ders içerisinde gerekse ders dışında verilecek alıştırma öncelikle öğrencilerin kendi yapabilecekleri türde olmalı, verilenler bu yolla özümsetilmelidir. Daha sonra öğrencilere roller dağıtılarak önce ikili sonra daha büyük gruplar halinde dramatizasyon çalışmaları yaptırılmalıdır.

2.17. Dersi Sıkıcı Olmaktan Kurtaracak Çeşitli Uygulamalara Yer Verilmesi

Hem dersi tek düzelikten kurtarmak hem de öğrencilerin yaparak yaşayarak dil öğrenmelerini sağlayabilmek için derslerde şarkı, şiir, fıkra, tekerleme, bulmaca ve

değişik oyunlardan yararlanmak gerekir. Yabancı dilde unutulmayan şeylerin başında şarkılar ve tekerlemeler gelmektedir. Ayrıca, 60 oktava kadar müziğin insanı öğrenmeye daha açık hâle getirdiği gerçeği unutulmamalıdır.

2.18. Öğretilmeyenlerin Sorulmaması

Öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak öğretim yapılması ve aynı zamanda her derste öğrencilere belli oranda yeni kelime verilmesi başarılı bir dil öğretimi için önemlidir. Dolayısı ile öğrencilere öğretmediğimiz kavram ve yapıların gerek sınıf içi uygulamalarda gerekse sınavlarda sorulmaması gerekir. Aksi takdirde bu tutum ölçme ve değerlendirmenin yanlış sonuç vermesine sebep olacaktır.

2.19. Öğrencinin Öğreneceği Kadar Bilgi Verilmesi

Dil öğretiminin her basamağı belirli bir plana dayandırılmalıdır. Öğrenciye ne sıkılacağı kadar az ne de anlamayacağı kadar çok bilgi verilmelidir. Burada unutulmaması gereken en önemli husus karşımızdaki öğrencilerin yabancı olduğu ve Türkçeyi çizibildiğimiz sınırlar kadar öğrenebildiğidir.

2.20. Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışların Anında Düzeltilmesi

Dil öğretiminin ilk basamağından itibaren öğrencilerin yaptıkları yazılı ve sözlü yanlışları anında düzeltmek gerekir. Yoksa yanlışlar üst üste yığılacak ve karşımıza büyük bir problem olarak çıkacaktır. Öğrenci bu düzeltmenin kendi iyiliği için yapıldığını kavradığında daha mutlu olacaktır.

2.21. Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi

Dil öğretimi belirli bir plana göre yapılmalı ve öğretici süreçte yararlanacağı yöntemleri doğru bir şekilde seçmelidir. Dil öğretiminde kullanılan belli başlı yöntemler şu şekildedir:

1. Dil Bilgisi - Çeviri Yöntemi
2. Doğrudan Yöntem
3. Okuma Yöntemi
4. Kulak - Dil Alışkanlığı Yöntemi
5. Görme ve İşitmeye Dayalı Yöntem
6. Bilişsel Yöntem
7. İletişimsel Yaklaşım
8. Seçmeceli Yöntem
9. Toplu Fiziksel Tepki
10. Sessiz Yol Yöntemi
11. Topluluk ile Dil Öğretimi
12. Telkin Yöntemi.

Bu yöntem ve yaklaşımlardan bazıları kendiliğinden, belirli bir dil öğretim geleneğinin sonucu olarak, ortaya çıkmış ve uzun yıllar kullanılmıştır. Bazıları ise mevcut yöntem ve yaklaşımların yetersizliğinden yola çıkan kişilerin, güncel ya da moda olan dilbilim akımlarının ve benzeri akımların etkisi ile oluşturdukları yöntemlerdir. Yukarıdaki yöntemlerden “toplu fiziksel tepki, sessiz yol, topluluk ile dil öğretimi ve telkin” yöntemleri genellikle “alternatif” yöntem olarak adlandırılmaktadır ve kullanım açısından yaygınlık kazanmamıştır.

Öğreticinin eğitim-öğretim süreçlerinde tek bir yönteme veya belli başlı tekniklere bağlı kalarak derslerini sürdürmesi doğru ve pek mümkün değildir. Burada önemli olan öğreticinin her yöntemin iyi tarafını alıp derslerinde kullanmasıdır. Buna “seçmeci yöntem” adı da verilmektedir. Mesela, kelime öğretiminde doğrudan yönteme, dil bilgisi kurallarını öğretmede bilişsel yönteme, konuşma ve dinleme alışkanlığını kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yönteme ağırlık verilebilir. Seçmeci yöntemin önemli özellikleri şunlardır:

- Dil öğretimi hayata dönük olmalıdır.
- Öğrenilen dilden başka dil kullanılmamalıdır.
- Çeviri, dili yeni öğrenenler için faydalı değildir.
- Mekanik tekrarlar yerine anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir.
- Bir yapı tam öğretilmeden yeni bir yapıya geçilmemelidir.
- Okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine de hemen başlanmalıdır.
- Kelime öğretimine hemen başlanmalı ve yavaş yavaş cümle içerisinde kullanmaları öğretimine geçilmelidir.
- Öğrencilerde dili öğrenme arzusu uyandırılmalıdır.
- Öğretim basitten zora, somuttan soyuta doğru olmalıdır.
- Öğrenciler arasındaki farklar unutulmamalıdır.

Yabancılar Türkçe öğretenlerin derslerinde kullanabilecekleri teknikler “grupla öğretim teknikleri” ve “bireysel öğretim teknikleri” şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Süreçte kullanılabilecek tekniklerden bazıları şu şekildedir:

Grupla Öğretim Teknikleri

- Beyin fırtınası (Brain Storming)
- Gösteri (Demonstration)
- Soru / Cevap (Question and Answer)
- Drama ve Rol Yapma (Drama and Role-Play)
- Benzetim (Simulation)
- İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları (Pair-Work and Group Work)
- Mikro Öğretim (Micro Teaching)

- Eğitsel Oyunlar (Educational Games)

Bireysel Öğretim Teknikleri

- Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized Instruction)
- Programlı Öğretim (Programmed Instruction)
- Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer-Assisted Instruction) (Demirel, 1996, s. 55).

2.22. Sözcük Öğretimi

Sözcük öğretiminde kullanılabilecek rol yapma, drama ve gösteri teknikleri, zekâ türlerinin özelliklerine hitap eden öğretim teknikleridir. Çünkü değişik zekâ alanlarına sahip olan öğrenciler, belli sözcüklerin öğretilmesini amaçlayarak hazırlanmış küçük piyesleri veya skeçleri izlemekten hoşlanırlar. Ayrıca, aşağıdaki uygulamalardan da sözcük öğretiminde yararlanmak gerekir.

- Resimlerden yararlanma,
- Resimli veya karikatürlü hikâyeler oluşturma,
- Kısa metrajlı filmleri ve pandomimleri izletme,
- Bilmece ve bulmacalar çözdürme,
- Oyunlar oynatma ve yarışmalar düzenleme (Eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma yarışması vb.).

Sonuç

Dil öğretimi, belirli ilkeler ışığında yapılmalıdır. Yabancılar Türkçe öğretimi, Türkçe ve Türk kültürünün yaygınlaşması ve yaşatılması açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu alanın ayrı bir disiplin olduğu unutulmamalı ve bu konuda uzman öğretim elemanlarının yetiştirilmesine önem verilmelidir.

Yabancılar Türkçe öğretimi ilkelerinin her biri ayrı bir dikkat ve titizlik gerektirmektedir. Bu ilkelere bağlı kalınarak seçilecek yöntem ve kullanılacak teknikler belirlenmeli ve ders ortamındaki uygulamalarda bunlar göz önüne alınmalıdır.

Kaynaklar

Aksan, Doğan ,1979. Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yay., Ankara, s.13.

Akyüz, Yahya, 1989. Türk Eğitim Tarihi, Ankara, s.45-46.

Demirel, Özcan, 1996. Genel Öğretim Yöntemleri, USEM Yay., Ankara, s.55

Ercilasun, A.Bican, 1984. Dilde Birlik, Cönk Yay., İstanbul, s. 102.

Ergin, Muharrem, 1989. Türk Dil Bilgisi, Bayrak Yay., İstanbul, s.3.

Esirgen, Ruhi, 1997. "Eğitim Sorunlarının Çözümünde Teknolojiden Yararlanma", Eğitim Reformunun Temel İlkeleri, Dünya'da ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim , Sempozyum 22-23 Ekim 1997, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, s.57.

Tural, Sadık K. ,1991. Zamanın Elinden Tutmak, Ecdad Yay., Ankara, s.27

Öz Geçmiş

Erol BARIN

21 Aralık 1959 yılında İzmir'de doğdu. İlkokulu İzmir Yeşilyurt İlkokulunda, ortaokulu İzmir Eşrefpaşa Ortaokulunda tamamladıktan sonra Gökçeada Atatürk Öğretmen Lisesinde yatılı olarak okudu. 1977 yılında Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne girdi. Bir yıl İngilizce hazırlık okudu. 1982 yılında "Güneş ve Edebiyat-ı Umumiye Mecmuaları Üzerine Bibliyografik Çalışma" isimli lisans tezini tamamlayarak üniversiteden mezun oldu. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalında "Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Bir Metod Denemesi" isimli teziyle 1992 yılında yüksek lisans, "Gramerî Türkçe Olan Topluluklara Türkiye Türkçesinin Öğretimi" isimli teziyle 1998 yılında da doktora çalışmalarını tamamladı.

1985 yılının Aralık ayında, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinde (TÖMER) Türkçe okutmanı olarak göreve başladı. Ankara Üniversitesi TÖMER'de yabancılar ve Türk soylulara Türkçe öğretmenin yanı sıra gerek Millî Eğitim Bakanlığı gerekse diğer kamu kuruluşları için düzenlenen hizmet içi eğitim amaçlı dil kurslarında, Türkçenin fonetik, morfolojik, sentaktik ve semantik yapısı ile resmî yazışmalar konularında dersler verdi. Ayrıca dil eğitiminde esas olan dört temel beceriyi geliştirme amaçlı aşağıdaki dersleri uygulamalı olarak vermektedir. Ankara Üniversitesi TÖMER'de 18 yıl dinleme, okuma, konuşma, yazma, dil bilgisi ve dikte konularında sınavlar hazırladı.

Kasım 1986'dan Nisan 2003'e kadar kadrolu okutman olarak çalıştı. Nisan 2003'te Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne yardımcı doçent olarak atandı. 2008 yılı ocak ayına kadar Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Başkan Yardımcısı olarak görev yaptı. Millî Eğitim Bakanlığı 2005 programına göre 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında danışmanlık yaptı. Gazi Eğitim Fakültesinde iki bilimsel araştırma projesini tamamladı.

17 Ağustos 2011 tarihinde Gazi Üniversitesinden öğretim üyesi olarak emekli olup 19 Ağustos 2011 tarihinde Yunus Emre Enstitüsünde Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM) müdürü olarak göreve başladı. Bu görevde yabancı dil

olarak Türkçe öğretimi konusunda okutman eğitimi, eğitimcilerin eğitimi, yetişkinler ve çocuklar için müfredat programlarının hazırlanması, kitap setlerinin yazılması gibi konularda çalışmalar yaptı. 5 Şubat 2014 tarihinde bu görevden ayrıldı. 2014-2017 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında ve TOBB ETÜ Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde yarı zamanlı öğretim üyesi olarak çalıştı. Şubat 2014'ten Ocak 2018'e kadar Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yarı zamanlı öğretim üyesi olarak görev yaptı. İngilizce ve Fransızca bilmektedir.

Evli ve iki çocuk babasıdır.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN KULLANIMI

Esra Nur TİRYAKİ¹

Bu nece dünyadır
İnsan oğlunun
Hayali göğdedir, özü yerededir,
Sağ iken çiyinde hayatın yükü,
Ölende cesedi çiyinlerdedir...
Bu nece dünyadır, bu nece dünya,
Ölümü hagigat, hayatı rö'ya.
Bahtiyar VAHABZADE

Giriş

Dil öğretimi, dil kuralları çerçevesinde dil becerilerinin kazandırılması olarak tanımlansa da içeriğinde birçok değişkeni barındıran bir kavramdır. Birçok değişken de kastedilen dilin anlam, biçim ve işlev yönüdür. “Dil, içerisinde seçenekler bulunduran sanal bir sistemken; metin, dil repertuarlarında bulunan seçeneklerin belli bir yapı içinde kullanıldıkları gerçek bir sistemdir” (Beugrande ve Dressler, 1988’den akt. Dilidüzgün:2017: 21).

Dil öğretiminde kullanılan araçlardan biri de metindir. Metin, bir konu etrafında bilgi taşıyan kurallardan örülü anlamlı ve tutarlı bir bütündür. Günay’a göre de (2007: 44), metin, “bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı” ve “cümleler dizisi”dir. Güneş’e göre (2013, s.2) metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılardır. Ayan’a (2009, s.188) göre ise metin, çok farklı düzeylerde dille iletişimde bulunmak amacıyla oluşturulan anlatma ve anlaşma aracıdır.

Metni oluşturan en küçük birim sözcüklerdir. Metni oluşturan sözcüklerin anlamlı cümlelere, cümlelerin dilin bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerine dikkat edilerek paragraflara, paragrafların ise aralarında uygun geçişler sağlanarak anlamlı bir bütün oluşturan metne dönüşmesi gerekir. Koçer’e (2010: 8) göre de, “metin, onu oluşturan tümceler toplamının ötesinde kendinde özgü bir bütündür. Tümce ile metin arasındaki ayrım metnin tümceye göre dil dışı öğelerle kavranabilen bir birim olmasıdır”. Metinler aracılığıyla yapılan dil öğretiminde metnin bilgi değeri, metni oluşturan yapıların dil kurallarına uyumu ve anlam bütünlüğünü sağlayan yapıların işlevsel olarak çalıştığına dikkat çekilir. Metinde, bir kişi öğrendiklerini yorumlayıp o metinden yola çıkarak bilgilerini uygulayabilmelidir. “metin, hem (üreticinin

¹ Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, etiryaki@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2418-7194

oluşturduğu) ürün hem de (alıcının alımlama sırasında anlamlandırması bakımından) süreç olma özelliğini bir arada taşır. Tümce yalnız dilsel bir düzenleme içerir ve dilsel bir amacı vardır; hâlbuki metin, bağlama dönük bir düzenleme içerir. Metin tümcelerle gerçekleşen bir ürün ve süreç olduğuna göre metinde kullanılan tümcelerin metinde gerçekleştirdiği değişik işlevleri vardır(Mert, 2011: 9).

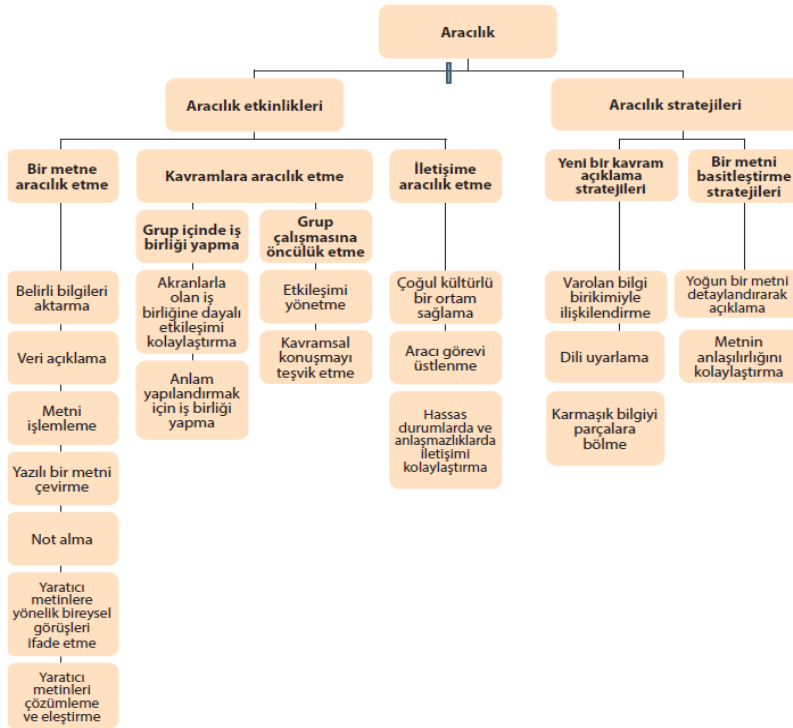
Metni metin yapan ölçütler metinselliği oluşturur. Nitelikli bir Türkçe öğretimi için metin seçiminde metinleri inceleyen bilim alanı olan metin dilbilimin ilke ve verilerinden yararlanmak gerekir (Türkben, 2018, s.962). Metinsellik ölçütlerinde üst yapı metni ton, tip ve türlerine göre sınıflandırır. Ton okuyucuda belli bir duygu uyandıran ve onda üzüntü, sevinç, coşku gibi duygusal etki yaratan özelliklere denir. Metinler tonlarına göre; öğretici, esenlikli, içsel, dokunaklı, dramatik, ağlatısal, trajik, destansı, düşlemsel, kalem kavgasına yatkın ve gülmece şeklinde ona ayrılmaktadır. Tip, bazı ortak yönlerle ilgili sınıflandırılmış metnin genel özelliğini belirtir. Anlatısal, betimleyici, açıklayıcı, önceden haber verici, kanıtlayıcı, söyleşisel, buyurucu ve sözbilimsel olmak üzere sekiz metin tipinden söz edilmektedir. Metin türü olarak da öz yaşamöyküsel, öğretici, işsel, mektup, aytamlık, polemik, olağanüstü düşlemsel, destansı, romanesk, ağlatısal, gülmece ve dramatik olmak üzere on iki farklı türden söz etmektedir (Günay, 2017: 365-394'den akt. Korkmaz, 2021: 128).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve metninde yazılı üretim kategorisinde genel yazılı üretim, yaratıcı yazma, raporlar ve denemeler bulunmaktadır(CEFR, 2020). 2018 yılındaki AOBÇM'inde dil öğrenciler için metin biçimleri; kamusal, kişisel, mesleki ve eğitim alanları başlıklarına ayrılmıştır. Ek olarak kazanımlara yer verilirken metinler için "Karmaşık metin, olgusal metin, basit metin, somut ve öngörülebilir metin, tartışmacı metin, söylemsel metin" gibi ifadeler kullanılmıştır. Bu metinler seviyelere göre değişkenlik göstermektedir. Aynı okuma türü için A1 seviyesindeki öğrenci kısa betimlemelerin olduğu metni okurken B1 seviyesindeki öğrenci tartışmacı metin okumaktadır. Bu durum öğrenciye hedef kazanımları kazandırırken seçilen metin türlerinin seviyelere göre farklılıklar gösterdiğinin kanıtıdır.

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde edimsel yetkinlik başlığı adı altında metinsellik ölçütlerinden tutarlılık ve bağdaşıklık kavramlarına da değinilmiştir. Kavramlar "Bir metnin ayrı unsurlarının gönderme, değiştirme, eksiltme ve diğer metinsel uyum biçimleri gibi dilsel öğelerden, ayrıca mantıksal ve zamansal bağlayıcılar ve diğer metinsel bağdaşıklık biçimlerinden yararlanarak tutarlı bir bütün hâlinde iç içe geçme biçimini ifade etmektedir." ifadesiyle tanımlanmıştır (Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni, s.144). Bu bağlamda C2 düzeyinde bir öğrenciden tutarlı ve bağdaşık metinler oluşturulması beklenmektedir. A1 seviyesindeki bir öğrenciden ise sözcükleri çok temel doğrusal bağlaçlarla -"ve sonra"vs.- bağlayabilmesi hedeflenmiştir. Aracılık, "bir metne aracılık etme" dilsel,

kültürel, anlamsal veya teknik engeller nedeniyle erişim olanağının bulunmadığı bir metin içeriğinin başka birine aktarılmasını ifade etmektedir. 2001 D-AOBM'nin “aracılık” terimini kullandığı ana anlam” budur (CEFR, 2020: 95). Aracılık etkinlikleri ve stratejilerini anlatan şekil aşağıdaki gibidir (CEFR, 2020: 94).

Aracılık Etkinlikleri ve Stratejileri



Bu şekle göre, bir metne aracılık etmede; belirli bilgileri aktarma, veri açıklama, metni işleme, yazılı bir metni çevirme, not alma, yaratıcı metinlere yönelik bireysel görüşleri ifade etme ve yaratıcı metinleri çözümleme ve eleştirme kategorilerinden oluşmaktadır. Aracılık stratejilerinde ise öğrenciden metni basitleştirmede, yoğun bir metni detaylandırarak açıklamadan ve metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştırmadan yararlanması beklenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan metinler, içeriğinde yalnızca bir olaydan veya bir bilgiden bahsetmemelidir. Okuyucuya her zaman daha fazlasını sunulmalıdır. Okunan metinlerde yeni dil öğrenen kişi hedef dilin kültürel unsurlarını da öğrenme imkânına sahiptir. Ders kitapları ve okuma metinleri, sadece metin ve etkinliklerden ibaret akademik kazanımları bünyesinde barındıran içerikler olmayıp sosyokültürel süreçleri, resmi politikaları, yazarların izlerini fazlasıyla barındırmaktadır (Şimşek, 2021, s.426). Örneğin bayramların anlatıldığı bir metinden öğrenci yalnızca o

bayramların hangi tarihte kutlandığı bilgisine erişmemelidir. Bayramı kutlayan milletin o bayramı kutlamadaki amacını ve bayramı kutlama şekillerini de öğrenmelidir. Örneğin büyüklerin elinin öpülmesi, küçüklere harçlık verilmesi, ev ziyaretleri vb. Türk kültürünün bir geleneğidir. Bu durumda okunan/dinlenen metinlerde öğrencilere Türk kültürüne ait unsurlar da aktarılmalıdır. Çünkü öğrenilen dil kişiye kimlik kazandırmaktadır. Kalfa'da (2013 s.168) bu hususta metin seçiminde kültür aktarımının önemli olduğunu çünkü bir dili öğrenmenin, bir milletin kültür yapısını da kavramak demek olduğunu ifade etmiştir.

1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metin ve Metin Seçimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin kullanımı ve seçimi önemli bir odak noktasıdır. Çünkü dili yeni edinen bir kişi metinler aracılığıyla o dilin yapısını, anlam bütünlüğünü ve dilin kültürel özelliklerini kavrar. “Metinler dil öğretiminin başlangıcından günümüze yabancı dil öğretimine destek verme amacıyla kullanılmaktadır. Belirli bir düzen ve mantık sıralaması içinde, anlamlı halde duygu ve düşünceleri yansıtan metinler, hedef dilin doğru bir şekilde öğrenilmesi konusunda etkili bir malzeme olarak görülmektedir” (Altaç, 2020: 35). Türkçe öğretim sürecinde sık kullanılan materyallerden biri olan ders kitaplarını içerisindeki metinler aracılığı ile öğrenciler hedef dildeki birçok unsuru kısa sürede öğrenme imkânına sahip olmaktadır. Temalara ayrılmış olan ders kitaplarında her temada farklı konular üzerinden çeşitli bilgilendirici ve öyküleyici metinler yer almaktadır. Öğrencinin bu bilgilere ulaşabilmesi Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Metinler aracılığı ile Türkçe öğrenen bireye dilin kuralları ve kültürel yapı kazandırılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde metin kapsamlı çalışmanın öneminden bahseden Kapsargina, Shmeleva ve Olentsova' göre (2020: 546) “Öğrencilerin entelektüel, duygusal, iletişimsel faaliyetlerini teşvik ettiği için son zamanlarda, sadece hafızanın gelişimine değil, aynı zamanda bilişsel ilginin oluşumuna, öğrencilerin tüm eğitimsel ve bilişsel aktivitelerinin aktivasyonuna da katkıda bulunan aktif yabancı dil öğretim yöntemlerinin çekiciliği vardır. Metinlerin dilin sosyo-kültürel özelliklerini, dil kurallarını doğru yansıtacak şekilde seçilmesi gerekir. “Yabancı dil öğretimi süreçlerinde sınıf ortamına uygun metin türünün seçimi, öteden beri ders verenlerin en önde gelen sorunlarından biri olmuştur. Uygun ders malzemeleri ile yürütülen yabancı dil öğretimi derslerinde, öğrencinin dikkatini çeken ve motivasyonunu canlı tutan metin türleri her zaman öncelenen türler arasında gelmiştir.” (Bülbül, 2017: 5). “Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanan metinlerin, metni okuyan öğrenci tarafından doğru algılanması için de metnin belli özelliklere sahip olması gerekir. Özellikle hangi türde metinler seçilmesi ve bu türlere ait metinlerin hangi ölçütler düşünülerek seçilmesi konusu oldukça önemlidir”(Şimşek, 2011: 40). Metin seçiminde dikkat edilmesi gereken noktaları (Arak, 2013: 93) şu şekilde açıklamıştır:

- Öncelikle tek tek somut veriler sunulmalı,
- Bunlar arasında tarihsel, siyasal, sosyal bilgiler, önemli kişiler tanıtılmalı, önemli sosyal olaylar hakkında bilgiler verilmeli,
- İletişime yönelik pratik yararı olacak bilgiler verilmeli,
- Kültür standartları, normlar, kamuoyu görüşleri, tutumlar, ideolojiler ortaya konmalı,
- Mekân, zaman, uzaklık, yemek, iş, boş zaman, tabiat, cinsiyet gibi genel kültür konularına katkı sağlanmalı.

“Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi sadece sınıf ortamında gerçekleştirilen bir eylem değildir. Bu nedenle yabancı dil öğrencilerinin karşılaştıkları metinler sınıf ortamı ve ders materyalleri ile sınırlanmamalı, öğrencilere farklı ortamlarda değişik metinlerle buluşma imkânı verilmelidir” (Üstten ve Haykır 2019: 1641). Metin türleri seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de kazanımlardır. Yabancılar Türkçe öğretimi, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni’nden hareketle Maarif Vakfı tarafından hazırlanmış olan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı etrafına sistemleştirilmiştir. Bu programda seviyelere göre kazanımlar mevcuttur. Bu kazanımlar çerçevesinde metin türü seçiminde konu seçimi de yine oldukça önemlidir. Her milletin ortak kültüründe yer edinmiş olan temel konuların ders kitaplarındaki metinlerde işlenmesi daha sağlıklı olacaktır. Örneğin “aile, sağlık, toplum ” gibi konu seçimleri yapıldığı takdirde her öğrencinin bir ön bilgisi olduğundan dolayı etkileşimi artıracaktır. Yine metin seçiminde derste kullanılacak olan yönteme uygun metinler olması oldukça önemlidir. Örneğin dersin işleneceği gün öğrencilere canlandırma yaptırmak isteyen bir öğretmen şiir metni yerine tiyatro metnini seçmelidir. Metinlerin kullanım amaçlarını ve görevlerini tasnifleyen Okur’a göre (2014) bu amaçlar;

- **Bilgi aktarma:** Öğrenciye gerçek yaşam tecrübeleri sunacak duygu ve düşünceleri aktarmalıdır.
- **Denetleme:** Öğrencinin kendini kontrol etmesini sağlamalı ve eksik yanlarını görmesine olanak tanımalıdır.
- **İletişim kurma:** Öğrencinin kendini anlatmasını veya karşı tarafa aktarmak istediği bir mesajı anlatmasını sağlamalıdır.
- **Davranış geliştirme:** Öğrencinin var olan kanılarını değiştirebilmeli ve onu etkilemelidir.
- **Bir düşünceyi savunma/bir düşünceye karşı çıkma:** Öğrencinin bazı düşünceleri savunmasını, bazı düşünceleri de eleştirmesini sağlamalıdır.
- **Estetik yaşam oluşturma:** Öğrencinin ilgisini çekecek ve ona zevk verecek şekilde olmalıdır (Okur, 2014: 116).

Güneş (2013,s.608) metin türlerini işlevleri bakımından ikiye ayırmıştır. Bunlar edebi ve öğretici metinlerdir. Edebi metinler bir sanat kaygısı taşıyan, söz sanatlarına sıklıkla başvuru, okuyucuda estetik haz uyandırma amaçlı yazılmış metinlerdir. Bu metinlere örnek olarak masal, destan ve şiir türlerini verebiliriz. Her ne kadar didaktik şiir türü gibi bir şiir türü olsa dahi şiir ahenge uygun olarak kaleme alınmaktadır. Bilgi vermek amacı ile oluşturulan metin türleri ise öğretici metin başlığı altında toplanmaktadır. Öğretici metinler günlük hayatın gerçeklerini, tarihî olayları, felsefî düşünceleri ve bilimsel gerçekleri anlatan metinlerdir (Güneş, 2013, s.608). Bu metinlere örnek olarak ise gezi yazısı, mektup, makale ve deneme türlerini örnek olarak verebiliriz. Bu metinlerdeki temel gaye okuyucuya bilgi vermek olduğundan mecazlı ifadeler ve sanatlı söylemlere pek yer verilmez.

Yabancı dil öğretiminde metinler, biçim olarak doğrusal ve doğrusal olmayan metinler olarak ikiye ayrılmaktadır (Nuttall, 1996: 45). Doğrusal metinler, yazılı iletişimi kurmaya yarayan metin türlerini oluşturur. Doğrusal olmayan metinler ise grafik düzenleyicilerle oluşan başlık, tablo ve diyagram vb. 'dir. Bir başka sınıflama ise Brown (2001) tarafından kurmaca metinler ve kurmaca olmayan metinler olarak yapılmıştır. Kurmaca metinler, bir olay örgüsü olan bilgi veren metinlerdir: hikâye, şiir, mektuplar vb. kurmaca olmayan metinler ise salt bilgi içerir: makale, ansiklopedi, sözlük vb. Ek olarak yabancılara Türkçe öğretiminde Durmuş (2013), özgün ve özel metin olarak sınıflandırmıştır. Özgün metin, ana dili konuşurlarının doğal iletişim ortamlarında üretilmiş sözlü ve yazılı dil malzemeleridir (Durmuş, 2013: 247). Özgün metin kullanımındaki dil çeşitliliği ve zenginliği, öğrenci tarafından metindeki her bir kelimenin mesaj açısından önemliymiş gibi yanlış algılanması önler (Uçgun ve Onat, 2008: 152). Bu metinler öğrencilere yalnızca dilsel mükemmellik modelleri sunmakla kalmaz, aynı zamanda kültürü asla ilk elden deneyimleyemeyecek olan okuyuculara kültürel bilgi ve duyarlılık verme potansiyeli sunar (O'Donnel, 2009: 513).

Özel metinler, dil öğretiminde kullanılmak için hazırlanmıştır. Güneş (2013:8) 'e göre özel metinler;

- Özgün metinlere benzer şekilde hazırlanmış metinler, özellikle sanatçılar tarafından seslendirilen ve özel olarak dinleme- anlama için hazırlanmış metinler,
- Öğretilmek olan dilbilimsel içeriğin belli bağlamlarda geçen örneklerini vermek üzere hazırlanmış metinler (belirli bir ders ünitesi içinde),
- Sesbilim ve dil bilgisini yorumlayan alıştırma amaçlı birbirinden bağımsız cümleler,
- Ders kitabı yönergeleri, açıklamaları, test ve sınav açıklamaları, öğretmenin sınıfta kullandığı açıklamalar, sınıf yönetimi ve yönlendirme amaçlı metinler vb.'dir.

Özgün metinlerin kullanmalık ve yazınsal metin olmak üzere ikiye ayrılabilceğini ifade eden Özcan (2019: 20) kullanmalık metinleri, belli bir konuda bilgi vermek amacıyla ve gündelik yaşam durumlarından oluşan metinler olarak nitelendirirken; yazınsal metinleri ise dil ile beraber hedef kültürün de öğretilmesinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Özgün metinleri sınıfta kullanırken bazı sorunlarla karşılaşmamızın kaçınılmaz olduğunu belirten Tamo D. (2009:76) özgün metin kullanımının dezavantajlı yönlerini şu şekilde açıklamıştır:

- Kültürel olarak fazla önyargılı olabilir, bu nedenle dil topluluğu dışında anlaşılması gereksiz yere zor olabilir.
- Kelime bilgisi öğrencinin acil ihtiyaçlarıyla ilgili olmayabilir.
- Çok fazla yapı karıştırıldığı için alt düzeyler metinleri çözmekte zorlanırlar.
- Zaman alıcı olabilen özel hazırlıklar gereklidir.
- Biraz kafa karışıklığına neden olabilecek çok fazla farklı aksan duyulabilir.
- Malzemenin modası kolayca geçebilir, örn. haberler.
- Kültürel arka plan hakkında iyi bir bilgi birikimi gerektirebilecek birçok başlık, reklam, işaret vb. vardır.

Bu dezavantajlardan kurtulmak ve avantajlardan daha iyi yararlanmak için öğreticiler değişrim yöntemine başvurmaktadır.

Dil öğretiminde özellikle ham metinlerin dil düzeyine, hedef kitleye ve öğrenme ortamlarına göre uyarlanması gerekir. Çünkü “dil öğretiminde öğrenciye sunulan dilsel girdi (input) ve bu dilsel girdinin öğrenci tarafından anlaşılma düzeyinin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hangi biçimde sunulduğu önemli bir konudur. Öğrencinin özellikle okuma- anlama, dinleme-anlama becerilerinin gelişmesinde kullanılan dilsel girdiler özgün veya değiştirilmiş, uyarlanmış olabilir (Durmuş, 2013b: 1293).

2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama

Yabancılar Türkçe öğretiminde konuya uygun metin seçerken öğreticinin düzey hakkındaki bilgisi, konu ile ilgili bilgi birikimi önemlidir. Öğretici ele aldığı metni düzeye uygun kazanımlarla ve kullanılan kelimeler, kelimelerle kurulan cümlelere dikkat etmelidir. Yabancılar Türkçe öğretiminde özellikle seviyeye uygun kelime ve kurulan cümle yapıları metindeki dil kurallarının farkındalığına uygun olarak hazırlanmalıdır. A1 seviyesi bir ders kitabında kullanılan metinlerdeki kelimeler, programda belirlenmiş olan dil bilgisi yapılarından oluşmalıdır. Örneğin bu metinlerde B1 seviyesinde verilmesi gereken “ varsayalım ki, varsayıyorum, diyelim ki” gibi ifadelerin kullanılması öğrenci için uygun değildir. Bu noktada seçilen

metinlerin içerisinde kullanılan kelimelerin seviyeye uygunluğu oldukça önemlidir. Bu noktada “yabancı dil öğretiminde karşılaşılan metin revizyonu ya da sadeleştirme çalışmaları hedef dilde daha hızlı sonuçlara ulaşmak ve daha anlamlı okumalar yapmak üzere geliştirilmiştir”(Bayraktar ve Durukan, 2016: 1356-1357).

Metni sadeleştirme, düzeye uygun dil kurallarından cümleleri arındırma ve uygun kelimeler seçebilmedir. Genellikle yabancı dil öğretiminde karşılaşılan metin revizyonu ya da sadeleştirme çalışmaları hedef dilde daha hızlı sonuçlara ulaşmak ve daha anlamlı okumalar yapmak üzere geliştirilmiştir. (Bayraktar ve Durukan, 2016, s.1359) Genişletme ise, düzeye uygun olarak kelime veya cümle eklemektir. Bu noktada kazanımlara dikkat etmek gerekmektedir. Korkmaz, (2021: 137) “ yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde özellikle temel seviyelerde (A1-A2) yer alan kalıp ifadelerin (selamlaşma, tanışma, karşılaşma, ayrılma vb.) öğretilmesinde, yakından- uzağa ve kolaydan-zora ilkelerinden hareketle oluşturulan bağlamlarda, temel zaman ve kip çekimlemeleri gibi ilk akla gelen öğretim konularında uyarlanmış/değiştirilmiş metinler sıklıkla kullanılmaktadır.

Genişletme; metnin iletisini koruyarak iletiyi açıklama, anahtar sözcüklerle cümleleri genişletebilme ve metindeki sözcüklerin diğer sözcüklerle bağlantısını kontrol edebilmektir. Bilgi birimlerinin birbirleriyle bağlantısını dil kurallarına uygun biçimde yapabilmek gerekir. Korkmaz(2021: 139)’a göre de “yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan metin genişletme işlemleri temel ve orta seviyelerde sıklıkla kullanılması gereken bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır. Türkçede cümlelerin fiillerle birbirine bağlanmasını sağlayan fiilimsilerin öğretimi temel seviyenin sonunda ve orta seviyede gerçekleşmektedir. Birbiri ile ilişkili iki cümlelerin birleştirilmesi bir fiilimsi ile yapılırken fiilimsinin kullanılmadığı cümlelerin kullanılması yani cümlelerin genişletilerek kullanıma sunulması da diğer bir genişletme çalışması olarak kullanılabilir.

Örnek Metin 1

KAYIP BAVUL (A1 DÜZEYİ)

Kahire’den İstanbul’a iki saatte geldik. Uçaktan indim. Heyecanlıyım. Bu tatili çok iyi planladım. Pasaport polisini geçtim. Bavul bandının yanına gittim. Bekledim, bekledim... Bavulum gelmedi. Yine bekledim, yine gelmedi. Güvenlik görevlisini buldum.

- Beyefendi, benim bavulum yok. Gelmedi!
- Sakin olun, lütfen.
- Yarım saat oldu. Bekledim ama gelmedi.
- Tamam, anlıyorum. Şimdi siz hava yolu şirketinin ofisine gidin.

— Ofis nerede?

— Buradan düz gidin. 100 metre ileride döviz bürosunun yanında bir danışma var. Ofis, danışmanın karşısında. Çok korktum. Bavulum kayboldu. Şimdi ne olacak? Kıyafetlerim bavulda, bilgisayarım bavulda. Bir çorabım bile yok. Şirketin ofisine geldim. Masadaki görevliye:

— Merhaba, bavulum gelmedi. Yarım saat bekledim. Herkesin bavulu çıktı, benim bavulum banttan çıkmadı, dedim.

— Tamam beyefendi. Şimdi kontrol ediyorum. **Sizi biraz bekleteceğim.**

— Lütfen, çabuk olun!

— Tabii, hemen ilgileniyorum. Siz rahat olun, şuraya oturun. **Rahatlayın.**

Nazik **ve anlayışlı** bir hanım. İşini iyi yapıyor.

— Adınız, soyadınız?

— Şerif Zakaria.

— Hangi şehirden geliyorsunuz, **Şerif Bey**?

— Kahire'den geliyorum.

— Uçağınız Kahire'den saat kaçta kalktı?

— Uçağım Kahire'den 14.30'da kalktı.

— Bavulun markasını biliyor musunuz?

— Hayır. **Bilmiyorum.**

— Bavul ne renk?

— Lacivert.

— Hangi boy?

— Orta boy.

— Telefon numaranız?

— İşte, bu kâğıtta yazıyor. **Bakabilirsiniz.**

— Tamam, bilgilerinizi yazıyorum. Merak etmeyin, onu bulacağız.

— Teşekkür ederim.

— Şu formu doldurun, imzalayın **lütfen.**

— Tamam.

- Buyurun, formu doldurdum.
- Şimdi siz **eve** gidin. Biz sizi **bulunca** arayacağız. Bavulu **bu** akşama kadar bulacağız. Kusura bakmayın **lütfe**n. Çok özür dileriz.
- Ben **yarın** sabah geleceğim.
- Hayır, **siz** gelmeyin, biz sizi arayacağız.
- Peki, teşekkür ederim. **Bekliyorum**.

İstanbul’a daha önce de geldim. Galiba üç kez geldim. Bu şehri biliyorum. Birçok yeri gezdim. Ayasofya Müzesi, Kapalıçarşı, Topkapı Sarayı, Dolmabahçe Sarayı, Sultanahmet Camisi, İstanbul Boğazı, Adalar...

İki gün sonra Karadeniz turuna çıkacağım. Sinop’tan Artvin’e kadar gezeceğim. Genellikle yalnız seyahat etmiyorum. Bu yıl çok çalıştım. İş yerim bana bu tatili hediye etti. **Ben de bu şekilde değerlendirdim**.

Bir taksiye bindim. Hep **bunu** düşündüm. “Çok şanssızım!” dedim. Belki bavulum kaybolacak. Bütün giysilerim, parfümüm, ayakkabım, bilgisayarım, **araç-gereçlerim**... Bilgisayarımı **daha** yeni aldım. Şimdi otele gideceğim. **Giyecek** pijamam da yok. Aa, daha da önemlisi, telefonumu nasıl şarj edeceğim? Yarın arayacaklar. **Telefona ihtiyacım olacak**. Yolda bunları düşündüm.

Taksici:

- Beyefendi, geldik! Dedi.
- Efendim, ne dediniz?
- Otele geldik.
- Tamam. Taksi ücreti ne kadar?
- Ücret taksimetrede yazıyor. **Bakabilirsiniz**.
- Tamam, gördüm. Buyurun. **Ücretiniz**.
- Teşekkürler, iyi tatiller.

Taksiden indim. Otele giriş yaptım ama odaya çıkmadım. Yarımada’da dolaştım **bir süre**. Hep düşündüm. Bavulum kaybolacak. O zaman ne yapacağım? Pijamam bile yok.

Birkaç saat sonra rahatladım. **Sonuçta** dünyanın sonu değil. **Yeni** bir pijama ve şarj aleti aldım. O gün, bütün akşam dolaştım. Sonra otele döndüm. Sabah erken **saatte** uyandım. **Çok** heyecanlıydım. Türk kahvaltısını çok seviyorum ama az yedim. Saat 09.00’a kadar bekledim. Sonra **hemen** hava yolu şirketini aradım.

- Merhaba, ben Şerif Zakaria. Dün bavulum kayboldu. **Onun için aradım**.

- Merhaba Şerif Bey, hatırladım. Hemen kayıtlara bakıyorum.
- Tamam, bekliyorum.
- Size güzel bir haberim var. Bavulunuzu bulduk.
- Aa, çok sevindim!
- Ama bavulunuz şu anda İstanbul'da değil.
- Nasıl, anlamadım?
- Dün bir karışıklık oldu. Bavulunuz **şu anda** Romanya'da.
- Hanımefendi, şaka mı bu?
- Hayır, şaka değil. Bir karışıklık oldu. Ama merak etmeyin. Bavul, bugün akşam uçağıyla buraya gelecek. **Size ulaştıracağız.** Siz çok şanslısınız. Bavulunuz Tokyo, Sidney, Ottawa veya Astana'ya gitmedi. Romanya uzak değil ve her gün sabah-akşam uçak var.
- Oh, şimdi rahatladım. **Uçak**, saat kaçta gelecek?
- Uçak 20.00'de burada olacak. Adres verin. Sizi adresinizden alalım.
- Ben metroyla geleceğim, yolu biliyorum.
- Tamam, yarın gelin, bavulunuzu alın.
- Teşekkür ederim.
- Rica ederim.

Bu tatile çok iyi hazırlandım. Kötü başladı ama iyi bitecek. Böyle düşünüyorum. Akşam 19.30'da havaalanına gittim. Başka bir görevli vardı. **Ona doğru yaklaştım.**

Konuyu tekrar anlattım:

- Beyefendi, dün Kahire'den buraya saat 14.30 uçağıyla geldim.

Ama bavulum gelmedi. Buradaki hanımefendi ile sabah telefonda konuştum. Bavulum akşam uçağıyla Romanya'dan gelecek. Onu almak istiyorum. **Yardımcı olur musunuz?**

Hava yolu şirketi görevlisi bilgisayara baktı. Adımı ve soyadımı sordu.

Sonra:

- Biraz bekleyin. Romanya uçağı yarım saat sonra inecek, dedi.

— Tamam, teşekkür ederim.

Bir sandalyeye oturdum. Anonsları dinledim. “TK3047 numaralı Bakü uçağı için son çağrı. Bakü yolcuları, lütfen uçağınıza gidin. / TK1060 numaralı İzmir uçağı için son çağrı. İzmir yolcuları, lütfen uçağınıza gidin.” Az sonra içeriye kıvı saçlı, yeşil gözlü ve orta boylu bir kız girdi.

Ben onu gördüm, **o an** bavulu unuttum. Onun da bavulu yok. O, bavulunu bulmak istiyor. Yanımdaki sandalyeye oturdu. İkimiz de bekledik. Sonra konuşmak istedim:

— Sizin de bavulunuz kayboldu galiba?

— Evet.

— Ne zaman?

— Dün akşam.

— Benim de bavulum dün akşam kayboldu.

Kız yere bakıyor. Ben devam ettim:

— Bavulum Romanya’ya gitti.

Şaşırdı. Yüzüme baktı:

— Ben Bükreşliyim, Romanya’dan geliyorum.

— Aa, çok ilginç! Sizin bavulunuz nerede?

— Benim bavulum da Kahire’de ama az sonra gelecek.

— Öyle mi? Ben İskenderiyeliyim ama Kahire’de yaşıyorum.

— Şaka yapıyorsunuz!

— Hayır, şaka yapmıyorum.

İkimiz de çok şaşırdık.

— Bu arada, benim adım Şerif. Sizin adınız ne?

— Benim adım Monica.

— Ee, sonra ne oldu dede?

— Ne mi oldu? Babaannenizle evlendik, mutlu bir yuvamız oldu. Önce babanız doğdu. Sonra çok güzel torunlarımız oldu. 40 yıldan beri beraberiz. Bir bavul kaybettim ama bir hayat arkadaşımı kazandım.

(Bu metin, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış metinlerden seçilmiştir.

<https://cdn.eba.gov.tr/dil-ogrenimi/piktesfb/A1.2/mobile/index.html>

Örnek Metin 2

DENİZDEN GELEN MEKTUP (A2 DÜZEYİ)

Ben, Emin ve Tuğrul liseden bir ay önce mezun olduk. **Hep** birlikte tatile gitmek istedik. Ailelerimizden izin aldık ve **plan yapmaya başladık**. Emin ve Tuğrul Yakamoz Adası'na gitmek istiyor, ben **ise** orayı sevmiyorum. Çünkü **benim** dedem orada kayboldu. Bu adayla ilgili kötü anılarım var. Bunu arkadaşlarıma da anlattım. Onlar da **beni dinledikten sonra** “Belki bir ipucu buluruz.” dediler. Bunu düşündüm. Evet, bir ipucu bulabilirim. Yıllar sonra dedeme kavuşabilirim. Yakamoz Adası'na geldik ve tatil başladı. Adanın denizi çok güzel. Emin ve Tuğrul denize girdiler. Ben denize girmedim. Çünkü yüzmeyi çok sevmiyorum. Deniz kenarında **güneşleniyorum**, yatıyorum, kitap okuyorum ve düşünüyorum.

...

O gün hava çok sıcaktı. Uykum geldi **bir süre sonra**. Emin ve Tuğrul bana seslendi:

— Kenan, gel! Deniz çok güzel.

— Ben şimdi yüzmeyeceğim.

— Haydi Kenan! Birlikte yüzelim! **Kırma bizi!**

Onları kırmamak için kabul ettim. Denize girdim.

— Deniz gerçekten çok güzeldi. **Bunu görebiliyordum.**

Tuğrul bağırdı:

— Şu uzakta parlayan şey ne? Haydi, yüzelim ve bakalım.

Hep birlikte oraya doğru yüzdük. Tuğrul:

— O ne Kenan?

— Bilmem. Ağzı kapalı bir şişe ve şişenin içinde **de** bir kâğıt var.

— Bu kâğıt, bir mektup olabilir.

— Belki bir haritadır. Hazine haritası. **Olamaz mı?**

Hepimiz **buna** çok güldük. Ben kapağı açtım ve kâğıdı çıkardım. Kâğıtta şunlar yazıyor:

“Ben Yosun Adası’nda esirim. Korsanlar beni kaçırdı. Evime dönmek istiyorum. Lütfen, yardım edin! **Yalvarırım.**”

— Burada bir isim var: Aslan.

O an çok şaşırdım. Heyecanlandım. Sevinçle bağırdım:

— Dedem, dedem bu, Aslan dedem!”

Emin:

— Kenan, sakın ol. **Aceleci davranma.**

— Bence bu, dedem.

— Emin misin?

— Eminim. Bu, onun yazısı. **Biliyorum.**

Tuğrul bağırdı:

— Aslan amca yaşıyor!

Herkes çok sevindi. O sırada Emin sordu:

— Peki, şimdi ne yapacağız?

O sırada Tuğrul konuştu:

— Buldum! Polise haber verelim. **Hemen.**

— Haklısın. Hemen karakola gidelim. Yardım isteyelim.

Karakola gittik. **Yaşadığımız** her şeyi polise anlattık. Polis bizi **dikkatle** dinledi. Bize, karşı odadaki kayıp şahıslar bürosunu gösterdi. O büroya gittik ve **oradaki polislere de** kâğıdı gösterdik. Bürodaki polisler kâğıdı okudular ve “Size yardım edeceğiz. Önce durumu deniz polislerine bildireceğiz. Sonra size haber vereceğiz.” dediler.

Dışarı çıktık. Emin sordu:

— Şimdi ne yapacağız? Polislerden haber mi bekleyeceğiz?

— Hayır, benim bir planım var. Dedemi biz kurtaracağız. **Hep birlikte.**

— Nasıl?

— Bir kayık kiralayacağız. Adaya gideceğiz. Dedemi bulup gizlice **o** adadan kaçacağız.

Emin korktu:

— Bizi de yakalarlar. Çok tehlikeli. **Olmaz.**

Tuğrul güldü. Emin'e baktı ve şöyle dedi:

— Korktun mu Emin?

— Hayır, korkmadım ama bu çok tehlikeli.

— Bence Kenan haklı. Aslan dedeyi biz kurtaracağız. Tatilimiz çok **daha** heyecanlı olacak.

Birlikte bir plan yaptık. Çarşıdan oyuncak sahte altınlar aldık. **Hepsini** bir kutuya koyduk. Plana göre korsanlar bizi yakalayacaklar. Altınları görünce bizi de **onlarla beraber** kaçıracaklar ve dedemin yanına götürecekler. Biz de dedemi gizlice kaçıracağız. Hemen bir kayık kiraladık ve adaya gitmek için yola çıktık. Adaya varmadan korsanlar bizi gördü. Bizi hemen yakaladılar. Uzun boylu, **ince bacaklı, kirli** sakallı bir korsan konuştu:

— Burada ne arıyorsunuz?

— Hiçbir şey aramıyoruz. **Sadece** geziyoruz.

— O kutuda ne var?

— Hiçbir şey yok. **Sadece eşyalar.**

Korsan bizden kutuyu zorla aldı. Altınları gördü ve sevindi.

— Lütfen, bize zarar vermeyin! Altınlarımızı alın **ve** bizi **serbest** bırakın.

— Altınlarınızı alacağız ama sizi bırakmayacağız. Nereden buldunuz bu altınları?

— Güneşli Adası'nda bulduk **hepsini**. Orada çok altın var.

— Öyle mi? Bunları ihtiyarın yanına koyun, **hemen!**

Korsanlar bizi adanın içinde **uzak** bir yere götürdü. Büyük, tahta bir kafese attılar. İçeride yaşlı bir adam vardı. Bu **benim** dedemdi. Dedem beni tanımadı. Korsanlar gittikten sonra dedemin yanına gittim.

— Dede, ben Kenan. **Tanımadın mı?**

— Kenan sen misin?

— Evet, benim dede.

Dedemle ben sıkı sıkı sarıldık. İkimiz de ağladık. Sonra Tuğrul ve Emin de dedemin elini öptü. Dedem onlara da sarıldı. **Yanaklarını öptü.**

— Sizi nasıl yakaladılar?

— Yakalanmayı biz istedik.

Dedeme planı anlattım. O sırada bir ses geldi.

— Korsanlar gemiyeeeeee! Güneşli Adası'na gidiyoruz. **Hazırlanın.**

Dedem gülümsedi.

— Tahmin ettiğin gibi evlat. Bak, Güneşli'ye gidecekler.

— Evet dede. Sonra biz de buradan kaçacağız.

— Nasıl kaçacağız? Bu kafesin tahtaları çok sağlam.

— Tahtalar sağlam ama tahtaların ipleri sağlam değil.

— Bana hediye ettiğin çakı yanımda.

Korsanlar **bizimle birlikte** adada birkaç nöbetçi bıraktı ve Güneşli'ye gittiler. Dedem kafese yakın olan nöbetçiye seslendi:

— Hey, nöbetçi!

— Ne istiyorsun ihtiyar?

— Tuvalete gitmek istiyorum. **Acil.**

— Peki, bekle!

Nöbetçi kafesi açtı. Dedemi tuvalete götürdü. Biz de hemen tahtanın iplerini kestik. Kafesten kaçtık. Biraz sonra dedem ve nöbetçi geldi. Nöbetçi kaçtığımızı anladı. Diğer korsanları çağırmak için koşa koşa gitti. Dedemi **orada** unuttu. Biz de kaçmaya başladık. Korsanlar bizi kovaladı. Biz de adadaki ormana doğru kaçtık. Saklanmak için bir mağaraya girdik. Hepimiz çok korktuk. Mağara çok karanlıktı. Mağaranın içinde yavaş yavaş yürüdük. Biraz sonra küçük bir ışık gördük. Dedem seslendi:

— Çocuklar, ileride bir ışık var. Sessizce yürüyün.

— Kurtulacağız dede.

— İnşallah Kenan, inşallah. **Sessiz olun.**

Biraz daha yürüdük. Çıkışa geldik.

— Dede, burası mağaranın diğer ucu. Deniz çok yakın. Kurtulacağız.

Dedem etrafa baktı:

— Aa! Bakın çocuklar, deniz polisi geliyor! Diğer korsanları yakalamışlar.

Deniz polisi:

— Çocuklar, sizin burada ne işiniz var?

— Çok özür dileriz. Size yardım etmek istedik.

— Tamam, teşekkür ederiz ama bu bizim görevimiz. Biliyorsunuz, bu işler çok tehlikelidir.

Polisler bizi ve adada kalan korsanları da alıp karakola götürdüler. Ailelerimize haber vermişler. Onlar da bizi görünce çok mutlu oldular.

— Anne, Türkçe ödevim için yazdığım hikâyemi beğendin mi?

— Ellere sağlık Tarık. Çok güzel olmuş.

— Anne, sence öğretmenim hikâyemi beğenir mi?

— Tabii ki beğenir. Sen çok iyi bir yazar olacaksın.

(Bu metin, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış metinlerden seçilmiştir.

<https://cdn.eba.gov.tr/dil-ogrenimi/piktesfb/A2.3/mobile/index.html>)

Metinler hedef kitleye göre, ana ileti korunarak okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyini arttırmak için yapılan işlemler sadeleştirme kavramını oluşturur. Sadeleştirilmiş metinler, sözdizimsel veya sözcüksel karmaşıklığı az olan ama özgün metindeki anlamın ve içeriğin korunduğu metinlerdir. Amaç, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmaktır (Kaya, 2018:28).

Metin sadeleştirme Bölükbaş (215:928)'e göre, dört şekilde yapılabilir (Alderson, 2000; Chang, 2008; Long ve Ross, 1993; Nation, 1993; Oh, 2001; Williams ve Dallas, 1984; Yano, Long ve Ross, 1994). *Koruma*, metnin zor ya da anlamaya engel olmayan bölümlerinin herhangi bir işleme tabi tutulmadan olduğu gibi bırakılması demektir. *Değiştirme*, öğrencinin düzeyinin üstünde olan sözcük ve yapıların, aynı anlamı verecek şekilde öğrencinin bildiği sözcük ve yapılarla değiştirilmesidir. *Özetleme*, bir metnin anlamını koruyarak basit bir biçimde ya da kısaca yeniden söylenmesidir. *Silme*, metnin anlamına doğrudan katkısı olmayan ya da ayrıntı içeren bazı bölümlerin metinden atılmasıdır (Bölükbaş, 2015: 928).

Örnek Metin 3

KÖSTEKLİ SAAT (B1 DÜZEYİ)

Asaf'ın ailesi, Erzincan'ın küçük bir kasabasında yaşıyordu. **Bu kasabadaki insanlar tarım ve hayvancılıkla uğraşıyorlardı. Onun Ailesi, buğday ve arpa yetiştirip satıyordu. Bu satıştan kazandıkları parayla geçimlerini sağlıyorlardı.** Ancak bir yıldır ne annesi ne de babası çalışabiliyordu. Çünkü ikisi de hastaydı. **Asaf'tan başka çocukları da yoktu.** Aslında kasaba halkı çok yardımseverdi ve Asaf'ın ailesinin bütün işlerine yardım ediyordu. Ama onlar kasaba halkına yük olmak istemiyordu. Onlara göre Asaf okulunu bitirip hemen köye dönmeliydi. **Başka çare yoktu.**

Asaf, o yıl Ankara'daki üniversitenin tarih bölümünden mezun oldu. En büyük hayali tarih öğretmenini olmaktı. **Fakat öğretmen olabilmesi için öğretmenlik eğitimi alması gerekiyordu.** Ancak ailesinin sağlık sorunları ve geçim sıkıntıları sebebiyle öğretmenlik eğitimini yarıda bırakıp okuldan sonra hemen kasabaya döndü.

Asaf'ın hayalleri öğretmen olmakla sınırlı değildi. İdealleri arasında kendi kasabasında çalışmak ve burada büyük bir tarih sınıfı açmak da vardı. **Sık sık ailesine bundan bahsediyordu.** Annesi ve babası da onun bu hayalini gerçekleştirmesini çok istiyordu. **Ancak sağlık durumları iyi değildi.** Oğullarının hayalleri önünde kendilerini engel olarak görüyor ve buna çok üzülüyorlardı. Asaf, **ailesine yardım etmekten memnundu. Onları çok seviyordu.** Bir yandan ailesi için çalışıyor bir yandan da öğretmenlik eğitimini tamamlamanın ve tarih sınıfını açmanın yollarını arıyordu.

Asaf'ın **çocukluktan beri bir alışkanlığı vardı.** Her cuma kasaba mezarlığına gidip dedesinin mezarını ziyaret ediyordu. Bir gün mezarlıktan dönerken kasabanın kahvehanesinde dinlenmek istedi. **Kahvehanenin bahçesindeki sandalyelerden birine oturup kendisine bir çay söyledi.** Sonra masada duran gazeteyi eline aldı ve okumaya başladı. Bu sırada gazetede bir ilan gördü. Heyecanlandı. Çünkü gördüğü ilan öğretmenlik eğitimiyle ilgiliydi ve haberde bunu uzaktan eğitimle yapan üniversitelerin listesi yer alıyordu. "Eğitimime ben de bu şekilde devam edebilirim." diyerek **heyecanla** yerinden kalktı ve eve doğru koşmaya başladı. **Bu fikrini ailesiyle paylaşmak istiyordu.** Birkaç dakika sonra aniden durdu.

Sokağın köşesindeki evin duvarına yaslandı. **Çok hızlı nefes alıyordu.** "Derslere katılmam için internet gerek fakat evimizde internet yok. Bunu nasıl düşünemedim." diyerek kendi kendine kızdı. **Hayal kırıklığına uğradı.**

Asaf eve gelip odasına girdi. Yatağına uzandı ve düşünmeye başladı. Birden aklına bir fikir geldi. "Kahvehaneye gidersem orada internet bulabilir, eğitimlere katılabilirim." diyerek yerinden kalktı. Hemen anne ve babasının yanına gidip fikrini onlarla paylaştı. **Ailesi de oğullarının bu fikrini çok beğendi ve onu**

desteklediler. Ertesi sabah Asaf, erkenden yola çıktı ve ilçeye gitti. Önce bir internet kafeye girip başvurusunu yaptı. **Sonra bankadan eğitim ücretini yatırdı. Oradan da postaneye gitti ve evraklarını büyük bir zarfa koyup üniversiteye gönderdi.** Birkaç gün sonra Asafa üniversiteden bir mektup geldi. Mektupta “Öğretmenlik eğitimi için yaptığınız başvuru kabul edildi.” yazıyordu. Asaf, çok mutlu oldu. **Çünkü hayallerinin önündeki ilk engeli aşıyordu.**

Sonra Asaf hem ailesiyle ilgilendi hem öğretmenlik eğitimine devam etti. Bir yandan da öğretmenlik sınavına çalıştı. **Kışın soğuğuna aldırmadan her gün kahvehaneye gitti.** Yaza doğru sertifikasını aldı. **Temmuz ayında da girdiği öğretmenlik sınavını başarıyla geçti. Öğretmen olmaya hak kazandı.** Görev yeri tercihlerini yaparken ilk sıraya kasabalarındaki okulu yazdı ve bu okula atandı. **Ailesi onunla gurur duyuyordu. Eylül ayında okullar açıldı.** Asaf, okuduğu okulda artık Asaf Öğretmen olmanın gururunu yaşıyordu. O, öğrencilerini, öğrencileri de onu çok seviyordu. **Bazen okuldan sonra öğrencileriyle oyunlar oynuyor bazen de öğrencileri ona işlerinde yardım ediyordu. Oyun oynarken de çalışırken de öğrencilerine tarihle ilgili bir şeyler öğretmeye çabalıyordu.** Bu arada tarih sınıfını açmak için gerekli parayı bulmaya çalışıyordu. **Sonbaharın sonuna doğru tarlalar sürülmeye, tohumlar ekil-meye başladı.** Asaf Öğretmen de kendi tarlalarında çalışmak için bir plan yaptı. Tohumları toprağa serpmeden önce toprağı sürmeliydi. **Pazar günü güneş doğmadan kalktı ve kahvaltısını edip ahıra indi. Atını çıkardı ve sabanı da yanına alıp tarlanın yolunu tuttu.**

Asaf Öğretmen tarlaya vardıktan sonra toprağı sürmek için sabanı atın arkasına bağladı. Sonra atını hareket ettirip sabanın üzerine basarak tarlayı sürmeye başladı. Bu sırada öğrencilerinden birkaçı onu görüp yanına geldiler ve öğretmenlerine yardım ettiler. **Asaf Öğretmen ve öğrencileri öğleye kadar hem çalışıp hem sohbet ettiler.** Sonra yanlarında getirdikleri yiyecekleri çıkarıp ağacın dibine bir sofraya kurdular. **Birlikte öğle yemeğini yediler.** Yemekten sonra Asaf Öğretmen “Evet çocuklar, bugünlük çalışma yeter. Yardımınız için teşekkür ederim. Çok yoruldunuz. İsterseniz burada oturabilir veya evlerinize gidebilirsiniz.” dedi. Öğrenciler de sofrayı toplayıp bir süre daha orada oturdular, sonra evlerine dağıldılar. Asaf Öğretmen de çalışmaya devam etti. Bir ara sabana bir metal parçası takıldı. **Asaf Öğretmen, hemen atını durdurdu ve yere doğru eğilip onu eline aldı.** Metal parçasının etrafı toprakla kaplıydı ama temiz olan kısımları parlıyordu. **Asaf Öğretmen, bulduğu şeyi gömleğinin kenarıyla silerek temizledi.** Bu bir köstekli saatti. **Asaf Öğretmen, saati dikkatle inceliyordu.** Saatin rengi altın sarısıydı. “Acaba çalışıyor mu? Acaba altın mı?” diye kendi kendine

konusuyor, düşünüyordu. “Eğer altınsa bunu satıp tarih sınıfını kurabilirim!” dedi ve **sevinçle** saati cebine koydu. **Asaf Öğretmen, işleri hemen bitirmek için durmadan ve dinlenmeden çalışıyordu.** Sonunda sürülen tarlaya tohumları ekip ağacın dibine oturdu. Bulduğu saati cebinden çıkarıp incelemeye başladı. “Yarın şehir merkezine gidip bunu satayım.” diye düşündü. **Hava kararmak üzereydi. Hemen eşyalarını toplayıp atına bindi ve eve doğru yola çıktı.**

Asaf Öğretmen, **önce kültür müdürlüğüne saatin değerini sordu. Saat antik bir eser değildi. Sonra da** Cumhuriyet Meydanı’ndaki kuyumcular çarşısındaki dükkânları dolaştı ve saati gösterdi. Kuyumculardan biri “Artık bu saatlerden bulunmuyor. Bunlar çok değerli. Onu niçin satmak istiyorsun?” diye sordu. O da tarih sınıfı açma hayalinden bahsetti. Bunun üzerine kuyumcu saatin değerinden de fazla para vererek “Benim de katkım olsun.” dedi. Asaf Öğretmen çok mutlu oldu. Saati satıp parasını aldı. **ve tekrar kasabaya döndü.**

Akşam yemeğinde anne ve babasına müjdeli haberi verdi. **Onlar da bu habere çok sevindi.** Yemekten sonra çay içerken birden babası, Asaf’a dönüp:

— Verdiğin haber bizi çok mutlu etti evladım. Yalnız bir şeyi merak ediyorum. Sınıf için gerekli parayı nereden buldun?

— Geçenlerde tarlayı sürerken bir saat buldum. Kıymetli olup olmadığını öğrenmek için şehre gidince bir kuyumcuya uğradım. **Saatin değerli olduğunu söyledi.** Niçin satmak istediğimi sorunca ona tarih sınıfı kurma hayalimden bahsettim. Kuyumcu bunu duyunca saatin değerinden daha fazla para verdi. **Bunun üzerine mutluluğum bir kat daha arttı.** Babası, oğlunun mutluluğunu görünce dedesinden kalan kaybettiği köstekli saatten hiç bahsetmedi.

Asaf Öğretmen, **vakit kaybetmeden tarih sınıfının hazırlıklarına başladı.** Birkaç öğrencisiyle ve kasabadaki iki arkadaşıyla birlikte şehre gidip haritalar, fotoğraflar, projeksiyon cihazı gibi birçok malzeme aldı. Kasabaya geldikten sonra da hep birlikte tarih sınıfı olacak depoyu boşalttılar. Burayı boyadılar. Boyanın kurumasını beklerken fotoğrafları ve haritaları çerçevelediler, projeksiyon cihazını ve tahtayı astılar. Okulda, Asaf Öğretmen’in dışında iki öğretmen ve müdür vardı. Onlar da Asaf Öğretmen’e yardım ettiler. **Bütün işleri birkaç gün içinde tamamladılar.** İşleri bittikten sonra tarih sınıfının önünde bütün kasaba halkının katıldığı bir açılış töreni düzenlendi. Asaf Öğretmen’in anne ve babası da oradaydı. Okul müdürü, törendeki konuşmasında Asaf Öğretmen’e teşekkür etti ve “Bu başarı sayesinde Asaf Öğretmen, müdür yardımcılığına terfi etti.” dedi. Bu haberden sonra herkes alkışlamaya başladı. Sonra kurdeleler kesildi ve tarih sınıfı açıldı. **Asaf Öğretmen’in annesi ve babası çok duygulandı.**

Birkaç gün sonra Asaf Öğretmen’in babası oğlunu okuldaki tarih odasında ziyaret etti. Elinde bir paket vardı. Onu oğluna uzatıp “Bunu ömür boyu sakla ve gittiğin her

yere yanında götür. Unutma, ailen her zaman senin yanında olacak!” dedi. Asaf çok duygulandı. **Hemen babasına sarılıp teşekkür etti.** Sonra paketi açtı. Bu, bir aile fotoğrafıydı.

Asaf Öğretmen, çok şaşırdı. **Çünkü onu ilk kez görüyordu.** Fotoğraftaki şapkalı ve yelekli adamı göstererek “Bu kim?” diye sordu. Babası da “Bu benim dedem.” diye cevap verdi. **Asaf gülümsedi ve dikkatle fotoğrafı incelemeye devam etti.** Bu sırada babasına sorduğu kişinin elindeki köstekli saati gördü. Bu saat, onun tarih sınıfı açmak için sattığı saate çok benziyordu. **Babasına bir şey belli etmeden fotoğrafı duvara astı.** Şimdi içi içini yiyordu. Tarlada bulduğu saatin, büyük dedesinden ailesine kalan köstekli saat olduğunu artık biliyordu. Şimdi ise tek düşüncesi kuyumcudan o saati alıp babasına vermektir. **Bunun için maaşını biriktirmeye karar verdi.** Asaf, bir gün okulun önünde pahalı bir otomobil gördü. Arabaya bakıp “Sanırım okulun önemli bir misafiri var.” diye düşündü. **Sonra içeri girdi.** Odasına giderken arkasından bir ses duydu:

— Hocam, sizi müdür çağırıyor.

Asaf, merakla müdürün odasına doğru yürüdü.

Kapıyı çaldı. İçeriden bir ses “Buyurun, girin!” dedi. Asaf içeriye girdi. Müdürün yanında biri vardı. Asaf, misafiri gördükten sonra “Bu beyefendiyi bir yerden tanyorum.” diyerek düşünmeye başladı. Bir müdüre bir adama baktı.

— Asaf Bey! Buyurun, oturun, dedi müdür ve misafiri işaret ederek konuşmasına devam etti.

— Erkan Bey benim eski bir arkadaşım. Şehir merkezinde kuyumculuk yapıyor. Bu okulun yapılışında çok büyük katkıları var. Şimdi de sizin tarih sınıfını duymuş, hem beni hem okulu hem de tarih sınıfınızı ziyaret etmek için gelmiş.

Asaf, dikkatle adama bakıyordu. Kısa bir süre sonra Erkan Bey’i hatırladı. Bu sırada Erkan Bey de ona bakıp gülümsüyordu. Asaf Öğretmen “Sanırım o da beni hatırladı.” diye düşündü ama hiçbir şey söyleyemedi. **Erkan Bey de bir şey demedi.** Sonra müdür “Buyurun, tarih sınıfımıza gidelim.” dedi ve hep birlikte kalkıp tarih sınıfının önüne geldiler. **Asaf Öğretmen, onları içeri buyur etti.** Erkan Bey tebessümle ve hayranlıkla sınıfa baktı, elini Asaf’ın omzuna koyarak:

— Benim de size bir armağanım var hocam, dedi ve elindeki kadife kaplı kutuyu açıp Asaf’a uzattı. **Asaf da teşekkür ederek kutuyu aldı.** Ancak kutudaki hediyeyi gördükten sonra kalbi hızla atmaya başladı. Heyecanını belli etmemeye çalıştı ve hediyeyi tarih sınıfındaki dolaba yerleştirdi. Sonra müdürle birlikte Erkan Bey’e teşekkür edip onu uğurlamak için sınıftan çıktılar.

Erkan Bey okuldan ayrıldıktan sonra Asaf hemen **tarih sınıfına koştı ve** hediye kutusunu alıp odasına gitti. Kutuyu açıp hediyeyi inceledi. “Bu nasıl olabilir?” diye düşündü. Artık maaşından para biriktirmesine de gerek kalmamıştı. Sonra arkasına döndü ve aile fotoğrafına baktı. Sanki fotoğraftaki köstekli saat bir başka parlıyordu. Babasının dedesi ise gülümsemesi ile etrafı aydınlatıyordu. (Bu metin, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış metinlerden seçilmiştir. <https://cdn.eba.gov.tr/dil-ogrenimi/piktesfb/B1.5/mobile/index.html>)

Örnek Metin 4

YILSONU PİKNIĞI (B2 DÜZEYİ)

Ben Feride, Ürdünlüyüm. Öğretmenlerimin yönlendirmesiyle öğrenim hayatıma farklı bir ülkede devam etme fikri bana çok cazip gelmişti.

Hangi ülkede okuyacağıma net karar vermemiştim. Ancak Türkiye bana olabilir gibi geliyordu. Türkiye’ye daha önce gitmemiştim. Ama ülkemde Türkiye’nin televizyon kanallarını izliyordum. İlk günler sadece meraktan seyrettiğimiz diziler bir süre sonra vazgeçilmezimiz olmuştu. Her akşam yemekten sonra bütün aile bir Türk dizisi seyretnmek üzere televizyonun karşısına geçiyorduk. Bir akşam yine dizi izlerken bizi kimlere “İşte burada okuyacağım.” dedim. Aradan birkaç ay geçmişti. Bu süre içerisinde üniversiteye giriş sınavına çok iyi hazırlanmışım. Çalışmamın ödülünü de İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesini kazanarak almışım. Çok heyecanlıydım. Üniversiteye gittiğim ilk gün Türkçe hazırlık okuyacağımı söylediler. Türk dizileri sayesinde biraz Türkçe öğrenmişim ama seviyem eğitimim için yeterli değildi. Hemen bölüme geçemeyeceğimi öğrendiğimde üzülmişim. Bu hâlimi gören hoca gülümseyerek “Üzülme, burada dünyanın birçok ülkesinden arkadaşların olacak. Birlikte çok güzel anılar biriktireceksiniz. Gün gelecek üniversite hiç bitmesin isteyeceksin.” dedi. Hocam haklı olabilirdi. Birçok ülkeden arkadaşım olacaktı. Hem böylece kültürlerle ilgili merak ettiğim birçok şeyi de birinci ağızdan öğrenebilecektim.

Aradan aylar geçti. Okulun bitmesine bir hafta kalmıştı. Hepimiz başarılı bir şekilde mezun oluyorduk. Bunu kutlamak istedik. “Çıkışta o çok sevdiğimiz kafeye gidelim mi?” dedi Fatma. “Fesleğenli limonata içeriz.” “Harika bir fikir!” dedi Katya. Ben de bu fikri onayladım. **Çünkü derslerin ardından zaman zaman bir yerlere gidiyorduk. Ama uzun zamandır o kafeye gidememiştik.** Ben, Katya ve Fatma çok iyi arkadaştık. Aslında tanışma hikâyemiz çok parlak değildi. Dersler başlayalı üç ay olmuştu. İlk sınavımızı olacaktık. Ben çok zorlanıyordum. Fatma ise Türkiye’ye bizden birkaç ay önce geldiği için Türkçe bilgisi biraz daha iyi durumdaydı. O gün sınavda Fatma’nın arkasında oturuyordum. Katya ise Fatma’nın yanındaydı. Sınavda o kadar heyecanlıydım ki elimde olmadan Fatma’ya sürekli soru

soruyordum. O bana cevap vermiyordu ama ben ona soru sormaya aynı heyecanla devam ediyordum. O sırada hoca benim fısıltılı sesimi duymuş olacak ki bize doğru geldi. Tam bana kızacak derken sesin Katya'dan geldiğini düşünerek ona kızdı. Katya o gün hocaya hiçbir şey söylemedi. Sınavdan sonra Katya'ya heyecanımdan bahsettim. O bu durumu anlayışla karşıladı. Arkadaşlığımız o zaman başladı. Fatma ve Katya'yla daha çok vakit geçirmeye başladık. Bir süre sonra Christina da katıldı aramıza. O çok eğlenceli ve esprili bir kızdı. **Bizi sürekli güldürmeyi başarıyordu.** Dersten sonra o çok sevdiğimiz kafeye gittik. Buzlu limonatalarımızı sipariş ettik. Katya "Hatırlıyor musunuz? Bir kez buzlu kola isteyecekken muzlu kola demiştim de garson kolanın yanında meyve tabağı da getirmişti." dedi. "Sen de afiyetle yemiştin." dedi Christina. **Hepimiz gülüştük.** O an hepimizin aklına ilk günler sıklıkla yaptığımız dil yanlışları geldi. Fatma söze girdi: "Benim de başımdan çok komik bir olay geçmişti. Bir gün lokantadayım. Tuvalet gitmek istedim ama tuvalet kelimesini hatırlayamadım. Kasaya gidip 'Burada banyo var mı?' dedim. Kadın ilk anda şaşırdı. Konuşmamdan yabancı olduğumu fark edince gülmeye başladı. "Banyomuz yok ama tuvalet şurada." dedi. Hatamı fark edince ben de gülmeye başladım. **Zaman zaman o restorana gittiğimde kasadaki kadınla göz göze gelip gülüyoruz.**

Katya o gün bir öneride bulundu. "Arkadaşlar bütün hazırlık sınıfı arkadaşlarımızla bir piknik düzenlemeye ne dersiniz?" Christina bu fikre bayıldı. "Çok güzel olur. Artık aynı sınıfta olmayacağız. Herkes farklı bölümlere gidecek. Bu bizim son etkinliğimiz olacak. Hem bol bol hatıra fotoğrafı da çekeriz." dedi. Bu fikir benim de çok hoşuma gitti. Ertesi gün bu fikrimizi arkadaşlarımızla paylaştık. **Hepsi piknik fikrine sıcak baktı.** Fikrimizi öğretmenimiz Gül Hanım ile de paylaştık. Hocamız bizim hep birlikte bir organizasyon planlamamıza çok sevindiğini söyledi. "Ben bir otobüs ayarlarım. Çarşamba dersimiz 12.00'de bitiyor. Ders çıkışında herkes TÖMER'in önünde olsun. Otobüs oradan kalkacak. Sizi İstanbul'un cennetten bir köşesine, Aydos piknik alanına götüreceğim." dedi. **Hepimiz çarşamba gününü iple çekiyorduk.** Bir yılın sonunda hep birlikte bir şeyler yapacak olmanın heyecanı içindeydik. **Piknik günü bir sorun yaşamamak için bir plan yapmanın güzel olacağını düşündük.** "İş bölümü yapmalıyız. Herkes kendi ülkesine ait yöresel bir yemek yapsın." dedim. Gül Hoca "Çok güzel fikir! Ben de sevdiğinizi söylediğiniz yaprak sarmasından yapacağım." dedi. Hepimiz çok sevindik. Rahile "Ben Uygur mantısı yapacağım. Bizim mantımız Türkiye'deki mantıdan daha büyük. Bakalım sevecek misiniz?" dedi. "Ben de Özbek pilavı getireceğim. Parmaklarınızı yiyeceksiniz." diye övündü Abid. Katya tiz sesiyle söze girdi: "Ben de Rus salatası yaparım. Türkler de yapıyorlar ama bizim yaptığımıza pek benzemiyor. Orijinal Rus salatasını görün." Dan "Hangisi daha lezzetli?" dedi hocamıza muzır bir bakış atarak.

Katya, “Bence ikisi de ayrı ayrı güzel.” deyince hep birlikte gülüştük. “Ben de içecekleri alırım.” dedi Amani. “Ben de top getireceğim. Yediklerimizin üstüne spor olur.” diye sözü bağladı Merdan. Böylece iş bölümü tamamlandı. **O gün hep birlikte güzel bir plan yapmıştık.** Herkes bir görev almıştı. “Tebrik ediyorum arkadaşlar. Bugün hep birlikte bir dayanışma örneği gösterdiniz. Türkler buna aynı zamanda ‘imece usulü’ diyorlar.” dedi hocamız. Hepimiz anlamamış gözlerle hocamıza bakıyorduk. **Bu kelimeyi sanırım daha önce duymamıştık.** Hocamız da fark etmiş olacak ki cümlelerine “İmece usulü, bir grup ya da toplum içinde işlerin gönüllü ya da zorunlu olarak el birliği içinde yapılmasıdır.” diyerek devam etti. İşte, şimdi hepimiz anlamıştık. “Ben sevdim bu imece usulünü. Yeni ders yılında da zaman zaman buluşarak imece usulü etkinlikler yapalım.” dedi Abid. Hepimiz bunu onayladık. Böylece Türklerle ait bir geleneği daha öğrenmiş olduk. Heyecanlı bir bekleyişten sonra nihayet çarşamba günü gelmişti. **Hepimiz dersin bitmesini iple çektik.** Elimizde hazırladıklarımızı koyduğumuz çantalarla saat on ikide TÖMER’in önüne gelip öğretmenimizi beklemeye başladık. Birkaç dakika sonra otobüsün içinde öğretmenimiz görüldü. “Herkes hazırsa yola çıkıyoruz.” dedi. **Hemen hızlıca yoklama aldık. Herkes gelmişti.** Hepimiz otobüse bindik ve yola çıktık.

Yaklaşık 45 dakika sonra piknik alanına gelmiştik. Burası küçük bir göl kıyısında, yeşilliklerin içinde harika bir yerdi. **Bu zümrüt yeşili manzaradan gözlerimizi alamıyorduk.** Göl o kadar berraktı ki içindeki balıklar görünüyordu. Etrafta ötüşen kuşların sesi insana huzur veriyordu. **Göl kıyısındaki iki ahşap masayı birleştirdik. Eşyalarımızı masaya yerleştirdikten sonra gruplar hâlinde alanı gezmeye başladık.**

Burası oldukça büyük bir yerdi. Rahile “Ne iyi ettik de geldik.” dedi. Dan “Keşke daha önce de gelseymişiz. Mutlaka yine gelelim.” dedi. Merdan “Buraya gelmek güzel ama buraya hep birlikte gelmek daha güzel.” dedi. Ben de “Dünyanın birçok yerinden gelip İstanbul’da buluştuk. Bundan sonra hiç ayrılmayacağız.” dedim. **Arkadaşlarımı çok seviyordum. Onlarla birlikte olmak beni gerçekten çok mutlu ediyordu.** Arkadaşlarımın da mutluluğu gözlerinden okunuyordu. Abid saatine baktı ve “Saat üç olmuş.” dedi. Katya söze girdi: “Haydi, artık yemek yiyelim. Siz hâlâ acıkmadınız mı?” Fatma söze girerek “Manzaranın güzelliğine kapılınca zamanın nasıl geçtiğini anlayamamışız.” dedi. Hepimiz ne kadar çok acıktığımızı o anda fark etmiştik.

Hep birlikte masalara doğru gittik. Öğretmenimiz bizden önce gelmişti. Gülen gözlerle bizi bekliyordu. Üstelik sofrayı da hazırlamıştı. Mahcup bir şekilde “Neden zahmet ettiniz öğretmenim. Biz size yardım edecektik?” dedik. “Önemli değil arkadaşlar. Söyleyin bakalım, Aydos’u nasıl buldunuz?” dedi. Hep bir ağızdan “Harika!” dedik.

Getirdiğimiz yemekler masada öyle güzel görünüyordu ki adeta bir ziyafet sofrasındaydık. **Büyük bir sabırsızlıkla sofraya oturduk.** Herkes yemekleri iştahla yemeye başladı. **Yemekler gerçekten çok lezzetliydi. Hepimiz her yemekten birer parça almıştık.** “Yemekler o kadar güzel ki parmaklarımı bile yiyebilirim.” dedi Abid. Haklıydı, herkes yemeklerini büyük bir özenle yapmıştı. “Yemekten sonra çay da içecek miyiz?” dedi Dan. Sonra öğretmenimize dönerek sözlerine devam etti. “Türkler yemekten sonra mutlaka çay içiyorlar. Ben de buna alıştım. Hatta yemekten önce de içiyorlar.” Dan çok haklıydı. Tavşankanı bir çay artık çoğumuzun en sevdiği içeceklerden biri olmuştu. **O kadar çok yemek yemiştik ki hepimize yorgunluk çökmüştü. Önce biraz dinlendik. Sonra fotoğraflar çektik. Bazı arkadaşlar da alanı keşfetmeye devam edeceklerini söyleyerek aramızdan ayrıldılar.** Gül Hoca “Arkadaşlar, saat beşte herkes otobüsün önüne gelsin. Orada buluşup piknik alanından ayrılacağız. Lütfen, geç kalmayın.” uyarısını tekrar yaptı. Ben yürüyüşe çıkmadım. Manzara çok güzeldi. Orada kalıp bu büyümlü manzarayı seyretmek istedim. **Saat beş oldu.**

Hepimiz otobüsün önüne geldik. Hocamız tekrar yoklama alacağını söyledi. Herkesin adını söylemeye başladı. Fatma’nın adını söylediğinde cevap gelmedi. Gül Hoca tekrar “Fatma!” dedi. Yine bir cevap gelmedi. Herkes endişeli gözlerle birbirine bakıyordu. Fatma nerede olabilirdi? “Kayboldu galiba. Şimdi ne yapacağız?” dedi Katya her zamanki telaşlı tavrıyla. Birkaç kişi hızlıca otobüsün önünden ayrılıp Fatma’yı aramaya başlamıştı bile. Herkes tek bir ağızdan “Fatma! Fatma!” diye bağıırıyordu. **Bir ara göz ucuyla öğretmenimize baktım.** Öğretmenimiz de çok korkmuştu. “Şimdi ne yapacağız?” diyordu. “Arkadaşlar, gruplar hâlinde Fatma’yı arayacağız ama siz de çok uzaklaşmayın. Eğer bu yakınlarda bulamazsak polise haber vereceğiz.” dedi. **Dört bir yana dağılmış Fatma’yı arıyorduk.** Her kafadan ayrı bir ses çıkıyordu. “Göle düşmüş olabilir mi?”, “Bir hayvanın saldırısına uğramış olabilir mi?”, “Ona bir şey olursa ne yaparız?”. Hepimiz çok korkmuştuk. “Fatma neredesin?” dedim içimden. Şu bir yıl içinde Fatma’yla yaşadığım anılar gözlerimin önünden bir film şeridi gibi geçiyordu. Ağlamamak için kendimi zor tutuyordum. **Yaklaşık kırk dakikadır** Fatma’yı arıyorduk fakat o hiçbir yerde yoktu. **Gücümüz tükenmek üzereydi.** “Hemen polisi arıyorum.” dedi hocamız. Tam cümlelerine devam ediyordu ki otobüsün arka kapısından bir ses geldi. Seslenen Amani’ydi. “Koşun, koşun, çabuk buraya gelin!” dedi. Hepimiz koşarak sesin geldiği yöne doğru ilerledik. Bir de ne görelim? Fatma otobüsün arka koltuğunda mışıl mışıl uyuyordu. Fatma’yı o hâlde görünce rahat bir nefes aldık. Gülmeye başlamıştık. **Herkes Fatma’nın fotoğrafını çekiyordu.** Sesimizi duyan Fatma uyandı. “Saat beş oldu mu, gidiyor muyuz?” Hepimiz şaşkın şaşkın Fatma’ya bakıyorduk. “Saatlerdir seni arıyoruz Fatma. Neden bize haber vermedin?”

Sana bir şey oldu diye çok korktuk.” dedim. Fatma “Bir ara eşyalarımı bırakmak için otobüse gelmiştim. Biraz dinleneyim, diye düşündüm. Yorgunluktan uyuyakalmışım. Özür dilerim.” dedi. **Uykusu daha açılmamıştı ve bize öyle masum bakıyordu ki hiçbirimiz ona kızamadık.** Fatma’nın o kadar yemeği yedikten sonra uyuyabileceğini tahmin etmeliydik. “Neyse ki onu bulduk.” dedi hocamız. Hep birlikte güldük. “Herkes buradaysa yola çıkıyoruz.” diye ekledi Gül Hoca. **Fatma’nın sesini duyan arkadaşlarımız da hemen otobüsün yanına gelmişlerdi.** Hep birlikte otobüse bindik ve yola çıktık. Bu piknik en güzel anlarımdan biri oldu. **Yol boyu fotoğraflarımıza baktık. Şarkılar söyledik.** Otobüsten inince öğretmenimize teşekkür ederek vedalaştık ve en kısa zamanda yeniden görüşmek üzere sözleştik.

(Bu metin, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış metinlerden seçilmiştir. <https://cdn.eba.gov.tr/dil-ogrenimi/piktesfb/B1.5/mobile/index.html>)

Sonuç

Yabancılar Türkçe öğretiminde metin kullanımı dikkat edilmesi gereken bir konudur. Metin, anlamlı ve sistematik bir yapıdır. Dil kurallarını en iyi şekilde öğretebilmede bir araçtır. Metinler türlerine ve işlevlerine göre farklılık gösterir. Her hedef kitlenin kazanımlar temelinde ihtiyaç duyacağı metinler farklıdır. Öğretici pedagojik yeterliliğine bağlı olarak alana uygun söylem çözümlemesi yapılabilir metinleri öğretimde kullanılmalıdır.

Özgün metinler ve özel metinler yabancı dil öğreniminde kullanılır. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken husus genişletme ve sadeleştirme çalışmalarının tekniklerle ve doğru biçimde yapılabilmesidir.

Kaynaklar

- Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39), 187-200.
- Bayraktar, İ. (2016). Türkçe Ders Kitaplarında Metin Sadeleştirme Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3).
- Bülbül, M.(2017). Şiir Türünün Yabancı Dil Derslerinde Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*. 168, (2).
- Dilidüzgün, Ş. (1995). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Günay, D. V. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçe’de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 603-637.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Milli Folklor*, 25(97).
- İltar, L, Açıık, F. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metin Türlerinin Sınıflandırılması ve Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Değerlendirilmesi.” *Türkiyat Mecmuası-Journal of Turkology* 29, 2. 311-346.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: MacmillanHeinemann
- O’Donnel, Mary E. (2009). FindingMiddleGround in SecondLanguage Reading: Pedagogic Modifications ThatIncrease Comprehensibility and Vocabulary Acquisition While Preserving Authentic Text Features. *The Modern Language Journal*, 93 (2009).
- Okur, A. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türsel Özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri içinde* (s. 116). Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, E. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi: Yeni Hitit B1 Düzeyi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Polat, T. (1993). Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* 8. 181-189.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri Ve Yardımcı Kitaplar*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tamo, D. (2009).TheUse of AuthenticMaterials in Classrooms. *LCPJ*. 2, (1).
- Thornbury, S. (2011). *Language TeachingMethodology*. In James Simpson (Eds.), *TheRoutledgeHandbook of AppliedLinguistics* (pp.185-199), Routledge.
- Tok, M., & Tüzel, S. (2013). Türkçenin Öğretiminde Metin Antolojisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 88-96.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986.
- Uslu Üstten, A. ve Haykır, T. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin seçimi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1633-1652.

Öz Geçmiş

Esra Nur TİRYAKİ

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi Ana bilim dalında Doçent olarak görev yaptı. 2008 yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde lisansını tamamladı. 2011 yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim dalında yüksek lisansını aldı. 2014 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim dalında doktora derecesi, 2018 yılında Doçent unvanını almaya hak kazandı. Çalışma alanları dil öğretimi, yazma eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretimi oldu. 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen depremde ailesiyle beraber Hakk'ın rahmetine kavuşmuştur.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİLBİLGİSEL BİRİMLER: SES VE BİÇİM

Fatma ALBAYRAK¹

Giriş

Sistemli bir bütün olarak dil, bu sistemin anlamlı ve görevli elemanlarından oluşan parçalarının birlikte anlamayı sağlayan birimlere dönüşmesi için birtakım kurallara ihtiyaç duyar. Bu ihtiyacı karşılayan dilbilgisi, dilde anlamın aktarılmasını sağlayan örüntülerin bilgisidir (Cook, 2008). Dilbilimci F. Saussure “Dil, konuşulduğu toplumu oluşturan bütün bireylerin üzerinde uzlaştığı bir dizge yani sistemdir” sözüyle dilin uzlaşım sal boyutuyla birlikte dizgesel yönüne işaret eder (Onan, 2012, s. 234). Bu bağlamda dili kendi içinde ayrı bir dizi olarak inceleyen yapısal yaklaşımlar ve toplumsal bir etkileşim aracı olarak gören işlevci yaklaşımlar açısından incelendiğinde dilbilgisinin ses, biçim, anlam ve sözdizimiyle bir bütün oluşturduğu (Fromkin, Rodman & Hyams, 2014) ve bu birimler arasındaki anlam ilişkilerini inceleyerek kural ve işleyiş özelliklerini açıkladığı (Korkmaz, 199, s. 75) kabul edilir. Dilbilgisinin birtakım kurallar çerçevesinde oluşan yapı ve işlev boyutlarının dilin iletişim ortamında işlevlik kazanabilmesi için uygun bağlamlarda kullanımı gerekir. Yalnızca dilbilgisi kurallarını bilmek dilin bilindiği anlamına gelmezken dilbilgisel yapıları ya da sözcükleri bilmek de dili biliyor olmak için yeterli değildir” (Uzdu Yıldız, 2013). Dolayısıyla dilbilgisi, bireyin ana dilinin yapılarını öğrenerek etkili iletişim kurmasını sağlamak ve ikinci bir dil öğreniminde o dilin dizgesini oluşturan kuralları kavrayarak ana diliyle karşılaştırmalı olarak öğrenmesini sağlamak için araçtır (Adalı, 1983, s. 34-35).

1. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisine Bakış ve Dilbilgisinin Bileşenleri

Dilin yapı, işlev ve iletişim boyutları uzun yıllar inceleme ve tartışma konusu edilmiş, bunun dil edinimi ve eğitimiyle olan ilgisi farklı perspektiflerden sorgulanmıştır. “Dilbilgisinin kullanıma nasıl geçtiği/geçirildiği ile ilgilenen dilbilim, dilbilgisinin nasıl kullanıldığının keşfedilmesi, onun, düşünme, kavrama ve iletişimle olan bağlantısının ortaya konulması için cevaplar arar.” (Hodgson & Harris, 2021’den akt. Albayrak, 2022). “Dilin bilgisinin kullanımına dâhil olan şeyler, zihnin hem konuşmayı üretmek ve anlamak için geçtiği psikolojik süreçler hem de belli bir bağlamda gerçekleşen gerçek konuşma anı ile konuşmanın bağdaşması için gereken süreçlerdir. Bu açıdan bakıldığında ana dili edinimi ve yabancı dil öğrenimi arasında dilin kullanıma geçirilişindeki farklılıklar oldukça fazladır.” (Özen Baykent, 2015). “Bir çocuğun ana dilini edinirken içinden geçtiği psikolojik süreç, dilin kullanım

¹ Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, fatma.albayrak@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1199-4621

alanları ve bağlamları, kullanım gerekçesi ve çocuğun dil kullanma ihtiyacı doğal ve kendiliğindendir. Oysa yabancı dil öğrenimi bambaşka ihtiyaçlarla başlamış bir süreçtir. Yabancı dil öğrenimi, ana dil ediniminden farklı ortamlar ve bağlamlarda çoğu zaman doğal olmayan diyaloglar ile yürütülür” (Tiryakiol, 2018). Ana dili edinimi ile yabancı/ikinci dil öğrenimi arasındaki bu farklılık çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. İnsanda örtük bilgi (implicit knowledge) ve açık bilgi (explicit knowledge) olmak üzere iki türlü bilgi olduğunu belirten çalışmalarda (Ellis, 2010) *örtük bilgi*, insanın yapabildiği ancak açıklayamadığı; *açık bilgi* ise insanın zaman zaman yapıp bazen yapamasa da her durumda açıklayabildiği bilgi olarak ifade edilir. Bu noktada “ana dili dilbilgisinin edinimi örtüktür, kullanıp tecrübe ederek kazanılır. Yabancı/ikinci dilde dilbilgisinin öğreniminde ise örtük olarak edinilen bilgi ana dili edinimindekine göre çok daha sınırlıdır. İkinci/yabancı dil öğrencileri birtakım açık bilgi kaynaklarına ihtiyaç duyarlar.” (Tiryakiol, 2018).

Chomsky (1976), Evrensel Dilbilgisi (Universal Grammar) kuramıyla dilbilgisinin “tüm insan dillerinde ortak olan ilkeler, koşullar ve kurallar dizgesi” fikrinden hareketle doğal dillerde ortak bir yapının bulunduğunu varsayar. “Bir dili öğrenen çocuğun, öğrenme görevini ilgilendiren dilbilimsel sunuluş seviyelerine sahip olduğunu ve bunların Evrensel Dilbilgisinin bir bölümü olduğunu iddia eder. Bu bölüm, insanın genetik mirasını oluşturan dil edinim aygıtına yerleştirilmiştir” (Lasnik, 2005, s. 64’ten akt. Özen Baykent, 2015). Bir başka deyişle, dil öğrenen biri evrensel dilbilgisine ilişkin kuralları bildiği için kendi ana dilinden yola çıkarak hedef dildeki yapıları zihnindeki dil bilinciyle birleştirerek öğrenebilecektir. Ayrıca dili oluşturan iki boyut biçim ve anlamdır ve bunlar derin yapı ve yüzey yapıyı meydana getirir (Alaca, 2022). Chomsky (2006, s. 93) derin yapı ve yüzey yapı arasındaki ilişkiyi *dilbilgisel dönüşüm* ve bu ilişki aracılığıyla ortaya çıkan sözcelerın üretim sürecini Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi olarak tanımlar. Bu kuram, dil öğretiminde dilbilgisi öğretiminin sadece kurallar dizgesinin öğretiminin yeterli olamayacağını, derin yapının da dilbilgisi yapıları ile sezdirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan Chomsky, tüm doğal dillerin işleyişinde ortak, evrensel bir dilbilgisi araştırmaya girişmiştir (Vardar, 1982, s. 26-27). Hymes (1971) Chomsky’nin yaklaşımına *iletişim edincini* ekleyerek dilbilgisinin iletişimsel edincin alanlarından biri olduğunu ileri sürer. Hymes (1971), iletişimde yetkin olmak için Chomsky’nin soyut dilbilgisel bilgiyle sınırlı olan dilsel edincini (linguistic competence) yeterli bulmaz. Bireyin kime, ne zaman, neyi, nasıl söyleyeceğini bilmesini sağlayan dil kullanımına (language use) yönelik bilgiye sahip olması gerekir. Bu da iletişimsel edinçtir. Dilsel biçimler ile anlamlarından oluşan *dilbilgisel edinç* (grammatical competence), iletişimsel edincin dört bileşeninden biridir (Larsen-Freeman, 2003, s. 121). “Canale ve Swain (1980), iletişimsel edincin diğer üç boyutunu *toplumdilbilimsel edinç* (sociolinguistic competence), *söylem edinci* (discourse competence), *stratejik edinç* (strategic competence) olarak sıralar.” (Şimşek, 2009).

Dil konuşucularının dili kullanım boyutları açısından dilbilgisi öğretiminde bağlama uygunluk kavramını Hymes (1971)'in görüşleri gündeme getirmiştir. Hymes (1971), dil kullanımının kurallar dizgesiyle değil iletişim koşullarına bağlı olarak gerçekleştirildiğini belirler. Bundan hareketle dil öğretim sürecinde dilbilgisi kurallarının iletişimde nasıl, hangi amaçlarla ve ne şekilde kullanıldığı sorgulanmıştır. Dil ediniminde ve öğretiminde iletişim ortamını geliştirmeye yönelik bu görüşlerle paralel ilerleyen İletişimsel Yaklaşım'a göre de, "toplumsal bir durumda konuşucuların rollerine en uygun biçimi seçerek hedef dilde iletişim kurabilmelerini sağlamak için öğrencilere hem biçim hem anlam hem de işlev bilgisi kazandırılmalıdır" (Larsen-Freeman, 2003, s. 128). Larsen-Freeman (2001), dil öğretiminde dilbilgisi kurallarının iletişim ortamına aktarımını üç boyutlu şemasında gösterir. Bu şemada; *biçim* bölümü bir dilbilgisel yapının nasıl biçimlendiğini, nasıl sesletildiğini, nasıl yazıldığını, dildeki diğer yapılarla nasıl etkileşimde olduğunu, *anlam* bölümü dilbilgisel yapının ne anlama geldiğini, *kullanım* bölümü ise dilbilgisel yapının hangi bağlamda kim tarafından nerelerde kullanıldığını ve bu bağlamlara yönelik ön varsayımları göstermektedir. Şemadaki bölümler arasındaki oklar ise bölümlerin birbirleriyle sıkı bir ilişki ve etkileşim içinde olduklarını, bir bölümdeki değişimin diğer bölümleri de etkileyeceğini göstermektedir. Şemanın pasta diyagram şeklinde oluşturulması ise bölümler arasında hiyerarşik bir ilişki olmadığını, her üç bölümün de dilbilgisi-iletişim köprüsü için aynı derecede önem taşıdığını göstermektedir (Larsen-Freeman, 2001'den akt. Cem, 2005). Dilbilgisinin iletişimle kurmuş olduğu bahse konu köprü, "yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin en önemli iki amacı olan *anlaşılabilirlik* ve *kabul edilebilirliğe* hizmet eder. Hedef dildeki dilbilgisel yapılarla, o dilin kuralları esasında, anlaşılabilir bağlamlar oluşturulur. Anlaşılabilir iletişimi kolaylaştırırken dilbilgisi açısından uygun bir dil kullanılması, iletişim kurarken kabul görmeyi de sağlar." (Dilber, 2015, s. 314).

Dil eğitiminde dile kuralcı ve betimleyici olarak bakış ve dili beceri geliştirmenin bir aracı olarak gören işlevsel bakış açısı arasında farklılıklar bulunur (Van Rijt & Coppen, 2017). "Kuralcı Dilbilgisi (Prescriptive Grammar) türünde, dilbilgisi öğretiminde dilin olduğu gibi öğretilmesi beklenirken Betimleyici Dilbilgisinde (Descriptive Grammar) ise hâlihazırda konuşulan ve yazılan dil önemli kabul edilir. Bunların haricinde, temeli betimleyici dilbilgisine dayanan, ancak bir dilin betimlenmesinden ziyade farklı disiplinlerin verilerinden yararlanmayı gerektiren Pedagojik Dilbilgisi (Pedagogical Grammar) gündeme getirilmiştir." (Güzel, 2021). Pedagojik Dilbilgisi, dil sorunlarına dil kullanıcılarının yahut öğrencilerin bakışlarını esas alır. Yabancı dil öğrenenlerin hedef dilin kurallarını keşfetmek, dilbilgisel yapıların çeşitli bağlamlarda nasıl kullanıldığını görmesi için dilbilgisini

öğrenci merkezli olarak yapılandırır. Son dönemlerde geliştirilen modern dil öğretim uygulamaları temelinde hazırlanan program, müfredat, ders tasarımı çalışmalarında da bahse konu yaklaşımların etkisinden bahsedilebilir. “Avrupa Birliği ülkelerindeki yabancı dil öğretim müfredatını, programlarını, ders kitaplarını, sınavlarını ve bu uygulamaların ortak bir çatı altında geliştirilmesi süreçlerini kapsayan yol gösterici nitelikte bir çalışma” olarak kabul edilen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde (D-AOBM, 2021), eylem odaklı yaklaşım temel alınarak dilbilgisi öğretimi için tarafsız bir tutum sergilenir. “D-AOBM, öğrenenleri dil kullanıcıları ve sosyal aktörler olarak görmekte ve dolayısıyla dili, bir çalışma konusu olmaktan çok bir iletişim aracı olarak benimsemektedir. Bunu yaparken öğrenenlerin ihtiyaçlarının incelenmesini ve “yapabilirlik” tanımlayıcılarının ve iletişimsel görevlerin kullanımını önermektedir” (D-AOBM, 2021, s. 33). “Herhangi iletişimsel bir durumda, bir görevi tamamlamaya yönelik genel yetkinlikler ile iletişimsel dil yetkinlikleri, iletişimsel dil etkinlikleri ve iletişimsel dil stratejileri genel dil yeterliği bağlamında ele alınır. Görevler, genellikle başkalarıyla belirli bir ölçüde iş birliğini ve dolayısıyla dil ihtiyacını gerektirmektedir. Bu nedenle D-AOBM, tanımlayıcı şemasını uygulamaya dönüştüren eylem odaklı yaklaşıma göre, dil eğitimi sınıfında bazı iş birliğine dayalı görevler gereklidir.” (D-AOBM, 2021, s. 37). Bu çerçevede yabancı dil eğitiminde süreç; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri merkezlidir ve dilbilgisi bu becerileri destekleyici nitelikte görünür.

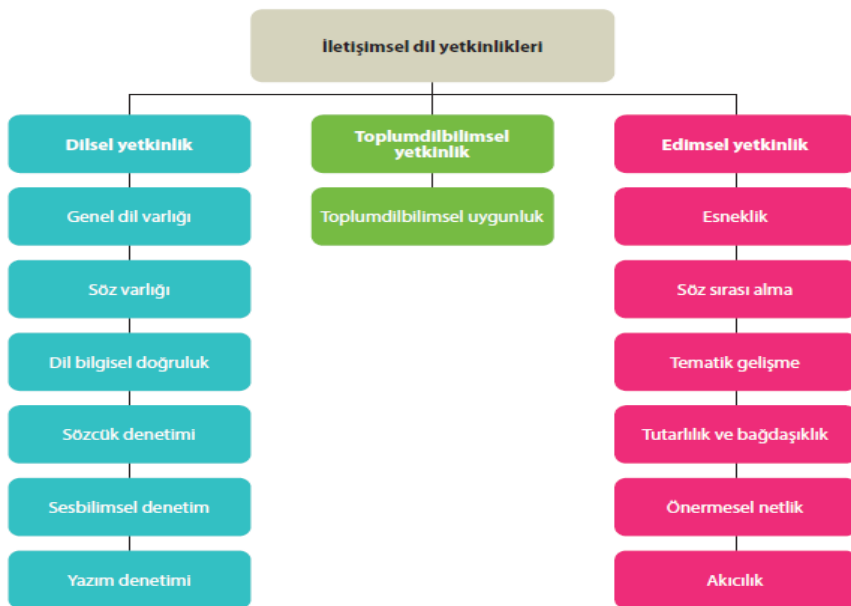
2. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisel Birimler

Yabancı dil öğretiminde beceri geliştirmenin yanı sıra dilbilgisi ve sözcük öğretimi üzerinde ayrıca durulur. Öğrenme süreçlerinde dilin bileşenleri kimi zaman *girdi* ve *alındı* olarak adlandırılır. “Dil ediniminde girdi, yazılı, sözlü veya görsel olarak açık veya örtük biçimde dil öğrencilerinin maruz kaldıkları dilsel verilerdir” (Fotos, 2001, s. 271). “Alındı ise sunulan bu girdiden öğrenci tarafından algılanıp bir biçimde bilgiye dönüştürülen dilsel birimlerdir. *Girdinin alındıya* dönüşebilmesi için öğrencilerin bu öğelerin biçimsel oluşturuşuna, anlamına ve kullanımına yönelik farkındalık geliştirmeleri gerekir.” (Cem, 2005). Bu noktada öğrencilerin girdiyi işleme biçimlerini değiştirmek ve dikkatlerini girdideki dilbilgisel yapının özelliklerine çekerek uygun alındıyla biçim ve anlam eşleştirmeleri oluşumu amaçlanır (VanPatten, 1993, s. 436). Girdiye dikkat etmenin ve alındıya dönüştürmenin ise girdinin anlamlı, anlaşılabilir ve ilginç olması, yani öğrencinin temelde girdideki biçime değil anlama odaklanması ile mümkün olabileceği ileri sürülür.” (Cem, 2005). Yapılan çalışmalarda yabancı dil öğrenim sürecinde, hedeflenen dilsel birimlere yönelik girdi sunulmasının ve öğrencinin hedef yapı ile ilgili çıktılar oluşturmalarının sağlanmasının önemli olduğu üzerinde önemle durulur. Bu sebeple dil öğretimi sürecinde tasarlanan ve anlam ve işlev hedefinde

gerçekleştirilen etkinliklerde dilbilgisi öğretimi de sağlanır (Long, 1991; Larsen-Freeman, 2002; Ellis, 2005).

D-AOBM (2021) incelendiğinde dilin kullanım boyutunun ön plana çıkarıldığı görülür. Öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmeleri için dilin bütünlüğünü oluşturan birimlerin işleyişini ve bu işleyişte tanımlayıcı olan kuralları bilmeleri gerekmektedir. D-AOBM'deki (2021, s. 133) yetkinlik görüşü yalnızca uygulamalı dilbilimden değil, aynı zamanda uygulamalı psikoloji ve sosyopolitik yaklaşımlardan da gelmektedir. Uygulamalı dilbilimde geliştirilen farklı yetkinlik modellerinden etkilenen D-AOBM'de genel olarak modeller dört ana boyutu kapsamaktadır: stratejik yetkinlik, dilsel yetkinlik, edimsel yetkinlik (hem söylem hem de işlevsel/eylemsel yetkinlik içerir) ve sosyokültürel yetkinlik (toplumdilbilimsel yetkinlik dâhil).

Şekil 1. İletişimsel Dil Yetkinlikleri



(D-AOBM, 2021, s. 133)

D-AOBM'da, dilsel yetkinliğin farklı yönleri için tanımlayıcılar mevcuttur: Varlık (Biçim-sözdizimsel varlık, genel dil varlığı ve söz varlığı); denetim (Dilbilgisel doğruluk ve sözcük denetimi), sesbilimsel denetim ve yazım denetimi (D-AOBM, 2021, s. 138). Dilbilgisi öğretiminde bir dil dizgesini oluşturan temel bileşenleri incelemek, aynı zamanda dilbilimsel yapıları örnekler üzerinden değerlendirmek ve kullanım boyutlarını ortaya koymayı sağlayacağı için gereklidir. Dolayısıyla dilin

sesbilim, biçimbilim, sözdizim, anlambilim gibi alanlarına ilişkin bilgilerin sunulması önem kazanır. Psikodilbilimsel araştırmalar, okuma, heceleme, sözlüksellik, dilbilgisellik, cümle üretimi ve sözdizimi gibi açılardan dil işlemeyi inceler. Bu bağlamda, “Chomsky’nin başlattığı evrensel dilbilgisi modelinde herhangi bir dili inceleyerek evrensel modele ulaşılabilceği görüşü, dünyada incelenen dillerin sayısı arttıkça ve bunların benzemez yanları ortaya konuldukça tartışılır duruma gelmiştir. Bugün, dilbilim dünyasında evrensel bir dilbilgisi arayışından büyük ölçüde vazgeçme eğilimi doğmuştur.” (Yüceol Özzen, 2021). Mutlak evrenselleri inceleyen evrensel dilbilgisi anlayışına karşılık, diller arası sistematik farklılıklara dayalı sınıflandırmalar sunan tipolojik yaklaşım savunucuları ön plana çıkmıştır. Ancak her iki görüşün de tartışılır yönleri sorgulanmaya devam etmektedir.

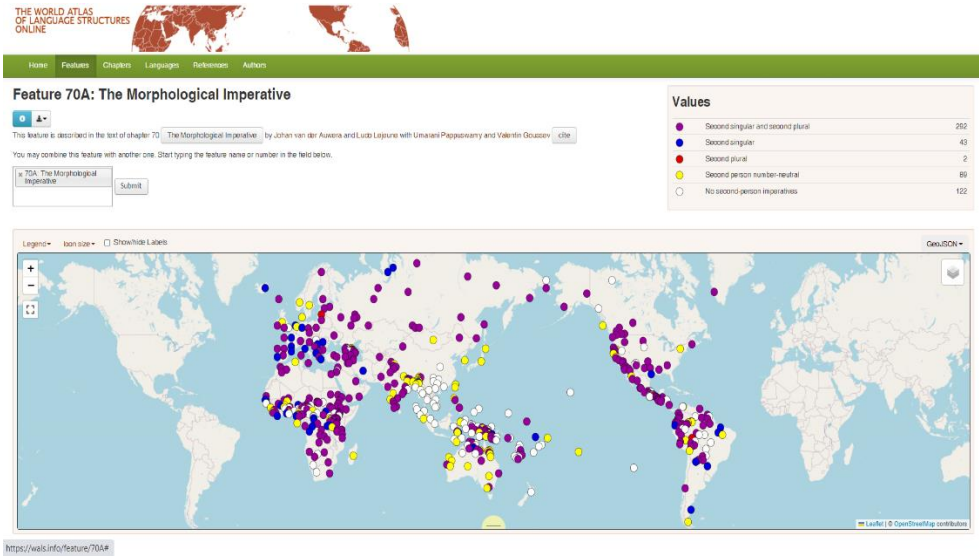
2.1. Dilbilimsel Tipoloji Bağlamında Dilbilgisi Öğretimi

Dilbilimsel tipoloji genel olarak dillerin farklılıkları ve genetik akrabalıkları sorununa eğilen bir dilbilim disiplindir. Günümüzde çok sayıda dünya dilini teknolojik bir alt yapıyla oluşturulan ve çeşitli parametreleri olan bir sistem dâhilinde karşılaştıran, böylelikle benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyan çalışmalar genellikle dilbilimsel tipoloji adıyla yapılmaktadır. “Dilbilimsel tipoloji, diller arası ortaklıklardan hareketle dil grupları ve ailelerinin genel karakteristiğini ortaya koyar ve dillerin birbirlerine nasıl benzediğini, birbirlerinden hangi yollarla nasıl farklılaştığını açıklamaya çalışırken” (Uzun, 2013) ses, biçim, dizim ve anlam gibi açılardan karşılaştırmalar yaparak dillerin farklılıklarını belirler (Gökçe, 2019). 1963 yılında Greenberg, dillerdeki sözdizimsel organizasyonları test ederek bazı kesin ve çıkarımsal evrensellere ulaşır (Aslan Demir, 2018). Greenberg (1966), 30 dil örneklemini oluşturur; bunları öge sıralanışı, söz dizimi ve biçimbilgisi açısından inceleyerek 45 evrensel genel kurala ulaşır (Albayrak ve Tüfekçioğlu, 2022). “Greenberg’ün tanımladığı sözdizimsel evrensellerin büyük bir kısmı çıkarımsaldır. Dillerin doğasını oluşturan temel yönler olması nedeniyle bütün dillerde bulunduğu düşünülen kesin evrenselleri şöyle örneklendirir: Bütün dillerde ünlüler ve ünsüzler bulunur, bütün diller isim ve fiil ayrımı yapar, bütün dillerde soru sormanın bir yolu vardır vb.” (Aslan Demir, 2018).

Yılmaz (2016, s. 8), dillerin benzerliklerini dört sebebe bağlar: 1- Benzerlikler, ortak ana dilden gelebilir, genetikdir; 2- Benzerlikler dil ilişkileri sonucunda ortaya çıkmış olabilir; 3- Benzerlikler rastlantısal olabilir; 4- Benzerlikler evrensel bir eğilime bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir. Ayrıca, dünyada dil benzerlikleri üzerine sürdürülen; *LACITO: Langues et Civilisations á Tradition Oral* (Dünyadaki eksik belgelenmiş dillerin tanımını, dokümantasyonunu ve analizini yapar); *The Universals Archive* (2029 dilsel özelliğin dillere göre dağılımları verilir); *CLICS3: World’s Largest Database of Cross-Linguistic Lexical Associations* (Dünyanın En Büyük Çapraz

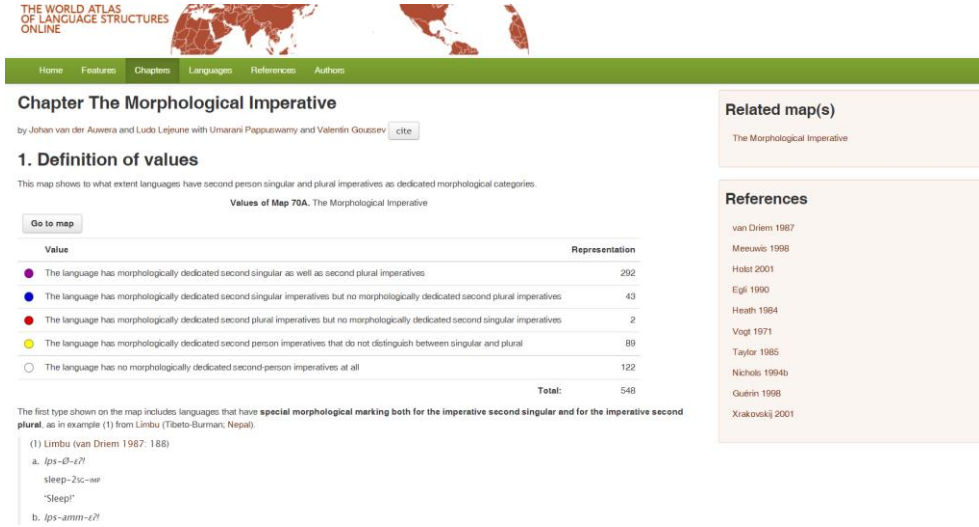
(Karşılaştırmalı) Dilbilimsel Sözbirim Birliktelikleri Veri Tabanı) (3156 dil, 2906 kavram bakımından incelenip eşleştirilir); WALS: World Atlas of Language Structures (Dil Yapılarının Dünya Atlası) (Dilsel benzerlikler/benzememezlikler, belli dilbilgisel ölçütlere dayandırılarak yüzdelik ifadelerle gösterilir; diller, tipolojik açıdan doğrusal bir ölçekteki yerlerine göre sınıflandırılır) olmak üzere dört büyük projeden bahseder (Yılmaz, 2016). Bunlardan WALS, tartışılır yönleri olmakla birlikte dilbilim çalışmalarında kabul görmüştür. “Çağdaş tipolojik yaklaşım, dillerin tipolojik parametrelere göre aldıkları değerleri belirleme eğilimindedir. Yani belli bir dilsel özellik, herhangi bir dilde *var/yok* şeklinde bir değer alabileceği gibi *az, çok, daha çok* vb. değerler de alabilir. WALS veri tabanına göre 2560 dünya dili 142 özellik karşısında en az 2, en çok 9 farklı değerden birine ait olarak alınmış, her özellik en az 35, en çok 1370, dolayısıyla ortalama 398 farklı dildeki değerler açısından kodlanmıştır. Ünsüz ve ünlü sayılarından, vurgu, ton türlerine, eylem çekimlerinde ayrışma olup olmadığından kişi ve işaret zamirlerinin işlevlerine, tümcede sözcük sıralarından dilde renklerin nasıl ayrıştırılıp adlandırıldığına kadar yüzlerce özellik WALS’ta sorgulanmıştır” (Uzun, 2012, s. 1). Dilbilgisinin farklı alanlarındaki yapısal özellikler arasındaki korelasyonları göstermesi ve yapısal özelliklerin coğrafi örüntülerle ilişkisini sunması açısından WALS, dilbilim araştırmaları için önemli veri sunsa da kimi araştırmacılarca sağlam bir veri tabanı olup olmadığı noktasında eleştirilmiştir (Albayrak ve Tüfekçioğlu, 2022).

Şekil 2. WALS Veritabanına Göre Dünyadaki Dillerin Görünümü (Morfolojik Emir Kategorisi Örneği)



(<https://wals.info/feature/70A#2/19.5/149.0> Erişim: 18.03.2022)

Şekil 3. WALS Veritabanına Göre Dünyadaki Dillerin Görünümü (Morfolojik Emir Kategorisi Alt Bölümleri Örneği)



(<https://wals.info/chapter/70> Erişim: 18.03.2022)

Türkçenin tipolojik özellikleri konusunda L. Johanson ([2002] 2007) tarafından “Türkçenin Tipolojisi” tasnifi geliştirilir. Johanson (2007, s. 37-46), Türkçenin temel tipolojik özelliklerini 46 kategoriye ayırır. Bu özelliklerin bir kısmı diğer dillerle de (Gilyakça, Dravitçe) tipolojik olarak ortaklık gösterir. Fakat genel okuyucu kitlesinde, Türkçenin temel dil bilgisi kuralları algısı Türkçenin genel özelliklerinin bütün Türk dillerinde neredeyse aynı olduğu noktasında birleşir (Albayrak ve Tüfekçioğlu, 2022). Johanson’a göre ([2002] 2007) Türkçeyi tipiklik açısından en iyi tanımlayan özellikler şöyledir:

Tablo 1. Türkçenin Tipolojik Özellikleri

Türkçenin tipolojik özellikleri		
1. Bitişken yapı	17. Cümle kurucularının nitelenmesinde kademelilik	33. Belirtmenin ilgi durumuyla sağlanması
2. Sontakı bulunması	18. Bağımlı cümle yapısı	34. Ettirgen çatı diziminde yönelme ekinin kullanımı
3. Eklerin art arda sıralanması	19. Bazı bağlaçların bitişmemesi	35. Tekrardan oluşan birleşikler
4. Sınırlı ve önceden kestirilebilir ekler / biçimbirim varyasyonu	20. <i>De-</i> fiilinin zaffiil biçimlerinin alıntı edatları ve amaç bildiren	36. İkiylemeyle pekiştirme

	bağımlılaştırıcılar olarak kullanılması	
5. Eklerin heceliliği	21. Sonçekim edatı kullanımı	37. Tipik ünlüler
6. Eklerde kademeli niteleme	22. Tamlayan durumunda özne	38. Tek ünlülere eğilim
7. Bazı eklerin esnekliği	23. Durum eklerinde çok işlevlilik	39. Kısa ünlüler
8. Enklitik edatlar	24. İyelik anlatan yüklemler	40. Tipik olmayan sesbirimler
9. Biçimsel olarak fazla işaretlenmemiş sıfatlar	25. Karmaşık fiil sistemi	41. Sözcük başı sesbirimlerde sınıllık
10. Yalın durum eksizliği	26. Dolaylılık biçimbirimleri	42. Ön-art ayrımı
11. Karşılaştırma kalıbı	27. Ekleşik fiiller	43. Ses uyumu
12. İsimlerde birleşiklik	28. Anafor kullanımında sınırlılık	44. Bazı ünsüz öbeklerinden kaçınma
13. Belirtili isim tamlaması	29. Soru eki	45. Ünsüz benzeşmesi
14. Sıfat tamlamalarında uyum işaretinin olmaması	30. Cinsiyetin yokluğu	46. Son seste ötümlülüğün azalması
15. Temel sayılardan snra teklik kullanımı	31. Belirli tanımlığın yokluğu / artikel kullanılmaması	
16. Sözdiziminde sola dallanma	32. Belirtmenin belirtme durumuyla salanması	

(Johanson, [2002] 2007)

Türkçenin tipolojik özellikleri konusunda Yüceol Özezen (2021), Türkçe için durum kategorisinin işaretlenmesi için durum eklerinin kullanılmasının tipik, edatların kullanılmasının ise atipik bir tercih olduğunu bildirir. Konuya dair şöyle bir örnek verir: Baş öge düzeni konusunda uyumlu olmak koşuluyla Türkçe, durumu zaman zaman edatlarla ifade edebilmektedir:

Sana aldım. – Senin için aldım.

Çocukça davrandı.- Çocuk gibi davrandı. gibi.

“Yabancı/ikinci dil öğreniminde kaynak dil, araç dil ve hedef dil arasındaki benzerlikler ve farklılıkların dil öğretimini ne derecede etkilediği sorunsalı, dil öğretimi çalışmalarının temel çıkış noktalarından birini oluşturmaktadır. Nitekim diller arası benzerlik ve farklılıkların boyutlarından hareketle dil öğretimine etkili bir yön verilmeye çalışılmaktadır” (Albayrak ve Tüfekçioğlu, 2022). “Diller arası yapılan karşılaştırmalar ve ortaya konulan tipik özellikler, kişinin öğrendiği dili kendi diliyle karşılaştırmasını ve diller arasındaki farklı işleyiş biçimlerini keşfetmesini sağlayacak, dolayısıyla kişi, yeni bir dil öğrenim sürecine daha kolay uyum sağlayacaktır. Ayrıca diller arası farklılıkları ve bu dillerin genel tipolojik özelliklerini bilen bir öğretici, sınıfındaki farklı ana dillerine sahip öğrencilerin yaşadıkları sorunların sebeplerini tahmin edeceği için öğrencilerinin de bu durumun farkına varmasını sağlayacaktır. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde tipolojik temelli tekrar eden yanlışları fark etme ve sağlıklı geri bildirim verebilme açısından öğretmenler için tipoloji farkındalığı önemlidir” (Aslan Demir, 2019).

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sesbilimsel Özellikler

Dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatımı kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlambirimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracı (Vardar, 1998) olarak tanımlanır. Dilin birimlerinin ayrı ayrı ele alınması gerek dil betimlemelerinin netlik kazanması gerekse dilin edinim ve öğretim süreçlerinde dilsel birimlerin rolünün kavranmasına hizmet etmektedir. “Dünya dillerinin inceleme ve karşılaştırma amaçlı ele alındığı çalışmalarda biçimbilimsel yapılan tasniflerin yanı sıra sesbilimsel sınıflandırma da bulunmaktadır. Buna göre dillerdeki ünlü/ünsüz sayıları veya dizgeleri, hece yapıları, ton dili veya tıklama dili olup olmamaları sesbilimsel bazı sınıflandırmalardandır” (Erdem Nas, 2020). “Sesbirimlerin betimlenmesi eşzamanlı bakış açısını benimseyerek yapılır. Dil betimlemesinde sesbirimler sayılarının sınırlılığı sebebiyle öncelikli betimlenen öğelerdir. Bir doğal dilde, ses sayısının genellikle 20-40 arasında olduğu ortaya konulmuştur” (Martinet, 1998).

Sesbilimsel tipoloji; her dilin kendine özgü olan ses yapıları ile diğer dillerle olan benzer ses yapılarını ortaya koyar (Erdem Nas ve Yalçınkaya, 2021). Ayrıca ünlülerin sayı ve nitelikleri açısından diller arasındaki ilişkilerin benzer ya da farklı yönleriyle incelenmesini sağlar. Dilbilimin ses kısmını inceleyen fonetik ve fonoloji dalları içerisinde ünlüler, temel inceleme konusudur. Çünkü ünlülerin tanımlanması hecelerin de niteliğini belirlemektedir. Dünya üzerinde konuşulan ve tespit edilen tüm dillerde ünlüler bulunur. İstisnaları olsa da birçok dilde ünlüler aynı zamanda heceleri belirtmektedir (Erdem Nas, 2020). Yabancı/ ikinci dil ediniminde konuşucuların fonetik parçaları nasıl oluşturduğu ve bu sürecin dinleyici tarafından nasıl algılandığı, öğrencilerin hedef dildeki sese ya da bürünsel ögeye yakınlığı / uzaklığı noktasında öne çıkar. “Telaffuz ya da diğer adıyla söyleyiş, sesleme edimi

sırasında sesleri ve bürünsel öğeleri söyleme, gerçekleştirme” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013, s. 233) anlamına gelir. “Ses, konuşma organlarının düzenli çalışmasıyla anlamlı sözcükler ve tümceler oluşturmak için ağızdan çıkarılan birimlerdir.” (Selen, 1979). Seslerin yazı dilinde karşılık bulduğu sembolik değerler ise yazılı anlatımda temel öge olan harfleri ve karakterleri oluşturur. Dil ediniminde ve yabancı dil öğreniminde yazı ve ses ilişkisi farklı bir görünüm kazanır. “İkinci bir dil söz konusu olduğunda kitap odaklı ilerleyen süreçte yazı, dilin öğretilmesinde belirleyici öge olmaktadır. Ancak diğer taraftan dil, yazıdan önce konuşmadır. Yazı, konuşmadaki seslerin harflerle gösterilmiş şekli olarak konuşmaya bağlıdır.” (Şenyiğit ve Okur, 2019).

Yenilenen D-AOBM (2021, s. 137)’de, sesbilimsel temel kavramlar şöyle açıklanır: “*Sesletim*; seslerin/sesbirimlerin söyleyişi dâhil. *Bürün*; tonlama, ritim ve vurgu – hem sözcük vurgusu hem de cümle vurgusu – ve konuşma hızı/parça. *Aksan*; vurgu ve bir normdan sapma. *Anlaşılabilirlik*; muhataplar için anlamın erişilebilirliği, muhatapların anlamada algılanan zorlukları.” Ayrıca D-AOBM (2021, s. 137)’de, *sesbilimsel denetim* boyutunda işlevsel hale getirilmesi beklenen temel alanlar; *genel sesbilim denetimi*, *sesletim*, *bürünsel özellikler (tonlama, vurgu ve ritim)* olarak sıralanır. Seviyelere göre sesbilimsel denetim yeterlikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2. D-AOBM’de Sesbilimsel Denetim

Sesbilimsel Denetim			
	Genel Sesbilimsel denetim	Sesletim	Bürünsel Özellikler
C2	Mesajlarının daha ince noktalarının açık ve net olması için, hedef dildeki çeşitli ses bilimsel özelliklerin tamamını -kelime ve cümle vurgusu, ritim ve tonlama gibi bürünsel özellikler dâhil- yüksek düzeyde kontrol ile kullanabilir. Anlaşılabilirlik ve anlamın etkili bir şekilde iletilmesi ve geliştirilmesi, diğer dilden/dillerden alınabilecek aksan özelliklerinden hiçbir şekilde etkilenmez.	Hedef dilin neredeyse tüm seslerini açıklık ve netlikle sesletebilir.	İnce anlam ayrımlarını iletmek (ör. ayırt etmek ve vurgulamak) için bürünsel özelliklerden (ör. Vurgu, ritim ve tonlama) uygun ve etkili bir şekilde yararlanabilir.

C1	Baştan sona anlaşılabilirliği sağlamak için hedef dildeki çeşitli ses bilim özelliklerinin tümünü yeterli denetimle kullanabilir. Hedef dilin neredeyse tüm seslerini sesletebilir, aksan(lar)ın diğer dilden/dillerden korunan bazı özellikleri fark edilebilir ancak anlaşılabilirliği etkilemez.	Hedef dilin neredeyse tüm seslerini yüksek derecede denetleyerek sesletebilir. Bir sesi belirgin bir şekilde yanlış söyleyişi olsa da bile genellikle kendi kendisini düzeltebilir.	Vurgu, ritim ve/veya tonlamanın denetiminde [söylediklerinin] anlaşılabilirliğine veya tesirine etki etmeyen, yalnızca ara sıra meydana gelen gecikmelerle akıcı, anlaşılır sözlü söylem üretebilir. Kastettiğini tam olarak ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve vurguyu doğru yere yerleştirebilir
B2	Genellikle uygun tonlamayı kullanabilir, vurguyu doğru yerleştirebilir ve tek sesleri açık bir şekilde sesletebilir aksan, konuştuğu diğer dilden/dillerden etkilenme eğilimindedir ama bunun anlaşılabilirlik üzerinde çok az etkisi vardır veya hiç etkisi yoktur	Hedef dildeki seslerin büyük bir kısmını uzayan dil üretimlerinde açık biçimde sesletebilir, birkaç sistematik yanlış söyleyişe rağmen baştan sona anlaşılabilir. Aşına olmadığı çoğu kelimenin ses bilimsel özelliklerini (ör. kelime vurgusu) kabul edilebilir bir doğrulukla (ör. okurken) tahmin etmek için birikiminden genelleme yapabilir.	Konuştugu diğer dillerden biraz etkilenmiş olsa bile, iletmek istediği mesajı desteklemek için bürünsel özellikler (ör. vurgu, tonlama, ritim) kullanabilir.
B1	Söyleyiş genellikle anlaşılırdır, hem ifade hem de sözcük düzeyindeki tonlama ve vurgu, mesajın anlaşılmasını engellemez. Aksan genellikle konuştuğu diğer dillerden etkilenir.	Tek seslerde ve daha az aşına olduğu kelimelerde düzenli olarak yanlış söyleyişi olmasına rağmen genel olarak anlaşılabilir.	Konuştugu diğer dilin/ dillerin vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerindeki güçlü etkisine rağmen mesajlarını anlaşılır bir şekilde iletebilir.

A2	Söyleyiş genellikle anlaşılacak kadar açıktır ancak karşılıklı konuşmadaki ortaklarının zaman zaman söylenenin tekrar edilmesini istemesi gerekecektir. Vurgu, ritim ve tonlama üzerinde konuştuğu diğer dilden/dillerden güçlü bir etki, anlaşılabilirliği etkileyebilir ve muhatapların iş birliğini gerektirebilir. Yine de aşına olduğu kelimelerin söyleyişi açıktır	Söyleyiş basit günlük durumlarda iletişim kurarken muhatapın belirli sesleri anlamak için çaba göstermesi koşuluyla, genellikle anlaşılabilir. Sesbirimlerin sistematik olarak yanlış sesletilmesi, muhatapın konuşmacının dil geçmişinin söyleyiş üzerindeki etkisini tanımak ve ayarlamak için çaba göstermesi koşuluyla anlaşılabilirliği engellemez	Konuştugu diğer dilden/dillerden gelen vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmalarına rağmen günlük sözcük ve öbeklerin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir. Bürünsel özellikler (ör. kelime vurgusu), aşına olduğu günlük kelimeler ve basit ifadeler için yeterlidir.
----	---	---	--

A1	Öğrenilmiş kelime ve öbeklerin çok sınırlı bir birikiminin söyleyişi, [içinde bulunduğu] dil grubunun konuşmacılarıyla uğraşmaya alışkın muhataplar tarafından biraz çaba sarf edilerek anlaşılabilir. Basit, aşina olduğu kelimeler ve öbekler için vurgunun yanı sıra sınırlı bir çeşitlilikteki sesi doğru bir şekilde tekrar üretebilir.	Dikkatli bir şekilde yönlendirilirse sesleri hedef dilde tekrar üretebilir. Sınırlı sayıda sesi sesletebilir, böylece konuşma ancak muhatap destek sağladığında (ör. sesleri doğru şekilde tekrar ederek ve yeni sesleri tekrarlar çıkararak)	Konuştugu diğer dilden/dillerden vurgu, ritim ve/veya tonlama üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen, basit sözcük ve öbeklerden oluşan sınırlı bir birikimin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir; muhatabının iş birliği içinde olması gerekir.
----	--	---	---

(D-AOBM, 2021, s. 138-139)

D-AOBM (2021, s. 137)'de ayrıca hedef dil seslerine aşinalığın sağlanması, bir başka deyişle bir konuşmacının sesletebileceği ses varlığı ve ne derece netlikte sesletebileceği üzerinde durulur. Ayrıca bürünsel özellikler konusunda *vurgu, tonlama ve/veya ritim denetimi* ile *vurgu ve tonlamayı belli mesajları vurgulamak için kullanma ve/veya değiştirme yeteneğinden* bahsedilir. Ek olarak, konuşma dilinin nitel özellikleri (sesbilim ile genişletilmiş haliyle) verilir. Burada dil/söz varlığı, doğruluk, akıcılık, etkileşim, tutarlılık ve sesbilim kategorileri altında temel nitelikler açıklanmıştır (D-AOBM (EK-3), 2021, s. 187-189).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesbilimsel özellikler ile alfabenin etkisine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak öğrencilerin Türkçenin sesbilimsel özelliklerine aykırı kullanımların sebep olduğu dil sapmalarının işlendiği çalışmaların yapıldığı görülür. Öğrencilerin Türkçenin tipik seslerini ayırt etmekte güçlük çektikleri ve bunu yazılı anlatım çalışmalarına da yansıttıkları sıklıkla görülür. Açık (2008) çalışmasında, Türkçe öğrenim sürecinde yazımda karşılaşılan sorunların öncelikle alfabe kaynaklı olduğunu bunların da %46'sının ünlüler, %21'inin de ünsüzlerle ilgili olduğunu tespit etmiştir. Afrikalı öğrencilerle yaptıkları çalışmada Güven ve Özmen (2021), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dilleriyle bağlantılı olarak /c/, /ç/, /j/ ve /ş/ seslerinde sorun yaşadıklarını tespit eder. Albayrak ve Tüfekçioğlu (2022) çalışmalarında, Arapça konuşurlarından en çok Filistinli, Yemenli, Mısırlı, Iraklı, Suudi Arabistanlı öğrencilerin Türkçenin sesbilimsel tipolojik özellikleri açısından dil sapması oranına sahip olduğunu ortaya koyar. Şenyiğit ve Okur (2019), telaffuz konusunu ele alan çalışmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşmaları incelendiğinde de “o” sesi ile “u” ve “ö”, “a” sesi ile “e” sesini, “b” ile “p” sesini, “c” ile “ç” sesini, “v” ile “f” sesini karıştırdıklarını, bu sesleri çıkarırken kendi ana dillerinin ses yapısından kaynaklanan bazı zorluklar yaşadıklarını; ayrıca “ı, i,” ünlüleri ve “l, h, g,” ünsüzlerinin de telaffuzunda zorlandıklarını belirtir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan ders materyallerinde alfabe ve sesletim ile ilgili olarak yer verilen etkinlik örneklerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Şekil 4. Yedi İklim Türkçe Öğretim seti A1 Ders Kitabında Telaffuz Etkinliği

 9. Dinleyelim, tekrar edelim. Alfabe Öğreniyorum	 at Aa (a) anne araba	 balık Bb (be) bilet bardak	 cüzdan Cc (ce) cep cam	 çiçek Çç (çe) çanta çay
 domates Dd (de) ders duvar	 elma Ee (e) ekmek el	 fil Ff (fe) fare fırın	 gözlük Gg (ge) güneş gömlek	 boğa Ğğ (yumu- şak ge) öğrenci yağmur
 hastane Hh (he) harf havlu	 ışık Iı (i) ırmak ızgara	 incir İi (i) internet inek	 Japonya Jj (je) jokey jilet	 köpek Kk (ke) kalem kitap
 limon Ll (le) lokanta lira	 masa Mm (me) mutfak meyve	 nar Nn (ne) nokta nal	 otobüs Oo (o) oda okul	 ördek Öö (ö) ödev örnek
 para Pp (pe) pencere pilav	 radyo Rr (re) renk ruj	 saat Ss (se) sınıf su	 şapka Şş (şe) şişe şeker	 top Tt (te) telefon tarak

(Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, Barın vd., 2015, s. 13).

Şekil 5. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı Alfabe Öğretimi ve Telaffuz Çalışması Etkinliği

B. ALFABE

DİL BİLGİSİ

Türkçede 29 harf vardır.
Bunların 8'i ünlü harf, 21'i ünsüz harftir.

Aa	Bb	Cc	Çç	Dd	Ee
Ff	Gg	Ğğ	Hh	İi	Jj
Kk	Ll	Mm	Nn	Oo	
Öö	Pp	Rr	Ss	Şş	Tt
Uu	Üü	Vv	Yy	Zz	

Ünsüzler	Ünlüler
b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l,	Kalın: a, ı, o, u
m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z	İnce: e, i, ö, ü

Harflerin Okunuşu

A	Be	Ce	Çe	De	E
Fe	Ge	Ğe	He	I	J
Ke	Le	Me	Ne	O	
Ö	Pe	Re	Se	Şe	Te
U	Ü	Ve	Ye	Ze	

1. Aşağıdaki boşlukları sırasıyla harflerle dolduralım.

a c f g i j k
..... n o r s t v y z

KONUŞMA

2. Adımın harflerini söyleyelim ve yazalım.

Ad Sesletim
Mehmet M – E – H – M – E – T

YAZMA

3. Aşağıdaki boşluklara yeni kelimeler yazalım.

A: Arkadaş	.....	L: Lale	.....
B: Baba	.....	M: Masa	.....
C: Ceviz	.....	N: Numara	.....
Ç: Çocuk	.....	O: Otobüs	.....
D: Ders	.....	Ö: Öğretmen	.....
E: Ev	.....	P: Para	.....
F: Fare	.....	R: Resim	.....
G: Gül	.....	S: Saç	.....
Ğ: Ağaç	.....	Ş: Şişe	.....
H: Havuç	.....	T: Tahta	.....
I: Izgara	.....	U: Uçurtma	.....
İ: İly	.....	Ü: Ütü	.....
J: Jilet	.....	V: Vazo	.....
K: Kalem	.....	Y: Yemek	.....
	.....	Z: Zeytin	.....

4. Aşağıdaki karışık harfleri düzenleyelim ve kelimeleri yazalım.


İkema


asam


iglis


ükszö


pika


athta


pikat


erdhte


naçat


asılbraygi

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1, Aslan (ed.), 2012, s. 19).

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Biçimbilimsel Özellikler

Geçmişten günümüze farklı açılardan dil edinimi ve öğretiminde dilbilgisinin süreçteki rolü sorgulanmıştır. Başlangıç dönemlerinde kabul gören Betimsel Dilbilgisi (Descriptive Grammar); Biçimsel Dilbilgisi (Formal Grammar) ve İşlevsel Dilbilgisi (Functional Grammar) olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmaktadır (Larsen-Freeman, 2001). Dilbilimsel gönderimleri doğrultusunda dilbilgisi betimlemeleri, dilin işleyişini belirlemeyi, dil kullanımıyla ilgili olgulara açıklamalar getirmeyi ve dil konuşucusunun zihinsel dilbilgisini açıklamayı amaçlamaktadır. 1970'li yıllarda gerek kuramsal düzlemde gerek öğretim düzleminde egemenliğini sürdüren Biçimsel Dilbilgisi yaklaşımına, dilin işlevsel yönünü vurgulayan ve dilbilgisi betimlemesinde anlam ögesini öne çıkaran İşlevsel Dilbilgileriyle yanıt gecikmemiştir (Peçenek, 2011). Dilbilgisel yapılar biçim ve kurallardan oluşsa da bu yapılar, iletişimde bir anlam ifade etmek için uygun bağlamlarda kullanılırlar. Dil

eğitiminde dilbilgisinin amacı da dilin bilgisinin gerçek yaşam ortamına aktarılmasıdır (Göçen ve Okur, 2018). Bu amaçla geliştirilen Yapı / Biçim Odaklı Öğretim Modeli, daha önce de bahsi geçtiği üzere, öğrencilerin dil biçimlerine yoğunlaşmalarını hedefleyen temelde *anlam*, *biçim* ve *kullanım* olmak üzere üç boyutu olan bir öğretim etkinliğidir (Larsen-Freeman, 2001). Ellis (2001), Biçim Odaklı Öğretim (form focused instruction) Modelini; Biçimlere Odaklanma (focus on forms), Rastlantısal Biçime Odaklanma (incidental focus on form) ve Planlı Biçime Odaklanma (planned focus on form) olmak üzere üç alt modelde incelemiştir. Biçimlere Odaklanma Modelinde, öğretim sürecinde anlam üzerinde yoğunlaşmaktan çok, etkinlikler aracılığıyla biçimlerin kullanımları amaçlanmaktadır. Bunun için de öğretim sürecinde dilbilgisel yapı kuralları sunulur. Rastlantısal Biçime Odaklanmada, iletişimsel ihtiyaçlara cevap verebilmek amacıyla öğretim yanlış çözümlemesi veya kural açıklaması şeklinde gerçekleşir. Dolayısıyla sadece özellikle sorun yaşanan yapıya yoğunlaşılır. Planlı Biçime Odaklanmada, anlam odaklı etkinlik bağlamında biçimin fark edilmesini sağlamak amaçlanır. Odak noktası anlamdır; dilbilgisi öğretimi iletişim amacına yöneliktir.

D-AOBM (2021, s. 136)'de dil bilgisinin becerilerle eş güdümlü olarak verilmesi esassından hareketle hedef dilin dilbilimsel yapısının en iyi iletişimsel süreç ile öğrenilebileceği görüşü esas alınır. Ortak Başvuru Metninin amacı sözcüklerinin cümle oluşturmaları ile ilgili çeşitli kuram ve modelleri değerlendirmekten çok kullanıcıları bunlarda hangisini seçecekleri ve ilgili seçimin uygulamadan sonra hangi sonuçları doğuracağı noktasında bilgilendirmektir. Dil bilgisi yapısına dair ilerlemeyi gösteren ve tüm diller için tercih edilebilecek bir düzey yapısı oluşturmak mümkün olmadığı için dilbilgisel doğruluk aşağıdaki gibi genel bir düzeyle anlatılmaktadır:

Tablo 3. D-AOBM’de Dilbilgisel Doğruluk

	Dil bilgisel doğruluk
C2	İlgisi başka bir şey üzerinde olsa bile (ör. ileriye yönelik planlama, diğerlerinin tepkilerini izleme), karmaşık dil yapısının tutarlı dil bilgisi denetimini sağlar.
C1	Sürekli olarak yüksek derecede dil bilgisel doğruluğu korur, hatalar nadirdir ve fark edilmesi zordur.
B2	İyi dil bilgisi kontrolü vardır, ara sıra “sürçmeler” veya sistematik olmayan hatalar ve cümle yapısında küçük kusurlar meydana gelebilir ancak bunlar nadirdir ve çoğu zaman geriye dönük olarak düzeltilebilir. Nispeten yüksek derecede dil bilgisi kontrolü vardır. Yanlış anlamaya neden olan hatalar yapmaz. Karmaşık yapıları sabit bir şekilde bazı hatalarla kullanma eğiliminde olmasına rağmen basit dil yapılarına ve bazı karmaşık dil bilgisi kalıplarına iyi derecede hâkimdir.
B1	Aşına olduğu bağlamlarda gözle görülür ana dilinin etkisine rağmen genel olarak iyi bir kontrol ile ve kabul edilebilir doğrulukta iletişim kurar. Hatalar yapsa da neyi ifade etmeye çalıştığı açıktır. Sık kullanılan “rutinler” ve daha öngörülebilir durumlarla ilişkili kalıplardan oluşan bir birikimi kabul edilebilir bir doğrulukla kullanır.
A2	Bazı basit yapıları doğru kullanır ancak yine de sistematik olarak temel hatalar yapar, yine de genellikle ne söylemeye çalıştığı açıktır.
A1	Öğrenilmiş bir birikimde yer alan birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının yalnızca sınırlı denetime sahiptir.
A1 öncesi	Kısa ifadelerde çok basit kelime/işaret sıralaması ilkelerini kullanabilir.

(D-AOBM, 2021, s. 136)

Dil öğretiminde hedef dilin kendi yapısına bağlı olarak öğretilecek konu dağılımları farklı düzeylerde ele alınmaktadır. Konular, kurallarla değil dildeki işlevsel boyutuyla anlatılmaktadır. Dil bilgisine ait olarak görülen ek ve yapılar, bilgi düzeyi olarak değil, işlev düzeyi olacak bir yaklaşım ile ele alınmalıdır (Kurt, 2016). Örneğin öğretim sürecinde Türkçedeki sıfatfiil ve zarfların iki veya daha fazla cümleyi birleştirme işlevinden hareket edilmesi ve bu yapıların cümle birleştirme çalışmaları üzerinden öğretilmesi oldukça işlevsel bir yaklaşım olacaktır (Ör. Okula gittim. Sınava girdim. / Okula gidip sınava girdim... gibi) (Tayşi ve Atalay, 2017).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili olarak MEB tarafından yurt içi ve yurt dışı ayrı ayrı olmak üzere okul öncesi grubu, ilköğretim I. kademe (ilkokul) (7-10 yaş grubu), ilköğretim II. kademe (ortaokul) (11-14 yaş grubu) ve ortaöğretim (lise) grubu hedef kitle için hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (MEB-TYDOÖP, 2020) eylem odaklı yaklaşım esas alınır (MEB-TYDOÖP, 2020, s. 17-18). Dil öğrenimini de içeren iletişimsel dil kullanımı hem öğrenci hem de sosyal aktör olarak birçok yeterlik geliştiren bireylerin eylemlerini kapsar. Öğrenciler yaşam alanlarından belirli konularda metin üretme ve alımlamaya yönelik dil görevlerini yerine getirmek için çeşitli bağlamlar, şartlar ve sınırlılıklarda söz konusu yeterliklerden faydalanırlar (MEB-TYDOÖP, 2020, s. 7) Programda dil seviyelerine göre dilbilgisi içerikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4. MEB-TYDOÖP’de Seviyelere Göre Dilbilgisi İçerikleri

Dil Düzeyi	Dil Bilgisi İçeriği
A1	*Alfabe (harflerin seslendirilmesi, büyük ve küçük yazımları, kelime içinde seslendirilmesi) *Ünlü ve ünsüz ayrımı *Ünlü (kalın ve ince) ve ünsüzlerin (sert ve yumuşak) özellikleri *Ünlü uyumu + çokluk eki *Ünsüz uyumu + bulunma eki (-DA) + var/yok *Ünsüz yumuşaması + yönelme hâli (emir kipi) *Ünlü düşmesi (belirtme hâli + basit sıfatlar, vurgusuz orta hece ünlüsü) *Şahıs ve işaret zamirleri *Belirsizlik zamirleri *Bu ne/kim? , O ne/kim? *Bu, şu, o, burası, şurası, orası *İyelik ekleri *Yönelme hâli ve eki: -A/-E *Ayrılma hâli ve eki: -DAN *İlgi zamiri (Benimki...) *Basit emir cümleleri *İstek/dilek i. çekim *Ek fiil geniş zaman (ülke, milliyet, meslek, durum, yaş) + mı/?/değil *Hâl ekleri-fiil ilişkisi *İsim tamlaması *İsim tamlaması + hâl eki → fiil (zamir n'si) *Şimdiki zaman + ünlü daralması *-mA olumsuzluk eki *Basit adlaştırmalar (-mA iste/-mAyl sev-) *Görülen geçmiş zaman *Geniş zaman *Gelecek zaman *Zaman zarfları (dün, bugün, yarın; önce, şimdi, sonra) *Sıklık zarfları (bazen, ara sıra, her zaman, genellikle ...) *Karşılaştırma yapıları: -DAn, -DAn daha ... *Üstünlük derecesi: en *-DAki *-DAn -A kadar *-DAn beri, -Dlr *Ek fiil belirli geçmiş zamanı *Yapım ekleri: -lı/-slz *Bağlaçlar: ile (vasıta ve bağlama), ve, ama, çünkü *Sıralama sayıları: birinci, ikinci, üçüncü... *Saat kaç? (Tam ve yarım saatler) *Temel soru ifadeleri *-DAn önce/-Dan sonra *-(y)Abil (izin) + geniş zaman *Sayılar *Temel niteleyiciler *-cA/-A göre *-DAn hoşlan-
A2	*Gelecek zaman + zaman zarfları *Görülen geçmiş zaman + zaman zarfları *Duyulan geçmiş zaman + zaman zarfları *Geniş zaman + sıklık zarfları *Ek fiil (görülen ve duyulan geçmiş zaman) *Zamirler, zamir +ki (Benimki) *Sıfatlar *Zarflar *Zarf fiiller (-lp, -ArAk, -mAdAn, -A ... -A) *Gereklilik Kipi: (-mAIl/-mAk zorunda, -mAk gerek, -mAk lazım) *Dilek-Şart kipi *Yeterlik fiili (yetenek, tahmin, olasılık) *Bağlaçlar (hem ... hem, ne... ne, veya, belki, ya...ya, dA) *-mAdAn önce/-DlktAn sonra *Gibi, kadar (Benzetme/karşılaştırma) *-cA, -A göre *bu yüzden/bu sebeple *-An (sıfat fiil) *Basit adlaştırmalar (-mAyl sev/-mAk iste-...) *-mAk için, -mAk üzere, -mAsl için *Mesela, örneğin *Doğrudan anlatım (diye sormuş/diye cevap vermiş) *Ünlemler *İkilemeler *-I beğen-/I beğenme-, -I tercih et-/I seç- *Kesinlikle/mutlaka *sadece ... değil ... ayrıca/aynı zamanda

(MEB-TYDOÖP, 2020, s. 75-76)

B1	*Hikâye birleşik zaman çekimleri *Rivayet birleşik zaman çekimleri *Şart birleşik zaman çekimleri *Yeterlik fiili + zaman ekleri *Gereklilik kipi ve gereklilik/zorunluluk anlamı *İçeren yapı ve kalıp ifadeler (-mAİl, -mAk zorunda, -mAk gerek, -mAk lazım) *Gereklilik kipinin hikâyesi *İsim fiiller (-mA, -mAk, -İş) +...-mAYl ... -mAYa tercih et-, -mAktAnsa... -mAYl tercih et-, -mAİnA rağmen, -mAİnl iste-) *Sıfat fiiller (-dlk), -Dlk + iyelik, -AcAk + iyelik, -mİş -An) *Zarf fiiller (-İp, -ArAk, -İncA, -İncAyA kadar, -ken, -mAdAn, -A...-A, -r... -mAz, -DİğİnA, -DİkA, -Dİğİ için, -Dİğİ zaman, -DİğİnAn, -Dİğİndan beri -DİğİnAn dolayı, -AcAğİ için) *Doğrudan ve dolaylı anlatım (demiş/diye sormuş/diye cevap vermiş, -AcAğİnl ...-mAk, -Dİğİnl/-mAİnl ...-mAk)	*Edat ve bağlaçlar (keşke, eğer, -sA bile/-sA...-da, gibi, göre, sanki, kadar, için, üzere, -A doğru, için, -A karşı, -A değin, -A dek, -dAn dolayı, -dAn başka, ile, yalnız, ancak, -A karşın/rağmen, sadece, fakat, ama, ne var ki, bile, sanki, ise, yanı sıra, ayrıca, hatta, aksine, hariç, öncelikle, artık, itibaren, dolayısıyla, -İn yüzünden, -İn sayesinde) *Fiilde Çatı: - Fiillerde etkenlik ve edilgenlik - İşteşlik ve dönüşlülük *örneğin, örnek olarak, örnek verecek olursak *yine, yine mi? * (İsim)ken *-ken (fiil+zaman zarfı+ken) * Varsayalım ki/varsayıyorum/diyelim ki
B2	*Birleşik zaman çekimleri *Sıfat fiiller (-Ar, -mAz, -Asl) *Zarf fiiller (-Aİl, -dlkA/-Dİğİ kadar, -mAksİzİn, -ken, -cAsİnA, -DİğİnA, -Dİğİ sırada, -dİğİ takdirde, -Dİğİ zaman, -Dİğİ için, dek, değin, -AcAğİ zaman, -AcAğİ sırada) -E doğru -DEn başka... *Edat ve bağlaçlar (oysaki, hâlbuki, meğerse, mademki, ne var ki, sanki, veyahut, lâkin, üstelik, dahi, öyleyse, oysa, bile, yeter ki, bilakis, bari, bundan böyle, sayet, takdirde, üstelik) *Kelime yapı (basit, türemiş, birleşik kelimeler) *Birleşik fiiller *Ünlü türemesi, ünsüz türemesi, ünsüz düşmesi *Fiillerde işteşlik ve ettirgenlik *Yeterlilik fiilinin basit/birleşik zamanlı çekimleri	*Birleşik cümle yapıları *Doğrudan ve dolaylı anlatım (demiş/diye sormuş/diye cevap vermiş, -AcAğİnl ...-mAk, -Dİğİnl/-mAİnl ...-mAk) *-mİş olman lazım *-mAktA *-Dİr *Süresi, boyunca, süresince *buna ek olarak, ilaveten *oranla, nispetle, kıyasla *örnek verecek olursak, örnek vermek gerekirse *varsayalım (ki), varsayıyorum, diyelim (ki), farz edelim (ki), kabul edelim (ki), düşünelim (ki) * büyük ihtimalle, muhtemelen, mümkün, olanaklı, olası *... öngörülüyor/tahmin ediliyor. *Ünlemler
C1	*Cümlelerin öğeleri, cümlede vurgu *Cümle türleri (isim, fiil, kurallı, devrik, sıralı, bağlı, olumlu, olumsuz) *Yazım ve noktalama kuralları *Anlatım bozuklukları *Bilimsel ve resmi kalıp ifadeler *Farklı dillerden Türkçeye giren ve sık kullanılan kelime ve terkip/tamlamaların yazımı ve telaffuzu (gayrimenkul), hıfzısıhha, Kur'an-ı Kerim, fakruzaruret vb.)	

2019 yılında Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ve okul öncesi, ilköğretim I. kademe, ilköğretim II. kademe ve ortaöğretim (lise) kademesinde öğrenim görenler için hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında (TMV-YDOTÖP, 2019, s. 14) da Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin önerdiği eylem odaklı yaklaşım, programın temel yaklaşımı olarak benimsenmiştir. Programda Türkçenin yabancı

dil olarak öğretimi için dil seviyelerine göre dil bilgisi içerikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5. TMV-YDOTÖP’de Seviyelere Göre Dilbilgisi İçerikleri

Dil Seviyesi	Dil Bilgisi İçeriği
A1	Alfabe (Harflerin seslendirilmesi, büyük ve küçük yazımları, kelime içinde seslendirilmesi) Ünlü ve ünsüz ayrımı Ünlü (kalın ve ince) ve ünsüzlerin (sert ve yumuşak) özellikleri Ünlü uyumu + çolduk eki Ünsüz uyumu + bulunma eki (-DA) + var/yok Ünsüz yumuşaması + 7 yönelme hâli (emir kipi) Ünlü düşmesi (belirtme hâli + basit sıfatlar vurgusuz orta hece ünlüsü) Şahıs ve işaret zamirleri Bu ne/kim? , O ne/kim? Bu, şu, o, burası, şurası, orası İyelik ekleri İlgi Zamiri (Benim<i>ki</i>...) Basit emir cümleleri İstek/dilek I. çekim (Haydi okuyalım...) Ek fiil geniş zaman (ülke, milliyet, meslek, durum, yaş) + mı? / değil Hâl ekleri-fiil ilişkisi İsim tamlaması İsim tamlaması + hâl eki > fiil (zamir n’si) Şimdiki zaman + ünlü daralması -mA olumsuzluk eki Basit adlaştırmalar (-mA<i>k</i> istiyorum/ -mAy<i>ı</i> seviyorum) Geçmiş ve gelecek zaman eklerinin I. çekimi Zaman zarfları (dün, bugün, yarın; önce, şimdi, sonra), sıklık zarfları Karşılaştırma yapıları: -D<i>An</i>, daha, -D<i>An</i> daha ... Üstünlük derecesi: en -D<i>Aki</i> -D<i>An</i> -A kadar -d<i>An</i> beri, -d<i>ır</i> Yapım ekleri: -II/-s<i>Iz</i> Bağlaçlar: ile (vasıta ve bağlama), ve, ama, çünkü Sıralama sayıları: birinci, ikinci, üçüncü... Saat kaç? (Tam ve yarım saatler) Temel soru kelimeleri (5N1K), hangi -D<i>An</i> önce/sonra -(y)Abil (izin) + geniş zaman Sayılar Temel betimleyiciler -c<i>A/</i> -A göre

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 2: Yabancılar Türkçe Öğretimi

A2	Gelecek zaman + zaman zarfları Görülen geçmiş zaman + zaman zarfları Duyulan geçmiş zaman + zaman zarfları Geniş zaman + sıdık zarfları Zamirler, zamir +ki (Benimki) Sıfatlar Zarflar Gereklilik kipi (-mAn gerek, -mAk zorunda, -mAk gerek, -mAk lazım) Şart kipi Yeterlik fiili (yetenek, tahmin, olasılık) Bağlaçlar (hem ... hem, ne... ne, veya, belki, ya...ya) -mAdAn önce -DİkTAn sonra Gibi, kadar (Benzetme) -cA, -A göre bu yüzden / bu sebeple -An (sıfat fiil) Basit adlaştırmalar (-mAyI seviyorum...) -mAk için, -mAk üzere, mAsI için dA bağlacı Mesela, örneğin Doğrudan/dolaylı anlatım (diye sormuş) Ünlemler
B1	Hikâye birleşik zaman çekimleri Şart birleşik zaman çekimleri Yeterlik fiili + zaman ekleri İsim çekimi (-dI, -mİş, -sA) İsim fiiller (-mA, -mAk, -İş) +...-mAyI ... -mAyA tercih ederim, -mAktAnsa... -mAyI tercih ederim, -mAsInA rağmen) Sıfat fiiller (-dİk), -Dİk + iyelik, -AcAk + iyelik, -mİş Zarf fiiller (-Ip, -ArAk, -IncA, [- (y)ken], -mAdAn, -A...-A, -r... -mAz) Doğrudan ve dolaylı anlatım Edat ve bağlaçlar (Keşke, eğer, -sA bile, gibi, göre, sanki, kadar, için, üzere, -A doğru, -A karşı/rağmen, -A karşı, -A değin, -A dek, -dAn dolayı, -dAn başka, ile, yalnız, ancak, sadece, fakat, ne var ki, ise, yanı sıra, ayrıca, aksine, hariç, öncelikle, artık, itibaren, dolayısıyla) Fiillerde etkenlik ve edilgenlik
B2	Rivayet birleşik zaman çekimleri Sıfat fiiller (-Ar, -mAz, -AsI) Zarf fiiller (-AII, -dİkçA, -mAksİzIn, -cAsInA, -DİğIndA) Edat ve bağlaçlar (oysaki, halbuki, meğerse, mademki, ne var ki, sanki, veyahut, ile, lakin, dahi, ki, öyleyse, oysa, yeter ki, hatta, bilakis, bari, bundan böyle, şayet, takdirde) Kelime yapı Birleşik fiiller Fiillerde işteşlik ve ettirgenlik
C1	Cümlelerin öğeleri, cümlede vurgu Cümle türleri Yazım ve noktalama kuralları Anlatım bozuklukları

(TMV-YDOTÖP, 2019, s. 112-114)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde biçimbilimsel özelliklere yönelik yapılan çalışmalar oldukça çeşitlilik göstermektedir. Dil eğitiminde özellikle dilbilgisel yapıların farklı yaklaşımlar çerçevesinde öğretimine yönelik çalışmalardan biri olan Yılmaz ve Dilidüzgün'ün (2019) çalışmasında, yeni bir dil öğrenmede dilbilgisi öğretimiyle birlikte dil unsurlarının sosyal ve kültürel yönleriyle ele alınması gerektiği belirtilir. Türkçeye özgü bir dilbilgisi yapısının öğretimine yönelik durumu bildiren çalışmalardan birini yapan İşler (2019) çalışmasında, Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplarda isimden isim yapan +II/+IU ve +sIz/+sUz eklerinin şekil bilgilerinin ve kullanılış özelliklerinin öğretimini inceler. Kalfa (2019), “-mak/-mek” ve “-ma/-me” isim-fiil eklerinin doğrudan dilbilgisi öğretimi yapılmadan, ünite içinde tematik bağlamda işlenen konulara bağlı olarak nasıl ele alınıp işlenmesi gerektiğini ele alır. Onat (2013) ise çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fiilde çatı konusunu inceler; fiilde çatı konusunu ve çatının öğrenilmesini etkileyen ve çatıdan daha önce öğrenilmesi gereken konuları dilbilimcilerin verdikleri bilgiler doğrultusunda, uygulama örnekleriyle açıklar.

Alanyazında Türkçenin tipolojik özelliklerini dikkate alarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil sapmalarını betimleyen, bunlara yönelik öneriler sunan çalışmalar da vardır. Gökçebağ (2018) tarafından Yunan öğrencilerle yapılan çalışmada öğrencilerin özellikle özneyi işaret eden /-(y)An/ ekiyle nesneyi işaret eden /-DIK/ ekini birbirine karıştırdığı gözleğini ifade eder.

Dilbilgisi öğretim ve sunum yaklaşımları bağlamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini konu edinen çalışmalar da bulunmaktadır. Cem (2005) çalışmasında, dilbilgisi yapılarının öğretiminde dilbilim bulgularından ve ikinci dil edinimi alanındaki çağdaş yaklaşımlardan yararlanarak Türkçe dilbilgisinin yabancılara öğretimi konusunda öneriler geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında biçim-anlam-kullanım modeline göre örnekler sunar. Şaf (2010), üç boyutlu (biçim-anlam-kullanım) dilbilgisi öğretimi çerçevesinde öğrencilerin dilbilgisi yapılarının üç boyutunu bütünsellik içinde öğrenmelerini hedeflediğı çalışmasında, koşul tümcelerinin, kiplerin ve dilek/ istek tümcelerinin üç boyutlu pasta grafiklerini sunar. Tiryakiol ve Benzer (2019) çalışmasında, -mA ve -mAK eklerinin biçim, işlev ve kullanım özelliklerini maddeler hâlinde sıralamış ve bir ders içeriğı örneğı geliştirmiştir. Bülbül (2020) çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde biçimbirimlerin olasılık işlevlerine yönelik bilinç-uyandırma etkinlik önerileri sunmakla birlikte dilbilgisel biçimlerin Türkçe öğretimi kitaplardaki olasılık işlevlerine yönelik etkinlikleri incelemiştir. Bundan hareketle öğrencilerin -(y)AcAK ve -I/Ar biçimbirimlerin biçimsel, anlamsal ve işlevsel özelliklerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri; Türkçede olasılık işlevinin bu iki dilsel biçim bağlamında biçimsel farklılığın anlamsal farklılığa etkisi üzerine bilinç geliştirebilmeleri amacıyla , söz konusu dilsel birimlerin Larsen-Freeman'ın (2001) üç boyutlu

dilbilgisi modelindeki görünümüne yer vermiştir (Bülbül, 2020, s. 69). Benzeri şekilde Çetin (2017) de çalışmasında, dilsel bağlamlar oluşturmak için gerekli olan bileşenler incelenmiş; üç boyutlu dilbilgisi şemasında yer alan biçim-anlam-kullanım bölümleri, iletişimsel edinç bileşenlerinden dilsel edinç, sosyokültürel edinç, söylem edinci, dilsel edinç, söz örüntüsü edinci, etkileşimsel edinç ve stratejik edinç ile eşleştirmiştir. Bundan hareketle Türkçedeki “eylem+Abil+ir mI+kişi eki?” yapısı, izin alma işleviyle Larsen-Freeman’ın üç boyutlu dilbilgisi şemasında şu şekilde örneklendirilmiştir:

Şekil 6. Türkçedeki “eylem+Abil+ir mI+kişi eki?” Yapısının İzin Alma İşleviyle Üç Boyutlu Dilbilgisi Şemasında Gösterilmesi



(Çetin, 2017, s. 193)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan ders materyallerinde biçimbilimsel özelliklerle ilgili yer verilen etkinlik örneklerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Şekil 7. Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Öğretim Seti B1 Ders Kitabında Dilbilgisi Etkinliği

- C)** Aşağıdaki örnekleri okuyunuz ve bir sorununuzu arkadaşlarınızla paylaşınız. Onlardan çözüm önerileri isteyiniz.



(Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders Kitabı, Kurt ve Temur (Ed.), 2019, s. 74)

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Öğretim Seti ders kitaplarında dilbilgisel konulara ve açıklamalara yer verilmemiş, beceri temelli etkinlikler yer almıştır. Ayrıca hazırlanmış olan Dil Bilgisi Çalışma Kitapları ile Dil Bilgisi A1, A2, B1 (Kurt ve Temur (ed.), 2015) ve Dil Bilgisi B2, C1 (Kurt ve Temur (ed.), 2015) kitaplarında dilbilgisi konularına dair aşağıdaki gibi işlev, formül ve örnek cümlelerin yer aldığı örneklere yer verilmiştir.

Şekil 8. Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Öğretim Seti Dil Bilgisi A1, A2, B1 Kitabında Dilbilgisi Etkinliği

II.6 Kipler

II.6.1 Gereklilik Kipi

İşlev: gereklilik, zorunluluk, ihtiyaç, tahmin, tavsiye, gereksizlik, Türkçede bu işlevler için iki tip gereklilik kurulumu vardır.

• Gereklilik 1. Tip:

a. Olumlu Çekim:

fiil + -malı / -meli + kişi ekleri

- Gereklilik 1. tip için kişi ekleri
ben -(y)ım/-im/-um/-üm
sen -sın/-sin/-sun/-sün
o (-dır/-dir)
biz -(y)ız/-iz/-uz/-üz
siz -sınız/-siniz/-sunuz/-sünüz
onlar -lar(dır) / -ler/ (dir)

	dikkatli ol-	su iç-
ben	dikkatli olmalıyım	su içmeliyim
sen	dikkatli olmalısın	su içmelisin
o	dikkatli olmalı	su içmeli
biz	dikkatli olmalıyız	su içmeliyiz
siz	dikkatli olmalısınız	su içmelisiniz
onlar	dikkatli olmalılar	su içmeliiler

İşlev 1: gereklilik

Örnek Cümleler:

- Yarın sınavım var ders çalışmalıyım.
Hava soğuk, daha kalın giyinmelisin.
Biraz daha zayıflamalısın.
Doğru söylüyorum bana inanmalısın.

(Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi A1, A2, B1 Kurt ve Temur (Ed.), 2015, s. 168)

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında üniteler içerisinde temel dil becerileri etkinlikleri ile birlikte dilbilgisi bölümünde yer verilen işleve dair Türkçe İngilizce açıklama ile birlikte dilbilgisel yapının kullanım durumlarına dair formüle edilmiş kullanımlar ve örnek kullanım etkinliklerine yer verilmiştir.

Şekil 9. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabında Dilbilgisi Etkinliği

Gereklik Kipi (Necessity Modal)

Gereklik kipi; yapılması gerekli olan bir işi anlatmak için kullanılır.

The mode necessitative is used to describe what is to be done.

	Olumlu	Olumsuz	Olumlu Soru	Olumsuz Soru
Ben	gitmeliyim	gitmemeliyim	gitmeli miyim	gitmemeli miyim
Sen	gitmelisin	gitmemelisin	gitmeli misin	gitmemeli misin
O	gitmeli	gitmemeli	gitmeli mi	gitmemeli mi
Biz	gitmeliyiz	gitmemeliyiz	gitmeli miyiz	gitmemeli miyiz
Siz	gitmelisiniz	gitmemelisiniz	gitmeli misiniz	gitmemeli misiniz
Onlar	gitmeli(ler)	gitmemeli(ler)	gitmeli(ler) mi	gitmemeli(ler) mi



NOT: Gereklik kipi "ol-" fiiline eklenerek cümleye tahmin anlamı katar.
Being added to the verb "Ol-", it gives the meaning of prediction.

Örnek:

A: Kedi nerede?

B: Sesi geliyor, üst katta olmalı.

A: Hayatım, gözüm nerede?

B: Banyoda, lavabonun üstünde olmalı.

A: Ahmet henüz gelmedi.

B: Ofiste çalışıyor olmalı.



Örnek:

Tabağındakilerin hepsini bitirmelisin.

Yaşlı insanlar her gün mutlaka vitamin almalılar.

Yemekten önce ellerini yıkamalısın.

Mutlu olmak için ne yapmalıyız?

Bugün bütün işleri bitirmeli miyim?

Mert bugün evde olmalı.

4 Aşağıdaki cümleleri örneklerdeki gibi tamamlayalım.

- Öğrenciler, dersleri başlamadan 10 dakika önce sınavta ol..... .
- Doktorla görüşmek için önce randevu al..... .
- Raporlarımızı yarın sabaha kadar bitir..... .
- Bu kadar çok şeker ye..... .

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1, Aslan (Ed.), 2012, s. 41)

Sonuç ve Değerlendirme

Dil öğretiminde dilbilgisinin yeri sıklıkla gündeme getirilirken dilbilgisinin bileşenleri ve bunların dil edinimi ve öğretim süreçlerindeki rolü tartışılır. Çalışmalarda, bir dilin temel kurallarının bilinmeden hedef dili kullanmanın ve temel dil becerilerine işlevsellik kazandırmanın mümkün olmadığı, dolayısıyla dilbilgisi öğretiminin dil öğretiminde bir zorunluluk olduğu (Kardaş ve Bayrak Cömert, 2021) belirtilmiştir. Etkili bir öğretim programının, temel dil becerilerini olduğu kadar dilbilgisi bileşenlerini de dikkate alarak hazırlanması ve öğretim sürecinde çeşitli ölçütlere göre temel dilbilgisi konularının belirlenmesi gereği söz konusudur.

Özellikle yabancı dil öğretiminde hedef dilin temel dilbilgisel özelliklerinin belirlenmesi, diller arası ilişkilerde öğrenme gücü yaratabilecek olası durumlara karşı benzer ya da farklı yönlerin incelenmesi de süreçte etkili öğretimi sağlayabilecek niteliklerdendir. Bu bağlamda, son dönem dilbilim araştırmalarının yöneldiği yaklaşımlardan olan tipolojik bakış açısıyla hâlihazırda öğretimi yapılacak dilin, karşılıklı etkileşime gireceği diğer dillerle arasındaki benzerlik ve farklılıklardan faydalanılması da sürece katkı sağlayacaktır.

Dilbilgisel yapıların öğretiminde bilinç-uyandırma etkinliklerinin öğrencilerin hem anlam ve kullanım hem de biçim özelliklerini fark etmesi için yönlendirilmesi üzerinde durulur. Bir başka deyişle, iletişim ortamları temelinde dil öğrencisinin hedef dil yapısının biçim, anlam ve kullanım özelliklerine dikkat ederek kullanım boyutlarını gerçek yaşam temelli olarak gerçekleştirmesi beklenir. Özellikle sesbilimsel niteliklerin temelde dilin karakteristik seslerinin tanıtımı ve doğru, etkili sesletimden konuşma becerisinin gelişimine, aynı zamanda yazılı iletişim için alfabeden başlayarak sesle ilgili tüm özelliklerin doğru kullanım örnekleri ile sunulması gerekir. Bunlarla birlikte dilbilgisel yapılar arasında görülen yapısal nitelikler ve ekler de bilgi düzeyinde değil anlam ve kullanım odaklı verilmesi gereken konulardır. Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar ve sınıf içi uygulama örneklerinden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle sesbilimsel ve biçimbilimsel özelliklere dair aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Dilbilgisi öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesinde bir öğrenme alanıdır ve araç olarak kullanılmalıdır. Dolayısıyla hem dilbilgisel olarak doğru ifade gücü geliştiren hem de anlama ve anlatmada sorun yaşamayan öğrenciler için biçimden ziyade işleve uzanan uygulama örnekleri geliştirilmelidir.
- Türkçenin tipolojik özellikleri açısından, dil öğrencilerinin ana dili ile konusu oldukları tüm diller göz önünde bulundurularak öğrenim sürecinde diller arası benzerlik ve farklılıkların oluşturacağı olası durumlar dikkate alınmalıdır. Özellikle diller arasındaki uzaklıklar ve uzaklık dereceleri ile yakınlıklar ve yakınlık dereceleri bağlamında öğrenim sürecinde dil sapması yaşanmamasına dikkat edilmelidir.
- Yapılan çalışmalarda ortaya konulmuş olan örneklerden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreçlerinde sıkça karşılaşılan dil sapmaları, olumsuz aktarım yanlışları vb. sorunlara çözüm sunması amacıyla öncelikle Türkçenin tipolojik özellikleri ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Dil öğretiminde dilbilgisel yapıların sesbilimsel, biçim-sesbilimsel, biçimbilimsel, biçim-sözdizimsel ve sözdizimsel tipolojik özelliklerinin belirlenmesi, bunların dil öğretimini destekleyecek şekilde sınıflandırılıp sınırlandırılması ve kullanım boyutlarının ortaya konulması gerekmektedir.
- Dil öğretiminde dilbilgisi öğrenme alanının geliştirilmesine yönelik Türkçenin dilbilgisel özelliklerini ön plana çıkaran sesletim ve yazılı anlatım çalışmaları tasarlanması faydalı olabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitapları başta olmak üzere öğretim materyallerinde dilbilgisi konu sıralaması, dilbilgisine verilen yer ve önem, dilbilgisel yapıları ele alan etkinliklerin işlevselliği, dilbilgisel terminoloji gibi konularda nitelik geliştirilmeli ve standart sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Konferans/Sempozyum Sunumu]. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu 27-28 Mart, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı*. 379-380, 31-35.
- Alaca, S. (2022). *Türkçede öznelliğin biçimbirimsel kodlanması ve öznelliğin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Albayrak, F. (2022). Türkçe dil bilgisi öğretimine bütüncül bir yaklaşım: dil bilgisiyle ilgili kazanımların program ve ders kitaplarındaki görünüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10 (4) , 829-857. 10.16916/aded.1161499
- Albayrak, F. ve Tüfekçioğlu, B. (2022). Analysis of written expressions of Turkish learners’ as a second language in terms of typological features of Turkish, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(19), 1543-1595. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.506>
- Aslan Demir, S. (2018). Dilbilimsel tipoloji ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi. F. Ağca ve A. Koç (Ed.). *X. Uluslararası dünya dili Türkçe sempozyumu bildiri kitabı* içinde (ss. 114-123). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Bülbül, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilinç-Uyandırma Etkinlik Önerileri: –(y) AcAk ve –I/Ar Biçimbirimlerinin Olasılık İşlevi Üzerine. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 55-81.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*. (128), 7-27. DOI: 10.1501/Dilder_0000000032
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on language*. Londra: Temple Smith.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. New York: Cambridge University Press.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
- Çetin, B. (2017). İletişimsel edinç ve yabancı dil olarak Türkçede dilbilgisi öğretimi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 12(6), 179-196. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11565>
- Dilber, E. (2015). Dilbilgisi öğretimi. N. Bekleyen (Ed.) *Dil öğretimi* içinde (ss. 129-158) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme (D-AOBM). (2021). (Çev.) MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Ellis, N. (2010). Implicit and explicit knowledge about language. J. Cenoz & N. H. Hornberger (Ed.). *Encyclopedia of language and education 2nd edition – Volume: 6, knowledge about language-* içinde (ss.119-132). Springer Science+Business Media LLC.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. R. Ellis (Ed.), *Form-focused instruction and second language learning* içinde (ss. 1-46). Malden: Blackwell Publishers.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141–172. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263105050096>.
- Erdem Nas, G. (2020). Ünlüler ile ilgili kuramlar çerçevesinde Türkçedeki ünlüler. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (Ö7), 237-252. 10.29000/rumelide.813412
- Erdem Nas, G. ve Yalçinkaya, S. (2021). Endonezya dili konuşurlarının Türkçe ünlü üretimi (bir r dili uygulaması). *Uluslararası Disiplinler Arası Dil Araştırmaları (DADA) Dergisi*. 2, 1-24.
- Fotos, S. (2001). Cognitive approaches to grammar instruction. M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a foreign language* (ss. 267-284). ABD: Heinle & Heinle.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2014). *An introduction to language 10e tenth edition*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Gazi Üniversitesi TÖMER yabancılar için Türkçe B1 ders kitabı (2019). Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.) Ankara: Başak Matbaacılık.
- Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe dil bilgisi A1, A2, B1 (2015). Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.) Ankara: Kalkan Matbaası.
- Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe dil bilgisi B2, C1 (2015). Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.) Ankara: Kalkan Matbaası.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2018). Dilbilgisi eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 335-358). Ankara: Grafiker.
- Gökçe, F. (2019). Tipoloji filolojiyi besler mi? (Orhun yazıtlarındaki küçük tegme-yapısı için tipolojik kanıtlar). H. Yıldız (Ed.), *Eski Türkçenin izinde*.

Türkiye’de eski Türkçe çalışmaları içinde (ss. 145-150). Ankara: Akçağ Yayınları.

Güven, E. ve Özmen, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama. *International Journal Of Language Academy*, 9 (1).

Güzel, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. R. Huxley, & E. Ingram (Ed.), *Language acquisition: models and methods* içinde (ss. 3-23). London: Academic Press.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2013). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A1 (2012). Aslan, F. (Ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

İşler, T. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan +II/+IU ve +sIz/+sUz ekleri üzerine. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 301-316.

Johanson, L. (2002). *Structural factors in Turkic language contacts*. Curzon.

Johanson, L. (2007). *Türkçe dil ilişkilerinde yapısal etkenler*. (Çev.) N. Demir. Ankara: TDK

Kalfa, M. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde “-mAk” ve “-mA” mastar eklerinin öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1063-1076. DOI:<https://doi.org/10.16916/aded.614219>

Kardaş, D. M. ve Bayrak Cömert, Ö. (2021). Yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretiminde geribildirimün öğrenici başarısına etkisi üzerine bir araştırma. *Turkish Studies-Educational Sciences*. 16(1). 423-434. DOI: <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.47818>

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Kurt, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinin işlevi. (Ed.). F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar - yöntemler -beceriler-uygulamalar* içinde (ss. 261-266). Ankara: Pegem Akademi.

- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* içinde (ss. 251-266). ABD: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2002). The grammar of choice. E. Hinkel & S. Fotos (Ed.) *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* içinde (ss. 103-118). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasnik, H. (2005). Grammar, levels and biology. J. McGilvray (Ed.) *The Cambridge companion to Chomsky* içinde (ss. 60-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology, K. De Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Ed.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives* içinde (ss. 39-52). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. B. Vardar (Çev.), İstanbul: Multilingual Yay.
- Onan, B. (2012). Dil eğitiminin dilbilimsel temelleri: Ferdinand de Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 219-243.
- Onat, N. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filde çatı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Özen Baykent, U. (2015). *Chomsky'nin bilişselci dil yaklaşımının yabancı dil eğitiminde uygulanabilirliğine ilişkin bir soruşturma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Peçenek, D. (2011). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *A.Ü Dil Dergisi*, 141, 67-84.
- Selen, N. (1979). *Söyleyiş sesbilimi, akustik sesbilim ve Türkiye Türkçesi*. Ankara: TDK Yay.
- Sharwood-Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*. 15(2), 165-179.
- Şaf, N. N. (2010). *Yabancı dil öğretiminde üç boyutlu dilbilgisi öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi

- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (52), 519-549. DOI: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/49455/544528>
- Şimşek, M. R. (2009). *Dilbilgisi kavramlarının öğretiminde ana dil kullanımının öğrenci başarısına etkileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tayşi, E. K. ve Demir, T. (2017). Dilbilgisi öğretimi. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu, (Ed.). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (ss. 13-54). Kesit Eğitim Yayınları.
- The World Atlas of Language Structures Online*. <https://wals.info/feature/70A#2/19.5/149.0> (Erişim: 18.03.2022)
- The World Atlas of Language Structures Online*. <https://wals.info/chapter/70> (Erişim: 18.03.2022)
- Tiryakiol, S. (2018). *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde pedagojik dilbilgisi kullanımına yönelik ders modeli önerisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tiryakiol, S. ve Benzer, A. (2019). Türkçedeki -mA/-mAK yapılarının ikinci/yabancı dil pedagojisine göre betimlenmesi. *Education and Science*. 44, 198, 255-271. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7904>
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı (MEB-TYDOÖP)*. (2020). Ankara: MEB Yay.
- Uzdu Yıldız, F. (2013). Sözcük ve sözcük öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 357-364). Ankara: Grafiker Yay.
- Uzun, N. E. (2012). *WALS-tabanlı tipolojik sıralamalar için bir öneri*. [Konferans/Sempozyum Sunumu]. 16. Uluslararası Türk dilbilim kurultayı 18-21 Eylül, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Uzun, N. E. (2013). Dil öğretiminde dil tipolojisinin yeri üzerine. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde, (ss. 551-563). Ankara: Gafiker
- Van Rijt, J. & Coppen, P. A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness* 26(4), 360-380. DOI: <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>

- VanPatten, B. (1993). Grammar teaching for the acquisition-rich classroom. *Foreign Language Annals*, 26(4), 435-450. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1993.tb01179.x>
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Yay.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı (TMV-YDOTÖP)* (2019). İstanbul: Bayem Ajans
- Yedi iklim Türkçe A1 ders kitabı* (2015). Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.), Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. ve Tic. İşl.
- Yılmaz, E. (2016). Türkçenin tipolojisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar* içinde. (ss. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi üzerine öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 217-234. DOI: <https://doi.org/10.16916/aded.489346>
- Yüceol Özezen, M. (2021). Dilbilimsel tipoloji ve Türkçe. *Türklük Bilimi Araştırmaları TUBAR*. (49), 117-133.

Öz Geçmiş

Fatma ALBAYRAK

1987 yılında Konya/Ereğli’de doğdu. Lisans eğitimini 2008 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde; yüksek lisans eğitimini 2010 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında ve doktora eğitimini 2017 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında tamamladı. 2010 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. 2011 yılında doktora öğrenimi için görevlendirildiği Atatürk Üniversitesi’nde görevine devam etti. 2013-2015 yılları arasında Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji Projesi kapsamında görevlendirildiği Moğolistan Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümünde 2 yıl süreyle Türk dili ve kültürü okutmanı olarak görev yaptı. Doktora öğrenimi tamamlamasının ardından 2017 yılında KKTC Lefke Avrupa Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde Türkçe Öğretmenliği bölümünün kurucu başkanlığını üstlendi ve doktor öğretim üyesi olarak görev yaptı. 2018 yılında İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde doktor öğretim üyesi olarak göreve başladı. Hâlen aynı

üniversitede Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümündeki görevini sürdürmekte, ayrıca İMÜ TÖMER’de yabancılar için Türkçe dersleri vermektedir. Yazarın Türkçe eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi, Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi, eski Türk dili, Türkçe-Moğolca karşılaştırmalı dil çalışmaları alanlarında çalışmaları bulunmaktadır. İyi seviyede İngilizce ve Moğolca bilen yazarın yürütücülüğünü yaptığı veya araştırmacı olarak yer aldığı uluslararası projeler ile kitap, makale, bildiri türünde yayımlamış çok sayıda çalışması bulunmaktadır.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİ

Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA¹

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “dil bilgisi” alanı, üzerinde en çok tartışılan konulardan biridir. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim elemanları ve akademisyenler, dilin temel beceri alanlarının öğretimindeki temel yaklaşımlara ilişkin görüş birliği içinde olmalarına rağmen; dil bilgisi konusunda farklı yaklaşımlar sergilemektedirler. Örneğin derslerde dil bilgisinin öğretilip öğretilmeyeceği, dil bilgisi öğretiminin örtük olarak mı yoksa açık olarak mı yapılması gerektiği, hangi dil düzeyinde hangi dil bilgisi yapılarına yer verileceği gibi konular, bu alanda yapılan tartışmaların başında gelmektedir.

Yabancı dil öğrenimi, bireyin ana dilinden başka bir dilde anlama ve anlatma yetisi kazanması demektir. Yabancı dil öğreniminde temel amaç, kişinin dört temel beceri alanında hedef dili yetkin olarak kullanmasıdır. Dört temel becerinin kazanımının dilin temel kurallar sistemi olan dil bilgisinin göz ardı edilerek gerçekleşmesi hem zor hem de zaman alıcıdır. Çünkü dil bilgisi sayesinde öğrenci öğrendiği bir sözcüğün cümle içinde nasıl kullanması gerektiğini öğrenir ve hedef dilin kurallarına göre anlamlı cümleler oluşturabilir. İletişimin sağlanması için bir sözcüğün sözlük anlamını bilmek yeterli değildir; sözcüğün kullanım biçimlerini (sıfat, zarf, zamanlara göre aldığı ekler, eyleme bağlanırken aldığı ekler vb) yani dil bilgisel kullanımını da bilmek gerekir. Böyle olduğu zaman hedef dilde sağlıklı bir iletişim sağlanabilir. Cameron’ın (2001, s.96) da belirttiği gibi, dil öğretiminde anlam ile kullanım arasında sıkı bir ilişki vardır ve biçim ile anlam birbirini tamamlamalıdır.

Bir dili ana dili olarak edinen birey, herhangi bir dil bilgisi eğitimi almadan da hedef dili sezgisel olarak kullanabilir. Ancak bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişi, o dilde duygu ve düşüncelerini aktarmak ve sunulan bir iletiyi anlamak için o dilin kurallarına ihtiyaç duyar. Hedef dilin kuralları, temel beceri alanlarının (okuma, dinleme, konuşma, yazma) geliştirilmesi için gerekli olan yapı bilgisini sağlar. Anlamın açık bir şekilde karşı tarafa iletilmesini sağlayacak dil bilgisi yapılarının bilinmesi, öğrencilerin kendilerini doğru bir şekilde ifade etmelerini kolaylaştıracaktır. Örneğin yazma derslerinde öğretmenin dile ait kuralları (yazım, noktalama, söz dizimi vb) verip ardından öğrencilerin yazma kâğıtlarını değerlendirerek onlara dönüt vermesi ve hatalarını düzeltmesi, hem yazma becerisinin hem de dil bilgisi becerisinin gelişmesine hizmet edecektir. Aynı şekilde, okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi, sadece sözcük dağarcığının zenginliğiyle

¹ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, fbolukbas@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1592-4885

değil; hedef dildeki yapı bilgisiyle de ilişkilidir. Bir başka ifadeyle “dilsel becerilerin öğretiminin dil bilgisi öğretimiyle bütünleşik olarak yapılması, öğrencilerin hedef dili daha hızlı ve doğru öğrenmelerine katkı sağlayacaktır” (Hans ve Hans, 2017, s.45).

1. Dil Bilgisi Nedir?

Dünyadaki gelişmiş tüm dillerin kendi tipolojik özelliklerini yansıtan bir içerikleri ve bu içeriğin bir arada bulunup anlam üretmelerini sağlayan bir kurallar sistemi bulunmaktadır. Dil bilgisi terimi genel anlamıyla dili oluşturan içeriğin ve bu içeriğin bir arada kullanılmasını belirleyen kuralların bütünü, olarak tanımlanabilir. Dil bilgisi, bireyin kendini yazılı ya da sözlü olarak ifade edebilmesi ve sunulan bir iletiyi anlayabilmesi için gerekli olan yapı bilgisidir.

Dilbilim, Türkoloji, felsefe, edebiyat, gibi çeşitli bilim dallarının kendi çalışma alanlarına göre “dil bilgisi” kavramına farklı biçimde yaklaşımları, sonraki bölümde açıklanacak olan “dil bilgisi türleri”nin ortaya çıkmasına yol açtığı gibi, bu terimin farklı şekillerde tanımlanmasına da neden olmaktadır. Dil bilgisiyle ilgili olarak yapılan genel tanımlar incelendiğinde (Göğüş, 1978; Ergin, 1986; Harmer 1987; Ur, 1991; Korkmaz, 1992; Chomsky, 2001; Vardar 2002; Larsen-Freeman, 2003; Gencan, 2007; Ediskun, 2010; Richards ve Schmidt, 2010; Güncel Türkçe Sözlük, 2011) “dil bilgisi” terimiyle ilgili şunları söylemek mümkündür:

Dil bilgisi,

- dilin temel kurallarını betimler.
- dilin kurallarını inceler.
- dilin doğuşunu, gelişimini ve geçirdiği evreleri inceler.
- dilin yapısıyla ilgili genellemeler yapar.
- dilin yapısının ve dilsel birimlerin nasıl oluştuğunu betimler.
- dili meydana getiren ses, sözcük, cümle gibi öğeleri ve bu öğelerin birbirleriyle ilişkilerini tanımlar.
- dil kullanıcılarına sınırsız sayıda cümle üretebilecek düzenek oluşturur.
- dili doğru kullanmak için gerekli olan kuralları kapsar.
- dilin kullanıma dönük kuralları için bir sistem oluşturur.
- dilin kurallara uygun olarak konuşulmasını ve yazılmasını sağlayan yapı bilgisini sunar.

Güneş’in (2013, s.73) Jean-Pierre Cuq’dan (2003) aktardığına göre, dil bilgisi ile ilgili tanımları dört grupta toplamak mümkündür:

1. Bir dili doğru konuşmak için oluşturulan düzenleyici ilke ve kurallar bütünü.
2. Bir dilin ilkelerini inceleyen eğitsel etkinlikler, doğru konuşma ve yazma sanatı.
3. Dilin iç işlevleri üzerine geliştirilen bir teori ve aynı zamanda gözlem aracı.
4. Dile ilişkin öğretilecek açıklayıcı, süreçsel ve koşul bilgileri.

Dil bilgisi tanımlarıyla ilgili olarak yapılan bu sınıflama incelendiğinde, dil bilgisinin genel olarak dilin kuralları, dilin doğru kullanımı için gerekli eğitsel etkinlikler, dilin iç işlevleri üzerine geliştirilen kuramlar ve dile ilişkin bilgiler bakımından ele alındığı görülmektedir. Dil bilgisinin farklı açılardan ele alınması nedeniyle dil bilgisi türleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında en yaygın şekilde karşımıza çıkan başlıca dil bilgisi türleri şunlardır (Bölükbaş Kaya, 2021 ss.3-8):

a. Geleneksel Dil Bilgisi: Geleneksel dil bilgisi, dili yapısal açıdan ele alarak dilin yapısı hakkındaki genel kuralları inceler. Bu dil bilgisi anlayışı dili, dil bilimin ilke ve yöntemlerine yer vermeden değerlendirir. Williams'a (2005) göre, geleneksel dil bilgisi kuralcıdır çünkü geleneksel dil bilgisi, önceden belirlenmiş standartlara göre insanların dili nasıl kullandıkları ile nasıl kullanmaları gerektiği arasındaki farka odaklanır.

b. Kuralcı Dil Bilgisi: Kuralcı dil bilgisi, bir dilin sosyal alanda nasıl kullanıldığını betimlemek yerine; o dilin nasıl kullanılması ya da kullanılmaması gerektiğini düzenleyen kurallara odaklanır. Kuralcı dil bilgisi, dil bilimsel açıdan neyin doğru ve neyin yanlış olduğu konusunda katı kurallar koyar. Yazı dilini esas alan kuralcı dil bilgisi yargılayıcıdır ve belirli bir tür ve belirli bir yöndeki dilsel davranışları değiştirmeye çalışır.

c. Pedagojik Dil Bilgisi: Pedagojik dil bilgisi, hedef dili ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için oluşturulmuş bir dil bilgisi anlayışıdır. Pedagojik dil bilgisinin amacı, hedef dilin yapısıyla ilgili kuramsal bilgi vermek değil, o dili ikinci/yabancı dil olarak öğrenen bir öğrencinin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için gerekli olan yapı bilgisini sunmaktır.

d. Evrensel Dil Bilgisi: Evrensel dil bilgisi, bütün insan dillerinde ortak olan ve doğuştan getirilen birtakım kurallar olduğunu öne sürer. Dil edinme yetisinin insanoğlunda genetik olarak doğuştan var olduğunu öne süren Chomsky (2001), insan beyninde doğuştan var olan "evrensel dil bilgisi" sayesinde, oldukça karmaşık bir dizge olan dilin kısa bir sürede ve iyi bir şekilde edinebildiğini vurgular.

e. Betimleyici Dil Bilgisi: Betimleyici dil bilgisi, bir dilin günlük hayatta yazılı ve sözlü anlatımda gerçekte nasıl kullanıldığını betimleyen dil bilgisi türüdür. Betimsel dil bilgisi anlayışına göre, sözcüklerin, deyimlerin, cümlelerin ve cümle

kullanımının temelinde yatan ilke ve kalıpların nesnel olarak incelenmesi gerekir. Betimleyici dil bilgisi çalışmaları, dil kullanımını iyi - kötü, doğru - yanlış biçiminde yargılamaz, sadece dili ana dili konuşucuları tarafından günlük yaşamda kullanıldığı şekliyle inceler.

f. Karşılaştırmalı Dil Bilgisi: Karşılaştırmalı dil bilgisi, akraba dilleri ve lehçeleri birbirleri ile karşılaştırarak inceleyen dil bilgisi koludur. Vardar'ın (2002: 130) belirttiğine göre, karşılaştırmalı dilbilim yerine 19. yüzyılda bu terim kullanılmıştır ve bu terim karşılaştırma yöntemiyle çeşitli diller arasındaki ilişkileri, benzerlikleri belirleyip dil ailelerini saptamayı amaçlayan incelemeleri kapsar.

g. Kuramsal Dil Bilgisi: Kuramsal dil bilgisi, çeşitli toplumlara ait dilleri tek tek incelemek yerine; bütün dillerde geçerli olan ilkeleri ortaya koyar ve insan dilinin niteliğini inceler. Kuramsal dil bilgisi, dili soyut bir sistem olarak ele alır ve dil hakkında genel kuramlar üretmeyi hedefler.

h. Sözlüksel Dil Bilgisi: Sözlüksel dil bilgisi, bir dilin söz varlığı ile sözdizimi arasındaki karşılıklı bağımlılığı ve sürekliliği ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Pearce'ın (2007) da belirttiği gibi, sözcükler ve dil bilgisi kuralları birbirine bağımlıdır, hatta bazı sözcüklerin kendi gramerleri olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin bazı fiiller mutlaka belli ad durum eklerini (Örn. -DAn korkmak, -I sevmek vb.) alırlar, bu da bize sözcüklerin kendilerine özgü bir gramerleri olduğunu göstermektedir.

ı. Durum Dil Bilgisi: Durum dil bilgisi, tümceyi bir eylem ve bu eyleme belli durum ilişkileriyle bağlı ad dizimleri olarak ele alan, bunlar arasındaki anlam bağıntısını derin yapıda incelemeyi öngören dilbilim kuramıdır (Vardar, 2002, s.85). Özne kavramının değişmez bir anlamsal değerden yoksun olduğu görüşünü savunan bu dil bilgisinde tümcenin iki kurucusu vardır: Kiplik ve önerme. Kiplik, zaman, görünüş, olumsuzluk öğelerini; önerme, bir eylemle değişik adları içerir.

i. Kuruluş Dil Bilgisi: Kuruluş dil bilgisi, Lakoff'un "Bir cümle kurucusunun dil bilgisel işlevi, yalnızca belirli bir cümle türü için geçerlidir." görüşüne dayanır. Bir cümle sözcüklerden ve yapılardan oluşsa da o sözcük ve yapıların toplamından farklı bir anlam ifade eder. Kuruluş dil bilgisi, dilsel yapıları bir türeme olarak görmez. Örneğin, bir cümlelerin etken ve edilgen biçimleri, birbirlerinin dönüşümü değildir; her ikisi de farklı kavramsal yapılara sahiptir. Kuruluş dil bilgisi, bağlamdaki kavramsal anlama dayalı olduğundan; klasik anlayıştaki anlambilim, söz dizimi ve edim bilim ayrımına karşı çıkar. Bu dil bilgisi türünde söz dizimi ve anlam bir bütün olarak ele alındığı için, özellikle ikinci dil öğretiminde son derece işlevseldir (Hurford, 1994; Fried ve Östman, 2004; Traks, 2007).

j. Bilişsel Dil Bilgisi: Bilişsel dil bilgisi kuramı, dil yetisinin bilişin yapabildiklerinden soyutlanamayacağını, dile ilişkin her olguya ait incelemenin özünde zihnin

incelenmesini gerektirdiğini savunur. Bu kurama göre, dil edinimi, dil öğrenme ve dili kullanma için belirleyici ilkeler, diğer türden bilgilerin edinilmesi ve kullanılmasını belirleyen ilkelerle aynıdır. Dil bilgisinin düzenlenişi ve bu bilginin kullanımı, diğer bilişsel ve motor etkinliklerin düzenlenişi ve kullanımı ile aynı türden uygulamalardır. Bu kurama göre dil, kullanım temellidir. Bilişsel dil bilgisi kuramı, dilin anlam temelli olduğunu ve tüm dil bilgisel yapıların kendileri için belirleyici olan birer anlam içeriklerinin bulunduğunu vurgular (Akcan, Erköse ve Çakmak, 2016, ss.537-538).

k. Zihinsel Dil Bilgisi: Zihinsel dil bilgisi, bir konuşucunun diğer konuşucuların anlayabileceği bir dil üretmesine izin veren, beyinde depolanan üretken dil bilgisidir. Aynı zamanda bu terim “edinç” ve “dil yetisi” olarak da bilinir. Bir dilin buyurucu kurallarına göre gerçek dil kullanımı olan dil performansı ile tezat oluşturur. Zihinsel dil bilgisi kavramı, Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky’nin "Sözdizimsel Yapılar" (1957) adlı eseriyle bilinirlik kazanmıştır. Chomsky’ye göre bir dili ana dili olarak konuşan bir kişi, o dile ait kuralları içselleştirir, yani kişi ana dilinde ifade oluşturmayı ve yorumlamayı bilinçli olarak değil bilinçaltında yapar (Chomsky 2013’ten akt. Müldür, 2016, s.62).

l. Üretici-Dönüşümsel Dil Bilgisi: Üretici dil bilgisi, ilk olarak 1950’lerde Noam Chomsky tarafından geliştirilen ve tüm insanların doğuştan gelen bir dil kapasitesine sahip olduğu fikrine dayanan bir dil bilgisi teorisidir. Üretici dilbilgisi çalışmaları dilin buyurucu kuralları yerine, dil üretimine rehberlik eden temel ilkeleri ortaya çıkarmaya odaklanır (Nordquist, 2020). N. Chomsky’nin üretici dilbilgisi, dilin neden bir göstergeler dizgesinden oluştuğunu araştırmaz. Bunun yerine, dil denilen dilbilgisi kurallarına uygun tümcelerın bir anlam yükü taşıdığı bu sonsuz sayıda yinelenen dizgenin biçimsel ve sözdizimsel işleyiş biçimini inceler (Kıran ve Kıran, 200, s.162).

m. İşlevsel Dil Bilgisi: İşlevsel dil bilgisi, somut bir gramer dahı olarak, dilin yapısal birimlerinin işlevlerini ve onların kullanım kurallarını incelemektedir. Söz konusu dil bilgisi dalında, çeşitli dil düzeylerinden oluşan dilbilimsel dizge, yapısal bileşenlerinin anlamsal işlevlerinin birlikteliği temelinde ele alınmaktadır (Musaoğlu, 2003, s.22). İşlevsel dil bilgisi, dil kullanımının altında yatan dilsel yetilerle ilgilenir ve doğal dillerin dil bilgisel düzenlemesine ilişkin genel bir kuram olarak tasarlanmıştır.

2. Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisinin Yeri

Yabancı dil, kişinin eğitim, iş, evlilik, göç, özel ilgi gibi çeşitli nedenlerle ana dilinden farklı olarak öğrendiği dildir. Kişi yabancı dil öğrenirken hedef dilde anlama ve anlatma becerileri kazanmayı hedeflemektedir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma

becerilerinin kazanımı, dilin temel kurallar sistemi olan dil bilgisinin öğrenilmesi ile daha hızlı ve daha etkili olarak gerçekleşmektedir. Çünkü dil bilgisi sayesinde öğrenci öğrendiği bir sözcüğü cümle içinde nasıl kullanması gerektiğini öğrenir ve hedef dilin kurallarına göre anlamlı cümleler oluşturabilir. Hedef dilin kurallarına hâkim olma ve sözdizimsel farkındalık, yabancı dildeki temel beceriler üzerinde etkilidir. Örneğin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisinin gelişmesi, sadece sözcük dağarcığının zenginliğiyle değil; hedef dildeki yapı bilgisiyle de ilişkilidir. Koda (2005), yabancı dilde okuduğunu anlamada yaşanan zorlukların dil bilgisi yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmektedir. Çünkü okuma esnasında anlamı bilinmeyen bir sözcükle karşılaşıldığında sözlük kullanarak bu sorunun üstesinden gelinebilir ama dil yapısının anlaşılmaması durumunda yapılacak bir şey yoktur.

Hedef dilin kurallarının öğrenilmesi, okuma ve dinleme becerisinin geliştirilmesinde olduğu gibi, diğer beceri alanları için de önemlidir. Anlamın açık bir şekilde karşı tarafa iletilmesini sağlayacak dil bilgisi yapılarının bilinmesi, öğrencilerin kendilerini doğru bir şekilde ifade etmelerini kolaylaştıracaktır. Örneğin yazma derslerinde öğretmenin dile ait kuralları (yazım, noktalama, söz dizimi vb) verip ardından öğrencilerin yazma kâğıtlarını değerlendirerek onlara dönüt vermesi ve hatalarını düzeltmesi, hem yazma becerisinin hem de dil bilgisi becerisinin gelişmesine hizmet edecektir. Bir başka ifadeyle dilsel becerilerin öğretiminin dil bilgisi öğretimiyle bütünleşik olarak yapılması, öğrencilerin hedef dili daha hızlı ve doğru öğrenmelerine katkı sağlayacaktır (Hans ve Hans, 2017, s.45).

İletişimin sağlanması için bir sözcüğün sözlük anlamını bilmek yeterli değildir; sözcüğün kullanım biçimlerini (sıfat, zarf, zamanlara göre aldığı ekler, eyleme bağlanırken aldığı ekler vb) yani dil bilgisel kullanımını da bilmek gerekir. Böyle olduğu zaman hedef dilde sağlıklı bir iletişim sağlanabilir. Cameron'ın (2001, s.96) da belirttiği gibi, dil öğretiminde anlam ile kullanım arasında sıkı bir ilişki vardır ve biçim ile anlam birbirini tamamlamalıdır.

Yeterli bağlamsal girdi ve beden dili kullanımının olmadığı durumlarda doğru iletişimin sağlanması ancak hedef dilin kurallarının bilinmesiyle mümkündür. Lock'ın (1996, s.266) da belirttiği gibi, “dil bilgisel yeterlilik iletişimsel yeterliliğin bir parçasıdır.” Kişinin ne istediğini tam olarak söyleyebilmesi ve karşısındaki kişiyi tam olarak anlayabilmesi için o dilin kurallarını bilmesi gerekir. Hedef dilin kurallarının bilinmesi öğrencilere söylediklerinin ve yazdıklarının doğruluğu ile ilgili kendilerini değerlendirme olanağı da sunar. Bu da hedef dilde iletişim kurarken öğrenciye güven verir. Aksi halde öğrenci konuştuklarının, yazdıklarının doğru anlaşılıp anlaşılmadığından ya da karşısındakini doğru anlayıp anlamadığından emin olamayacaktır. Ayrıca bir dile ait dil bilgisini öğrenen bir kişinin başka dillere ait dil bilgilerini öğrenmesi de daha kolay olmaktadır. Bu da birden fazla yabancı dil

öğrenmeyi daha kolay ve daha hızlı hâle getirmektedir (Bölükbaş Kaya, 2021 ss.10-11).

3. Yabancılar Türkçe Öğretimi ve Dil Bilgisi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, genel olarak Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki yeterlilikler esas alınarak gerçekleştirilmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturur. Dil öğrenenlerin, bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimler. Bu tanımlamalar o dilin kültür boyutunu da kapsar. Öneriler Çerçevesi aynı zamanda, dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini de tanımlar (Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, 2013, s.11). Dil eğitiminin düzenlenmesi için kaç düzeye gereksinim olduğu, bu düzeylerin nasıl tanımlanması gerektiği ve bu dil yeterlik düzeylerinin resmî bir çerçeve içinde kabul görmesi hakkında, tümüyle olmasa da geniş alanda bir uzlaşma olduğu söylenebilir. Avrupa’da dil öğrenenler için altı geniş basamaktan (breakthrough, waystage, threshold, vantage, effective operational proficiency, mastery) oluşan bir çerçeve, gerekli öğrenim alanını uygun bir şekilde belirler. Bu altı düzeyi göz önüne aldığımızda, öğrenim alanındaki geleneksel sınıflandırmayı içeren temel, orta ve ileri düzeylerin, tekrar kendi içinde üst ve alt basamaklara ayrıldığını görmekteyiz (Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, 2013, s.30).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde, dil bilgisi yeterliliği ve dil bilgisel doğruluk olmak üzere iki kavramdan söz edilmektedir. Dil bilgisi yeterliliği, bir dilin dil bilgisi araçlarına ilişkin bilgi ve bunları kullanma yeteneği olarak tanımlanabilir. Dil bilgisi yeterliliği, belirli kalıp ifadeleri ezberlemekten farklı olarak, söz konusu kurallara uygun, iyi biçimlendirilmiş ifadeler, cümleler üretme ve tanıma yeteneğidir. Bu anlamda her bir dilin dil bilgisi oldukça karmaşıktır ve kesin ya da eksiksiz bir betimlemesinin yapılması mümkün değildir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde, dil bilgisi öğretimi konusunda dil bilgisel düzenleme yapılırken hangi kategoriler üzerinde durulacağı belirtilmiştir ancak bütün diller için hangi dil bilgisi yapısının hangi dil düzeyinde ve hangi sıra ile öğretileceğine ilişkin tek bir liste oluşturmak olanaksızdır. Çünkü dillerin yapısı ve anlam üretme süreçleri birbirinden farklıdır. Dil bilgisi yapısına ilişkin ilerlemeyi gösteren ve bütün diller için kullanılabilecek bir basamaklandırma yapmak olanaksız olduğundan, bu ihtiyacı karşılamak üzere “dil bilgisel doğruluk” göstergesi için basamak kümeleri oluşturulmuştur.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, dil bilgisel düzenlemeler için kategoriler ve dil bilgisel doğruluk için basamaklar kümesi sunmakla birlikte, mutlak bir konu sıralaması sunmaz. Konu sıralaması, alan uzmanları tarafından, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki kazanımlar, temalar, dil bilgisi kategorileri ile dil bilgisel doğruluk basamakları dikkate alınarak ve hedef dilin tipolojik özellikleri göz önünde bulundurularak yapılmalıdır.

3.1. Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralaması Önerisi

Yabancılar Türkçe öğretiminde hangi dil bilgisi konularının hangi sıra ile öğretileceği konusunda Türkçe öğreten kurumların müfredatlarında ve ders kitaplarında küçük farklılıklar olmasına rağmen, büyük oranda benzerlik söz konusudur. Konu sıralaması yapılırken Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki kazanımlar ve Türkçenin tipolojik özellikleri göz önüne alınmaktadır. Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen temel, bağımsız ve yetkin dil kullanıcılarının sahip olması gereken dilsel yeterliliklerden hareketle öğretilecek dil bilgisi yapıları belirlenmektedir. Örneğin, A1 düzeyi için belirlenen “*Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıstırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (Örneğin nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve benzer soruları yanıtlayabilir.*” yeterliliğini ele alarak, bu yeterliliğin kazandırılabilmesi için, Türkçede hangi dil bilgisi yapılarına gerek duyulduğunu açıklayalım:

Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıstırabilir. Öğrencinin kendini tanıtmayı ve başkalarını tanıstırması için şu dil bilgisi yapılarını öğrenmesi gerekir: Zamirler, isim cümleleri, iyelik ekleri, isim tamlamaları, sayılar, isimden isim yapma eki: -II eki.

Başkalarına, kendileri hakkında (Örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve benzer soruları yanıtlayabilir. Öğrencinin bu yeterliliği kazanması için dil bilgisel açıdan şunları bilmeleri gerekir: Ad durum ekleri, iyelik ekleri, mI soru edatı, soru zamirleri, şimdiki zaman.

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi bizlere öğrencinin hangi dil düzeyinde neyi yapabileceği konusundaki yeterlilikleri sunmaktadır ancak bu yeterliliklerin hangi dil bilgisel yapıyı gerektirdiği dillerin tipolojisine göre değişmektedir. Örneğin “*Nerede oturduğunu söyleme/sorma.*” eyleminin gerçekleşmesi için Türkçede “şimdiki zaman” kipinin bilinmesi gerekirken, aynı eylemi gerçekleştirmek için İngilizcede “geniş zaman (simple

present)” kipinin bilinmesi gerekmektedir. Dolayısıyla dil bilgisi konularının sıralanmasında belirleyici olan, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki yeterliliklerin yanında, dillerin tipolojik özellikleridir.

Gerek Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen dil düzeylerini, yeterlilikleri ve bildirişim konularını, gerekse Türkçenin tipolojik özelliklerini dikkate aldığımızda, yetişkinlere Türkçe öğretimi için dil bilgisi konularını şu şekilde sıralamamız mümkündür (Bölükbaş Kaya, 2021 ss.26-32):

Konu	Açıklama
Alfabe	Ünlüler, ünsüzler, kalınlık-incelik kuralları
Kişî Zamirleri	Ben, sen, o, biz, siz, onlar
Kişî Ekleri	Im, sIn, -, Iz, sInIz, lar
İşaret Sıfatları	Bu-şu-o
Soru Zamirleri	Kim? - Ne?
Çoğul Eki: -lAr	Çoğul ekinin kullanımıyla ilgili kurallar: Büyük ünlü uyumu, önünde sayı olan isimlerden sonra çoğul eki kullanılmaması gerektiği vb.
Soru Edatı: mI	mI soru edatının kullanımı ile ilgili kurallar: Önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak aldığı biçimler, ayrı yazılması vb.
Sayılar	1, 2, 3, 10, 20, 100, 1000... Sayıların yazımı ve sesletimiyle ilgili kurallar
Bulunma Durumu	-DA ekinin işlevi, ünlü ve ünsüz uyumlarına göre nasıl değiştiği
A1 Sayılar	Sıralama sayıları
Soru Sıfatları	Kaç, kaçınıcı
İsim Cümleleri	Olumlu, olumsuz ve soru biçimleri
Şimdiki Zaman	-yor ekinin işlevleri, cümleye kattığı anlam, bu zamanın olumlu, olumsuz ve soru biçimleri
Yönelme Durumu	-(y)A ekinin işlevleri, eklendiği sözcüğün son harfine göre nasıl değiştiği
Uzaklaşma Durumu	-DAn ekinin işlevleri, ünlü ve ünsüz uyumlarına göre nasıl değiştiği
Fiil+mAk iste...	Bu yapı adlaştırma konusuna girilmeden, sadece kalıp olarak öğretilir.
İyelik Ekleri	-m, -n – mIz; -nIz, -lArI, iyelik eklerinin anlamsal ve kullanımsal özellikleri
İsimden İsim Yapma Eki: -CA	Dil adı yapma işlevi (Türkçe vb.), görüş bildirme işlevi (bence vb.), çokluk bildirme işlevi (yüzlerce vb.)

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 2: Yabancılar Türkçe Öğretimi

Belirtme Durumu	-(y)I ekinin işlevleri, eklendiği sözcüğün son harfine göre nasıl değiştiği
Saati Söyleme	-(y)A var, -(y)I geçiyor, geçce, kala
Edat	-A kadar, (isim+DAn isim+A kadar)
Belirli Geçmiş Zaman	-DI ekinin cümleye kattığı anlam, ünlü ve ünsüz uyumlarına göre nasıl değiştiği, bu zamanın olumlu, olumsuz ve soru biçimleri.
Edat	-DAn önce, -DAn sonra, -mAdAn önce, -DIktAn sonra
Edat	-DAn beri, -DIr
İsim Tamlamaları	Belirtili isim tamlaması, belirtisiz isim tamlaması.
Aitlik Eki, İlgi Zamiri	-ki'nin sıfat ve zamir görevinde kullanımları: Yarınki toplantı, benimki, seninki...
Karşılaştırma Edatı	-DAn daha yapısı ve cümleye kattığı anlam
Üstünlük Zarfı	“En” sözcüğünün cümleye kattığı anlam
Emir Kipi	-sIn, -(y)In (Iz), -sIn(lAr), emir kipinin işlevleri
İstek Kipi	-(y)AyIm, (y)AlIm (Sadece 1. tekil ve çoğul kişi için: yazayım, yazalım), istek kipinin işlevleri
Yapım Ekleri	-II, -sIz
Yapım Eki	-Ilk
A2 Bağlaçlar	Çünkü, bu nedenle (sebeple), bu yüzden
İle	“ile”nin bağlaç ve edat olarak kullanımı
Gelecek Zaman	-AcAk ekinin işlevleri, cümleye kattığı anlam, bu zamanın olumlu, olumsuz ve soru biçimleri
Edat(Benzetme,karşılaştırma)	gibi, kadar
Belirsiz Geçmiş Zaman	-mİş ekinin işlevleri, cümleye kattığı anlam, bu zamanın olumlu, olumsuz ve soru biçimleri.

	Pekiştirme Sıfatları	Öğrencinin günlük hayatta en çok karşılaştıkları sıfatlar üzerinde durulur: masmavi, sımsıcak, kıpkırmızı vb.
	Yapım Ekleri	Küçültme ekleri: -Cık, -CA
	Doğrudan Anlatım	“...” diye sordu / söyledi / cevap verdi / bağırdı vb.
	Bağlaçlar	hem ... hem (de), ne ... ne (de), ya ... ya (da)
	Geniş Zaman	-(A/I)r ekinin işlevleri, cümleye kattığı anlam, bu zamanın olumlu, olumsuz ve soru biçimleri
	Şimdiki Zaman Anlamı Katan Fiilimsi	-mAktA (İstanbul’da çalışmaktayım.)
	Bildirme Eki	-DIr (Kesinlik, ihtimal, tahmin anlamı)
	Yeterlilik Fiili	-Abil yapısının yeterlilik, ihtimal, rica ve izin işlevleri
	Zarf Fiiller	-(y)Ip, -mAdAn
	Zarf Fiiller	-(y)ArAk, -(y)A -(y)A
	Şimdiki Zamanın Hikâyesi	-Oyordu yapısının işlevleri, cümleye kattığı anlam, bu zamanın olumlu, olumsuz ve soru biçimleri.
	Zarf Fiil	-ken, isimlerle kullanımı (gençken, okuldayken), fiillerle kullanımı (çalışırken, dinliyorken, çıkacakken, gelmişken)
	İsim Fiiller	-mAK, -mA, -(y)İş
	Dolaylı Anlatım	Emir kipinde dolaylı anlatım
B1	Gereklilik Kipi	-mAlI ekinin işlevleri, cümleye kattığı anlam, bu kipin olumlu, olumsuz ve soru biçimleri.
	Gereklilik Kullanımları	“gerek, lazım, zorunda, mecbur” sözcüklerinin cümleye kattıkları anlam, zorunluluk dereceleri, hangi eklerle kullanıldıkları
	Zarf Fiiller	-mAk için, -mA+iyelik için, -mAk üzere, -mAktAnsA
	Gereklilik Kipinin Hikâyesi	-mAlIydI yapısının işlevleri, cümleye kattığı anlam, bu zamanın olumlu, olumsuz ve soru biçimleri.
	Edat	rağmen (isimlerle ve fiillerle kullanımı: yağmura rağmen, çalışmasına rağmen vb)

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 2: Yabancılar Türkçe Öğretimi

Dilek Kipi	-sA ekinin işlevleri, cümleye kattığı anlam, bu kipin olumlu, olumsuz ve soru biçimleri.
Dilek Kipinin Hikâyesi	-sAydI yapısının işlevleri, cümleye kattığı anlam, bu kipin olumlu, olumsuz ve soru biçimleri.
Zarf Fiiller	-IncA, -(I/A)r -mAz
Şart Kipi	-(zaman eki)+sA yapısının işlevleri, cümleye kattığı anlam, bu kipin olumlu, olumsuz ve soru biçimleri
Şart Kipinin Hikâyesi	-sAydI yapısının işlevleri, cümleye kattığı anlam, bu kipin olumlu, olumsuz ve soru biçimleri, dilek ile şart arasındaki anlamsal farklılıklar
Zarf Fiiller	-DIk+iyelik+dAn beri, -(y)AlI, -DI -(y)AlI
İşteş Çatı	İşteşlik eki, işteşlik ekinin işlevleri, cümleye kattığı anlamlar
Edilgen Çatı	Edilgenlik ekleri, tarafından, -CA
Zarf Fiiller	-DIkçA / -DIğI sürece
Dönüslü Çatı	Dönüslülük eki, dönüslülük ekinin işlevleri, “kendi” dönüslülük zamiri.
Zarf Fiiller	-IncAyA / -AnA kadar (dek, değin)
Sıfat Fiiller	-An, -DIk, -AcAk, -(I/A)r , -mAz, -mİş , -AsI
Zarf Fiiller	-DIğI zaman / sırada, -AcAğI zaman / sırada
B2 Ettirgen Eylem	Ettirgenlik eki, ettirgenlik ekinin işlevleri, cümleye kattığı anlamlar
Zarf Fiiller	-DIğI / -AcAğı için, -DIğIndAn dolayı, -DIğIndAn
Zarflar (Belirteçler)	Sanki, artık, bile, zaten
Dolaylı Anlatım	Fiil cümlelerinde dolaylı anlatım, soru cümlelerinde dolaylı anlatım, gereklilik ve istek kipinde dolaylı anlatım.
Bağlaçlar	Oysaki / hâlbuki, ne var ki, ne yazık ki, neyse ki, meğer (meğerse)
Bağlaçlar	Madem ki, nitekim, zaten, hiç değilse / hiç olmazsa

Bağlaçlar	Ayrıca, bununla birlikte/beraber, bunun yanı sıra, üstelik, hatta
Hikâye Bileşik Zamanlar	-(I)yordu, -(A/I)rdI, -AcAktI, -mİştI, -mAlIydI, -sAydI, hikâye bileşik zamanların kullanım alanları, işlevleri, biçimsel özellikleri
Rivayet Bileşik Zamanlar	-(I)yormuş, -(A/I)rmIş, -AcAkmIş, -mİşmIş, -mAlIymIş, -sAymIş, rivayet bileşik zamanların kullanım alanları, işlevleri, biçimsel özellikleri
Şart Bileşik Zamanlar	-(I)yorsa, -(A/I)rsA, -AcAksA, -DIysA, -mİşsA, şart bileşik zamanların kullanım alanları, işlevleri, biçimsel özellikleri
Birleşik Zamanlar (zaman+ol)	-(I)yor / -(A/I)r / -AcAk / -mİş ol-, “ol-“ fiiliyle kurulu birleşik zamanların kullanım alanları, işlevleri, biçimsel özellikleri
C1 Zarf Fiiller	-DIk / -AcAk+iyelik eki kadar, -AcAk kadar, -DIk / -AcAk+iyelik eki gibi
Bağlaçlar	Zira, aksi hâlde (takdirde)
Zarfılar (Belirteçler)	Açıkçası (doğrusu), aksine
Kurallı Bileşik Fiiller	Tezlik, sürerlik, yaklaşma
Bağlaç	ki
Bağlaçlar	ki bağlacıyla öbekleşen sözcükler
Zarf Fiiller	-DIk+iyelik+(n)A / -AcAk+iyelik+(n)A göre, -DIk+iyelik takdirde

3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi

Öğretim programına ve programın hedeflerine uygun olarak hazırlanmış bir ders kitabı, programın amaçlarına daha kısa zamanda ulaşmaya yardım eder. Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda ortak bir öğretim programı bulunmamasına² rağmen, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen ölçütler, ele alınacak konuların belirlenmesinde büyük ölçüde yol gösterici olmaktadır. Daha önceki bölümde de belirtildiği gibi, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, dil bilgisel düzenlemeler için kategoriler ve dil bilgisel doğruluk için basamaklar kümesi sunmakla birlikte, mutlak bir konu sıralaması sunmaz. Ders kitaplarındaki konu

² Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, 2020 yılı sonlarında onaylanarak bu alanda çalışanların hizmetine sunulduğu için, 2021'e kadarki ders kitaplarının ortak bir programa göre hazırlanması söz konusu değildir.

sıralaması, ders kitabı yazarları tarafından, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki kazanımlar, temalar, dil bilgisi kategorileri ile dil bilgisel doğruluk basamakları dikkate alınarak ve hedef dilin tipolojik özellikleri göz önünde bulundurularak yapılmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yaygın olarak kullanılan öğretim setleri incelendiğinde, dil bilgisi konularının verilmesinde temelde üç yaklaşımın olduğu görülmektedir: (I) Kitap içinde dil bilgisine hiç yer vermeyip ayrı bir dil bilgisi kitabıyla bu ihtiyacı karşılamak (Örn. Gazi Üniversitesi TÖMER'in Türkçe Öğretim Seti), (II) Ünite içinde dil bilgisi kurallarıyla ilgili sadece tablo verip kural açıklamaları için kitabın sonunda ayrı bir bölüm ayırmak (Örn. Ankara Üniversitesi TÖMER'in Yeni Hitit Seti), (III) Ünite içinde dil bilgisi kurallarıyla ilgili tablolar verip açıklama yapmak (Örn. Yeni İstanbul Seti). Bu üç yaklaşımdan hangisi tercih edilirse edilsin, konu ve tema alanı bağlamında dil bilgisinin tüm kurumların kitaplarında yer aldığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setlerinde dil bilgisi konularının sıralanmasında çeşitli farklılıklar görülmektedir. Konu sıralaması elbette Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki kazanımlara, temalara ve Türkçenin tipolojik özelliklerine göre yapılmaktadır ama çeşitli kurumlar ve kişilerce hazırlanan öğretim setlerinde dil bilgisi konularının sıralamasında yorumlamadan kaynaklı bazı farklar bulunmaktadır. Örneğin ad durum eklerinin verilmesinde, Yeni Hitit'te "yönelme, bulunda, ayrılma, belirtme"; Yeni İstanbul'da "bulunma, yönelme, ayrılma, belirtme"; Gazi TÖMER'in setinde "bulunma, ayrılma, yönelme, belirtme"; Yedi İklimde ise "ayrılma, bulunma, yönelme, belirtme" sırası izlenmiştir. Bu örnekte de görüldüğü gibi sıralamalarda farklılık bulunmaktadır, bu durum yazarların ad durum eklerinin kullanım sıklığı ile ilgili yorum farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Ancak tüm öğretim setlerinde ad durum ekleri verilirken belirtme durumunun en sonda verilmesi, belirtme durumunun diğer durum eklerine göre daha soyut olduğu için öğrencilerce daha zor anlaşıldığı ve bu durumu anlamak için belirli bir dilsel alt yapı gerektiği ile ilgilidir.

Öğretim setlerindeki konu sıralaması farklılığı bildirme ve isteme kipleri konusunda da görülmektedir. Örneğin Yeni Hitit'te ve Yeni İstanbul'da şimdiki zaman ve belirli geçmiş zaman A1'de, gelecek zaman, belirsiz geçmiş zaman ve geniş zaman A2'de verilmiştir. Yedi İklim'de şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman ve gelecek zaman A1'de, belirsiz geçmiş zaman ve geniş zaman A2'de verilmiştir. Gazi TÖMER'in setinde ise bildirme kipleri A1'de şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman; A2'de ise belirsiz geçmiş zaman, gelecek zaman ve geniş zaman biçiminde sıralanmıştır. Tüm öğretim setlerinde bildirme kiplerinin sıralaması küçük farklılıklar göstermekle

birlikte, temel zamanların öğretimine şimdiki zamanla başlanması, en sonda da geniş zamana yer verilmesi konusunda birlik bulunmaktadır.

Fiil çatılarının verilmesi konusunda da öğretim setlerinde küçük farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin Yeni İstanbul'da işteş, dönüşlü, edilgen, ettirgen sırasıyla; Gazi TÖMER'in setinde edilgen, dönüşlü, işteş, ettirgen sırasıyla fiil çatıları B2'de yer almaktadır. Yeni Hitit'te (dönüşlü, işteş, ettirgen, edilgen sırasıyla) ve Yedi İklim'de (işteş, ettirgen, dönüşlü, edilgen sırasıyla) fiil çatılarına B1'de yer verilmektedir. Yine aynı şekilde ortaçların verilmesinde de öğretim setlerine göre farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin Yeni İstanbul ve Gazi TÖMER'in setinde ortaçlar B2'de yer alırken, Yeni Hitit'te B1'de yer almaktadır. Yedi İklim'de ise bu konunun bir kısmı (-An, -Dlk, -AcAk) B1'de, bir kısmı ise (-Ar, -AsI, -mAz) B2'de verilmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretim setlerinde dil bilgisi konu sıralamasındaki farklılıkların yanında, asıl dikkat çekici nokta dil bilgisi terimlerinde bir birlik olmayışdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setlerinde, dil bilgisi terimleri konusunda oldukça farklı kullanımlar göze çarpmaktadır. Örneğin, “ad cümlesi” için Yeni Hitit'te “koşaç tümcesi”, Gazi TÖMER'in setinde “ek fiil geniş zaman/şimdiki zaman”, Yeni İstanbul'da “isim cümlesi” terimi kullanılmıştır. Var/yok ile oluşturulan cümlelerle ilgili olarak Yeni Hitit'te “varoluş tümcesi haber kipi”, Yedi İklim ve Gazi TÖMER'in setinde “var/yok cümlesi” terimi kullanılırken, Yeni İstanbul'da herhangi bir adlandırma yapılmadan bu konu verilmiştir. Ad durum eklerinin adlandırmasında da terim farklılığı dikkat çekmektedir. –DAn eki Yeni Hitit'te çıkma durumu, Yedi İklim ve Gazi TÖMER'in setinde “ayrılma hâli”, Yeni İstanbul'da “uzaklaşma durumu” biçiminde yer almaktadır. –DA eki ise Yeni Hitit'te “kalma durumu”, Yedi İklim ve Gazi TÖMER'in setinde “bulunma hâli”, Yeni İstanbul'da “bulunma durumu” biçiminde adlandırılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setlerindeki terim farklılıklarıyla ilgili örnekleri çoğaltmak mümkündür. Öğretim setlerindeki bu terim farklılığı, dil bilgisi öğretimindeki sorunlardan sadece biridir ve çözümü diğer sorunlara göre daha somuttur. Bu alanda çalışan alan uzmanlarının görevlendirilmesiyle oluşturulacak bir komisyon tarafından her kurumca kabul edilebilecek ortak bir Yabancılar Türkçe Öğretimi programının geliştirilmesi ve bu programda derslerde ele alınacak dil bilgisi yapılarına da yer verilmesi suretiyle bu alandaki terim sorununun da giderilebileceği düşünülmektedir.

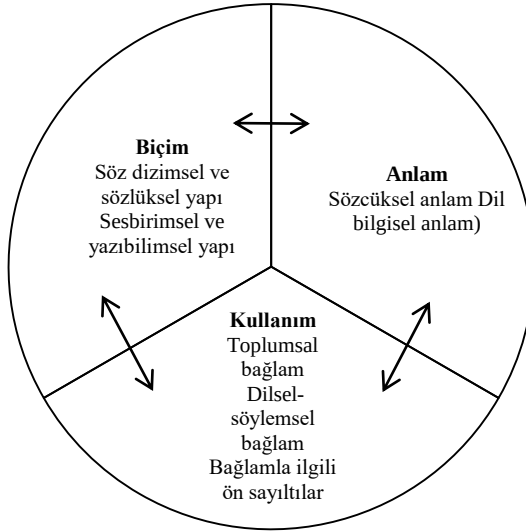
4. Dil Bilgisi Nasıl Öğretilmeli?

Günümüzde dil bilgisi öğretimiyle ilgili çok sayıda yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin hepsinin temel amacı elbette hedef dilin kurallarını etkili bir biçimde öğretmektir. Ne var ki sadece biçime odaklanan yöntemlerle yapılan geleneksel dil bilgisi öğretiminde öğrenci kuralı öğrenmekte, sorulduğunda

söyleyebilmekte ancak bir bağlam içinde kullanamamaktadır. Aynı şekilde öğrenci bir dilsel yapının anlamını bilse bile, onun hangi bağlamda kullanılması gerektiğini bilmezse yine öğrenilen bilgi işlevsel hâle gelmemektedir. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminde “biçim – anlam – kullanım” beraber ele alınmalıdır (Bölükbaş Kaya, 2021 s.12).

Cem’in (2005, s.11) belirttiği gibi dil bilgisel yapılar biçim ve kurallardan oluşsa da bu yapılar, iletişimde bir ‘anlam’ ifade etmek için uygun bağlamlarda kullanılırlar. Her dil bilgisel yapının biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyutu vardır. Larsen-Freeman (2001, s.252), bunu şu şema ile somutlaştırmaktadır:

Biçim-anlam-kullanım şeması (Larsen-Freeman, 2001, s.252)



Herhangi bir dil bilgisel yapının üç boyutu olduğunu vurgulayan bu şemada, “biçim” bölümü bir dil bilgisel yapının nasıl biçimlendiğini, nasıl sesletildiğini, nasıl yazıldığını, dildeki diğer yapılarla nasıl etkileşimde olduğunu; “anlam” bölümü dil bilgisel yapının ne anlama geldiğini, “kullanım” bölümü ise dil bilgisel yapının hangi bağlamlarda, kimler tarafından, nerelerde kullanıldığını ve bu bağlamlara yönelik ön varsayımları göstermektedir. Şemadaki bölümler arasındaki oklar ise bölümlerin birbirleriyle sıkı bir ilişki ve etkileşim içinde olduğu, bir bölümdeki değişimin diğer bölümleri de etkileyeceği anlamına gelmektedir. Şemanın pasta diyagram şeklinde oluşturulması ise bölümler arasında hiyerarşik bir ilişki olmadığını her üç bölümün

de dil bilgisi-iletişim köprüsü için aynı derecede önem taşıdığını göstermektedir (Larsen-Freeman 2001, akt. Cem, 2005, s.11).

Dil bilgisi öğretiminin temel amacı şüphesiz dil öğrenen kişinin hedef dildeki anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktır. Dolayısıyla bir dil bilgisi yapısının öğrenildiğinin göstergesi, o yapının hedef dili öğrenen birey tarafından uygun dilsel ve toplumsal bağlamda kullanılmasıdır. Değer, Çetin ve Kölecî'nin (2019, s.4) de belirttiği gibi, dili kullanmak, dilsel yapıları belli bir iletişim bağlamında üretmeyi ön görür. Yani bir yapının hangi bağlamda uygun olacağını bilmek, birbirine benzeyen yapılar arasından bağlama uygun olanını seçmek, öğrencinin o dili kullanabildiğini gösterir. Buradaki bağlam tanımı toplumsal bağlamı ve dilsel bağlamı içerir. Bir tümceyi “kimin kime hangi ortamda hangi amaçla” söylediği toplumsal bağlamı; hangi yapıdan sonra hangi yapının kullanılacağı, hangi metin türünün hangi yapıları gerektirdiği de dilsel bağlamı belirler.

Dil bilgisi öğretiminde, bir yapının biçim-anlam-kullanım boyutuyla öğretilmesi gerektiğini belirttikten sonra, dil bilgisi öğretimiyle ilgili olarak alanyazından (Başkan, 1975; Cem-Değer, 1996; Demirel, 1999; Sağır, 2002; Barın, 2004; Calp, 2005; İşcan, 2007; Özbay, 2011; Güneş, 2013; Alyılmaz ve Karahan, 2020, Bölükbaş Kaya, 2021) ve öğretim deneyimimizden yararlanarak şu önerileri sıralamak mümkündür:

1. Dil bilgisi, diğer dil becerileriyle bütünleşik olarak öğretilmelidir. Derse dil bilgisi öğretimi ile başlanmamalıdır. Öncesinde öğrencinin yeni öğretilecek yapıyı sezmesini sağlayacak okuma ya da dinleme etkinlikleri yapılmalı, ardından öğrenciye okuma / dinleme metninde geçen konuyla ilgili bireysel sorular sorularak öğrencinin yeni yapıyı kullanması sağlanmalıdır. Bu uygulamaların sonunda dil bilgisi etkinliklerine geçilmelidir.

2. Kullanılan dil öğretilmelidir. Yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretiminde, dilimizde bulunan bütün yapıları öğretmek yerine, yaşayan dilde kullanılan yapıları öğretmek gerekmektedir. Örneğin istek kipinin birinci tekil ve çoğul kişi çekimi dilde etkin olarak kullanılırken ikinci ve üçüncü kişi çekimleri günlük dilde yaygın olarak kullanılmamaktadır. Bu nedenle emir kipi ile istek kipi birlikte sunulmalı, kişinin kendi kendine emredemeyeceği açıklanarak birinci tekil ve çoğul kişilerde istek kipi, diğer kişilerde emir kipinin kullanımı üzerinde durulmalıdır.

3. Hedef dilin o dili ana dili olarak konuşanların kullandığı gibi öğretilmesi gerekir. Öğretimi kolaylaştırmak amacıyla dilde var olmayan ya da dil bilgisi açısından bozuk yapıları kullanmak, hatalı bir yaklaşımdır. Örneğin öğretmenin sıfatları öğretirken “Ben yorgun, sen çalışkan vb” gibi örnekler vermesi, öğrencilerin ad cümlelerini hatalı öğrenmelerine neden olacaktır. Elbette başlangıç düzeyinde mümkün

olduğunca basit ve kısa cümleler kurulmalıdır ama bu cümleler Türkçe dil bilgisi açısından yanlış olmamalıdır. Bu noktada dikkat edilecek bir başka husus da verilen örnek cümlelerin Türkçeyi ana dili olarak konuşanların kullanımlarına yakın olmasıdır.

4. *Öğretim hedef dilde yapılmalıdır.* Dil bilgisi öğretimi sırasında ders Türkçe olarak anlatılmalı, başka bir dile başvurulmamalıdır. Anlatılan konuyla ilgili çok sayıda örnek verilerek öğrencinin kuralı sezmesi sağlanmalı ve yeni öğrendiği yapıyı kullanacağı ortam oluşturulmalıdır.

5. *Bütün bilinenler öğretilmeye çalışılmamalıdır.* Öğretmen karşısındaki öğrencilerin yabancı olduğunu unutmamalıdır. Öğreteceği konuyu basitten karmaşığa doğru sarmal bir biçimde sunmalıdır.

6. *Bir seferde tek bir sorunla uğraşılmalıdır.* Bir derste sadece bir yapı öğretilmelidir. Genellikle öğretmenler öğrenilmesinin kolay olduğunu düşündükleri birkaç yapıyı aynı ders saati içinde vermeye çalışmaktadırlar. Böyle olduğunda öğrenci öğretilen dil bilgisi yapılarını ders esnasında anlasa bile günlük hayatta kullanıma geçirememektedir. Çünkü yeni öğrenilen bir yapıyı öğrencinin kullanabilmesi için o yapıyla ilgili çok sayıda örnek görmesi ve uygulama yapması gerekmektedir.

7. *Ayrıntılara / istisnalara değil, genel kurallara odaklanılmalıdır.* Dil canlı bir sistem olduğu için dildeki hiçbir kural tüm kullanımlar için yüzde yüz geçerli değildir. Her dilde olduğu gibi Türkçede de bir takım istisnalar bulunmaktadır. Ancak derslerde ayrıntılara / istisnalara değil, genel kurallara odaklanılmalıdır.

8. *Dil bilgisi derslerinde verilen örneklerin gerçek yaşamda bir karşılığı olmalıdır.* Bir dil bilgisi yapısının pekiştirilmesi için verilen örnek cümleler gerçek yaşamdan uzak olmamalıdır. Aksine öğrencinin aşına olduğu bir konu alanlarından seçilmelidir ki öğrenci kolaylıkla anlayabilsin.

9. *Temel cümle kalıpları, dil bilgisi açıklaması yapılmadan öğretilmelidir.* Öğrencinin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı temel cümleler, o cümlelerin kuruluşu için gerekli dil bilgisi yapılarının öğretim sırası beklenmeden kalıp olarak verilmelidir.

10. *Bir konunun tam olarak öğrenildiğinden emin olunmadan başka konuya geçilmemelidir.* Dil öğretiminde bu noktaya özellikle dikkat edilmelidir. Çünkü dil öğretimi, tıpkı bir binanın inşasına benzer, alt katlar sağlam olmazsa bina yükselemez. Örneğin bir öğrenci A1 düzeyinde ad durum ve iyelik eklerini, A2 düzeyinde emir kipini, B1 düzeyinde adlaştırmayı tam olarak öğrenemediyse, bu öğrencinin emir kipinde dolaylı anlatımı (Annem, eve erken *gel+me+m+i* söyledi.)

doğru kullanmasını bekleyemeyiz. Bir konuyu öğrenmek için o konuyla ilgili ön öğrenmelerin gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Bu konuda en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, ünite sonlarında yapacakları kısa sınavlarla öğrencilerin öğrenme düzeylerini denetlemeli, eksik gördüğü yerleri yeniden anlatmalıdır.

11. Yeni dil bilgisi yapıları bilinen sözcüklerle; yeni sözcükler de bilinen dil bilgisi yapılarıyla öğretilmelidir. Öğrenci aynı anda birden fazla sorunla uğraşmak zorunda bırakılmamalıdır.

12. Öğrencilerin dil bilgisi hataları anında düzeltilmelidir. Aksi takdirde öğrenci hata yaptığını anlamamakta ve kullandığı yapının / sözcüğün doğru olduğunu düşünmektedir. Bir de öğrencinin konuşma esnasında yaptığı hata anında düzeltilmeyip öğrencinin konuşması bittikten sonra düzeltildiğinde, öğrenci ne söylediğini hatırlayamayabilir ve bu düzeltme öğrenci için bir şey ifade etmez. Ancak öğrencilerin konuşma esnasında yaptıkları hatalar düzeltilirken iletişimin kesilmemesine dikkat edilmelidir. Hatalar, “Hayır, bu yanlış.” demek yerine, doğru cümlenin tekrar edilmesi suretiyle düzeltilmelidir. Öğrencilerin yazma çalışmalarındaki hataların düzeltilmesinde ise çoğunlukla kullanılan yöntem, öğretmen tarafından yanlış yerin üstünün çizilip doğrusunun yazılması biçimindedir. Bu tür bir düzeltme işinde öğrenci pasif durumdadır; sadece hatasını görmekte ve kavramayı sağlayıcı herhangi bir zihinsel işlem yapmamaktadır. Bunun yerine öğretmen yanlış yerin altını çizip öğrenciden kendi hatasını kendisinin düzeltmesini isteyebilir. Böyle olduğunda öğrenci hem niçin hata yaptığını hem de hatasını nasıl düzelteceğini bulmaya çalışacak ve öğrenme eksiklerini giderecektir.

13. Ölçme sırasında sadece ölçülmek istenen özellik ölçülmelidir. Örneğin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçen bir sınavda çok uzun cevaplı sorulara yer verilmesi ve ölçme aracının öğrencilerin yazım yanlışlarını da ölçecek şekilde planlanması, testin geçerliğini düşürür. Eğer amaç öğrencilerin dinlediklerini anlayıp anlamadıklarını ölçmekse, yazım ve noktalamadan not kırılmaması, sadece öğrencilerin dinlediklerini anlayıp anlamadıklarını ölçecek bir ölçme aracının kullanılması gerekir. Kur bitirme ve yeterlilik sınavlarında dil bilgisi, konuşma ve yazma bölümlerinin içinde ölçülmelidir. Bilindiği gibi bu sınavlar dilin dört temel beceri alanını ölçecek şekilde yapılandırılır, yani bu sınavlarda ayrı bir dil bilgisi bölümü bulunmaz ama bu durum dil bilgisinin ölçülmeyeceği anlamına gelmez. Dil bilgisi için, yazma ve konuşma bölümlerinin dereceli puanlama cetvellerinde ayrı bir bölüm bulunur. Eğer öğrenci, düzeyinden beklenen dil bilgisi yapılarını kullanmadıysa ya da hatalı kullandıysa bu bölümde değerlendirilir. Öğretmenler, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini ölçmek ve bu ölçüm sonuçlarına göre eksik yerleri tamamlamak isterlerse, her öğrenme ünitesinin sonunda sadece dil bilgisi yapılarının sorgulandığı kısa sınavlar yapılabilir. Bu sınavların sonuçlarına

göre öğrencilerin eksik olduğu konular tekrar açıklanır ve öğrencilerin eksiklikleri giderildikten sonra bir sonraki yapıya geçilir.

Kaynaklar

- Akcan, P.İ.; Erköse, Y.; Çakmak, Y.Y. (2016). Bilişsel dilbilim kuramı çerçevesinde Türkçe öğretimi etkinlikleri. S. Dilidüzgün (Ed.) *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi* içinde (ss.536-551). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alyılmaz, S., Karahan, B.Ü. (2020). *Dil bilgisi öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Ankara Üniversitesi TÖMER (2009). *Yeni hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı (I, II, III)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Avrupa Konseyi (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: TELC.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Tıbbi Araştırmalar Dergisi*, 1: 19-30.
- Başkan, Ö. (1975). *Yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin yeri*. Türk Dili, 285, 435-438.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M.Y., Keskin, F. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe öğretim seti (A1, A2, B1, B2, C1)*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş Kaya, F. (2021). *Yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretimi*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cem Değer, A. (1996). Evrensel dilbilgisi ve dil edinimi kuramı. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 7: 100-113.
- Cem Değer, A., Çetin, B., Kölecı, E.O. (2019). *Kuramdan uygulamaya yabancılar Türkçe dilbilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*, 128: 7-27.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hauge: Mouton.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin* (Çev. Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınları.

- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ediskun, H. (2010). *Sesbilgisi-biçimbilgisi-cümlebilgisi: Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (1986). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Fried, M., Östman, J.O. (2004). *Construction grammar in a cross-language perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gazi Üniversitesi TÖMER (2006). *Yabancılar için Türkçe (A1,A2,B1,B2,C1)*. Ankara: GÜ Yayınları.
- Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3): 171-187.
- Hans, A., Hans, E. (2017). Role of grammar in communication -writing skills. *International Journal of English Language, Literature in Humanities*, 5 (1): 39-50.
- Harmer, J. (1987). *Teaching and learning grammar*. London: Longman.
- Hurford, J. R. (1994). *Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- Kıran, Z., Kıran, A. E. (2001). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Koda, K. (2005). *Insights in to second language reading: a cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. Canada: Heinle&Heinle.
- Lock, G. (1996). *Functional English grammar: an introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Musaoğlu, M. (2003). Türkçe'nin işlevsel dilbilgisi ve metin kompozisyonu. *Dil Dergisi*, 120: 22-49.

- Müldür, F. (2016). Noam Chomsky'de üretici dilbilgisi: derin yapı ve yüzey yapı ayrımı. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 27: 59-74.
- Nordquist, R. (2020). English grammar: discussions, definitions, and examples. Web: <https://www.thoughtco.com/what-is-grammar-1690909> (10.11.2022)
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Pearce, M. (2007). *The routledge dictionary of English language studies*. London: Routledge.
- Richards, J. C., Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. London: Routledge.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Traks, R.L. (2007). *Language and linguistics: the key concepts*. Abingdon: Taylor & Francis Group.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching. practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Williams, J. D. (2005). *The teacher's grammar book*. New Jersey: Routledge Publishing.
- Yunus Emre Enstitüsü (2016). *Yedi iklim Türkçe seti (A1, A2, B1, B2, C1, C2)*. Ankara: Başak Matbaacılık.

Öz Geçmiş

Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA

1978 yılında Safranbolu'da doğdu. 1998 yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü'nü bitirdi. Aynı yıl Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya başladı. Yüksek Lisans ve Doktorasını Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamladı. 2006'da İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Türkçe biriminde okutman olarak çalışmaya başladı. Nisan 2015'te Türkçe Eğitimi alanında doçent oldu. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki ve Dil Merkezindeki görevi süresince bilfiil yabancılar Türkçe öğretti ve bu alanda

gerçekleştirilen çok sayıda projede görev aldı. Şu anda İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapan Bölükbaş Kaya, İngilizce ve Arapça bilmektedir. Bölükbaş Kaya'nın Türkçe eğitimi alanında 16 kitabı, 7 kitapta bölüm yazarlığı ve 30'dan fazla bilimsel makalesi ve bildirisi bulunmaktadır.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIM, YÖNTEM VE TEKNİKLER

Gökçen GÖÇEN¹

Giriş

Yabancılar Türkçe öğretiminde dil bilgisine, sözcük bilgisine ya da dil becerilerine mi ağırlık verileceğinin tespit edilmesinde; sınıf içi uygulamaların nasıl gerçekleştirileceğinin belirlenmesinde; ölçme ve değerlendirmenin planlanmasında yabancı dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır.

“Yaklaşım” terimi ile öğrenmenin ve öğretmenin doğasına ilişkin ortaya konan teoriler, varsayımlar ifade edilmektedir. Bunlar, yöntem ve tekniklerin de temelini oluşturmaktadır. Benimsenen yaklaşımdan hareketle belirlenen “yöntem” terimi ile ifade edilen ise öğretimin sistemli bir şekilde genel olarak planlanmasıdır. Bu planlamada öğretim sürecinde yapılacak etkinlikler ve kullanılacak materyaller de yer almaktadır. Seçilen yaklaşım ve yöntem ile ilişkili olan “teknik” terimi de teori ve planlamaların sınıf içerisinde uygulamaya dönüştürülmesini ifade etmektedir (Anthony, 1963; Richards & Rodgers, 1985).

Terimler incelendiğinde “yaklaşım” teriminin daha genel bir başlık olduğu anlaşılmaktadır. Yaklaşımlar öğrenme kuramları, çağın getirdiği yenilikler, bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler gibi farklı faktörlere bağlı olarak değişmektedir. Örneğin geçmişte kuralların ve ezberin temel alındığı yaklaşımlardan günümüze gelindikçe iletişimin temel alındığı yaklaşımlara doğru bir geçiş yapılmıştır. “Yöntem”ler, yaklaşımların ortaya koyduğu fikirlerin genel olarak nasıl uygulanacağını belirlenmesi durumunu ifade etmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde “İletişimsel Yaklaşım” benimseyen bir öğretici, Türkçe öğretim sürecini iletişimi destekleyecek şekilde planlamalıdır. Bu süreçte öğretici dinleme ve konuşma becerisini önceleyen, öğrencilerin kendilerine verilen görevlerle başkalarıyla iletişim kurabildiği “yöntem”leri seçmelidir. Örneğin “İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi”, “Görev Temelli Yöntem” seçilebilecek yöntemlerdendir. “Teknik”, yaklaşımların ve yöntemlerin belirlenmesinin ardından en son belirlenen ve bir öğreticinin sınıf içerisinde yaptığı uygulamaları anlatan bir terimdir. İki farklı öğreticinin, aynı yaklaşımları ve yöntemleri seçmiş olsalar bile sınıf içerisindeki uygulamaları farklılaşabilmektedir. Örneğin “İletişimsel Yaklaşım”ı ve “Görev Temelli Yöntem”i seçen bir öğretici sınıf içerisinde öğrencilerine “restoranda sipariş

¹ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, ggocen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406

verme” görevini verirken, bir başka öğretici öğrencilerine “alışverişte pazarlık yapılması” görevini verebilir.

Bir öğreticinin içeriğin zorluk derecesi ya da öğrencilerin dil öğrenme hedefleri, özellikleri gibi farklı değişkenlere bağlı olarak öğretim sürecinde seçeceği yaklaşım, yöntem ve teknikler farklılaşmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler, değişkenlerle ilişkili olarak öğretim süreci içerisinde birden fazla yaklaşım, yöntem ve teknik de kullanabilirler. Öğreticilerin yaklaşım, yöntem ve tekniklerden haberdar olması hedef ve içerikle ilişkili olarak uygun yer ve zamanda uygun olanları seçerek öğretime dâhil etmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda bu bölümde yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi verilecektir.

1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar

Geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminde pek çok farklı yaklaşım uygulanmıştır. Yaklaşımların ortaya çıkması ve farklılaşması, temel olarak yabancı dil öğrenme amaçlarındaki değişikliklerden, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik güncel teorilerin ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte yabancı dil öğretimine yönelik farklı yaklaşımlardan söz ediliyor olmasının sebebi Güçlü, Arslan ve Üstünyer’in (2017, s. 36) belirtmiş olduğu gibi temelde bazı yaklaşımların hedef dilin yapısına (dil bilgisine), bazı yaklaşımların da dilin pratik kullanımına (dil becerilerine) odaklanmasıdır.

Günümüzde dil bilgisine ve sözcük bilgisine odaklanan yaklaşımların yerine dil becerilerine ve dilin iletişim içerisinde kullanımına odaklanan yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu başlıkta günümüze dek genel olarak yabancı dil öğretiminde özelde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yaklaşımlara yer verilmiştir.

1.1. Geleneksel Yaklaşım

Yabancı dil öğretim süreci boyunca en uzun süre kullanılan yabancı dil öğretim yaklaşımlarındandır. “Geleneksel Yaklaşım”, dilin kullanımından çok dil bilgisi ve sözcük bilgisi olmak üzere dilin yapısına önem veren yaklaşımlardan biridir. “Geleneksel Yaklaşım”da dil becerilerinin eğitimi öncelikli değildir.

“Geleneksel Yaklaşım” bir üst başlık olarak “Dil Bilgisi Yaklaşımı”nı, “Kelime Yaklaşımı”nı ve “Kültür Yaklaşımı”nı içinde bulundurmaktadır. “Dil Bilgisi Yaklaşımı”na göre yabancı bir dil öğrenmek için kuralları iyi bilmek gerekmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde öncelik, dil bilgisinin öğretilmesine verilmektedir. Öğretim sürecinde ayrıntılı kurallar ve ezber bulunmaktadır. “Kelime Yaklaşımı”na göre yabancı dil öğrenme sürecinde sözcük bilgisi önemlidir. Bu anlamda yabancı dil öğretim sürecinde farklı temalara yönelik, somuttan soyuta olacak şekilde sözcük öğretimi gerçekleştirilmektedir. “Kültür Yaklaşımı”na göre

dilin yapısı ve mantığıyla birlikte dilin kültürü de önemlidir. Yabancı dil öğretim sürecinde kültürün aktarılması için metinler kullanılmıştır (Güneş, 2013, s. 45-46).

“Geleneksel Yaklaşım”da dil bilgisi, sözcük bilgisi ve kültür öğretimi başarılı bir şekilde gerçekleştiriliyor olsa da öğrencilerin iletişim içerisinde hedef dili kullanmaları mümkün olmamaktadır. Bu yaklaşım ile yabancı dil öğrenenler “dilin kurallarını, dil bilgisini iyi bildiklerini ancak konuşamadıklarını” ifade etmektedirler. Bu bağlamda “Geleneksel Yaklaşım” en sık kullanılan yaklaşım olarak yerini dil becerilerine önem veren ve iletişime odaklanan yaklaşımlara bırakmıştır.

1.2. Sözel (Sözlü) Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi

1920-30’lu yıllarda ortaya çıkan “Sözel Yaklaşım” kendisinden önceki dil bilgisine önem veren yaklaşımların aksine dil becerilerinden konuşmayı temel alan yaklaşımlardan biridir. Yaklaşım Demircan’ın (2013, s. 160) belirtmiş olduğu gibi yabancı dil öğretimi sürecinin ilk evresinin “dinlediğini anlama” ve “konuşma” olduğunu kabul ederek öğretim sürecinde bu becerileri diğer dil becerilerine göre ön planda tutmaktadır.

“Sözel Yaklaşım” dili, bir alışkanlık oluşturma süreci olarak düşünmektedir. Bu süreçte dilin yapısı ve doğru kullanımı çok önemlidir. Dilin yapısını bilmek, konuşma becerisinin temelini oluşturmaktadır (Li, 2012, s. 166). Alışkanlık oluşturma sürecinde ise öğretici “Örnek alınacak ve taklit edilecek bir modeldir.” (Yaylı ve Yaylı, 2011, s. 13). Bu bağlamda öğretici merkezli bir öğretim sürecinden söz edilmektedir.

Yaklaşımda yabancı dil öğretimi sözlü olarak başlamaktadır. Öğretim sürecindeki girdilerin tümünün markette, hastanede gibi durumlar üzerinden öğrencilere sunulması (Yelbay, 2015, s. 358) bu yaklaşımın “Durumsal Dil Öğretimi” olarak da anılmasına sebep olmuştur. Öğretimde, dinlediğini anlama ve konuşma öğrencilerin kendilerine verilen durumlar kapsamında gerçekleştirilmektedir.

“Sözel Yaklaşım” ya da “Durumsal Dil Öğretimi”nin üzerinde önemle durduğu konulardan biri de sözcük öğretimidir. Hedef sözcükler de öğretim sürecinde yer alan durumlar üzerinden belirli temalar aracılığıyla verilmektedir. Bu süreçte hedef sözcükler günlük hayatta sık kullanılan sözcüklerden seçilmektedir. “Sözel Yaklaşım”ın bu anlayışı Güzel ve Barın’ın (2013, s. 187) belirttiği gibi günümüzde yabancı dil öğretiminde temel söz varlığının belirlenmesi; 2000 sözcüğü içeren çekirdek sözcüklerin tespit edilmesi; temel, orta ve ileri seviye olmak üzere hangi seviyede hangi sözcüklerin öğretilceğinin ortaya konması ve ders kitaplarının temel söz varlığına göre hazırlanması ilkelerine de temel oluşturmuştur.

Yabancı dil öğretimi sürecinin sözlü bir biçimde konuşma becerisiyle başlaması; öğretim sürecinde hedef dilin kullanılması; dil bilgisi ve sözcük bilgisinin durumlar

üzerinden öğrencilere verilmesi ve sık kullanılan sözcüklerin öğretilmesi “Sözel Yaklaşım”ın genel ilkeleri arasında yer almıştır (Celce-Mursia, 2001; Richards & Rodgers, 2002).

“Sözel Yaklaşım” dilin yapısına önem vermekle birlikte konuşma becerisini ve sözcük bilgisini öncelediğinden yabancı dil öğretimine bir yenilik getirmiştir. Buna karşılık öğretici merkezli olması, dili alışkanlık oluşturma süreci olarak kabul etmesi öğrencilerin günlük hayatta, gerçek dünya durumları karşısında iletişim becerilerini kullanabilmelerine yardımcı olamamıştır.

1.3. Doğal Yaklaşım

Tracy Terrell tarafından Krashen’in modeli temel alınarak geliştirilen “Doğal Yaklaşım”, “Natural Approach” adlı kitabın 1983 yılında yayımlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Yaklaşımın isminde “doğal” teriminin bulunması, yaklaşımın yabancı dil öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini kabul etmesiyle ilişkilidir. Bu yaklaşıma göre yabancı dil, çocukların doğal bir şekilde dili öğrendiği gibi öğrenilmektedir. Bu bağlamda Demirel’in (2012, s. 46) de belirttiği gibi yabancı dil, ana diline benzer bir şekilde öğretilmelidir.

Krashen, yabancı dil öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için dile maruz kalmanın ve öğrencilere anlaşılır dil girdisi sunmanın önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrencilere önce okuma ile girdi sağlanmalı ve daha sonra öğrencilerden konuşmaları beklenmelidir. Öğrencilere sağlanan girdi, anlaşılabilir olmalıdır. Başka bir deyişle girdi, öğrencilerin seviyesinin biraz üzerinde olmalıdır. Anlaşılabilir girdi “i+1” şeklinde, bir okuma metninde yer alan, öğrencilerin seviyesinin biraz üzerindeki dil bilgisini ve sözcük bilgisini ifade etmektedir (Krashen & Terrell, 1983; Krashen, 1993). Bu yaklaşımda öğrenciler konuşmaları için zorlanmaz. Öğrenci yeterli girdiyi anladığında ve edindiğinde konuşmaya kendisi karar verir; kendisini hazır hissettiğinde de konuşur (Yaylı ve Yaylı, 2011, s. 21).

“Doğal Yaklaşım”da sınıf içi yabancı dil öğretim sürecinde dil bilgisi kuralları üzerinde durulmaz. Kuralların öğretimi sınıf dışına bırakılır. Sınıf içi öğretim sürecinde dinleme, konuşma ve okuma becerilerine odaklanılır. Dinleme ve okuma etkinliklerinin sonucunda öğrencilerin konuşabilmeleri hedeflenir. Öğrencilerin dile maruz kalması ve girdi edinmesi bu yaklaşımda önemli olduğundan öğretim sürecinde hedef dil kullanılmaktadır. Bununla birlikte hedef dille konuşabilene kadar öğrencilerden hedef dilde anladıklarına ana dillerinde karşılık vermelerine izin verilmektedir.

“Doğal Yaklaşım”da iletişim önemlidir. Bu sebeple öğretim sürecinde dinleme ve konuşma etkinliklerinin ayrı bir yeri vardır. Bununla birlikte yabancı dil, ana dili konuşurlarının dinlenmesiyle, onlarla iletişim kurulmasıyla daha iyi

öğrenilmektedir. Öğrencilerin ana dili konuşurlarıyla aralarındaki iletişim güçlendirilmelidir. Yaklaşımda iletişim öncelendiğinden öğrencilerin konuşurken yaptığı hatalar düzeltilmemektedir.

Yaklaşımda sözcük bilgisinin de ayrı bir yeri vardır. “Doğal Yaklaşım”a göre “Dil öğrenimini, doğal olarak her şeyden önce sözcük öğrenimidir. O nedenle, öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilmelidir.” (Demirel, 2012, s. 47). Sözcük bilgisi öğrencilerin başkalarını anlaması ve başkaları tarafından anlaşılabilmesi için önemlidir (Güzel ve Barın, 2013, s. 194).

Öğrencileri dile maruz bırakmak; öğrencilere girdi sağlamak amacıyla dinleme ve okumaya odaklanmak; öğrencilere anlaşılır girdi sunmak; girdinin anlaşılır olabilmesi için görsellerden yararlanmak ve bunlar sonucunda öğrencilerin hedef dilde konuşabilmelerini beklemek “Doğal Yaklaşım”ın en genel ilkeleridir (Richards & Rodgers, 2002, s. 183). Bunlarla birlikte yaklaşım bir yabancı dili herkesin aynı şekilde öğrenebileceğini kabul etmesi ve yetişkinlerin de çocuklar gibi doğal bir şekilde yabancı dili öğrenebileceğini ifade etmesi bakımından eleştirilmiştir (Demircan, 2013, s. 175). Ayrıca bu yaklaşımla dil öğrenenlerin okuma ve yazma becerileri yönünden yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 303).

1.4. Bilişsel Yaklaşım

“Bilişsel Yaklaşım”, kendinden önceki dili bir alışkanlık oluşturma süreci olarak kabul eden yaklaşımlara bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın oluşmasında bilişsel psikoloji, dil bilimi ve dil edinimi kavramları etkili olmuştur (Enginarlar, 1983; Celce-Mursia, 2001). “Bilişsel Yaklaşım”a göre dil, bilişsel ve yaratıcı bir süreçtir (Celce-Mursia, 2001; Memiş ve Erdem, 2013).

“Bilişsel Yaklaşım”da yeni öğrenilenlerin öncekilerle ilişkilendirilerek anlamlandırılması vardır. Bu anlamlandırma sürecinde öğreticiler tek tek alıştırmaları tekrarlatan kişiler değil, öğrencileri düşündürerek dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı rehberlerdir. Öğrenciler de belirli kalıpları ezberleyerek konuşan kişiler değil, daha önce karşılaşmadıkları durumlarda da uygun cümleleri üretebilme yeteneğini geliştiren kişilerdir (Tosun, 2006; Demirel, 2012). Öğrencilerden, yeni cümleleri hedef dili ana dili gibi konuşanlarınkine benzer şekilde kendilerinin üretebilmeleri ve beklenmektedir (Gün, 2013a, s. 107).

Yabancı dil öğrenimini kural edinme olarak kabul etme; öğretim sürecinde dinleme ve konuşmayla birlikte okuma ve yazma becerisine de önem verme; orta ve ileri seviyelerde sözcük öğretimine önem verme; öğrencilerin hatalarını öğrenme fırsatı olarak görme “Bilişsel Yaklaşım”ın genel ilkelerindendir (Celce-Mursia, 2001, s. 7).

Bunların yanında yaklaşımda ana dili kullanımına ve çeviriye izin verilmesi (Barın, 2004, s. 26) hedefi dilin öğrenilmesi sürecini yavaşlatan unsurlar olmuştur.

1.5. İletişimsel Yaklaşım

“İletişimsel Yaklaşım”a gelinceye dek yabancı dil öğretim yaklaşımları dilin yapısına ve dilin yapısına ilişkin öğrencilerde alışkanlık oluşturmaya odaklanmışlardır. Bu süreçte genellikle hedef dilde dil bilgisi ve sözcük bilgisi öğretimine ağırlık verilmiş olsa da konuşma gibi dil becerilerini önceleyen yaklaşımlar da olmuştur. Dil becerilerini önceleyen yaklaşımlar olsa da bu yaklaşımlar da öğrencilerde tekrarlar ve ezberler yoluyla bir dil alışkanlığı oluşturmaya çalıştıklarından yabancı dil öğrencileri günlük hayat içerisindeki iletişim süreçlerinde başarılı olamamışlar; iletişim becerilerini geliştirememişlerdir. Bu bağlamda Yaylı ve Yaylı’ya (2011, s. 16) göre “İletişimsel Yaklaşım” dilin sadece yapılardan oluşmadığını gösterdiği ve yabancı dili dil bilgisi ile işlevlerini birleştirerek öğretmeyi hedeflediği için yabancı dil öğretimi için büyük bir devrim olmuştur.

Bunlara karşılık “İletişimsel Yaklaşım” ise dil bilgisini bildiğini ama konuşamadığını ifade eden öğrencilerin hedef dilde konuşabilmelerini yani iletişim kurabilmelerini amaçlamıştır. “Dilin yapısı”na değil “dilin kullanımı”na önem veren bir yaklaşım olmuştur. Ciubancan (2013, s. 59) tarafından belirtildiği gibi bu yaklaşım, dil bilgisini doğru bir biçimde kullanamasa bile öğrencinin iletişim kurabilmesine odaklanmıştır. Bu bakımdan yaklaşımda biçim ve yapıdan çok anlam; öğrencinin dil yetkinliğinden çok iletişimsel yeterliliği önemlidir (Göçen ve Okur, 2020, s. 130).

İletişimsel yeterlilik “Belli bir durumda kime ne söyleneceğini ve onun uygun olarak nasıl söyleneceğini de bilmeyi gerektirmektedir.” (Aktaş, 2005, s. 90). Örneğin bir öğrenci “abi” sözcüğünün biçiminin bir isim olduğunu ve ek almadığını; sözcüğün anlamının da “Büyük erkek kardeş.” demek olduğunu bilebilir. Ancak bu bilgiler neden bir müşterinin bir satıcıya “Abi bu ne kadar?” diye seslendiğini açıklayamaz. Biçim ve anlam, “abi” sözcüğünün toplum içindeki iletişim ortamlarındaki kullanımını ve kime söylenip kime söylenemeyeceğini ifade etmez. Bu bağlamda “İletişimsel Yaklaşım” dilin kullanım boyutunu ön plana çıkarmıştır denebilir.

“İletişimsel Yaklaşım”da öğretim sürecinde öğrencilerin birbirleriyle ve ana dili konuşurlarıyla iletişim kurmaları çok önemlidir. Bu bağlamda öğretimde öğrencilerin yer alabileceği iletişimsel etkinliklere yer verilmektedir. Bu süreçte öğrencilere iletişimde bulunabilecekleri görevler verilmektedir. Görevler sınıf içerisinde öğrenciler arasında “bir müşteri ve garson diyalogu” konusunda canlandırma şeklinde ya da sınıf dışında öğrenci ve ana dili konuşuru arasında “sinema bileti alınması” konusunda gerçek dünya durumları şeklinde gerçekleştirilebilir. Önemli olan öğrencilerin anlamlı ve bir bağlam içerisinde gerçekleşen iletişim ortamları içerisinde yer almasıdır.

“İletişimsel Yaklaşım” ile otantik metin kullanımı da yabancı dil öğretimine dâhil olmuştur. Otantik metin, öğrencilerin doğal dile maruz kalabileceği metinleri ifade etmektedir. Yemek menüsü, gazete, radyo ya da televizyon yayını hedef dilin en güzel örneklerinin bulunabileceği metinler olarak yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Shuang & Xin, 2011).

Öğrencilerin hedef dilde iletişim kurma yeteneği kazanması; öğretim sürecinde hedef dilin kullanılması; yabancı dil öğreniminde anlam ve işlevin önemli olması; dil becerilerinin bir bütün olarak kabul edilmesi; öğretim sürecinde otantik metinlerin kullanılması; iş birliği içinde grup olarak çalışılması; rol oynama ve drama etkinliklerine yer verilmesi “İletişimsel Yaklaşım”ın ilkeleri arasındadır (Celce-Mursia, 2001, s. 8). “İletişimsel Yaklaşım” iletişimi destekleyen bir yaklaşım olarak yabancı dil öğretimine birçok yenilik getirmiş olsa da iletişimi önceleyerek dil bilgisi ve sözcük bilgisi hatalarını görmezden geldiği için ya da hataları anında düzeltmediği için eleştirilmiştir.

1.6. İşlevsel Kavramsal Yaklaşım

“İşlevsel Kavramsal Yaklaşım” iletişimi destekleyen, “İletişimsel Yaklaşım”ın özelliklerini taşıyan yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşım Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde (AOÖÇ, 2013) de benimsenen bir yaklaşımdır. Yaklaşımın “İletişimsel Yaklaşım”dan farklı yanı ve ağırlıklı olarak odaklandığı konu, dilin işlevleri ve dilin işlevsel olarak kullanımıdır.

“İletişimsel Yaklaşım”dan önce yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yaklaşımların sonuçları incelendiğinde bu yaklaşımlarla eğitim alan kişilerin iletişim becerilerinin gelişmediği, bu kişilerin iletişimsel ortamlarda dili kullanamadıkları anlaşılmıştır. Bunun üzerine Demircan’ın (2013, s. 270) belirttiği gibi “dilini hangi işlevlerle kullandığı”nı ve “bu işlevlerin hangi kavramlarla bölündüğünü”nü ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar başlatılmıştır. Yapılan çalışmalarda fark edilmiştir ki “Dili vb. için kullanırız; dille tanım, açıklama yapar, karşılaştırır, genelleme yapar, duygularımızı dile getiririz; umudumuzu, umutsuzluğumuzu, sevgimizi, acımızı anlatırız.” (Kocaman, 1983, s. 6). Dilin işlevlerine uygun olarak kullanılması “İşlevsel Kavramsal Yaklaşım”ı ortaya çıkarmıştır.

“İşlevsel Kavramsal Yaklaşım”la birlikte tüm dillerin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde dil etkinliklerinin gerçekleştirileceği 14 konu belirlenmiştir. Bu konular ve içeriği şu şekildedir (Demircan, 2013, s. 275-276):

1. *Kişisel tanıtım:* Ad, adres, telefon no, doğum günü ve yeri; yaş, cinsiyet, evlilik durumu, milliyet, köken eğitim, seçilecek meslek veya iş, aile, din, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları, karakter, huy, eğilim.
2. *Ev ve yuva:* Konut türleri, konut, odalar, mobilya, yatak takımları, oda, hizmetler, koşullar, semt, bitkiler ve hayvanlar.
3. *Evde yaşam:* Aile, anne-babanın işi, günlük iş düzeni, para, evcil

hayvanlar. 4. *Eğitim ve gelecekteki meslek*: Okul, günlük işler, öğretim yılı, dersler, eğlence, sınavlar, diplomalar, gelecekteki iş. 5. *Boş zaman, eğlence*: Boş zaman değerlendirme, ilgiler, radyo, sinema, tiyatro, opera, konser, spor, düşünsel ve sanatla ilgili arayışlar, müzeler, galeriler, sergiler, basın. 6. *Seyahat*: Okula gidiş, tatiller, ülkeler ve yerler, ortak ulaşım, özel ulaşım, bir ülkeye giriş çıkış, milliyetler, diller, otel, gençlik yurtları, kamp yerleri vb., seyahat belgeleri, yolculuk ücreti, biletler, bagaj, trafik. 7. *Başkalarıyla ilişkiler*: Arkadaşlık, hoşlanma, davet ve randevular, yazışma, dernek/ kulüp/ kol üyeliği, politika, sosyal güvenlik. 8. *Sağlık ve esenlik*: Vücudun parçaları, rahatsızlıklar, kazalar, kişisel rahatlık, sağlık bilgisi, sigorta, sağlık hizmetleri, acil durum hizmetleri. 9. *Alışveriş*: Alışveriş olanakları, besinler, giyecekler, moda, sigara içme, ev halkının kullandığı gereçler, ilaç, fiyatlar, ağırlık ve uzunluk ölçüleri. 10. *Yiyecek içecek*: Besin ve içecek türleri, yiyip-içilecek yerler. 11. *Hizmetler*: Posta, telefon, telgraf, banka, polis, hastane, muayene odası, tamirler, garaj, benzin istasyonu. 12. *(Görülecek) yerler*. 13. *Yabancı-dil*: Yetenek, anlama, doğruluk. 14. *İklim*: İklim özellikleri, hava koşulları.”

“İşlevsel Kavramsal Yaklaşım”la birlikte belirlenen 14 konu Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde (AOÖÇ, 2013) de yer almaktadır ve yabancı dil öğretimi bu konular etrafında şekillenmektedir. Yabancı dil öğretimi sarmal bir biçimde yapılmakta; bazı konular her dil seviyesinde yer alsa bile hedef sözcükler dil seviyesine göre değişmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının da çoğunlukla “İşlevsel Kavramsal Yaklaşım”ı benimsemiş olduğu ifade edilmektedir (Akbulut ve Yaylı, 2015, s. 45).

1.7. Kùltürler Arası İletişim/ Bildirişim Odaklı Yaklaşım

“Kùltürler Arası İletişim Odaklı Yaklaşım” iletişimi destekleyen, “İletişimsel Yaklaşım”ın özelliklerini taşıyan yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşım Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde (AOÖÇ, 2013) de benimsenen bir yaklaşımdır. Yaklaşımın “İletişimsel Yaklaşım”dan farklı yanı ve ağırlıklı olarak odaklandığı konu, öğretim sürecinde dilin kùltürünün de aktarılması ve öğrencilerin kendi kùltürleri ile hedef kùltür arasında bağ kurabilmesidir. Yaklaşımla dilin kurallarının ve dil becerilerinin kullanımının kùltürel bilgi ile anlamlı hâle geldiği savunulmaktadır.

“Kùltürler Arası İletişim Odaklı Yaklaşım” yabancı dil öğrenmeyi kùltür öğrenmekle eş değer tutmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğretim sürecinde kùltürler arası iletişim kurulmasını üst amaç olarak benimsemektedir (Erişkon Cangil, 2004; Bölükbaş ve Keskin, 2010). Yaklaşımda amaç, öğrencilerin “Kùltürel yeterlilikleri kazanarak o dili daha iyi anlar konuşur hâle gelebilmektir.” (Demir ve Açık, 2011, s. 55).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde (AOÖÇ, 2013) kùltürel yeterliliklerin kazanılabileceği alanlar şu şekilde ifade edilmektedir (Melanlıoğlu, 2013, s. 131): Günlük yaşam (yiyecek, içecek, yemek zamanları, masa adabı, resmî tatiller, çalışma saatleri, boş zaman etkinlikleri vb.), yaşam koşulları (ev şartları, refah durumları), kişiler arası ilişkiler (kadın-erkek ilişkileri, aile yapıları ve ilişkileri, iş ortamındaki

ilişkiler vb.), değerler, inançlar ve davranışlar (bölgesel kültürler, gelenek ve sosyal değişim, tarih, özellikle sembol olmuş tarihi kişilikler ve olaylar, yabancı ülkeler, halklar, ülkeler, politika, sanat, din, mizah vb.), vücut dili, gelenekler (misafirperverlikle ilgili olarak dakiklik, hediyeler, kalış uzunluğu, ayrılış vb.), ritüeller (doğum, evlilik, ölüm, kutlamalar, festivaller, danslar vb.).

“Kültürler Arası İletişim Odaklı Yaklaşım”, yabancı dil öğretiminde “İletişimsel Yaklaşım”da olduğu gibi “iletişimsel yeterliliği” ön plana çıkarmaktadır. “İletişimsel yeterlilik” farklı bağlamlarda hangi sözcüğün, nerede, ne zaman, kimler için söylenip söylenemeyeceğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin “iletişimsel yeterliliği” kazanabilmesi için ise hedef toplumun kültürünü de bilmesi gerekmektedir. Örneğin Türk toplumunda birine yemek ikram etmek yaygın bir kültürel ögedir. Birine yemek ikram etme bir misafirlik ortamında gerçekleşmişse “Ellerinize sağlık.” ifadesi kullanılabilir ancak yemek ikram etme bir cenaze ortamında gerçekleşmişse “Allah kabul etsin.” ifadesinin kullanılması çok daha uygundur. Bu bağlamda “Kültürler Arası İletişim Odaklı Yaklaşım” dil kullanımı ile hedef kültür arasında bir ilişki kurmaya çalışmakta, kültürel bilginin olmadığı durumlarda dilin yeterince iyi ve doğru bağlamlarda kullanılamayacağını savunmaktadır.

1.8. Eylem Odaklı Yaklaşım

“Eylem Odaklı Yaklaşım” iletişimi destekleyen, “İletişimsel Yaklaşım”ın özelliklerini taşıyan yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşım Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde (AOÖÇ, 2013) de benimsenen bir yaklaşımdır. Yaklaşımın “İletişimsel Yaklaşım”dan farklı yanı ve ağırlıklı olarak odaklandığı konu, yabancı dilin öğrencilere verilen eylemlerle bir başka deyişle görevlerle öğrenildiğini savunmasıdır.

“Eylem Odaklı Yaklaşım”, dilin yapısına önem veren yaklaşımların karşısında olup “İşlevsel Kavramsal Yaklaşım” gibi dilin işlevine odaklanan yaklaşımlardan biridir. “İşlevsel Kavramsal Yaklaşım”da dilin işlevleri ortaya konmuşken “Eylem Odaklı Yaklaşım”da bu işlevlerin nasıl kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Öğrencilere verilen eylemler ve görevler aracılığıyla öğrencilerin dili kullanmaları önemsenmiştir. Aydoğu, Ercanlar ve Aydınalp (2017, s. 761) tarafından belirtildiği gibi hedeflenen dilsel, iletişimsel, sosyokültürel ve edimbilimsel kazanımlara, öğretim sürecindeki etkinlikler kapsamında öğrencilerin dil seviyelerine göre verilecek eylemler ve görevler ile ulaşılabacaktır.

“Eylem Odaklı Yaklaşım”da öğretim süreci öğrenci merkezlidir. Öğrenciler hedef kazanımlara yönelik olarak eylemleri ve görevleri yerine getiren kişilerdir. Bu süreçte öğrencilerin iş birliği içinde bulunması da yabancı dilin öğrenilmesi açısından önemlidir. Bu yaklaşımda öğrenciler Bozavlı’nın (2012, s. 34) da ifade ettiği gibi

farklı bağlamlarda kendilerine verilmiş olan görevleri yerine getiren sosyal aktörler olarak kabul edilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde “Eylem Odaklı Yaklaşım”ın uygulanabilmesi için “Görev Temelli Öğretim Yöntemi”nin benimsenmiş olması ve bu yönetime uygun ders kitapları ile materyallerinin sınıf ortamında bulunuyor olması gerekmektedir (Dilidüzgün, 2015, s. 17). Bu yaklaşımın benimsendiği öğretim sürecinde Aydoğu, Ercanlar ve Aydınalp’a (2017, s. 762) göre öğrencilere verilen eylemler basit ya da eylemler zincirinin yürütülmesini gerektiren karmaşıklıkta olabilir. Bu eylemler özgeçmiş ya da öykü yazma, sınıf bloğu oluşturma, bir filmi ya da kitabı tanıtmaya olabilir.

2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yöntemler ve Teknikler

“Yöntem” terimi, “yaklaşım” teriminin alt başlığında yer almaktadır. “Yöntem”ler, benimsenen “yaklaşım”a göre seçilmektedir. Seçilen “yöntem”in, benimsenen “yaklaşım” ile uyumlu olması gerekmektedir. “Teknik” terimi de “Yaklaşım” ve “Yöntem” terimlerinin alt başlığında bulunmaktadır. “Teknik”ler, bir öğreticinin benimsemiş olduğu “Yaklaşım”ı ve “Yöntem”i sınıfında somut bir şekilde nasıl, ne yaparak uyguladığını ifade etmektedir.

“Yöntem”, bir işin sonuca ulaştırılmasında izlenen yol olarak ifade edilebilir. Yabancı dil öğretiminde yöntem öğrenciyi “Eğitimin amaçlarına en çabuk ve en güvenilir olarak ulaştıracak olan bir öğretim unsuru.” olarak tanımlanmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 298). Öğretim sürecinde benimsenen yaklaşım ve yöntem, “Öğretimin temel ilkelerini, öğrenme-öğretme sürecini, uygulama etkinliklerini, öğrenen-öğretmen rollerini belirlediğinden önemlidir.” (Göçen ve Okur, 2020, s. 132). Yaklaşım ve yöntemlerin sınıf ortamında somut olarak uygulanması da öğreticinin kullandığı “teknik” olarak karşımıza çıkmaktadır. “Teknik” öğreticiden öğreticiye değişebilmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme amaçları, bireysel özellikleri; sınıfın kişi sayısı, teknolojik imkânları gibi çeşitli konular öğreticinin seçeceği tekniği farklılaştırabilir.

Bu bölümde genel olarak yabancı dil öğretiminde, özel olarak yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlere ve tekniklere yer verilmiştir.

2.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Kullanılan Teknikler

“Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi”, “Geleneksel Yaklaşım” ile uyumlu yöntemlerden biridir. Bu uyuma bağlı olarak yöntem, başlıkta kullanılan terimlerden de anlaşılacağı üzere, dilin iletişim ortamlarında kullanımına değil dilin yapısına, dil bilgisi ile sözcük bilgisine odaklanmaktadır. Yöntem, yabancı dil öğretimi tarihinde en uzun süre kullanılan yöntemlerden biri olmuştur.

“Klasik Yöntem” de denen “Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi” okuma becerisini önceleyen bir yöntemdir. Yöntemin amacı, öğrencilerin hedef dilin edebî/klasik eserlerini okuma becerisini kazanabilmesidir. Bunun için de öğrenciler hedef dilin dil bilgisini ve sözcüklerini en iyi şekilde bilmelidirler. Bu nedenle bu yöntemle yapılan öğretimde dil bilgisi kurallarının ve sözcüklerin ezberlenmesi, çeviri yapılarak okunan metnin anlaşılması söz konusudur.

“Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi”nde öğretim süreci hedef dilde değil, öğrencilerin ana dillerinde gerçekleşmektedir. Hedef dil çok az kullanılmaktadır. Öğretim sürecindeki temel etkinlikler, dil bilgisi ile sözcük yapılarının incelenmesi ve çeviridir. Yeni sözcükler, listeler hâlinde ezberlenmektedir. Yabancı dil öğretiminin erken zamanlarında, zor metinlerin okunmasına başlanmaktadır. Okuma sürecinde telaffuz üzerinde ise durulmamaktadır (Celce-Mursia, 2001; Ciubancan, 2013).

“Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi”nde “Dilin kendisini (kullanımını) öğrenmek değil, dil hakkında (teorisini) öğrenmek söz konusu olmuştur.” (Göçen, 2020, s. 26). Bu yöntemle yabancı dil öğrenenlerin, hedef dilde dil bilgisinin ve sözcük bilgisinin iyi olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin hedef dili konuşarak, dinleyerek ve yazarak uygulama imkânı kısıtlı olduğundan, bu yöntemle birkaç yıl boyunca hedef dili öğreniyor olsa bile öğrencinin iletişim ortamlarında hedef dili kullanamadığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda hedef dilin yapısının öğretiminde başarıyla kullanılabilecek bir yöntem olsa da “Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi” iletişimsel yöntemlere göre günümüzde daha az tercih edilir bir yöntem hâline gelmiştir.

Ana dilinin kullanılması; hedef dilin yazılı metnlerinin okunması; hedef dilin yapısının öğrenilmesi; çevirinin amaç olması; cümle çevirilerine odaklanılması; dil bilgisinin tümdengelim yöntemiyle öğretilmesi; okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmesi; telaffuza önem verilmemesi; zorluk derecesine ya da sıklığa göre değil okunan metinlerde yer alan sözcüklerin öğretilmesi ve ezberlenmesi; doğru kullanıma önem verilmesi (Richards & Rodgers, 2002; Larsen-Freeman & Anderson, 2011) “Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi”nin en genel ilkeleridir. Bunlarla birlikte dinleme ve konuşma becerisinin göz ardı edilmesi; öğretim sürecinde biçim ve işlevin üzerinde durulmaması; öğretici merkezli olması; öğretim sürecinde etkileşimin bulunmaması ve ezber ağırlıklı olması gibi konularda “Dil Bilgisi Çeviri Yöntem”i eleştirilmiştir (Hao, 2017, s. 743).

Edebî bir metnin çevirisi; okuduğunu anlama sorularının çözülmesi; eş ve zıt anlamlı sözcükler ile eş sesli sözcüklere yönelik alıştırma; dil bilgisi kurallarına örnek verme; boşluk doldurma; ezberleme; metin yazma gibi teknikler “Dil Bilgisi Çeviri Yöntem”inde kullanılan tekniklerdir (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

2.2. Doğrudan Yöntem (Dolaysız Yöntem/Berlitz Yöntemi) ve Kullanılan Teknikler

“Doğrudan Yöntem”, “Doğal Yaklaşım”la uyumlu bir yöntemdir. Bu uyuma bağlı olarak “Doğrudan Yöntem” yabancı dil öğretiminde dilin yapısını bilmeyi değil dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin kullanımını ve iletişimi önceleyen bir yöntem olmuştur. Yöntem “Doğal Yaklaşım”da olduğu gibi yabancı dilin, çocukların ana dillerini öğrenme süreçlerine benzer şekilde öğrenilebileceğini savunmaktadır.

Daha çok Berlitz Okulları’nda uygulandığından “Berlitz Yöntemi” olarak da bilinen “Doğrudan Yöntem”in ortaya çıkışı, “Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi” ile yabancı dil öğrenenlerin dil bilgisini ve sözcük bilgisini bildiklerinin ancak konuşamadıklarının, iletişim kuramadıklarının anlaşılmasıyla olmuştur. Bu doğrultuda “Doğrudan Yöntem” ile öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmenin üzerinde durulmuştur. Hedef dilde konuşulabilmesi için de “Doğal Yaklaşım”da ifade edildiği gibi dinleme ve okuma beceriyle öğrencilere hedef dilde yeterli girdinin sağlanması gerekmektedir.

“Doğrudan Yöntem”e ismini veren “doğrudan” teriminin önemli özelliklerinden biri öğrencinin düşüncesiyle hedef dil arasında doğrudan çağrışım kurulmasıdır (Demircan, 2013, s. 180). Bir başka deyişle yöntemle öğrencilerin doğrudan hedef dilde düşünmeleri ve hedef dili konuşmaları söz konusudur (Göçen, 2019, s. 204). Bunun için de öğretim sürecinde göstermeye, örneklandırmeye önem verilmiş; öğrencilerin kavramlar ve sözcükler arasında doğrudan ilişki kurması hedeflenmiştir. “Örneğin, dil öğretimine başlarken ilk olarak sınıftaki nesneler tanıtılarak ve adları söylenerek sürece başlanabilir, daha sonra öğrencilerden bu nesnelerin adlarını tekrar etmeleri istenebilir. Böylece öğretilen dil ile nesneler, kavramlar, duygular ve davranışların o dildeki karşılıkları arasında doğrudan ilgi kurulmuş olur.” (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 84). “Soyut sözcükler ise, kavramlar arasında doğrudan ilişki kurularak öğretilir.” (Demircan, 2013, s. 180). Yabancı dil öğretiminde gerçek eşyaların ve resimlerin; gösterme, örneklandırma, taklit gibi tekniklerin kullanılması “Doğrudan Yöntem”in dil öğretimine yapmış olduğu önemli katkılardandır.

Öğrencilerin hedef dilde düşünmeleri ve konuşmaları için “Doğrudan Yöntem”de öğretim sürecinde hedef dil kullanılmaktadır. Böylece öğrenciler dile maruz da bırakılmaktadır. “Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi”nin aksine, bu yöntemde edebî/klasik eserlerin dili yerine Li’nin (2012, s. 166) belirttiği gibi günlük dil desteklenmektedir. Günlük dil, konuşma ve dinleme becerisine ağırlık verilmesiyle öğretim sürecinde kullanılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin amacının iletişim kurmak olması; dilin temelinin konuşma ve günlük konuşma olarak kabul edilmesi; telaffuza önem verilmesi; girdi için

anlama becerilerine de yer verilmesi; öğretim sürecinde hedef dilin kullanılması; hedef dilde düşünmeyi kazandırması; doğrudan öğretim için sözcük öğretiminde gerçek eşyaların, göstermenin, örneklendirmenin, bağlantı kurmanın kullanılması (Richards & Rodgers, 2002; Larsen-Freeman & Anderson, 2011) “Doğrudan Yöntem”in en önemli ilkeleridir.

Bunların yanında yalnızca hedef dil kullanıldığından yanlış anlaşılmanın önüne geçilememesi; yöntemin temel seviyenin dışında diğer dil seviyelerinde kullanılmasının mümkün olmaması; öğretici merkezli olması ve öğreticinin hedef dili ana dili olarak konuşması gereken biri olması; öğreticinin çok fazla hazırlık yapmasını gerektirmesi gibi konular “Doğrudan Yöntem”in olumsuz yanlarını oluşturmaktadır (Liu & Shi, 2007; Yaylı ve Yaylı, 2011; Li, 2012; Memiş ve Erdem, 2013).

Sesli okuma; soru cevap; dinleme alıştırmaları; tekrar ve konuşma alıştırmaları; dikte; boşluk doldurma; harita çizme; metin yazma; görsel, gerçek nesneler; beden dili, pandomim, canlandırma, oyun kullanma (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Demirel, 2012; Demircan, 2013; Güzel ve Barın, 2013; Erdem, Gün ve Sever, 2015) “Doğrudan Yöntem”de kullanılan tekniklerdir.

2.3. İşitsel Dilsel Yöntem (Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi) ve Kullanılan Teknikler

“İşitsel Dilsel Yöntem”, “Sözel (Sözlü) Yaklaşım” ile uyumlu bir yöntemdir. Bu uyuma bağlı olarak “Doğrudan Yöntem”de olduğu gibi yabancı dil öğretiminde dilin yapısını bilmeye değil dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin kullanımına ve iletişime önem veren bir yöntem olmuştur. “Doğrudan Yöntem”de hedef dilde düşünme; gösterme ya da örneklendirme yoluyla nesneler, kavramlar ile hedef dil arasında doğrudan ilişki kurarak konuşma söz konusu iken “İşitsel Dilsel Yöntem”de dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmiş olup öğrencilerin hızlı bir biçimde hedef dilde konuşabilmeleri öncelenmiştir.

“Kulak Dil Alışkanlığı”, “İşitsel Sözel Yöntem”, “Ordu Yöntemi” gibi isimlerle de anılan bu yöntemin başlığında kullanılan terimler yöntem hakkında bilgi vermektir. Yöntemdeki “işitsel” terimi dinleme becerisini, “dilsel” terimi ise konuşma becerisini ifade etmektedir.

“İşitsel Dilsel Yöntem”in ortaya çıkış süreci, Amerika Birleşik Devletleri’nin 2. Dünya Savaşı’na katılması ile başlamıştır. Bu süreçte, daha önceki yöntemlerle yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde okuduklarını anladıkları ancak hedef dilde konuşamadıkları fark edilmiştir. Bunun üzerine Amerikan Ordusu’nun etkili ve hızlı bir biçimde yabancı dilde iletişim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla devlet

tarafından üniversitelerden hızlı bir biçimde iletişim kurmaya dayalı bir yabancı dil öğretim programının hazırlanması istenmiştir. Böylece “İşitsel Dilsel Yöntem” ortaya çıkmıştır (Göçen ve Okur, 2020, s. 138). Bunun yanında “İşitsel Dilsel Yöntem”in içeriğinin oluşturulmasında “Davranışçılık Yaklaşımı”nın dili sözel bir davranış olarak ele alması ve dili bir alışkanlık kazanma süreci olarak kabul etmesinin de etkisi olmuştur. Bu etki “İşitsel Dilsel Yöntem”de diyaloglar ve mekanik alıştırmalar olarak kendisini göstermiştir (Li, 2012, s. 166). Bu yöntemin ortaya çıkışı, dil laboratuvarlarının da oluşmasına ve yaygınlaşmasına temel oluşturmuştur.

“İşitsel Dilsel Yöntem”de öğretim süreci, öğrencilerde hedef dilde alışkanlık oluşturmaya dayanmaktadır. Yöntemdeki asıl amaç Ekawati’nin (2017, s. 62) de belirttiği gibi kısa bir süre içinde öğrencilere iletişim becerisini kazandırmak ve öğrencilerin işitilenler karşısında cevap vermesini otomatikleştirerek bir alışkanlık hâline getirmektir. Bu amaçla “İşitsel Dilsel Yöntem”in öğretim süreci, belirli temalardaki diyalogların ezberlenmesi, mekanik alıştırmaların yapılması ve diyalogların sınıf içerisinde uygulanması şeklindedir. “İşitsel Dilsel Yöntem”de hedef öğrencilerin, hedef dili ana dili olarak konuşanlar gibi hızlı cevap verebilmelerini sağlamaktır (Yaylı ve Yaylı, 2011 s. 15). Bu sebeple bu yöntemde öğretim sürecinde hedef dil kullanılmaktadır.

“İşitsel Dilsel Yöntem”e göre öğrenciler basit tekrarlar hedef dili öğrenebilirler. Örneğin öğreticinin söylediklerini dinlerler ve sözcük sözcük tekrar edebilirler. Bununla beraber öğrenciler yerine koyma alıştırmaları ile de hedef dili öğrenebilirler. Örneğin “Bir mektup yazmam lazımdı.” cümlesini “Bir rapor yazmam lazımdı.” ya da “Bir makale yazmam lazımdı.” gibi farklı sözcükleri yerine koyarak ifade edebilirler. Bunlarla birlikte soru cümlelerini düz cümleye ya da cümleleri soru cümlesine çevirmeyi içeren dönüştürme alıştırmaları; basit sorulara cevap verme alıştırmaları ve ana dilinde verilen cümleyi hedef dile çevirme alıştırmaları da bu yöntemde başvurulan etkinliklerdir (Abu-Melhim, 2009, s. 41). “İşitsel Dilsel Yöntem”de mekanik alıştırmalar yabancı dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Böylece öğrencilere bir alışkanlık kazandırılmaya çalışılmıştır.

Dil öğretiminin amacının iletişim kurmak olması; öğrencilere hedef dildeki kalıp ifadelerin gösterilmesi; dilin sözlü bir davranış ve alışkanlık kazanma olduğunun kabul edilmesi; diyaloglara ve mekanik alıştırmalara yer verilmesi; ezbere ve tekrara dayalı olması; konuşma becerisine önem vermesi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde dil becerilerini bir sıraya koyması; öğrencilerin hatalarının anında düzeltilmesi (Rivers, 1964, s. 19-22’den akt. Richards & Rodgers, 2002; Larsen-Freeman & Anderson, 2011) “İşitsel Dilsel Yöntem”in temel ilkeleridir. Bunlarla birlikte “İşitsel Dilsel Yöntem” öğretici merkezli olması; öğreticinin çok hazırlık yapmasını gerektirmesi; öğretimin ilk haftalarından itibaren dinleme ve konuşma becerilerine yer verilmesi nedeniyle buna alışkın olmayan öğrencilerin zorlanması;

öğrencilerin birer taklitçi olarak hedef dili öğrenmesi ve öğrencilerin hedef dilde papağanlar gibi ilerleme göstermesi gibi konularda eleştirilmiştir (Demirel, 2012; Bölükbaş, 2013; Calp, 2017; Ekawati, 2017; Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

“İşitsel Dilsel Yöntem” iletişim becerisine ve konuşmaya önem veren bir yöntem olsa da yöntemden beklenenler karşılığını bulamamıştır. Yıllar sonra fark edilmiştir ki “Öğrenenler ezberledikleri diyalogları hâlâ hatırlamakta ancak dili konuşamamaktadırlar.” (Göçen, 2020, s. 40). Bu yöntemde dilin anlamı ve işlevi göz ardı edilmiştir (Hao, 2017, s. 743). “Dilin alışkanlık oluşturma çok ötesinde bir şey olduğunun anlaşılmasıyla” (Yaylı ve Yaylı, 2011: 15) “İşitsel Dilsel Yöntem” yerini öğrencilerin gerçek dünyada farklı durumlarla karşılaştıklarında da dili kullanabilecekleri iletişimsel yaklaşımlara bırakmıştır.

Diyalog ezberleme; diyalogları parçalara ayırma; diyalog tamamlama; diyaloglardaki boşlukları doldurma; dinleme ve konuşma; tekrar; soru cevap; cümleleri olumlu ya da olumsuz durumlara çevirme; sesletimi benzer sözcüklerle çalışma; dil bilgisi oyunları (Larsen-Freeman & Anderson, 2011) “İşitsel Dilsel Yöntem”de kullanılan tekniklerdir.

2.4. Tüm (Toplu) Fiziksel Tepki Yöntemi ve Kullanılan Teknikler

“Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi”, “Doğal Yaklaşım” ve “Doğrudan Yöntem” ile uyumlu bir yöntemdir. Bu uyuma bağlı olarak yabancı dil öğretiminde dilin yapısını bilmeye değil dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin kullanımına ve iletişime önem veren bir yöntem olmuştur. “Doğrudan Yöntem”de olduğu gibi hedef dilin öğrenilmesinde gösterme, örneklendirme gibi öğrencilerin hedef dille doğrudan ilişki kurması benimsenmiştir. Ancak “Doğrudan Yöntem”den farklı olarak gerçek nesnelerin kullanılması yerine “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi”nde jestlerin, mimiklerin ve işaretlerin kullanılması söz konusudur.

James Asher tarafından geliştirilen “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi”, “Doğal Yaklaşım”da olduğu gibi yabancı dilin, çocukların ana dillerini öğrendiği gibi öğrenildiğini savunmaktadır. Bu sebeple dinleme becerisiyle öğrencilerin dile maruz kalarak yeterli girdiyi almasına ve daha sonra hazır olduklarında konuşmaya başlamalarına önem vermektedir. Yöntem dinlemeye verdiği önem sebebiyle Larsen-Freeman & Anderson’un (2011, s. 103) da belirttiği gibi “Anlama Yaklaşımı” olarak da isimlendirilmektedir. Ancak yöntemin asıl amacı öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmektir.

“Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi”nde dil fiziksel eylemler aracılığıyla öğretilmektedir. Öğrenciler, öğreticiden gelen sözlü emirleri dinlemekte ve tepki vermektedirler. Öğretici, öğrencilere verdiği yönergelerde/talimatlarda yalnızca emir kipindeki

filleri kullanmaktadır (Widodo, 2005, s. 237-247). Böylelikle yöntem öğrencilerde öncelikle dinlediğini anlama ve sonrasında konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Demircan, 2013, s. 258). Bu süreçte öğretim yalnızca hedef dilin kullanılmasıyla yürütülmektedir. Öğretici, öğretime yönelik tüm açıklamalarını hedef dilde ve ses, eylem, jest ya da mimikler yardımıyla yapmaktadır (Ekawati, 2017, s. 62). Bu özellikleriyle “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi” özellikle hedef dili başlangıç seviyesinde öğrenenler için uygun bir yöntem olmaktadır.

Öğrencilerde başlangıç seviyesinde konuşma becerisini kazandırmayı amaçlaması; konuşma becerisinden önce anlama becerisi üzerinde çalışılması; öğretimde hedef dilin ve emir kipinin kullanılması; öğretimin eylemlerle, yönergelerle/talimatlarla ve beden diliyle gerçekleştirilmesi (Richards & Rodgers, 2002; Larsen-Freeman & Anderson, 2011) “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi”nin temel ilkeleridir.

Bunlarla beraber “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi”nde öğreticinin merkezde olması; öğrencilerin birer taklitçi olması; alışık olmayan öğrencilerin öğrenmesinin zor olması; yöntemin orta ve ileri seviyelerde kullanımının mümkün olmaması; soyut ifadelerin öğretiminde sorun yaşanması ve yöntemin başka yöntemlerle ilişkilendirilerek kullanılmasının gerekli olması “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi”ne yapılan eleştirilerdir (Young, 2005; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Li, 2012).

Emir kipini kullanma; komut/yönerge ve komut/yönerge dizisi kullanma; rol değişimi; sunum; resim, gerçek nesneler, pano, slayt (Richards & Rodgers, 2002; Tosun, 2006; Larsen-Freeman & Anderson, 2011) “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi”nde kullanılan tekniklerdir.

2.5. Görsel İşitsel Yöntem ve Kullanılan Teknikler

“Görsel İşitsel Yöntem”, “Doğal Yaklaşım” ile uyumlu bir yöntemdir. Bu uyuma bağlı olarak yöntem yabancı dil öğretiminde dilin yapısını bilmeyi değil dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin kullanımını ve iletişimi önceleyen bir yöntem olmuştur. Bununla birlikte yöntem, “Doğal Yaklaşım”da olduğu gibi dile maruz kalmanın ve öğrencilerin dinleme ve okuma yoluyla dil girdisi almalarının önemli olduğunu savunmaktadır. “Görsel İşitsel Yöntem”in önceki yaklaşım ve yöntemlerden farklı yanı ise insanın nasıl daha iyi öğrendiğine yönelik ortaya konan güncel öğrenme teorileriyle yakından ilişkili olmasıdır. İnsanların hem görerek hem de işiterek daha iyi öğrendikleri teorisinden hareketle “Görsel İşitsel Yöntem” görme/okuma ve dinleme becerilerine ağırlık veren bir yöntem olmuştur.

“Görsel İşitsel Yöntem”de öğretim sürecinde öğrencilerin görsel ve işitsel zekâ alanlarına eş zamanlı olarak seslenilmektedir (Gün, 2013b, s. 115). Bu süreçte örneğin bir sözcüğün öğretiminde öğretici sözcüğün okunuşunu seslendirirken bir yandan da görselini göstermektedir. Böylelikle öğrencilere hedef sözcükle ilgili daha fazla öğrenme kanalından girdi sağlanmaktadır. Hedef dilin öğretiminde

öğrencilere “görsel”liğin sunulması için araçlardan, gereçlerden, materyallerden ve teknolojiiden yararlanılmaya başlanmıştır. Bu durum, Kuşçu’nun (2017, s. 216) da belirtmiş olduğu gibi “Görsel İşitsel Yöntem”in yabancı dil öğretimine yapmış olduğu en büyük katkılardan biri olmuştur.

“Görsel İşitsel Yöntem”de yabancı dil öğretiminin amacı öğrencilerin iletişim kurmalarıdır. Dinleme ve konuşma becerileri öncelikli olmakla birlikte okuma ve yazma becerilerinin öğretimine de önem verilmiştir. Konuşma becerisi kapsamında ise ilk önce günlük konuşmalar öğretilmektedir (Güzel ve Barın, 2013; Erdem, Gün ve Sever, 2015). Bunlarla birlikte “Görsel İşitsel Yöntem”in bir diğer katkısı da sözcük bilgisine olmuştur. Araç, gereç, materyal ve özellikle de teknoloji kullanımı hedef dildeki sözcüklerin öğrenilmesi sürecini hızlandırmış; öğrenilen sözcüklerin de kalıcılığını arttırmıştır.

Öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi; öğretime dinleme ve konuşmayla başlanması; öğretim sürecinde görselliğin ve işitselliğin birlikte kullanılması ve öğretime teknolojinin dâhil edilmesi “Görsel İşitsel Yöntem”in en önemli ilkeleridir. Bunlarla birlikte Memiş ve Erdem’in (2013) belirttiği gibi öğretimin sözlü araçlara dayanması sebebiyle öğrencilerin olumsuz etkilenmesi; görsel ve anlam arasındaki ilişkinin yanlış yorumlanabilmesi; tekrara çok fazla yer verilmesi ve öğrencilerin bu durumdan sıkılması gibi konular “Görsel İşitsel Yöntem”e getirilen eleştiriler olmuştur.

Teknolojiden ve dil laboratuvarından yararlanma; ses kayıtları; radyo; resim, görsel, gerçek nesneler, slayt, film, kukla kullanımı (Memiş ve Erdem, 2013) “Görsel İşitsel Yöntem”de kullanılan tekniklerdir.

2.6. İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi ve Kullanılan Teknikler

“İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi”, “İletişimsel Yaklaşım”dan doğan bir yöntemdir. Bu anlamda yöntem, “İletişimsel Yaklaşım”ın özelliklerini taşımaktadır. “İletişimsel Yaklaşım” ve “İletişimsel Yöntem” dilin yapısına, dil bilgisine ve sözcük bilgisine odaklanarak dilin işlevini, dil kullanımını ve iletişim becerilerini göz ardı eden yaklaşım ve yöntemlere tepki olarak doğmuştur. Günümüzde en çok kullanılan yöntemlerden biri olan “İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi”, yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin iletişimsel dil yeterliliğini kazanmalarını öncelemiştir.

“İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi”, iletişim becerilerini yabancı dil öğretiminin hedefi hâline getirmiştir (Liu & Shi, 2007, s. 71). Yöntem, hedef dilin öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin geliştirilmesine ağırlık vermiştir (Gömlüksiz, 2000, s. 259). Dil bilgisi ve sözcük bilgisinin öğretiminde de ezbere ve mekanik

alıştırmalara değil iletişimsel etkileşimlere ve görevlere yer verilmiştir (Savignon, 1991). Bu süreçte hedef dilin kullanılması önemli olmuştur.

“İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi”nde öğrencilere iletişimsel yeti kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin iletişimsel yetiyi kazanması demek ise Aktaş’ın (Edmonson / House, 1993, s. 82’den akt. 2005, s. 93) belirttiği gibi hedef dilin iletişim becerilerini, anlama ve anlatma becerilerini, kültürünü, toplumsal özelliklerini bilmesi ve hedef dili kullanabilmesi demektir. Böylelikle bir öğrenci hedef dili nerede, ne zaman, kiminle, nasıl konuşacağını da bilebilecektir. Bunun için de “İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi”nin öğretim sürecinde gerçek dünya durumlarını yansıtan, anlamlı iletişim etkinlikleri yer almaktadır (Liu & Shi, 2007, s. 71). İş birlikli çalışma, grup çalışması, göreve dayalı projeler “İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi”nin öğretim etkinliklerinde en çok başvurulan tekniklerdir (Celce-Murcia 1991; Nunan 1991; Li, 2012).

Dil öğretiminin amacının iletişim olması; öğretimde hedef dilin kullanılması; dilin anlamlı bir şekilde gerçek dünya durumlarına yönelik bir bağlam içerisinde öğretilmesi; dil becerilerinin bir bütün olarak iletişimde kullanılması; öğretimde iş birliğine ve oyuna yer verilmesi; dil hatalarının hoşgörü ile karşılanması ve öğrencilerin dil hatalarının hemen düzeltilmemesi (Richards & Rodgers, 2002; Larsen-Freeman & Anderson, 2011) “İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi”nin en önemli ilkeleridir.

Öğrencilerin dil bilgisinde zayıf olması; öğrencilerin hatalarının her zaman düzeltilmemesi sebebiyle dil yanlışlarının kalıcı hâle gelmesi; yöntemin uygulanmasının zaman alması ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması; yöntemin çocuklara yabancı dil öğretimine uygun olmaması (Shuang & Xin, 2011; Hao, 2017) “İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi”nin olumsuz özelliklerini oluşturmaktadır.

Diyalog; grup çalışması; problem çözme; gerçek nesneler; eğitsel oyunlar; rol oynama ve drama; görev ve ipucu kartları; sunum; tartışma; gazete, dergi, ilan, afiş gibi otantik metinlerin kullanımı (Yaylı ve Yaylı, 2011; Demirel, 2012) “İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi”nde kullanılan tekniklerdir.

2.7. Görev Temelli Yöntem ve Kullanılan Teknikler

“Görev Temelli Yöntem”, “İletişimsel Yaklaşım”dan doğan bir yöntemdir. Bu anlamda yöntem, “İletişimsel Yaklaşım”ın özelliklerini taşımaktadır. “Görev Temelli Yöntem”e göre yabancı dil öğretiminin amacı, öğrencilerin hedef dilde iletişim becerilerini kazanmalarıdır. Bu yöntemin “İletişimsel Yaklaşım”dan doğan diğer yöntemlerden farkı, iletişimsel becerilerin öğrencilere verilen anlamlı görevlerle gerçekleştirileceğini savunmasıdır. Bu bağlamda “Görev Temelli Yöntem”, Ciubancan’ın (2013, s. 60) belirttiği gibi anlamlı bir şekilde oluşturulan iletişim

ortamlarında öğrencilerin hedef dile maruz kalmasını; öğrencilerin hedef dili aktif bir biçimde kullanabilmeleri için kendilerine fırsat verilmesini ve öğrencilerin dil öğrenmek için motivasyon hissetmelerini önemsemektedir.

“Görev Temelli Yöntem”de öğretim süreci, öğrencilere verilen görevlerle yürütülmektedir. Görevler hedef dilde ve iletişime dayalı olarak öğrencilerin gerçek hayatın yansıması olan rollerle ortaya koydukları uygulamalardır (Göçer, 2017, s. 320). Görevler öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini deneyimleme fırsatı sunmaktadır (Córdoba Zúñiga, 2016, s. 14). “Görev Temelli Yöntem”de öğretim belirli bir plan dâhilinde ya da dilin kurallarına yönelik olarak planlanmamaktadır. Görevler, o anki öğretim sürecindeki ihtiyaca göre biçimlendirilip öğrencilere verilmektedir (Yılmaz ve Kocaoğlu, 2017, s. 246). Öğretim sürecinde yer alan görevler öğrencinin bir filmi izlemesi; bir radyo programını dinlemesi; bir gazeteyi, bir dergiyi okuması; bir gününü ya da yaptığı bir yemeği anlatarak kendisini kayda alması; sınıfın önünde sunum yapması ya da ailesine mektup yazması şeklinde olabilir.

Yabancı dil öğretiminin amacının iletişim olması; dört temel dil becerisine önem verilmesiyle birlikte konuşma becerisinin öğretimin odağı olması; öğretimde hedef dilin kullanılması; öğrencilerin hedef dili deneyimlemeleri için kendilerine dil becerilerine yönelik görevlerin verilmesi (Richards & Rodgers, 2002; Larsen-Freeman & Anderson, 2011) “Görev Temelli Yöntem”in temel ilkeleridir. Bunların yanında dil becerilerine ağırlık verildiği için öğrencilerin dil bilgisinin zayıf olması; öğrencilere verilen görevlerin hedef, seviye, güncellik gibi konulara göre seçiminin zor olması; başlangıç seviyesinde ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının mümkün olmaması “Görev Temelli Yöntem”in olumsuz özellikleri arasında sayılmaktadır (Yorulmaz, 2009; Erdem, Gün ve Sever, 2015; Hao, 2017).

Gerçek dünya durumlarına yönelik görevler; iletişim kurmaya yönelik görevler; dil bilgisini kullanmaya yönelik görevler; iş birliği; grup çalışması; bilgi alışverişi; problem çözme; tavsiyede bulunma; araştırma ve sunma; bilgilerden anlam çıkarma (Larsen-Freeman & Anderson, 2011) “Görev Temelli Yöntem”de kullanılan tekniklerdir.

2.8. Eklektik/Seçmecî Yöntem ve Kullanılan Teknikler

“Eklektik Yöntem” kendinden önceki yöntemler gibi tek bir yabancı dil öğretim yaklaşımına bağlı değildir; bir yaklaşımdan da doğmamıştır. Çünkü “Eklektik Yöntem”e göre bir yabancı dil öğretim yaklaşımının bütünüyle doğru ya da bütünüyle yanlış olması mümkün değildir. Bununla birlikte tüm dil öğrenme amaçlarına, hedef kitleye, farklı yabancı dillere uygun olan yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemi de yoktur. Bu bağlamda “Eklektik Yöntem” hedef dil; dilin

öğrenilme amaçları; hedef kitlenin özellikleri; dil bilgisi, sözcük bilgisi ya da dil becerilerinin öğretim durumu gibi değişkenlere bağlı olarak öğretim sürecinde yabancı dil öğretim tarihinde var olan farklı yaklaşım ve yöntemlerin uygun özelliklerinin benimsenip kullanılması gerektiğini savunmaktadır.

“Eklektik Yöntem”, “Yöntemler karması, derlenmesi ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır.” (Memiş ve Erdem, 2013, s. 307). Bu bağlamda öğretici, öğretim sürecinde farklı yaklaşımlardan ve yöntemlerden yararlanabilir; uygun yöntemleri kendisi seçebilir. Örneğin sözcüklerin öğretiminde “Doğrudan Yöntem”e; dil bilgisi kurallarının öğretiminde “Bilişsel Yöntem”e; konuşma ve dinleme alışkanlığını kazandırmada “İşitsel Dilsel Yöntem”e ya da “İletişimsel Dil Öğretim Yöntemine” ağırlık verilebilir (Barın, 2004, s. 27). Bu bağlamda “Eklektik Yöntem” öğretim sürecinde çeşitli yaklaşım ve yöntemlerin birleşiminden oluşan bir dil öğretim yöntemidir (İşcan, 2017, s. 150).

“Eklektik Yöntem”de öğretim sürecinde öğreticiler her yaklaşım ile yöntemin iyi ve uygun özelliklerini kullanabilmelilerdir (Gömleksiz, 2000, s. 260). Öğreticiler günümüzün değişen yabancı dil öğrenme hedeflerine ve hedef kitlenin özelliklerine göre öğretim yöntemlerini uyarlamalı ve sonunda da kendi öğretim anlayışlarına uygun bir yöntem geliştirmelidirler (Gür ve Gür, 1995, s. 78). Elbette bunun için de öğreticilerin yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerine yönelik bilgisinin olması gereklidir.

Öğrencilerin öğrenme hedeflerine önem verilmesi; hedef kitlenin özelliklerine ve bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi; öğretimde hedef dilin kullanılması; dil öğretiminin hayata dönük olması; dil becerilerine ve iletişimsel etkinliklere yer verilmesi (Barın, 2004; Memiş ve Erdem, 2013) “Eklektik Yöntem”in en önemli ilkeleridir. Bunların yanında hangi yaklaşım ya da yöntemlerin nasıl seçilip birlikte kullanılacağına yönelik bir ölçütün bulunmaması; her öğreticinin farklı durumlarda farklı yöntemleri seçip bir araya getirme yeterliliğine sahip olmaması ve bu yöntemi uygulayacak olan öğreticilerin tüm yabancı dil öğretim yaklaşımları ile yöntemlerini çok iyi biliyor olmasının gerekiyor olması (Stern, 1987’den akt. Gür ve Gür, 1995; Gür ve Gür, 1995; Memiş ve Erdem, 2013) “Eklektik Yöntem”in olumsuz özellikleri arasında sayılabilir. Bunlarla birlikte günümüzde yabancı dil öğretim sürecinde kullanılacak yaklaşımlar ve yöntemler ile ilgili düşünceler “Eklektik Yöntem”e doğru bir eğilim göstermektedir (Demirel, 2012, s. 59).

“Eklektik Yöntem”de kullanılan teknikler, öğreticinin öğretiminde birleştirdiği yöntemlerde kullanılan tekniklerdir. Öğretici hedef dilin özellikleri, hedef dilin öğrenilme amacı, içerik, öğrencilerin farklılıkları gibi farklı değişkenleri düşünerek hedef dilin öğretiminde hangi yöntemleri benimsemişse o yöntemlere uygun teknikleri de öğretimine dâhil edebilir. “Eklektik Yöntem”in doğasına uygun olarak

öğretici, farklı yöntemlerde kullanılan tekniklerden uygun olanlarını seçip öğretimine dâhil edebilir.

Sonuç

Yabancı dil öğretimi tarihinin başından günümüze kadar pek çok farklı yaklaşımın, yöntemin ve tekniğin öğretim sürecinde kullanıldığı görülmektedir. Yaklaşım, yöntem ve tekniklerdeki bu değişimin temel sebepleri arasında, zaman içerisinde yabancı dil öğrenme hedeflerinde ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarında meydana gelen değişiklikler yer almaktadır. Bunun yanında öğrenmenin nasıl daha iyi gerçekleştirileceğine yönelik yapılan araştırmalar sonucu ortaya konan öğrenme teorileri, bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelerin yabancı dil öğretimine etki etmesi gibi sebeplerle de yabancı dil öğretimi sürecinde farklı yaklaşımlardan, yöntemlerden ve tekniklerden yararlanılmıştır. Yabancı dil öğretimi tarihinde yaşanan bu değişim Göçen ve Okur (2020, s. 161) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Dil öğretimindeki değişimlerin sebepleri arasında, yaklaşım ve yöntemlerin vaad ettikleri hedeflere ulaşamamaları gerçeğinden çok yaklaşım ve yöntemin kendi doğası gereği değişen toplumun gereksinimlerini sosyal, ekonomik, politik ya da eğitimsel açıdan karşılayamama özelliği olduğu görülmektedir. Bunun yanında dil teorisindeki değişimlerle birlikte, bilimsel çalışmalarla ihtiyaca uygun olarak en modern ve en gelişmiş uygulamaların işe koşuluyor olması da dil öğretimindeki değişimlerin kaynağını oluşturmaktadır. Ayrıca bu işi tecrübe eden eğitimcilerin deneyimleri ve görüşleri de dil öğretimine yön veren unsurlardan biri olmaktadır.”

Günümüzde “iyi yöntemin duruma göre değiştiği” görüşü yaygınlaşmıştır. Bu bağlamda bugün “bir tek yabancı dil yönteminden değil, yabancı dil öğretim yöntemlerinden” söz edilmeye başlanmıştır. Bunlar da yabancı dil öğretimi sürecinde “yöntemlerin” yerini “yöntem sonrasının” aldığını göstermektedir (Kocaman, 1983; Altun Demir, 2015).

“Yöntem sonrası dönem”, öğretim sürecinde tek bir yaklaşım ya da yöntemin kullanılamayacağını ifade etmektedir. “Yöntem arayışında önerilen çözüm, en içteki halkadan başlayarak dışa doğru amaçlara uygun seçimler yaparak seçmeli (eclectic) bir yöntem geliştirmektir.” (Enginarlar, 1983, s. 67). Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde de “Öğretim amaçlarına hizmet edecek olan bütün yöntem ve teknikler öğretim sürecine dâhil edilmelidir.” (Çangal, 2012, s. 11).

Yabancılar Türkçe öğretiminde bir öğretici, öğrencilerin “sosyal aktör”ler olduğunu ve bu yüzden de öğrencilerin hedef dili toplum içinde etkili bir şekilde kullanmaya ihtiyaç duyduklarını unutmadan öğretim sürecinde mümkün olduğunca

farklı yaklaşım, yöntem ve teknikten yararlanmalıdır. Bunun için de öğretmenler yabancı dil öğretimine yönelik yaklaşım, yöntem ve tekniklerinden haberdar olmalı; güncel yaklaşım, yöntem ve teknikleri takip etmelidirler.

Kaynaklar

- Abu-Melhim, A. (2009). Re-evaluating the effectiveness of the audio-lingual method in teaching English to speakers of other languages. *International Forum of Teaching and Studies*, 5(2), 39-45.
- Akbulut, S. ve Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlenim çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, II, 35-46.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, (12), 89-100.
- Altun Demir, N. (2015). Yöntem sonrası pedagoji: Yöntemlerin özgünlüğü, uygulanabilirliği, olabilirliği. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(50), 9-23.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, (17), 63-57.
- AOÖÇ. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt/Main, Almanya: Telc GmbH.
- Aydoğu, C., Ercanlar, M. ve Aydınalp, E. B. (2017). Fransızca yabancı dil öğretiminde eylem-odaklı yaklaşıma dayalı bir uygulama örneği: Nitel bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(4), 760-779.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, (1), 19-30.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Bölükbaş, F. (2013). İşitsel-dilsel yöntem(Audio-lingual method). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 61-65). İstanbul: Grafiker Yayınları.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Calp, M. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde alternatif bir yöntem: İşitsel-dilsel yöntem. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 611-633.

- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Ciubancan, M. (2013). From task-supported teaching to task-based learning. *Euromentor Journal*, 4(1), 56-65.
- Córdoba Zúñiga, E. (2016). Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an efl program at a Colombian university. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 13-27.
- Çangal, Ö. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(2), 9-20.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR*, (XXX), 51-72.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 16-34.
- Ekawati, A. D. (2017). The effect of TPR and audio-lingual method in teaching vocabulary viewed from students' IQ. *Journal of ELT Research*, 2(1), 55-67.
- Enginarlar, H. (1983). Yabancı dil öğretiminde çeşitli yaklaşımlar ve işlevsel kavramsal yaklaşım. *Ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları içinde* (ss. 45-68). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Erdem, M. D., Gün, M. ve Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 549-566.
- Erişkon Cangil, B. (2004). Beden dili ve kültürlerarası iletişim. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 69-78.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23-48.

- Göçen, G. (2019). Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler ve sözcük öğretimi. A. Okur ve G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (ss. 191-221). Ankara: Nobel Yayınları.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2020). Dil öğretim kuramları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (ss. 123-175). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2017). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 313-328.
- Gömleksiz, M. N. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (5), 253-264.
- Güçlü, B., Arslan, M. ve Üstünyer, İ. (2017). Teaching vocabulary in Turkish language for foreigners at beginner level using suggestopedia. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(11).
- Gün, M. (2013a). Bilişsel yaklaşım (Cognitive approach). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 107-109). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gün, M. (2013b). Görsel-işitsel yöntem(Audio-visual method). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 115-117). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gür, H. ve Gür, A. K. (1995). Dil öğretim yöntemleri (3): 1. İşitsel-görsel yöntem, 2. Bilişsel yöntem, 3. Seçmecî yöntem. *Dil Dergisi*, (35), 72-79.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hao, Y. (2017). EFL teaching methods. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(4), 742-749.
- İşcan, A. (2017). The use of eclectic method in teaching Turkish to foreign students. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 149-153.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. *Ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları* içinde (ss. 1-11). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (ss. 81-111). Ankara: Pegem Akademi.
- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (43), 213-224.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Li, W. (2012). An eclectic method of college English teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 166-171.
- Liu, Q., & Shi, J. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods - effectiveness and weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 69-71.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Kùltürler arası iletişim odaklı yaklaşım(Intercultural communication approach). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (ss. 129-134). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1985). Method: Approach, design and procedure. J. C. Richards içinde, *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.
- Shuang, L., & Xin, M. (2011). A comparative study of the features of the direct method and the communicative approach. *International Conference on Computational and Information Sciences*, 1068-1071.

- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, (5), 79-88.
- Widodo, H. P. (2005). Teaching children using a total physical response (TPR) method: Rethinking. *Bahasa Dan Seni*, 33(2), 235-248.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler içinde* (ss. 7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yelbay, Y. (2015). Sözcük bilgisi öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi içinde* (ss. 351-369). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, F. ve Kocaoğlu, İ. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde görev temelli yaklaşımı kullanmaya yönelik etkinlikler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 234-248.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Young, R. (2005). The silent way. M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning içinde* (ss. 546-548). London: Routledge.

Öz Geçmiş

Gökçen GÖÇEN

Gökçen Göçen, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde lisans eğitimini almıştır. Göçen Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi programında, “*Televizyonun Konuşma Eğitimine Etkileri*” (2011) adlı yüksek lisans tezini ve “*Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı*” (2016) adlı doktora tezini tamamlamasıyla yükseköğretimden mezun olmuştur. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretim görevlisi olarak çalışan Göçen, bu süreçte *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* (2013) isimli Türkçe öğretim setinin hazırlanmasında da yazar olarak görev almıştır. 2016 yılından itibaren Dr. Öğretim Üyesi ve 2021 yılından itibaren Doçent olarak Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ana bilim dalında görev yapan Göçen, Türkçenin ana dili olarak eğitimine ve yabancı dil olarak öğretimine yönelik akademik çalışmalar gerçekleştirmeye devam etmektedir.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN KULLANIMI

Gökhan ARI¹

Giriş

Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller ve materyallerle yapılan iletişimsel dil etkinliklerinin önemi yadsınamaz. Materyallerin hazırlanması, sınanması, güncellenmesi, uygulanması süreçlerinin yönetiminde öğreticinin hazırbulunuşluğu, deneyimi ve birikimi de önem arz etmektedir. Çünkü hedef dilin belirli kıstaslara göre düzenlenen programı çerçevesinde belirli bir sürede belirli kurallarını dört dil becerisini geliştirecek şekilde çeşitli etkinliklerle uygulamak öğreticinin görevidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığının kazandırılması, kültürel kavramların öğretilmesi ve metin işleme süreçleri ve düzey belirleme değerlendirmelerinde yerine henüz tam oturmamış birtakım konular öğreticinin karşısında önemli sorunlar yumağı olarak durmaktadır. Sorunların üstesinden gelebilmek için öğreticilerin kurumlarda uygulanan programa ve öğretim setlerine ve materyallere hâkim olmasını gerektirmektedir. Ancak programlardaki farklılıklar, öğretim setlerinin birbirlerine benzediği ve benzemediği yönler, materyallerin öğrenici grubuna uygunluğu tartışılabilen durumlar olduğu için hâkimiyet sağlamak da zor görünmektedir. Bu durumda öğreticinin deneyim ve sezgileri devreye girmektedir. Öğreticinin performansında kur sistemine temelinde öğrenici grubunun ön bilgilerini ve bireysel farklılıklarını sezme, öğretim yaklaşımları ve araçlarını bilme, ölçme ve değerlendirme stratejilerini uygulama ana belirleyicilerdir. Bunların yönetiminde metin bilgisi de önemli bir noktadadır.

Değişmekte olan iletişim süreçlerini farklı öğretim araçlarıyla yabancıların daha hızlı ve etkili uyum sağlaması, öğreticinin programı ve etkinlikleri iyi yönetmesiyle mümkündür. Öğretici, hızla değişen dünyada hızla değişen ve gelişen iletişim kanalları, yabancıların aşına olduğu araçlarla hedef dilde üretilen metinleri anlamalarını ve hedef dil ile üretim yapmalarını sağlamalıdır. Bu noktada metinler, her düzeyde dil becerilerini geliştirici etkinlikler düzenlemede en önemli materyal konumundadır.

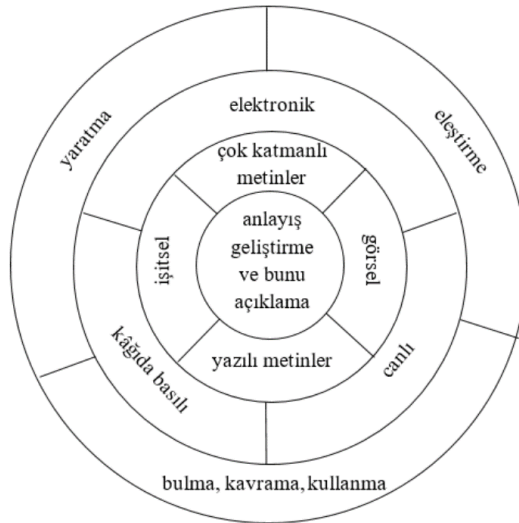
1. Yeni Öğrenme Çerçevesiyle Değişen Metin Kavramı

Yeni okuryazarlık bakış açısıyla dijital formatın kullanımı, metin biçimleri ve kaynaklarının tekli yapıdan çoklu yapıya doğru evrilmesine neden olmuştur. Başka bir deyişle İnternetin sunduğu imkânlar metne bakış açımızı değiştirmiş, anlık

¹ Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, gokhanari@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7054-2209

etkileşimli metinlerin yanında postcast, infografik, kısa videolar, web araçları ve uygulamaları gibi yeni metin türleri iletişim dünyasında yerini almıştır. Downes ve Zammit'e (2001) göre metin doğasındaki değişim sonucu yeni tür dijital metinlerin yaygınlaşması sonucu eğitim öğretim ortamında kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Çünkü özellikle çeyrek asırdır İnternetin yaygın hâle gelmesi dijitalleşmeyi beraberinde getirmiş ve basılı metinlerin yanında dijital metinler de ister istemez eğitimde kullanılır olmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin okul dışında kullandıkları metinlere olan aşinalığını eğitim öğretim ortamına taşımak değerli bulunmuştur. Bu durum eğitim öğretime yansımış ve yeni öğrenme yaklaşımını gerekli kılmıştır:

Şekil 1. Yeni Öğrenme Ortamları için Müfredat Modeli



(Downes & Zammit, 2001, s.122'den akt. Arı ve Soylu, 2020; İstanbullu, 2021).

Şekil 1'de görüldüğü gibi yeni öğrenme ortamı, metin hangi biçimde sunulursa sunulsun muhatabın metni anlaması ve anlamı da izah etmesi üzerine kuruludur. Bu kurulum zaten alışlagelen eğitim anlayışına uygundur. Ancak metnin sunumu (format/biçim, materyal/malzeme) değişmiştir. Bu değişimin baskın örneği çok katmanlı metin biçiminde görülmektedir. Çok katmanlı metin; ses, mimik, görsel, hareketli görüntü, yazı gibi farklı biçimlerin en az ikisinin bir arada sunulduğu metinleri temsil etmektedir. Bu metinlerde hareketsiz görsel, hareketli görüntü, uzamsal unsurlar, konuşma, yazı, akıllı işaret gibi unsurlar bir arada bulunur. Çok katmanlı metnin dijital olması zorunlu değildir. En standart iki örneği infografikler, postcastlerdir. İnfografikler harita, yazı, grafik, tablo, resim gibi unsurları üzerinde taşır. İnfografikler basılı ve dijital olabilir. Postcastler ise ses ve hareketsiz görüntüyü bir arada sunar. Çok katmanlı metinlerin dışında sadece işitsel metin ya da sadece görsel (süreksiz metin) metnin müfredatlara alınması, dil öğretiminin bireysel

farklılıklara uygun ve zengin biçimde uygulanmasını sağlayan bir unsur olarak görülmelidir. Bu üç sınıf materyalin yanında geleneksel yazılı metinlerin korunması eğitim öğretimin doğasını yansıtmaktadır. Bu materyaller kâğıdı basılı, dijital veya canlı olabilir. Canlıdan kastedilen bir konuşmayı veya bir gösteriyi dinleme ve izlemedir. Model, 21. yüzyıl becerilerinde yerini bulan iletişim ve yeni okuryazarlıklar bağlamıyla ilintili olarak metindeki bilgiyi bulma, anlama ve yansıtma; bilgiyi eleştirme, yeni bilgiye ulaşma şeklinde bilişsel eylemlerin etkinliğini artırmayı sağlayıcı uygulamaları kapsamaktadır.

Yeni öğrenme çerçevesi sonuç olarak çeşitli ortamlarda okuryazarlığı işe koşan, okuryazarlık becerilerini eğitim öğretim sürecinde kullanan bireylerin topluma katılımını vurgulamaktadır. Görüldüğü üzere kullanılan materyaller ve geliştirilmesi amaçlanan beceriler dil öğretiminin de doğal malzemelerini ve becerilerini içermektedir. Bu modelin temelinde vurgulanan değişimlerden metin kavramı da nasibini almıştır. Biçimsel özellikler sürekli, süreksiz, karma metinler; kaynakla ilgili özellikler tek kaynaklı, çok kaynaklı metinler olarak yeni adlandırmaları beraberinde getirmiştir.

Sürekli metin, yalnızca yazıdan mürekkep metindir. Başka bir deyişle geleneğe bağlı olarak metinde kelimeler, cümleler, paragraflar bulunmaktadır. Yazı birimlerinin birbirleriyle bağlantılarıyla belli bir düzenden oluşan metinlerdir (Arı ve Soylu, 2020). *Süreksiz metin*, yalnızca tablo, liste, diyagram, şekil, grafik, kroki, resim vs. mürekkep metindir. *Karma metin*, yazı ve görsel malzemenin iç içe, birlikte sunulduğu metindir. Karma metin olabilmesi için yazı ve görselin birbiriyle direkt bağlantısının sağlanması gerekir. Diğer bir deyişle sürekli metin içinde yer alan tablo, grafik, şekil vb. unsurlar birbirini desteklemelidir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu ortamlarda sadece bir metinle yetinmeyip o metnin bağlamıyla ilgili birçok metni İnternette sekmeler arasında gezinerek arıyor, buluyor ve kullanıyoruz. Bu nokta, öğrencileri karmaşık durumlara hazırlamayı gerektirdiği için birden fazla metnin anlaşılmasını sağlayacak süreçlerle mücadele etmeyi çağrıştırdığı için metinlerarasılığı ve kaynağı vurgulamaktadır. *Tek kaynaklı metin*, aynı yazara veya yazarlara; aynı yayımlanma tarihine ait, *çok kaynaklı metin* ise birbirinden farklı yazar veya yazarlara; farklı yayımlanma tarihlerine ait metindir (akt. İstanbullu, 2021).

Söz konusu kavramlar, materyaller ve metinler yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılagelmektedir. Ancak hangi düzeydekilere, ne zaman, ne miktarda bu tür metinlerin kullanılacağı kurum programına, öğretim setlerine, öğreticinin gözlem ve sezgilerine göre değişmektedir.

2. Metin Seçimi ve İşlem: Metne müdahale

Dil öğretiminde önemli bir yeri olan eylem odaklı yaklaşım, metinlerin öğretici rehberliğinde, hedef dili bilen kişilerle etkileşimle; hedef dili öğrenmekte olanların kendi arasındaki etkileşimle, dilin doğasına uygun bir yapılandırmayı gerektirir. Bu da kaynak bakımından dil öğretim materyallerinin çok yönlü olma ihtiyacını doğurur. Başka bir deyişle metinlerin sınıf ortamında veya uzaktan eğitim ortamında işlenebileceği, öğreticinin olmadığı ortamda yabancıların birlikte veya hedef dildeki kişilerden yardım alarak anlayabileceği özelliklere sahip olmalıdır.

Dil göstergelerini belirli bir bağlam etrafında sunan ve anlam taşıyan her tür yapıya metin gözüyle bakmak gerekir. Aslında metin sadece dille ilgili değil, aynı zamanda disiplinler arası bir terimdir. Okuryazarlıkla ilgili olarak herhangi bir grafik, bir tablo, resim ya da beste de metindir. Dilde metin kavramı her ne kadar cümleden büyük yapıları (Günay 2001; Onursal, 2003; Tanyolaç-Ertokat, 2005; Coşkun, 2014) vurgulasa da bağlam çerçevesinde tutarlı ve anlamlı herhangi bir yapı metin olarak kabul edilmelidir. Bu noktada dil öğretiminde materyal olarak bir harita, bir reklam, bir infografik, bir video vb.nin de metin statüsünde kullanılabileceği göz ardı edilmemelidir. Yeter ki materyal veya metin, etkileşimsel dil etkinliği yapmaya ve dil becerilerini geliştirmeye aracı olsun.

Dil öğretiminde metin, metinsellik ölçütlerine ve dolayısıyla bildirişime uygun, başı sonu belli olan yazılı veya görüntülü/sözlü bir üründür. Evet, metin bir üründür ancak metnin alıcısı; metnin üretim dilini öğrenmekte olan bir yabancı ise metin, anlama ve etkileşimle ilgili birtakım sorunların da kaynağı hâline gelebilir. Metnin üretim amacı ve alıcının düzeyi metni anlamlandırmada uyuşmayabilir. Oysa metin, metinsellik özelliklerini taşımaktadır. Alıcının metni anlama çabası her zaman başarıya ulaşamaz ya da alıcı, dinleme/okuma anında anlamayı zorlayan durumlarla nasıl başa çıkacağını bilemez. Bu noktada hedef dilde yazılan metnin özgünlüğü (otantikliği) ya da yapaylığı (sentetiklik) gündeme gelmektedir.

Bir dili öğretmek amacıyla kullanılan metinler bilindiği üzere özgün ve yapay olmak üzere iki türde ele alınmaktadır. Özgün metinler ana dili kullanıcılarına hitap ettiği için kültürel bakımdan o dili kullanan muhatabın düzeyine uygundur. Yani hem toplumsal hem de bilişsel yönlerden anlamayı engelleyen unsurlar sınırlıdır. Ancak yabancı dili öğrenmekte olanların, sosyo-kültürel bağlamda anlatılanları anlamakta güçlük çektikleri gibi -C1 düzeyindekiler dâhil olmak üzere- metni oluşturan söz varlığına hâkim olamamaları muhtemeldir. Yabancı bir dil öğreniminde özellikle başlangıç ve orta düzey öğrencilerinin hedef dilde yazılmış metinleri kolay anlamamaları ve anlam kurmak için yardıma ihtiyaç duymaları bilinen bir durumdur. Öğreticiler farklı yollarla ders ortamında gerekli katkıyı sağlayabilir. Özgün metinlerin düzenlenişi, yabancı dil öğrenmekte olanların anlayamayacağı kadar karmaşık bir yapıya sahip olabilir. Üstelik güncelliğini yitirmiş konulardaki

veya öğrenciye uzak bağlamlardaki özgün metinlerde anlamayı güçleştirici unsurlar yer alabilir. Bunlara ek olarak öğreticinin özellikle kültürel unsurları aktarma çabası da metni işlemeyi zorlaştıran hususlardır. Özgün metinlerdeki kavramsal ve kültürel unsurların yoğunluğu öğrencilerin anlamı yapılandırmasını imkânsız hâle getirir (Crossley, vd., 2007). Bu sebeplerle yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin, öğreticinin özgün metinleri anlamalarını sağlayacak birtakım yolları düşünmesi, planlaması; planı uygulaması çok zaman alabilir.

Özgün metinler, saf, orijinal ve nitelik yönlerinden istenilen özelliklerin birleşimidir (akt. Brown, 2011). Bu yönüyle bir dil öğretim materyali olarak kullanılabilir. Öğretim materyali olarak özgün metnin doğrudan kullanılması yerine metne müdahale edilmesi -kısaltılması, genişletilmesi, sadeleştirilmesi- için birtakım şartların oluşması gerekir. Öğrencilerin düzeyinin dikkate alınması, öğrencilerin düzeyine uygun başka bir metnin bulunamaması/olmaması, müdahalenin nasıl yapılacağına bilinip bilinmemesi ve müdahale sonrası metnin dil becerilerine göre nasıl işleneceğinin açık biçimde planlanması gibi durumlar göz önüne alınmalıdır. Metne müdahale etme gerekliliği doğarsa bunun için düşünsel bir hazırlık aşamasından sonra gerçekleştirilmesi uygundur. Çünkü amaçlı bir şekilde yapılacak müdahalenin metinsellik, metnin yapısı, okunabilirlik ve alıcılara denemesi gibi birbiriyle ilintili durumların uyumlu olması gerekmektedir. Metne müdahalenin amacı yabancı öğrencinin anlamasını kolaylaştırmaktır. Bu da bir nevi metni yeniden yazmaktır.

Diller için Ortak Başvuru Metni'nde (Avrupa Konseyi, 2021) geçen bağlamlar ve öğretim konuları çerçevesindeki öneriler, bir set ya da materyal hazırlamada kıstas olarak kabul edilmektedir. Özellikle başlangıç seviyesindeki bağlamlarda ve öğretim konularında özgün metin kullanmak zordur. Burada materyal hazırlayıcıları ya da öğreticilerin karşısına iki zor seçenek çıkmaktadır: yapay metin-özgün metin. Genellikle de yapay metin tercih edilmektedir. Bu durum normal karşılanmaktadır. Ancak yapay metin kullanma tercihi her zaman risk taşır. Metnin ve metne ait görsellerin, metinle ilgili etkinlerin iyi düzenlenmesi gerekir. İyi üretilmemiş bir yapay metin ve iyi düzenlenmemiş etkinlikler yabancılar garip ve işlevsiz bir şekilde sunulduğunda başarısızlık yadsınamaz. Özgün metinleri kullanma da risklidir ancak riskleri azaltmak için metne müdahalenin amacı yansıtacak şekilde yapmak için birçok unsurla birlikte metinsellik ve okunabilirlik kıstaslarını bilmek gerekir.

2.1. Metinsellik ve Metne Müdahale

Bir dil yapısının metin olabilmesi, anlaşılması ve alınılması için belirli özellikler taşıması, ölçütlere uyması gerekir. Metinsellik sadece dil ve edebiyat açısından değil, bilişsel psikoloji, bilgisayar gibi disiplinler açısından da önemlidir. De Beaugrande

ve Dressler (1981) metindilbilim çerçevesinde, metnin bir dil ürünü olarak kabul edilmesi ve iletişim sağlaması için yedi özelliği şöyle sıralamıştır: bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgilendiricilik ve metinler arasılık.

Bağdaşıklık, metnin yüzey yapısındaki söz dizimi işlevleriyle ilgilidir. Metin birimlerinin dil bilgisi bakımından birbirleriyle bağlantılarını düzenleme özellikleridir. Gönderimleri yinelemeleri, modları (kip, zaman, görünüş), eksilteli yapıları, kelime seçimlerini ile kelime görevlerini, söz birlikteliklerini ve birimler arası bağlantıları içerir. Özgün metne müdahale genellikle bağdaşıklık özelliklerini kapsamaktadır.

Metne müdahale açısından bağdaşıklık unsurları okunabilirlik kavramının nicel boyutlarıyla ilişkilidir. Okunabilirlik formülleri kelime ve cümle uzunluğu temel alınarak uygulandığı için kelime seçimlerine, söz birlikteliklerine, söz dizimine yapılacak müdahaleler metnin okunabilirlik güçlüğüne etkileyecektir.

Tutarlılık metnin derin yapısındaki anlam yapılarıyla ilgilidir. Metni oluşturan kavramlar, kavram alanları ve kavramsal ilişkiler, kesinlik, belirsizlik, metnin düzeni, şeması, söylem, dünya bilgisi ve metindeki bilgi bağlantılarını düzenleme özellikleridir. Özgün metne müdahale bağlam korunarak yapılır. Özellikle bağdaşıklık unsurlarının değiştirilmesi, yani söz dizimindeki oynamalar, modların düzenlenmesi, kelimelerin değiştirilmesi, kısaca eksiltme ve genişletme müdahalelerin birbiriyle uyumlu olması, bağlamı bozmaması gerekir.

Bağdaşıklık ve tutarlılık sayesinde anlamayı sağlayan amaçlılık eylem-söylem ilişkisi, dil bilgisi, üslup ve plan amaçlarını içerir. Amaçlılık ve kabul edilebilirlik yapının anlaşılması yönünde birbiriyle ilintilidir. Kabul edilebilirlik alıcının iletişimdeki tutumudur. Dil bilgisi bağlantıları, söz dizimine aşinalığı gerektirir. Alıcı; dil yapısını kullanma becerisiyle uyumlu olan metin olarak kabul edebilir. Metne müdahalede özellikle öğretilen dil bilgisi kurallarını yansıtmaması bakımından öğrencinin aşinalığından yararlanmayı gerektirir.

Durumsallık Metnin amaca, bağlama ve muhataba göre düzenlenmesidir. Durumsallık metnin bağlamına atıfta bulunur. Müdahalede özgün metindeki sıralamaya ve düzene uyulması gerekir.

Bilgilendiricilik ise metin sunumunun alıcıyı şaşırtması ve metinden içerik bakımından yararlanmasına gönderimde bulunur. Dünya bilgisi, tutum, inançlar, önem derecesi, belirsizlikler, varsayımlar, tercihler, beklentiler vs. metin türlerinden hareketle bağlam bilgisini içerir. Bu bakımlardan metne müdahale ederken kültürel unsurların sunumu hassaslığı gerektirir. Çünkü alıcının tutum ve inanç gibi duyuşsal özellikleri ile dünya bilgisi metnin anlaşılmasında temel noktadır.

Metinlerarasılık: Metinde sunulan bilgi ile dünya bilgisi arasındaki etkileşimlerdir. Metinlerarasılık söylem, metin türleri ve zihinsel şemalar ile ilişkilidir. Alıcının metni anlaması ve alımlaması daha önceki metinlerle ilgili bilgisine bağlıdır. Bu terim ile amaçlılık, bilgilendiricilik ve durumsallık özellikleri birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Metinlerarasılık alıcının ana dili ve (varsa diğer diller ile) hedef dilde daha önce karşılaştığı bağlamlar ve dünya bilgisi aracılığıyla metinde anlamı yapılandırabilir.

Metinsellik ölçütlerine uygun bir müdahalede özellikle bağdaşıklık unsurlarıyla okunabilirliğin bir arada düşünülmesi gerekmektedir.

2.2. Okunabilirlik ve metne müdahale

Okunabilirlik alıcının metni anlamlandırmasının kolay veya zor olarak algılamasıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okunabilirlik sadece okuma becerisiyle ilgili olmayıp dinleme/izleme becerileri ile dil bilgisini de dolaylı olarak kapsamaktadır. Çünkü okunabilirliğe konu olan anlamsal ve metinsel etkenler dinleme/izleme metinleri için geçerli olabilir. Anlamsal etkenler alıcının söz varlığı, konu bilgisiyle metinsel etkenler ise metnin uzunluğu ve yoğunluğu ile ilgilidir.

Eğitimsel bütün eylemlerin bireysel farklılıklar içermesinin etkisini dinleme/izleme ve okuma becerilerinde görmektediriz. Çünkü iki beceri de alıcının anlam dünyasına dayanmaktadır. Alıcının dünya bilgisi, konu bilgisi okuma ve dinleme potansiyeli, kavramsallaştırma becerisi, bilişsel ve duyuşsal algıları, metni anlamlandırmasında etkilidir. En önemlisi de hedef dilde bildiği kelimeler; bağlam ve bu kelimeler aracılığıyla bilmediği kelimeleri anlamlandırmasıdır. Dil düzeylerine göre alıcının söz varlığıyla ilgili araştırmaların henüz olgunlaşmamış olması, bu konuya sezgisel yaklaşıma neden olmaktadır. Yani okunabilirlikteki anlamsal etkenleri kontrol altında tutmak zor görünmektedir. Ancak metinsel etkenler, metne müdahalede kelimeleri ve cümleleri düzenlemede yol gösterici konumdadır.

Okunabilirlik ile ilgili Türkçe metinler üzerine yapılan çalışmalar formüllerin uygulanmasına dayanmaktadır. Bu çalışmalarda Türkçeye uyarlanan Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (Çetinkaya, 2010) formülleri kullanılmaktadır. İki formülde de standart sayılar ile kelime ve cümle uzunlukları esas alınmaktadır. Okunabilirlik formülleri uygulandıktan sonra metnin güçlük düzeyleri tespit edilmektedir. Yani düzeyleri aslında metindeki kelime ve cümle uzunlukları belirlemektedir. Okunabilirlik düzeyleri bir kestirim yapmamızı sağlayan bir özellik göstermektedir. Bireysel farklılıklar sebebiyle alıcının anlama durumlarının sınanması ise son derece sınırlıdır. Metne müdahalede bağdaşıklıkla ilgilendiren bu nicel unsurlar da sezgi ve kestirim ile gerçekleştirilmektedir.

Gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okunabilirliğin henüz tam işlevsel kullanılamadığı söylenebilir. Çünkü birçok dilde özel durum statüsündeki “devrik yapılar” okunabilirliğin Türkçede henüz cevaplanmamış konusunu teşkil etmektedir. Yazı dilinde olmasa da doğal konuşma dilinde sıkça kullandığımız devrik cümleler okunabilirliği, dolayısıyla anlamayı etkileyen önemli bir unsurdur. Örneğin B2 düzeyinde kurallı cümlelerden oluşmuş 600-700 kelimelik metnin okunabilirliği Ateşman formülünün uygulanması ile kolay bulunabilir. Yani öğretici bu metni kolay olarak kestirebilir. Aynı metnin üçte biri devrik yapılara dönüştürülürse formül uygulandığında bile kestirim yine kolay olacaktır. Ancak söz dizimi değişimi sebebiyle kolay metin alıcı tarafından zor olarak algılanabilir.

Öğretimde kurallı cümleler kurarken günlük hayatta bu kurallara riayet etmemekten kaynaklanan doğal sorunlar Türkçe öğretiminde dinleme veya okuma metnine söz dizimi müdahalesi gerektirmektedir. Türkçe öğretiminde kullanılan metinler üzerinde yapılan bazı çalışmalarda ortalama kelime uzunluğu 2,6 birim, cümle uzunluğu ise 9,5 birimdir (Ateşman, 1997; Bezirci ve Yılmaz, 2010; Okur ve Arı, 2013; Okur vd., 2013). Bu ortalamalar üzerinden bir değerlendirme yapıldığında kelime uzunluğu A1ve A2’de 2,2; B1 ve B2’de 2,5; C1 2,7 heceyi, cümle uzunluğu A1 A1ve A2’de 6; B1 ve B2’de 8; C1de 10 kelimeyi geçmesi anlamayı zorlaştıracı bir etkisinin olacağını söylemek mümkündür.

Sonuç

Dil öğretiminde tek bir yaklaşımın değil birden çok yaklaşımın esas alınması gerektiği için sadece dilin kurallarını öğretmek ve metinlerin anlaşılmasını sağlamak mümkün değildir. Mümkün olduğunca doğal bir dil ortamında sağlanan iletişim beraberinde sosyalleşmeyi getirmektedir. Dolayısıyla işlevsel bir dil öğretiminin merkezinde iletişim ve etkileşim olmalıdır. Metin sunumunda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bilgi iletişim teknolojilerinin sunduğu imkânlar ölçüsünde etkileşimi sağlayacak her tür araçtan yararlanılmalıdır. Günümüzde uzaktan eğitim fırsatlarının da çoğalmasının doğal bir sonucu olarak etkileşim kaçınılmazdır. Bu noktada yeni öğrenme modeline göre metinlerin seçimi, hazırlanması ve etkinliklerin düzenlenmesi işlemleri çoklu bakış açısı, çok kaynaklı, çok materyalli ve dolayısıyla çok boyutlu biçimde gerçekleşmelidir. Bu kadar çokluk öğrencinin bilişsel yükünü artırmasının aksine azaltıcı yönde seyretmelidir. Neticede çoklu bakış açıları öğrencinin kavrama, anlama, üretme ve katılma eylemlerine yöneliktir. Bunlar da tek kaynaktan beslenemez.

Metinlerin seçimi ve hazırlanmasında çoklu bakış açılarıyla dili, dil kurallarını ve kültürel aktarımı tek başına kapsayan iletişimi merkeze alırsak diğer amaçlar da kendiliğinden gerçekleşecektir. Bu amaç doğrultusunda hem yapay hem de özgün metinler araç olarak kullanılabilir. Özellikle A1 ve A2 düzeyinde yapay metinlerin kullanılması temayül kabul edilse bile yapay metinlerin doğallık içermesi önem

taşımadır. Uzmanların bile üretmekte zorlandığı yapay metinleri yapay bir şekilde öğrencinin kullanımına açmak büyük risk taşımaktadır. Bu sebeple farklı uzmanların uzlaşısıyla yapay metin oluşturmak ve farklı uzmanların da kontrol etmesi, yani iç geçerliliğin sağlanması ve metinlerin ve etkinliklerin farklı öğrenciler üzerinde sınanması, yani kapsam geçerliliğin sağlanması gerekir. Özgün metinlere yapılacak müdahaleler temelde metinsellik ve okunabilirlik ölçütlerine uygun şekilde yapıldıktan sonra yapay metinlerde olduğu gibi iç geçerliliğin ve kapsam geçerliliğin sağlanması gerekir. Aslında metin veya metinler henüz hazır değildir. Çünkü bu işlemler dil merkeze alınarak yapılmaktadır. Her iki tür metin de eylem odaklı yaklaşım gereği sosyalleşme unsurlarını taşıyıcı hâle gelmesinin ardından metin kullanılabilir.

Kaynaklar

- Arı, G.ve Soylu, S. (2020). Beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 718-735.
- Avrupa Konseyi (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. (Çev. Komisyon). MEB.
- Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2),60-69.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Coşkun, E. (2014). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 223-279). Ankara: Pegem Akademi.
- Crossley S., McCarthy P., Louwerse M., McNamara D. (2007). A linguistic analysis of simplified and authentic texts. *The Modern Language Journal*, 91, 15-30.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Ankara Üniversitesi.
- De Beaugrande, R. A. ve Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics (Vol. 1)*. London: longman.
- Downes, T. and Zammit, K. (2001). New Literacies for connected learning in global classrooms. H. Taylor and P. Hogenbirk (Ed.). in *Information and communication technologies in education: The school of the future. IFIP TC3/WG3. 1. International Conference on The Bookmark of the School of the*

Future April 9-14, 2000, Viña del Mar, Chile (Vol. 58). Boston: Kluwer. (reprinted Springer).

Günay, D. (2001): *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

İstanbulu, E. (2021). *Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(2), 202-226.

Onursal, İ. (2003): Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A.E. Kıran, E. Korkut, S. Ağildere (Ed.) *Günümüz Dilbilim Çalışmaları* içinde (ss. 121-132). İstanbul: Multilingual.

Tanyolaç-Ertokat, N. (2005). *Yazınsal metin çözümlemesinde kuramsal yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.

Öz Geçmiş

Gökhan ARI

1999 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Programından mezun olan Gökhan ARI, yüksek lisansını 2003'te Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yapmıştır. 2008 yılında adı geçen yerde doktorasını tamamlamıştır. 2015'te doçent, 2021'de profesör unvanı almıştır.

Lisans öğrenimini bitirdikten sonra Afyonkarahisar Çay'da kısa bir süre Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği yapan Gökhan ARI, 2000 yılında Niğde Üniversitesi Aksaray Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde başladığı araştırma görevliliğini 2000-2008 yılları arasında Marmara Üniversitesinde -yurt içi görevlendirme ile yapmıştır. 2009 yılında Aksaray Üniversitesinde öğretim üyesi olmuş, 2013-2018 yılları arasında Düzce Üniversitesinde bulunmuş, aynı zamanda Sakarya Üniversitesinde misafir öğretim üyesi olarak çalışmıştır. 2018 yılından bu yana Bursa Uludağ Üniversitesinde görev yapmaktadır. Ana dili eğitimi becerileri, dil bilgisi öğretimi, okuryazarlık, iki dilli Türk çocuklarına Türkçe eğitimi alanlarında akademik çalışmalarını sürdüren Gökhan Arı, üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitimi, hizmet içi eğitim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, PISA okuma okuryazarlığı gibi konularda çok sayıda seminer vermiştir.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GERİ BİLDİRİM SÜREÇLERİ

Hakan ÜLPER¹

Giriş

Bir dil, öğrenen ve öğretenin ortak amaçlarda ve düzlemlerde buluşmasına bağlı olarak anadili, yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğretilir. Bu çalışmanın içeriği Türkçenin Türk olmayan ya da Türkçe bilmeyen kesimlere öğretilmesiyle sınırlı olacaktır. Türkçe öğretimi bağlamında “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi”nden söz edebilmek için öğrenici kesiminin taşıması gereken temel bazı özellikler yer almaktadır. Bu özellikler Türkçe öğretiminin anadili, yabancı dil ve ikinci dil öğretimi süreçleri bakımından ayrıştırılmasını sağlamak adına da önemli görünmektedir.

Bu bağlamda bir kişinin annesinden, ailesinden, yakın çevresinden ve dolayısıyla da toplumdan edindiği dili öğretim ortamlarında öğrenmesi anadili öğretimi; bir kişinin annesinden, ailesinden bir ya da birkaç dili, yakın çevresinden ve toplumdan da yine birden çok dili edinmesi ve bu dillerden birini öğretim ortamlarında öğrenmesi ise genellikle ikinci dil öğretimi olarak görülür. Bir dilin hem anadili hem de ikinci dil olarak öğretimi süreçlerinde öğrencilerin öğretim ortamlarına taşıdıkları önemli oranda dilsel girdileri bulunmaktadır. Buna karşın bir dili yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler söz konusu o dille ilgili neredeyse her şeyi en baştan öğrenmek/edinmek zorundadırlar ve bu nedenle de daha zorlayıcı ve emek gerektiren bir öğretim sürecine girmek durumunda kalırlar. Çünkü bir konuda daha önce herhangi bir bilişsel şemanın olmaması, bellekteki bilgilerle anlamsal ağlar kurmada olanaksızlıklar yaratacağı için öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcılığı bakımından işlerin daha zor ve geç gerçekleşmesine ve bazı koşullarda da gerçekleşmemesine neden olabilmektedir.

Özçelik (1998) bu durumu “bilişsel giriş davranışları” kavramı üzerinden şöyle açıklamaktadır: Bilişsel giriş davranışlarının öğrenmeye etkisi başka etkenlere göre en büyüktür. Hem dış müdahaleye açık, dış etkilerle istenen ölçüde değiştirilebilir nitelikte olmaları hem de öğrenme üzerinde bu derece güçlü etkilerde bulunabilmeleri yüzünden bilişsel giriş davranışları öğretme-öğrenme sürecinin işletiminden sorumlu olanların elindeki en güçlü araç olmaktadır. Öğrencilerin bir üniteye bu üniteyle ilgili bilişsel giriş davranışlarına iye olarak girmeleri söz konusu üniteye öğrenmeleri daha da kolaylaştıracaktır.

¹ Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi; hakanulper@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7067-599X

Başlangıç aşamasında yani Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken henüz Türkçeye ilişkin bir dilsel şeması ya da dilsel edinci olmayan öğrencilerin bu şemayı/edinci oluşturabilmelerini ve bunu etkili ve kalıcı bir biçimde yapmalarını sağlayabilmelerini olanaklı kılmak için yabancılara Türkçe öğretim süreçlerinde geri bildirimlerin etkili bir biçimde kullanılması son derece önemli ve yararlı olacaktır. Alanyazındaki bilgiler de bu görüşü doğrular niteliktedir. Özçelik (1998) ve Bloom'un (2012) aktardığı gibi geribildirim ve düzeltmelerin etkili bir biçimde kullanılması tam öğrenme sınıflarındaki öğrenme oranlarının %90'lara çıkmasını sağlayabilmektedir. Bunun yanında sınıfla öğrenme ortamlarında geri bildirim ve düzeltme işlemlerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi durumunda sınıftaki öğrencilerin yaklaşık yarısı, normal durumdakilerin ancak %16'sının erişebildiği bir öğrenme düzeyine çıkabilmektedir. Buna bir de önkoşul öğrenmeler yani bilişsel giriş davranışlarının eksikliğinin giderilmesi eklenince bu düzey daha da yükselmektedir. Dolayısıyla sınıfla öğrenme koşullarında geribildirim ve düzeltme işlemleri son derece etkilidir ve öğrenmeyi önemli ölçüde olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Bu çalışmada öncelikle geri bildirim kavramı ele alınacak sonrasında ise bu kavram okuma ve yazma eğitimi bağlamında değerlendirilecektir.

1. Geribildirim

Geri bildirim kavramı bir tür değerlendirme olarak görülebileceği için alanyazındaki biçimlendirici değerlendirme ulamı içinde ele alınabilecek bir kavramdır. Biçimlendirici değerlendirmenin özelliklerini ve amacını anlayarak geri bildirim kavramına yönelmek geri bildirim daha iyi kavramak açısından önemli görünmektedir. Bu bakımdan konuya öncelikle kısaca biçimlendirici değerlendirme olgusuyla başlamak anlamlı olacaktır.

Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme sürecinde öğrenmek için gerçekleştirilen bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirmenin özünde öğretmek ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için onlara öğrenmeleri hakkındaki geri bildirim vermek vardır. Böylece her yaştaki öğrencilerin öğrenmede nerede oldukları konusunda ayırmındalık oluşturmak ve öğrenme hedeflerini belirleyerek kendi öğrenmelerini izlemelerini sağlamak son derece önemli bir kazanç olacaktır. Biçimlendirici değerlendirme yapmanın tek bir yolu yoktur, birçok ayrı yöntem kullanılabilir. Örneğin, (1) Başarım (Performans) görevleri (örneğin yüksek sesle okuyan öğrencileri dinleme, öğretmen-öğrenci konferansları, öğrenci kitap tartışmalarını dinlemek, çocukların sözlü okuma kayıtlarını almak, öğrencilerin yazılarını incelemek), (2) Yazılı görevler (örneğin, öğrenci öykünün eleştirisini yazar), (3) Kişisel iletişim (örneğin, öğrenci ve öğretmen metni tartışır, öğretmen soruları ve öğrenci yanıtları), (4) Testler, (5) Müfredatla ilgili değerlendirmeler (okuma programı değerlendirmeleri). Bu yöntemlerle öğrenciler hakkında toplanan bilgiler

öğretmene öğrencilerin düzeyleri hakkında geri bildirim sağlayan bir süreçtir (International Reading Association and the National Council of Teachers of English, 2010; Bailey ve Heritage, 2008). Bu değerlendirme süreci sonunda öğretmen öğrenciler hakkında topladığı bu bilgileri öğrencilere geribildirim vererek onlarda durumları hakkında ayrımsındalık oluşturabilir.

Bu bağlamda geri bildirim kavramı en genel biçimiyle bir öğrenme sürecine ve çıktısına ilişkin öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını ayımsatarak onların başarımını (performansını) geliştirici nitelikte, yazılı ya da sözlü olarak sunulan, anlaşılır ve uygulanabilir özellikteki değerlendirme amaçlı söylemler biçiminde tanımlanabilir. Geri bildirimlerle yapılan değerlendirmede amaç puanlama yapmak ve öğrenciye başarımının karşılığını vermek değildir. Tersine öğrencilerin sergiledikleri başarımlarını gözlemleyerek var olan durumu saptamak ve var olan bu durumun olması gereken durumla arasının ne denli açık ya da yakın olduğunu belirlemektir. Bunun yapılmasının altında yatan gerekçe de öğrencilerin başarım durumlarını saptayarak daha da ileriye gitmelerine yardımcı olmaktır.

Hemen hemen her öğrenme süreci için olduğu gibi dil öğrenme süreçlerinde de geri bildirim sunulması olanaklı ve gereklidir. Özellikle dört temel dil becerisi derslerinde geri bildirimler vermek ve bu yolla yaşanan sürecin niteliğini değiştirerek daha uygun bir duruma getirmek, süreç sonunda ortaya konacak olan ürünün de nitelikli olmasını sağlayacaktır. Örneğin okuma sürecinin en önemli çıktısı olan “anlama” yı elde edebilmek için süreçte yapılan ve yapılması gereken bir dolu işlemleyle ilgili öğrencilere geri bildirimler vermek ve sürece katkı sağlamak metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Yine aynı durum yazma, konuşma ve dinleme becerileri için de söz konusudur. Bu bağlamda öğrenme ortamlarında biçimlendirici ve geliştirici türde dönütlerin kullanılması söz konusu olacaktır.

Bu geribildirimleri kullanabilmek için öğretmenlerin taşıması gereken birçok özellikten söz edilebilir. Bu özellikler şöyledir (Ergin, 1995): (1) İyi bir öğretmen vereceği geribildirimde öğrencinin ortaya koyması gereken performansı dikkate alır. (2) İyi bir öğretmen verdiği geribildirimlere karşı öğrencilerin gösterdiği tepkilere duyarlıdır. (3) İyi bir öğretmen öğrencilerine geribildirimden önce kendisini benimsetir. (4) İyi bir öğretmen yapıcı geribildirimler vermeye özen gösterir. (5) İyi bir öğretmen çeşitli geribildirim tekniklerine yer verir. (6) İyi bir öğretmenin vereceği geribildirim öğrencinin gösterdiği performansa ilişkin zayıf ve güçlü noktaları kapsar. (7) İyi bir öğretmen geribildirimlerini anlaşılır kılar.

Bu özellikleri taşıyan öğretmenlerin karar verme sürecinde kendilerine yardımcı olacak geribildirim özelliklerini Göçer (2019) alanyazındaki araştırmalardan derleyerek şöyle aktarır: (1) Etkili geribildirim uygun değerlendirme ölçütlerinin

kullanılmasıyla belirli hedeflerin ulaşılmasını hedef alır. (2) Öğrencilerin geribildirim kullanılması ve öğretilmesi sürecinde etkin rol oynamasına olanak sağlar. (3) Etkili geribildirim öğrencinin öz düzenlemesini, öz yeterliğini ve hedefe odaklılığını artırmaya yöneliktir. (4) Etkili geribildirim öğrencinin çalışmasını betimler, öğrencinin kendisini betimlemez. (5) Etkili geribildirim zamanında verilen geribildirimdir. (6) Etkili geribildirim öğrenciye göre verilir. (7) Geribildirim, öğrenci tarafından kullanılabilir ve öğrencide davranışsal değişikliklere yol açar. (8) Etkili geribildirim öğrencinin geribildirime tepkisini göz önünde bulunduran geribildirimdir (Öğrencinin gayretini azaltacak mı yoksa çoğaltacak mı?). (9) Etkili geribildirim dürüst ve doğru olan geribildirimdir. (10) Etkili geribildirim olumludur fakat abartılı değildir.

Geribildirim verme konusunda gerekli yeterliliğe erişmiş olmanın öğrenme ortamlarında yukarıda belirtilen nitelikte etkili geribildirimler verebilmek için ne derece önemli olduğu açıktır. Bunun yanında öğretmenlerin aşağıda belirtilen ilke ve yöntemlere de iye olmaları hem sunulan geribildirimlerin niteliği hem de etkisi açısından son derece önemli olacaktır. Böylelikle de geribildirim sunma amacına daha kolay ulaşılabilmesi olanaklı duruma gelecektir.

Bu geribildirim alma ve vermeye ilişkin ilke ve yöntemler Ergin'de (1995) şöyle belirtilmektedir: (1) Öğrenme sonuçları öğrenen için hoş, ilginç, gerilimi azaltan, yararlı, ödüllendirici ve bilgilendirici olduğunda öğrenme daha etkili ve kalıcı olur. (2) Öğrenme yalnızca davranış kazandırma ve pekiştirme sürecindeki koşulların işlevi olarak değil, aynı zamanda sınama ve uygulama koşullarının da bir işlevi olarak görülmelidir. (3) İpuçları önce en az sayıda verilerek ve daha sonra gerekli oldukça ve öğrenci doğru tepkiyi verinceye dek yavaş yavaş artırılarak öğrenme kolaylaştırılır. (4) Sınama durumunda kullanılan yöntemle öğrenme durumlarında kullanılan yöntem aynı olmalıdır. (5) Öğrenciye yanlışların neler olduğu belirtildiğinde ve ayrıca doğru yanıt söylendiğinde öğrenme daha iyi ve daha kolay olur. (6) Öğrenme uyarının ve uyarana verilen benzer tepkilerin sıklığından etkilenir. (7) Önceki uyarılarla yeni uyarıların ve bunlara verilen tepkilerin benzerlikleri ya da farklılıkları öğrenmeyi etkiler. (8) Bir üniteye yer verilen sorular özellikle ilgili kısımdan sonra sorulduğunda öğrenme kolaylaşır. (9) Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılımları oranında öğrenme kalıcı olacaktır.

Bu maddelerden de anlaşılacağı gibi, öğretim öğrenci, ortam ve konuya bağlı olarak değişen ve karmaşılaşan bir eylemdir. Bu nedenle öğrenmenin bir parçası olarak etkili geribildirim de bir o denli karmaşık bir konudur. Öğrenmenin hedeflerine ve öğrencinin özelliklerine bağlı olarak ne tür, ne denli ve ne zaman geribildirim sunulacağıyla ilgili konularda uygun seçimin öğretmenlerce doğru bir biçimde yapılması gerekmektedir (Göçer, 2019).

Alanyazında geribildirimleri sınıflamaya dönük çok sayıda çalışmanın olduğu göze çarpmaktadır. Ancak Tunstall ve Gipps (1996) tarafından ortaya konan ve Çizelge 1’de gösterilen geribildirim sınıflandırması bu konuya yönelik farklı bir bakış açısı oluşturmasıyla göze çarpmaktadır.

Çizelge 1. Geribildirim Tipolojisi

Olumlu geribildirim		Başarım geribildirimi		
Değerlendirici		Betimleyici		
A1 Ödüllendirme	B1 Onaylama	C1 Başarıyı belirtme	D1 açıklama	Başarıyı
A1 Cezalandırma	B2 Onaylamama	C2 belirtme	Gelişmeyi	D2 Gelişme yolunu oluşturma
Değerlendirici		Betimleyici		
Olumsuz geribildirim		Geliştirici geribildirim		

Çetinkaya ve Köğce (2014) bu Çizelge 1’deki geribildirim türlerini şöyle açıklamaktadırlar: “A1: Ödüllendirme, en olumlu geribildirim türlerinden biridir. Gülen suratlar, yapışkanlar, yıldızlar kullanılır. İşin veya ödevin öğretmen tarafından kontrol edilmesi de bu geribildirime örnek olabilir. B1: Onaylama, olumlu bir geribildirim türüdür. Öğrenci çalışmasının öğretmen tarafından sıcak bir söylemle onaylanmasına dayanır. Dokunarak, pozitif yüz ifadesi gösterilerek, aferin ve bunun gibi söylemler kullanılarak gerçekleştirilir. A2: Cezalandırma, en olumsuz geribildirim türüdür. Tam olarak reddetmek anlamına gelir. Sınıftan çıkartma, yoksun bırakma vb. biçimlerde görülür. B2: Onaylamama, bu tür geribildirimde bir değerlendirme de söz konusudur. “Beni bugün çok hayal kırıklığına uğrattın. Daha iyisini yapabilirdin” gibi söz öbekleri kullanılır. C1: Başarıyı belirtme, başarıya ulaşma yöntemini tanımlayan bir geribildirimdir. Öğrenci hem övülür hem de neden bu denli iyi olduğu ayrıntılı olarak belirtilir. En olumlu geribildirimlerden biridir. “Bu yaptığın çok güzel çünkü...” gibi söz öbekleri kullanılarak gerçekleştirilir. D1: Başarıyı açıklama, öğrencinin çalışma sürecinde değerlendirilmesi ve diyaloglarla geri bildirimler sunulmasına dayanır. Öğretmen, öğrenme sürecini kurarken, çocuğun yaptığı çalışmayı açıklayan ya da gösteren söylemler kullanır. C2: Gelişmeyi belirtme, bu tarz geribildirimde öğretmenler yolunda gitmeyen şeyin ne olduğunu bulur ve düzeltilebileceğini belirtir. Öğrencinin yanlışlarından çok kişisel özellikleri üzerine yoğunlaşılır. D2: Gelişme yolunu oluşturma, bu geribildirim türü, öğrencinin

çalışmasının karşılıklı olarak değerlendirilmesine dayanır. Öğretmen, öğrenciyle ortaklık kurup olasılıkları anlatır ve karşılıklı bir değerlendirme gerçekleştirir.

Yukarıdaki açıklamaların da gösterdiği gibi, bu süreç tek boyutlu olarak düşünülemez. Langer (2011) ilgili araştırmalara dayanarak geribildirim çok boyutlu bir süreç olduğunu ileri sürer. Ona göre bu, birçok kısıtlama ile öğretmen öğrenci arasında gerçek zamanlı olarak gerçekleşen bir öğretim sürecidir. Bu süreçte öğretmenlerin etkililiği yalnızca öğrenciden öğrenciye değil, görünüşte benzer öğretim durumlarında bile değişebilir. Özellikle öğrencilerin bireyselliği göz önüne alındığında, bu bir bakıma zorunluluktur. Her ne denli alandaki araştırmacılarca çok ayrıntılı strateji listeleri sunulsa da sonunda öğretmen ve öğrenci kendilerini öğretim ortamlarında bir deneme ve yanılma süreci içinde bulabilirler. Bu tür durumlarda öğretmen, geri bildirim sürecini, koşullara bağlı olarak yeniden düzenleyebilir. Örneğin her bir oturum için sınırlı sayıda artan hedeflerle süreci birkaç oturuma bölmek zorunda kalabilir. Daha önceki durumlarda işe yarayan şey, bir sonraki uygulamada aynı öğrenci için bile başarılı olmayabilir.

2. Okuma ve Geribildirim

Bir önceki bölümde de belirtildiği gibi, onlarca yıllık araştırma sonuçlarına göre geribildirim öğrenme başarımları üzerinde son derece olumlu etkileri vardır. Yine geri bildirim öğrenme üzerindeki etkisi bakımından olumlu etkiye iye olan tek değişken olmasa da diğer önemli değişkenlerle değerlendirince ilk on değişkenden biridir. Okuma becerilerinin gelişimi bağlamında bakıldığı zaman da durum değişmemektedir. Yani geribildirim okuma başarımları üzerinde de çok önemli ve olumlu bir etkiye iyedir. Bu bağlamda çok ciddi sayıda hem yetişkin hem de çocuk okuyucular arasında okuma anlama sorunu yaşayan ya da okuma anlamada zorlanan kişi olduğu gerçeği göz önünde bulundurulunca ve okullarda öğrenmenin hala büyük oranda okuma yani metinden gerekli bilgiyi alma odaklı olduğu gereceği düşünüldünce geribildirim önemi biraz daha öne çıkacaktır. Bu nedenle okuyarak metindeki bilgileri öğrenme becerisinin tüm okurlara kazandırılması gerekir. Bunun için yaşamsal nitelikte üç öge göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlardan birincisi çeşitli tür ve konulardaki metinlerle sürekli ve planlı uygulamalar, ikincisi okuma stratejilerinin kullanımının öğretilmesi, üçüncüsü ise okuyucuya göre uyarlanmış bireysel geribildirimdir (akt. Swart, Nielen ve Sikkema-de Jong, 2019).

Okuma, sözcükteki işlev sahibi sesleri kavramsallaştırma ve işletme yeteneğine gönderimde bulunan *fonolojik farkındalık*; okumada kullanılan yazıbirimleri (harfleri) seslerle ilişkilendirmeye gönderimde bulunan *ses bilgisi*; okuyucuların yazılı metinlerdeki sözcük ve deyimleri biliyor olmasına gönderimde bulunan *sözcük dağarcığı*; metni otomatik olarak, duraksamadan ve zahmetsizce işlemleyerek okuma becerisine gönderimde buluna *akıcılık* ve okunan metinden anlam oluşturmaya gönderimde bulunan *kavrama* gibi etmenlerden oluşan karmaşık bir bilişsel

işlemlerle sürecidir (National Reading Panel, 2000). Bu süreçte okuyucuya metni işlemlerken bilişsel açıdan çalışma belleğine çok yük binmesi okuru zorlayan bir durumdur. Bu bakımdan Sweller'a (1994) göre bir metinden öğrenmeyi gerçekleştirirken okuyucunun çalışma belleğinde işlemlemesi gereken bilgileri azaltarak bilişsel yükünü hafifletmek gerekir. Bunun için de uygun geribildirimler tasarlayarak okuyucuya doğru zamanda ve doğru biçimde sunmak gerekir.

Alanyazında bu konuda birbirine karşıtlık oluşturan iki yaklaşımdan söz edilebilir. Heubusch ve Lloyd (1998) bu yaklaşımları ilgili alanyazına gönderimde bulunarak şöyle özetlemektedir: Doğrudan öğretim modeli yalın bir biçimde sözcük tanımaya ilişkin tanıma ve anında düzeltici geri bildirimin önemini vurgulayan bir yaklaşımı temel alan bir modeldir. Bu modelde işlemler bireysel ses aşamasında başlar, buradan yönelimle sözcük tanıma ve kavrama gerçekleşir. Sözcük tanıma ve anlama arasındaki yakın ilişki nedeniyle yanlış anlamalara ya da anlayamama durumlarına neden olmamak için hata düzeltme gereksinimini yanında getirir. Çünkü bir sözcüğü yanlış okuma, anlamayı engelleyebilir. Doğrudan öğretim modeli, düzeltmeleri sözcük tanıma doğruluğunu artırmanın bir yolu olarak görür ve bunun için de düzeltmelerin yapılmasının son derece gerekli olduğunu ileri sürer. Bu bakımdan bu modele uygun davranan öğretmenlerin, öğrencinin bir hatasını görür görmez o hatayı düzeltmek için okuma sürecinde öğrencilerin okumalarını kesmeleri yüksek bir olasılıktır. Buna karşın öğrencilerin hatalarını düzeltme uygulaması çok yaygın olarak kabul görmemektedir. Düzeltici geribildirim gereksinimi konusunda ruhdilbilimsel model doğrudan öğretim modeline karşıt bir görüş ileri sürer. Bu modelin destekçileri, okuyucuların sözcükleri okumak için metindeki ipuçlarını kullandığını ve sözcük düzeltme prosedürlerine çok az anlam yüklediğini ileri sürer. Bu modele göre okuma eylemi, okuyucunun okuma sırasında geliştirilen hipotezleri onaylaması ya da reddetmesi biçiminde gerçekleşir. Ruhdilbilimsel model, hata düzeltmenin ve tek tek sözcükler üzerindeki bağlamından kopuk öğretimin, öğrencinin doğruluk hakkında bilgi için dış kaynaklara fazla bağımlı duruma gelmesine yol açtığını savunur. Bu nedenle, yalın sözcük tanıma üzerinde çok fazla durulmamaktadır. Bu modelin felsefesi, okumada bir dilin parçalarını değil tüm dili kapsayan bir yaklaşıma odaklanmak gerekir, olarak özetlenebilir.

Yukarıdaki okuma süreçleri ve modeller dikkate alındığında bu geribildirimlerin bir kısmı işin düzgü çözme süreciyle bir kısmı da kavrama yani metinden bilgileri alma süreciyle ilgili olabilir. Düzgü çözme sürecine ilişkin geribildirimler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler henüz yeterince önbilgilere yani dilsel edince iye olmadıkları için öncelikli görünmektedir. Bu bağlamda bu düzeydeki öğrencilere karşılaştıkları metinleri okurken ya da okuma etkinlikleri yaptırırken öğrencilerin okumalarını daha akıcı ve daha doğru yapmalarını sağlamak adına

sözcükleri doğru okuyup okumadıklarıyla ilgili, sözcükleri doğru okumalarını sağlayacak desteklerle ilgili, sözcük yapılarıyla ilgili geribildirimler sunulabilir. Böylelikle öğrencilerin genel sözcük bilgisini ve düzgü çözme yeteneklerini geliştirerek anlama becerileri de geliştirilebilir.

McCoy ve Pany (1986) dokuz ayrı çalışmayı inceleyerek şu tüm düzeltici geri bildirim biçimlerinin hem sözcük tanıma hem de anlama işlemlerinde geribildirim sunulmayan koşullara göre daha üstün sonuçlar verdiğini göstermiştir. Aşağıda, bu düzeltici geri bildirimlerin genel bir açıklaması yer almaktadır. Burada amaç düzgü (kod) çözme odaklı olduğu için geribildirimlerin sunulma anı genellikle okuma sürecinde hatanın yapıldığı andır.

Sözcük sağlama: Doğru sözcük söylenerek hatalar düzeltilir. Öğrenci yineler ve ilerler. *Sözcük alıştırmaları:* Doğru sözcük söylenerek hatalar düzeltilir. Bilgi kartlarına hatalı sözcükler yazılır. Bir metindeki hatalı sözcükleri art arda iki kez hatasız okuyabilene dek gözden geçirilir. *Tümceyi yeniden okuma:* Doğru sözcük söylenerek hatalar düzeltilir. Öğrencinin tümcenin başına dönmesi sağlanır. *Sayfa sonu incelemesi:* Doğru sözcük söylenerek hatalar düzeltilir. Sayfanın sonunda bir kez okuyarak gözden geçirilecek hatalı sözcüklerin bir listesi yapılır. *Sözcük anlamı:* Yukarıdakiyle aynı ama aynı zamanda sözcüğün anlamı da söylenir. *Sesbirim çözümlemesi:* Hata yapıldığında yazıbirimlerin ya da sözcüğün seslemleri (hece) gösterilip "Hangi ses?" diye sorulur. "Benimle seslendir" denir ve sesler arasında duraklamadan seslemler seslendirilir. Sözcüğün başına gelinir ve "Hangi sözcük?" diye sorulur. Doğru seslendirilinceye dek yinelenir. *Düzeltilici ipuçları aşaması:* Öğrenci sözcüğü doğru okuyana dek bu ipuçlarını verilen sırayla aşamalı bir biçimde kullanılır.

Alanyazındaki araştırmalar bu tür düzgü çözme odaklı geribildirimlerin doğru ve akıcı okuma ve okuduğunu anlama konusunda önemli oranda katkı sağladığını göstermektedir (Mastropieri & Scruggs, 1997).

Diğer yandan Swart, Nielen ve Sikkema-de Jong (2019) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasına göre okuma sırasında sunulan geribildirim, okuyucunun bir metnin anlaksal (zihinsel) modelinin oluşturulması ve değerlendirilmesini okuma sonrası geribildirimden daha az etkili bir biçimde kolaylaştırmaktadır. Diğer bir deyişle bir metnin sonunda geri bildirim sağlayınca okuyucular okuma ve anlaksal model oluşturmaya kendi hız ve tarzlarında katılabilirler ve geri bildirimin içerdiği bilgilere dayanarak gerektiğinde anlaksal modeli gözden geçirebilirler. Bu bağlamda metinden öğrenmeyi desteklemek için geribildirimlerin okuma sırasında değil doğrudan okuyucuyu kesintiye uğratmamak için okuma sonrasında sağlanması en etkili yol gibi görünmektedir. Çünkü okuyucunun doğal okuma sürecinde geribildirimlerle kesintiye uğraması öğrenmeye engel gibi görünüyor. Bunun nedeni de okuyucunun okuma sırasında yapması gereken bilişsel işlemlere ek olarak

geribildirimlerle ilgili işlemler yapmak durumunda kalması sonucunda çoklu görev yapmaya zorlanması ve böylece çalışma belleğinde fazladan bilişsel yük oluşmasıdır. Bu analiz sonuçlarına göre zamanlama yanında sunulan geribildirimlerin içerdiği bilgi miktarı da önemli görünmektedir. Buna göre okuma ediminden sonra sunulursa ayrıntılı geribildirim ve doğru yanıt bilgisini içeren geri bildirim metinden öğrenmeyi teşvik etmede daha etkili görünmekte. Çünkü ayrıntılı bir geri bildirim yalnızca doğrulamayı değil, doğru yanıt yanında aynı zamanda bazı eğitici bilgileri (örneğin, bir yanıtın neden doğru olduğunu açıklamak veya doğru yanıt) ve eğitim dışı bilgileri de (örneğin, orijinal öğrenme materyalinde bulunmayan bilgiler, örnekler veya analogiler sağlama) içerir. Bu eğitici ya da fazladan öğretimsel bilgi, okuyucunun yalnızca anlaksal modelin doğru ya da yanlış olduğunu bilmek yerine anlaksal modelin yapı taşları arasındaki bağlantıları geliştirmesine yardımcı olarak öğrenme materyalini daha iyi işlemesine ve anlamasına yardımcı olabilir.

2.1. Örnek Etkinlik

Bu bölümde anlatılanları göstermek için aşağıdaki paragrafa dayanarak her iki yaklaşıma göre örnek bir uygulama gerçekleştirilecektir. Metinde araç içinde verilen sözcükler öğrencilerin yanlış okumalarını göstermektedir.

Örnek Metin 1

-çocukluğumun oyun arkadaşları, bu küçük adaları çığrışan (çağrışan) deniz kuşları, sıçrayan yunuslar, eller gibi çırpışan (çarpışan) dalga fakat asıl hayatımın tacı, tam bir sessizlikti. Mağaranın dibindeki yumuşak kuma boylu boyunca uzanırdım. Mavi denizler kıyıya yanaşırken berrak zümrüt olur, sonra en saf göğün en beyaz bulutu gibi bembeyaz köpürürdü, Suyun altın, yeşil ve mavi yansımaları mağaranın tavanında (tabanında) yürürdü, Sular böylece bana renklerini verirken, sarkıtlardan (şarkılardan) damlayan suları ayrı ayrı notalarda öter ve bana suyun sesini verirlerdi. Yelkenimi açmak için böylece beklerdim. Kızaran (kızan) bir yaz akşamı olmazdı ki; kayığımla yeşil kıyı ve beyaz kumsalları kıyılamakta (kıymakta) bulunmayayım. Tepeden eteğe gelin duvağı (duvarı) gibi çözülüp salınan çoban kavalının sesi, dupduru havada, hesaba gelmez uzaklıklardan çağırıyormuş gibi olurdu. Yaşamış olduğum bir gün yoktu ki; şafak kırmızısının denize taşıp akışını upuyanık ve dimdik seyretmemiş olayım. Neyleyim kefen gibi yatak çarşaflarını, uyku mahmuru çapaklı (kapaklı) gözleri? Ağlarım kıyının sakız dallarında asılı kururken, çimenler üzerine çeşit çeşit balıkları mı serer, üşüşen fukara köylüleri, denizin en lezzetli balıklarıyla beslerdim...?" (TDK, 2000)

Uygulama 1²: Öğretmen öğrenciye yukarıdaki metni okutur. Öğrencinin okumasını izler ve bir hata görünce anında müdahale eder. Buna göre öğretmen öğrencinin ilk olarak çığrışan sözcüğünü çağrışan olarak yanlış okuduğu ayırmsar ve müdahale eder. Öğrenciye yanlış okuduğunu söyler ve öğrenciden doğrusunu okumasını ister. Öğrenci başaramazsa öğrenciye seslemlere ayırarak okumasını söyler. Yine başarılı

² Doğrudan öğretim modeline uygun uygulama örneği

olunmazsa öğrenciye doğrusunu söyleyerek onun da söylemesini ister. Öğrenci doğru söyleyinceye dek bu uygulamayı sürdürür. Öğrenci doğru söylemeyi başarınca sözcüğün geçtiği tümceyi okutur. Yukarıdaki metindeki tüm yanlış okumalar için bu uygulamaları yapar. Metin sonunda sözcüklerin bir listesini çıkartarak öğrenciye yeniden okutur ve sözcüklerin anlamlarını verir. Öğrencinin sözcüklerin anlamlarını içselleştirmesinin ardından metni baştan okutarak anlamasını sağlar.

Uygulama 23: Öğretmen öğrenciye metni okutur. Öğrenci okurken öğretmen onun okumasını sürekli izler. Öğrencinin metni okuma sürecinde yaptığı kötü okumalar, sözcük sözcük okumalar, kulağa hoş gelmeyen okumalar, yanlış vurgu ve tonlamalar gibi anlamsal boyutla ilişkili hataları not olarak metnin sonuna saklar. Öğrenci metni okumayı bitirince öğrenciye yaptığı hatalara ilişkin geribildirim verir. Örneğin öğrenci metni okurken noktalamalara uyma, duraklama, ulama, vurgu vb. gibi anlamı etkileyecek bir hata varsa o noktaların doğru anlama erişebilecek biçimde okunmasını sağlamak amacıyla geribildirim sunar. Yine okuma sürecinde metnin anlamına etki edecek noktalara ilişkin açıklamalar yapar örneğin bir tümce de ya da metin bölümünde yaşamsal önemdeki bir sözcük ya da sözcük öbeğinin ne anlama geldiğini vererek öğrencilerin doğru anlama ulaşmasını sağlar. Görsel ve işitsel ipuçları sunar ve metnin bölümleri arasındaki tutarlılık ilişkisine ilişkin ayrıntısal oluşturmalar. Uzun tümceleri daha anlaşılır olması için anlamlı öbeklere bölerek öğrencilere sunar, gerekirse bütün metni anlamsal olarak bölümleyerek öğrencilere bölüm bölüm okutur. Metninle ilgili sorular sorarak, yanıtlar vererek ve yorumlar yaparak metnin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Öğrencilere sorular sorarak onları doğru ve tam anlama ulaşmaya yönlendirir. Öğrencilerin gönderim ilişkilerini kurup kuramadıklarını değerlendirerek bu konuda geri bildirim sunar. Kısacası bu süreçte öğretmen, okumadan önce yazarın iletisinin içeriğini oluşturmaya, karmaşık cümleleri yalınlaştırmaya, metin birimleri arasında ilişkiler kurmaya ve bağlamda bilinmeyen sözcük ya da kavramları tartışmaya yardımcı olan bir aracı görevi görür.

3. Yazma ve Geribildirim

Yazma becerisi dil becerileri içinde kazanılması ve uygulanması en zor olan beceri olarak değerlendirilebilir. Çünkü yazılı olarak bir metin üretebilmek için bilişsel açıdan son derece karmaşık ve çok boyutlu işlemler yapmak gerekmektedir. Ülper'e (2012) göre genel olarak yazma sürecinde nitelikli bir metin ortaya koyabilmek için iki temel alanda bilgiye gereksinim duyulur. Birincisi artalan bilgisi, ikincisi de metin/metinleştirme bilgisi. Yazarın yeterli artalan bilgisine iye olabilmesi için süreç içerisinde belirli alana/alanlara ilişkin uzun süreli belleğine okuyarak, dinleyerek, gezerek, izleyerek vb. yollarla bilgi depolaması gerekir. Bu depolama işleminin, kişinin bilgi kaynaklarıyla ilişkisinin yoğunluğuna bağlı olduğu

3 Ruhdibilimsel okuma modeline uygun okuma örneği

da açıktır. Bir birey isterse tek başına bu yönede eksikliğini süreç içerisinde giderebilir. Ancak nitelikli bir yazılı metin üretebilmek için geniş bir artalan bilgisine iye olmak tek başına yeterli değildir.

Bu konu daha ayrıntılı biçimde alanyazında kuramsal olarak birçok araştırmacı tarafından ele alınıp işlenmiştir. Bunlar arasında en bilinenlerinden Flower ve Hayes (1981) ortaya koydukları *bilişsel yazma süreci modeli* ile yazma edimini zorluk nedeninin de anlaşılmasını sağlayacak biçimde kuramsal olarak açıklamıştır. Bu kurama göre yazma planlama, yazıya dökme ve gözden geçirme olmak üzere üç ana boyuttan oluşur. Bu boyutlar da kendi içinde alt boyutlara ayrılır. Konumuz gereği bu boyutların içinden gözden geçirme ve alt boyutları öne çıkar. Çünkü bu boyut da kendi içinde değerlendirme ve düzeltme alt boyutlarından oluşur. Yazarken bu boyutla ilgili işlem yapan bir kişi yazdıklarını değerlendirerek gerekli gördüğü yerlere ilişkin ekleme, silme, değiştirme gibi işlemler yapar.

Gözden geçirme boyutu bir bakıma yazma edimini gerçekleştiren kişinin kendi kendine geribildirim verme işlemi gibi düşünülebilir. Ancak henüz yetkin bir yazar durumuna gelmemiş bir kişinin diğer bir deyişle henüz yazma becerilerini kazanma aşamasındaki bir öğrencinin kendi yazdıklarını etkili ve yetkin bir biçimde gözden geçirerek düzeltebilmesi çok olası ve beklenen bir eylem olmayacaktır. Bu nedenle yazmanın gözden geçirme sürecinde öğrencilerin desteğe gereksinim duyması olağan bir durumdur. Bu bakımdan yazma sürecinde öğrencilere bu desteğin sağlanması ve öğrencilerin yazma süreçlerine iyileştirici nitelikte müdahalelerde bulunulması ortaya konacak olan ürünün niteliğini artırmak açısından son derece önemlidir. Burada yapılması gerekli olan işlem öğretim ortamlarında öğrencilere öğretmen tarafından geribildirim sunma eylemi olarak adlandırılır. Bu işlemler aynı zamanda uygun koşullarda öğrenciler tarafından da sunulabilir, böyle bir durumda akran geribildiriminden söz edilir. Eğer akran ya da öğretmen katkısı olmadan kişi kendi kendine bu geribildirimleri sunuyor ve gerekli işlemleri yapıyorsa bu kez orada özgeribildirim kavramından söz edilir.

Doğru zamanda, anlaşılır, karmaşık olmayan ve amaca uygun bir biçimde sunulan geribildirimlerin öğrencilerin ürettikleri yazılı metinlerin niteliğini artıracak açıktır. İlgili araştırmalar da (Olson ve Raffeld, 1987; Paulus, 1999; Matsumura vd., 2002; Stern ve Solomon, 2006) geribildirimün uygun biçimde ve zamanlamalı olarak sunulması durumunda öğrenci metinlerinin güçlü ve zayıf yanlarını ayırtmaya, içeriksel, iletişimsel ve görünüşsel özellikleri bakımından gelişimine katkı sağlayıcı nitelikte olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler ve öğretmenler de geribildirimleri genellikle olumlu ve yararlı bulmaktadır. Zacharias, (2007) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre

geribildirimlerin (1) öğrenciler ve öğretmenler tarafından da oldukça önemli bir işlem olarak algılandığı görülmektedir. (2) Öğrencilere göre öğretmenlerin taslak metinler hakkında geri bildirimde bulunması, öğrencilerin %49'u tarafından "önemli" ve %44'ü tarafından "çok önemli" olarak görülmüştür. (3) Öğretmenlerin ise %55'i tarafından "önemli" ve %40'ı tarafından "çok önemli" olarak görülmüştür. (4) Buna karşın %39 oranında karışık yani anlaşılabilir ve % 25 oranında cesaret kırıcı oldukları görülmüştür.

Yazma sürecinde geribildirimlerden etkili bir biçimde yararlanabilmek için sunulan geribildirimlerin açık, anlaşılır, amaca dönük ve zamanlamalı olması yanında metnin hangi özelliklerine ilişkin geri bildirimler sunulması gerektiği de metinsellik açısından son derece önemlidir. Ülper (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrenciler yaratıcılık, yardımcı düşünceler, zenginleştirici açıklamalar, paragraf özellikleri, paragraflara ayırma ve tümceler arası anlamsal ilişkiler sözcük kullanımı bağlaç kullanımı, yazım ve noktalama gibi metinsel birimlere ilişkin geri bildirim almayı yeğlemektedirler.

3.1. Örnek Etkinlik

Bu bağlamda çok sayıda geribildirim verme yaklaşımından söz edilebilir. Bunların tamamına değinmek bu çalışmanın amacı dışında olduğu için burada işlevsel olarak alanda çalışan öğretmenlerin de kullanabileceği iki yaklaşım üzerinde durulacaktır. Bunlardan birincisi Ülper (2009) tarafından Grice'in (1975) geliştirdiği işbirliği ilkelerinden yönelimle geliştirilen yaklaşımdır. İşbirliği ilkelerinden yola çıkarak geliştirilen özünde birtakım metin üretme ölçütlerine göre hazırlanan bu geri bildirim sunma çizelgesiyle öğrencilere kolay ve nesnel bir biçimde ürettikleri yazılı metinleri hakkında ayrımsındalık oluşturulabilir.

İkincisi ise çözümsel (analitik) değerlendirme aracıdır. Bu araçla öğrenci metinleri içerik düzenleme, dil kullanımı, sözcük seçimi, yazım ve noktalama vb. gibi alt beceri alanlarına ayrıştırılarak ayrıntılı bir biçimde değerlendirilir (Weigle, 2002). Böylece öğrencilerce üretilen yazılı metinler hakkında ayrıntılı bilgiler elde edilerek bu metinlerin güçlü ve zayıf yanları belirlenir. Sonrasında bu bilgiler geribildirim olarak öğrencilere sunulurken öğrencilerde ürettikleri metin hakkında ayrımsındalık yaratılır. Aşağıda bu iki yaklaşıma göre aynı öğrenci metni üzerinden örnek geribildirim uygulamalarına yer verilecektir.

Uygulama 1: Öğretmen öğrencilerin ürettiği taslak metinleri aşağıdaki çizelgeye göre değerlendirerek her bir öğrenciye kendi taslak metni hakkında geribildirim sunmak amacıyla dağıtır. Öğrencilerin sunulan geribildirimleri anlamaları ve gereğini yerine getirebilmeleri için dağıttıktan sonra onlara destek olur.

Örnek öğrenci metni

Dün ne yaptım?

Dün çok güzel bir yemek yapıyorum. Yemek çok güzel bir şey. Ben yemek yaparak yemek yiyorum ve karnımı doyuruyorum Yaşamak için su içmeliyiz. Ama yemek yemeliyiz. Herkes yemek yer. Örneğin kediler bile yaşamak için yemek yemek zorundadır. Ben bu yüzden dün çok güzel bir yemek yapmak istedi. Yemek et yemektir. Et kuşbaşı idi ve kasap aldım. Kasap etleri doğradı. Kuşbaşı yaptı. Ben onları tencerede koydum. Pişirdim ve çok güzel yemek yaptım. Sonra da yedim. Dün benim için çok güzel bir gün.

Çizelge 2. İşbirliği ilkelerine göre geribildirim verme aracı

Ad soyad:

Sınıf:

Konu:

Tarih:

İşbirliği ilkeleri	Alt ilkeler	Metinleştirme eylemleri	Açıklama
Nicelik	(x) Gerektiği kadar bilgi verin () Gerektiğinden fazla bilgi vermeyin	(x) Metnin iletisinin anlaşılması için gerektiği kadar zenginleştirici bilgi ve örnek verme (x) Metnin iletisini belirsizleştirecek bulanıklaştıracak kadar çok açıklama yapmama, örnek vermeme, tekrara düşmeme (x) Metnin iletisini belirginleştirmek için konuyu sınırlandırma Metnin savunusunu oluşturma	Metinde yeterince bilgi yok, örnek ve açıklamalar eksik
Nitelik	() Yanlış bildiğiniz şeyi söylemeyin (x) Eksik bildiğiniz şeyi söylemeyin	(x) Mantıksal açıdan çelişkili bilgiler aktarmamak () Savunu (tez) için inandırıcı kanıt, tanıt, örnek, sunmak (x) Savunu (tez) için yeteri kadar zenginleştirici açıklama yapmak	Metinde belirli bir konu ve konu gelişimi yok, bilgiler eksik
Bağıntı		(x) Asıl konuya odaklanma/metnin savunusu (tezi) çerçevesinde yazma (x) Paragraflar arası konusal bağlantı kurma	Asıl konu belli değil, tümceler arası bağlantılar yok ya da zayıf, konu bütünlüğü yok Ek

		(x) Paragraflar arası uygun geçiler yapma (x) Tümceler arası konusal bağıntı kurma (x) Konu bütünlüğü sağlama/ilgisiz konulara girmeme	<i>kullanımında sorunlar var.</i>
Biçem	☐ Anlatım kapalılığından kaçının ☒ Anlatım belirsizliğinden kaçının ☐ Gereksiz ayrıntıdan kaçının ☒ Düzenli olun	☐ Örtük anlatımdan kaçınma ☐ Aşırı genellemeler yapmama ☐ Anlam bulanıklığı yaratacak sözcükler kullanmama ☐ Anlam belirsizliği taşıyan tümceler yazmama ☐ Gereksiz sözcük, örnek ve düşünce yinelemesi yapmama ☐ Metnin konusuna bağlanmayan tümceler (ayrık önermeler) yazmama ☒ Metni şematik yapısına (giriş, gelişme, sonuç) uygun bir biçimde düzenleme	<i>Belirli bir anlatım yok, ileti yok, düzen yok</i>

Uygulama 2: Öğretmen öğrencilerin ürettiği taslak metinleri aşağıdaki özelliklere göre değerlendirerek her bir öğrenciye kendi taslak metinleri hakkında bu özellikler bakımından geribildirim sunar. Sunulan bu geribildirimlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılabilmesi için öğrencilere destek olur.

Çizelge 3. Çözümsel değerlendirme ölçütlerine göre geribildirim verme aracı⁴

Ad soyad: Sınıf: Konu: Tarih:		
Umlar	Ölçütler	Açıklamalar

⁴ Weigle'dan (2002) uyarlanmıştır.

İçerik	☐ Konuyla ilgili yeterli bilgi/ Anlaşılır olmak/Tezin çok iyi geliştirilmesi/ Konuyla ilgili ayrıntıların verilmesi ☐ Konuyla ilgili biraz bilgi/ Yeterli düzeyde anlaşılabilirlik / Tezin sınırlı düzeyde geliştirilmesi/ Konuyla ilgili, ancak eksik ayrıntı verilmesi ☐ Konuyla ilgili az bilgi/ Anlam biraz karışık/ Konunun yetersiz gelişimi ☒ Konuyla ilgili bilgi yok/Anlam belirsiz/Konuyla ilgili ayrıntı yok ya da değerlendirme için uygun değil	<i>Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi vermende yazar var.</i>
Düzenleme	☐ Akıcı anlatım/ Açıkça belirtilmiş ve desteklenmiş düşünceler/ İyi düzenleniş/ Mantıksal diziliş/ Bağdaşıklık ☐ Mantıksal/ Genelde düzenli ancak biraz kopukluk var/ Düşüncelerin desteklenmesi sınırlı ☒ Akıcı değil/ Düşünceler bağlantısız/ Mantıksal diziliş ve gelişim eksik ☐ İletisi yok/ Düzen yok ya da değerlendirme için uygun değil	<i>Metnini daha tutarlı ve ortak konu bağlamında geliştirmelisin</i>
Sözcük	☐ Zengin sözcük dağarcığı/ Özgün ve etkili sözcük-sözcük öbeği seçimi ve kullanımı/ sözcük türü kullanımı sorunsuz ☐ Yeterli sözcük dağarcığı/ Ara sıra sözcük-sözcük öbeği ile ilgili tür, seçim ve kullanım hatası/ Anlam belirsizliği yok ☒ Sınırlı sözcük dağarcığı /Sık sık sözcük-sözcük öbeği ile ilgili tür, seçim ve kullanım hatası/Anlam belirsizliği ☐ Sözcük, sözcük türü ve sözcük öbeği kullanımı sorunlu/ Değerlendirme için uygun değil	<i>Sözcük çeşitliliği çok düşük ek kullanımında sorunlar var.</i>

Dil kullanımı	() Özgün ve gelişmiş tümce kurma/ Çok az anlatım bozukluğu yapma () Özgün ancak basit tümce kurma/Gelişmiş tümce kurmada çok az sorun/ Anlatım bozukluğu yapma (anlam nadiren belirsiz) (x) Basit-gelişmiş tümce kurmada önemli sorunlar/Anlatım bozukluğu yapma (anlam belirsiz) () Tümce kurma kurallarına uyulmamış/ Anlatım bozuk ileti anlaşılabilir/ Değerlendirme için uygun değil	<i>Anlatım bozuklukları var.</i>
Mekanik	() Yazım, noktalama ve paragraf oluşturmada çok az hata/Yazı iyi () Ara sıra yazım, noktalama ve paragraf oluşturmada hata (anlam belirsizliği yok)/ (x) Yazım, noktalama ve paragraf oluşturmada sık sık hata/Yazı kötü /Anlam belirsiz () Yazım, noktalama ve paragraf oluşturmada çok yoğun hata/Yazı okunaksız/ Değerlendirme için uygun değil	<i>Yazım ve noktalama konusunda daha özenli olmalı</i>

Bu çizelgeye göre verilecek olan geribildirimlerle ilgili açıklamalar yapılırken öğrenciye göre biçim ayarlanabilir ve öğrencilerin metinlerindeki sorunlu yerler açıklamalar bölümüne eklenebilir. Bu ve diğer yaklaşıma göre öğrencilere geribildirim sunulduktan sonra öğrencilerin gerekli işlemleri yapabilmeleri için verilen geribildirimlerin açık ve anlaşılır olması gerekir. Öğrenciler geribildirimleri anlamadan gerekli işlemleri yerine getiremeyeceklerdir. Diğer yandan Çetinkaya'ya (2020) göre burada dikkate alınması gereken bir diğer nokta ise öğrencilerin düzeltme becerisi bakımından yeterlik durumudur. Onun araştırmasına göre öğrenciler orta düzeyde düzeltme becerisine iye görünmektedirler.

Sunulan geribildirimleri anlayan ve düzeltme becerisine iye olan öğrencilerden geribildirim sunma aşamasından sonra düzeltme işlemleri ise şöyle belirtilebilir (Çetinkaya, 2019):

“Metne yeni bilgi katmayan değişiklikler ya da önceki bilgilerin silinmesi *Yüzey Yapı Değişiklikleri* olarak adlandırılır. Yüzey yapı değişiklikleri, *Biçimsel Değişiklikler* ve *Anlamın Korunduğu Değişiklikler* olarak iki ulama ayrılır. *Biçimsel Değişiklikler*, bilinen kopyalama-düzenleme işlemlerinin bütününe olmasa da çoğunu içerir. Biçimsel değişiklikler içinde, *yazım, zaman, sayı, kiplik, kısaltma, noktalama* ve *biçim* vardır. İkinci alt ulam olan *Anlamın Korunduğu Değişiklikler*, metindeki kavramları *açıklayan* ancak başkalaştırmayan değişiklikler içerir. *Ekleme* işlemi, çıkarımlanabilecek bilgiyi yüzeye taşır. Örneğin, “*On TL ödemeniz gerekiyor.*” tümcesi ekleme yapılarak “*Giriş için on TL ödemeniz gerekiyor.*” biçiminde daha açık çıkarımlanabilecek duruma getirilir. *Silme* işleminde ise tersi bir durum söz konusudur. Okuyucu

açık olan bilgiyi çıkarımlamaya zorlanır. Örneğin, “Birkaç salaş görünümlü pideci”, silme işlemi uygulanarak “Birkaç salaş pideci” biçimine getirilir. Değiştirimde sözcükleri ya da daha uzun öğeleri aynı kavramı karşılayan bir diğer sözcük ya da öğelerle değiştirme işlemi yapılır. Bu işleme “uzak diyarlar” yerine “uzak yerler” değiştirimi örnek verilebilir. Yer değiştirme, yeniden sıralama işlemi içerir. Bu işleme “Besinlerle doğal beslenmek lazım.” yerine “Doğal besinlerle beslenmek lazım.” yer değiştirimi örnek verilebilir. Bölme işlemi, bir metin kesitindeki birimleri birden fazla birime ayırma durumudur. “Sabah erken kalktığım için akşam erkenden uykum geldi.” yerine “Sabah erkenden kalktım. Bu yüzden erkenden uykum geldi.” kullanımı bölme işlemine örnek verilebilir. Birleştirme işlemi ise tersi durum söz konusudur. İki ya da daha fazla öge bir birimde birleştirilebilir. “Kahvaltımı yaptım. Sonra dışlerimi fırçaladım.” yerine “Kahvaltımı yaptıktan sonra dışlerimi fırçaladım.” örneğinde birleştirme durumunu gözlemleyebiliriz.”

4. Sonuç

Dil öğretimi tüm beceri alanları bağlamında bir süreç gerektirir. Dil öğretiminin başarıya ulaşmasının en temel koşulu da öğretim ve öğrenim süreçlerinin son derece verimli yaşanmasına bağlıdır. Bu sürecin verimli yaşanabilmesi için öğretim ortamları, öğretmen etmeni, öğrenci etmeni, duyuşsal etmenler, bilişsel etmenler, araç-gereçler vb. gibi birçok değişkenin ne denli önemli olduğu bilinmektedir. Bu değişkenler yanında alanyazındaki ilgili araştırmaların da açıkça gösterdiği gibi geribildirim sunmak da bir o denli etkili görünmektedir. Bu nedenle de öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkili geribildirimlerden yararlanmak yerinde olacaktır.

Geribildirimleri etkili ve verimli bir biçimde kullanabilmek için de geribildirimlerin özelliklerini, hangi koşullarda nasıl ve ne zaman sunulursa yararlı olabileceğini ve öğrencilerin bu konuda nasıl bir beklenti içinde olduğunu da bilmek son derece önemlidir. Yukarıda açıklandığı gibi, bu konulara özen gösteren öğretmenler birçok yolla hem okuma hem de yazma süreçlerine giren öğrencilere bu süreçler içinde destek vererek ve katkı sağlayarak çıktılarının daha nitelikli olması bakımından etkin olabilirler.

Kaynaklar

- Bailey, A., L. & Heritage, M. (2008). *Formative assessment for literacy, grades K-6: Building Reading And Academic Language Skills Across The Curriculum*, USA: Corwin Pres
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetinkaya, G. (2019). Gözden geçirme ve düzeltme. Bayat, N. (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 73-91). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çetinkaya, G. (2020). A Comparative evaluation on silent and read-aloud revisions of written drafts. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 560-572.
- Çetinkaya, G., & Köğce, D. (2014). Ortaokul Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri sözel geribildirimlerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182), 113-136.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi iletişim*. Ankara: Pegem Yayınları
- Flower, L.; J. R. Hayes (1981), A Cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication* 32, 365-387.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Grice, H. P. (1975), Logic and Conversation, Peter Cole and Jerry L. Morgan (Ed.) *Speech Acts*, (pp. 41-58). New York: Academic Pres.
- Heubusch, J. D., & Lloyd, J. W. (1998). Corrective feedback in oral reading. *Journal of Behavioral Education*, 8(1), 63-79.
- International Reading Association and The National Council Of Teachers Of English. (2010). *Standards for the assessment of reading and writing*. Revised edition. Newark, Delaware: International Literacy Association.
- Langer, P. (2011). The use of feedback in education: a complex instructional strategy. *Psychological reports*, 109(3), 775-784.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18, 197-213.
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdes, R. & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower-and higherachieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103 (1).
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Report of the subgroups. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health.
- Olson, M., W. & Raffeld, P. (1987). The effects of written comments on the quality of student compositions and the learning of content. *Reading Psychology*, 8 (4), 273-293.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve eğitim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Paulus, T., M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8 (3), 265-289.
- Stern, L., A. & Solomon, A. (2006). Effective faculty feedback: The road less traveled, *Assessing Writing*, 11, 22-41.
- Swart, E. K., Nielen, T. M., & Sikkema-de Jong, M. T. (2019). Supporting learning from text: A meta-analysis on the timing and content of effective feedback. *Educational Research Review*, 28, 100296.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295-312.
- TDK (2000). *Güzel yazılar I*. Ankara: TDK yayınları.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Association*. 22 (4), 389-404.
- Ülper, H. (2009). Metinlerin tutarlılık özelliklerine ilişkin olarak öğrencilere geri bildirim sunmada işbirliği ilkelerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2/8.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 280-300.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37, 165,
- Weigle, S., C. (2002). *Assessing writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Zacharis, N., T. (2007). Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RECL*, 38 (1), 38-52.

Özgeçmiş

Hakan ÜLPER

Prof. Dr. Hakan ÜLPER, lisans eğitimini İnönü Üniversitesinde, yüksek lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesinde; doktorasını Ankara Üniversitesinde tamamladı. Tilburg Üniversitesinde doktora sonrası çalışmalar yaptı. Halen Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapıyor. Türkçe Eğitimi alanında öğretmen ve öğretim üyesi olarak 25 yıllık bir deneyime sahip. Anadili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ulusal ve uluslararası düzeyde çok sayıda kitap, kitap bölümü, kitap editörlüğü, çeviri

editörlüğü, makale, bildiri ve projeleri bulunuyor. Ayrıca *Dil Eğitimi ve Araştırmaları* adlı bir derginin editörlüğünü de yapıyor. Anadili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamlarında özellikle okuma eğitimi, yazma eğitimi ve sözcük öğretimi konularında dersler veriyor ve araştırmalar yapıyor.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ PROGRAMI

İbrahim GÜLTEKİN¹

Giriş

Bir dilin yabancı dil olarak öğretiminin veya öğreniminin çeşitli sebepleri vardır. Bu sebepleri öğrenme ihtiyaçları belirler. Öğrenme ihtiyaçları ise uluslararası siyasetteki küresel değişim ve gelişmeler, göç ve buna bağlı olarak sosyal ve kültürel bağlamlar, yüksek öğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği, ülkelerin ticaret bağlantıları, bilim-teknoloji ve iletişim ağının çok boyutlu yapısı, ekonomideki gelişmeler ve bağlantılar gibi pek çok faktöre dayalı olarak çeşitlilik ve farklılık gösterebilir.

Durmuş (2013) “Türkçenin Yabancılar Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılar Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler” adlı makalesinde günümüzde Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarını; Türkçenin dünyada yükselen bir değer olması, Türkiye’nin bölgesinde cazibe merkezi olması, Türkiye’nin ekonomik cazibe merkezi olması, kültürel ve tarihsel ortaklıklar, Türkiye’nin sanat ve turizm ülkesi olması gibi hususlarla açıklamaktadır. 21. yüzyıla damgasını vuran bölgesel ve küresel savaşlar ve bu savaşların neticesinde meydana gelen uluslararası göç hareketlilikleri, insanı diploması kapsamında Türkiye’nin benimsediği açık kapı politikası, uluslararası krizlerde Türkiye’nin yürüttüğü barış siyaseti ve arabuluculuk rolü, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumların da ihdas edilmesiyle kamu diploması ve onun alt bileşenleri olarak kültür ve eğitim diplomasilerinde aktif ve etkin bir siyasetin ortaya konulması, sağlık sektöründeki nitelikli gelişmeler, Türkiye’nin yüksek öğretimde tercih edilen ülkeler arasında ilk ona girmesiyle (YÖK, 2021) uluslararası öğrenciler için yükseköğretimde çekim merkezi olması gibi hususlar da Türkçenin öğretilmesi veya öğrenilmesi ihtiyacı kapsamında değerlendirilebilir.

Sözü edilen bu hususlar hem Türkiye’de hem yurtdışında Türkçenin çok daha fazla kişiyle buluşturulması ve Türkçe öğretiminin kurumsal bir çerçevede yürütülmesini zorunlu hâle getirmiştir. Özellikle son 30-40 yıllık gelişmeler doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı, TİKA, Türkiye Diyanet Vakfı, Üniversiteler, Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumlar Türkçenin öğretiminde lokomotif görevi görmüşlerdir. Söz gelişimi yükseköğretimde uluslararasılaşmanın genişlemesi ile üniversiteler bünyesinde TÖMER’ler veya benzeri merkezlerin kurulması, YTB’nin Türkiye bursları kapsamında Türkiye’de yükseköğrenim görececek öğrencilerin TÖMER’lerde Türkçe

¹ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, igultekin@turkiyemaarif.org, ORCID: 0000-0002-6084-7129

hazırlık kurslarına devam etmeleri, Türkiye Diyanet Vakfı ile MEB işbirliğinde kurulan Uluslararası İmam Hatip Okullarında Türkçe hazırlık sınıflarının bulunması, yurt dışında 66 kültür merkezinde Yunus Emre Enstitüsünün yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğretimi faaliyetleri, 52 ülkede eğitim faaliyetleri yürüten Türkiye Maarif Vakfının okul öncesinden liseye kadar örgün eğitim kapsamında Türkçe öğretimi faaliyetleri Türkçenin uluslararası ölçekte somut bir biçimde ve kurumlar marifetiyle öğretildiğinin önemli bir göstergesidir. Diğer taraftan göç olgusuna dayalı olarak MEB'in yaygın ve örgün eğitim kapsamında yürüttüğü Türkçe öğretimi süreçlerini de bu çerçevede değerlendirmek gerekir.

Bu denli kapsam ve derinliği sahip Türkçe öğretimi için şüphesiz belirli standartların geliştirilmesi/olması gerekecektir. Ancak mesele sadece Türkçe öğretiminde kurumların çeşitliliği ile sınırlı olmamaktadır ayrıca Türkçenin nerede ve kime öğretildiği gibi hususlar da Türkçe öğretiminin temel meseleleri arasında yer almaktadır. Daha açıkçası hedef kitlenin farklılığı ve çeşitliliği, örgün eğitim ve yaygın eğitimde Türkçe öğretimi, özel amaçlı Türkçe öğretimi, yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğretimi gibi pek çok faktöre bağlı olarak türdeş olmayan çok çeşitli Türkçe öğretimi süreçlerinden söz edilebilir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminin çeşitliliği ile ilgili olarak kabaca şu şekilde bir tasnif yapılabilir:

1. Öğretilen Yere/Ülkeye Göre Türkçe Öğretimi
 - 1.1. Türkiye'de Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
 - 1.2. Yurt dışında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
2. Hedef Kitleye Göre Türkçe Öğretimi
 - 2.1. Yetişkinlere Türkçe Öğretimi
 - 2.2. Çocuklara Türkçe Öğretimi
3. Eğitim Sistemine Göre Türkçe Öğretimi
 - 3.1. Yaygın Eğitim Kapsamında Türkçe Öğretimi
 - 3.2. Örgün Eğitim Kapsamında Türkçe Öğretimi
4. Amaca Yönelik Türkçe Öğretimi
 - 4.1. Genel Türkçe (Yükseköğretime Hazırlık Kapsamında Türkçe Öğretimi)
 - 4.2. Akademik Türkçe
 - 4.3. Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi
 - 4.3.1. Sağlık Alanına Yönelik Türkçe Öğretimi
 - 4.3.2. Misafir Askeri Personele Türkçe Öğretimi
 - 4.3.3. İş Türkçesi (Bankacılık, Turizm, Ticaret vb.)
 - 4.3.4. Diploması Türkçesi
 - 4.3.5. Uyum Amaçlı Türkçe Öğretimi
 - 4.4. Diğer (...)
5. Kurumlar Kapsamında Türkçe Öğretimi
 - 5.1. Yunus Emre Enstitüsü Merkezlerinde Türkçe Öğretimi
 - 5.1.1. Yaygın Eğitim Kapsamında
 - 5.1.2. Örgün Eğitim Kapsamında (Tercih Türkçe Projesi)

- 5.2. Türkiye Maarif Vakfı Okullarında ve Eğitim Merkezlerinde Türkçe Öğretimi
 - 5.2.1. Örgün Eğitim Kapsamında (K-12 Düzeyinde)
 - 5.2.2. Yaygın Eğitim Kapsamında (Eğitim Merkezlerinde ve Yurt Dışı Üniversitelerinde)
- 5.3. Yükseköğretim Kurumlarında Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezlerinde Yürütülen Türkçe Öğretimi
 - 5.3.1. Türkçe Hazırlık Sınıfları
 - 5.3.2. Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi
- 5.4. MEB'in Yürüttüğü Türkçe Öğretimi
 - 5.4.1. Yaygın Eğitim Kapsamında Türkçe Öğretimi
 - 5.4.1.1. Halk Eğitim Merkezlerinde Türkçe Öğretimi
 - 5.4.1.2. MEB'e Bağlı Yurt Dışı TÖMER'lerde Türkçe Öğretimi
 - 5.4.2. Örgün Eğitim Kapsamında Türkçe Öğretimi
 - 5.4.2.1. PİKTES Projesi
 - 5.4.2.2. Uluslararası İmam Hatip Okulları Türkçe Hazırlık Sınıfları
 - 5.4.2.3. Anlaşmalı Ülkelerin Okullarında Seçmeli Ders Olarak Türkçe Öğretimi
 - 5.4.2.4. Türkiye'deki MEB'e Bağlı Yabancı Okullarda K-12 düzeyinde Türkçe Öğretimi
6. TSK vb. Kurumlarda Yürütülen Türkçe Öğretimi
7. Yurt Dışı Üniversitelerinde Yürütülen Türkçe Öğretimi
8. STK'lar ve Özel Sektörlerin Yürüttüğü Türkçe Öğretimi

Türkçe öğretimindeki çeşitlilikten hareketle birçok faktöre bağlı olarak bu tasnifi daha da ayrıntılandırmak söz konusu olabilir. Söz gelişi Türk dillilere Türkçe öğretimi görüldüğü üzere bu tasnifin dışında tutulmuştur. Yukarıdaki tasnif dahi karmaşık bir yapı ile karşı karşıya olduğunu göstermeye kafidir. O hâlde bu denli karmaşık yapının sağlıklı ve nitelikli bir biçimde icra edilmesi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanması için her bir kurumun/uygulayıcının/sınav yürütücülerinin belirli standartlarda buluşmalarının gerekli olduğu aşikardır. Bu konuda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, kurumların dil öğretimi süreçlerinde önemli bir dayanak ve temel metin olma niteliğini göstermiştir. Kurumlar (YEE, Üniversitelerin TÖMER'leri vb.) bu metne (CEFR) dayalı olarak seviyelere göre ders kitap setleri hazırlamışlar ve ölçme ve değerlendirmeye dair süreçleri bu metnin yeterliliklerine göre düzenlemişlerdir. Ancak uygulamalardaki çeşitlilik ve bu çeşitliliğin ölçülebilir kazanımlara sahip bir müfredatının olmaması, dolayısıyla Türkçe öğretiminin standartlara uygun olarak yürütülmemesi, uygulama süreçlerinde niteliğin geliştirilmesindeki en önemli mâni olarak değerlendirilebilir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni "öğretim

sürecinde ihtiyaçların belirlenmesi, öğrenim hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin belirlenip tanımlanması, materyal seçimi, öğretim programlarının oluşturulması ve uygulanması, kullanılan öğretim yönteminin/yöntemlerinin seçimi ve sınav hazırlama/değerlendirme boyutlarında bir kılavuz niteliğinde” (Gültekin ve Melanlıoğlu, 2017, s. 152) dillerin öğretimi için başvuru metni olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla sözü edilen metnin dil öğretimi için bir müfredat olmadığı söz konusudur. Balcı ve Melanlıoğlu Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ile ilgili çalışmalarında Başvuru Metninin standartları belirlemede yeterli olmadığını ve müfredata duyulan ihtiyacı yapılan sınavlardaki sonuçların farklılığı ile ifade etmektedirler. “Her ne kadar AOBM ile alanda bir standarttan bahsedilse de farklı öğretim merkezlerinin yaptığı sınavlardaki sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi standartlarının istenilen düzeyde olmadığını belgeleyen tipik bir örneğe dönüşmektedir. (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020, s. 175).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) dil öğretimleri için çerçeveyi belirlemekle birlikte aynı zamanda ülkelerin bu çerçeveden hareketle kendi müfredatlarını da hazırlayabileceğini ifade etmektedir. Uluslararası ölçekte CEFR referans alınarak hazırlanmış müfredat çalışmaları bulunmaktadır. Söz gelişi Almanca için Goethe Enstitüsü (Profile Deutsch A1-C2), İngilizce için The English Profile (A1-B2), İspanyolca için Cervantes Enstitüsü (A1-C2) başvuru rehberini yayımlamıştır (www.cervantes.es). Ayrıca Fransızca (B2), Gürcüce (A1, A2, B1, B2), Yunanca (A1), İtalyanca (A1, A2, B1, B2), Norveççe, Portekizce ve Çekçe (A1, A2, B2) başvuru rehberleri farklı tarihlerde hazırlanmıştır. (Polat vd., 2018’den akt.: TYDÖP, 2020, s. 11).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik ise sözü edilen Başvuru Metni’nden hareketle müfredat çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu hususta öncelikle 2010’lu yılların başında Millî Eğitim Bakanlığının bir çalışması olmuş ancak bu çalışma ile ilgili süreç tamamlanamamıştır. 2015 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından bir proje kapsamında müfredat hazırlanmış olmakla birlikte (Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (2015), bu müfredatla ilgili uygulamaların gerçekleştirilmediği görülmektedir. Son olarak 2018 yılında Yusuf Polat vd. tarafından A1 öncesi için bir Başvuru Rehberi hazırlanmıştır. Dolayısıyla son 30 yılda hem yurt içinde hem yurt dışında öğretim ve öğrenimde çok önemli ivme kazanmış olan Türkçe için bir müfredat ihtiyacı devamlı gündeme gelmiş ancak 2019 yılına kadar sorunun çözümüne yönelik kapsamlı bir adım atılamamıştır. (Gültekin, 2021, s. 3)

Türkçe öğretiminin kaçınılmaz bir ihtiyacı olarak ölçülebilir standartlar çerçevesinde yapılandırılması için müfredat ihtiyacına yönelik önemli adım 2018 yılında alan uzmanları, akademisyenler, ilgili kurum ve kuruluşların temsilcilerinin katılımıyla Türkiye Maarif Vakfı tarafından düzenlenen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Müfredat Geliştirme Çalıştayında dile getirilmiş ve bu çalıştayın sonuç raporunda müfredat geliştirmeye yönelik temel ilkeler belirlenmiştir. Bu çalıştayın akabinde ise Türkiye Maarif Vakfı çatısı altında Program Geliştirme İhtisas Komisyonu

kurulmuştur. Alan uzmanları, uygulayıcılar ve kurum temsilcilerinden oluşan bu ihtisas komisyonunun çalışmaları ile Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programını hazırlanmıştır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı; yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğreticiler, öğretim materyali hazırlayıcı ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, seviyelere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak hazırlanmıştır.” (TYDÖP, 2020, s. 11). Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan protokol çerçevesinde Program’a yurt içinde uygulanmak üzere ek izlenceler eklenmiş ve Program, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 36 Sayı ve 11.11.2020 tarihli kararıyla onaylanmıştır. (TYDÖP, 2020).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı CEFR’de ifadesini bulan eylem odaklı yaklaşım temelinde hazırlanmıştır. Program’ın genel çerçevede iki özelliği oldukça önemlidir. Birincisi CEFR’deki düzeyler ve bu düzeylerin tanımlayıcıları dikkate alınarak her düzey ve beceri için kazanımların belirlenmiş olması. Bu yönüyle uygulayıcılar, sınav hazırlayıcıları için Program, uygulama süreçlerine yönelik olarak ölçülebilir standartların belirlenmesinde önemli bir eksiğin giderilmesini sağlamıştır. Diğer taraftan K-12 kapsamında hem yurt içinde hem yurt dışında okul öncesinden liseye kadar eğitim izlenceleri sunmasıyla uygulayıcılar için önemli bir kolaylık sağlama niteliğine sahiptir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Türkiye Maarif Vakfı Yayınları arasından çıkan Program metni üzerinden içerik ve düzenleme bakımından tanıtılacaktır.

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Program’ın Giriş kısmında şu şekilde tanımlanmaktadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” esas alınarak geliştirilen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”; yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğreticiler, öğretim materyali hazırlayıcı ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, seviyelere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak hazırlanmıştır. (TYDÖP, 2020, s. 11).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde belirtilen dil düzeylerine (A1, A2, B1, B2, C1) göre K-12 kapsamında örgün ve yaygın eğitimde kullanılmak üzere hazırlandığı ifade edilen Program’ın bölümleri şu şekildedir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı “Sözlük” ve “Kaynakça” dışında birbirini tamamlayan iki ana kısımdan oluşur. Birinci kısımda

Program'ın kuramsal çerçevesi ve uygulama süreçleri, ikinci kısımda ise örgün eğitim kapsamında kademelere göre yapılandırılmış izlenceler yer almaktadır. Program, bu ana kısımlar temelinde sekiz alt bölümden oluşur. Birinci bölümde Program'ın temel dayanakları ve yaklaşımı ile ilgili bilgiler verilmiş, ikinci bölümde Program'ın amaçları sıralanmıştır. Üçüncü bölümde Program'ın genel yapısı ve kademelendirilmesi ile ilgili hususlara yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımını ele alan dördüncü bölümü, Program'ın uygulanması ile ilgili önerileri içeren beşinci bölüm izlemektedir. Altıncı bölümde temel dil becerilerine ilişkin kazanım listeleri, yedinci bölümde ise dil yapılarını düzeylere göre aşamalandıran tablolar sunulmuştur. Sekizinci bölümde Program'ın kademelere göre oluşturulmuş izlenceleri yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde okul öncesine yönelik kuramsal bilgi ve uygulamaları içeren açıklamalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Sözlük başlığı altında ise Program'da kullanılan terim ve kavramları izah eden tanım ve açıklamalar bulunmaktadır. Program'ın hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar ise "Kaynakça" başlığı altında sıralanmıştır. (TYDÖP, 2020, s. 11).

Sözü edilen içerik hakkında aşağıda ayrıntılı biçimde bilgi verilecektir.

1.1. Program'ın Temel Dayanakları

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin düzeylere göre yeterlilik tanımları, yaklaşımı, dili kullanma alanları, sosyokültürel çerçevesi vb. kapsamında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının temel dayanağı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'dir.

21. Yüzyıl Becerileri, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ilk kez yer alan kök değerler de Program'ın temel dayanakları arasında yer almaktadır.

1.2. Programın Temel Yaklaşımı

Eylem odaklı yaklaşım, Programın temel yaklaşımını teşkil etmektedir. Balcı ve Melanhoğlu bu hususu şu şekilde açıklamaktadırlar:

Eylem odaklı yaklaşım, dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler yani belirli eylem alanlarında sadece dille sınırlı olmayan, yerine getirmeleri gereken görevleri gerçekleştiren toplum üyeleri olarak nitelemektedir (TELC, 2013). Buna göre özel, kamusal, eğitim ve mesleki alan olarak dört ana başlık altında ele alınan dilin kullanım alanları, sosyal aktörlerin iletişim görevini yerine getirebilmeleri için gerekli zemini oluşturmaktadır. TELC (2013), öğrencilerin yaşam alanlarından belirli konularda metin üretme ve alımlamaya yönelik dil görevlerini yerine getirmek için çeşitli bağlamlar, şartlar ve sınırlılıklarda söz konusu yeterliklerden faydalanacağını dile getirmektedir. (Balcı ve Melanhoğlu, 2020, s. 180).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin eylem odaklı yaklaşım temelinde öğrenciye diğer bir ifadeyle dil kullanıcısına yüklediği görev dilin toplumbilimsel niteliğini öne çıkarmaktadır. Bu çerçevede Başvuru Metni sosyokültürel unsurlara ve bu unsurların dil öğretimindeki yerine büyük önem vermektedir. Program'da sosyokültürel unsurlar Başvuru Metnine sadık kalınarak ifade edilmekte ve bu

unsurların/bilgilerin temalarla ilişkilendirilerek ve kazanımlar yoluyla her düzeyde verilmesine özen gösterilmektedir.

CEFR temelli sosyokültürel unsurlar tablosu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1. Sosyokültürel Bilgiler

Günlük yaşam	Yiyecek içecek, yemek zamanları (öğünler), sofra adabı, resmî tatiller, bayramlar, çalışma saatleri, boş zaman etkinlikleri vb.
Yaşam koşulları	Ev şartları, refah durumları, sosyal güvence vb.
Kişiler arası ilişkiler	Kadın-erkek ilişkileri, aile yapısı ve ilişkileri, iş ortamındaki ilişkiler vb.
Değerler, inançlar ve tutumlar	Bölgesel kültürler, gelenek ve sosyal değişim, tarih, özellikle sembol olmuş tarihî kişilikler ve olaylar, yabancı ülkeler, halklar, ülkeler, politika, sanat, din, mizah, meslek grupları, kurumlar, güvenlik vb.
Beden dili	Dilin öğreniminde geleneksel olarak farklı kültürlerde kullanılan beden dili iletişimi ve diğer kültürlere aktarımı vb.
Sosyal gelenekler	Misafirperverlikle ilgili olarak dakiklık, hediyeler, ziyaret süresi, vedalaşma, davranış ve sohbet kuralları vb.
Ritüeller/Geleneksel davranışlar	Doğum, evlilik, ölüm, kutlamalar, festivaller, danslar, dinî gelenekler, halka açık toplantılarda seyircilerin davranışları vb.

(TYDÖP, 2020, s. 19)

Program eylem odaklı yaklaşım temelinde; işlevsel, iletişimsel, sarmal, tematik, beceri ve görev odaklı bir bakış açısıyla yapılandırılmıştır (TYDÖP, 2020, s. 22-23). Programda eylem odaklı yaklaşımın yanı sıra öğretme-öğrenme sürecinin yapılandırılmasında sarmal programlama yaklaşımı, kademeli sorumluluk aktarımı ve ekolojik sistem kuramından da yararlanılmıştır (TYDÖP, 2020, s. 22).

Kademeli sorumluluk aktarımı, öğretmen rehberliğinde başlayan dil öğretim sürecinin öğrenen özerkliğine evrilerek devam etmesini ifade ederken ekolojik sistem, kademeli sorumluluk aktarımının bir parçası hâline getirilerek öğrencinin hedef dili öğrenmesi; okul, aile, akran gibi çeşitlenen bir etkileşim döngüsü ile sağlanmaktadır. Böylece öğrencinin hedef dil olarak Türkçeyi öğrenmesi sadece sınıf-ıçi uygulamalarla sınırlı kalmamakta, sınıf dışı etkinlik ve desteklerle de öğrenmeleri pekiştirilmektedir. (Balcı ve Melanhoğlu, 2020, s. 180).

Öğretme-öğrenme sürecinin kademeli sorumluluk aktarımı ve ekolojik sistem kuramına uygun bir biçimde yapılandırılması ile öğrencilerin dil gelişiminin yanı sıra sosyal ve kültürel becerilerinin de geliştirilmesi, öğrenme sürecine dair sorumluluklar üstlenmeleri ve bireysel öğrenme stratejilerine dair farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir. (TYDÖP, 2020, s. 22).

1.3. Programın Genel Amaçları

Program'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının genel amaçları şu şekilde ifade edilmektedir: (TYDÖP, 2020, s. 22).

1. Dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek,
2. Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerilerini geliştirmek,
3. Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,
4. Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanmalarını ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanmalarını sağlamak,
5. Türkçe söz varlığını zenginleştirmek,
6. Etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık ve kültürlerarası bilinç kazandırmak,
7. Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanımalarını sağlamak,
8. Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Disiplinlerarası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini/ geliştirmelerini sağlamak,
10. Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerini geliştirmek.

1.4. Programın Yapısı

Program, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde;

1. Program'ın temel dayanakları ve yaklaşımı,
2. Genel amaçları,
3. Yapısı ve kademelere göre yapılandırılması,
4. Uygulanmasına dair öneriler,
5. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı
6. Seviye ve becerilere göre düzenlenmiş kazanımlar listesi bulunmaktadır.

Programın İkinci bölümde izlenceler yer almaktadır. Bu izlenceler yurt içi ve yurt dışında örgün eğitim kademelerine göre yapılandırılmıştır. (TYDÖP, 2020, s. 23).

“Program'ın birinci bölümünden hareketle farklı hedef kitlelerine yönelik öğretim planlamaları yapılarak izlenceler oluşturulabilir.” (TYDÖP, 2020, s. 23) cümlesi Program'ın esnek ve farklı bağlamlarda da kullanılabilir bir işlevselliğe sahip olduğunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Bu şekilde düzeylere göre

kazanım listeleri ve dili kullanma alanları dikkate alınarak farklı bağlamlarda ve her düzeye göre yetişkinler için eğitim izlenceleri oluşturulabilir. Aynı zamanda özel amaçlı dil öğretimine yönelik izlencelerin de oluşturulması imkân dâhilindedir.

Kazanımların belirlenmesinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki düzeylere göre yeterlik tanımları (CEFR, 2001, 2018) esas alınmıştır ve yeterliklerden hareketle dil becerileri ve seviyeler için genel bir kazanım listesi oluşturulmuştur. Bu genel kazanımlar Program'da verilen izlenceler etrafında yapılandırılarak sistematik bir dil öğretim planlaması yapılmıştır. (TYDÖP, 2020, s. 23).

1.5. Program'ın K-12 Düzeyinde Yapılandırılması

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, özellikle K-12 kapsamına yönelik olarak yurt içi ve yurt dışında kullanılmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirinden ayrılan taraflarıyla iki çeşit bir yapı sergilemektedir. İzlencelerle ilgili tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Program'ın kademelere göre yapılandırılması: Yurtdışı

1	Okul Öncesi Dönemi	36-48 Ay	Başlangıç I	72 Saat
		49-60 Ay	Başlangıç II	72 Saat
		61-72 Ay	Başlangıç III	72 Saat
2	İlköğretim I. Kademe (İlkokul)	7 Yaş	A1.1	72+72 Saat
		8 Yaş	A1.2	72+72 Saat
		9 Yaş	A1.3	72+72 Saat
		10 Yaş	A1.4	72+72 Saat
3	İlköğretim II. Kademe (Ortaokul)	11 Yaş	A1	144 Saat
		12 Yaş	A2.1	144 Saat
		13 Yaş	A2.2	144 Saat
		14 Yaş	A2.3	144 Saat
4	Ortaöğretim (Lise)	-	A1	144 Saat
		-	A2	144 Saat
		-	B1	144 Saat

	B1	B1+	144 Saat
-	B2		144 Saat
-	C1		144 Saat

(TYDÖP, 2020, s. 24)

Tablo 3. Program'ın Kademelere Göre Yapılandırılması: Yurtiçi

1	Okul Öncesi Dönemi	36-48 Ay	Başlangıç I	72 Saat			
		49-60 Ay	Başlangıç II	72 Saat			
		61-72 Ay	Başlangıç III	72 Saat			
2	İlkokul	7 – 10 Yaş	A1	A1.1	60 Saat		
				A1.2	60 Saat		
				A1.3	60 Saat		
				A1.4	60 Saat		
		A2	A2.1	120 Saat			
			A2.2	120 Saat			
			3	Ortaokul	11-14 Yaş	A1	240 Saat
						A2	A2.1	120 Saat
A2.2	120 Saat						
B1	A2.3	120 Saat					
4	Ortaöğretim (Lise)	15 Yaş +			A1	240 Saat	
					A2	240 Saat	
			B1	B1	120 Saat		
				B1+	120 Saat		
			B2	240 Saat			
			C1	240 Saat			

(TYDÖP, 2020, s. 25).

Her iki tablo incelendiğinde yurtdışı ve yurtiçi izlenceler arasında genel bir birliktelik olmakla birlikte farklılıkların da olduğu görülecektir. Söz gelişi yurtdışı eğitim izlenceleri tablosunda ilkokulda hedef dil öğretimi A1 iken yurtiçinde A2, ortaokulda yurtdışında A2 iken yurt içinde B1 olarak belirlendiği görülecektir. Ayrıca her bir düzey için ders saati sayısında da birtakım değişiklikler olduğu görülmektedir. Bütün bu farklılıklar ile ilgili hususlar ise Programda şu şekilde ifade edilmektedir (TYDÖP, 2020, s. 23).

1. Türkiye’de tek bir örgün eğitim sistemine, yurt dışında ise birden fazla ve farklı örgün eğitim sistemlerine hitap edilmek istenmesi,
2. Yurt içinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitim kademesi için uygun dil yeterliliğine kısa sürede ulaşılmasının amaçlanması,
3. Yurt içinde Türkçenin bir eğitim dili olarak öğretilmesi amaçlanırken yurt dışında yabancı dil olarak öğretilmesi,
4. Türkçeyi ana dili konuşurlarının olduğu ortamda öğrenme şartları ile bu imkâna sahip olmayan öğrencilerin öğrenme şartları arasında farklılıkların bulunması,
5. Dil öğrencilerinin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının ve amaçlarının çeşitlilik göstermesi.

Program’ın K-12 kapsamında nihai hedefi öğrencilerin B2 düzeyinde Türkçe yeterliliğe sahip olmasının gerçekleşmesidir. Bununla birlikte öğrencilerin belirli bir sistem dâhilinde Türkçeyi okul öncesinden itibaren öğrenecek olmaları ve hem yurt içi hem yurt dışı eğitim süreçleri ve farklılıkları dikkate alınarak C1 düzeyi için de eğitim izlencesi hazırlanmıştır.

Program’la ilgili kademeler ve düzeylere göre üniteler ve ünite adları tablosu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi İzlenç Yapısı ve Temalar

OKUL ÖNCESİ Seviye: Başlangıç			
	36-48 Ay	49-60 Ay	61-72 Ay
	Başlangıç I	Başlangıç II	Başlangıç III
Tema Kapsamı	Temalar		
1.Selamlaşma, Tanışma ve Vedalaşma	Merhaba	Merhaba	Merhaba
2.Sınıf ve Okul	Sınıfım	Sınıfım	Okulum
3.Aile ve Ev	Ailem	Ailem ve Evim	Ailem ve Evim
4.Renkler ve Şekiller	Renkler ve Şekiller	Renkler ve Şekiller	Renkler ve Şekiller
5.Yiyecekler ve İçecekler	Acıktım	Acıktım	Acıktım
6.Vücudumuz	Kendimi Tanıyorum	Kendimi Tanıyorum	Kendimi Tanıyorum
7.Giysiler ve Mevsimler	Giysilerim	Giysiler ve Mevsimler	Giysiler ve Mevsimler
8.Hayvanlar ve Doğa	Doğayı Tanıyorum	Doğayı Tanıyorum	Doğayı Tanıyorum
9.Oyuncaklar	Oyuncaklarım	Oyuncaklarım	Oyuncaklarım
10.Meslekler	Meslekleri Tanıyorum	Meslekleri Tanıyorum	Meslekleri Tanıyorum

(TYDÖP, 2020, s. 26).

Okul öncesi kademesinde, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak Program, 36-48, 49-60 ve 61-72 aylık dönemlere göre yapılandırılmıştır. (TYDÖP, 2020, s. 26). Tabloda, her dönem için aynı olan ana temalar ve bu ana temalara göre belirlenmiş alt temalar belirlenmiştir. Alt tema adları da dönemlere göre pek farklılık göstermemektedir. Program'da bu durum şu şekilde açıklanmaktadır:

Tüm kademelerde olduğu gibi okul öncesinde de çocukların öğretim sürecine herhangi bir seviyeden dâhil olma durumu söz konusu olabilir. Bu tür durumlar dikkate alınarak Program'da üst seviyedeki izlençelerin alt seviyeleri telafi edecek ve kapsayacak şekilde yapılandırılması esas alınmıştır. Üç ayrı düzey için hazırlanan izlençelerde iletişimsel işlevler, kazanımlar ve dil ifadeleri (söz varlığı) birbirini kapsamakla birlikte her düzeyin kendine özgü dil hedefleri bulunmaktadır. Bu bölümde hazırlanan izlençeler, öğrenen kitlenin/çocukların Türkiye'de veya yabancı bir ülkede olması fark etmeksizin iletişimsel dil öğretimi hedeflenerek tasarlanmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların genel gelişim özelliklerinde anlamlı bir farklılığın olmaması, Program'ın yurt içi ve

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 2: Yabancılar Türkçe Öğretimi

yurt dışı formlarındaki benzerliğin temel nedenini oluşturmaktadır.” (TYDÖP, 2020, s. 25).

Tablo 5. İlkokul İzlençe Yapısı ve Temalar

İLKOKUL KADEMESİ TEMA İSİMLERİ						
YURT İÇİ VE YURT DIŞI İÇİN					YURT İÇİ İÇİN	
	A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	A2.1	A2.2
BAŞLANGIÇ	Merhaba					
1. TEMA	Haydi Tanışalım	Merhaba	Canım Arkadaşım	Hoş Geldin Arkadaşım	Okula Döndük	Yeni Arkadaşım
2. TEMA	Benim Sınıfım	Okulumuz	Ne Yapmayı Seviyorsun?	Doğum Günü Kutlu Olsun	Bir Planım Var	Oyun Zamanı
3. TEMA	Ailem	Ben ve Ailem	Bugün Hava Güneşli	Sanat Sokağı	Bir Gün 24 Saat	Afiyet Olsun
4. TEMA	Odada Ne Var?	Ne Yapıyorsun?	Harika Bir Gün	Güzel İfadeler	Çarşı Pazar	Sürpriz Bir Hediye
5. TEMA	Haydi Kahvaltıya	Bul Bakalım Nerede?	Birlikte Yaşıyoruz	Sağlıklı Yaşam	Kendini Keşfet	Birlikte Yaşıyoruz
6. TEMA	Vücudumuz	Bir Günü	O Bir Kahraman	Büyük İcatlar	Bir Günde Dört Mevsim	Zaman Makinesi
7. TEMA	Göküğüne Bak	Nereye? Ne ile?	Önce Alışverişe Sonra Pikniğe	Bana Masal Anlat	Sağlık Elimizde	İyi Bayramlar
8. TEMA	Benim Elbiselerim	Acıktım	Yaşam Alanlarımız	Kutlamalar	Dikkat Dikkat	Bir Varmış Bir Yokmuş
9. TEMA	Oyun Parkım	Geçmiş Olsun	Oyun Zamanı	Şehirler ve Ölkeler	Astronot Olsam	Sanatın Binbir Hali
10. TEMA	Meslekler	Penceremde Bir Kuş	Doğayı Keşfet	Gezelim Görelim	Haber Saati	Tatil Başlıyor

(TYDÖP, 2020, s. 29).

İlkokul izlence yapısı ve temalar tablosu incelendiğinde yurtiçi ve yurtdışı arasında ortaklıklar olduğundan birlikte verildiği görülecektir. İzleneye daha evvel de açıklandığı üzere yurtiçi için A2.1 ve A2.2 olmak üzere A2 düzeyinde iki izlence eklenmiştir. Her bir izlence 10 üniteden oluşmaktadır. Program'ın sarmal yapısı gereği ünite adlarının düzeylere göre benzerlikleri ve farklılıkları söz konusudur. İlkokul bölümüne ayrıca ilk okuma yazma ile ilgili kazanımlar eklenmiştir. A1.1 düzeyi Dinleme ve Konuşma becerisi üzerinden inşa edilirken aynı zamanda öğrencilerin bu düzeyde ilk okuma yazma sürecini tamamlamaları hedeflenmektedir.

Tablo 6. Ortaokul İzlence Yapısı ve Temalar

ORTAOKUL KADEMESİ TEMA İSİMLERİ					
YURT İÇİ VE YURT DIŞI					YURT İÇİ
	A1	A2.1	A2.2	A2.3	B1
1. TEMA	Merhaba	Yeni Arkadaşlar	Haberin Var mı?	Hayatın İçinden	Tatil Dönüşü
2. TEMA	Haydi Okula	Bir Planım Var	Rakip Değil Arkadaş	Yakışanı Seç	Neler Oluyor Hayatta?
3. TEMA	Güzel Ailem Güzel Evim	Güne Merhaba	Mutfakta Biri mi Var?	Sanat Sokağı	Dünya Kazan Ben Kepçe
4. TEMA	Bir Günüm	Çarşı Pazar	Tebrikler	İyi Bayramlar	Doğa ve İnsan
5. TEMA	Benim Şehrim	Renkli Dünyam	Astronot Olсам	Sağlıklı Yaşam	Dostluk Kazansın
6. TEMA	Alışveriş Zamanı	Dikkat Dikkat	Zaman Makinesi	Son Dakika	Hangi Meslek Sana Göre?
7. TEMA	Hava Nasıl?	Mevsimler ve Dünyamız	Doğadaki Dostlarımız	Kendini Keşfet	İletişimin Değişen Dünyası
8. TEMA	Geçmiş Olsun	Sağlık Elimizde	Ölkeler ve İnsanlar	Dünyanın Renkleri	Dünya Bir Sahne

9. TEMA	Mutlu Gönüm	Bir Varmış Bir Yokmuş	Sanatın Dili	Doğaya Kulak Ver	Buluşlar ve Mucitler
10. TEMA	Tatil Planım	Akıllı Robotlar	Dünyamız ve Uzay	Tatil Başlıyor	Kissadan Hisse

(TYDÖP, 2020, s. 30).

Program'ın ortaokul kademesi yurtiçi ve yurtdışı şeklinde tabloda gösterilmiştir. Yurtiçi izlencesinde yurtdışı izlencesine göre B1 düzeyi farkı söz konusudur. Bu durum Program'da şu şekilde açıklanmaktadır:

Ortaokul kademesinde yurt dışındaki uygulamalar için 11, 12, 13, 14 yaş gruplarını kapsayacak A1 ve A2 (A2.1, A2.2, A2.3) düzeylerinde izlenceler oluşturulurken yurt içindeki uygulamalar için A1 ve A2 (A2.1, A2.2, A2.3) düzeyinin yanı sıra B1 düzeyi eklenmiştir. Eğitim sürecine yeni katılan öğrenciler için ortaokul kademesine A1 düzeyinin tekrarı ile başlanır. Ayrıca yurt içinde öğrencilerin, dile maruz kalma durumlarının yüksek olması ve ortaöğretim kademesinde eğitimlerine devam edecek olmaları dikkate alınarak Program'ın bu kademesine B1 düzeyine yönelik bir izlençe eklenmiştir. (TYDÖP, 2020, s. 29).

Ortaokul kademesinde düzeyler A2, A2.1, A2.2, A2.3 şeklinde dallara ayrılmıştır. Bu şekilde A2 sınıflara bölünmüş ve bu düzey sarmal bir biçimde tekrar edilerek ve genişletilerek öğrencilerin konuları pekiştirmeleri hedeflenmiştir.

Programın lise kademesi A1'den C1'e kadar bütün düzeyleri kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu kademede B1, B1 ve B1+ olarak iki alt dala ayrılmış ve izlenceler buna göre hazırlanmıştır. Bu hususla ve C1 düzeyi ile ilgili olarak Program'da şu bilgilere yer verilmektedir:

Eşik düzey olarak adlandırılan B1 düzeyi, öğrencilerin üretimsel becerilerini daha üst düzeye taşıyabilmeleri için B1, B1+ olmak üzere iki aşamalı olarak düzenlenmiştir. Ortaöğretim kademesinin sonunda B2 düzeyine ulaşılması hedeflenmiş olmakla birlikte bazı özel durumlarda (ülke eğitim sistemleri, ders saatleri, öğrenci nitelik ve ihtiyaçları vb.) kullanılmak üzere C1 düzeyinde on temadan oluşan bir izlençe Program'a dâhil edilmiştir. (TYDÖP, 2020, s. 31).

Tablo 7. Ortaöğretim Kademesi Program Yapısı ve İzlenesi

ORTAOKUL KADEMESİ TEMA İSİMLERİ					
YURT İÇİ VE YURT DIŞI					YURT İÇİ
	A1	A2.1	A2.2	A2.3	B1
1. TEMA	Merhaba	Yeni Arkadaşlar	Haberin Var mı?	Hayatın İçinden	Tatil Dönüşü
2. TEMA	Haydi Okula	Bir Planım Var	Rakip Değil Arkadaş	Yakınını Seç	Neler Oluyor Hayatta?
3. TEMA	Güzel Ailem Güzel Evim	Güne Merhaba	Mutfakta Biri mi Var?	Sanat Sokakı	Dünya Kazan Ben Kepçe
4. TEMA	Bir Gönüm	Çarşı Pazar	Tebrikler	İyi Bayramlar	Doğa ve İnsan
5. TEMA	Benim Şehrim	Renkli Dünyam	Astronot Olsam	Sağlıklı Yaşam	Dostluk Kazansın
6. TEMA	Alışveriş Zamanı	Dikkat Dikkat	Zaman Makinesi	Son Dakika	Hangi Meslek Sana Göre?
7. TEMA	Hava Nasıl?	Mevsimler ve Dünyamız	Doğadaki Dostlarımız	Kendini Keşfet	İletişimin Değişen Dünyası
8. TEMA	Geçmiş Olsun	Sağlık Elimizde	Ölkeler ve İnsanlar	Dünyanın Renkleri	Dünya Bir Sahne
9. TEMA	Mutlu Gönüm	Bir Varmış Bir Yokmuş	Sanatın Dili	Doğaya Kulak Ver	Buluşlar ve Mucitler
10. TEMA	Tatil Planım	Akıllı Robotlar	Dünyamız ve Uzay	Tatil Başlıyor	Kissadan Hisse

(TYDÖP, 2020, s. 30).

Ortaöğretim izleni tablosu incelendiğinde Program'ın A1 ve A2 düzeyleri arasındaki tematik ilişki tespit edilebilecektir. Özellikle A2'nin başlangıç temaları A1 temalarının genel bir tekrarı şeklinde yapılandırılmıştır. Böylelikle öğrenci A1'de öğrendiği söz varlığı, dil yapıları ve iletişimsel işlevleri A2'de tekrar etmiş olacaktır.

Program'ın izlencelerinde bu sarmal yapı daha açık bir biçimde görülebilmektedir. Program'ın ortaöğretim izlence ve temalarının özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir:

Dil yeterlik düzeyi yükseldikçe temalar, öğrencilerin yaş seviyeleri doğrultusunda ihtiyaçlarını ve toplumsal hayatta karşılaşılabilecekleri bağlamları içerecek şekilde genişletilerek temalara derinlik kazandırılmıştır. İletişimsel işlevler de farklı resmiyet seviyeleri, toplumsal ve kültürel kurallar, sosyal roller bağlamında çeşitlendirilmiş ve öğrencilere çok boyutlu bir içerik sunulmuştur. (TYDÖP, 2020, s. 31).

1.6. Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Öğretim programlarının temel unsurlarından biri olarak değerlendirilen ölçme ve değerlendirme hususu genel çerçevede şu şekilde ifade edilmektedir: “Program’da; hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütüncül bir yaklaşımla çeşitli açılardan değerlendirilmesine yönelik bir anlayış benimsenmiştir. Bu bağlamda Program’ın temel yaklaşımları ve diğer tüm bileşenleri ile uyumlu ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilmiştir.” (TYDÖP, 2020, s. 33). Program’da ölçme ve değerlendirme uygulamaları için temel ilkeler verilmiştir. Bu çerçevede özellikle geleneksel ölçme araçları yanı sıra alternatif ölçme araçlarının da kullanılması ifade edilmiştir. Öğretim sürecinde tanılayıcı, geliştirici ve özetleyici değerlendirmenin amaçlarına uygun olarak kullanılması özellikle belirtilmiştir. (TYDÖP, 2020, s. 33).

1.7. Kazanımlar

Kazanımlar, dört dil becerisine ve düzeylere göre belirlenmiştir. Kazanımların belirlenmesinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yer alan dil yeterlikleri esas alınırken girdi ve üretim kazanımları arasında öğretim sürecinin yapılandırılması bakımından uyuma dikkat edilmiştir. Program’da kazanımlara yönelik şu bilgilere yer verilmektedir: (TYDÖP, 2020, s. 37).

Kazanımlar hem dil düzeylerine hem de dil becerilerine göre A1-A2, B1-B2, C1 şeklinde sınıflandırılmıştır. Ayrıca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin 2018’de yayımlanan metninde “çevrim içi etkileşim” başlığı altında verilen yeterlikler de kazanımların hazırlanmasında dikkate alınmıştır.

Dil becerileri bütünleşik bir yapı arz ettiğinden okuma ve dinleme/izleme kazanımlarıyla dil girdilerinin sağlanması; yazma, sözlü üretim ve sözlü etkileşim kazanımlarıyla da bu dil girdilerinin bir üretime dönüşmesi amaçlanmıştır. Program’da yer alan kazanımlar hazırlanırken kazanımların farklı düzey ve becerilerde birbirini sarmal bir biçimde tamamlaması ve geliştirmesi ilke edinilmiştir.

Tablo 8. *Kazanım Dağılım Çizelgesi*

Dil Becerileri	Dil Düzeyleri					Becerilere Göre Toplam Kazanım Sayısı
	A1	A2	B1	B2	C1	
Dinleme/Izleme	46	63	64	46	45	264
Sözlü Etkileşim	35	45	47	45	38	210
Sözlü Üretim	31	48	51	49	43	222
Okuma	51	66	71	60	54	302
Yazma	52	74	66	66	59	317
Dil Düzeylerine Göre Toplam Kazanım Sayısı	215	296	299	266	239	1315

(TYDÖP, 2020, s. 37).

Kazanım çizelgesine bakıldığında becerilere göre kazanımlar arasında dengeli bir dağılım olduğu söylenebilir. Konuşmanın sözlü üretim ve sözlü etkileşim şeklinde iki bölümde ifade edilmesi kazanım dağılımını da etkilemiştir. Dil düzeylerine göre B1 düzeyinde diğer düzeylere göre kazanım sayısının fazla olması eşik düzey olarak da adlandırılan bu düzeyin özelliği ile ilgili olarak değerlendirilebilir. “Bunun B1 düzeyinin işlevi ve içeriği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Eşik olarak nitelen B1, öğrencinin hedef dili öğrenme sürecindeki en önemli aşama olarak görülebilir. Programda her bir dil becerisi ve düzeyi için kazanım listeleri oluşturulmuştur.” (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020, s. 187).

1.8. Düzeylere Göre Dil Yapıları

Program’da her düzeyde öğretilmesi gereken dil yapıları da verilmiştir. Dil yapılarının verilisinde özellikle iletişimsel işlevlerle uyumlu olmasına özen gösterilmiştir. Bu çerçevede dil yapıları tablosundan ziyade izlencelerde dil yapıları, kazanımlar ve iletişimsel işlevler arasındaki uyum bağlamında dil bilgisi öğretiminin işlevsel olmasına özen gösterilmiştir. Bu husus Program’ın uygulanmasına dair öneriler kısmında da ifade edilmiştir:

Program’da belirlenen tema ve kazanımlar ihtiyaç ve işlev temelli olarak ele alınmalı, kullanımdan kurala ilerleyen bir çizgi takip edilmelidir. Bu nedenle özellikle dil bilgisi ile ilgili kurallar ancak iletişimsel üretime katkı sağladığı sürece anlamlıdır. Temel düzeyde yalnızca sınıf içi ve dışı iletişim esas alınarak kullanılan yapısal özelliklerin dil öğrenim sürecini olumsuz yönde etkileyecek anlatımlarından uzak durulmalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi konularının belli becerileri destekleyecek şekilde yapılandırılması ve sınırlandırılması gerekmektedir. Yazılı ve sözlü üretimi desteklemeyen ve yalnızca ezber bilgiler içeren dil bilgisi konuları öğrenenlere öğretilmemelidir. Konular Türkçenin fonetik ve yapısal

özelliklerine uygun bir biçimde yapılandırılmalı, aşamalı ve birbirini tamamlayan bir öğretim yaklaşımı benimsenmelidir. (TYDÖP, 2020, s. 35-36).

1.9. Programın Kademelere Göre İzlenice Bölümü

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın en önemli kısımlarından biri K-12 kapsamında kademelere göre eğitim izlencelerinin geliştirilmesidir. Böylece K-12 kapsamında okul öncesinden liseye kadar düzenli ve sistemli bir öğretim süreci inşa edilmiştir. Aşağıda ortaokul kademesinden bir ünite izlencesi örneği sunulmuştur:

Tablo 9: Ortaokul Kademesi İzlenice Örneği

11 YAŞ GRUBU-A1

4. TEMA: Bir Günüm-KAZANIMLAR

Konuşma

Dinleme/İzleme

Sözlü Etkileşim

Sözlü Üretim

Okuma

Yazma

A1.D.18. Tarih/zaman ifadelerini tanır.

A1.D. 30. Basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler.

A1.D.9.Günlük rutinlere ilişkin kısa konuşmaları anlar.

A1.D.11. Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri belirler.

A1.D.28.Hobi/ilgi alanlarına ilişkin basit metinleri/konuşmaları anlar.

A1.D.15. Görsellerle ifade edilmiş durumlar/olaylar ile ilgili basit cümleleri anlar

A1.SE.12. Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.

A1.SE.32. Günlük rutinler hakkında diyaloglar kurar.

A1.SE.6. Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir.

A1.SE.9. Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin diyaloglar kurar.

A1.SÜ.12. Bir olayı/ durumu/işi oluş sırasına göre basit ifadelerle anlatır.

A1.SÜ. 20. Günlük rutinlerini/alışkanlıklarını basit cümlelerle anlatır.

A1.SÜ.9. Konuşmalarında tarih/ zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.

A1.SÜ.7. Görsel öğelerle verilen basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler.

A1.O.13. Tarih/zaman ifadelerini tanır.

A1.O.22. Görsellerle desteklenmiş basit metinleri anlar.

A1.O.23. Basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler.

A1.O.34. Metinlerdeki günlük rutinlere ilişkin ifadeleri belirler.

A1.O.38. Bir metinden

A1.Y.7. Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır.

A1.Y.32. Görsellerden hareketle basit cümleler yazar.

A1.Y.12. Olayları oluş sırasına göre yazar.

A1.Y.20. Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar.

A1.Y.39. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş

A1.SÜ.21. Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin kısa ve basit konuşmalar yapar.	istenilen bilgileri seçer.	bilgileri yorumlayara k yazar.
	A1.O.15. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	A1.Y.35. Hobileri/ilgi alanlarına ilişkin kısa metinler yazar.
	A1.O.24. Hobi/ilgi alanlarının anlatıldığı basit metinleri anlar.	

İletişimsel İşlevler, Dil Yapıları, Dil İfadeleri ve Söz Varlığı

İletişimsel İşlevler	Dil Yapıları	Dil İfadeleri ve Söz Varlığı
*Rutinler hakkında bilgi isteme- bilgi verme	*Geniş zaman	Okula her zaman erken giderim.
*Zaman hakkında bilgi isteme-bilgi verme	*Sıklık zarfları	Hafta sonu genellikle ders çalışırım.
*Olayları sıralama	*önce/ sonra/ daha sonra	Dersten sonra bazen arkadaşlarımla oyun oynarım.
*Hobiler/ilgi alanları hakkında bilgi isteme, bilgi verme	*-DAn önce / - DAn sonra	Hiçbir zaman yere çöp atmam.
	*ile vasıta eki (birliktelik)	***
	*Saatlerle ilgili ifadeler	Annem ile/Annemle parka giderim.
	*-mA (olumsuzluk)	***
	* -I, -mAyI sevi- yorum/severim. /-I, -mAyI sevmiyorum/ sevmem.”	Sabah 8.30’da uyanırım.
	*Temel soru ifadeleri (Hangi? Ne Zaman? Kaç? Ne?)	***
		Saat kaç?
		- Saat 12.00/Saat 12.30
		Saat geçiyor.
		Saat var.
		Zaman ifadeleri: sabah, öğle, öğleden sonra, akşam, gece, her gün, her akşam, her hafta, her ay, Sıklık ifade eden kelimeler: genellikle, bazen, ara sıra, sık sık, asla, hiçbir zaman ... Temel fiiller: uyan-, yat-, uyu-, giyin-, diş fırçala- , yık-, oyna-, dinlen-, çalış-, sev-, kalk-, git-, oku-, dinle- ...

Bir gününü anlat!	Haftanın günleri
-Her sabah saat 7.00'de uyanırım. Önce elimi yüzümü yıkarım. Sonra kahvaltı ederim. Kahvaltıdan sonra dişlerimi fırçalarım. Saat 8.30'da okula giderim. (...) Akşam yemeğinden sonra ders çalışırım. Kitap okurum. Genellikle saat 21.30-22.00 arası yatarım.	Haftalık ders programı Hobiler: kitap okumak, spor yapmak, resim yapmak, müzik dinlemek ...

(TYDÖP, 2020, s. 194)

Ortaokul kademesi A1 düzeyi, 4. üniteye ait bu izlence tablosunun iki bölümden oluştuğu görülecektir. Yukarıdaki birinci bölümde becerilere göre kazanımlar verilirken alttaki bölümde kazanımlarla uyumlu iletişimsel işlevler, dil yapıları, dil ifadeleri ve söz varlığı verilmektedir. Bu yönüyle izlenceleri oluşturan ünitelerin oldukça sistematik yapılandırıldığı söylenebilir. Ayrıca izlencelerin bütününe bakıldığında kazanımlar, iletişimsel işlevler, dil yapıları, söz varlığının verilişinde sarmal programlama anlayışının dikkate alındığı görülecektir.

Programda son olarak bir sözlüğe yer verilmiştir. Sözlükte özellikle Program temelli rehber niteliğinde kavramların açıklanması gözetilmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Program metninden hareketle tanıtılmıştır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin hem yurt içinde hem yurt dışında çeşitli kurum ve kuruluşlar vasıtasıyla oldukça geniş bir alana yayıldığı dikkate alındığında dil öğretiminde uluslararası ölçekte standartların belirlenmesinin de o denli önemli olduğu görülecektir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni bu standartların belirlenmesinde ve müfredatların hazırlanmasında temel kaynak olma özelliği taşımaktadır. Bu metin esas alınarak hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, sözü edilen uygulama süreçleri için standartların belirlenmesi ve uygulanmasında önemli bir eksikliği ortadan kaldıracak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede Program'ın hem uygulayıcılar hem sınav hazırlayıcıları, hem de araştırmacılar ve alanda öğrenim gören öğrenciler için bütün yönleriyle bilinmesi ve

tetkik edilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışma ile sözü edilen Program'ın an hatlarıyla ilgililere tanıtılması amaçlanmıştır.

Kaynaklar

- Balcı M. ve Melanlıoğlu D. (2020). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” Üzerine, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD) Cilt 10, Sayı 2, Temmuz 2020, s. 173-198.
- Durmuş, Mustafa (2013). “Türkçenin Yabancılar Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılar Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler”, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Adıyaman, 6 Sayı, 2013.
- Gültekin, İ. (2021). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı”nda ortaokul kademesi izlencesi üzerine değerlendirme, 1-11. s., III. Uluslararası Rumeli (Dil, Edebiyat ve Çeviri) Sempozyumu, 26-27 Haziran 2021, İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
- Gültekin, İ. ve Melanlıoğlu, D. (2017). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi hakkında genel sorular.(Editörler: Hayati Develi, Cemal Yıldız, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin ve Deniz Melanlıoğlu).Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı. İstanbul: Kesit Yayınları. s. 135-204.
- Polat, Y., vd. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe ilk kazanımlar için başvuru rehberi A1 öncesi. Ankara, Yunus Emre Enstitüsü Press.), Türkiye Maarif Vakfı, (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, (Editör: İbrahim Gültekin), İstanbul, Türkiye Maarif Vakfı Yayınları.)
- TELC (2013). Diller için Avrupa ortak başvuru metni. MEB Yayınları.
- TYDÖP (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı, (Editör: İbrahim Gültekin), İstanbul, TMV Yayınları.
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (2015). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- YÖK, 2021, Türkiye Yükseköğretimde Uluslararasılaşmada Dünyada İlk 10 İçerisinde Yer Aldı (UNESCO 2020), Yüksek Öğretim Dergisi, Ankara, 2021, S. 19, s. 90.

Öz Geçmiş

İbrahim GÜLTEKİN

İbrahim Gültekin, 1990 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun oldu. Yüksek Lisansını Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesinde, Doktorasını Gazi Üniversitesinde tamamladı.

Bülent Ecevit Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde görev yaptı. Bu üniversitelerde Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde idareci olarak çalıştı. 2013-2015 yılları arasında Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe Eğitim Merkezi (YETEM) müdürlüğü yaptı. 2018 yılından beri Türkiye Maarif Vakfında Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Daire Başkanlığını yürütmektedir.

Üç müstakil kitap yayını olmak üzere sekiz kitapta bölüm yazarlığı yapan Gültekin'in ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış birçok makalesi bulunmaktadır.

Evli ve üç çocuk babası olan İbrahim GÜLTEKİN, İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde öğretim üyesi olarak akademik çalışmalarına devam etmektedir.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA ÖĞRETİMİ

Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ¹

Giriş

Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak “yazma becerisi” bulunmaktadır. Belki de bu nedenle, bu becerinin geliştirilmesi sona kalmaktadır. Dil öğretiminde sözlü iletişim kadar yazılı iletişim de önemlidir ve bu becerinin geliştirilmesine konuşma öğretimi kadar önem verilmesi gerekmektedir. Ancak, yazılı dil, bir geleneği, kendine özgü kuralları, biçimleri olan dildir. Yazma, konuşma dilinin yazıya geçirilmiş biçimidir. Yazılı dil, daha ölçülü, daha kurallıdır (Aksan, 1995). Yazma öğretimi, daha ziyade tümce düzeyinde gerçekleşen aşırı güdümlü ve zorlayıcı dilbilgisi ve yazım kurallarını öğretmekten çıkıp pek çok alıştırma çeşidiyle serbest bir üretime doğru yol almaktadır (Cornaire-Raymond, 1999; akt.Ünsal, 2008). Yazma becerisinin soyutlamayı ve eleştirel düşünmeyi canlandırdığı, bilişsel olduğu kadar etkileşim süreci olduğu hep akılda tutularak yazma öğretimine sınıf içinde yeterince yer verilmelidir. Yazma çalışmalarında yapılan yanlışlar biçimsel olduğu kadar içeriksel olarak da düzeltilerek kalıcılık sağlanmalıdır (Ünsal, 2008). Yazma becerisi hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde, öğrenene birtakım üstbilişsel beceriler kazandırmada önemli bir yere sahiptir. Çakır’a (2010) göre yazma becerisi;

Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
Dil yanlışlarının görülmesine,
Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,
Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
Öğrencilerin yetilerini performansla dönüştürmeleri gibi hedeflerin elde edilmesine imkân sağlayan önemli bir öğrenme alanıdır.

Dil öğretiminde yazma becerisi diğer dil becerilerine (dinleme, okuma, konuşma) göre daha sonra gelişen ve içerisinde birçok bilişsel aşamaları bulunduran bir süreçtir. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrenilen dilin gramatikal yapısı, dili öğrenen kişinin bu beceriye ilişkin yeteneği gibi birtakım unsurlar yazma

¹ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, kbuyukikiz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6727-0233

becerisinin geliştirilmesinde önemli ve dikkat edilmesi gereken unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçenin yabancılar öğretiminde de son derece önemli bir yere sahip olan yazma becerisinin geliştirilmesinde de sürecin farklı bileşenlerden oluştuğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda Türkçenin yabancılar öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretim süreci söz konusu değişkenler dikkate alınarak planlanmalıdır.

Çalışmamızda yazma yaklaşımları, yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi, yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi hakkında bilgiler verilip değerlendirmelerde bulunulacaktır.

1. Yazma Yaklaşımları

Dil öğretiminde önemli olduğu kadar üstbilişsel işlemler içermesi bakımından da zor bir öğrenme alanı olan yazma becerisini geliştirmek için çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulandığı farklı yaklaşımlar denenmiştir.

1.1. Biçimsel Yazma Yaklaşımı: Raimes tarafından biçim odaklı ve Hyland tarafından dil yapıları olarak bahsedilen bu yaklaşım dil eğitiminde 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış hem yapısalcı hem de davranışçı öğrenme kuramlarının etkin olduğu dönemde oldukça fazla kullanılmıştır. Biçimsel yaklaşımına göre yazma eğitimi, sözel dil becerilerini geliştirmekte etkili bir görev üstlenmiştir. Bu yaklaşımda yapılan yazma etkinlikleri daha çok boşlukları doldurma, cümleleri yerine yerleştirme ve eksik cümleleri tamamlama gibi cümle düzeyinde başlamaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kişi ve zaman gibi dilsel öğeleri değiştirecekleri kontrollü yazma etkinlikleri yaptırılır. Ardından öğrencilerden örnek metne benzeyen bir metni taklit ederek yazması istenir (Yaylı, 2019).

1.2. İşlevsel Yaklaşım: Belli dil yapıları belli dil işlevlerini yerine getirir. Yazma öğretiminde öncelikli olarak öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak gerekli işlev ve yapılar belirlenmektedir. Böylece yazma çalışmaları buna göre şekillendirilir. Yazma etkinliklerine ilk olarak doğru ve etkili paragraf yazımıyla başlanmaktadır. Daha sonra öğrenciye ana düşüncüyü destekleyen cümle ve bağlaçları öğrenmeyi sağlayacak çeşitli konular üzerine paragraf yazma çalışmaları yaptırılmaktadır (Yaylı, 2019).

1.3. Yaratıcı Yazma Yaklaşımı: Yaratıcı yazma, öğrencilerin yazma becerilerini ve yaratıcılık yeteneğini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde öğrencilerin kendi istedikleri bir konuda fikirlerini ve tecrübelerini sergileyebilecekleri yazma çalışmaları yapılmaktadır. Yaratıcı yazma yaklaşımında öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılıklarını zenginleştirebileceği bir ortam

oluştururken öğrencilerin, yazma aşamasında örnek metinleri ya da birtakım düşünceleri dayatmaktan kaçınırlar (Yaylı, 2019). Şiir, günlük, anı vb. metinler üretme yaratıcı yazmada tercih edilen etkinlikler arasındadır. Ayrıca bu etkinliklerde daha çok beyin fırtınası tekniği kullanılmaktadır. Öğrencinin belirlediği bir konu boş kâğıda yazılır ve öğrencilere çağrışım yaptırılarak konuyla ilgili kavramlar kâğıdın boş kısımlarına yazılır. Ortaya çıkan bu sözcük ve kavramlar sıralanıp arasında bağlantı kurulur. Yaratıcı yazma, öğrencinin düşünce ve hayallerini ortaya çıkarmasını sağlamaktadır (Çevik, 2021).

1.4. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı: Süreç yaklaşımı ürünü değil ürünün ortaya çıkmasında kişinin kat ettiği aşamaları temel alır. Öğrencinin düşüncelerine, planlamasına, oluşturduğu taslağa öğretmen rehberlik etmesini sağlar. Bu şekilde de öğrencinin yazma kaygısını azaltmış ve ürünün içeriğiyle de ilgilenen bir yol benimsenmiş olur (Akbaba ve Ayaz, 2017). Öğretmenlerin yazma sürecini kontrol etmeleri öğrencilerin yazılı anlatımlarını daha kolay yapmalarını sağlamaktadır. Öğretmenler, yazma öncesi etkinliklerde öğrenciye konuyu tamamen açıklaması için sorumluluk vermektedir. Öğretmen yazma sırasında ve yazma sonrasında da farklı etkinlikler yapmaktadır (Raimes, 1983). Sürece dayalı yazma aşamalarının beş boyuttan oluştuğu konusunda fikir birliği bulunmaktadır. Bu boyutlar Karatay (2011) tarafından hazırlık, yazma taslağı oluşturma, taslağı düzenleme, düzeltme ve yayımlama olarak belirtilmiştir.

1.5. Kontrollü ve Güdümlü Yazma Yaklaşımı: Kontrollü ve güdümlü yazma yaklaşımında, her düzeyde kontrollü yazma çalışmasına yer verilebilir. Bu çalışmayla öğrencilerin verilen sözcükleri ve tümce yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazma çalışmalarında amaç öğrencilere dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı vermektir (Demirel, 1999). Bu şekilde öğrencilere yabancı dile ait kuralların öğretilmesi ve yazma becerisinin güdülenmesi hedeflenir. Belirli bir yeterliliğe ulaşan öğrenciler sınıf içerisinde öğretmenin verdiği bir konudaki bilgilerini ifade ederek kompozisyon yazarlar. Yaklaşım, öğrencilerin sürekli yazma çalışmaları yapmalarını sağlar. Bu da öğrencilerin yazılı anlatımlarında dil hatalarının oranının düşmesine neden olur. Yazılı anlatım becerilerini geliştirmenin amacı öğrenciyi yazı yazmaya karşı güdülemek, yazılı anlatım becerisini kimseden yardım almadan kendi değerlendirme yapabilen, ayrıca yazısındaki hataları bulup düzeltilebilen bireyler yetiştirmektir (Karatay, 2020).

1.6. Serbest Yazma Yaklaşımı: Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, öğrencinin bütün duygu ve düşüncesini katarak oluşturduğu eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir (Demirel, 1999). Serbest yazma çalışmalarıyla öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini kendi tarzlarına göre ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir. Genellikle iki ya da daha çok verilen başlıklardan

biri seçilip bir kompozisyon yazılması istenir. Bu yazılar genellikle 100-120 ya da seviyelerine göre 250-300 sözcükle sınırlı tutulmaktadır (Ünsal, 2008).

2. Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi

Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmanın gelişimi gerek ana dil gerekse yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde önem taşımaktadır. Okuma ve dinleme anlama becerisi, konuşma ve yazma anlatma becerisi olarak literatürde yer alır. Dil öğretiminde önce anlama becerileri ve sonra bu beceriler üzerinden anlatma becerileri geliştirilmeye çalışılır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler de ana dil kullanıcıları gibi sözcük dağarcıklarını ve dil bilgisine ilişkin bilgilerini anlama becerileriyle geliştirerek anlatma becerileriyle bu bilgilerini ortaya koyarlar.

Ana dil öğreniminde dil becerilerinin edinilme sırası dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisidir (Yavuz, 2010, s.292). Ana dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi başlangıç kabul edilmektedir. Çünkü birey henüz anne karnındayken dil öğrenme süreci başlamaktadır (Kurudayıoğlu, 2013, s.245). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde süreç sadece dinleme becerisiyle başlamayarak, anlama becerilerinin ortak öğrenimi ve anlatma becerilerinin gelişimi üzerinden ilerler. Anlatma becerilerinden olan yazma becerisi hem ana dil hem de yabancı dil öğreniminde geliştirilmesi en zor dil becerisi olarak kabul edilir (Kılınç ve Tok, 2012, s. 256). Yazabilmek için dilin kurallarını bilerek bunu uygulayacak seviyeye erişmek, sözcük dağarcığının belirli düzeyde gelişmesi ve bu dağarcığın aktif olarak kullanılabilmesi gereklidir. Bu durum yazma becerisini dört temel dil becerisi içinde en son ve en zor gelişen beceri haline getirmektedir.

Yazma eğitiminde dile ilişkin dil bilgisi ve sözcük dağarcığı tek başına yeterli değildir. Alfabenin öğrenilmesi ve sözcük bilgisiyle birlikte bu bilgilerin birbirleriyle bağlanarak cümle ve paragraf oluşturulması, cümle ve paragraflar üzerinden metne anlam kazandırılması önemlidir. Cümlelerin birbiriyle anlam ilişkisi içinde olması ve akıcı bir şekilde bağlanması, metin içi paragrafların anlam ve yapı bakımından tutarlı bir şekilde ilerlemesi gereklidir. Bu becerilerin dil öğrencisine kazandırılabilmesi için yazma eğitimi basamaklar şeklinde verilebilir. Alfabe öğretimiyle başlayan süreç, metin bilgisiyle sona erdirilerek tümevarımsal yöntemle tamamlanır.

Alfabe öğretimi hem ana dil öğretiminde hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin kazandırılmasındaki ilk aşama olarak görülür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alfabe öğretilirken şeklen aynı alfabeye sahip olan diller olsa da seslendirme farklı olmaktadır. Bu seslendirmelerin dil öğrencisine öğretilmesi gerekmektedir (Örneğin, Türkçe-İngilizce). Şeklen farklı alfabeye sahip olan diller ise alfabe öğretiminin iki aşamayla yapılmasını gerektirmekte ve süreci

biraz zorlaştırmaktadır. Yeni alfabenin hem şekil hem okunuş olarak öğretilmesi uzun sürebilir. Bu duruma örnek olarak Arapça ve Çince dilleri verilebilir. Diller arası farklılıklar alfabenin öğretimi sürecini uzatabilirken yakın dil ailesindeki dillerin öğretimi kolaylaşabilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin gelişimindeki problemler ilk olarak alfabe kaynaklı oluşmakta, Türkçede kullanılan bazı sesler dil öğrencileri için sorun yaratabilmektedir (Açık, 2008, s.7; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012, s. 63). Alfabedeki ses farklılıkları, Türkçede bulunan ancak dil öğrencisinin ana dilinde bulunmayan ve dil öğrencisinin ana dilinde bulunup ancak Türkçede bulunmayan seslerin yazı dilinde gösterilmeye çalışılmasıyla ilgili sorunlara neden olur. Açık'ın (2008, s. 7) çalışmasında “Latin alfabesinde sekiz harfle karşılanan ünlülerin Arap alfabesinde üç harfle karşılanması % 56’lık grubun yazarken ünlü harfleri göstermemelerini ya da “a” yerine “e”; “ı” yerine “i” yazmalarına neden olduğu ortaya konmuştur. Türk cumhuriyetlerinden ve topluluklarından gelen öğrencilerin bazılarının kullandığı Kiril alfabelerinde “ı / i”, “o / ö”, “u / ü” ünlüsünün tek bir işaretle gösterilmesi ayrıca bizim alfabemizde mevcut olmayan “açık e”, “yuvarlak a” gibi sesleri gösterme çabası yazımda hatalara yol açmaktadır.” şeklindeki bulgular bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Alfabe öğretiminin sağlıklı bir şekilde yapılması için öncelikle sesletim çalışmaları yaptırılmalıdır. Dil öğrencisinin harfleri doğru bir şekilde tanıyarak seslendirebilmesi bu durumda önem taşır. Tanınan ve doğru seslendirilen harfin yazma çalışmalarında eksiksiz bir biçimde yazılması mümkün olmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için öğretici tarafından ses dosyaları oluşturularak dinletilebilir. Seslendirme sanatçıların kaydedtiği öyküler, şiirler, radyo tiyatroları, masallar kısa kesitler halinde öğrencilere dinletilerek harflerin seslendirilme biçimleri sezdirilebilir. Farklı ses dosyalarının dinletilmesi harflerin pekiştirilmesinde etkili olmaktadır. Öğreticiler tarafından yaptırılan kısa konuşmalar ve ardından verilen dönütler dil öğrencisinin alfabe kullanımında yaptığı doğru ve yanlışları görmesini sağlar. Sınıf ortamındaki bu kısa konuşmalara diğer öğrenciler de dahil edilerek etkinliklerin pekişmesi sağlanabilir.

Alfabe öğretiminden sonra sözcüklerin öğretimi aşamasına geçilebilir. Hedef dilin öğreniminde ve o dilin becerilerine hâkim olunmasında o dilin sözcüklerinin bilinmesi önemlidir (Maden, Altunbay, Dinçel, 2016, s. 481). Dil öğrencisinin sahip olduğu sözcük dağarcığı anlama ve anlatma becerileri üzerinde doğrudan etkilidir. Birey bir dilin sözcüklerini anladığı kadarıyla okuyabilir, dinleyebilir ve bu dille anlattıklarını da bu sözcükler aracılığıyla aktarabilir. Örneğin, konuşma becerisi kullanılırken bir eylemin veya bir duygunun anlatılmasında onu betimleyecek sözcüklere ihtiyaç vardır, bu sözcüğün dil öğrencisinin sözcük dağarcığında

olmaması anlatımı zorlaştırır ve eksik kılar, dilin akıcı bir şekilde konuşulmasını engeller.

Sözcük öğretimi yapılırken öncelikle Türkçe öğrenen öğrencilerin özellikleri belirlenmeli ve bu hedef kitlenin neden Türkçe öğrenmeye gereksinim duyduğu tespit edilmelidir. Kime, neden ve ne kadar Türkçe öğretilmesi gerektiği konusu ihtiyaç analiziyle belirlenebilir. Günlük hayatta kullanılacak Türkçe ile doktora yapacak bir öğrencinin öğrenmesi gereken düzeyde Türkçenin öğretilmesi farklı şekilde gerçekleştirilecektir. Bununla beraber seviyelere göre öğrenilecek sözcükler de farklılık göstermektedir. Sözcüğün kullanım sıklığı, anlamı, konuya ve kazanıma uygunluğuna göre sözcükler sınıflandırılmalıdır. “Temel söz varlığını belirlerken öncelikle, organ ve akrabalık adlarının, sayıların, günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiiller ile onlarla ilişkisi olan kelimelerin, sıkça kullanılan deyimler, atasözleri ve iletişimde önemli bir yeri olan kalıplaşmış sözlerin ele alınması gerekmektedir.” (Barın, 2003, s.311). Sık kullanılan sözcüklerden daha az kullanılan sözcüklere doğru bir öğretim sergilenmelidir. Büyükkız ve Hasırcı’nın (2013, s. 154) çalışmasında yabancılar Türkçenin öğretiminde sözcük kazandırımı ile ilgili şu bilgiler yer almaktadır:

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitle çok iyi tanınmalı ve materyaller hedef kitleye göre hazırlanmalıdır. Hedef kitleye göre hazırlanan ders materyallerinde temel söz varlığı birbiriyle ilişkili olacak biçimde, bir bütün hâlinde verilmelidir. söz varlığı belirlenirken de sözcüklerin üç temel seviyeye A (temel), B (orta) ve C (üst) uygun hazırlanmasına özen gösterilmelidir. Sözcüklerin taşıyacağı bütün anlamlar dikkate alınmalı; öğrencinin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Sözcükleri görsel olarak anlatan şekil, kroki, afiş, poster vb. materyallerden yararlanılmalıdır. Bütün bunlar yapılırken dilimizdeki sözcüklerin birden çok anlamının olduğu ve bu sözcüklerin cümle içinde, kalıplaşmış sözler içinde farklı anlamlar kazanabileceği unutulmamalıdır. Bunun için sözcüklerin tüm anlamları verilmeye çalışılmalı ve hazırlanan metinlerin de bu özellikleri taşımasına özen gösterilmelidir. Buna göre Türkçenin temel söz varlığının belirlenmesi; seviye gruplarına (A temel-B orta ve C üst) yönelik olarak hazırlanan ders kitapları, yardımcı okuma kitapları, dinleme-anlamaya yönelik olarak hazırlanan cd ve benzeri materyallerde bu doğrultuda sözcük öğretimi yapılması önemlidir. Sözcük öğretiminde de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hangi seviyede, hangi kazanımlar için hangi sözcükleri öğrenmeleri gerektiği belirlenmeli ve sözcük öğretimi bu doğrultuda yapılmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitleye ne kadar sözcük öğretileceğinin bilinmiyor olması, bu alanda yazılan kitaplarda da farklılıklara yol açmaktadır. Bu farklılığın sonucu olarak da aynı hedef kitle için yazılmış kitaplar birbirinden çok farklı olmakta ve kargaşaya sebebiyet vermektedir. Bu nedenle dil öğrenecek hedef kitlenin çok iyi tanınması ve en doğru yöntemin uygulanması için de öncelikle ihtiyaç analizi yapılmalıdır.”

Sözcük öğretimiyle beraber cümle yapısı çalışmaları da yapılmaktadır. Sözcüklerin anlamının cümle içerisinde sezdirilerek öğretilmesi çoğunlukla uygulanan bir

yöntemdir. Bu şekilde dil öğrencisi hem sözcük dağarcığını geliştirir hem de hedef dilin cümle özelliklerini öğrenir. Cümledeki yargının doğru bir biçimde aktarılabilmesi için cümlelerin yapı ve anlam bakımından doğru şekilde yapılandırılması gerekir. Cümle eğitimi yapılırken ilk olarak öğretilmesi gereken şeylerden biri, söz dizimidir.

Tablo. 1. Dillerin Söz Dizimi

Dil	Söz Dizimi
Türkçe	Özne + Nesne + Yüklem
İngilizce	Özne + Yüklem + Nesne
Arapça	Yüklem + Özne + Nesne

Tablo.1’de de görüldüğü gibi dillerin söz dizimleri birbirinden farklı olabilmektedir. Öğrenci hedef dilde kurduğu cümleleri ana dilindeki söz dizimiyle üretebilmektedir. Cümle eğitiminde ilk olarak Türkçenin söz dizimi kuralının verilmesi bu yanlışın yapılma oranını düşürür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin cümle boyutundaki hataları çoğunlukla dil bilgisine ilişkin bilgilerinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, sözcüklere gelen eklerin sözcüğün anlamını ve işlevini değiştirmesi, tamlayan-tamlanan ekleri, eklerin ünlü-ünsüz uyumuna göre şekil değiştirmesi gibi kurallara dil öğrencisinin yeterli düzeyde hakim olmaması öğrencinin sözcükleri birbirine bağlarken hata yapmasına neden olur. Örneğin:

- On iki yaşımda okule gittim. (ünlü uyumu sorunu)
- Defterin sayfa yırtıdım. (tamlayan eki sorunu - ekin ünsüz uyumu sorunu)
- Ben her gün kitaplık okuyoruz. (sözcüğün yanlış kullanımı - ekin yanlış kullanımı)

Cümle düzeyindeki hataları azaltmak için çeşitli etkinlikler yaptırılabilir. Günlük hayattan konuşma örnekleri yazılı ve sözlü olarak verilerek cevap cümleleri kurulması istenebilir. Söz dizimi hatalı olan cümlelerin düzeltilmesi etkinlikleri yapılabilir. Eksik cümle tamamlama, farklı zamanlarda cümle kurulması, paragraflardaki boşlukların uygun cümlelerle tamamlanması, verilen sözcüklerin birleştirilmesi veya bir sözcüğün farklı cümle türlerinde kullanılması gibi etkinlikler; cümlelerin doğru ve anlamlı bir biçimde oluşturulması becerisini geliştirmektedir.

Cümle öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus öğrencilere yazım kuralları bilgisinin öğretilmesidir. Yazılı anlatımın doğru bir biçimde anlaşılmasında önemli bir yeri olan yazım kurallarının öğretiminde noktalama işaretlerinin öğretimi

ilk sırayı alır. Diller arası kurallar değişkenlik gösterdiğinden yazım kuralları bakımından da değişiklikler mevcuttur. Hedef dil olan Türkçenin yazım kuralları öğrencilere benimsetilmelidir. Yapılan yazma etkinliklerinde öğrencilerin hataları belirtilmeli, doğru kullanımla ilgili dönütler hemen verilmelidir.

Basit ve kısa cümlelerin öğretilmesiyle yazı çalışmalarında, paragraf yazımı çalışmaları da başlatılabilir. Paragraf yazım süreci önemlidir, çünkü uzun ve anlamlı cümle kurarak bu cümleleri bir anlam bütünlüğü içerisinde paragraf haline getirmeye başlayan öğrenci hedef dili iyi kavramış demektir (Bağcı ve Başar, 2013, s. 317). Paragraf yazımının öğretiminde kullanılacak en önemli etkinliklerden biri dikte çalışmalarıdır. Öğrenci sadece dinleyerek cümleler arası bütünlüğe göre paragraf ayrımını kendi yapmalıdır. Öğretici yazılan yazıları denetleyerek dönütler vermeli, paragrafın kendi içindeki düşünce bütünlüğünü öğrencilere sezdirmelidir. Özetleme, paragraf tamamlama, çeşitli şemalardan yararlanılarak yazı çalışmaları yapılabilirken teknolojik araçlardan da faydalanılabilir. Tiryaki ve Zini (2022, s. 103) çalışmalarında Türkçe öğrenen öğrencilerin paragraf yazma becerisini Web 2.0 araçlarından faydalanarak geliştirmeyi amaçlayarak bu araçların etkili olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada kullanılan Web 2.0 uygulamalarından olan MindMaster zihin haritası oluşturan bir uygulamadır. Paragraflar duygu, düşünce ve bilgilerin zihinde gruplanarak oluşturulduğu metin parçalarıdır. Bu parçaları oluşturmak paragraf yazımını kolaylaştırmıştır.

Paragraf öğretimiyle birlikte dil öğrencileri paragrafların birleşerek bir bütün oluşturduğu metinleri yazmaya başlayabilirler. Metin öğretimiyle öğrenciler yazma sürecini tamamlarlar. Metin oluşturma süreci anlamsal bütünlüğü olan paragrafların tek bir yargı çerçevesinde toplanmasıyla oluşur. Oluşturduğu metinlerdeki paragraflarda kopukluklar olan, yarım bırakılan düşüncelerin yer aldığı, açıklık ilkesine uymayan, konu dışına çıkarak gereksiz tekrarlarla bulunan, anlamsal boşluk ve kayıpların bulunduğu, biçim ve metin türü uyumsuzluklarının bulunduğu dil öğrencilerinin metin düzeyinde eğitim alması gereklidir (Coşkun, 2011, s. 66). Metin kurmayla ilgili bu şekilde sorunları olan öğrencilere öncelikle plan yapma aşaması öğretilmelidir. Metnin yazımı öncesi plan yaparak duygu ve düşüncelerinin aktarımını kurgulayan öğrenci metin yazımında zorlanmayacaktır. Tümdengelimci yaklaşımla oluşturulan metinlerde ana düşünce belirlenir ve yardımcı düşüncelerle bu düşünce desteklenir (Coşkun, 2009, s. 63). Barın (2006, s. 28) çalışmasında,

“Öğretmen, öğrencilerin kompozisyonlarını yazmaları sırasında;

- Yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre planını yapmaları gerektiğini,
- Her paragrafta bir düşünce, duygu ya da olayı ele almaları gerektiğini,

- Paragraftaki her cümlede, bu düşünce, duygu ya da olayı açıklamaları gerektiğini
- Paragrafı, düşünce, duygu ya da olayı iyice belirttikten sonra bitirmeleri gerektiğini,
- Paragraftaki temel düşünce ya da duyguyu bir cümlede belirtmeleri gerektiğini,
- Konu dışındaki bilgilere yer vermemeleri gerektiğini,
- Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili bir başlık koymaları gerektiğini,
- Yazdıkları her cümleyi, geriye dönüp sessizce okumaları gerektiğini hatırlatmalıdır.” şeklinde, öğretmenlerin yazma sürecindeki görevlerini belirtir.

3. Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi

Yazma becerisi; alfabe, sözcük, cümle, paragraf ve metin üzerinden öğretilerek geliştirildikten sonra bu becerinin planlı bir şekilde sunulmasının öğretilmesi gerekmektedir. Öğrenci yazıya başlarken kendisine bazı temel sorular sormalıdır. Neden yazdığını, nasıl yazacağını, kime hitap edeceğini, yazısının ana düşüncesini hangi yardımcı düşüncelerle besleyeceğini ve ulaşacağı sonucu zihninde tasarlamayan öğrenci, oluşturduğu yazıda başarılı olamayacağı gibi bu yazının açıklık, tutarlılık, bağdaşıklık gibi metinsellik ölçütlerine uygunluğunu da sağlayamaz. Öğrencinin yazıyla oluşturduğu mesajın okuyucu tarafından tam ve doğru şekilde anlaşılmasının sağlanması için, öğrenci mesajı hangi sözcüklerle betimleyeceği, cümleleri nasıl oluşturacağı ve imla kurallarına uygun biçimde nasıl yazacağına ilişkin bilgiye sahip olmalıdır (Barın, 2006, s. 21). Yazma becerisinin planlanması bu beceriyi öğrenciler için daha kolay geliştirilen bir beceri haline getirir.

Yazma becerisinin geliştirilmesine öncelikle öğrencilerin ilgisini çekecek ve temel düzeyde etkinliklerle başlanmalıdır. Örneğin bir metin üzerinden yapılan, metni devam ettirme veya metinde bulunan düşünceler üzerine yazma gibi etkinlikler uygun olabilir. Bir görsel üzerinden betimleme çalışmaları, bilgi verici metinler üzerinden kısa cümlelerle çıkarımlarda bulunulması da temel düzeye uygundur. İş birlikli çalışmalardan olan istasyon modeli, yazma metninde uygulanabilir. Her öğrencinin diğer öğrencinin yazdığı cümle üzerine ilgili ve tutarlı cümleler yazmasıyla yeni bir metin oluşturulabilir.

Yazma etkinliklerinin yakından uzağa ilkesiyle oluşturulması beklenir. Temel seviye için yakın çevre, günlük hayatla ilgili kısa yazma çalışmaları yaptırılabilir (Tunçel, 2013, s.732). Yine ilk aşamada tür belirlenirken günlük kısa diyaloglardan, küçük öykülerden ve tebrik kartlarından vs. yararlanılabilir. Sonraki süreçte yazma etkinlikleri öğrencilerin seviyelerine göre akademik yazıların istendiği çalışmalara dönüşür. Yazma becerisine yönelik etkinlikler öğrencilerin dil seviyelerine göre ders kitaplarında bulunmaktadır. Seviye ilerledikçe istenen metin özellikleri geliştirilir.

Yazma etkinliklerinde seviyeye uygun seçilmiş bazı dil bilgisel kuralların kullanılması isteniyorsa konu verildikten sonra bu dil bilgisel yapıların belirtilmesi gerekmektedir (Temur ve Yıldırım, 2018, s.539). Belirli bir anlatım biçiminin pekiştirilmesi amaçlanıyorsa bu biçime göre yazı çalışmalarının yapılması istenebilir.

Yazma süreci basamaklar halinde ilerler. Öğrenci, çeşitli süreçlerden geçerek yazma ürününü ortaya koyar. Bu süreçleri Raimes (1983, s. 6; Akt. Selvikavak, 2006, s. 19), şekil 1'deki gibi belirtir.



Bu süreçlerin doğru biçimde tamamlanması sonucu hatasız bir yazı ortaya çıkabilir. Türkçe öğrenen öğrencilerin bu süreçleri tamamlaması ana dili Türkçe olan öğrencilere göre zaman alacaktır. Yazma sürecinin oluşumu için diğer dil becerilerinde belirli düzeyde gelişim olması şarttır. Konuşma becerisiyle karşılaştırma yapıldığında yazma becerisinde daha fazla dil standardı beklenir. Yapıya daha fazla dikkat edilerek çeşitli ve doğru sözcük kullanımı istenir ve yargılarda daha çok doğruluk aranır (Ur, 1996, s. 163).

Yazma çalışmaları; yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası etkinliklerle oluşturulur. Yazma öncesinde ilk olarak yazılacak metnin konusuna karar verilir. Dil öğrencilerine yazma çalışmaları verilirken ders kitaplarındaki etkinlikler üzerinden çalışma yapılabilirdiği gibi öğretici tarafından hazırlanacak ek ders materyalleri de kullanılabilir. Bu materyallerin öğrencinin günlük hayatında kullanacağı ve karşılaşacağı metinler olması, dil seviyelerine ve dil öğrenme amaçlarına uygunluğu

yazma sürecini öğrenciler için etkili hale getirecektir. Güdümlü yazma etkinlikleri kullanılacaksa konuyla ilgili ön bilgiler verilmesi uygundur. Öğretici tarafından konunun belirlendiği durumlarda, sınıftaki farklı kültürlere uygunluğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Konu belirlendikten sonra yazma amacı ve metnin türü belirlenir. Öğretici bu konularda öğrencilere rehberlik etmelidir. Belirli bir amaca uygun yazılar yazılması metnin yönlendirilmesini kolaylaştırırken farklı metin türleriyle oluşturulan yazı çalışmaları da yazma becerisini geliştirecektir.

Amaç ve yazılacak metnin türü belirlendikten sonra yazı için plan oluşturulur. Plan “Herhangi bir konuda öne sürülecek düşüncelerin, olayların ve duyguların mantıklı olarak düzene konması, yazının çatısı, iskeleti, yol gösteren temel araçtır” (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2009: s.20) şeklinde tanımlanabilir. Belirli bir plana sahip olunmadan yazıda konu birliğinin sağlanması ve yargının düzenli bir biçimde aktarılması mümkün olmamaktadır.

Metinler giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle kurgulanır. Yazma aşamasında öğrencinin yazdığı yazıyı bu şekilde oluşturması beklenmektedir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümünün gerektirdiği biçime uymayan yazılar öğrenciler tarafından dönütlerle iyileştirilmelidir. Paragraflar arası uyumsuzluk, akışı bozan cümle ve paragraflar, yardımcı fikirlerle desteklenmeyen ana fikir, yazma sürecini olumsuz etkiler.

Yazı yazıldıktan sonra oluşturulan taslak metin incelenerek gerekli düzeltmeler yapılır. Düzeltmelerden sonra metin paylaşılabilir. Oluşturulan metinler öğretici tarafından okunarak düzeltilebildiği gibi sınıftaki öğrenciler arasında değiştirilerek akran değerlendirmesinden de faydalanılabilir. Dil öğretiminde akran değerlendirmesi yapılması faydalı görülmektedir. “Akran değerlendirme eğitimin önemli bir parçasıdır. Çünkü değerlendirmeyi yapan öğrenciler, aynı zamanda kendi bilgilerini de ortaya koyarak öğrendikleri konularda pekiştirme yapmış olacaklardır. Akran değerlendirme sayesinde sınıf içi iletişim de artacaktır. Öğrenciler karşılıklı bilgi alışverişinde bulunacaklar ve değerlendirmeye öğretmenle birlikte katılmış olacaklardır” (Taşkaya, 2018: s.189).

Sonuç

Yabancıların Türkçe öğrenimine ilgisi, özellikle son yıllarda gerek ulusal gerekse de küresel anlamda giderek artmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar, bu alanda faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlar, kitaplar, yardımcı ders materyalleri, vb. nicelik olarak da bir artış göstermektedir. Bu bağlamda Türkçenin yabancılar öğretimi süreci de tüm bileşenleriyle söz konusu ilgiliye cevap verebilecek nitelikte planlanmalı ve geliştirilmelidir.

Dil öğretiminde amaç öğrencilerin içinde bulundukları dil seviyesindeki dört temel dil becerisinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) kazanımlarını yerine getirmelerini sağlamaktır. Bu beceriler içinde yazma becerisi, birçok bilişsel süreci içinde barındırır en son ve en zor gelişir. Yabancı bir dil öğrenme sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesi organizasyon, sözcük seçimi, amaç, hedef kitle, yazarın yazma süreci, içerik, sözdizimi, dil bilgisi, mekanikler gibi birçok farklı üretim aşamalarından oluşur. Bu süreçte yazının türü ne olursa olsun bu aşamaların her birini yerine getirmek gerekir. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesinde herhangi bir etkenin atlanması yazının niteliğini etkileyecektir (Kılıç, 2017. S.13) Yazma becerisinin geliştirilmesi süreci, tüm bu aşamalar dikkate alınarak planlanmalıdır. Yazma sayesinde; öğrenme sürecinde öğrenci üretkenleşir, sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirir. Günlük ve resmi dilin ne anlama geldiği öğrenilmiş olur, dilin kullanım alanlarının öğrenilmesi ve dil öğrenirken o dilin ne oranda öğrenildiğinin görülmesi sağlanır (Byrne, 1988, s.8).

Türkçenin yabancılar öğretiminde önemli bir yere sahip olan yazma becerisinde sürecin farklı bileşenler olduğu unutulmamalı, bu alanda çalışan öğretmenler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede yazma sürecini tüm bileşenleri dikkate alarak planlamalı ve organize etmelidirler.

Kaynaklar

Aksan, D. 1995, Her Yönüyle Dil, TKD, Ankara.

Açık, F. (27-28 Mart 2008). *Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Sempozyum Sunumu]. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Gazimağusa, KKTC.

Akbaba, R. S. ve Ayaz, H. (2017). Süreç temelli yazma yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bir derleme. *Researcher: Social Science Studies*, S.9, 344-361.

Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (1.Baskı, ss. 309-331) Ankara: Grafiker Yayınları.

Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Tübar*, 13, 311- 317.

Barın, E. (2006). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2006/1), 20-32.

Büyükkız, K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme/An evaluation of vocabulary teaching on

Turkish teaching as a foreign language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.

Byrne, D. (1988). Teaching writing skills. New York: Longman.

Cornaire, C. ve Raymond, P.M. (1999). La production écrite, *Clé International*, Paris.

Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 49-91). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 45-83). Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.

Çevik, A. (2021). *Yazma eğitimi*. F. Temizyürek ve T. Türkbay (Ed.), Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı içinde (ss. 253-299). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dil öğretimi*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.

Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.

Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (ss. 411-471). Ankara: Pegem Akademi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kılıç, İ. (2017). Sakarya TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geribildirim etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya_ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 256) Ankara: Pegem Akademi.

- Kurudayıoğlu, M. ve Kana F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Maden, S., Altunbay, M., ve Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: Kavram haritası örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (210), 477-488.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Taşkaya, S. M. (2018). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Yılmaz (Ed.) *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (2. Baskı) içinde (ss. 169-206). Ankara: Pegem Akademi.
- Temur, N. ve Yıldırım, M. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. A. Şahin, (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (ss.535-544). Ankara: Pegem Akademi.
- Tiryaki, E. N. & Zini, H. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde paragraf yazmada teknoloji kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 85-105. DOI: 10.29000/rumelide.1190291.
- Tunçel, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe (Ydt) başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışları. *The Journal of academic social science studies international journal of social science*. 6 (3), 729-745.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, (142), 46-60.
- Yaylı, D. (2019). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* içinde (ss. 86-100). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuz, M. (2010). Öğretmenlerin geri bildirimlerine göre okul müdürlerinin dinleme becerilerinin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 292-306.

Öz Geçmiş

Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ, İlköğrenimini Reyhanlı Oğuzhan İlkokulunda, ortaöğrenimini Reyhanlı Anadolu Öğretmen Lisesinde (1994-1998); yükseköğrenimini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliğinde (1998-2002) tamamladı. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra 2002-2004 yılları arasında Erzurum Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak çalıştı. 2004 yılında Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümüne Araştırma Görevlisi olarak atandı. 2005 yılında Gaziantep Üniversitesi tarafından geçici görevlendirme ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne lisansüstü eğitimini tamamlamak üzere görevlendirildi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında “8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasıyla yüksek lisans (2007) ve “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerileri ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasıyla Doktora (2011) eğitimini tamamladı. 2012 yılında Gaziantep Üniversitesi Nizip Meslek Yüksek Okuluna Yardımcı doçent olarak atandı, aynı yıl Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne görevlendirildi. 2018 yılı itibariyle Türkçe eğitimi alanında Doçent unvanı almıştır. Hâlen Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapmaktadır.

BÜYÜKİKİZ çalışmalarını Türkçe eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi ve çocuk edebiyatı alanında yapmakta, bu alanda eğitimler vermektedir. Lisans, yüksek lisans ve uzaktan eğitim programlarında yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarında eğitimler vermektedir.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİ

Latif İLTAR¹

Giriş

Türkiye’de bulunan üniversitelerin uluslararası öğrenci sayılarındaki artış, zorunlu göçler, ekonomik ve diplomatik ilişkiler, popüler kültür unsurlarına duyulan ilgi, turizm vb. sebeplerden ötürü son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine yönelik büyük bir talep oluşmuştur. Bu talep özel ve resmî kurumlar aracılığıyla Türkiye içinde ve dışında karşılanmaya çalışılmaktadır. Talebin karşılanmasında dikkate alınması gereken en önemli hususlardan birini hedef kitlenin özellikleri oluşturmaktadır. Hedef kitlenin yaşı, bulunduğu yer, ilgi ve ihtiyaçları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde izlenecek yolu belirlemede oldukça önemlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak Türkiye’de öğrenmekte olan hedef kitle ile Türkiye dışında öğrenmekte olan hedef kitle arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Türkçeyi Türkiye’de öğrenmekte olan hedef kitle anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilme açısından büyük avantajlara sahiptir. Türkçeyi Türkiye’de öğrenenler örtük bir şekilde sürekli olarak Türkçe girdilerle karşılaşma imkânı bulurken Türkiye dışında bulunan hedef kitlenin Türkçe girdilerle karşılaşma imkânı oldukça kısıtlıdır. Benzer şekilde Türkiye’de Türkçe öğrenenlerin üretme becerilerini kullanma imkânları en üst düzeydeyken Türkiye dışında bu durum ders dışı süreçler dışında neredeyse bulunmamaktadır. Bu da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yurt içinde ve yurt dışında farklı yolların izlenmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü yurt dışında Türkçe öğretimi yurt içine göre oldukça dezavantajlı bir şekilde gerçekleşmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler incelendiğinde yabancı bir dilin öğretiminde ve öğreniminde temel noktanın girdiler üzerinden olduğu görülmektedir. Girdi olmaksızın çıktı üretebilmek mümkün değildir. İnsanoğlunun ana dili edinim süreci incelendiğinde bebeklerin öncelikle sadece girdi ile karşı karşıya kaldıkları ve yeterli miktarda girdiye maruz kaldıktan sonra yavaş yavaş çıktı üretebildikleri görülmektedir. Bu bağlamda ana dilinde olduğu gibi “girdi, ikinci dil ediniminde önemli ve hayati bir bileşendir” (Benati, 2020, s. 69). Bebeklerin dil ediniminde yaşanan süreçlerin yetişkinlerin dil öğrenimiyle aynı olmasını beklemek doğru olmamakla birlikte bebeklerin dili nasıl edindiklerini bilmek, yetişkin bireylerin yabancı bir dile nasıl sahip olabilecekleri noktasında akıl yürütülebilmesini sağlamaktadır.

¹ Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, liltar@ybu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2807-8083

İnsanoğlu dünyaya geldikten sonra belirli bir süre hiç konuşmamakta sadece dinlemektedir. Âdeta bir kuluçka süresi geçirmekte ve daha sonra konuşmaya başlamaktadır. Eğitim hayatı başlayıncaya kadar sadece dinleme ve konuşma becerileri ile yaşamını sürdürmektedir. Eğitim hayatının başlaması ile birlikte okuma ve yazma becerilerine de sahip olmakta ve dört temel dil becerisini kullanmaktadır. Çocukların okuma ve yazma becerilerini eğitim hayatıyla birlikte kullanmaya başlamasının sebebi, bu becerilerin kullanılabilmesi için yeterli zihinsel ve fiziksel gelişimin ilgili yaş seviyesinde olgunlaşmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü “gelişimlerin okuma-yazma seviyesine erişebilmesinin ortalama altılı yaşlarda (72 aylık) gerçekleştiği düşünülmektedir” (Tahiroğlu, 2019, s. 75). Bu sebeple yabancı dil öğrenen yetişkin bir kişinin ana dili edinimine benzer bir şekilde dili öğrenebileceği düşünülürse dil öğrencisinin konuşabilmesi ve yazabilmesi için öncelikle okuma ve dinleme becerileri ile karşılaşması gerektiği iddia edilebilir. Nitekim Krashen ve Terrell (1998, s. 32) tarafından geliştirilen girdi hipotezine göre dinlediğini ve okuduğunu anlama dil programlarında birincil öneme sahiptir. İkinci bir dilde akıcı bir şekilde konuşma ve yazma yeteneğinin zamanla kendiliğinden geleceği iddia edilmektedir.

Hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı ortamlarda girdilerle karşılaşabilme oranı hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ortamlara göre oldukça düşüktür. Bu sebeple özellikle yurt dışında gerçekleştirilen Türkçe öğretim süreçlerinde kullanılacak öğretim materyallerinde yer alan girdiler büyük önem taşımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan mevcut öğretim setleri incelendiğinde dört temel dil becerisi içerisinde okuma becerisine ayrılan etkinliklerin ve sürenin diğer becerilere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Korkmaz (2019, s. 137) tarafından yapılan araştırmada Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarındaki okuma metinlerinin, metin işleme sürelerinin dinleme metinlerine göre %400 daha fazla olduğu; yine benzer şekilde İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarındaki okuma metinlerinin, metin işleme sürelerinin dinleme metinlerine göre %500 oranında daha fazla olduğu belirtilmiştir. Görüldüğü üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim setlerinde okuma becerisi diğer temel dil becerilerine göre daha fazla önemsenmektedir. Özellikle yurt dışında girdi düzeyinin oldukça kısıtlı olduğu ve Türkçe öğrencilerinin doğal ortamda dinleme becerisiyle karşılaşma imkânlarının neredeyse olmadığı göz önünde bulundurulduğunda yurt dışında Türkçe öğrenen yabancılar için okuma becerisinin daha da önem kazandığı ifade edilebilmektedir.

1. Okuma Becerisi

Okuma, Türk Dil Kurumuna göre “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek” olarak tanımlanmaktadır. Ülper (2010, s. 3) tarafından yapılan daha detaylı tanımlamaya göre ise okuma, “Yazılı metnin

üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir.” Okuma; zihinsel, duyuşsal ve devinişsel yönleri olan bir anlamlandırma sürecidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisini, ana dili eğitiminde gerçekleştirilen okuma becerisi ile karıştırmamak gerekmektedir. Ana dili eğitiminde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde sahip olunan bazı yeterliklerin geliştirilmesi amaçlanırken Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni bilgilerin aktarımı esas alınmaktadır. Türkçenin ana dili olarak eğitiminde eğitim sürecine başlayan öğrenciler öncelikle ilk okuma yazma öğretimi sürecinden geçmektedir. İlk okuma ve yazma öğretimi sürecinde harflerin tanınması, seslendirilmesi ve yazıya aktarılması yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yetişkin öğrencilerin hemen hemen tamamı Latin harflerini bilmektedir. Bu sebeple Latin harflerini bilen öğrencilere sıfırdan başlayarak harflerin öğretimini ve yazıya aktarımını sağlayacak çalışmalar yaptırmak doğru değildir. Bu öğrenciler için alfabe ve sesletim farklılıklarından kaynaklı çalışmalar yapmak, özellikle öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasında farklılıklar gösteren sesler ile okuma becerisi derslerine giriş yapmak daha doğrudur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin seslendirmekte zorlandıkları veya karıştırdıkları harfler genel anlamda “a, c, ç, e, ğ, ı, i, j, o, ö, p, ş, u, ü”dür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu harflere ait seslendirmelerin doğru bir şekilde telaffuz edilebilmesi yönünde çalışmalara ağırlık verilebilir. Ayrıca yazma becerisinde “I-i, O-ö, U-ü” sesli harflerin yazımında öğrenciler Latin alfabesinden kaynaklı olumsuz transferler nedeniyle büyük-küçük harf ayırımını yapmakta zorlanabilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin hatalarının giderilmesi için sınıf içi öğretim süreçlerinde dikte çalışmaları yapmak ve öğrencilere hatalarını görme olanağı sağlamak oldukça yararlı olabilmektedir. “Dikte; dil bilgisi, sözlü iletişim, telaffuz, dinleme, okuma-anlama, etkili öğretim ve öğrenme, yoğunlaşma, noktalama, gibi pek çok alanın geliştirilmesine katkı sağlayan bir yöntemdir” (Bozkurt, vd. 2014, s. 161). Bu kapsamda öğrencilerin hem telaffuz becerilerinin geliştirilmesinde hem de Latin alfabesindeki farklılıklardan kaynaklı yazım hatalarının giderilmesinde dikte oldukça yararlı olabilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisinde temel amaç; belirli söz varlığı unsurlarının öğrencilere aktarılması, dil bilgisi yapılarının öğrencilere sezdirilerek öğretilmesi ve öğrencilerin karşılaştıkları metinlerdeki cümle yapılarını doğru bir şekilde anlamlandırabilmesini sağlamaktır. Min’e (2013) göre yabancı dil öğretiminin amacı öğrencinin iletişim becerisini geliştirmektir. O halde öğrencinin sözcük ve dil bilgisi arasındaki bağlantıya ilişkin farkındalığını artırmak

gerekmektedir (s. 65). Bu anlamda öğrencinin önüne somut bir şekilde sunulma imkânı bulunan okuma etkinlikleri içerisinde söz varlığı unsurlarının ve dil bilgisi yapılarının öğretimi etkin bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Dinleme becerileri aracılığıyla söz varlığı unsurlarının ve dil bilgisi yapılarının öğretimi oldukça zordur. Çünkü dinleme becerisi aracılığıyla öğrencilere aktarılan girdiler somut bir şekilde öğrencilere verilememektedir. Bu sebeple okuma becerisi aracılığıyla söz varlığı unsurlarına ve dil bilgisi yapılarına ait öğretimlerin gerçekleştirilmesi daha kolaydır.

2. Okuma Becerisinde Metin Kullanımı

“Metin, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür; başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapıdır” (Akbayır, 2013, s. 189). Metinler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel unsurlar olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin sahip olması gereken girdiler, metinler aracılığıyla sağlanmaktadır. “Metinlerin öğretim sürecinde sıklıkla kullanılmaya başlanması metin yapılarına dikkat edilmesi gerektiği fikrini de kuvvetlendirmiştir” (Balcı, 2016, s. 93).

Okuma becerisi, metinler üzerinden şekillenen etkinliklerle oluşturulmaktadır. Yabancı dil öğretiminde amaç, öğrencilerin iletişim yeterliklerini artırmaktadır. Bu sebeple kullanılacak olan metinler, öğrencilerin iletişim yeterliklerini geliştirecek etkinliklerden oluşmalıdır. Metinler, öğrencinin ilgili seviyede ihtiyaç duyacağı söz varlığı unsurlarını ve dil bilgisi yapılarını muhteva etmelidir. Bu sebeple metinlerde kullanılacak söz varlığı unsurlarında ve dil bilgisi yapılarında sıklık derecesinin dikkate alınması gerekmektedir. Sıklık derecesi yüksek kelimelerin seviyelere göre dağılımlarının iyi ayarlanması, öğrencilerin iletişim yeterliklerinin doğru bir şekilde sağlanması açısından önem arz etmektedir. Metinlerde öğrenciler tarafından günlük hayatta karşılaşılma ihtimali yüksek olan söz varlığı unsurlarına yer verilmesi oldukça önemlidir. Öğrenciler tarafından günlük hayatta karşılaşılma ihtimali düşük olan söz varlığı unsurlarına ilerleyen seviyelerde ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak yer vermek daha doğrudur.

Yabancı dil öğretiminde metinler, söz varlığı unsurlarının ve dil bilgisi yapılarının aktarımında büyük önem ifade ettiği gibi hedef kültüre ait unsurların öğrencilere kazandırılmasında da büyük öneme sahiptir. Özellikle okuma metinleri, hedef kültüre ait unsurların öğrencilere etkin bir şekilde aktarılabilmesinde oldukça önemlidir. Yabancı dil öğretimini kültürel unsurların aktarımından soyutlamak mümkün değildir. Çünkü dil, kültürün en önemli unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Aksan’a (1979, s. 67) göre kimi zaman tek bir sözcük bile kültürün bir varlığı kabul edilen dilin en küçük birliği olarak ulusun inançları, gelenekleri, bireylerin kendi aralarındaki davranış ve ilişkileri, maddi ve manevi kültürü hakkında fikir verebilmektedir. Dil, bir kültürün değerlerini ve anlamlarını üstün bir şekilde somutlaştırmakta, yabancı dil sınıfının en arındırılmış ortamında bile anlam

taşımadan ve kendi ötesine atıfta bulunmadan kullanılamamaktadır (Byram, 1989, s.41). Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel unsurların öğrencilere kazandırılmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Ancak kültürel unsurların aktarımında salt hedef kültür unsurlarının aktarımının yapılmamasına da dikkat etmek gerekmektedir. “Kültür aktarımının sağlanması, her ne kadar hedef dilin öğretilmesinde etkin rol oynasa da bu aktarımı sağlamak için tek yönlü uygulamalar kullanmak, öğrenme sürecini olumsuz etkileyecektir” (İlgün ve Nurlu, 2021, s. 230). Çünkü yabancı dil öğretim sınıfları hedef kültüre oldukça uzak öğrencilerin yer aldığı ortamlar olabilmektedir. Bu anlamda hedef kültüre ait unsurların aktarımında kültürlerarası iletişimsel yeterlikten yararlanılması öğretim sürecinin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayabilecektir. Kültürlerarası iletişimsel yeterlik bağlamında hedef kültüre ait unsurların aktarımı, hem öğretim sürecinin hem de kültürel unsurların aktarımının daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine olanak tanımaktadır.

“Kültürlerarası iletişimsel yeterlik, bir arada yaşayan farklı kültür gruplarından insanların etkileşim içerisinde bulunarak birbirlerinin kültürlerini karşılıklı olarak tanımaları ve etkili iletişim kurabilmeleridir” (İltar, 2019, s. 56). Okuma becerisi içerisinde kullanılan metinlerde kültürlerarasılığın teşvik edilmesi, öğrencilerin kültürlerarası iletişimsel yeterliklerinin gelişimine katkı sağlanması, dil öğretiminin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan metinlerde hedef kültüre ait unsurlara yer verilmeli ve öğrencilerin kendi kültürlerinde yakınlık, benzerlik veya farklılık gösteren kültürel unsurları yazılı veya sözlü olarak ifade etmeleri sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin hedef kültüre ait unsurları, okuma becerisinde görmeleri ve akabinde konuşma ve yazma becerileri ile kendi kültürlerine ait unsurları aktararak kültürlerarası iletişimsel yeterliklerinin teşvik edilmesi sağlanmış olacaktır.

Okuma becerisinde kullanılan metinlerin öğrencilerin dil öğrenim ihtiyaçlarına karşılık veren metinlerden oluşması gerekmektedir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan metin türlerinin iyi seçilmiş olması önem arz etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türleri; oluşturulma amacına ve işlevine göre ikiye ayrılmaktadır. Oluşturulma amacına göre metinler; özgün (otantik) metinler ve kurgu metinler olarak ikiye ayrılmaktadır. Özgün metinler, ana dili kullanıcıları için hazırlanmış, dolaylı olarak yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek metinlerdir. Kurgu metinler ise doğrudan yabancı dil öğretimi için hazırlanmış yapay metinlerdir.

İşlevlerine göre metinlere ait oldukça fazla tasnif olmakla birlikte tasniflerin farklı disiplinlere göre farklı şekillerde oluşturulduğu görülmektedir. Dil öğretimi

açısından işlevlerine göre metin türlerine ait sınıflandırma İltar ve Açık (2019, s. 322) tarafından şu şekilde oluşturulmuştur:

Tablo 1. Metin Türlerinin İşlevlerine Göre Sınıflandırılması

Kullanım işlevli metinler		Edebî metinler			Diğer
Resmî yazılar	Öğretici metinler	İletişimsel metinler	Öğretici metinler	Anlatmaya/ Göstermeye dayalı metinler	Nazım
					Herhangi bir sınıflandırma içerisinde yer verilemeyen ve birden fazla türün özelliğini taşıyan metinler
Dilekçe	Ders notu	Söylev	Hatıra	Söyleşi	Mânî
Garanti belgesi	Bulmaca	Blog	Biyografi	Deneme	Ninni
Özgeçmiş	Harita	Broşür	Otobiyografi	Mektup	Şarkı
Sözleşme Anlaşma	/ Kroki	Afiş	Bilimsel makale	Çizgi roman	Türkü
Hukukî metinler (Yasa, yönetmelik, yönerge vb.)	Haber metni	E-posta	Köşe yazısı (PBM, sohbet, fıkra)	Fabl	Şiir
Rapor	Kullanım kılavuzu	Reklam	Karikatür	Hikâye	Tekerleme
Tebliğat	Talimatname	Kartpostal	Atasözü	Masal	Sayısmaca
Reçete	Turizm rehberi	Mektup	Deyim	Efsane	Bilmece
Belge Diploma Sertifika	/ / Hava durumu	Duvar yazısı	Özdeyiş	Mizahî Fıkra	
	Ansiklopedi / Sözlük maddesi	Döviz	Eleştiri	Destan	
	Katalog	Slogan	Gezi yazısı	Roman	

(Motto)		
Yemek tarifi	Sosyal medya mesajları	Dinî metin
Çizelge/Grafik	İlan (Emlâk ve iş ilanları, Günlük duyuru, el ilanları)	
Program (Schedule)	Form	Anekdöt
Tanıtım yazısı	Röportaj	
İbare	Menü	
	Davetiye	
	Maç anlatımı	
	Diyalog	
	Günlük	
	Yer/yön tarifi	

(İltar & Açık, 2019, s. 322)

Tablo 1. incelendiğinde işlevlerine göre metinlerin temelde kullanım işlevli metinler, edebî metinler ve diğeri olmak üzere üç ayrı başlıkta ele alındığı görülmektedir. Kullanım işlevli metinler, estetik bir kaygı güdülmeksizin günlük hayattaki ihtiyaçların karşılanması için oluşturulmuş metinler olup resmî yazılar, öğretici metinler ve iletişimsel metinlerden oluşmaktadır. Edebî metinler ise estetik bir kaygı ile oluşturulmuş metinler olup öğretici metinler ve anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerden oluşmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin seçiminde özgün metinlerin kullanımına özen gösterilmesi gerekmektedir. Çünkü özgün metinler hem günlük hayattaki ihtiyaçların giderilmesinde hem de kültürel unsurların aktarımında kurgu metinlere göre çok daha yararlı metinlerdir. İşlevlerine göre metin türleri tasnifi içinde yer alan metin türlerinin tamamı farklı dil özelliklerinin aktarımına sahiptir.

Bu sebeple Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından tüm metin türlerinin görülmesinde fayda bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin günlük hayatlarındaki ihtiyaçlarına doğrudan karşılık veren kullanım işlevli metinlere temel seviyede daha çok yer verilmesi gerekmektedir. Kullanım işlevli metinler, öğrencilerin dil yeterliklerinin gelişmesine ve iletişim ihtiyaçlarının karşılanmasına büyük katkı sunmaktadır. Ancak bu metinlerin temel ve orta düzeylerde orijinal biçimleriyle kullanılması öğrencilerin metinleri anlamlandırmasını zorlaştırabilecektir. Bu sebeple metinlerin seviyelere göre uyarlanmış şekillerinin öğrencilerle paylaşılmasında yarar bulunmaktadır.

Gençlik ve yaşlılık gibi bireysel farklılıklar da dâhil olmak üzere tüm dil öğrencileri için bir dil öğretim programının en önemli ve merkezi bileşenini anlaşılır girdi oluşturmaktadır (Krashen & Terrell, 1998, s. 56). Bu sebeple okuma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere tek seferde birçok şeyi öğretmeye çalışmak doğru değildir. Çünkü anlaşılır girdi oranı azaldıkça dil öğrenimi oldukça zorlaşmaktadır. “Aynı anda birden fazla yapıyı öğrenciye kazandırmaya çalışmak, verilmek istenenin tam anlaşılmasına ve belirli bir süre geçtikten sonra unutulmasına ya da diğer yapılarla karıştırılmasına yol açmaktadır” (Barın, 2004, s. 23). Öğrencilere okuma metni içerisinde bir dil bilgisi yapısının sezdirilerek öğretilmesi hedefleniyorsa öğrencilerin bilmedikleri ve öğrenmekte zorlanacakları söz varlığı unsurlarının metin içerisindeki kullanımına dikkat etmek gerekmektedir. Öğrencinin metin içerisinde çok fazla sayıda anlaşılmaz girdiyle karşılaşması hem metni anlamlandırmayı zorlaştıracak hem de öğrencinin motivasyonunu oldukça düşürecektir.

Dil edinim sürecinde dilin tek bir yolla yani iletilen mesajların alınarak veya anlaşılır dilsel girdiye maruz kalınarak edinebileceği görüşü, dil öğretim araçlarının içeriğinin oluşturulmasına yön veren en önemli görüşlerden biridir (Durmuş, 2013, s. 1301). Hu ve Nation (2000) tarafından yapılan çalışmada hikâye edici metinlerin yarımsız ve duraksamasız bir şekilde anlaşılabilmesi için metinde yer alan kelimelerin %98’inin bilinmesi gerektiği belirtilmiştir. Laufer ve Ravenhorst-Kalovski (2010) tarafından yapılan çalışmada ise okuyucu tarafından bilinen söz varlığının okuduğunu anlama açısından %98 olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmalar metnin anlaşılabilirliğine yönelik olarak yapılmış çalışmalardır. Öğretim sürecinde kullanılan metinlerdeki söz varlığı unsurlarının ve dil bilgisi yapılarının %98’inin öğrenciler tarafından bilinmesini beklemek ve metinleri bu yönde seçmek çok doğru bir yaklaşım olmayabilir. Çünkü öğrenci, metinlerden yeni bilgiler de edinmek isteyecek ve öğrenmenin ilerlemesinin sağlanması gerekecektir. Metindeki söz varlığı unsurlarının ve yapıların tamamının öğrenciler tarafından biliniyor olması yeni öğrenmelerin gerçekleşmesine engel olacaktır. Bu sebeple metinde bilinen ve bilinmeyen söz varlığı unsurları ile dil bilgisi yapılarının iyi bir şekilde ayarlanması

gerekmektedir. Özellikle metinde yer alan dil bilgisi yapılarının oldukça iyi bir şekilde seçilmesi gerekmektedir. Metinde bilinmeyen dil bilgisi yapılarının sadece sezdirme yoluyla öğretilmesi amaçlanan yeni dil bilgisi yapılarından oluşmasına dikkat edilmelidir. Çünkü metinde daha önce öğrencilere öğretilmemiş dil bilgisi yapılarının yer alması metnin anlaşılmasını zorlaştırmakta ve açıklama yapılması istendiğinde oldukça fazla zaman alabilmektedir. Bu durum da öğrencilere aktarılması planlanan diğer kazanımların olumsuz yönde etkilenmesine sebebiyet verebilmektedir.

3. Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi, diğer dil becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem ifade etmektedir. Her ne kadar öğretim setlerinde yer alan etkinliklerin büyük çoğunluğunu okuma becerisi oluştursa da okuma etkinlikleri içerisinde diğer dil becerilerine değinmemek imkânsızdır. Bir okuma etkinliği gerçekleştirilirken metne hazırlık aşamasında öğrencilere sorular sorulabilmekte ve öğrencilerin konuşma becerisini kullanarak sorulara cevap vermeleri istenebilmektedir. Etkinliklerde okuma metinleri seslendirilebilmekte ve öğrencilerin telaffuz becerileri geliştirilebilmektedir. Herhangi bir dil bilgisi kuralının öğretimi gerçekleştirilirken metin içerisindeki ilgili gramer kurallarına yer verilerek öğrencilerin yapıyı sezmeleri veya anlamaları sağlanabilmektedir. Öğrencilerin okuma metninin seslendirilmiş şeklini dinlemeleri istenebilmekte veya metin içerisinde geçen herhangi bir bölüm hakkında düşüncelerini ifade etmeleri istenerek öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri ve bu sayede dinleme becerileri geliştirilebilmektedir. Okuma metni ile ilgili açık uçlu metin altı sorular aracılığıyla yazma becerileri devreye girebilmektedir. Bu ve benzeri okuma etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin diğer dil becerilerinin gelişimleri birçok şekilde desteklenebilmektedir. Bu sebeple okuma etkinliklerinin salt okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik olduğunu ifade etmek mümkün değildir. İltar (2019, s. 608-609) tarafından yapılan çalışmada Yedi İklim Türkçe B1 ders kitabındaki okuduğunu anlama sorularının %69'unun, İstanbul Türkçe B1 ders kitabındaki okuduğunu anlama sorularının %79'unun diğer dil becerileriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temel dil becerileri içerisinde anlama becerileri; dinleme ve okuma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İnsanöğı ana dili edinimini dinleme becerisi sayesinde edinirken fiziksel ve zihinsel olgunlaşmalar sonrasında okuma becerisi de devreye girerek ana dilini geliştirmektedir. Yabancı dil öğreniminde ise hem dinleme hem de okuma devreye girmekte hatta öğretim süreçlerinde kullanılan materyallerde içeriğın büyük kısmını okuma etkinlikleri oluşturmaktadır. Yabancı dil öğretim

süreçlerinde okuma ve dinleme becerisi birbiriyle oldukça yakın ilişki içerisinde. Dinleme aynı zamanda sesli okumanın anlaşılabilirliğidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi içerisinde dinlemeye, dinleme becerisi içerisinde de okumaya çok sık bir şekilde yer verilmektedir. Okuma etkinlikleri gerçekleştirilirken metne hazırlık bölümlerinde öğrencilere sorular sorulur ve cevaplamaları istenir. Bu kısımda öğrencilerin verdikleri cevaplar diğer öğrenciler tarafından dinlenir. Okuma esnasında öğrencilerin metinde yer alan kelimelerin telaffuzlarını görmeleri için sesli okuma gerçekleştirilir ve öğrenciler metnin seslendirilmiş şeklini dinler. Metin tamamlandıktan sonra öğrenciler metin altı sorulara cevap verir ve bu cevaplar diğer öğrenciler tarafından dinlenir. Dinleme etkinliklerinde ise dinleme metnine geçiş yapmadan önce metne hazırlık soruları okunur. Eğer varsa metne ait başlık okunur. Metin dinlenir ve metinde anlaşılmayan söz varlığı unsurları varsa bunlar öğrencilere somut şekilde gösterilerek okutulur. Dinlediğini anlamayı ölçen metin altı sorular öğrenciler tarafından okunur. Dinleme metninde sezdirme yoluyla öğretilmesi planlanan dil bilgisi yapıları varsa bu yapıların öğrenciler tarafından okunması sağlanır. Hatta dinleme etkinliklerinden sonra metnin tamamına ait seslendirmelerin öğrenciler tarafından okunarak takip edilmesi öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkili olur. Tüm bu süreçlerde okuma ve dinleme becerilerinin bir arada yer aldığı görülür.

Temel dil becerilerinden bir diğeri olan konuşma ile okuma arasında önemli bir bağ bulunmaktadır. Okumayla ilgili yapılmış tanımlara bakıldığında okumanın aynı zamanda bir seslendirme işi olduğu ifade edilmektedir (Öz, 2001, s. 193; Güneş, 2007, s. 117; Demirel, 20021, s. 109; Türk Dil Kurumu, t.y.). Okuma becerisi içerisinde gerçekleştirilen etkinlikleri konuşma becerisinden soyutlanmış bir şekilde görmek mümkün değildir. Özellikle temel seviyede yer alan okuma etkinliklerinde Türkçe ses ve kelimelerin telaffuzlarının kavranabilmesini sağlamak için metinlerin sesli olarak okunması istenir. Temel ve orta seviyelerde ve gerek duyulduğunda ileri seviyede okuma etkinlikleri gerçekleştirilirken okuma metinleri öncelikle kayıttan veya öğretmen tarafından seslendirilir ve kelimelerin telaffuzlarına öğrencilerin dikkat etmeleri istenir. Akabinde öğrencilerin de metni belirli parçalar halinde sesli olarak okumaları istenir. Herhangi bir okuma etkinliği gerçekleştirilirken metne hazırlık aşamasında öğrencilerin metnin başlığı hakkında ve görselleri hakkında konuşmaları istenir. Daha sonrasında metin kayıttan veya öğretmen tarafından sesli olarak okunur. Akabinde de öğrenciler tarafından seslendirilir. Bu şekilde öğrencilerin telaffuz becerilerinin geliştirilmesi sağlanır. Telaffuzda hata olduğu takdirde öğrencilerin motivasyonu zedelenmeyecek şekilde düzeltmeler yapılır. Metnin okunması gerçekleştikten sonra metin altı sorularda öğrencilerin soruları cevaplamaları istenir ve cevaplandırmalar esnasında öğrenciler konuşur. Hatta bazı metin altı sorular doğrudan konuşma becerisinin de geliştirilmesini amaçlayabilir.

Okuma metinlerinde Türk kültürüne ait belirgin unsurlar yer almakta ise muhakkak surette kültürlerarası yaklaşımdan yararlanılır. Öğrencilere benzer, yakın ve farklı kültürel unsurların kendi kültürlerinde bulunup bulunmadığı sorularak öğrencilerin kendi kültürleri hakkında konuşmaları sağlanır. Bu şekilde öğrencilerin kültürlerarası iletişimsel yeterliklerinin gelişimi desteklenir. Anlatmaya/göstermeye dayalı metinlerde okuma gerçekleştirilirken okuma belirli bir yerde kesilerek öğrencilerin metni konuşarak devam ettirmeleri istenebilir.

Dört temel dil becerisinden bir diğeri olan yazma becerisi de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi ile birlikte kullanılan bir beceridir. “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Kavcar, vd., 1998, s. 41). Bu bakımdan ele alındığında okumanın gerçekleşebilmesi için öncelikli olarak yazılı bir metne ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma ve yazma becerisinin ilişkisi ele alındığında okuma etkinliklerinde metin altı soruların cevaplanmasında açık uçlu ve kısa cevaplı sorular yer alabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin yazma becerileri devreye girmektedir. Metnin özetlenmesi istenebilmekte, metinde yer alan kelimeler veya öğretilmesi hedeflenen dil bilgisi yapıları ile ilgili cümleler kurmaları istenebilmektedir. Hatta öğrencilerin benzer bir metin oluşturmaları talep edilebilmektedir. Metnin bir yerinde kesinti yapılarak geri kalan kısmının yazılı olarak öğrenciler tarafından tamamlanması sağlanabilmektedir. Yazma etkinliklerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öncelikli olarak okuma metinleri aracılığıyla girdilere ihtiyaç duyulmaktadır. Dilin girdilerini sadece dinleme etkinlikleri üzerinden sağlayan dil öğrencilerinin yazma becerisinde oldukça ciddi hatalar yaptıkları bilinmektedir. Bu sebeple yazma becerisinin geliştirilebilmesi için okuma becerisinden yararlanmak büyük önem ifade etmektedir.

4. Okuma Türleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma, özellikle Türkiye dışında gerçekleştirilen öğretim süreçlerinde konuşma, yazma ve hatta dinleme becerileri için kaynak teşkil eden bir beceridir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılırken diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlanması gerekmektedir. Okuma becerisi içerisinde diğer dil becerilerinin gelişimine sağlanacak katkı, etkinliklerde kullanılacak metin ve okuma türlerine göre değişkenlik göstermektedir.

Okuma etkinliklerinin amaca uygun olarak verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için okuma türlerinin öğretmenler tarafından iyi bilinmesi ve etkinliklere bağlı olarak uygun yerlerde aktif bir şekilde kullanılabilmesi gerekmektedir. Okuma

türleri, amaca uygun okumanın nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini belirlemektedir. Okuma becerisinde kullanılabilecek okuma türlerinin belirlenmesinde okumadan elde edilmek istenen fayda ve metin türü belirleyici rol oynamaktadır. Okuma etkinliklerinde kullanılabilecek çok çeşitli okuma türleri bulunmakla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek başlıca okuma türleri şunlardır:

Sesli okuma, sessiz okuma, söz korusu, işaretleyerek okuma, göz atarak okuma, gözden geçirerek okuma, serbest okuma, paylaşarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, okuma tiyatrosu, ezberleyerek okuma, tartışarak okuma, eleştirel okuma, yoğun okuma.

4. 1. Sesli Okuma

Sesli okuma; görülen ve kavranan sözcüklerin konuşma organları tarafından seslendirilmesi olayıdır (Çelik, 2006, s. 21). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilk derslerden itibaren sesli okuma çalışmaları yapılmaktadır. Özellikle öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasındaki ses farklılıklarının giderilmesi amacıyla temel seviyede yoğun bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Sesli okuma çalışmaları öğrencilerin telaffuz becerilerinin geliştirilmesi açısından ileri seviyeler de dâhil olmak üzere tüm seviyelerde uygulanabilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerçekleştirilen sesli okuma çalışmalarında asıl amaç, öğrencilerin okuduğunu anlamalarından ziyade konuşma becerilerinin geliştirilmesidir. Temel seviyede gerçekleştirilen sesli okuma çalışmalarında öğrenciler tarafından dile getirilen sözcüklerin ve cümlelerin alıcı tarafından anlaşılabilir nitelikte olması amaçlanırken ilerleyen seviyelerde öğrencilerin Türkçe aksan kazanmaları amaçlanır.

Sesli okuma; daha çok sınıf içi süreçlerde kullanılmakla birlikte sınıf dışı süreçlerde de telaffuz becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilen bir okuma türüdür. Sınıf içinde gerçekleştirilecek sesli okuma çalışmalarında metin, öncelikle öğretmen veya kayıt tarafından seslendirilir. Öğrencilerin telaffuza dikkat ederek dinleme yapmaları gerektiği öğrencilere duyurulur. Akabinde metnin öğrenciler tarafından sesli olarak okunması sağlanır. Öğrenciler tarafından yapılacak sesli okumalarda metin, uzunluğuna bağlı olarak parçalara bölünebilir.

Sesli okuma çalışmalarında öğrencilerin okuma kaygılarının oldukça yüksek seviyelere ulaşabilmesi göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur. Öğretmenler, öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükselmesini engellemek için öğrencilerle uygun şekillerde iletişim kurmaya gayret etmelidir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar düzeltilirken öğrenci motivasyonunun zedelenmemesi gerekmektedir. Telaffuz hatasının iletişimi bozmaması durumunda zorlama yapılmamalı, doğru telaffuz zamana bırakılabilmelidir.

4. 2. Sessiz Okuma

“Sessiz okuma kelimeleri seslendirmeden, göz ve zihin aracılığıyla yapılan okumadır” (Güneş, 2015, s. 53). Sessiz okumada okur, sesli okumaya göre daha az zaman ve çaba harcamaktadır. Sessiz okumada amaç, öğrencilerin metni kavramasını ve anlam kurma hızını artırmaktır (Karatay, 2018, s. 64). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sessiz okuma çalışmaları daha çok ders dışı süreçlerde yapılmaktadır. Ancak ders içi süreçlerde gerçekleştirilen metin okumalarında da muhakkak surette sessiz okumalara yer verilmesi gerekmektedir. Çünkü ders içi süreçlerde gerçekleştirilen sesli okumalarda kaygı düzeyinin yüksek olması anlamayı zorlaştırmaktadır. Sessiz okumada kaygı düzeyinin düşük olmasından dolayı anlama düzeyi artmaktadır. Bu sebeple ders içi çalışmalarda yer alan okuma etkinliklerindeki metinlerin öğrenciler tarafından sessiz olarak da okunmasının sağlanması okuma etkinliklerinden alınacak verimi oldukça etkilemektedir.

Sessiz okuma, öğrencilerin sözcük hazinelerinin geliştirilmesinde ve dil bilgisi yapılarının pekiştirilmesinde oldukça önemlidir. Öğrencilerin ders dışı süreçlerde sessiz okuma yapmaya yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğrenciler seviyelere göre uyarlanmış okuma materyallerine yönlendirilmelidir. Bu imkân bulunmamakta ise öğrencilerin ders dışı süreçlerde öğretim setlerinde yer alan çalışma kitaplarına yönlendirilmeleri sağlanmalıdır.

4. 3. Söz Korosu

Söz korusu, metnin birden çok kişi tarafından aynı anda seslendirilmesidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle A0 ve A1 seviyelerinde oldukça etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasındaki ses farklılıklarından kaynaklı telaffuz hatalarının azaltılabilmesi ve düzeltilebilmesi için ilk derslerde yaygın bir şekilde başvurulmuş bir okuma türüdür.

Öğrenciler tarafından yapılan telaffuz hatalarının düzeltilebilmesi için metin seslendirilmelerinin yapılması gerekmektedir. Sesli okuma çalışmalarında gerçekleştirilen seslendirme çalışmaları bireysel olarak gerçekleştirildiği için öğrencilerin kaygı düzeyleri oldukça yüksek seviyelere ulaşabilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaltılabilmesi ve telaffuz hatalarının giderilebilmesi için okuma türleri içerisinde söz korosuna başvurmak oldukça önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilk derslerde gerçekleştirilen tanışma diyaloglarındaki kalıp sözlerin ve alfabe öğretiminde seslerin telaffuzunda söz korusu çok etkin bir şekilde kullanılabilir.

4. 4. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma, okunan metnin konusunu anlamaya yardımcı olabilecek önemli kelime, kavram ve bölümlerin tespit edilmesi, metnin ana hatlarıyla kavranması amacıyla kullanılır (Ünveren, 2020, s. 277). İşaretleyerek okuma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tüm seviyelerde yaygın bir şekilde kullanılan bir okuma türüdür. Ders içi veya ders dışı süreçlerde yaygın olarak kullanılabilir. Öğretmen metni seslendirirken veya öğrenciler sessiz okuma yaparken okumanın kesintiye uğramaması için öğrenciler anlamını bilmedikleri söz varlığı unsurlarının, dil bilgisi yapılarının veya cümlelerin altını çizerek. Daha sonrasında anlam, metinden çıkarılmaya çalışılır. Anlamın bağlamdan çıkarılmadığı durumlarda ise öğretmen yardımcı olur.

4. 5. Göz Atarak Okuma

Göz atarak okumada eser hakkında genel bir düşünce sahibi olunması esas alınır. Eserin içindekiler bölümüne ve kimin tarafından kaleme alındığına yüzeysel bir şekilde bakılır. Bu okuma türünde tam bir anlama ve algılama söz konusu değildir (Aytaş, 2005, s. 464). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu okuma türü yeni bir materyalle karşılaşılması durumunda, yeni bir düzeye veya üniteye geçişte genel bilgi sahibi olunabilmesi için kullanılabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları incelendiğinde ünite başlangıçlarında ilgili ünitenin genel görünümü aktarılmaktadır. Öğrenciler bu anlamda ilgili kısımları ve içeriği inceleyerek dersler ve öğrenmeler hakkında genel bir ön bilgiye sahip olabilirler. Ayrıca bu okuma türü, herhangi bir okuma etkinliğinde metnin veya etkinliğin görsellerine ve başlığına bakılarak genel bir fikir edinilmesinde kullanılabilir.

4. 6. Gözden Geçirerek Okuma

Gözden geçirerek okumada belirli bir konuya dikkat verilerek okuma gerçekleştirilir. Diğer konu ve kavramlara dikkat edilmez (Aytaş, 2005, s. 464). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu okuma türü, öğretilmesi planlanan dil bilgisi yapılarının sezdirilmesi amacıyla kullanılabilir. Öğretilmesi planlanan dil bilgisi yapıları metnin veya müstakil cümlelerin içine yerleştirilir. Öğrenciler bu yapıların yer aldığı cümlelere, kelimelere veya kelime gruplarına dikkatlerini vererek okumalarını gerçekleştirebilir.

4. 7. Serbest Okuma

Serbest okuma, okuyucuların boş zamanlarını değerlendirmek için yaptıkları okumalardır. Bu okuma türü öğrencilerin düzeyine uygun, ilgisini çeken, ders kitabı dışındaki metinler üzerinden gerçekleştirilmelidir (Yılmaz, 2021, s. 93-94). Bu okuma türü, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde seviyelere göre uyarlanmış hikâye kitapları veya ilgili materyallerle öğrencilerin buluşturulması yoluyla uygulanabilir. Bu okuma türünde öğrenciler tarafından yapılan okumalar, öğretmen tarafından kontrol edilmelidir. Örneğin; öğretmen tarafından öğrencilere okunması

için tavsiye edilen bir hikâye kitabı okunduktan sonra hikâye kitabı hakkında öğrencilerin sınıfta konuşma yapmaları sağlanabilir.

4. 8. Paylaşarak Okuma

Paylaşarak okuma, bir metnin çeşitli bölümlerinin öğrenciler ve öğretmen arasında paylaşılarak sesli bir şekilde okunmasıdır (Güneş, 2021, s. 149). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin telaffuz becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili bir okuma türüdür. Bu okuma türü uygulanırken öğrenciler belirli bir sıraya göre değil, rastgele seçilerek metnin okunması sağlanır. Belirli sıraya göre okuma yapıldığında öğrenciler kendi okuyacakları bölüme odaklanarak diğer bölümleri dikkate almayabilir.

4. 9. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okumada amaç, metinde işlenen ana fikri-konuyu destekleyen temel yargıların kavranmasıdır. Okuma öncesinde 5N 1K soruları öğrencilere aktarılır ve öğrencilerden okunan metni dinlerken veya sessiz okuma yaparken bu soruların cevaplarını bulmaları istenir (Karatay, 2018, s. 65-66). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sıkça başvurulması gereken bir okuma türüdür. Metin okumalarında öğrencilerin bu okuma türüne dikkat etmelerini istemek, öğrencilerin okumayı daha verimli bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlar. Özetleme; yazma veya konuşma becerileriyle yapılabilir. Bu sayede öğrencilerin anlatma becerilerinin gelişimi de sağlanmış olur.

4. 10. Not Alarak Okuma

Not alarak okuma, sesli ve sessiz okuma çalışmalarında gerçekleştirilebilen bir okuma türüdür. Bu okuma türünde amaç, okuma sürecinde öğrencileri etkin kılmak, önemli görülen kısımların akılda tutulmasını sağlamaktır (Ünveren, 2020, s. 277). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu okuma türü oldukça yaygın bir şekilde kullanılabilir. Öğrenciler anlamını bilmediği veya hatırlayamadığı söz varlığı unsurlarının veya dil bilgisi yapılarının üzerine notlar alarak okumalarını gerçekleştirir. Bu okuma türünde öğretmen, önemli görülen yerler hakkında öğrencilerin not almasını talep edebilir.

4. 11. Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okuma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çok yaygın bir şekilde temel seviyeden itibaren kullanılabilen bir okuma türüdür. Metnin ilgili görsellerden ve başlıktan hareketle metnin içeriğinin ne olduğunun tahmin edilmesi şeklinde gerçekleştirilebileceği gibi metnin belirli bir bölümünde kesinti yapılarak metnin kalan kısmının tahmin edilmesi şeklinde de gerçekleştirilebilir. Temel

seviyede, özellikle diyalogların kalan kısmının tahmin edilmesinde sıkça kullanılabilir. Tahmin ederek okumada öğrencilerin anlatma becerileri etkin bir şekilde işe koşulmaktadır.

4. 12. Eleştirel Okuma

Eleştirel okumada öğrenciler, metinde katılıp katılmadığı yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar, kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırır ve okuduğu metni sorgulayarak ulaştığı bilgilerle kendine ait özgün bir bakış açısına sahip olurlar (Arıcı, 2018, s. 53). Eleştirel okuma daha çok orta ve ileri düzeylerde kullanılması gereken bir okuma türüdür. Öğrencilerin Türkçeye maruz kalma ve girdilerle karşılaşma süreleri arttıkça bu okuma türü daha elverişli bir şekilde kullanılabilir. Öğrencilerin bu okuma türü sayesinde okudukları metinde katılıp katılmadıkları kısımları ifade etmeleri sağlanır. Öğrencilerin düşüncelerini Türkçe olarak ifade etmeleri sağlanarak anlatma becerilerinin gelişimine katkıda bulunulur.

4. 13. Soru sorarak Okuma

Soru sorarak okumada metin okunmaya başlamadan önce ve sesli veya sessiz okuma sırasında öğrencilerin metin üzerine sorular oluşturmaları istenir (Ünveren, 2020, s. 278). Soru sorarak okuma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en yaygın şekilde kullanılan okuma türlerinden biridir. Bu okuma türünün etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilerin soru sorabilme hususunda cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Sorular oldukça uygun bir dille öğretmen tarafından cevaplandırılmalıdır. Bu okuma türünde öğrenciler oluşturdıkları soruları okuma esnasında öğretmene yönlendirebilecekleri gibi okuma sonrasında da yönlendirebilirler.

4. 14. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu, öğrencilerin metinde geçen dil ve üslubu, metnin yapısını, metindeki kişi ve varlıkların özelliklerini daha iyi anlamasını sağlar (Ünveren, 2020, s. 278). Bu okuma türü Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle temel seviyede yaygın bir şekilde kullanılabilmektedir. Çünkü temel seviye, metin türlerinden diyalogların oldukça yaygın bir şekilde kullanıldığı bir seviyedir. Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına erişemedikleri takdirde bu okuma türü, öğretim tekniklerinden benzetim tekniği ile birlikte kullanılabilir. Bu okuma türünün ders içi süreçlerde kullanılması gerçek hayatın sınıfa taşınması açısından oldukça faydalıdır. Örneğin; alışveriş teması içerisinde yer alan diyaloglarda öğrencilerin pazarıcı ve müşteri olarak rollere ayrılması ve buna uygun bir şekilde diyalogları gerçekleştirmelerinin sağlanması koşuluyla okuma tiyatrosu öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanılabilir.

4. 15. Ezberleyerek Okuma

Ezberleyerek okuma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Ao seviyesinde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Ao seviyesinde öğrencilerin temel iletişimlerini sağlayabilecekleri şekilde tanışma diyalogları üzerinden bir öğretim gerçekleştirilir. Tanışma diyaloglarında yer alan kelime ve kalıp sözlerdeki dil bilgisi yapıları üzerinde durulmaz. Öğretim yüzeysel bir şekilde gerçekleşir. Öğrencilerin bu diyaloglardaki ifadeleri ezberlemeleri istenir. Ezberleyerek okuma aynı zamanda dilsel işitsel yöntemde de sıkça kullanılan bir okuma türüdür. Dilsel işitsel yöntemde öğretim süreci diyaloglar üzerinden gerçekleşir ve dil yüzeysel bir şekilde öğrenilmiş olur. Öğrenciler diyaloglarda yer alan ifadeleri ezberler.

4. 16. Tartışarak Okuma

Tartışarak okumada amaç, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşünceleri başkalarıyla paylaşmak ve farklı bakış açıları kazanmaktır. Tartışma sınıfça yapılabileceği gibi küçük gruplarla da yapılabilir (Yıldız vd. 2013, s. 135). Tartışarak okuma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin karşılıklı konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yaygın bir şekilde kullanılabilir. Öğrencilerin okudukları metinlerdeki ifadeler üzerinden diğer öğrencilerle tartışmaları sağlanmaya çalışılır. Burada dikkat edilmesi gereken husus, tartışmanın din, siyaset, kültür vb. hassas konular üzerinden gerçekleştirilmemesidir. Tartışarak okumada öğretmen, öğrencilerin tartışmalarına müdahalede bulunabilir ve akışın sağlanması için yönlendirmeler yapabilir. Bu okuma türü sayesinde öğrencilerin Türkçe düşünceleri veya düşüncelerini Türkçe aktarmalarına imkân tanınmış olunur.

4. 17. Yoğun Okuma

Yoğun okuma, metinlerin genel olarak anlamsal, yapısal ve sözcük yapısı açısından ele alındığı bir okuma türüdür. Yoğun okumada amaç, ortak bir sunum yoluyla en kısa sürede en yüksek faydanın temin edilmesi olup yoğun okumada öğretmen kontrolünün oldukça belirgin olduğu görülmektedir (Turanlı, 2008, s. 305). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan en önemli okuma türlerinden biridir. Yoğun okumada öğrenci dikkati en üst seviyeye ulaşır. Metindeki dil bilgisi yapılarının, sözcüklerin, cümlelerin, cümleler arasındaki ilişkilerin kavranması için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sıkça kullanılabilir. Bu okuma türü oldukça yavaş bir şekilde gerçekleştirilir.

Sonuç

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, dil öğretiminin önemli bir beceri aşamasıdır. Öğretim programlarında okuma becerileriyle ilgili hedefler belirlenerek bu hedeflere ulaşılması amaçlanır (Ülper, 2010, s. 48). Türkçenin yabancı dil olarak

öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi, diğer dil becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Okuma becerisi özellikle Türkiye dışında gerçekleştirilen öğretim süreçlerinde yeterli girdi birikiminin sağlanmasında etkili bir şekilde yararlanılması gereken bir beceridir. Okuma becerisine yönelik olarak gerçekleştirilecek öğretim faaliyetlerinde kullanılacak etkinlikler öğrencilerin çıktı ortaya koyabilmeleri açısından büyük önem ifade etmektedir. Bu sebeple okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak etkinliklerde diğer dil becerilerinin kullanımına da özen gösterilmelidir.

Okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan okuma metinlerinin öğrencilerin iletişim yeterliklerini artırıcı nitelikte ve çeşitli ihtiyaçları karşılayabilecek özellikte olması gerekmektedir. Temizkan'a göre her metin bir bildirişim işlevi taşımalıdır. Anlamalı olmayan bir yapının okuyucuya veya dinleyiciye iletilmesi bildirişimi sağlamaz (2009, s. 37). Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak olan metinlerin özgün metinlerden seçilmesine ve seviyelere göre uyarlanmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca işlevlerine göre metin türlerinin seviyelere göre öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte seçilmesi gerekmektedir. Örneğin; temel seviyede daha çok kullanım işlevli metinlerin seçilmesi, öğrencilerin günlük iletişim ihtiyaçlarının karşılanmasında oldukça yararlı olmaktadır.

Okuma, bazen bilgi edinme amacıyla, bazen de sadece iyi vakit geçirme amacıyla yapılabilir. Kimi zaman metnin tamamının okunması şeklinde gerçekleştirilirken kimi zamansa baş tarafının veya birkaç paragrafının okunması şeklinde gerçekleştirilebilir. Burada önemli olan husus, okumanın hangi gereksinimle gerçekleşirse gerçekleşsin bir amaca dayanıyor olmasıdır (Yaylı, 2014, s. 57). Okuma etkinliklerinden sağlanacak faydanın artırılması için amaca uygun okuma türlerinin öğretmen tarafından kullanılması gerekmektedir. Öğretmen okuma türlerini iyi bilmeli ve öğretim süreçlerinde okuma türlerini etkin şekilde kullanmalıdır.

Kaynaklar

- Akbayır, S. (2013). *Eğitim fakülteleri içi cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arıcı, F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Barın, E. (2004). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.

- Benati, A. G. (2020). *Key questiona in language teaching*. Cornwall: Cambridge University Press
- Bozkurt, B. Bülbül, F. ve Demir, H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, 9(6), 159-173.
- Byram. M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Çelik, C. E. (2006), Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies*, 8(1), 1291-1306.
- Güneş, F. (1015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Anakara: Pegem.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Hu, M. & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Readşng in a foreign language*, 13 (1), 403-430.
- İlgün, K. ve Nurlu, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan konuşma etkinliklerinin kültürlerarası iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 31(1), 225-257.
- İltar, L. ve Açık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29(2). 311-346.
- İltar, L. (2019). Kültürlerarası iletişimsel dil yeterliği bağlamında göçmenlere Türkçe öğretimi. U. Başar ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Göçmenlere Türkçe öğretimi içinde* (ss. 45-66), Ankara: Nobel.
- İltar, L. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde yer alan okuduğunu anlama soruları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Prof. Dr. Haluk Dursun Anısına Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Bildiri Kitabı*. (ss. 602-609). Ankara.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Engin.

- Korkmaz, C. B. (2019).Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinlerinin metin işleme süreleri. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7(1), 121-146.
- Krashen, S, D. ve Terrell, T, D. (1998). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.
- Min, Y., K. (2013) Vocabulary acquisition: practical strategies for esl students. *Journal of International Students*, 3(1). 64-69.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Tahiroğlu, M. (2019). İlk okuma yazmaya hazırlanışla ilgili etmenler ve hazırlık süreci. F. S. Kırmızı & E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (ss. 71-107). Ankara: Anı.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Turanlı, A. S. (2008). Yabancı dil öğretiminde 'yoğun' ve 'kapsmalı' okuma. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 305-313.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Ünveren, D. (2020). Okuma yöntem ve teknikleri. M. Kaya ve M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi içinde*. (ss. 271-288). Ankara: Pegem.
- Yaylı, D. (2014). Anadilinde ve yabancı dilde okuma. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler içinde*, (ss. 57-70). Ankara: Anı.
- Yıldız, C. Okur, A. Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). Okuma ve anlama öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde*. (ss. 115-160). Ankara: Pegem.
- Yılmaz, M. (2021). Okuma Eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde*. (ss. 79- 110). Ankara: Pegem.

Öz Geçmiş

Latif İLTAR

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden 2012 yılında mezun olan İltar, 2014 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Bilim Dalında yüksek

lisans, 2018 yılında da Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalında doktora öğrenimini tamamladı. İltar, sırası ile Yunus Emre Enstitüsü Beyrut Türk Kültür Merkezi, Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezi, Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi Birimi, Sohag Üniversitesi Doğu Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi TÖMER, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER bünyesinde görev yaptı. Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi TÖMER müdür yardımcılığı ve yönetim kurulu üyeliği de yapmış olan İltar, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER müdür yardımcılığı ve yönetim kurulu üyeliği görevlerine devam etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında birçok yayını bulunan yazar, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, Avrupa Birliği ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından desteklenen birçok projede yürütücü olarak görev yapmıştır.

YABANCILARA TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE HALK EDEBİYATI UNSURLARININ KULLANIMI

Mehmet ÇERİBAŞ¹

Giriş

Bir amacı, bilgiyi, duygu ve düşüncüyü yazı, işaret, konuşma, mimik ve hareketler yoluyla karşı tarafa aktarma süreci olarak tanımlanan iletişim olgusu çoğunlukla dil üzerine bina edilmiştir. Söz konusu olgu, dört boyutludur ve bünyesinde kaynak (bilgiyi, duygu ve düşüncüyü aktaran), hedef kitle (bilgi, duygu ve düşüncenin verilmek istediği kişi ya da kişiler), vasıta (dil, sesler, mimik ve hareketler) ve geri besleme (bilgi, duygu ve düşüncenin anlaşıldığını gösteren dönütler/yanıtlar) gibi unsurları taşımaktadır. Dil bu unsurlar içinde işlevi bakımından en çok kullanılan doğal araçtır. O araç var olduğu toplumun bütün üyelerince bilinir, toplum üyeleri o aracı istedikleri zaman istedikleri gibi kullanamazlar. Söz konusu aracın bünyesinde kendine ait kurallar vardır ve bu kurallar zorlayıcı niteliğe sahiptir. Bu bağlamda dil denilen iletişim aracı bağımsız nitelik taşır. Bu nedenle insanlar onun kurallarına, özelliklerine ve doğasına uymak zorundadır.

Dil, en basit haliyle bir doğal iletişim ve bildirişim aracıdır. Ancak dil, bu basit işlevinden çok daha geniş anlamlar taşımaktadır. Dil, sembollerle örülmüş, kendine has kuralları olan ve kendisini kullananları bu kurallara uymaya zorlayan bir sistem, hem içyapısı hem de mana bakımlarından kültürü bünyesinde taşıyan, kültürü aktaran ve yayan bir araç olarak da tanımlanabilir.

Kültürün en önemli özelliklerinden biri geçmişten geleceğe yani nesilden nesle üretenler, kullananlar ve icracılar aracılığıyla aktarılmasıdır. Söz konusu aktarım önceleri sözle, daha sonraları yazıyla, sözle ve sembollerle gerçekleşmiştir. Günümüzde kültür sözle, yazıyla ve elektronik ortamda aktarılmaya devam etmektedir. Kültür ortamları olarak adlandırılan bu ortamlarda ortak aktarım aracı dildir. İster sözlü ortam, ister yazılı isterse elektronik ortam olsun dili kullanmadan tam manasıyla bir aktarımdan bahsetmek güçtür. Bu nedenlerden dolayı dil hem kültürün yaratımında hem de aktarımında vazgeçilmez unsurlardan biridir. Bu bağlamda dille kültürü bir bünyede bulunan ve işleyişleri birbirine bağlı iki organ olarak düşünebiliriz.

Dilin tanımında rastlanılan “kültür aktarıcısı olması” ilkesi ve işlevi dillerin ortaya çıkışından günümüze kadar en önemli özelliklerinden biri olmuştur. Bu zamana kadar başka dillere ait yazılan sözlükler, hazırlanan gramer kitapları, okuma ve

¹ Prof. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, ceribas@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0002-2117

anlama metinleri büyük oranda ve açık bir şekilde hedef dilin bir iletişim aracı hale gelmesini amaçlamakta ise de hedef dile ait kültürün öğretilmesini de yabancılar dil öğretiminde örtük ve en önemli amaçlardan biri olarak görülmektedir. Esasta ister örgün isterse yaygın eğitim yoluyla gerçekleşsin, yabancılar dil öğretiminde “hedef dilin öğretimi” kültürel kodlardan kopuk olarak asla yapılamamakta, yapılsa dahi o dilin öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi mümkün olamamaktadır.

Yabancılar ana dilleri dışında bir dilin öğretimi büyük oranda dilin konuşma, yazma, dinleme-anlama, okuma beceresi dışında kültür aktarımına dayanmaktadır. Hangi dilden bahsedilirse bahsedilsin dört temel becerinin öğretilmesi, pekiştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması ancak kültür aktarımıyla mümkün olmaktadır. Çünkü bütün diller cümleden başlayarak dilin en küçük birimine kadar o milletin düşüncüş sistemine, kültürel yapısına ait unsurlarla yüklenmiştir. Örnek vermek gerekirse dünyada konuşulan birçok dilde erillik-dişilik gibi gramer yapıları görülürken Türkçede buna benzer bir yapının ortaya çıkmamış olduğu, Türklerin mitik düşüncesinde bir düalist anlayışın var olduğu, fakat bunların birbirini tamamlayan zıtlıklar olduğunu, bu iki zıt ilkenin düşman ve sürekli birbiriyle savaşan unsurlar olmadığı için dilimizde dişilik ve erilliği gösteren unsurların oluşmadığı anlaşılabacaktır. Bu nedenle Türkçede dişilik ve erilliği gösteren isim kategorileri de oluşmamış, isimlerin erkek ve kadına göre ekler alması ilkesine hiçbir zaman rastlanmamıştır (Geniş bilgi için bk. Aksan, I, 1979, s.65-67).

Araplara Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınan Divânu Lugâti't-Türk adlı eserin muhtevasına bakıldığında dille kültürün ayrılmaz birer parça olduğu dikkat çekmektedir. Türk Lehçeleri Sözlüğü olarak da adlandırabilecek bu eserini Kaşgarlı, bir dil bilgisi, sözlük ve ansiklopedi şeklinde tanzim etmiştir. Kaşgarlı sözlükte kelimeleri fiiller ve isimler olmak üzere iki gruba ayırmış, harf sayısına ve harflerin niteliğine göre sıralanan Türkçe sözcüklerin açıklaması Arapça olarak yapılmış, örnek cümleler yine Türkçe verilmiş, anlamları yine Arapça yazılmıştır. Sözlük bölümünde madde başı sözlerin bu düzen içerisinde verilmesi, Kâşgarlı Mahmud'un dil bilimciliğin yanı sıra dil öğretimi konusunda da bilgi sahibi olduğunu göstermektedir (Geniş bilgi için bk. Göde-Türkan, 2013: 163; Doğru-Kaplan, 2017: 229-230; <https://www.tdk.gov.tr/divanu-lugatit-turk/kasgarli-mahmud-ve-divanu-lugatit-turk/> erişim tarihi:8.12.2022).

Özellikle Türk topluluklarının adlarını açıkladığı maddelerde Kâşgarlı Mahmud'un verdiği ayrıntılı bilgiler dikkat çekicidir. Kâşgarlı Mahmud bu adlarla ilgili olarak kısa tanım yapmak yerine ayrıntılı bilgi vermeye, anlattıklarını *atasözleriyle, manzum parçalarla, zaman zaman da hadislerle* tanıklamaya özen göstermiştir (<https://www.tdk.gov.tr/divanu-lugatit-turk/kasgarli-mahmud-ve-divanu-lugatit-turk/> erişim tarihi:8.12.2022).

Dîvânu Lugâtî't-Türk'ün söz varlığı aslında Türk kültürünün tarihsel boyutunu ve özelliklerini ortaya koymaktadır. Bu söz varlığı incelendiğinde, *Türklerin aile yapısını, akrabalık ilişkilerini, eski ve yeni inançlarını, toplumsal yaşayışını, devlet yapısını, iktisadi etkinliklerini, sanatını, yemeklerini, haberleşmelerini, ulaşımını, silahlarını* kısacası Türklerle ilgili her şeyi ortaya koyan eşsiz bir kaynak karşımıza çıkmaktadır (<https://www.tdk.gov.tr/divanu-lugatit-turk/kasgarli-mahmud-ve-divanu-lugatit-turk/> erişim tarihi:8.12.2022).

Kaşgarlı söz konusu Sözlük'te halk edebiyatı unsurlarını da sık sık kullanarak dil öğretimi ile sözlü kültür arasındaki ilişkiyi de çok iyi idrak ettiğini göstermiştir. Sözlük'te sav (atasözleri), deyimler, bilmeceler, koşuk, sagu ve destan örneklerinin yer alması, Türk inanış sistemine dair bilgilerin varlığı aslında eserin bir sözlükten çok daha fazla anlamlar içerdiğine delil olmaktadır.

Bilindiği gibi, “Codex Cumanicus” İtalyan ve Alman misyonerlerinin Kıpçak lehçesinde konuşan Türk boylarından topladıkları dil materyalleriyle Kırım'ın Solhat (günümüzde “Eski Kırım” olarak anılır) köyünde 1294-1295 yıllarında yaratılmıştır. Eski Kıpçak lehçesine ait 1300 kelimeyi içinde bulunduran bu eser yapıca “Latince-Farsça Kumanca (Kıpçakça) Sözlük” ve “Kumanca-Almanca Sözlük”tür ve yegâne el yazma nüshası Venedik'teki Evliya Mark kilisesinde bulunan Milli Kütüphanede korunmaktadır. Söz konusu Sözlük'ün Kumanca-Almanca kısmından 47 adet bilmeceye yer verildiği, bunların da doğrudan Kumanlar arasından derlendiği görülmektedir (Güner, 2020, s.16-41; Curayeva, 2011, s.25-32).

1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Halk Edebiyatı Ürünlerinin Kullanımı

1.1. Türk Halk Edebiyatı ve Yabancılar Türkçe Öğretimi

Yabancılar Türkçe öğretiminde, Türk kültürüne ait unsurların belirlenerek, seviyelere uygun becerilerde verilmesi, öğrenmeye büyük katkı sağlayacaktır. Metinlerin dilimiz ve kültürümüzü en iyi şekilde yansıtmaya dikkat edilmesi gerekir. Dile ait parçalar olan dilbilgisi, temel beceriler ve o dile ait kültürel unsurların harmanlanarak verilmesi ile hedeflenen öğrenme başarıya ulaşabilir. Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında seviyelere göre verilmesi gereken kültürel unsurlar belirlenmeli ve metne uygun bağlamda işlenmelidir. Yabancılar Türkçe Öğretimi kitaplarında tespit edilmiş olan kültürel unsurlar şunlardır:

- Hayatla ilgili kültürel unsurlar
- Gelenek ve değerlerle ilgili kültürel unsurlar
- Güncel bilgilerle ilgili kültürel unsurlar
- Edebiyatla ilgili kültürel unsurlar
- Sanatla ilgili kültürel unsurlar
- Coğrafya ve tanıtımlarla ilgili kültürel unsurlar

Avrupa’da ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak bir standart, ortak ölçütler geliştirmeyi amaçlayan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninin genel ölçütlerinden “Diğer ülkelerdeki bireylerin düşünce yapılarının, kültürel miraslarının yaşam biçimlerinin daha geniş ve ayrıntılı anlaşılmasını sağlamak” maddesi ile Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu’nda sıklıkla geçen “kültürel çeşitlilik” kavramıyla örtüşen kültür karşılaştırmaları yapmaya da oldukça elverişlidir (Yılmaz, 2015, s.842).. Dolayısıyla hem Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metnine uygun bir dil öğretimi hem de kültürün dil ile olan yakın ilişkisinden dolayı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür öğelerinin önemi değer kazanmıştır.

Türk halk edebiyatı, Türklerin tarihe çıktığı ve Türkçenin var olduğu günden günümüze kadar kesintisiz olarak devam eden, Türk milletinin ve Türkçenin bütün özelliklerini bünyesinde taşıyan, bu özellikleri temsilcileri aracılığıyla nakleden, muhtevasında Türk dilinin en estetik örneklerini barındıran, sade, açık ve akıcı dil ve üslup özellikleriyle temayüz etmiş edebiyat alanımızın en mümtaz şubelerinden birisi olarak tanımlanabilir.

Türk halk edebiyatı Türklerin girdiği veya temas ettiği medeniyet dairelerine göre dönem dönem birtakım farklılaşmalara, farklı adlandırmalara, değişim ve dönüşümlere uğrasa da ana omurgasını hiç kaybetmemiş, ozandan aşığa, yordan şiire, kopuzdan saza, sazdan bağlamaya bazı adlandırma farklılıkları yaşasa da özünü ve mayasını hiçbir zaman kaybetmemiştir. Türk halk edebiyatının Türklerin girdiği medeniyet dairelerine göre temel düşüncesinde bazı değişikliklerinin olduğu, bu değişimin büyük oranda üretenler tarafından hitap edilen kitleye göre şekillendiği, ancak bunların bir dönem içerisinde kaldığı veya varlığını o kitle içerisinde devam ettirdiği görülmektedir. İslamiyet öncesinde medeniyette herhangi bir farklılaşma olmadığı için sözlü Türk edebiyatı olarak adlandırılan Türk halk edebiyatı, İslamiyet’in etkisiyle Anadolu sahasında önce Tekke edebiyatının doğmasına kaynaklık ettiğine, sonra da edebiyatın tekkeler dışındaki sosyal çevreye hitap etmek istemesiyle âşık edebiyatının ortaya çıktığına, sözlü Türk edebiyatı adı verilen edebiyatın ise halk arasında anonim Türk edebiyatı olarak varlığını devam ettirdiğine tanık olmaktayız. Hangi şekillerde ve hangi nedenlere dayanırsa dayansın Türk halk edebiyatının toplumun ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendiği, değişim ve dönüşüme uğrayarak bu ihtiyaçlara cevap verdiği, böylece zenginleşerek ve çeşitlenerek yaşamaya devam ettiğini görmekteyiz.

İslami medeniyet dairesinde yeniden biçimlenen, zenginleşen ve çeşitlenen Türk halk edebiyatı günümüzde ait olduğu toplumun düşünce ve zevk bakımından farklılıklar taşıyan her kitlesine hitap etmeye, nazım türlerini ve şekillerini buna göre üretmeye ve nakletmeye devam etmektedir. Tekke çevresine hitap eden Türk halk

edebiyatı devriye, şathiye, deme, nefes, ilahi, tevhid, nutuk gibi türlerle kendi kitlesine hitap ederken, âşık edebiyatı koşma, türkü, destan, koçaklama, güzelleme, varsağı, ağıt gibi nazım şekilleri ve türleriyle, anonim Türk halk edebiyatı ise atasözleri, deyimler, maniler, ninniler, bilmeceler, tekerlemeler, ağıtlar, alkış, kargış gibi türlerle yaşamını sürdürmektedir. Özellikle anonim Türk halk edebiyatı bünyesinde yer alan ancak âşık edebiyatı icracıları tarafından da sık sık bir eğlence vasıtası ve kültürün nakli olarak kullanılan halk hikâyeleri başta olmak üzere fıkralar, masallar, efsaneler, destanlar ve menkıbeler de nesir türleri olarak büyük kıymet arz etmektedir.

Hedef kitlemiz ister yabancılar olsun, isterse ana dili Türkçe olanlar olsun, Türkçenin öğretiminde halk edebiyatı unsurlarının kullanılması bir serbestiyet değil, iyi bir dil öğretiminin en önemli gereklerinden biri olarak karşımızda durmaktadır. Ana dili Türkçe olanlara Türkçenin tadını, estetik seviyesini, dil zevkini ve şuurunu kazandırmak ve anadilini etkili kullanmak için elzem olan edebiyat unsurları, Türkçenin yabancı dil öğretiminde de buna benzer işlevleri yerine getirmektedir. Bu bağlamda İlkokuldan başlayarak Türk çocuklarına verilmeye çalışılan bu estetik duygu ve zevk seviyesi dil becerileriyle sonuçlanmakta, mekanik bir durum arz eden bu dil becerileri, söz konusu estetik duygusu ve zevkle taçlandırılmaktadır. Bu durum yabancılar için de aynı şekilde cereyan etmektedir. Bir yabancıya Türkçenin harflerini, ses sistemini, sentaksını öğrenmesi, işaretlerini kullanması demek, o dili konuşuyor, yazıyor olması, o dili bildiği anlamlarına gelmemektedir. Bir dilin bilinmesi, koşuluyor, yazılıyor olması ancak ve ancak konuşurken neyin neden kullanıldığının, ne anlama geldiğinin tam olarak anlaşılmasıyla mümkündür. Bunu mümkün kılan esas amil de dilin kültürle birlikte öğrenilmesi veya öğretilmesidir.

1.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Türk Halk Edebiyatı Ürünleri

1.2.1. Atasözleri ve Deyimler

Eğitimde bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, merkezden çevreye, basitten karmaşığa, yakından uzağa gitmenin bir yöntem olduğu hesaba katıldığında Türk halk edebiyatının unsurlarının Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de kullanılması bu yöntemlere bağlı olarak yapılmalıdır. Bu bağlamda standart dilin bünyesinde de yer alan ancak konuşulan, yaşayan dilin en önemli unsurları sayılan atasözleri ve deyimlerin öğretilmesi, bunların da yine basit olanlardan zor olanlara, anlaşılır olanlardan anlaşılması güç olanlara doğru bir çizgide gitmesi gerekmektedir. Atasözleri ve deyimler, kültürel aktarımın gizli formülleridir. Bunlar sadece belirli biçimsel öğelerden oluşmuş söz kalıpları ya da cümleler değil, aynı zamanda görünenin altında farklı anlamlar yatan sadece aynı dili konuşanların değil, aynı zamanda aynı kültürü paylaşanların yükledikleri ortak anlamsal kodlarla yaşayan, yaşatılan ve aktarılan sözlü kültür ürünleridir. Bunların sözlü aktarım vasıtasıyla oluşması toplumsal yaşam içerisinde bireysel tecrübelerin önemini ortaya

koymaktadır. Böylece bir söz ya da cümle kültürel değerlerin özetini sunmaktadır (Kalfa, 2013, s.173-174). Atasözleri ve deyimlere özellikle metin içerisinde yer verilmeli, seçilen metinlerin atasözü ve deyimün örtük anlamını açıklayacak nitelikte olmasına dikkat edilmeli, temel seviyelerde mecazsız atasözlerine yer verirken seviye ilerledikçe mecazlı atasözleri de metinlere serpiştirilmelidir. Örnek olarak “Bugünün işini yarına bırakma”, “Dost ile ye iç ama alışveriş etme”, “Akıllı düşman, akılsız dosttan hayırlıdır” gibi atasözlerinin öğretilmesi daha sonra öğreticinin işini çok daha kolaylaştıracaktır. Aynı durum deyimler için de geçerli olup temel düzeydeki metinlerde daha çok iki kelimelik deyimlere yer verilmeli, bu deyimlere karşılık bir tek kavram bulunmasına özen gösterilmelidir. Bu deyimlere karşılık olarak bir tek kavram bulunmasına özen gösterilmelidir. Örneğin, dikkat çekmek: vurgulamak gibi, göz atmak: okumak gibi. Sözcük sayısı üç ve üçten fazla olan deyimlerin öğretimi orta ve ileri düzeylere bırakılmalıdır; çünkü sözcük sayısı artan deyimlerde anlam genişlemesi daha fazla olacağından bu da öğrencinin sözcük dağarcığının gelişmiş olmasını gerektirecektir. Ağlamaklı olmak, akıl vermek, beli bükülmek, can vermek gibi somut anlamalı deyimlere yer verilebilir. Deyimler, yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında farklı metinlerde anlamlarına uygun bir şekilde yer verilerek kullanılabileceği gibi bir deyimün nasıl ortaya çıktığını anlatan hikâyelerle de orta düzeyde de kullanılabilir. Sonuçta her bir deyim ve atasözü kültür içerisinde belirli bir durum veya olayla ilgili düşüncenin ve duygunun aktarılmasına fırsat verir ve bağlamından soyutlanamaz. Bu şekilde deyim ve onun karşıladığı anlam belirli bir bağlam içerisinde öğrenci tarafından daha rahat kavranır ve bu durum öğrenilenlerin akılda kalıcılığını artırır (Geniş bilgi için bk. Aksoy, I, 1998; Aksoy, 1984; Kalfa, 2013, s.174).

1.2.2. Efsaneler

Yabancılar Türkçenin öğretiminde en kullanışlı anlatı türlerinden birisi de *efsanedir*. Kültürel kodlarla örölü, ortak bellekte yaşayan, toplumunun inanç ve değerlerini gösteren efsaneler, bünyesinde taşıdığı mitik özelliklerle de ilgi çekici bir yön taşımaktadır. Efsaneler de mitler gibi özellikle köken açıklayıcı olmasıyla, bir varlığın, nesnenin, bir cismin veya bir hayvanın herhangi bir özelliğine dikkat çeken, halkın tasavvurunu yansıtan anlatılar olarak da bilinmektedir. Yabancılar Türkçenin öğretiminde özellikle etiyolojik efsaneler (ne, neden, nasıl böyle oldu?) veya toponomik (yer adlarının ortaya çıkışı) efsanelere yer verilmelidir. Bu türden efsaneler bir yabancı tarafında da olsa zevkle okunacak, onun merak duygusuna hitap edecek, isimlerin ve varlıkların kaynağına dair ilgiyi artıracak, özellikle hedef dilin yaşadığı coğrafyanın öğrenilmesini kolaylaştıracığı gibi kültürel kodlarımızın aktarımına da zemin hazırlayacaktır.

1.2.3. Masallar

Yabancılar Türkçenin öğretiminde kullanılacak halk edebiyatının nesirli türlerinden bir diğeri *masallardır*. Masallar, anonim halk edebiyatı ürünleri olmakla birlikte, mit, efsane gibi türler içerisinde en eski kültür unsurlarını bulabileceğimiz, mitik zaman ve muhayyel mekânlarla örülü anlatılardan da birisidir. Masallar yapısı itibarıyla bünyesinde tekerlemeleri, atasözlerini, deyimleri de taşımakta, tekerleme kısmında sıkça rastlanılan secili, aliterasyonlu sözlerle de dilin estetik seviye bakımından en üst düzeydeki metinleri olarak bilinmektedir. Bu bakımdan yabancılar Türkçe öğretiminde kısa ve anlaşılır masal metinlerinden başlayarak kültürel yapıma uygun metinler seçilmeli, özellikle Keloğlan masalları başta olmak üzere hayvan masalları, zincirleme masallara da metinlerde yer verilmelidir. Masallar, ses tekrarları, tekerlemeleri bünyesinde taşımasıyla da o dile ait kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, seslerin doğru çıkarılması, düzgün bir diksiyonun oluşması için de en dikkate değer anlatılar olarak bilinmektedir. Masallar, bünyesinde o milletin duygu dünyasını, ahlak ilkelerini, değerler ve inanış sistemini içermesi bakımından çocuksu gibi görünen, çocuk dünyasına hitap ediyormuş gibi yapan ancak bunların çok ötesinde işlevleri olan, okuyan ve dinleyenlere dil zevki kazandıran, dil bilincinin oluşmasına zemin hazırlayan, kimlik inşa eden en nadide eserler arasındadır. Türk masal metinleri, Türklerin kültürel değerlerini taşıması yanında arı duru bir Türkçeyle anlatılmış metinlerdir. Bu bakımlardan masal metinlerinin hem Türk çocuklarına hem de Türkçe öğrenen yabancılar mutlaka tattırılması, dilin tadının bu metinler üzerinden verilmesi büyük önem arz etmektedir. Masallar yabancılar Türkçe öğretiminde hem okuma-anlama hem de dinleme-anlama metinleri olarak kullanılabilme kabiliyetine sahip olması bakımlarından da çoklu işleve sahip anlatılar olarak tarif edilebilir. Masallar ayrıca geçmiş zamanlı anlatımı bakımından da zamanların sezdirilmesi ve öğretilmesi açısından da yabancılar için seçilebilecek en iyi örnek metinler olma özelliğini de taşımaktadır (geniş bilgi için bk. Göde, Türkan, 2013, s.162-169; Derman, 2002, s.80-94).

1.2.4. Fıkralar

Yabancılar Türkçe öğretiminde *fıkraların* da işlevsel metinlerden biri olduğu görülmektedir. Ancak orta ve ileri seviyede kullanılması doğru olacak olan bu metinleri seçerken basitten zora, somuttan soyuta doğru ilkesi göz ardı edilmemelidir. Ayrıca Türk kültürünün tanıtılması bakımından Nasreddin Hoca, İncili Çavuş, Bekri Mustafa, Bektaşî, Kayserili, Karadenizli fıkraları gibi fıkralara yer verilmeli, sonucu dinleyiciye bırakılan, mesajın dinleyici tarafından bulunması beklenen fıkralar daha ileri seviyede verilmeli, orta seviyede gülmece yönü yüksek, sonucu daha açık metinlerle devam edilmelidir. Bir deyim anlamını açıklayan “İpe Un Sermek” gibi metinler bu seviyede verilmesi mümkün olan metinlerdir. Yine Nasreddin Hoca fıkraları içerisinde yer alan “Kazan Doğurdu”, “Peşin Parayı Gördün

Gülersin Tabii” “Ye Kürküm Ye” gibi sonucu açık ama gülmece ögesi baskın fıkralara daha çok yer verilmelidir.

Fıkralar farklı etnik-dini gruplara (Ermeni, Yahudi, Çingene gibi) dair önyargıları da bünyesinde barındırmaktadır. Metinler seçilirken bu türden fıkralardan mümkün oldukça uzak durulmalıdır. Fıkralar daha çok iki kahramanlı anlatılardır. Bu nedenle sınıf içerisinde icraları çok kolay anlatı türüdür. İcra edilebilir bir fıkranın öğrencilere öğretilerek sınıfta gösteriye dönüştürülmesi, fıkra tipinde rol alacak kişilerin dil eşiğini aşmalarına yardımcı olacağı gibi diğer öğrenenleri de cesaretlendirecek, konuşma becerisinin gelişmesine yardımcı olacak, ayrıca role bağlı giyim kuşam tarzının sınıf ortamında yansıtılması Türk kültürünün öğrenilmesi açısından avantajlar sağlayacaktır. Fıkralar, güncel yaşama adapte olması ve ünlü bir fıkra tipinin şahsiyetinde yeniden yaratılmasıyla da bilinmektedir. Bu bakımlardan toplumun güncel düşünce sisteminin, toplumsal marazların, sorunların fıkralara yansıdığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda fıkralar toplumun aynası durumundadır ve Türkçe öğrenen yabancıların zevk ve düşünce sistemine hitap edebilme yeteneği sahiptir (geniş bilgi için bk. Akkaya, 2013, s.171-181; Sevindik, 2020, s.15).

1.2.5. Bilmeceler

Türk sözlü anlatılarının daha çok çocuklara hitap ettiği düşünülen, ancak insanlığın varlıklar arasında ilgi kurma, varlıkları tanımlama, tanıtmaya gayretinin sonucu olarak ortaya çıkmış, kitle iletişim araçlarının gelişmediği zamanlarda bir eğitim ve eğlence aracı olarak da kullanılan *bilmeceler*, gerek iç gerekse dış yapısı bakımından formel ve informel eğitimde önemli bir yere sahiptir.

Bilmeceler insanı düşünmeye sevk etmesi, bilhassa küçük yaşlarda kelime hazinesini geliştirmesi, eşyanın karakteristik ve en can alıcı noktalarının tespiti bakımından ayrıntıdan uzaklaştırmayla çevremize daha dikkatle bakma alışkanlığını kazandırması bakımlarından çok yararlı halk edebiyatı ürünlerindendir (Çelebioğlu-Öksüz, 1995, s.8).

Yabancılar Türkçe öğretiminde bilmeceler sınıf içi etkinliklerde bir oyun kurgusu içinde eğlendirerek öğretme yöntemiyle kolaylıkla kullanılabilir. Öğrenenlerin merak duygusunu da kamçılama özelliğine sahip bilmeceler, Türkçe öğrenenler arasında rekabetin artırılması, ilginin canlı tutulması gibi öğretme hedeflerine de hizmet edebilecek niteliklere sahiptir. Ayrıca insanlığın primitive kelimelerinden sayılan organ isimlerinin bilmeceler aracılığıyla öğretilmesi çok kolayca gerçekleşebilir. Bir güzel kaşık, başa yapışık (kulak), yedi delikli tokmak, bunu bilmeyen ahmak (baş), bir küçücük kutu, bütün dünyanın yurdu (beyin), başın üstünde biter, sayılmaz teker teker (saç) gibi bilmeceler temel seviyede bile

verilebilecek bilmecelerdir. Soyut kavramların sorulduğu bilmecelerin orta seviyenin son dönemlerinde ve üst seviyede verilmesinde yarar vardır.

1.2.6. Tekerlemeler

Tekerleme daha çok çocuk geleneklerinde yeri olan bir turdur; tekerlemelerin konularındaki ve yapılarındaki çocuksu eda bu olgunun bir görüntüsüdür. Bununla beraber birçok hallerde, örneğin âşıkların kimi türkülerinde, masallarda ve düpedüz “tekerleme” diye adlandırılan güldürücü konuşmalarda büyüklerin de bu şiirli anlatım yoluna başvurdıkları olur (Boratav, 1995: 134). Bu türün başlıca niteliği, herhangi bir ana-konudan yoksun oluşudur. Tekerleme, baş-uyaklar ve uyaklarla elde edilen ses oyunları ile ve çağrışımlarla birbirine bağlanmış, belirli bir şiir düzenine uydurulmuş, birbirini tutmaz birtakım hayallerle düşüncelerin sıralanmasından meydana gelmiştir. Tekerlemede düşünceye sadece bu şiirsel öğeler kılavuzluk eder; içerik öteki halk edebiyatı türlerinde olduğundan daha kararsızdır. Tekerleme, birbirine aykırı düşünceleri olmayacak durumları bir araya yığp, mantık-dışı birtakım sonuçlara varmakla şaşırtıcı bir etki yaratır. Örgüsü ve konusu bakımından bu özellik tekerlemenin başlıca vazifesini de belirler: O, beklenmedik hayal oyunlarının boşanıvermesiyle şaşırtmak, eğlendirmek, keyiflendirmek için başvurulmuş bir söz cambazlığıdır. Yukarda belirtildiği üzere masalda, bir de belirli şartlar içinde sürdürülen kimi konuşmalarda, anlatıya dinleyicileri hazırlayan bir giriş, ya da sözü edilen özel durumların bir yorumu vazifesini görür; masal veya hikâyenin uydurma, gerçek-dışı hayal ürünü olduğunu belirtir. Oyunlarda ise tekerleme, ellerin, kolların v.b. hareketleriyle oyunun bölümlerinin birlikte yürütülmesini sağlar (Boratav, 1995, s.134-135).

Yabancılar Türkçe öğretiminde tekerlemeler, uyaklı sözleri bünyesinde barındırmasıyla, eğlence ve öğretme öğelerinin birlikte kullanılmasıyla, diyaloga uygun bir tür olarak bilinmesiyle kullanışlı halk edebiyatı türlerinden sayılabilir. Tekerlemeler ikili veya grup çalışmasına da olanak vermektedir. Bu bakımdan sınıf içi etkinliklerde kullanılması çok kolaydır. Oyun, eğlence, gülmece ve şaşırtma öğelerini bir araya getiren tekerlemelerin, öğrenciler üzerinde bir rahatlama yaratacağı, öğrenciler arasında ve öğrenci-öğretici arasında iletişimi güçlendireceği, tekerlemenin ait olduğu dilin kelime ve seslerinin kolayca söylenmesine yardımcı olacağı, uyaklı yapısıyla bu sözlerin zihinde kalıcı bir etki yaratacağı gerçeği akıldan çıkarılmamalıdır. Tekerlemelerde taklit, el kol hareketleri ile jest ve mimiklerin kullanımına da sıkça başvurulduğundan dilin etkili kullanılması açısından da çok işlek olduğu görülmektedir. Tekerlemeler Yabancılar Türkçenin öğretiminde en alt seviyeden başlanarak en üst seviyeye kadar kullanılabilecek türlerden birisi olarak görülmektedir.

1.2.6. Gölge Oyunu (Karagöz)

Türk halk edebiyatı içerisinde değerlendirilen ve geleneksel Türk tiyatrosunun ürünlerinden olan gölge oyunu *Karagöz ve Hacivat* da Yabancılar Türkçenin öğretiminde kolaylıkla kullanılabilecek özellikler taşımaktadır. Daha çok Karagöz olarak da bilinen bu oyunların metinleri içerisinde Hacivat'la temsil edilen İstanbul Türkçesinin, Karagöz'le temsil edilen Anadolu Türkçesinin dil ve üslup özellikleri de mevcuttur. Metinlerde yanlış anlaşılmalara devam eden diyaloglar öğrenciler üzerinde bir gülmece etkisi yaratacağından folklorun en kıymetli işlevlerinden olan rahatlama işlevinin gerçekleşmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca Karagöz metinleri, bünyesinde uyaklı sözleri, ses tekrarlarını taşımasıyla da kelimelerin akılda kalıcılığına hizmet edebilmekte, kelimelerin telaffuzuna yardımcı olmakta, dilin eğlenerek öğrenilmesine imkân tanımaktadır. Bir Karagöz oyununun sınıflarda kolayca icra edilmesi mümkün olacağından öğreticilerin bu metinlerden yararlanarak öğrencilere rol vermesi de büyük bir anlam taşıyacak, oyunun yaparak yaşatarak öğretmesi hem Türkçeye hem de Türk kültürüne sıcak bir ilginin doğmasına zemin hazırlayacaktır. Ancak bu metinlerin orta ve üst seviyelerde kullanılmasının daha doğru olacağı gerçeği de bilinmelidir. Günümüzde Somut Olmayan Kültürel Miras Müzelerinde (canlı müzeler) Karagözcüler de görev yapmakta, ziyarete gelenlere Karagöz oyunu canlandırılmaktadır. İmkân dâhilinde Türkçe öğrenen kişilerin bu müzelere götürülmesi, orada bir ninni, ağıt dinlemesi, bir masal anasına masal anlatırılması, Karagözcüden bir Karagöz icrasını görmesi dilimizin hem Türk çocuklarına hem de yabancılar öğretilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir.

Sonuç

İyi bir dil öğretimin gerçekleşmesinde dili beseleyen unsurların dikkate alınması vazgeçilmez bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Dil öğretimi ister anadili düzeyinde olsun, isterse ikinci bir dil olarak öğrenme düzeyinde olsun bir bildirişim ve iletişim aracı olan dilin birtakım unsurla beslenmesini gerektirmektedir. Dil öğretimi aynı zamanda bir kültür aktarımı, kültürlenme/kültürleşme süreci olduğu için dili kültürden, kültürü de dilden ayırmak mümkün görünmemektedir.

Yabancılar Türkçenin öğretiminde kültürel unsurların, hatta sözlü kültür ürünleri olarak değerlendirilen halk edebiyatı ürünlerinin kullanımı birtakım bilgi ve donanımları gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğreticilerin halk edebiyatı ürünlerini hem teorik hem de pratikte iyi bilmeleri, bu ürünlerin niteliklerini iyi anlamış olmaları ve birer icracı görevi görmeleri gerekmektedir. İcracıların/öğreticilerin bütün yönleriyle bilmediği bir unsuru hedef kitesine doğru ve yerinde vermeleri mümkün gözükmemektedir. Bu bakımdan öğreticilerin bolca okumaları, masal, efsane, fıkra, atasözü, deyim, bilmece, tekerleme gibi halk edebiyatı ürünlere vâkıf

olmaları, türe ait özellikleri, bunların sınıf ortamında icra edilebilirlik düzeylerini anlamış olmaları da gerekmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde halk edebiyatı ürünlerinin bir kısmının gülmece ögeleri bünyesinde barındırdığı, bu ögelerin sınıf içi veya dışı etkinliklerde kolayca kullanılmasının mümkün olduğu da anlaşılmaktadır. Gölge oyunu olarak bilinen Karagöz metinleri bu bakımdan çok işlek bir yapıya sahiptir. Yine bilmece gibi türlerin de karşılıklı diyaloglarla ve yarışma havası içerisinde verilmesi mümkün olacağından öğrenciler üzerinde rahatlatma ve Türkçenin sempatik yönünün gösterilmesi, bir estetik ve zevk düzeyinin geliştirilmesi bakımlarından yararlı olacağı anlaşılmaktadır. Hatta sık sık yanlış telaffuzların oluşması mümkün olan tekerleme gibi türlerin de bu yanlış telaffuzdan dolayı ortamda bir gülmece, eğlenme ögesi yaratma neticesi ortaya çıkacağından tekerlemenin de dil beceri etkinliklerinde kullanışlı bir halk edebiyatı türlerinden olduğunu eklemek gerekmektedir. Aynı şekilde fıkralar da kendi yapıları gereği bu özelliklere sahiptir. Fıkralar ayrıca güncel hayatın çapraşık durumlarına, yeni gelişen teknolojilere, toplumsal hayattaki zıtlık ve acayipliklere gönderme yapan metinler olması bakımlarından da büyük kıymet arz etmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde halk edebiyatı ürünlerinden sayılan masalların özel bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Türk kültürünün bu nadide ürünleri, bünyesinde barındırdığı mitolojik ögeler, kültürel unsurlar, toplumsal tasavvurlar bakımından halk edebiyatımızın inci taneleri sayılmaktadır. Yapısı gereği de arı-duru Türkçe ile anlatılmış ve kayda geçirilmiş bu ürünlerin Türkçe öğrenen yabancıların kelime dağarcığının gelişmesine, Türkçenin tadına varmasına, kültürel unsurların aktarılmasına, Türk tasavvurunun nakledilmesinde önemli işleri olduğu gerçeği bilinmelidir. Masala göre daha kısa olan fakat estetik seviyesi masaldan çok daha düşük olan efsane metinleri de Türk inanç ve tasavvurlarının verilmesi, sade bir Türkçenin öğrencilere aktarılması açısından büyük kıymet taşıdığı görülmektedir.

Türkçenin hızardan geçirilmiş, budakları yontulmuş, güzelleştirilmiş ve en estetik haline getirilmiş şekilleri olan atasözleri ve deyimlerimizin günlük hayatımızın bir parçası olduğu bilinmektedir. Konuşma dilinde de sık sık karşımıza çıkan, az sözle çok şeyin anlatıldığı, mecaz ve anlatım yoğunluğu taşıyan bu kalıp sözlerin öğretilmesi hem dilimizin zevkinin hedef kitleye verilmesi, hem de Türkçenin anlatım gücünün hissettirilmesi bakımlardan vazgeçilmez unsurlar olduğu gerçeğinin öğrenciler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Atasözleri ve deyimlerden yoksun bir Türkçenin yaprakları dökülmüş, dalları kırılmış bir ağaçtan, bir gülden hiçbir farklı olmayacak, dilimiz dalsız budaksız bir ağaca, tatsız tuzsuz bir yemeğe benzeyecektir.

Kaynaklar

- Akkaya, A. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar, *Milli Folklor*, Y.25, S.100, s.171-181.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim-ı*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Aksoy Ö. A. (1998). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aksoy, Ömer A. (1984). *Atasözü ve deyimler sözlüğü II*, Ankara: TDK Yayınları.
- Boratav, P. N. (1995). *100 soruda Türk halk edebiyatı*, İstanbul: Gerçek Yayınları.
- Curayeva, Münis (2011), Kodeks Kumanikus'ta bilmeceler ve Özbek folkloründeki şekilleri, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi/Journal of Turkish World Studies*, XI/1 (Yaz 2011), s.25-32.
- Çelebioğlu, A. ve Öksüz Y. Z. (1995). *Türk bilmeceler hazinesi*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Derman, S. (2002). *Anadil (türkçe) öğretiminde masal metinlerinin kullanımı*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğru, M. ve Kaplan, H. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde Türk halkbilimi ve Türk halk edebiyatı unsurlarının kullanımı: İstanbul Türkçe Öğretim Seti örneği”, *Tarihin Peşinde - Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* - Yıl: 2017, Sayı: 17 Sayfa: 227 - 240.
- Göde, H. A. ve Türkan, H. K. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde milli kültürümüzü oluşturan halkbilimi (folklor) unsurlarından yararlanma” *Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı- Bildiriler Kitabı-II* (ed. Âdem Balaban, Bünyamin Çağlayan), Tiran/Arnavutluk, s.162-169.
- Güner, G. (2020). Kuman bilmecelerinin söz varlığı ve dil hususiyetleri üzerine bir inceleme, *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi*, C.4, S.1, s.16-41.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü kültür ürünlerinin öğretimi, *Milli Folklor*, Yıl 25, Sayı 97, s.167-177.
- Sevindik, A. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde halkbilimsel unsurların kullanımı”, *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. Sonbahar Özel Sayı, s.12-21.
- Türk Dil Kurumu. Web: <https://www.tdk.gov.tr/divanu-lugatit-turk/kasgarli-mahmud-ve-divanu-lugatit-turk/> [15 Aralık 2022]

Yılmaz, F. (2015). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki görsellerde kültür aktarımı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research* Cilt: 8 Sayı: 37 Volume: 8 Issue: 37, s.841-849.

Öz Geçmiş

Mehmet ÇERİBAŞ

1998 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uşak Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuş; yüksek lisansını 2004 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalında, doktorasını 2010 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halk Edebiyatı Programında tamamlamıştır. 1998 yılında Düzce İhsaniye Köyü Ortaokulunda Türkçe Öğretmenliği ile öğretmenlik mesleğine başlayan ÇERİBAŞ, 1999 yılında Afyon Merkez Işıklar İlköğretim Okulunda öğretmenliğe devam etmiştir. 2001 yılında Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü, Türk Dili Okutmanı kadrosuna atanan ÇERİBAŞ, Emet ve Domaniç Meslek Yüksekokullarında görev yapmış, 2004 yılında ise aynı Üniversitenin Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde görevlendirilmiştir. Yazar, 2007 yılından 2009 yılına kadar Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı bünyesinde Kırgızistan'ın Calalabad şehrinde kurulmuş Kırgızistan İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız-Türk Prof. Dr. Turan Yazgan Sosyal Bilimler Enstitüsünde Türkçe Hazırlık ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde alanıyla ilgili dersleri yürütmüştür. 2006 yılında 2012 yılına kadar Dumlupınar Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Araştırma Görevlisi kadrosunda görev yapan ÇERİBAŞ, 2012 yılında Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmaya başlamıştır. 2013 yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümünde göreve başlayan yazar, 2013 yılında aynı bölümde Doçent olmuş ve Bölüm Başkanı olarak atanmıştır. 2014 Yılında Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü olarak atanan ÇERİBAŞ, 2016 yılı hariç olmak üzere 2020 yılına kadar Müdürlük görevi devam etmiştir. Yazar, NEVÜ Tömer bünyesinde Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma, Okuma, Dinleme, Kültür Aktarımı; Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Halkbilimi ve Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümlerinde uzmanlık alanıyla ilgili dersler, konferanslar, panel ve seminerler vermiştir.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Mehmet Emre ÇELİK¹

Giriş

Dünyada varlığı bilinen diller arasında Türkçe her zaman önemli konuma sahip olmuştur. Bugün dünyada 7 bin kadar dilin konuşulduğu bilinmektedir. Türkçe, bu diller arasında fazlaca konuşura sahip olan ve diğer halklar tarafından da öğrenilmek istenen diller listesinin ön sıralarında yer almaktadır. Bu durumu sağlayan etmenlerin başında Türklerin uzun yıllar konar göçer kültüre sahip olması, fetih düşüncesiyle hareket etmeleri, çok sayıda devlet kurmaları gelmektedir. “Türkçe bugün dünya üzerinde 220 milyondan fazla konuşuru ile Çince, Hintçe, İspanyolca, İngilizce, Fransızca ve Rusça ile birlikte en fazla konuşulan yedinci dil konumundadır” (Çakmak, 2014, s. 178). Türklerin tarih sahnesine çıktıkları coğrafya ile günümüzde yaşam sürdürdükleri alanlar incelendiğinde Türkçenin gücü ve tarihi hafızası ortaya çıkmaktadır.

Türklerin ilk yazılı belgesi olarak genel kabul gören ve 8. yüzyılda dikilen Orhun Yazıtları bugün Moğolistan sınırları içinde kalan bölgededir. Bu taş yazıtların bir yüzü Türkçe iken diğer yüzü ise Çince yazılmıştır. Hunlar, Göktürkler ve Uygurların devlet kurup yönettiği dönemlerde Türkler muhakkak Çinlilerle diplomatik ilişki kurmuşlardır. Yine iki halk arasında ticari ilişkilerin olduğu da yazıtlardan anlaşılmaktadır. Bu durumda Türkçenin yüzyıllar önce yabancılar tarafından öğrenilmeye başlandığı iddia edilebilir. Ancak bu öğrenmenin metotları, kaynakları hususunda kesin bir görüş yoktur. “Dil öğretimi başlangıçta iletişim dilini öğretmek amacıyla yapıldığı için yazı dilinden ziyade konuşma dili öğretilmeye çalışılırdı. Karşılıklı konuşma esasına dayanan dil öğretiminde daha çok doğal yöntem kullanıldığı tahmin edilmektedir” (Biçer, 2012, s. 108). Sadece Çinliler değil Moğollar gibi çevredeki yakın halklar da Türklerin dilini bu dönemlerde öğrenmiş olmaları. Devletler arası diplomatik ilişkiler, askeri karşılaşmalar, ticari temaslar, dini sebepler, karışık evlilikler halkların birbirlerinin dillerini öğrenmeleri için birer amaç olmuştur.

Türkçenin hiçbir zaman sömürü dili olmadığını vurgulayan Zorbaz, Türkçenin diğer halklar tarafından bir ihtiyaç olarak görüldüğünü ve bu yüzden öğrenildiğini söyler. “Memlûkler döneminde Türkçe öğrenen Araplar, bu dili öğrenim gördükleri okullarda zorunlu olarak öğrenmemişlerdir. Kırım ve çevresinde yaşayan Ermeniler, öğretim dili Kıpçak Türkçesi olduğu için Kıpçakça kullanmamışlardır. Yabancılar

¹ Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, mehmetemre.celik@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2961-0035

Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan eserlerin yazarlarının çoğunluğu Türk değildir” (Zorbaz, 2013, s. 159). Günümüzde Fransızca, İngilizce, Rusça, Portekizce gibi dillerin konuşulma sahaları incelendiğinde nasıl sömürge dili haline geldikleri görülmektedir. Türkler de kurdukları, yönettikleri devletler aracılığıyla çok geniş bir coğrafyaya hükmetmelerine rağmen dillerini bir sömürü aracı olarak asla kullanmamışlardır. İsteyen halklar gönüllü olarak Türkçeyi öğrenmişlerdir. Türkçe hükmettiği coğrafyalara sözcükler vermiş, onlardan sözcükler almıştır. Bu alışverişler Türk dilini zengin kılmıştır.

Türkçenin yabancılara öğretimi için yazılan ilk eser Divânü Lugâtî't Türk'tür. Ancak Kaşgarlı Mahmud bu eseri sadece yabancılara (Araplara) Türkçe öğretmek için değil, aynı zamanda Türklere de önemli bilgiler vermek için yazmıştır. Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan ilk dönem eserlerinin neredeyse tamamının sözlük türünde olduğu görülmektedir. Bu sözlükler aynı zamanda örnekli dil bilgisi kitabı özelliklerine de sahiptir. Bu sözlüklerin sahip olduğu diğer özellikler arasında “sözcüklerin geçtiği metinlerin tamamının örnek olarak verilmesi, eklerin görevleriyle birlikte sınıflandırılması ve sözlüğün yazıldığı Türkçe kolu dışında yakın kollarındaki sözcük biçimlerinin de belirtilerek verilmesi, sözcüklerin Arapça dil bilgisi kurallarına göre sınıflandırılarak verilmesi, Türkçeye özgün kullanımların ‘istisna’ başlığıyla gösterilmesi” yer almaktadır (Bayraktar, 2003, s. 59-60).

Türkçenin yabancılara öğretimi faaliyetleri 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kurumsal hâle gelmeye başlamıştır. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkiye’ye yoğun biçimde gelmeye başlaması üniversiteler bünyesinde Türkçe öğretim merkezleri kurulmasını sağlamıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminin yurt dışı ayağını temsil etmesi amacıyla Yunus Emre Enstitüsü kurulmuştur. 21. yüzyıl başlarında çeşitli nedenlerle ülkelerini terk etmek zorunda kalan yabancılardan kabileler halinde ülkemize gelmesi Türkiye için bir göçmen problemi doğurmuştur. Bu göçmenlerin ve onların çocuklarının eğitimi için çeşitli Türkçe öğretim projeleri geliştirilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti adına yurt dışında okul açabilme yetkisi bulunan tek kurum olan Maarif Vakfı kurulmuş ve bu vakfın okullarında Türkçe seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Dünyanın farklı kıtalarında 60’tan fazla ülkede hem üniversitelerdeki Türkoloji bölümleri hem de Yunus Emre Enstitüleri aracılığı ile yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri devam etmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi etkinlikleri hem sayısal olarak artıp hem de metot olarak çeşitlendikçe var olan öğretim materyali de zenginleşmiştir. Bugün üniversiteler bünyesindeki pek çok Türkçe öğretim merkezinin kendi Türkçe öğretim setleri vardır. Ders kitapları ve çalışma kitaplarının yanı sıra bu setlerde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik materyaller de yer almaktadır. Yunus Emre Enstitüsü’nün farklı yaş gruplarına yönelik hazırladığı Türkçe öğretim setleri, sözlükler ve hikâye kitapları bulunmaktadır. Türkiye Maarif Vakfı’nın (TMV) ev

sahipliğinde alanın önde gelen isimleri tarafından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2019) hazırlanmıştır. Yine artan talebe cevap verebilmek için özel sektör yayıncılarının da Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında son yıllarda pek çok yayın hazırladığı gözlemlenmektedir.

Elinizdeki kitabın bu bölümünde yabancılar Türkçe öğretiminin tarihî gelişimi izlenecektir. Eserlerin saha sınıflandırmasında Güzel'den (2012) yararlanılmıştır. Karahanlı, Kıpçak, Çağatay ve Anadolu sahalarında Türkçenin yabancılar öğretimi için yazılan eserler incelenecek ayrıca yakın yüzyıllarda Avrupalılar tarafından üretilen bazı kitaplar tanıtılacak son olarak da Millî Eğitim Bakanlığı, üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezleri, Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı'nın bu alanda gerçekleştirdiği projelere, faaliyetlere değinilecektir.

1. Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Eserler

1.1. Karahanlı Sahası

1.1.1. Dîvânu Lugâtî't-Türk

Kâşgarlı Mahmud tarafından 11. yüzyılın ikinci yarısında kaleme alınan bu eserin ana gayesi Araplara Türkçe öğretmektir. Türkçe-Arapça iki dilli bir sözlüktür. İçerisinde 7500-8000 aralığında madde başı ifade barındırır. Eserden anlaşıldığı üzere Kâşgarlı, dönemin Türk coğrafyasına ve Türk halklarının konuştuğu lehçelere son derece hâkimdir. Dîvânu Lugâtî't-Türk'ü modern ve ansiklopedik bir sözlüğe benzeten Ercilasun (2005, s. 322) ondaki mükemmelliği "... okuyucunun maddeyi rahatça görebilmesi için madde başının üstü kırmızı mürekkeple çizilmiştir. Türkçe örneklerin üstünde de kırmızı çizgi vardır. Türkçe örnek ve açıklamalara yer verilmiştir." sözleriyle vurgular. Kâşgarlı Mahmud eserinde farklı Türkçe öğretim metotlarına yer vermiştir (Akyüz, 1989, s. 45-46): Eski öğretim metotlarında görülen önce ve sadece kural verme yolunu benimsemek yerine önce örneği vermiş, ardından kurala gitmiştir (tümevarım yöntemi). Örneklerini günlük hayattan, atasözlerinden ve şiir parçalarından seçmeye özen göstermiştir. Eserinde sadece Türkçe öğretmekle yetinmemiş, dil ile birlikte kültürün aktarılmasına ve öğretilmesine de gayret etmiştir. Dil öğretiminin önemli unsurlarından olan tekrarların önemini kavramıştır. Eğer önceden verilmiş bir kural tekrar geçmişse söz konusu kuralı tekrar etmekten kaçınmamıştır. Gerek eserinin hacmi, içerik bakımından çeşitliliği ve zenginliği gerekse de kullandığı yöntemler itibarıyla Kâşgarlı Mahmud çağının çok ötesinde bir eser üretmiştir. Ayrıca yazarın okurları haberdar ettiği, Türkçenin cümle yapısını anlattığı Kitâbü Cevâhirü'n-Nahv fi Lugâtî t-Türk adıyla yazdığı bir dil bilgisi kitabı olduğu da bilinmektedir. Ancak bu eser henüz bulunamamıştır.

1.2. Kıpçak Sahası

Kıpçak Türkleri XI, XII ve XIII. yüzyıl ortalarında Karadeniz'in kuzeyinde yurt tutmuşlardır.

Ardından Moğol saldırıları sonucunda Balkanlar ve Akdeniz üzerinden Mısır'a geçmişlerdir. Burada yaşadıkları sürede askerlik yapmışlar, Eyyubilerin hakimiyetindeki Memluk Devleti'nde XVI. yüzyıl ortalarına kadar çeşitli görevlerde bulunmuşlardır.

1.2.1. Codex Cumanicus

Codex Cumanicus, doğu Türk lehçelerinden olan Kumancanın XIII. ve XIV. yüzyıl ortalarına kadar olan görünümünün mükemmel bir kaydı niteliğindedir. Cenevizli veya Venedikli tacirler tarafından Latince kaleme alınmıştır. Alman ve İtalyan misyonerler tarafından Karadeniz'in kuzeyinde yaşayan Kıpçak Türklerinden derlenen iki bölümlük bu eser, Kıpçakların o dönemki yazı dilini değil de konuşma dilini esas almaktadır. Eser birinci bölümü (*İtalyan Bölümü*) 55 yaprak, 110 sayfadır. Latince-Farsça-Kıpçakçadan mürettep iki sözlük listesi barındırmaktadır. İlk liste alfabetikken ikinci liste tematiktir. Ayrıca bu bölümde bazı gramer bilgilerine de yer verilmiştir. İkinci bölüm ise (*Alman Bölümü*) 27 yaprak, 54 sayfadır. İki sözlük listesi ve bazı metinler bulunmaktadır. Birinci liste Kıpçakça-Almanca, ikinci liste Kıpçakça-Latince sözlükten oluşmaktadır. Metinler İncil'den parçalar, ilahiler, bilmece ve atasözlerinden oluşur. Metinlerin Latince tercümelerine de yer verilmiştir. İçeriğinde yer verilen örnekler itibarıyla Codex Cumanicus, bir taraftan yabancılara Kıpçak Türkçesini öğretmeye çalışırken diğer yandan da Kıpçak Türkleri arasında Hristiyanlığı yaymak için yazılmış bir eserdir (Bozkurt, 2005, s. 320-321).

Codex Cumanicus'un birçok farklı amaçla Türkçe öğretiminde kullanılabileceğini söyleyen Bayraktar (2003, s. 66); eserde yer alan Hristiyanlıkla ilgili metinlerin din eğitimi amaçlı Türkçe öğretimine, ticaretle ilgili bölümlerin ticarî Türkçe öğretimine, günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölümlerin de pratik Türkçe öğretimine örnek sayılabileceğini dolayısıyla bu eserin özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış ilk eser olabileceğini vurgulamaktadır.

1.2.2. Kitabü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk

Mısır'da Memlûk devletinin yönetici ve ordu kesimi Türk olduğu için bu dönemde yabancılara Türkçe öğretimine yönelik önemli gelişmeler yaşanmıştır. Devlet dairelerinde görev alabilmek ve bölgede artan Türk nüfusla iletişim kurabilmek için Arapların Türkçe öğrenmeye ilgisi arttığından belirli bir metotla hazırlanan pek çok eser üretilmiştir. Mısır'da Memlûkler döneminde Araplara Türkçe öğretmek üzere Arap bilginler tarafından gramer-sözlük niteliğinde çok sayıda eser yazılmıştır. Arapçanın dil bilgisi kurallarına uygun olarak hazırlanan bu eserler, içerdikleri gramer bilgileri ve Türkçe sözcükler bakımından Türk dili tarihi için büyük birer hazine niteliğinde kabul edilmiştir (Biçer, 2012, s. 117-118).

Kitâb'ül İdrâk li Lisâni'l-Etrâk da bu eserlerin başlıcaları arasındadır. Eser, Endülüslü âlim Esirü'd-din Ebu Hayyân tarafından 1312'de yazılmıştır. Yazarın eseri yazmaktaki amacı “Türk dilinin büyük bir kısmını lügat, sarf ve nahiv bakımından kaydetmek”tir. Bu kitap, yönetici sınıfının dilinin anlaşılması için pratik gayelerle yazılmış olmaktan çok, bilimsel bir yaklaşım ve kuramsal amaçla kaleme alınmıştır (Zorbaz, 2013, s. 175). Yazar eserinde Kıpçakçanın ses ve şekil bilgisine değinmesinin yanı sıra 3500 de Türkçe sözcüğe yer vermiştir. Pratik Türkçenin öğretimine odaklanan eserde özellikle Türkçenin ticaretteki kullanımına yönelik özel bölümler bulunur.

1.2.3. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye

Memluk Kıpçakları sahasında yazılan ikinci önemli eserin Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye olduğu söylenebilir. Araplara Türkçe öğretmek gayesiyle yazılan bu eser, sözlük ve dil bilgisi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sözlük bölümünde Arapça kelimeler alfabetik sırayla düzenlenmiştir. 39 varaktan (78 sayfa) oluşan bu bölümde Arapça kelimelerin Türkçe karşılıkları yer almaktadır. Bu eserde yaklaşık 3500 civarında Türkçe kelime bulunmaktadır (Al-Turk, 2012, s. 6).

Yazarın kendi ifadesiyle bu eseri yazma amacı şudur: “Bu dilde birçok kitaplar yazılmıştır. Benden önce bu yolu takip edenlerin yolunu takip etmek ve bu konuyla ilgili soru soranlara cevap vermek için ben de böyle bir çalışma yapmaya karar verdim.” (Al-Turk, s. 2006, 2-5). Eserde dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi ve öğretim ilkelerinden olan tümevarım ilkesinden yararlanılmıştır. Sözcükler incelendiğinde eserin temel düzeyde Türkçe öğreneceklerle yönelik değil de ileri düzey ve akademik amaca yönelik hazırlandığı söylenebilir (Bayraktar, 2003, s. 64).

1.2.4. Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye

Memlükler döneminde (1251-1517) Araplara Kıpçak Türkçesi öğretmek amacıyla bu eser bir sözlük ve konuşma kılavuzudur. Yazıldığı yer ve tarih bilinmeyen eserin müstensihi Hüsrev b. Abdullah'tır. Yazar, sözcükleri farklı konulara göre sınıflandırıp anlamlandırdığı için eserin tematik bir sözlük olduğu söylenebilir. Eserde konuşma diline ve sözcük öğretimine ağırlık verilmesine rağmen dil bilgisi kurallarına yer verilmemiştir. Bu sebeple eserin dil öğretim yöntemlerinden doğal dil yöntemi ile yazıldığı savunulabilir. Eserde sözcüklerin dizilişi belirli bir sisteme dayanmamaktadır. Yazar sözcüklerin kendinde uyandırdığı çağrışımlara göre genelden özele ya da özelden genele bir sıralama izlemiştir (Tiryaki, 2011).

1.2.5. El-Kavânînü'l-Küllîye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye

XV. yüzyıl başlarında Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan bu Türkçe gramer kitabının yazarı ve yazılış tarihi hakkında kesin bir bilgi bulunmamaktadır (Toparlı vd., 1999). Memluk sahasında yazılan diğer eserlerden bu kitabı ayıran en önemli özellik, sözlük bölümünün olmayıp sadece dil bilgisi kitabından oluşmasıdır. Dil bilgisi konuları işlenirken yer yer sözcük listeleri verilse de müstakil bir sözlük yapısından söz edilemez. Eserde yaklaşık 500 sözcük bulunmaktadır. Eser; fiil, isim ve ekler olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Tümevarım yönteminin kullanıldığı eserde dil öğretim yöntemlerinden ise dil bilgisi-çeviri yöntemi kullanılmıştır (Ercilasun, 2005, İşcan, 2012).

1.2.6. Kitâb-ı Mecnû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Muğâlî

Araplara Türkçeyi öğretmeyi hedefleyen bu eser, Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konevî tarafından 1343'te yazılmış ya da istinsah edilmiştir. Eser, sözcük çeşitlerine göre düzenlenmiş bir sözlük ve dil bilgisi kitabıdır. Eserin 63 yapraklık kısmı Arapça-Türkçe sözlük ve dil bilgisi, 13 yapraklık kısmı ise Moğolca-Farsça sözlükten oluşmaktadır (Demirci, 2003, s. 55).

Ercilasun (2005) eserin dört bölüme ayrıldığını söyler: 1) İsimlerin konularına göre sıralandığı Arapça-Türkçe sözlük (Gökle, yerle ilgili kelimeler, bitkiler, hayvanlar, yiyecek-icecekler, giyecekler, sayılar, melik-melike isimleri, kadın isimleri vb., 2) Fiillerin mastarları ve emir biçimleri, 3) Kelime ve fiil çekimleri (fiil kipleri, kiplerin hangi eklerle oluşturulacağı), 4) Cümle kuralları.

Tümevarım ve dil bilgisi çeviri yönteminin kullanıldığı eserde yaklaşık 2000 sözcük bulunmaktadır. Sözcüklerin Türkçesi kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Türkçe olmayan sözcüklerin Arapça ve Farsça olanlarının kökenleri karşılıkları verildikten sonra belirtilmiştir. Sözlüğün ardından biçim bilgisi ve söz dizimi konusu çekimlerle ele alınmıştır. Günlük konuşma diline ait kelimelerin yanı sıra ticaretle ilgili kelimelere de yer verilmiştir (Bayraktar, 2003, s. 67).

1.2.7. Bülğatü'l-Müşâtâk fî-Lûğati't-Türk ve'l-Kıfçâk

Cemaleddin Ebu Muhammed Abdullah ed-Türki adlı bir Türk tarafından XIV. yüzyılın ikinci yarısı ile XV. yüzyılın başlarında yazılan bu eser Arapça-Türkçe bir sözlüktür. Baştan sona harekeli olan bu eserde Arapça sözcükler siyah, Türkçe sözcükler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Eser, normal sayfa düzeninde hazırlanmamıştır. Sözcükler baklava biçiminde dizilmiştir. Her kelime baklava biçiminin bir kenarını oluşturmaktadır. Bir kenar Arapça, bir kenar Türkçe, tekrar bir kenar Arapça, bir kenar Türkçe yazılarak baklavanın dört kenarı tamamlanmıştır (Ercilasun, 2005). Yazar 1500 kelimeyi Kıpçakça ve Türkmence şeklinde ayırarak ele almış ve örneklendirmiştir. Yazar eserinde günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaç edindiği için eserde tümevarım yöntemini kullanmış ve örnekleri günlük hayattan seçmiştir.

1.3. Çağatay Sahası

Tarih sahnesinde yaşanan birtakım olaylar (savaş, göç vb.) neticesinde XIII. yüzyıldan itibaren diğer dillerden, özellikle de Arapça ve Farsçadan, Türkçeye çevirilerde artış yaşanmıştır. Bu durum iki dilli sözlüklerin hazırlanmasını sağlamıştır. Ayrıca Türkçenin edebî bir dil olması için gösterilen gayretler sonucunda Türk dili müstakil bir dil olarak sahada tekrar belirmiştir (Kitapçı, 1995). Bu dönemde ana dil öğretimi konusunda birçok eser kaleme alınmıştır (Biçer, 2012). Türkçenin Farsçadan üstün bir dil olduğunu kanıtlamak için bu dönemde Ali Şir Nevai tarafından *Muhakemetü'l-Lugateyn* adlı eser yazılmıştır.

1.3.1. Muhâkemetü'l-Lugateyn

“İki dilin karşılaştırılması veya mukayesesı” anlamına gelen *Muhakemetü'l-Lugateyn* Ali Şir Nevaî tarafından 1499'da kaleme alınmıştır. Eserin temel yazılış amacı Türk dilinin Farsçadan üstün olduğunu ortaya koymaktır. Nevaî'ye göre Türkçe söz varlığı ve dil bilgisi bakımından Farsçadan çok daha üstündür (Akar, 2005, s. 196).

Karşılaştırmalı dil bilim yönteminin 16. yy.'daki örneğini oluşturan *Muhakemetü'l-Lugateyn*'de kısaca şunlar anlatılmaktadır:

1. Karşılıkları tek sözcük olarak Farsçada bulunmayan Türkçe sözcükler ve bunların yan anlamları,
2. Kafiye bakımından Türkçenin Farsçadan üstün olduğu,
3. Türkçede bulunan bazı eklerin Farsçada karşılığının bulunmadığı,
4. Pekiştirme olayının Farsçada bulunmadığı,
5. Farsçada olmadığı hâlde Türkçede bulunan işteş ve ettirgen çatı (Adıgüzel, 2001, s. 29).

Eserde, dil bilgisi-çeviri yöntemi kullanılarak tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleriyle akademik amaçlı Türkçe öğretimi gerçekleştirildiğini söyleyen Bayraktar'a (2002, s. 65) göre bu yöntemle eserde edebî Türkçe öğretimi akademik amaçlı kullanılmıştır.

1.3.2. Kitâb-ı Zebân-ı Türkî

XVII. yüzyılda Muhammed Yakûb-ı Çingî tarafından yazıldığı tahmin edilen eser hem Çağatayca-Farsça bir sözlük hem de dil bilgisi kitabıdır. Günümüzde eserin Özbekistan, İngiltere ve Hindistan nüshalarının varlığı bilinmektedir (Kara, 2011).

1.3.3. Senglâh Lugati

Çağatayca sözlükler arasında içerik ve hacim bakımından en kapsamlı sözlük olan Senglâh, 1758-1760 tarihlerinde Mirza Mehdi Han Esterabadî tarafından yazılmıştır.

Kendisinden sonra yazılan pek çok sözlüğe de kaynaklık eden bu eser üç bölümden oluşmaktadır. En önemli bölümü olarak görülen sözlük bölümünde altı binden fazla sözcük bulunmaktadır (Akdemir, 2019).

1.3.4. Et-Tamga-yı Nâsırî

Şeyh Muhammed Sâlih-i İsfahanî tarafından yazılan Çağatayca-Farsça bir sözlüktür. Bu eser, giriş ve sözlük kısımlarından oluşmaktadır (Kotan, 2020).

1.3.5. Fethali Kaçar Lugati

Ali Şir Nevâyî'nin eserlerini anlamak üzere yazılan pek çok Çağatay sahası sözlükten biri de Fethali Kaçar tarafından 1861'de İran'da yazılmıştır. Eser, Çağatayca-Farsça bir sözlük olup Lugat-ı Etrâkiyye'dir (Rahimi, 2018).

1.3.6. Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmanî

Şeyh Süleyman Efendi 1882'de Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmânî adlı sözlüğü yazmıştır. Sözlüğünde Nevâyî, Baykara, Lutfî, Agehî, Mûnis, Mir Haydar gibi tanınmış Çağatay şairlerinin şiirlerinden yararlanan Şeyh Süleyman Efendi 33 madde başına tanık olarak kendi şiirlerinden örnekleri sıralamış, şiirlerinde Nakşî mahlasını kullanmıştır (Kaman, 2019).

1.4. Anadolu Sahası

Eski Oğuz Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi olarak iki dönemde ele alınabilecek Anadolu Sahası'nda Güzel (2012, s. 120) Eski Oğuz Türkçesi'nde yabancılara Türkçe öğretimi çerçevesinde de değerlendirebilecek tek eserin *İbn Mühennâ Lügati* olarak da bilinen *Hilyetü'l-insan ve Heybetü'l-lisân* olduğunu söyler. Diğer eserler ise Osmanlı Türkçesi dönemine aittir.

1.4.1. Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan

İbn-i Mühennâ tarafından XIII. yüzyıl sonu ile XIV. yüzyıl başlarında yazıldığı düşünülen bu eser üç bölümden oluşan ve farklı dillerde yazılan bir sözlüktür. İlk bölümü Farsça, ikinci bölümü Türkçe ve son bölümü de Moğolcadır.

1.4.2. Tuhfe-i Fedâî

Ana dili Arapça olan çocuklar için 1634'te Fedayî Mehmed Dede tarafından kaleme alınan Tuhfe-i Fedayî 17 bölümden oluşmaktadır. Mukaddimede müellif, eserini Arapların faydalanması ve Türk dilinin inceliklerini anlamaları için kaleme aldığını belirtmektedir (Doğan Averbek, 2019).

Osmanlı Türkçesi döneminde Türkçenin yabancılara öğretimi etkinlikleri devşirme olarak Yeniçeri Ocağı'na kabul edilen gayrimüslim çocuklara yönelik başlamıştır (Karal, 2001, s. 31). Osmanlı'nın Balkan coğrafyasında ilerlemesi ve izlenen iskân politikası ile birlikte Türklerin diğer halklarla karşılaşması sonucu bu halkların da

Türkçe öğrenmeye ilgi duydukları söylenebilir. Osmanlı döneminde Türkçenin resmî dil olması, devlet memuru olan azınlıkların ileri düzeyde Türkçe öğrenmelerini sağlamıştır (Biçer, 2012). Ayrıca Osmanlı'nın üç kıtayla yayılmasıyla birlikte diplomatlar, tüccarlar, askerler, tercümanlar, bilginler de Türkçe öğrenen yabancılar arasına girmiştir.

Osmanlı'nın Balkanları kısa sürede topraklarına katması diğer Avrupalı devletlerin dikkatini çekmiştir. Özellikle İtalyanlar Türklerle ilişki geliştiren ilk Avrupalı halklardan olmuştur. 1550 yılında Venedik Cumhuriyeti'nin, Osmanlı Devleti ile ilişkilerini geliştirmek için Türkçe bilen tercüman çalıştırdığı bilinmektedir. Ayrıca bu amaca yönelik olarak İtalyanlar İstanbul'da bir de Türkçe okulu kurmuştur (Dökmeci, 2018). Venediklilerin bu projesi, 1669'da Fransa, 1754'te Avusturya, 1766'da Polonya ve 1814'te de İngiltere tarafından uygulanmıştır (Ağıldere, 2010, s. 695). Osmanlı döneminde Avrupa'da yabancılar Türkçe öğretimine yönelik ilk eser Almanya'da yazılmıştır. 1612 yılında Stuttgartlı Hieronymus Megiser Türkçenin ilk gramerini yazmıştır. Türkçe öğrenerek gramer kitabı yazmış ve bu kitabı değişik üniversitelerin kütüphanelerine dağıtmıştır. Avrupa'nın ilk Türkoloji profesörü olarak Leipzig Üniversitesinde öğrencilerine Türkçe dersi vermiştir (Dilaçar, 1971, s. 210).

Osmanlı Devleti'nde yabancılar Türkçe öğretmek gayesiyle Türkler tarafından yazılan bazı eserler şunlardır (Hengirmen, 1993, s. 6-8):

- J.P. Sinan (1850), *Alphabet turc suivi d'une méthode*,
- Güzeloğlu, E. (1852), *Dialogues français-turcs, Précédés d'une vocabulaire*,
- Sinan, J.P. (1854), *Abrégé de Grammaire Turque*,
- Fuad Efendi/Cevdet Efendi (1855), *Grammatik der osmanischen Sprache, Deutsch bearbeitet von H. Kellgren*,
- Mehmet Mihri (1884), *Kitabü't-tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el aliyetü't-tevfikiye*,
- Mehmet Ruhi (1893), *Conversazione in Lingua Turca elkaliona*,
- Jean Deny (1920), *Grammaire de Langue turque*.

Türkçeyi yabancılar öğretmek için Avrupalı bilginler tarafından hazırlanan sözlük, konuşma kılavuzu ve dil bilgisi türündeki bazı kitaplarsa şunlardır (Dilaçar, 1971; Zorbaz, 2013):

- Filippo Argeiti (1553), *Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario de Nomi et Verbi* (Türkçe Konuşma Kuralları ve İsim-Fiil Sözlükçesi),
- Pietro Ferraguto (1611), *Grammatica Turchesca* (Türkçe Dil Bilgisi),
- Hieronymus Megiser (1612), *Institutionum Linguae Libri Quatuor* (Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları),

- William Redhouse (1846), *Grammaire Raisonnee de la Langue Ottomane* (Osmanlı Dilinin Gerekçeli Dil Bilgisi),
- William Burckhardt Barker (1854), *A Reading Book of the Turkish with a Grammer and Vocabulary* (Dil Bilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı),
- William Redhouse (1855), *The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial* (Türk Seferine Gideceklere Osmanlı Türkçesinin Konuşma Dili Cep Kılavuzu),
- William Redhouse (1884), *A Simplified Grammar of the Ottoman-Turkish Language* (Basitleştirilmiş Osmanlı Türkçesi Dil Bilgisi).

Yerli ve yabancı yazarların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazdıkları eserler elbette bunlarla sınırlı değildir. Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne uzanan yaklaşık 600 yıllık süreçte geniş bir coğrafyada yaşam süren Türklerin dillerini öğrenmek isteyenler için farklı milletlerden yazarlar farklı türlerde eserler üretmiştir.

1.5. Cumhuriyet Dönemi

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından Türkçeye verilen önem her alanda artmıştır. 1 Kasım 1928'de Harf Devrimi'nin yapılması ile 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin açılması bu durumun önemli delillerindendir. Bu dönemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine farklı üniversiteler öncülük etmişlerdir. Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi bu alanda başı çekmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminin gelişmesine büyük katkıları olan bu üniversiteler bu alandaki kaynakların yazılmasına öncü olmuşlardır (Özdemir, 2018, s. 64). İkinci Dünya Savaşı yıllarında Batı'dan kaçarak Türkiye'ye sığınan yabancı öğrencilere İstanbul Üniversitesinde Türkçe öğretildiği bilinmektedir. 60-70'li yıllarda İstanbul Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve ODTÜ'de öğrenim gören yabancı öğrencilere de yine Türkiye Türkçesi öğretiliyordu. Kenan Akyüz 1965 yılında *Yabancılar için Türkçe Dersleri, Konuşma, Okuma* isimli kitabı yazmış, daha sonra Hamza Zülfikar tarafından *Yabancılar için Türkçe Dilbilgisi* isimli kitap yayımlanmıştır (Köse ve Özsoy, 2020, s. 30).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kurumsal bir yapıya kavuşmasında atılan ilk adım 1985'te Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezi'nin (TÖMER) kurulması olmuştur. Yönetmeliğine göre bu merkez yurt içinde ve yurt dışında Türkçeyi ve yabancı dilleri öğretmek, dil öğretme faaliyetlerine destek olmak üzere Türkiye'yi ve Türk kültürünü tanıtmak ve bu amaçla ilgili mevzuat hükümlerine göre şubeler açmak için kurulmuştur. 1992'ye kadar bu merkezin hedef kitlesinde özellikle diplomatlar ve Ankara'da öğrenim gören yabancı öğrencilerin olduğu anlaşılmaktadır. 1991'in Aralık ayında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) dağılmasının ardından 1992'de Türk Cumhuriyetleri birer birer bağımsızlıklarını ilan etmişlerdir. Türkiye de bu duruma kayıtsız kalmamış,

öncelikle Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı'nı (TİKA) kurmuş ardından *Büyük Öğrenci Projesi* ile Türk Cumhuriyetlerinden on bin öğrenciyi Türkiye'ye davet ederek burslu biçimde yükseköğrenim görmelerini sağlamıştır. Gelen bu öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretme görevini Ankara Üniversitesi TÖMER üstlenmiş, bu doğrultuda Türkiye'nin farklı şehirlerinde şubeler açmıştır. On bin öğrencinin ardından Ankara Üniversitesi'ne bir sonraki yıl yedi bin öğrenci daha gelmiştir. 1994 yılından itibaren Türk Cumhuriyetlerinden gelecek öğrencilerin Ege ve Gazi Üniversitelerine de yönlendirilmesi kararı alındığından bu üniversiteler de kendi bünyelerinde Türkçe öğretim merkezleri kurmuşlardır. Yıllar içinde Türkiye uluslararası öğrenciler için bir cazibe merkezi haline gelmiştir. Bugün yüz binlerce uluslararası öğrenci Türkiye'nin farklı üniversitelerinde yükseköğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek için günümüzde neredeyse her üniversitenin kendine ait bir Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerden pek çoğu kendi öğretim materyalini üretebilmektedir. Bu durum yabancılar Türkçe öğretiminde kat edilen mesafeyi göstermek açısından önemlidir.

Üniversiteler bünyesinde Türkçe öğretim merkezleri yurt içinde faaliyet gösterirken Türkçenin yurt dışında öğretimini ise ağırlıklı olarak Yunus Emre Enstitüsü üstlenmiştir. Hem yurt dışında Türkçe öğretmek hem de Türk kültürünü tanıtmak amacıyla 2007 yılında Yunus Emre Enstitüsü (YEE) kurulmuştur. İlk merkez 2009 yılında Saraybosna'da açılmıştır. Günümüzde Çin'den Arjantin'e 60 kadar ülkede faaliyet göstermektedir. YEE bünyesinde Türkçe öğretiminin yanı sıra Türk kültürünü tanıtmaya yönelik kurslar (ney kursu, yemek kursu, ebru, hat, okçuluk vb.) da düzenlenmektedir. Diğer ülkelerin de kültür merkezleri vardır [Instituto Cervantes (İspanya), British Council (İngiltere), Goethe Institut (Almanya), Français Instute (Fransa), Confucius Institute (Çin) vd.]. Günümüzde bu merkezler kültürel diplomasinin önemli ayağını oluşturmaktadır.

2011-2012 eğitim-öğretim döneminden itibaren YEE Saraybosna Merkezi ülke genelinde *Tercihim Türkçe Projesini* başlatmıştır. Günümüzde de devam eden bu proje ile ilk ve orta dereceli okullardaki öğrencilere seçmeli ikinci yabancı dil statüsünde Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bosna-Hersek'te başarıyla uygulanan bu proje, bazı diğer YEE merkezleri tarafından da uygulamaya konmuştur.

2016'da kurulan Türkiye Maarif Vakfı (TMV), yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur. Türkiye Maarif Vakfı, her ülkede okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her aşamasında etkin faaliyet yürütmek amacıyla kurulmuştur. Günümüzde Türkistan coğrafyası başta olmak üzere, Ortadoğu, Balkanlar ve Afrika'da 50'den fazla ülkede faaliyet göstermekte ve bu okullarda Türkçe seçmeli ders olarak

okutulmaktadır. TMV'nin ev sahipliğinde yakın zamanda bu alanın önde gelen isimlerinden oluşan bir komisyon tarafından uluslararası standartlarda *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* hazırlandı ve ilgililerin kullanımına sunuldu.

Konumu itibariyle Türkiye göç yollarında kavşak noktasıdır. 2011'de Ortadoğu coğrafyasını etkisi alan “Arap Baharı”ndan Suriye de etkilenmiştir. Suriye'deki iç savaş ortamından kaçan Suriyeliler, farklı nedenlerle ülkelerini terk eden Afgan-Özbekler, Irak'tan gelenler vd. olmak üzere Türkiye bugün milyonlarca yabancıya ev sahipliği yapmaktadır. Bunların büyük kısmını da Suriyeliler oluşturmaktadır. Bu yabancıların topluma entegrasyonlarını sağlayabilmek için Türkçe öğrenmeleri, okul çağında olanlarınsa okullaşması gerekmektedir. Bu kapsamda BM, AB, MEB vb. ulusal ya da uluslararası kuruluşların destekleriyle çeşitli projeler yürütülmektedir. Bunlardan biri de PİKTES projesidir. 2016'da başlatılan proje hâlâ sürmektedir. Bu proje ile öğretmenler görevlendirilmekte ve geçici koruma altındaki çocuklara Türkçe öğretilmektedir.

2003 yılında Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması, yayılması ve korunması, yurt dışındaki vatandaşlarımız ve soydaşlarımızın kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi ve dini konularda aydınlatılması ile Türk dilinin öğretilmesi amacıyla *Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu* (BAOK) kurulmuştur. Bu komisyonun paydaşları Dışişleri, Kültür ve Millî Eğitim Bakanlığından oluşmaktadır. Dünyanın farklı ülkelerindeki üniversitelerde bulunan Türkoloji bölümlerine bu kurul aracılığıyla öğretim elemanları görevlendirilmektedir. Bu kapsamda yüzden fazla öğretim elemanı farklı kıtalarda ülkemizi temsil etmektedir. Ayrıca bu komisyon kararı ile yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim-öğretim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ilk ve orta dereceli kurumlara da farklı branşlarda öğretmen görevlendirilmesi yapılmaktadır.

Sonuç

XI. yüzyılda Kaşgarlı Mahmud'un ürettiği eserle yazılı olarak başlayan Türkçenin yabancılara öğretimi süreci, bugün Türkçenin dünya dili olması aşamasına evrilmiştir. Günümüzde neredeyse farklı araçlarla her kıtada Türkçe öğretimi etkinlikleri sürdürülmektedir. Bunda en önemli etken hiç şüphesiz diğer halkların Türkçe öğrenme istekleridir. Cumhuriyetin ilanına kadar kesintili süreçlerle de olsa Türkçe öğretimi özellikle yabancıların ilgi odağındaydı ve bu alanda eser üretme işi genellikle onların elindeydi. Ancak 1920'lerden sonra Türk dili Türkiye'de tekrar güç kazanmış ve Türk bilginler de yabancılara Türkçe öğretmek gayesiyle eserler üretmeye başlamışlardır. 1985'te yayımlanan yönetmelikle Ankara Üniversitesi TÖMER'in hizmete girmesi YTÖ alanında önemli bir sıçrama tahtası olmuştur. Ardından 1992'de Türkistan coğrafyasından soydaşlarımızın gelmesiyle hem Türk üniversitelerinde hem de Türk diliyle alakadar öğretim elemanlarında Türkiye

Türkçesinin yabancılar öğretilmesi faaliyetleriyle ilgili topyekûn bir farkındalık oluşmuştur. 2000'li yıllarından başından itibaren üniversitelerimizin uluslararası öğrencilere daha fazla kapılarını açması, bunun için projeler geliştirmesi ile YTÖ alanındaki farkındalık bir basamak daha yukarı çıkmıştır. Sonraki süreçte bu öğretim etkinliklerinin yurt dışında da yürütülebilmesi için Yunus Emre Enstitülerinin kurulması yabancılar Türkçe öğretiminin kurumsallaşarak yaygınlaşması adına atılan önemli bir adım olmuştur. Yakın zamanda faaliyetlerine başlayan Türkiye Maarif Vakfı da Türkçe öğretiminin yurt dışındaki önemli temsilcilerinden görülmektedir. Bu vakfa ait okullarda Türkçe, seçmeli yabancı dil statüsünde olup ilk ve orta derecede öğrenim gören çocuklara öğretilmektedir.

Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların sayısı yurt içi ve yurt dışında her geçen gün artmaktadır. Yoğun talep karşısında öğretici açığı ortaya çıkmış ve bu açığın karşılanabilmesi için üniversitelere bağlı dil öğretim merkezleri YTÖ alanında sertifika kursları açmaya başlamıştır. Bu kurslara farklı bölümlerden lisans diplomasına sahip çok sayıda kursiyerin başvurduğu gözlemlenmektedir. Bu kursların belirli bir standarda kavuşturulması YTÖ alanının geleceği açısından önemli görülmektedir. Üniversitelere bağlı dil öğretim merkezlerinin etkinliklerinin standardizasyonun sağlanması için YTÖ alanında akreditasyon yetkisi olacak bir üst kurula ihtiyaç vardır.

Teknolojinin ilerlemesiyle öğretim araçları da her geçen gün gelişip yenilenmektedir. İnternet araçlarının eğitim öğretime dâhil edilmesiyle mesafelerin pek önemi kalmamış; çevrim içi sınıflar oluşturularak bireyler istedikleri alanlarda eğitime katılabilmektedir. Bu kapsamda Türkçeyi uzaktan (çevrim içi) öğrenenlerin sayısı da artmaktadır. Bireylerin cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlerle gün içinde epey vakit geçirdikleri dikkate alınırsa Türkçenin yabancılar uzaktan öğretilmesini sağlayacak, buna katkı sağlayacak uygulamaların ve materyallerin geliştirilmesi alanın önemli bir ihtiyacı olarak göze çarpmaktadır.

Yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğreten kurum ve kuruluşlara Türkçe öğrenmek için yoğun başvuruların olması, çevrim içi ortamlarda Türkçe öğrenen ve öğretenlerin sayısının sürekli artması, Türkiye Cumhuriyeti'nin diğer devletlerle geliştirdiği diplomatik süreçlerin giderek çeşitlenmesi, ülkemizin bulunduğu jeopolitik konum, yükseköğretimde üniversitelerimizin uluslararasılaşmaya verdikleri önem vb. hususlar göz önünde bulundurulduğunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının yükselen bir değer olarak yakın gelecekte de varlığını sürdürmesi beklenmektedir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, M. S. (2001). Yabancılar Türkçe öğretimi ve gramer-tercüme metodu. *Bilig*, 16, 25-43.
- Ağıldere, T. S. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- Akar, A. (2005). *Türk dili tarihi*. Ötüken Yayınları.
- Akdemir, Y. (2019). Senglâh lüğatinde yer alan kişi adlarının kavram alanları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 580-607.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Al-Turk, G. (2012). *Kitābu Bulğatu'l-Muşţāk fî Luğati't-Türk we'l-Kıfçāk üzerine dil incelemesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bozkurt, F. (2005). *Türklerin dili*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.
- Demirci, J. (2003). Cumhuriyet'in 80. yılında Türkiye'de Memlûk-Kıpçak Türkçesi çalışmaları. *Türkoloji Dergisi*, 16(2), 53-63.
- Dilaçar, A. (1971). 1612'de Avrupa'da yayımlanan ilk Türkçe gramerin özellikleri. *TDAY Belleten*. TDK Yayınları.
- Doğan Averbek, G. (2019). Araplara Türkçe öğretmek üzere kaleme alınan Tuhfe-i Fedayî adlı manzum sözlük. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 93-111.
- Dökmeci, V. (2018). *İstanbul'daki Venedik dragomanları ve dil oğlanları (1551-1797)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ercilasun, A. B. (2005). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Akçağ Yayıncılık.

- Güzel, A. (2012). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretim tarihine kısa bir bakış. VII. *Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı* (25-28 Eylül 2012), Türk Dil Kurumu, Ankara.
- İşcan, A. (2012). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)* içinde, A. Şahin (Ed.), ss. 3-29. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaman, S. (2019). Şeyh Süleyman Efendi ve “Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmânî”ye tanık olarak katkıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 69-97.
- Kara, F. (2011). *Muhammed Yackûb-ı Çingî Zebân-ı Türkî (Kélür-nâme) inceleme-metin-dizin*. Fenomen Yayıncılık.
- Kitapçı, Z. (1995). *Orta Asya Türklüğünün büyük İslam kültür ve medeniyetindeki yeri*. Konya.
- Kotan, H. (2020). Ferheng-i Türkî-i Çağatâ-î be Fârsî. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(22), 183-193.
- Köse, D, & Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *ALATOO Academic Studies*, 2, 58-65.
- Rahimi, F. (2018). Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi sözlüğü üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 663-704.
- Tiryaki, E.N. (2011). Yabancılar Türkçe öğretiminde tarihi bir kaynak: Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- TMV, (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. İ. Gültekin (Ed.). Bayem Ajans.
- Toparlı, R., Çögenli, M.S.,& Yanık, N.H. (1999). *El-kavaninü'l-külliyeye li-zabti'l-lügati't-Türkiyye*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihi seyri. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 159-170). Grafiker Yayınları.

Öz Geçmiş

Mehmet Emre ÇELİK

1985 yılında Antalya’da doğdu. İlkokulu Yeniköy İlkokulu, ortaokulu Bucak Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve liseyi Gönen Anadolu Öğretmen Lisesi’nde tamamladıktan sonra 2007 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2009 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünde araştırma görevlisi oldu. 2010 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda savunduğu “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri” adlı yüksek lisans teziyle bilim uzmanı unvanını kazandı. 2013’te Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nin kurulmasına öncülük etti ve bu kurumda dersler verdi. 2016’da Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda savunduğu “Bulgaristan’daki Türk Çocuklarının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora teziyle de doktor unvanını kazandı. 2017 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümüne öğretim üyesi olarak atandı. Türkçenin eğitimi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çok sayıda bildiri, makale ve kitap bölümü bulunan Çelik, 2018-2019 öğretim yılından bu tarafa Bosna Hersek Mostar Cemal Biyediç Üniversitesi Türkoloji bölümünde misafir öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk sahibidir.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİLBİLGİSİ VE DİLBİLGİSİ YAPILARININ VERİLMESİ

Mehtap ÖZDEN¹

Enes YAŞAR²

1. Dilbilgisi Öğretimine Genel Bir Bakış

Dilbilgisi dil öğretiminin önemli bir unsurudur ve bütün öğretme ve öğrenme yaklaşımlarında yaşanan tarihi süreçten etkilenmiştir. “Önceleri harfleri okuma ve yazma sanatı olarak ele alınmış, ardından kurallar bütünü olarak görülmüş, günümüzde ise dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alan olmuştur” (Güneş, 2013, 71). Dilbilgisi dil ile ilgili birçok konuyu kapsayan bir bilim dalıdır. Sesten başlayıp, biçim ve cümle yapısını inceleyerek o dile ait kuralları ortaya koyarak görevini yerini getirmektedir. Yani dilbilgisi dilin en küçük ögesinden başlayıp büyüğe doğru o dile ait bütün öğelerin birleşerek anlam oluşturma kurallarını incelemektedir. Ses, dilin en küçük ögesidir ve sesler tek başlarına her zaman bir anlam ifade edemezler, sesler başka seslerle birleşerek ve bunu dilin kuralları çerçevesinde yaparak anlam oluşturmaktadır.

21. yüzyıla gelindiğinde dilbilgisi dil öğretiminde amaç değil araç rolünü üstlenmiştir. Dilbilgisi amaç dilde gerçekleştirilmesi planlanan iletişimin etkili ve doğru olması için o dile ait kuralların bilinmesidir ve bu yönüyle ele alındığında dil öğrenmede ve öğretmede vazgeçilmez bir unsurdur. Dilbilgisi bir bilim olarak ses bilgisi (fonotetik), yapı veya şekil bilgisi (morfoloji, sarf), kelime ve şekillerin kaynağını inceleyen menşei bilgisi (etimoloji), cümle bilgisi veya söz dizimi (sentaks, nahiv), dilin anlam düzenini inceleyen sözcük veya anlam dilbilgisi (semantik) olmak üzere alt dallara ayrılmıştır. Dilbilgisi bu sayılan alt dalların kendi içinde birbirleri arasındaki ilişkileri ve zaman içerisinde meydana gelen değişimleri inceler.

2. Dilbilgisi Öğretimi Tarihine Genel Bir Bakış

Dilbilgisi öğretiminin tarihi süreç içerisindeki seyrine bakılacak olursa MÖ. 335’li yıllarda Hintliler tarafından dilbilgisinin öğretildiği, Batıda Aristoteles’in dilbilgisi öğretiminin kurucusu olduğu ve Romalılarda İskenderiye Dil Okulunda dilbilgisi ile ilgili çalışmalar yapıldığı Orta Çağda ise dilbilgisi öğretiminin dil öğretmeninin başlıca

¹ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mehtapguness@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-0385-5744

² Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, enesyasar@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4606-2592

unsuru olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. “Rönesans döneminde birçok gramer yazılmıştır. İtalyanca, Katalanca, Almanca, İngilizce gibi dilleri öğreten, Baskça ve tabii ki Fransızca. 17. Yüzyılda Amauld, Nicole ile birlikte La Logique ou l'art de Penser'i (Mantık ve Düşünme Sanatı) yazdı. 18. Yüzyılda Beauzée Grammar General'i (Genel Dilbilgisi) yazdı” (Smith, 2007, 10-11). Dionysos'un yazdığı (MÖ 1. yy.) Dilbilgisi Sanatı ilk bilinen dilbilgisi kitabıdır. İskenderiye Dil Okulu gramer ve sözlük çalışmaları yapmıştır ve İslamiyet sonrası dilbilgisi çalışmaları daha çok İskenderiye Okulunu örnek almıştır. Dilbilgisi 18. yüzyıla kadar filozoflarca şekilci mantığın sözdeki şekli olarak yorumlanmış ve değişmeyen kanunlarla düşüncenin ifade edilmesi olarak görülmüştür. 19. yüzyıldan itibaren ise dil, kendisine has kuralları ve işleyişi olan canlı bir varlık olarak kabul edilmiştir. 19. yüzyıl dil aileleri arasında akrabalıkların olduğu bir dönem olmuş ve karşılaştırmalı dilbilgisi çalışmaları yapılmıştır. Türk dünyasına bakıldığında Kitâbu Cevâhirü'n-Nahv fî Lugâti't-Türk, Besim Atalay tarafından Dîvânu Lugâti't-Türk'ün birinci cildinin on birinci sayfasının dipnotunda varlığını savunduğu ilk Türkçe dilbilgisi kitabıdır. (Taymas,1954). Varlığı iddia edilen ve henüz ele geçirilemeyen bu kitap Türkçe'nin bilinen en eski sözlüğünün yazarı Kâşgarlı Mahmud tarafından yazıldığı iddia edilmektedir. Kitabı'l-İdrak li Lisani'l Etrak (yazılışı 1312, baskı 1931) ise ilk Türkçe dilbilgisi kitabıdır. (Ercilasun, 2011). Ebu Hayyan tarafından Arapça, Arapça dilbilgisi yöntemine göre düzenlenmiştir (Salan, 2012). “Osmanlı Türkçesinde yazılmış ilk dilbilgisi kitabı ise Bergamalı Kadri'nin Müyessiret-ül-Ulum (1530) adlı eseridir (Güner, 2003). Türkçe dilbilgisi kitaplarında 19. yüzyıla kadar Arapça dilbilgisi yöntemi izlenmiştir.

“Ahmed Cevdet ve Fuad Paşaların Medhal-i Kavaid (1851), Kavaid-i Osmaniye (1865), Kavaid-i Türkiye (1875),

Abdullah Ramiz Paşa'nın Lisan-ı Osmani'nin Kavaidini Havi Emsile-i Türki (1866),

Ali Nazmi'nin Lisan-ı Osmani (1880),

Selim Sabit'in Nahv-ı Osmani (1881),

Abdurrahman Fevzi'nin Mikyasül-Lisan Kırtasü'l-Beyan (1881),

Manastırlı Rifat'ın Külliyyat-ı Kavaid-i Osmaniye (1885),

Şemseddin Sami'nin Nev-Usul Sarf-ı Türki (1892),

Necib Asım'ın Osmanlı Sarfı (1894).”

20 yüzyılın başlarından itibaren Türkçe dilbilgisi kitaplarında Fransızcanın yöntemini uygulayan yazarlar ve eserler de vardır:

“Şeyh Vasfi, Mufasssal Yeni Sarf-ı Osmani (1901),

Mufasssal Nahv-ı Osmani (1901);

Hüseyin Cahid Türkçe Sarf u Nahv (1908);

Ahmed Cevad Lisan-ı Osmani (1912);

Anton Tıngır; Türk Dilinin Sarf-ı Tahlisi.”

Bizde ise 1858 yılında Rüstiye'nin açılması ile birlikte dilbilgisi öğretimi okul programlarına girmiştir (Özden ve Yaşar, 2021). Cumhuriyet Dönemine gelindiğinde Dil Encümeni (1928) tarafından hazırlanan abece ve dilbilgisi raporları sonucunda Latin harfleri kabul edilmiştir. 1932'de ise Türk Dili Tedkik Cemiyeti kurulmuş, Tahsin Banguoğlu tarafından ortaöğretim dilbilgisi kitabı yazılmıştır (Dere, 2012) Bu dönemden itibaren Türkçe dilbilgisi çalışmaları öğretim için yazılan dilbilgisi kitapları ve Türkçenin bilimsel dilbilgisi çalışmalarıdır. Avrupa'ya bakıldığında Türkçe ve Türkçe dilbilgisi çalışmalarının çok eski olduğu görülür. Alman H. Megiser'in (1612) eseri ve İbrahim Müteferrika baskısında yazarı bilinmeyen eser (1732) bu çalışmaların bilinen ilk örnekleridir (Dilâçar,1971). Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa üniversitelerinde doğu dilleri ve Türk dili bölümleri açılmış ve birçok Türkçe dilbilgisi kitabı yazılmıştır. Bunlardan en çok bilinenler; J.W. Redhouse (1884), J. Deny (1912), J. Nemeth (1916), Ettore Rossi (1939), S. Topalina (1940), A. N. Koronov (1941), A. Tietze, S. G .Lisse (1943), Harbert Jansky (1943), Robert Godel (1945), N. Nitek (1945), Normon A. Mcquown (1946), Heinz Appenzeller (1948), P.H.Rühl (1949), L.Rosony (1960), G.L.Lewis (1967) vb.dir.

3. Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Günümüze gelene kadar ana dili ve yabancı dil öğretiminde içinde yaşanan döneme göre oluşan ihtiyaçların etkisiyle farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler uygulanmıştır ve bundan sonra da uygulanmaya devam edecektir. Özellikle günümüz dünyasında yaşanan teknolojik gelişmeler ve uluslararası hareketlilik bu yöndeki eğilimi her geçen gün arttırmakta ve çeşitlendirmektedir. Nitekim dil öğretimlerinde tek bir ideal yöntemin kullanılması ve her konuya uyarlanması pek mümkün değildir. Bu süreçte pek çok etkenin esas alınması ve buna göre yaklaşım ve yöntemlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Yaklaşım, dilin nasıl öğrenildiği sorusu ile ilgilenmektedir. Bu süreçte felsefe, psikoloji ve biyoloji gibi disiplinler arası alanlardan faydalanmaktadır. Yaşanan teknolojik gelişmeler, güncel eğilimler ve paradigmalar da yaklaşımları besleyen etkenleri oluşturmaktadır. Yaklaşımlar, dil öğretimi sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin belirlenmesine ve bu yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağına ilişkin derslerde öğretmenlere yol gösterici rol oynarlar. Bu bakımdan “yaklaşım” kavramının “yöntem ve teknikten” daha kapsamlı olduğu ifade edilmektedir.

Dil öğretme yaklaşımları genel olarak “Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırıcı” olmak üzere üç temel yaklaşımda toplanmaktadır (Demirkan, 2016). Davranışçı yaklaşım,

bireylerin davranışları üzerine belirginleşen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda insan davranışları gözlem ve deneyle açıklanmaktadır. Davranışçı yaklaşım göre dil, pekiştirmeyle gelişmektedir (Okur, 2013). Etkinlikler yoluyla gerçekleştirilen tekrarlar bireyin dil gelişim sürecine katkı sağlamaktadır. Bu süreçte öğrenci etkin değildir. Öğrenci, bilgileri yalnızca öğretmen ve kaynakların sunduğu bilgilerden alır. Öğrenciden birtakım çıkarımlar yapması ve kuralları sezinlenmesi beklenir.

Bilişsel yaklaşımda insan davranışları zihinsel yapı ile açıklanmaktadır. Bilişselciler zihinsel süreçleri incelenmekte ve dil öğreniminin iç etkenlere bağlı olduğunu iddia etmektedir (Okur, 2013). Güneş (2013) ise bilişsel yaklaşımda insan zihnini bilgisayara benzetmekte ve öğrenme süreci bilgisayarın veri işleme süreciyle benzerlik göstermektedir. Bu nedenle bilişsel yaklaşıma göre birey dil öğreniminde öncelikle belirli bir bilişsel seviyeye ulaşmalı ve ardından dil yetisi kazanmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda ise dil edinilmez, öğrenilir anlayışı vardır (Güneş, 2013). Dil öğrenme sürecinde bireyin yaşantıları ve sosyal çevresi önemli rol oynamaktadır. Bireyler çevresiyle etkileşim kurdukça dil kullanımı gelişmekte ve zenginleşmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin aktif ve çevreleriyle etkileşim halinde olmaları gerekmektedir. Bu süreçte dil öğrenenlerden eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağ kurmaları beklenmektedir. Öğretmenlerden beklenen ise öğrenme ortamını hazırlamak ve öğrencilerin öğrenme ortamları içerisinde ön bilgilerini harekete geçirmeyi sağlamaktır.

4. Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yukarıda bahsi geçen dil öğretme yaklaşımlarının ardından dil öğretim yöntemlerinin de ne olduğu üzerinde durmakta fayda olduğu ifade edilebilir. Yöntem, belirli bir yaklaşıma dayalı olarak ortaya koyulan dil öğretim malzemelerinin programlı bir şekilde sunuluşudur. Diğer bir ifade ile yaklaşımın uygulamaya dökülmesi ve etkinlik türleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, kullanılacak malzeme ile model oluşturmadır (Harmer, 2007).

Yöntem aracılığıyla bireyler eğitim amaçlarına daha hızlı ve güvenilir yollarla ulaşabilmektedir. Fakat yöntemler çeşitli faktörlerden dolayı değişiklik gösterebilmektedir. Öğrenci hazır bulunuşluğu, öğrenci ihtiyacı, kitabın ön plana çıkardığı dil becerisi, öğretmen ve öğrenci arasında ortak bir dilin bulunup bulunmaması gibi unsurlar bunlardan bazılarıdır (Uysal, 2021). Yöntemlerde değişiklikler görülmesinin ve yeni yeni yöntemlerin ortaya çıkmasının bir diğer önemli nedeni ise hâlihazırda kullanılagelen yöntemlerin daha önce kullanılmış yöntemlerin eksik ve yetersiz kaldığı noktaları bulması ve bunları ortadan kaldırmaya çalışıyor olmasında yatmaktadır. Yöntemlerdeki bu çabalar dilin öğrenimini kolaylaştırmakta ve öğrenime katkı sağlamaktadır. Avrupa Konseyi

Modern Diller Bölümü tarafından kabul edilen ve yaygın olarak kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri şu şekildedir:

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Doğal Yöntem (Natural Method)

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Yukarıdaki yöntemlerin haricinde çok fazla yaygınlaşmamış fakat alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemler ise şunlardır:

Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)

Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)

İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

4.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi

Yaklaşımına göre dil, kurallardan oluşur. Bir dilin öğrenilmesi için öncelikle dilin kurallarını iyi bilmek gerekmektedir. Öğretim sürecinde dilin temel kuralları, kavramları, kelime ve cümle yapıları üzerinde durulur (Güneş, 2011). Öğrencilere dilbilgisi kuraları ezberletilir. İçinde çıkılması zor dilbilgisi kurallarında ayrıntılara kadar inilir. Bu yöntemle dil öğrenen bireyler yazma ve okuma becerileri yönünden ilerlemeler kaydederler. Fakat konuşma ve dinleme yönünden öğrenciler istenilen becerileri geliştirmede sorun yaşarlar (Hengirmen, 2006). Nitekim bu yöntemde bireyler ana dil ve hedef dilin dilbilgisi kurallarını ayrıntılı şekilde analiz ettiği için okuma ve yazma üzerine odaklanmaktadır. Bu nedenle de konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verememektedir. Bu da yöntemin eleştirilmesi gereken niteliklerinden birisidir. Ayrıca öğretmenin otoriter durumu, öğrenci merkezli öğretim anlayışla bağdaşmamaktadır.

4.2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem

Dilbilgisi- Çeviri Yöntemine bir tepki olarak gelişen yöntem, hedef dil ile yaşantı arasında bir bağ kurmakta ve hedef dil öğrenilirken ana dile başvurmamaktadır. Dilin sözlü olarak doğrudan öğretilmesine öncelik verilmektedir. Derslerde öğrencilere sorular yöneltilir. Okuma ve yazma çalışmalarında ilk altı haftada kitap

kullanılmaz. Sınıfta çevredeki eşyalarla kelime öğretimi yapılır. Metin okumalarında çeviri yerine anlama ağırlık verilir. Dilbilgisi kurallarında tümevarım yoluna gidilir. Yöntemin en dezavantajlı kısmı öğretmen merkezli olmasıdır. Ayrıca derslerde kitabın kullanılmaması dilbilgisi kurallarına hâkim olmayan bir kişinin hedef dilin mantığıyla ilişki kuramamasına neden olabilir.

4.3. Doğal Yöntem

Doğal Yönteme göre önce sözlü ardından yazılı dil öğretilmelidir. Dil öğretimi sürecinde günlük kullanılan dilden yola çıkarak bireylerin ana dilini öğrendiği doğal süreç takip edilmelidir. Dil öğrenenleri duyduğu kelimelerin anlamını bilmeseyse bile duyduklarını doğrudan taklit ve tekrar etmelidir. Öğrenciler öğrenirken etkin olmalı ve konuşurken hatalar yapmaktan korkmamalıdır. Bu süreçte öğrenci bağlam yoluyla kelimelerin anlamlarını çıkartmaktadır. Ayrıca öğretmenler de yapılan yanlışlara anında geri dönütler vererek öğrencilerin yanlışlarını düzeltmektedir. Yöntemin eleştirilen yanlarından birisi öğrencilerin günlük konuşma dilinde iyi olmalarına rağmen okuma ve yazmada geri kalmalarıdır. Bir diğeri ise okul ortamı dışında uygulama güçlüğüdür.

4.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

Yöntem davranışçı ve yapısalcı görüşler etkisinde gelişmiştir. Dilin ilk olarak dinlemeyle başladığını, sonrasında konuşma, okuma ve yazma beceriyle edinildiğini savunmaktadır. Bu sebeple yöntemin dinleme-anlamaya ve konuşmaya diğer becerilerden daha fazla önem verdiği ifade edilebilir. İşitsel- Dilsel yönteme göre hedef dildeki yapı ve kelimeler diyaloglarla öğretilmektedir. Kurallarla ilgili herhangi bir açıklama yapılmaz. Fakat bu yöntemde öğrenciler sürekli olarak dinleme ve tekrar yaptıkları için dili mekanik olarak öğrenirler. Bu da dilin kalıplar halinde konuşulmasına sebep olan bir unsur oluşturur. Ayrıca kelimeler bağlam içerisinde öğretildiği için bağlam dışına çıkıldığında öğrenciler zorluklar yaşamaktadır.

4.5. Bilişsel Yöntem

Bilişsel Yöntemi diğerlerinden ayıran en önemli nokta dilde edinilen yeni bilgilerin depolanıyor olması ve eski bilgilerin yeni anlamlar kazanmasıdır. Dolayısıyla ezber yoluyla yapılan mekanik öğrenme yerine aktif ve anlamlı öğrenmeye bırakır. Dört dil becerisi aynı orandan önemsenir.

4.6. İletişimsel Yöntem

İletişimsel Yöntem, dilin iletişim olduğu teorisinden yola çıkar ve iletişim yetisinin geliştirilmesine odaklanır. Öğretmenin rolü, öğrencilerin dil amaçlarına uygun olarak birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlamaktır (Demirel, 2010). Dil öğrenimi sürecinde ana dil kontrollü bir şekilde kullanılabilir (Hengirmen, 2006). Öğretmen dilbilgisi kurallarını öğretmek için ayrıca uğraşmaz. Yapı ve kurallar

diyaloglar içerisinde öğretilir. Diyaloglarda boş bırakılan bazı boşluklar öğrencilere tamamlatılır. Fakat dilbilgisi kurallarının belirli bir yapılar içerisinde sıkıştırılarak geri planda bırakılması yöntemin eksikliği olarak nitelendirilmektedir. Ders kitaplarında metinlerin yeterince yer almaması ve bunun yerine diyaloglara yer verilmesi dil öğretimine engel oluşturucu olduğu düşünülmektedir.

4.7. Seçmeli Yöntem

Seçmeli Yöntemde dil öğretim yöntemlerinden en iyi ve en yararlı olanı seçilir ve amaç doğrultusunda kullanılmaktadır (Hengirmen, 2006). Yönteme göre dil becerilerinin hepsi bir bütün biçiminde ele alınır. Dil öğretiminde gerektiği zamanlarda anadil de kullanılmaktadır. Öğretilmek istenen konunun hedefinden genel olarak bahsedilir ve önceki öğrenmelerle bağlantılar kurulur. Fakat dil öğretim sürecinde kurumlarda her öğretmenin kendine göre bir yöntem seçmesi, yöntemlerin kullanımında karışıklığa yol açabilmektedir. Nitekim öğrenciler sürekli olarak değişen yöntemlere uyum sağlamada ve yöntemlere göre yeterliliklerini göstermede güçlük çekebilecekleri düşünülmektedir.

4.8. Telkin Yöntemi

Telkin Yöntemi ile dil öğretim ortamlarında daha rahat bir şekilde iletişim kurulabilmektedir. Yöntemin en ayırıcı yönleri arasında müzikten etkin bir şekilde yararlanılması vardır. Her öğrenciye ders öncesi yeni birer kimlik telkin edilir ve yabancı dildeki konuşmalar müzik eşliğinde sürdürülür. Ders ortamlarının ferah, aydınlık ve konforlu olması gerekmektedir. Ders esnasında diyaloglara oldukça önem verilir. İlk aşamada diyalog öğrencilere bütünüyle okunur. İkinci aşamada vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek diyalog müzik eşliğinde yeniden okunur. Üçüncü aşamada ise öğrenciler rahat koltuklarında otururlar ve gözleri kapalı olarak klasik müzik eşliğinde diyalogları dinlerler. Ayrıca yöntem, soru-cevap, tekrar ve çeviri gibi farklı etkinliklerle öğrencileri aktif hale getirmeye çalışır. Çalışma esnasında yapılan yanlışlar o anda düzeltilmez. Aksine yanlışın doğru formunun öğrenciye dinletilmesi sağlanır. Fakat telkin yöntemi literatürde genel olarak bir dil öğretim yöntemi olarak kabul görmemiştir (Memiş ve Erdem, 2013).

4.9. Sessizlik Yöntemi

Yönteme göre öğretmen sessiz kalmayı tercih eder ve öğrencilerin aktif olmasını sağlamaya çalışır. Yöntemin en belirgin özelliği öğrencinin sınıf içerisindeki hareketlerini ve davranışlarını izlemesi vardır. Yalnızca öğrencinin zor durumda kaldığı hallerde öğrenciye yardımcı olunur. Öğrenci hata yapsa dahi hataların doğrudan düzeltilmesi yoluna gidilmez ve fazla alıştırma yapması istenir. Yöntemin en çok eleştirilen yönü ise konuşma ilkesinin göz ardı edilmesidir.

4.10. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Yönteme göre kişinin dil öğrenimini vücudundaki biyolojik etmenler etkilemektedir. Örneğin birey baskı altındayken öğrenme süreci olumsuz olarak etkilenmektedir. Dolayısıyla yönteme göre öğretim programında bu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenim sürecinin başlarında anadilde açıklamalar yapılırken ilerleyen süreçlerde bu durum en aza indirilmektedir. Ancak öğretimin yalnızca komut ve tepkiler üzerinden yürütülüyor olması derslerde öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Ders esnasında emir kiplerinin sürekli olarak kullanılıyor olması da dilin kaba bir şekilde öğretilmesine neden olmaktadır.

4.11. İşitsel-Görsel Yöntem

İşitsel-Görsel Yöntemde metinler kesin sınırları belirlenmiş bir olay sırasını takip etmektedir (Stern,1981). Dersler büyük oradan film ya da ses sunumlarıyla başlatılmaktadır. Öğretimde tüm duyu organlarından faydalanılmaya çalışılmaktadır. Öğretmen, öğrencilere dilsel yapıların anlamlarını jest, mimik ve davranışlar ile açıklar. Derslerin sonunda dilbilgisel ve telaffuz yoluyla alıştırma yapılır. Dolayısıyla derslerde yazılı anlatımdan ziyade sözlü anlatım üzerinde durulur. Ancak bu durum yöntemin eleştirilen yanlarından birisini oluşturmaktadır. Çünkü mekanik olarak standart hale gelen konuşmalar bir süre sonra derslerin sıkıcı hale gelmesine neden olmakta ve olumsuzlukları beraberinde getirmektedir.

4.12. Görev Temelli Yöntem

Dil öğretim sürecinde sonuçtan ziyade öğretim sürecine odaklanılır. Öğretim programındaki eğitimsel görevler “görev Öncesi İşlemler, Görev Döngüsü İşlemleri ve Dile Odaklanma İşlemleri” başlıklarından oluşur. Görev öncesi işlemlerde öğrencilere işlenecek konuların başlıkları verilir ve öğrencilere verilen görevler tanıtılır. Görev döngüsü işlemlerde görevi öğrenciler gerçekleştirir. Öğretmen yalnızca yönlendiricilik ve gözlem yapar. Görevlerin tamamlanmasının ardından öğrenciler görevleriyle ilgili raporları planlar ve hazırlarlar. Dile odaklanma işlemlerinde görev analizi yapılır. Dilin belli başlı özellikleri incelenir. Fakat görevlerin aşama ve içeriğine yönelik olarak yeterli çalışmaların olmaması yöntemin eleştirel özelliklerinden birisidir. Ayrıca dilbilgisi öğretiminde görev işlemlerine yönelik aşamaların son bölümlerde yer alıyor olması yöntemin eleştirilen bir başka yönüdür.

4.13. İçerik Merkezli Yöntem

Yönteme göre bireyler dil öğrenme ihtiyaçlarını meslek ve ilgi alanlarına göre belirlerler. Hedef dilin konu içeriği iletişimin anlık bir nesnesi olarak değil, öğrenilmesi gereken bir araç olarak görülür (Doğan, 2012). Dolayısıyla dil öğretiminde konu temelli programa öncelik verilir. Dilbilgisi konularla ilişkili olarak

verilir ve eşzamanlı olarak öğretilir. Yöntemin eleştirel özelliklerinin başında ise yöntemin evrensel bir olguyu karşılamadığı ve her ülkede farklı uygulama biçimi ve gelişim hızı gösterebileceğidir.

Görüldüğü üzere yaklaşım ve yöntemler esas olarak dil öğretme kaygısıyla yola çıkmış olsa da amaç, içerik ve uygulamada farklılıklar göstermektedir. Dilbilgisi öğretimi için de bu farklılıklardan söz etmek mümkündür. Yabancılar Türkçe öğretiminde hangi yöntemlerin birbirini tamamlayıcı ve birlikte kullanılacağı üzerinde çalışılması gereken bir durumdur. Çünkü dilbilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, yapıları, cümle olarak dizilimleri ve cümle içindeki görevleriyle farklı yaklaşım ve yöntemlerle öğretilmektedir. Dolayısıyla belirli bir disiplin ve genelleştirilen kurallar çerçevesinde ele alınmalıdır. Konular soyutluktan kurtarılarak tanımdan kurallara, kurallardan da özelliklere ve örneklerle doğru gidilmelidir (Erdem ve Bahşi,2019).

5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dilbilgisi

Dilbilgisi öğretiminde konular planlı ve düzenli olarak ilerletilmelidir. Yabancı dil öğretiminin bir ana dil gibi öğretilmeye çalışılması doğru değildir. Ana dil öğretimi ve yabancı dil öğretimi bu bakımdan farklılıklar taşımaktadır. Barın'ın (1994) da ifade ettiği gibi insan ana dilini öğrenme sürecinde dilbilgisine ihtiyaç duymazken yabancı dil öğreniminde dilbilgisine ihtiyaç duymaktadır. Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilin biçim, anlam ve kullanım boyutları bir bütün halinde ele alınmalıdır. Aksi halde yalnızca biçimsel özelliklerin üzerinde durularak yapılan bir dil öğrenimi ezber ve tekrara dayalı olarak gerçekleştirilen dil öğretiminin ötesine geçmeyecektir. Bireyler kuralları öğrenecek, sorulduğunda cevap verebilecek fakat dilin yapılarını bir bağlam içerisinde kullanamayacaktır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil yapıları kurallar yığını halinde öğretilmekten ziyade metin bağlamında öğretilmeli ve dil bir alet gibi kullanılma becerisi kazandırılmalıdır (Kiper, 1962). Böylelikle bireyler hangi dil kalıbını ne amaçla, nerede, nasıl ve ne şekilde kullanacaklarını bilecek ve işlevsel olarak kullanabileceklerdir. Bir diğer ifadeyle dilin farklı bağlamlarını uygun dil kalıplarıyla üretebilme becerisi elde edebileceklerdir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dilbilgisi öğretimi önemli ölçüde sıfat ve belirteç (Öztürk, 2012), fillide çatı (Onat,2013), birleşik fiiller (Çil,2013), -dır biçimbirimi (Aksu,2014), birleşik zamanlı fiiller (Korkmaz,2014) ve belgisiz (Tiryaki, 2014) yapılar üzerinden gerçekleştirilmektedir. Öğretim sürecinde ders kitapları, belirlenen dilbilgisi hedeflerine ulaşmak için öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden ve eğitim planlamasını sağlayan en önemli öğretim materyallerin başında gelmektedir. Kitaplar, bir yandan hangi konunun nasıl işlenmesi gerektiği

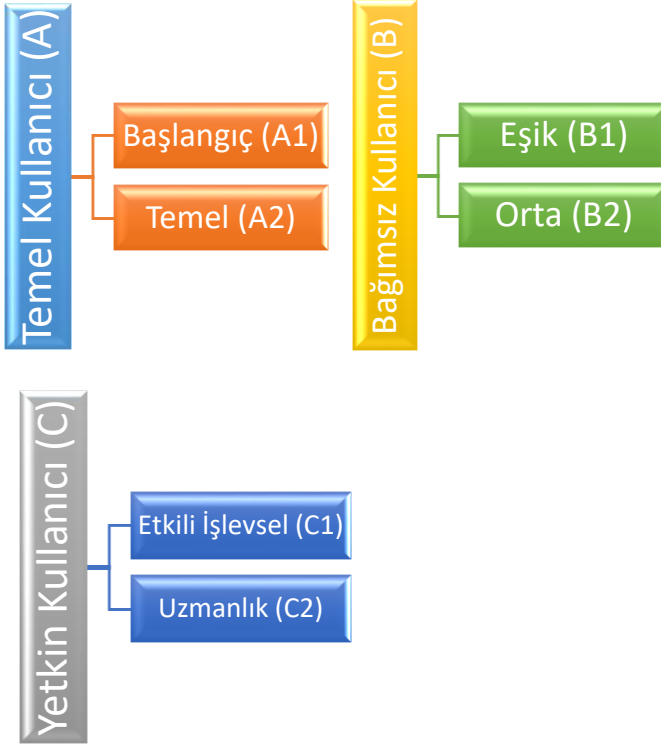
ile ilgili yardımcı olurken diğer yandan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alıştırmaları ile öğrencilerin dilbilgisi becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Nitekim dört becerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için dilbilgisinin sistemli bir şekilde öğrencilere aktarılması gerekmektedir.

Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının düzeyi ne olursa olsun dilbilgisi konuları ile dört temel dil becerisinin bütünlüklü bir şekilde ilerlemesi gerekmektedir. Dilbilgisi diğer becerilerle bir bütün halinde ilerlediğinde dil öğretimi daha kalıcı hale getirmektedir. Bu nedenle dilbilgisi öğretiminde belirli standartların sağlanması gerekmektedir. Bu açıdan Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (AODÇ) oldukça önemli bir yere sahiptir.

6. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (AODÇ) ve Dilbilgisi

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (AODÇ) eğitimsel hareketliliği kolaylaştırmak amacıyla hazırlanan dilsel niteliklerin ortak bir şekilde tanımlanmasına zemin oluşturan bir programdır. Yabancı dil öğretiminde bireylere dilsel edinç kazandırmakla birlikte bilgi ve iletişim becerileri de kazandırmaktadır. Bu nedenle Avrupa Konseyine üye ülkeler kendi dillerini yabancı dil olarak öğretmek için ders programlarını, öğretim yöntemlerini, ders materyallerini ve sınavlarını Avrupa Ortak Dil Çerçevesine uygun hale getirmişlerdir (Şahin, 2010). Bu sebeple *Betimleyici Şema* ve *Ortak Referans Düzeyleri* geliştirilmiştir (CEF, 2002). Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin haricinde her düzey kendi içerisinde alt dallara ayrılmıştır. (Morrow, 2004). Bahsi geçen düzeyler A, B ve C olmak üzere Tablo 1’de gösterildiği gibi üç ana başlığa ayrılmıştır.

Şekil 1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni



Şekil 1'den de anlaşılacağı üzere A düzeyi başlangıç ve temel olmak üzere iki basamaktan oluşmaktadır. Bireyler en sade ve en basit şekilde kendini tanıtmayı bu seviyede öğrenmektedir. Dil öğrenenleri A1 seviyesindeyken birkaç basit dilbilgisi yapısı ve cümle modeli üzerine sınırlı bir bilgiye sahip olurlar. A2 seviyesine gelindiğinde basit yapılar doğru bir şekilde kullanılmaya başlanır. Fakat eylem-özne bağlantısının kurulmasındaki gibi sistematik temel hatalar yapılmaya devam eder. Buna rağmen genel olarak öğrencilerin ne söylemeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. A1 ve A2 düzeylerinde daha çok kural öğretilmesinin doğru düşünülmektedir. Fakat yalnızca kurallara yoğunlaşıldığı takdirde bireyler kuralları ezberlemeye yönelirler ve uygulama sırasında dili pekiştiremezler (Erdem ve Bahşi, 2019). Dolayısıyla kuralların ölçülü bir şekilde öğrencilere verilmesi gerekmektedir.

B1 seviyesine gelindiğinde öğrenciler bilindik ve basmakalıp deyim ve sözlerin kullanıldığı cümleler kurabilmeye başlarlar. Her ne kadar iletişimde hataları olsa da anlatılmak istenen şey açık bir şekilde anlaşılır. B2 seviyesinde dilbilgisi hâkimiyetinin iyi olduğu görülmektedir. Hedef dilin dilbilgisi kurallarına hâkimiyet bu seviyede kurulmuştur. Bu süreçte nadiren de olsa atlamalar, sistematik

olmayan hatalar yapabilmektedirler. Fakat bu seviyede dil bilgisel hâkimiyetin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Yanlış anlaşılacak hatalar yapılmamaktadır. Öğrenciler kural tanımlamalarını yapılabilmektedir. Fakat yine de kuralların ezberletilmesine engel olunmalı ve uygulama çalışmalarına ağırlık verilmelidir (Erdem ve Bahşi, 2019).

C1 seviyesine gelindiğinde ise artık dil bilgisel doğruluk düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Nadiren fark edilmesi güç hatalar yapılmaktadır. Bu süreçte hatalar azdır ve tespit edilmesi zordur. C2 seviyesine gelindiğinde en üst seviyedeki dil becerileri kazanılmıştır. Karmaşık dilsel araçların kullanıldığında dahi dilbilgisine olan hâkimiyet korunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler bu seviyeye geldiklerinde anlatmaya dayalı dilbilgisi kuralları verilmelidir.

Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere Avrupa’da dil öğretim sürecini müfredat, ders kitapları vb. gibi unsurlarla bir araya getirmekte olan Avrupa Ortak Dil Çerçevesi, başarılı bir dil iletişiminin kurulabilmesi için hangi bilgi ve becerilerin gerektiği ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapmıştır. Tanımlamalar arasında dikkati çeken önemli unsurlardan birisi ise iletişimsel yetidir. (İşisağ, 2008). Aktaş’a (2004) göre iletişimsel yeti, bir toplumla iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bu bilgilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olmaktır. Dili, farklı ortamlarda, yerinde ve uygun bir zamanda anlamlı bir şekilde kullanmaktadır. İletişimsel yetinin diğer bileşenlerini dilbilimsel, toplumdilbilimsel ve edimbilimsel yeti oluşturmaktadır.



Benzer şekilde Can (2007) da iletişimsel dil yetisinin dilbilimsel, toplumdilbilimsel ve edimsel faktörlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Örneğin dilbilimsel yetiler, dildeki sözcüklerin, dilbilgisinin ve sesbilgisinin bir sistem içerisinde bilinmesi anlamına gelmektedir. Toplumbilimsel yetiler dilin sosyal normlarının bir diğer ifade ile sosyal çevrede hangi yapıların nasıl kullanılması gerektiğini bilmek olarak tanımlanmaktadır. Edimbilimsel yetiler, dilin işlevsel bir şekilde kullanılması anlamına gelmektedir. Öğrenciler, metin üzerindeki dilbilgisi yapılarını sezinlemeye ve işlevsel boyutu üzerinde anlamı keşfetmeye çalışırlar. Dolayısıyla dilbilgisi yapılarının bağlamından kopararak öğretilmeye çalışılması dilbilgisi açısından uygun değildir (Çeçen ve Aytaş,2008). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, dilbilgisi yapılarını öğrenirken yapıların dikkat çekici olması ve örneklenmesi

gerekmektedir. Örneğin öğrenciler metni okurken onu incelemesi, anlamlandırması ve dil bilgisel yapının kullanımı ve işlevselliğini keşfetmesi gerekmektedir.

Dolayısıyla dilbilimsel temellerin yerleşmesi için yalnızca dilbilgisi kurallarını ve kavramlarını bilmek yeterli değildir. Önemli olan dilbilimsel yapıları dilin dört temel becerisiyle kullanabilmek ve iletişimsel dil yetisini geliştirmek adına toplumdilbilimsel ve edimsel unsurlar da göz önünde bulundurabilmektir (Aktaş, 2004).

7.1. Dilbilimsel Yeterlikler

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre dilbilimsel yetiler aşağıdaki başlıklar altında sınıflandırılmaktadır (TELC-MEB, 2013):

- Sözlüksel Yeterlik,
- Dilbilgisel Yeterlik,
- Anlambilgisel Yeterlik,
- Sesbilimsel Yeterlik

7.1.1. Sözlüksel Yeterlik; Dilbilgisel unsurlar ve kelimelerden oluşan bir dilin sözcüklerine ve dilbilgisi unsurlarına ait söz varlığı bilgisiyle bu bilginin kullanılma becerisini kapsamaktadır. Kelime dağarcığına dair etkenler, sabit kalıplar ve basit sözcüklerdir. Dilbilgisel öğeler belli bir duruma ait sözcük çeşitleri olarak değerlendirilip aşağıdaki gibi örneklendirilmektedir (TELC-MEB, 2013):

- Belgisiz adılar (bazı, birkaç, herkes, kimse, biraz)
- Gösterme adıları (bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar)
- Kişi adıları (ben, sen, o, biz, siz, onlar)
- Soru adıları (ne, kim, ne zaman, nereye, nerede, neden)
- İyelik adıları (benim, senin, onun, bizim, sizin, onların)
- İlgeçler (için, rağmen, ile, halde, karşın)
- Bağlaçlar (ve, ama, ancak, fakat, lakin, çünkü)

7.1.2. Dilbilgisel Yeterlik; Hedef dilin dilbilgisi araçlarına dair bilgi ve bu bilgilerin kullanılma becerisi olarak tanımlanmıştır (TELC-MEB, 2013: 114). Her bir dilin dilbilgisi karmaşık bir yapıya sahip olduğu için kesin ya da eksiksiz bir betimlemenin yapılmasının mümkün olmadığı belirtilmiştir.

7.1.3. Anlambilgisel Yeterlik; Dil öğrenenlerinin dil düzeninin farkında olması ve bu düzeni kontrol etme olarak tanımlanmaktadır.

7.1.4. Sesbilgisel Yeterlik; Dile ait olan sesbirimlerin ayırt edilmesini sağlayan sesbilimsel özelliklerin bilinmesi, sözcüklerin sesbilimsel düzenlenişi, benzeşim, tümce vurgusu ve ezgiyi kapsamaktadır.

7.2. Toplumdilbilimsel Yetiler

Bir dil aracı olmaksızın hiçbir toplum varlığını sürdüremez. Benzer şekilde bir dil de iletişim süreci olmaksızın kendisini oluşturamaz ve kendisini yenileyemez. Holmes (2001) de bir dili uygun ve tam manasıyla kullanabilmenin bir topluluğa ihtiyaç duyduğunu ve toplumdilbilimsel kuralları bilmeyi gerektirdiğini ifade etmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde bu durum sosyokültürel bağlamda ele alınmıştır. Dilin kullanımı toplumsal ilişkilerdeki dilsel belirleyiciler, kibarlık tutumları, halk değerlerini ifade etme ve söyleyiş biçimi olarak nitelendirilmektedir.

7.3. Edimbilimsel Yetiler

Edimbilim neyi, niçin, hangi amaçla ve hangi koşullarda söylediğini araştırmaktadır (Akerson, 2000). Ancak bu unsurlar zihinlere yerleştiğinde eyleme geçer ve söylenmek istenen şey ortama uygun biçimde dile getirilir. Bireyler edimbilimsel yapıda bir şey söylerken kullandığı dilin sözdizimi, sözcükbilimi, anlambilimi ve sesletim özelliklerini bilmekte ve kullanabilmektedir. Dolayısıyla edimbilim, dil öğrenenlerine yalnızca bilgiyi öğretmekle yetinmez, bildikleri şeylerin farkında olmalarını sağlar ve kullanmaya teşvik eder.

Bahsedilenlerden de anlaşılacağı üzere 21. yüzyılda artık dil öğretimi; dilin toplumsal bir olgu olması, duygu ve düşünceleri paylaşmak için yani iletişim amaçlı kullanılması sebebiyle iletişim görevli olarak yapılmaktadır. Böylesi bir durumda dilbilgisi öğretimi de iletişimsel olarak dil öğretimine katkı sağlayacak şekilde verilmektedir. *“Dil yapılarının her biri kullanıldıkları bağlam içinde iletişimsel bir işlev taşımaktadır. Dil yapılarının bağlam içinde anlam kazanmasıyla metinler oluşur. Dolayısıyla, dil öğretiminde dilbilgisi yapıları kullanıldıkları metin içinde kazandıkları iletişim işlevleriyle öğrenciye sunulmalı ve içselleştirilmesi için ortamlar yaratılmalıdır”* (Yılmaz ve Dilidüzgün, 2019,218). Dilbilgisi öğretiminin amaç dille oluşturulmuş bir metin içerisinde yani üstlendikleri görevleri yerine getirdikleri ortamda öğretilmesi bugün kabul görmektedir. *“Dilbilgisi en iyi bağlam içinde öğretilir ve pratik edilir. Bu da dilbilgisi öğretiminde metinlerin bütün halinde bağlam olarak kullanılması anlamına gelir”* (Thornbury, 2000, 90). Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de dilbilgisi öğretimi bir bağlam ve iletişimsel yapı içerisinde öğretilmelidir. Benzer şekilde Çeçen (2007) de kelime ve cümlelerdeki anlamın tam manasıyla anlaşılabilmesi için bir bağlam içinde kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü bağlama dayalı olarak öğretilen dilbilgisi yönteminde kelime ya da eklerin şekilsel yapısından ziyade cümle içerisindeki işlevsel önemi ön plandadır. Örneğin iyi sözcüğü, “iyi çocukta” sıfat, “iyi

oldu”da zarf, “bugün çok iyiyim”de isim görevindedir (Kurnaz, 2020). Görüldüğü üzere dilbilgisinde yalnızca şekil boyutunu esas esas almak dilin gerçek manasıyla anlaşılmasına yetmemektedir.

8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kuralların Verilmesi

Dilbilgisi öğretiminde kuralların verilme ölçütlerini Thornbury (1999) *gerçeklik, sınırlılık, açıklık, basitlik tanındıklık* ve *bağlantı* şeklinde vermiştir. *Gerçeklik*, kuralların doğru bir şekilde verilmesiyle alakalıdır. Kurallarda basitleştirilmeler ve kısıtlamalar yapılmaktadır. Bu süreçte dil öğrenenlerine yanlış bilgiler verilmemelidir. *Sınırlılık*, biçime yönelik olarak sınırların net bir şekilde çizilmesi anlamına gelmektedir. Örneğin –(I)yor şimdiki zaman olarak kabul edilen ek ile ilgili “şimdiki zamanda yaptığımız eylemlerde kullanılır” şeklinde bir ifadenin kullanılması ekin işlevsel özelliğini sınırlandırmak için yeterli olmamaktadır. Çünkü ekin birden fazla zaman işlevi vardır. Dolayısıyla bir işlev ele alınırken bahsi geçen işlevin sınırlarının keskin çizgilerle belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda açıklık ilkesi devreye girmektedir. Nitekim “Bugün size geliyorum” şeklinde bir ifadede şimdiki zaman ekinin gelecek zaman eki olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu sebeple ekler arasındaki farkların açık olarak ifade edilmesi gerekmektedir. Bir diğer ölçüt olan basitlik ilkesi ise kuralların basitleştirilerek verilmesi ile ilgilidir. Örneğin –(I)yor eki “Kamu Personeli Seçme Sınavı 21 Temmuz’da yapılıyor” gibi tarih geçen bir cümlede kullanılırsa –mAktA anlamı da vermektedir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde biçim ile ilgili işlevler tek seferde verilmeye çalışılmamalıdır. Daha ziyade ekin bir işlevi seçilerek öğrencinin anlayabileceği düzeyde basitleştirilip anlatılmalıdır. *Tanıdıklık*, ilkesi kuralların verilme sürecinde terminoloji ile ilgili olan bir durumdur. Türkçe öğretimi sırasında uluslararası öğrencilere kuralların terminolojik isimlerinden ziyade genel ifadeler kullanılmalıdır. Aksi halde öğrencinin bildiği bir dilbilgisi kuralı öğrenci için daha da zor hale gelebilmektedir. *Bağıntı* ilkesinde ise hedef dil öğrenilirken anadilde karşılığı olmayan bir kuralın açıklamalı olarak verilmesi gerekmektedir. Örneğin Hint-Avrupa Dil ailelerinde iyelik eklerinin yer almaması nedeniyle uluslararası öğrenciler Türkçe öğrenirken iyelik eklerinde büyük ölçüde hatalar yapmaktadır (Yaşar ve Toprak, 2020). Dolayısıyla uluslararası öğrencilere Türkçe öğretirken bu husus göz önünde bulundurulmalı ve buna göre açıklamalar yapılmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken kurallarla birlikte örnekler verilmeli ve kontroller yapılmalıdır. Örneğin ünsüz yumuşaması ile ilgili bir dilbilgisi yapısı aktarılırken biçimin “p, ç, t, k seslerinden biri ile biten Türkçe ya da yabancı kelimelere ünlü ile başlayan ekler; yapım veya çekim ekleri getirildiğinde kelime sonundaki sert ünsüzler b, c, d, g, ğ şeklinde yumuşar” kuralı terminolojik olarak açıklanır. Ardından “ağaç/ ağaca, ekmek/ekmeği, çocuk/ çocuğu” şeklinde örnekler

verilir. Terminoloji ve örneklerle yapılan pekiştirmelerin hangi ölçülerde öğrenildiğini tespit edebilmek için son olarak ise “Peki, ekmek isminde nasıl bir ünlü yumuşaması gerçekleşir?” şeklinde kontroller yapılır. Bahsedilenlerden de anlaşılacağı üzere aşamalı olarak biçimsel özellikler, örnekler ve kullanım bilgilerine değinilmektedir.

Sonuç

Dilbilgisi öğretimi günümüze gelene kadar içinde yaşanan çağın gereksinimlerine göre yaklaşım, yöntem ve tekniklerde çeşitlilikler göstermiştir. Nitekim dil öğretiminde tek bir ideal yöntemin kullanılması ve her konuya uyarlanması pek mümkün değildir. Bu nedenle hem ana dilde hem de yabancı dilde yaklaşım ve yöntemlere dikkat edilmesi ve güncel paradigmaların takip edilmesi büyük önem arz etmektedir. Örneğin teknolojik gelişmelerin yaşandığı ve kitle iletişim araçlarının eğitimde yoğun bir şekilde kullanıldığı bu çağda Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Dilbilgisi-Çeviri Yöntemini kullanmaya çalışmanın dilbilgisi öğretiminde beklenen başarıyı veremeyeceği yadsınamaz bir gerçektir. Artık günümüzün dil öğrenme ihtiyaçlarını öğretmen merkezli ve dilbilgisi ağırlıklı metotlar karşılamamaktadır. Nitekim içerisinde yaşamış olduğumuz çağ iletişim becerilerinin ön planda tutulmasını gerektiren bir çağdır. Dolayısıyla dilbilgisi öğretilirken dört temel öğrenme becerisini de dikkate almak gerekmektedir. Ders içerisinde kullanılacak materyal içerikleri oluşturulurken bu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Programı bu açıdan istenilen standartları sağlamada önemli bir katkı sağladığı görülmektedir. Ders içeriği, yöntem, araç-gereç ve materyal kullanımı tüm dünyada standart hale getirilmiştir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ders materyallerinde ortak bir birliktelik sağlanmıştır. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme hızlarındaki farklılıklar dikkate alınarak dil öğretiminde etkinliklere yer verilmiştir. Dil bilgisi konuları tüm ders kitaplarında paralellik gösterir hale getirilmiştir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere düzey, konu, yöntem, yaklaşım ve strateji açısından kitapların aynı doğrultuda hazırlanması, yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi öğretimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sebeple dilin farklı ortamlarda, yerinde ve uygun bir zamanda anlamlı bir şekilde kullanılabilmesi için dilbilgisi öğretiminde belirli standartların olması gerekmektedir. Ayrıca iletişimsel dil yetileri ön plana çıkarılmalıdır. Nitekim haberleşme teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sayesinde artık dil eskisi gibi yalnızca yazılı bir şekilde değil, karşılıklı iletişim yoluyla kurabilmektedirler. (Tok ve Arıbaş, 2008). Dolayısıyla dilbilgisi yapıları temel dil becerilerinin tümü dikkate alınarak verilmelidir. Bu şekilde aktarılan dilbilgisi yapıları bireylerde daha kalıcı gelebilecektir.

Kaynaklar

- Aksu, C. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçede –dır biçimbiriminin öğretimi üzerine ders malzemesi hazırlama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1) , 89-100.
- Barın, E. (1994). Yabancılar Türkçenin öğretimi metodu. *Dil Dergisi*, 1994, 17, 53-56.
- Çeçen, M. A. (2007). *Metne dayalı dilbilgisi öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çil, N. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlamca kaynaşmış birleşik fiiller ve deyimleşmiş birleşik fiiller*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Öz. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkan, M. (2016). Yaklaşımdan tekniğe yabancılar Türkçe öğretim yöntemleri ve yöntem sonrası dönem. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Kuramlar - Yöntemler - Beceriler – Uygulamalar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dilâçar, A. (1971). 1612'de Avrupa'da yayımlanan ilk Türkçe gramerinin özellikleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*. 18, 197-210.
- Doğan, C. (2012) *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. Ensar Neşriyat, İstanbul.
- Ercilasun, A. B. (2011), *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Erdem, İ. ve Bahşi, B. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretimi. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkman-Akerson, F. (2000), *Dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual
- Güneş, F. (2013). Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları, M. Durmuş, A. Okur (Ed.), M. Durmuş, & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güner, G. (2003). İlk Türkçe gramer: Müeyyiresü'l-Ulûm. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, s.151-166.

- Harmer, J. (2007). *The practise of english language teaching* (4th ed.):Longman Press, Harlow.
- Hengiermen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Holmes, J. (2001), *An introduction to sociolinguistics*. England: Pearson Education
- İşısağ, K. (2008). avrupa dilleri ortak başvuru metni'nin dilbilimsel açıdan incelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1) , 105-122.
- Kiper, K. (1962). Gramer öğretiminde metot dolayısıyla. *Türk Dili*, S. 126, s. 35-38.
- Korkmaz, C. B. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde birleşik zamanlı fiillerin öğretimi ve öğretime yönelik etkinlik oluşturma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8, 297-318.
- Morrow, K. (2004). Background to the CEF. Keith Morrow (ed.) Insights from the Common European Framework. Oxford: Oxford University Pres. 3-11.
- Okur, A. (2013). Dil. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Onat (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fiilde çatı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, M. ve Yaşar, E. (2021). Ortaokul Türkçe öğretim programının tarihsel gelişimi. N. D. Şimşek ve S. Aslan (Ed.), *Türkçe Öğretmenin Rehberi: Öğretim Programı içinde* (22-45). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dere, İ. (2012). *Hasan Tahsin Banguoğlu'nun milli eğitim bakanlığı dönemi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi; İstanbul.
- Öztürk, K. Ö. (2012). *Türkiye'deki tanıtısallık belirten sıfatların ve belirteçlerin yabancı dil olarak Türkçe derslerinde öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Salan, M. (2012). Kitabü'l-idrakli lisani'i etrâk'te alıntı kelimeler. *Gazi Türkiyat Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi Güz*, 11, 53-66.
- Smith, A. (2007). La linguistique et la variété de ses grammaires, LETRAS 42 Universidad Nacional Costa Rica.
- Stern, H. (1991) Fundamental concepts of language teaching. Oxford University Press, Oxford.

- Şahin, A.(2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Taymas, A. (1954). Divanü Lügati't- Türk tercümesi. *Journal of Turkology*, 11 (o) , 75-100.
- Thornbury, S. (1999). How to teach grammar. Cambridge. CUP.
- Thornbury, S. (2000). How To teach grammar. Spain: Longman.
- Tiryaki, D. E. (2014). *Türkçede belgisiz sıfat ve adılların anlamsal ve işlevsel özellikleri ve yabancı dil olarak Türkçede belgisizlerin öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 15, 205–227.
- Uysal, B. (2021). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları. Ü. Şen (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yaşar, E. ve Toprak, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ailelerinin öğrenime etkisi. O. Akgül (Ed.), 3. Uluslararası Öğrencilik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 175-189, Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi üzerine öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 217-234

Öz Geçmiş

Mehtap ÖZDEN

Tokat'ta doğan Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden 2000 yılında mezun olmuştur. Yüksek lisansını 2003'te Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında, doktorluğunu ise Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde 2009 yılında tamamlamıştır. 2019 yılında doçent unvanını alan yazar mesleğe 2000 yılında İstanbul'da edebiyat öğretmenliği ile başlamıştır. Mehtap ÖZDEN 2000 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne araştırma görevlisi olarak atanmıştır. 2005 yılında doktorluk eğitimi almak için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne araştırma görevlisi olarak görevlendirilmiş, Eylül 2009 yılında doktorluk eğitimini tamamlamış ve 2010 Mart ayında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesindeki görevine geri dönmüştür. Halen Çanakkale Onsekiz Mart

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi görevine devam etmektedir.

Enes YAŞAR

Lisans öğrenimini Doğu Akdeniz Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde tamamladı. Ardından 2015 yılında Kırklareli Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimini tamamladı. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında ise 2020 yılında doktora derecesini aldı. 2016 yılından beri Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde Dr. Öğretim Üyesi olarak görevine devam etmektedir.

GASTRODİPLOMASİNİN TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖNEMİ

Memet ABUKAN¹

Giriş

Uluslararası alanda Türkiye'nin jeostratejik konumu ve önemi güvenlikten enerjiye, ulaşımdan sağlığa varıncaya dek birçok alanda bilinen bir gerçektir. Kafkasya, Balkanlar, Ege, Akdeniz ve Mezopotamya'nın kesiştiği bu havzada ortaya çıkan zengin tarih ve kültürel değerler Türkiye'nin her alanda farklılığını ön plana çıkarmaktadır. Hiç şüphesiz bu farklılıklardan biri de yemek kültürüdür (Mahmutoğulları, 2015, s. 100). Türkiye, yemek kültürünü uluslararası alana taşıyabilmiş dünyanın en önemli mutfak kültürüne sahip ülkelerinden biridir ve UNESCO'nun Gaziantep şehrinin mutfağını tescil etmesiyle bunu kanıtlamıştır. Türkiye'ye özgü birçok ürünün gösterilecek çabalarla tanınırlığının sağlanması pek çok alan gibi Türkçenin farklı ülke insanlarıncı öğrenilmesi ve dolayısıyla yaygınlaşmasına da katkı sağlayacaktır. Dil öğretimi kamu diplomasisinin önemli sacayağından birini oluşturmaktadır. Pek çok araştırmacının (Cull 2009; Tuch 1990; Riggins, 1998; Signitzer ve Wamser 2006, Özkan) birbirine yakın tanımlarla belirttiği üzere kamu diplomasisi bir ülkenin ya da hükümetin kendi hedef ve çıkarlarını ortaya koyabilmesi noktasında yabancı ülkelerle iletişim kurma sürecidir. Güleç (2021) de çalışmasında kamu diplomasisinin “*hükümetlerin, diğer ülkelerin hükümetlerinden ziyade halklarıyla iletişim kurmak*” için kaynaklarını kullandıkları bir araç olarak tanımlar ve bu kaynakların kültürel, politik, sosyo-ekonomik temelli olabileceğini ve buna yönelik gündemlerden beslenebileceğini belirtir. Bu bağlamda kamu diplomasisine yönelik etkinliğin halkların ülkeye yönelik bakışı ile doğru orantılı olduğunu söyler (s. 33). Uluslararası sistemde “yumuşak güç” ekseninde değerlendirilen kamu diplomasisi diğer ülkelerdeki halklarla duygusal ilişkileri kurup geliştirme veya onlar üzerinde sempati oluşturabilme üzerine kuruludur. Eğitimden medyaya, kültürden turizme kadar pek çok araç da kültürün kamu diplomasisine hizmet etmesinin yolunu açmaktadır. Dolayısıyla bu araçlar diğer halklarla duygusal bağların oluşturulmasını sağlayan uzun vadeli stratejileri bünyesinde barındırmaktadır (Kürüm, 2020). Kamu diplomasinin uzun vadeli kültürel ilişkileri içeren üç boyutu olduğunu söyleyen Nye (2017) bunları günlük iletişimler, stratejik iletişimler ve üçüncü olarak da burs değişim programı, konferans, staj, seminerler ve önemli kişilerle yapılan uzun vadeli ilişkilerin geliştirilmesi olarak sıralar. Her üç boyut da bir ülkenin imajı ya da çekici kılınması

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, m.abukan@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3461-0539

noktasında büyük bir rol oynamaktadır (s. 154-157). Dolayısıyla ülkelerin imajı ve muhatap oldukları ülke ya da halklar nazarında arzu edilen iletişimin oluşturulması için dil ve kültür çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Buna yönelik çabalar da kamu diplomasisinin kültür diplomasisi alt başlığı altında değerlendirilmektedir. UNESCO (2021) kültürel diplomasiyi “yumuşak güç” olarak adlandırır. Buna göre de topluluklar arasında köprüler kurma, diyalog ve barışı öne çıkararak bir vizyon geliştirmenin amaçlandığını belirtir. Cummings’e göre kültür diplomasisi (2003) “karşılıklı anlayışı geliştirmek için fikir, bilgi, sanat ve kültürün diğer yönlerinin uluslar ve halklar arasındaki değişimini ifade eder.” (s. 1). Cull (2009) ise bu diplomasiyi, kültürle ilişkili kaynakların yurtdışında tanıtılması ve iletişimi daha kolay kılma yoluyla uluslararası çevreye yön verme çabası olarak tanımlar (s. 20). Kültür, maddi ve manevi değerlerin bütününe kapsadığı için ülkeler için bir cazibe merkezi olabilecek özellikleri taşıyabilmektedir. Dolayısıyla “kültürel değerler kamu diplomasisi politikalarının oluşumunda ve aktarılmasında önemli bir yere sahiptir”. Türkiye’nin bulunduğu kültür havzası büyük bir medeniyet birikimi ve çeşitliliğine ev sahipliği yaptığı için kamu diplomasisi için son derece önemli bir işlev görmektedir. Bu işlevin de en önemli unsurlarından biri hiç şüphesiz dildir (Özkan, 2019). Bu çerçevede Türkiye’nin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik MEB Avrupa Birliği Dış ilişkiler Birimi, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, TİKA gibi kurum ve kuruluşlar aracılığıyla yürüttüğü çalışmalar ülkenin kamu diplomasisine yönelik politikaları üzerinde de etkili bir işlev görmektedir. Bu çalışmaların daha da ileriye taşınabilmesi adına birçok unsurun bütüncül bir şekilde ortaya konulması önem arz etmektedir. Bu çerçevede dil öğretimine yönelik yapılacak çalışmalarda ülkenin kültürel değerlerinden biri olan yemek ya da diğer bir ifadeyle mutfak kültüründen de yararlanılması gerekmektedir. Nitekim bu yönde son yıllarda yapılan çalışmalar gastrodiplomasi kavramı altında değerlendirilmektedir.

1. Gastrodiplomasi

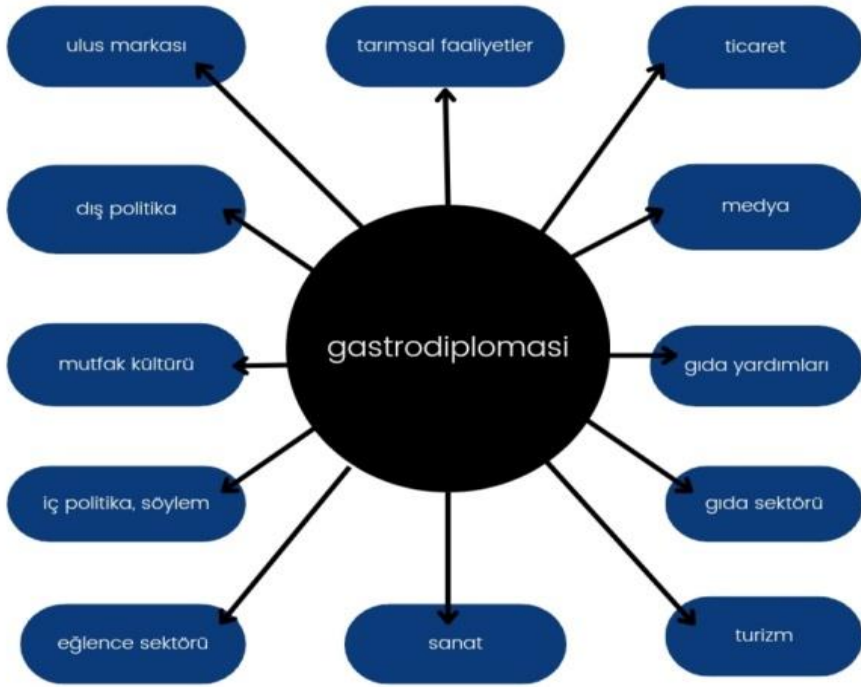
“Gastronomi kelimesi etimolojik olarak Eski Yunancada "mide" anlamına gelen gastér ve "yöneten yasalar" anlamına gelen nómos'tan türemiştir ve sonuç olarak "midneyi düzenleme sanatı veya yasası" anlamına gelmektedir” (Lilholt, 2015, s. 4). “Etimolojik olarak diplomasi ise eski Yunanca birleştirilmiş ve katlanmış çift yapraklar (diploo) üzerine yazılmış resmi bir belgeyi ifade eden (diplono) diploma Yunanca isminden ve eski Yunanca diploun (ikiye katlamak) kelimesinden türetilmiştir” (Constantinou, 1996, s. 77). İnsanın fizyolojik ihtiyaçlarından biri olan yeme-içmenin diplomasinin de bir konusu olması kaçınılmazdı. Bu nedenle yemek ya da mutfaka ilişkin hassasiyetlerin göz önünde bulundurulmasının diplomaside çok eskilere dayandığı söylenebilir. Fakat bunun bir disiplin ya da kavram olarak kullanılması çok geç olmuştur. Nitekim araştırmacılar gastrodiplomasi kavramının

ilk kez 2002 yılında Tayland'ın yemek kültürünü anlatan bir çalışmada kullanıldığını belirtmişlerdir (Soner, 2020; Çevik ve Aslan, 2020). Oldukça yeni bir konu olduğu için literatürde “mutfak diplomasisi” veya “yemek diplomasisi” şeklinde kullanımlarla da ifade edildiği görülebilmektedir. Fakat Özgen'in (2021) yaptığı çalışmada her üç kavramla ilgili ayırt edici tanımı önemlidir. Buna göre gastrodiploماسi “diplomatik hedeflerin sürdürülmesinde yemeğin bir araç olarak kullanılması doğrultusunda yürütülen diplomasi”; yemek diplomasisi, “dünyadaki açlığın azaltılmasında devletlerin veya sivil toplum kuruluşlarının dâhil olduğu diplomasi alanı” ve mutfak diplomasisi ise “ülke başkanlarının veya elçilerinin yemek doğrultusunda kuvvetli bağlar oluşturulmasını hedefleyen” bir diplomasi olarak tanımlanmış ve değerlendirilmiştir. “Gastrodiploماسi” kavramı “gastronomi” kavramı üzerinden şekillenmiştir. Soner (2020, s. 73) çalışmasında gastronominin “tarladan sofraya kadar gıdanın geçirdiği karmaşık sürecin bileşenlerinin de içinde bulunduğu çok disiplinli bir alan olarak” tanımlandığını belirtir ve devamında şöyle der:

“Gıda; üretimi ve tüketimi, ticareti, pazarlanması gibi somut yönleri ile olduğu kadar, siyasi ve kültürel anlamları, ulusal kimlik yansıması, güçlü bir iletişim aracı olarak mesajları taşıması, iktidar ve gücün yansıması olarak kullanılması, güçlü bir diplomasi aracı olarak sahnede yer alması gibi daha soyut görünen yönleri ile ilgi alanımıza girmektedir”. “...Gastrodiploماسinin çok yönlü değer yaratma potansiyelini” gösterme amacına hizmet ettiği düşünülmektedir”.

Rockower'a (2012) göre, gastrodiploماسi, gıda yoluyla kendi ulus markasının değerini ve itibarını artırmak için genellikle devlet dışı aktörlerle işbirliği içinde hükümetler ve devletler tarafından yürütülen uyumlu ve sürekli halkla ilişkiler ve yatırım kampanyalarını ifade eder. Bu tanımlamalardan hareketle gastrodiploماسinin çok boyutlu ve birçok bileşenden oluştuğu görülebilir. Nitekim Bu bileşenlerin neler olduğunu Soner (2020, s. 76) şekillerle göstererek değerlendirmiştir. (bkz. Şekil 1). Dilin “iç politika, söylem” olarak yer aldığı bu çalışmada gastrodiploماسiyi oluşturan bileşenler dış politika, ulus markası, tarımsal faaliyetler, ticaret, mutfak kültürü, medya, gıda yardımları, gıda sektörü, eğlence sektörü, sanat ve turizm olarak saptanmıştır.

Şekil 1. Gastrodiplomasiinin Bileşenleri



Gastrodiplomasiinin uygulanması ve yürütülmesinde birçok aktörün bulunması gerekmektedir. Bunların rolü elde edilecek menfaat ya da çıkarların yerel yönetimlerin veya paydaşların rolü ile genişletilebilir. Ekonomiden, turizme, ulusal markalaşmadan medyaya varıncaya dek birçok alanda iç politikaların gastrodiplomasiye katkı sağlayacak şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Özellikle yerel yönetimlerin gastrodiplomasi çabalarında önemli bir rolü vardır. Kendi bölgelerindeki gastronomi ürünlerinin neler oldukları, farklılıkları, yapıları ve diğer insanlarca beğenilip beğenilmediği konusunda fikir sahibi oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle yerel yönetimlerin kendi ürünlerinin tanıtımı noktasında çabalamaları gerekmektedir. Fakat yerel yönetimlerde de farkındalık oluşturabilmek adına gastronomi konusunda da seminerler verilebilir. Böylece gastrodiplomasiinin kritik rolünün bilinmesi sağlanabilir (Pujayanti, 2017; Anggraeni and Kurniawati, 2016; Karyana, 2021). Gastronomiye yönelik çalışmaların yerel yönetimlerce bir politika olarak görülmesi ve yürütülmesi gerekmektedir. Nitekim Utanır (2019, s. 118, 119) çalışmasında gastrodiplomasi konusunda kendisinden söz ettiren kentlerin ekonomik alanda gelişeceği, uluslararası düzeyde tanınacağı, marka değerinin yükseleceği ve çok sayıda turist

ilgisine çekerek kente gelebileceğine değinir. Böylece gastrodiplomasi aracılığıyla kentlerin bir kimlik politikası yürütmesinin önemli olduğunu ve oluşturulan kimliğin de başkaları tarafından tanınmakla başarıya ulaşabileceğini söyler. Bu bağlamda gerek şehir gerek ülke olarak çeşitli programlarla gastronomiye yönelik faaliyetlerin yürütülmesinde politika yürütücülerine önemli görevler düşmektedir. Nitekim Solleh (2015) Tayland, Peru, Tayvan, Japonya ve Güney Kore'nin gastronomi çalışmalarını başarılı ve dinamik olarak yürüttüğünü belirtir. Peru'nun Dünya Mutfağı İçin Peru Mutfağı (Peruvian Cuisine for the World) ve UNESCO tarafından 'insanlığın somut olmayan kültürel mirası' olarak listelenmesi, Tayland'ın "Tayland: Dünyanın Mutfağı" ve aşçılara yönelik çeşitli programlarla ülke mutfağının dünya genelinde tanınmasını sağlayacak faaliyetlerde bulunması gibi çalışmalarla bunu örnekendirir. Bu çerçevede Türkiye'nin de gastrodiplomasi alanında yürüttüğü çalışmaların dinamik ve başarılı bir şekilde planlanması; ekonomiden medyaya, turizmden dil ve kültür aktarımına varıncaya dek pek çok alana çok boyutlu katkı sağlayacaktır.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırma genel olarak gastronomi ve dil arasındaki ilişkinin önemini ortaya koyma amacına yönelik olarak hazırlanmıştır. Yapılan literatür taramasında gastronomi ve dil arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da çalışmanın ilk olması açısından önemli görülebilir. Bu genel amaç çerçevesinde dünyanın önemli mutfak kültürüne sahip sayılı ülkelerden biri olan Türkiye mutfağı ele alınmış ve Türkçenin öğretiminde gastronomiyle ilgili etkinliklerin önemi ve yapılacak çalışmalarda bu alan üzerinde ne tür hususlara dikkat edilmesi gerektiğinin tespitine çalışılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin mutfak kültürlerinin öğreticiler tarafından bilinmesi, Türkiye mutfağına ilişkin öğrenenlerin neleri bildiklerinin saptanması ve Türkçe öğretimine yönelik yapılacak faaliyetlerde hangi yemek, tatlı vb. ürünlerin tercih edilmesi gibi birçok hususta mutfak kültürünün dil öğrenimine etkisinin belirlenmesi önemli görülmelidir. Ayrıca bu çalışmanın dil öğretiminde mutfak kültürüne yönelik çalışmaların sadece alana yönelik değil ülke tanıtımına katkı sağlama gibi çok boyutlu artıları olacağı da öngörülebilir. Bu nedenle çalışmanın dil öğretiminde disiplinler arası çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışmanın bulgularını tespit etmek için nicel yöntemin tarama modeli kullanılmıştır. Buna göre geçmişte veya şimdi var olan bir durumu var olduğu haliyle incelemek için kullanılan bu modelin boylamsal, kesitsel ve geçmişe dönük türleri

vardır. Bu çalışmada da tarama modelinin kesitsel türünden yararlanılmıştır. Buna göre araştırılması amaçlanan durum ya da değişkenin ölçümünü yapma adına evrenin tamamının değil, onun bir kesiti üzerinden verilerin toplanıp ölçülmesi amaçlanır (Karasar, 1999; Büyüköztürk, vd., 2014; Aypay vd., 2009). Yapılan çalışmada da ilgili model dikkate alınarak Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkiye'nin mutfak kültürüne ilişkin görüşleri alınmış ve incelenerek yorumlanmıştır.

2.2. Araştırmanın evren ve örnekleme

Çalışmanın genel amacı dil ve gastrodiplomasi arasındaki ilişkiyi, özel amacı ise Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkiye'nin mutfak kültürüne ilişkin görüşlerini incelemek olduğundan çalışmanın özel amaç üzerinden örneklem ve evreni şekillenmiştir. Dolayısıyla çalışmanın evreni Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, örnekleme ise Gürcistan'daki Türkoloji bölümleri olan Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi, Samtskhe-Javakheti Devlet Üniversitesi, Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi ve İvane Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü ile Batum ve Tiflis'teki Türkçe dil kurslarında Türkçe öğrenenlerden oluşmaktadır.

2.3. Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından "Gürcistan'da Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkiye ve Gürcistan Mutfağına İlişkin Görüşme Formu" adlı bir araştırma formu hazırlanmıştır. Alan uzmanı iki akademisyenin de görüşlerine başvurarak oluşturulan görüşme formu toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca sorular katılımcıların daha iyi anlayabilmeleri adına Gürcüce karşılıklarıyla birlikte verilmiştir. Formun hazırlanmasından sonra uygulama kısmına geçilmiştir. Görüşme formu, Bakanlık tarafından 2022 yılında yürütülen Türkoloji Projesi kapsamında hazırlanmış ve bunun için de Tiflis Eğitim Müşavirliğinden gerekli izinler alındıktan sonra Google Formlar üzerinden Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylere uygulanmıştır. Toplam 37 katılımcıdan elde edilen bilgiler yüzdelik dağılım dikkate alınarak incelenmiş ve yer yer araştırmacı tarafından tema başlıkları veya kodlamalar altında değerlendirilerek yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Yapılan bu çalışmada Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hem Türkiye hem de Gürcistan'ın mutfak kültürüne ilişkin algı, bilgi ve önerilerin ne olduğunun saptanmasına çalışılmıştır. Yöntem kısmında belirtildiği üzere Türkçe öğrenenlere uygulanan formdan elde edilen bulgular gerek dağılım konusuna göre şekiller halinde gerekse nitel tespitlerden elde edilen sonuçlarla aşağıda başlıklar halinde gösterilmiştir.

3.1. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 35’inin Gürcistan vatandaşı olduğu toplam 37 öğrenciden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların cinsiyet dağılımında 30’unun kadın 7’sinin erkek; öğrenim durumlarında ise 14 kişinin lisans, 11 kişinin yüksek lisans ve doktora, 12 kişinin de lisans öncesi olduğu tespit edilmiştir. Ankete katılanların heterojen bir nitelik taşıması çalışmayla ilgili genel bir fikir vermesi bakımından önemli görülmelidir. Ayrıca elde edilen bulgulara öğrenenlerin 27’sinin (%73) Türkiye’de bulundukları tespit edilmiştir. Bunların da 26’sının (%70) 3 aya kadar, 11’nin ise (%30) 3 aydan fazla kaldığı saptanmıştır. Bu da Türkiye mutfağı konusunda algılarının belli bir ölçüde belirgin olduğunu göstermesi bakımından önemli bir veri olarak değerlendirilebilir.

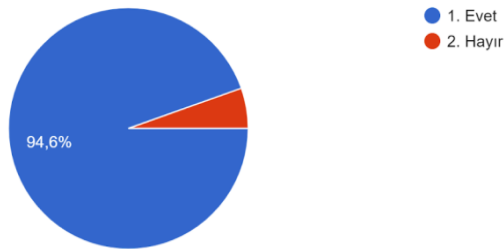
3.2. Katılımcılara “Türkiye ile ilgili en çok sevdiğiniz üç şeyi belirtiniz. (ülke, şehir, insanlar, kültür, film, yemek, spor, aktör/ aktris vb.)” sorusu yöneltildi. Bunun sorulmasında temel amaç, hedef dili öğrenenlerin Türkiye ile algılarında en çok neyin ön plana çıktığını tespit etmek kadar mutfak kültürünün sıralamadaki yerinin ne olduğunu da belirlemektir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından temalar halinde sınıflandırılmış ve “şehir” kategorisinin (27) en çok tercih edilen ve bu tema başlığı altında da İstanbul’un katılımcıların en çok sevdiği şehir olduğu tespit edilmiştir. Şehir kategorisinde Antalya da verilen cevaplar arasındadır. İkinci sırada ise “mutfak” kategorisi (24) gelmektedir. Baklava, menemen, simit, kebab, lokum belirtilen seçenekler olarak dikkat çekmektedir. Üçüncü sırada ise “diziler” (15) kategorisi gelmektedir. Türk dizilerinin dünyanın birçok yerinde rağbet gördüğü bir gerçek. Bu durumun katılımcıların algılarında yer ettiği görülmüştür. Bu kategorilerin dışında kültür, insanlar, iyi otoyollar gibi birçok cevapla da karşılaşmıştır.

3.3. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ders kitaplarında mutfak kültürüne yönelik ilgilerinin ne boyutta olduğu da tespit edilmeye çalışılmıştır. Aşağıda Şekil 1’de de görüleceği üzere katılımcıların %94’ünün “evet” yanıtı verdikleri tespit edilmiştir. Buna göre ders kitaplarında mutfak kültürüne yönelik metinlerin daha fazla tercih edilmesi söz konusudur. Bu sonuçlar dil ve gastronomi arasındaki ilişkinin ders kitaplarındaki karşılığının ne olması konusunda bir fikir vermesi bakımından önemli görülmelidir. Nitekim başka bir soruda katılımcıların tamamının Türkiye’ye özgü yemekleri beğendikleri de saptanmıştır. Bu da hazırlanan materyallerde mutfak kültürüne yönelik konulara daha fazla yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Şekil 2. Türkçe Ders Kitaplarında Mutfak Kültürüne Yönelik İlginin Durumuna Göre Dağılımı

7) Türkçe ders kitaplarında mutfak kültürüne yönelik şeyler ilginizi çekiyor mu? გაინტერესებთ თურქეთის სახელმძღვანელოებში კულინარიული კულტურის შესახებ?

37 yanıt



3.4. Katılımcılara Türkiye'ye özgü hangi yemekleri bildikleri de sorulmuş ve elde edilen bulgulara bakıldığında en çok çorba (18) cevabının verildiği tespit edilmiştir. İkinci sırada kebab (12), üçüncü sırada da lahmacun (10) cevabının verildiği görülmüştür. Çorba çeşitleri olarak mercimek çorbası, yayla çorbası ve ezogelin çorbası dikkat çekerken kebab çeşitlerinde ise Adana kebab, patlıcan kebab, Urfa kebab cevaplarıyla karşılaşmıştır. Ayrıca dolma, sarma, çiğköfte, içli köfte gibi cevaplar da tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılara hangi özelliğinden dolayı bu yemeklerin tercih edildiği de sorulmuştur. Büyük bir çoğunluk lezzetli oldukları için cevabını vermişlerdir. Bunun yanında baharatlı olduğu için beğenenlerin çok olduğu da görülmüştür.

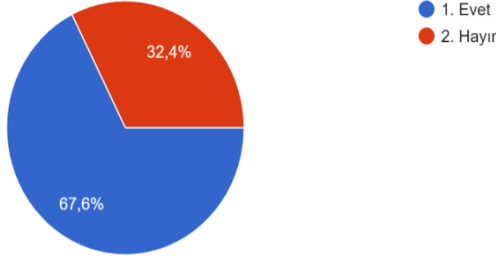
3.5. Katılımcılara Türkiye'ye özgü en çok sevdikleri yemeğin ne olduğu da sorulmuştur. Buna göre çorba ve lahmacun en çok beğenilen yemekler olarak tespit edilmiştir. Katılımcılara en çok beğendikleri tatlı da sorulmuş ve büyük bir çoğunluğun baklava cevabını verdikleri saptanmıştır. Künefe, sütlaç, aşure, tulumba gibi cevaplar da görülebilmektedir. Bu sonuçlar yapılacak faaliyetlerde hangi ürünlerin tercih edilebilmesi noktasında bir fikir verebilir.

3.6. Katılımcılara Türk aşevlerine gidip gitmedikleri de sorulmuş ve %67'sinin "evet" yanıtı verdiği Şekil 2'de görüleceği üzere tespit edilmiştir. Ayrıca Gürcistan'da Türk aşevlerine (restoran/lokanta) ayda kaç kez gittikleri de sorulmuş ve katılımcıların %58,1'i bir kez, %22,6'sı iki kez, %19,4'ü ise üç ve daha fazla cevabını vermiştir.

Şekil 3. Katılımcıların Türk Aşevlerine Gitme Durumuna Göre Dağılımı

16) Gürcistan'da Türk aşevlerine (restoran/lokanta) gidiyor musunuz? დადიხართ თურქულ სუპ-სამზარეულოებში (რესტორნებში/რესტორნებში) საქართველოში?

37 yanıt



3.7. Dil öğretiminde hedef dile veya kültüre ilişkin hususların tespiti önemli olduğu kadar ana dili konuşurların dil ve kültürleri de bir o kadar önemli görülmelidir. Çünkü dil öğretimi karşılıklı iletişimle mümkündür. Bu edenle katılımcıların mutfak kültürlerinin de tespit edilmesine çalışılmış, onlara “Gürcü mutfağına ait yabancılar/turistlere önerebileceğiniz üç yemek ne olabilir? (önem sırasına göre)” sorusu yöneltilmiş ve en çok “Khachapuri” ve “Khinkali” cevaplarının verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında “Acaruli”, “Ostri”, “Lobio” gibi cevapların da verildiği saptanmıştır. Benzer şekilde katılımcılara önerebilecekleri tatlılar da sorulmuş ve başta “Churchxela” olmak üzere “Medoki” “Kada” “Namcxvari” “Paska” gibi birçok Gürcü tatlısı belirtilmiştir. Katılımcılar çorba türü olarak da “Chakapuli”, “Çihirtma”, “Bulioni”, “Q’velis Sup’i” gibi cevaplar vermişlerdir.

3.8. Çalışmada son olarak “Türk ve Gürcü mutfağı arasında bir benzerlik olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu “evet” yanıtını vermiştir. İki ülkenin yakın olması, kültürlerinin benzer olması, hamurlu olması, lezzetli olması, baharat, tat gibi birçok hususta benzerlik taşıması gibi özelliklerle bu durum ifade edilmiştir. “Hayır” cevabını verenlerin ise Gürcülerin daha çok tuzlu yemekleri sevdiklerini, tatların farklı olması gibi gerekçeler öne sürdükleri tespit edilmiştir. Fakat bu tespitlerin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Sonuç ve öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde genelde gastronomi ve dil arasındaki ilişki, özelde ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gastronominin önemini ortaya koyma amacı taşıyan bu çalışmada katılımcılardan elde edilen bulgular çerçevesinde

birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çeşitli önerilerle desteklenerek yorumlanmıştır ve maddeler halinde sıralanmıştır:

1. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerden elde edilen bulgular gastronomi ve dil arasındaki ilişkinin boyutunun yüksek olduğu sonucunu vermiştir. Dolayısıyla dil öğretiminde mutfak kültürüne yönelik çalışmaların önemi üzerinde durulmalıdır. Bunun dilden kültüre, politikadan, turizme kadar birçok alanda doğrudan ya da dolaylı etkilerinin olduğu düşünüldüğünde alana yönelik çalışmaların artırılması önem arz etmektedir.

2. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 37 öğrenci katılmıştır. Bulgular bahsinde değinildiği üzere katılımcıların cinsiyet ve öğrenim durumlarının heterojen bir nitelik taşıması yapılan çalışmadan elde edilen sonuçların güvenilirliğini güçlendirmektedir. Dolayısıyla Türkiye mutfağına yönelik algılarının neler olduğu hususu konusunda önemli bir fikir verdiği söylenebilir. Ayrıca katılımcıların Türkiye’de bulunma durumlarına da bakılmış ve büyük bir çoğunluğunun Türkiye ve Türk mutfağı konusunda düşüncelerinin belli bir ölçüde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu da farklı ülke insanların Türkiye mutfağına dair bilgilerini göstermesi bakımında değerlidir.

3. Yapılan çalışmada gastronomiye yönelik sorulara geçmeden evvel onlara Türkiye ile ilgili en çok sevdikleri üç şeyin ne olduğu sorulmuştur. Bu sorudaki amaç mutfak kültürünün bu sırlamada ne ölçüde yer alıp almadığını tespit etmektir. Nitekim elde edilen bulgularda mutfak kategorisinin şehir kategorisinden sonra ikinci sırada geldiği tespit edilmiştir. İstanbul en sevilen şehir olarak dikkat çekmiştir. Mutfak kategorisinde ise başta baklava olmak üzere menemen, simit, kebab, lokum belirtilen seçenekler arasındadır. Dolayısıyla mutfak kategorisinin ikinci sırada yer alması ders kitaplarından, dil öğretimiyle ilgili yapılacak faaliyetlere değin gastronomiye yönelik çalışmalar üzerinde durulması gerektiğini göstermektedir. Katılımcılardan elde edilen sonuçlardan dizilerin üçüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Nitekim Abukan (2021, s. 73) tarafından yapılan bir çalışmada Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türk dizilerine olan rağbetinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun yapılan bu çalışmada da belirgin olduğu görülmüştür. Katılımcıların kültür, insanlar gibi farklı cevapları da olmuştur.

4. Araştırmada ders kitaplarında mutfak kültürüne yönelik metin, etkinlik vb. hususların katılımcıların ilgisini çekip çekmediği de sorulmuştur. Ankete katılanların %94’ünün “evet” yanıtı verdikleri tespit edilmiştir. Bu veri ders materyallerinde mutfak kültürüne yönelik metin, görsel, etkinlik, alıştırma vb. birçok konuya daha fazla yer verilmesi sonucunu göstermiştir. Dolayısıyla dilin yaşayan bir canlı olduğu hususu olduğu göz önünde tutulduğunda insanın en temel ihtiyacı olan yeme-içmenin ya da daha genellenecek olursa günlük hayata ilişkin durumların materyallerde daha fazla yer verilmesi dil öğretimine katkı sağlayacaktır.

Bu da gastronomi ve dil arasındaki ilişkinin önemini göstermektedir. Ayrıca bir öğrenme etkinliği olarak mutfak kültürüne yönelik uygulamalı çalışmalar gerek ana dil gerekse yabancı dil öğretiminde her düzeyde yapılabilir. Aşçılık gibi rol drama etkinlikleriyle öğrencilerin dil öğrenimi eğlenceli kılınabilir. Yaparak yaşayarak öğrenme şeklinde bir dil öğretiminin de onların hedef dile ilişkin bilgilerinin kalıcı kılınmalarına katkı sağlayacaktır.

5. Araştırmaya katılanlara Türkiye’ye özgü hangi yemekleri bildikleri de sorulmuş ve önem sırasına göre çorba, kebab ve lahmacun cevapları tespit edilmiştir. Bunların türlerine bakıldığında ise mercimek çorbası, yayla çorbası ve ezogelin çorbası, Adana kebab, patlıcan kebab, Urfa kebab seçeneklerinin belirtildiği görülmüştür. Bunun yanında dolma, sarma, çiğköfte, içli köfte gibi cevaplar da tespit edilmiştir. Ayrıca ankete katılanlar en çok çorba ve lahmacunu sevdiklerini belirtmişlerdir. Türkiye’ye özgü yemeklerin lezzetli ve baharatlı olması bakımından tercih edildiği de saptanmıştır. Ülke mutfağının katılımcılar tarafından bilinmesi ve beğenilmesi tanıtım açısından önemli bir gösterge olduğu gibi yapılacak faaliyetlerde hangi ürünlerin tercih edilmesi bakımından da önemli bir veri olarak kabul edilebilir.

6. Katılımcılara Türkiye’ye özgü en çok beğendikleri tatlılar da sorulmuş ve büyük bir çoğunluğun baklava cevabını verdikleri saptanmıştır. Künefe, sütlaç, aşure, tulumba gibi cevaplar da tespit edilmiştir. Bu çerçevede dil öğretiminde gastronomiye yönelik gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı faaliyetlerin öğreticiler tarafından yapılması onları motive etme, güzel anıların birikmesini sağlama, dersi eğlenceli kılma, ülke tanıtıma katkı sağlama gibi pek çok fayda sağlayabilir.

7. Anketi katılanlara Türk aşevlerine gidip gitmedikleri de sorulmuş ve %67’sinin “evet” yanıtı verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca Gürcistan’da Türk aşevlerine (restoran/lokanta) ayda kaç kez gittikleri de sorulmuş ve katılımcıların %58,1’i bir kez, %22,6’sı iki kez, %19,4’ü ise üç ve daha fazla cevabını vermiştir. Bu durum Türkiye’ye özgü yemeklerin katılımcıların birçoğu tarafından tercih edildiğini göstermektedir. Bu nedenle dil öğretiminde kullanılan materyallerde yemek ya da tatlı tarifi veya ürünle özdeşleşen illerin tanıtımı gibi Türkiye’nin mutfak kültürünü tanıtıcı etkinliklere ağırlık verilebilir.

8. Yapılan çalışmada Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin mutfak kültürlerinin de tespit edilmesine çalışılmıştır. Oldukça özgün ve zengin bir mutfak kültürü bulunan Gürcü mutfağına ilişkin katılımcıların önerebilecekleri yemekler önem sırasına göre “Khachapuri” ve Khinkali”dir. Bunun yanında “Acaruli”, “Ostri” ve “Lobio” da diğer ürünler olarak tespit edilmiştir. Tatlı olarak da başta “Churchxela” olmak üzere “Medoki”, “Kada”, “Namcxvari”, “Paska” adlı tatlıları belirtmişlerdir. Çorba türünde ise başta “Chakapuli” olmak üzere “Çhirtma”,

“Bulioni” ve “Qvelis Supi” adlı çorbalar belirtilmiştir. Ana dil konuşurlarının bu cevapları son derece önemlidir. Çünkü dil öğretiminde hedef dile veya kültüre ilişkin hususların tespiti önemli olduğu kadar ana dili konuşurların dil ve kültürleri de bir o kadar önemli görülmelidir. Sınıf içerisinde öğreticilerin öğrencilerle yakınlık kurması, yapılacak faaliyetlerde o ülkenin ürünlerine yer verilmesi ve o ülkenin de tanıtılmasına katkı sağlayarak güçlü ilişkilerin kurulması gibi pek çok hususta fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada katılımcıların büyük bir kısmı “Türkiye ve Gürcistan mutfakları arasında bir benzerlik olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak da iki ülke arasındaki mesafenin yakın olması, kültürlerin benzerliği, daha çok hamurlu ürünlerin tercihi gibi nedenler belirtilmiştir. Fakat bunun yanında farklılık olduğunu ifade edenlerin de görüldüğü ve bu durumun Gürcistan’da daha çok tuzlu yemeklerin beğenildiği, tatların farklılık gösterdiği gibi gerekçelerle belirtildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla iki ülke coğrafyasının yakınlığının mutfak kültürünü de etkilediği sonucuna varılabildiği gibi farklı damak tatlarının ayrı bir özgünlük oluşturduğu söylenebilir.

9. Yeni bir dil öğrenenlerin diğer insanlarla bir araya gelip pratik yapabilmelerinde gastronomi önemli bir rol oynar. Çünkü bu diğer insanlarla iletişim kurabilmenin önemli bir aracı ya da yöntemi olabilir. Bu nedenle dil öğretiminde gastronomiyle ilgili çalışmaların arttığı söylenebilir. Nitekim bu konuda özellikle Avrupa’da dil ve gastronomi kursları birlikte verilmeye başlanmıştır. Örneğin İtalyanca öğrenmek isteyen biri aynı zamanda makarna pişirmeyi de öğrenmekte ya da İspanyolca kursuna giden biri Akdeniz mutfaklarını da öğrenebilmektedir (Language and Gastronomy, 2021). Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda hizmet veren kurum veya kuruluşların bu konuya eğilmeleri gerekmektedir. Son yıllarda Yunus Emre Enstitüsü’nün tanıtıcı faaliyetleri görülebilmektedir. Bunun daha da verimli, kapsamlı, öğretici ve her şeyden önemlisi dil öğretimini kolaylaştırıcı şekilde yürütülmesi Türkçe öğretimine ve Türkiye’nin tanıtımına katkı sağlayacaktır.

10. Dil öğretiminde kullanılan materyallerde Türkiye’deki şehirlerle özdeşleşen yemek, tatlı, çorba ve diğer gastronomi ürünlerine yer verilmesi ya da bunların artırılması gerekmektedir. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitapları olan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 (2017), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı A1 (2017), Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1 (2015), Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitabı A1 (2015) gibi materyaller bu kapsamda incelenmiştir. Farklı düzeylerde diğer materyallerle birlikte Türkiye’ye özgü mutfak ürünleriyle ilgili metin, etkinlik vb. çalışmaların artırılması gerektiği açıktır. Gerek ders materyalleri aracılığıyla gerek gastronomiye yönelik çalışmalarla Türkçe sözcük veya kavramların dünya genelinde yaygınlaşması dil ve gastronomi arasındaki ilişkinin boyutunu daha da belirgin kılacaktır. Bu

nedenle gastrodiplomasiye yönelik çalışmalar tüm bileşenleriyle değerlendirilmelidir. Ayrıca dil öğretiminde gastronomiye yönelik akademik çalışmaların yapılması da önem arz etmektedir.

11. Gastrodiplomasi ve gastronomi alanında yürütülen faaliyetlerin daha da artırılması, dünya genelinde marka ürünlerin ortaya çıkarılması veya desteklenmesi başta ekonomi olmak üzere birçok alana katkısı kadar farklı ülke insanların Türkçe öğrenmeye olan taleplerine de olumlu yansiyacaktır. Bu nedenle gastrodiplomasiye yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve desteklenmesi önem arz etmektedir. Tanıtıcı projeler, marka ürünler oluşturma, yerel markalara yeni pazarlar oluşturma ve onları destekleme, farklı ülkelerle ortak etkinlikler gibi pek çok çalışmayla Türkiye mutfağının dünya çapında daha fazla tanınmasının yolları aranmalıdır. 2020 yılından itibaren başta İletişim Başkanlığı ve Yunus Emre Enstitüsü olmak üzere gastrodiplomasi alanında verimli çalışma ve projelerin yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların etkilerinin birçok alanda olduğu gibi farklı ülke insanların Türkçeye olan taleplerine de yansiyacağı açıktır.

Kaynaklar

- Abukan, M. (2021). Gürcistan'da Türkçe öğretimi ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil gereksinimlerinin incelenmesi. A. Şahin (Ed.), Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe üzerine araştırmalar (ss. 49-84). Paradigma Akademi.
- Anggraeni, D. and Kurniawati, E. (2016). "Gastrodiplomacy "Washoku" Jepang di Amerika Serikat," UPN, p. Vol.19. No. 1.
- Aypay, A., Cemaloğlu, N., Sarpkaya, R., Ellez, A. M., Şahin, B., Tomul, E. ve Turgut, Y. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Constantinou, C. (1996). *On the way to diplomacy*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Çevik, A. ve Aslan, Z. (2020). A research on the gastrodiplomacy practices in the world and in Turkey. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8 (3), 2298-2317.
- Cull, N. J. (2009). *Public diplomacy: lessons from the past*. Los Angeles: Figueroa Press.
- Cummings, M. (2003). *Cultural diplomacy and the United States Government: A survey*. Americans for the Arts: Web:

<https://intranet.americansforthearts.org/sites/default/files/MCCpaper.pdf>.
(29 Aralık 2021).

Güleç, Y. S. (2021). Kamu diplomasisi ve yerel yönetimler Konya Büyükşehir Belediyesi örneği. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A2. (2017). Bölükbaş, F. ve diğerleri (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.

İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı A2. (2017). Bölükbaş, F. ve diğerleri (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.

Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karyana, E. And Karyana, A. (2021). The Role of the state in implementing gastro diplomacy through Saprahan at the Temajuk Border of Indonesia. International Journal of Social Science And Human Research. Volume 04, Issue 12.

Kürüm, S. R. (2020). Kamu diplomasisi üzerine bir inceleme: denizasıırı gönüller ve akıllar kazanma. Web: <https://kureselcalismalar.com/kamu-diplomasisi-uzerine-bir-inceleme-denizasiri-gonuller-ve-akilllar-kazanma/>. (29 Aralık 2021).

Language and Gastronomi (2021). Web: <https://www.cactuslanguage.com/adults/courses/language-plus/language-and-gastronomy/>. (1 Aralık 2021).

Lilholt, A. (2015). Entomological gastronomy. Lulu.Com. Morrisville.

Mahmutoğulları, S. (2015). Public diplomacy projections for republic of Türkiye. [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.

Nye, S. J. (2017) Yumuşak güç: dünya siyasetinden başarının araçları. (Çev: Aydın, İ. R.). Ankara: BB101 Yayınları.

Özkan, A. (2019). 21. Yüzyılın stratejik vizyonu kamu diplomasisi ve Türkiye'nin kamu diplomasisi imkânları. TASAM. Web: https://tasam.org/Files/PDF/Raporlar/STR70_21_Yuzyilin_Stratejik_Vizyonu.pdf_66fb77c9-cd79-481e-a185-9a9c26ffe7b7.pdf. (29 Aralık 2021).

Özgen, N. (2021). Türkiye'deki gastrodiplomasi politikaları ve dünyadaki konumu üzerine araştırma. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.

Pujayanti, A. (2017). "Gastrodiplomasi- upaya memperkuat diplomasi Indonesia," Politica, p. Vol. 8. No. 1.

- Rockower, P. (2012). Recipes for gastrodiplomacy. place branding and public diplomacy, 8(3), 235–246. Web: <http://www.gastrodiplomacy.net/gd-explanation>. (15 Ocak 2023).
- Riggins, J. (1998). “A strategic assessment of public diplomacy”. USAF.
- Signitzer, B., ve Wamser, C. (2006). Public diplomacy: a specific governmental public relations function. Public Relations Theory II, 435-464.
- Solleh, F. M. (2015). Gastrodiplomacy as a soft power tool to enhance nation brand. Journal of Media and Information Warfare, Vol. 7.
- Soner, F. (2020). The Gastrodiplomacy Model defined within the scope of international public relations: the case assessment of Turkey and recommendations. (Unpublished doctoral dissertation). Maltepe University.
- Tuch, H., N. (1990). Communicating with the world: U.S. public diplomacy overseas. New York: St. Martin’s Press.
- UNESCO. (2021). Web:http://www.unesco.org/culture/culture-sector-knowledge-management-tools/11_Info%20Sheet_Soft%20Power.pdf. (30 Aralık 2021).
- Utanır, A. (2019). Antep kimliğinin yeniden inşasında mutfağın rolü. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yedi iklim Türkçe çalışma kitabı A2. (2015). Barın, E. ve diğerleri (Ed.). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- Yedi iklim Türkçe ders kitabı A2. (2015). Barın, E. ve diğerleri (Ed.). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

Öz Geçmiş

Memet ABUKAN

Memet Abukan, 2005 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Türkoloji Bölümünden mezun olmuş; 2010 yılında tezli yüksek lisansını Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eski Türk Edebiyatı, doktorasını ise 2018 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında tamamlamıştır. 2010 yılında Muş Alparslan Üniversitesinde başladığı Türk Dili Okutmanı görevini 2019 yılından bu yana Dr. Öğretim Üyesi statüsünde devam ettirmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, iki dillilik, metin incelemeleri başta olmak üzere birçok ulusal ve uluslararası yayınlara katkı sunan yazar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında Türk dili okutmanı olarak görevlendirildiği Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki görevini de hâlâ sürdürmektedir.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SETLERİ

Mustafa ALTUN¹

Giriş

Yabancılara Türkçe öğretiminde okutmanların ve öğrencilerin başlıca kaynaklarından biri Türkçe öğretim setleridir. A1'den C2'ye kadar tüm düzeylerde ayrı ayrı hazırlanan kitaplardan oluşan setler Avrupa Birliği Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi'ne (CEFR) uyumlu olmak bakımından da eğitim sürecini kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Türkçe kurslarında materyal denildiğinde ilk akla gelen bu setleri aşağıda farklı özellikleriyle tanıtmaya çalışacağız.

1. Türkçe Öğretim Setlerinin Genel Özellikleri

Set hazırlayıcıları kitaplara düzeyleri ifade eden işaretleri koymakla CEFR'nin o düzeyle ilgili tüm tanımlayıcılarını (kazanımlarını) sağladıklarına dair okurlara güvence sunmaktadır. Henüz alanda deneyim kazanmamış okutmanlar için bu özellik belli bir planlamaya gerek olmadan da eğitim sürecini devam ettirmelerine olanak tanımaktadır. Bazı setler öğretmen kılavuzları ile bunu daha da pekiştirmektedirler. Her tanımlayıcının hangi yöntemlerle nasıl sunulacağına dair ipuçları içeren kılavuzlar yardımıyla okutmanlar öğrencilerin anlayabileceği bir anlatım yolu belirleyebilirler.

Türkçe öğretim setleri aynı zamanda kültürlerarası bir iletişim aracıdır. Setler yalnızca dil öğretmez, o dili konuşan toplumun kültürünü de yansıtır. Bu noktada setlerde başlangıçta iki farklı eğilim söz konusuydu. Bir bakış açısına göre setler ağırlıklı olarak Türk kültürünü yansıtmalıydı. İkinci görüş hem Türk kültürünün hem de diğer kültürlerin birlikte verilmesine dayanıyordu. Alan yazında genel eğilim yabancı dil öğretiminin bir kültür aktarımında ziyade kültürlerarası bir etkileşim süreci olduğu yönündedir. Çünkü kültür aktarımı tek yönlü bir iletişimi çağrıştırmakta, öğrencileri o kültürün alıcısı olarak değerlendirmektedir. Oysa kültürlerarası iletişim hem öğrenilen dilin hem de öğrencinin kültürünün eşzamanlı olarak birlikte verilmesini öngörmektedir. Burada esas nokta öğrencinin kültürüne ait öğelerin de öğrenilen dille sunulmasıdır.

Kültürel öğeler olarak bilim, sanat, siyaset ve iş dünyasının hem Türkiye'de hem de dünyada tanınmış kişilerine yer verilmektedir. Nobel ödüllü Aziz Sancar, Orhan Pamuk, mutasavvıf Yunus Emre, Mevlana, fıkralarıyla bilinen Nasreddin Hoca, günümüz sanatçılarından Neşet Ertaş, Tarkan, iş insanlarından Rahmi Koç, Asım Kibar bunlar arasındadır. Türkiye dışından ise Erasmus, Albert Einstein gibi bilim

¹ Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, maltun@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1826-793X

insanları, Steve Jobs gibi iş insanları, sanatçılar Brat Pitt, Pablo Picasso etkinliklerde kullanılmıştır. Setlerde Türkiye'nin tarihi, turistik mekânlarına, geleneksel el sanatlarına ayrıca değinilmiştir.

Düzeyle göre sözcük öğretimi de setlerin önemli alt başlıklarından biridir. Öğrencinin hangi düzeyde hangi sözcükleri öğrenmesi gerektiğine dair sözcük listelerinin olması set hazırlayıcılarının da işlerini kolaylaştırır. Ancak setler üzerine yapılan karşılaştırmalı çalışmalar mesela A1 düzeyinde bile farklı sözcük listelerinin yer aldığını bizlere göstermektedir. Konuyla ilgili az sayıda akademik çalışma yapılmakla birlikte bu çalışmalar yeni çalışmalara kapı aralayacak niteliktedir. İstanbul-Yeni İstanbul setinde her ünitenin sonunda ve Yedi İklim setinde ise her kitabın sonunda sözcük listeleri verilmiştir.

Setlerin kapağından ciltlemesine, kâğıt ağırlığından mürekkebine, boyutundan sayfa düzenlemesine, yazı karakteri, fotoğraf, resim tercihlerine kadar baskı kalitesi hem okutmanların hem de öğrencilerin seçimini etkilemektedir. Tabii fiyat da bu seçimlerde dikkate alınır. Setler TÖMER'lerin ve dil kurslarının toplu alımlarıyla öğrencilere dağıtılmakla birlikte ilgili yayınevlerinden ve yaygın kitap satış sitelerinden bireysel olarak sipariş edilebilmektedir.

Setlerde belirgin farklardan biri ünite sonlarındaki etkinliklerdir. İncelediğimiz setlerin hepsinde ünitelere uygun dinleme etkinlikleri mevcuttur. Yeni İstanbul setinde ayrıca video etkinliği vardır. Sette kare kod uygulamasına da yer verilmiştir. Bunun yanı sıra bir resimden, bir metinden hareketle etkinlikler düzenlenmiştir. Etkinliklerde beceri alanlarına göre bir dağılım görülmektedir. Konuşma, dinleme, yazma ve okuma etkinlikleri tasarlanmıştır.

İstanbul-Yeni İstanbul setinde dil bilgisi konularının hem Türkçe hem de İngilizce açıklamaları yer almaktadır. Diğer setlerde bu özellik yoktur. Yine aynı sette öğrencilerin kendi kendilerini ölçebileceği öz değerlendirme formları vardır.

Aşağıdaki tabloda kurslarda en çok kullanılan 5 farklı Türkçe öğretim seti özelliklerine göre sıralanmıştır.

Tablo. Türkçe Öğretim Setlerinin Özellikleri

Öğretim Seti Adı	Altın Köprü	İstanbul-Yeni İstanbul	Yabancılar İçin Türkçe	Yedi İklim	Yeni Hitit
Özellikler					
Yayıncı	Kırgızistan -Türkiye Manas Üniversitesi	Kültür Sanat Yayınevi	Gazi Üniversitesi TÖMER	Yunus Emre Enstitüsü	Ankara Üniversitesi TÖMER

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 2: Yabancılar Türkçe Öğretimi

Anket ²	11	188	24	114	54
Çalışma Kitabı	Yok	Var	Var	Var	Var
Öğretmen Kitabı	Yok	Yok	Var	Var	Var
C2 Düzeyi	Yok	Yok	Yok	Var	Yok
Beceri Alanlarına Göre Dağılım	Yalnızca dil bilgisi var	Var	Var	Var	Yalnızca dil bilgisi var
Etkinlikler	Tamamlayalım, Soru soralım, Cümle kuralım, İşaretleyelim, Okuyalım, İzleyelim-İşaretleyelim, Dinleyelim-İşaretleyelim, Okuyalım-Yazalım, Yanlış çizelim, Şarkı söyleyelim, Konuşalım, Oynayalım, Eşleştirelim	Eşleştirelim, Tamamlayalım, Söyleyelim, Yazalım, Yerleştirelim, Metni dinleyelim, İşaretleyelim	Tamamlayınız, Cevaplayınız, Boşluk doldurunuz, Metin yazınız, İşaretleyiniz, Söyleyiniz, Yerleştiriniz, Yazınız, Eşleştiriniz	Dinleyelim-tekrarlayalım, Okuyalım, Tamamlayalım-sıralayalım, Okuyalım-karşılıklı konuşalım, İnceleyelim, Eşleştirelim, Soru yazalım, Yazalım-canlandıralım, Dolduralım, Oynayalım	Tekrar edelim, Sıralayalım, İşaretleyelim, Yazalım, Tamamlayalım, Dinleyelim, Yerleştirelim, Konuşalım, Dolduralım, Eşleyelim, Resme bakalım-tamamlayalım, Açıklayalım, Yanlış çizelim, Tartışalım
Kelime Listesi	Yok	Var	Yok	Var	Yok
Ses Dosyası	Var	Var	Var	Var	Var
Video Dosyası	Yok	Yeni İstanbul'da var	Yok	Yok	Yok

Sonuç

² Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Facebook Grubunda 11 Haziran 2020 tarihinde “Yurt içi ve yurt dışında hangi Türkçe öğretim kitabını/setini kullanıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlara göre sıralamada ilk 5 öğretim setinin sonuçlarını içeren anket.

Türkçe öğretim setleri sıralanan özellikler göz önüne alındığında İnternet teknolojileriyle daha yakın ilişki içine girmiştir. Yayımlanan son setlerde bu görülmektedir. Dinleme kayıtlarına videolar ve kare kodlar eklenmiştir. Basılı materyaller akıllı telefonlarla etkileşmektedir. Bu, kâğıt ile İnternet ara yüzü öğretim platformları arasında bir yeri işaret etmektedir.

Öğretim sürecinin vazgeçilmez bir ögesi olarak kabul edilen setler tüm faydalı özelliklerine rağmen okutmanların setlerin sınırlarını zorlayan yaratıcı etkinlikler tasarlamaları öğrencilerin ilgisini daha da artıracaktır kanaatini taşıyoruz.

Kaynaklar

- Barın, E. ve Gültekin, İ. (2015). Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı-A1. Yunus Emre Enstitüsü.
- Barın, E. ve Gültekin, İ. (2015). Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı-A2. Yunus Emre Enstitüsü.
- Barın, E. ve Gültekin, İ. (2015). Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı-B1. Yunus Emre Enstitüsü.
- Barın, E. ve Gültekin, İ. (2015). Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı-B2. Yunus Emre Enstitüsü.
- Barın, E. ve Gültekin, İ. (2015). Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı-C1. Yunus Emre Enstitüsü.
- Barın, E. ve Gültekin, İ. (2015). Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı-C2. Yunus Emre Enstitüsü.
- Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (Editörler) (2020). Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı-A1.Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (Editörler) (2020). Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı-A2.Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (Editörler) (2020). Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı-B1.Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (Editörler) (2020). Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı-B2.Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (Editörler) (2020). Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı-C1.Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Gedik, E., Gönültaş, G., Keskin, F., Özenç, F., Tokgöz, H., ve Ünsam, G. (2012). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı-Çalışma KitabıA2. Kültür Sanat Basımevi.

- Bölükbaş, F., Keskin, F., Enver, G. ve Özenç, F. (2012). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı A1. Kültür Sanat Basımevi.
- Gedik, E., Göçen, G., Gönültaş, G., Keskin, F., Özenç, F., Tokgöz, H., Ünsal, G. ve Yavuz, S. (2012). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı B1. Kültür Sanat Basımevi.
- Gedik, E., Göçen, G., Gönültaş, G., Keskin, F., Özenç, F., Tokgöz, H., Ünsal, G. ve Yavuz, S. (2012). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı B2. Kültür Sanat Basımevi.
- Gedik, E., Göçen, G., Gönültaş, G., Keskin, F., Özenç, F., Tokgöz, H., Ünsal, G. ve Yavuz, S. (2012). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı-Çalışma Kitabı C1. Kültür Sanat Basımevi.
- Gümüş, M., Çelik, F., Serçe, F., Başkapan, F. ve Yürümez, R. (2019). Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı-C1. Kırgızistan-Manas Üniversitesi Yayınları.
- Gümüş, M., Şen, İ., Çelik, G., İsen Özek, B., Saldıran, M. ve Nergiz, R. (2018). Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı-A1. Kırgızistan-Manas Üniversitesi Yayınları.
- Gümüş, M., Şen, İ., Çelik, G., İsen Özek, B., Saldıran, M. ve Nergiz, R. (2019). Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı-A2. Kırgızistan-Manas Üniversitesi Yayınları.
- Gümüş, M., Şen, İ., Çelik, G., İsen Özek, B., Saldıran, M. ve Nergiz, R. (2019). Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı-B1. Kırgızistan-Manas Üniversitesi Yayınları.
- Gümüş, M., Şen, İ., Çelik, G., İsen Özek, B., Saldıran, M. ve Nergiz, R. (2019). Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı- B2. Kırgızistan-Manas Üniversitesi Yayınları.
- Kurt, M., Temur, N. ve Gökalp, Ş. (2019). Yabancılar İçin Türkçe-A1. Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Kurt, M., Temur, N. ve Gökalp, Ş. (2019). Yabancılar İçin Türkçe-A2. Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Kurt, M., Temur, N. ve Gökalp, Ş. (2019). Yabancılar İçin Türkçe-B1. Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Kurt, M., Temur, N. ve Gökalp, Ş. (2019). Yabancılar İçin Türkçe-B2. Gazi Üniversitesi TÖMER.

- Kurt, M., Temur, N. ve Gökalp, Ş. (2019). Yabancılar İçin Türkçe-C1. Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Uzun, N. E. (Editör) (2010), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe-Temel A1-A2 (Ders Kitabı, Öğretmen Kitabı, Çalışma Kitabı), Ankara Üniversitesi TÖMER, , Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Uzun, N. E. (Editör) (2010), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe-Orta B1 (Ders Kitabı, Çalışma Kitabı), Ankara Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Uzun, N. E. (Editör) (2010), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe-Yüksek B2-C1 (Ders Kitabı, Çalışma Kitabı), Ankara Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Öz Geçmiş

Mustafa ALTUN

Mustafa Altun 1992 yılında Mimar Sinan Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nü bitirdi. Yüksek lisansını 1996, doktorasını 2003 yılında İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı lisansüstü programlarında tamamladı. 2013 yılında Türk Dili alanında doçent oldu. 1998 yılında araştırma görevlisi olarak atandığı Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda dil bilgisi, dil bilimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanlarında lisans ve lisansüstü derslerini yürütmektedir. Yayımlanmış 3 kitabı, 8 ayrı kitapta kitap bölümü, makaleleri ve bildirileri mevcuttur. www.dilbilimi.net adlı akademik sitenin tasarılayıcısı ve içerik hazırlayıcısı, Facebook'ta Dil Bilimi-Linguistics, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Lexicography-Sözlük Bilimi akademik paylaşım gruplarının yöneticisidir.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRILMIŞ EĞİTSEL OYUNLAR

Sedat EROL¹

Giriş

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekleyen, öğrenme ve eğlenme gibi amaçları olan, uyum ve uzlaşma kültürü ekseninde etkileşimin sağlandığı, ilgi çekici etkinliklerdir (Huyen & Nga, 2003; Wright vd., 2006; Çakı 2008; Demirel, 2011). Bu yönüyle dil kullanıcısına aktif bir öğrenme ortamı sunan eğitsel oyunlar gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde faydalanılabilecek önemli bir tekniktir (Erol, 2019). Nitekim yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenmeye güdülenme, çaba sarf etme ve bu çabayı yılmadan sürdürebilme gibi durumlar göz önünde bulundurulduğunda eğitsel oyunların kalıcı öğrenmenin sağlanmasında önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir (Wright vd., 2006; Lee, 1995).

Eğitsel oyunlar öğrenme ortamına eğlence katmakla beraber işlevsel ve belirgin bir amaca da sahiptir. Hem eğlenmeyi hem öğrenmeyi amaçlayan bu etkinliklerde katılımcılar temel dil becerilerini kullanarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirir (Bumpass, 1963; Lee, 1986). Yaparak-yaşayarak öğrenmenin gerçekleştirildiği bu süreçte dilin kullanımına odaklanılır ve öğrenme ortamı gerçek hayata yakınlaştırılır. Böylelikle öğrenmenin daha hızlı ve kalıcı olması sağlanır. Erol ve Aydın'a (2021) göre anlama becerilerine (okuma ve dinleme) dönük eğitsel oyunlarda dil kullanıcılarının bir yandan kendilerini keşfetmeleri bir yandan da öğrendiği bilgileri yapılandırmaları sağlanır. Anlatma becerilerine (konuşma ve yazma) dönük eğitsel oyunlarda ise dil kullanıcısının rahat bir ortamda üretim yapabilmesine, dili anlamlı bağlamlar içerisinde kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesine imkan sunulur. Deneyime dayalı bu süreç bir bakıma öğrencilerin bağımsız etkinlikler yapabilmesine de zemin hazırlar.

Etkili bir dil öğretimi için eğitsel oyunların öncelikle bir öğrenme amacı olmalıdır. Bununla birlikte oyunlar akıcı olmalı, merak uyandırmalı, mümkün olduğunca fazla öğrencinin katılımını sağlamalı, kuralları itibarıyla basit ve anlaşılır olmalıdır (Bumpass, 1963). Ayrıca sorgulama, yargıya varma, analiz ve sentez yapabilme gibi becerileri de geliştirebilmelidir (Çamlıyer ve Çamlıyer, 1997). Bu bağlamda, bu çalışmada Erol (2019) tarafından “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı” başlıklı çalışmada geliştirilen ve yapılan yarı deneysel çalışmayla etkililiği ortaya konulan “*yapılandırılmış eğitsel oyunlar*”ın oyun

¹ Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, sedaterolo2@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0840-9903

planlaması kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle oyunun eğitsel değeri ve amacını belirlemek için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geçerli ve güvenilir bir kaynak olarak kabul edilen, Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı’ndan (2019) yararlanılmış; eğitsel oyunların düzeyi, beceri alanı ve hedeflediği kazanım belirlenmiştir. Sonrasında ise yapılandırılmış eğitsel oyunların planlanmasında belirtilen en önemli faktör olan yapılandırıcı ve iletişimsel yaklaşım üzerine odaklanılmış ve eğitsel oyunlar birbiri ile iç içe geçen üç halka şeklinde “*hazırlık, uygulama ve değerlendirme*” aşamalarından oluşturulmuştur. Hazırlanan eğitsel oyunlar özellikle öğrencilerin özgüven eksikliği yaşadığı, psikolojik olarak kendisini sınırladığı ve güdülenmede zorluk çektiği temel dil kullanımı (A1-A2) düzeyinde; dinleme, konuşma (sözlü üretim, sözlü etkileşim), okuma ve yazma becerilerine yönelik planlanmıştır. İletişim temelli bir yaklaşımla yapılandırılan, bu özgün 10 eğitsel oyun, istendiği takdirde farklı düzeylerde farklı kazanımlara göre uyarlanabilecek bir niteliğe sahiptir. Hazırlanan eğitsel oyunların düzey, beceri alanı ve kazanımına ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Hazırlanan Yapılandırılmış Eğitsel Oyunların Adı, Düzeyi, Beceri Alanı ve Kazanımı

Eğitsel Oyunun Adı	Düzeyi	Beceri Alanı	Kazanımı
1. Duygularım	A1	Dinleme/izleme	Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler.
2. Ah Nerede Vah Nerede?	A2	Dinleme/izleme	Yol, yön ve adres tarifi içeren basit ifadeleri anlar.
3. Zaman Zaman!	A1	Sözlü etkileşim	Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.
4. Meslekleri Tanıyorum	A2	Sözlü etkileşim	Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır.
5. Elimde Kelimeler	A1	Sözlü üretim	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.
6. Bu Benim Öyküm	A2	Sözlü üretim	Görsellerle oluşturulmuş basit bir öyküleyici metni anlatır.
7. Tombala	A1	Okuma-anlama	Sayıları tanır.
8. Nasıl Bir Şey?	A2	Okuma-anlama	Kişi, yer veya varlıklarla ilgili ayırt edici özellikleri belirler.

9. Şarkımızı Yazıyorum	A1	Yazma	Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.
10. Geleceğe Davet	A2	Yazma	Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar.

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yapılandırılmış Eğitsel Oyunlar Örnekleri

Aşağıdaki uygulama örnekleri araştırmacı tarafından bu çalışma kapsamında üretilmiştir.

1.1. Duygularım

Düzyey: A1

Beceri Alanı: Dinleme/İzleme

Kazanım: Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler.

Araç-gereçler: Sarı renkli kâğıtlar, kalem

Oyun:

1- Hazırlık: Öğrenciler, öğretmenle beraber küçük renkli kâğıtların (sarı renk daha çok tercih edilmektedir) üzerine emoji (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün) çizerler. Duygu durumlarını temsil eden emoji (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün) için ilk önce gönüllü öğrencilere tahtada çizim yaptırılır, öğrenciler emojiyi yansıtan ifadeye öğretmen rehberliğinde kendileri karar verirler. Böylece keşfetmeye dayalı bir hazırlık gerçekleştirilir.

2- Uygulama: Öğretmen, öğrenci seviyesine uygun, duygu durumlarını yansıtan küçük bir metin hazırlar. Öğrencilerin dinleme yaptığı süreçte, öğretmen gerekli yerlerde duraklama yaparak öğrencilerden hangi duygu durumunun yansıtıldığını bulmalarını ister. Öğrenciler de hazırlık aşamasında çizmiş oldukları emoji (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün) arasından duruma uygun olan emojiyi seçerek havaya kaldırır. Doğru emojiyi bilen öğrenci kendine 1 puan verir, böylelikle öz değerlendirme yaparak öğrenciler kendilerini değerlendirmiş olur. En yüksek puanı alan öğrenci ya da öğrenciler ödüllendirilir.

3- Değerlendirme: Gönüllü iki öğrenci seçilir. Bu öğrenciler sırasıyla takım olarak duygu durumlarını yansıtan ifadelerle yönelik canlandırma yapar. Sırasıyla biri canlandırır, diğeri tahmin eder; sonrasında ise yer değiştirerek etkinlik çift taraflı

gerçekleştirilir. Öğrenciler arasından seçilen gönüllü diğer ikili gruplarla etkinliğin değerlendirme etkinliği tamamlanır.

Not: Uygulama aşamasında öğretmen metni okurken/anlatırken beden dilini ve sesini etkin kullanmaya özen göstermelidir.

1.2. Ah Nerede Vah Nerede?

Düzey: A2

Beceri Alanı: Dinleme/İzleme

Kazanım: Yol, yön ve adres tarifi içeren basit ifadeleri anlar.

Araç-gereçler: Oyuncak araba, renkli kalemler, küçük renkli top, mahalle krokisi (isteğe bağlı)

Oyun:

1- Hazırlık: Öğrencilerden çizim yeteneği olan gönüllü bir kişi ya da öğretmen tahtaya kalkar. Renkli kalemlerle sınıftaki öğrencilerle birlikte tahtaya ev, market, hastane, eczane, berber vb. yerlerin bulunduğu bazı sokak ve caddelerden oluşan küçük bir mahalle krokisi çizer. Tercihe göre renklendirmeler de yapılabilir.

2- Uygulama: Öğrenciler 5'erli gruplara ayrılır. Her gruptan bir öğrenci tahtaya kalkar, öğrenci krokide bir yere oyuncak arabayı konumlandırır. Başka gruptan gönüllü bir kişi krokiden market, eczane, bina adı vb. bir yer söyleyerek oyuna katılan kişinin aracı oraya ulaştırmasını ister. Oyuna katılan öğrenciye yön ve adres tarifini sırasıyla grup arkadaşları yapar. Gruptaki kişiler doğru yönergelerle oyuncuyu/arkadaşını yönlendirmek için diğer grup arkadaşlarının verdiği yönergeleri de doğru takip etmelidir. Grup adına yarışan oyuncu arkadaşlarının verdiği yönergeler doğrultusunda hedefe ulaşmaya çalışır. Hedefe ulaşan oyuncu grubuna 10 puan kazandırır, oyun sonunda en çok puanı alan grup belirlenerek ödüllendirilir.

3- Değerlendirme: Sınıftan gönüllü bir öğrenci seçilir. Öğrenciden arkasını dönerek bir köşede beklemesi ya da çok kısa bir süre için sınıf dışına çıkması istenir. Bu süreçte etkinlik öncesinde sınıfa getirilen küçük renkli top saklanır. Sonrasında öğrenci sınıfta arkası dönük haldeyse yüzünü döner veya dışardaysa içeriye/sınıfa girer. Gönüllü bir kişi arkadaşını “sağa dön, ileri git, aşağı bak vb. yönergelerle yönlendirerek topu bulmasını sağlar. Başarılı olan öğrenciler alkışlanır.

Not: Etkinliğin uygulama aşamasında internet ortamında hazır bulunan ev, market, hastane, eczane, berber vb. yerlerin bulunduğu mahalle krokileri de kullanılabilir. Değerlendirme aşamasında ise küçük renkli top yerine öğrencilerin ilgisini çeken farklı bir materyal de saklanabilir.

1.3. Zaman Zaman!

Düzey: A1

Beceri Alanı: Sözlü etkileşim

Kazanım: Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.

Araç-gereçler: Uzun ve kısa renkli çubuklar, tebeşir, tahta kalem

Oyun:

1- Hazırlık: Günün belirli vakitlerinde yapılan işlerle ilgili öğretmen, öğrencileriyle sohbet eder. “Saat 8’de kalkıyorum, 8.30’da kahvaltı yapıyorum, 15.00’da okuldan geliyorum” vb. cümlelerle öğrencilerin hazırbulunuşluğunu sağlamak için diyaloglarda bulunur. Sonrasında öğrencilerle birlikte uygulama için çember şeklinde bir saat yere çizilir ve içerisinde rakamlar yazılır.

2- Uygulama: Öğrenciler 5’erli gruplara ayrılır. Her grup sırayla yarışmaya katılır. Gruplardan bir kişi gönüllü öğrenci olarak çemberin ortasına geçer. Saatte bulunan akrep ve yelkovanı temsilen bir eline uzun ve bir eline kısa çubuğu alarak yavaşça dönmeye başlar. Gruptan bir kişi seslendiği vakit çemberdeki öğrenci duraklar ve saati söyler: “8.30” vb.; gruptan seslenen öğrenci de o vakitte ne yaptığını söyler: “8.30’da kahvaltı yaparım” vb. Bu şekilde grubun bütün öğrencileri diyalogda bulunur. Gruptaki öğrenciler sırayla çembere girer ve saati doğru bilip cümlede kullanan grup 1 puan kazanır. Gruplar sırayla yarıştıktan sonra en fazla puanı toplayan grup belirlenir ve ödüllendirilir.

3- Değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerinden günün sevdiği vakitlerini tahtaya yazmalarını ister. Gönüllü beş öğrenci, sevdikleri vakitleri tahtaya yazar. Daha sonra gönüllü olarak konuşmak isteyen iki öğrenci söz hakkı alarak tahtadaki vakitlerden en az ikisini kullanarak karşılıklı konuşma gerçekleştirir.

Not: Değerlendirme aşamasında öğrenciler tahtada yazılan vakitleri seçerken farklı saatleri seçerek karşılıklı konuşma gerçekleştirmelidir.

1.4. Meslekleri Tanıyorum

Düzey: A2

Beceri Alanı: Sözlü etkileşim

Kazanım: Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır.

Araç-gereçler: Mesleklerle ilgili görseller, küp şeklinde plastik veya karton, bant ya da yapıştırıcı

Oyun:

1- Hazırlık: Öğretmen toplumda yaygın olan doktor, öğretmen, polis vb. mesleklerle ilgili görselleri sınıfa getirerek öğrencilere bu meslek ve özellikleriyle ilgili sorular sorar. Bu aşamada meslek gruplarına ait temel bilgilerin hatırlanmasına ve hazırbulunuşluğun sağlanmasına dikkat edilmelidir. Daha sonra öğretmen yanında getirdiği küp şeklindeki plastik ya da karton materyali öğrencilere verir ve öğrenciler her bir meslek küpün bir yüze gelecek şekilde mesleklerle ilgili görselleri yapıştırır.

2- Uygulama: Sınıfta oyuna katılmak isteyen gönüllü öğrenciler tahtaya kalkar. Öğrenciler yan yana dizilir ve hazırlanan küp şeklindeki kutu elden ele çevrilerek verilir. Öğretmenin ya da sınıftan seçilen bir öğrencinin dur komutuyla elinde küp bulunan öğrenci üst yüzeyde bulunan mesleği seçmiş olur. Böylelikle öğrenciler mesleklere ayrılır. Her meslek grubunda en az iki öğrenci yer almalıdır. Eksik kalan meslek grupları diğer gönüllü öğrencilerle tamamlanır. Sonrasında her meslek grubundaki öğrenci arkadaşıyla beraber sınıf ortamında ait olduğu meslek grubuna yönelik, mesleğinin özelliklerini tanıtan, etkileşimli bir konuşma gerçekleştirir. Uygulama sonunda mesleğini en iyi tanıtan grup belirlenir ve ödüllendirilir.

3- Değerlendirme: Seçilen bir öğrenci bir meslekle ilgili konuşma başlatır, gönüllü olarak katılan başka bir öğrenci de konuşulan meslekle ilgili konuşmaya devam eder. Süreç farklı bilgi eklemek isteyen öğrencilerin katılımıyla devam eder. Sonrasında aynı değerlendirme farklı bir meslek grubuyla gerçekleştirilir.

Not: Hazırlık aşamasında öğretmen belirlediği görsellerin küpün üzerine yapıştırılabilecek büyüklükte olmasına dikkat etmelidir.

1.5. Elimde Kelimeler

Düzey: A1

Beceri Alanı: Sözlü üretim

Kazanım: Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.

Araç-gereçler: Zarf, posta kutusu, kalem, kâğıt

Oyun:

1- Hazırlık: Öğrenciler 5'erli gruplara ayrılır. Her grup öğretmen tarafından sınıfa getirilen zarflardan birini seçer. Bu zarfın içerisine koymak üzere küçük bir kâğıda yeni öğrenilen beş kelime ya da kalıp ifade yazılır. Kâğıda kelime ve kalıp ifadeler yazılırken gruptaki her öğrencinin bir kelime yazması istenir ve yazılan kelime ve kalıp ifadeler zarfa koyulmadan önce öğretmen tarafından kontrol edilir. Hazırlanan zarflar, önceden hazırlanarak sınıfa getirilen posta kutusuna atılır.

2- Uygulama: Her gruptan gönüllü bir öğrenci seçilir. Seçilen bu öğrenciler posta kutusunu açarak rastgele bir zarf alır ve zarfı açar. Zarfta yazan kelimeleri okuyan öğrencilere bu kelimeleri konuşmalarında kullanmaları için 3 dakika süre verilir. Her öğrenci konuşmasını tamamladıktan sonra kâğıtta yazan yeni kelime ve kalıp ifadeleri kullanıp kullanmadığı kontrol edilir. Bununla birlikte anlamlı kullanma durumu da göz önünde bulundurularak başarılı öğrenciler belirlenir. En fazla başarılı öğrenci çıkaran grup oyunu kazanır ve ödüllendirilir.

3- Değerlendirme: Öğrencilerin kâğıtlarında yazdığı fakat konuşmalarda geçmeyen ya da az kullanılan kelime ve kalıp ifadeler öğretmen rehberliğinde sınıfça belirlenerek tahtaya yazılır. Sonrasında seçilen gönüllü öğrenciler bu kelime ve kalıp ifadeleri kullanarak konuşma etkinliğinde bulunurlar.

Not: Posta kutusu yapımı sınıf ortamında zaman alabileceği için gönüllü bir öğrenci tarafından önceden hazırlanmalıdır.

1.6. Bu Benim Öyküm

Düzey: A2

Beceri Alanı: Sözlü üretim

Kazanım: Görsellerle oluşturulmuş basit bir öyküleyici metni anlatır.

Araç-gereçler: Hikâye kartları, kalem, kâğıt

Oyun:

1- Hazırlık: Öğretmen, Nasrettin Hoca fıkralarından öğrenci seviyesine uygun olan birini anlatır. Öğrencilerden gönüllü olanlar da gerek kendi kültürüne gerekse Türk kültürüne ait bildiği bir kısa öykü anlatır. Daha sonra öğretmen yanında getirdiği hikâye kartlarını (3 farklı hikâye) öğrencilere dağıtır, kartları inceleyen öğrenciler görseller üzerinde düşünürler. Hikâye kartlarının sayısı sınıf mevcuduna göre belirlenmelidir.

2- Uygulama: Oyuna katılmak isteyen öğrenciler 2'şerli gruplar şeklinde eşleşirler. Her 2'li gruba bir hikâye kartı dağıtılır. Sırasıyla hikâyenin bir kısmını bir öğrenci, görselleri/kartları sınıfa göstererek anlatır. Hikâyenin bir kısmından sonrasını ise takım arkadaşı anlatır. Böylelikle 2'şerli 3 grubun anlattığı hikâye sınıfça puanlanır. Puanlamada görselleri doğru yorumlama ve arkadaşının kaldığı yerden hikâyeyi doğru tamamlama önem arz eder. Bu doğrultuda başarılı öğrenci grubu belirlenir ve ödüllendirilir.

3- Değerlendirme: Sınıf içerisinde hikâye kartlarından hareketle hikâyeleri farklı yorumlamak isteyen gönüllü öğrencilere söz hakkı verilir. Böylelikle öğrencilerin farklı bakış açılarını tanımları da sağlanır.

Not: Hazırlık aşamasında öğretmen anlatacağı fıkrayı öğrenci seviyesine uygun hale getirmek için sadeleştirme yapabilir. Uygulama aşamasında hikâyenin uzunluğuna göre gruptaki öğrenci sayısı artabilir veya farklı hikâye kartlarıyla hikaye sayısı arttırılabilir.

1.7. Tombala

Düzey: A1

Beceri Alanı: Okuma-anlama

Kazanım: Sayıları tanır.

Araç-gereçler: Renkli torba veya kutu, kalem, kâğıt, ip

Oyun:

1- Hazırlık: Öğretmen, sayılarla ilgili öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir video ya da şarkı eşliğinde öğrencilerle beraber hazırlık yapar. Sınıf 2 gruba ayrılır, her gruba bir renkli torba/kutu ve küçük kâğıtlar dağıtılır. Grup üyeleri o'dan 9'a kadar rakamların yazılı olduğu küçük kâğıtlar hazırlar ve kendi torbasına atarak karıştırır.

2- Uygulama: Her gruptan bir gönüllü öğrenci karşı grubun torbasından 5 kâğıt alır ve grubuna döner. Kendi grubuna dönen öğrenci arkadaşlarıyla beraber bu rakamları kullanarak 3, 4 veya 5 basamaklı sayılar oluşturur ve ellerindeki büyük kâğıtlara ayrı ayrı yazar. Sırasıyla her grup karşı taraftan gönüllü olan bir öğrenciye ellerindeki kâğıtlardan birini kaldırarak sayıyı gösterir. Karşı grubun yazdığı sayıyı doğru okuyan öğrenci grubuna bir puan kazandırır. En çok puanı kazanan takım oyunun kazanır ve ödüllendirilir.

3- Değerlendirme: Sınıfa küçük bir ip getirilir, gönüllü öğrenciler sırasıyla istediği sayıda ip atlar. Gönüllü olan birkaç öğrenci de arkadaşını izler ve arkadaşının kaç kez ip atladığını saymaya çalışır. İp atlama oyununda öğrenci seviyesine göre 3'er, 5'er, 10'ar şeklinde ritmik sayım da yapılabilir veya farklı öğrencilerin ip atlama sayıları bir yere yazılarak, bu sayılardan toplama, çıkarma vb. basit matematiksel işlemler de yaptırılabilir.

Not: Uygulama aşamasında rakamlardan oluşturulan sayıların basamakları, öğrenci seviyesine göre belirlenmelidir. Kaç sayı yazılacağı da sınıf mevcuduna göre ayarlanabilir.

1.8. Nasıl Bir Şey

Düzey: A2

Beceri Alanı: Okuma-anlama

Kazanım: Kişi, yer veya varlıklarla ilgili ayırt edici özellikleri belirler.

Araç-gereçler: Çarkıfelek, kalem, kâğıt

Oyun:

1- Hazırlık: Öğretmen, öğrencilere gezilen yerler, bilinen ilginç varlıklar, sevilen kişilerle ilgili sorular sorar, sohbet eder. Öğrencilerin kişi, yer ve varlıklarla ilgili ayırt edici özellikleri keşfetmelerini sağlamaya dönük diyaloglarda bulunur.

2- Uygulama: Etkinlik öncesinde hazırlanan çarkıfelek sınıf ortamına getirilir. Öğretmen yer, kişi ve varlıkların ayırt edici özelliklerinin vurgulandığı kısa bir metni sınıf ortamında öğrencilerle birlikte okur. Okuma etkinliği metin çoğaltılarak sessiz okuma ya da sesli okuma şeklinde gerçekleştirilir. Okuma sürecinde öğrenciler metinde geçen kişi, yer ve varlıkları not eder. Daha sonra öğrencilerden önemli görülen kişi, yer ve varlıkları çarkıfeleğin bölümlerine yazmaları istenir. Her öğrenci sırayla bir bölüme kişi, yer veya varlık ismi yazar.

Hazırlanan çarkıfelek, gönüllü öğrenciler tarafından çevrilir. Her öğrenci kendisine denk gelen bölümle (kişi, yer veya varlık ismi) ilgili ayırt edici özelliklere dönük bilgi verir. Başarılı bir şekilde bilgi veren öğrenciler ödüllendirilir.

3- Değerlendirme: Oyun sürecinde ayırt edici özellikleri yeterince açıklanmayan kişi, yer ve varlıkları öğretmen öğrencilere sorar veya kendi belirtir. Sonrasında sınıfça bu kişi, yer ve varlıklara yönelik tamamlayıcı bilgilere ulaşmak için soru-cevap etkinliği gerçekleştirilir.

Not: Etkinlik öncesinde gönüllü bir öğrenci çarkıfelek yapımıyla ilgili görevlendirilir. İnternet ortamında mevcut videolardan hareketle basit bir çarkıfelek hazırlanır. Çarkıfeleğin iç kısımları etkinlikte doldurulmak üzere boş bırakılır.

1.9. Şarkımızı yazıyorum

Düzey: A1

Beceri Alanı: Yazma

Kazanım: Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.

Araç-gereçler: Kâğıt, renkli kalem, akıllı tahta (isteğe bağlı)

Oyun:

1- Hazırlık: Öğrencilerle şarkılar üzerine sohbet edilir, isteyen öğrenci Türkçe bildiği şarkı varsa seslendirir. Öğretmen de basit, anlaşılır bir şarkı seslendirebilir.

2- Uygulama: Öğrenci seviyesine uygun Türkçe anlaşılır bir şarkı öğretmen tarafından dinletilir. Sonrasında ise öğretmen şarkı sözlerini öğrencilere hızını iyi ayarlayarak okur ve öğrencilerden dinledikleri şarkı sözlerini yazmalarını ister. Yapılan dikte çalışmasında öğretmenin telaffuz konusunda dikkatli olması gerekir. Her öğrenci bireysel olarak yazma etkinliğini tamamladıktan sonra yanındaki arkadaşıyla yazdıklarını karşılaştırır. Akran değerlendirmesiyle varsa istenilen düzeltmelerin yapılmasına imkân tanınır. Öğretmen öğrencilerin yazılarını kontrol etmesi amacıyla varsa akıllı tahtaya şarkı sözlerini yansıtabilir ya da gönüllü öğrencileri tahtaya kaldırarak şarkı sözlerini yazdırır. Öğrenciler de yazdıklarını kontrol eder. Şarkıyı hatasız veya en az hatayla yazan öğrenciler ödüllendirilir.

3- Değerlendirme: Öğrencilerden şarkı sözlerinden en çok beğendiği cümleyi bir kağıda yazması istenir, sonrasında bu cümlenin kendisi için taşıdığı değeri çizmesi için süre verilir.

Not: Uygulamada kullanılmak üzere seçilen şarkının belirlenmesinde, öğrencilerle birlikte de seçim yapılabilir. Öğrencilere birkaç şarkı sunup seçim yapmaları istenebilir veya onların belirlediği şarkılardan seviyeye uygun olan biri seçilebilir.

1.10. Geleceğe Davet

Düzey: A2

Beceri Alanı: Yazma

Kazanım: Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar.

Araç-gereçler: Kağıt, renkli kalem, balon, akıllı tahta veya projeksiyon

Oyun:

1- Hazırlık: Öğrencilere gelecekte beklenen teknolojik gelişmelerle ilgili ilgi çekici bir video izletilir. Daha sonra günümüzdeki insanların ihtiyaç duyduğu aletler üzerine konuşulur.

2- Uygulama: Öğrencilerden şu anda insan hayatında olmayan ama gelecekte olmasını hayal ettiği bir teknolojik aleti yazması istenir. İsteyen öğrenciler çizdiği bir görselle de bunu destekleyebilir. Daha sonra öğrencilerden gönüllü olanlar yazdığı yazıyı balonların içerisine koyarak balonları sınıf içerisinde dolaştırır. En son balonlar kimde kaldıysa o öğrenciler balonu patlatıp içerisindeki yazıyı okur ve o yazıyı yazan arkadaşının kim olduğunu bulmaya çalışır. Doğru tahminde bulunan öğrenciler ödüllendirilir.

3- Değerlendirme: Öğrenciler, kendi yazısı dışında okunan yazılarda geçen beğendiği teknolojik aleti özellikleriyle beraber yazar. İsteyen öğrenciler bahsedilen aletlere çeşitli özellikler ekleyerek daha da geliştirebilir. Gönüllü öğrenciler yazdıkları metni okur ve beğenilen yazılar sınıfta uygun bir yere asılır.

Not: Sınıf içerisinde etkinlikte kullanılacak balonların sayısı sınıfın mevcuduna göre öğretmen tarafından belirlenebilir.

Kaynaklar

- Bumpass, F. Y. (1963). *Teaching young students English as a foreign language*. New York: American Book Company.
- Çakı, E. (2008). *Beşinci sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde bir yöntem olarak drama tekniği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çamlıyer, H. ve Çamlıyer, H. (1997). *Eğitimin bütünlüğü içinde çocuk hareket eğitimi ve oyun*. İstanbul: Emek Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Erol, S. ve Aydın, E. (2021). Türkçe dersi için örnek oyun uygulamaları. E. Yıldız ve Ü. Şimşek (Ed.), *Ortaokullar için eğitsel oyun uygulamaları - kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 315-330) Ankara: Nobel yayıncılık.
- Huyen, N. T. T. and Nga, K. T. T. (2003). Learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*. 5(4), 90-105.
- Lee, S. K. (1995). *Creative games for the language class*. Forum, 33(1), 35-48. Web: <https://tr.scribd.com/document/99650330/Vol-33-No-1-LEE-SU-KIM> [15.04.2019]
- Lee, W. R. (1986). *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University Press.
- Türkiye Maarif Vakfı (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. İstanbul.
- Wright, A., Betteridge, D. and Buckby, M. (2006). *Games for language learning*. New York: Cambridge University Press.

Öz Geçmiş

Sedat EROL

2009 yılında Gaziantep Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Aynı yıl MEB'de öğretmenliğe başladı. Mardin, Şanlıurfa ve Adıyaman illerinde 2009-2015 yılları arasında Türkçe öğretmeni olarak görev yaptı. 2015 yılından beri olarak Adıyaman Üniversitesinde

görev yapmaktadır. 2014 yılında Adıyaman Üniversitesinde "Orhan Pamuk'un Romanlarının Tema Bakımından İncelemesi" başlıklı yüksek lisans teziyle bilim uzmanı unvanını aldı. 2019 yılında "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı" başlıklı doktora tezini tamamlayarak İnönü Üniversitesinde doktor unvanını aldı. 2021 yılında gerekli çalışmalarını tamamlayan EROL'a ÜAK tarafından Doçent unvanı verildi. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, çocuk edebiyatı, Türkçe eğitimi alanlarında çalışmaları bulunmaktadır. Tr Dizin ve Eric alan indeksinde taranan çeşitli dergilerin editör kurulunda yer almaktadır.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇOK KÜLTÜRLÜ SİNIFLARIN YÖNETİMİ

Umut BAŞAR¹

Giriş

Çok kültürlülük (multicultural) modern dünyanın bir olgusu olarak kabul edilmektedir. Her ne kadar bu olguya siyasi, kültürel ya da hukuki olarak yaklaşanlar da olsa genel geçer bir şekilde bu olgu iki veya daha fazla sayıda kültürel topluluğu içinde barındıran toplumsal küme şeklinde tanımlanabilir (Parekh, 2002, s. 7). Bu tanımın içeriğini daha da somutlaştırmak adına farklı dil, din, mezhep, cinsiyet, yaş, inanç, ırk, dünya görüşü vb. özelliklere sahip insanların kültürel farklılıklarını saklamayacağı bir ortamı veyahut karma bir yaşam alanını paylaşmasından bahsedilebilir. “Çok kültürlülük, toplumdaki kültürel, dinî ve etnik farklılıkların tanınmasına dayanmaktadır. Buna göre kültürel kimliğin korunması, bireysel bütünlük ve özgürlük açısından gereklidir.” (Çelik, 2020, s. 23). Gündelik yaşamın hemen hemen her safhasını kuşatan bu olgusal gerçeklikten hareketle çok kültürlüğün günümüzde korunması gereken bir insani özellik olduğuna ilişkin yaygın bir kanaat bulunmaktadır.

Diğer yandan eğitimde çok kültürlülük ve bunun eğitim sürecine doğal bir yansıması olarak çok dillilik araştırmacıların gün geçtikçe üzerinde daha çok durmaya başladığı konulardan biridir. Çok dillilik, iki dillilikle birlikte sık anılan kavramlardan biri olup bireyin birden fazla dile sahip olma durumuna göndermede bulunmaktadır. Ancak İltar’ın (2019, s. 19) işaret ettiği gibi çok dillilikle ilgili yapılan tanımlarda bir mutabakat yoktur. Çok dillilik ve iki dilliliğin birbiri yerine bazen birbirini kapsayacak şekilde kullanıldığı görülmektedir. Son zamanlarda Türk akademisinin gündemine de çok kültürlülük/dillilik bir araştırma konusu olarak girmiştir. Öyle ki Demircelik’in (2020, s. 9) de değindiği üzere yurt dışından gelerek Türkiye’de lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim görmek isteyen uluslararası öğrenci sayısı her geçen gün artmaktadır. Yani hem Türkiye’de yerleşik sosyokültürel grupların çok kültürlü/dilli oluşu hem de Türkiye’ye çeşitli gerekçelerle gelen yabancıların varlığı bu olguyu dikkate almayı gerekli kılmaktadır. Bu duruma bağlı olarak Türkiye’nin çok kültürlü eğitim alanındaki bilgi birikiminin artmasına ve yeni eğitim politikaları geliştirmesine gereksinim vardır. Eğitimin pek çok alanında olduğu gibi gerek Türkiye içinde gerekse de Türkiye dışında çok kültürlü/dilli öğrenciler yabancılar Türkçe öğretimi uğraşının bir parçasıdır. Buna uygun bir şekilde çok kültürlüğü ana

¹ Doç. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, umut.basar@asbu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5571-7103

dili olarak Türkçe eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretimi çerçevesinde inceleyen yayınlara (bk. Kara Özkan, 2022) rastlanılmaktadır.

Ateş ve Aytekin'e (2020, s. 4575) göre dil eğitiminde çok kültürlü anlayışı benimsemek, öğrencilerin dünyayı ve küreselleşmeyi merak etmelerine, küresel ve yerel ilişkilerin nasıl birbirine bağlı olduklarını anlamalarına, küresel fırsatları tanımalarına ve bu fırsatlar üzerinde hareket etme, ilerleme, küresel istikrar ve barışı sağlama becerilerine sahip olmalarına yardımcı olur. Bu açıdan bakıldığında hâlihazırda çok kültürlüğün yabancı dil öğretiminin bir gerçeği olduğu da ortaya çıkar. Bundan hareketle bu çalışmada; çok kültürlük ve bunun ayrılmaz bir parçası olarak düşünülebilecek çok dillik, yabancı dil öğretimi çerçevesinde daha da özelleştirilirse yabancılara Türkçe öğretimi odağında ele alınmaktadır. Konuya problem temelli yaklaşılmayacak olup çok kültürlüğün/dilliğin belirgin bir özellik olduğu yabancılara Türkçe öğretiminde, sınıf yönetimi sürecinin nasıl daha iyi yönetilebileceğine dair bilgiler verilecektir. Çalışmada ilk önce çok kültürlüğün yurt içinde ve dışında yabancılara Türkçe öğretimi sınıflarına ne şekilde yansıdığına dair bilgiler verilecek akabinde ise araştırmacının tecrübe ve saha çalışmalarından hareketle öğrenciler için öneriler sunulacaktır. Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde çok kültürlüğü irdeleme iddiasından ziyade Türkçe öğreteceklerin kültürlerarası farkındalık düzeyini artırma amacındadır.

1. Çok Kültürlüğün Sınıf Ortamına Yansıması

Öğrencilerin hazırbulunuşluk özelliklerinin sınıf ortamına daha somut bir deyişle dil öğrenme sürecine yansıdığı bilinmektedir. Yabancı dil öğrenimi sürecinin öznesi olarak öğrencilerin yaş, cinsiyet, ana dili, inançları, sosyokültürel statüsü vb. arka plana ilişkin farklılıklar dinamik bir şekilde ilerleyen dil öğretim sürecinin öğrenciyle birlikte bir parçasıdır denebilir. Yani Türkiye’de eğitim alabilmek için Türkçe öğrenmek durumunda olan bir bireyle Türk dizilerini izlemek için Türkçe öğrenen birinin derse karşı güdülenme düzeyinin farklı olması normal bir durumdur. Dolayısıyla bir hazırbulunuşluk özelliği olarak eğitim ortamında öğrencilerin türdeş olmaması, farklı dil, din, mezhep, hayat tarzına sahip oluşu sık karşılaşılabilen bir durumdur.

Yabancılara Türkçe öğretiminde gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında çok kültürlü bireylerin teşkil ettiği sınıflara sık rastlanmaktadır. Nitekim bu doğrultuda Durmuş (2019, s. 52) dil öğretim sürecini “kültürlerin temas alanı” olarak isimlendirerek öğretimi sınıflarının, öğrenci gruplarının ve kültürlerinin homojenlik gösterip göstermemesine bağlı olarak tek kültürlü veya çok kültürlü olabileceğini ve kültürlerin karşılaşma alanı olarak dil öğretimi sınıflarının ve süreçlerinin, kültür merkezli çalışmaların kavramlarıyla ele alınabilecek pek çok dikkat çekici konuyu ve sorunu içerdiğini söylemektedir. Gerçekten de özelde yabancı dil genelde ise yabancılara Türkçe öğretimi sınıfları kültürlerin birbiriyle

buluştuğu özel platformlar gibidir. Öğrencilerin tamamının tek bir kültürden ve dilden geldiği var sayılsa bile ki bu türden sınıflar çok azdır, sınıf ortamında öğrenci ve öğretici kültürü olmak üzere en az iki kültür bir araya gelmektedir. Hedef kitlenin kültürel çeşitlilik arz etmesi durumunda ise sınıflar pek çok kültürel arka plana sahip ancak Türkçe öğrenmeyi amaç edinmiş, Türkçe öğrenirken dolaylı bir şekilde Türk kültürüne ilişkin bilgileri de edinen bireylerin buluşma ortamına dönmektedir. Bu durum zaman zaman kültürlerarası etkileşime zemin hazırladığı gibi zaman zaman kültürel rekabet hatta çatışma dahi yaratabilmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde Türk kültürünün yeri ve işlevinin ne olabileceği konusu araştırmacıların (Bk. Bağcı Ayrancı, 2019; Kemiksiz, 2021) ilgisini epeyce çekmiştir. Bunun yanı sıra farklı kültürlerarası etkileşim yeri olarak Türkçe sınıflarında sınıf yönetiminde çok kültürlüğün saldırganlığa veya öğrencilerin Türkçeye olumsuz tutum geliştirmesine evrilmeden nasıl yönetilebileceği üzerinde nispeten daha az durulan bir konudur. Bu bağlamda kültürlerarası iletişimsel dil yeterliğini ele alan İltar (2020, s. 64) yabancılar Türkçe öğretimi faaliyetleri içerisinde kültürlerarası iletişimsel dil yeterliğini geliştirmek amacıyla öğrencilerin kendi kültürlerine yer vermek gerektiğini, bunun öğrenciye iki kültür arasında mukayese yaparak hedef kültürü daha iyi anlama fırsatı vereceğini düşünmektedir. Dolayısıyla buradan yabancılar Türkçe öğretiminin tek tip ve tek kültürü şekilde yapılandırılmaması zaten hedef kitlenin beraberinde sınıfa taşıdığı kültürel zenginliğin öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiği ve böyle bir girişimin sürece olumlu yansıtacağı sonucu çıkmaktadır.

Bu teorik açıklamanın uygulama boyutu düşünüldüğünde, tarafımızdan hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında gözlemlenen Türkçe öğrenme süreçlerinde hedef kültürün yanında öğrencilerin kendi kültürlerini hedef dilde ifade etmelerine kapı aralayacak etkinliklerin yapılmasının öğrencilerde motivasyonu arttırdığı gözlemlenmiştir. Saygılı ve Kana’nın (2018, s. 1044) da dediği gibi kendi kültürünü yansıtabilen, kültürüne yönelik unsurları ders işlenişinde etkili bir şekilde kullanabilen bir öğretici; dil öğretim sürecini olumlu yönde etkileyecek ve öğrenmenin kalıcılığının artmasını sağlayacaktır. Bunun yanında öğreticinin, öğrencilerinin kültürüne duyarlı olması ve onların kültürüne karşı olumlu tutum geliştirmesi öğretim sürecinin destekleyen diğer unsurlardandır. Ancak yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ile içinde ikinci dil olarak Türkçe öğretimi süreci pek çok açıdan olduğu gibi çok kültürlülük açısından da temel farklılıklar gösterdiği için çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde bu ayrıma dikkat çekilerek konu incelenecektir.

1.1. Yurt Dışı

Türkiye dışındaki yabancılara Türkçe öğretimi sınıfları Türkiye’dekilere nispetle tek kültürlü/dilli görünümünde olsa da durum esasen böyle değildir. Dolayısıyla yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde profil özellikleri açısından tamamen türdeş öğrencilerin oluşturduğu sınıflar çok azdır. Tek kültürlülüktен ziyade öğrencilerin birbirine yakın/benzeyen kültür adacıklarından geldikleri iddia edilebilir. Türkçenin yabancı dil olarak göreceli olarak daha çok ilgi gördüğü coğrafya (Balkanlar, Kafkasya, Orta Asya, Orta Doğu ve Kuzey Afrika) düşünüldüğünde bu hinterlandın bir kültürel mozaik olduğu söylenebilir. Bu durum somutlaştırılacak olunursa örneğin Kazakistan gibi 19.000.000 nüfusa sahip (World Bank, 2022) bir ülkede Türkiye Türkçesinin öğretiminin Türkistan şehrindeki sınıflarla başkent Astana’da aynı süreçte işlediği ve hedef kitlenin her iki şehirde türdeş olduğunu söylenebilir mi? Basit bir örnek olarak Türkistan’da şehirde iletişim dili Kazakça iken başkentte Rusçadır. Astana’daki kurslara Kazak kökenli olmasına rağmen ana/birinci dilini bilmeyen öğrenciler gelmektedir. Dolayısıyla Türk soylu olmasına karşın Türk dilli olmayan bir hedef kitleden söz edilmektedir. Rusça bilmeyen Kazaklar olduğunu da kaydetmek gerekir.

Benzer durum Afganistan için de geçerlidir. Taliban yönetimi öncesinde ülkede resmî dil Derice ve Peştuca olmak üzere iki taneydi ve Türkmence, Özbekçe gibi etnik diller de koruma altına alınmıştı. Bütün etnik grupların ortak iletişim dili Dericeyi bilmeyen öğrenciler Türkçe öğrenmeye çalışmaktaydı. Örneğin üniversitedeki bir Türkçe dersinde aynı anda Özbek, Türkmen, Tacik, Hazara, Peştun gibi farklı etnik köken ve kültürlerden gelen bireyler bulunduğundan daha önemlisi bunların hepsinin ana/birinci dilinin Türkçeyle gösterdiği karşıtlık-kışutluklar ile kültürlerinin Türk kültürüyle olan yakınlık-uzaklıkları birbirinden farklıdır. Örnekleri İran, Irak, Beyrut, Gürcistan, Mısır, Bosna-Hersek, Azerbaycan gibi ülkelerle arttırmak mümkündür.

Bu genel durumun yanında öğrencilerin bireysel farklılıklarını da düşünmek gerekir. Zira Türkiye’ye sık sık turizm maksatlı gittiği için Türkçe öğrenmek isteyen orta yaşlı bir ev hanımıyla Türkiye’de iş bulmak için Türkçe öğrenen bir gencin sosyokültürel seviyesi farklılaştığı için bunun öğretim sürecine yansımaması beklenemez. Popüler bir deyişle “Herkesin kendine göre Türkiye’si ve Türkçe öğrenme sebebi vardır.” Alanyazındaki ihtiyaç analizi çalışmalarına ister Balkanlar isterse de Orta Doğu’dan bir ülke olsun bakıldığında (bk. Çalışkan ve Çangal, 2013; Boylu ve Çangal, 2014); ticaret yapma, sınıf içi iletişim, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve gereksinim gibi birbirinden farklı ihtiyaçların belirgin bir şekilde görülmesinin çok kültürlü öğrenci profiliyle bir ilişkisinin olması beklenir. Zira her açıdan tamamen tek kültürlü ve türdeş bir sınıfta Türkçe öğrenme gereksiniminin de tek bir ihtiyaçta yoğunlaşması gerekirdi. Bu sebeple Durmuş ve Sumruk Ateşgöl’ün

(2021, s. 130) dediği gibi yurt dışında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılacak her türlü ders materyalinin ve etkinliğin tasarımında, öğrenci kitlesinin ayrıntılı bir şekilde profilinin çözümlenmesi ve bu doğrultuda belirlenen öğretim hedeflerini gerçekleştirebilmek üzere ders tasarımlarının büyük bir hassasiyetle, etkileşimsel bir bağlamda gerçekleştirilebilmesi önem taşır. Ancak ayrımcı, ötekileştirici tutum ve davranışlardan uzak öğretim ortamları sunmak, kültürlerarasılığı sağlayan tüm diğer örneklerde olduğu gibi mikro saldırganlığı önlemede de dil öğretiminde rol alan tüm paydaşların farkındalığı ve emeği sayesinde gerçekleşebilir.

1.2. Yurt İçi

Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe ortamlarında, çok kültürlük yurt dışına göre daha belirgindir. Çünkü uzun yıllar Türkçe öğretimi üniversiteler bünyesindeki Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER, DİLMER vb. uygulama-araştırma merkezleri) yürütülmüştür. Buralarda yurt dışında daha az görülecek şekilde farklı din, dil, ırk, bölgeden öğrenciler tek bir sınıfta toplanmıştır. Bunun içindir ki kültürler arası temas yurt içindeki dersliklerde daha fazladır. Bölgesel krizler, güvenli ve istikrarlı bir ülke olarak gözleri Türkiye’ye çevirmiştir. Ayrıca muhtelif gerekçelerle Türkiye’ye gelen yabancı sayısındaki artışla beraber yabancılar Türkçe öğretimi faaliyetleri üniversitelerin dışına çıkmıştır. Daha önceleri İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi Batı dillerini öğreten yabancı dil kursları talep üzerine programlarına yabancılar için Türkçeyi eklemiştir. Ayrıca geçici koruma altındaki Suriyelilere Türkçe öğretim işi, okulöncesi hayata kadar öğrenmeye kadar (bk. İnal, 2020) geniş çaplı olarak sürdürülmektedir. Sadece göçmen gruplardan öğrencilerin oluşturduğu (Somali, Suriye, Afganistan, Irak vb.) sınıflar bir kenarda tutulursa yurt içindeki Türkçe sınıflarının neredeyse tamamı çok kültürlü/dilli bir görünüme sahiptir.

“İki dilli veya çok dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda en büyük yük ve sorumluluk şüphesiz öğretmenlere düşmektedir. Bu tür sınıflarda görev yapan veya yapacak olan öğretmenlerin gerek hizmet öncesi ve gerekse hizmet içi eğitim süreçleri önemli bir konudur.” (Çiğerci ve Tezcan, 2020, s. 112). Ancak bir öğretmenlik alanı olarak yabancılar Türkçe öğretiminin bu tip bir hizmet içi eğitim imkânından yoksun oluşu, öğreticiyle çok kültürlü sınıfı yönetmeyi kendi kendine öğrenmeye mecbur bırakmaktadır. Kişisel tecrübeler göstermektedir, doğası gereği çok kültürlü bir görünüş arz eden yabancılar Türkçe öğretimi sınıflarında öğrenciler ile öğretici arasında bir uyum sağlandığında kültürlerarası etkileşim herkes için güdüleyici olmakta dahası öğrenciler açısından dersi zevkli kılmaktadır. Aksi bir durum ise süreçte çatışmaya zemin teşkil edebilmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel boyutunda nihai olarak amaç, Türk kültürüne ilişkin öğrencinin bilgi ve farkındalık düzeyinin artırılmasıdır. Morali ve Göçer'in (2019, s. 1117) kaydettiği gibi öğrencilerin kültürel farkındalık kazanmalarını etkileyen unsurlardan biri öğrenme ortamıdır. Öğrenme ortamı pek çok kişi için kültürel bilgiyle ilk karşılaşılacak yer ve öğretici ise kültürün yegâne temsilcisidir. Zaman içerisinde Türkiye'de yaşayan bireyler, Türk kültürün farklı taraflarını farklı kişilerden görecektir. Ancak sınıf içinde deyim yerindeyse güvenli bir ortamda verilen kültürel bilgi hem önemli hem de gerçek hayata hazırlayıcıdır. Diğer taraftan ise öğrencinin kültürüyle Türk kültürü arasında farklılıklar olması çok normal bir durumdur. Öğrenme ortamında hedef kitlenin kendini kültürel açıdan baskılamaması ve öğretici tarafından özgürlükçü bir ortam yaratılması uygun olacaktır. Ancak öğrencinin herhangi bir kültürel özelliği, örneğin giyimi veya karşıt cinsle iletişim kurma biçimi kendisi açısından bir sorun çıkarma ihtimali yaratıyorsa, önleyici bir girişim olarak bu duruma dikkat çekilebilir. Ancak dikkat çekme için öğrenciyi yargılayıcı dil ve üslupta olmaması yararlı olabilir.

Öğreticilere Öneriler

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretmenlerin genel ve özel alan yeterlikleri henüz Millî Eğitim Bakanlığı gibi öğretmen istihdamıyla uğraşan bir kurum tarafından ele alınmamış olsa da bu konuda çeşitli araştırmalar (bk. Barın, 2010; Durmuş, 2017) bulunmaktadır. Ancak yabancılar Türkçe öğreticisinin yeterliklerine ilişkin bir uzlaşıdan bahsetmek mümkün değildir. Kimi araştırmacılar bu alan için müstakil bir lisans bölümü açılması gerektiğini dahi (Nurlu, 2011; Özbay ve Bahar, 2016) düşünmektedir. Bu alanda lisans programı açmanın nitelikli öğretici eksikliği giderip gidermeyeceği ayrı bir tartışma konusu olup aşağıda yurt içinde ve yurt dışındaki uygulama ve gözlemlerden edindiğimiz saha tecrübeleri ışığında yabancılar Türkçe öğretimi sınıflarında görev alacak genç öğretmenler için bazı öneriler sunulmaktadır:

-Yurt dışında görev yapacak öğretmenlerin görev bölgesine gitmeden bölge diline ilişkin farkındalık düzeyini artırması şayet gittiği bölgede dil öğrenme imkânı varsa bunu değerlendirmesi pek çok açıdan yarar sağlayacaktır. Zira hedef kitlenin ana/birinci dilini bilmek öğreticiye süreçte ana dilden aktarım yoluyla yapılabilecek hataları öngörme fırsatı verebileceği gibi öğreticinin dil bariyerini aşarak yerel kültüre ilişkin bilgisini arttırmasına olanak verecektir. Bölge dilinin öğrenilmesi uzmanlaşmanın da önünü açacağından yurt dışında çalışan öğretmenlerin bu uğraşı ihmal etmemesi tavsiye olunur. Öğrencinin dilini öğrenmek derste aracı dil olarak onu kullanmak anlamına gelmemektedir. Sınıf çok dilli bile olsa A1'den sonra kesinlikle herhangi bir aracı dil kullanılmaması önerilir. Hele sınıf ortamı, öğreticinin yabancı dilini öğrencilerle pratik yaparak geliştireceği yer kesinlikle değildir.

-İster yurt içinde olsun isterse de yurt dışında öğreticinin, öğrencilerin kültürüne saygı duyduğunu, ona tepeden bakmadığını, tabu, batıl inanç, gelenek-görenek gibi unsurları bile yadırgamadığını bilakis değerli bulduğunu hissettirmesi önemlidir. Örneğin Afganistan'daki değer yargılarıyla Türkiye'dekiler birbirinden çok farklı olabilir. Bunun normal bir durum olduğundan hareketle alt kültür-üst kültür ayırımına gitmeksizin öğrencilerin kültürünü anlamaya çalışmak daha doğru olur. Böylelikle sınıfta özgürlükçü bir ortam oluşturulabilir ve öğrencilerde öğrenciye karşı güven duygusu gelişebilir. Bu güvenin tesisi süreçte her şeyi kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir.

-Sınıf ortamında birbirinden oldukça farklı gerekçelerle Türkçe öğrenmek isteyen muhtelif sosyokültürel seviyelerden bireyler bir araya gelmektedir. Yurt içinde Türkçe öğrenenlerde ülkelerinden ayrı kaldıkları için bir duygusal hassasiyet olabilmektedir. TÖMER'lerde görev yapan öğretmenlerin sadece Türkçe öğretmedikleri, kursiyerlere pek çok konuda destek de oldukları sık karşılaşılan bir durumdur. Her ne kadar öğretici için bir vazife olmasa da öğrenci psikolojisini anlayabilmek adına onlarla duygudaşlık kurmaya çalışması faydalı olabilir.

-Yurt dışında göreceli olarak daha fazla olmak koşuluyla ders içeriklerinde Türk kültürü dışında öğelere de yer verilebilir. Burada kastedilen öğretim setleri ve etkinliklerin tasarımının tamamen çok kültürlü bir yaklaşımla yapılandırılarak Türk kültürünün ikinci planda kalması değildir. Türkçe öğretimiyle iç içe geçmiş bir kültürel farkındalık edinimi nihai amaçtır. Bununla birlikte öğrencilerin kendi kültürünü süreç içerisinde yansıtmaya ya da Türk kültürüyle kendi kültürünü karşılaştırabilmesine imkân sağlayacak şekilde dersi yürütmesi, kapı aralayıcılarla hedef kitleyi yönlendirmesi yarar sağlayacaktır.

-Öğrenciler arasında kültürel farklılıklardan kaynaklı olarak görüş ayrılıkları hatta çatışmalar doğabilir. Belki bu çatışmalar sınıf içinde gerginliğe evrilebilir. Öğrenciler arasındaki anlaşmazlıklarda öğreticinin taraf olmaması daha somut bir ifadeyle kendi kültürüne yakın bulduğu öğrencileri kayırmaması önerilir. Zira böyle bir durum diğer öğrencilerin öğreticiyle duygusal bağlarının zedelenmesine, dolayısıyla olumsuz tutum geliştirmesine yol açabilir. Öğreticiden beklenen kültürel farklılıklardan kaynaklı sınıfta gruplaşma olmasına engel olmaya çalışmak, şayet gruplaşma kaçınılmazsa (genelde dinî ve aynı dili konuşanlar şeklinde gruplar oluşur) gruplar arasında bir denge unsuru olabilmek ve öğrencileri kültürel konularda birbirine karşı hoşgörülü davranmaya davet etmesidir.

-Yurt dışına Türk kamu kurumları tarafından gönderilen öğretmenlere kültür/egitim diplomatı gözüyle bakılmakta ve kendilerinden diğer görevlerinin yanı sıra Türkiye'yi ve Türk kültürünü iyi temsil etmesi de beklenmektedir. Yurt dışındaki

öğrenciler için şayet Türkiye'yi yerinde tanıma fırsatına erişmemişse, ülkemize dair algı büyük oranda Türkçe öğretmeninden edindiği izlenim üzerinden şekillenmekte olup bu durum zaman zaman öğreticiler tarafından unutulabilmektedir. Öğrenciler, sınıfta öğreticiden gördükleri her hususiyeti Türk topluma genelleme eğilimindedir. Bu durum sınırlı sayıda Türk'le temas ettiği için Türkiye'yi ve Türkleri tanıdığı insanlara göre değerlendiren hemen hemen herkes için geçerlidir. Bu kişi bir öğretmenin yanı sıra bir iş insanı, diplomat, öğrenci ya da işçi olabilir. Öğreticilerin bunun bilincinde olarak sınıf içinde ve dışında hedef kitleyle temasında hâl ve hareketine dikkat etmesi önerilir.

-Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel bilginin verilmesinden kastedilen Türk kültürünün hedef kitleye diktesi veya hedef kitlenin kültürlenmesi değildir. Dolayısıyla tek taraflı bir kültürel aktarım kastedilmemektedir. Türk kültürünün derste sürekli idealize edilerek karşı tarafa sunulması özellikle entelektüel düzeyi yüksek öğreticilerde tepkiyle karşılanabilmektedir. Diğer bir sakınca ise öğreticinin sınıfta idealize ettiği Türk kültürüyle hedef kitlenin Türkiye'de karşılaştığı arasında çelişki doğma ihtimalidir. Tabii ki Türk kültürünün güzellikleri ön planda tutulacaktır fakat burada bir denge kurmak da gerekir. Bu sebeple kültürel bilginin sunumunda kullanılacak dil ve üslup gerçekten önemlidir. Beyin yıkarmışçasına davranmak kuşkusuz ters tepecektir zaten amaç da bu değildir. Bunun yerine Türk kültürünün zarif ve ince taraflarına dikkat çekilebilir, daha da önemlisi kültürel bilgi hedef kitle için çekici kılınabilir Bunun dışında daha etkili bir Türkçe etkileşim kurabilmek için kültürel bilginin bir gereksinim olduğunun öğrencide hissettirilmesi de önemlidir. Bu kültürel bilginin sunumunda hedef kitle özelliklerinin düşünülerek dikkat edilmesi gerekir.

-Her kültürde değer yargıları doğal olarak farklıdır ve bunlar kültürden kültüre taban tabana değişebilir. Kültürün önemli bir parçası olarak din, değer yargılarının şekillenmesi önemli bir etkidir. Ayrıca din, insanların günlük davranışlarına kadar belirleyici olmaktadır. Dinin yanı sıra karşıt cinsle temastan yeme-içme şekillerine kadar pek çok şey bilindiği üzere kültürden kültüre hatta aynı ülkede şehirden şehre bile farklılaşabilmektedir. Öğrencilerin kültürüyle Türk kültürü arasındaki farklılık nedeniyle öğrenciyi zora sokabilecek durumlar söz konusuysa bu noktada hedef kitleye ön bilgi verilmesi yararlı olabilir. Özellikle yaz/kış okulu veya Türkiye turu gibi toplu ziyaretlerde bu tür kültürel bilgilerin yer aldığı bilgilendirmeler kurtarıcı olur. Kültürel çatışma normal ve her an meydana gelebilecek bir hadisedir, tamamen ön görmek imkânsız olsa da belli oranda tahmin edilebilir. Yurt dışında uzun süre yaşayan ve Türk kültürüne ilişkin farkındalık düzeyi yüksek öğreticiler tecrübe birikimi sayesinde bu konuda öğrencilere yardımcı olabilirler.

-Eğer yurt dışında Türkçe öğretiliyorsa kuşkusuz ders materyallerindeki kültürel bilgi Türk kültürünü tanıma açısından yeterli olmayacaktır. Ders kitaplarındaki

kültürel bilginin Türkiye'deki gündelik hayatın karmaşa ve gerçeklerini ne kadar yansıttığı ayrıca bir tartışma konusudur. Çünkü Türkçe öğretim setlerinde hedef kitlenin gerçek hayatta işine pek yaramayacak kültürel bilgilerin de yer aldığı düşünülmektedir. Dolayısıyla kültürel bilginin de bir öncelik-sonralık (zorunlu-ayrıntı) sırasına konulabileceği söylenebilir. Türkiye'deki bireyler öğreticiyi zahmete sokmadan Türk kültürünü, karşılaştıkları ortam ve şahıslar üzerinden bireysel tecrübeleriyle belli seviyeye kadar tanıyacaktır. Yurt dışında ise dersler sınırlı olduğundan öğrencilerin kültürel farkındalık düzeyini arttırmak için kültür saatleri düzenlenebilir. Türk kültür merkezlerinde kültür-sanat faaliyetleri rutin olarak düzenlense de üniversiteler ve Türkçe öğretim merkezlerinde kültürel etkinliklerin kısıtlı olduğu bilinmektedir. Bu durumu aşmak bir kültür elçisi olarak öğreticiye düşmektedir.

-Kültürel bilginin teorik bir şekilde anlatılmasından ziyade kültürel objelerin sınıfa getirilmesi ya da görsel işitsel ders materyalleriyle kültürel etkinlikler düzenlenmesi karşı tarafta öğrenmenin kalıcılığını sağlayacaktır. Bu nedenle Türk kahvesini anlatmak yerine cezve ve fincanlarla Türk kahvesini öğrencilerle birlikte yapmak yaparak-yaşayarak öğrenme tecrübesi kazandıracaktır. Yemekler, geleneksel giyecekler ve kültürel objeleri sınıfta kullanmak daha yararlı olur.

-Yabancı dil eğitiminde kültürel bilginin iletişim boyutu bulunmaktadır. Bu sebeple kültürel farkındalığı arttırmak tarihî bir eseri tanıtmak veya modern bir şair hakkında bilgi vermekten ibaret değildir. Öğrenci B2 seviyesinde Türkçe öğrendiği zaman arzu ederse bu tür bilgileri kendisi kolayca toplayabilir. Öğreticinin bilgi aktarıcı rolünden sıyrıldığı ve kültürel bilgiyi kullanarak iletişim kurmaya kapı aralayacak kültürel etkinlikler düşünülebilir. Örneğim “Küstüm Yastığı”nı anlatmak Türk kültüründeki bir inceliği göstermek açısından yararlı olmakla beraber Türkiye’de eğitim alacak bir gruba, üniversitede öğretim elemanlarıyla nasıl iletişim kurması gerektiği (yazılı ve sözlü) hakkında bilgi vermek de yararlı olur. Bazen uluslararası öğrencilere ilişkin öğretim elemanlarından ilginç yorumlar duyarız. Pakistan ya da Kosovalı öğrencinin saygılı olduğunu ancak Zambiyalı öğrencinin saygısız davrandığını iletebilir. Buradaki temel nokta, esasen kültürün bir parçası olan iletişim şeklinde öğrenci-öğretmen (statü olarak ast-üst) temasının kültürden kültüre farklılaşması, öğretmenlerin ise Türk öğrencilerden beklediği iletişim şeklini doğal olarak uluslararası öğrencilerden de beklemesidir. Saygı kavramının içeriği ve pratiği kültürden kültüre değişmektedir. Bir başka somut örnek vermek gerekirse Türkiye’de hâlâ üniversitelerde hocanın karşısında bacak bacak üzerine atmak hoş karşılanmayabilirken bu durum, her ülkede böyle olmayabilir. Bunun için İlahiyat Fakültesinde lisansüstü derste karşısında bacak bacak üzerine atan İranlı öğrenciyi dersin hocası uyabilir. Bunlar kültürün iletişimle ilgili boyutudur.

-Bireysel alışkanlıklarımız, beklentilerimiz veya Türk kültürüne ilişkin şahsi düşüncelerimizi Türk kültürünün genel-geçer bir parçasıymış gibi hedef kitleye yansıtmamak uygun olur. Çünkü her öğreticinin kendi kültürüne yaklaşımı aynı değildir. Gelenekselci bakış açısına sahip bir öğretici, hedef kitleye öğrencilerin öğreticinin bulunduğu ortamda saygı gereği sigara içmediğini söyleyebilir ancak bu artık genel-geçer bir durum değildir. Türkiye’de aynı şehirde mahalleden mahalleye bile sosyokültürel özelliklerin değiştiği göz önünde bulundurulduğunda amaç, kendi kültürel algı ve önemli bulduğumuz değerleri hedef kitleye aktarmak değildir. Türkçe öğrenenlere bizim “kültürel olarak yetiştireceğimiz yabancılar” gözüyle bakmaya gerek yoktur. Öğrenciler her biri zaten bir kültürün parçasıdır. Öğreticinin burada rolü Türk kültürüne ilişkin öğrencilerin genel farkındalık düzeyini arttırmaktır.

Sonuç

Eğitim ortamında kültürel çeşitlilik hem bir fırsat hem de bir zorluktur (Bank, 2001, s. 22). Yabancılar Türkçe öğretimi açısından ise kültürlerarası temas hem yurt dışında hem yurt içinde kaçınılmaz bir durumdur. Er ve Durmuş’un (2021, s. 1876) vurguladığı gibi yabancılar Türkçe öğretimi alanında kültürle ilgili çalışmalar yapılırken kültür aktarımı hususu üzerinde sıklıkla durulmuştur ancak artık kabul etmek gerekir ki dil öğretiminde bir aktarımdan ziyade kültürlerarası etkileşim söz konusudur. Tek yönlü bir aktarımın zaten iletişimi ve dil öğrenimini sekteye uğratacağı açıktır. Öğrenciyi pasifleştirmeyen ve farklı kültürleri eşit olarak gören bir anlayış, öğretimi de daha etkin hâle getirecektir. Zaten dil öğretiminin asıl amacı da kültürel bir yapı inşa etmek veya hedef kültürü öğrenciye dayatmak değildir. Ancak dil öğrenimini olumsuz etkileyecek ırkçı tavırlar, ayrımcılık, kültür şoku gibi öğrenci ve öğretici kaynaklı olabilecek problemlerden ise pek bahsedilmemiştir. Kültürlerin temas alanı olan dil öğretim sınıflarında ayrımcı ve ötekileştirici davranışlar karşılaşma olasılığı yüksektir ve bu durum öğretici-öğrenci arasında yaşanabileceği gibi öğrencilerin kendi aralarında da görülebilir.

Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programlarında ve ilgili kurumların hizmet öncesi eğitim programlarında genellikle kültürle ilgili seminerler yer almaktadır. Ancak bu seminerlerde çoğunluk kültürel bilginin öğrenciye kazandırılmasının gerekliliğine dikkat çekilmesine karşın bunun süreçteki yöntemine dair pek az şey söylenmektedir. Dolayısıyla kuramsal açıdan kuvvetli olan bu eğitimlerde sahada öğrencilerin karşılaşabilecekleri gerçekliklerle örtüşen somut ve pratik bilgilere yer verilmesi de faydalı olacaktır. Çünkü daha önce hayatında yabancıya Türkçe öğretmemiş ya da yurt dışı tecrübesi olmamış bir öğreticiyi göreve hazırlamak kolay bir iş değildir. Kuramsal bilgilerin mümkün oldukça uygulama ortamıyla ilişkilendirilerek verilmesi önemlidir. Diğer bir önemli husus ise birkaç yıl bir bölgede görev yaptıktan sonra Türkiye’ye dönen ya da yurt içinde uzun yıllar çalıştıktan sonra artık TÖMER’lerden ayrılan öğretim elemanlarının tecrübelerinden

aydalanılmasıdır. Tecrübe, azar azar elde edilen ancak öğretim elemanı değiştiğinde onunla beraber giden, etkili bir öğretim açısından değerli bir birikimdir. Bunun için biriken tecrübe ilgili kurumlarda çeşitli mekanizmalar yoluyla kayıt altına alınarak her öğretici görev yapacağı bölgeyi sıfırdan keşfetmesinin önüne geçilebilir. Böylelikle özellikle yurt dışında Türkçe öğretimi gerçekleştiren kurumlarda bir “kurumsal hafıza” da oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Ateş, E. ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4563-4579. DOI: 10.26466/opus.651385.
- Ayrancı, B. B. (2019). Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi ve Değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4 (2), 446-454. DOI: 10.29110/soylemdergi.595246.
- Banks, J. A. (2001). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice in James A. Banks and Cherry A. McGeeBanks, eds., *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 1-24), San Francisco: Jossey-Bass.
- Barın, E. (19-25 Nisan 2010). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliliği ve Yardımcı Öğretmen Kavramı*. II. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi, Çeşme.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çelik, M. E. (2020). Göçmenlere Dil Öğretimine İlişkin Temel Kavramlar. U. Başar ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 1-25), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirçelik, E. (2020). *Eğitimde Çokkültürlülük*, Ankara: İLKSAAD Yayınları.
- Durmuş, M. (2019). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. “Kültürlerin Temas Alanı Olarak Dil Öğretimi Süreçleri ve Mikro Saldırganlıklar” *Millî Folklor*, sayı 122, (2019 Yaz): 50-63.

- Durmuş, M. ve Sumruk Ateşgöl, H. (2021). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel İçeriklerin Seçimi, Sunumu ve Öğreticilerde Kültürlerarası Yeterlilik Geliştirme. E. Özkan (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi* içinde (ss.111-133), Konya: Eğitim Yayınevi.
- Er, M. ve Durmuş, M. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıf içi iletişim yaklaşımları ve mikro saldırganlık. *Turkish Studies – Language*, 16(3), 1873-1884.
- İltar, L. (2019). Dil edinimi, dil öğrenimi/öğretimi ve dil eğitimi üzerine tartışmalar. E. Boyluve ve L. İltar (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 1-27), Ankara: Pegem Akademi.
- İltar, L. (2020). Kültürlerarası İletişimsel Dil Yeterliği Bağlamında Göçmenlere Türkçe Öğretimi. U. Başar ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 45-66), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İnal, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Göçmenlerin Türkiye'ye ve Türk Eğitim Sistemine Uyumuna Dair Uygulamalar. U. Başar ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 239-258), Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Kara Özkan, N. (2022). Ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok kültürlülük. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 258-273. DOI: 10.29000/rumelide.1104532.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (Özel Sayı), 34-56.
- Moralı, G. ve Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Nurlu, M. (15-16 Aralık 2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Taslak Programı*. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, M ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu. *Aydın Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*. 1(1).
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek; Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. Bilge Tanrıseven (Çev.), Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Saygılı, D. ve Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063.
- World Bank (2022). Kazakhstan, <https://www.worldbank.org/en/country/kazakhstan/overview>, [10.11.2022].

Öz Geçmiş

Umut BAŞAR

2013-2018 yılları arasında Tahran Yunus Emre Enstitüsü ve Kabil Yunus Emre Enstitüsünde görev yapan Umut Başar, Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü ve Üstat Şehit Rabbani Eğitim Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde muhtelif dersler vermiştir. 2019 yılında doktora derecesini Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünden almıştır. Yabancılar Türkçe Öğretimi, İran Türkolojisi ve İslam Devrimi sonrasında İran'daki toplumsal hareketlerle ilgilenmektedir. 2019 yılında Türkiye Yazarlar Birliği (TYB) tarafından kendisine tercüme dalında ödül verilmiştir. Başar'ın telif ve tercüme olmak üzere birçok akademik çalışması bulunmaktadır. Başar, ileri seviyede Farsça ve İngilizce bilmektedir.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL UNSURLARIN EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİNE DÂHİL EDİLMESİ

Alpaslan OKUR¹

Safa EROĞLU²

1. Dil ve Kültür

İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyal bir varlık olmasının doğal bir sonucu olarak çevresindeki diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır. Bu iletişim; beden dili, resim, duman, jest ve mimikler vb. kanallarla gerçekleşebilir fakat insanın iletişim ihtiyacını karşılayabilme noktasında sunduğu sınırsız olanaklarla dil, ön plana çıkmaktadır. Çünkü dil, insanlar arasındaki iletişimi en kısa ve kolay yoldan sağlayabilmektedir.

Dil, bireyin toplumla kurduğu iletişimin temel yapı taşıdır. İnsanlar dil sayesinde düşünür, algılar, eyleme geçer, kendilerini ifade eder, konuşur, bildirişimde bulunur (Erişkon, 1996, s. 5). Aksan'a (1977, s. 13) göre dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir. Demirel'e (2007, s.2) göre dilin insanlar arasında bildirişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta ayrıca dil o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü üstlenmektedir. Çünkü bir toplumda nesiller arasındaki bağ yine dil sayesinde kurulur. Bununla birlikte milletler ancak dilleri sayesinde var olurlar. Milleti tek vücut ayakta tutan iskelet, dildir (Hacıeminoğlu, 2015). Bu nedenle dil kültürün aktarılması hususunda da önemli bir rol üstlenmektedir. Okur ve Keskin (2013) bildirişimin bir bağlam içinde gerçekleştiğini, her bağlamın içinde bir kültür ögesi olduğunu bu nedenle dil ve kültürün birbirinden ayrı olarak düşünülmemesi gerektiğini belirtmektedir.

Kapsamlı ve karmaşık bir yapıya sahip olmasından dolayı kültürün tanımını yapmak oldukça zordur. Kültür, toplumun üyesi olarak insanın, yaparak yaşayarak öğrendiği ve aktararak öğrettiği maddi manevi her şeyden karmaşık bütündür (Güvenç, 2019). Toplumdaki kişilerin ortaklaşa paylaştıkları toplam kurumların bir bileşkesidir (Fichter, 2009). Goode, Sockalingam, Brown ve Jones'a (akt. Cheung, 2001) göre kültür, insan davranışı ve onu etkileyen düşüncelerini, insanın bildirişim becerisini, dilini, inançlarını, değerlerini, dinî törenlerini, toplumda üstlendiği çeşitli rolleri,

¹ Prof. Dr. Sakarya Üniversitesi, aokur@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2868-063X

² Dr. Sakarya Üniversitesi, seroglu@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3036-6981

içinden geldiği ırkı, dini ve sosyal grup davranışları kapsar. Yapılan açıklamalara bakıldığında bireylerden oluşan toplumun, yaşantılar sonucu ortak bir hayat tecrübesi ve görüşü elde ettiği, bu birikimin de toplumun yeni üyelerine aktarılması durumu kültürün ortak özelliği olarak dikkat çekmektedir. Kültürel birikimin yeni nesillere aktarılması noktasında dil en önemli taşıyıcı araçtır diyebiliriz. Toplumda yaşanan kültürel değişimler dile yansımakta dil de yaşanan bu değişimler sonucu kendisini geliştirmekte ve bu değişimleri uygulamaya koyarak yeni nesillere aktarmaktadır. Bu tamamlayıcı yapı karşımıza dil ve kültür ilişkisini çıkarmaktadır.

Geçmişten günümüze tüm toplumların kendine has bir kültürü olduğunu söylemek mümkündür. Kültürel öğeler toplumlara kimlik kazandırdığı gibi, bireyler de ait oldukları toplumun kültürel özelliklerini benimserler. Toplumların hayat görüşleri, günlük yaşamları, düşünce yapıları, insan ilişkileri vb. özellikleri farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların temelindeki en belirleyici unsur toplumların kültürel özellikleridir.

Dil, toplumların kültürel yapılarına ait ipuçlarını içerisinde barındırır. Dildeki kelimeler, cümle yapıları, günlük konuşmalar incelendiğinde toplumların kültürüne dair bir fikre varılabilir. Turan (1998) Vossler ve Humboldt'un düşüncelerinden hareketle dili, kültürün aynası olarak değerlendirmektedir (Akt. Abacıoğlu, 2002). Çünkü toplumlar ihtiyaçları doğrultusunda yeni kelimeler üretir, bu kelimeleri de sosyal ilişkileri nispetinde cümlelere döker. Örneğin, geçmişten günümüze Türk toplumlarında aile ve akrabalık bağları sosyal hayatta önemli bir yer tutmuştur. Bu nedenle Türk toplumlarında aile içerisindeki her bireyin “amca, dayı, hala, teyze, enişte, baldız, görümce, elti, yenge, amca oğlu, dayı oğlu vb.” önemsendiği ve müstakil bir isimle nitelendirildiği görülecektir. Ancak aile ve akrabalık bağlarının bu denli güçlü olmadığı toplumlarda bu şekilde detaylı bir adlandırılmadan söz etmek oldukça güçtür. Yine aynı şekilde Eskimoların günlük yaşamında çok önemli bir yere sahip olan “kar” ile ilgili birçok kelime varken “kar”ın sadece bir yağış şekli olarak görüldüğü toplumlarda “kar” için başka bir adlandırılmaya gidilmediği görülmektedir. Buradan hareketle yaşam koşulları, dünya görüşü vb. unsurların toplumların kültürlerini oluşturduğunu ve bu kültürel özelliklerin etkisiyle dilin nasıl şekillendiği açıkça görülmektedir. Kısacası dil, kültürün hem bir parçası hem de taşıyıcısıdır.

2. Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Kültür

Toplumların kültürleri bir arada yaşayan insanların sosyal hayattaki birikimleri neticesinde şekillenir. O toplumun birer üyesi olan insanlar, içinde yaşadıkları toplumun kültürel yapısını, dilinin olanaklarını, mecazlarla örülü anlatım özelliklerini hayat serüvenleri boyunca kendiliğinden edinirler. Fakat herhangi bir

dili yabancı dil olarak öğrenen kişiler için şartların aynı olmadığını söylemek mümkündür. Çünkü o toplumdan olmayan biri dili öğrenmenin yanında kültürü de öğrenmek zorundadır, çünkü dil öğrenmek o kültürü tanımaktır (Kramsch, 1993). Tapan'a göre (1995) de yabancı dil öğrenmek; bir dünyayı, yabancı bir kültürü anlamak ve tanımak demektir.

Yabancı dil öğretimi sürecini kültürden bağımsız olarak devam ettiremeyiz. Çünkü dilde yer alan her göstergenin günlük hayatta işaret ettiği bir gönderme alanı vardır ve bu gönderme alanı kültürle ilgilidir. Göstergeler toplumların kendi kültürel dünyalarında birer öge olarak anlamını oluşturmaktadır. Hossini (1997), dildeki anlamların kültür tarafından belirlendiğini ifade eder. Buradan hareketle dilin biçimsel yapısının işaret ettiği anlamsal yapıyı kültür şekillendirir, diyebiliriz. Eroğlu (2015) yabancı dil öğretiminin sadece kelime ve kavramların öğrenimiyle, okunan bir metnin kelimesi kelimesine tercüme edilmesiyle sınırlı olmadığını; hedef dili konuşan bireylerin zihin dünyalarına girerek onların baktığı pencereden dünyaya bakmak gerektiğini ifade etmiştir. Ozil (1991) “Yabancı bir dil öğrenme; ana dildeki kavramların, anlatımların karşılığını hedef dilde bulup kullanmak değildir. Çeşitli toplumların dünyaya bakışlarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır. Bir toplumun ya da toplumdaki bireylerin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu, o toplumun dilini bilmekten geçer.” şeklinde bir yorum getirmiştir. Yine aynı şekilde Brooks (1986) da yabancı dil öğrenimi sürecinin, kültürel ögeler dâhil edilerek planlanması gerektiğini aksi durumda bireyin kendi kültür dünyasındaki kavramları, hedef dildeki sembollerle dile getirmesinden başka bir şey olmayacağını ifade etmiştir.

Uchihara, (akt. Er, 2006) Japoncanın yabancı dil olarak öğretildiği bir ilköğretim okulunda uyguladığı yabancı dil öğretim modelinde; yabancı dil öğrenimi sürecinde en önemli aşamanın öğrencilerin başka dile ve kültüre karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri olduğunu vurgulamaktadır. Bu modelde, dil öğrenim sürecinde öğrenciler Japon kültürüne yakından tanıklık edebilecekleri şöyle etkinlikler gerçekleştirmişlerdir: Japonca yazmışlar, Japon restoranlarında yemek yemiş ve arkadaşlarıyla birlikte o restoranlarda daha fazla vakit geçirmişler, Japon arkadaşlarına ev ziyaretlerinde bulunmuşlar, Japonların geleneksel elbiselerini giymişler, Japon kültürü ile ilgili bilgiler edinerek bu bilgileri sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşmışlar. Bu sürecin sonunda öğrenciler, Japonca öğrenmeye karşı daha fazla güdülenmiş, başarıları da artmıştır. Öğrencilerin dilin konuşulduğu kültüre dair yaşanmışlıklarını artırmaları motivasyonlarını artıracaktır. Ayrıca Genc ve Bada (2005) öğrenilmesi hedeflenen yabancı dilin konuşulduğu ülkeye, kültüre dair herhangi bir bilgi sahibi olunmamasının, yabancı dil öğreniminin ruhsuz ve duygusuz bir hale bürünmesine sebep olacağını belirtmiştir. Bu bağlamda Barın (2004), modern dil öğretim yaklaşımlarında dil öğretiminin yanında o dili kullanan

insanların kültürünün de öğretiminin başarıya ulaşmada oldukça önemli olduğunu belirtir. Tomalin ve Stempleski (1993) yabancı dil öğrenimi sürecinde kültürel öğelerin ders ortamına aktarılmasının son derece önemli olduğunu belirterek nedenlerini yedi başlık altında toplamıştır.

- Öğrencilerin, her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin; yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, bazı sözcük ve cümleciklerin, kültürün bir sonucu olarak hep aynı biçimde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili genellemeleri nesnel gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.
- Öğrencilerde, hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak.

Örneklerden de görüleceği üzere kültürel unsurlara, yabancı dil öğrenimi sürecinde dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu noktada üzerinde durulması gereken husus hangi kültürel unsurların dil öğretimi sürecinde kesinlikle yer alması gerektiğidir. Demir ve Açık (2011) yaptıkları çalışmada; yabancı dil öğretimi sürecinde geçmişte kalmış kültürel değerlerimizi mi yoksa günlük hayatta yer bulan ve son yıllarda yabancı kültürlerden çok fazla etkilenecek oluşmuş kültürel unsurları mı? sorusunu sormaktadır. Çünkü yabancı dil öğrenim sürecinde kültür aktarımına yeterli ölçüde yer verilmediğinde iletişimde aksaklıklar yaşanmakta ve bu durum daha büyük problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Bölükbaş ve Keskin, 2010). Okur ve Keskin (2013), yabancı dil öğretim sürecinin öğrencinin; hedef dilin sosyal ve kültürel yapısını, değer yargılarını, dünya görüşünü, belirli ölçülerde benimseyebilmesine olanak sağlayacak şekilde planlanması gerektiğini ifade eder. Yabancı dil öğretimi sürecinde; öğrencinin hedef dile ve kültüre olan ilgisini artıracak çalışmaların yapılması, öğrencinin kendi kültürü ile hedef dilin kültürü arasında kıyaslamalar yapabileceği örneklerin sunulması etkili bir dil öğretimi ve kültür aktarımının yapılmasına yardımcı olacaktır. Zira öğrencinin kendi dilinde ve kültüründe olan bir davranış, söz veya beden dilinin hedef dilde farklı bir anlamı karşılaması ihtimalinden dolayı; hedef dildeki selamlama, hitap, teşekkür, ret, öneri gibi günlük kalıplar hakkında öncelikli olarak bilgi sahibi olmak gerekir. Bu durum

oluşabilecek iletişim yanlışlıklarının önlenmesini sağlayacağı gibi bireyi hedef dilde daha yetkin bir konuma getirecektir.

3. Yabancı Dil Öğretimi Kitaplarında Kültür

Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, hayatın birçok alanında kendisini göstermektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim alanında da akıllı tahtalar, bilgisayarlar, tablet bilgisayarlar, sanal uygulamalar gibi birçok teknolojik araç kullanılmaya başlanmıştır. Ancak yaşanan tüm bu olumlu gelişmelere rağmen ders kitapları hâlâ en önemli ders materyalleri olarak önemini korumaktadır.

Dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan ders kitapları, kültür aktarımı bakımından da oldukça önemlidir. Bu nedenle ders kitapları, hedef dilin kültürünü uygun bir dille ele almalı ve kültürle ilgili önyargılardan arındırılmış etkinliklere yer vermelidir (Haley ve Austin, 2004). Çünkü ders kitaplarında yer alan metinler yoluyla öğrenci hedef dile ait kültürel yapıyı sezecek ve içinde yaşadığı topluma uyum sürecini kolay bir şekilde aşacaktır.

Dillerinin, yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan ders materyalleri incelendiğinde, kendi kültürlerine ait unsurlara rastlamak mümkündür. Örneğin İngilizce öğretmek amacıyla hazırlanmış bir ders materyalinde Londra'daki Westminster Sarayı'nın yanındaki ünlü saat kulesine; Fransızca öğretmek amacıyla hazırlanmış bir ders materyalinde Paris'teki Eyfel Kulesi'ne yer vermek olağan bir durumdur. Bu durumda Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan materyallerde Türkiye'nin somut kültürel miraslarından olan; Sultan Ahmet Camii'ne, Kapadokya'ya, Mevlâna Türbesine, İzmir Saat Kulesi gibi kültürel örneklerle yer vermek gerekir (Güleç ve Ömeroğlu, 2020). Bunun yanında Türkiye'nin; geleneksel tiyatrolar, yemek kültürü, düğün gelenekleri, halk oyunları gibi somut olmayan kültürel unsurlarına, coğrafi ve turistik özelliklerine dair örneklerle de yine dil öğretim materyallerinde yer verilmelidir.

Dil öğretim materyalleri arasında öne çıkan ders kitaplarında yer verilecek metinler, kültür aktarımının en önemli araçları olacaktır. Bu nedenle ders materyali olarak kullanılacak metinlerin özenle seçilmesi yabancı dil öğrenimi sürecinde verimi artıracak önemli bir unsurdur. Bu süreçte gerek ders kitapları içerisinde gerekse de ayrı bir kaynak olarak uygun edebiyat metinleri dil öğretim sürecine dâhil edilmelidir. Çünkü edebî eserler toplumun kültürel değerlerini taşırlar. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin, hedef dilde okuyacağı edebî eserler hedef kültürü ve toplumsal değerleri tanıması bakımından oldukça önemlidir (Kudat, 2007).

Toplumların kültürel mirasının yer aldığı önemli kaynaklar olarak öne çıkan edebî eserlerin öğrencilere sunulmasının bir avantajı da şudur: ders kitaplarında yer alan metinler, genellikle belirli bir yapıyı veya dil bilgisi kuralını öğretmek amacıyla oluşturulduklarından suni bir yapıdadır ancak edebî metinler böyle bir amaç

güdüler hazırlanmadıklarından dilin gerçek kullanım örneklerini sunar. Bu açıdan bakıldığında edebî metinlerin dil öğretim sürecinde yer alması öğretimin niteliğini artıracaktır. Bu noktada dil öğretim sürecinde hangi edebî eserlere daha çok yer vermek gerektiği sorusu akıllara gelmektedir. Kırkkılıç ve Sevim (2014), güncel edebiyat ürünlerine daha çok yer verilmesi gerektiğini fakat edebiyatın kültürü oluşturan en önemli unsur olduğu gerçeğinden hareketle geçmiş dönemlere ait edebiyat eserlerine de yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü kültür bir bütündür, bölünemez. Toplumların şu anki kültürü geçmişinin üzerine inşa edilmiştir.

4. Kültürel Unsurların Aktarımında Yararlanılabilecek Kaynaklar

Dil öğretim sürecinde kültür aktarımı noktasında yararlanılabilecek alternatif kaynaklardan biri filmlerdir. Çünkü filmler toplumların kendi kültürlerinin bir parçası olarak doğarlar ve içerisinde kültürel unsurları bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde barındırırlar. Bu niteliğinden ötürü filmler; anlaşılması zor konuları somutlaştırarak sunmakta, kelime öğrenimine katkı sağlamakta, tarihi ve kültürel öğeleri etkili bir biçimde aktarmaktadır (Yakar, 2013). Öğretmen filme ait senaryoyu veya filmin konusunu öğrencilere vererek öğrencilerin ön bilgi edinmelerini sağlayabilir. Bu şekilde öğrenci, kendi kültürü ile hedef dilin kültürü arasındaki benzerlik ve farklılıkları hissedebilir, bunlar üzerine sınıf arkadaşlarıyla tartışabilir. Bu durum dil öğrenim sürecine olumlu katkı sağlayacaktır.

Atasözleri ve deyimler, yabancı dil öğretimi sürecinde kültürel unsurların aktarımı aşamasında etkili bir etkinlik olarak kullanılabilir. Toplumların kültürel birikimlerinin sonucu olarak doğmuş öz ifadeler olan atasözleri ve deyimlerin anlamsal olarak karşılığı birçok kültürde vardır. Bu nedenle öğrencilerin kendi dillerindeki atasözleri ve deyimlerle hedef dildekileri eşleştirme fırsatını yakalaması, kendi kültürleriyle hedef kültür arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfetmesine olanak sağlayacaktır.

Sosyal medya araçları kültür aktarımı sürecinde yararlanılabilecek kaynaklardan biri olabilir. Öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir sosyal medya aracı üzerinden oluşturulacak grupların hedef dilde gerçekleştireceği yazışmalar, konuşmalar, paylaşımlar vb. ders saatleri dışında da etkileşimin ve iletişimin devam etmesini sağlayacaktır. Böylelikle öğrenciler hedef dil ile daha fazla zaman geçirecek, dil öğrenme süreci kılacağı gibi kültürel aktarım da gerçekleşmiş olacaktır.

Eğitsel oyunların, dil öğretim sürecine dâhil edilmesi hedeflenen kazanımlara ve başarıya ulaşmada etkili bir araç olarak kullanılabilir. Çünkü oyun; öğrenciye hareket özgürlüğü sağlar, toplumsal kurallara saygı duymayı öğretir, insanlar arasındaki etkileşimi artırmada özel ve yapıcı bir güce sahiptir, çocuğun zihinsel ve

psiko-sosyal gelişimini sağlar, çocuğun yönettiği ve denetlediği bir hayal dünyası kurmasını sağlar, araştırma ve merak gibi dürtücü öğelere sahiptir, dil gelişiminin temelini oluşturur, ilgi ve dikkat toplamayı geliştirir, doğayı gerçek yönleriyle tanımaya imkân vererek öğrenmek için en dinamik canlı ortamı sağlar, karar verme ve mantık yürütme yeteneğini geliştirir (Kara, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalarda oyunun, yabancı dil öğrenimi sürecinde başarıyı artırdığına yönelik tespitler de mevcuttur (Aydın, 2014). Kısacası birçok insan için sıkıcı ve zor bir süreç olan yabancı dil öğrenimi süreci, oyunlar aracılığıyla daha eğlenceli bir hâle getirilebilir.

Sonuç olarak dil öğretim sürecinde alanyazındaki birçok uzmanın ortak görüşü, dil öğretim sürecine kültürün de dâhil edilmesi yönündedir. Dil ve kültür birbirinden ayrı düşünülmemektedir (Byram ve Feng, 2004; Kaplan, 1998; Kramsch, 2002). Jiang (2000) dil ve kültürü buz dağına benzetmektedir. Buz dağının suyun üstünde kalan görünen kısmı dili, suyun altında kalan görünmeyen kısmı ise kültüre benzetmektedir. Buradan hareketle dil öğretim sürecini, sadece dilin kurallarının öğretimi üzerinden planlamak, aksaklıklara neden olacaktır.

Kaynaklar

- Abacıoğlu, T. (2002). *Çocuklara oyunlarla yabancı dil öğretimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun-çoklu zekâ teorisi ışığında. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83.
- Barın, E. (2004). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde deyimler ve atasözlerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 1, 22-26.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies* 5(4), 221-235.
- Brooks, N. (1986). *Culture in the classroom, culture bound*. Ed. Joyce Merrill Valdes. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 123-129.
- Byram, M. ve Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching research and scholarship. *Language Teaching*, 37 (3), 149-168.
- Cheung, C. (2001). The Use of Popular Culture as a Stimulus to Motivate Secondary Students' English Learning in Hong Kong. *ELT Journal*, Volume 55 (1), January 2001, Oxford University Press.

- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürler arası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR XXX*, 51-72.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Er, K. O. (2006). The effects of culture in foreign language curriculum. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 1-14.
- Erişkon, B. (1996). *Yabancı dil olarak Almanca kitaplarında ülke bilgisi ve kültür aktarımı*, (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Eroğlu, S. (2015). *Metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Ömer Seyfettin'in "üç nasihat" hikâyesinin yabancılar Türkçe öğretimi için sadeleştirme denemesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Fichter, J. (2009). *Sosyoloji nedir*. Ankara: Anı Yayınları.
- Genc, B. ve Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5, 73-84.
- Güleç, İ. ve Ömeroğlu, E. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür etkileşimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güvenç, B. (2019). *Kültürün abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (2015). *Türkçenin karanlık günleri*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Haley, M. H., Austin T.Y. (2004). *Content-Based Second Language*. USA: Crashing Rocks Books.
- Hossini, Z. (1997). *Methodology: teaching English as a foreign language*. Tahran: Azad University.
- Jiang, W. (2000). The relation between culture and language. *ELT Journal*, 54 (4), 328-334.
- Kaplan, M. (1998). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılar Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 407-421.
- Kırkkılıç, A. ve Sevim, O. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür ve edebiyatının yeri. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (ss.491-517). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2002). From practice to theory and back again. *Language, Culture and Curriculum*, 15 (3) 196-209).
- Kudat, C. (2007). Yabancı dil öğretiminde yazınsal metin kullanımı. Yabancı Dil Eğitimi bölümlerinde Edebiyat Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1619-1640.
- Ozil, Ş. (1991). *Dil ve kültür, çağdaş kültürümüz, olgular-sorunlar*. Çağdaş yaşamı destekleme derneği. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: kültürlerarası bildirışim odaklı yaklaşım. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, IX, 149-167.
- Tomalin, B. ve Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. London: Oxford University Press.
- Yakar, H. G. İ. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: tarihsel bir değerdendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 19, 21-36.

Öz Geçmiş

Prof. Dr. Alpaslan OKUR

1976 yılında Elbistan'da doğdu. 1999 yılında Gazi Üniversitesi'nden mezun olduktan sonra Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi'nde 2003 yılında yüksek lisansını, Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi'nde 2007 yılında doktorasını tamamladı. 2012 yılında YÖK bursiyeri olarak post doktora kapsamında London Metropolitan Üniversitesi'nde İngiltere'deki hafta sonu Türk okulları ve Türkçe öğretimi üzerinde araştırma yaptı. Meslek hayatına 1999'da Ankara'da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak başlayan Okur, 2000-2007 yılları arasında sırasıyla Sakarya Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2009 yılında yardımcı doçent(doktor öğretim üyesi), 2014 yılında doçent, 2019 yılında da profesör olarak atandığı Sakarya Üniversitesi'nde akademik çalışmalarını devam ettirmektedir. Beceri alanlarına yönelik ana dili olarak ve yabancı dil olarak Türkçe Öğretimine yönelik çalışmalarına devam etmektedir.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesindeki Yabancılar Türkçe Öğretimi ve Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi programlarının başkanlığını yürüten Okur, Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve

Araştırma Merkezi (TÖMER) müdürlüğü görevini yürütmüştür. Aynı zamanda yabancılara Türkçe Öğretimi ve yurtdışındaki Türklere yönelik Türkçe öğretimi ile ilgili bilimsel etkinlik, proje, kongre ve çalıştaylar faaliyetlerini de sürdürmektedir.

Dr. Safa EROĞLU

1989 yılında Malatya’da doğan araştırmacı, Orta öğrenimini 2006 yılında, lisans eğitimini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programında 2011 yılında tamamlamıştır. 2015 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’ndan (YL) mezun olmuştur. 2022 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi bilim dalında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2013 yılından beri Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.