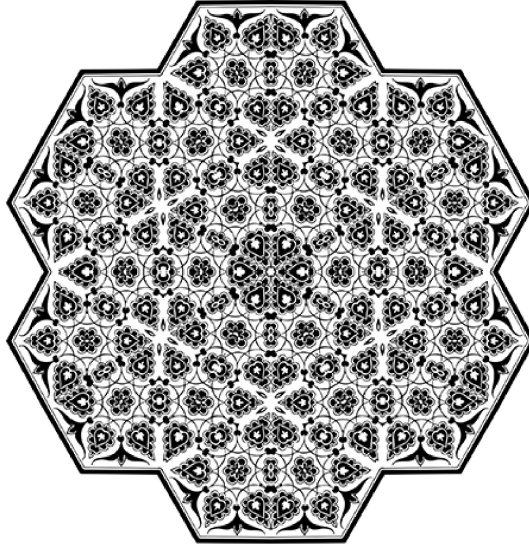


Editörler
Prof. Dr. Yakup YILMAZ - Doç. Dr. Önder ÇANGAL

YURT DIŞINDA TÜRKOLOJİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ 1



TÜRKOLOJİ ÇALIŞMALARI

FENOMEN

RumeliYA
Yayıncılık ve Publishing

YURT DIŞINDA TÜRKOLOJİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ 1

Türkoloji Çalışmaları

Editörler

Yakup YILMAZ

Önder ÇANGAL



Fenomen
Yayıncılık

RumeliYA
Yayıncılık ʘ Publishing

Editör / Editor

Yakup YILMAZ & Önder ÇANGAL

Kitap adı / Book title

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

Grafiker: RumeliYA

Kapak tasarım: Yakup YILMAZ

Redaksiyon: Yeliz KAYA

Yayın dili / Publication language: Türkçe / Turkish

Yayın no / Publication number: 27

ISBN

RumeliYA: 978-605-72965-8-0

FENOMEN: 978-605-72446-8-0

Yayın tarihi / Date published: 2023

APA

Yılmaz, Y. & Çangal, Ö. (Ed.) (2023). *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları*. 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

Lalapa a 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.....	VI
TÜRK DİLİNİN TARİHİ SEYRİ	8
Mustafa BALCI	8
KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ	15
Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	15
ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİNİN TEMEL DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANIMI	36
Ahmet BENZER.....	36
DİL EĞİTİMİNİN FELSEFİ TARAFI	56
Ahmet ÇAPKU	56
KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM POLİTİKALARI: ULUSLARARASI ETKİLEŞİM VE UYUM.....	69
İbrahim Hakan KARATAŞ	69
TÜRK LÜK BİLİMİ ÇERÇEVESİNDE ÇAĞDAŞ TÜRK LEHÇELERİ VE EDEBİYATLARININ ÖĞRETİMİ.....	81
İlker TOSUN	81
EĞİTİMDE SINIF İÇİ VE SINIF DIŞI ETKİNLİKLER	97
Kayhan İNAN.....	97
YURT DIŞINDAKİ TÜRKOLJİ BÖLÜMLERİNDE ESKİ TÜRK EDEBİYATININ ÖĞRETİMİ.....	117
Mehmet Celal VARIŞOĞLU	117
EĞİTİM DİPLOMASİSİNİN SİYASİ, TARİHİ VE BİLİMSEL ETKİLERİ	139
Mehmet YILMAZATA	139
TÜRK SOYLULARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	151
Muhammed Eyyüp SALLABAŞ	151
YURT DIŞINDAKİ TÜRKOLJİ BÖLÜMLERİNDE OKUMA EĞİTİMİ.....	158
Murat ATEŞ	158

İKİ DİLLİLİĞİ ANLAMAK VE İKİ DİLLİ ORTAMLARDA ANA DİLİNİ KORUYUP GELİŞTİRMEK	167
Nihal ÇALIŞKAN	167
TÜRKÇE ÖĞRETİM MERKEZİ OLARAK TÜRKOLOJİ BÖLÜMLERİ VE ÖĞRETİCİLERİN TAŞIMASI GEREKEN YETERLİKLERİ	185
Tarık DEMİR	185
DÜNYADA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ FAALİYETLERİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME.....	204
Önder ÇANGAL	204
YURT DIŞINDA ÖĞRETMEN GÖREVLENDİRME VE ÖĞRETMENLERİN GÖREVLERİNE İLİŞKİN HAZIRBULUNUŞLUKLARI, KAYGILARI, BEKLENTİLERİ	219
Ülker ŞEN	219

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 etkilenecek 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

TÜRK DİLİNİN TARİHÎ SEYRİ

Mustafa BALCI¹

Türk dili, Türklerin çok geniş bir coğrafyaya dağılmasından dolayı farklı şartlarda ve zamanlarda farklı temsilciler elinde inkişaf etmiştir. Tarihte ilk yazılı örneklerinin miladi 8. asırda kayda geçirildiği bilinen Türkçenin izlerini çok daha erken zamanlarda, yazı geleneği daha eski olan Çin ve Bizans gibi imparatorlukların kayıtlarında görmek mümkündür.

Türk kimliğinin ortaya çıktığı zamanlardan önceki durum ise ancak coğrafi benzerlikten hareketle tahmin edilebilmektedir. Türklerin atası olması muhtemel toplulukların Avrupa cihetine dönük hareketlerinden bahseden kaynaklar, sözlü anlatılar veya yazılı kayıtlarda, bölge halklarının dillerindeki alınma sözlerde karşılaşılacak birtakım unsurlara, Türklere ve Türkçeye dair bilgilere, izlere veya işaretlere ulaşmak ihtimal dâhilindedir. Mesela Kuzey Avrupa ve İskandinav bölgesinde görülen doğu halklarının rol oynadığı bazı hadiselerde Türklerle ilişkilendirilebilecek hareket ve yöntemlerin benzerliği, bozkırdan batıya hareketin isimler değişse de eşyanın tabiatı gereği tarihin her devrinde yaşandığı ve hareketli unsurların birbiriyle akrabalığı kısa bir akıl yürütmeye tahmin edilebilecek durumlardır. Dolayısıyla Türklerle ve Türkçeye ilgili daha eski bilgiler, söz konusu hareketli coğrafya üzerinde tespit edilen farklı isimler ve onlara ait dil malzemesi Türkçe için kaynaklık teşkil etmektedir.

İlmî araştırmalarda sağlam bilginin elde edilmesi, sağlam delillere dayandırılmayı gerektirdiği için dil söz konusu olduğunda en kuvvetli dayanak yazılı malzemelerdir. Bahis mevzuu Türkçe olduğunda en eski yazılı, dolayısıyla en sağlam kaynak Orhun Abideleri'dir.

Orhun Abideleri, Türklere tarih sahnesinde iki defa müstakil devlete sahip olan Göktürklerden kalan çok kıymetli bir mirastır. Genç yaşta savaşırken hayatını kaybeden Kül Tigin, devrin hâkim hükümdarı Bilge ve aynı sığata layık Tonyukuk adlı vezir adına dikilmiş üç büyük yazılı taş abide Türk dilinin eski dönemlerinin bilinmesinde, anlaşılmasında tarihin çok eski devirlerinde yaşananlara, cemiyete, cemiyet hayatına, üretim ilişkilerine, ticarete, değer yargılarına, milletler arası münasebetlere dair birçok alanda çok zengin bilgiler vermektedir. Abidelerin ihtiva ettiğı metinler hem önceki hem yazıldığı döneme dair çok berrak bilgilere sunmaktadır. Türkçe açısından da ses, yapı, söz hazinesi, cümle ve anlam dünyasına dönük çok zengin malzeme barındırmaktadır.

¹ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, mustafabal@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-3683-8705

Orhun Abideleri'nde kullanılan işaretlerin birçok yönden Türkçe için özgün, yani ilk kez Türkçede yazılmış olduğu söylenebilir. Çünkü bu yazıdaki birçok işaret Türkçe kelimelerle ilişkilidir hatta  (eb=ev),  (u/ok),  (er=insan)  ([a]nt=yemin) gibi doğrudan doğruya bir kelimeyi gösteren işaretler de mevcuttur. Orhun Abideleri dışında söz konusu harflerin kullanıldığı başka Türkçe metinler de bilinmekle beraber taş zemin dışında kullanım bakımından daha elverişli yazılarla karşılaşınca Göktürk (daha doğrusu eski Türk) yazısı terk edilmiştir. Asya'nın muhtelif bölgelerinde Göktürk harflerinin kullanıldığı birçok yazı örneği bilinmektedir. Söz konusu yazıların çözülmesi Türkçe ve Türkler hakkında bilinenleri daha eski tarihlere taşıyabilme ihtimali mevcuttur. Bunun yanında birtakım yeni verilerin ortaya çıkabileceği müstakbel araştırmaların muhtemel neticeleri arasındadır.

Dünyada bilinen bazı yazı dillerinin doğuşu ile din arasında doğrudan bir ilişki mevcuttur. Latincenin yazı dili olarak kuruluşu bir dinî amile bağlanmasa da söz konusu dil, büyük oranda ve tarihin uzunca bir devrinde Batı Hristiyanlığının ortak yazı dili olarak kullanılmıştır. Yazı dilinin ortaya çıkışı için güçlü bir saike, yaşayıp gelişmesi için de otoriteye ihtiyaç vardır. Göktürkçenin yazı dili olarak ortaya çıkışı, devleti yöneten irade ve sahiplerinin öngörülerine bağlıdır. Devleti yöneten aklın yazıyı kullanacak yetkinlik ve zihnî donanımında olmasına rağmen yazının devamını sağlayacak mesela din gibi bir saik bulunmadığı için yaygınlaşmamış, devam ettirilememiştir. Yazının öğretilmesini talebe dönüştürecek bir hayat tarzı olmadığından Göktürk yazısı uzun vadeli ve geniş bir kullanım alanına kavuşamamıştır.

Uygur Türkçesi ise Göktürk yazı dilinden daha geniş imkânlarla sahip olduğu söylenebilir. Bu imkânların ilki yerleşik hayata geçen Uygurların tarım, ticaret gibi kayıt altına alınması gereken durumlarla karşılaşmasıdır. Arazi kiralari, alım satımlar, mahsulün elde edinilme süreçleri yazıya ihtiyaç duyulmasını sağlamıştır (Tekin, 1965). Ayrıca Mani, Buda, kısmen de Hristiyanlık gibi dinlerin varlığı Uygur Türkçesi yazı dilinin öğrenilmesi ve yaygınlık kazanması için gerekli saikler olarak belirmiştir. Bahsi geçen dinlerin öğretilerinin yaygınlık kazanabilmesi ve mensuplarının dinlerini yaşarken duaların, ilahilerin, öğretinin temel ilkelerinin yazılı olarak kayda geçirildiği metinlerin oluşturulmasında veya kaynak dillerden tercümelerin hazırlanmasında, çoğaltılmasında yazı dili her daim kullanılmış ve bu yazılı metinler bu dinlerin mensuplarınca okunmuştur (Çandarlıoğlu, 2012). Böylece Göktürkçenin aksine Uygur Türkçesi sürekli üretilen, kullanılan bir dil hâline gelmiş ve dilden dile, elden ele, nesilden nesile aktarılmıştır. Farklı dinlere mensup Uygurlardan dinî, lâdinî kitap ve pek çok sayıda evrak günümüze kadar ulaşmıştır. Uygur yazı dilinin vesikaları olan malzemenin bir kısmı bilhassa 1. Cihan Harbi

senelerinde başta Almanya olmak üzere Avrupa ülkelerine bir kısmı da Japonya'ya götürülmüştür.

Uygur yazı dilinin gelişim/oluşum tarihini kesin olarak bilmemekle beraber miladi 8. asrın ikinci yarısına kadar götürmek mümkündür. Uygurların siyasi olarak Mani dinini kabul etmeleri daha sonra olsa da dinî öğretileri muhtevi metinlerin Türkçeye tercüme edilmesi, Türkçe bilen Mani rahiplerince daha evvelki tarihlerde başlatılmış olmalıdır. Mani dini yanında Buda'nın öğretilerini, rahiplerin destansı dinî yaşayışlarını, nasihat kitaplarını ihtiva eden pek çok kitap ve şiir de Türkçeye tercüme edilmiştir. Yaklaşık 3 asırlık süreçte Uygur Türkçesi zengin bir din, edebiyat ve medeniyet dili olarak gelişmiş ve yaygın bir kullanıma kavuşmuştur. Uygur Türkçesi, İslamiyet'in Uygurlar arasında yayılmasından sonra Arap harfleriyle de yazılmaya başlanmıştır. Uygur yazısının Arap harflerine tatbik edilmesiyle oluşan yeni yazı dili, Karahanlılar tarafından devlet dili olarak da kullanılmış, İslam dininin temel metinlerinin Arapça ve Farsçadan Türkçeye aktarılmasıyla yeni bir mecrada gelişmiştir. Böylece Uygur Türkçesi, Harezmi-Kıpçak tecrübesiyle çok daha geniş bir coğrafyaya dağılmış, kuzey ve güney Asya'da, Mısır'da yaygın bir devlet, bilim, eğitim ve edebiyat dili olmuştur. Moğolların İslam dünyasında yol açtığı yıkım sebebiyle Karahanlı ve Harezmi-Kıpçak Türkçesiyle kaleme alınmış pek çok eser günümüze ulaşma imkânı bulamamıştır.

Harezmi-Kıpçak Türkçesinin devamı niteliğinde Çağatay Türkçesi yazı dili olarak teşekkül etmiştir. Ali Şîr Nevâî'nin Farsçanın yanında Türkçe ile yazma ısrarı neticesinde çağdaşı şair-devlet adamı Hüseyin Baykara'nın da desteği ile Çağatay Türkçesi edebiyat, bilim ve eğitim dili olarak 20. asra kadar varlığını sürdürmüştür. 20. asırda yerini tamamen çağdaş Türk yazı dillerine bırakmıştır. Çağatay Türkçesi zaman zaman Osmanlılar tarafından da edebî metinler yanında bilhassa Türk dünyasıyla yürütülen münasebetlerde diplomatik metinlerin oluşturulmasında Arap ve Uygur harfleriyle kullanılmıştır.

Göktürk-Uygur Türkçesi haricinde farklı bir coğrafyada teşekkül ve intişar etmiş olan Oğuzcanın yazı dili olarak ortaya çıkışı, bugünkü Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinin atası olarak 13 ve 15. asırlara uzanmaktadır. Aral Gölü'nün kuzey, doğu ve batı bölgelerinde yaşayan ve 11. asırda müstakil bir kimlikle tarih sahnesine çıkan Oğuzların yazı dili olarak Oğuzca 12. asırdan itibaren kullanılmaya başlanmıştır (Sümer, 1980). Oğuz Türkçesinden alametler taşıyan ve tarihi bilinen en eski eser Âli isimli bir şairin kaleme aldığı ve Hz. Yusuf aleyhisselamın anlatısını konu edinen *Kıssa-i Yûsuf*'tur.

Miladi 11. asrın başlarından itibaren Aral bölgesinden daha güneye ve zamanla batıya yönelen büyük Oğuz göçü hem devletleşmeyi hem de İslamlaşmayı beraberinde getirmiş ve Selçuklu Devleti'nin doğuşunu, büyük bir coğrafyada hüküm

sürmesini sağlamıştır. Büyük Selçuklu Devleti'nin varlığı Oğuz boylarının Horasan, Anadolu, Irak, Suriye gibi Batı Asya topraklarına yerleşmelerini ve buraları yurt tutmalarına imkân vermiştir. Oğuzların İslamlaşma sürecini 9. asrın başlarına kadar götürmek mümkün olduğundan münferit veya küçük topluluklar hâlinde görülen bu tür ihtida hareketleri dilin terk edilmesiyle neticelenebilecek durumları ortaya çıkarabilmektedir. Nitekim daha sonraki çağlarda Anadolu ve Balkanlarda görülen bu tür ihtida hareketleri Türkleşme ile neticelenmiştir. 9. asırdan itibaren görülen münferit Müslümanlaşma örnekleri, dilin terkinde de beraberinde getirdiğinden yazılı bir Türkçenin varlığını 12. asra kadar geciktirmiştir. 11. asırdan itibaren görülen büyük kitlesel ihtidalar yeni dinin öğrenilmesinde Türkçe metin üretme ihtiyacını doğurmuş ve Arapça yer yer de Farsçadan büyük dinî metinler Türkçeye tercüme edilmeye başlanmıştır. Arapçanın İslamiyet'in temel dili olmasının yanında Samanilerden devralınan devlet teşkilatını sevk ve idare eden Selçuklular, Türkçeyi devlet dili olarak kullanamamıştır. Çünkü Selçukluların o devirde kullanabilecekleri bir yazı dili yoktu. "Selçuklular Türkçeyi değil Farsçayı kullanmıştır." şeklinde en basit ifadeyle serzeniş cümlesi olarak duyulan sözler, ezbere söylenmiş ve hiçbir tarihi, ilmî kıymeti olmayan peşin hükümlerdir.

Oğuzlar, Göktürk ve Uygurlar tarafından yazı dili olarak kullanılan Türkçeyi konuşmuyordu. Ayrıca yazı dili olarak kurulan, gelişen ve birçok alanda intişar etmiş olan Uygur Türkçesi hem coğrafi hem de kültür ve medeniyet muhiti olarak bambaşka şartlarda gelişmiş ve kullanılmıştır. Oğuzların yaşadığı ve daha sonra göçlerle yayıldıkları coğrafyada Uygur Türkçesini, daha sonraları da Karahanlı Türkçesini bilip kullanmaları pek mümkün olamamıştır. Yazının günümüz şartlarında olduğu gibi yaygınlık kazanması bir tarafa, kullanım alanlarının sınırlı olması yanında Oğuzların sürdürdüğü hayat tarzının yazıya çok ihtiyaç duymadığı açıktır. Yabguluk şeklinde teşekkül etmiş olan devletleri de bürokrasi, diplomasi, bilim, eğitim ve edebiyat gibi alanlarda yazıya ihtiyaç duyacak ilişkilere sahip değildi. İnançları ise yazının kullanımını gerektirecek mertebeye girift ve ayrıntılı umdelere sahip olmadığı gibi belirgin bir din şeklinde de tebarüz etmemişti. Dolayısıyla Selçuklular, Samanilerden devraldıkları devleti yönetmeye başladıklarında devlet ve yazı dili olarak tercih edecekleri, kurulmuş, gelişmiş, devlet işleyişinde ihtiyaçları karşılayacak yazılı bir Türkçeye sahip değillerdi. Selçuklu Devleti, Oğuzları İslamiyet ile tanıştırmış, zamanla İslamiyet de yazılı kaynaklarının geniş kitlelere ulaştırılabilmesi mecburiyetinden Türkçenin yazılmasını sağlamış ve yaklaşık 2 asırlık zaman diliminde başta Kur'an-ı Kerim olmak üzere temel İslam kaynaklarının Türkçeleştirilmesi için yürütülen tercüme ve sonrasında telif faaliyetleri ile Karahanlı Türkçesinden farklı ve yeni bir yazı dili kurulmuştur. Nitekim Oğuz Türkçesi önceleri Horasan, akabinde de Anadolu, Irak ve Suriye, Osmanlıların

Balkanlara yönelmesiyle de zikredilen coğrafyada yazı dili olarak gelişmiştir. (Korkmaz, 2013)

Oğuz Türkçesinin ilk yazılışı Selçuklular devrinde olsa da asıl varlığını ve güçlü gelişimini Beylikler Dönemi'ne borçludur. Büyük bir kısmı Türkçe dışında bir dil bilmeyen Anadolu beyleri çevrelerinde; dinî bilgilere sahip fakih, imam, şair, hoca, kâtip gibi sıfatlarla bulunan, bir kısmı meçhul bir kısmı malum yazılı Türkçenin ilk üreticilerini Arapçadan temel İslam kaynaklarının tercümesi ve farklı birtakım eserlerin telifi için cesaretlendirmiş, yazarları ve tercüme edenleri taltif etmişler, çeşitli hediyeler ve ücretlerle teşvik etmişlerdir.

Alanyazında eski Anadolu Türkçesi olarak bilinen tarihî dönem, Anadolu Selçuklularının son asrı ile beylikler dönemini kapsamaktadır. Osmanlıların hâkimiyetini Balkanlar dışında Anadolu'ya da yaymalarıyla beraber 16. asırdan 20. asra kadar Osmanlı Türkçesi, sonrasında da Türkiye Türkçesi çağdaş Türk yazı dillerinden biri olarak yoluna devam etmiştir.

Eski Anadolu Türkçesi döneminde Türkçenin yazı dili olarak gelişmesi yukarıda temas edildiği gibi her biri küçük devletler şeklinde teşkilatlanmış beyliklerin hâkimiyet coğrafyalarında ve ihtiyaca göre gelişmiştir. Beylikler dönemindeki bu dağınık hâkimiyet bölünmüşlüğü, farklı ağızların temel alındığı, farklı farklı imla ve dil bilgisi hususiyetlerine sahip eserlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

İstanbul'un fethinden sonra hâkimiyetin Osmanlılar lehine gelişmesi, yazı dilinde de gözlemlenebilen nispette bir ölçünlük sağlanmıştır. İstanbul'un fethiyle devşirme usulü asker ve devlet adamı yetiştirme yoluyla Türkler yerine devşirilen Arnavut, Boşnak, Rum, Bulgar, Sırp ve Hırvat çocuklarının (Özcan, 1994) devlet yönetiminde ağırlıklarının artması, resmî yazıcılık ve eğitim-öğretim yoluyla devlet dilinin devşirme çocuklar tarafından kullanılması, 15. asırdan itibaren Anadolu ve İstanbul Türkçesi şeklinde iki farklı mecranın gelişimine sebep olmuştur. Anadolu Türkçesi önceleri ağırlıklı olarak sözlü gelenekte yoluna devam etmiştir. Masal, destan, halk hikâyeleri, türkü, koşma, semai vs. türlerle büyük bir edebiyat dili hâlinde yazının yaygınlaşmasıyla da kısmen yazılı kısmen sözlü olarak inkişaf etmiştir. Anadolu ağızlarının farklı yönleriyle temsil edildiği birçok edebî eserin dili ile Eski Anadolu Türkçesi devrinde kaleme alınmış tercüme ve telif eserlerin dili birbirine çok yakındır. İstanbul'un fethinden sonraki süreçte Türkçeyi resmî dil olarak kullananlara Türklerden başka İstanbul ağızına dayalı Osmanlı resmî dilini kullanan başka bir topluluk daha eklenmiştir. Türkçeyi ve İslam dinini, tatbikatını öğrenmek üzere Türk ailelerin yanına yerleştirilen devşirme çocuklar, daha sonra alındıkları mekteplerde, büyük devlet adamı olarak yetiştirilirlerdi. Seçilirken zeki ve kabiliyetli olmalarına dikkate edilen çocuklara çok iyi eğitim verilmekte, Türkçe yanında Arapça ve Farsça öğrenmeleri sağlanmaktaydı. Devşirme çocuklar, Türkçeyi

getirildikleri idari kadrolarda devlet, hukuk, maliye, eğitim-öğretim ve edebiyat dili olarak büyük bir maharetle kullanabilmekteydiler. Başta ferman, berat, kanunname gibi idari metinler olmak üzere din ilimleri, fıkıh, maliye, iktisat, eğitim-öğretim, edebiyat gibi alanlarda kalem oynatabilecek çapta Türkçeyi kullanabilme becerisine sahip kişilerdi. Osmanlı Türkçesi, belli bir vakitten sonra işte ana dili Türkçe olan kişilere ilave olarak bahsi geçen bu kitle eliyle büyük bir imparatorluk dili olarak işlenmiş ve muazzam bir genişliğe, yüksek ifade kudretine erişmiştir. İstanbul Türkçesini temsilen gelişen edebiyat dili divan edebiyatı olarak da bilinen klasik Türk edebiyatını ortaya koyarken Erzurum, Elâzığ, Halep, Kerkük, Antep, Adana, Sivas, Karadeniz, Antalya, Muğla, Aydın, Balıkesir gibi farklı coğrafyalarda zengin türleriyle halk edebiyatı farklı bir bedii duyuş ve ifade şeklinin göstergesi olarak gelişmiştir. Oğuz Türkçesinin bir başka kolu olan Azerbaycan Türkçesi ise 16. Asırdan itibaren farklı bir edebiyat dili hâlinde teşekkül etmiştir. Türkmen, Gagavuz yazı dilleri de 19 ve 20. asırlarda ortaya çıkmıştır. Günümüzde sanal iletişim mecralarının sağladığı imkânlarla hemen tamamı Oğuzcanın lehçe ve şivelerini konuşan İran Türkleri de konuştukları Türkçeyi yazarak yeni yeni yazı dillerinin teşekkülünü haber vermektedir.

Osmanlı Türkçesinin 19. asırda başta Fransızca olmak üzere İtalyanca, Almanca, İngilizce gibi Avrupa dilleri ile farklı oranlarda teması olmuştur. Bahsi geçen asrın ikinci yarısında, Tanzimat Fermanı'nın okunmasından sonra Türkçe, resmî dil olarak hususen Fransızca rehber ittihaz edilerek yeniden kurulmuştur (Yasa 2014). Matbaanın yaygın bir şekilde kullanılmasıyla birlikte gazete, dergi gibi süreli yayınlar, kamuoyunu besleyecek tarzda roman, hikâye, tiyatro tarzında Avrupai edebî türler, yeni mekteplerin açılmasıyla ihtiyaç duyulan alanlarda Maarif Nezaretine bağlı olarak ders kitaplarının yazılması, başta edebiyat türleri olmak üzere farklı alanlarda çok sayıda Avrupa kaynaklı eserin tercümesi, farklı alanlarda duyulan ihtiyaca binaen hazırlanan kamus ve sözlükler, Türkçenin devlet, hukuk, felsefe, bilim ve eğitim dili olarak teşekkülünü sağlamıştır. İkinci Meşrutiyet devrine gelindiğinde Avrupa dillerinde görülen ıstılah ve söz hazinesinin zenginliğine denk bir medeniyet dili durumuna gelmiştir. Cumhuriyet döneminde yaşadığı talihsiz tasfiyecilik hadisesiyle büyük oranda gerileme kaydetse de günümüzde basın, edebiyat, eğitim, bilim ve devlet-siyaset dili olarak yoluna devam etmektedir.

Kaynaklar

Çandarlıoğlu, G. (2012). Uygurlar. *İslam Ansiklopedisi*, 42. Cilt, 242-244. <https://islamansiklopedisi.org.tr/uygurlar> Erişim tarihi: 10.10.2022.

Develi, H. (2009). *Osmanlı'nın dili*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2005). *Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Ergin, M. (1988). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2013). *Türkiye Türkçesinin temeli Oğuz Türkçesinin gelişimi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Özcan, A. (1994). Devşirme. *İslam Ansiklopedisi*, 9. Cilt, 254-257
<https://islamansiklopedisi.org.tr/devsirme> Erişim tarihi: 19.10.2022.
- Sümer, F. (1980). *Oğuzlar (Türkmenler) tarihleri-boy teşkilatı-destanları*. İstanbul: Ana Yay.
- Tekin, Ş. (1965). Uygur edebiyatının meseleleri (şekiller-vezinler). *Türk Kültürü Araştırmaları*, 1-2, Ankara.
- Yasa, Ş. Alparslan (2014). *Türkçenin inkışâfı için tercüme*. Ankara: Kitabevi
- Yüce, N. (2007). Oğuzca. *İslam Ansiklopedisi*, 33. Cilt, 323-325.
<https://islamansiklopedisi.org.tr/oguzca> Erişim tarihi: 03.9.2022.

Öz Geçmiş

Mustafa BALCI

1967 yılında Bergama’da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini bu şehirde tamamladı. 1990 yılında İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun oldu. Kısa bir süre Amasya ve Ankara’da MEB’e bağlı okullarda öğretmenlikle iştigal etti. 1994 yılında Kırıkkale Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Araştırma Görevlisi oldu. 1996’da “Ötken Künler Romanında Sıfatlar” başlıklı teziyle yüksek lisans, 2004 yılında ise “Osman Türkay’ın Şiirlerinde Dil ve Üslup” adlı teziyle doktora öğrenimini tamamladı. 2004-2008 yılları arasında Arnavutluk Tiran Üniversitesi ve Kosova’da Piriştine Üniversitesinde, 2010-2012 yılları arasında da Amman’da Ürdün Üniversitesinde misafir öğretim üyesi olarak bulundu. Bir süre Çankırı Karatekin, Kırıkkale ve İstanbul Medeniyet Üniversitesinde öğretim üyesi olarak çalıştı. 2013-2016 yılları arasında Yunus Emre Enstitüsünde Asya-Afrika Koordinatörlüğünü deruhte etti. Hâlen İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğretim üyesidir. Aynı zamanda İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Müdürlüğü vazifesini yürütmektedir.

Türk dili, Türk edebiyatı, Türkçe eğitimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanlarında araştırma faaliyetlerine devam etmektedir. Prof. Dr. Mustafa Balcı’nın Türk dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkı sağladığı başlıca eserleri; Selanik Düşü, Orhun Yazıtları, Türkçe-Farsça İlişkileri, Osman Türkay’ın Kelime Dünyası, İttihatçıların Mektupları, Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı (I-II), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar (I-II), Türkçeye Yolculuk (A1-A2-B1-B2-C1+) şeklinde sıralanabilir.

KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL¹

Giriş

En temel tanımıyla duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasına konuşma denilmektedir. Konuşma sadece bir yetenek değil aynı zamanda daha çok da bir beceridir. Sözlükte (Türkçe Sözlük, 2011:477) konuşmanın tanımı fiil olarak konuşma işi olarak başlamaktadır. Konuşma eyleminin yapılmasından bahsedilen bu anlamda yeni doğan bir bebeğin sesleri anlamlı şekilde çıkarabilmesini yani ana dilini öğrenmesini kastetmektedir. İkinci anlamında görüşme, danışma, müzakere geçer ki bu da bir konu hakkında birine fikir sorma, detaylı iletişimde bulunma işidir. Üçüncü anlamında edebiyat, bilim, sanat vb. konularda dinleyicilere bilgi vermek için yapılan söyleşi ya da konferans olarak verilmektedir. Burada da konuşma eyleminin bilgi ve bilim anlamında ileri seviyede olması ve belirli bir konuda uzmanlık alanına sahip kişilerin diğer kişilerle bu uzmanlığını, bilgisini uygun platformlarda paylaşması, konuşma yapması anlamı çıkarılabilir (Topçuoğlu Ünal, 2018).

Bireyler, duygularını ve düşüncelerini ayrıca çevresinden edindiği deyimlerini başka bireylere aktarmak için konuşmaya gereksinim duyar. Bu gereksinim bireyin çevresiyle etkileşime girip sosyalleşmesini sağlar. Bireyin çevresiyle etkileşiminin güçlenmesi ve sağlıklı bir şekilde sosyalleşebilmesi için konuşma eğitimine büyük önem verilmelidir. Bununla birlikte öğrencilere duygularını, düşüncelerini, ihtiyaçlarını, beklentilerini doğru, güzel, etkili bir şekilde ve topluluk karşısında beden ile mekân gibi faktörleri de en uygun biçimde kullanarak sunabilme becerisi kazandırmak bir zorunluluktur (MEB, 2007).

Konuşma her ne kadar basit bir beceri gibi görünse de aslında birtakım karmaşık zihinsel süreçleri barındırmaktadır. Bu durum konuşma becerisinin çeşitli etkinlik ve çalışmalarla geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Konuşma eylemini esasında insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak değerlendirmek mümkündür. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin ulaştığı nokta çeşitli bağlamlarda iletişim yoğunluğunu artırsa da konuşma halen en temel iletişim biçimimiz olarak varlığını devam ettirmektedir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013: 161). Bu bağlamda konuşma toplumsal yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olarak anlaşıyor, iletişim, düşüncelerin aktarımı için bir araç olarak işlev görmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2014). Yaşamın

¹ Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, fulyatopcuoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3981-9841

her anında konuşma ve iletişim kurma gereği bu konunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bireyin çocukluk ve gençlik yıllarında en çok zaman geçirdiği okul döneminde iletişim kurarken neler yaşadığı ve bunun nasıl bir şekilde seyrettiği incelenmesi gereken mühim bir konudur.

Yıldız ve diğerlerine (2013) göre konuşma becerisi dinleme becerisi gibi doğuştan getirilen bir beceri olarak ele alınmaktadır. Buna istinaden çevremiz tarafından konuşmanın kendiliğinden gelişebileceğine dair doğru olmayan bir inanç bulunmaktadır. Birey şayet sağlıklıysa doğuştan konuşma yetisiyle dünyaya gelir. Kişinin doğru ve düzgün konuşabilmesi ise birlikte yaşadığı ailesi, zaman geçirdiği çevresi ve okulda ya da sonrasında aldığı eğitim ya da eğitimlerle ilişkilidir. Bu sebeple konuşma eğitimi önem kazanmakta ve ihtiyaç haline gelmektedir. Konuşma eğitimi içerisinde birtakım özellikler barındırır. Özellikle konuşarak daha iyi nasıl iletişim kurabileceği, kelimeyi doğru seslendirme, konuşma kurallarına uygun ve nazık konuşma gibi başlıklar içerir. İfade edilen bu başlıkları başarıyla gerçekleştirmek için belirlenmiş ilkeler, aşamalar, kazanımlar ve uygulanacak etkinlikler bulunmaktadır.

Yalçın'a (2002) göre de konuşma eğitiminin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için birtakım ilkelere gerek duyulmaktadır. Öncelikle konuşma eğitiminin sadece bir öğretim şeklinde bilgi vermeye ve öğretmeye dayalı bir şey olmadığını benimsemek gerekmektedir. Öğrencilerin ilgisini çekecek bir eğitim şeklinde hazırlanmalı ve oyun ya da uygulama temelinde verilmelidir. Konuşma doğuştan getirdiğimiz bir yeti olduğu için öğretilemez; tam tersine uygulama ve eğitimle geliştirilebilir. Konuşma eğitiminin asıl amacı, duygularımızı, düşüncelerimizi diğer bireylere hazırlıklı ya da hazırlıksız olarak sosyal ya da resmi bir ortamda çekinmeden ifade edebilmeyi sağlamaktır. Buradan da konuşma ile sosyalleşme arasındaki ilişkinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bireyin sosyalleşmesinde gereken konuşma tür ve şekilleri eğitim kademesinin ilk basamağından son basamağına kadar titizlikle kazandırılmalıdır. Tabii ki bunlar kazandırılırken tek ve sabit bir kalıp ya da şekilden bahsetmek mümkün değildir. Çünkü konuşmanın türü, şekli, biçimi yaşa, öğrenim kademesine, meslek gruplarına, hatta cinsiyete göre değişmektedir.

Konuşma birçok organın birlikte çalışmasıyla oluşan karmaşık, tek düze olmayan bir beceridir. Bu sebeple konuşma organlarının işleyişi ve gelişimi çok önemlidir. Konuşmanın gerçekleştirilebilmesi için beyin işlevi yani zihinsel unsurlar ile fiziksel unsurlar olan burun, dudak, dil, dişler, damak, gırtlak, ses telleri, nefes borusu, diyafram gereklidir (Temizyürek, Erdem, Temizkan, 2007).

Taşer'e (2009: 123) göre, konuşma telaffuz ve artikülasyonu içeren boğumlanma, duygu, düşünce ve istekleri içeren konuşma dinamiği, kelime hazinesinin

gelişmişliği, üslup ve sesi içeren beş etmenden oluşmaktadır. Boğumlama, tonlama, entonasyon ve vurgu ise konuşmayı daha anlamlı hale getirebilen, diksiyonun çalışma alanıdır.

Diksiyon konuşmanın en önemli bileşenidir. Çünkü konuşmada duygu ve düşüncelerin doğru aktarımında temelde diksiyon yatmaktadır. Verilecek mesajı üslubuna uygun olarak ifade etmek için sesin uyumu, kelimelerin söylenişi, kelimede yer alan hecelerin kısalığı ve uzunluğu, o kelimelerin nasıl vurgulanacağı, beden dilinde yer alan jest, mimik gibi unsurları doğru ve yerinde kullanma sanatıdır (Şenbay, 1982: 77). Konuşma ihtiyacı duyan her birey için diksiyon eğitiminin gerekliliği ve yararları tartışılmazdır. İfade edilecek konuların içeriği ne kadar zengin olursa olsun söz, karşıya açık ve doğru aktarılmazsa gerekli estetik etkiyi yaratamaz.

Bir konuşmanın anlaşılması, o konuşmanın ne kadar net olduğu, boğumlamanın ne denli doğru olduğuyla ilişkilidir. Eğer konuşmada anlamsızlık ya da anlam değişimleri söz konusuysa da orada yanlış yahut yetersiz bir boğumlanmadan söz etmek mümkündür. Artikülasyon da denilen boğumlamanın en doğru şekli; kelimeleri yutmadan, her bir harfiyle açık ve net bir şekilde sesletmek yani çıkarmaktır. Bunun için de ünlü ve ünsüz seslerin çıkarılmasında ve konuşmanın oluşmasında rol oynayan bütün konuşma organlarının verimli bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Entonasyon da denilen doğru tonlamada ise konuşurken çıkarılan seslerin titreşim sayısının rol oynamaktadır. Bu sayının çok oluşu sesi tizleştirirken az oluşu sesi pesleştirir ve böylelikle tonlama oluşmaktadır.

Cümle temelinde yer alan bazı kelimelerin ya da kelime gruplarının baskılı söylenmesine cümle vurgusu denilmektedir. Kelimelerin içinde yer alan bazı hecelerin diğerlerine göre daha baskılı söylenmesine de kelime vurgusu denilmektedir. Doğru vurgunun yapılmasında bu iki vurgu da önem taşımaktadır. Aynı kelime bile olsa vurgunun farklı yapılması o kelimenin anlamını tamamen değiştirebilmektedir. Aynı durum cümle için de geçerlidir. Eğer doğru bir vurgulama yapılmazsa o konuşmanın vasatlığından, tekdüzeliğinden yahut monotonluğundan bahsetmek mümkündür.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde ses yani sözlü iletişim, beden dili olan sözsüz iletişim ve zihinsel unsurlar bir arada uyum içerisinde çalışmalıdır. Bu üç aşama tam olarak gerçekleştiğinde ortaya iyi bir konuşma çıkacaktır. Bu sebeple bu bölümde bu üç aşamanın daha iyi hale nasıl geleceği üzerine etkinliklere ve durum tespiti için ölçeklere de yer verilecektir.

1. Ses

Konuşmada, konuşmayı oluşturan fiziksel unsurlardan biri sestir. Diksiyon önemli ölçüde sese yani fonetiğe dayanmaktadır. Ses dilin en etkili malzemesidir. Basitçe tanımlanacak olursa ses, akciğerlerden gelen havanın ses yolunda meydana getirdiği titreşimdir. Sesin oluşmasında sinüsler, burun boşluğu, ağız boşluğu, dil, geniz boşluğu, yutak, yemek borusu, ses telleri, soluk borusu, kaburga kemikleri (Göğüs kafesi), sol bronş, bronşçuk, sol akciğer, diyafram ve karın boşluğu yardımcıdır. Bu sebeple konuşma becerisinin gelişmesinde ilk adım sesi çıkarabilmek için nefeste ve sesi oluşturacak organlarda herhangi bir sorunun olmamasıdır. Bu organların işlevselliğinde herhangi bir sorun yoksa sonraki aşama sesli ve sessiz harflerin doğru şekilde çıkarılmasına gelir.

1.1. Türkçede Ünlü Sesler ve Ünlülerin Seslendirilmesi

Türkçede ünlüler ses kırımlarının düzgün titreşimi ile meydana gelirler. Ünlü harfler 8 adettir ve a, e, ı, i, o, ö, u, ü olarak sıralanmaktadır. Ses yolundan çıkarken dudaklar, dişler, damak ve gırtlak gibi herhangi bir engelle karşılaşmayan ünlüler söylenişlerine göre üç grupta incelenmektedir. (Şekil 1).

1.1.1. Dilin Durumuna Göre Ünlüler: Ünlü sesler ağız yolundan çıkarılırken dil, öne veya arkaya doğru hareket eder. Dil arkaya doğru hareket ediyorsa kalın ünlüler (a, ı, o, u) sesletilmiş olur. Dil öne doğru hareket ediyorsa da ince ünlüler (e, i, ö, ü) sesletilmiş olur.

1.1.2. Dudakların Durumuna Göre Ünlüler: Ünlü sesler seslendirilirken dudaklar düz ya da yuvarlak şekle girerler. Şayet dudaklar düz şekil alıyorsa a, e, ı, i düz ünlüleri oluşur. Dudaklar yuvarlak şekil alıyorsa da o, ö, u, ü yuvarlak ünlüleri oluşmuş olur.

1.1.3. Çenenin Durumuna Göre Ünlüler: Ünlüler seslendirilirken çenenin açık ya da kapalı oluşuna göre genişlik ya da darlık göstererek ünlü oluşturmaktadır. Çene aşağı doğru açılıyor yani genişliyoysa geniş ünlüler olan a, e, o, ö oluşur. Çene kapanıyor yani daralıyorsa da dar ünlüler olan ı, i, u, ü oluşur.

Şekil 1. Türkçenin ünlü sesleri

	Düz		Yuvarlak	
	Geniş	Dar	Geniş	Dar
Kalın	<u>a</u>	<u>ı</u>	<u>o</u>	<u>u</u>
İnce	<u>e</u>	<u>i</u>	<u>ö</u>	<u>ü</u>

(Topçuoğlu ve Özden,2012)

1.2. Türkçede Ünsüz Sesler ve Ünsüzlerin Seslendirilmesi

Türkçede ünsüzler ise bir engele çarparak, hava sızdırarak ya da hisirtiyi meydana getirirler. (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z). Türkçede ünsüzler çıkış yerlerine göre ve ses yolundan çıkışına göre ayrılmaktadır. (Şekil 2).

Ünsüzler seslendirilmelerine göre sert ünsüzler-yumuşak ünsüzler olarak sınıflandırılırlar. Sert ünsüzler f, s, ş, h, p, ç, t, k den oluşmaktadır. Oluştukları ya da diğer bir deyişle çıktıkları yere göre dudak, diş, damak, gırtlak ünsüzleri adını alırlar. Dudaktan çıkan f, p, m, v, b ünsüzleriyken, diştten çıkan s, ş, ç, t, j, l, n, r, z, c, d ünsüzleridir. Bununla birlikte k, ğ, y ve g damaktan çıkan ünsüzlerken, sadece h gırtlaktan çıkan ünsüzdür. Oluşma süreleri dikkate alındığında ünsüz f, s, ş, h, m, v, j, l, n, r, z, ğ, y gibi sürekli devam ediyorsa ve süreksiz ünsüzler; devam etmeyip p, ç, t, k, b, c, d, g gibi kısa sürede kesiliyorsa da süreksiz ünsüzler olarak sınıflandırılırlar.

Şekil 2: Türkçenin Ünsüz Sesleri

Çıkış Yeri Göre	SERT		YUMUŞAK	
	Süreklî	Süreksiz	Süreklî	Süreksiz
Dudak	f	p	m, v	b
Diş	s, ş	ç, t	j, l, n, r, z	c, d
Damak	-	k	ğ, y	g
Gırtlak	h	-	-	-

(Topçuoğlu ve Özden,2012)

Ünlü ve ünsüz sesler doğru yerden çıkıyorsa ses oluşumu başarılı şekilde sağlanıyor demektir. Bununla birlikte seslerle çıkarılan anlamlı sözcükler bütününde akıcılık, hoş a giderlik, işitilebilirlik ve anlamlılık da sesle ilgili belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca diksiyon, telaffuz ve üslup da yine sesin ve konuşmada çok önemli unsurlardır.

2. Beden Dili

Jest, mimik, beden duruşu, beden hareketi, yani bütün olarak bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde karşı tarafa verilen her türlü mesajdır.

3. Zihinsel Unsurlar

Konuşmayı oluşturan sesler ve beden dilinden başka zihinsel süreçler de bulunmaktadır. Bu süreçler konuşmacının dinleyicisine ve konusuna karşı tutumunu; bilgi hazinesini, konuşmadaki amacını, duygu ve düşünceleriyle

isteklerinin, coşkularının, hatta hayallerinin kişisel özelliklerini gösterir (Vural, 2006; Taşer, 2006). Ayrıca konuşma eğitimi beynin çalışma gücünü de artırmaktadır. Çünkü bireyin zihinsel ve sinirsel donanımını işleyip geliştiren konuşma becerisi, bireyin çevreye uyma yeteneğini ve toplumsal yararlılığını da artıran bir eğitim öğretim sürecidir.

4. Konuşma Becerisinde Kullanılacak Ölçme Araçları

Konuşma becerisinin gelişimini sağlayabilmek için öncelikle var olan durumun tespit edilmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğretime başlamadan evvel öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin tutumlarının ve durumlarının belirlenmesi yerinde olacaktır. Konuşma becerisine ilişkin tutum ve durumları belirlemek için gözlem formları, başarı testleri, tutum ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarları gibi çeşitli ölçme araçları kullanılabilir. Bu ölçme araçlarından biri ya da birkaçı ile yapılacak ölçmeler öğrencilerin başlangıçtaki durumları ile sene sonunda geldikleri yerin arasındaki farkı belirlemek için faydalı olacaktır.

4.1. Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

Öğrencilerin konuşma becerisine karşı geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz tutumu ölçmenin en kolay yolu bir tutum ölçeği kullanmaktır. Bu sayede öğrencinin derse henüz başlamadan, ders esnasında yahut ders sonunda konuşma becerisine karşı geliştirdiği tutumu ölçerek önlem almak ya da doğru yönde devam ettiğini bilerek ilerlemek konuşma becerisinin geliştirilmesinde önem arz etmektedir. Bu vesileyle ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarını ölçmek için Topçuoğlu Ünal ve Özer (2017) tarafından geliştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 27 maddeli 2 alt boyutlu 5'li likert tipinde maddelerden oluşan geçerli ve güvenilir Tablo1'deki tutum ölçeği kullanılabilir.

Tablo 1. Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

Adı ve Soyadı:

Yaş:

Cinsiyet:

Açıklama: Aşağıda konuşma becerisine yönelik tutumlara ilişkin maddeler verilmiştir. Lütfen aşağıdaki maddeler size ne ifade ediyorsa karşılardaki rakımlardan birini yuvarlak içine alınız. 5- Tamamen Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 2- Katılmıyorum ve 1- Hiç katılmıyorum olarak ifade edilmektedir. Lütfen, bütün soruları cevaplayınız.

A) Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi					
Konuşmanın dil gelişimim açısından faydalı olacağına inanırım.	5	4	3	2	1
Sözcüklerin telaffuzuna özen gösteririm.	5	4	3	2	1
Yerinde ve zamanında konuşmanın önemli olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
Düşüncelerimi anlatmakta yardımcı olduğu için konuşmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
Güzel konuşmanın hayatıma kolaylık sağladığına inanırım.	5	4	3	2	1
Konuşurken karşımdaki kişilerden yeni sözcükler öğrenmekten hoşlanırım.	5	4	3	2	1
Konuşma ile ilgili yapılan etkinliklerden zevk alırım.	5	4	3	2	1
Güzel ve etkili konuşma yapan kişilerin toplum tarafından iyi karşılandığına inanırım.	5	4	3	2	1
Konuşarak kendimi daha iyi ifade ettiğimi düşünürüm.	5	4	3	2	1
Konuşmanın insanları etkilemekte önemli olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
Konuşmamın insanlarla iletişimi geliştirdiğine inanırım.	5	4	3	2	1
Konuşmalarımda anlamlı ve kurallı cümleler kurmaya gayret ederim.	5	4	3	2	1
Konuşmak beni mutlu eder.	5	4	3	2	1
Konuşma becerisinin herkes tarafından geliştirilmesi gerektiğine inanırım.	5	4	3	2	1
Etkili bir konuşma ile insanları ikna edebileceğime inanırım.	5	4	3	2	1
Arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.	5	4	3	2	1
Konuşmanın insanın kişiliğini yansıttığına inanırım.	5	4	3	2	1
Konuşma becerimi geliştirmek için alıştırma yapmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
Yeni öğrendiğim sözcük, deyim ya da atasözlerini konuşmalarımda kullanmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
Bilgili olduğum konularda konuşmayı severim.	5	4	3	2	1

B) Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe					
Konuşurken hata yapacağımı düşünürüm.	5	4	3	2	1
Konuşurken söylemek istediklerimi açıkça ifade etmekten çekinirim.	5	4	3	2	1
Çok konuştuğum için çevremdeki ve okuldaki arkadaşlarımın benden rahatsızlık duyduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
Konuşurken diğerlerinin beni dinlemediğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
Kalabalık bir ortamda konuşurken korku ve heyecan duyarım.	5	4	3	2	1
Bir konu hakkında uzun uzun konuşmaktan çekinirim.	5	4	3	2	1
Konuşurken konuşmamı bir an evvel bitirmek isterim.	5	4	3	2	1

(Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2017)

Ders işleniş sürecinde yani öğretim devam ederken izlenen ders sürecinin değerlendirilmesi varsa eksikliklerin giderilmesi için tespitlerin yapılması önemlidir. Bunun için de yine ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulacaktır. Süreç değerlendirmesinde ise yine gözlem formları, akran değerlendirme formları, öz değerlendirme formları, performans ödevleri, kontrol listeleri, öğrenci ürün dosyaları ve izleme testlerinden faydalanılabilir.

Etkili ve Güzel Konuşmayı Değerlendirme Formu

Öğrencilerin etkili ve güzel konuşup konuşmadığını değerlendirmek de konuşma becerisinin gelişimi açısından gereklidir. Bu sebeple aşağıdaki Tablo 2’de Aslan (2018) tarafından geliştirilen “Etkili ve Güzel Konuşmayı Değerlendirme Formu” bu süreçte kullanılabilecek formlara örnek verilebilir.

Tablo 2. Etkili ve Güzel Konuşmayı Değerlendirme Formu

Etkili ve Güzel Konuşmayı Değerlendirme Formu					
Etkili ve Güzel Konuşmayı Değerlendirme Kriterleri	Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
A. BAŞLANGIÇ					
1. Selamlama					
2. Konuşmanın amacını ifade etme					

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

3. Konuyla ilgili bilgi verme					
B. SUNUM					
1. Dinleyicilerle göz teması kurma					
2. Çeşitli materyallerden yararlanma					
3. Belirtilen süreyi verimli ve uygun kullanma					
4. Gereksiz tekrarlardan kaçınma					
5. Konuşmada üzerinde durulan düşüncelerin sırasının doğru olması					
6. Konuşmacının tutarlı olması					
7. Kelime hazinesinin zengin olması					
8. İlgi çekici örneklerden yararlanma					
9. Gerektiğinde konuyu günlük yaşamla ilişkilendirme					
B/1. DİKSİYON					
1. Standart Türkçe(İstanbul Türkçesi)'yi kullanma					
2. Kelimeleri ve cümleleri doğru telaffuz etme					
3. Vurgu ve tonlamaya dikkat etme					
4. Uygun duraklamalar yapma					
5. Konuşma hızını ayarlama					
6. İşitilebilir bir sesle konuşma					
7. Konuşurken akıcı dil(açık ve anlaşılır) kullanma					
B/2. BEDEN DİLİ					
1. Yüz (mimik) ifadesinin uygun olması					
2. Beden (jest) hareketlerini etkili kullanma					

3. Konuşma esnasında görgü kurallarına uyma					
C. SONUÇ					
1. Konunun anlaşılabilirliği ile ilgili geri dönüt alma					
2. Konuşmayı özetleme					
3. Konuşmasını dilek ve temennilerle sonlandırma					

(Aslan, 2018)

Süreç sonuna gelindiğinde ise dersin başından sonuna kadar öğrencilerin durumunun son halini belirlemek gerekmektedir. Konuşma becerisinin seviyesi bu kısımda yapılacak ölçümlerle belirlenecektir. Bunun için de başarı testlerinden faydalanılabilir. Başarı testleri işlenen konuyla ilgili sorulardan oluşturulabilir. Dönem başında belirlenen programda yer alan konuşma becerisi kazanımlarının ne ölçüde kazanıldığı bu şekilde belirlenebilir.

Olumlu ya da olumsuz durum belirlendikten sonra öğrencilerin gelişimine destek olacak etkinliklerden faydalanılabilir. Etkinlikler hem öğrencilerin derse olan ilgilini artıracak hem de konuşma becerilerinin gelişmesine vesile olacaktır.

5. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri

Konuşma becerisinin geliştirilmesi için en çok kullanılan uygulamalar sınıf içi etkinliklerdir. Aşağıda konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler özellikle konuşma becerisinde ihmal edilen beden dili üzerine örneklendirilmiştir.

Emojili Tombala Etkinliği

Etkinliği Tasarlayan: Şeyma Sultan GÜLEÇ, Türkçe Öğretmeni, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Ders: Türkçe

Sınıf: 5-6-7 ve 8. Sınıflar (Sınıf seviyelerine uygun olarak emoji cümleleri düzenlenir.)

Ünite: İletişim

Konu: Konuşma becerilerinde sönmeye sebebiyet veren teknolojik unsurları konuşma becerilerinin arttırılması yönünde kullanma

Önerilen Süre: 40+40 dakika

Konuşma Becerisi Kazanımları:

- T.5.2.1.-T.6.2.1-T.7.2.1-T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.
- T.5.2.2.-T.6.2.2.-T.7.2.2.-T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
- T.5.2.3.-T.6.2.3.-T.7.2.3-T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.
- T.5.2.4.-T.6.2.4.-T.7.2.4.-T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
- T.5.2.5.-T.6.2.5-T.7.2.5.-T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- T.5.2.6.-T.6.2.6.-T.7.2.6.-T.8.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Ünite Kavramları ve Sembolleri:

Emoji, tombala, cümle, eleştiri, özeleştiri, özgünlük, grup

Ünite Davranış Örüntüsü:

- Emojiye uygun beden dili kullanarak cümleyi ifade eder.
- Emojiye uygun jest ve mimikler kullanarak cümleyi ifade eder.
- Grup içi arkadaşlarının konuşma becerisini tarafsız bir gözle eleştirir.
- Kendi konuşma becerisini önyargısız şekilde eleştirir.
- Arkadaşlarının ve kendisinin konuşma becerisindeki eksiklerini fark eder.
- Tümevarım anlayışıyla cümleler arası bağlantı kurar.
- Cümlelerden yola çıkarak özgün konuşma metinleri hazırlar.
- Hazırladığı konuşma metinlerini uygun jest-mimik, beden dili ve ses tonuyla özgüven içinde sunar.

Derste Kullanılan Araç ve Gereçler:

Emoji kartları, Tombala için kutular, Akıllı tahta

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

- Öğretmen emojilerle ve hayatımızdaki etkileriyle ilgili açıklama yapar.
- Emoji kartlarını öğrencilere sunar ancak arkalarında yazan cümleleri sunmaz.
- Sınıf içi grupların oluşmasında yardımcı olur.
- Emoji kartlarının her gruba eşit şekilde dağılmasını sağlar.
- Emoji kartlarının arkalarında yazan cümlelerin uygun jest- mimik ve beden dili kullanılarak ifade edilmesinde gözlemci olur.
- Grup içi bireyleri eleştiri ve özeleştiri yapmaları konusunda cesaretlendirir.
- Gruplar arası ilişkilerin belli bir düzen dâhilinde sürmesini sağlar.
- Öğrencilerin tümevarım anlayışıyla konuşmalar hazırlayabilmeleri için cümlelerin toplu sunumunu yapar.

- Öğrencilerin cümlelerden yola çıkarak konuşma metinleri hazırlamalarında rehber olur.
- Konuşma metinlerinin hazırlanmasında sınıf seviyeleri arasındaki farklılıklara dayalı olarak başarıma duygusunu tadabilmeleri için gerekli süre ayarlamasını yapar.
- Özgün konuşma metinlerinin ortaya çıkmasını sağlar.
- Özgün konuşma metinlerinin sunumunda öğrencilerin jest- mimik ve ses tonlarını konuşma içeriklerine uygun olarak sunmalarını sağlar.

Dikkat Çekme: Öğretmen derse çok mutlu ya da üzgün bir ifadeye sahip jest ve mimiklerle girer. Öğrencilere yüz ifadesinin hangi emojiyi çağrıştırdığını sorar. Öğrencilerin başka hangi emojileri bildiklerini bunları neden kullandıklarını bu emojiler olmasaydı duygularını nasıl ifade edebileceklerini sorar.

Güdüleme: Öğretmen ‘İşte bugünkü dersimizde emojileri sadece görsel olarak kullanmayı değil cümlelerimizle, beden dilimizle, jest ve mimiklerimizle de birleştirmeyi öğreneceğiz.’ der.

Gözden Geçirme: Öğretmen emojilerin, sosyal platformların hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline geldiğini ancak kişinin kendini ifade edebilme becerisinde sadece bu kısa yollara bağlı kalmanın konuşmalarda kısırlaşmış bir döngü doğuracağını ifade eder. Bu çalışma sayesinde öğrencilerin konuşma becerilerinin artacağı, öz güvenlerinin yükseleceği, eleştiri ve özeleştirilerinde anlaşılır olacakları, cümleler arası bağlantı kurma becerilerinin artacağı belirtilir.

Derse Geçiş: Öğretmen emoji kartlarını çıkarır, sınıf mevcuduna göre grupların oluşmasını sağlar. Arka yüzlerinde cümlelerin yazılı olduğu emoji kartlarından tombala kutularını oluşturur ve her bir gruba dağıtır.

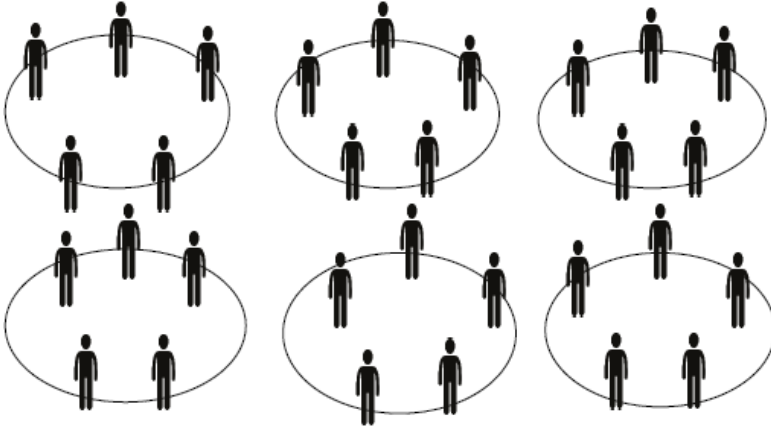
Süreç:

Konuşma becerileri sadece düşüncelerin, duyguların, bilgilerin dil aracılığıyla aktarımı değildir. Konuşma sürecinde ses tonumuz ve beden dilimiz anlam kaymasına neden olabilir. Ses tonumuz ve beden dilimizde dinleyici topluluğa bizimle ilgili ipuçları verebilir, heyecanımızı veya kendimize güvenimizi hissettirebilir. Sunum yapılacak bir konuda konuşma alanınızla ilgili her türlü literatürü taradınız, uzun süre çalıştınız ve mükemmel bir konuşma metni hazırladınız. Ancak bu mükemmel konuşmayı sunarken beden dilinizle heyecanlı olduğunuzu, kendinize güvenmediğinizi dinleyici kitlesine belli ettiniz veya ses tonunuzu, jest ve mimiklerinizi konuşma metnine uygun olarak kullanmadınız. Böyle bir durumda konuşmanızın amacına ulaşması zorlaşmakta, vermek istediğinizin bilgilerin tam anlamıyla dinleyiciye kavratılması sekteye uğramakta ve etkisi düşmektedir.

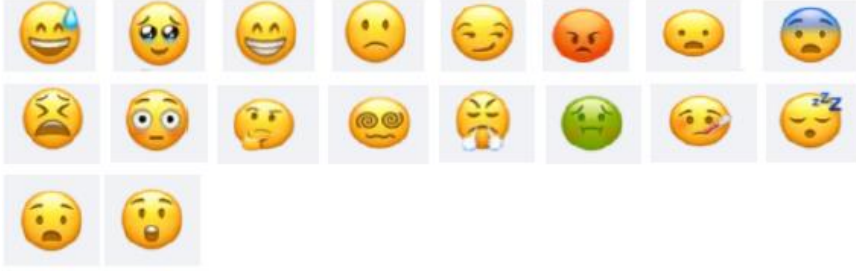
Bu sebeple ses tonu ve beden dili konusunda öğrencilerin öz denetimlerini sağlayabilmeleri ve öz güvenlerini arttırabilmeleri amacıyla emoji tombala tekniğini kullanılabilir.

Etkinliğin uygulanma süreci öncesinde öğretmen tarafından emoji kartları hazırlanır ve her bir emoji kartının arkasına farklı bir cümle yazılır. Öğrenci sayısına göre sınıf 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Ardından öncesinde hazırlanmış olan emoji kartları tombala misali her bir grup içi öğrenci tarafından çekilir. Her bir emoji kartının arkasında yazılı olan cümlelerin verilmiş olan emojiye uygun olan ses tonu ve beden diliyle ifade edilmesi istenir. Bu süreçte öğretmen pasif izleyici durumdadır. Müdahale etmez, yorum yapmaz, sadece gözlemler. Tombalalı emoji süreci emoji kartları bitene kadar uygulanmaya devam edilir. Süreç sonunda grup içi bireyler önce kendilerini ardından ise arkadaşlarının emojiye uygun cümleyi ifade etme becerilerini yorumlar. Böylece öğrencilere hem öz eleştiri hem de eleştiri yapma özgürlüğü, becerisi kazandırılır. Aynı zamanda öğrencilere eleştirel konuşma becerisi de kazandırılmış olur. Ardından öğretmen tüm emoji ve cümleleri tahtada toplu şekilde sunar, böylece grupların tüm emoji ve eşleştirildiği cümleleri görmelerini sağlayarak gruplar arası iletişimi artırır. Öğretmen öğrencilerin özgür bir şekilde emoji ve bu emojiyle cümlelerin ifade edilmesi arasındaki ses tonu, jest ve mimik farklılıkları konusunda serbest konuşma ile kendilerini ifade etmesine izin verir.

Şekil 3: Öğrenci Gruplarının Oluşturulması



Şekil 4: Kullanılabilecek Emojilerden Örnekler



Serbest konuşmanın ardından öğretmen her bir öğrencinin tahtadaki emojilerden birini seçmesini ancak arkadaşlarıyla paylaşmamasını ister. Emojinin seçiminden sonra ise tahtadaki cümlelerden dört-beş tanesini seçmeleri istenir. Böylece kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniği de öğrencilere hissettirilmeden uygulatılmış olur. Öğretmen, seçilmiş olan emoji ve cümlelerden yola çıkarak bir konuşma metninin hazırlanmasını ister. Öğrenciler seçilmiş cümlelerin aynen kullanılmaması ve kurdukları cümleler arasında güçlü bağlantıların bulunması konusunda uyarılır. Konuşma metninin hazırlanması için verilecek olan süre sınıf kademesine ve seviyesine göre değişiklik gösterebilir. Bu süreçte öğretmen özgürdür. Öğretmen tarafından belirlenen sürenin ardından öğrenciler seçtikleri emojiye uygun olarak konuşmalarını gerçekleştirir.

Ders sürecinde Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilecek olan bu etkinlik sayesinde öğrenciler öncelikle ses tonlarını, jest ve mimiklerini konuşma metni içeriğine uygun kullanmayı öğreneceklerdir. Ayrıca cümleler arası bağlantı kurmayı, cümlelerden yola çıkarak anahtar kelimeleri belirlemeyi, bu anahtar kelimelerden yola çıkarak özgün konuşma metinleri oluşturmayı kavrayacaklardır. Grup çalışması sürecinde ise sınıf içi etkileşim artacak bunun sonucunda ise bireyler konuşmaları sırasında daha stressiz ve başarılı sunumlar gerçekleştireceklerdir.

Diksiyonum Şahane

Etkinliği Tasarlayan: Nazmiye ONUR, Türkçe Öğretmeni, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Ders: Türkçe

Sınıf: 5, 6, 7, 8.

Ünite: Birey ve Toplum & İletişim

Konu: Günlük Hayatta Kullandığımız Kelimelerin Telaffuzuna Dikkat Etmek

Önerilen Süre: 40+40 dakika

Konuşma Becerisi Kazanımları:

T.5.2.3. -T.6.2.3. -T.7.2.3 -T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

T.5.2.4. -T.6.2.4.- T.7.2.4. -T.8.2.4.Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.5.2.5.- T.6.2.5.- T.7.2.5.- T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

Akıcı Okuma

T.5.3.4.- T.6.3.4 -T.7.3.4- T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

T.5.3.5.-T.6.3.5.- T.7.3.5.- T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Yazma Becerisi Kazanımları:

T.5.4.4.- T.6.4.4.- T.7.4.4.- T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranış Örüntüsü: Telaffuz, vurgu, tonlama, konuşma, diyalog, tekerleme, boşluk doldurma

Derste Kullanılan Araç ve Gereçler: Akıllı tahta, defter, kalem, tahta kalemi, silgi, Türkçe sözlük

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Rol- model olunacak, uygulama çalışması yaptırılacak, öğrencilerle gruplar halinde ve bireysel olarak çalışılacak, taklit ve pekiştirme yöntemleri kullanılacak

Dikkat Çekme: Tahtaya “görüreceğim” yazısı büyük bir şekilde yazılıp öğrencilerden seslendirmeleri istenir.

Güdüleme: Kelimeyi doğru telaffuz edene ve etkinliğin sonundaki bulmacanın şifresini ilk bulana hediye verileceği söylenir.

Gözden Geçirme: Dersin sonunda öğrencilerin telaffuzları değişip bazı kelimelerin okunuşunda farkındalıkları artacaktır.

Derse Geçiş: Diksiyonla ilgili bilgiler verilir, bazı kelimelerin ve tekerlemelerin seslendirilmesi öğretmen tarafından yapılır daha sonra gönüllü öğrencilere konuşma diyalogu okutturulur.

Değerlendirme: Dersin sonunda konunun anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek için örnek bir metin verilip telaffuzuna dikkat ederek okumaları istenir.

Dilin kurallarına uygun bir şekilde yapılan konuşma sanatına diksiyon denir. Mesajı düzgün iletmek, etkili ve akıcı bir şekilde konuşmak anlaşılır olmak için bu sanat çok önemlidir. Türkçemizde 29 harf olmasına rağmen konuşma sırasında bu harfler 40-

45'e çıkar çünkü seslerin; ince, kalın ve normal olanları vardır "e, a" gibi. Bazı sesleri konuşma sırasında seslendirmeyiz "ğ" gibi, bazı seslerin sadece kalın ve ince olanları vardır "n, t, k, l" harfleri gibi...

Diksiyon, kibar ve yapmacık bir şekilde konuşmak değil, yorulmadan düzgün nefesle düzgün sesleri çıkarabilme sanatıdır. Güzel bir ses değil, etkili ve eğitilmiş bir ses insanlar üzerinde kalıcı etkiyi yaratır. Ortalama hızda konuşup vurgu ve tonlamaya dikkat edersek sözlerimiz kolaylıkla karşı tarafa anlaşılır bir şekilde iletilir.

5. 2. 1. Kelimeler

Aşağıda bir sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilerinin yapmış oldukları konuşma diyalogu bulunmaktadır. Telaffuzuna dikkat edilmesi gereken bazı kelimelerin yanına yay ayraç içinde okunuş şekilleri verilmiş ve bazı semboller kullanılmıştır. Bu sembollerin anlamları aşağıda verilmiştir. Bunlara dikkat ederek seslendirmeleri yapın.

Semboller

(:) Ondan önceki ses bir vokal uzun okunur.

(.) o hece kısa okunur.

(-) o hece uzun okunur.

KaLEM: Vurgu son_hecededir.

Spiker: Araya" i" sesi getirmeden birleşik okunur.

Me(i)ndil, be(i)nzer: Aradaki seslerle okunur.

Konservatu(V)ar: Yay ayraç içindeki ses okunmaz.

Mesut(d) olmak: İlk kelimenin son hecesiyle ikinci kelimenin ilk hecesi birleşerek okunur(ulama).

Reyhan: Öğretmenim (ö:retmenim) geçen ders verdiğiniz(verdi:niz) tekerlemeyi okuyabilir miyim?

Nazmiye Hoca: Neden olmasın Reyhan! Ama önce ödevlerinize bakacağım (bakıca:m).

Reyhan: Peki öğretmenim (ö:retmenim).

Nazmiye Hoca: Mehmet Erdem! Pencereden [Pe(y)ncere] bakmayı bırak da ödevlerini çıkar. Hem [he(i)m] ilerde ne olmayı istiyorsun söyle [sö(:)le] bakalım.

Mehmet Erdem: Öğretmenim (ö:retmenim) mühendis [mühe(i)ndis] olmayı istiyorum, bahçedeki kırmızı arabaya gözüm takılmıştı az önce. Benzinle [be(i)nzin] mi tüple mi çalışıyor acaba diye merak ettim de.

Nazmiye Hoca: Merak etmen çok güzel oğlum (o:lum) Ara tatillerde ve boş zamanlarında oto tamircisi yanına girip merak ettiklerini güzel bir şekilde öğrenebilirsin (ö:renebilirsin).

Mehmet Erdem: Öğretmenim (ö:retmenim), babam ara tatilde Aydın'daki (AYdın) amcasının yanına gönderecek (göndericek) beni annemle. Oradaki otomobil fabrikasını gezip biraz da amcamla çalışacağım (çalışıca:m) annemin tedavisi bitene kadar. Annemin varisleri [va(.).ris(.)] var da, bacakları çok ağrıyor (a:RI) o yüzden orada tedavi görecektir bir hafta.

Nazmiye Hoca: Geçmiş olsun Mehmet, senin için de güzel bir fırsat bu.

Çocuklar, yazmanızı istediğim (istedi:m) harf tekerlemesini üç kişi dışında herkes yazmış, bu çok güzel. Yazmayanlar (yazmıyanlar) da en kısa zamanda tamamlasınlar.

Serdar, senin defterinde bazı bölümler eksik, Perşembe(Perşembe) gününe tamamla.

Serdar: Tamam öğretmenim (ö:retmenim).

Ahmet Eren, Sen de sporda (spor) çok iyisin, okul futbol takımında birinci olduğun (oldu:un) için seni tebrik ederim (tebrik ederim). Gördüğüm (gördü:m) kadarıyla bazı harfleri seslendirmede sıkıntı yaşıyorsun. Özellikle “r” harfin belirgin çıkmıyor. Bununla ilgili verdiğim (verdi:m) alıştırma ayna karşısında düzenli bir şekilde çalışırsan sıkıntın kalmaz. İhmal etme (ihmal etme) lütfen.

Ahmet Eren: Teşekkür ederim öğretmenim (ö:retmenim). Haftaya Bodrum'a (BODrum) gideceğiz turnuva için. Tekerleme eğitimlerine (eyitimlerine) bu akşamdan itibaren başlayayım.

Nazmiye Hoca: Tamamdır Ahmet Eren (Ahmet Eren). Bu çok iyi olur.

Reyhan, konuşma kusurlarını gidermek amacıyla verdiğim(verdi:m) çalışmayı bir kez okur musun?

Reyhan: Peki öğretmenim (ö:retmenim), hemen okuyorum.

Ca ce cı ci co cö cu cü

Ça çe çı çi ço çö çu çü

Ra re rı ri ro rö ru rü

Sa se sı si so sö su sü

Za ze zı zi zo zö zu zü

Şa şe şı şı şo şö şu şü

Nazmiye Hoca: Teşekkür ederiz Reyhan. Çocuklar bu konu çok önemli, yararı [ya(.).ra(.).rı(.)] ise tartışılmaz. Evde kendi kendinize [ke(i)ndi] [ke(i)ndinize]

tekrarlar yaparak konuşma bozukluklarınızı giderebilir, telaffuzunuzu düzgünleştirebilirsiniz.

Geçen hafta verdiğim harf tekerlemesini Ahmet Eren okur musun oğlum(o:lum)?

Ahmet Eren: “r” harfi ile ilgili olanı mı? Eyvah! Peki, öğretmenim (ö:retmenim) okuyayım.

“Ramazan’da Rizeli Remzi rüküş Rumeysa’ya rastlamış da: römorkör, riziko, rokoko, Ruhülkudüs, rüzgârgülü, rıhzır, rehabilitasyon, rızk, rot, rop, rint, ring, ray ve radyoaktivite nedir diye sormuş.

Sınıf: Hah haa haaaaa... Çok komik öğretmenim (ö:retmenim).

Nazmiye Hoca: Ahmet Eren teşekkür ederiz oğlum (o:lum). Çocuklar gülmeyelim! Tekerlemeleri okurken komik sesler çıkarabiliriz çok normal, herkesin seslendirmekte zorlandığı bazı harfler vardır. Şöyle ki [şö(:)le] harf tekerlemelerini tekrarlayarak zamanla o sesleri düzgün bir şekilde söyleyebiliriz. Diğer (diyer) dersimizde aynalarla dolu konuşma laboratuvarında [laboratu(V)ar] bol bol uygulama yapalım.

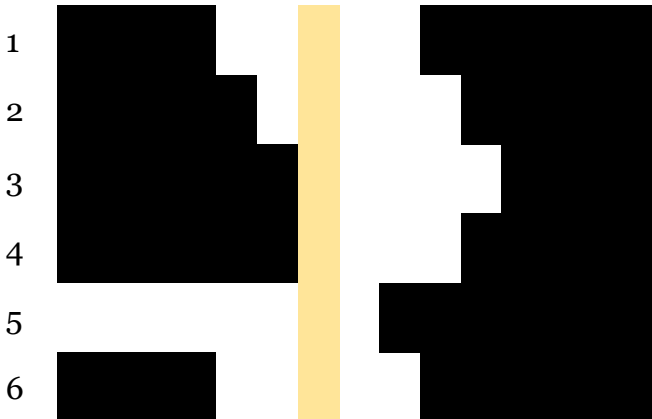
Sınıf: Yaşaaaasınınnnnnnnn...

Nazmiye Hoca: Şimdi teneffüse çıkabilirsiniz. Diğer (diyer) ders laboratuvarında [laboratu(V)arda] görüşürüz.

5.2.2. Bulmaca

Yukardaki diyalogda okunuşları verilen bazı kelimelerin anlamları aşağıda verilmiştir. Anlamlarından yola çıkarak kelimeleri bulup bulmacadaki yerlerine yazın. Yukarıdan aşağıya sırasıyla sarı renkte gösterilen yere gelen harflerle şifreyi çözün.

Şekil 5: Bulmaca





ŞİFRE

1. Türkiye'nin Ege Bölgesi'nde yer alan illerinden biri.
2. Başka, özge, öteki, öbür.
3. İyelik ekleri alarak kişilerin öz varlığını anlatmaya yarayan dönüşlülük zamiri.
4. Bedeni veya zihni geliştirmek amacıyla kişisel veya toplu olarak gerçekleştirilen bazı kurallara göre uygulanan hareketlerin tümü.
5. İnsanların her türlü ihtiyacını karşılamaya dayalı yol, köprü, bina gibi bayındırlık; tarım, beslenme gibi gıda; fizik, kimya, biyoloji, elektrik, elektronik gibi fen; uçak, otomobil, motor, iş makineleri gibi teknik ve sosyal alanlarda uzmanlaşmış, belli bir eğitim görmüş kimse.
6. Şunun gibi, şuna benzer biçimde.
7. Ayırıştırma, birleştirme yoluyla bir sonuca ulaşmak veya teşhis koymak için çeşitli araçlar kullanarak tıp, eczacılık, fizik, kimya gibi bilim dallarıyla ilgili araştırmaların, deneylerin yapıldığı özel donanımlı yer.
8. Petrolün damıtılması ile elde edilen, özgül ağırlığı yaklaşık 0,65 olan renksiz, uçucu, kendine özgü kokusu bulunan bir sıvı.

Şekil 6: Bulmacanın Cevabı



7 L A B O R A T U V A R
8 B E N Z İ N

ŞİFRE D İ K S İ Y O N

Sonuç

Konuşma bireyleri toplum içinde görünür kılan, kendini ifade edebilmede en önemli araçtır. Bu sebeple bireyler iletişimde konuşmaya çok fazla ihtiyaç duyarlar. Konuşma geliştirilebilir bir beceridir. Bu becerinin geliştirilebilmesi için de öncelikle durum tespiti yapılmalı belirlenen noktadan daha iyiye nasıl gidilebileceği bir plan dâhilinde uygulanmalıdır. Bu planlamada da bol bol etkinlik ve eğlenceli, öğretici uygulamalar yer almalıdır. Çalışmada yapılabileceklere kısa örnekler verilerek konuşma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Her eğitici kendi planı dâhilinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde farklı ve çeşitli uygulamalar hazırlayarak öğrencinin seviyesine ve durumuna göre uygulama yapmalıdır.

Kaynaklar

- Aslan, M. A. (2018). Diksiyon etkinliklerinin Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Konuşma becerilerine etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). Anlatma Teknikleri 2 Uygulamalı Konuşma Eğitimi El Kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları.
- MEB (2007). Diksiyon ve Hitabet Dersi Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2022). Türkçenin Kullanımı ve Diksiyon 2022000364 Faaliyet Numaralı Uzaktan Eğitim Semineri, Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Şenbay, N. (1982). Gençler İçin Söz ve Diksiyon Sanatı Elkitabı. İstanbul Binbirdirek Matbaacılık Sanayi A.Ş. s.77
- Taşer, S. (2006). Konuşma Eğitimi. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Taşer, S. (2009). Örneklerle Konuşma Eğitimi. İstanbul: Pegasus Yayınları.

- Temizyürek, F.& Erdem, İ. & Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden, M. (2012) *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, D. (2017). Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *International Journal of Language Academy*, 5(6): 120-131
- Topçuoğlu Ünal, F. (2018). *The Skill Approach in Education From Theory to Practice* (Ed. Firdevs Güneş-Yusuf Söylemez), (Voice and Diction in Speech) İngiltere: Cambridge Scholar Publishing. S:247-267
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Vural, B. (2006). *Doğru ve Güzel Konuşma*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2020). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013).Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. ANKARA: Pegem Akademi.

Öz Geçmiş

Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Lisansını Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü ve aynı yıl Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler Bölümünde 2004 yılında tamamlamıştır. MEB bünyesinde çeşitli okullarda öğretmenlik yaptıktan sonra Dumlupınar Üniversitesinde Araştırma Görevlisi olarak göreve başlamıştır.

2006 yılında Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde yüksek lisansını tamamlamıştır. 2006 yılında Marmara Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak mesleğine devam eden ÜNAL, 2010 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde doktorasını tamamlamıştır. 2015 yılında Türkçe Eğitimi alanında Doçent, 2020 yılında Profesör unvanını almıştır. Halen Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı başkanı olarak görev yapmaktadır. Türkçe Eğitimi alanında ulusal ve uluslararası birçok kitabı, makalesi, bildirisi bulunmaktadır. Konuşma eğitimi, diksiyon, beden dili ve iletişim alanında konferanslar ve seminerler vermektedir. Evli ve bir çocuk annesidir.

ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİNİN TEMEL DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANIMI

Ahmet BENZER¹

Giriş

Dil öğretiminde beş duyu organıyla algılanamayan pek çok soyut kavram öğrencilere anlatılır. Örneğin “ağaç” kelimesi söylendiğinde öğrencilerin zihninde oluşan resim “edat” dediğimiz zaman oluşmaz. Bu resmin oluşması aynı zamanda kavramın anlaşılır olduğunun da göstergesi bakımından önemlidir. Aksi durumda Türkçe dersi ya da dil bilgisi konuları “anlaşılması zor” olarak nitelendirilir. Bu durum, ilkökul 2. sınıftan itibaren anlatılan ve sürekli tekrar edilen bilgilerin kalıcılığını sağlanamamasına ve hızlıca unutulup “Türkçeyi bir türlü öğretemiyoruz/ öğrenemiyoruz.” eseflenişinin dilden dile dolanmasına yol açmaktadır.

Peki, ana dilini yani Türkçeyi öğrenememek neye sebep olabilir? Bir öğrenci ana dilini doğru öğrenmezse yabancı dilleri öğrenmesi bir o kadar zor olacaktır. Ana dilinizde 500 kelime biliyorsanız yabancı dilde 501 kelime öğrenmek çok zordur çünkü yabancı dil, ana dil üzerine inşa edilir. İkinci olarak Türkçe dersinin temel dil becerileri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme yalnızca Türkçe dersine özgü beceriler değildir. Bu beceriler aynı zamanda ara disiplin becerileri olup diğer derslerde de başarılı olmanın anahtarıdır.

1981 Türkçe Eğitim Programıyla birlikte Türk eğitim sistemine giren bir kavram 2000’li yıllarla birlikte PISA gibi uluslararası sınavlarda da öne çıkmıştır. Bu kavram, bilginin ezber şeklinde değil de günlük hayatla ilişkilendirilerek öğretilmesidir. Türkçe öğretileniyor, iddiasının altında yatan en büyük sebeplerden biri soyut olarak algılanan kavramların günlük hayatla ilişkilendirilememesidir. Bunun için teknolojiyi kullanarak her gün izlenen bir dizi veya filmde bir kesiti sınıf ortamına getirmek için iyi bir teknoloji uzmanı olmanıza gerek yok. Basit uygulamalar ile sınıf ortamında yazının yanında resim, video gibi görsel unsurların sınıfta kullanmak çok basit olacaktır. İşte, bu şekilde öğrencilerin kullandığı ama bilmediği bilginin farkına varması sağlanacak dildeki farklılıkları tanımaya başlayacaktır. Bunun için iyi bir bütçeye de sahip olmanıza gerek yok. Programların büyük çoğunluğu ücretsiz, ücretli olanların da sınırlı olarak ücretsiz kullanım hakkı mevcut ya da alternatifleri var. Örneğin Padlet’in bir kısım özellikleri ücretli olduğu için Blendspace’i veya Storybird ücretli olduğu için Storyweaver’i kullanabilirsiniz.

Dil öğretiminde öğrenciler çok fazla akran zorbalığı ile karşılaşabilmektedir. Bu duygusal dönemde öğrenciler arkadaşlarının yanında konuşmak, yazmak, dinlemek

¹ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, ahmetbenzer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3579-3699

ve okumak istemezler. Yanlış okurum, yanlış konuşurum gibi düşüncelerle becerilerin kullanımı ötelenmekte öğrenciler isteksiz olabilmektedirler. Bu aşamada da teknoloji imdadınıza yetişecek öğrencilerin farkında olmadan pek çok dil becerisini kullanmalarının önüne fırsat açılacaktır.

1. Temel dil becerileri ve öğretim teknolojileri

Türkçe derslerinde öğretmenlerin temel hedefi öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmektir. Bu noktada farklı teknikler, yöntemler ve stratejiler kullanılır. Günümüzde teknoloji farkında olmadan öğrencilerin pek çok becerisini de geliştirmeye katkı sağlayabilmektedir. Örneğin öğrenci yazma uğraşına girecek ama yazmış olmak için değil bir şeyi keşfetme bir şeyi tamamlama merakıyla yazı yazacak, okuma uğraşına girecek ama okumuş olmak için değil bir amaca ulaşmak için okuyacak, dinleme uğraşına girecek tedirginlikten veya görevden değil başarıma duygusu için dinleyecek, konuşma uğraşına girecek arkadaşlarına katkı sağlamak için konuşacak. Bu anlamda kullandığı bildiği bilgilerin daha etkin kullanımına yönelik çalışma uğraşına girecektir.

Öğrencilerin dil becerilerinin ele alındığı çalışmalarda çeşitli yöntemlerle becerilerin geliştirilmesi alanyazındaki araştırmalarda ortaya konmuştur. Becerilerin geliştirilmesinde yaşanan sorunlar sonrasında döneme uygun olarak öğretim teknolojileri kullanılmaya başlamış, olumlu ya da olumsuz etkili araştırmalarda ortaya konmuştur. Pop (2012) Storybird web 2.0 aracını öğrencilerin yaratıcı konuşma ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için kullanmış ve araştırmasının sonucunda öğrencilerin yaratıcı konuşma ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Benzer ve Karadağ (2019, s. 71) da Storybird'ü yaratıcı yazma ve dijital hikâye yazma karşılaştırması yapmış ve dijital hikâyelerin 5. sınıf öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine olumlu etki yaptığını ortaya koymuşlardır. Dijital hikâyelerin dinleme becerisinin geliştirilmesi yönünde bir diğer çalışmayı ise Verdugo ve Belmonte (2007) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da dijital hikâyelerin içerik olarak zengin olduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini belirtilmiştir. Yine Cığerci ve Gültekin (2017) dinleme becerisini geliştirmek için dijital hikâye araçlarından faydalanmış ve araştırmasında dijital öykülerin öğrencilerin dinleme motivasyonlarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Park (2013) da Twitter, Blog, Facebook benzeri araçların okuma becerisini olumlu etkilediği ve öğrencileri okumaya teşvik ettiği belirtilmiştir.

Bu çalışmada da temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim teknolojileri önerilerinde ve bu teknolojilerin kullanımına yönelik bilgiler bulunmaktadır.

1.1. Yazma becerisi için: Pixton

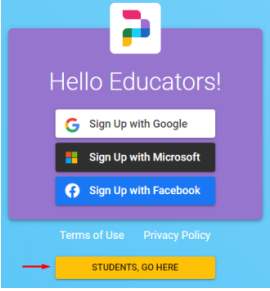
Pixton bir çizgi roman oluşturma Web 2.0 aracıdır. Programı kullanarak yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilir, programın mizahi öğelerini kullanarak konularınızı eğlenceli hâle getirebilirsiniz. Bunun yanı sıra programı kullanan araştırmacılar Pixton'un diyalog üretimini, okuduğunu anlamayı, kelime ve dil bilgisi öğretimi kolaylaştırdığı öğrencilerin yaratıcılığını artırdığını belirtmektedir (Cabrera, Castillo, Gonzalez, Quiñónez ve Ochoa, 2018, s. 54). Pek çok yazar, araştırmacı ya da yönetmen kitaplarla arasındaki bağın ya da yaratıcılığının başlangıç noktası olarak çizgi romanları bir kırılma noktası olarak görür. Hatta yetişkinleri sorsanız Örümcek adam, Demir adam, X-men, Hulk veya Fantastik Dörtlü gibi çizgi romanlarını unutamadıklarını söylerler. Pixton ile neden öğrenciler ya da kullanıcılar geleceğin Stan Lee'si olmasın ki? Pixton bir ödev olmaktan ziyade bireysel olarak da kullanabilir, öğrencilerin kendi çizgi romanlarını oluşturabileceği bir programdır. Pixton ile öğrencilerin kendi yazılarını hikâyeleştirmekle kalmaz öğrencilerin birlikte çalışmalarını da sağlayabilirsiniz (<https://www.pixton.com/schools/pedagogy>). Burke (2002, s. 87) çalışmasında öğrencilerin birlikte çalıştıklarında bir kavramı daha etkili öğrenebildiklerini ve sürecin güçlü bir şekilde ilerlediğini ifade etmiştir.

Şimdi Pixton'un nasıl kullanıldığına kısaca bakalım.

Uygulamaya <https://edu.pixton.com/educators> adresi ile sol üstteki karekodu okutarak ulaşabilir, akıllı cihazlarınıza indirebilirsiniz. Program yalnız Google ve Safari tarayıcılarına izin vermektedir. Programın Türkçe dil desteği bulunmasa da içeriği basit bir şekilde yapılandırıldığı için her düzeyden kullanıcı kullanabilmektedir.

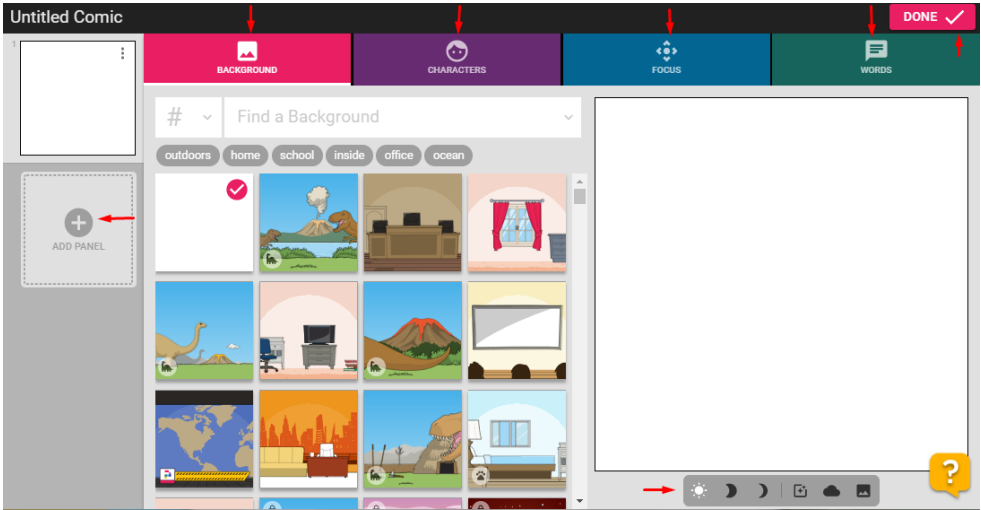


Programı kullanabilmek için önce ana sayfanızdaki *Sign up* (Kaydol) ya da *Try it free* (Ücretsiz dene) kısmına tıklamalısınız.



Ardından yanda görüldüğü üzere program size giriş seçeneklerini sunar, istediğinizi seçebilirsiniz. Öğrenci girişini kullanmak istiyorsanız alttaki *Students, Go Here* (Öğrenciyseniz buraya tıklayın.) kısmına tıklayabilirsiniz.

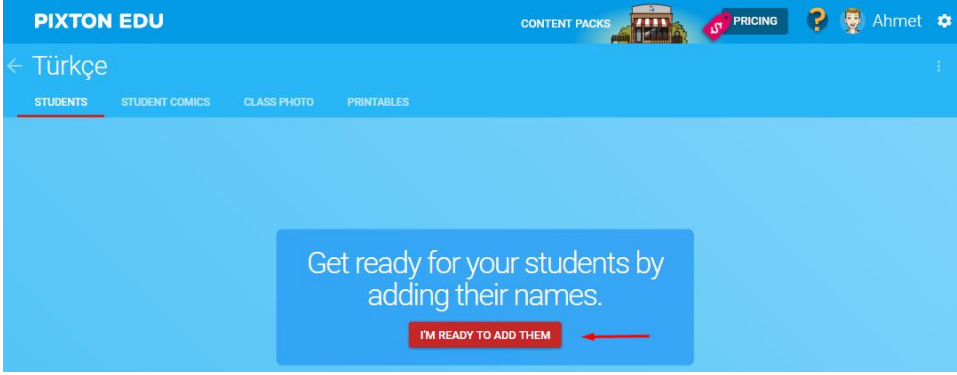
Kayıt işlemlerinizi tamamladıktan sonra Pixton sizi çizgi roman oluşturma panelinin olduğu sayfaya yönlendirir. Bu kısımda arka plan, karakterler, yakınlaştırma, diyalog eklemek için çeşitli seçenekler bulunmaktadır.



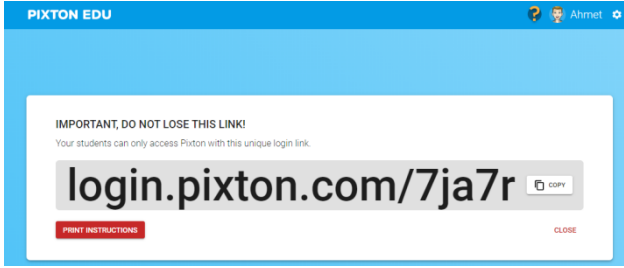
Burada daha fazla panel ekleyerek çizgi romanınızın sayfa sayısını artırabilirsiniz. Yapacağınız işlemler oldukça basit ve profesyonellik istemiyor. En son yaptıklarınızı *Done* (Oldu) kısmına tıklayarak kaydedebilirsiniz.

Ardından Pixton sizi sınıf oluşturmanız farklı sayfalara yönlendirir. Bu sayfalarda öğretmen olarak kendi karakterinizi oluşturabilir, *I'm ready to add them* (Öğrencilerimi eklemeye hazırım.) kısmına tıklayarak sınıfınıza öğrencilerinizi ekleyebilirsiniz.

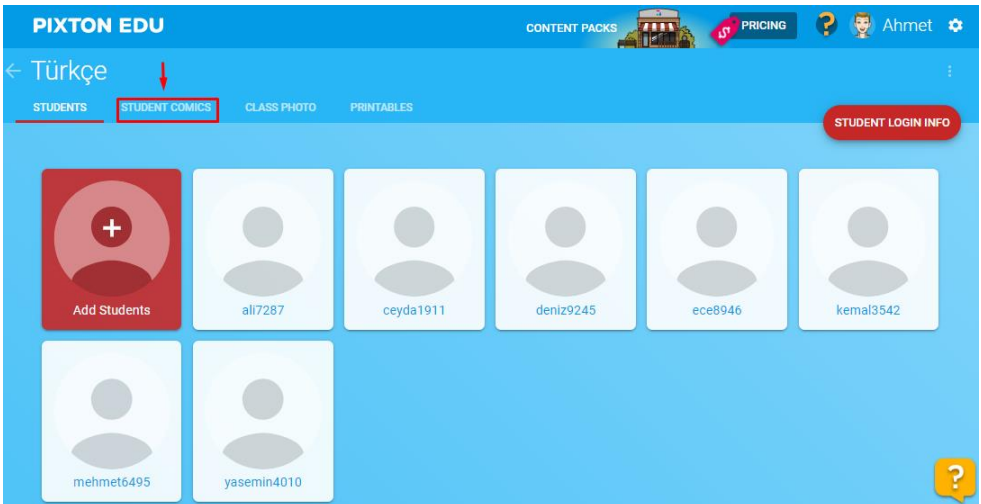
Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları



Tıkladıktan sonra Pixton size bir bağlantı verir. Bu bağlantıyı hemen kaydedebilirsiniz ancak endişelenmeyin bağlantınız sınıfınızın ana sayfasında her zaman görülebilecektir.



Bağlantı adresinin sağ altında bulunan *Close* (Kapat) kısmına tıklayarak sınıfınıza eklediğinizi öğrencilerini görebilirsiniz.



Bu kısımda öğrencilerinizi görebilirsiniz. Öğrencilerinize kullanıcı adlarını ve bağlantı adresini ulaştırın. Öğrencileriniz bağlantı adresine tıkladıktan sonra kullanıcı adlarını girecek ve sınıfınıza dâhil olacaktır. *Student Comics* (Öğrencilerin çizgi romanları) kısmına tıklayarak her bir öğrencinizin neler yaptığını görebileceksiniz. Bu durum size zaman kazandıracaktır çünkü öğrencileriniz sınıfa dâhil olduklarında oluşturdukları tüm çizgi romanları onların size tek tek göndermelerine gerek kalmadan görebilirsiniz.

Unutmayın pek çok yöntem, teknik veya strateji geliştirildi ancak hiçbir şey çizgi romanlarıyla hayatımıza dokunan Stan Lee kadar etkili olamadı.

1.2. Konuşma becerisi için: Voki

Okullarda yapılan konuşma becerilerine yönelik çalışmalar ya hazırlıklı bir konuşmanın yapılması ya da hazırlıksız olarak öğrencilerin duygu, düşünce veya hayallerini anlatması olarak planlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019, s. 9) konuşma eğitiminin amacı “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması.” şeklinde yer alır. Ancak programda konuşma becerisi yalnızca biçimsel (telaffuz, akıcılık, beden dili gibi) yönü ele alınırken bilişsel (eleştirel, yaratıcı gibi) yönüne değinilmemektedir.

Günlük hayatta özel günlerde, resmî konuşmalarda veya siyasetçilerin konuşmalarında sıkça yer bulan yazılı bir metni seslendirme etkinliği Voki ile gerçek bir kayda dönüşür. Voki, kullanıcılarının belirledikleri bir temaya uygun olarak konuşmalarını tasarlayabildiklerini ve bunları sosyal medya hesaplarında paylaşabilmelerini sağlayan ücretsiz bir Web 2.0 aracıdır. Ayrıca kâğıda bağlı konuşmalar, konuşmayı engelleyen eksik bilgiyi sunma, yanlış konuşmayı önleme, tekrara düşme gibi pek çok etkeni ortadan kaldırması sebebiyle tercih edilebilir. Öğrenciler Voki ile sadece bir konuşma değil aynı zamanda hazırladıkları bir konuşmayı da sese döküp üzerine düşünebilir, konuşmalarını bir sıraya koyarak anlatıp anlatmadıklarını, konuşmalarındaki sebep-sonuç ilişkilerini, tekrara düşme durumlarını, ses tonlarını da değerlendirmiş olurlar. Voki’nin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmasına yönelik Bellés-Calvera ve Bellés-Fortuño (2018, s. 60) çalışmalarında Voki’nin metni seslendirme seçeneğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin kendi telaffuzlarını görerek bunları düzeltmeye çalıştığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerle yaptıkları çalışma sonrasında öğrencilerin Voki ile kendi konuşmalarını izleyebildiklerini de belirttikleri yine bu çalışmada yer almaktadır (2018, s. 71). Aikina ve Zubkova (2015, s.66) yaptıkları çalışmalarında Voki’nin öğretmenler tarafından konuşmanın yanı sıra dinleme çalışmalarında da kullanıldığını tespit etmişlerdir. Yazarlara göre öğretmenler seslerini kaydedip bunları öğrencilerine sunabiliyorlar. Yazarların

değindiği önemli bir ifade ise programın ekstra bir yazılım kullanma becerisi ya da programın bilgisayarlara indirilme şartının olmadığı ve basitliğidir.

Şimdi bu uygulamayı nasıl kullanacağımız konusunda bilgi edinelim.

Uygulamaya <https://www.voki.com/> adresi ile sol üstteki karekodu okutarak ulaşabilir, akıllı cihazlarınıza indirebilirsiniz. Voki'nin Türkçe dil desteği olmamasına rağmen Türkçe konuşmaları kaydedebilmektedir.



Uygulamayı kullanabilmek için önce ana sayfanızda yer alan *Log in* (Giriş) kısmına tıklayarak kaydolmanız gerekir. Kaydolduktan sonra ekrandaki karakter size İngilizce olarak program hakkında sesli kısa bilgiler verir. Bu kısımda programı kullanmak için öncelikle *Create* (Oluştur) kısmına tıklayabilirsiniz.

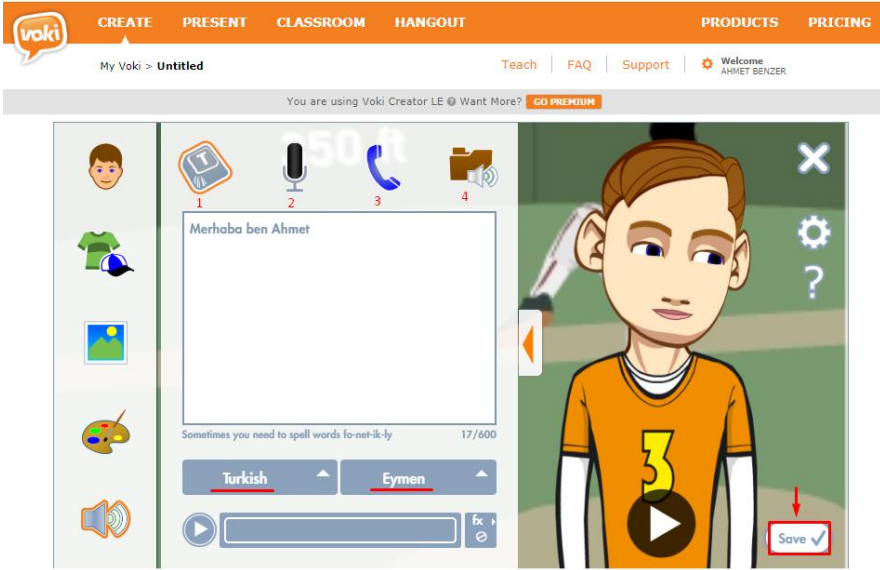


Create kısmına tıkladıktan sonra konuşma için asıl uygulama alanının olduğu ekrana giriş yapmış olursunuz.

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları



Bu ekranda karakter seçebileceğiniz ve tasarımlarını konunuza uygun yapabileceğiniz seçenekler ve asıl kullanacağımız ses ekleme seçeneği bulunmaktadır.



Bu kısımda Voki size ses ekleyebileceğiniz 4 farklı seçeneğin yanı sıra seslerin telaffuzlarının karakter tarafından yanlış yapılmamasına yönelik dil seçeneği eğer bir metni sese dönüştüreceksiniz farklı kişilerin olduğu ses seçeneklerini verir.

Resimdeki 1 numara ile bir metni sese dönüştürebilirsiniz. 2 numaralı kısma tıklayarak sesinizi kaydedebilirsiniz ve bu istenen bir durumdur. 3 numaralı kısma

tıklayarak program size bir telefon numarası verir ve onu arayarak sesinizi kaydedebilirsiniz. 4 numaralı kısma tıklayarak da hazır bir ses kaydını yükleyebilirsiniz. Ardından yaptığınız kaydı mutlaka ekranın sağ alt kısmındaki *Save* (Kaydet) kısmına tıklayarak kaydetmeniz gerekmektedir.

Bu kısımda karakterinize bir isim verdikten sonra hazırladığınız konuşma artık hazır



Bitirdiğinizde Voki size paylaşım seçeneklerini, *Edit* (Düzenleme) ve *Create New* (Yeni oluştur) ile yeni bir konuşma oluşturmanız için seçenekler verir.

Bunları yaptıktan sonra artık Voki'niz hazır.

Unutmayın en güçlü eleştiri yine öğrencilerinizin kendisinden gelecektir. Sürekli denesinler ve konuşmalarını kendileri eleştirecek ve ideal olanı kendileri oluşturacaklardır.

1.3. Dinleme becerisi için: Beelinguapp

Türkçe eğitimi kapsamında dinleme becerileri için müstakil bir Web 2.0 aracı alanyazında bulunmamakla birlikte bu beceri için uygulama da bulunmamaktadır. Ancak Beelinguapp ile öğrencilerin dinleme becerilerini, kelime bilgilerini ve telaffuzlarını geliştirebilirsiniz.

Beelinguapp bir dili en sevdiğiniz kitabı okuyarak öğretme amacıyla ortaya çıkmış bir uygulamadır. Beelinguapp bilim, teknoloji, tarih, gizem, macera, haber gibi türlerde pek çok ilgi çekici hikâyeyi sesli olarak sunarak kullanıcıların okuma, dinleme, telaffuz ve kelime bilgilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Uygulamada içerikler paralel okuma ile hem takip hem de sesli okuma yapılmaktadır. Uygulamada verilen hikâyeler ise yabancı dil öğretiminde de olduğu gibi 3 seviyeli (temel, düzenli, ciddi). Bunları kendi sınıf seviyenize göre tercih edebilirsiniz. Sesli olarak dinlediğiniz bir hikâyede yer alan kelimelerin farklı dillerdeki karşılıklarını görebilir, bu kelimeleri kelime kütüphanenize kaydedebilirsiniz. Uygulamanın ücretli ve ücretsiz versiyonları bulunmaktadır. Ücretli kullanımda anlamaya dönük testler de kullanıcılara sunulmaktadır.

Şimdi Beelinguapp'ın nasıl kullanıldığına bakalım. Beelinguapp'ı akıllı cihazlarınıza indirdikten sonra önce öğrenmek istediğiniz dil olarak "Türkçe"yi seçmelisiniz. Ardından uygulama size ilgilendiğiniz konuları seçmenizi istemektedir.

Dil seçin

Öğrenmek istediğim dil

Türkçe >

Konuştüğüm dil

İngilizce >

SONRAKI

Ne tür metinler okumaktan hoşlanırsınız?

Birden fazla seçebilirsiniz.

What kinds of texts do you enjoy reading?

You can select more than one.

Masallar ve Fabllar

Cümleler ve Diyaloglar

Biyografiler

Klasikler

Gizem

Aksiyon ve Macera

BeKids

Tarih ve Kültür

Bilim ve Teknoloji

Bu kısımda gerekli yerleri doldurduktan sonra uygulama sizi Türkçe seviyenizi sorar. Bu kısımda ortaokul öğrencisi olarak orta ya da ileri seviyeleri tercih edebilirsiniz. Ardından uygulama size motive olmanız için haftalık kullanımı sunar. Bu kısımları kendi tercihinize göre belirleyebilirsiniz.

Türkçe seviyeniz nedir?

What is your level of Turkish?



Başlangıç Seviyesi

Orta Seviye

İleri Seviye

SONRAKİ

Hedefinizi seçin

Haftada okuyacağınız birkaç hikaye seçin.

Bir hedef belirlemek, motive olmanıza ve öğrenmeye devam etmenize yardımcı olur.

Temel

1-3 hikayeler/
hafta

Düzenli

4-6 hikayeler/
hafta

Ciddi

7-10 hikayeler/
hafta

SONRAKİ

Belirtilen aşamalardan sonra uygulamanın ana sayfasına girmiş olacaksınız. Bu kısımda ücretli ve ücretsiz içeriklerle karşılaşacaksınız. Kendi tercihize göre bir içerik seçtikten sonra uygulama sizi içeriğin sesli okunduğu sayfaya yönlendirmektedir.

Kütüphane

Filtreler

Ücretsiz içerik bugün için

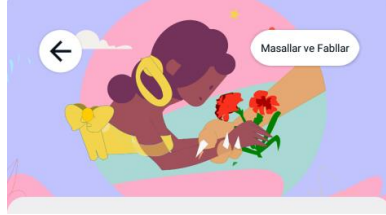
2 öykü →



Güzel ve Çirkin;
Bölüm 1



Almanya, eski
Nazi kamp
muhafızını be...



Güzel ve Çirkin; Bölüm 1

Fransız yazar Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve tarafından yazılan ve 1740 yılında yayımlanan geleneksel masalın basitleştirilmiş versiyonu.

Başlangıç Seviyesi

OKU

Okuma

19 Zorluklar →

Ücretsiz deneme sürümünü başla

Kütüphane

Kelimeler

Profil

Daha fazla

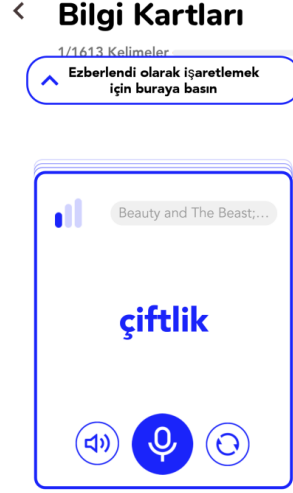
Ücretsiz deneme sürümünü başla

01:34

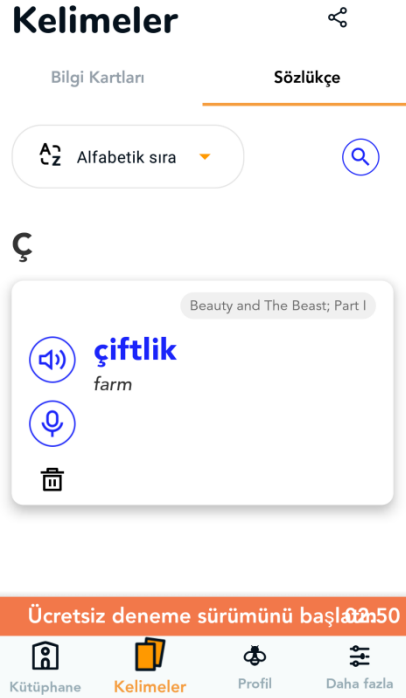
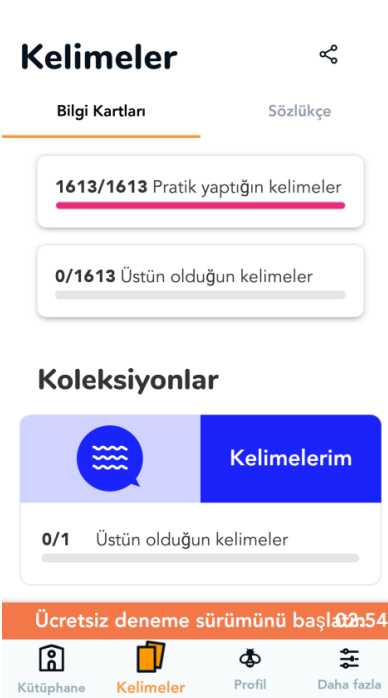
Seçtiğiniz içerik sesli olarak okunduğu sayfada metni takip edebilir, dinleme hızını ve sayfanın yazı puntosunu ayarlayabilirsiniz.

The screenshot shows a digital reading interface. At the top, there are navigation icons: a back arrow, a moon icon, a list icon, and a document icon. The main content area displays a Turkish story snippet: "Bir zamanlar üç kızı ve üç oğlu olan zengin bir tüccar varmış. En küçük kızı o kadar güzelmış ki herkes ona Küçük Güzel dermiş, bu yüzden de büyüdüğünde adı Güzel olarak kalmış. isminden dolayı kız". Below this, the English translation is shown: "Once upon a time, there lived a very rich merchant who had three sons and three daughters. The youngest daughter was so beautiful that everyone called her The Little Beauty, so when". At the bottom, there is a red banner with the text "Ücretsiz deneme sürümünü başla" and a timer showing "20:38". Below the banner is a playback control bar with a microphone icon, a volume slider, and buttons for play, previous, and next.

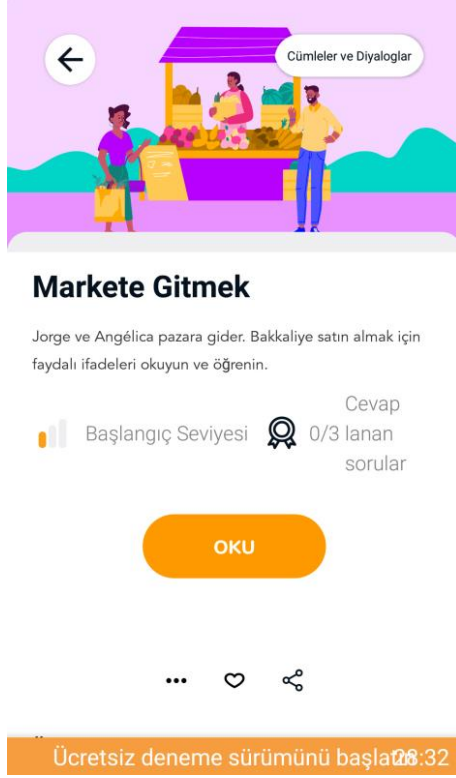
Bu sayfada anlamını bilmediğiniz kelimelerin üstüne tıklayarak kelime kartlarına ulaşabilir, kelimenin telaffuzunu da dinleyebilirsiniz.



Uygulama üzerinde kelimeler üzerine yaptığınız çalışmalar seviyenizi gösterir. Kelimeleriniz alfabetik olarak kaydolur.



Uygulama ücretli versiyonunda içeriklerine göre anlama sorularına da yer vermektedir.



1.4. Okuduğunu anlama becerisi için: Quizizz

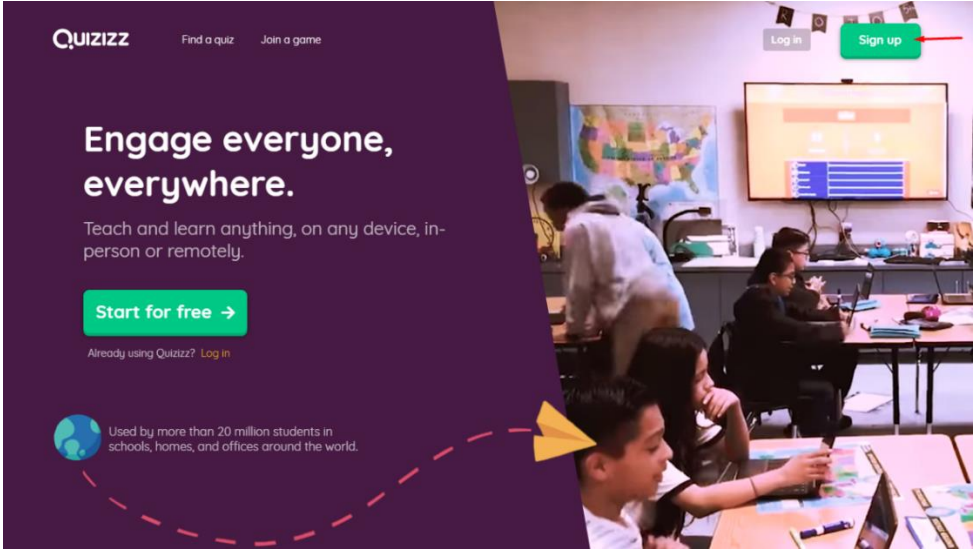
Okuduğunu anlama, ortaokul aşamasındaki çocuklar için hem kaliteli anlamayı hem de anladıklarını hızlı bir biçimde kavrayabilmeyi işaret eder. Artık bu düzey çocuklar kalem denilince zihinlerinde otomatik olarak bir resim belirmekte fakat akranları arasında önemli ayırım okuduklarından hızlı bir şekilde kavrama becerisi elde etmektir. Bunun öncelikli sebebi de girecekleri merkezi sınavlardır. Bu sınavlarda zamanla yarışan öğrenciler için önemi olan bir kez okudukları bilgiyi anlayıp yorumlayabilmeleridir çünkü ikinci kez okuma uğraşı zamanı yetiştirememeye anlamı gelecektir.

Bu kısımda okuduğunu anlama becerilerinde kullanılmak için bir ölçme-değerlendime aracı olan Quizizz tanıtılacaktır. Quizizz sınıf içi atmosferi etkileyen, bütün sınıfın katılabildiği, öğrencilerin motivasyonlarını artıran bir ölçme değerlendirme aracıdır. Zhao (2019, s. 37) çalışmasında Quizizz'in kâğıt üstünde yapılan uygulamalardan daha etkili olduğunu, öğrencilerin kaygılarını azalttığını, öğrencilerin bir sonraki dersi iple çektiğini ve öğrencilerin akademik becerilerini

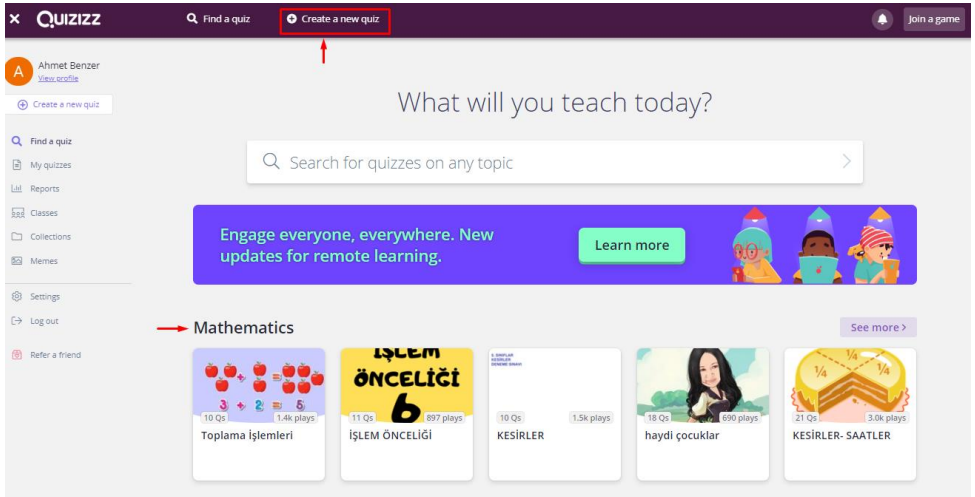
Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

artırdığını belirtmektedir. Quizizz sonuçlarını excell dosyasında anlık olarak raporlar. Google Classroom ile entegre edilebilir, ödevlerin izlenmesini kolaylaştırabilir. Mei, Ju ve Adam (2018) da çalışmalarında öğrencilerin dersin yarısından sonra pasif olduklarını ve bıkkınlık yaşadıklarını belirtir ve öğrencilerine yaptıkları geleneksel ölçme çalışmalarını yapamadıklarını Quizizz benzeri programların öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını belirtmektedirler.

Şimdi Quizizz'in nasıl kullanıldığına bakalım.



Öncelikle Quizizz ana sayfanızda bulunan *Sign up* (Kaydol) kısmına tıklamalısınız. Gerekli bilgilerinizi girdikten sonra program sizi kendi ana sayfanıza götürür.



Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

Bu kısımda mevcut Quizizz'leri görebilir, diğer ayarları yapabilirsiniz. Öncelikle *Create a new quiz* (Yeni bir quiz oluşturun.) kısmına tıklamalısınız.

Create a quiz

1. Name this quiz

Quiz name

2. Choose relevant subjects

Mathematics English Physics Chemistry Biology

Science Computers Geography World Languages

History Social Studies Physical Ed Arts Fun

Professional Development Architecture Business Design

Education Instructional Technology Journalism Life Skills

Moral Science Performing Arts Philosophy

Religious Studies Special Education Specialty Other

Cancel Next

Tıkladıktan sonra yandaki görüntü ekrana gelir. Burada quiz adını, dersinizin konusunu seçip *Next* (Sonraki) kısmına tıklayabilirsiniz.

QUIZZIZZ All changes saved EXIT FINISH QUIZ

Quiz Editor New question Teleport

Multiple Choice Checkbox Fill-in-the-Blank

Poll Open-Ended

+ Add quiz image

6/A Türkçe

public English 30 secs

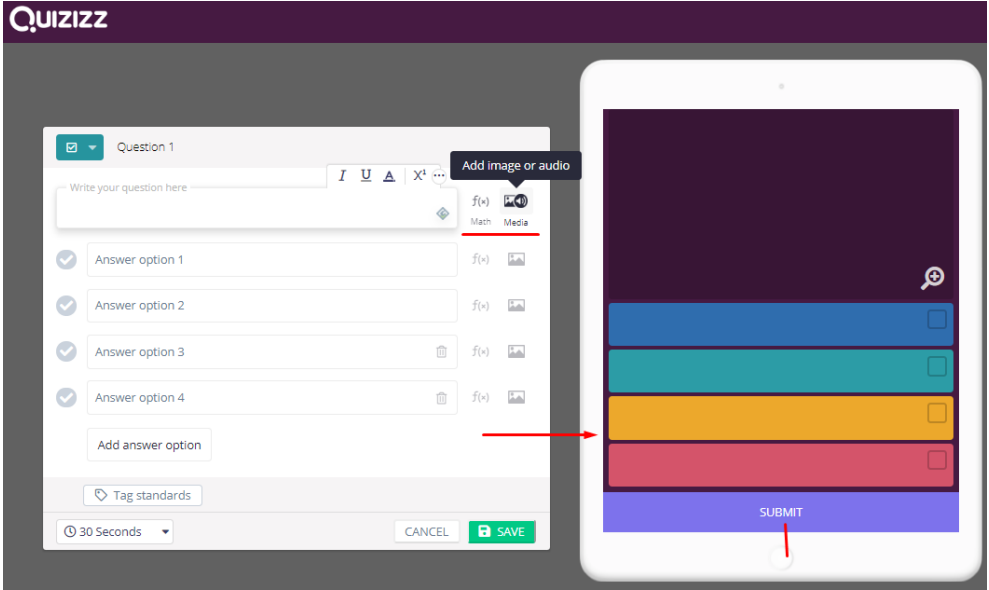
Add grades

Education

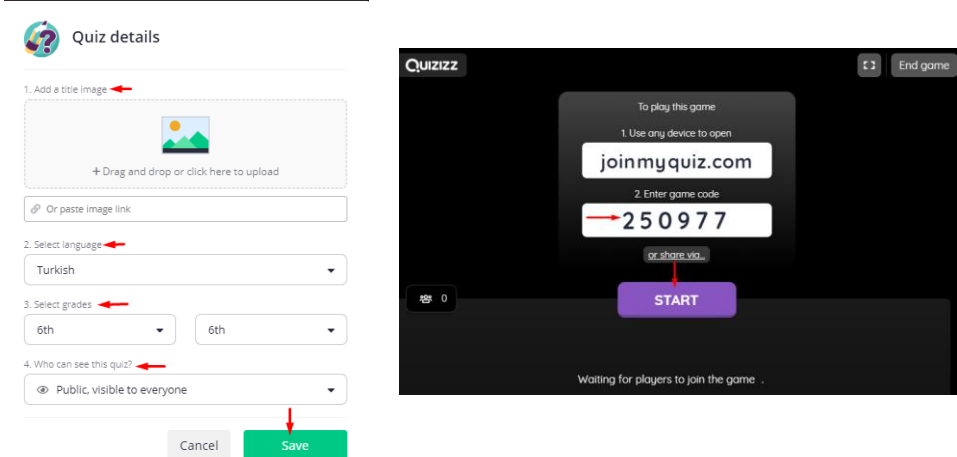
Align quiz to Standards

Import from spreadsheet...

Ardından ekrana hem sınıfınız hem de ilk sorunuzu oluşturmak için çeşitli seçenekler gelir. Burada *Multiple Choice* (Çoktan seçmeli), *Checkbox* (Onay kutusu), *Fill-in the blank* (Boşluk doldurma), *Poll* (Anket), *Open-Ended* (Açık uçlu) kısımlarından istediğinizi seçebilirsiniz.



Seçimlerinizi yaptıktan sonra ekrana gelen görüntüden sorularınızı yazabilir, sorularınıza denklem, resim, video benzeri uygulamalar ekleyebilirsiniz. Sorularınızın cevabını ise şıkların yanındaki tik işaretlerinden birine tıklayarak yapabilirsiniz. Ekranın sol alt tarafından ise sorunuzun çözülmesi için süre ekleyebilirsiniz. *Save* (Kaydet) kısmına tıkladıktan sonra soruların ekranın sağ kısmında ön izlenir.

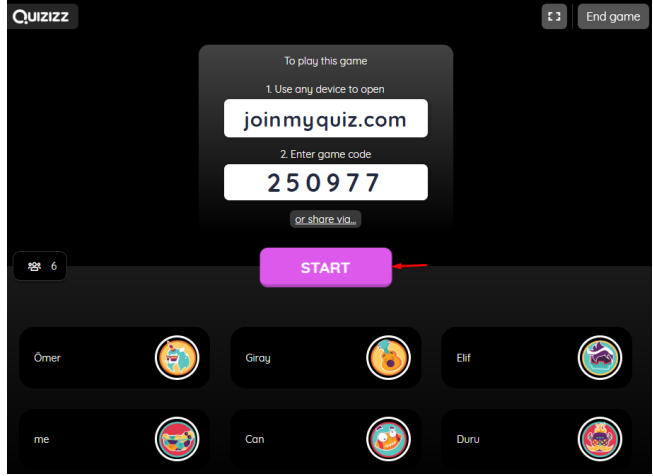
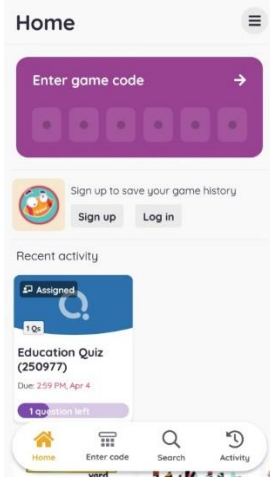


Sorularınızı kaydettikten sonra yukarıdaki sol ekran karşınıza gelir. Burada quiziniz için resim ekleyebilir, dil, sınıf seviyesi ve bu quizin kimler tarafından görüleceğini

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

ayarlayabilirsiniz. Ayarlamalarınızı yaptıktan sonra Save (Kaydet) kısmına tıklayabilirsiniz.

Ardından sağ resim ekrana gelir. Burada görünen öğrencilerinizle paylaştığınız kod ile öğrencileriniz akıllı cihazlarından girdikleri uygulamaya bu kodu girmelidirler.



Öğrencileriniz akıllı cihazlarından girdiklerinden hemen ana ekranlarında *Enter game code* (Oyun kodunu gir.) kısmına verdiğiniz kodu girip bir kullanıcı adını da girdikten sonra sağ resimde görüldüğü üzere öğrenciler tek tek ekrana gelir.

Ardından *Start* (Başla) kısmına tıklayarak quizi başlatabilirsiniz.



Öğrencileriniz cevaplarını verdikçe adlarının yanlarında doğru yaparlarsa yeşil, yanlış yaparlarsa kırmızı renk görünür. En çabuk doğru cevap veren önce birinci sırada görülür. Bu kısımda öğrencileriniz cevaplarını verdikten sonra *End game* (Oyunu sonlandır) kısmına tıklayarak quizi sonlandırabilirsiniz. Bu kısma tıkladıktan sonra öğrenci başarılarını gösteren son ekran görülür. Bu kısımda

hazırladığınız bütün sorulara dair bir gelişme gösteren sıralama ortaya çıkar. Sonuçlarınızı program dışında da kaydetmek istiyorsanız *Download results* (Sonuçları indir.) kısmına tıklayarak bilgisayarınıza indirebilirsiniz.

Sonuç

Bu çalışmada temel dil becerilerini geliştirmede kullanılabilecek olan Web 2.0 araçları ve akıllı cihazlar için geliştirilen uygulamalar tanıtılmıştır. Türkçe dersinde öğretmenler öğrencilerinin temel dil becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntem, teknik ve stratejilere başvururlar. Bunun yanı sıra dil becerileri plansız bir şekilde öğrencilerin kullandığı teknolojik araçlarla da geliştirilebilmektedir. Öğrenciler teknolojik araçlarında kullandıkları programlarla farkında olmadan akıcı okuma, okuduğunu anlama, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirebilmektedir. Bu kapsamda alanyazında yer alan çalışmalar da özellikle Web 2.0 araçları ile uygulamalarla öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilebildiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim teknolojileri önerilerinde ve bu teknolojilerin kullanımına yönelik bilgiler bulunmaktadır. Yazma ve yaratıcı yazma becerileri için Pixton; konuşma ve telaffuz becerileri için Voki; dinleme, okuma ve telaffuz becerileri ile kelime bilgisi için Beelinguapp uygulaması; belirtilen bu becerileri ölçme-değerlendirme için Quizizz adlı araçlar tanıtılmıştır. Tanıtılan araçların araştırmacı, öğretmen ve öğrenciler için alternatif olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aikina, Y. ve Zubkova, M. (2015). Integrating online services into english language teaching and learning: The case of Voki. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(3), 66-68.
- Bellés-Calvera L. ve Bellés-Fortuño, B. (2018). Teaching pronunciation with OERs: The case of VOKI. *Sintagma*, 30, 57-80.
- Benzer, A. (2019). Dinleme Eğitiminde Metin Temelli Ölçme-Değerlendirme Stratejisi. *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*. Nobel Yayınları.
- Benzer, A. ve Karadağ, K. (2019). Storybird Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine ve Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 7(1), 56-79.
- Burke, R. (2002). Formative Assessment Procedures and the Second Language Curriculum: Signposts for the Journey. *TESL Canada Journal*, 19(2), 87-91.

- Cabrera, P., Castillo, L., Gonzalez, P., Quiñónez, A. ve Ochoa, C. (2018). The impact of using “pixton” for teaching grammar and vocabulary in the EFL Ecuadorian context. *Teaching English with Technology*, 18(1), 53-76.
- Ciğerci, F. M. ve Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-267.
- <https://edu.pixton.com/educators> Erişim tarihi: 01.04.2020.
- <https://quizizz.com/> Erişim tarihi: 01.04.2020.
- <https://www.pixton.com/schools/pedagogy> Erişim tarihi: 01.04.2020.
- <https://www.voki.com/> Erişim tarihi: 01.04.2020.
- Mei, S. Y., Ju, S. Y. ve Adam, Z. (2018). Implementing Quizizz as Game Based Learning in the Arabic Classroom. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(1), 208-212.
- Park, S. W. (2013). The Potential of Web 2.0 tools to promote reading engagement in a general education course. *Techtrends Tech Trends*, 57, 46-53.
- Verdugo, D. ve Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Zhao, F. (2019). Using Quizizz to integrate fun multiplayer activity in the accounting classroom. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 37-43.

Öz Geçmiş

Ahmet BENZER

İlk, orta ve lise öğrenimini Aydın'da tamamladı. Lisans eğitimini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okudu ve 2002 yılında mezun olarak aynı bölümde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2004 yılında “Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Müfredat Programları 1913-1981” adlı teziyle yüksek lisans, 2008 yılında “Filde Zaman, Görünüş, Kip/Kiplik” adlı teziyle doktora eğitimini tamamladı. 2014 yılında Türkçe Eğitimi alanında doçentliğini aldı. Marmara Üniversitesinde öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir. Lisans düzeyinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma dersleri ile materyal tasarım derslerini vermektedir. Yazar, öğretim teknolojileri, dil bilgisi eğitimi, temel dil becerileri üzerine çalışmakta, bunun yanı sıra yazarın Türkçe eğitiminde teknoloji kullanımı, PISA ve okunabilirlik üzerine çalışmaları da bulunmaktadır.

DİL EĞİTİMİNİN FELSEFİ TARAFI

Ahmet ÇAPKU¹

Giriş

Dil, duyu ve düşüncelerin karşı tarafa aktarımını sağlayan bir vasıtaadır. Zihin dış dünyada algıladığı varlıkları imgeye dönüştürür ve onu kavram haline getirir. Eşyaya verilen isimler, zihin dağarcığında kendi içinde örüntüler halinde bir anlam dünyası inşa eder. Bu anlam dünyası uzlaşım yoluyla o toplumun ortak dili olur. Dil, kendi bütünlüğü içinde her bir ögenin diğerleriyle fonksiyonel olarak iş gördüğü bir ilişkiler ağıdır.

Anlam dünyası kendi içinde çeşitli katmanlar oluşturur. Somut ve soyut varlıkları imgeleyen kavramlar, içerdikleri anlama göre zihinde çağrışımlar yapar. Somut olan varlıklar nicelik ve nitelikler ile anımsandığı için tikellik söz konusudur. Soyut varlıklar böyle değildir. Bilgi felsefesinde aklın nazarî (teorik) ve amelî (pratik) ayırımı, zihnin bu işlevine göre dikkate alınır.

İnsan dünyaya geldiğinde kendini kültürel yapının içinde bulur. Tarih, gelenek, giyim kuşam, inanç gibi unsurlar içinde en dikkate değer öğelerden biri dildir. Kültürel unsurlar eğitim öğretim yoluyla yetişen nesle öğretilir ve aktarılır. Bu açıdan dil, bir toplumsal değer konusudur. Anlam dünyasının verisi olması itibarıyla insana kişilik, topluma kimlik kazandıran yapıların başında gelir. Korunması ve geliştirilmesinin elzem olması, ya da tarihi akışta farklı kültür sahiplerinin başka bir kültürü asimile etmek istemesinin temel malzemelerinden birinin dil olması tesadüfi değildir. Günümüzde beş bin (5000) kadar etnik grupta altı yüz (600) civarında yaşayan dilin var olduğu düşünülmektedir. (Türker, 2010, 425). Küreselleşme ile birlikte baskın kültürün dilinin dünya ölçeğinde etkisinin olduğu/olacağı açıktır. Dilin insan hayatında önemi malûmdur. Biz bu önemi birkaç başlık altında ele almak istiyoruz.

Dile Gelmek:

1. Dil-Varlık-Düşünce İlişkisi

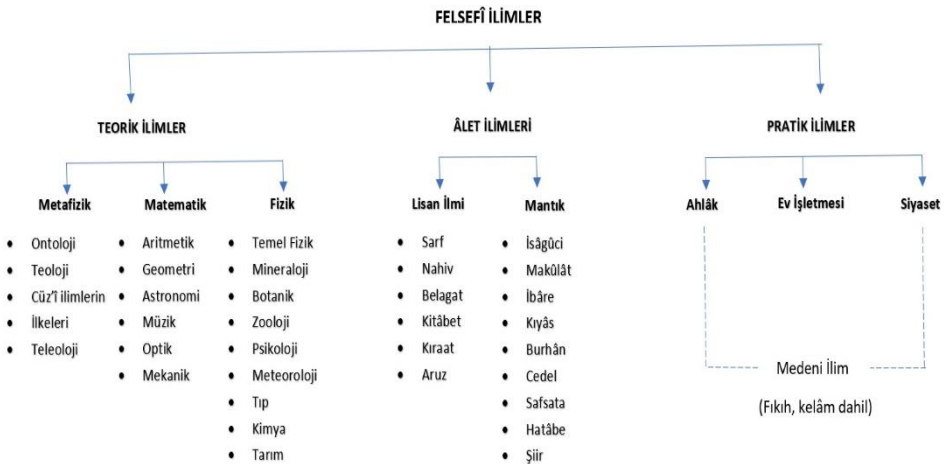
Abdulkâhir el-Cürcânî'ye (v. 1078) göre dil, lafızlarca biçimlendirilmiş anlamların gramere göre gerçekleşen bir dizimidir. Ancak dil, sadece lafızlara atıfla açıklanamaz. O bir araçtan ibaret olmayıp düşünce etkinliğinin dil içre gerçekleşmiş halidir. Söz, özünde zihnî bir yapıdır. Ondaki lafızlar zihindeki anlam dizimlerini temsil eder. (Boyalık, 2017, s. 927). Ünlü dil bilimci Sekkâkî (Ebu Yakup Yusuf b. Ebî Bekr Muhammed) (v. 1229) *Miftâhu'l-ulûm* isimli eserini 'edep' kavramı üzerine inşa

¹ Prof. Dr., Kırklareli Üniversitesi, ahmetcapku@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7561-7262

etmiştir. Eserde incelenen ilim dalları, edep kavramının türevleridir. Edep ilminin amacı, hatadan sakınmak olup ilmin mümkün ve muhtemel alanlarını inceler. Dil ilimleri başlığı altındaki birikim, çeşitli ilim tasnifleri şeklini alır. Buna göre dilin kullanımında üç alanda hata olabilir: Müfret lafız alanında, kelimelerin oluşumunda, mürekkep lafzın hakkında konuşulan şeye mutabık olup olmamasında. Böylece dil ilimleri; sarf, nahiv, meâni ve beyân şeklinde incelenir. Eser muhtevası itibarıyla belagât konularından sonra mantık ilmine yer verir. (Yıldırım, 2017, s. 931-933).

Gerçekte onun böyle bir dil incelemesi yapmasının amacı, dil bilim açısından Kur'an savunusudur. Sözün delaleti, hakikat-mecaz-kinaye şeklini alır. Mecaz ve kinayede anlatımlar, sözün gerçek anlamına delalet etmez. Bu açıdan Sekkâkî, mantıkta incelenen istidlâl olgusunun zihnin anlamları arasında intikal olduğunu, beyân ilmini tam olarak anlayanın mantık ilmine ihtiyaç duymayacağını ileri sürer. Onun için düşünür, dil incelemesinde insan zihninin, dili ve ifade edilen anlamları nasıl kavradığı, anlamlar arası ilişkinin nasıl kurulduğu, bu sürecin nasıl işlediği konularını inceler. Molla Câmi (v. 1474) nesir ve şiirin dine uygunluğu açısından dil incelemesi yapmıştır. Eğer ki, dil, dini açıdan bir araç ise mesele yoktur. Aksi halde o, bütün kötülüklerin kaynağı haline gelebilir. (Kara, 2017, s. 937).

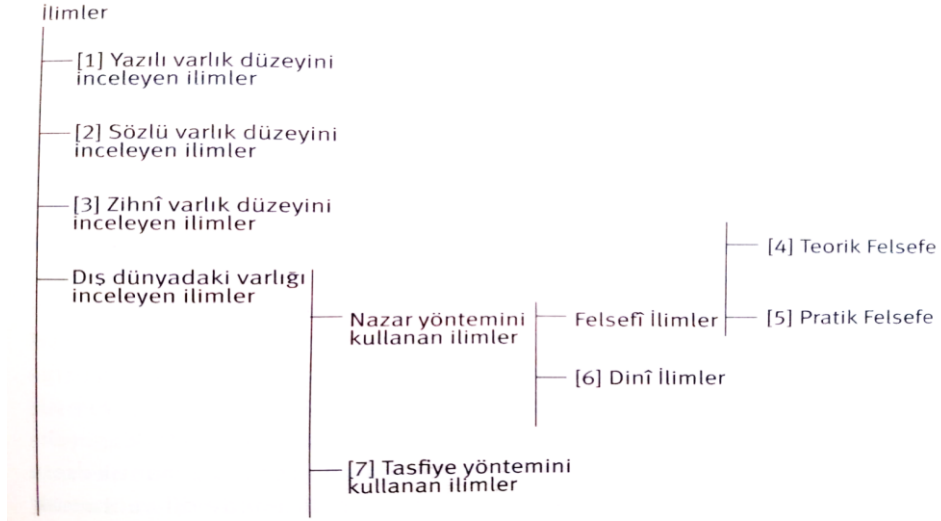
Bilindiği üzere düşünce, kendini çeşitli biçimlerde dış vurur. Söz (lafız) yanında yazı (alfabe), resim, işaret dili gibi ifade biçimleri vardır. Büyük filozof Fârâbî (v. 950), hem İslam düşüncesini bütün yönleriyle kavramış hem eski Yunan birikimini iyi tahsil etmiş biri olarak düşünce tarihinde ilk defa başlı başına bir eser olan 'ilimlerin tasnifi' (ihşâu'l-ulûm) konusunu ele almıştır. İlimler tasnifi, her bir ilim dalının niçin var olduğu, diğer ilimlerle irtibatı, metodu, faydası, nasıl tahsil edileceği gibi pek çok güncel konuyu içerir. Böylece insan zihninde, bugün disiplinlerarası diyebileceğimiz bir yapının oluşmasını sağlar. Aksi halde insan zihni, ilimleri tek tek ele aldığı anda bu



durum, zihin parçalanması haline düçar olabilir. Dil bilimini de anlamak adına büyük filozofun ilimler tasnifi şemasını aşağıda vermeyi uygun görüyoruz.

Şemada görüleceği üzere dil ilimleri, diğer ilimlerin öğrenilmesi için bir ‘alet/anahtar’ konumundadır. (Kutluer, 1996, s. 158). O anahtara sahip olan, kapıyı açıp içerideki hazineye ulaşabilir. Bu durum ilimler açısından böyle olduğu gibi gündelik hayat açısından da böyledir. Şu halde dil ilimleri, önemine binaen eğitim öğretim yıllarının ilk aşamasında tedris edilir. Bu durum, hem motor zekanın gelişimi açısından hem tahsil basamakları açısından dikkat çekicidir. Buna binaen ilim geleneğimizde (medrese müfredatında) dil ile ilgili ilimlere ayrıcalıklı bir yer verilmiştir. Hem Kur’an’ı daha iyi anlamak (tefsir/yorumlama) hem Türkçe dışında bir dilde yazılmış farklı ilmî disiplinlerdeki eserleri doğru anlamak için bu durum önemsenmiştir. Yaklaşık on sekizinci asra kadar İslam dünyasında ilim dili, Arapça idi. Tarihsel ilmî birikim bir yana son dönem Türk düşüncesini iyi bilmek için bile 1928 öncesine açılan kapının anahtarı konumundaki klasik Türkçe (Osmanlıca) öğretiminin önemli olduğu izahtan vârestedir.

Dil, insanın düşünce boyutu ile ilgilidir. Çünkü düşüncede (mantık) var olan dile gelir (nutuk). Onun için bilge Konfüçyüs’ün, bir toplumu anlamak için onun dilini ve müziğini anlamak gerektiği ifadesi yerindedir. Çünkü dil, düşünceyi; müzik ise duygu durumunu bize verir. İnsan, düşünce (akıl) ve duygu (hissiyât) birikiminin bütünüdür. Klasik kaynaklarımızda varlık dört şekilde incelenmiştir: A’yânda, düşüncede, dilde, yazıda. (Fazlıoğlu, 2020, 159-163). Dil, varlığın, aynî-zihnî-lafzî-hattî haliyle bir yansımasıdır. Demek ki, Taşköprîzade’nin (v. 1561) ifade ettiği üzere varlık-dil ekseninde vukû bulan husus, gerçekte var olan şeylerin zihinde kavrama-düşünceye dönüşümünün (muhabata doğrudan) dille veya (gaip olana) yazı ile aktarımıdır. Onun için lisanî-hattî/kitabî ile ilgili alan, alet ilimlerini konu edinmektedir. Burada hattî/kitabî olan lafzî olana; lafzî olan zihnî var olana; zihnî var olan ise aynî (fizikî) var olana delalet eder. (Fazlıoğlu, 2020, s. 163).



(Miftâhu's-Saâde'de ana ilim dalları/ Taşköprizâde)²

Düşünce yapısı, dış dünyadan alınan verilerle başlar, aklın işleyişi ve bulgusu ölçüsünde somuttan soyuta doğru gelişir. Küçük çayların derelere, derelerin ırmaklara, ırmakların nehirlerle, nehirlerin denizlere akması örneğinde, felsefî sistemli mimari yapılar da en alt unsurlardan beslenerek büyük bir anlam küresine (paradigma) dönüşür. Bu hususu aşağıda dil-kültür-inanç ilişkisi çerçevesinde inlemek istiyoruz.

2. Dil-Kültür-İnanç İlişkisi

Dili tanrının bir armağanı olarak kabul edenler yanında onu insan aklının bir ürünü olarak görenler de vardır. Ali Kuşçu (v. 1474) dil hadisesini, Allah'ın bir nimeti olarak görür. Bunu, Allah, kullarına öğretti veya onlara dil yapma imkânı verdi ya da onlara bunu ilham etti, diye düşünür. (Ali Kuşçu, 2001, s. 223). Dilin kuruluşu incelenirken empiristler psikolojiye, rasyonalistler mantığa dayanır. Psikolojistlere göre dil, çeşitli duygulanım hallerinin ses olarak dışavurumu şeklinde tezahür etmiştir. Epiküros'a göre dil, duyuların doğal zorunlu sonucudur. Giambattista Vico, bütün ilk sözcüklerin bir duygu, acı, hayret, korku içerdiğini söyler. (Akarsu, 1998, s. 16-17).

Alman filozof Herder (v. 1803), dili, insanın iç doğasının bir ürünü olarak görür. Dil, bir iç atılımdır. İnsanın bütün güçlerini kendinden toplayan, akıl temelli yapı arzeden bilinç halidir. Bu yönüyle dili, akıl ile bir görenler vardır. Çünkü düşünce ve dil aynı şey olarak kabul edilince dil olmazsa akıl da olmaz denilecektir. Bu yönüyle

² Bkz. ed. Mustakim Arıcı. *İlimleri Sınıflamak*. İstanbul:2019. s. 45. Klasik Yayınları.

o, Logos'un bir yansıması, tanrının armağanı, tanrısal hayatın simgesi ve yankısı olarak kendini gösterir. Logos, hem düşünce hem de dil anlamına gelir. Demek ki, bu kavramda dil ile düşünce içiçedir. Buna göre akıl, anlama süreçlerinin bütününden oluşan şeydir. Anlama ise dil ile gerçekleşir. Başka bir ifade ile dil, aklın organıdır. (Akarsu, 1998, 18-19, 36-37).

Kavramlara gelince, Herakleitos, herhangi bir şeye kavram ilişince onu oluş ırmağında sınırlayıcı olarak görür. Bu açıdan şeyleri daha iyi anlamak için sözcüklerin zıtları da olmalıdır. Bir sözcüğün çok anlamlı oluş u, ondaki anlatım gücünün müsbet tarafıdır. Sözcükler, kavramların bireysel şek il almış halidir. Yüksek dillerde sözcükler, düşünce ve duyguların geniş ve derin anlamını muhtevidir. İster duygu ister düşünce boyutuyla olsun dil, bir milletin ruhunu kendinde aç ığ a vurduğ u yapıdır. (Akarsu, 1998, s. 29, 32, 35). Herakleitos'un dile getirdiğ i bu hususu biz 'tasavvur'da görürüz. Mesela 'insan' kelimesinin nesnel özellikleri var olduğ unda 'tasavvur' meydana gelir. 'Tasavvur', empirik ilişkiyi içerir. Diyelim 'Ahmet' ismi dile getirildiğ inde dünyada ismi Ahmet olan pek çok kiş i vardır ama soyismi ile veya kendine mahsus özelliklerle anılan Ahmet olduğ unda zihinde o kiş iye dair 'tasavvur' belirmiş olur. Aksi halde sadece mefhum/kavram olarak kalır. Demek ki, tasavvur-> lafız + sûret, demektir.

Felsefede insanın 'düşünen canlı' olarak tanımlanması onun 'hisseden' ve 'inanın' taraflarını görmezden gelmeyi gerektirmez. Gündelik hayatımızda birçok kavram, özünde inanç üzerine kuruludur. Sevgi, umut, güven gibi kavramlar, gerçekte inanç üzerine fonksiyon icra eder. Bu açıdan insan gündelik hayatta ve derunî anlam dünyasında inancı da bulunan bir canlıdır.

İnanç denilince daha çok herhangi bir dine inanmak akla gelir. Bu da kendi içinde 'vahiy'e dayalı olan ile 'akıl'a dayalı olan inançlar şeklinde ikiye ayrılır. Birincisine 'semavi', ikincisine 'felsefî' din denilir. Her iki inanç biçimi, ideolojik boyuta taşınabilir ki, 'dogma' denilen husus budur. Dogma, üzerinde tartışma yapmayı kabul etmez bir inanç biçimidir ve bu yönüyle kapalı bir sistemdir. Normalde vahye ve akla dayalı inanç biçimleri, kendilerini eleştiriye açık tutarlar.

Özellikle inanç yapılarında dilin hakiki ve/veya mecazi anlam farklılığı önemli bir konudur. Meseleye İslam dini açısından bakılınca 'ahkâm ayetleri' ve 'müteşabih ayetler' ilk önce göze çarpar. Ahkâm ayetlerindeki anlam, literaldir. Daha çok amelî hayatı konu edinir ve onun için üzerinde ciddi bir farklı yoruma gidilmez. Zekât'ın tanımı bellidir ve nelerden ne şekilde verileceğ i de bellidir. Müteşabih ayetler ise varlıkla (ontoloji) ilgilidir ki, bunların çoğ u metafizik varlık alanını konu edinir. Bu açıdan yoruma açıktır. Nitekim İslam inanç tarihinde mezhepler (ekoller) arasındaki ciddi ayrılıklar, amelî (uygulamalı) değ il itikadî (inanç) mezhepler arasında olmuştur

ve bugün de böyledir. Gerekçe ise, Kur'an'da ve hadislerde ifade edilen ve 'müteşabih' olarak kabul edilen konuların nasıl anlaşılacağı problemidir.

Söz konusu müteşabih ayetlerdeki ifadeler, metafiziği konu edindiği için, fizikî varlıklardan istiâre yoluyla anlaşılmaya çalışılır. İsim, sınır koymak/sınırlamak demektir. Sonsuz olan Allah'a isim verilir mi verilemez mi? Verilirse O'na sınır çizilmiş olur, verilmezse anlaşılmaz olur. Bunun yanında sınırsız olana isim nasıl verilebilir şeklindeki tartışmalar öteden beri hep var olmuştur. Mutezile'nin, Allah'a 'şey' denilir mi denilemez mi tartışması bu konu ile ilgilidir. (Kuşçu, 2001, s. 220). Aynı şekilde Cennet'in sürekli olarak yeşillik, sular (nehirler, ırmaklar), gölgelikler, hüznün ve kederin olmadığı yer olarak anlatılması, onun bu dünyadaki varlıklar gibi olması gerektiği düşüncesine sevkeder. Genel kabul bu doğrultudadır. Bununla birlikte Kur'an'da, "O (kıyamet) gün(ü), yer başka bir yere, gökler de başka göklere dönüştürülür" (İbrahim Suresi, ayet 48), "Yaptıkları iyi işler karşılığında onlar için göz ve gönül aydınlığı olan ne tür sürpriz nimetlerin saklı tutulduğunu hiç kimse bilemez!" (Secde Suresi, ayet 17) gibi ayetler dikkate alındığında, ahiret (gayb) âleminin, bu dünya gibi olmaması gerektiği, aksine sözü edilen yer ve hayat biçiminin oraya özgü olmasını akıl daha uygun görür. Ayetler müteşabih olunca farklı bakış açılarının ortaya çıkması kaçınılmazdır. İslam düşünce tarihinde özellikle İbn Sîna (v. 1037) – Gazzâlî (v. 1111) - İbn Rüşd (v. 1198) arasında vukû bulan ve *Tehâfût* tartışmaları olarak tarihe geçen, tekfir boyutunda tenkidin kendini gösterdiği konunun temelinde Allah Kelâm'ının nasıl anlaşılması gerektiği hususu bulunur. (Gazzâlî, 2005, s. 14-226; İbn Rüşd, 1987, s. 3-588).

Bu açıdan eğer ki, bir kişi, tanrı hakkında konuşacak ise bu durumda teşbihi dil, tenzihi dil, temsili dil gibi konularla karşılaşır. Her bir dilin bizi götüreceği yer, ifade biçimi olarak farklılık arzeder. Çünkü tanrı hem 'biricik' ve hem hiçbir şeye benzemeyen varlık ise bu durumda O'nu açık ve seçik şekilde ifade edebilmek oldukça zordur. Şayet dildeki her bir kelime, vaz'edilişi itibarıyla tek anlamlı ise bu durumda antropomorfizme düşülmüş olur. Şayet çok anlamlı ise agnostisizme düşme tehlikesinden söz edilebilir. (Koç, 2008, 20-22, 92-94). Kur'an'ın dili açısından sembolik ve mecazi dil ile kıssa türü anlatım dili dolaylı anlatım biçimi olarak meseleleri zihne yaklaştırması açısından etkilidir. (Koç, 2008, s. 25-26).

Buradan hareketle özellikle eski Yunanca'dan Arapça'ya yapılan çevirilerde, pagan olarak kabul edilen Yunan dinî mitolojilerindeki unsurların İslam düşüncesine ne şekilde çeviri yapılması gerektiği bir tartışma konusu olmuştur. Pek çok panteon, Arapça'ya, 'melekler' olarak çevrilmiştir. Benzer durum, Hristiyanlıktaki teslis akidesi için de geçerlidir. Bu noktada şu söylenebilir: Dünyanın farklı coğrafyalarında görev yapan ve Türkçe'yi öğretenlerin, bulundukları yerlerdeki dini ifade biçimlerinin ne anlama geldiğini iyi öğrenmeleri gerekir. Zira bu husus,

Türkçe'yi öğrenenlerle daha sağlıklı iletişim imkânı sağlar. Çünkü dil üzerinden bu tür tartışmalar, hemen her dinde bulunur. Hâlbuki inanç, normalde kişinin doğup büyüdüğü yerde öğrendiği kabullere dayanır. Bunu ilerleyen yıllarda değiştirmek kolay değildir. Onun için dini konularda asıl olan, karşılıklı saygı temelli anlayış ve anlaşılabilirlik.

3. Dil ve Eğitim İlişkisi

Canlılarda biyolojik olarak beslenme, büyüme, üreme şeklinde üç temel fonksiyon vardır. Hayvanlarda, bitkilerden farklı olarak bağımsız hareket etme ve hafıza yetisi bulunur. İnsanda bunlara ilaveten düşünme yetisi mevcuttur. Nitekim İslam filozoflarının insan için 'düşünen canlı' şeklinde getirdikleri tanım, bununla ilgilidir. Aklın 'amelî' (pratik) ve 'nazarî' (teorik) olarak taksimi ise fonksiyonu ile ilgilidir. Amelî akıl, nazarî akla hizmet içindir. Nazarî akıl, hakiki saadete ulaşabilmek içindir. Amelî aklın var olabilmesi için haricî ve dâhilî idrak yetilerinin var olması gerekir. Amelî (İbn Sînâ, 1992, s. 10-11; Fârâbî, 1986, s. 106).

Haricî idrak yetileri olarak görme, işitme, koklama, tatma, dokunma duyusu insanda yer alır ki, bunlar tikelleri duyumsar. Her birinin kendine mahsus yapısı, sınırı, algısı vardır. Bunlardan herhangi biri bulunmazsa, kişinin o alanda bilgisi de olmaz. Sağrıların ses bilgisinin olmaması gibi. Dolayısıyla işaret diliyle konuşabilirler. Ancak bu tür kişilerin anlama yetisi, normal olanlara göre tam değildir. Mesela normal şartlarda 'kaza' kelimesi ilk öğrenim yıllarından itibaren hem trafik kazası hem de kaza-kader şeklinde maddi ve manevi boyutuyla idrak edilirken sağrıları bunu genelde trafik kazası olarak anlarlar.

Dâhilî idrakler; ortak duyu, hayal, muhayyile/müfekkire, vehim, hafıza şeklindedir. Dâhilî yetiler, hissiyât konusunda somuttan soyuta gidecek şekilde bir sıradüzen halindedir. Onun için haricî yetiler olmadan dâhilî yetilerin idrakinden söz edilemez. Ancak ortak duyuda (hiss-i müşterek) yer alan idrak ile mesela bir vehim veya hafıza yetisinde yer alan şeylerin durumu aynı değildir. Çünkü somuttan soyuta doğru yol alan bu yapıda hafıza, en ileri seviyede soyut unsurları kendinde taşır.

Klasik kaynaklarda muhayyile yetisi, hem ilim ve sanat çalışmaları hem metafizik varlıklarla ilgili çeşitli açılardan incelenmiştir. İnsana mahsus tahayyül yetisi, işitme (sesler) ve görme (şekiller) konularında oldukça etkindir. Bu yeti normal bir insanda dünyevî tasarımları ortaya koyar. Tasavvufî manada kalbî/keşfî (mükâşefe) bilgiye sahip olanlarda ise metafizik unsurlarla irtibat kurar. Özellikle ermişlerde ve sanatçılarda muhayyile yetisi çok önemlidir. Çünkü bir müzisyen, eski Yunan düşüncesine göre müz'lerin (periler) gök katlarından getirdiği sesleri besteler, şairler

ilham perisinin getirdiği dizeleri şiir haline getirir.³ Fârâbî gibi filozofların bakış açısıyla metafizik âlemden Faal Akıl (Cebrail) vasıtasıyla gelen bilgi (vahiy) ve diğer unsurların fiziksel yapıya dönüştürülmeleri, muhayyile yetisi üzerinden gerçekleşir. Öyle ki, bir melek olan Cebrail'in sesini duyabilmek (ve melekleri görebilmek), onun getirdiği vahyi gündelik konuşulan dile dönüştürmek, muhayyile yetisiyle mümkün hale gelir. Mütehayyile, akletme yetisi ile daha alt konumdaki yetiler arasında bir vasıtaadır. (Fârâbî, 1986, s. 112-115).

Hendese ilmi (mühendislik), vehim yetisinin bir fonksiyonu olarak verilir. Çünkü insan, bu yetiyi kullanarak nice tasarımlara gidebilir. Biz bugün buna, zihnî yeti diyoruz. Dikkat edilirse geometrik (hendesî) şekiller, önce dış dünyadan alınır, vehim yetisi ile onlara çok farklı şekiller/tasarımlar verilir ve daha sonra bu, dış dünyaya yansıtılır. Mimari yapılar, sanat tasarımları bu yeti ile ilgilidir. Bunun yanında vehim yetisi, somutla ilgili kavramları da kendinde barındırır. Korku, kaygı, sevinç gibi psikolojik haller, vehim yetisi ile de ilgilidir.

Hafıza yetisi somut âlemde idrak ettiğimiz çeşitli unsurların, bizim açımızdan önemli olanlarının kendisinde muhafaza edildiği bir arşiv deposu gibidir. İnsan, kendisi için gerekli olan unsurları orada muhafaza altına alır. Daha önce idrak etmiş olduğu bir şeyi, yeniden idrak etme ihtiyacı duymaz. Hatırlama denilen eylem, bu yeti ile mümkün hale gelir. Böylece soyut ve onun belli ölçüde tikel kavramlara dönüşmüş halleri hafızada korunmuş olur. (İbn Sînâ, 1975, s. 32-41 50-52, 145-171; İbn Sînâ, 1992, s. 5-11; Sarioğlu, 2003, 85-94).

Bütün bu yetiler, insanın pratik (amelî) aklına malzeme sunar. Pratik akıl, gündelik hayatımızı düzenleyen akletme biçimidir ve insanın maddi boyutuyla ilgilidir. Uygulama açısından güvenlik, beslenme, geçinme, siyaset, ticaret gibi hususlar sözü edilen aklın işleyişiyle doğrudan irtibatlıdır. Bu akıl, tikelleri idrak eder. Mesela, 'kar, beyaz ve soğuktur' cümlesinde geçen kar'ın niteliklerinin 'beyaz' ve 'soğuk' olması, öncelikle dış dünyanın idraki ile bağlantılıdır.

Teorik (nazari) akıl ise, tikellerin tümellere dönüştürüldüğü ve teorik düşünmenin kendisinde gerçekleştiği akıldır. Onun için 'insan-ı nâtık' tanımlaması, gerçekte bu akletme biçimi ile ilgilidir. Mantıklı (tutarlı) düşünme, nazari akılla mümkündür. Bizler muhakeme ve mukayese yaparken düşüncede, konuşurken dilde, gündelik hayatın işlerinde (muâmele) tutarlı olmayı teorik akletme biçimiyle yapabiliriz. Teorik akıl, pratik akla temel ilkeleri verir. Pratik akıl, aldığı ilkeler doğrultusunda hayatı kurgular. Diyelim, adaletli olmak ilkesi vardır. Bunu düşünce boyutuyla teorik

³ Eski Araplarda şair olabilmek için kişinin, gök katlarından ona bilgi getiren bir cininin olması gerekirdi. Bu açıdan müşriklerden bazıları Hz. Muhammed'e şair demiştir. Kur'an, Hz. Muhammed'in bir şair olmadığını ifade eder. Bkz. Hâkka Suresi, Ayet 41.

akıl muhakeme yöntemiyle ortaya koyarken o ilkeyi gündelik hayata uygulayan pratik akıldır.

Bununla birlikte teorik akıl, kişide belli bir süreçte ortaya çıkar. Bu açıdan insanın ilk idrakleri, koku alma, işitme, tatma, dokunma ve görme şeklinde gerçekleşir. Bebeklikten itibaren bunlar, idrake konu olan unsurların niceliğine göre gelişim gösterir. Motor zekânın gelişimine bağlı olarak insan, önce somut olan şeylerin kavramlarını elde eder. Temyiz aşamasında somutları işaret eden kavramlar yanında soyut varlık alanını da idrake başlar. Kişinin yaşı ile ilgili âkil-bâliğ diye ifade edilen aşamada artık soyut kavramlarla iş görür hale gelir. Rüşd aşaması ise pratik akıl yanında teorik aklın da işlevsel olduğu dönemdir. Bir de Kur'an'da 'eşüdd' kavramı vardır ki, otuz ilâ kırklı yaşlar arasına işaret eder. İnsanın hem fiziken hem aklen (bilgi, hikmetli kavrayış, sezgi) kendine tam yeterli olduğu dönemden söz ediyoruz. Bu durum Fârâbî ve İbn Sînâ düşüncesinde nazarî akıl açısından bil-kuvve, (bil-meleke), bil-fiil, müstefâd akıl aşamaları şeklinde ele alınmıştır. Aklın bilme yeteneğine bil-kuvve, heyulânî gibi isimler verilmiştir. Onun bilme için temel ve genel ilkeleri edindiği mertebeye ise bil-meleke akıl denilmiştir. Aklın artık işlemeye başladığı aşama ise bil-fiil akıl adını almıştır. Akletme sonucu elde edilen şeylerin kullanılmasıyla oluşan yetkinlik ise müstefâd, beyanî akıl şeklinde isimlenmiştir. İbn Sînâ buna kutsî akıl aşamasını da ilave eder. Bilgi, her aşamada Faal Akıl'dan (Cebrâil) feyezân yoluyla alınır. Demek ki, kişisel bilgi, metafizik varlıklarla irtibatlı olarak düşünülmüştür. (Fârâbî,1986, s. 101-102; İbn Sînâ, 1975 s. 212-220; Maraş, 2014, s. 252-254).

Buna göre İslam filozoflarından İhvân-ı Safa ekolü, eğitimi, zekânın gelişim sürecini dikkate alarak müfredata yansıtmıştır. Onun için 0-4 yaş arasını doğal etkilenme çağı, 4-15 arasını taklit ve duygusal öğrenme aşaması, 15-30 arasını ise zihinsel ve bilinçli öğrenme yaşları olarak görmüştür ki, bu durum günümüzdeki eğitim çalışmalarıyla büyük oranda örtüşmektedir. Dolayısıyla İhvân, ilimler tasnifi ve eğitim müfredatını buna göre tanzim etmiştir. Pratik, dinî, felsefî ilimler şeklindeki tasnifte 'pratik' kısım, eğitim yolundaki bir kişinin yaşıyla ve motor zekâsıyla irtibatlı olarak şu şekilde verilmiştir: Okuma-yazma (kıraat ve kitabet), dil ve gramer (lûgat-nahiv), muhasebe ve iş muameleleri (hesap-muamelât), şiir ve arûz vd. Bu şekildeki tasnifte dil ve gramer eğitimi, sonraki dinî ve felsefî ilimler için bir giriş ve anahtar mahiyetindedir. Düşünmenin dil ile olduğunu dikkate alırsak, ikinci ve üçüncü aşamadaki ilimler açısından dil eğitimi ayrı bir önem arzeder. Aynı şekilde İhvân, dil eğitiminin ana dilde olması gerektiğinin altını çizer. Gerekçe olarak, her peygamberin kendi kavminin diliyle konuştuğu ayetinin varlığıdır. (Koç, 1999, sf. 172-181).

Benzer durumu İbn Tufeyl'in *Hayy bin Yakzân* isimli romanındaki Hayy'ın durumunda görürüz. Öyle ki, filozof, kendi başına yaşayan ve başkalarından dil öğrenme imkânı bulunmayan Hayy'ın, kişisel gelişimiyle somuttan soyuta bir düşünce geliştirdiğini, Tanrı'ya inanç konuları dâhil, kişiye gerekli olan tüm bilgi-beceri donanımına ferdî olarak ulaştığının resmini çizer. (İbn Tufeyl, 2015, s. 55-95) Demek ki, kişisel gelişime bağlı olarak zekânın gelişimi, kelime dağarcığının genişlemesi ve bunun düşünceye yansması kişinin duyu organlarının sağlıklı ve yeterli olması ile doğrudan ilgilidir. Bunun yanında tutarlı düşünce ve konuşabilme becerisi için çevre unsurunu kaçınılmaz faktör olarak görenler, çoğunluğu teşkil eder. Nitekim Ali Kuşçu'ya göre dili öğrenmek ancak toplumsal bir yapı içinde gerçekleşir. (Ali Kuşçu, 2001, s. 223). Onun için kişinin, dil öğrenme aşamasında zekâ yapısı yanında ne ölçüde fazla oranda haricî idrak konularına muhatap olursa o ölçüde kavram dağarcığı zengin olur. Zihin yapısını kelimelerin toplandığı bir havuz olarak kabul edersek, aklı, o havuzdaki kelimeleri kendi iç bütünlüğü içinde bir araya getirerek düşünce ve dili oluşturan yeti olarak görebiliriz. Onun için kutuplarda yaşayanlar ile ılıman kuşakta yaşayanların renklere dair kelime dağarcığı aynı olamaz. Çünkü düşünce ve dilimiz, aynı zamanda bizim dış dünyadan elde ettiklerimize göre şekillenir. Bu yönüyle coğrafya, bir kaderdir. (Fazlıoğlu, 2020, 157).

İmparatorluk yapısı, her açıdan zengin bir dile sahip olmayı ve dolayısıyla geniş ufuklu bakış açısına sahip olabilmeyi beraberinde getirir. Bu durum mutfak kültürü, müzik, mimari yapılar yanında eğitim, sağlık, güvenlik gibi pek çok hususu içerir. Bir dünya medeniyeti tasarlayan Fârâbî, insanın en tām haliyle ancak büyük bir medeniyet içinde kemâle erebileceğini dile getirmiştir. Nitekim Fuzûlî ile Shakespeare'nin kaç kelime ile düşündükleri hesap edilmiş ve her birinin yaklaşık otuz bin kelime dağarcığını eserlerine yansıttıkları görülmüştür. Örnek olarak İngilizce'den dilimize girmiş 'stress' kavramı yerine Türkçe'mizde 'gerilim', 'melâl', 'inkisâr', 'gam', 'gussa', 'keder', 'ızdırıp', 'kasvet', 'hüzün', 'elem', 'yeis', 'tasa', 'dert', 'efkâr', 'kasvet' gibi nice kelime vardır. Gerçi her bir kelimenin, ancak tek bir anlam için vaz'edilir olduğunu bilmekle beraber, nice kelime zaman içinde anlam değişimine uğrar ve bazen birbirinin yerine de kullanılabilir. Onun için dil eğitimi açısından devletler ne kadar büyük olursa, kelime hazineleri de o kadar hacimli olmakta, bu da geniş düşünceli insanların vücut bulmasına imkân sağlamaktadır. Gündelik işi ile meşgul olan kişiler için iki üç bin kelime yeterlidir. Bir ilim insanı ise, işinde ne ölçüde uzmanlaşır/derinleşirse o ölçüde geniş kavram dağarcığına sahip olur. Bu da ancak eğitim ve sanatla mümkündür. Onun için kavram dağarcığı az olanlar, problemlerini, kelimelerle çözemeyince kaba kuvvet dilini kullanarak çözmeye çalışırlar. Bunun tersi de doğrudur. Bu açıdan tarihinde imparatorluk

tecrübesi olan Türkçemizin, klasik Türkçe (Osmanlıca) yapısının, dilimizin zenginliğini öğrenmek ve yaşamak adına öğrenilmesi ve öğretilmesini önemsiyorum.

Sonuç

Dil, zihin havuzundaki kavramlardan hareketle önce dış dünyadaki somut varlıklara anlam yükleme şeklinde başlasa da teorik akletme aşamasında somutlardan/tikellerden bağımsız olarak soyut varlık alanını inşa eder. Aynı kavramlara sahip olan kişilerden oluşan toplum yapısı, bir dil üzerinden uzlaşım giderek pratik ve teorik anlam dünyasını inşa ederler.

Türk toplumunda Arapça, Farsça dillerinin yanında Cumhuriyet'in ilk yıllarında Fransızca, günümüzde ise İngilizce en çok öğrenilen yabancı dil konumunda olmuştur. Bu durum gündelik dile de yansımaktadır. İnternet devrimi ile birlikte dil öğrenme ve öğretme farklı bir boyuta evrilmiştir. Türkiye'nin dışarıdan gelen öğrencilere yönelik düzenlediği dil kursları yanında dış ülkelerde açtığı kurslar Türkçemiz adına umut vadetmektedir. Dilin felsefi açıdan bir milletin bekasını önemini göz önünde tutarak yukarıda dile getirilen hususlar doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretimini önemsiyorum. Çünkü Türkçe bir imparatorluk dilidir. Tıpkı damak tadı (mutfak), müzik, mimari, sanat unsurlarındaki zenginlik gibi Türkçemizde de büyük devlet olmanın getirdiği zenginlik bulunmaktadır. Bugün Avrupa açısından nasıl ki Erasmus, Lingua, Avrupa Modern Diller Merkezi gibi uygulamalar varsa buna benzer yapıların hem Türk toplulukları arasındaki dilin ortak kullanımı hem Türkçe bilmeyenlere öğretilmesi açısından benzer yapıların kurulmasının yerinde olduğunu ifade etmemiz gerekir. (Türker, 2010, 429-431).

Dil bilimci Cürcânî, meşhur eseri *Delâ'ilü'l-İcâz*'da (Sözdizimi ve Anlambilim), güzel konuşmayı içeren Beyân İlmi ile ilgili olarak; "Beyân ilmi olmasaydı sen güzel elbiseler dokuyan, zînet eşyası yapan, inciler dizen, büyü üfleyen, bal toplayan, sana rengârenk çiçekler gösteren, tatlı ve olgunlaşmış meyveler toplayan bir dil bulamazdın!" demektedir. (Cürcânî, 2008, s. 27). Bu açıdan Türkçemizin 'güzel' öğretimini amaçlayan programların yapılm*asını, bunda kişisel gelişim yanında kişinin içinde bulunduğu coğrafya ve geleneğin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmemiz gerekir. Kavramlarda uzlaşım olduğu ölçüde insanlar arası ilişkilerin de kendiliğinden düzene gireceğini umabiliriz.

Bir dil, onu bilmeyen birine öğretilirken veya başka bir dilden çeviri yapılırken o dilin kendi semantiği içinde ilgili kavramın nasıl bir anlama sahip olduğunu iyi bilmek gerekir. Bunun için de o kavramın içinde bulunduğu coğrafyaya ait tarih, din, siyaset, ticaret, mutfak, müzik, giyim kuşam gibi nice unsurun göz önünde tutulması gerektiği izahtan vârestedir. Bu açıdan dolaylı anlatım (mecaz, kinaye vd.) itibarıyla hayli zengin olan Türkçe'nin onu bilmeyenlere anlatımında kendi düşünce

tarihimizin de iyi bilinmesi gerektiğini, okutulan materyallerin hazırlanmasına buna dikkat etmek gerektiğini ifade etmeliyiz.

Dilin, diğer ilimleri ve konuları öğrenebilmek için bir anahtar rolü oynadığı açıktır. Yöntem doğru ise onunla elde edilen bilgi de doğru olur. Veya bunun tersi de geçerlidir. Bu açıdan kişinin somut ve soyut varlıkları kavrayabilme yetilerinin çeşitli yaş aşamaları göz önünde bulundurularak dilin küçük yaşlarda öğretilmeye başlanması mühimdir. Bununla birlikte dil öğretiminde gerek yaş ve motor zeka gerek kültür farklılıkları göz önünde bulundurularak uygulanacak bir yöntemin yerinde olacağını belirtmemiz gerekir. Günümüzde ülkemizde Türkçe öğretim merkezlerinde Türk dünyasından veya Malay dünyasından gelenlerin aynı sınıf ortamında Türkçe öğretimine tabi tutulması nasıl ki, uygun bir yöntem değilse aynı şekilde ülkemiz dışında yapılan dil öğretim etkinliklerinde farklı ülkelerin şartları ve hatta kişisel yapıların bile göz önünde bulundurulduğu bir yöntem olmalıdır. Özellikle internet ortamında birebir dil öğretimi yapan çeşitli internet sitelerin varlığı dikkate alınırsa bunun önemi daha iyi anlaşılır.

Kaynaklar

- Abdulkâhir el-Cürcânî. (2008). *Delâilü'l-İcâz (Sözdizimi ve Anlambilim)*. Güman, O. (Çev.). İstanbul: Litera Yayınları.
- Akarsu, B. (1998. III. Baskı). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayınları.
- Ali Kuşçu. (2001). *Ünkûdu'z-Zevâhir fî's-Sarf*. Nşr. Ahmet Afifi. Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye.
- Boyalık, M.T. (2017. II. Baskı. Cilt II). Abdulkâhir Cürcânî. İ.H. Üçer (Ed.). *İslam Düşünce Atlası* içinde. (ss. 927-928). İstanbul: İlem Yayınları.
- Fârâbî. (1986. 6. Baskı). *Kitâbu Arâ-i Ehli'l-Medîneti'l-Fâzıla*. Nşr. A. N. Nâdir. Beyrut: Dâru'l-Maşrık.
- Fazhoğlu, Ş. (2020). *Miftâhu's-Saâde ve Misbâhu's-Siyâde Adlı Eseri Çerçevesinde Taşköprülüzâde'nin Dil ve Dil Bilimleri Anlayışı*. İ. Fazhoğlu ve İ.H. Üçer (Ed.) *Taşköprülüzâde'de Dil Ahlak ve Siyaset* içinde. (ss. 153-176). İstanbul: İlem Yayınları.
- Gazzâlî. (2005). *Tehâfütü'l-Felâsife*. Nşr. Kaya M. ve Sarıoğlu H. İstanbul: Klasik Yayınları.
- İbn Rüşd. (1987, II. Baskı). *Tehâfütü't-Tehâfüt*. Nşr. S.J. Maurice Bouyges. Beyrut: Dâru'l-Maşrık.
- İbn Sînâ. (1975). *eş-Şifâ- et-Tabiiyyât*. Nşr. Ganawati G, Zâyed S. Kahire.

- İbn Sînâ. (1992). *en-Necât*. Nşr. Abdurrahman Umeyre. Beyrut: Dâru'l-Ceyl.
- İbn Tufeyl. (2015). *Hayy bin Yakzân (Hakikatin Peşinde)*. Çev. Babanzâde Reşid. Yay. Hzl., Hacer Sevim. İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Kara, Y. (2017. II. Baskı, Cilt II). Molla Câmi. İ.H. Üçer (Ed.). *İslam Düşünce Atlası* içinde. (ss. 937-938). İstanbul: İlem Yayınları.
- Koç, A. (1999). *İhvân-ı Safâ'nın Eğitim Felsefesi*, İstanbul: İFAV Yayınları.
- Koç, T. (2008). *Dilin Ötesi -Kur'an'ın Dil ve Üslûbu Üzerine-*, İstanbul: İz Yayınları.
- Kutluer, İ. (1996). *İslam'ın Klasik Çağında Felsefe Tasavvuru*. İstanbul: İz Yayınları.
- Maraş, İ. (2014). Mutluluk. Çetinkaya, B.A. (Ed.). *İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi* içinde. (ss. 245-264). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Sarioğlu, H. (2003). *İbn Rüşd Felsefesi*. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Türker, F. (2010). Küreselleşme, Çokkültürlülük, Avrupa Birliği ve Türkiye'de Yabancı Dil ve Yabancı dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları. Açar, H.R. (Ed.). *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi* içinde. Ankara: Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Yıldırım, A. (2017. II. Baskı, Cilt II). Sekkâki. İ.H. Üçer (Ed.). *İslam Düşünce Atlası* içinde. (ss. 928-933). İstanbul: İlem Yayınları.

Öz Geçmiş

Ahmet ÇAPKU

Ordu/Kumru'da doğdu. Hafızlığını Samsun/Terme'de ikmal etti. Terme'de başladığı İmam Hatip Lisesi'ni Kumru'da bitirdi. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi mezunu. Yüksek lisans ve doktorasını aynı üniversitede İslam Felsefesi alanında yaptı. Halen Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi'nde öğretim üyesidir. Araştırmalarını İslam felsefesi, çağdaş Türk düşüncesi, kültürel miras ve tecrübe üzerine yoğunlaştırdı. Yayımlanmış eserleri şunlardır: Halil Hoca (Halil Tatlıgöl), İbn Sînâ Gazzâlî ve İbn Rüşd Düşüncesinde Ahiret, Geçmişin Gölgesinde, Orada Bir Köy Var Uzakta, Bir Özge Temâşâ, Bilgi ve Erdem Arayışı, Çağdaş Türk Düşüncesi Üzerine, Niyazi Hoca (M. Niyazi Kasapoğlu), Medeniyet Şehirleri: Edirne. Akademik dergilerde yayımlanmış makaleleri yanında, Kitâb-ı İzâle-i Şukûk (Şüpheleri Giderme Kitabı), İslam Düşüncesinde İlimler Tasnifi adlı çevirisini yaptığı eserler vardır.

KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM POLİTİKALARI: ULUSLARARASI ETKİLEŞİM VE UYUM

İbrahim Hakan KARATAŞ¹

Giriş

Kendi ülkenizden başka bir ülkeye gittiğinizde yabancılık yaşar mısınız? Bu sorunun cevabı kişiden kişiye değişmekle birlikte herkes, az ya da çok farklı bir ortama girdiğini hissederek. Bu durum bir ülkeden diğer ülkeye öğrenci ya da eğitimci olarak gittiğimizde de yaşadığımız bir durumdur. Her ne kadar modern toplumlarda eğitim sistemleri aşağı yukarı benzer örgütsel ve pedagojik özellikler taşıyorsa da birçok farklılıkları da bulunmaktadır. Eğitim sistemlerinin birbirlerinden ayrılan yönleri bazen çok açık olarak ve hemen fark edilebilirken bazı nitelikleri daha derin bir gözlem, bilgi ya da farkındalık gerektirebilir.

Bu bölümde eğitim sistemlerinin farklılıklarını analiz etmek için yol gösterici bazı parametreler açıklanacak, böylece karşılaştırmalı bir analizin zemini oluşturulacaktır. Eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi, öğrenci ve eğitimciler için olduğu kadar yönetici ve karar vericiler bakımından da yol gösterici ve kolaylaştırıcı bir rol oynayacaktır. Öğrenci ya da öğretmen olsun, eğitim ile ilgili bir amaç için başka bir ülkeye gidenler için süre sınırlıdır. Bu seyahat kısa süreli bir araştırma ya da staj için olabileceği gibi sezonluk bir eğitim ya da birkaç yıllık bir süreç olabilir. Her halükarda, farklı bir ülkede geçen zamanı en verimli biçimde değerlendirmek için gidilecek ülkenin, toplumun kendi ülkemizden ve toplumumuzdan farklılaşan taraflarını bilmek, anlamak ve bu çerçevede bir tutum ve davranış benimsemek gerekecektir. Bu farkındalık sadece geçirdiğimiz zamanın verimliliğini artırmakla kalmayacak, ruh sağlığımızı ve iyi olma halimizi de güçlendirecektir. Böylece misafir olarak bulunduğumuz sürece seyahat ve ziyaretimizi keyifli bir zamana dönüştürme olasılığını da artırmış oluruz.

Gidilecek ülkenin, kendi ülkemizle farklılıklarına dair bilgi sahibi olmak yöneticiler bakımından da hayati önem taşımaktadır. Kurumlar, kurumsal yapılar, örgütsel davranışlar her ülkede ve sistemde farklılık gösterir (Wirt, 1980; Broadfoot, 2002; Dimmock, & Walker, 2000). Misafir olduğumuz ülkede, bir yönetici olarak kurumun hedeflerini gerçekleştirmesi, vizyonuna uygun yönetilmesi, misyonuna sadık kalması, sistemin, işleyişin ve kurumsal kültürün özümsemesine ve bu özelliklere göre yönetsel bir strateji geliştirmeye ve liderlik becerileri sergilemeye bağlıdır (Dimmock, & Walker, 2000). Bununla ilişkili olarak ev sahibi ülkede kurumun varlığını sürdürmesi de kurumsal uyumu gerektirir. Vele ki kurumun insan kaynağı, bütçesi, vizyonu ve hedefleri, kendi ülkesi tarafından belirlenmiş olsun.

¹ Doç. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, ihkaratas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5569-014X

Son olarak ev sahibi ülkenin sistemini ve kültürünü tanımak kamu diplomasisi bakımından da gereklidir (De Lima, 2007). Kamu diplomasisi, bugünün dünyasında artık bütün ülkelerin öncelikli dış politika alanlarından biridir. Nitekim başka bir ülkedeki diplomatik temsil ya da varsa askeri olmayan bütün yapılanmalar, eylemler ve görünürlükler, kamu diplomasisinin bir unsuru olarak var olurlar. Kamu diplomasisinin önceliği ise ev sahibi ülke ve toplumla uyum ve mümkün mertebe doğal bir etkileşimdir (Kahn, 2011). Bunun yolu da iki ülkenin geniş bir perspektifle, eğitimle ilgili faaliyetler bakımından da eğitim politikalarını ve eğitim yönetimi belirleyen unsurlar bakımından karşılaştırmalı analizidir.

Sonuç olarak, iki ülkenin eğitim politikalarının, eğitim sistemlerinin ve eğitim yönetimlerinin karşılaştırmalı analizi öğrenci ve eğitimciler, kurumlar ve yöneticiler ile kamu diplomasisi bakımından hayati önem taşımaktadır. Karşılaştırmalı analiz sayesinde uyum ve etkileşim en yüksek düzeye çıkarılabilir, bu sayede bireysel, kurumsal ve diplomatik hedef ve beklentiler mümkün olan en iyi şekilde karşılanabilir.

1. Kavramsal Çerçeve

Eğitim sistemlerinin ve eğitim politikalarının karşılaştırmalı analizi için kuramsal çerçeveyi oluşturan kavramların başında eğitimde *kültürlerarasılık* gelir (Cabedo-Mas, Nethsinghe & Forrest, 2017). Ulus-devlet, yaygınlaşmaya başladığı 19. Yüzyıl boyunca bağımsızlık, ayrışıklık ve kendi kimliğini oluşturma çabası içinde millî coğrafya, millî kültür, millî tarih ve bunların bir bileşimi olan millî kimlik oluşturmaya çalıştı (Karataş, 2022). Ancak ne var ki İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bu keskin ayrışmalar, özellikle uluslarüstü kurumlar aracılığıyla gevsemeye başladı (McNeely, 1995). 1980'lerden sonra ise neoliberalizm, küreselleşmeyi tetikledi (Chan & Mok, 2001). Son olarak internetin yaygınlaşmasıyla Yerküre herkesin birbirinden her an haberdar olabildiği koca bir köye dönüştü (Kozma, 2008). Bu gelişmeler, eğitim sistemleri için çokkültürlülük ve kültürlerarasılık olgularını bir gerçeklik olarak ortaya çıkardı. Şühesiz bu kavramların, bazı ülkeler için öncesi de söz konusudur ancak son yarım asırdaki gelişmeler çokkültürlülük ve kültürlerarasılık kavramlarını artık neredeyse bütün ülkeler için sıcak bir konu haline getirdi. Eğitimde çokkültürlülük ve kültürlerarasılık, tamamen aynı anlama gelmemekle birlikte, ulus devletleri oluşturan toplumların birbirleri ile daha fazla ilişkiye girdikleri, birbirlerinden daha fazla etkilendikleri ve aynı toplum içinde gün geçtikçe daha fazla mütecanis olmayan bir demografinin geliştiğini gösteren ve bu gelişmelerin eğitime yansımalarını anlamaya ve açıklamaya çalışan kavramlardır (Cabedo-Mas, Nethsinghe & Forrest, 2017).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları için anlaşılması gereken bir diğer kavram ise *kamu diplomasisi*dir. Kamu diplomasisi, bir ülkenin, başka bir ülkenin toplumunu kendi

politikaları hakkında, devlet imkânları ve askeri eylemler dışındaki yol ve aktörler aracılığıyla bilgilendirmesi, bakış ve kanaatlerini anlaması ve mümkünse ikna etmesi sürecini ifade eder. Kamu diplomasisi araçlarına, bu sebeple yumuşak güç denir. Eğitim de yumuşak güçlerden biridir (Kahn, 2011; Kiran & Açikalin, 2021). Ülkelerin sınırları dışında yürüttükleri eğitim faaliyetleri, sınırları içinde diğer ülke vatandaşlarına sundukları eğitim olanakları, kamu diplomasisinin bir yansımasıdır, velev ki söz konusu eylem ve kurumların ilk ve öncelikli hedefi bu olmasa da.

Karşılaştırmalı eğitim analizlerinde dikkate alınması gereken diğer bir kuramsal çerçeve ise kültürel farklılıkları ve benzerlikleri anlamaya ve açıklamaya çalışan kuramlardır. Hofstede'nin kurumsal kültür farklılıklarına yönelik çalışmaları ve geliştirdiği kuramlar (Hofstede & Hofstede, 2005), kültürden kültüre değişen iletişim yaklaşımları (Hall & Hall, 1987) bu kapsamda sayılabilir. *Güç mesafesi, bireycilik düzeyi, belirsizliğe tehammül* gibi farklılıklar toplumları birbirinden farklılaştırmakta, bu da eğitim sistemlerini ve yönetimlerini anlamakta yararlı ipuçları vermektedir.

Eğitim sistemlerinin kurumsal ve yönetsel yapılanmaları da karşılaştırmalı analiz için anlaşılması gereken bir kuramsal çerçeve oluşturur. *Merkeziyetçilik düzeyi, finans kaynakları, hiyerarşik yapılanma*, eğitim sistemlerini ve dolayısıyla eğitim politikalarını farklılaştırmaktadır (Dimmock & Walker, 2000). Aynı kuramsal çerçevede olmamakla birlikte ülkelerin ve toplumların pedagojik bakış ve tercihlerini anlamaya yönelik kavramlar da karşılaştırmalı analizlerde işe yaramaktadır. Eğitim sisteminde hakim olan eğitsel paradigma olarak iki temel kavram öne çıkmaktadır: *davranışçılık ve yapılandırmacılık*. Ancak bunların bir altında *çatışmacı yaklaşım* ya da *eleştirel pedagoji* de yol gösterici karşılaştırmalar için yararlı kavramlardır. Bazı ülkelerde ise *dinî* ilke ve kuralların eğitimde belirleyici olduğu görülmektedir.

2. Etkileşim Alanları

Eğitim sistemleri birbirleriyle hiç olmadığı kadar güçlü ve derin bir etkileşim halindedirler Ülkelerin bir kısmı halen oldukça kapalı bir eğitim anlayışını yürütmeye çalışıyor olsa da bu ülkeler de kendilerini kurumsal olmayan etkileşimden uzak tutma imkânına sahip değiller (Waldow, 2012). Etkileşimin resmi zeminini diplomatik ilişkiler oluşturmaktadır (Özkan, 2015). Diplomatik etkileşim ikili olabildiği gibi, uluslararası kurumlar aracılığıyla da olabilmektedir. Ülkeler birbirleriyle ya da üst kurumlar aracılığıyla ortak bir etkileşim alanı içine dâhil olabilmektedir (Sancar, 2015; Ünal, 2018).

Ulus aşırı ticaret, diğer bir etkileşim alanıdır. Ticari etkileşim ürün geliştirme ve yenilikçilik bakımından olabildiği gibi ulus aşırı firmaların ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştirmek bakımından da olabilmektedir. Ülkeler arası rekabet de bu

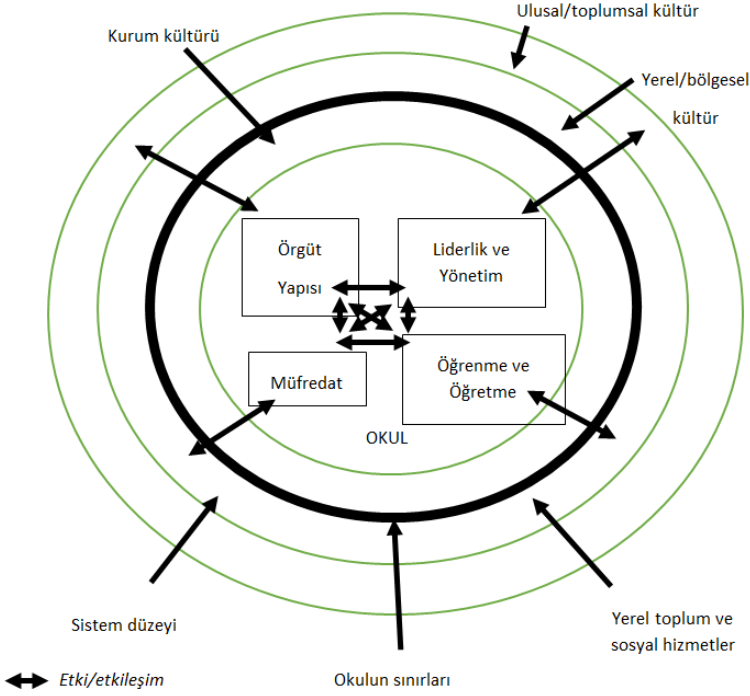
kapsamda değerlendirilmelidir. Ülkelerin birbirlerine göre rekabet güçleri, ticari kapasiteden daha geniş bir konudur. Sahip olunan doğal zenginlikler, hammadde ve lojistik olanakları kadar yenilikçi ürünler geliştirme kapasitesi, yüksek teknoloji ürünler üretebilme kapasitesi, bu ürünleri farklı bölge ve ülkelere ulaştırabilme kapasitesi, eğitim alanındaki işbirliklerini de gerektirmektedir (Pechar & Andres, 2011; Peterson, 2014).

Ülkeler arasındaki etkileşimde kültürel unsurların da önemli bir payı vardır. Kültürel unsurlar din, dil, sanat, mimari, spor, bilim gibi kültürün maddi ve manevi bütün unsurlarını kapsar. Eğitim sistemleri, yerel, politik ve kültürel öğeleri yoğun olarak içinde barındırır, diğer ülkelerin kültürlerine de bu oranda duyarlıdır. İnternet üzerinden kurulan etkileşim de eğitim sistemleri üzerinde güçlü etkilere sahiptir. İnternet aracılığıyla sosyo-kültürel etkileşim yanında internet üzerinden yayınlanan eğitim imkânları ile eğitim içerikleri ve yöntemleri de etkileşim halindedir (Kozma, 2008).

Eğitim sistemlerinin etkileşim alanlarından biri de ülkeler arası ortak sorunlardır. Ülkeler üstü sorunlar da bu kapsamdadır (Gultekin, 2020). Sorunların ve sorun alanlarının ortaklığı, sürdürülebilir ve kalıcı çözümler için eğitim süreçlerini de uyarlamayı gerektirir (Cabedo-Mas, Nethsingh & Forrest, 2017). Göçler ortak sorunların en sıcak ve çok boyutlu yansımaları olanıdır. Zorunlu göçler yanında isteğe bağlı ya da davet ile gerçekleşen göçler de eğitim sistemlerinin etkileşim alanlarındandır. Göçler eğitim sistemlerinde sadece fiziksel kapasite geliştirme ile sınırlı bir etkide bulunmaz. Eğitim ortamlarının düzenlenmesinden eğitim içeriklerine, eğitim öğretim süreçlerinin yönetilmesinden okul içi ve okul dışı sosyal uyuma kadar çok yönlü bir etkide bulunur. Göçlerin bir türü de beyin göçüdür. Nitelikli insan kaynağının zorunlu ya da kendi isteği ile başka bir ülkeye göçü olarak olarak tarif edilen beyin göçü, ülkelerin eğitim sistemlerini ve diğer koşullarını karşılaştırmalı olarak analiz etmeye zorlar.

Ülkeler ve toplumlar arasındaki etkileşim alanlarının tamamının yansıdığı bir alan olarak eğitim alanı, aynı zamanda başlı başına bir etkileşim alanıdır. Eğitim sistemleri, birbirlerinden öğrenen, yapılarıdır. Öğrenci, öğretmen ve akademisyen değişimi yanında öğretmenler ve kurumlar arası ulus aşırı etkileşim ağı bulunmaktadır. Ayrıca uluslararası kurumlar aracılığıyla geliştirilen politikalar ülkeleri benzer uygulamalara yönlendirmektedir. Diğer taraftan çokuluslu testler, ülkeleri birbirlerine göre konumlandırmakta, kendilerini karşılaştırmalı olarak değerlendirme ve geliştirme fırsatı sunmaktadır (Psacharopoulos, 1989; Pini & Gorostiaga, 2008; Morris, 2015; Afdal, 2019).

Şekil 1. Karşılaştırmalı Eğitim Liderliği ve Yönetimi İçin Kùltürler Arası Okul Odaklı Bir Model



(Dimmock & Walker, 2000, s. 148)

3. Uyum

Eğitim sistemlerinin ve eğitim politikalarının güçlü ve derin etkileşimi, uyum ihtiyacını doğuruyor (Khan, Ahmad & Fernald, 2020). Uyum ihtiyacı mikro düzeyde öğrenci ve öğretmenler için bireysel bir ihtiyaç olduğu kadar kurumlar ve sistemler düzeyinde de gereklidir. Elbette uyumun düzeyi ve boyutu değiştikçe kapsamı ve derinliği de değişmektedir. Eğitim sistemlerinin ve mikro düzeyde okullar düzeyinde uyum katmanlı bir yapı arzeder. Uyum, sosyal ve psikolojik bir konu olduğu için uyum süreci de sosyal bağlamdan sınıf içi etkileşime kadar her düzeyde analiz edilmesi gerekir. Bu kısımda uyum süreci uyumun dış unsurları ve iç unsurları olmak üzere iki genel başlık altında ele alınacaktır.

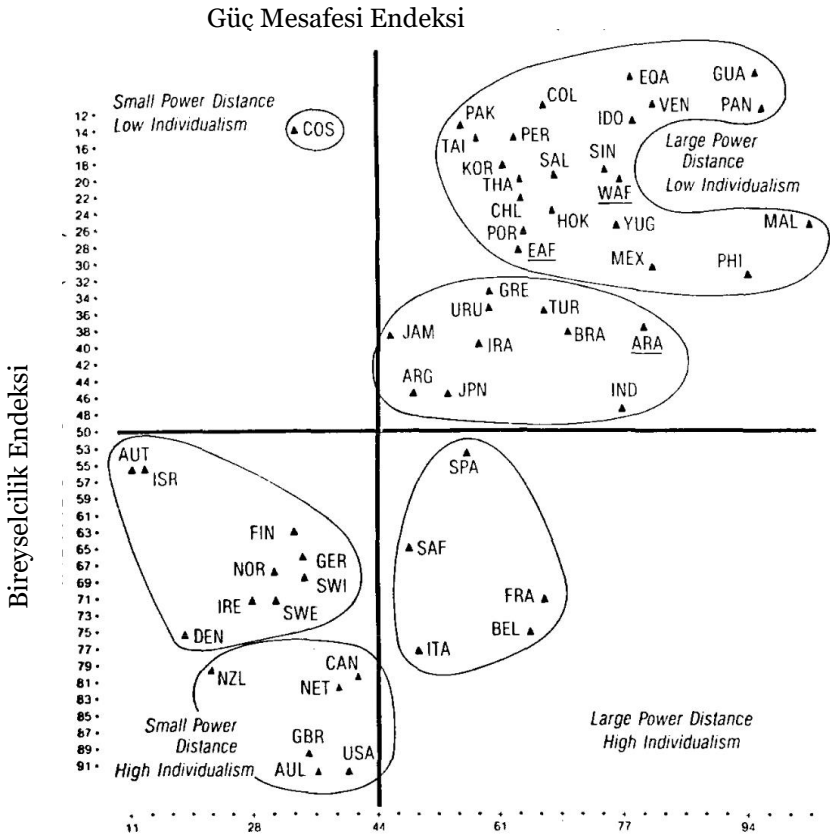
3.1. Uyumun Dış Unsurları

Uyumun dış unsurlarını ulusal/toplumsal kültür ve kurumsal kültür oluşturmaktadır.

Ulusal/Toplumsal Kültür: Toplamların sosyal kültürlerinin birbirinden farklılıkları altı kategoride analiz edilmektedir. Bu kategoriler önemli düzeyde

Hofstede'nin kuramına dayanmaktadır. Kültürler, gücün merkeziliği, bireysellik düzeyi, rekabete açıklık düzeyi, kaderciliğe yakınlıkları, yaratıcılık potansiyelleri ve ilişki biçimleri bakımından ayrılmaktadırlar. Toplumlar sahip oldukları kültürlerin bu altı kategoride bulundukları noktaya göre birbirlerine yakın ya da uzak olarak değerlendirilmektedir (Dimmock & Walker, 2000). Aşağıdaki şekilde, Hofstede'nin araştırma sonuçlarına göre (Hofstede & Hofstede, 2005) bazı ülkelerin dört kategoride birbirlerine göre konumları görülmektedir.

Şekil 2. 50 Ülke ve 3 Bölge için Güç Mesafesi, Bireysellik Matrisi

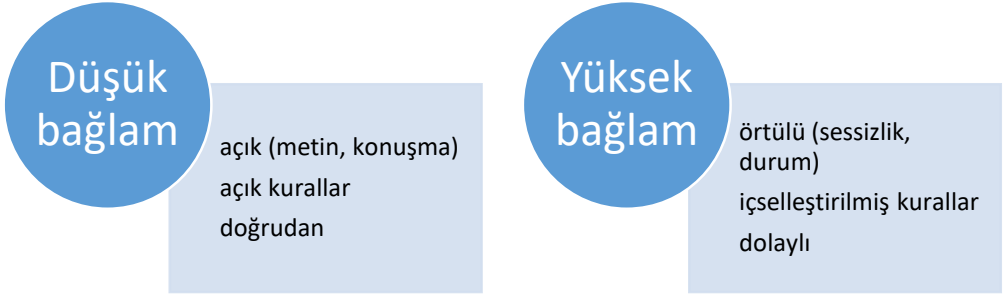


(Hofstede, 1986, s. 309)

Toplumların birbirlerinden farklılıklarının diğer bir belirleyici unsuru ise iletişim biçimleridir. Hall ve Hall'un kuramına göre (Hall & Hall, 1987) toplumlar iletişim bağlamı bakımından yüksek ve düşük bağlamlar arasında bir yelpazede dağılırlar. Düşük bağlam iletişim tarzına sahip kültürlerde formal iletişim baskınlığı söz konusu iken, yüksek bağlam iletişim tarzına sahip toplumlarda informal iletişim

baskındır. Aşağıdaki şekilde bazı toplumların iletişim biçimlerine yönelik karşılaştırma durumları görülmektedir.

Şekil 3. Hall ve Hall'un Kültürlerarası İletişim Farklılıkları Kuramına Göre Düşük ve Yüksek Bağlam İletişimin Özellikleri ve Bazı Toplumların İletişim Türleri



İsviçreli
Alman
İskandinav

Amerikan
İngiliz
Canadalı

Fransız
İtalyan
İspanyol

Meksikalı
Yunan
Arap

Japon
Çin
Tayvanlı

(Hall ve Hall, 1987'den yararlanılarak düzenlenmiştir. Şeklin altında milletler düşük bağlamdan yüksek bağlama doğru üçerli olarak sıralanmıştır.).

Organizasyon Kültürü: Uyumun dış unsurlarından ikincisi kurumsal kültürdür. Kurumsal kültür, kurumun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla ortaya koyduğu karar, yöntem ve eylemlerin bütünsel bir analizi ile anlaşılabilir. Bunların başında kurumların başarı ölçütü gelmektedir. Başarı konusunda bazı kurumlar sonuç odaklıyken bazı kurumlar süreç odaklıdır. Benzer şekilde, kurumsal kültür, profesyonelliğin, görevlerin, açıklığın, kontrolün ve faydanın öne çıktığı örneklerden ilişkilerin, kişilerin, kapalılığın, bağlantıların ve kuralların öne çıktığı örneklere kadar bir yelpazede çeşitlenir (Dimmock & Walker, 2000).

3.2. Uyumun İç Unsurları

Uyumun iç unsurları, eğitim kurumları bakımından kurumsal yapı, liderlik, müfredat ve öğrenme öğretme süreçlerini konu alır.

Organizasyon Yapıları: Eğitim sistemleri ve daha alt birimleri olan eğitim kurumları için uyumun iç unsurlarının başında kurumsal yapı gelmektedir. Kurumsal yapı, fiziksel ve teknolojik kaynakların zenginliği, finansal kaynakların genişliği, müfredat çerçeveleri, gün, hafta, dönem ve yılın zaman planlaması, öğrencilik kuralları, personel nitelikleri, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri ile karar verme yapıları bakımından farklılaşır (Dimmock & Walker, 2000).

Liderlik, Yönetim ve Karar Süreci: Uyumun iç unsurlarının ikincisi liderlik, yönetim ve karar verme sürecidir. Liderlik boyutunda öncelikli konu yöneticinin konumu, rolü ve gücü gelmektedir. Liderlik tarzı ve yönelimi de uyum için belirleyicidir. Liderliğin iş odaklı mı kişi odaklı mı olma durumu, kurumsal uyum sürecinde etkilidir. İşbirliği ve katılım, motivasyon, planlama, karar verme süreçleri, kişilerarası etkileşim, çatışma çözümü ve personel değerlendirmesi kurumdaki liderlik ve yönetim tarzının diğer göstergeleridir (Psacharopoulos, 1989; Dimmock & Walker, 2000).

Müfredat: Eğitim sistemlerinin ve eğitim kurumlarının ayırıcı yanlarından biri de müfredatın niteliklerinden anlaşılır (Voogt & Roblin, 2012). Müfredatın hedef ve amaçlarının ne olduğu ve nasıl şekillendiği, müfredatın genişliği, derinliği, disiplinlerarası entegrasyonu, farklılaşma kapasitesi ile gerçek hayatla alakası kurumlara ve sistemlere göre değişir (Dimmock & Walker, 2000). Dolayısıyla uyum sürecinde dikkate alınması gereken boytlardan biridir.

Öğretme ve Öğrenme Süreçleri: Uyumun iç unsurlarının sonuncusu öğrenme öğretme süreçleridir. Mikro düzeyde sınıf içinde gerçekleşen öğrenme yaşantılarından genel olarak sistem düzeyinde tercih edilen öğretim yaklaşımına kadar geniş bir bakışla ele alınması gereken öğrenme öğretme süreçleri, bilginin doğası, öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğretmen-veli ilişkileri, öğretmenlerin uzmanlık düzeyleri, öğrenme çıktıları ve rehberlik ve danışmanlık anlayışı bakımından değerlendirilir (Dimmock & Walker, 2000; Pini & Gorostiaga, 2008).

4. MEB Okutmanlarının Özel Durumu Üzerinden Tartışma

İki ülkeyi eğitim sistemleri bakımından karşılaştırmak, iki ülke sistemleri arasındaki etkileşimi analiz etmek ve iki ülke eğitim sistemleri arasındaki geçişlilikte uyum konuları birbiriyle bağlantılı ancak farklı boyutta ele alınması gereken konulardır. Bir ülkenin diğer ülkede sunduğu eğitim hizmetlerini etkili, verimli ve her iki ülke bakımından meri mevzuata, politik önceliklere ve diplomatik kurallara uygun biçimde yürütmenin yolu, bu üç boyutta (karşılaştırma, etkileşim ve uyum) etkili bir analizle mümkün olabilir. Ancak yine de aşılması güç bazı özel hususiyetleri de mündemiçtir. Bunlar, iki kültüre/kuruma bağlılık, zihin şemaları ve yetkinliklerdir.

4.1. İki Kültüre/Kuruma Bağlı Olma Durumu

Bir ülkenin diğer bir ülkede eğitim hizmeti sunması, iki kültür ve iki ülkenin varlığının ve etkisinin farkında olmayı gerektirir. Zira eğitimi vermeyi planlayan ülke, kendi kültürel değerleri ve kendi ülke politikaları doğrultusunda ve kurumsal, bürokratik ve politik yapısı içinde faaliyet gösterir. Karar alma mekanizmaları, bütçelendirme, örgütlenme, koordinasyon ve kontrol hizmeti sunan ülkenin kuralları ve kültürü çerçevesinde gerçekleşir. Ne var ki faaliyetler, eylemler diğer ülkenin

kültürü ve yapısı içinde gerçekleşmektedir. Bu ikilik arasında sürdürülebilir denge durumunu kurmak oldukça güçtür.

4.2. Zihin Şemaları

Bir ülkenin diğer ülke içinde yürüttüğü eğitim hizmetleri, hizmeti sunan ülkeden transfer edilen uzman insan kaynağı tarafından gerçekleştirilir. Ancak bu uzman insan kaynağı çoğunlukla, kendi ülkelerinin kültürü ve bürokratik yapısı içinde yetişmiş ve dolayısıyla zihin şemaları bu şekilde oluşmuştur. Zihin şemalarının, yetişkinlik yaşlarından itibaren dönüşmesi ve yeni bir kültüre tam anlamıyla uyum sağlaması imkânsız değilse de oldukça zor ve zaman alan bir durumdur. Ancak bu tür kurumlarda çalışan uzmanlar genellikle 3-5 yıllık dönemler için görevlendirilmekte ve dolayısıyla bir sirkülasyon yaşanmaktadır. Bu durum zihin şemalarının iki kültüre de uyumlu bir noktaya gelmesi bakımından sınırlı bir zamandır.

4.3. Yetkinlikler

Bir ülkenin diğer ülkede sunduğu eğitim hizmetleri için kendi ülkesinden transfer yoluyla istihdam edeceği uzmanların yetkinliklerinin, ev sahibi ülkede gerçekleştirilecek işi tam anlamıyla ifa etmek için yeterli olup olmadığı da dikkate alınması gereken bir husustur. Eğitim öğretim hizmetleri evrensel bazı ilkeleri benimsemiş olmakla birlikte kültüre dayalı yetkinlikleri kapsamaktadır. Diğer taraftan ülke içinde kurulu düzen içindeki bir kurumda görev yapmak ile başka bir ülkede ve toplumda yeni kurulan ya da kurulu bir düzene entegre olan yapılarda yürütülecek görevler yeni ve farklı yetkinlikler gerektirebilir. Bu yetkinliklere dair kimi hizmet öncesi ya da hizmeti içi eğitimler veriliyor olsa da durumsal sorunlar ve görevler için yeni yetkinlikler gerekebilir. Yetkinlik eksiklikleri, yürütülen hizmetin amacına ulaşmasına engel olabilir.

Sonuç

Ulus-devletler bağımsız ve özgür ülkeler ve devletler olarak kendi eğitim sistemlerini yürütürler. Ancak neredeyse bütün ulus devletler birçok alanda olduğu gibi eğitim sistemleri ve eğitim politikaları bakımından da diğer ülkelerle zorunlu bir iletişim ve etkileşim halindedir. Ayrıca yine ulus devletler başka bazı sebeplerle diğer ülkelerle ilişki kurmak ve etkileşime girmek istemektedirler. Bu etkileşimin ulus devletlerin çıkarlarına, bağımsızlıklarına ve hedeflerine zarar vermeden yürütülebilmesi karşılaştırmalı bir analizi gerekli kılar. Bu analiz iki sistemin birbirlerine göre durumunu anlamayı kolaylaştırır. Etkileşim alanlarını ortaya çıkarır. Uyum süreçlerini yönetmek için politika önceliklerini belirlemeye zemin oluşturur.

Ülkelerin eğitim sistemlerinin ve eğitim politikalarının karşılaştırmalı analizi bireysel hazırbulunuşluk, yöneticilik yeterlilikleri, kurum vizyonu ve kamu diplomasisi bakımından elverişli ve gereklidir. İki ülke sistemlerini karşılaştırmalı analiz için eğitimde kültürlerarasılık, kamu diplomasisi ve bir yumuşak güç türü olarak eğitim, sistem ve örgüt farklılıkları, sosyo-kültürel farklılıklar, iletişim farklılıkları ve eğitsel farklılıkları anlamaya yönelik kuramsal bilgi birikiminden yararlanılabilir. Bu kavramsal çerçeve diplomatik, ticari, kültürel, politik, sosyal etkileşim alanlarını anlamaya yönelik bir pencere açacaktır. Böylece eğitsel etkileşimin zemini de oluşacaktır.

Uyum sürecine gelince bireysel ve kurumsal bakımdan uyumlu, dengeli ve sürdürülebilir bir hizmet süreci için uyumun dış unsurları olan ulusal kültür ve kurumsal kültür analiz edilmeli, uyumun iç unsurları olan kurumsal yapı, liderlik ve yönetim yaklaşımı, müfredat ve öğrenme-öğretme süreçleri incelenmelidir. Yine de iki kültüre ve kuruma bağlı olmak, zihinsel şemalarımız ve yetkinlik boşlukları uyum sürecini zorlaştırabilir.

Kaynaklar

- Afdal, H. W. (2019). The promises and limitations of international comparative research on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 258-275.
- Broadfoot, P. (2002). Educational policy in comparative perspective. *Comparative Education*, 38(2), 133-135.
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of education & the Arts*, 18(11), 1-27.
- Chan, D., & Mok, K. H. (2001). Educational reforms and coping strategies under the tidal wave of marketisation: A comparative study of Hong Kong and the mainland. *Comparative Education*, 37(1), 21-41.
- De Lima, A. F. (2007). The role of international educational exchanges in public diplomacy. *Place Branding and Public Diplomacy*, 3(3), 234-251.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000). Developing comparative and international educational leadership and management: A cross-cultural model. *School Leadership & Management*, 20(2), 143-160.

- Gültekin, O. (2020). Inquiry on the role of international education in future diplomacy after Covid-19 pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(2), 146-154.
- Hall, E. T., & Hall, M. R. (1987). *Hidden Differences: Studies in International Communication: Japan for Americans*. Bungei Shunju.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301-320.
- Kalin, I. (2011). Soft power and public diplomacy in Turkey. *Perceptions: Journal of International Affairs*, 16(3), 5-23.
- Karataş, İ. H. (2022). The transformation of the nation-states and education. In B. Akgün & Y. Alpaydın (Eds) *Education Policies in the 21st Century* (pp. 3-33). Palgrave Macmillan.
- Karatas, I. H., & Parpucu, H. (2013). How About the real responders' perceptions? a comparative case study on school principals' perceptions of school administration through metaphors in USA and Turkey. *Journal of Educational Leadership in Action*, 2(1), 1-27.
- Khan, M. M., Ahmad, R., & Fernald, L. W. (2020). Diplomacy and Education: A Systematic Review. *Global Social Science Review*, 5(2), 1-9.
- Kiran, Y., & Açıkalin, Ş. (2021). New tools of soft power: Turkey's education and science diplomacy. *Hacettepe Egitim Dergisi*, 36(4), 977-985.
- Kozma, R. B. (2008). Comparative analysis of policies for ICT in education. In *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 1083-1096). Springer, Boston, MA.
- McNeely, C. L. (1995). Prescribing national education policies: The role of international organizations. *Comparative Education Review*, 39(4), 483-507.
- Morris, P. (2015). Comparative education, PISA, politics and educational reform: A cautionary note. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 470-474.
- Özkan, A. (2015). Strategic Practices of Public Diplomacy Policies in Educational Field and Turkey's Potential for Cultural Diplomacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 35-43.

- Pechar, H., & Andres, L. (2011). Higher-education policies and welfare regimes: International comparative perspectives. *Higher Education Policy*, 24(1), 25-52.
- Peterson, P. M. (2014). Diplomacy and education: A changing global landscape. *International Higher Education*, (75), 2-3.
- Pini, M. E., & Gorostiaga, J. M. (2008). Teacher education and development policies: Critical discourse analysis from a comparative perspective. *International Review of Education*, 54(3), 427-443.
- Psacharopoulos, G. (1989). Why educational reforms fail: a comparative analysis. *International Review of education*, 35(2), 179-195.
- Sancar, G. A. (2015). Turkey's public diplomacy: Its actors, stakeholders, and tools. In *Turkey's Public Diplomacy* (pp. 13-42). Palgrave Macmillan.
- Ünal, U. (2018). International strategies framework education of diplomacy in Turkey (a study on the Mevlana Change program). *Journal of Strategic Research in Social Science*, 8(2), 113-134.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Waldow, F. (2012). Standardisation and legitimacy: Two central concepts in research on educational borrowing and lending. In *World Yearbook of Education 2012* (pp. 431-447). Routledge.
- Wirt, F. M. (1980). Comparing educational policies: Theory, units of analysis, and research strategies. *Comparative Education Review*, 24(2, Part 1), 174-191.

Öz Geçmiş

İbrahim Hakan KARATAŞ

Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde 1998'te lisans, 2001'de yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2008'de Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında doktora eğitimini tamamladı. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde öğretim üyesidir. Okul yöneticiliği, eğitim yöneticiliği, eğitim sosyolojisi, eğitim politikaları ve sivil toplum kuruluşları alanlarında akademik çalışmalar yapmaktadır.

TÜRK LÜK BİLİMİ ÇERÇEVESİNDE ÇAĞDAŞ TÜRK LEHÇELERİ VE EDEBİYATLARININ ÖĞRETİMİ

İlker TOSUN¹

1. Türklük Bilimi Tarihçesi Hakkında

Türklük bilimi, ya da alanyazındaki diğ er isimleriyle *Türkoloji*, *Türkiyat* veya *Türklük bilgisi*, çeşitli tartışmaların odağında yer alan bir bilim dalıdır. Bu bilim dalı etrafında geliş en tartışmaların nedeni Türk etnonimi, Türklük algısı, Türk edebiyatı ve Türk dili gibi kavramların gerek Türkiye’de gerek bu bilimin varlığını sürdürdüğü diğ er ülkelerde farklı bakış açlarına göre değ erlendirilmesidir.

Buna ilaveten aşağıda da değ inileceğı gibi, Türklük bilimi, “kendisinden ne beklendiğine” göre, farklı ekoller çerçevesinde de bir görecelilik kazanmıştır. Böylelikle bu değ iş ik görüşler nedeniyle Türklük biliminin muhtevası, araştırma sahası ve bu bilim dalı ile elde edilen verilerin kullanım alanları çeşitlenmektedir. Bu durum Türklük biliminin baş ka anahtar kavramlarla tanımlanmasını da beraberinde getirmektedir.

Türklük bilimi art zamanlı olarak ele alındığında bu bilimin temellerinin aslında Türkler tarafından değ il; Türk soylu halklarla etkileş im içinde olan farklı milletler tarafından atıldığı görülecektir. Zira Türklük biliminin en erken izlerini Türklerle komşuluk ilişkileri içerisinde olan ve bu milleti her yönüyle tanımak isteyen halkların arş ivlerinde ve kütüphanelerinde bulmak mümkündür.

Bunun en iyi örneğı Türklerin en eski komşuları olarak kabul edebileceğimiz Çin Hanedanlarıdır. Ahmet Taş ağı l’ın da (2004: 5) ifade ettiğı gibi “İslam öncesi Türk tarihinin kaynaklarının büyük çoğunluğu Çince dir ve Büyük Hun İmparatorluğu’nun kuruluşundan beri bu kaynaklarda Türklerle ilgili pek çok bilgi bulmak mümkündür. Türkleri doğ rudan ya da dolaylı bir biçimde ele alan Çin kaynaklarının hanedan tarihleri ve kronikler olduğu görölmektedir.

Türk boylarının Batı’ya ilerleyişı , zaman içerisinde Roma, Bizans, İran, Arap vb. devletlerin tarihsel kaynaklarında Türklere dair bilgilerin görünmesine neden olmuş ; adı geç en sahalarda Türklerin dillerini, boy sistemlerini, kültürlerini, inanç özelliklerini ve gündelik hayatlarını inceleyen ç alış malar meydana getirilmiştir.

Hasan Eren (1998: 23), Türklük biliminin Avrupa’daki ilk görünümünün XIV. yüzyıla kadar çıktığını, ancak bu terim geniş kapsamıyla “Türklerden söz eden bilim kolu” olarak ele alınacak olursa, eski Türk boyları üzerine bilgi veren Latin ve Bizans yazarlarının Türklük biliminin öncüleri sayılabileceğini düşünmektedir. Eren, bütün Avrupa uluslarının Ammianus Marcellinus (IV. yüzyıl), Prikos (öl. 472), Sidonius

¹ Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, ilker.tosun@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1428-4772

Apolinaris (V. yüzyıl), Jordanes (VI. yüzyıl), Prokopios (VI. yüzyıl), Menandros Protektor (VI. yüzyıl), Grégoire de Toros (VI. yüzyıl) gibi yazarlardan Türkler üzerine bilgi aldıklarını dile getirmektedir.

Türkler hakkında ciddi gözlem ve değerlendirmelere dayanan eserler incelendiğinde, bunların önemli bir kısmının Araplar tarafından yazıldığı görülecektir. Bu eserler arasında 10. yüzyılda yazılmış olan en önemli Arap kaynaklarından birisi de İbn Fadlân'ın seyahatnamesidir. İdil (Etil) Bulgar Hükümdarı Almış Han, İslam dinini kabul etmiş, halifeden kendilerine bu dini öğretecek din adamları ile cami ve kale yapacak mimarlar gönderilmesini istemiştir. Bu nedenle Abbasi halifesi Muktedir'in İdil Bulgarlarına gönderdiği heyette yer alan İbn Fadlân, seyahatnamesinde o dönemde henüz tanınmayan çeşitli Türk, Slav ve İskandinav halkları hakkında değerli bilgiler vermiş; başta Türk boyları Bulgarlar, Oğuzlar, Peçenekler, Başkurtlar, Hazarların siyasi düzenleri, dinî inançları, ahlâk kuralları, cenaze merasimleri, giyecekleri, evlenme gelenekleri, dilleri, ekonomik durumları, vergi ve ticaret sistemleri ve tabii özelliklerini kayıt altına almıştır (Aliev 1999: 477-479).

İbn Fadlân dışında Türk dilini inceleyen Arap ve İranlı tarihçiler de mevcuttur. Bunlar arasında Ebu Hayyan (Kitâbü'l-İdrak li-Lisani'l-Etrak), İbn Mühenna (Hilyetü'l-İnsan ve Hilbetü'l-Lisan), Cüveyni (Cihangüşa), Fahrettin Mübarekşah (Şecere-i Ensab) ön plana çıkmaktadır (Buran, 2011: 283). Bu çalışmalar arasında hem yapısal özellikleri ve içeriği hem de dönemin Türkçesine dair çok önemli bilgilere haiz olduğu için Kitâbü'l İdrâk özel bir yere sahiptir. Ebu Hayyan kitabında sadece tematik kelime listeleri hazırlamakla iktifa etmemiş aynı zamanda Türkçenin dilbilgisi özelliklerini kapsamlı sayılabilecek bir ölçekte ele almıştır. Yazarın eserinde değindiği en mühim hususlardan biri de dönemin Türk ağızlarıdır. “Türkmânî” ve “Kıpçâkı” adını verdiği bu ağızların dil hususiyetlerini inceleyen Ebu Hayyan hem o dönemin akademik eserlerini görmüş hem de tabiri caizse Mısır ve Suriye'deki Türklerin ağızlarından derlemeler yapmıştır.

13. yüzyılda Batı, Doğu'dan akın akın gelen Türk ve Moğolları incelemek için bölgeye aslen istihbarat amaçlı heyetler göndermeye başlamıştır. Bu tür elçilik heyetlerinde yer alan görevlilerin notları da Türklük bilimi için önemli tarihsel malzeme sağlamaktadır. Plano Carpini böyle heyetlerde yer alan en tanınmış isimlerdendir. Onun Moğol İstilasına denk gelen 13. yüzyılın ilk yarısındaki seyahatinde edindiği izlenimlerden meydana getirdiği “Moğolistan Seyahatnamesi”, muhtevası bakımından oldukça ilgi çekicidir. Moğolların Avrupa içlerine girip girmeyeceklerini araştırmakla görevli olan Carpini, Moğolları dış görünüşleri, aileleri, kılık kıyafetleri, çadırları, mülkiyetleri, dinî inançları, cenaze gelenekleri ve savaş stratejileri gibi tematik ve detaylı olarak gözlemleyip notlar almıştır. Bu notlar sadece Moğolları

değil o dönemde Deşt-i Kıpçak bölgesinde varlığını sürdüren Kıpçak Türklerini de doğrudan ilgilendirmektedir (Carpini, 2018).

Batılı araştırmacıların Kıpçak Türklerini doğrudan ele alan ve uzun süreli bir saha çalışmasına dayanan eseri, bilindiği üzere Codex Cumanicus'tur. İtalyan ve Alman rahipler tarafından iki cilt olarak kaleme alınan eserde Latince-Farsça-Kıpçakça, Kıpçakça-Almanca, Kıpçakça-Latince alfabetik ve tematik sözlükler, folklorik (bilmeceler) ve dinî metinler ve gramer ihtiva eden kapsamlı bir transkripsiyon metni olarak karşımıza çıkmaktadır. Hasan Eren (1998: 5), Codex Cumanicus'un bir transkripsiyon metni olarak önemini şu sözlerle dile getirir: *Codex Cumanicus'ta Latin yazı sistemine dayanan bir transkripsiyon kullanılmıştır... Türkçe verilerin Latin alfabesine dayanan bir transkripsiyonla tespit edilmesi Codex Cumanicus'a özel bir değer sağlamıştır. Bu sebeple bu eser sonraki çağlarda Macar, Alman ve Rus Türkologları tarafından sık sık işlenecektir.*

Türk dili ve kültürü üzerine yapılan çalışmalar Avrupa'da Osmanlı Devleti'nin tarih sahnesine çıkması ve Rumeli'deki ilerleyişi nedeniyle artmaya başlamıştır. Bu dönemde kaleme alınan eserlerin genel olarak Türk dili üzerine odaklandığı görülmekte, bu çalışmaları yapanların ise seyyahlar, savaş tutsakları, misyonerler, tüccarlar ve elçilik heyetlerinde yer alan görevliler olduğu görülmektedir. Bunlar arasında Johan Schildtberger, Georgius de Hungaria, Bertalan Georgievits ve Türk dilinin gramerini ilk defa sistemli olarak tespit eden Pietro Ferraguto, ilk Türkçe-İtalyanca, İtalyanca-Türkçe sözlüğün yazarı Giovanni Molina gibi isimler göze çarpmaktadır (Buran, 2011: 281).

Türklük bilimi tarihinde yapmış oldukları çalışmalar ve bunların Türklüğe hizmetleri nedeniyle Philipp Johann von Strahlenberg, Vilhem Ludvig Peter Thomsen ve Wilhemm Radlof'u hassaten anmak elzemdir.

Aslen İsveçli bir subay olan Philipp Johann von Strahlenberg, 1709 yılında Ruslarla yapılan Poltova Şavaşı'nda eseri düştükten sonra kendisiyle aynı kaderi paylaşan yaklaşık bin kişiyle birlikte Batı Sibirya'ya sürülmüş, 1711 yılında Tobolsk'a varmıştır. Strahlenberg bu süreçte Rusya ve Sibirya'da yaşayan halkların hayatlarını ve bilhassa dillerini incelemiştir. Araştırmacı, on yılı aşan süre boyunca derlediği malzemeleri 1730 yılında Stockholm'de *Das Nord und Ostliche Theil von Europa und Asia* adıyla yayımlanan ünlü eseriyle bilim dünyasının istifadesine sunmuştur. Bu eser tabiri caizse Türklük bilimi adına bir kilometre taşıdır. Zira bu kitapta Türklerin Runik harfli metinlerinde bahsedilmiş ve resimleri ek olarak sunulmuş; Batı Avrupa ve Sibirya'daki 32 dile ait sözcükler kıyaslanmış ve *Harmonia Linguarium* bölümünde Sibirya Tatarcası, Yakutça ve Çuvaşça hakkında bilgi verilmiştir. Eski Batı Türkçesinin yegâne mirasçısı olan Çuvaşçayı bilim âlemine tanıtan bu eser olmuştur (Durmuş, 2009: 503-517).

Danimarkalı dil bilgini Vilhem Ludvig Peter Thomsen, Türklük biliminin abide şahsiyetlerinden birisidir. Kopenhag Filoloji Fakültesinde Sanskritçe, Arapça, İspanyolca, Rusça, Fince ve Macarca öğrenen Thomsen, Finlandiya'ya giderek Fince eğitimi almış ve bu dil üzerine araştırmalar yapmıştır. İlk akademik çalışmaları, Fince ve Germence üzerine olan Thomsen Avrupa'nın kültür merkezlerini dolaşarak daha çok Slav ve Roman dilleri üzerine odaklanmıştır. Bununla birlikte Thomsen'in akademik kariyerinin en önemli dönüm noktası Türklük bilimi üzerine yaptığı araştırmalardır. Bir süredir keşfedilen ancak deşifre edilemeyen Yenisey ve Orhon bengu taşları bilim camiasında esrarını korurken Thomsen 1893 yılında kitabelerdeki alfabeyi çözmüş ve Türk tarihinin en önemli safhasının perdesini kaldırmıştır (Eren, 1998: 312-315).

Tıpkı Strahlenberg ve Thomsen gibi Wilhem Radloff da Türk dili araştırmaları tarihinin yeri doldurulamaz akademisyenlerindendir. Onun yapmış olduğu çalışmalar hem çağdaşları hem de günümüz Türkologları için hala değeri tartışılmaz birer kılavuzdur. İbranice, Arapça, Farsça, Türkçe eğitimi alan Radloff, Çuvaş Türkçesinin bir Türk lehçesi olduğunu ispatlayan isimler arasında öne çıkan Schott'un yanında Moğolca, Tatarca, Mançuca ve Çin dilleriyle ilgilenmiştir. Radloff'un Türklük bilimi ile ilgili yapmış olduğu çalışmalar oldukça geniş bir yelpaze görünümü arz eder. Sibiry Türklüğü ile ilgili etnografya ve folklor malzemesi toplayan büyük Türkolog, Türk lehçelerinden geniş bir dil materyali de derlemiştir. Derlemelerini *Proben* adlı devasa eserinde toplayan Radloff'un meşhur Türk Diyalektleri Sözlüğü'nün yanı sıra Codex Cumanicus, Kutadgu Bilig, runik harfli bengu taşlar ve Eski Uygur Türkçesi elyazmaları üzerine çok sayıda çalışması mevcuttur (Eren, 1998: 262-268)

Türklük bilimi, tarihsel süreçte farklı milletlere ve akademik altyapılara sahip araştırmacıların Türk dili, edebiyatı, folkloru, etnografyası gibi konularda kaleme aldığı daha spesifik eserlere kavuşmuş ve dünya çapında bir bilim dalı haline dönüşmüştür. Bilhassa Avrupa'da ve Rusya'da çok sayıda bilim insanı yetişmiş ve bu bilimin temel eserleri olan çalışmalar kaleme alınmıştır. Bu önemli isimler arasında F. M. Meninski, P. A. Jaubert, Jean Deny, Lois Bazin, J. Németh, Armin Vambéry, İ. Kunos, Lajos Ligeti, Laszlo Rasonyi, Janos Eckmann, Tibor Halasi-Kun, Dénes Sinor, György Hazai, Andreas Tietze, J. W. Redhouse, G. L. Lewis, Gerard Clauson, J. Von Klaproth, W. Schott, O. Von Böhtling, W. Bang-Kaup, Anna Marie von Gabain, Albert von Le Coq, W. Karl Müller, Carl Brockelmann, K. H. Menges, J. Benzing, G. Doerfer, M. A. Castrén, H. Passonen, G. J. Ramstedt, A. M. O. Rasanen, T. Kowalski, A. Zajaczkowski, W. Kotwicz, E. Tyrjarski, Kaare Grönbech, Milan Adamovich, Peter Simon Pallas, P. Melioranskiy, A. N. Kononov, N. İ. Aşmarin, N.

A. Baskakov, K. K. Yudahin, N. F. Katanov, N. P. Drenkova, S. G. Klyashorniy, K. H. Menges, N. Poppe, O. Pritsak, R. Dankoff sayılabilir.

Ne var ki, dünya çapında kabul ve ilgi gören bu bilim dalı, yukarıda da zikredildiği gibi “kendisinden ne beklediğine göre” birtakım ekollere ayrılmıştır. Her bir ülkenin Türklük bilimi ekolü, o ülkenin Türklerle ilişkisine göre şekillenmiştir. Bunun en güzel örneklerinden biri de Macar Türklük bilimidir. Macaristan’da zuhur eden Türklük bilimi araştırmalarının aslında bir bakıma “kendini tanı” felsefesi üzerine kurulduğu bilinmektedir.

Türkleri yakından tanıyan, Avrupa’da Germenler ve Slavlar arasında sıkışmış olan ve kökenlerini arayan Macarlar, kendi kimliklerini bulmak için bir arayışa girmişlerdir. Özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Macarlar, nereden geldiklerini araştırdıkları bu çalışmalarla yönlerini doğuya çevirmişlerdir. Doğuya karşı ilginin arttığı bu dönem, Macaristan’da Turancılık akımının ve Türkoloji’nin doğmasına uygun zemini hazırlamıştır (Duran 2020: 2759-2773). Macar Türkoloji kürsüsü böylelikle Macarların etnik kimliğini konumlandırmak için Türklük bilimi araştırmalarından istifade etmeye başlamıştır.

Öte yandan önce Rus Çarlığı’nda, ardından SSCB’de ve şimdi de Rusya Federasyonu’nda Türklük biliminin amacı, her ne kadar Türkologlar halisane niyetlerle araştırmalar yapmış da olsalar, öteden beri aynı amaca yani, “düşmanını tanı” felsefesine hizmet etmektedir. Bu durum Altın Orda’nın yıkılması ve yerine Kazan, Kırım, Sibir, Astrahan, Nogay ve Kasım hanlıklarının kurulmasına müteakiben Rusların bölgesel bir güç olarak ön plana çıkmasıyla başlayan bir sürecin sonunda gerçekleşmiştir. Birkaç yüzyılda Türk dünyasının büyük bir bölümünün hâkimi olan Ruslar, Türklük bilimini buradaki Türkleri birbirlerine yabancılaştırmak, birbirinden koparmak ve gerekirse birbirine düşman etmek için kullanmış; bölgedeki hakimiyetlerini güçlendirmek için Türklük biliminin sağladığı verilerden yararlanmıştır.

Görüldüğü üzere Türklük bilimi erken dönemlerden itibaren önce Türklerin yaşadığı bölgelere giden gezginler, tüccarlar, misyonerler, savaş esirleri ve elçilik görevlilerinin derlemeleri ve gözlemleri, daha sonra Şarkiyatçılığın bir alt dalı olarak tesis edilen Türklük bilimi kürsülerine bağlı çalışan akademisyenlerin çalışmaları ile temelleri atılmış bir bilimdir. Bu çalışmaların genel amacı farklı nedenlerle Türkleri tanımadır. Bu tanıyış kimi zaman kendi kökenini aramak, kimi zaman da Türklerin etnik kimliği yozlaştırarak tarih sahnesinden silmek hedefinin bir sonucu olmuştur.

Peki Türklük biliminin bir “Türk mektebi” mevcut mudur?

Meseleye Türkiye merkezli bakacak olursak, “Türklük bilimi” adlandırmasının farklı ideolojilere mensup Türkologlar, düşünürler, edebiyatçılar tarafından tartışıldığı;

kimilerince bu bilim dalının reddedildiği, kimilerince kapsayıcılığının değişik ölçütlere göre ele alındığı bilinmektedir. Biz Türk kimdir, kime denir; Türklüğün kültürel hudutları art zamanlı ve eş zamanlı olarak nerede başlar, nerede biter tartışmalarından azade bir şekilde, Prof. Dr. Ahmet Buran'ın dar ve geniş anlamda ortaya koyduğu tanımı benimsemeyi uygun gördük. Buna göre *Türklük bilimi, dar anlamda Türk dili ve lehçelerini, geniş anlamda Türkleri ve Türklükle ilgili konuları araştıran bilim koludur. Özellikle Türk dili, Türk edebiyatı, Türk tarihi, Türk coğrafyası, Türk etnografyası, Türk folkloru ve Türk sanatı gibi konular, Türklük biliminin ilgi alanlarını oluştururlar*" (Buran 2015-317).

Peki Türklük biliminin Türkler arasındaki tarihçesi ve gayesi nedir?

Hiç şüphe yok ki, "bizim Türklük bilimimizin" bilinen ilk ismi Kaşgarlı Mahmut ve Türk ekolünün ilk başyapıtı Divanu Lugati't Türk'tür. Bununla birlikte bu Türk bilgesine ve "magnum opus" olarak kabul ettiğimiz *Türklük Bilimi Ansiklopedisine* gelmeden evvel tarihî metinlerde kaydedilmediği için adları bize ulaşmayan erken dönem Türkologlarımız olduğunu kabul etmemiz gerekmektedir. Bu Türkologlar adına "bengü taş" dediğimiz ve Türkçenin ilk yazılı eserleri kabul ettiğimiz Köl Tigin, Bilge Kağan ve Tonyukuk başta olmak üzere pek çok kitabede karşımıza çıkan Köktürk alfabesini geliştiren bilim insanı/larıdır. Elimizdeki bilgilere göre "o güne kadar" bir yazı sistemine sahip olmayan dilimiz için herhangi bir kütüphanenin, akademinin, sözlüğün ve gramerin bulunmadığı bir çağda "Türkçenin seslerini" tespit ederek bunun için bir yazı sistemi geliştirmeyi başaranlar ilk Türkologlarımız olarak kabul edilmelidir.

Adını ve eserini bildiğimiz ilk Türkologumuz, Türklük biliminin "Türk mektebinin kurucusu" ise Kaşgarlı Mahmut'tur. Divanu Lugati't Türk tartışmaya kapalı olarak kendine Türk diyen herkes için adeta bir *livre de chevet* niteliği taşıyan muazzam bir eserdir.

Eser üzerinde en önemli çalışmalardan birine imza atan isimlerden Ahmet Bican Ercilasun (2018: VII) bu eserin önemini şöyle dile getirir:

Köktürk bengü taşları, Divanu Lugati't Türk ve Dede Korkut Kitabı Türk dilinin en önemli üç eseridir. Kendisini Türk bilen her insan bu eserler hakkında asgari bilgiye sahip olmalıdır. Türklük bilimi üzerinde çalışan yerli ve yabancı bilim adamları da en çok bu kaynaklara başvururlar. Tartışılmaz önemleri dolayısıyla üç eser de Türklük bilimi dünyasında gereken ilgiyi görmüş, çeşitli dil ve lehçelerde defalarca yayımlanmış, üzerlerinde sayısız çalışma yapılmıştır.

Ercilasun'un (2018: 17-18) "samimi bir Müslüman, Türkçü, objektif bir bilim anlayışına sahip ve mizahi yönü olan bir şahsiyet" olarak tanımladığı Kaşgarlı'nın

eserini bir başyapıt, bir başucu eseri kılan ve ona tüm Türklük bilimi çalışmalarının adeta bir “besmelesi” niteliği kazandıran özellikleri şöyle özetlenebilir:

- Divanu Lugati't Türk sadece 9000 kelimedenden oluşan bir sözlük değil 11. yüzyılın ölçünlü bir grameridir.
- DLT, dönemin Türk boylarının ağız özellikleri hakkında bilgi veren bir diyalektoloji çalışmasıdır.
- DLT, Türk boyları hakkında bilgiler veren etnolojik bir eserdir.
- DLT, Türk coğrafyasına ait birçok şehir, kasaba, köy, akarsu, göl, dağ adlarını içine alan, bunların birçoğunu bir haritada gösteren ve bazıları hakkında kısa bilgiler veren coğrafi bir eserdir.
- DLT, yer adları yanında kişi adlarına da yer veren onomastik bir çalışmadır.
- DLT Türklere ait bazı efsaneleri, çeşitli adet ve inanışları içine alan, tarım, hayvancılık, avcılık, çeşitli zanaat ve mesleklerle, giyim-kuşam, süslenme, eşya ve aletler, silahlar ve at takımları, çeşitli yiyecek, içecek ve yemeklerle ilgili bilgiler veren, eğlence, oyun ve çalgı aletleri hakkında bilgilenmemizi sağlayan bir halk bilimi eseridir.
- DLT çeşitli hastalıklar, tedavi şekilleri ve ilaçlar hakkında bilgi veren bir halk hekimliği kitabıdır.
- DLT, 300'e yakın atasözü ile 11. yüzyılın bir atalar sözü külliyatıdır.
- DLT çeşitli kelimelere örnek olarak verilmiş tamamı 764 mısra tutan dördümlük ve beyitleriyle 11. yüzyıla ait bir şiir antolojisidir.

Kaşgarlı'dan sonra günümüze kadar Türklük bilimine hizmet eden Türk kökenli çok sayıda Türkolog mevcuttur. Bunlar arasında bu bilim dalının “Türkiye mektebine” mensup bazı araştırmacıların adları şöyle özetlenebilir: Fuat Köprülü, Ziya Velidi Togan, Reşit Rahmeti Arat, Muharrem Ergin, Zeynep Korkmaz, Talat Tekin, Şinasi Tekin, Ahmet Bican Ercilasun, Necmettin Hacıeminoğlu, Pertev Naili Boratav, Hüseyin Namık Orkun, Tahsin Banguoğlu, Hüseyin Nihal Atsız, Ahmet Temir, Ahmet Caferoğlu, İlhan Başgöz, Doğan Aksan, Kemal Eraslan, Ali Fuat Karamanlioğlu, Mecdut Mansuroğlu, Tuncer Gülensoy, Günay Karaağaç, Semih Tezcan vb.

Türkiye’de Türklük bilimin kurumsallaşmasının ilk önemli adımlarından biri Mustafa Kemal Atatürk’ün başkanlığındaki Bakanlar Kurulu’nun aldığı kararla o zamanki adıyla İstanbul Darülfünunu Edebiyat Şubesine bağlı bir birim olarak tasarlanan Türkiyat Enstitüsünün kurulmasıdır. Bu takip eden süreçte kurumlaşma 15 Nisan 1931’de Türk Tarih Kurumunun, bir yıl sonra 12 Temmuz 1932’de Türk Dili Tetkik Cemiyetinin (Türk Dil Kurumu) kurulmasıyla hız kazanmış; Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri ve araştırma enstitüleri ile genişleyen akademik alt

yapıya daha sonraları Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları ve Halk Bilimi bölümleri katılmıştır.

Türkiye merkezli Türklük bilimi, Sovyetler Birliği yıkıldıktan sonra çok farklı bir misyon daha yüklenmiştir. Bu da bu bilimin yurt dışındaki temsilidir. Bir süredir Millî Eğitim Bakanlığı ve Yunus Emre Enstitüsü Türklük bilimini yakından ilgilendiren bu mezkûr projeyi yürütmektedir. Buna göre MEB'in görevlendirdiği Türk dili eğitimi almış okutmanlar T.C. Büyükelçilikleri ve Başkonsoloslukları nezdindeki Türk Kültür Merkezlerinde veya yabancı üniversitelerin ilgili kürsülerinde görev almaktadır. Yunus Emre Enstitüsü de Yükseköğretim Kurulu'yla eşgüdümlü olarak Türkiye'de Türkçe Öğretimi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Türkoloji bölümlerinde çalışan öğretim üyelerini yurt dışındaki üniversitelerin ilgili bölümlerinde görevlendirilmektedir.

Türklük biliminin “Türk ekolünün” gayesi bengü taşlardaki Türk alfabesini geliştirenlerden ve Kaşgarlı Mahmut'tan itibaren günümüze varıncaya değin her daim “kendini tanı” olmuştur. Bu proje ise bu bilim dalının amacını bir kademe daha öteye götürerek “kendini tanı” amacını benimsemektedir.

Çağdaş Türk Edebiyatlarının Zemini

Çağdaş Türk edebiyatları dersi hakkında dikkat çeken ilk husus, bu dersin verildiği üniversitenin bulunduğu ülkenin Türklere, Türkçeye ve Türk edebiyatına bakış açısıyla ilgilidir. Zira Balkanlarda, Afrika'da veya Arap ülkelerinde çağdaş Türk edebiyatı dersinin müfredatıyla Özbekistan, Kazakistan, Azerbaycan gibi ülkelerdeki müfredatı birbirinden doğal olarak farklı olacaktır.

Türk dünyası dışındaki üniversitelerde çağdaş Türk edebiyatları dersinin müfredatı o ülkenin Türk algısına göre şekillenmektedir. Bu coğrafyada görevli olan Türk öğretim elemanlarının en çok dikkat etmesi gereken mesele, adı geçen ülkelerdeki Türk imgesiyle doğrudan alakalıdır.

Maalesef ki Balkan ülkelerinde Osmanlı Devleti'nin bu ülkelerden çekilişi ile daha da belirgin hale gelen ulusal kimliklerin tesisi meselesi, görevli akademisyenler için oldukça kırılğan bir zemin oluşturmaktadır. 20. yüzyılda Bulgaristan, Yunanistan, Sırbistan, Hırvatistan, Romanya, Arnavutluk, Kosova gibi ülkelerde ulusal tarih tezi Osmanlı ve dolayısıyla Türk karşıtı bir temele dayanmaktadır. Bilhassa Komünizm'i deneyimlemiş ülkelerde resmî tarih tezi oldukça yapay bir biçimde Türk düşmanlığına/karşıtlığına dayanır. Kabaca ifade etmek gerekirse bir kimsenin Bulgar, Yunan, Sırp veya Arnavut olması aslında Türk/Müslüman olmaması denkleminde halka kabul ettirilmeye çalışılmıştır. Böylelikle Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde Türk dili ve edebiyatı derslerinin öğretim elemanlarınca konu kısıtlamasına gidilerek ve hatta neredeyse sansürlenerek işlendiği bilinmektedir.

Bunun dışındaki uygulamalar şikayetlere neden olmakta, öğretim üyesinin görevini icra hürriyeti maalesef ki engellemelere uğramaktadır.

Türk devletlerinde ise durum Balkan ya da Avrupa ülkelerinden göreceli bir biçimde farklı olmakla birlikte yine benzer kırılganlıklar söz konusudur. Bu kırılganlıklar Rus Çarlığı döneminden başlayarak SSCB’de derinlik kazanan ve günümüzde de devam eden etnik ve kültürel yabancılaştırma politikalarının bir tezahürüdür. Giriş bölümünde de dile getirdiğimiz gibi bu kırılganlıkların temelinde Rus Türklük biliminin Çarlık döneminden beri hedefinin Türkleri birbirinden ayıştırmak olması yatmaktadır.

Rus Türklük biliminin miladı aslında Altın Orda Devletinin yıkılmasına dayanmaktadır. Altın Orda yıkılınca karşısında birbiriyle kavgalı zayıf hanlıklar bulan Ruslar 1552’de Kazan Hanlığı’nı, 1555’te Astrahan Hanlığı’nı, 1557’de Nogay Hanlığı’nı, 1572’de Kasım Hanlığı’nı, 1598’de Sibir Hanlığı’nı, 1783’te Kırım Hanlığı’nı 1731’de Kazak Hanlığını oluşturan Küçük Cüz’ü, 1740’ta Orta Cüz’ü, 1742’de Büyük Cüz’ü, 1866’da Buhara Hanlığı’nı, 1873’te Hive Hanlığı’nı ve 1876’da Hokand Hanlığı’nı ele geçirmişlerdir (Aça 2013: 1464).

İngilizler için Kuzey Amerika ve Hindistan; İspanyollar ve Portekizler için Güney Amerika ve diğer Avrupa devletleri için Afrika ve Çin ne ise Ruslar için de birkaç yüzyılda tamamını ele geçirdikleri Deşt-i Kıpçak, Kafkaslar, Türkistan ve en nihayetinde Sibiryadır. Kendi sömürgelerini okyanus ötesinde değil, hemen yanı başlarında bulan Ruslar zapt ettikleri bu topraklarda Türk dünyasının büyük bir çoğunluğunun hâkimi haline gelmişlerdir. Bu durum da bir anlamda Çarlık yönetimi için bir *Türk sorununun* doğmasına neden olmuş ve Rus idarecileri çeşitli askerî ve idari önlemlerle Türk ve Müslüman nüfusu kendine kayıtsız şartsız tabi kılmaya çalışmıştır. Ancak bitip tükenmeyen isyanlar, Çarlığı farklı daha etkili ve sinsi önlemler almaya yöneltmiştir. Bu önlemler Rus Çarlığı döneminde misyonerlik faaliyetleriyle başlamış ve Sovyetler Birliği’nde ise misyonerliğin şekillendirdiği yöntemler din karşıtı bir devlet olmasına karşın SSCB’de de kullanılmaya devam etmiştir.

Mehmet Aça (2013: 1464-1477), bu dönemde işgal edilen bölgelerde yaşayanlara karşı Rus Ortodoks Kilisesi’yle birlikte Çarlık Rusyası’nın birlikte hareket ettiğini, misyonerlik faaliyetlerinin hızlandırıldığını, “kâfir” ve “gayri medeni” olarak nitelenen milletlerin Hristiyanlaştırarak Rus kültür dairesine sokma ve bu sayede ‘medenileştirme’yi birincil amaç edinildiğini dile getirmektedir. Araştırmacıya göre izlenen Hristiyanlaştırma ve Rus kültür dairesine sokmaya yönelik politikalar, Sovyetler Birliği döneminin Rus alfabesi ve ana dillerle Sovyetleştirmeyi amaçlayan “milliyetler politikası” ile birlikte, genellikle Türklerin yaşadığı bu bölgelerde Rusçanın bir eğitim, bilim ve devlet diline dönüşmesine, Rus alfabesinin

yaygınlaşmasına, yerel kimliklerin ortak dile, kökene, geçmişe ve inanca dayalı millet bilincini ortadan kaldırır bir şekilde öne çıkmasına, farklı farklı milletler olma bilincinin gelişmesine, konuşma dillerinden ayrı ayrı yazı dillerinin meydana getirilmesine, bazı Müslüman olmayan grupların Hristiyanlaşmasına, insanların kitleler halinde Rus düşünce biçimini benimsemelerine, İslam inancının zayıflamasına neden olmuştur.

Bu dönemde fikirlerinden en çok yararlanan isim misyoner şarkiyatçı Nikolay İvanoviç İl'minskiy'dir. Onun tarafından geliştirilen ve yetiştirdiği misyonerlerle eğitimciler tarafından başarılı bir şekilde sürdürülen eğitim sistemi ile Hristiyanlaştırma, Rus kültür dairesine sokma ve ayrı ayrı milletler yaratma girişimlerinde önemli başarılar elde eden Ruslar, bu politikalarını Marksist ideolojiyle yeniden biçimlendirerek Sovyetler Birliği döneminde de sürdürmüşlerdir. Çarlık yönetiminin Rus Ortodoks Kilisesi'yle birlikte yürüttüğü dinsel fanatizmi ve şovenizmi esas alan politikaları, Sovyetler Birliği döneminde, din olgusu devre dışı bırakılarak "milliyetler politikası" adı altında çok daha sistemli bir şekilde devam ettirilmiştir (Aça, 2013: 1464-1477).

Rus Çarlığı döneminde İl'minskiy'nin geliştirdiği metoda göre Türkistan'daki ortak yazı dili alfabe değişiklikleri ve misyoner okullarındaki müfredat yardımıyla birbirinde ayrılmış; Türkistan Türklerinin birbirine yabancılaştırılması ve hatta düşmanlaştırılmasının önü açılmıştır. Bu Türk kimliğinin dil planlaması ile parçalanması süreci, Sovyetler Birliği'nin ilk yıllarından itibaren daha kurumsal bir kimlik kazanarak adeta devlet politikası haline dönüşmüştür.

Alexandre Beningsen, İl'minskiy'nin metodlarının ve alfabe değişikliğinin Türkistan coğrafyasında "bugün" ile "dün" arasına nasıl set çektiğini şöyle anlatmaktadır: *1928 yılına kadar ekserisi Türkçe olan dillerde Arap alfabesi kullanılırdı. Ne var ki Arap alfabesindeki sesli harf azlığı karşısında edebi Türkçenin lehçe farklılıkları belli olmuyordu. Bir Azeri'nin kaleme aldığı yazıyı, Kazak, Tatarların yazdığını Türkmenler de Özbek de okur anlardı. Başka bir deyişle Sovyetler Birliği'nde yaşayan Müslümanların kültür birliği 1928'e kadar gözle görülebilen bir gerçektir. 1929'dan itibaren Latin alfabesi kullanılmaya başlandı. Bu yolla eski yazılardan ancak işlerine yarayanlar sosyalist eğilimli olanlar ve İslam dinine karşı çıkanlar yeni alfabe ile yeniden basıldı. 1939'da Kiril alfabesi kullanılmaya başlandı.* (Temur, 2011: 47).

Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği dönemi Türklerin yaşadığı coğrafyada nispi bir iyimserlikle karşılanmış, daha önceki yıllarda kaybedilen kültürel hakların iade edileceğine ilişkin umutların yeşermesine neden olmuştur. Ne var ki bu dönem, beklenenin aksine Çarlık Rusyasında açılan yaraların daha da derinleşmesini beraberinde getirmiştir.

Stalin'in Ekim Devrimi'nin ilk günlerinde “Rusya Müslümanları, Volga kıyıları ve Kırım Tatarları, Sibiry ve Türkistan Kırgızları, Güney Kafkasya Türkleri ve Tatarları, Kafkas Çerkezleri: Çarlar ve Rusya'nın diktatörleri tarafından camileri, ibadethaneleri tahrip edilen, inanç ve gelenekleri çiğnenen sizler, şimdi inançlarınız ve âdetleriniz, millî müesseseleriniz ve kültürünüz serbesttir, dokunulmazdır.” (Temur, 33) sözleri ile vermiş olduğu teminatın geçersiz olduğu çok geçmeden anlaşılacaktır.

Bu ayrıştırma politikasının izlerini bilhassa edebi eserlerde gözlemlemek mümkündür. Çünkü gerek halk edebiyatı gerek yazılı edebiyat eserleri yüzyıllardır devam eden sinsi Ruslaştırmanın en önemli propaganda araçları haline getirilmiştir. Türk edebiyatının gerek sözlü gerek yazılı eserleri türkülerden atasözlerine, şiiirlerden hikâyelere ve romanlara varıncaya değin Komünist ideolojiye hizmet etmeleri için yeniden tasarlanmış'tır. Sözlü kültüre ait materyalin ideolojiye alet edilmesi alanyazında “Pseudo-folklore”, “fakelore”, “applied folklore” terimleri ile izah edilmektedir.

Fakelore kavramının Türk dünyasındaki en belirgin örnekleri arasında gösterebileceğimiz Çuvaşların atasözleri arasında çok sayıda müdahale edilmiş, değiştirilmiş ve propaganda amacı taşıyan atasözü bulunmaktadır. Terentyeva'nın 2007'de hazırladığı ve 14102 gibi büyük bir miktarda atasözünü barındıran bu çalışmada Çuvaşlar, “sakin”, “misafirperver”, “az konuşan” ve “aklı sonradan gelen” bir topluluk olarak görülürken, “üstün” bir halk konumunda olan Ruslar ise Çuvaşlar için bir ‘ağabey’dir. Çuvaşlarla aynı coğrafyayı paylaşan Tatarlar için “Tatar'ın dudağının değdiği yerlere Çuvaş'ın gözyaşı dökülürmü” gibi küçümseyici ifadeler kullanılmış, Tatarlar, bu bölgede Çuvaşların tarihsel olarak problemli olduğu bir halk olarak ön plana çıkarılmıştır. Tarihsel anlamda Çuvaşlarla bir ilişkisi bulunmayan Yakutların Çuvaş atasözlerinde yer alması ise bu atasözlerinin “yapmalığı” hakkında önemli bir veridir (Durmuş, 2014: 321-362).

Türk topluluklarının halk edebiyatı ürünlerinde tarihsel Türk kahramanlarının yerini artık Lenin ve Stalin almıştır. Örneğin ‘*Stalinge Iraazi*’da Stalin, Kırgızistan’a medeniyeti getiren kişi olarak gösterilirken, ‘*Oktyabr*’da “sönmeyen Lenin ışığını yaratan Ekim Devrimi sayesinde ülke gerilikten, fakirlikten kurtulmuştur (Temur,171,174). Aynı durum Azerbaycan folklorunda da gözlemlenebilir. Âşık Gurban Sadıgov’un Stalin’inde “Kızıl giymiş ülkede yaşamak Stalin sayesinde çok hoş, çok ferahdır. Stalin sayesinde tarlalarda pamuk haddinden fazla bereketli olmuş, petrol kuyuları birer pınar gibi kaynamaya” başlamıştır (Akman, 2008: 349). Kırgızistan ve Azerbaycan gibi Türk ülkelerinde Lenin ve Stalin birer kült haline gelirken, Pan-Türkizm, Pan-İslamizm gerekçesi ile halk kültürü tahrip edilmeye ve Türk halk kültürü için en önemli değerlerden birisi olan Dede Korkut gibi kişilikler

tarih sahnesinden silinmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Azadovski'nin Dede Korkut için söyledikleri dikkat çekicidir: *Dede Korkut Destanı Azeri halkının yarattığı bir eser değildir. Ondaki yiğitlik türküleri, yurdumuzu istila etmiş ve halkımızı sömürmüş olan yabancı soyluların türküleridir* (Temur, 56).

Halk edebiyatında gördüğümüz bu propaganda meselesi, modern edebiyatta daha gözle görülür biçimdedir. Edebiyat sadece ideolojiye hizmet etmiştir. Bu niteliği taşımayan eserler sansürlenmiş, yasaklanmış ve unutturulmuştur. Sansürlenmiş eserlerin müellifleri ve onların yakınları mesnetsiz iddialarla takibata uğramış ve sosyal hakları tümüyle ellerinden alınmıştır. Yasaklanan eserler içerisinde uluslararası kamuoyunun dikkatini çekmesi nedeniyle en meşhuru Boris Pasternak'ın Doktor Jivago adlı eseridir. 1958 yılında Nobel ödülü alan eser, yazarın ödülü reddetmesine rağmen SSCB'de 1985 yılına kadar yasaklanmış ve Boris Pasternak Sovyet Yazarlar Birliği'nden dışlanmıştır.

Türk dünyasında sansür nedeniyle yasaklanan ve unutturulmaya çalışan eserlerden biri de Monguş Kenin-Lopsan'ın *Çügürük Sarala* “Yügrük Sarı Ala” romanıdır. Bu roman Tuva'nın yetiştirdiği en önemli bilim insanlarından ve aynı zamanda şamanlarından biri olan Monguş Kenin-Lopsan'a aittir. Roman, yazarının ilk dönem eserlerinde devlete hâkim olan ideolojinin arzu ettiği kıstasları bir edebî tavır olarak benimsemesine ve konjonktüre uygun temaları işlemesine karşın, SSCB'de pek çok örneği görülen edebî sansürün Tuva edebiyatında en önemli örneği konumundadır. Üstelik eserin uğradığı bu sansür, Tuva edebiyatı tarihini değiştirecek bir niteliktedir. Bilindiği üzere modern Tuva edebiyatı, 1930 yılında Tuva Türkçesinin bir yazı dili olarak planlanmasıyla doğmuş ve ilk edebî eserler de bu dönemde *Şın* “Gerçek” gibi gazetelerde ya da müstakil olarak yayımlanmaya başlamıştır. Bu minvalde şiir, öykü, deneme türünde çeşitli eserler kaleme alınmakla beraber, roman türündeki eserlerin yayımlanması savaş sonrasına sarmıştır (Arıkoğlu, 1998: 497).

Erken dönem Tuva edebiyat tarihlerinde roman türündeki ilk eser olarak devlet başkanı Salçak Toka'nın *Arattıñ Sözü* “Halkın Sözü” adını taşıyan üç ciltlik eseri (1951, 1967, 1968) gösterilmektedir. Bununla birlikte Monguş Kenin-Lopsan'ın “1948-1952 yılları arasında, Doğu Dilleri Fakültesinde öğrenciyken Neva nehrinin kıyısında yazdım” dediği *Çügürük Sarala* “Yügrük Sarı Ala” romanı, kronolojik olarak Tuva edebiyatında yazılan ilk roman olmasına karşın Komünist Parti yönetimi tarafından sansürlenmiş ve yayımı engellenmiştir. Tuvali akademisyen S. S. Kombu'nun verdiği bilgilere göre Kenin-Lopsan, 1952 yılında fakülteden mezun olup memleketine döndüğünde yayınevine romanın müsveddelerini vermiş, ancak Parti, kitapta anlatılan atın kötü bir imaj yarattığını düşünmüş ve eseri Sosyalist gerçekçiliğin ilkelerine ters düşmesi nedeniyle hoş karşılamayarak yayımını yasaklamıştır. Yıllar sonra, 2001 yılında Tuva Kültür Emekçisi A. S. Kalga-ool

romanın üç kere reddedildiğini ve ilk versiyonunun tamamen ortadan kaldırıldığını; eserin sansürlenmesindeki temel etkenin o dönemde yöneticilerin Tuva edebiyatında ilk romanın SSCB Yazarlar Birliği üyesi bir yazar tarafından yazılması gerektiğini ve Monguş Kenin-Lopsan'ın sıradan biri olduğunu düşünmeleri olduğunu ifade etmiştir (Kombu, 2015: 40-47 ve bk. Tosun 2022).

Bilhassa Stalin döneminde yaşanan ve adına repressiya denilen bu baskı politikaları nedeniyle devlete hâkim olan ideolojiye uygun eserler vermeyen düşünürler, edebiyatçılar ve sanatçılar tutuklanmış, itibarsızlaştırılmış ve GULAG adı verilen çalışma kamplarına gönderilmiştir.

İbrahim Dilek (2019: 27), “Türk Dünyası Edebiyatında Repressiya” başlıklı makalesinde, repressiyaların yarattığı korku atmosferini ve bu dönemde kaleme alınan eserlerin hangi koşullarda ortaya konduğunu şöyle ifade etmektedir:

SSCB’de Stalin tiranlığı zamanında II. Dünya Savaşı’ndan hemen öncesinde uygulanan, literatürde Repressiya olarak da adlandırılan dönemde halk düşmanı suçlamasıyla milyonlarca insan gözaltına alınmış, yüz binlercesi ise ya kurşuna dizilmiş ya da çalışma kamplarına gönderilmişlerdir. Devlet tarafından yaratılan korkunun etkisi onlarca yıl sürmüş, insanlar her an tutuklanmak ya da kurşuna dizilmek korkusu içinde yaşamışlardır. Yaşanan korku yıllar sonrası bile olsa edebiyata kaynaklık etmiş, döneme ait uygulamalar birçok edebî türde çeşitli yönleriyle kaleme alınmıştır. Bunlar edebî eser niteliği taşımanın ötesinde aynı zamanda tarihsel birer belgedirler.

Sonuç

Çağdaş Türk edebiyatlarıyla ilgili yurt dışındaki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin müfredatları incelendiğinde, bu konunun Türkiye’dekinden farklı bir biçimde eğitim programlarına alındığı görülmektedir. Bu bölümlerde Türk edebiyatı genel olarak sadece Türkiye merkezli edebî eserleri kapsamakta, Türk dünyasının diğer sahaları kapsam dışı bırakılmaktadır. Sadece Avrupa’daki bölümlerde değil, Türk dünyasına mensup ülkelerin üniversitelerinde de aynı durum göze çarpmakta; Özbek, Kırgız, Tatar, Azerbaycan, Kazak edebiyatları vb. birbirinden bağımsız olarak farklı milletlerin edebiyatları olarak değerlendirilmektedir.

Türk dünyası edebiyatlarının öğretimi meselesi, alan uzmanlarının geniş kapsamlı platformlarda değerlendirmesi, öğretim programının ve müfredatının belirlenmesi gereken özel bir araştırma alanıdır. Buna göre yapılması gereken ilk çalışmalardan biri bir metin derleminin oluşturulmasıdır. Türkiye’deki *Yüz Temel Eser* listesine benzer bir şekilde ilk etapta *zemin metin* niteliği taşıyan eserlerin tespit edilmesi zaruridir. Özellikle SSCB’nin çöktüğü 1990’lardan itibaren Türk dünyası edebiyatlarının farklı sahalarına ilişkin çok sayıda aktarma faaliyeti yürütülmüştür.

Çoklukla farklı edebiyat dergilerinde ve yayınevlerince yayımlanan bu aktarmalar yeni yapılan/yapılacak olan çalışmalarla eleştirel bir inceleme sürecinden sonra bir metin derlemi meydana getirilmelidir.

Oluşturulan derlemdeki eserlerin ideolojik, etnik ve dinî çatışmalara zemin hazırlayabilecek özellikleri olmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Zira çalışmamızın giriş bölümünde de bahsettiğimiz üzere SSCB döneminde hem halk edebiyatı hem de yazılı edebiyat eserleri ideolojiye kurban edilmiş metinlerdir. Bunların yerine özellikle Türk dünyasını bir araya getirecek, asgar-i müştereklerimizi güçlendirecek ve yeni yaralar açmak yerine eskilerini saracak eserlerin tercih edilmesi çok büyük hayatiyet arz etmektedir.

Bilindiği üzere Orta Doğu'da, Balkanlarda ve eski Sovyetler Birliği üyesi ülkelerde fitili geçmişte ateşlenmiş pek çok etnik gerilim mevcuttur. Sırp-Boşnak, Sırp-Arnavut çatışmaları, Arap ülkelerindeki mezhep gerginliklerine ve etnik sorunlara dayanan gerginlikler, İran'da uzun zamandır devam eden siyasi ve etnik çatışmalar bunun en iyi örnekleri olarak kabul edilebilir. Ayrıca Sovyetler Birliği döneminde mezkûr milliyetler politikasının doğal bir sonucu olarak özellikle Türk ülkelerinde, Türk kökenli halklar arasında çatışmalar yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. 1989 yılında Özbekler ile Ahıskahlılar arasında yaşanan Fergana Olayları; 1990 ve 2010 yılları arasında Özbeklerle Kırgızlar arasında yaşanan Oş Olayları kardeş kavgalarının nereye varabileceğini gösteren hazin vakalardır. Son iki yılda sırf bu politika ve etnik hassasiyetler dikkate alınmadan art niyetle çizilmiş sınırlar Kazakistan ve Kırgızistan'da sorun yaratmaya devam etmektedir. 2020 yılında Kazaklar ve Dunganlar, 2022 yılında Kırgızlar ile Tacikler arasında yaşanan çatışmalar gözden kaçırılmaması ve takip edilmesi geren problemlerdir.

Mesele Türk dili ve edebiyatı olunca kimi zaman bazı konuların Türkiye'nin tezlerinin aleyhinde nasıl kullanıldığına dair bir örneği burada zikretmek istiyoruz. Bilindiği üzere Balkanlarda kültürel bakımdan bağlarımızın en güçlü olduğu halklardan birisi Boşnaklardır. Bu çilekeş halk, eski Yugoslavya üyesi ülkelerinin kuşatması altında çok büyük soykırımlara uğramış ve tarih sahnesinden silinmek istenmiş bir halktır. Türkiye'de geçtiğimiz yıllarda Halk Ağzından Derleme Sözlüğü'nde yer alan *boşnak* sözcüğü ile ilgili başlatılan bir karalama kampanyası mevcuttur. Aslında bir etnonim olarak Boşnak sözcüğü ile ilgisi bulunmayan bu sözcük, ağızlarda yaşayan ve "kocasından kaçarak başkasıyla evlenen kadın" anlamındaki ve aslen *boşunak* sözcüğünden gelen *boşnak* sözcüğü ile ilişkilendirilmiştir². Derleme Sözlüğü'ndeki bu madde hakkında yaratılan bu yapay karalama kampanyası, yurt dışındaki üniversitelerde Türk Dili ve Edebiyatı

² bk.TDK'den 'Boşnak' kelimesine ilişkin açıklama (aa.com.tr)

bölümlerinde ders veren öğretim üyelerimizin gözden kaçırmamaları gereken ciddi bir örnektir.

Türklük bilimi yukarıda da kısaca özetlemeye çalıştığımız üzere kimi zaman Türklere karşı çevrilmiş bir namlu, kimi zaman da Türklere tutulan bir aynadır. Bu bilim Türklere çevrilmiş bir namludur, çünkü özellikle Batı tarafından düşman/öteki/barbar/kâfir/geri kalmış olarak mimlenen Türkleri tanımak ve etkisizleştirmek için bu bilim vasıtasıyla elde edilmiş veriler kullanılmıştır. Bu bilim Türklerin kendisine tutması gereken bir aynadır, çünkü Türkler kendi kimliklerini, kendi tarihsel geçmişlerini, kendi dillerinin inceliklerini ve tarih boyunca atalarının ortaya koyduğu somut veya soyut mirası ancak ve ancak Türklük bilimi ile öğrenebilir ve gelecek nesillere sadece böyle aktarabilir. Bu durumu en somut bir şekilde Annamarie von Gabain'in sözü dile getirebilir:

Türkoloji yabancılar için bir meslek, Türkler için ise millî bir vazifedir.

Kaynaklar

- Aça, M. (2013). “Misyoner-Şarkiyatçı Nikolay İlvinskiy’in Çarlık Rusyası’nın Hristiyanlaştırma ve Ruslaştırma Politikalarındaki Yeri”, *Yeni Türkiye-Türkçe Özel Sayısı*, s. 1464-1477
- Akman, E. (2008). *Sovyetler Birliği Dönemi’nde Azerbaycan’da Folklor Politikaları ve Çalışmaları (1917-1953)*, Platin Yay.
- Aliev, M. A. (1999). “İbn Fadlan”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 19, ss.477-479.
- Buran, A. (2011). *Kurşunlanan Türkoloji*. Ankara: Akçağ.
- Buran, A. (2015). *Türklük Bilimi Terimler Sözlüğü*, Ankara.
- Carpini, P. (2018). *Moğolistan Seyahatnamesi, 13. Yüzyılda Orta Asya’ya Yolculuk*, Çev. Engin Ayan, İstanbul: Kronik.
- Dilek, İ. (2019). “Türk Dünyası Edebiyatında Repressiya”, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, s.48, ss. 27-82.
- Duran, A. (2020). “Macar Türkolojisi”, *Belgi Dergisi*, S. 20, ss. 2759-2773.
- Durmuş, O. (2009). “Strahlenberg ve İlk Çuvaşça Kelime Listesi”, *Gazi Türkiyat*, S. 5, ss. 503-517.
- Durmuş, O. (2014). “Çuvaş Atasözlerine Göre Çuvaşlar ve İdil-Ural Halkları”, *Milliyetlerin Kesişme Noktası: İdil-Ural Çalıştayı Bildiri Kitabı*, s. 321-362.
- Eren, H. (1998). *Türklük Bilimi Sözlüğü, Yabancı Türkologlar I*, Ankara: TDK.

- Kâşgarlı Mahmud (2014), *Dîvânü Lugâti't-Türk, Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin.* (hzl.: Ahmet Bican Ercilasun, Ziyat Akkoyunlu), Ankara: TDK.
- Kombu, S. (2015), “Nastigayuşçiy ptiçu M. Kenin-Lopsan: tema edinstva fronta it tıla, k 90, letiyu pisatelya uçenogo”, *Novie İssledovaniya Tuvı*, S2, ss. 40-47.
- Taşagıl, A. (2004). *Tarihi Çin Kaynaklarına Göre Türk Boyları*, Ankara: TTK Yay.
- Temur, N. (2011) *Folklor ve İdeoloji, (Sovyetler Birliği Döneminde Kırgızistan'da Folklor Politikaları ve Çalışmaları 1917-1958)*, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları
- Tosun, İ. (2015). Etnopedagoji Açısından Monguş Kenin-Lopsan'ın Tıva Çançıl Adlı Eseri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/8 Spring 2015, ss.2017-2038.
- Tosun, İ. (2022). “Tuva Türklerinin Tamam Bilicisi Bilge Şaman Monguş Kenin-Lopsan”, *Kardeş Kalemler*, Aralık 2022, ss. 76-86.

Öz Geçmiş

İlker TOSUN

Lisans öğrenimini 2001 yılında Trakya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde; yüksek lisansını 2003 yılında Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Bilim Dalında (Tekirdağ Merkez İlçe ve Köyleri Ağızları) ve doktorasını 2011 yılında yine Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Bilim Dalında (Tuva Türkçesinin Şekil Bilgisi; Çekim Morfolojisi) tamamlamıştır. 2001 yılından itibaren Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği görevini icra eden İlker Tosun, 2008 yılında Trakya Üniversitesinde Türk Dili Okutmanı olmuş; 2013 yılında yeni açılan Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümüne öğretim üyesi olarak atanmıştır. Bu tarihten itibaren başta Tuva Türkçesi olmak üzere Doğu Trakya Ağızları ve Osmanlı epigrafisi alanında kitap, makale veya bildiri düzeyinde akademik çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar Tuva Türkçesinde söz yapımı, Tuva halk kültürü, Tekirdağ ağzı ve Edirne Osmanlı mezar taşları üzerine odaklanmaktadır. Araştırmacı Tuva Türkçesinde çeşitli edebî ve akademik eserleri Türkiye Türkçesine kazandırmıştır. Bu eserler arasında Eduard Mijit'in Kültegin piyesi ve Monguş Kenin-Lopsan'ın Tuvaların Gelenekleri adlı çalışmaları yer almaktadır. Bu eserlere ilaveten İlker Tosun'un aktardığı Kızıl-Enik Kırgıs Kudajı'nın Irjım Buluş romanı ise yayım aşamasındadır.

EĞİTİMDE SINIF İÇİ VE SINIF DIŞI ETKİNLİKLER

Kayhan İNAN¹

Giriş

Dil öğretimi tarihi süreç içerisinde değerlendirildiğinde yaklaşımların, materyallerin, öğretici ve öğrenici kimliklerinin değiştiği görülmektedir. Bu çerçevede içerisinde değişmeyen tek unsur etkinliklerdir. Zamana, konuya, dile ve teknolojiye göre değişen ve çeşitlenen etkinlikler geçmişte ve günümüzde dil öğretiminin değişmez unsurudur. Etkinliklerin amacı öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kalıcı hâle getirmektir. Dil öğretiminde bu kimi zaman tercüme edilmesi gereken bir metin, kimi zaman okunması gereken bir diyalog, kimi zaman hazırlanması gereken bir sunum olarak karşımıza çıkabilir. Geçmişten bugüne dil bilgisi alıştırma, ödevler, görevler, projeler, sunumlar, atölyeler etkinlik kapsamında değerlendirilmiştir. Bilinen en alışlagelmiş şekli ile etkinlikler ders ve çalışma kitaplarında yer alan uygulamalardır. Öğretici bu uygulamaları sınıf içinde grup olarak veya sınıf dışında ödev olarak öğrencilerin tamamlamasını istemektedir. Bu nedenle kitaplarda ve derslerde çok sayıda, birbirine benzeyen, çoğu zaman mekanik etkinliklere yer verilmektedir. Ancak günümüzde çağdaş dil öğretimi anlayışının değişimi, öğretici ve öğrenci rollerindeki kesin çizgilerin ortadan kalkması ve dil bilgisel doğruluktan çok iletişim becerilerinin öne çıkması ile etkinliklerin işlev ve çeşit açısından farklılaştığı söylenebilir.

Dil öğretiminde etkinlik kavramının genel bir çatı olduğu ve bunun altında pek çok alt başlığın yer aldığı söylenebilir. Örneğin bir dil bilgisi konusunu pekiştirmek için hazırlanan boşluk doldurma, bir konuda bir kimse ile röportaj yapma, bir metni okuma ve değerlendirme farklı amaçlara hizmet eder. Öğrenciler bu tür etkinliklerde farklı bilişsel süreçlerden yararlanır. Amaç, süreç, ürün, zaman ve değerlendirme açısından her etkinliğin aynı şekilde ele alınması doğru değildir. Bu farklı türde, farklı amaca yönelik çalışmalar için alıştırma, görev ve etkinlik terimleri kullanılır. Aslında bu terimler öğretmenler, öğrenciler ve ders materyallerinde sıklıkla karıştırılır ve birbirinin yerine kullanılır. Genel kanı bu üç terimin de aynı olduğu veya çok az fark taşıdığı yönünde olsa da aslında ince ayrıntılar içermektedir. Bu ayrıntılar öğreticinin benimsediği yaklaşıma göre de değişmektedir.

¹ Dr., Amasya Üniversitesi, kayhan.inan@amasya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7438-0742

Şekil 1. Alıştırma, Görev ve Etkinlik Kavramlarının Sınıflandırılması



(Dagnell, 2017)

Dagnell (2017) alıştırma, görev ve etkinlikleri yukarıdaki grafikte görüldüğü şekilde sınıflandırmaya çalışmıştır. Buna göre alışırtmalar çok kontrollü ve yapılandırılmıştır. Kontrol ve yapılandırma açısından görevlerin genellikle daha az ve etkinliklerin görevlerden de daha daha az kontrol ve yapılandırma içerdiğini belirtir. Alışırtmalar bir biçim ve kesinlik duygusuyla hazırlanmıştır. Görev ve etkinliklerde bu duygu daha azdır. Öğrenici daha büyük bir özerkliğe sahiptir. Türkçe öğreticileri için görevler ise dersin hedefleri kapsamında öğrencilerin doğru ürün ortaya koymasını içermektedir. Etkinlik kavramı genel bir terim olarak sınıf içerisinde ve dışında gerçekleştirilen bütün faaliyetleri kapsar. Bu faaliyetlere alıştırma ve görevler de dâhildir. Ancak bir yönden etkinliklerin alıştırma ve görevlerden ayrılan yönleri de bulunmaktadır. Öylese her alıştırma ve görev etkinlik olarak kabul edilirken her etkinlik alıştırma ve görev olarak değerlendirilmez. Çünkü bazı etkinlikler alıştırtmalardan daha az yapısal çalışmaları içerir. Etkinlikler akıcılık ve iletişime görevlerden daha çok odaklanır. Ayrıca alıştırtmalar ağırlıklı olarak yazılı uygulamalardır. Görevler yazılı, sözlü ve hareketli olabilir. Etkinlikler ise sıklıkla fiziksel hareket gerektirir.

1. Alışırtmalar

Alışırtmalar çoğu zaman öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, bilgiyi kavratmak ve tekrar etmek, yeni öğrenilen bilgiyi derinleştirmek ve eski bilgileri yeni duruma aktarmak, öğrenilenleri kontrol etmek amacı ile en sık başvurulan çalışmalardır. Okulda ders içinde yeni bilgiler üzerinde öğrencilerin beceri kazanmalarını sağlamak için kullanılır. Okul dışında ise öğrencileri bir konuya hazırlamak veya öğrenilenleri pekiştirmek için ödev olarak verilebilir. Ödev olarak verilen alıştırtmalar sonrasında öğretici tarafından öğrencinin durumunu değerlendirmek ve dönüt vermek için de kullanılabilir.

Alıştırmalar, bir amaca hizmet etmelidir. Derste zaman doldurmak amacıyla veya öğrenciyi oyalamak için ödev olarak verilmesi doğru değildir. Ders içerisinde alıştırmaya yer vermek isteyen bir öğretici bunu dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamalarına göre planlamalıdır. Her aşamada farklı ve belirlenmiş bir amaç çerçevesinde alıştırmaları sunmalıdır. Özbal (2019) dersin söz konusu üç aşamasında yer verilecek alıştırmaları şu şekilde sınıflandırmaktadır.

Tablo 1. Ders Aşamalarına Göre Alıştırma Türleri

Giriş Aşaması	Gelişme Aşaması	Sonuç Aşaması
İlgi uyandırmak	İçeriklerin aktarılmasına yardımcı olmak	Başarıyı değerlendirmek
Dikkat çekmek	Öğretilen konuyu genişletmek	Tekrar etmek
Önceki konuyu tekrar etmek	Konuyu kavratmak	Pekiştirmek
Hazır bulunuşluğu belirlemek	Katılımı sağlamak	Uygulamak
Ön koşul öğrenmeleri sağlamak		Özetlemek
Konu hakkında düşünceleri öğrenmek		Ödev vermek

Bu tabloya göre dersin giriş bölümünde ilgi çekmek ve konuya hazırlık yapmak için alıştırmalara yer verilmelidir. Öğrencilere eski bilgilerini hatırlatmak için de alıştırma yapılabilir. Konuşma ve dinleme becerisine yönelik etkinliklere giriş aşamasında alıştırmalara başvurulabilir. Gelişme aşamasında asıl ders içeriğine yönelik alıştırmalara yer verilmelidir. Konu hakkında daha fazla ayrıntının kavratılması için okuma ve yazma alıştırmaları bu aşamada kullanılabilir. Sonuç aşamasında ise konunun değerlendirilmesi, tekrarı ve pekiştirilmesine yönelik alıştırmalara yer verilebilir. Bu aşamada yazma ve konuşma becerilerinin kullanılacağı alıştırmalar ile öğrenilenlerin pekiştirilmesi sağlanabilir.

Graves (1999), alıştırmaların sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Alıştırmalar önceki öğrenmelerden yararlanmalıdır.
- Alıştırmalar öğrencilerin sınıf dışındaki ihtiyaçlarına odaklanmalıdır.
- Alıştırmalar öğrencilerin özgüvenlerini artırıcı şekilde tasarlanmalıdır.
- Alıştırmalar öğrencilere problem çözme, keşfetme ve çözümleme yapmalarına izin vermelidir.
- Alıştırmalar öğrencilerin özel becerilerini geliştirmeye yardımcı olmalıdır.

- Alıştırmalar öğrencilerin doğal iletişim kurmalarında yardımcı olacak becerilerini geliştirmelidir.
- Alıştırmalar dört dil becerisini kullanmaya yönelik olarak tasarlanmalıdır.
- Alıştırmalar öğrencilerin metnin nasıl organize edildiğini anlamalarına imkân vermelidir.
- Alıştırmalar öğrencilerin kültürel bağlamı ve kültürel farklılıkları anlamalarına imkân vermelidir.
- Alıştırmalar öğrencilerin sosyal tutumlarını geliştirici olmalıdır.
- Alıştırmalar olabildiğince otantik olmalıdır.
- Alıştırmalar rol yapmadan grup çalışmasına kadar geniş bir çeşitliliğe sahip olmalıdır.
- Alıştırmalar çeşitli ve farklı amaçlara yönelik olmalıdır.
- Alıştırmalarda olabildiğince otantik ve gerçek metinler kullanılmalıdır.
- Alıştırmalar çeşitli ders materyallerini kullanmaya imkân vermelidir.

Özbal'ın (2019) aktardığına göre Neuer, Krüger ve Grewer (2000) ders içinde ve dışında kullanılacak alıştırmalar ile ilgili bir tipoloji ortaya koymuştur. Bu tipolojiye göre alıştırmalar A, B, C ve D basamağı olarak sınıflandırılmaktadır. A basamağı alıştırmalar, anlama becerilerine yöneliktir. Öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. B basamağı alıştırmaları anlama becerisi ile birlikte yeniden üretime dayanan alıştırmalardır. C basamağı alıştırmaları yeniden üretime ve orijinal üretime dayanmaktadır. D basamağı alıştırmaları ise önceki basamaklarda edinilen tecrübelerin bağımsız bir şekilde kullanılmasını gerektiren alıştırmalardır.

Bu sınıflandırmaya göre basamakların içerdiği alıştırma türleri şu şekilde sıralanabilir. A basamağı alıştırmaları, basitleştirme, kısaltma, bölümlendirme, görselleştirme, sınıflandırma, doğru/yanlış bulma ve çoktan seçmeli alıştırmaları içermektedir. B basamağı alıştırmaları, ezberleme, metin tamamlama, metni yeniden üretme, cümle tamamlama alıştırmalarını içermektedir. C basamağı alıştırmaları diyalog tamamlama ve yeniden üretme, cümle tamamlama, yerleştirme, metin çözümleme, diyalog oluşturma alıştırmalarıdır. D basamağı alıştırmaları ise dilsel kalıpların kullanımı, görüş belirtme, fikir üretme ve tartışma temelli alıştırmalardır.

Aşağıda basamaklara göre bazı alıştırma örneklerine yer verilmiştir.

A Basamağı Alıştırma Örnekleri

Örnek 1. Boşluk doldurma alıştırması

Lütfen boşlukları bulunma ekiyle örnekteki gibi doldurunuz.

Tabak**ta** makarna var.

- 1.Masa.... kitap var.
- 2.Çanta.... kalem var.
- 3.Ankara'.... deniz yok.
- 4.Tabak.... yemek yok.

(Yılmaz & Sözer, 2014, s.20)

Örnek 2. Çoktan seçmeli alıştırma

Selen okuldan çıkıyor, gidiyor.

- A. kütüphaneden
- B. kütüphaneye
- C. kütüphanede
- D. kütüphaneyi

(Yedi İklim Türkçe A1 Çalışma kitabı, 2017, s.28)

Örnek 3. Sınıflandırma alıştırması

Eşleştirelim, yazalım.

Ocak-Şubat-Mart-Nisan-Mayıs-Haziran-Temmuz-Ağustos-Eylül-Ekim-Kasım-Aralık

İlkbahar.....

Yaz.....

Sonbahar.....

Kış.....

(Yedi İklim Türkçe A1 Çalışma Kitabı, 2017, s.41)

Örnek 4. Görselleştirme alıştırması

Organları resim üzerinde gösterelim.



(Wright, Betteridge ve Buckby, 2006, s.44)

B Basamağı Alıştırma Örnekleri

Örnek 5. Cümle tamamlama alıştırması

Örnekteki gibi cümle kuralım.

Hafta sonu tiyatroya gideceğiz.

Bu akşam.....

Yarın.....

Hafta sonu.....

Yazın.....

(Yedi İklim Türkçe A1 Çalışma Kitabı, 2017, s.52)

Örnek 6. Yeni cümle üretme alıştırması

Örnekteki gibi cümleler kurunuz.

Duymak, koklamak, tutmak, görmek, tatmak

Adamın iki kulağı da **duymuyor**.

.....
.....
.....
.....

(Yedi iklim Türkçe Çalışma Kitabı, 2017, s.51).

C Basamağı Alıştırma Örnekleri

Örnek 7. Diyalog tamamlama alıştırması

Diyalogu tamamlayalım.

Derya: Dayı bak, Hacı Bayram Veli'nin türbesi.....

Derya'nın Yeğeni: Derya abla, Hacı Bayram Veli..... yaşadı?

Derya: On beşinci yüzyılda yaşadı.

Derya'nın Yengesi: Peki, Hacı Bayram Veli.....?

(Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı, 2017, s.91).

Örnek 8. Metin tamamlama alıştırması

Tamamlayalım

Meryem'in annesi bir gün dış kapının anahtarını evde unuttu. Hemen cep telefonuyla çilingiri çağırdı.

-Alo, affedersiniz, çilingir mi?

-....., buyurun.

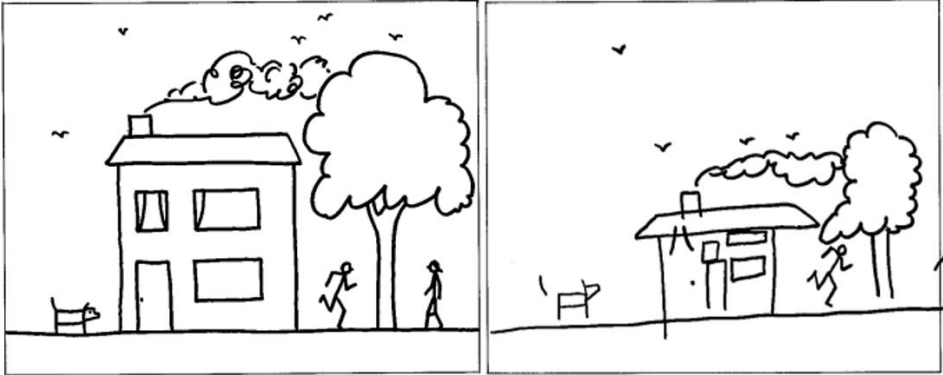
-.....?

-Elbette. Adresinizi verebilir misiniz?

(Yedi iklim Türkçe A1 Ders Kitabı, 2017, s.104)

Örnek 9. Yönergeyi dinleme ve çizme

Yönergeleri dinleyiniz. Yönergeye göre belirtilen şekli kâğıda yerleştiriniz.



-Kâğıdın sağına bir ağaç çizin.

-Evin solunda bir köpek var.

(Wright, Betteridge ve Buckby, 2006, s.28)

D Basamağı Alıştırma Örnekleri

Örnek 10. Görüş belirtme alıştırması

Konuşalım

Günlük hayatınızda hangi taşıma araçlarını kullanıyorsunuz? Niçin?

Örnek 11. Bir konuda yazma alıştırması

Yazalım, anlatalım.

En sevdiğim piknik

.....
.....
.....

2. Görevler

Alıştırmaların ardından etkinlik çatısı altında değerlendirilen görevler gelmektedir. Görevler alıştırmalardan daha esnek, öğrencilerin daha özerk davranabildiği, gerçek yaşamda karşılığı daha belirgin olan etkinliklerdir. Görevlerin dil öğretiminde kullanılması çağdaş dil öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkması ile başlamıştır. Özellikle seksenli yıllara kadar daha çok mekanik alıştırmalar düzeyinde yer verilen etkinlikler iletişimci yaklaşımların öne çıkması ile geri planda kalmaya başlamıştır. Böylece dil öğretiminde temel amacın iletişim ve akıcılık olduğu tezi benimsenerek öğrencilerin dili kullanabilecekleri ortamlar oluşturmaya çalışılmıştır. Ders içerikleri, planlama ve öğretici eğitimi de bu durumdan etkilenmiştir.

Hymes (1972) ortaya attığı iletişimsel yeti kavramından yola çıkarak alıştırmaların hedefi olan dil bilgisel doğruluk yerine duruma ve bağlamlara uygun cümle, ifade ve sözleri kullanma becerisine ağırlık vermiştir. Böylece özellikle konuşma becerisine ağırlık verilmiş ve öğrencilerin akıcı bir şekilde konuşabilmesi amaçlanmıştır. Zamanla gelişen ve çeşitlenen iletişimsel etkinlikler konuşmanın yanında yazma, okuma ve dinleme becerilerini de kapsayan görevlere dönüşmüştür. Bu şekilde göreve dayalı dil öğretimi yaklaşımları ortaya çıkmıştır.

Görevlerin kullanılacağı bir derste içerik görevlere göre tasarlanır. Görevlerin gerçek hayat ile ilişkili olmasına özellikle dikkat edilmesi gerekir. Görevler sınıf içi etkinliği olarak tasarlanabileceği gibi sınıf dışında da bireysel veya grup etkinliği olarak gerçekleştirilebilir.

Richards ve Rogers'a göre (2002) dil öğretiminde görevlerin kullanımı şu temel prensiplere dayanır:

- Odak nokta süreçtir.
- İletişim ve anlam vurgulanır.
- İletişimsel ve amaçlı etkileşim şarttır.
- Gerçek hayata uygun durumlara veya sınıf içinde pedagojik bir amaca yönelik olabilir.
- Ders izlencesinin alıştırmaları ve görevleri zorluk düzeyine göre sıralanır.

Göreve ilişkin bu prensipler çerçevesinde çeşitli görev türleri tanımlanmıştır. Bunlardan bazıları daha çok öğretici kontrolü gerektirirken bazıları öğrenciye daha çok özerklik sunmaktadır. Willis'ten (1996) aktaran Yaylı (2004) altı tür görev olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki olan listeleme, beyin fırtınası ve olgular üzerinden gerçekleştirilen görevlerdir. Öğrencilerin önceki bilgilerini kullanarak konuya bir şeyler eklemesi yeni fikirler üretmesi hedeflenir. Bu görevlerde soru sorarak veya kaynak taraması yaparak bazı bilgi ve olgulara ulaşılır. Görevin sonunda çokça konuşma etkinliği vardır.

Listelemenin ardından sıralama ve sınıflandırma görevleri gelmektedir. Bu görevlerde öğrenciler durum ve olayları kronolojik ya da mantıksal olarak sıralar. Bazen sıralama için kendi ölçütlerini oluşturmaları istenir. Sıralama yaparken verilmiş ana başlıkları kullanabilecekleri gibi başlıklar olmadan da sıralama yapabilirler. Sıralama görevlerine benzeyen karşılaştırma görevlerinde de öğrencilerden nesnelerin ve olayların benzer ve farklı yönlerini bulmak için karşılaştırma yapmaları istenir.

Problem çözme görevlerinde öğrencilerin entelektüel ve akıl yürütme güçlerini kullanmaları beklenir. Problemin karmaşıklığına göre süreç ve zaman konusunda esneklik sunulur. Gerçek yaşama uygun problemlere ilişkin görevler öğrencilerin varsayımlar üretmelerine, kendi deneyimlerini gündeme getirmelerine ve bir çözüm yolu aramalarına yardımcı olur. Bunları yaparken onların hedef dili kullanması sağlanır.

Kişisel deneyimlerin paylaşımını içeren görevlerde öğrencilerin özgürce konuşması, kendileri veya çevreleri hakkında bilgi edinmesi ve vermesi amaçlanır. Bu tür görevler büyük bir esnekliğe sahiptir. Bu nedenle öğretici tarafından kontrolü zordur. Yaratıcı görevlerde ise öğrencilerin grup olarak çalışarak ortak bir amaca ulaşmaları hedeflenir. Bu görevler diğer görevlerden daha karmaşık ve çok aşamalıdır. Öğrencilerin uzun bir hazırlık yapmaları gerekebilir. Görevin sonuçlandırılmasında takım çalışmasına ihtiyaç duyulur.

İyi bir görevin tasarlanmasında öğreticiye büyük rol düşmektedir. Bu bağlamda iyi bir görevin özelliklerini Willis'ten (1996) aktaran Yaylı (2004) aşağıdaki şekilde sıralamaktadır.

- Görev bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Belirli bir amacı olmayan etkinlik öğrencilere görev olarak verilemez.
- Görev her zaman için iletişime odaklanır. Bu nedenle görevde biçime değil anlama odaklanmak gerekir.
- Görev gerçek hayattaki dil kullanımını içermelidir. Görevler yaşam içinde karşılaşılabilecek durumları yansıtabilir. Bir form hazırlamak ve doldurmak, iki durumu karşılaştırmak veya bir sorun karşısında çözüm olarak bir ürün ortaya çıkarmak bu tür görevlerdendir.
- Görevler tek bir dil becerisini içermez. Birden çok dil becerisini içerebilir. Günlük yaşamda da doldurulması gereken bir form için okuma ve yazma becerileri birlikte kullanılır. Farklı beceriler görev içerisinde bir arada kullanılırsa daha üst düzey kazanımlar elde edilebilir.
- Görevler öğrencilerin dili alması ve zihinde işlemesi için gerekli bilişsel süreçleri kullanmasını içermektedir. Bu nedenle her görev aynı zamanda bilişsel süreçlerin kullanılacağı şekilde tasarlanmalıdır.
- Görevler dil bilimsel olmayan ürünler içerebilir. Bu ürün doğrudan dil ile ilgili olmasa da üretiminde dilden yararlanılır.

Görevler dil öğretiminde zaman geçirmek veya ödev vermek için kullanılmamalıdır. Her şeyden önce pedagojik hedefler çerçevesinde tasarlanan görevlerin belirli bir plan içerisinde öğrencilerin katılımı ve öğreticinin rehberliği ile işlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda görevlerin amacına ulaşmasında üç temel aşamadan söz edilmektedir. Bunlar görev öncesi, görev ve görev sonrası aşamalarıdır.

Bolen (2021) görev öncesi aşamayı öğreticinin görevi öğrencilere tanıttığı yer olarak tanımlar. Öğrencilere konu hakkında bilgi vererek görevin nasıl gerçekleştirileceğini açıklar. Bu yazılı talimatlar verilerek veya tamamlanmış görevlerden örnekler göstererek yapılabilir. Görev aşamasında göre gerçekleştirilir. Öğrenciler verilen talimatlar eşliğinde görevi tamamlamaya çalışır. Bu aşamada öğretici kılavuz ve danışman olarak öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar çözmeye yardımcı olur. Görevin gerçekleşme sürecinde öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmaları ve kazanılması hedeflenen yapıda akıcılık kazanmaları sağlanmalıdır. Görev sonrası aşamada öğrenciler görevlerini sınıfta veya en azından öğreticiye sunarlar. Sunumlara ve ortaya çıkan ürüne geri bildirim verilir. Bu geri bildirim öğretici ve diğer öğrenciler tarafından verilebilir. Sunumların ardından konunun üzerinden bir kere daha geçilerek genel bir değerlendirme yapılır. Bu aşamanın sonunda mekanik alıştırmalar verilebilir.

Görevler hakkındaki bu bilgiler bağlamında aşağıda öğrencilere fikir vereceği düşünülen bazı görevlere yer verilmiştir.

Görev1: Belirli bir tarih aralığında (örneğin 20. yüzyıl, son 20 yıl, 1950-2000 gibi) etkin olan dört veya beş ünlü isim, iki kişilik gruplarca belirlenir. Bu isimleri neden listelerine aldıkları ve bu isimlerin tarihteki önemleri ile ilgili birkaç sebep belirtmeleri istenir. Bu görevde sunum konuşma veya yazılı olarak gerçekleştirilebilir.

Görev 2: Birbirini tanıyan iki sınıf arkadaşından birbirlerinin gün içinde yapmış olabilecekleri işleri sıralamaları istenir. Ardından kişilerin birbirlerinin listesini kontrol etmesi, yanlış, doğru ve eksik olan noktalar hakkında dönüt vermeleri istenir.

Görev 3: Bir ihtiyaç listesi belirlenir (belirli türlerde kitaplar, belirli bir işleve dönük eşyalar gibi). İhtiyaç listesindeki ürünler belirli özelliklere sahip olmalıdır. Bu özellikler fiyat, renk, biçim ve marka olabilir. Katılımcılardan verilen bütçe dâhilinde en uygun ürünü bulması ve bu ürünü neden tercih ettiğine ilişkin bir konuşma yapması veya bir rapor yazması istenir.

Görev 4: Katılımcılar ikili gruplara ayrılır. Her gruba aldıkları bir ürün ile ilgili iki senaryo verilir. Örneğin, yeni aldığınız ütü çalışmıyor veya ayarlanmıyor. Grup üyelerinden birinin şikâyetçi müşteri diğerinin ise müşteri hizmetleri temsilcisi rolü verilir. Katılımcılardan şikâyetleri ile ilgili bir diyalog hazırlamaları, daha ileri düzeydeki öğrenciler için bir şikâyet mektubu yazmaları istenir. Bu şikâyet mektubuna müşteri temsilcisinin yazılı yanıt vermesi de talep edilebilir.

Aşağıda dil öğrencileri için tasarlanmış bir görevin planına yer verilmektedir.

Görev 1. Issız Ada

Beceriler: Konuşma, yazma ve dinleme

Süre: 5-10 dakika

Düzy: Her düzye uygun

Materyal: Yok

Bu görevde öğrenciler ıssız bir adada hayatta kalmak için en önemli şeyin ne olduğunu düşünmeleri gerekmektedir. Öncelikle öğrencilere korkunç bir fırtına olduğunu ve gemilerinin batmakta olduğu söylenir. Ardından öğrencilerin gemiden ayrılmadan önce yanlarına beş nesne alabilecekleri belirtilir. Daha sonra öğrencilerin gemiden ayrılarak ıssız bir adaya sığındıkları ve orada hayatta kalmak için neye ihtiyaç duyabilecekleri sorulur. Bu noktada öğrencilerin ihtiyaç duydukları nesneleri hangi şartta ve nasıl kullanacaklarını söylemeleri istenmektedir. Bireysel veya grup olarak hazırlanan cümleler sunulur. Hayatta kalma olasılığı en yüksek olan kişi veya grup sınıfın oyları ile seçilir.

Görev Öncesi Aşama: Öğrencilere hayatta kalmak için neyin gerekli olduğu hakkında bilgi veriniz. Örneğin bir insan kaç gün susuz ve yiyeceksiz yaşayabilir. Bunun ardından konu ile ilgili olarak öğrencilerin bildikleri veya duydukları bilgileri paylaşmaları istenir. Ayrıca ilginç bir hayatta kalma hikâyesi Youtube'dan kısa bir video olarak izletilebilir (uçak kazası veya gemi kazasının ardından olanlar vb.). Ormanda bir insanın ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceği ile ilgili bir video da izletilebilir.

Görev Aşaması: Öğrencilerin bir gemide olduklarını ve geminin kısa bir zaman içinde batacağını söyleyiniz. Yanlarına hayatta kalmak için beş şey alarak yakınlardaki adaya sığınabileceklerini anlatınız. Eşyaları alıp gemiyi terk etmek için beş dakikaları olduğunu belirtiniz. Her öğrenci veya gruba hayatta kalmak için en önemli beş nesneyi neden seçtiğini ve nasıl kullanacaklarını açıklaması için yeterli süre veriniz.

Görev Sonrası Aşaması: Her öğrenci veya grup konu ile ilgili bir sunum hazırlarlar. Her nesneyi ve onu neden seçtiklerini açıklarlar. Bunu bir iki cümle ile yapabilirler. Görev gruplar şeklinde yapıldıysa herkes en az bir nesne hakkında konuşmalıdır. Dinleyenler hayatta kalma olasılığı en yüksek olan kişi ve grupları oylama ile seçmelidir. Sunumların ardından değerlendirme yapılarak kazanan ilan edilebilir.

Görev 2. Mühendis Öğrenciler

Beceriler: Konuşma ve dinleme

Süre: 40-120 dakika

Düzy: Her düzeye uygun

Materyal: Bir şeyler üretilebilecek farklı materyaller (karton bardak, tahta karıştırma çöpü, makarna vb.)

Ek Materyal: Saatli bomba sesi

Bu görevde öğrencilerin belirli malzemeleri kullanarak bir nesne inşa etme veya tasarımları gerekmektedir. Öğrencilerin gruplarında ne inşa edeceklerine karar vermeleri gerekmektedir. Ardından her grup kendi üretimlerini sınıfta sunarak diğer gruplar ile paylaşacaktır.

Görev Öncesi Aşama: Öncelikle sınıfa malzemeler getirilir. Öğrenciler gruplara ayrılır. Her grubun her nesne için beş ayrı kullanım bulması istenir. Gruplar farklı veya aynı nesneleri kullanabilir.

Görev Aşaması: Malzemeler hazırlanır. Böylece her grubun yeterli malzemeye sahip olması sağlanır. Gruplara kendi tasarımlarını oluşturmaları için belirli bir süre

verilir. Sürenin sonunda gruplar tasarımlarını ortaya koyarak diğer grupların onu görmesini sağlar.

Görev Sonrası Aşaması: Her grup, ürünleri ile ilgili olarak sunum yapar. Grup sunumunu bitirdiğinde diğer grupları dinler. Her sunumun sonunda bir iki soru sorulmalıdır. Örneğin tasarımın malzemeleri, nasıl inşa edildiği, ne işe yaradığı gibi. Sunumların ardından hangi projenin en yararlı veya en yaratıcı olduğuna ilişkin oylama yapılabilir.

3. Etkinlikler

Etkinlikler görev ve alıştırmaları kapsamakla birlikte bunun ötesinde öğrencilerin daha çok özerkliğe sahip olduğu, öğreticinin daha az yapılandırdığı çalışmalardır. Okul dışında öğrencilerin birlikte izleyecekleri bir film, bir sınıf gezisi, güncel bir konuda tartışmak etkinlik içerisinde yer alır. Etkinlikler tamamen iletişimi hedefler ve dilde akıcılık kazanmak önemlidir.

Littlewood (1986) etkinlikleri iki ana başlıkta ele alır. Bunlardan ilki belirli bir durumda doğru iletişim formunu ve iletişimin işlevsel yönünü içeren işlevsel-iletişimsel etkinliklerdir. Bu etkinlikler konuşucunun sosyal duruma uygun dili bulmayı içeren sosyal etkileşim etkinlikleridir. Bu tür etkinlikler, kısmen veya tamamen iş birliğine dayalı olabilir. Böylece öğrenciler bilgi boşluğunu doldurur veya bir probleme çözüm geliştirir. Burada yapılması istenen öğrencinin dili kullanarak bir bilgiyi paylaşması veya bilgiyi işlemesidir. İkinci tür etkinlikler ise sosyal-etkileşimsel etkinliklerdir. Bu etkinlikler, bir kişinin veya bir grubun başka bir kişiyle veya grupta etkileşimde bulunmasını içerir. Sosyo-etkileşimsel etkinliklerde benzetim, rol yapma, diyalog kurma, drama, doğaçlama, iletişim oyunları, soru-cevap teknikleri kullanılabilir.

Etkinliklerin gerçekleşmesinde öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmaları, hedef dil ile ilgili birbirlerine danışmaları faydalıdır. Bu bağlamda Krashen (1987) öğrenciler arasındaki etkinliklerde dile ilişkin anlamlı girdiler sağlamanın önemli olduğuna dikkat çeker. Öğrenciler arasında konuşma, konuşulanı dinleme ve anlamaya dayalı etkileşim dil yapılarının anlaşılmasında faydalıdır. Etkinlikler öğrencilerin anlam üzerinde müzakere etmeleri için fırsat yaratmaktadır. Swain (2000), dil öğrenme çıktılarının öğrenmedeki rolünü açıklarken iş birlikli diyalog kavramına dikkat çekmektedir. İş birlikli diyalog, öğrencilerin problem çözme ve bilgi oluşturma ile ilgili konuşmalarıdır. Öğrencilerin etkinlikler sırasındaki diyalogları onların birbirlerinden yeni bilgiler öğrenmelerine ve bildiklerini tekrar etmelerine yardım etmektedir. Böylece diyaloglar sayesinde öğrenciler anlamı zihinlerinde yeniden yapılandırır. İş birlikli diyalog içerisinde öğrenciler etkinliklerde amaçlanan anlamı nasıl daha iyi şekilde ifade edeceklerini bulmak için

sorular sorarak, tartışarak ve yardımlaşarak birbirlerini destekler. Bu desteğe destekleyici iskele adı verilir. Destekleyici iskele dil öğretimini kolaylaştıran bir unsurdur.

Tavakkoli'ye (2012) göre destekleyici iskele öğrencinin öğretim sürecinde tamamlaması gereken etkinlik ve görevlerde yetkinliğini aşan durumlar için diğer akranlarından destek almasıdır. Destekleyici iskele karşılıklı konuşma veya soru-cevap şeklinde olabilir. Konunun basitleştirilmesi, öğrencilerin birbirlerinin cümlelerini tamamlaması, yavaş konuşma ve görseller kullanma destekleyici iskele stratejilerindendir. Gibbons'a (2015) göre destekleyici iskele, öğrencinin dile ilişkin bir durumda nasıl davranması gerektiğini kavratacak bir destektir.

Etkinliklerde öğrenciler arasında gerçekleşen diyaloglar, öğreticinin dönütler ve hedef dildeki içerikler yer almaktadır. Bütün bunlar öğrencilerin dil girdilerini almaları için uygun ortam yaratmaktadır. Hedef dile maruz kalmada amaç, kısıtlı saate dayanan sınıf içi dil girdilerini etkinlikler yolu ile sınıf dışına taşıyarak daha fazla dil girdisi sağlamaktır. Sınıf dışında dile maruz kalmak için çoğu insan hedef dilin konuşulduğu ülkeye gitmenin tek yol olduğunu düşünür. Ancak etkinlikler sayesinde dile maruz kalma miktarı artırılabilir. Konuşma kulüpleri, çevrim içi sohbet etme, film veya dizi izleme, müzik dinleme okul dışında maruz kalmayı artıracak etkinliklerden bazılarıdır.

Maruz kalınan dil yapıları genelleme, aktarma, taklit etme ve sadeleştirme yoluyla kazanılır. Bu bağlamda etkinlikler üzerinden aynı girdinin tekrar tekrar alınması önemlidir. Özellikle dinlemede hedef dile düzenli aralıklar ile tekrar maruz kalmak faydalıdır. Dinleme, öğrencilerin dil girdilerini alıp kullanmalarını sağlayan ve diğer dil becerilerinin de gelişimini kolaylaştıran bir beceridir (Vandergrift & Goh, 2012).

Dinleme ve izleme becerilerine hitap eden televizyon, hedef dilde içeriklere maruz kalma miktarının artırılmasında etkilidir. Larsen-Freeman (2003) televizyonun öğrenciler üzerindeki öğrenme baskısını hafifletmeye yardımcı olacağına dikkat çekmiştir. Brinton ve Gaskill (1978) erken dönemlerde yapılan araştırmalar da televizyon ve radyo haberlerinin dinleme becerisinin gelişmesine yardım edeceğini ön görmüştür. İnternet ağının gelişmesi ile televizyon yayınları belirli bir saate sıkışmayıp daha ulaşılabilir hâle gelmiştir. Bu durum öğrencilerin video, film ve dizilere ulaşımını kolaylaştırmıştır. Böylece daha çok kişi hedef dildeki yayınlara ulaşma olanağı kazanmıştır.

Görsel ve işitsel dil materyalleri, kolay ulaşılabilir içeriklere sahip olması nedeniyle sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde sıklıkla tercih edilir. Ancak her etkinlikte olduğu gibi belirli bir eğitsel çerçeve çizmek şarttır. Aşağıda bir film izleme etkinliğine ilişkin çalışma kâğıdı örneği yer almaktadır.

Etkinlik öğrencilere önerilmeden önce film dikkatlice izlenir. Filmde öğrencilerin kazanması gereken hedeflere uygun noktalar belirlenir. Film sınıf içerisinde birlikte izleneceği gibi bireysel olarak izlenebilir.

Etkinlik 1. Hasan Boğuldu filmi izleme ve değerlendirme

Film: Hasanboğuldu

Filmdeki Yerler:

.....
.....
.....

Filmdeki Kişiler:

.....
.....
.....

Aşağıdaki sözcük ve ifadeleri eşleştiriniz.

İçime dert olmak

Geleneksel sosyal kurallar

Büyük kumaş torba

Birinin elini öptükten sonra söylenen söz

Kolay gelsin!

Türkü bestelemek

İyi alışverişler! (pazarda)

Bıyığı yeni yeni çıkmaya başlamak

Kavil

Sınamak

Yemin etmek

Uğurlar olsun!

Gölet

Çağlayan

Ant içmek

Hayırlı işler!

Küçük şelale

Test etmek

İyi yolculuklar!

Kırılmak, gücenmek

Sözleşme

Çuval

Küçük göl

Töre

Türkü yakmak

Pazar ola!

Bıyığı terlemek

El öpenlerin çok olsun.

Siz Emine veya Hasan'ın yerinde olsanız ne yapardınız?

.....
.....
.....

Size göre ovalılar ile obalılar arasındaki farklar nedir?

.....
.....
.....

Filmde kendinize en yakın bulduğunuz karakter kim? Neden bu karakteri diğerlerinden daha çok ilginizi çekti?

.....
.....
.....

Film hakkında ne düşünüyorsunuz. (İlginç, güzel, sıkıcı veya saçma gelen noktalar)

.....
.....
.....

Okul dışında öğrenciler ile gerçekleştirilecek bir müze, sergi veya sanat galerisi ziyareti de dil öğretimine ilişkin maruz kalma, dili kullanma ve öğrenciler arası iş birlikli diyalog fırsatları içerebilir. Öğrenciler özellikle hedef dilin konuşulduğu ülkede bulunuyorsa bu tür ziyaretlerin eğitsel katkısı daha fazla olacaktır. Aşağıda bir sanat galerisi ziyareti etkinliğine ilişkin çalışma kâğıdı örneği yer almaktadır.

Öğretici ziyaret edilecek mekânı iyi tanımalıdır. Bu nedenle öğrencilerden önce yapılacak bir ziyaret, etkinliğin planlanması için faydalı olabilir. Bu aşamada öğretici mekânı dil öğretimi için sağlayacağı girdiler açısından değerlendirir. Ziyaret grup olarak yapılabileceği gibi öğreticinin yönlendirmesi ile bireysel olarak da gerçekleştirilebilir.

Etkinlik 2. Sanat Galerisi Gezisi

Sanat galerisinin adı, yeri ve ulaşımı hakkında bilgi veriniz.

.....
.....
.....

En beğendiğiniz eserlerin adlarını ve ressamlarını yazınız.

.....
.....
.....

En beğendiğiniz bir eserin özelliklerini anlatınız. Bu eseri neden beğendiğinizi açıklayınız.

.....
.....
.....

Sanat galerisi gezinizi değerlendiriniz. Bu gezinin iyi ve kötü yanlarını yazınız.

.....
.....
.....

Sonuç

Alıştırma, görev veya etkinlik Türkçenin kazandırılması için öğrencilere sunulan anahtarlar gibidir. Öğrenciler her etkinliğin ardından kendilerini dilde ustalaşmaya götürecek bir kapıyı daha açmış olur. Bu bağlamda öğreticilerin farkındalığı, süreci iyi bir şekilde planlaması, öğrencilerin neye ihtiyacının olduğunu bilmesi etkinliklerin eğitsel gücünü artıracaktır. Etkinlikler türü ve şekli ne olursa olsun boş zamanı doldurma, kontrolsüz ödevlendirme, öğrenciyi meşgul etme amacıyla

yapılmamalıdır. Süreç içerisinde öğreticinin yönlendirmesi, desteği ve geribildirimini önemlidir.

Kaynaklar

- Bolen, J. (2021). *39 task-based language teaching and learning activities: A very practical guide ESL/EFL classroom*. Jb Bussines Online. <https://www.amazon.com/dp/Bo7RGRVNMG?tag=eslaawp-20&linkCode=ogi&th=1&pssc=1>
- Brinton, D., & Gaskill, W. (1978). Using news broadcast in EFL/ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 12(2), 403-415.
- Dagnell, R. (2017, May 4). Task, activity, exercise? <https://blogs.brighton.ac.uk/tlm25dagnell/2017/05/04/task-activity-exercise>
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Graves, K. (1999). *Designing language courses: A guide for teachers*. Heinle & Heinle Thomson Learning.
- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A. & Kılıç, U. (2017). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti A1 ders kitabı*. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı & C. Özdemir (Ed.). Başak Matbaacılık.
- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A. & Kılıç, U. (2017). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti A1 çalışma kitabı*. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı & C. Özdemir (Ed.). Başak Matbaacılık.
- Hymes, D.H. (1972) On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp.269-293). Penguin.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice Hall.
- Larsen Freeman, D. (2003). *Teaching and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1986). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press.
- Neuner, G., Krüger, M. & Grever, U. (2000). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt.

- Özbal, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında alıştırma ve öğretimin incelenmesi: A1-A2 düzeyi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Richards, J. C., & Rodgers T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.97-114). Oxford University Press.
- Tavakkoli, H. (2012). *A dictionary of language acquisition a comprehensive overview of key terms in first and second language acquisition*. Rahnama Press.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman Limited. Essex.
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (2006). *Cambridge handbooks for language teachers*. Cambridge University Press.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yılmaz, H. & Sözer, Z. (2014). *Yabancı dilim Türkçe 1*. Dilmer Yayınları.

Öz Geçmiş

Kayhan İNAN

Lisans eğitimini 2005-2009 yılları arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde gerçekleştirdi. 2011 yılında başladığı Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programını “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme” başlıklı tez ile 2013 yılında tamamladı. Aynı yıl Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programına başladı. 2015 yılında Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığı Bursiyeri olarak Novosibirsk Devlet Üniversitesinde dil stajyeri olarak bulundu. 2017 yılında iki ay El Farabi Kazak Milli Üniversitesinde misafir araştırmacı olarak bulundu. 2018 yılında Giessen Justus Liebig Üniversitesinde üç aylık yaz stajı gerçekleştirdi. Aynı yıl “Kazakistan’da Yaşayan Ahıska Türklerinde Türkçe Ana Dili Bağlılığı” tezi ile doktora eğitimini tamamladı. 2011 yılından beri Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde çalışmakla birlikte 2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe öğretmeni olarak

Moldova Devlet Üniversitesi ve Moldova Özgür Üniversitesine görevlendirilmiştir. Araştırma konuları Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimi, yurt dışı Türkler, Türkçenin sürdürümü, iki dillilik ve dil politikalarıdır.

YURT DIŞINDAKİ TÜRKOLÖJİ BÖLÜMLERİNDE ESKİ TÜRK EDEBİYATININ ÖĞRETİMİ

Mehmet Celal VARİŐÖLU¹

Giriş

Ortalama 600 yıllık bir geleneğın ürünü olan eski Türk edebiyatının başlangıç ve bitiőıyla ilgili net bir tarih vermek zordur. Divan edebiyatı son büyük temsilcisi Şeyh Galib'den sonra 19. yüzyılda Hersekli Arif Hikmet Bey, Leskofçalı Galib Bey, Ziya Paşa, Namık Kemal gibi önemli isimlerin yer aldığı Encümen-i Őuara'ya mensup őairlerce canlandırılmaya çalışılsa da Tanpınar'ın divan edebiyatının son seçkin zümresi (pleiad, yıldız kümesi) olarak ifade ettiğı (Tanpınar, 1997, s. 261) bu hareket uzun ömürlü olmamıő; yerini Batı etkisinde gelişen edebiyata bırakmıştır.

Bu edebiyat döneminde, farklı nazım şekilleriyle kaleme alınan şiirlerin yanında değişik türlerde mensur eserler de vücuda getirilmiştir. Hem ortaya konan mensur eserler hem de genellikle divanların içinde yer almayıp bağımsız olarak ciltlenen mesneviler ve farklı türlere ait eserler dolayısıyla divan edebiyatı tanımlaması akademik anlamda Türkiye'de net bir kabul görmemiőtir. Durum her ne kadar böyle olsa da bu edebiyat dönemini ifade etmek üzere getirilen başlıkların herhangi biri tam olarak söz konusu edebiyatı kapsayıcı da olmamıőtır. Nitekim Türk edebiyatı tarihinin önemli isimleri bu edebiyat dönemi için farklı tanımlamalara ve adlandırmalara gitmiőtir. Klasik Türk edebiyatı, eski Türk edebiyatı, divan edebiyatı, Osmanlı edebiyatı, edebiyat-ı kadime, őir-i kudema, İslâmi Türk edebiyatı bu adlandırmalardan birkaçıdır. Günümüzde genel kabul gören klasik Türk edebiyatı, eski Türk edebiyatı ya da divan edebiyatı adlandırmaları dışında tamamen ön yargıya dayanan ümmet edebiyatı, skolastik edebiyat, yüksek zümre edebiyatı (havas edebiyatı), saray edebiyatı, medrese edebiyatı, Enderun edebiyatı gibi adlandırma ve tanımlamalar da dar çerçevede, kısa bir süre kullanılmıştır. Akün (1994, s. 389) bu adlandırma ve tanımlamalarla ilgili olarak İslam Ansiklopedisi'nin 'divan edebiyatı' maddesinde ayrıntılı değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Bu adlandırma, sınıflandırma ve tanımlamalar Tanzimat sonrası başlamıştır denilebilir. Namık Kemal, "Lisân-ı Osmanî'nin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazâtı őâmildir" adlı makalesinde yeni kurulacak edebiyatın esaslarını açıklarken divan edebiyatını realite ile ilgisiz ve suni olmakla suçlar (Akyüz, 1965, s. 17). Ziya Paşa ise Londra'da Namık Kemal ile birlikte çıkardıkları Hürriyet Gazetesi'nde 1868 yılında yayımlanan şiir ve İnşa adlı makalesinde divan edebiyatının millî olmadığını belirtir. Fakat bundan 6 yıl sonra çıkardığı Harâbât Antolojisi'nin 795 beyitlik manzum

¹ Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, celal.varisoglu@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7603-1343

mukaddimesinde divan edebiyatıyla ilgili olumlu görüşler sarf edince Namık Kemal'in hedefi olur (Kurnaz, 2022). Namık Kemal önce Tahrîb-i Harâbât, 2 yıl sonra da Takip adını verdiği iki risale ile Ziya Paşa'ya, dolaylı olarak da divan şiirine hücum eder. Eski Türk edebiyatı ile görüşlerini daha sonra değişik yazılarında da ifade eder (Ayan, 1969; Bilgegil, 1972; Ercilasun, 2009, s. 37; Yılmaz, 2019). Mehmed Celal (2020), Abdülhalim Memduh, Veled Çelebi, Recaizade Ekrem, İsmail Hakkı, Nabizade Nazım, Ahmed Hikmet, H. Nazım, A. Nadir, Arif Hikmet, Elhâc İbrahim, Faik Reşad, Ali Kemal, Cenab Şehabeddin gibi münekkitler de eski Türk edebiyatı ile ilgili görüşlerini çeşitli yazılarında ortaya koyarlar (Erbay, 1997, s. 410-456).

Bu edebiyata ilişkin divan edebiyatı tabirinin kullanılması kimi münekkitler ve edebiyat araştırmacıları tarafından nispeten daha çok kabul görmüş; Ömer Seyfettin ve Ali Canip yazılarında özellikle 'divan edebiyatı' tabirini kullanmışlardır. Fakat bu adlandırma, divan dışında yer alan nazım şekillerini ve türleri, özellikle de nesri kapsamadığı için araştırmacıların bir kısmı tarafından ilmi ve yeterli bulunmamıştır. M. Fuad Köprülü bu tabiri hazırladığı antoloji dolayısıyla bir kez kullanmış (2006), kısa bir süre "saray edebiyatı" tamlamasını kullanmış; daha sonraki yazılarında her iki adlandırmayı yanlış ve eksik bulduğu, bu ve diğer tabirlerin kapsayıcı olmadığı düşüncesiyle klasik Türk edebiyatı adlandırmasını tercih etmiştir (Akün, 389).

Abdülbaki Gölpınarlı 'Divan Edebiyatı Beyanındadır' adlı kitabında (1945) eski Türk edebiyatına ve şairlerine yönelik ciddi tenkitlerde bulunur. Eser edebiyat çevrelerinde büyük yankı uyandırır ve on yıllar sürecektir bir tartışma başlamış olur. Nurullah Ataç, Gölpınarlı'nın divan edebiyatına yönelik tenkidini abartılı bulur. Kitabın yayımlanmasından hemen sonra, 16 Nisan 1945 yılında yazdığı serzeniş dolu mektubunda (Ataç, 1998, s. 192) "Ayıp derler bu senin ettiğine, Abdülbaki!" sözüyle çıkışır ve Gölpınarlı'yı yazdıklarında samimi bulmadığını belirtir. Birlikte Fuzûlî'den, Bâkî'den, Nedim'den gazeller okudukları günleri hatırlatarak "Senin o şiirleri gerçekten sevdiğini sanırdım, yanılmışım." der.

Orhan Şaik Gökyay ise, 'Bu da Divan Edebiyatı Beyanındadır' adlı kitabında (1982) Gölpınarlı'nın fikirlerini, onun kendi eserlerinden yaptığı alıntılarla çürütür. Gölpınarlı'ya iktisadi kaygılarla, yaranma amaçlı hakaret ve küfür içeren kitap yazdığı imasında bulunur (Yıldız, 2010, s. 330). Öte yandan Gökyay, 'Divan Edebiyatı Kimin?' adlı makalesinde kendisinin de bir zamanlar dili ve hayal örgüsüyle halktan uzak olduğunu iddia ettiği bu edebiyatın hiç de öyle olmadığını, bütünüyle Türk'ün malı olduğunu belirtmektedir (Gökyay, 395).

Eski Türk edebiyatının tanımı, adlandırması, estetik dünyası, şekil özellikleri, ahengi ve muhtevası ile ilgili olarak sonraki yıllarda da çok sayıda araştırmacı kitaplar ve makaleler kaleme almıştır (Andrews, 2020; Coşkun, 2007a; Dilçin, 2011; Doğan, 2002; Durmuş, 2021; İsen, 2002; Kabaklı, 2007; Kahraman, 1996; Kalpaklı, 1999;

Kaplan, 1998; Kaplan, 2016; Kortantamer, 1993; Kurnaz, 2021; Levend, 1984; Macit, 2020; Mermer, 2014; Mengi, 2011; Okay, 1990; Okuyucu, 2010; Pala, 2005a; Pekolcay, 2002; Saraç, 2006; Şenödeyici, 2014; Şentürk, 2004; Şentürk&Kartal, 2021; Ünver, 1993; Üzgör, 1999; Zülfe, 2022). Bu konudaki görüşler ve tartışmalar, yukarıda sıralanan araştırmacıların çalışmalarında takip edilebilir.

1. Yurt dışında Eski Türk Edebiyatı Derslerini Adlandırma

Türkçenin ve Türk edebiyatının yurt dışında, dünyanın farklı coğrafyalarındaki üniversitelerde ya da bağımsız enstitü, kurum ve kuruluşlarda öğretilmesi/okutulması, eski Türk edebiyatı ile ilgili adlandırmalarda da bir standardın yakalanmasını zorlaştırmıştır. Türk dilinin ve edebiyatının dünyanın farklı kıtalarında öğretildiği/okutulduğu fakülte, merkez ya da kurumların Türkiye Türkçesiyle karşılıkları şu şekildedir: İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İnsani Bilimler Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Filoloji Fakültesi, Diller Fakültesi, Filoloji ve Kültürel Çalışmalar Fakültesi, Felsefe Fakültesi, Şarkiyat Fakültesi/Enstitüsü, Türkiye/Türkçe/ Türkoloji Araştırmaları Merkezi/Enstitüsü, Türkoloji Araştırma Merkezi/Enstitüsü, Türk Dili ve Kültürü Merkezi/Enstitüsü, Akdeniz Çalışmaları Merkezi/ Enstitüsü, Ortadoğu Çalışmaları Merkezi/Enstitüsü, Ortadoğu ve Asya Çalışmaları Merkezi/ Enstitüsü, Asya Çalışmaları Merkezi/ Enstitüsü, Avrasya Çalışmaları Merkezi/ Enstitüsü, Asya, Yakındoğu ve Ortadoğu Çalışmaları Merkezi/ Enstitüsü, Yakındoğu ve Güney Asya Dilleri ve Kültürleri Merkezi/Enstitüsü, Asya ve Afrika Çalışmaları Fakültesi/Merkezi/ Enstitüsü, Ortadoğu ve Kuzey Afrika Çalışmaları Enstitüsü/Merkezi, Oryantal Çalışmalar Merkezi/ Enstitüsü, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Merkezi/Enstitüsü, Osmanlı Çalışmaları ve Türkoloji Enstitüsü, Diller ve Kültürler Merkezi, Kültürlerarası Çalışmalar Merkezi/ Enstitüsü.

Eski Türk edebiyatı dersleri ise yukarıda adı geçen fakülte, merkez veya enstitülerde ya doğrudan merkezlerin uhdesinde ya da Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili, Edebiyatı ve Kültürü, Türkoloji, Asya ve Afrika Dilleri ve Kültürlerinde Teori ve Eğitim Yöntemleri, Yakındoğu Araştırmaları, Tarih ve Kültürel Çalışmalar, Osmanlı ve Türkiye Çalışmaları, Kültür Çalışmaları ve Doğu Dilleri, Doğu Filolojisi, Dilbilim ve Filoloji vb. adlarını taşıyan bölümlerde / ana bilim dallarında eski Türk edebiyatı, klasik Türk edebiyatı, divan şiiri ve klasik Türk edebiyatı, Osmanlı edebiyatı, klasik Osmanlı şiiri, Türk klasik şiiri, Osmanlı divan şiiri gibi adlarla öğretilmektedir.

Eski Türk edebiyatı derslerine yönelik adlandırmalar, yukarıda sözü edilen ve tarihi süreç içerisinde çeşitli saiklerle Türk edebiyatı tarihinde görülen adlandırma tartışmalarından varestesiz tutulmalı; söz konusu fakülte, merkez ya da enstitülerde görev yapmak üzere Türkiye'den görevlendirilen öğretim elemanları hedef ülkedeki eğitim sistemi içerisindeki prosedüre uymalıdır. Söz gelimi bu edebiyatla ilgili olarak

daha çok Batı dünyasında görülen Osmanlı edebiyatı, Osmanlı divan şiiri, klasik Osmanlı şiiri gibi adlandırmalar, Batılı bilim insanlarının ortalama 600 yıllık bu edebiyat geleneğini patronaj (himaye sistemi) çerçevesinde yorumlamasıyla yapılmıştır. Doğuda ve Batıda örnekleri görülen himaye sistemine/edebî himayeye dair Türk edebiyatında yapılmış önemli çalışmalar bulunmaktadır. Edebî himaye bu çalışmalarda bir yandan kuramsal olarak tarihsel süreç içerisinde ele alınırken diğer taraftan örneklerle de somutlaştırılmıştır (Durmuş, 2021; İnalçık, 2005; İsen&Durmuş, 2022). Dolayısıyla Avrupa ülkelerinde, Amerika kıtasında, Avustralya'da ya da Uzak Doğu ülkelerinde bu dersler söz konusu edebî himayeyi de yansıtacak şekilde Osmanlı edebiyatı, Osmanlı şiiri, Osmanlı divan şiiri, Osmanlı divan edebiyatı, klasik Osmanlı edebiyatı, klasik Osmanlı şiiri gibi adlarla okutulabilir. Tarihin önemli bir döneminde aynı kültürel havza içerisinde yer aldığımız, aynı medeniyet dairesinde dil, tarih, coğrafya, inanç gibi birçok ortaklıklara sahip olduğumuz Türk cumhuriyetlerinde, Balkan ülkelerinde, Orta Doğu ülkelerinde, Yakın Doğu ülkelerinde, Afrika ülkelerinde eski Türk edebiyatı dersleri için o ülkelerdeki edebî tanımlardan hareketle mevcut başlıklar dışında yeni başlıklar da düşünülebilir.

2. İçerik Belirleme ve Öğretim

Adlandırma dışında ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye değişen bir diğer husus, bu edebiyat geleneğinin kaç dönemde verileceği hususudur. Çoğunlukla bir ya da iki yarıylda verilen, bölümün statüsüne göre zaman zaman dört ya da altı yarıyla çıkan eski Türk edebiyatı derslerinde içerik bu süre göz önünde tutularak belirlenmelidir. Üniversite öğretiminin altı yarıylda tamamlandığı ülkeler düşünüldüğünde içerik konusu daha da önem kazanır. Özellikle de çoğu fakülte, enstitü ya da merkezde ilk iki yıllık dönemin dil öğretimine dönük olması ve beceri derslerine ayrılması, eski Türk edebiyatı derslerinin içeriğini belirlemede daha hassas olmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla içerik oluşturulurken ve öğretim elemanı bu içerik doğrultusunda ders verirken bu dersin kamu diplomasisinin alt dalı olan kültürel diplomasi ya da eğitim diplomasisinin bir parçası olarak anlatılacağı hususu göz önünde bulundurulmalıdır.

Orta Asya'dan Güney Asya'ya, Anadolu'dan Balkanlara ve Karadeniz'in kuzeyine, Rusya içlerine, Afrika'nın kuzeyinden Ortadoğu'ya uzanan çizginin Türk kültür coğrafyasının ve bununla doğru orantılı olarak eski Türk edebiyatının sınırlarını belirlediği düşünülmelidir.

Bağımsız Türk devletlerinde (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan) ya da Kırım Özerk Cumhuriyeti, Nahçıvan, Tataristan, Gagavuz Yeri (Moldova) gibi özerk ülke ve bölgelerde; yoğun Türk nüfusu barındıran, tarihin geniş bir döneminde aynı coğrafyayı paylaştığımız,

kader ortaklığı yaptığımız Balkan coğrafyasında, İran'da, Afganistan'da, Irak'ta, Suriye'de Türkiye'ye ve Türk kültürüne yönelik farkındalık ortak kelimeler, âdetler, yaşam tarzı ve geleneğe ait diğer unsurlar dolayısıyla üst seviyededir. Bu nedenle içerik tam olarak bu farkındalık göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır.

Örneğin Kırım coğrafyasında Kırımlı şairlere/nasirlere, Balkan coğrafyasında ise Rumelili sanatçılara ait eserler içerik belirlemede kullanılmalıdır. Nitekim eski Türk edebiyatının Çağatay sahasında yer alan Ali Şîr Nevaî, Hüseyn Baykara gibi sanatçıların eserlerine Özbekistan'daki üniversitelerde 'Mümtaz Edebiyat' başlığı altında yer verilmekte olması, Türkiye'den eski Türk edebiyatı dersi vermek üzere görevlendirilen öğretim elemanına içerik belirleme noktasında yardımcı olacaktır. Azerbaycan, İran, Afganistan, Özbekistan gibi ülkelerde geleneğin herhangi bir noktasında görülen Fars şiirinin nüfuzu ve Farsça ortak sözcükler öğrencilerin hazırbulunuşluğunu artıracak önemli bir faktördür. Söz konusu ülkelerde öğrencilerin kültürel arka planı bu derslerde işlenecek edebî ürünleri anlama noktasında önemli bir fark yaratacaktır.

Fakat bu geniş coğrafya dışında kalan ülkelerde görevlendirilen öğretim elemanları, öğrencilerin Türk edebiyatı tarihine ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğunu göz önünde bulundurmalı, şunlara dikkat etmelidir:

- İçerik belirlerken günümüz Türkçesine yakın örnekler seçilmelidir. Kendine özgü bir hayal ve imaj sistemi bulunan bu edebiyatta kimi beyitleri anlamak Türk öğrenciler için bile zor olduğundan özellikle Sebk-i Hindi akımına mensup şairlerin şiirlerini, bunun dışında kasidelerdeki, kimi gazellerdeki tumturaklı ifadeler içeren beyitleri sınıf ortamına taşımamak doğru olacaktır.
- Derste anlatılacak konuyu/şairi/şiiri yüzyıllara göre kronolojik bir sırada belirlemektense tematik bir yaklaşım daha etkili olacaktır.
- Ders/etkinlik öncesi anlamı bilinmeyen ya da kısmen bilinen sözcükler tespit edilmeli; bu sözcüklerin eş, yakın ve zıt anlamlıları (olası tenasüp, tekrar ya da tezat sanatlarının algılanması amacıyla), ilişkide oldukları diğer sözcükler öğretilmelidir. Böylece öğrenciler hem kelimeleri etkin bir şekilde tanıyacak hem de öğrendikleri bu kelimeleri işleyerek beytin yüzeysel ve derin anlamına nüfuz edebileceklerdir.
- Öğretim elemanı öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmalıdır. Örneğin ters yüz öğrenme modelini kullanarak sınıfta, ders sırasında geçirilecek zamanı daha etkin kullanabilir. Ders öncesi dijital içerik oluşturan öğretim elemanının bu içeriği öğrenciyle paylaşması, öğrencinin bu içeriği ders öncesi izlemesi yurt dışındaki Eski Türk edebiyatı derslerinin çok daha verimli ve amacına uygun şekilde sonuçlanmasını sağlayacaktır.
- Bazı metinlerin öğretiminde drama ve rol yapma teknikleri kullanılabilir. Hüsn ü Aşk'ın "Güzellik ile Aşk" adıyla Turan Oflazoğlu (1991) tarafından bir tiyatro eserine dönüştürülmesi (Tanç, 2015); aynı şekilde Beyhan Murphy tarafından Hüsn ü Aşk'ın "olağandışı, içsel ve fantastik bir macera üzerine kurulu modern bir dans drama şeklinde" Hüsn ü Aşk'a Dair adıyla sahneye yansıtılması (<https://akmistanbul.gov.tr/tr/etkinlik/husn-u-aska-dair>) örnek olarak

verilebilir. Kuşkusuz eski Türk edebiyatının öğretimi aşamasında böyle büyük ölçekli faaliyetler yapmak zordur. Fakat ders içinde ya da dönem sonu ve yılsonu etkinlikleri kapsamında öğrencileri bizzat metnin içine çekecek Leyla vü Mecnun, Hüsn ü Aşk, Husrev ü Şirin, Ferhad u Şirin gibi birtakım mesneviler seçilebilir; bu mesnevilerin küçük bölümleri ders içerisinde ya da düzenlenecek etkinlik çerçevesinde drama, rol yapma gibi teknikler kullanılarak canlandırılabilir.

- Ders konusu metindeki anlama ulaşmaya, metni kavramaya ilişkin sorun yaşanmaması için arka plan bilgisini işe koşacak / oluşturacak etkinlikler yapılmalıdır. Özellikle telmih sanatının yer aldığı metinde, telmih unsuru hikâye/olay/inanç/kavram mutlaka ders öncesinde kavratılmış olmalıdır. Arka plan bilgisinin okunan/işlenen metne o anda yansıtılması bu açıdan önemlidir.
- Metin seçiminde öğrencilerin dilsel/kültürel farkındalıklarının olduğu ya da arka plan bilgilerinin olduğu metinler seçilmelidir. Bu anlamda Türk dizilerine ve film sektörüne dünya genelinde duyulan ilgiden yararlanılabilir. Rusya ve Ukrayna gibi ülkelerde, aynı zamanda Türk cumhuriyetlerinde, Ortadoğu’da, Balkanlarda ve dünyanın birçok ülkesinde yaygın şekilde izlenen Muhteşem Yüzyıl adlı dizi örnek olarak düşünülebilir. Her ne kadar tarihin sanatsal bir yorumu olarak sunulsa da izleyenlerde bu dizi aracılığıyla Kanuni dönemi Osmanlı Devletiyle ilgili ciddi bir farkındalık ve nisbî bir kültürel arka plan oluşmuştur. Dolayısıyla eski Türk edebiyatı derslerinde, kendisi de Muhibbî mahlasıyla şiirler yazan, hatta Türk edebiyatındaki en hacimli divanlardan birine sahip olan Kanuni Sultan Süleyman’dan, eşi Hürrem Sultan ile arasındaki mektup şiirlerden yararlanılabilir.
- Türk edebiyatının bir bütün olarak algılanması için halk şiiri ve divan şiirinin müştereklerini yansıtan metinler seçilmelidir. Cemal Kurnaz tarafından hazırlanan çalışma bu anlamda bir kaynak olarak kullanılabilir (Kurnaz, 1997b).
- Türk edebiyatındaki sürekliliği göstermesi açısından eski Türk edebiyatının sadece şiirde değil diğer türlerde de modern edebiyata olan etkileri aktarılmalıdır. Bu bağlamda Yahya Kemal, Ahmed Haşim, Asaf Hâlet Çelebi, Attila İlhan, Orhan Pamuk, Hilmi Yavuz, Sezai Karakoç, Ebubekir Eroğlu, Beşir Ayvazoğlu, İskender Pala, Nazan Bekiroğlu gibi son yüzyıl şair ve yazarlarının eserlerinden bu etkileşimi gösteren örnekler verilmelidir.
- Öğrencilerin hayal dünyasının somut ve reel eşya ve olaylarla şekillendiği göz önünde bulundurulmalı; örnek belirlenirken Türkiye’de büyüyen/yetişen/yaşayan öğrencilerle hedef ülkedeki öğrencilerin aynı duyuş, düşünüş tarzına, aynı kültürel dokuya ve aynı arka plan bilgisine sahip olmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Klasik Türk şiirindeki âşık-sevgili ilişkisi Türkiye’deki bir öğrenci tarafından romantik ve sembolik boyutuyla anlaşılabilir bir durumdur. Ama aynı şeyi Avrupa’daki ya da Kazakistan’daki bir öğrenci için söylemek güçtür. Beyit seçilirken bu hususa dikkat etmek gerekmektedir.
- Sanatı ve sanatçıyı himaye (patronaj) konusuna mutlaka değinilmeli (İnalçık, 2005; Durmuş, 2021), şair sultanların şiirlerinden de örnekler verilmelidir.
- Bu edebiyat geleneğinin sadece erkek divan şairi yetiştirmede; kadın divan şairlerinin de önemli sayıda bulunduğu belirtilmelidir. En azından bir ders kadın divan şairlerine ayrılmalı; eserlerinden örnekler verilmelidir (Cumbur, 2011; İspirli, 2007).

- Değişik meslek gruplarına mensup şairler zikredilmeli; böylelikle divan şiirinin sadece belli bir zümreye ait olmadığı, toplumun geniş bir kesimi tarafından kabul gördüğü mesajı iletilmelidir.
- Sosyal hayatı, âdetleri, gelenek ve göreneği yansıtan eserlerden/türlerden örnekler verilmelidir.
- Mahlasın ne olduğu, şairlerin neden mahlas kullandığı, mahlas seçilirken/verilirken nelere dikkat edildiği bilgisi kısa da olsa verilmelidir.
- Bir gazelin, kasidenin, mesnevinin ya da diğer nazım şekilleriyle yazılmış herhangi bir şiirin tümünü bir derste ayrıntılı bir şekilde incelemek zordur. Bu nedenle “zamanın adını unutturamadığı büyük sanatçılardan seçkin metin örnekleri” (Mengi, 2006, s. 17) verilmeli, bu metinlerin öne çıkan beyitleri işlenmelidir.
- Eski Türk edebiyatında manzum eserler dışında mensur eserler de verildiği bilgisi aktarılmalıdır. Söz konusu eserlerle ilgili genel bir tasnif yapılmalı; ayrıntıya girilmemelidir.

Yurt dışında eski Türk edebiyatı dersleri verecek öğretim elemanı klasik yaklaşım ve yöntemlerin yanında yeni yaklaşımları da takip etmeli, kendini bu açıdan güncel tutmalıdır. Bu konu hâlihazırda Türkiye’de eski Türk edebiyatının öğretimi konusunda karşılaşılan önemli bir problemdir (Coşkun, 2006; Pala, 2005b; Varışoğlu, 2018; Varışoğlu, 2019). Öğretim elemanı bu dersin bir bilgi dersi olması yanında uygulama dersi olduğunu da unutmamalıdır. Bu nedenle ders öğrenci merkezli işlenmeli; tartışma, beyin fırtınası, kavram haritaları, soru-cevap, drama, rol yapma gibi teknikler etkin olarak kullanılmalıdır. Bu tür öğretim teknikleri içeriğin içselleştirilmesine yardımcı olacaktır.

Dersin bir parçası metnin içeriğindeki anlama ve edebî sanatlar yoluyla sağlanan estetik değere ulaşmak olduğu kadar, diğer parçaları ahengi ve ritmi sağlayan redif, kafiye, aruz vezni gibi hususlardır. Derste şekle dair unsurların yanında içeriğin (muhteva) daha iyi anlaşılması için klasik şerh metodu dışında modern metot ve tekniklerle yapılan incelemeler takip edilmeli, bu çalışmalar imkân ölçüsünde sınıf ortamına taşınmalıdır. Bu çerçevede, Andrews’un ortaya koyduğu çalışma incelenebilir (2000). Dilçin, eski Türk edebiyatı metin incelemelerinde çeviri bilim, deyiş bilim, göstergebilim, metin bilim, yapısalcılık gibi çağdaş yöntemlerden yararlanılması gerektiğini ifade eder (Dilçin, 2003) ve Fuzuli’nin bir gazelini yapısal açıdan inceler (Dilçin, 1991). Varışoğlu (2003), çalışmasında Nedim’in bir beytini gösterge bilimsel çerçevede ele alır. Akçay (2014), Fuzuli ve Nedim’in “Eylar Beni” redifli gazellerini yapısalcı yöntemle karşılaştırır. Ulucan (2006), Özkan (2021) ve Gümüş (2022) de çalışmalarında divan şiirine modern metotlarla yaklaşmışlardır. Benzer şekilde Durmuş, divan şiirinin farklı yaklaşımlar çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ele aldığı araştırmasında, Fuzuli’nin şiirlerindeki aşk konusunun psikanalitik yaklaşımla yeniden ele alınabileceğini belirtir (Durmuş, 2010, s. 94).

3. Seçilecek Metnin Dil Özellikleri

Tanpınar, Yahya Kemal'in "Ne zaman şair olduğunuza inandınız?" sorusuna tereddüt etmeden "Türkçeyi hissettiğim zaman!" cevabını verdiğini aktarır. Ona göre Yahya Kemal, sona ermesinden yarım asır sonra divan şiirinin "belki de en güzel eserlerini" vermiştir (Tanpınar, 2000, s. 26). Yine, divan şiirinin "güzel tarafının Türkçeye ve halkın ağzına bakan tarafı olduğunu" hatırlattıktan sonra şairlerin dil hünelerine gösterdiği özenden söz eder. Özellikle Nedim'in halk diline ait yeni kombinasyonları kullanmasının onu orijinal kıldığını belirtir (1997, s. 19).

Yurt dışındaki merkezlerde ya da bölümlerde okutulacak eski Türk edebiyatı derslerinde, seçilecek metnin diline özellikle dikkat edilmelidir. Türkiye'deki üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümlerinde okuyan öğrenciler dahi Arapça-Farsça sözcüklerin yoğun olduğu metinleri kavramada zorluk yaşarken yurt dışındaki öğrencilerin Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrendiği göz önünde bulundurulduğunda daha büyük güçlükler yaşayabileceklerini unutmamak gerekir. Buna bir de öğrencilerin metinle ilgili tarihî ve kültürel arka plan bilgisinin eksikliği eklendiğinde dili ve anlatımı daha yalın metinlerin seçilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Dil öğretiminin kültür aktarma aracı olduğu, dil öğretmenin/öğrenmenin kültürden bağımsız gerçekleşmeyeceği düşünüldüğünde ders için seçilecek metinde özenli olmak gerekmektedir. Muharrem Ergin'e göre (2009), dil değil, kültür öğrenilir. Jiang ise dil ve kültür arasındaki ilişkiyi buzdağı benzerliği üzerinden açıklar. Ona göre, buzdağının görünen kısmını kültürün küçük bir parçası ve dil oluşturur. Oysa kültürün görünmez yönleri yüzeyin altındaki büyük kısımda bulunmaktadır (Jiang, 2000, s. 328). Bu nedenle, yukarıda da vurgulandığı üzere, dilsel anlamda metinle ilgili kültürel arka plan oluşturmada sorun yaşanmayacak metinler seçilmelidir.

Necati, Baki, Fuzuli, Nedim, Şeyh Galib gibi divan şairlerinin eserleri hem dilsel anlamda uygun olmaları hem de kendi dönemlerinin sosyokültürel yaşamını aktarmaları açısından tercih edilebilir. Bu isimler, "eski şiirin sıkı nizam ve müşterek lügatı içinde çığır açabilen" şairlerdir (Tanpınar, 2000, s. 142). Öte yandan bu şairlerle Behçet Necatigil, Yahya Kemal, Asaf Hâlet Çelebi, Attila İlhan, Hilmi Yavuz gibi modern Türk edebiyatının güçlü isimleri arasındaki bağ ortaya konulabilir.

Metnin diliyle ilgili olarak belirtilmesi gereken bir diğer husus ise şiirdeki cinaslar, tevriye, iham, kinaye, tenasüp ve tezat gibi sanatlarla ilgilidir. Öğrencinin metni tam olarak anlayabilmesi için şiirdeki sözcüklerin ilk anlamları yanında ikinci ya da üçüncü anlamlarını, bu sözcüklerin şiirde ya da nesirdeki diğer sözcüklerle ilişkilerini ders öncesi birtakım etkinliklerle kavraması gerekmektedir. Bu aşamada

ters yüz öğrenme modelinden ve önceden hazırlanmış ders videolarından yararlanılabilir.

Arap harflerinden oluşan Osmanlı Türkçesi alfabesine ait birtakım hususiyetler de bu çerçevede önem taşımaktadır. Yazılışları aynı olmakla birlikte metnin bağlamına göre farklı okunabilecek, böylece ortaya bambaşka anlamlar çıkarabilecek kimi sözcükleri (gül/kül gibi) şairler/nasirler ustalıkla kullanmışlardır. Öğrenciler Osmanlı Türkçesi dersi almıyor olsalar da söz konusu hususiyetlerin Osmanlı Türkçesi bilen öğretim elemanlarınca en azından yazıyla gösterilmesi, bu edebiyatın estetik yanlarından bir diğerini daha ortaya koyacaktır.

Öğretim elemanlarına düşen bir diğer önemli rol ise metindeki soyut ifadeleri mümkün olduğu kadar somutlaştırmak; bu arada metni günümüz Türkçesine, şiire/nesre ait duyguyu ve estetik değeri kaybetmeden aktarabilmektir.

4. Şiirde Ritim ve Ahenk

Hangi dille ve edebiyat anlayışıyla yazılmış olursa olsun şiirde ritmi yakalamak, ahenği sağlamak önemlidir. Divan şiiri söz konusu olduğunda şairler bu ritmi farklı birtakım unsurlar aracılığıyla sağlarlar. Kafiye, redif, ses tekrarları bunlardan sadece birkaçıdır. Şairlerin kullandıkları “her yeni kafiye ve redif yeni bir mana âlemine açılmış yola” (Tanpınar, 1997, s. 20) benzetilir. Divan şairi orijinal olmak için yeni redifler bulmak zorundadır (Okuyucu, 2004, s. 169) ama redifin başka bir fonksiyonu daha vardır. Kimi “siyasi olaylara ve toplum psikolojisine ışık tutması” dolayısıyla birer belge özelliği de taşırlar (Kurnaz, 1997a, s. 263).

Aynı redifin farklı şairler tarafından ister nazire olarak isterse nazireden bağımsız olarak defalarca kullanıldığı görülür. Her yeni kullanım, söz konusu redifin yukarıda belirtilen fonksiyonlarla yeniden üretilmesi anlamına gelir. Şairler el birliğiyle söz konusu redifi yeni kelime ve kavramlarla yeniden yaratırlar. Horata’ya göre bir redif, şairlerin elinde işlene işlene zaman içerisinde en güzel ifadesini bulmaktadır (2002, s. 368). Kafiye ise kulağa hoş gelmesinin yanında mısra yapılarını, nazım şekillerini düzenleyici bir rol üstlenir ; “ama en önemlisi, bir anlam taşıyıcı olarak şiirin genel karakterine yakından bağlıdır” (Kortantamer, 1993, s. 279).

Şairlerin seçmiş oldukları sözcüklerin iç musikisini ve bu kelimelerin uyumla bir araya getirilerek oluşturdukları armoniyi de bu çerçevede düşünmek gerekecektir. Bu armoniye aruz ölçüsü büyük katkı sağlar.

Ahenği sağlama noktasında cinas, kalb, iştikak, iade, tekrar gibi edebî sanatlar ve ikilemeler önemli rol oynar. Kuşkusuz yurt dışında eski Türk edebiyatı dersleri verilirken edebî sanatların çok az bir kısmı/ en sık kullanılanları öğretilenlerdir. Fakat

beytin derininde yer alan manaya girmeden, seçilen uygun örnekler üzerinden şiirin ahengi sağlamada kullanılan söz konusu araçlar gösterilebilir.

Şiirdeki ritim ise aruz vezni yanında kafiye ve redifle sağlanmaktadır. Tanpınar hemen her şairin gerek kasidede gerekse gazelde” kendi bulduğu ve bu şekli temalar silsilesine kattığı yeni kafiye ve redifler” olduğunu belirtir. Bâkî’nin ‘kevkab’, Neşâtî’nin ‘nihânîz’ redifli gazellerini; Şeyh Gâlib’in ‘mehtâb’ redifli iki kasidesini bu çerçevede ele alır, kelimelerin ayrı renkte kıymetli taşlar gibi birer kuyumcu titizliğiyle seçildiğini ifade eder (Tanpınar, 1997, s. 13-21). Öte yandan Nefî ve Nedim’in kafiye kullanmasına hayrandır. Onların dil hazinesini modern teknikle işletilen bir maden ocağı gibi sonuna kadar kullanabildiklerini; mısraın, beytin, kıtanın onların ellerinde birer plastik madde gibi yoğrulduğunu ve her ikisinin “baştanbaşa ses ve eda” olduklarını belirtir (Tanpınar, 2000, s. 176).

Yurt dışında eski Türk edebiyatı derslerinde şiirin yapısı verilirken kafiye ve redifin yanında aruz üzerinde özellikle durmak gerekir. Çünkü divan şairlerinin farklı nazım şekillerine ve nazım türlerine göre kullanmayı tercih ettikleri aruz kalıpları vardır. Metindeki ritmik çatıyı, seçtikleri vezinle kurarlar. Örneğin mersiyelelerdeki hüznü, ağır havayı, yeknesaklığı beyitlerin örgüsünde kullanmayı tercih ettiği sözcükler kadar aruz kalıpları ile de sağlarlar.

Türkiye’deki üniversitelerde, aruz öğretiminde genellikle uygun yaklaşım, yöntem ve teknik kullanılmadığı için sorun yaşanan aruz vezni, sık kullanılan kalıplarla da olsa uygun yöntem ve teknik kullanılarak etkileşimli bir ortamda öğretilmelidir.

5. Yurt dışında Aruz öğretimi

Ritmi sağlayan unsurlar Türk şiirinin her döneminde şiirin bir parçası olarak kullanılagelmiştir. Vezni ritmin bir türü olarak gören Aristo’ya göre şair, sözü, ritmi, armoniyi ve melodiyi iç içe kullanır (Aristoteles, 2002, s. 11). Eliot’a göre ise “Bir kelimenin musikisi, bu kelimenin şiirde kendisinden önceki ve sonraki kelimelerin ve bütün diğer kelimelerin yarattığı musikiyle uyum içinde olmasıyla ölçülür.” (1983, s. 140). Şiirde ritim, hecelerin belli düzende, belli sayıda vurgulu-vurgusuz, uzun-kısa olarak dizilişiyle oluşturulur (Şimşek, 2006b, s. 145) ve Divân şairleri şiirlerinde ünlü ünsüz ilişkilerinin yanında değişik düzeylerdeki tekrarlardan, kafiye, redif ve vezin gibi ritmik unsurlardan, söz sanatlarından da yararlanırlar (Macit, 1996, s. 10). Yahya Kemal (1984, s. 117), aruzu Türk şiirinde bir müzik aracı olarak görür. Nurullah Ataç da Baki’nin, Nedim’in, Yahya Kemal’in şiirlerinde tercih ettikleri ölçünün millî olmadığını iddia etmenin “yalnız o ölçüyü değil, onunla çalışmış şairlerimizi de bizden saymamak” (1967, s. 357) olacağını, böyle yapıldığı takdirde yalnız ve tarihsiz kalacağımızı ifade eder.

Dolayısıyla temel hatlarıyla da olsa aruz ölçüsü öğretilmeden yapılan bir eski Türk edebiyatı öğretimi eksik kalacaktır. Aruz öğretimi sırasında Türkiye’de yapılan en büyük yanlışlık, konuyu aruz kalıplarını ezberletme yoluyla öğretmeye çalışmaktır. Analitik düşünmeden uzak, sadece ezberci yaklaşım ne yazık ki divan şiirinin ahengini sağlayan unsurlardan biri olan aruzun tam manasıyla öğretilmemesi sonucunu doğurmaktadır.

Halûk İpekten 61 şairin divanını incelemiş ve divan şairlerinin en sık kullandığı aruz kalıbı olarak Fâ’ilâtün Fâ’ilâtün Fâ’ilâtün Fâ’ilün kalıbını tespit etmiştir (İpekten, 1994, s. 277). Mustafa İsen ise bu kalıba 3 aruz kalıbı daha ilave eder ve Türk şairlerin %69.5 oranıyla en yoğun kullandığı 4 kalıplık bir liste oluşturur (İsen, 1997, s. 447-448):

Fâ’ilâtün Fâ’ilâtün Fâ’ilâtün Fâ’ilün
Fe’ilâtün Fe’ilâtün Fe’ilâtün Fe’ilün
Mefâ’ilün Mefâ’ilün Mefâ’ilün Mefâ’ilün
Mef’ûlü Fâ’ilâtü Mefâ’ilü Fâ’ilün.

Macit, klasik dönemde aruz öğretiminin, meşk usulüne uygun olarak şiirlerin yüksek sesle okunması ve beyitlerin ezberlenmesi yoluyla yapıldığını ifade eder (Macit, 1996, s. 79). Kuşkusuz geçmişte toplu okunan Ahmedîyye, Muhammedîyye, Köroğlu, Âşık Kerem gibi eserler dolayısıyla böyle bir uygulama ortamı mevcuttu (Şimşek, 2006a, s. 163). Cemal Kurnaz, okur-yazar olmayan insanların dahi aruzla şiir söyleyebilmesini, aruzu kulak yoluyla öğrenmiş olmalarına bağlar (1993, s. 367).

İbrahim Alâettin Gövsa “sevmek” fiilinin çekimleriyle (Dilçin, 1997, s. 10), Abdülbaki Gölpınarlı ayak vuruşlarıyla (Holbrook, 1998:226) aruz öğretme denemeleri yapmışlardır. İskender Pala aruz öğretimini kolaylaştırmak amacıyla bahirlere ve tefilelere Türkçe ad konulması gerektiğini ifade eder. Ayrıca yukarıdaki tabloda yer alan aruz kalıplarından

“Fâ’ilâtün Fâ’ilâtün Fâ’ilün” kalıbı için
“Dem bu demdir dem bu demdir dem bu dem”;
“Fâ’ilâtün Fâ’ilâtün Fâ’ilâtün Fâ’ilün” kalıbı için
“Olmaya devlet cihânda bir nefes sıhhat gibi”;
“Mef’ûlü Mefâ’ilü Mefâ’ilü Fe’ülün” kalıbı için
“Âyinesi işdir kişinin lâfa bakılmaz”;
“Fe’ilâtün Fe’ilâtün Fe’ilâtün Fe’ilün” kalıbı için
“Gülü ta’rife ne hâcet ne çiçekdir biliriz”;
“Mef’ûlü Fâ’ilâtü Mefâ’ilü Fâ’ilün” kalıbı için
“Geçmiş zamân olur ki hayâli cihân değer”

mısralarının birer kalıp adı olarak kullanılabileceğini ifade eder (2002, s. 49; 2003, s. 51). Cinuçen Tanrıkorur ise tefileleri gel- filinin çekimleriyle ifade eder (Tanrıkorur, 2001, s. 383). Tacettin Şimşek, aruz öğretimini sıkıcı olmaktan kurtarmak amacıyla tefilelere birtakım karşılıklar teklif eder; tefilelere ve aruz kalıplarına sayısal karşılıklar önerir. Öte yandan sık kullanılan 6 aruz kalıbı üzerinden uygulama örnekleri verir (2006a, s. 164-176).

Bu uygulamaların dışında aruz vezni ile ilgili yapılan çeşitli akademik çalışmalar da yeni bakış açısı geliştirmeye yardımcı olabilir: (Aksoyak, 2008; Aymutlu, 1976; Belviranlı, 1995; Dilçin, 1992; Dilçin, 1995; Dilçin, 1997; Doğan, 2005; Dursunoğlu, 2019; İpekten, 1994; Kesik, 2019a; Kesik, 2019b; Kortantamer, 1993; Kurnaz, 2001; Macit, 1996; Macit, 2004; Okay, 1990; Onay, 1996; Özdemir, 2015; Şafak, 1993; Şafak, 1996; Şenödeyici, 2021; Şimşek, 2003; Şimşek, 2006a; Şimşek, 2006b; Tahirü'l Mevlevî, 2022).

Yurt dışında aruz vezni öğretimi çalışmalarında mümkün olduğu kadar sorunsuz örnekler seçilmeli; hem Türkçe kelimelerin yoğunlukta olduğu hem de imale, ulama ve med gibi işlemlerin sınırlı sayıda olduğu beyitler üzerinde uygulamalar yapılmalıdır. Sosyal hayatı yansıtacak ve ilgili ülkedeki öğrencilerin algılayabileceği hayal ve imajların yer aldığı beyitlerle aruz uygulamaları keyifli hâle getirilmelidir.

Yurt dışındaki çoğu merkez ya da bölümde eski Türk edebiyatı dersleri bile müfredatta sınırlı saat yer almaktayken Türk şiirinde kullanılan aruz kalıplarının tamamının öğretilmesi kuşkusuz mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla aruz öğretimi derslerinde yukarıdaki listede yer alan kalıplar çerçevesinde ilerlenebilir. Bunlara mesnevilerde kullanılan kısa aruz kalıpları eklenebilir. Ama öğrencilere daha karmaşık geleceğinden rubai kalıpları verilmeyebilir. Azerbaycan, İran, Afganistan, Özbekistan gibi ülkelerde öğrencilerin aruz ile ilgili arka plan bilgisine sahip olduğu düşünüldüğünden bu kalıplara rubai kalıpları da eklenebilir.

Öğrenciyle karşılıklı etkileşim içerisinde yürütülecek aruz öğretimi derslerinde, ritim duygusunu işe koşacak bir yaklaşım daha doğru olacaktır. Aruzun sadece açık ve kapalı hecelerin oluşturduğu bir yapı olmadığı, bu ölçünün belirli bir sistematikte ahengi sağladığı hususu öğrenciye hissettirilmelidir. Kuşkusuz öğretim elemanlarının tercihine ve deneyimine göre farklı öğretim yaklaşımları, ezberden uzak olmak kaydıyla, tercih edilebilir.

6. Nazım Şekillerinin ve Manzum-Mensur Türlerin Öğretimi

Eski Türk edebiyatında gazel, kaside, mesnevi gibi sık kullanılan nazım şekilleri yanında çok sayıda nazım şekli bulunmaktadır (İpekten, 1993). Türkiye'deki üniversitelerdeki eski Türk edebiyatı derslerinde bu nazım şekillerinin bir kısmı detaylı olarak verilmekte; önemli bir kısmı ise sadece basit özellikleriyle

anlatılmaktadır. Öğrencilerin dilsel yeterliliklerinin az olduğu, kültürel arka plan bilgilerinin zayıf olduğu, ders saatinin sınırlılığı göz önünde bulundurulduğunda yurt dışındaki merkez ya da bölümlerde yürütülecek bu derslerde nazım şekillerinin sadece birkaçının ana hatlarıyla gösterilmesi uygun olacaktır. Gazel, kaside, mesnevi gibi nazım şekillerini tanıtmadan divan şiirinin nazımdan nazma değişen genel karakteristiğini vermek zor olacaktır. Bu üç nazım şekline program elverdiği takdirde şarkı ve musammatlar da eklenebilir.

Divan şiirinin beyit bütünlüğüne dayanan yapısı gereği, derslerde bir gazelin ya da kasidenin öne çıkan bir-iki beytinin işlenmesi yeterli olacaktır. Fakat şiirin bütünlüğünü sağlamak amacıyla söz konusu gazel ya da kasidenin bütünü kısa süre için de olsa yansıtılmalıdır. İlgili beytin o şiirin hangi bölümünden neden seçildiği hususu özellikle vurgulanmalıdır. Türk edebiyatına damga vuran mesnevilerin çoğunda bu tarz bir uygulamaya gitmek zordur. Harnâme gibi kısa mesnevilerden bu doğrultuda yararlanılabilir. Ancak Türk edebiyatına damga vuran Leyla vü Mecnun, Hüsn ü Aşk, Husrev ü Şirin, Ferhad u Şirin gibi hacimli aşk mesnevilerinden ya da görev yapılan coğrafya da göz önünde bulundurulmak kaydıyla, Vesiletü'n-Necât gibi dinî karakterdeki mesnevilerden seçilmiş örnek beyitlerle ilgili nazım şekliyle ilgili genel hususlar kavratılabilir. Öğrencilerin, içerikten ve şekilden hareketle, söz konusu üç nazım şeklinin birbirlerinden farkını bu şekilde öğrenmesi dersin amacına da uygun olacaktır.

Kaside ve rubailerde kullanılan dil, gazel, şarkı, mesnevi ve diğer nazım şekillerine göre daha ağır olduğundan redifleriyle ön plana çıkmış birkaç kasideden örnekler verilmeli; rubai konusuna ise Azerbaycan, İran, Afganistan, Özbekistan gibi öğrencilerinin kültürel farkındalıklarının daha yüksek olduğu ülkelerle sınırlı olmak kaydıyla girilmelidir.

Nazım şekilleri öğretilirken öğrencilerin ilgisini çekecek metinlere yer verilmeli, Türkiye'de herkesin bildiği varsayılan metinlerin tanıtılmasına önem gösterilmelidir. Bu metinlerin ders öncesi tanıtılması aşamasında öğrenciler internet kaynaklarına kontrollü bir şekilde yönlendirilmeli; rastgele kaynaklardan eksik ya da yanlış bilgi edinmelerinin dersi daha da zorlaştıracığı hususu unutulmamalıdır.

Canım, bir çalışmada (2010), divan edebiyatında 64 adet tür tespit etmiştir. Hepsini olmasa da bu türlerden bir kısmı görev yapılan coğrafyaya göre öğretim elemanı tarafından kısaca anlatılabilir. Eski Türk edebiyatının sosyal tarafını göstermesi açısından 'şehrengiz' türüne değinilebilir, bu türe ait bazı beyitler sınıfta okutulabilir. Aynı şekilde medhiye, mersiye, bahariyye, şitâiyye, bayramiyye gibi türler öğrencilerde farkındalık oluşturabilecek manzum türlerden bir kısmıdır. Nazım türlerinin öğretiminde günlük hayatla doğrudan bağlantısı olan metinler seçilmelidir. Bu bağlamda Kırkkılıç, Sevim ve Varışoğlu'nun (2011) bir çalışmada

denedikleri, divan edebiyatı metinlerinin yapılandırmacı yaklaşımla öğretilmesine yönelik model önerisi, benzer örnekler ve etkinlikler geliştirmede faydalı olabilir.

Mensur türlerden şüara tezkireleri örnek olarak verilebilir. Bu türün edebiyat tarihi açısından biyografik bir kaynak olarak önemi vurgulanmalı; ancak nesir dili nazım diline oranla daha süslü ve ağır olduğu için konu kısa tutulmalıdır.

7. Edebî Sanatların Öğretimi

Yurt dışında eski Türk edebiyatı derslerini öğretmede amaç, bu edebiyatın imaj ve hayal dünyasının öğrenciler tarafından kavranmasını sağlamak olduğundan edebî sanatlar konusuna sadece bir araç olarak bakılmalıdır. Kuşkusuz özellikle bazı edebî sanatların kullanımını bu imaj dünyasından bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu nedenle edebî sanatlar konusunda seçici olmak, zaten dilsel yeterliliği belirli düzeyde olan öğrencilerden divan şiirinde kullanılan edebî sanatların tamamını öğrenmelerini beklememek gerekir.

Bu noktada, öğrencilerin Türkçeyi yeni öğrendikleri, dilin mecaz dünyasına henüz layıkıyla aşına olmadıkları, kısaca Türkçede edimsel ve metinsel yeterliliklerinin sınırlı olduğu dikkate alınmalıdır. Şairlerin sık kullandıkları teşbih, açık istiare, kapalı istiare, tenasüp, tezat, teşhis, intak ve kısmen telmih sanatları derslerde beyit üzerinde gösterilebilir. Bu sanatlardan özellikle tenasüp ve tezat sanatlarının öğrencilerin kelime dağarcığını artıracaklarını, sözcükler arasındaki mevcut ilişki ağının sezilmesine yardımcı olacağını belirtmek gerekir. Teşbih, açık istiare ve kapalı istiare sanatlarının üçünün 'benzetme sanatı' adı altında öğretilmesi daha uygun olacaktır. Zira benzetme ya da metafor her dilde bulunan dilsel bir olaydır. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenciden açık ve kapalı istiare arasındaki farkı, teşbih sanatı ile istiare sanatı arasındaki ayrımı sezmesini beklemek güç olur. Ancak kavramlar arasında nasıl bir ilişkinin temsil edildiğini öğrenmeleri zor değildir. Teşhis ve intak sanatları ise hem öğrencilerin rahatça yakalayabileceği hem de divan şiirinin tabiata açılan yönünü keşfedebileceği sanatlardır. Benzetmeye dönük sanatlarla da doğrudan ilintili olduğundan bir örnek beyit üzerinden bu sanatların birkaçı birden kavratılabilir.

Eski Türk edebiyatı dersine girecek öğretim elemanlarına edebî sanatlar konusunda rehber olabilecek çok sayıda çalışma olup bunların bir kısmı şunlardır: (Bilgegil, 1989; Coşkun, 2007b; Kesik, 2019a; Kesik, 2019a; Kocakaplan, 2008; Külekçi, 2005).

Sonuç

Yurt dışında görev yapacak olan Türk öğretim elemanlarının eski Türk edebiyatı derslerini nasıl vermesi gerektiğini ele alan bu çalışmanın sonuçları ana hatlarıyla şunlardır:

Eski Türk edebiyatını adlandırma noktasında henüz Türkiye’de bile üniversitelerin lisans programlarında ya da yapılan akademik çalışmalarda farklılıklar varken yurt dışındaki merkezlerin/bölümlerin müfredatında bu dersin farklı adlarla karşımıza çıkması normal bir durumdur. Bu noktada görev yapılan ülkedeki prosedüre uyulmalıdır. Fakat görev yapılacak merkezin/bölümün programında bu ders ilk kez açılacaksa şu adlar teklif edilebilir: Osmanlı edebiyatı, Osmanlı divan edebiyatı, divan edebiyatı, klasik Türk edebiyatı ya da eski Türk edebiyatı.

Öğretim elemanı dersin içeriğini, dersin verileceği dönem sayısını, haftalık ders saati sayısını ve görev yaptığı coğrafyayı hesaba katarak belirlemelidir. Öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil/ikinci dil olarak öğrendiği göz önünde tutulmalı; eski Türk edebiyatının imaj ve hayal dünyasını yansıtan sade metinler tercih edilmelidir. Türk edebiyatına damga vurmuş isimler ve eserler, kronolojik sıra kaygısı güdülmeden aktarılmalıdır.

Öğretim elemanı çağdaş yaklaşım, yöntem ve teknikleri bilmeli, bunlardan uygun düşenleri öğrenci merkezli olarak yürüteceği derslerinde kullanabilmelidir. Dilin bir kültür aktarma aracı olduğu bilinciyle öğrencilerin metinleri anlama noktasında ihtiyaç duyacağı kültürel arka planı çağdaş yöntem ve tekniklere dayalı uygulamalar yoluyla sağlamalıdır.

Divan şiirinin anlam özellikleri yanında kendine özgü ritmi ve musikisi olduğunu kafiye, redif, ses tekrarları, aruz gibi örneklerden hareketle etkileşimli çalışmalarla göstermelidir. Bu ritmik dokuyu, Türk şiirinde sık kullanılan aruz kalıplarıyla verilen örnekler doğrultusunda hissettirmelidir.

Metin seçimini sık kullanılan gazel, kaside ve mesnevi gibi nazım şekillerinden yapmalı; bu şiirlerin tamamını bir ya da birkaç saatlik derste anlatmak mümkün olmayacağından derslerini Türk edebiyatının seçkin beyitleri üzerinden yürütmelidir. Mensur türlerden kısaca bahsetmeli, manzum türlerden sosyal hayatla ilgisi olanlarını seçmelidir.

Divan şairlerinin şiir kurgusunda özellikle tercih ettikleri, bu şiirin imaj ve hayal dünyasını oluşturmada önemli rol üstlenen edebî sanatların hepsini kavratmak mümkün değildir. Bundan dolayı daha pragmatik bir tavırla teşbih ve istiare, benzetme sanatı adıyla verilmelidir. Teşhis ve intak sanatları da bu benzerlik ilişkisi doğrultusunda gösterilmelidir. Ayrıca öğrencilerin söz dağarcığını artırmak ve

kelime öğretimini desteklemek üzere tezat ve tenasüp sanatları uygulamalı etkinliklerle öğretilmelidir. Beyitlerin arka planını süsleyen kimi efsanevi-mitolojik unsurlar, hikâyeler, tarihte gerçek hayatta yaşamış kişiler, yaşanmış olaylar telmih sanatı aracılığıyla aktarılmalıdır.

Kaynaklar

- Akçay, G. (2014). Fuzuli ve Nedim'in eyler beni redifli gazellerinin yapısalcı yöntemle karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 133-156.
- Akkuş, M. (2006). *Klasik Türk şiirinin anlam dünyası – edebi türler ve tarzlar*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Aksoyak, İ. (2008). Osmanlı şairlerinin “aruz tasarrufları” ve araştırmacıların gereksiz müdahaleleri. *Turkish Studies*. 6 (3), 59-74.
- Akün, Ö.F. (1994). Divan edebiyatı. İslam Ansiklopedisi içinde. (C.9, ss. 389-427). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Akyüz, K. (1965). Modern Türk edebiyatının ana çizgileri. *Türkoloji*, II (1), 17.
- Andrews, W.G. (2000). *Şiirin sesi, toplumun şarkısı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Andrews, W.G. (2020). Walter G. Andrews kitabı. Atiye Gülfer Gündoğdu, Servet Gündoğdu (Ed.), *Osmanlı şiiri için bir deniz feneri* içinde. İstanbul: İnsan Sanat Yayınları.
- Aristoteles (2002). *Poetika* (Çev.: İsmail Tunalı), (10.Baskı, s.11-15). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ataç, N. (1967). *Günlerin getirdiği- karalama defteri*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Ataç, N. (1998). *Abdülbaki Gölpınarlı'ya mektup; günlerin getirdiği- sözden söze*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ayan, H. (1969). *Mukaddime-i Celal, Celaleddin Harzemşah*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Aymutlu, A. (1976). *Arûz - Türk şiirinde kullanılan arûz vezinleri ve örnekleri*. İstanbul: Kutulmuş Matbaası.
- Belviranlı, A. K. (1995). *Aruz ve ahenk*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Beyatlı, Y.K. (1984). *Edebiyata dâir*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Bilgegil, K. (1972). *Harâbât karşısında Nâmık Kemâl*. İstanbul: Salkımsöğüt Yayınları. 125-174.

- Bilgegil, K. (1989). *Edebiyat bilgi ve teorileri – belagat*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Canım, R. (2010). *Divan edebiyatında türler*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Coşkun, M. (2006). Türk dili ve edebiyatı öğretimindeki sorunlara batı üniversiteleri temelinde çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 57-74.
- Coşkun, M. (2007a). *Klasik Türk şiirinde edebi tenkit – şairin şaire bakışı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Coşkun, M. (2007b). *Söziin büyüğü/edebi sanatlar*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Cunbur, M. (2011). *Osmanlı dönemi Türk kadın şairleri*. İstanbul: Türk Kadınları Kültür Derneği Yayınları.
- Dilçin, C. (1991). Fuzulî'nin bir gazelinin şerhi ve yapısal yönden incelenmesi. *Türkoloji Dergisi*, IX(1), 43-98.
- Dilçin, C. (1992). Fuzûlî'nin şiirlerinde ses tekrarlarına dayanan bir anlatım özelliği. *Türkoloji Dergisi*, X(1), 77-114.
- Dilçin, C. (1995). Fuzûlî'nin şiirlerinde ikilemelerin oluşturduğu ses, söz ve anlam düzeni. *Journal of Turkish Studies (Türklük Bilgisi Araştırmaları) Abdülbaki Gölpınarlı Armağanı*, 19, 157-202.
- Dilçin, C. (1997). *Örneklerle Türk şiir bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dilçin, C. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında divan şiiri üzerine düşünceler. *Türkoloji Dergisi XVI* (2), 1-21.
- Dilçin, C. (2011). *Divan şiiri ve şairleri üzerine incelemeler*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Doğan, A. (2005). *Açıklamalı ve örnekli aruz bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Doğan, M.N. (2002). *Eski şiirin bahçesinde*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Durmuş, T.I. (2010). Öğretmek ya da öğretememek: Shakespeare üzerinden divan edebiyatını yeniden “okumak”. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 5, 81-100.
- Durmuş, T.I. (2021). *Şair ve sultan – Osmanlı'da edebî himaye*. İstanbul: Muhit Kitap.
- Dursunoğlu, H. (2019). *Aruz öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eliot, T.S. (1983). *Edebiyat üzerine düşünceler* (Çev: Sevim Kantarcıoğlu). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erbay, E. (1997). *Eskiler-yeniler*. Erzurum: Akademik Araştırmalar.

- Ercilasun, A.B. (2009). *Servet-i Fünûn'da edebî tenkit*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.
- Gökyay, O.Ş. (1982). “Bu da divan edebiyatı beyanındadır” *Destursuz bağa girenler*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Gökyay, O.Ş. (1987). Divân edebiyatı kimin. *Türk Dili*, 424, 224-236.
- Gölpınarlı, A. (1945). *Divan edebiyatı beyanındadır*. İstanbul: Marmara Kitabevi.
- Gümüş, M.Y. (2022). Necâtî'nin bir gazelinin göstergebilimsel incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (1) , 83-96.
- Holbrook, V. R. (1998). *Aşkın okunmaz kıyıları* (Çev.: Erol Köroğlu-Engin Kılıç). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Horata, O. (2002). Necâtî Bey'den Bâkî'ye döne döne. İsen M. vd. (Ed.), *Eski Türk edebiyatı el kitabı* içinde (s. 367- 393). Ankara: Grafiker Yayınları.
- İnalçık, H. (2005). *Şâir ve patron*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- İpekten, H. (1994). *Eski Türk edebiyatı-nazım şekilleri ve aruz*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- İsen, M. (1997). *Ötelerden bir ses, divan edebiyatı ve Balkanlarda Türk edebiyatı üzerine makaleler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- İsen, M. & Durmuş, T.I. (2022). *Sultanı kul eder aşk*. İstanbul: Muhit Kitap.
- İsen, M. vd. (2002). *Eski Türk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- İspirli, S. A. (2007). *Kadın divan şairleri ve geleneğin uzantısı*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54(4), 328-334.
- Kabaklı, A. (2007). *Divan edebiyatı*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Kahraman M. (1996), *Divan edebiyatı üzerine tartışmalar*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Kalpıklı, M. (1999). *Osmanlı divan şiiri üzerine metinler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kaplan, M. (2016). *Gönül diliyle – Osmanlı divan şiiri üzerine yazılar*. Konya: Palet Yayınları.

- Kaplan, M. (1945). Divan şiiri öz şiir midir?. *İstanbul*, 49, Aralık 1945, 6.
- Kaplan, M. (1998). Divan edebiyatı. *Edebiyatımızın içinden içinde* (2. Baskı, s.109-112). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, M. (1998). Divan edebiyatı üzerine yeni görüşler. *Edebiyatımızın içinden içinde* (2. Baskı, s.161-167). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kesik, B. vd. (2019a). *Eski Türk edebiyatı teorik bilgiler*. Çorum: Kut Yayınları.
- Kesik, B.& Şenödeyici, Ö. (2019b). *Arüz - teori ve uygulama*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Kırkkılıç, A., Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde klasik metinlerin kullanımı için model önerisi* (Sempozyum sunumu, s.425-449). I.Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu, Ankara.
- Kocakaplan, İ. (2008). *Açıklamalı edebî sanatlar*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Kortantamer, T. (1993). *Eski Türk edebiyatı-makaleler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Köprülü, M.F. (2006). *Divan edebiyatı antolojisi* (Haz. Ahmet Mermer). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kurnaz, C. (1993). Ümmî divan şairleri. *Türklük Araştırmaları Dergisi*, 8, 367-391.
- Kurnaz, C. (1997a). *Divan edebiyatı yazıları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kurnaz, C. (1997b). *Türküden gazele – halk ve divan şiirinin müsterekleri üzerine bir deneme*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kurnaz, C. (2001). Divan şiirinde ritm arayışları. *Türk Dili*, 58, 87-92.
- Kurnaz, C. (2021). *Eski Türk edebiyatı*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Kurnaz, C. (2022). Harâbât. TDV İslâm Ansiklopedisi içinde (çevrim içi). <https://islamansiklopedisi.org.tr/harabat--ziya-pasa> (27.11.2022).
- Külekçi, N. (2005). *Açıklamalar ve örneklerle edebî sanatlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Levend, A.S. (1984). *Divan edebiyatı*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Macit, M. (1996). *Divân şiirinde âhenk unsurları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Macit, M. (2004). *Edebiyat bilgi ve teorileri el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları, s.169

- Macit, M. (2020). *Kırklar divanı – divan şiiri üzerine incelemeler*. İstanbul: Muhit Kitap
- Mehmed Celâl (2020). *Osmanlı edebiyatı numuneleri*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Mengi, M. (2006). Divan edebiyatı öğretiminin sorunları ve bazı çözüm önerileri. *Eğitim*, 7(77-78), 16-19.
- Mengi, M. (2011). *Eski Türk edebiyatı tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları. 17. Baskı.
- Mermer, A. vd.. (2014). *Üniversiteler için eski Türk edebiyatına giriş* (10. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Murphy, B. (2022). <https://akmistanbul.gov.tr/tr/etkinlik/husn-u-aska-dair> (27.11.2022).
- Oflazoğlu, A. T. (1991). *Güzellik ile aşk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Okay, O. (1990). Eski şiirimize yaklaşmak. *Sanat ve edebiyat yazıları* içinde (s. 82-87). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Okay, O. (1990). Nefî'nin şiirlerinde ses unsuru. *Sanat ve edebiyat yazıları* içinde (s.95-100). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Okuyucu, C. (2010). *Divan edebiyatı estetiği*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Onay, A.T. (1996). *Türk şiirlerinin vezni* (Haz. Cemal Kurnaz, s.86-87). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdemir, A. (2015). Aruz ilmi. İsmail Güler (Ed.). *İslâm medeniyetinde dil ilimleri – tarih ve problemler*. (s. 357-424). İstanbul: İSAM Yayınları.
- Özkan, M. S. (2021). Fuzulî'nin "var" redifli gazelinin şerhi ve yapısal açıdan incelenmesi. *International Journal of Filologia*, 5, 240-257.
- Pala, İ. (2002). Aruzu atalım mı, öğretilim mi?, *Türk Edebiyatı*, 340, 47-49.
- Pala, İ. (2003). Aruz eğitimi üzerine düşünceler ve teklifler. *Journal of Istanbul Kültür University*, 39-42.
- Pala, İ. (2005a). *Divan edebiyatı*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Pala, İ. (2005b). Günümüzde divan edebiyatı eğitimi: tespitler, öneriler. *V. Türk kültürü kongresi: cumhuriyetten günümüze Türk kültürünün dünü, bugünü ve geleceği* (17-21 Aralık 2002, Edebiyat. C.III, s. 43-63.). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Pekolcay, N. (2002). *İslami Türk edebiyatı*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Saraç, Y. (2006). *Osmanlı'nın şiiri*. İstanbul: 3F Yayınevi.

- Şafak, Y. (1993). Kaybolmaya yüz tutmuş bir gelenek: vezinle şiir okumak. *Yedi İklim*, V(43), s.18-20.
- Şafak, Y. (1996). Fars ve Türk edebiyatlarındaki aruz vezinlerinin ritmik yapıları üzerine düşünceler. *Yedi İklim*, X(70), 31-34.
- Şenödeyici, Ö. (2014). *Osmanlı şiir şerhleri – gazeller ve güzeller üzerine*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Şenödeyici, Ö. (2021). *Aruz alıştırma kitabı*. Çorum: Kut Yayınları.
- Şentürk, A.A. & Kartal, A. (2021). *Eski Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Şentürk, A.A. (2004). *Osmanlı şiiri antolojisi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şimşek, T. (2003). Şiirde ses ve ritm üzerine. *Türk Edebiyatı*, 362 (Aralık 2003), 24-27.
- Şimşek, T. (2006a). Aruz ve aruz eğitime yönelik uygulama önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 154-180.
- Şimşek, T. (2006b). Türk şiirinde ses ve ritm konusuna yeni bir yaklaşım. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 29, 145.
- Tahirü'l Mevlevi. (2022). *Aruz-kafiye-nazım türleri ve nazım şekilleri*. İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Tanç, N. (2015). Hüsn ü Aşk'ın tiyatro metni olarak alımlanışı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 324-331.
- Tanpınar, A.H. (1997). *19'uncu asır Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- Tanpınar, A.H. (2000). *Edebiyat üzerine makaleler*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanrıkorur, C. (2001). *Müzik kültür dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ulucan, M. (2006). Nedim'in bir gazelinin şerhi ve yapısal açıdan incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 89-107.
- Ünver, İ. (1993). Eski Türk edebiyatıyla ilgili sorunlarımız. *Türk Dili Dergisi*, 500, 119-121.
- Üzgör, T. (1999). Osmanlı şiirini anlamak. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 1, 115-122.
- Varışoğlu, M.C. (2003). Nedim'in bir beytini göstergebilimsel çerçevede çözümleme denemesi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 21, 59-71.

- Varışoğlu, M. C. (2018). Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin klasik Türk edebiyatı derslerine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13 (2), 283-304 .
- Varışoğlu, M.C. (2019).Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin Osmanlı Türkçesine yönelik görüşleri. *Turkish Studies - Language and Literature*, 14(4), 2219-2230.
- Yıldız, A. (2010). Abdülbaki Gölpınarlı'dan Hilmi Yavuz'a divan edebiyatı beyanındadır. *Türkbilig*, 2010(20), 325- 336.
- Yılmaz, F. (2019). Namık Kemal'in eski Türk edebiyatına eleştirileri. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*. 6(2), 720-731.
- Zülfe, Ö. (2022). *Osmanlı şiiri üzerine notlar*. İstanbul: Yeditepe Akademi Yayınları.

Öz Geçmiş

Mehmet Celal VARİŞOĞLU

Gaziantep'te doğdu. Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini Atatürk Üniversitesinde tamamladı. Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi, Gaziantep Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinde öğretim üyesi olarak çalıştı. Halep Üniversitesi (Suriye), Tallinn Üniversitesi (Estonya) ve Vilnius Üniversitesinde (Litvanya) öğretim üyesi olarak görev yaptı. Baltık ülkelerinde ve Balkanlarda çok sayıda proje ve araştırmalar yürüttü. Eski Türk edebiyatı, kültürel diplomasi ve yabancılara Türkçe öğretimi üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Hâlen Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ana bilim dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

EĞİTİM DİPLOMASİSİNİN SİYASİ, TARİHİ VE BİLİMSEL ETKİLERİ

Mehmet YILMAZATA*

Giriş

Eğitim diplomasisi kamu diplomasisinin bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Kamu diplomasisinin diğer örneklerinde olduğu gibi, eğitim diplomasisi sayesinde aktörler birbirleriyle irtibat kurup olumlu ilişkilerin sürdürülmesine ve müspet bir imajın oluşturulmasında katkıda bulunmaktadır. Eğitim diplomasisinin en önemli hedefi ise bilgi teatisinden başka ana aktörün kendi değerlerinin karşı tarafına aktarılması ve kendi çıkarlarının muhafazasıdır. (Gregory, 2008, ss. 274-290). Bu suretle bir ülkenin eğitim ve kültüre dair değer kavramları yansıtılmaktadır. Bunun neticesinde hiyerarşik bir eğitim ve kültür aktarımı meydana gelmektedir. Umumiyetle eğitim diplomasisi sayesinde paydaşlara eğitim kalitesinin gelişimi, arge ve bilimsel çalışmaların iyileştirilmesi ile refah seviyenin yükselmesi açısından olumlu geri dönüşler tevellüt olmaktadır. Diğer tarafta eğitim diplomasisinin hiyerarşik yapısı münasebetiyle paydaşlar arasında dengesizlikler ve beyin göçü gibi olumsuz olgular meydana gelebilir. Bu çalışmada eğitim diplomasisi kavramının anlamı ve tarihsel gelişimi kısaca anlatılacaktır. Eğitim diplomasisinin hedef ve aktörlerini örneklerle izah edildikten sonra eğitim işbirliğinde sorunlar ve perspektiflere değinilmiştir. Eğitim diplomasisinin siyasi ve jeostratejik etkilerine de atıfta bulunulmuştur. İyi uygulama örnekleri kısmında bilhassa Türkiye'nin eğitim diplomasisinde sergilediği stratejisine vurguda yapılarak, eğitim diplomasisinin uluslararası eğitim politikasının vazgeçilmez bir unsur olduğuna dair kanaatine varılmıştır.

1. Eğitim Diplomasisinin Tanımı ve Tarihi

1.1. Eğitim Diplomasisi Kavramının Tarihi Gelişimi ve Kavramsal Gelişimi

“Eğitim diplomasisi” kavramı, Türkçe dil yapısına has olmayıp mana ve tarihi köken olarak Anglosakson kültür çevresinden esinlenmiştir. Bu bağlamda diplomasi kavramı, 20. ve 21. yüzyıllarda daha geniş bir anlama kavuşmuş ve eski tanımlamasına nazaran çok daha farklı bir yelpazeye dâhil edilmiştir. Kamu diplomasisi ile beraber, “yumuşak güç” (soft power) kavramı da Anglo-Sakson kültür sahasında yeşermeye başlamıştır. Uluslararası ilişkiler teorisi kuramının dâhilinde, “yumuşak güç” kavramı Joseph Nye’e göre bir tarafın istek ve menfaatlerini karşı tarafa tahakkümle değil, sahip olduğu cazibesıyla gerçekleştirebilme kabiliyetini tarif

* Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Belgrad Eğitim Müşaviri, mehmetyilmazata@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4115-5477

etmektedir. Buna istinaden, bir ülkenin yumuşak gücü, onun kültür, değer ve stratejik yaklaşım potansiyelinden kaynaklanmaktadır. (Nye, 2008, ss. 94-109) Nye, kamu diplomasisi içerisinde “eğitimin” önemli bir yere sahip olduğunu, kamu diplomasisinin bilhassa önde gelen kanaat liderlerine yönelik olarak inşa edildiği, nihai amacının kalıcı bağlantıların teşkil edilmesinde yattığını belirtmiştir. Eğitim kavramı bu hususta örgün eğitimi veyahut seminer, dil ve kültür programları, konferans veya ihtisas eğitim programlarını da kapsamaktadır. Eğitim diplomasisi böylece devletlerin kültür iletişim girişimlerin çerçevesinde değerlendirilip, çoğu zaman kültür diplomasisi ile beraber ele alınmaktadır. Diğer bir ifade ile eğitim diplomasisi bir devletin iletişim kabiliyetini tarif etmektedir. (Signitzer, 2008, ss. 205-218)

Tarihi bakımından eğitim diplomasisi, soğuk savaş süreci esnasında geliştirilmiştir. İletişim sahasındaki hızlı değişim sürecine istinaden “yumuşak güç” modeli spor, kültür/sanat, eğitim, sahalarına sirayet etmiştir. (Hayden, 2012, s. 229) Eskiden diploması, yalnızca devletlerin dış ilişkilerinin teknik olarak takip edildiği, idari ve temsil işlemlerinin tamamını kapsamaktaydı. Diplomatik ilişkiler devletlerin uhdesinde toplamış vaziyetteydi ve bu durum prensip olarak halen devam etmektedir. Bununla beraber, diplomasinin klasik tanımına b birkaç yeni açılım eklenilmiştir: devletler kendilerini kültür-sanat, eğitim-bilim, spor sahalarında da ifade etmektedirler. Diğer bir ifade ile yeni diploması anlayışıyla devletler kendilerini yalnızca muadil devlet kurumlarına değil, doğrudan hedef kitlesi olan diğer devletlerin vatandaşlarına tanıtıyorlar. Belirtilmelidir ki, kendilerini “NGO” veya “sivil toplum kuruluşları” olarak tanımlayan birçok müessese esasında yine doğrudan veya dolaylı olarak devletlerin yönetimine tabii olup, yukarıdan belirtilen sahalarda devletlerin menfaatlerini aktif olarak takip ederler. (Riker, 1995, ss. 15-56)

Eğitim Diplomasisinin Siyasi Hedef ve Aktörleri

2.1. Eğitim Diplomasisinin Siyasi Aktörleri ve Teknik Faaliyet Alanları

Bilgi ve teknoloji transferi ile beraber bir ülkenin cazibesi hedef kitlenin gözünde artmaktadır. Bu algı, orta vadede siyasi çıkarlarından başka bilimsel ve maddi kazançlara yol açmaktadır. Rusya örneğinde gözetlendiği gibi, çeşitli eğitim programları hem hedef ülkede hem de kaynak ülkede uygulanmaktadır. (Johnson, 2014, ss. 70-88) Bununla beraber, eğitim hedeflerinin gerçek ihtiyaç ve uzun vadeli fayda denklemi gözetlenmelidir. Eğitim diplomasisindeki baş aktörleri, ilk başta bizzat tedrisat veren öğretmen ve/veya akademisyen/ okutmanlardan ibaret olmaktadır. Eğitim görevini yerine getiren eğitimcilerin ana görevi, önceden tespit olunan hedef kitlesine bilgi ve değer aktarılmaktan ibarettir. Eğitim diplomasisi umumiyetle devletler ve devletlerce tarafından kontrol ve finanse edilen (devletlerce desteklenen STK’lar dâhil) kurum ve programlarınca yürütülmektedir (Mayo, 2015,

s. 39). Örneğin, Goethe Enstitüsü (Almanya), Konfüçyüs Enstitüsü (Çin) gibi dil ve kültür enstitüleri de eğitim diplomasisinin aktif aktörlerin arasında yer almaktadır. Bununla beraber, enstitülerin resmi kurumlarıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilişki modeli ve mevzuatı konumu, ülkeden ülkeye değişir (Kaitinnis, 2018, s. 79). Üniversiteler ise daha özel bir konuma sahip olup, bazen ilgili devletlerin kültür diplomasisi çerçevesinde aktif rol almak için yönlendirilirler. Yine de üniversiteler, sahip oldukları kurumsal kimliği münasebetiyle umumiyetle daha geleneksel ve özerk bir yapıya sahip olmaktadır. (Kaitinnis, 2018, s. 239). Mekân açısından eğitim diplomasisi ilke olarak esnek bir yapıya sahip olmaktadır. Bu bağlamda eğitim diplomasisinin faaliyetleri, hedef kitlenin bulunduğu ülkede veya eğitim diplomasisi icra eden ülkede (kaynak ülke) gerçekleştirilebilir. Diğer bir ifade ile aktör kendi öğretmenlerini yurt dışına gönderilebileceği gibi, eğitim faaliyetlerini paylaşmak istediği hedef kitlesini de kendi ülkesine çağırabilir. (Einax, 2008, ss. 162-183) İkinci seçenek dil ve/veya teknik ön bilgiyi gerektirdiğinden, çoğu zaman hazırlama aşaması hedef ülkede yerine getirilir. Hedef kitleyi kendi ülkesine çağıran aktör, kümeleme etkisinden istifade ederek, kendi değer ve eğitim sistemini doğrudan tanıtmaya imkânına sahiptir (Lee, 2015, ss. 353-374). Eğitim işbirliği politikası belirlenirken, ülkeler arasındaki kültürel yakınlığı, tarafların değer, siyasi ve inanç sistemlerinin olumlu veya olumsuz etki yaratabileceğini bilinmelidir. Yine de temel hedef, bir ülkenin ve eğitim sisteminin olumlu bir ima inşa edilmesinden ibarettir. (Perminova, 2022, ss. 64-72)

Belirtilmelidir ki, eğitim diplomasisi bazen de bir ülkenin diaspora toplumuna yönelik tertip edilebilir. Nitekim ABD’de Birinci Dünya Savaşına müteakip geliştirilmeye başlamış, ancak tarih sürecinde –örneğin Hindistan’a yönelik- İngiltere tarafından 19. yüzyılın sonlarından beri icra edilmeye başlamıştır. Eğitim diplomasisi bu örnekte İngiliz toplumuna değil, ancak İngilizce konuşan ve İngiltere’de okuyan Hint diasporasına yönelik geliştirilmiştir (Sharma, 2012, ss. 296-310). Günümüzde ise ziyadesiyle yurt dışında hatırı sayılır vatandaşları bulunan ve bu kitleye hitaben ülkenin ana dili ve/veya eğitim sistemini tanıtmaya çalışan devletler bu yönetime başvurmaktadırlar. Bilhassa Türkiye, Yunanistan, İtalya ve Rusya gibi ülkeler, bu suretle ilk başta kendi vatandaş hedef kitlesine yönelik “iki dilli” veya “çift dilli” eğitim hedefini yürütmektedir (Protassova, Golubeva, Mikelsone, 2021, ss. 1-30). Ancak dil eğitimin yanında kültür transferi ve muhafazası, potansiyel insan kaynakların kazanması, diaspora mensuplarının anavatanlarına dönüş halinde uyum ve intibakın kolaylaştırması gibi mevzular da nazar-ı dikkate alınmaktadır.

Nihayetinde eğitim diplomasiyi aktif yürüten bir ülke, hedef ülke vatandaşları veya yurt dışında yaşayan kendi ülke vatandaşları ile iletişim kurup, bilgi ve değer aktarımı gerçekleştirmektedir. Devlet bu şekilde ülkenin dili, kültürü ve eğitim

sistemini geniş kitlelere veya seçkin elitlere tanıtmak, genel nüfusu ile elit tabakaların (siyasi-iktisadi-akademik) arasında dostluk ve ideolojik bağı oluşturmaya gayret etmektedir. (Einax, 2008, ss. 162-183) İlke olarak eğitim diplomasisi bütün paydaşlara fayda sağlamaktadır: başarılı bir strateji uygulandığında eğitim altyapısı ve eğitim tecrübesi ile ilişki ağı karşılıklı olarak güçlendirilir. İdeal biçimde paydaşlar eşit olarak olumlu ve adil bilgi ve öğrenci/bilim insanı transferi tertiplenirler; böylece tek taraflı “beyin göçü/ beyin transferi” problemi hâsıl olmamaktadır. (Lanko, 2021, ss. 1-17). Bu bağlamda, eğitim diplomasisi Gramsci’nin “hegemonya” kavramı çerçevesinde değerlendirilmelidir, Gramsci’ye göre hegemon, üzerine hâkimiyet kurduğu kişileri veya toplumu gücüne ortak ettiğinde kendi hükümlerine daha da güç kazandırır. (Buckel/ Fischer-Lescano, ss. 85-104) Örneğin, bir devlet yabancı akademisyenlere burs tahsis ettiğinde maddi gücünü onlarla paylaşmaktadır. Bunun sonucu olarak akademisyenler burs aldıkları devlete ar-ge konusunda destekte bulunurlar. Ayrıca kendilerine burs sağlayan devlet ve/veya kurum için lobicilik faaliyetlerine girişebilirler. Etki, cazip bir eğitim ve toplumsal modelin sunulmasından meydana gelmektedir. Eğitim diplomasisi hegemonya kavramı çerçevesinde aşağıda belirtilen özelliklerine sahip olmaktadır:

- Eğitim diplomasisi, prensip olarak hiyerarşik bir karakteri taşımaktadır;
- Eğitim diplomasisinin hedeflerinden biri, ileriki safhalarda işbirliği içinde çalışılacak ortaklıkların ve ilişki ağlarının meydana getirilmesidir;
- Eğitim diplomasisi, cazibesini korumak için gönüllülük esasına bağlı, somut çıkar sağlamalıdır. (Mayo, 2015, s. 90)

Mamafih, bilim ve eğitim diplomasisini yürüten ve bilimsel altyapısını belirleyen aydınlar doğal olarak tekelci ve belirleyici bir konuma erişmektedirler. Bundan mütevellit eğitim transferi esnasında hiyerarşik yapılanmalar kurumsallaşmaktadır. Eğitimin ihtiyaç, kıstas ve hedeflerini kendi çıkarlarına göre belirleyen ve yorumlayan aydınlar, Neo-Gramşyen modeline göre ağırlıklarını fazlasıyla hissettirmektedirler. (Hartmann, 2008, ss. 207-220) Her ne kadar bu olgu eleştirilebilirse de, eğitimin her halde standardizasyon ve belirgin kaidelere muhtaç olduğu gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Diğer tarafta, bu hiyerarşik yapının şüphesiz iktisadi ve eğitim açısından daha gelişmiş ülkelerin fazlasıyla lehine olduğu belirtilmelidir. Diğer bir ifade ile kalkınma düzeyinde kuzey-güney ayrımı belirgin olmaktadır.

Küreselleşmeyle beraber eğitim, Ar-ge, akademik ilişkiler ve bilimsel çalışmalar gittikçe uluslararası bir karaktere sahip olmuştur. Prensip olarak müspet bir gelişmeyi teşkil eden olan bu durumun menfi bir yönü de hâsıl olmuştur. Ekonomik cazibe ve kuzey-güney küresel ekonomik dengesizliği münasebetiyle eğitim

diplomasisiyle ilişkilendirilen öğrenci ve akademisyen hareketliliği “beyin göçün” tetikleyicisi olarak da algılanmaya başlanmıştır.(Stromquist, 2002, s. 109) Yine de eğitim diplomasisinin bütün paydaşlar için uzun vadede olumlu bir yatırım olduğuna dair görüş hâkimdir. Bilim transferi sayesinde küresel sorunlar aşılmaktadır ve ülkelerin beşeri sermayesine, iktisadi ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaktadır. (Kaitinnis, 2018, s.291) Mevcut veriler, eğitim alanında doğrudan yapılan insan kaynağı ve tedrisat desteğinin salt mali transfer ve yardımlara göre aha faydalı olacağına işaret etmektedir. Hedef ülkesinin eğitim altyapısı desteklenmektedir ve beşeri sermayesinin kalitesi ihya olmaktadır. (Koch/ Weingart 2016, s.344) Genel olarak, öğrenci hareketliliği ve değişim programları üniversiteler arasındaki kurumsal işbirliğinin de gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Öğrenciler ve araştırmacılar, farklı eğitim-öğretim modellerine maruz kalıp, ortak kurumların laboratuvar, veri tabanı ve kütüphanelere erişim sağladıklarından araştırma ve eğitimde yeni ufuklar açılmaktadır. Diğer bir ifade ile kurumsal işbirliği ve bilim teatisi eğitim kalitesinin yükselmesine yol açmaktadır. (McMullen M. S./ Mauch J. E. & Donnorummo B. , 2016, s. 90).

Bunun neticesi olarak tedrisatın umumi seviyesi, eğitimin yelpazesi ve sahadaki pedagojik tecrübesi bütün paydaşlar için için olumlu olarak gelişmektedir. Ekonomik refah seviyesinin artmasının yanında uzun vadede ülkelerin üretim kapasitelerine de olumu etkenler gözlemlenmiştir. Nihayetinde olumlu ilişkilerin gelişiminin aynı zamanda bölgesel ve küresel istikrara, katkıda bulunduğunu düşünülmektedir. Kısacası, eğitim diplomasisi olumlu gelişmelere yol açmaktadır. Bununla beraber, küreselleşmede hâsıl olan ekonomik dengesizlikten dolayı yerkürenin kuzey kesimi bu durumdan daha fazla istifade etmektedir. (Stromquist, 2002, s. XVII)

2.2. Eğitim Diplomasisinde Uluslararası İyi Uygulama Örnekleri

Eğitim diplomasisi kavramı son yıllarda gittikçe ulusal ve uluslararası medyada ve ilgili literatürde çoğalmaya başlamıştır. Bu gelişme, Türkiye’nin son yıllarda gelişen, uluslararası ortamına yönelik eğitim yatırım ve girişimlere tabii yorumlanmalıdır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, beşeri sermayesine geleneksel olarak her daim büyük yatırımlarda bulunmaktadır. Örneğin T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 1929 yılından beri başarıyla ifa olunan, lisansüstü Türk öğrencilerine yönelik tertip olunan ve 1416 sayılı Kanun kapsamında yürütülen kamu bursu politikasını sistematik olarak genişletmiştir. (Aytekin/Tekben, 2019, ss. 123-147) 1416 sayılı ve 08/04/1929 tarihli “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun” örneğinde gösterildiği gibi, yüksek lisans ve doktora öğrencileri, kamu kurumu ile araştırma kurumlarının ihtiyaç duyduğu sahalarda seçilip, aktif olarak araştırmalara yönlendirilmektedir. (Resmi Gazete, 1929, ss. 1003-1006-4). Yine T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışında

kurulan Eğitim Müşavirlikleri ve Ataşeliklerinin sayısını ve çalışma şeklini stratejik bir biçimde çoğaltılmıştır. Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarına/ soydaşlarına ve yabancılara yönelik Türk Dili ve Kültürü derslerine yönelik uygulamaları ve personel teminine ilişkin esasları da sürekli Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilmiştir. (Şen, 2010, ss. 239-253).

Bundan başka Bakanlık ve koordineli kuruluşlar (örneğin YTB), bilhassa yabancı öğrencilere yönelik burs imkânlarını çeşitlendirilirken, yabancı öğrencilerin Türk yükseköğretim sistemine dâhil edilmesine başarıyla devam etmektedir. Böylece “eğitim diplomasisi” tabiri Türk eğitim politikası içerisinde ehemmiyet kazanmıştır. (Aras/ Muhammed, 2019, 421-441) Nitekim Türkiye, son yıllarda bu sahada çok geniş bir atılıma imza atmıştır. Diğer bir ifadeyle, Türkiye’de uluslararası eğitim diplomasisi, Türk eğitim politikasının ayrılmaz parçası olmuştur. Türkiye, yabancı öğrencilere – Türkiye’nin milli çıkarlarını göz önünde bulundurmak suretiyle- burs imkânları sağlayıp, uluslararası arenada Türkiye’nin imajı ve marka değerini ihya etmiştir. “Eğitim diplomasisi” politikalarını uzun yıllardan beri devam eden diğer ülkeler gibi (örneğin ABD menşei Marshall fonu, Fullbright bursları) Türkiye de uzun vadeli stratejisiyle uluslararası görünürlüğünü artmış ve “yumuşak güç” potansiyelini sergilemiştir.

Özetle Türkiye, eğitim diplomasisi sahasında belirgin mesajları yaygınlaştırmaya başarmıştır:

- Türkiye’nin bilim sahasında her nevi uluslararası işbirliğine açık olduğu ve küresel bir vizyonla hareket ettiğini
- Türkiye’nin dezavantajlı bölgelerde bulunan insanlara eğitim konusunda her daimde destekte bulunacağını
- Türkiye’nin ortaklara karşın önyargısız yaklaştığı gibi, Türkiye’ye karşı önyargısız bir yaklaşımın şart olduğunu

“Eğitim 2023 vizyonu” hedefinde belirtildiği gibi Türkiye, kültür, bilim ve eğitim konularında özgüvenli, bilime âşık ve zihniyeti açık insanların yetiştirilmesi için bütün imkânlarını seferber etmiştir. Günümüzün ihtiyaçları ve gelişmeleri takip edildiği gibi, teknolojinin ancak sağlam bir bilimsel altyapısına dayanabileceği gerçeği de inkâr edilmemektedir. (MEB, 2018, 7)

Uluslararası alanda ise eğitim politikası ve eğitim diplomasisi tabirleri bazen karma bir şekilde kullanılmaktadır. Ayriyeten, bazen mevcut literatürde eğitim diplomasisi kavramının yerine bilimsel işbirliği tabirinin tercih edildiği gözlemlenmiştir. Uygulama örneklerine gelince, Anglosakson dünyası (İngiltere/ ABD v.b.) kendi eğitim modelini yıllardan beri üçüncü ülkelere ihraç etmiş veyahut yabancı öğrencileri kendi ülke ve eğitim kurumlarına dâhil etmiştir. Bu yaklaşım, beyin göçü teşvik etmek, ar-ge ve bilimsel/ ekonomik kalkınma hedeflerine destek bulmak ve

nihayetinde faal aktör olan ülkenin imajını olumlu olarak yansıtabilmek için yıllar boyunca başarıyla takip edilmiştir. Bu örnekte belirtildiği gibi, eğitim diplomasisi adeta jeopolitik hedefleri vizyonu ile takip edilmektedir. Aynı zamanda eğitim diplomasisi, uluslararası eğitim politikaları ve modellerini daha uyumlu hale getirebilmek için önemli bir vasıtası olmuştur. Bu bağlamda özellikle çok tartışılan Bologna modeli/ süreci zikredilmektedir (Hartmann, 2008, 207-220). Avrupa kıtasında uygulanan Bologna süreci, güçlendirilen akademik kurumlarının ortak standardizasyon ve sertifikasyon yöntemi eğitimi piyasanın ihtiyaçlarına göre şekillendirilmekle eleştirilmiştir. Diğer bir ifade ile eğitim diplomasisi jeopolitik hedefleri doğrultusunda yorumlandığında kültür ve ekonomik tahakküm iddiasıyla ile de karşı karşıya kalmıştır (Hartmann, 2008, 207-220).

Anlaşılan, başarılı bir eğitim diplomasisi stratejisi için etkin ve derin bir kültür yayma mekanizması geliştirilmelidir. Nitekim kaidesi sağlam olmayan bir eğitim diplomasisi programı, varlığını yalnızca yüzeysel olarak sürdürülecektir. İyi uygulama örneklerinde, stratejik hedeflerin mahalli konumlara göre belirlendiği görülmektedir. (Perminova, 2022, ss. 64-72) Elbette bu kıstas, genel eğitim politikasının planlanma süreci için de geçerliliğini korumaktadır. Bu bağlamda, bölgenin eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik gelişmişliği gibi faktörler de nazar-ı dikkate alınmalıdır. Örneğin bir pilot bölgesinde lise öğrencilere yönelik çalışmalarına ağırlık verilirken, diğer bir bölgede ziyadesiyle yabancı akademisyen ve araştırmacılar ile işbirliği faaliyetlerine başvurulduğunu gözlemlenmektedir. Programın planlama ve karar alınma sürecinde, eğitim seviyesi ve istenilen hedefler doğrultusunda hareket edilmektedir. Diğer bir örnek, okuma yazma seviyesi düşük bir bölgede kalkınma işbirliği ve tarım politikaları alanında işbirliği hedefleniyorsa, yetişkinler eğitimi/ hayat boyu eğitim modellerine önem verilir. (Kangni, 2002, s. 79) Yükseköğretim alanında ise akademik işbirliği planlamasında geleceğin ekonomik/ ar-ge ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Müşterek araştırma, proje ve ihtisas alanlarının belirlenmesinde jeostratejik, teknik ve ekonomik gereksinimler ışığında hangi konulara öncelik verileceği önceden belirlenir. Sosyal bilimleri sahasında da teşvik edilecek programlarda yine jeopolitik ihtiyaçlar çerçevesinde karar verilir: nihai hedef olumlu bir algının oluşumu. Araştırmacılar kendi ülkelerine döndüklerinde, ekonomik, siyasi ve akademik alanlarda lobi grupların oluşturulmasında öncü konumunda bulundurulurlar.

2.3 Türk Eğitim Diplomasisinde Yaklaşım ve Perspektifler

Yukarda sayılan örneklerden hareketle, Türkiye'nin eğitim diplomasisi alanında prensip olarak güçlü bir altyapıya sahip olduğunu görünmektedir. Neticede Türkiye artık, "eğitim politikası" ve "yumuşak güç" (soft power) sahasında aktif aktör olarak algılanmaktadır. (Aras/Muhammed, 2019, ss. 421-441) Bilhassa Birleşmiş Milletler

ve ilgili alt birim ve alt kuruluşlarında (ECOSOC, UNESCO v.s.) son derecede olumlu bir Türkiye imajı şekillendirilmiştir.

Türk eğitim diplomasisinin şans ve riskleri mukayese edildiğinde, aşağıdaki tablo karşımıza çıkmaktadır:

Olumlu yönleri ve fırsatlar:

- Türkiye, eğitim programları öğrenciye doğrudan hitap eden destekleyici kurumlara (YTB, TÖMER) sahiptir
- Eğitim diplomasisi sayesinde yabancı öğrenciler Türk insanı ile kolayca temas kurup Türk kültürünün münhasıran kültürel ve sosyolojik yapısını birinci elden tanıma fırsatına sahiptirler
- Gençlere doğrudan hitap eden yapısıyla, öğrenci öğrenciyle irtibatlandırılır, tesiri çok daha derin olur. Bu bağlamda, rehber öğrenci/ badi sistemi içerisinde gençler, yine gençlik tarafından yönlendirilmektedir
- Küresel çapta genç ve Türk kültürüne açık bir hedef kitlemiz mevcuttur
- İletişim çağında nispeten düşük bir maliyetle etkin tanıtım ve eğitim yöntemler uygulanabilir
- Stratejik bir biçimde sayıları çoğaltılan Eğitim Ataşeliklerimiz ve Müşavirliklerimiz sayesinde potansiyel hedef kitesine yönelik etkin bir iletişim ağı kurulmuştur.
- Kültür diplomasisi sahasında daha deneyimli ülkelerin (örn. Çin Halk Cumhuriyeti, Japonya, ABD) tecrübelerinden istifade etmek mümkündür

Olumsuz yönleri ve tehditler:

- Tam manasıyla standardizasyon mevcut değildir
- Eğitim diplomasisi yürüten eğitim kurumları (örneğin. Üniversiteler, bünyelerinde Erasmus ve Farabi programları) kalite ve seviye bakımından çeşitlilik göstermektedir
- Sorun çözme mekanizması reaktif (sonradan tepki veren) değil, aksiyoner (sorunları önceden tespit edip aktif ve agresif bir biçimde karşı koyan) olarak geliştirilmelidir
- Bunun gibi hususlar göz önüne bulundurarak, yabancı araştırmacılar Türkiye'yi ilgilendiren ve milli menfaatine uygun konularda stratejik biçimde desteklenmelidir. Bu suretle zamanla yabancı akademik çevrelerde olumlu bir Türkiye algısı, hatta lobi grupları tevellüt olacaktır.

Sonuç

Eğitim diplomasisi, kamu diplomasisi kapsamında nispeten genç ve alışagelmemiş bir konuma sahiptir. Eğitim diplomasisi, bazen bilimsel işbirliği adıyla artık birçok ülkelerin eğitim politikaları planlanmasında yer almaktadır. Kamu diplomasisinin karakteristiklerinden biri, bir tarafın/devletin istek ve çıkarlarını diğer tarafa/devlete cazip haline getirebilmesi için, ortak hedeflere vurgu yapmasından

ibarettir. Bu şekilde her iki taraf ideal halinde zamanla “eşit ortak” konumuna erişeceklerdir. Eğitim diplomasisi baştan beri paydaşların karşılıklı çıkarlarına yönelik tesis edildiğinden ve geleceğe yatırım teşkil eden eğitim olgusuna vurgu yapıldığından uluslararası ve herkese açık bir karakteristiğe sahiptir.

Diğer tarafta eğitim diplomasisi modelini, Gramsci’nin hegemonya kavramı dâhilinde yorumlamak mümkündür. Burs ve/veya eğitim desteği alan öğrenci veya akademisyenler, destek veren tarafın hedefleri doğrultusunda hareket edip ortak çıkarları oluşturmak için paydaş olmaya gayret etmektedir. Eğitim diplomasisi, bu suretle hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Yine de eğitim diplomasisi, bilimsel ilişkilerin gelişimi, ar-ge ve teknolojik kalitesinin ihyası ile ekonomik refahın yükselmesine yol açmaktadır. Eğitim kalitesi açısından, eğitim aktörlerinin işbirliği sayesinde olumlu sonuçlara işaret etmektedir. Bununla beraber, küresel ekonomik dengesizlik nedeniyle tek taraflı beyin göçü olgusunun olumsuz yönleri de göz ardı edilmemelidir.

Nihayetinde eğitim diplomasisi, Türkiye’nin faal bir uluslararası aktör (“global player”) olarak yer almasına fırsat teşkil etmektedir. Türkiye, yabancı öğrencilere – Türkiye’nin milli çıkarlarını göz önünde bulundurulmak suretiyle- burs imkânları sağlayıp, uluslararası arenada Türkiye’nin imajı ve marka değerini ihya etme imkânına sahiptir. Türkiye bu şekilde uluslararası görünürlüğünü “yumuşak güç/soft power” nokta-ı nazarından sergileme imkânına kavuşmuştur.

Kaynaklar

- Aktekin, S., & Tekben, İ. (2019). 1416 Sayılı Kanun Kapsamında Yurt Dışında Lisansüstü Öğrenim Görenlerin Çalıştıkları Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Yaptıkları Katkıları ile İlgili Görüşlerin Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), ss.123-147.
- Aras, B., & Mohammed, Z. (2019). The Turkish government scholarship program as a soft power tool. *Turkish Studies*, 20(3), ss.421-441.
- Buckel, S., & Fischer-Lescano, A. (2007). Hegemonie im globalen Recht–Zur Aktualität der Gramscianischen Rechtstheorie. *Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis*, içinde Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, ss. 84-104.
- Einax, R. (2008). Im Dienste außenpolitischer Interessen. *Ausländische Studierende in der DDR am Beispiel Jenas. Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 17 (2008) 1, ss. 162-183

- Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili*, 729, ss. 50-57.
- Gregory, B. (2008). Public Diplomacy: Sunrise of an Academic Field. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), ss.274–290.
- Hartmann, E. (2008). Bologna goes global: a new imperialism in the making?. *Globalisation, Societies and Education*, 6(3), ss.207-220.
- Hayden, C. (2012). *The rhetoric of soft power: Public diplomacy in global contexts*. Lanham/Boulder/New York/Toronto/Plymouth: Lexington Books.
- Johnson, M. (2013). “Higher Education Competition and Regional Networks in Russia and Central Eurasia.” D. Araya & P. Marber (Ed.), *Higher education in the global age: Policy, practice and promise in the emerging society*. içinde New York, NY: Routledge, ss. 70-88.
- Kangni, T. (2002). *Erziehungs-und Bildungssystem in Togo und dessen Zukunftsperspektiven* [Yayınlanmış diploma tezi: Kangni, T. (2002). *Erziehungs-und Bildungssystem in Togo und dessen Zukunftsperspektiven*. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule Freiburg] Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Kaitinnis A. (2018). *Botschafter der Demokratie: das Goethe-Institut während der Demokratisierungsprozesse in Argentinien und Chile*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, S./ Weingart, P. (2016). *The delusion of knowledge transfer: the impact of foreign aid experts on policy-making in South Africa and Tanzania*. Cape Town: African Minds.
- Lanko, D. (2021). Fear of Brain Drain: Russian Academic Community on Internationalization of Education. *Journal of Studies in International Education*, ss.1-17.
- Lee, J. T. (2015). Soft power and cultural diplomacy: emerging education hubs in Asia. *Comparative Education*, 51(3), ss.353–374.
- Mayo P. (2016). *Hegemony and education under neoliberalism: insights from Gramsci*, London: Routledge.
- McMullen M. S., Mauch J. E. & Donnorummo B. (2016). *The emerging markets and higher education: development and sustainability* (1st ed.). New York/NY: Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. Ankara: MEB.

- Nye, J. S. (2008). Public Diplomacy and Soft Power. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 94–109.
- Perminova, L. (2022). Science Diplomacy in the Context of Socio-Cultural Development of Education. *Three Seas Economic Journal*, 3(3), ss.64-72.
- Protassova, E., Golubeva, A., Mikelsone, I. (2021). Russian as a Home Language in Early Childhood Education. Schwartz, M. (ed.) *Handbook of Early Language Education. Springer International Handbooks of Education*. içinde New York/NY: Springer, Cham, ss. 1-30.
- Resmi Gazete. (1929). “08/04/1929 Tarihli ve 1416 Sayılı “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun”, RG,8 Nisan 1929, Sayı 1169.
- Web: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.3.1416.pdf> [20 Ocak 2023]
- Riker, J. V. (1995). Contending perspectives for interpreting government—NGO relations in South and Southeast Asia: Constraints, challenges and the search for common ground in rural development.. Heyzer N. Riker J. V. & Quizon A. B. (Ed.) *Government-NGO relations in Asia: : prospects and challenges for people-centred development*, içinde London: Palgrave Macmillan, ss. 15-56.
- Sharma, J. C. (2012). Education—The neglected tool of Indian diplomacy. *Indian Foreign Affairs Journal*, 7(3), ss.296-310.
- Signitzer, B. (2008). “Public Relations and Public Diplomacy: Some Conceptual Explorations.” Zeffass, A., van Ruler, B., Sriramesh, K. (ed.) *Public Relations Research*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Ss.205-218
- Stromquist, N.P. (2002). *Education in a Globalized World: The Connectivity of Economic Power. Technology and Knowledge*, Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman&Littlefield Publishers.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), ss. 239-253.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi*. Ankara: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Yayınları.

Öz Geçmiş

Dr. Mehmet YILMAZATA

1977 yılında Berlin/Almanya’da doğdu. 2002 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümünü bitirdi. Balkanlar ve iktisat tarihi üzerine uzmanlaşarak yüksek lisansını Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü’nde 2005

yılında tamamladı. Eş zamanlı olarak Freie Universität Berlin’de siyaset bilimi okuyarak ikinci lisans diplomasına sahip olmuştur. Vatani görevini ifa ettikten sonra “diplomasi tarihi” alanındaki doktora tezini İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü’nde 2014 yılında tamamlamıştır.

Birleşmiş Milletler teşkilatı bünyesinde ve T.C. Başbakanlık Hazine Müsteşarlığında çeşitli görevlerde bulunduktan sonra 2020 yılında T.C. Belgrad Büyükelçiliğine Eğitim Müşaviri olarak atanmıştır.

Sırpça, Almanca, İngilizce ve Latince dillerine hâkim olan Yılmazata, ulusal ve uluslararası düzeyde muhtelif konularda akademik yayınlara sahiptir.

TÜRK SOYLULARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ¹

1. Türk Soylu Kimdir?

Türk soylular, Türkiye Cumhuriyeti dışında kendi vatanlarında yüzlerce yıldır yaşamakta olan Türk topluluklarıdır. Türk soylular grubuna Osmanlı zamanında Balkanlara yerleştirilen Türkler girmemektedir. “İskân politikası” ile Bulgaristan, Yunanistan, Kosova ve Makedonya gibi ülkelerde yaşayan Türk toplulukları genellikle TÖMER’de ayrıca bir Türkiye Türkçesi eğitimine ihtiyaç duymamaktadır. Bunların konuştukları Türkçe Trakya bölgesinde konuşulan Türkçe ile çok benzerdir. Bu bölgelerde ayrıca Türkiye Türkçesinin eğitimi de çeşitli kurum ve kuruluşlar ile gerçekleştirilmektedir. Türk dünyası, Avrupa’da bugün Moldova sınırları içerisinde yer alan Komrat’taki Gagavuzlardan başlamaktadır. Türkiye Cumhuriyeti bu bölgedeki Türk soyluların Üniversite eğitimini oldukça yüksek seviyede karşılamaktadır. Romanya’da ise Kırım Tatarlarından ayrı olarak Romanya Tatar Türkleri yaşamaktadır. Bunların Türkçesi Gagavuzlar gibi kısmen Türkiye Türkçesinden uzak olmakla birlikte A2/B1 düzey bir Türkçe eğitimi ile başlamaktadırlar. Kırım da Türk dünyasının kadim topraklarından sayılmaktadır. Burada yaşayan Kırım Türkleri önemli bir unsurdur. Bunun yanında günümüzde Ukrayna topraklarında yaşayan Hristiyan Urum Türkleri de kendilerini “Rum” topluluğu olarak tanıtlma çabalarına rağmen Anadolu Türkçesine yakın bir Türkçe konuşması ile bilinmektedir. Bunların kültürleri de Türk kültürü ile aynıdır. Daha doğuya Kafkaslara gelindiğinde burada yaşayan Türk topluluklar görülmektedir. Fakat bu bölgenin tümü Türk soylu değildir. Bu noktada Türk soylular kavramının yanında bir diğer kavram olarak “Akraba Topluluklar” veya “Türk ve Akraba Topluluklar” göze çarpmaktadır. Akraba Topluluklardan kastedilen grubun büyük bir kısmı Kafkaslarda yaşamaktadır. Kafkasya’daki Müslüman topluluklara Akraba Topluluklar denmektedir. Karaçay, Ahıska, Balkar, Kumuklar ve Nogay Türkleri ile birlikte Çerkezler, Çeçenler ve Dağıstanlılar da bu gruba girmektedir. Kafkasya’nın güney kısmına inildiğinde burada Azerbaycan ve dolayısıyla Azeri Türkçesi karşımıza çıkmaktadır. Azeri Türkçesi coğrafi yakınlıktan dolayı Türkiye Türkçesine en yakın lehçe olarak görülmektedir. Yakın coğrafyalardan batıda Tatar Türkçesi, Kuzeyde Kırım Türkçesi, Kafkasyada Azeri Türkçesi ve güneydeki Türkmen bölgeleri (Suriye ve Irak Türkmenleri), Türkiye Türkçesine en yakın olan ve kolayca anlaşılabilen niteliktedir. Azeri Türkçesi konuşurları bağımsız olan Azerbaycan’da yaşayanlar ve bunun güneyinde bulunan İran’da yaşayan Azeri Türkleridir. Azerbaycan’da bulunan Azeri Türkçesine sahip öğrenciler TÖMER eğitimlerine B1 seviyeden giriş yapabilecek seviyededirler. Son yıllarda ise Azerbaycan’da Türkiye

¹ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, sallabas@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4346-4385

Türkçesi öğretimi ileri seviyede yapıldığından öğrenciler TÖMER’de öğretime ihtiyaç duymamaktadır. İran sınırları içerisinde bulunan Tebriz merkezli Güney Azerbaycan’da son yıllarda TÖMER eğitimi için anlaşmalar yapılmış ve burada da Türkiye Türkçesi öğretimi başlamıştır. Ayrıca Güney Azerbaycan’dan da Türkiye’ye TÖMER eğitimi almak için öğrenciler gelmektedir. Bu öğrenciler Arap alfabesi ve Fars dilinin etkisinden dolayı genellikle A seviyesinden giriş yapmaktadır. İran içerisinde iki farklı Türk toplumu daha bulunmaktadır. Bunlar Kaşgay Türkleri ve Türkmen Türkleridir.

Doğuya gidildiğinde karşımıza Türkmenistan çıkmaktadır. Türkmenistan’dan TÖMER eğitimi için nispeten az öğrenci katılmaktadır. Burada bulunan bir diğer Türk soylu ülke Özbekistan’dır. Özbekistan, Türkiye Türkçesinin öğretimi açısından önemlidir. Çünkü siyasi sebeplerden ötürü öncesinde iyi olmayan Türkiye-Özbekistan ilişkileri son dönemlerde yükselmiştir. Özbekistan’da son dönemde birçok Türk üniversitesi ile birlikte Türkiye Türkçesi öğretim merkezleri açılmıştır. Özbekistan Orta Asya’da tarihi ve kültürel açıdan önemli bir noktada bulunduğu için buradaki Türkçe öğretiminin durumu önem arz etmektedir. Kazakistan ve Kırgızistan Orta Asya’daki diğer önemli Türk devletlerindendir. Türkiye bu ülkelerde ortak üniversite kurma çalışmalarında bulunmuştur. Kırgızistan’da “Manas Üniversitesi”, Kazakistan’da ise “Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi” kurulmuştur. Bu iki üniversite de Türkiye Türkçesi ile eğitim verilmektedir. Bu iki ülkede ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen birçok öğretmen de bulunmaktadır. Daha kuzeyde Yakutistan bulunmaktadır. Özellikle 1990’lı yıllarda buradan öğrenciler Türkiye Türkçesi öğretimi için gelmekteydiler. Son dönemlerde burada bir azalış görülmektedir. Güneyde Doğu Türkistan’dan Uygur Türkleri 5-6 yıl öncesine kadar Türkiye’ye gelerek Türkiye Türkçesi öğrenimi görmektedir. İken son yıllarda Çin baskısından dolayı bu sayıda azalma görülmektedir. Orta Asya’daki bir diğer ülke olan Afganistan içerisinde çok sayıda Özbek ve Türkmen yaşamaktadır. Bu bölgeden öğrenciler de Türkiye Türkçesi öğrenimi için Türkiye’ye gelmektedirler. YTB (Yurt dışı Türkler Başkanlığı) de bu öğrencileri burs ile desteklemektedir.

Lübnan’da Tripoli (Trablus) olarak adlandırılan bölgede de çok sayıda Türk yaşamaktadır. Zamanla Arap kültürüne sahip olan bu topluluk son zamanlarda özellikle Türkmen köylerinde TİKA’nın yaptığı kültürel çalışmalarla Türkiye Türkçesi öğrenimine ilgi göstermeye başlamıştır.

Afrika kıtası herhangi bir araştırılma yapılması durumunda milyonlarca Türkün yaşadığı bir coğrafya olarak görülebilecektir. Bu coğrafyada Türkiye ve Türkiye Türkçesine en çok ilgi özellikle Libya’da görülmektedir. Libya Türkmenleri bu konuda öncü olmakta ve kültür bağı oluşturmaktadır. Afrika’nın diğer ülkelerine

yayılmış şekilde bulunan ve özellikle Nijer’de yoğunlaşan “Tuareglar” de Türk kökenli Afrikalılardır. Türk soylulara Türkçe öğretimi kapsamına girmeyip ve her ne kadar Türkçenin bir lehçesini konuşmasalar da bir misyon olarak Tuareglere ilgi gösterilmesi gerekmektedir.

Türk soyluları Türkiye Türkçesine yakınlık olarak gruplandırılırsa şu şekilde bir dağılım gerçekleşecektir: Azerbaycan ve İran’da yaşayan Türk soylular aynı gruba dâhil edilir. Kazak ve Kırgız Türkleri ayrı bir gruba alınır. Özbekler, lehçe farkından dolayı başka bir gruptadır. Türkmenler de ayrı bir gruptadır. Irak ve Suriye Türkmenleri bir grupta yer alırlar. Altay, Tuva, Saha, Hakas Türkleri bir grubu oluşturur. Tataristan, Çuvaşistan, Başkurdistan bir diğer grupta ele alınır. Uygur Türkleri de ayrı bir grupta yer almaktadır. Türk soyluların Türkiye Türkçesi öğretimi açısından gruplara ayrılması önemli bir husustur. Bu bakımdan TÖMER’lerde de öncelikle yabancılar ile Türk soylular mümkün olduğunca birbirinden ayrı gruplarda ele alınmalıdır. Türk soylular da kendi aralarında gruplandırılırken Türkiye Türkçesine coğrafi olarak yakınlık ve uzaklık ilkesi göz önünde bulundurulur. Bir yabancı ve Türk soylu A1 seviyesinde bulunsa bile bu kişilerin alacağı eğitim farklı olacaktır. Türk soylular ile yabancıların aynı sınıflarda öğretim görmesinin uygun olmadığı edinilen tecrübeler sonunda anlaşılmıştır. Türk soyluların Türkçeyi yabancılar göre daha iyi bildiğini düşünmesi onların daha geri kalmalarına sebep olmakta, yabancıların Türkçe öğreniminde Türk soylulardan daha başarılı olmalarına yol açmaktadır.

2. Türk Soylulara Türkçe Öğretimi Ne Zaman Başladı?

1990’lı yıllarda Sovyetlerin dağılmasıyla birlikte dönemin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Büyük Öğrenci Projesi” adında bir proje başlatılmıştır. Bu projeye göre her sene 10 bin Türk soylu öğrencinin Türkiye’ye gelerek ilk-orta lise ve üniversite seviyesinde eğitim alması ve ülkelerine dönmesi amaçlanmıştır. Bu proje gerekli hazırlığın olmaması ve çeşitli sebeplerden ötürü ilk yıllarda beklenen başarıya ulaşamamıştır. 2000’li yıllarda daha organize bir proje ortaya koymak adına Yurt dışı Türkler Başkanlığı (YTB) kurulmuştur. Bu kuruluş burs, sınav ve barınma gibi konularda daha iyi uygulamalar gerçekleştirmiştir.

Türk soylulara Türkçe öğretimi, yabancılar Türkçe öğretiminin gelişimini de tetikleyen bir unsur olmuştur. Büyük Öğrenci Projesi ile getirilen binlerce öğrencinin Türkçe öğrenme ihtiyacı öncelikle Ankara Üniversitesi TÖMER birimlerinde giderilmeye çalışılmış, daha sonra farklı devlet üniversitelerinde de Türkçe öğretimi için merkezler oluşturulmuştur. Türk soylulara Türkçe öğretimi ile başlayan bu kuruluşların çalışmaları yabancılar Türkçe öğretiminin de temelini kurmuştur.

3. Türk Soylulara Türkçe Öğretimi

Türkiye Türkleri ve Türk soylular aynı dili kullanmakla beraber bu dilin farklı kollarının konuşurlarıdır. Hem Türkiye Türkçesi hem de diğer Türk soyluların konuştukları Türk dili yıllar içerisinde değişerek bugünkü şekillerine ulaşmışlardır. Bu süreç içerisinde hem Türkiye Türkçesi hem de diğer Türk soyluların Türkçesi komşuluk ve idare ilişkisi içerisinde olduğu dillerden birçok kelime almıştır. Orta Asya'daki Türk soyluların Türkçesindeki asli değişim Sovyetler zamanında gerçekleşmiştir. Sovyetler; Kırgız, Kazak ve Özbeklere aralarında farklılıklar bulunan Kiril alfabelerini kullanırmak yoluyla onların farklı dil ve kültüre sahip olan milletler olduğu bilincini telkine çalışmıştır. Son zamanlardaki yumuşama ile birlikte bu ülkelerde yaşayan yeni kuşaklar Türk kökenli oldukları bilincine sahip olsa da daha üst kuşaklar kendi milletlerinin ayrı olduğunu düşünmektedirler. Günümüzde TÖMER'lerde öğrencilerin düştüğü en büyük yanılgılardan biri Türk soylu ülkelere gelen öğrencilere onların Türk olduğunu söylemeleri ve bunda ısrarcı olmalarıdır. Bu öğrenciler kendilerine Türk oldukları telkinine karşı tepki geliştirebilmektedir. Hâlbuki bu konuya öncelikli olarak girilmediğinde öğrencilerin zamanla dilin ortak yanlarının farkına vararak ortak bir Türk soydan geldiklerini anlamaları kendiliğinden gerçekleşmektedir.

Aynı dilin farklı bir lehçesini konuşmak bazen bir avantaj sayılırken bazen de dezavantajlı olabilmektedir. Yabancılar Türkçe öğretirken hiç Türkçe bilinmediği durumuna göre bir öğretim yapılırken Türk soylulara Türkçe öğretiminde baştan öğretim değil, değiştirim yapmak gereken durumlar ortaya çıkmaktadır. Hem telaffuz hem alfabe hem de gramer değişikliği yapmak öğrencileri aynı kökene sahip bir dili öğrenirken Türk soylulara Türkçe öğretimi tecrübesi zayıf öğrencilerde zorluk oluşturmaktadır. Burada Türkiye Türkçesi öğreticisinin değiştireceği şeyleri bilmesi yani öğrencilerin konuştuğu Türk lehçeleri hakkında bilgi sahibi olması öğretim esnasında kolaylık sağlayacaktır.

4. Türk soylulara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar nelerdir?

“Türkiye Türkçesi öğrencilerinin yaşadıkları zorluklar ve çözümleri nelerdir?” sorusuna verilecek yanıtlar da bu alanda önem arz etmektedir. Öncelikle vurgulanması gereken nokta yabancı öğrenciler ile Türk soylu öğrencilerin sınıflarının ayrılmasıdır.

Diğer yandan Türkiye Türkçesi ile diğer lehçeler arasındaki dil bilgisel farklılıklar bir başka sorun alanıdır. Bu farklılıklar fonetik farklılıklar, morfolojik farklılıklar ve sentaks farklılıklar olarak sınıflandırılabilir. Sentaks farklılıkları çok fazla olmamakla birlikte bazı Türk devletlerinde devrik cümle kurma alışkanlığı daha fazladır. Temel farklılıklar fonetik ve morfolojik farklılıklarda karşımıza çıkmaktadır.

Duruma örnek olması açısından lehçelerden birkaç örnek vermek yerinde olacaktır. Örneğin Türkiye Türkçesi ile Azeri Türkçesi karşılaştırıldığında kelime başında ve sonundaki “k” ve “g” seslerinde değişimler vardır. Türkiye Türkçesindeki “k” Azeri Türkçesinde kalın “g” olarak seslendirilmektedir. Kelime sonlarındaki kalın “k” Azeri Türkçesinde hırıltılı “h”ye dönüşmektedir. Türkiye Türkçesinde kelime sonlarında “b, c, d, g” ünsüzleri bulunmazken bunlar Azeri Türkçesinde görülebilmektedir. Azeri Türkçesinde kelime başındaki “y” harfi düşebilmektedir. Azeri Türkçesinde ünsüz uyumunun ve “t-d” ünsüz değişimin olmayışı sorun oluşturabilmektedir. Kırgız Türkçesinde -Türkiye Türkçesi dışında diğer çoğu Türk lehçesinde olduğu gibi- “b-m”, “c-ç”, “ç-ş”, “d-t”, “h,k” değişikliği bir sorun olarak görülebilir. Kırgız Türkçesinde bazı durumlarda kelime başındaki “h” düşebilmektedir.

Morfolojik farklılıklardan örnek olarak, Azeri Türkçesinde ad durum ekleri farklı kullanılabilmektedir. (T.T.: Türkiye’yi seviyorum/ A.T: Türkiye’nin seviyorum.) Kırgız Türkçesinde de ekler Türkiye Türkçesinden oldukça farklı forma girebilmektedir. (Ben Kazağım/ Men Kazakpın)

Yalancı eş değerlik meselesi de Türk soylulara Türkçe öğretiminde önemli görülmektedir. Yalancı eşdeğerlik, kelimenin söylenişinin aynı kalmakla birlikte anlamının diğer lehçelere göre değişebilmesi durumudur. Bu durum genel olarak Türkiye Türkçesindeki kelime anlamlarının Orta Asya’daki diğer Türk soyluların kullandığı Türkçelerin anlamlarına göre değişmesiyle meydana gelmiştir. Örneğin “adam” kelimesi Azeri Türkçesinde “kişi” anlamında kullanılmaktadır. “Ata” kelimesi “baba”, “baba” kelimesi ise “dede” anlamını ifade etmektedir. Azeri Türkçesinde “bekâr”, “işsiz” demektir. Azeri Türkçesinde “Hala” ise annenin kardeşi, yani “teyze” anlamında kullanılmaktadır. “Zor” ise “iyi” manasına gelmektedir. Kırgız Türkçesindeki yalancı eşdeğerliklere bakıldığında “ayna” kelimesinin “deterjan”, “çirkin” ise “güzel”, “kek” “öç”, “misafir” “gariban”, “para” rüşvet” anlamında kullanılmaktadır. Türkmen Türkçesindeki yalancı eşdeğerliklerde şu kelimeler örnek olarak verilebilir: “Beklemek” “kilitlemek” anlamında, “cahil” “delikanlı” anlamında, “çocuk” “domuz yavrusu” anlamında “dana” “akıllı, bilgili” anlamında, “yaz” “ilkbahar” anlamında kullanılmaktadır. Kazak Türkçesinde de yalancı eşdeğerlikler bulunmaktadır. “Ateş” “horoz” anlamında, “bakır” “kova” anlamında, “bardak” “dağınık” anlamında, “masa” “sivrisinek” anlamında, “ot” “ateş” anlamında, “ayran” “yoğurt” anlamında, “kurt” ise bir tür yemek anlamına gelmektedir. Özbek Türkçesindeki yalancı eşdeğerlikler şu şekildedir: “Bayan” kelimesi “kompozisyon” anlamında, “durmak” “ayağa kalmak” anlamında, “hayır” “güle güle” anlamında, “kök” “mavi” anlamında, “pencere” “çit” anlamında, “sindirmek” “kırmak” anlamında, “düşünmek” “anlamak” anlamında kullanılmaktadır.

Türk soylulara Türkçe öğretiminde en önemli sorunların başında “alfabe sorunu” gelmektedir. Türk dünyasında farklı alfabeler kullanılmaktadır. Türk Devletleri Kurultayında devletler, ortak alfabeye geçme kararı almışlardır fakat bunu o dönemde ilk ve tek olarak Azerbaycan Latin alfabesine geçerek uygulamıştır. Arap alfabesini kullanan ülkelerdeki Türk soylular, İngilizce veya bir başka Batı dilinin öğretilmesinden dolayı Latin alfabesine aşinadır. Bu durum bir kolaylık sağlamaktadır. Alfabe sorunu genel olarak Kiril alfabesini kullanan Türk soylularda yaşanmaktadır. Kiril alfabesi Latin alfabesinin bozulmuş bir şeklidir. Bu durumdan dolayı Kiril alfabesi ile Latin alfabesinin ortaklıkları ve farklılıkları bulunmaktadır. Bunlar üç grupta ele alınacak olursa ilk grupta şekli aynı olup aynı sesi karşılayan harfler görülür. Bu harflerde sıkıntı yaşanmamaktadır. İkinci grupta şekli ve karşıladığı ses farklı olan harfler bulunur. Öğrenciler ikinci gruptaki bu harfler Kiril alfabesinde olmadığından dolayı o harfin yeni halini öğrenmekte fazla sorun yaşamamaktadır. Asıl sorun ise üçüncü grupta olan harflerdedir. Bu grupta harflerin şekli aynı olmakla birlikte karşıladığı sesler farklıdır. Latin “P” harfi Kiril alfabesinde “R”yi karşılamaktadır. Latin “C” harfi Kiril alfabesinde “S”yi karşılamaktadır. Latin “B” harfi Kiril alfabesinde “V”yi karşılamaktadır. Latin “Y” harfi Kiril alfabesinde “U”yu karşılamaktadır. Latin “J” harfi Kiril alfabesinde “Y”yi karşılamaktadır. Bu farklılıklar Türkçe öğretmenleri için bilinmesi gereken bir husustur. Örneğin yazılı anlatımında sürekli aynı harflerde hata yapan bir Türk soylu öğrencinin bu hatasının kaynağında Kiril alfabesi olduğunu fark eden bir öğretmen, sorunu çözmek için daha etkili stratejiler üretebilir.

Türk soylulara Türkçe öğretiminde bir diğer sorun ders kitabı sorunudur. TÖMER’ler Türk soylulara Türkçe öğretiminde ayrı bir kitap kullanmak yerine genel olarak yabancılara Türkçe öğretimi kitapları kullanmaktadır. Bu doğru bir yaklaşım değildir. 2000’li yılların başında TİKA’nın çalışmaları ile bu sorun çözülmeye çalışılmıştır. TİKA, yabancılara Türkçe öğretimi ve Türk soylulara Türkçe öğretimi için iki ayrı kitap oluşturma çalışması başlatmış ve bunun sonucunda Gazi Üniversitesinden Prof. Dr. Fahri Temizyürek ve Prof. Dr. Murat Özbay hocaların çalışması ile “Güneş” adı verilen yabancılara Türkçe öğretimi seti, “Orhun” adı verilen Türk soylulara Türkçe öğretimi seti hazırlanmıştır. Orhun seti öğretmen kılavuz kitabının ilk 30 sayfasındaki bilgiler Türk soylulara Türkçe öğretimi hakkında bilgi verir niteliktedir. Bu kısımda lehçelere ait özet bilgiler de sunulmaktadır. Günümüzde iki ayrı üniversite Türk soylulara Türkçe öğretimi seti hazırlamıştır. Hoca Ahmed Yesevi Üniversitesi tarafından “Yesevi Türkçe”, Kırgızistan’dan Manas Üniversitesi ise “Altın Köprü” kitaplarını hazırlanmıştır. Altın Köprü seti günümüzde kullanımdadır.

Türk soylulara Türkçe öğretiminde görev yapacak olan öğreticilere getireceğimiz şu tavsiyelerle konuyu tamamlayabiliriz: Türkiye'deki Türk kültürü ile Orta Asya'da görülen Türk kültürünün aynı olmadığı mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Bu açıdan öğretim yapılacak gruptaki öğrencilerin kültürel farklılıklarını bilerek buna göre öğretim yapılması yerinde olacaktır. Derslerde özellikle iletişimsel etkinlikler üretilirken çok seyredilen Türk dizilerine yer vermek faydalı bir uygulama olabilir. Kitaplara ek olarak üretilcek etkinliklerde, Türkistan'da öğrencilerin yaşadığı coğrafyalardan bahsetmek onların ilgisini daha çok çekebilecektir. Öğrencilere sunulan diyalog metinlerindeki kahramanlara Türk dünyasında kullanılan özel isimler verilebilir. Öğrenci seviyelerine göre uyarlanmış metinlerde, ortak kültürel unsurlarımızla halk edebiyatı ürünlerimizden de yararlanılması gerekmektedir.

Öz Geçmiş

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

2004 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun oldu. 2004-2005 yılları arasında Bitlis Beş Minare Lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, Ahlat Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yaptı. 2005-2011 yılları arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalıştı. 2007 yılında "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak ifade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi" adlı teziyle yüksek lisans, 2011 yılında "Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi" adlı teziyle doktora öğrenimini tamamladı. Aynı yıl Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümüne yardımcı doçent doktor olarak atandı. 2014 yılında doçent, 2020 yılında profesör unvanlarını aldı. Hâlen Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Ana dili olarak ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi, değerler eğitimi ve Türk kültürü alanlarında çalışmaları bulunmaktadır.

YURT DIŞINDAKİ TÜRKOLojİ BÖLÜMLERİNDE OKUMA EĞİTİMİ

Murat ATEŐ¹

Giriş

Dil öğretim sistematiği; dil becerilerinin kazandırılması/geliştirilmesi buna ek olarak hedef dilin dil bilgisi kurallarının sezdirilmesi ve söz varlığının öğretimi süreçlerini kapsar. Dil öğretimindeki bu sistematik; anlama, anlatma becerileri veya yazılı iletişim, sözlü iletişim becerileri olarak da ifade edilen okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin öğretimi, bir beceri değil de öğrenme alanı olarak kabul edilen dil bilgisi alanını ve dilin söz varlığı öğretimini içermektedir.

Şekil 1



Bu dil öğretim sistematiği bir program dâhilinde ve planlı olarak yürütölen tüm süreçleri kapsar. Ancak öğrenen grubunun dil düzeyi, yaşı, sınıf düzeyi, bilgi ve kültür düzeyi gibi durumlar sistematikteki başlangıç basamaklarını, öğretim sürecinde kullanılan ders materyallerini, strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim içeriğini ve öğretim ortamı kurgusunu belirler. Bu bağlamda, ana dili öğretim sürecinde bu sistematikle süreç yürütölmörlen ilkokul bir, iki, üç ve dördöncü sınıf ile ortaokul beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda dil becerileri ile dil bilgisi ve söz varlığı için aynı etkinlikler, aynı metinler, aynı teknikler, aynı konular değil dil öğretimi sistematiğinin düzeye göre bir kurgusu söz konusudur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yine aynı sistematik kullanılır ancak öğrenenlerin öğrenme geçmişleri, hangi kurda oldukları, yaşları vb. değişkenler sistematiği yürütme şeklini belirler. Söz konusu sistematik Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, Türk soylulara veya iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde de aynı düzlemde kendini göstermektedir. Bu anlayış yabancı dil olarak yalnız Türkçenin öğretimi alanında değil diğer dillerin öğretiminde de geçerlidir. Bu dil öğretim sistematiği, bir

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, mates@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7361-6389

program dâhilinde ve planlı olarak yürütülen dil öğretim sürecinde her zaman geçerli olmakla birlikte öğrenen grubunun ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda özel alanların öğretimi söz konusu olduğunda bozulabilmektedir. Örneğin bir öğrenen veya öğrenen grubu ihtiyaçları gereği hedef dilde sadece konuşma becerisini kazanmak ya da geliştirmek isteyebilir. Akademik Türkçe veya diplomatik Türkçe öğretimi gibi özel alanlarda dil öğretim sistematığı yeniden kurgulanmak ve yapılandırılmak zorundadır. Ülkemizde yabancı dil sınavlarından istenen notu almak için yabancı dil kurslarında sadece okuma, dil bilgisi ve söz varlığı öğretilmesi de bu duruma uyan bir örnektir.

Buraya kadar açıklanan dil öğretim sistematığı içinde her bir dil becerisi ve öğrenme alanı için önceden belirlenmiş öğrenme çıktıları hedeflenerek dil öğretim süreci yürütülür. Elbette dil becerileri öğretim sürecinde birbirleriyle ilişkili, birlerini destekler durumdadır ancak sistematikteki öğrenme alanları için ayrı ayrı ders kurgulaması yapılması gereklidir. Becerilere yönelik olarak kurgulanması gereken öğretim sürecinde dil bilgisi konularının beceri öğretimi etkinlikleri içinde verilmesi ve söz varlığı öğretiminin bütün süreci kapsayacak şekilde ilerletilmesi gerekmektedir.

Yukarıda en kısa şekliyle özetlenmeye çalışılan dil öğretim sistematığı içinde “Okuma becerisi öğretimi nasıl kurgulanmalı?” sorusu alan içinde özel bir bölüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu soruya cevap ararken okuma eğitiminin Türkçe öğretimi alanı içinde konumunu belirlemek gerekmektedir. Okuma eğitimi ana dili öğretiminde mi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mi, Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde mi verilecektir? Aynı mantık doğrultusunda; okuma eğitimi hangi kur veya sınıf düzeyinde, hangi nitelikteki öğrenen grubuna verilecektir. Okuma eğitimi bir sertifika programında mı bir örgün öğretim kurumu hazırlık sınıfında mı, Türkoloji eğitimi alan öğrencilere mi verilecektir? Bu soruların cevapları, dil öğretim sistematığına bağlı kalmak üzere, okuma eğitiminin amaç, kapsam ve içeriğini belirleyecektir.

1. Okuma Becerisi

Bireyin kendi kendine öğrenimi, o bireyin akademik başarısı ve kültürel gelişimi ile doğru orantılıdır. Bu sebeple okuma becerisi, öğretim sürecinde kazanılacak en değerli becerilerden biridir. Okuma, insana düşünen, anlayan, yorumlayan ve eleştiren insan olma özellikleri kazandıran bir beceridir. Çünkü okuma, bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir (Demirel, 2000). Okumanın, temelde birbirleriyle aynı yaklaşımları ortaya koyan birçok tanımı vardır. Tanımların genelde okumanın, algı sınırlarımıza giren uyarıcıların belleğimizdeki karşılıklarını bulmak biçiminde tarif edildiği görülecektir. TDK'nın (1998:1675) Türkçe Sözlük'ünde okumak, “Yazıya geçirilmiş

bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.” şeklinde tanımlanmıştır. Özdemir’e göre (1991: 13) okuma, “basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir.” Göğüş’e göre (1968: 15) “Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır.” Oğuzkan, (1981: 111) okumayı “bir yazıyı oluşturan simgesel imgeleri seslendirmek ya da o imgelerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi” olarak tanımlamaktadır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever’e göre (1995: 41) “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” Dökmen’e göre (1994: 15) “Okumak demek, kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir.” Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı, eleştirel düşünebilmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.

Programda okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006: 6-7). Demirel’e göre (2000: 59) “Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.” Binbaşıoğlu ise (1993: 15) okuma tanımında “Okuma, basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmaktır.” demektedir. Dikkat edilecek olursa bu tanımların okumayı harflerin zihinde anlamlandırılması olarak ele aldıkları görülecektir. Bu tanımlar okumanın süreçlerinden, niteliğinden ziyade teknik olarak okumanın nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu tanımlardaki düşünceyi kısaca özetlemek gerekirse okuma zihnimizdeki duygu, düşünce ve hayallerin yazı ile kodlanarak iletilmesi, bu yazılı iletinin alıcı tarafından görme organları vasıtasıyla algılanıp zihnimizdeki karşılıklarıyla eşleştirilmesi suretiyle anlamlandırılması olarak tarif edilmektedir. Yukarıdaki tanımlamalar, okumanın temel dil becerileri arasında bir anlama becerisi olduğundan hareketle bir anlam kurma süreci olduğunu ve başkalarına ait iletilerin okuma yoluyla çözümlenebileceğini vurgulamaktadır. Okumayı tanımlarken sadece bir anlama süreci olarak okumaya yaklaşmanın yeterli olmadığını düşünen araştırmacılar da vardır. Örneğin; Akyol’a göre (1997: 26) “Tanımların hepsi de anlamamanın karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde etkili olduğu hususunda yetersiz kalmaktadır. Okuma karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle okumanın karakteri

karşılıklı etkileşimdir. Hangi unsurlar arası bir etkileşim? Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, anlam ne yalnızca kitabın kendisinde ne de içinde bulunulan ortamdadır. Şu hâlde anlam, okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşimin sonucu oluşturulmaktadır.”

Yukarıdaki tanımlar ve okuma ile ilgili yaklaşımlar göz önüne alındığı zaman okuma becerisi; yazılı sembollerin algılanması, buna bağlı olarak bu sembollerin anlamlandırılması ve yorumlanması süreçlerini içine alır. Güneş (2009), okumanın eskiden yazının şifresini çözme olarak anlaşıldığını, yapılandırmacı yaklaşımda okumanın bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştiren aktif bir süreç olduğunu söyler.

Okuma, okul programlarının omurgası niteliğini taşır. Hemen her derste okumanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının çok gelişmesine karşın yine de okuma, okul hayatında yerini ve değerini korumakta, öğrenim geniş ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okuyamayan ya da okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde başarı göstereceği söylenmez (Özdemir, 1967). Nitekim okuduğunu anlama gücü ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları, bu yargıları destekler niteliktedir. Bloom’un da içinde bulunduğu bir grup tarafından, 15 ülkeden seçilen ortaöğretimdeki öğrenciler üzerinde, kendi ana dillerinde okuduğunu anlama, dil-edebiyat, fen bilimleri ve matematik alanlarında olmak üzere dört başarı testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına bakıldığında, okuduğunu anlama gücü ile söz konusu üç alandaki başarı arasındaki ilişki katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Bloom, 1979, Aktaran; Nas, 2003: 136). Ülkemizde de benzer bazı çalışmalar yapılmış ve okuduğunu anlama gücünün başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Fidan ve Baykul (1994: 7–20) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında yüksek bir ilişki bulmuşlardır.

Çok yakın bir geçmişe kadar Türkçe eğitimi, ülkemizde kendi çocuklarımıza kendi dilimizin ses, anlam özellikleri ve dilimizin inceliklerini, Türkçenin güzel ve doğru kullanımını öğretme sürecini içermekteydi. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşması, yurt içinde ve yurt dışında bu konuda faaliyet yürüten kurum ve kuruluşların ortaya çıkması Türkçe öğretimine bakış açısını değiştirdi. Bu durum, dil öğretimine bakış açısını genişlettiği gibi politika, öğretim setleri başta olmak üzere materyal geliştirme ve kullanma, Türkçe öğretimini kuramsal ve uygulama boyutuyla destekleyecek bilimsel çalışmalar, yöntem ve teknik kullanımı, öğretim elemanı yetiştirme gibi birçok konuda olumlu adımlar atılmasını

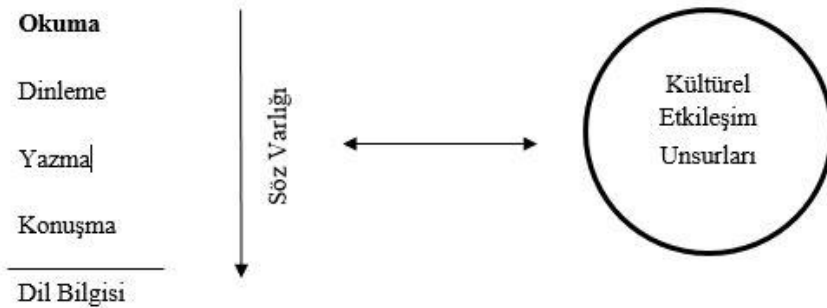
sağlamıştır. Türkçe öğretiminde diğer bir hızlı gelişim de yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinin sayıca çoğalması, bu bölümlere ilginin artması olarak karşımıza çıktı. Bu bölümlerde Türkçe öğretimi ve diğer alan derslerinin yürütülmesi üzerine çalışmalar başladı. Artık bu konuda bilimsel temelli düşünceler ve öneriler geliştiriliyor.

Bu çalışma, yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde okuma becerisinin nasıl yapılabileceği ile ilgili bir sistematik önerisi oluşturmaya amaçlamaktadır.

2. Yurt Dışındaki Türkoloji Bölümlerinde Okuma Eğitimi Sistematiği Önerisi

Yurt dışında Türkoloji eğitimi alan öğrencilerin okuma becerileri konusu iki durumda ele alınabilir. Bunlardan ilki, öğrencilerin Türkçeyi yetkin düzeyde kullanmaları amacıyla onlara, genel Türkçe öğretimi vermektir. Yani Türkoloji bölümünde eğitime başlayan bir öğrencinin öncelikli olarak genel Türkçe kullanma becerisi kazanması gerekir. Bu eğitim Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi başlığı altında düşünülmesi gereken bir durumdur. Buna göre okuma becerisi temel düzeyde kazandırılmalı ve kur düzeyine göre ilerletilmelidir. Bu uygulamalar kültürel etkileşim boyutuyla da ele alınmalı ve başlangıçtan itibaren, genel olarak Türkçe öğretimi, özelde okuma eğitimi belirtilen şekilde kurgulanmalıdır.

Şekil 2

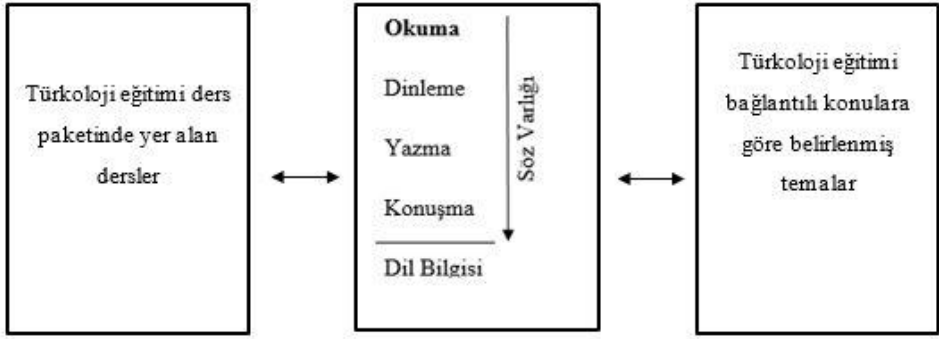


Yurt dışında Türkoloji eğitimi alan öğrencilere okuma eğitimi verilirken karşımıza çıkan ikinci durum ise genel Türkçe kullanımı en az C1 düzeyinde olan öğrencilerle yapılacak okuma çalışmalarının kurgusudur.

Yurt dışında Türkoloji eğitimi veren birimlerin müfredat programları ve ders içeriklerinde bir birlik yoktur. Hatta öğretim yılı bile farklılık gösterebilmektedir. Bütün farklılıklar göz önüne alınarak hazırlık sınıfını tamamlayıp Türkoloji eğitimi almaya başlayan öğrencilere Türkoloji programı dersleri verilirken eş zamanlı olarak dil becerilerini geliştirmeye yönelik dersler verilmeye devam edilebilir. Yani

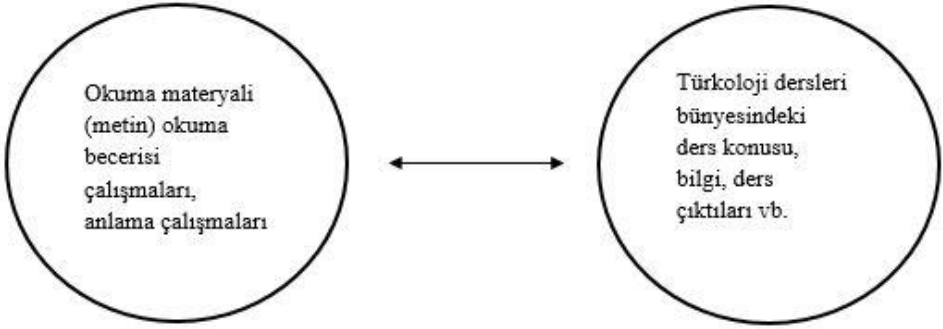
öğrenciler Türk dili, Türk edebiyatı, Türk kültürü ile ilgili dersleri alırken okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek üzere ayrıca ders alabilirler. Bu durumda bu öğrencilerle, Türkoloji bağlantılı konular üzerinden belirlenmiş temalar etrafında ders yapmak verimli olacaktır. Öğrenciler hem dil becerilerini geliştirecek hem Türkoloji ile ilgili konuları öğrenme, bu konular üzerinde düşünme, eğitimini almakta oldukları alanla ilgili kelime, kavram, olgu ve durumları tanıma imkânı bulacaklardır.

Şekil 3



Türkoloji eğitimi bünyesinde dersler verilirken de işlenen konuyu ele alan metinlerin okunması ve okuma eğitimi ile konunun iç içe geçmesinin sağlanması düşünülebilir. Örneğin işlenecek konu Türk dilinin tarihi dönemleri ise kullanılacak okuma metninin dersin hedef çıktılarına hizmet edecek işlevsel bir metin olması verimli olacaktır. Böylelikle öğretim elemanı hem okuduğunu anlama çalışmaları yapabilecek hem de eş zamanlı olarak hedeflenen bilgi veya beceri gelişimini sağlayabilecektir. Edebi akımlar, dönemler, yazar ve şairlerle ilgili gerekli bilgiler bu yolla verilebilir.

Şekil 4



Dil öğretim sürecinde anlama becerisi çalışmalarının bir ders planında bir tane yapılması anlayışı vardır. Aynı ders içinde hem okuma hem dinleme çalışması yapılmaması, okuma ve dinleme çalışmalarının dönüşümlü yapılması verimli olmaktadır. Ancak bu sıra eşit olmamalı okuma çalışmaları Türkoloji bölümlerinde ağırlıklı yapılmalıdır. Anlama ortaklığı üzerinden düşünüldüğünde okuma becerisi öğretimi için yukarıda önerdiğimiz sistematik, dinleme için de kullanılabilir. Ya da dinleme çalışmaları konuşma çalışmaları ile bütünleştirilerek sözlü iletişim dersleri olarak yürütülebilir.

Türkoloji eğitimi sürecinde, okuma becerisi çalışmaları yapılırken ders planı kurgusu, metin seçimi ilkeleri, dil becerilerinin birbirleriyle ilişkileri gibi konular yurt dışındaki Türkoloji bölümlerine özel bir uygulamaya gidilmeksizin okuma becerisi öğretimindeki genel ilkeler çerçevesinde yürütülmelidir.

Okuma becerisi öğretimi açısından bakıldığında yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinin Türk edebiyatı öğretim sistematigi de önem göstermektedir. Bu bölümlerde edebiyat öğretiminin kronolojik olarak, tür odaklı olarak, tematik olarak veya kronolojiyi günümüzden geçmişe işleterek yapılması okuma anlama çalışmalarını etkiler. Okumadaki iki ana unsurdan biri olarak okuyucu ki burada Türkoloji öğrencileri Türkçeyi yeni öğrenmiştir. Bu sebeple metinleri okurken dil kullanımı ve kültür birikimi bakımından bazı metinlerde, özellikle eski metinlerde çok zorlanabilirler. İkinci ana unsur olarak metni düşündüğümüzde hangi metnin öğrenciler için okuma anlama sürecine uygun olduğu sorunu Türkoloji bölümlerinde öne çıkmaktadır. Diğer değişkenleri merkeze almadan okuma çalışmaları boyutunda düşünüldüğünde, yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde edebiyat öğretimi sistematiginin, yaşayan Türkçenin kullanıldığı dönemler ve metinlerden

başlatılması ve öğrencilerin Türkçe, kültür ve Türkoloji bilgileri arttıkça eski dönemler ve metinlere geçilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (1997). Okuma ve Prensipleri. Çağdaş Eğitim, 233, 26-28.
- Binbaşoğlu, C. (1993). Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı: 193: Ankara.
- Demirel, Ö. (2000). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Göğüş, B. (1968). Türkçe Öğretimi Kılavuzu. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güneş, F. (2009). Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fidan, N. Baykul, Y. (1994). İlköğretimde Temel İhtiyaçların Karşıllanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara: S.10
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. Sever, S. (1995). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınları.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Nas, R. (2003). Türkçe Öğretimi. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Oğuzkan, A. F. (1981). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özdemir, E. (1967). İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu. Ankara: Ansiklopedin Yayınları.
- Özdemir, E. (1991). Türk Dili ve Edebiyatı, Okuma ve Metin İnceleme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayın No: 155.
- TDK. (1998). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Öz Geçmiş

Murat ATEŞ

1976 Konya doğumludur. İlkokulu doğum yeri olan Konya'nın Kadınhanı ilçesine bağlı Örnekköy'de okudu. Ortaokul ve liseyi Konya Ereğli İvriz Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. 1996 yılında başladığı Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünden 2000 yılında mezun oldu. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kısa bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra Selçuk

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde 2004 yılında yüksek lisansını 2008 yılında doktorasını tamamladı. 2013-2014 eğitim öğretim yılında, YÖK görevlendirmesiyle Hindistan/Yeni Delhi Jamia Millia İslamia Üniversitesinde görev yaptı. Halen Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

İKİ DİLLİLİĞİ ANLAMAK VE İKİ DİLLİ ORTAMLARDA ANA DİLİNİ KORUYUP GELİŞTİRMEK

Nihal ÇALIŞKAN¹

Giriş

İki dillilik konusunda herhangi bir tespitte bulunmadan önce vurgulanması gereken husus kanaatimizce iki dillilik olgusunun yaygınlığıdır. Yalnızca ana dili konuşuru bireyler için akademik metinlerin dışında tek dilliliğe vurgu yapılmaması, tek dillilik kavramının söz varlığında görünür bir unsur olmaması; buna karşılık iki dillilik için yerleşik bir terimin varlığı norm'un tek dillilik olduğu şeklinde bir yanılgıya yol açabilmektedir. Oysa dünya dilleriyle ilgili en kapsamlı dokümantasyonu yapan Ethnologue'nin bugün itibarıyla yeryüzünde yaşayan 7.151 dil olduğu verisini (<https://www.ethnologue.com>) Birleşmiş Milletler'e üye 193 ülke sayısı (<https://www.un.org/en/about-us/member-states>) birlikte düşündüğümüzde en kaba hâliyle ülke başına 37 dil düştüğü gibi bir matematik hesabıyla karşı karşıya kalırız. Elbette ada ülkeleri gibi coğrafyalarda iki dillilik ya da çok dillilik sayısal olarak daha görünür durumdadır. Ancak iletişimin ve hareketliliğin giderek arttığı bir dünyada Türkiye de dâhil pek çok ülke iki dillilikle iç içe yaşamaktadır.

İki dillilik konusunda üzerinde düşünmeye değer bir diğer husus da terimin önerdiği $1 \text{ (dil)} + 1 \text{ (dil)} = 2 \text{ dil}$ formülünün ne ölçüde geçerli olduğudur. Bunun için çok uzaklara gitmeden sadece kendi dil yeterliliklerimizi sorgulamak bile fikir verici olacaktır. Aralarında filologlar ve dil bilimcilerin de yer aldığı bir dili en iyi bilme iddiasında olan kişiler (ki bir dili en iyi bilme iddiasında bulunacak en son kişiler de öyle zannediyorum ki filologlar ve dil bilimcilerdir) dahi dilin her alanında eşit düzeyde yetkin değildir. Bunu test etmek için rast gele seçilmiş bir grup katılımcıya ekonomi alanında haber yapan bir yayın kanalını 10 dakika boyunca dinletip ardından o kısa zaman dilinde söylenenlerle ilgili bir sınav yapmak yeterli olabilir. Ya da benzer bir sınavı herhangi bir astrologun, bu yazının kaleme alındığı zaman diliminde gündemde olan kanlı ay ve Merkür retrosuyla ilgili yorum ve hesaplamalarıyla ilgili videosundan hareketle tekrarlamak da benzer sonuçlar getirebilir. Bu da yeterli olmuyorsa testin kapsamını bir beyin MR'ı metniyle genişletmek de seçeneklerimiz arasındadır. Burada vurgulamak istediğimiz husus dil denen olgunun çok boyutlu ve çok çeşitli olduğudur. Dilciler bu çok yönlülüğü kavramak ve anlaşılır kılmak için değişke (variety), tür (genre), alan (domain), bağlam (context ve co-text) gibi bakış açılarından yararlanır. Konuşur bu bakış açıları hakkındaki farkındalığı ve bunlara duyarlılığı ölçüsünde dilde yetkinlik kazanır. Bir dilin bütün değişke, tür, alan ve bağlamlarında yetkinlik ancak kurgusal bir idealdir. Öyle olduğu hâlde zihnimiz ana dili konuşurlarını ideal dil konuşuru

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, caliskanihal@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2882-2631

şeklinde değerlendirirken hocasına “sen” şeklinde hitap eden Türkçe öğrenirini hata yapmakla etiketler. Oysa söz konusu öğrenci büyük ihtimalle kişi zamirlerinin referanslarını biliyordur fakat kültürel bağlamın gerektirdiği nezaket ilişkilerini henüz kavrayamamıştır.

Bilindiği üzere Avrupa ülkelerindeki Türklerin iki dilliliği iş göçü temeline dayanmaktadır. Eğitimini Türkiye’de almış olan ilk kuşak gittiği ülkede doğrudan iş hayatına atılmış, formal bir ortamda dil öğrenme imkânı bulamamıştır. Buna bağlı olarak da öğrendiği ikinci dil çalıştığı ve günlük yaşam gereksinimlerini gördüğü ortamlarla sınırlı kalmıştır. Bu ilk kuşağın çocuklarının gidilen ülkede eğitim aldıkları, ikinci dili anne babalarına nispetle “daha iyi” öğrendikleri için ebeveynleri tarafından bir tür eş zamanlı çevirmen olarak görülmesi çok yaygındır. Belçika’da Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görev yaptığım dönemde örneğin sigorta şirketinden gelen bir mektubun çocukların eline tutuşturularak “ne dendiğinin” sorulması gibi durumlara çokça tanık olmuş; çocukların yüzündeki çaresizliği, velilerin yüzündeki şaşkınlığı üzümlere izlemiştim. Elbette burada mesele dili bilmek değildi. Fakat gerek çocuklar gerekse ebeveynler bir dilin hiçbir zaman matematiksel olarak 1 dil olmadığı, her dilin içinde diller barındırdığı gerçeğini kavramakta zorlanıyorlardı. Başa dönecek olursak herkesin üzerinde uzlaştığı bir terim olmakla birlikte haddizatında 2 dillilik teriminin beraberinde bu tür sorunlar getirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu çerçevede, iki dilliliği daha çok bir skala üzerinde ele almak ve öğrenirlerin hataları, eksiklikleri, yetersizliklerine odaklanmaktan ziyade 1980’lerin sonundan itibaren vurgulandığı üzere “iki dilde ortaya konan iletişim yeterliliği” şeklinde ele almak daha doğru olacaktır. Böylece yarı dillilik (semilingualism) gibi ilk duyulduğunda kulağa hoş gelebilecek kavramlaştırmaların tehlikeli kabullerinden de kaçınmak mümkün olacaktır².

1. İki dillilikte iletişim yeterliliklerini belirleyen faktörler

1.1. Edinim yaşı

Kavramın doğasına ilişkin yukarıdaki tespitlerden sonra daha çok dereceli bir olgu şeklinde ele almamız gereken iki dillilik konusunda iletişim yeterliliklerini belirleyen faktörler üzerinde durabiliriz. Bunları ikinci dilin edinilme yaşı, iki dilin edinilme sırası, edinilen dilin sosyal bağlamı, edinilen dil ile kimlik ilişkisi, edinilen dile karşı tutum şeklinde sıralamak mümkündür. İkinci dilin edinilme yaşı konusunda genel kanaat “ne kadar erken o kadar iyi” şeklinde ifade edilebilir. Bu kanaatin arka planında ikinci dilin ediniminde kritik bir yaş sınırı olduğu hipotezi yatmaktadır

² Yarı dillilik terimiyle ilgili bir değerlendirme için bk. Silvia Lucchini, *Semilingualism: A Concept to be Revived for a New Linguistic Policy?*. Lucchini bu yazısında yarı dillilik teriminin tarihçesi ve pejoratif göndermeleri üzerinde durmakla birlikte belli sınırlılıklar dâhilinde kullanılabilirliğini tartışmaya açmaktadır.

(Penfield & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967). Söz konusu kritik dönemin beyin araştırmalarında insan beyninin en hızlı geliştiği, nöronlar arası bağlantıların etkin biçimde kurulduğu biyolojik döneme denk gelmesi tesadüf değildir (Kuniyoshi, 2005). Ancak kritik dönemin varlığı ve varsa hangi yaşları kapsadığı konusunda araştırmacıların uzlaştığını söylemek mümkün değildir (Kaygısız, 201, s. 443). Bununla birlikte Hartshorne ve arkadaşlarının (2018) oldukça geniş bir örneklem grubundan hareketle istatistiksel modeller kullanarak yaptıkları yakın tarihli çalışma, kritik dönem görüşünü desteklerken gerek karmaşık gerekse basit dil bilgisi konularının ediniminde kritik yaş sınırının 17.4 yaşına kadar genişletilebileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Öte yandan dilin ses, anlam, edim gibi farklı boyutları söz konusu olduğunda kritik yaşlarla ilgili tespitler de farklı olabilmektedir. Özellikle ikinci dilin ses bilgisine erişim açısından erken dönem önem kazanmaktadır (Kaygısız, 2018, s. 444).

1.2. Edinim sırası

İki dilliliğin niteliğini belirleyen bir diğer husus da dillerin edinilme sırasıdır. Ebeveynlerin veya çocuğa bakan kişilerinin ana dillerinin farklı olduğu durumlarda doğuştan itibaren eş zamanlı olarak birden fazla dile maruz kalma söz konusu olabilmektedir. Ardışık iki dillilik adını verebileceğimiz bir başka senaryoda ise önce birinci dilin, ardından ikinci dilin edinimi söz konusudur. Eş zamanlı iki dillilik edinimi ilk bakışta dil gelişimi açısından daha avantajlı görünmekle birlikte ebeveynleri en çok telaşa düşüren durumlardan biridir. Zira ister istemez çocuklarını tek dilli yaşatlarıyla karşılaştıran anne babalar “yapılamayanlar”a odaklanarak bir eksiklik olduğunu düşünme eğilimindedir. Oysa burada her şeyden önce bakış açımızı değiştirmek, çocuğun dil repertuarını iki dilin bütünü şeklinde düşünmek doğru olacaktır. Böyle bakıldığında iki dilli çocukların tek dilli akranlarından farklı olarak neleri başarabildiğini görmek de mümkün olacaktır. Peki, durumu bu şekliyle kabul ettikten sonra çocuğun dil gelişimini desteklemek üzere nasıl bir yol izlenebilir? Bu soruya cevaben alan yazınında önerilen yollardan biri "tek ebeveyn tek dil" şeklinde ifade edebileceğimiz yaklaşımdır. Burada anne baba ya da bakıcı konumundaki kişilerin her biri çocukla iletişimlerinde yalnızca bir dili kullanmaktadır (Barron-Hauwaert, 2004, s. 1-22). Böylece teoride çocuk söz gelimi annesinden Türkçe, babasından İngilizce duyacak; her iki dilden gelecek girdilere eş zamanlı olarak maruz kalacak ve iki dili eş zamanlı olarak edinecektir. Ancak bu şekilde formüleleştirilen bir dil ortamı doğallıktan uzaklaşmaya da sebep olabilmektedir. Çünkü çocuk, dili yalnızca ebeveynlerinden değil; onlar arasındaki etkileşimden de edinmektedir. Dolayısıyla anne baba arasındaki iletişimde kullanılan dilin baskın hâle gelmesi veya anne-çocuk, baba-çocuk etkileşiminin öz niteliği gereği dil girdilerinin farklılaşması ve çocuk için daha hayati olan dil

girdilerinin ebeveynlerden biriyle yaşanan etkileşimde daha çok ortaya çıkıyor olması gibi durumlar söz konusu olabilmektedir. Bunun yanı sıra bu tür ortamlarda ebeveynlerin de iki dilli olduğu göz önünde bulundurulduğunda yetişkinin çocukla iletişim kurarken konu, bağlam, katılımcılar gibi etkenler doğrultusunda dillerinden birini tercih etmek istemesi ya da birinde kendini daha rahat hissetmesi ihtimal dâhilindedir. Öte yandan de Houwer (2007) tarafından göçmen aileler üzerinde yürütülen bir çalışma, miras dilin/azınlık dilinin korunması isteniyorsa “tek ebeveyn tek dil” yaklaşımı yerine her iki ebeveynin miras dili/azınlık dilini konuştukları ortamların daha destekleyici olduğunu göstermiştir. O hâlde burada ister ebeveyn olarak ister eğitimci olarak kendimize sormamız gereken soru hedeflerimiz ve önceliklerimiz olmalıdır.

Bilindiği üzere Türkçe ile bir başka dile ilişkin iki dillilik, işçi göçüne bağlı olarak daha çok Avrupa ülkeleri bağlamında gözlemlenmektedir. Bu ülkelerde okul öncesi eğitimin çoğunlukla 2 yaş civarında başladığı dikkate alındığında her iki ebeveynin de ana dilinin Türkçe olduğu durumlarda ev dilinin Türkçe olması, ikinci dilin edinim sürecinin ev dışındaki ortamlara bırakılması veya kreş süreciyle başlatılması da seçenekler arasındadır. Bu sonuncusunda yani ardışık iki dillilik senaryosunda “ne kadar erken o kadar iyi” düşüncesi sebebiyle ebeveynlerde “geç kalma” endişesi görülebilir. Ancak 2 yaş civarı en muhafazakâr kritik yaş sınırı önerilerinde bile belirtilen aralıklarda kaldığı için makul bir yaş olarak düşünülebilir. Aslına bakılırsa sosyal olguları incelerken çoğu zaman tekil nedenlendirmelerden ziyade çoklu açıklamalara dayanmak zorundayızdır. Örneğin kritik yaş hipotezinin geçerliliğini kabul ettiğimizde bile 16 yaşındaki bir gencin dil yetkinliğinin ne ölçüde erken yaşta ikinci dile maruz kalma, bir bakıma beynin yani insan biyolojisinin hazır bulunuşluğundan kaynaklandığını; ne ölçüde ikinci dile maruz kalınan sürenin uzunluğuna bağlı olduğunu ayırt etmek zordur. İkinci dili edinme yaşı ve sırası aynı ya da benzer olan kişiler arasında da dil yeterliliği bağlamında farklı sonuçlar elde etmek mümkündür.

1.3. Edinim ortamı

Bu noktada dillerin nasıl bir ortamda edinildiği sorusu önem kazanmaktadır. Gerek dil edinimi gerekse farklı bilişsel becerilerin kazanımında sosyo-kültürel faktörlerin rolünü ele alan sayısız araştırma vardır. Bu araştırmaların uzlaştıkları noktalardan biri anne babanın eğitim ve gelir düzeyi arttıkça incelemeye konu olan X becerisinin de arttığı yönündedir. Gelir düzeyi etkilidir zira çok basit bir mantık yürütecek olursak gelirinizi erişebileceğiniz imkânların sınırlarını da belirler. Bu imkânlar sizin deneyimlerinizi hem nicel hem nitelik bakımından artırır. Dolayısıyla hiçbir şeye değilse bile daha çok dünya bilgisine sahip olursunuz ki dil becerileri bağlamında ele aldığımızda bu durum sözcük anlamlarının ve sözcüklerin birbiriyle kurduğu

ilişkilerin kavranmasında anahtar roldedir (Richek, 1988). Bu nedenle çocukların gerek basılı materyaller, gerek görsel ve işitsel medya gerekse de zengin iletişim bağlamlarıyla desteklendiği ortamlar iki dilliliğin gelişimi açısından son derece önemlidir. Günümüzde internete erişimin neredeyse sınırsız hâle gelmesi, on on beş yıl önce çok zahmetli ve maliyetli olan birçok şeyi erişilebilir kılmıştır. Bugün yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü derslerini yürüten öğretmenlerin kullanabilecekleri ders kitapları vardır. Elektronik kitap okuyucuları ve tablet bilgisayarlar sayesinde çocuk edebiyatımızın birçok ürünü dijital olarak okunabilir durumdadır. İnternet siteleri üzerinden çocuklara yönelik yayınlar yapan dergilerin içeriklerine ulaşmak mümkündür. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’nı yurt dışındaki çocuklarımızın da kullanımına açmış olup buradan çok sayıda zengin içeriğe erişilebilmektedir. Bir zamanlar uydu aracılığıyla ulaşılabilen televizyon kanalları ve video içeriği üreten siteler internet üzerinden popüler ifadesiyle “bir tık uzağımızda”dır. Özetle söyleyecek olursak materyal ve içerik konusunda bugün çok daha avantajlı olduğumuz ortadadır.

Bu vesileyle ebeveynlerin özellikle iki dilli ortamlarda ana dilini, burada Türkçeyi desteklemek üzere somut olarak neler yapabilecekleri konusunda birkaç öneride bulunmakta ve bazı hususlara dikkat çekmekte fayda vardır. Bunları dinleme-izleme, okuma ve konuşma başlıkları altında şöyle ele alabiliriz.

1.3.1. Dinleme-izleme etkinlikleri: Zaman zaman küçük yaştaki çocukların televizyon izledikleriyle ilgili haberlere tanık oluruz (<https://www.dailymail.co.uk/news/article-11445267/Four-year-old-Mensa-members-TV-usage-restricted-speaks-parents-languages-picks-up.html>)³. Ancak bu tür durumlar istisnaidir. Dil, temelde sosyal bir araç olduğu için tek yönlü iletimden ziyade etkileşimli ortamlardan beslenir. Bu nedenle çocuğu televizyon veya herhangi bir sesli ve görsel medya aracı karşısında pasif bırakan etkinliklerden çok ona eşlik edebileceğimiz, yer yer izlenenlerle ilgili açıklamalar yaparak veya soru sorarak, çocuğun da soru sormasına fırsat tanıyarak etkileşim içinde yürütülecek dinleme-izleme etkinlikleri çok daha faydalı olacaktır.

³ Habere konu olan 4 yaşındaki Saashwat Aroon İngiltere’de yaşamaktadır. Haberde sayılar ve diller konusundaki sıra dışı yeteneğinden söz edilen Aroon’un kendi yaş grubunda kaydedilen en yüksek zekâ düzeyi olan 151’e karşılık 147 IQ’ya sahip olduğu, bu hâliyle de % 99.9’luk dilimde yer aldığı vurgulanmaktadır. Başlı başına bu bilgi “televizyon seyrederek yabancı dil öğrenmek” gibi durumların istisnai olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Haberin alındığı linkte de görüleceği üzere İngiliz medyası Aroon’un bu sıra dışı yeteneğini haberleştirirken yüksek IQ düzeyine ve ailesinin televizyon izleme konusunda getirdiği sınırlara vurgu yaparken Türk medyasında söz konusu haber daha çok “4 yaşındaki çocuk video izleyerek iki yabancı dil öğrendi” gibi başlıklarla verilmiştir (<https://www.hurriyet.com.tr/dunya/4-yasindaki-cocuk-video-izleyerek-2-dil-ogrendi-42174422>). Bu tür sıra dışı durumların sunumunda izlenen yol insanların zihinlerinde televizyon seyrederek dil öğrenmeyle ilgili yanlış kanaatlerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

1.3.2. Okuma etkinlikleri: Çocuğumuzla birlikte kitap okumak (bunu ebeveyn veya varsa ağabey, abla ya da çocuğa zaman ayırabilecek başka bir aile üyesi de yapabilir) da son derece etkili bir yoldur. Kitap okumaya haftada 3-4 kez 20-30 dk ayırmak iyi bir hedef olacaktır. Okuma etkinliklerinde çocukların metni görmelerini sağlamak; kitabın bazı bölümlerini kendimiz okurken bazı bölümlerini ya da cümle ya da sözcükleri çocuğa okutmak da harflere aşinalık ve yazılı metni çözümleyebilme becerisi kazandırmak açısından verimli olacaktır. Okuma sırasında metin üzerine konuşup tartışmak, karşılıklı olarak sorular yöneltmek de anlama için olduğu kadar hedef dili kullanarak çocuğumuzla olumlu ilişkiler kurma açısından da önemlidir. Türkçeyi evde görünür kılmak için imkânlarımız varsa evimizin bir köşesinde küçük de olsa bir Türkçe kitaplık oluşturmak, çocuklara Türkçe kitaplar hediye etmek de motive edici adımlardır. Dillerden birinde kitap bulmakta zorlanılırsa kolay erişilen dildeki kitaplar okunup kısa tercümele yapılabilir. Okuma yazma bilmeyen çocuklar için sadece resimli kitaplardan yararlanılarak bu kitaplar Türkçeymiş gibi okunabilir. Burada vurgulanması gereken husus dillerden birinde kazanılan becerilerin diğerini de destekleyeceğidir. İki dilli bireylerde birinci ve ikinci dil birbirine karşıt değil, birbirini tamamlayan sistemlerdir.

1.3.3. Konuşma etkinlikleri: Ev içi iletişim dilinin Türkçe olduğu durumlarda çocukların ana dilinde daha çok etkileşimde bulunma imkânı olması doğaldır. Ancak bunu yeterli görmeyerek iletişim rutinimizde planlı aktivitelere yer vermek gerekir. Örneğin özellikle çocukla duygusal bağ kurma konusunda da etkili olan “uykudan önce saatleri”nin masal anlatma gibi bir etkinlikle düzenlenmesi verimli olabilir. Parmak oyunları ve çocuğun yaşına göre seçilecek kutu oyunları da hem eğlenmek hem paylaşımda bulunmak açısından etkilidir. Birlikte resim çizmek, bu sırada çizilenler üzerine sohbet etmek; ödevlerine yardımcı olurken büyük ölçüde Türkçe konuşmak da bu başlık altında düşünülebilir. Bu tür planlı etkinliklerin yanı sıra günlük işlerimizi yaparken yüksek sesle konuşmak, “Musluğu kapatayım. Ayakkabı çekeceği nerede acaba? Bozuk paraları çekmeceye koyayım.” gibi cümlelerle yaptığımız işleri betimlemek veya çocuğa “Telefonumun kılıfını gördün mü? Anahtarı mutfak tezgâhına mı bıraktın?” gibi sorular yöneltip bu esnada burada altını çizerek belirttiğimiz belli hedef sözcüklere dikkat çekmek de faydalı olacaktır.

1.3.4. Yazma etkinlikleri: Türkçenin ana dili olduğu ancak ikinci dilin ortamında bulunulan durumlarda en dezavantajlı olunan beceri yazma olmakla birlikte bu konuda da yapılabilecekler vardır. Günlük tutma, bayram ve özel günlerle ilgili kutlama mesajlarını çocuklara yazdırma bunların başında gelmektedir. Öte yandan tıpkı plansız konuşma etkinliklerinde olduğu gibi Türkçe konuşan yakınlarımıza göndereceğimiz bir mesajı çocuğumuzun yazmasını istemek, buzdolabına ilâştirilecek bir notu veya alışveriş listesini onlara yazdırmak da etkili uygulamalar

olabilir. Bu tür uygulamalarda çocuğun dikkati dilden çok yapılan işte olacağından edinim süreci doğal seyrinde ilerleyecektir.

1.4. Sosyal bağlam

İki dilliliğe ilişkin yeterlilikleri belirleyen bir başka husus da edinilen dilin sosyal bağlamıdır. Örneğin Avrupa'daki Türkler vasıtasıyla gözlemlediğimiz iki dillilikte Türkçe ana dili iken Almanca, Fransızca, İngilizce gibi diller ikinci dil durumundadır. Ancak buradaki ikinci ifadesi dillerin canlılığı ya da baskınlığı konusunda herhangi bir hükümde bulunmamaktadır. Çünkü ana dili Türkçe olmakla birlikte Türkçenin sosyal bağlamını "aile ve akrabalar ile tanıdıklar" şeklinde ifade edebileceğimiz gruplar oluşturmakta; kurumsal nitelik taşıyan tek bağlam Türk dernekleri olmaktadır. Oysa ikinci dil yuva ve kreşten okula, mahalleden belediyeye ve iş yerlerine kadar çok daha geniş ve kurumsal nitelik taşıyan bağlamlarda kullanılmaktadır. Bu yüzden alan yazınında böyle durumlar için ana dili yerine ata dili de diyebileceğimiz miras dil (heritage language) (Kelleher 2010) ifadesinin kullanılması, edinim sırası bakımından ilk olsa bile sosyal bağlamının zayıflığı nedeniyle ana dilinin er ya da geç canlılığını yitireceğine işaret eder.

Avrupa ülkeleri gibi Türkçenin dezavantajlı olduğu bağlamlarda ana diline verilecek kurumsal desteklerin artırılması gerekmektedir. Belçika'da verilen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin verimliliği üzerine yürüttüğümüz bir çalışma ders içi ve ders dışında verilen Türkçe dersleri karşılaştırıldığında ders içinde yani normal okul saatleri içinde genel müfredatın bir parçası olarak verilen derslerin okul bitiminde verilen derslere göre daha verimli olduğunu ortaya koymuştur (Çalışkan, 2008). Bu çalışmada okul dışındaki dersler gönüllülüğe dayalı olduğu ve bunun için ek zaman ayırmak gerektiğinden hem velilerin hem de öğrencilerin derslere kayıt konusunda isteksiz davrandığı tespit edilmiştir. Derslerin okul saati dışında verilmesi ve not olarak karşılığının bulunmaması da prestijini düşüren etkenlerdir. Bu nedenle özellikle Türk nüfusunun yoğun olduğu Avrupa ülkelerinden başlayarak cami dernekleri ve benzeri sivil toplum kuruluşlarında verilen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yanı sıra okul ortamındaki klüplerde Türkçe derslerine yer verilmesi, Türkçenin seçmeli dil olarak müfredatta yer alması ve iki dilli eğitim yapan Türk okullarının sayısının artırılması başta olmak üzere Türkçenin statüsünü yükseltecek girişimlerin sayısı artırılmalıdır.

1.5. Dil ve kimlik ilişkisi

Kimlik, en temel ifadesiyle kişinin "kim" olduğu bilgisidir. Sözlük tanımları ve etimolojiden hareket ederek kimlik kavramı konusunda kapsamlı bir sorgulama yapan Vatandaş (2020), kimliğin tanımında "aynılık" ve "farklılık" kavramlarının anahtar rol üstlendiğini vurgular. Kimlik, insana ilişkin bir tanımlamadır. Tanımın

“efradını cami, ağyarını mani” olması beklenir. Bu da kendisi gibi olanlarla (aynılık) kendisi gibi olmayanlar (farklılık) arasında bir ayrım yapmayı zorunlu kılar. Bu açıdan bakıldığında insana ilişkin kimliği tanımlarken onu bir başkası değil de kendisi yapan özelliklerin tamamı belirleyici olacaktır. Kültürel açıdan bakıldığında dil, din, davranışlar, ritüeller, geleneklerden tutun da yeme içme pratikleri, giyim kuşam, mimari, günlük yaşamda kullanılan araç gereçlere kadar pek çok maddi ve manevi unsur kimlik işaretleyicileri olarak görev yapar. Elbette bireysel kimliklerin inşasında kişinin bu unsurlar arasından yaptığı tercihler belirleyici olacaktır. Ancak araştırmacıların uzlaştığı konulardan biri dil ile kimlik arasında sıkı bir bağ olduğu şeklindedir (Bucholtz & Hall, 2005; Norton, 2010, Tabouret - Keller, 2017).

İki dillilik ve Türkiye dışındaki iki dilli Türkler konusunda yaptığı çalışmalara tanıdığımız Kutlay Yağmur ve meslektaşları Van de Vijver Avustralya ve Batı Avrupa örneklerinde yürüttükleri çalışmalarında etnik grupların miras diline yükledikleri sembolik değer konusunda dikkate değer ölçüde farklılaşabildiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada Batı Avrupa’daki göçmen Türklerle aynı ülkelerde yaşayan Fashlı göçmenleri karşılaştıran Yağmur ve arkadaşları, Türklerin etnik kimlik inşasında dili, Fashlıların ise dini merkezî konumda gördüklerini tespit etmişlerdir (2012, s. 1113). Bu bağlamda dile yönelik olumsuz bir tutumun kolaylıkla kişi ya da grubun kimliğine yönelik bir tehdit olarak algılanabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Aynı çalışmada Yağmur ve arkadaşları Türk kimliğine verilen değer ile ana diline verilen değer pozitif korelasyon içinde olduğunu göstermişlerdir. Ancak katılımcıların eğitim düzeyi yükseldikçe ana diline verilen önem azalmaktadır (s. 1124). Bu çalışmada çok kültürlülük ve çok dillilik konusunda en toleranslı politikaların uygulandığı Avustralya’da katılımcıların ana akım kimliği benimsemede, dolayısıyla içinde bulundukları topluma entegre olmada daha gönüllü oldukları tespit edilirken baskıcı yaklaşımların kimlik ve dili daha çok koruma gibi sonuçlar doğurduğuna da dikkat çekilmiştir (s. 1125). Ancak Batı Avrupa ülkelerindeki işçi göçünün kalıcı hâle geldiği göz önünde bulundurulduğunda toplumsal barış açısından politika yapımcılarının göçmenlerin kimlik ve aidiyetlerine saygılı düzenlemeler yapması gerektiği açıktır.

Burada üzülerek ifade etmek isteriz ki miras diller/ göçmen dilleri konusunda Avrupa ülkelerinde de olumsuz uygulamalara rastlamak mümkündür. Örneğin Belçika’da Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görev yaptığımız dönemde öğretmenlerin Türk öğrencileri ders sırasında veya teneffüste kendi aralarında Türkçe konuştukları için cezalandırdıklarına şahit olmuştuk. Türk öğrencilerin “straf’a koymak (cezaya koymak/cezalandırmak)” şeklinde ifade ettikleri bu durum kimi zaman öğrencinin bir köşeye giderek sınıfa arkasını dönmesi şeklinde uygulanabiliyordu. 2009 yılında Belçika’da düzenlenen II. Eğitim ve Kültür

Bağlamında Avrupalı Türkler Kongresi'nde bu durumu anlattığımız Belçikalı dil bilimciler hayretlerini gizleyememişler, bu tür uygulamaların dil ve kimlik ilişkisi bağlamındaki yaralayıcı rolünü kabul etmek durumunda kalmışlardı. Tabii burada meseleye bir de Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri açısından bakmakta fayda vardır. Ne yazık ki bazı meslektaşlarımız da benzer bir tutumu ikinci dil konusunda uygulama yoluna gitmektedir. Herhangi bir düşmanlık ya da kötü niyetten kaynaklanmayan ancak kanaatimizce bilgi eksikliği nedeniyle iki dilliliği doğru anlayamamanın sebep olduğu bu uygulamalarda öğrencilerin Türkçe dersleri sırasında ikinci dillerini kullanmaları yasaklanabilmektedir. Oysa iki dilli bireyler için her iki dil de kendilerinin dilidir. Burada Belçika'da bir teneffüs sırasında kum havuzunda oynayan yedi yaşındaki öğrencimin kumu eşelerken çıkan taşlara sinirlenerek "Nog (daha) een (bir) taş ya!" şeklinde tepkisini dile getirmesi aklıma geliyor. Bu çocuk için "nog" ve "taş", "een" ve "ya" hangisinin hangi dile ait olduğu belirlenemeyecek şekilde kendi dil sisteminin bir parçasıdır. Dolayısıyla Flamanca konuşmasını yasaklamak da onun ikinci dilde sağlıklı bir kimlik inşa etme sürecini ana dilini yasaklamak kadar olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle dillerin barış içinde yaşayabilecekleri ortamları oluşturmak konusunda eğitimcilere büyük görev düşmektedir. Bu konuda İngiltere'de gözlemlediğimiz "ana dili günü etkinlikleri"nin iyi uygulama örneği olarak yaygınlaştırılmasını tavsiye edebiliriz. Bu etkinliklerde öğrenciler kendi ana dillerinde şarkı söylemek, pano hazırlamak, arkadaşlarına günlük dilde yaygın olarak kullanılan kalıplaşmış ifadelerin yazılı olduğu kartlar dağıtmak gibi çalışmalarla ana dillerini tanıtmaktadırlar. Bu etkinliklerden birinde Çince ile tanışan 8 yaşındaki oğlum, bu dile merak salmış; okulunda düzenlenen Çince kulübüne devam ederek Çin dili ve kültürüyle ilgili temel düzeyde bazı bilgiler edinme imkânı bulmuştu. Aynı şekilde arkadaşlarının ve öğretmenlerinin Türkçe konusundaki soruları, etkinlikte sunulan Türkçe ifadeleri kullanma gayretleri Türkçeye ilişkin farkındalığını artırdığı gibi onlara dil konusunda rehberlik etmek, hatalarını düzeltmek de öz güvenini tazelemişti.

Yeri gelmişken iki dilli çocuklarda dile ilişkin öz güven konusu üzerinde durmakta fayda vardır. İki dilli çocukların dil gelişim süreçleri tek dilli yaşlılarıyla benzerlik gösterse de zamanlama konusunda farklılıkla olabilmektedir. Biz araştırmacılar bu durumu somutlaştırmak ve hangi dil becerilerinin ne zaman geliştiği, iki dildeki beceri kazanımının birbirini nasıl etkilediği gibi hususlarda çalışmalar yaparak bu olguyu somutlaştırmaya çalışırız. Fakat çocuklar da tıpkı bir bilim insanı gibi kendi dil deneyimleri üzerine düşünürler, gözlem yaparlar, çıkarımlarda bulunurlar. Ne yazık ki bu çıkarımlar her zaman olumlu değildir. Örneğin ilk defa okul çağında iki dillilikle karşı karşıya kalmış bir çocuk zaman zaman ana dilini kaybetme

endişesiyle⁴ ya da anlatmak istediklerini etkili bir şekilde ifade edememe korkusuyla karşı karşıya kalabilir. Böyle durumlarda eğitimcilerin ve anne babaların durumun farkında olarak çocuğun endişelerini görmezden gelmek ya da hafife almak veya üstesinden gelinemeyecek kadar büyük olduğu fikrini yaratacak ölçüde önemsemek yerine bu konuda konuşma ortamı yaratması faydalı olacaktır. Bazen bu tür konuların yalnızca dile getirilmesi ve farkında olunduğunun gösterilmesi bile olumlu sonuçlar doğurabilir. Eğer çocuk korku ve endişelerini dile getirmekten çekiniyorsa kendi deneyimlerimizden ve zorluklarla nasıl başa çıktığımızdan söz etmek de iyi bir başlangıç olabilir. Bilindiği üzere iletişimsel yaklaşımlar dil ediniminde başarıyı getiren hususlardan biri olarak doğallığı görür. Çocuğun dikkatinin dilden ziyade yapılan işe odaklanacağı spor, sanat, kültür faaliyetlerine katılımın artırılması da önemsenmelidir. Bir başka yol da çocuğa söz gelimi bir market alışverişi sırasında ödemeyi yapmak ya da bir restoranda sipariş vermek gibi nispeten kolayca gerçekleştirebileceği küçük görevler vermektir. Yine çocuklarla iletişimimizde hatalara yoğunlaşmamak, sistematik olarak devam ettirildiğini gördüğümüz hataların doğal ortamlar oluşturularak düzeltilmesine dikkat etmek gerekmektedir. Doğrusunu söylemek gerekirse hata düzeltiminin nasıl yapılacağı her eğitimcinin, özellikle de dil eğitimcilerinin üzerinde durması, kendini geliştirmesi gereken bir alandır.

1.6. Dil ve tutum

Ana diline veya ikinci dile karşı takınılan tutumun iki dillilikte yetkinliği belirlediği veya dengeli bir iki dillilik tesis etmedeki önemi açıktır. İkinci bir dil, özellikle meslek ve iş edinme konusunda bir avantaj olarak görüldüğü için çoğumuz çocuklarımızı iki dilli yetiştirme konusunda istekli davranırız. İnsanlar gibi hükümetler de gerek akademik gerekse sosyo-kültürel motivasyonlarla vatandaşlarını ikinci bir dilde yetkin hâle getirmek için yatırımlar yapar. Fakat bireylerin değil de toplumların iki dilliliği söz konusu olduğunda tutumların çoğu zaman idealden uzaklaştığını gözlemledik. Örneğin Kostoulas-Makrakis ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışma toplumsal iki dillilik konusunda tek dilli bireylerin iki dillilere göre daha olumsuz tutumlar içinde olduklarını göstermektedir. Özellikle ulus devlet anlayışının geçerli olduğu toplumlar ile göçmenlik olgusundan kaynaklanan sorunların kuvvetli

⁴ İkinci dil ortamında dili kaybetmek kadar kültürü ve bizi biz yapan diğer kimlik unsurlarını kaybetmek yalnızca yetişkinlerin değil, çocukların da zihnini meşgul eden bir konudur. İngiltere’de bulunduğum dönemde 8 yaşındaki oğlum bir dönem British kavramını sorgulamış, Türkiye’den göç etmiş bir ailenin üçüncü kuşak üyesi olan en yakın arkadaşının Türkçe konuştuğu, Türkiye’de bir köyü olduğu hâlde kendisini British olarak tanımlamasını anlamakta zorlanmış fakat kendi deyişimle BFF’inden (best friend forever Tü. Sonsuza kadar en iyi arkadaş) farklı olmak istemediği için en nihayetinde British olmaya karar vermişti. Bu kararını bana açıklarken de “Üzülme. Only half of my body is British (vücudumun sadece yarısı British).” diyerek vücudunun belden aşağı kısmını işaret etmiş, sözlerine “Beynim hâlâ Türk.” şeklinde devam ederek beni teselli etmeye çalışmıştı.

biçimde hissedildiği ülkelerde sosyal meselelere dayalı olumsuz kanaatler iki dilliliği de hedef hâline getirebilmektedir (2006).

Tutumlar konusunda dil öğrenirinki kadar aileden başlayarak kişinin sosyal çevresinin, eğitimcilerin, politika üreticilerinin her birinin rolü vardır. Genel kanaat olumlu tutumların olumlu sonuçlar üreteceği yönündedir. Söz gelimi aile ana dilinin veya ikinci dilin korunması konusunda olumlu bir tutum içindeyse bunu destekleyici faaliyetler yapacaktır. Öte yandan ailenin tutumu çocuk için de motive edici olacaktır. Eğer aile çocuklar ana dillerini unutmasınlar diye bulunulan ülkedeki geniş aile bireyleri ve Türk toplumu ile yakın temas içindeyse veya düzenli memleket ziyaretleri yapıyorsa çocuk da bulunduğu bu ortamlarda rahat iletişim kurabilmek için Türkçesini geliştirmeye önem verecektir.

Yurt dışına çıkan Türklere verilen harcıâlem tavsiyelerden biri de dil öğrenmek istiyorlarsa gittikleri ülkede “Türklerden uzak durmaları” yolundadır. Pragmatik gerekçelerle bu tavsiyede gerçeklik payı olduğu düşünülebilir. Ancak bu tavsiyenin dile ve o dili konuşan kişilere karşı olumsuz bir tutuma dönüşmemesine dikkat edilmelidir. Teklifsiz sohbetlerde verilen bu gibi tavsiyeler çocukların zihinlerinde tahminlerimizin dışında olumsuz anlamlar yüklenerek kodlanabilir. Aynı durum ülkeye, topluma yönelik eleştiriler söz konusu olduğunda da geçerlidir. Bu konuda bilimsel bir araştırma bulunup bulunmadığını bilmemekle birlikte kişisel bir gözlem olarak Türk insanının diğer toplumlarla kıyaslandığında kendisini eleştirmeye çok yatkın olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu tür eleştiriler özellikle çocuklar tarafından “olduğu gibi” kabul edilebileceğinden olumsuz tutumların yerleşmesine sebep olabilir. Bunun da doğal neticesi çocukların Türkçeye ve Türk kültürüne ilgilerinin azalması şeklinde olacaktır. Dil temelde sosyal bir vasıta olduğu için ana dilinin korunmasında çocuğun destekleyici bir çevreye ihtiyacı vardır. Bu yüzden zaman zaman tutumlarımızı gözden geçirerek bulunduğumuz ülkedeki Türk toplumuyla sağlıklı ilişkiler kurmak, Türk kültürüyle ilgili etkinliklere katılmak için istekli olmak, Türkiye ile ilgili olumlu duygu ve düşünceleri yüksek sesle dile getirmekte fayda vardır.

2. Yurt dışındaki iki dilli Türkleri desteklemeye yönelik faaliyetler

İki dilli toplumlarda ana dili veya ikinci dil eğitimi yaparken iki dilliliğin doğasını anlamak, kendi yol haritamızı belirlemek açısından son derece önemlidir. Bu nedenle bir önceki bölümde bakış açımızı genişletecek perspektifler sunmaya çalıştık. Bu bölümde de yurt dışında yaşayan Türklerin özellikle ana dillerinin gelişimine yönelik yurt içinde ve yurt dışında yürütülen faaliyetler hakkında genel bir çerçeve oluşturmaya çalışacağız. Söz konusu faaliyetlerin bir kısmı doğrudan Türk hükümeti ve Türkiye’deki resmî kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülürken bir kısmı da yurt dışındaki Türklerin kendi aralarında organize olmalarıyla ortaya

çıkan yarı resmî ya da gayriresmi sivil toplum faaliyetleri olarak düşünülebilir. Biz de bu doğrultuda konuyu Türkiye ve yurt dışı kaynaklı olmak üzere iki başlık altında ele alacak, yurt dışından örnek bir girişim olan Belçika Türk Dili Enstitüsü Uyum ve Araştırma Merkezinin faaliyetlerini tanıtmaya çalışacağız.

2.1. Türkiye kaynakları faaliyetler

2.1.1. Millî Eğitim Bakanlığının faaliyetleri

Ülkemizde yurt dışındaki vatandaşlarımızın ana dillerine yönelik eğitim faaliyetleri konusunda en eski ve en geniş kapsamlı çalışmalar şüphesiz Millî Eğitim Bakanlığınca yürütülmektedir. Hâlihazırda MEB Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki Yurt Dışı Eğitim ve Öğretim Daire Başkanlığı her yıl yurt dışında görevlendirilecek öğretmenleri seçmek üzere duyuru yapmaktadır. 2021 yılında yapılan duyuruda iki dilli göçmen Türk nüfusunun yoğun olduğu Almanya, İsviçre, Fransa, İngiltere gibi ülkeler başta olmak üzere İtalya, Arnavutluk, Moldova, Romanya, Batı Trakya, Kuveyt, Katar, İran, Suudi Arabistan, Tacikistan, Lübnan, Tunus, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Gürcistan ve Türk Cumhuriyetlerine öğretmen görevlendirileceği belirtilmiştir (https://www.meb.gov.tr/Sinavlar/dokumanlar/2020/kilavuz/ogretmen/Ogretmen_Kilavuzu_2021.pdf). Bu görevlendirmelerin bir kısmı yurt dışındaki Türk okulları için çeşitli branşlardan öğretmen seçimine yönelik olup büyük bir kısmı da iki dilli Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni seçimine yöneliktir. Yazılı sınav neticesinde ön elemeyi geçen öğretmenler mülakata tabi tutularak seçim süreci tamamlanmakta, seçilen öğretmenler yurt dışındaki görev yerlerine hareket etmeden önce son yıllarda kapsamı ve süresi genişletilen seminerlere alınmaktadır. İki dilli Türk çocuklarının eğitimi, Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenler açısından, eğer konuya özel bir ilgileri yoksa yabancı oldukları bir durumdur. Seminerler hem bu alandaki açığı kapatmaya faydalı olmakta hem de öğretmenlerin görev yerlerine vardıklarında verimli paylaşımlarda bulunmalarına imkân sağlayacak iş birliklerinin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Ancak konunun derinliği düşünüldüğünde öğretmen seçimi için yapılan yazılı sınavın doğrudan bu konuları içerecek şekilde düzenlenmesinin daha verimli olacağını söyleyebiliriz. Zira Türkiye’de yurt dışındaki Türkler ve iki dillilik konusunda yapılmış çok sayıda tez, yayınlanmış çok sayıda makale ve kitap vardır. Yazılı sınavın kapsamı, bu akademik birikime erişim hususunda kapı aralayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

2.1.2. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının faaliyetleri

Son yıllarda Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının özellikle yurt dışında Türkçe eğitimiyle ilgilenen sivil toplum kuruluşlarını destekleyen proje tabanlı programları, Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni görevlendirilemeyen

bölgelerde de ana dili eğitiminin hız kazanmasını sağlamıştır. Bu kapsamdaki aktif uygulamalardan biri Türkçe Saati Proje Destek Programı olup bununla “tohum, fidan, ağaç” adı verilen modüller aracılığıyla sırasıyla "okul öncesi dönemdeki çocuklara Türkçe ve ülke dilinde çift dilli oyun gruplarının oluşturulması; okul dönemindeki çocuklar ve gençlere yönelik Türkçe kursları; Türkçe ve ülke dilinde hizmet veren çift dilli okul öncesi eğitim kurumlarının desteklenmesini hedeflenmektedir (<https://www.ytb.gov.tr/yurtdisi-vatandaslar/turkce-saati-proje-destek-programi>). Başkanlığın Akdeniz Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi ile iş birliği içinde düzenlediği Türkçe Eğitici Yetiştirme Programı ile de bir lisans programını bitirmiş olup yurt dışında oturum veya vatandaşlık hakkına sahip kişilerin yüksek lisans yoluyla yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmalarını sağlamak amaçlanmaktadır (<https://www.ytb.gov.tr/yurtdisi-vatandaslar/turkce-egitici-yetistirme-programi>). Bu programı bitiren kişilerin Başkanlık tarafından istihdamı söz konusu değildir ancak program, zaten bir gönüllü faaliyeti olarak yürütülen Türkçe derslerini veren öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması yönünden önemli bir ihtiyaca cevap vermektedir. Bu tür destek programlarının duyurulması ve gerek kişi gerekse kurumların başvuru sürecinde desteklenmesi konusunda yurt dışında görev yapan okutman ve öğretmenlerin aktif rol üstlenmesinde fayda vardır.

2.1.3. Üniversitelerde yürütülen lisansüstü eğitim faaliyetleri

Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının Türkçe Eğitici Yetiştirme Programı bir yüksek lisans programı olmakla birlikte hedef kitlesi yurt dışında oturum veya vatandaşlık hakkı bulunan kişilerdir. Ancak Türkiye’de de Türkçe ve Türk dili ile ilgili eğitim ve filoloji bölümü mezunları ile dil bilimi mezunlarına yönelik olarak yürütülen Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi yüksek lisans programları da mevcuttur. İlk defa Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce başlatılan bu programların sayısı Türkçe Eğitici Yetiştirme Programına üye üniversitelerin katılımıyla artmıştır. Ancak söz konusu programa başvuran adaylar, yurt dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri veya öğretmen adaylarından ziyade bu alanı akademik bir çalışma sahası olarak gören öğrencilerdir. Bu programların uzaktan eğitime de elverişli hâle getirilmesi hem katılımcı sayısını artıracak hem de görev başındaki öğretmenlerin gelişimine katkı sunacaktır.

2.2. Yurt dışı kaynaklı faaliyetler: Türk Dili Enstitüsü Uyum ve Araştırma Merkezi Örneği

Yurt dışında pek çok sivil toplum kuruluşu kendi bünyelerinde oluşturdukları sınıflar aracılığıyla velilerden cüzi ücretler alarak daha çok gönüllülük esasına dayalı faaliyetler yürütmektedir. Bunların hepsini burada tanıtmak mümkün değildir.

Ancak bunlar arasında Belçika’da faaliyete geçen Türk Dili Enstitüsü Uyum ve Araştırma Merkezini gönüllülüğten kurumsal yapıya dönüşme sürecini başarıyla gerçekleştiren iyi bir örnek olarak ele almakta fayda vardır.

Kuruluşunu resmî olarak 28 Haziran 2019 tarihinde gerçekleştiren Belçika Türk Dili Enstitüsü Uyum ve Araştırma Merkezi bu alanda faaliyet gösteren kuruluşlar arasında ilk olma özelliği taşımaktadır. Bilindiği üzere kıta Avrupası’nda Türk göçmenlerin en yoğun olduğu ülkeler Almanya, Fransa, İsviçre, Hollanda ve Belçika’dır. Hollanda’da Türk hükümeti tarafından Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni görevlendirilmesine uzun yıllar önce Hollanda makamları tarafından son verilmiştir. Bu adımı izleyen ikinci ülke ise Belçika olmuştur. Fedaral bir devlet olan Belçika; Flaman, Fransız ve Alman toplumları temelinde üçe ayrılmıştır. Bu parçalı yapı bölgesel olarak da Flaman, Başkent Brüksel ve Walloon bölgeleri şeklinde kendini göstermektedir (https://www.belgium.be/en/about_belgium/government/federale_staet).

Mevcut durumda Başkent Brüksel ve Walloon bölgelerinde Türk hükümeti tarafından görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri görev yapmaya devam ederken 2016 yılında Flaman bölgesi yönetimi bu uygulamaya son vermiş; ancak bölgede yaşayan Türk nüfusunun ana dili eğitimine yönelik taleplerini karşılayabilecek herhangi bir resmî girişim başlatılmamıştır (Altınkamaş, 2022, s. 417, 418). Belçika Türk Dili Enstitüsü Uyum ve Araştırma Merkezi, böyle bir ortamda faaliyetlerine başlamıştır.

Merkez, internet sitesinde misyonunu “Belçika, Türk toplumu içinde yetişmekte olan çocuklarımızın ve gençlerimizin Türkçe dil gelişimlerini destekleyecek eğitim programları hazırlamak ve yürütmek; Belçika, Türk toplumunda yetişmekte olan çocuklarımızın ve gençlerimizin ‘eğitim’ önceliği çerçevesinde kişisel gelişimlerini ve topluma uyumlarını desteklemek; Uluslararası değişim programları ve staj hareketliliğine katılacak olan öğrenci ve eğitim personeline ihtiyaç duydukları konularda yardımcı olmak ve danışmanlık yapmak; Bilimsel ve kurumsal ortaklıklar ile sürdürülebilir iş birliği yapmak” şeklinde ifade etmektedir (<https://instituutturksestudies.be/misyon-vizyon/>). Bu misyonu gerçekleştirmek üzere hayata geçirilen faaliyetler tamamen ücretsiz olup farklı alanlardaki uzmanlıklarıyla ön plana çıkan 30 kişilik bir ekibin iş birliğiyle gerçekleşmektedir.

Türk Dili Enstitüsü Uyum ve Araştırma Merkezi, faaliyetlerini proje tabanlı olarak yürütmektedir. Bu projelerden biri Genk şehrindeki Europaschool bünyesinde okul yönetimi ile Merkez arasında sıkı bir iş birliği ve görüş alışverişi çerçevesinde hayata geçirilmiş olup okul ve ihtiyaç odaklı Türkçe öğretimi şeklinde tanımlanmaktadır. Proje kapsamında Türkçe derslerinin içeriği öğrencilerin okul dersleriyle uyumlu olacak şekilde tasarlanmakta, böylece ana dilinin yanı sıra ikinci dil de desteklenerek dil becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte akademik başarının artırılması da

hedeflenmektedir (Altınkamış, 2022, s. 426-429). Faaliyetlerin ikinci ayağını oluşturan bir başka proje kapsamında ise farklı okullarda öğrenim gören çocuklar okul dışındaki saatlerde, daha çok sivil toplum kuruluşları tarafından sağlanan mekânlarda Türkçe derslerine devam etmektedir. Bu projede hedef kitle heterojen bir yapıda olduğu için doğrudan okula derslerini destekleyecek etkinliklerin seçilmesi mümkün olmamaktadır. Ancak proje uygulayıcıları, eğitim verilen bölgelerdeki Flaman okullarında hangi konuların ele alındığına dair yarı sistematik araştırmalar yaparak öğrencilerin geneline hitap edecek temalar belirlemeye çalışmaktadır. Bu nedenle projenin bu ayağına “Tema Temelli Türkçe Dil Öğretim Programı” adı verilmektedir (Altınkamış, 2022, s. 429-431).

Türk Dili Enstitüsü Uyum ve Araştırma Merkezinin faaliyetleri, Flaman Bölgesi’nde hâkim olan siyasetin Türkçenin yaşam alanını daralttığı bir ortamda sivil toplum dinamiklerini harekete geçirip Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topuluklar Başkanlığının proje desteklerini etkili bir şekilde kullanması bakımından örnek bir girişimdir. Bu bağlamda hükümetler arası anlaşmalarla öğretmen görevlendirilemeyen ülkelerde nasıl bir yol izlenebileceği konusunda Merkez’in faaliyetleri dikkatle değerlendirilmelidir. Zira nüfusun dağınık olduğu yerleşim birimlerine görevlendirme yapılması ekonomik değildir. Merkez’in “Tema Temelli Türkçe Dil Öğretim Programı” bu tür yerlerde Türkçe öğretiminin organize edilmesi bakımından da bir model ortaya koymaktadır.

Merkez’in başarılı faaliyetleri Vrije Universiteit Brussel ile iş birliğinin ardından yakın zamanda Universiteit Gent tarafından dil eğitimi ve kültür çalışmaları alanında resmî staj yeri olarak tanınmasını da beraberinde getirmiştir (<https://www.facebook.com/100063670624950/posts/pfbid02QtW1sdVnZvsVvNT hLVUp8djJ8wmXUUXSsHGFSahP9QwscCvQyikLYzyffZnL2BCSL/?app=fbl>).

Kanaatimizce Türk Dili Enstitüsü Uyum ve Araştırma Merkezinin bu başarısı; hitap ettikleri toplumu yakından tanımaları, Türk hükümetinin yanı sıra yerel yönetimlerden alınabilecek destekleri iyi bilmelerinin yanı sıra ekibin bütün bunları organize edebilecek iletişim ve diplomasi yetkinliği ile akademik birikime sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda yönetim kurulu üyesi olan Doç Dr. Feyza Altınkamış’ın Merkez faaliyetlerini tanıttığı yazısında ayrıntılarıyla ifade ettiği projelerin hayata geçirilme süreçleri bu durumu göstermektedir. Merkez’in faaliyetleri konusunda vurgulanması gereken bir husus da projelere yön veren felsefenin bir dilin diğerini baskılaması, onun önüne geçmesi gibi bir amaçtan ziyade iki dilin ve iki kültürün birbirini desteklemesi fikrine dayanmasıdır (Altınkamış, 2022, s. 431, 432). Bu vesileyle daha önce de dile getirmiş olduğumuz Uluslararası İlahiyat Programı benzeri bir projenin Avrupa’daki yerel nüfus içinden seçilecek gençlerin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni olarak yetiştirilmesi için hayata

geçirilmesi yolundaki önerimizi tekrarlamakta fayda vardır (Çalışkan, 2008, s. 207). Böylece göçmenlerin yaşadıkları ülkenin diline ve ülke siyaseti ile kültürüne hakim olan eğitimciler çok daha etkili çözümler üretebileceklerdir.

Sonuç

Ulus devlet sisteminin hâkim olduğu bir politik iklimde zihnimiz bizi tek dilliliğin norm olduğu şeklinde bir aldatmacayla şaşırtsa da bugün dünya genelinde iki dillilik çok yaygın olarak gözlemlenen bir olgudur. İki dillilik Kanada, Belçika gibi ülkeler açısından kendi politik sitemlerini kurdukları günden bugüne dek uzanan, bu açıdan da içselleştirdikleri bir süreç olabildiği gibi savaş ve benzeri olaylara bağlı olarak gerçekleşen kitlesel yer değiştirmeler ya da ekonomik faktörlerin harekete geçirdiği iş göçü gibi olaylar neticesinde ortaya çıkan fiili bir durum da olabilir. Bireysel açıdan düşünüldüğünde sözcüğün iki dile sahip olmanın avantajları konusunda çağrışımlar uyandırdığı açıktır ancak toplumsal iki dillilik Kanada, Belçika gibi ülkelerde bile pek çok uyumsuzluğa neden olmaktadır (Grosjean, 2001, s. 3-23). Bu yüzden iki dillilik yalnızca bir dil bilimi veya dil eğitimi meselesi değil, politik bir meseledir. Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın okul çağındaki çocuklarının iki dillilik bağlamında desteklenmesi, hem dil bilimsel hem de politik bağlamın iyi anlaşılmasıyla mümkündür. Görev yapılan ülkenin dil ve kültürüne hâkimiyet, iki dilli bireylerin her iki dilin ve dünyanın insanı olduğuna ilişkin farkındalık ve bu farkındalık doğrultusunda atılacak adımlar başarılı sonuçlar getirecektir.

Kaynaklar

- Altınkamış, F. (2002). Belçika Flaman Bölgesi'nde İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: Türk Dili Enstitüsü Uyum ve Araştırma Merkezi Örneği. U. Başar (Ed.), *İki Dillilere Türkçe Öğretimi içinde* (ss. 417-435). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The one-parent-one-language Approach*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Çalışkan, N. (2008). Türk Öğretmenler Tarafından Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Verimliliğini Etkileyen Faktörler. *I. Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupalı Türkler Kongresi Bildiri Kitabı* (C. 2, ss. 191-208).
- Bucholtz, M. and Hall, K. (2005). Language and Identity. In *A Companion to Linguistic Anthropology*, A. Duranti (Ed.), (pp. 369-384). <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch16>

- de Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28 (3), 411-424.
<https://doi:10.1017/S0142716407070221>
- Hakuta, K. (2001). A critical period for second language acquisition? In D.B. Bailey, J.T. Bruer, F.J. Symons, & J.W. Lichtman (Eds.), *Critical thinking about critical periods* (pp. 193–205). Baltimore: Paul Brookes.
- Hartshorne, J., Tenenbaum, J. & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277. <https://doi:10.1016/j.cognition.2018.04.007>
- Kaygısız, Ç. (2018), Dil Edinim Sürecinde Kritik Dönem Hipotezinin Gözden Geçirilmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (71), 437-447.
- Kelleher, A. (2010). What is a heritage language? *CAL: Center for Applied Linguistics*. Web: <https://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf> [22 Eylül 2020]
- Kostoulas-Makrakis, N., Karantzola, E. & Athanassiadis, E. (2006). Attitudes Toward Bilingualism: The Case of Two Greek Islands. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 11 (2), 17-34.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lucchini, S. (2009). Semilingualism: A Concept to be Revived for a New Linguistic Policy?, In *Linguistic Identities, Language Shift and Language Policy in Europe*, B. Cornillie, J. Lambert & P. Swiggers (Eds.), (pp. 61-71), Leuven: Peeters Publishers.
- Norton, B. (2010). Language and Identity. In *Sociolinguistics and language education*, N. Hornberger & S. McKay (Eds.), (pp. 349-369), Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Richek, M. A. (1988). Relating Vocabulary Learning to World Knowledge. *Journal of Reading*, 32 (3), 262–267. <http://www.jstor.org/stable/40031931> [20 Eylül 2020]
- Sakai, K. (2005). Language Acquisition and Brain Development. *Science* (New York, N.Y.), 310. 815-9. [10.1126/science.1113530](https://doi.org/10.1126/science.1113530). [15 Eylül 2020]
- Tabouret - Keller, A. (2017). Language and identity. In *The handbook of sociolinguistics*, F. Coulmas (Ed.), (pp. 315-326).

- Vatandaş, S. (2020). Bireysel ve Toplumsal Gerçeklikten, Sosyal Medyanın Sanallığına: Bireysel ve Kolektif Kimliklerin Anlamsal ve İşlevsel Değişimi. *Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 220-249,
- Yağmur, K. & Van de Vijver, F. (2012). Acculturation and Language Orientations of Turkish Immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Transfusion*. 43, 1110-1130. <https://doi: 1110-1130.10.1177/0022022111420145>.

İnternet Kaynakları

- https://www.belgium.be/en/about_belgium/government/federale_staats
- <https://www.dailymail.co.uk/news/article-11445267/Four-year-old-Mensa-members-TV-usage-restricted-speaks-parents-languages-picks-up.html>
- <https://www.ethnologue.com>
- <https://www.facebook.com/100063670624950/posts/pfbid02QtW1sdVnZvsVvNT hLVUp8djJ8wmXUUXSsHGFSahP9QwscCvQyikLYzyffZnL2BCSl/?app=fbl>
- <https://instituutturksestudies.be/misyon-vizyon/>
- <https://www.hurriyet.com.tr/dunya/4-yasindaki-cocuk-video-izleyerek-2-dil-ogrendi-42174422>
- https://www.meb.gov.tr/Sinavlar/dokumanlar/2020/kilavuz/ogretmen/Ogretmen_Kilavuzu_2021.pdf
- <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027718300994>
- <https://www.un.org/en/about-us/member-states23>

Öz Geçmiş

Nihal ÇALIŞKAN

Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Türk Dili alanında yüksek lisans ve doktora yapmıştır. 1999-2011 yılları arasında MEB'e bağlı okullarda Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olarak çalışmış, 2011-2023 yılları arasında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde görev yapmıştır. Hâlen Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Belçika'da Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni, Londra Üniversitesi SOAS'ta Türk Dili okutmanı olarak bulunmuş olan Çalışkan'ın Yüksek Sıklıktaki Adlar ve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile Uyumlanmış Bir Söz Varlığı Önerisi başlıklı kitapları vardır. Çalışma alanı uygulamalı dil bilimi ve derlem dil bilimidir.

TÜRKÇE ÖĞRETİM MERKEZİ OLARAK TÜRKOLOJİ BÖLÜMLERİ VE ÖĞRETİCİLERİN TAŞIMASI GEREKEN YETERLİKLERİ

Tarık DEMİR¹

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda akla ilk olarak Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), Yunus Emre Vakfı (YEV) ve Türkiye Maarif Vakfı (TMV) gibi kurumlar gelmektedir. Ancak anılan kurumların çoğundan daha eski kurumlar, yapılar olan Türkoloji bölümleri Türkçe öğretilen ve Türkçe öğreticileri yetiştiren merkezler olarak alana önemli katkılar sunmaktadır. Türkoloji bölümleri bulunduğu ülkedeki yasal düzenlemelere göre farklı fakülteler içerisinde yer alabilmektedir. Almanya’da eğitim fakültesi bünyesindeyken Arnavutluk’ta yabancı diller fakültesinde, Bosna-Hersek’te felsefe fakültesindeyken Litvanya’da filoloji fakültesinde, Pakistan’da yabancı diller yüksekokulundayken Rusya’da Asya ve Afrika Ülkeleri Araştırma Enstitüsünde faaliyet gösterebilmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi bölümün bulunduğu ülkedeki milli eğitim ve yükseköğretim kurumlarının yasal dayanaklar, yapısal düzenlemeler ve ülke politikaları doğrudan etkili olmaktadır. Bu bileşenler, ihtiyaçlar ülke ve fakültelerle birlikte program içeriklerinde, derslerde de farklılaşmalara yol açabilmektedir. Değişmeyen tek gerçek ve olmazsa olmaz ana unsur ise Türkçe öğretiminde de aktif rol alan bu bölüm öğrencilerinin Türkçeyi ileri düzeyde öğrenme gereklilikleri ve bu gerekliliği yerine getirmekle yükümlü Türkoloji bölümlerindeki Türkçe öğretim derslerini veren Türkçe öğretmenleri bir diğer ifadeyle Türkçe öğreticileridir.

Türkçe öğrenmek isteyen uluslararası öğrenci sayısı ile doğru orantılı bir şekilde alanda istihdam edilen öğretici sayısı da artmaktadır. Bu artış ve süreçte yaşanan sorunlar bir şekilde öğretimin temel unsuru olan öğreticilerle ilişkilendirilebilmektedir. İster Türkçe öğrenen isterse öğreten perspektifinden yaklaşılsın; alanda, gelişmeler kadar eksiklikler ve aksaklıklar da bulunmaktadır. Bu aksaklıklar öğrenen ve öğreteni doğrudan ilgilendiren ortak noktalardır. Hem öğrenenin hem de öğretenin etkilendiği bu konuda Türkoloji bölümlerinde Türkçe öğreten Türkologlar ana dillerinin ve ülkelerinde öğretilen yabancı dillerin metodoloji bilgisinden transferler yapabilmektedir. Bu transferler, süreci bazen olumlu etkilerken bazen de olumsuzluklara sebep olabilmektedir. Bunların başında Türkologların Türkçeyi aracı bir dille öğretmeye çalışması gelmektedir. Bu tutum Türkçe öğrenenlerin öğrenme ve dili kullanma sürecini doğrudan etkilemektedir. Karşılaştırmalı edebiyat vb. derslerde elbette çift dilli bir ders yapılması olağandır hatta daha faydalıdır ancak Türkçe alımlama ve üretim becerilerin geliştirildiği

¹ Dr. Gazi Üniversitesi, tarikdemir@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4173-1948

dersler için tersi bir durum söz konusudur. Nitekim Kara Morgan-Short (The Guardina, 2014) Chicago Illinois Üniversitesinde beynin iç çalışmasını irdelemek için elektrofizyolojiyi kullanarak bir deney gerçekleştirmiştir. Deneyler kapsamında ikinci dil öğrenenlere (Arapça, Rusça ve Farsça öğrenirleri) yapay bir dilde -dil bilimciler tarafından oluşturulan ve dil öğrenilebilirliğini kontrollü bir şekilde test etmeyi sağlayan minyatür bir dilde- konuşmayı öğrettiler. Bu deney kapsamında bir grup gönüllü bu yapay dili, dilin kurallarının açıklanması yoluyla öğrenirken, diğer grup ise ana dili öğrenme sürecine benzerlik gösteren bir yöntemle öğrendi. Tüm katılımcılar dili öğrenmeyi başarsalar da ana dilin öğrenildiği yöntemle dil öğrenen bireylerin beyinlerindeki işlemleri ana dil konuşanlarınkine daha çok benziyordu. İlginç bir şekilde, yapay bir dil olduğundan bu dile yaşamlarında maruz kalmayan bireyler altı aya kadar testlerde daha başarılı performans sergilediler ve beyin işlemleri ana dil konuşanlarınkine daha çok benzediğini keşfettiler. Bu deneyin sonucundan hareketle vurgulandığı üzere ana dil öğrenim yöntemine uygun biçimde öğrenilen dil yapay olduğu için tekrara imkân olmadığından zamana yani unutma karşısında daha kalıcı olmaktadır. Bu bilgiler ışığında Türkoloji bölümü öğrencileri için ana dili edinimi ve öğretimindeki gibi iletişim temelli Türkçe öğretimi yapılması hâlinde daha başarılı sonuçlar ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Üstelik yapay olmayan ve Türkoloji öğrencileri için sürekli hayatlarında olan Türkçe bu sayede daha hızlı ve kalıcı biçimde kazanılacaktır. Buradaki kazanımları sağlayan kaynak kişilerin Türk dilini eksiksiz bilmesi ve hatasız kullanması hayati öneme sahiptir. Bunun için Türkoloji bölümlerinin ve burada görevi öğreticilerin dolayısıyla yetiştirilen kişilerin sahip olması gereken bazı yeterlikler vardır. Türkoloji bölümlerinde Türkçe öğreten ve geleceğin Türkçe öğreticileri olarak öğrenenlerin taşınması gereken yeterlikler aşağıda detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Söz konusu yeterliklere geçmeden önce ise Türkoloji bölümlerinin ders dağılımlarından mevcut durumları analiz edilmiş ve Türkolojinin merkezi olan Türkiye'nin bu alandaki çalışmalarına değinilerek Türkçenin yeri ve önemi ele alınmıştır.

1. Türkoloji Bölümleri, Türkiye ve Türkçe

Türkoloji namıdiğer Türklük bilimi, Türk halklarının dil, ırk, edebiyat ve tarihini araştırmak üzere kurulmuş bir bilim dalıdır. Bu bilim dalının ortaya çıkışı Batı'nın Doğu'yu anlama çabasının sonuçlarından biridir. Bu yüzdendir ki bazı ülkelerde müstakil bölüm olan veya bu yapıya kavuşan Türkoloji bölümleri bazı ülkelerde, üniversitelerde Doğu Dilleri, Şarkiyat vb. yapıların içerisinde de varlığını sürdürmektedir.

Türkolojinin, Doğu'dan Batı'ya yöneliminde ise Doğu'nun aslında Türkiye'nin kendini Batı'ya ve dünyaya doğru anlatma eylemi yer almaktadır, almalıdır. Tarihi süreç içerisinde dönem şartları göz önünde tutularak bakıldığında büyük oranda Batı

için Doğu Osmanlı İmparatorluğu anlamına geldiği görülmektedir. Bugün de Türk dili, edebiyatı ve tarihi mevcut durumu ve bakiyesi ile ele alındığında büyük öneme haiz ve Doğu'nun Batı'ya açılan kapısı konumunda olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu konum ve öneme binaen Türkiye Cumhuriyeti Türkolojiye, bu alandaki çalışanlara ve çalışmalara büyük önem ve destek vermiştir. Bugün de benzer tutum sürdürülmektedir. Bu desteği sağlayan günümüz kurumları arasında Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü en önde gelen kurumlar arasında yer almaktadır.

Türkçe, bugün konuşulduğu coğrafyanın genişliği ve konuşanların sayısı bakımından dünyanın en büyük dilleri arasında yer almaktadır. Dilimiz bazı kaynaklara göre dünyanın en büyük ilk beş dili içinde değerlendirilmektedir. Ancak kaynaklarda bu konuda bir uzlaşma yoktur. Bunun sebebi, kanaatimizce, elde yeterli ve doğru istatistikî bilgilerin olmaması veya mevcut demografik bilgilerin güncel hâle getirilmemesidir (Dolunay, 2005, s. 1).

Türkoloji çalışmaları Dolunay'ın da dikkat çektiği sorunun ve çözümün kaynağı konumundadır. Bundan dolayı Türkoloji çalışmaların Türkiye için büyük bir öneme sahiptir. Türkoloji, herhangi bir ülke için çalışma sahalarından sadece birisi olabilir ancak Türkiye için daha büyük ve derin bir anlama sahiptir. Bunun için Türkoloji özel olarak desteklenmektedir, desteklenmelidir. Bu noktada kurumsal anlamda akla gelen ilk örnek Tür İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığıdır.

...Türkoloji Projesiyle TİKA'nın faaliyet gösterdiği ülkelerde Türk dili ve kültürünün yaygınlaştırılması amacına hizmet için söz konusu ülkelerdeki üniversitelere destek sağlanmakta; buralarda Türkoloji, Türkçe öğretim merkezi ve Türk dili edebiyatı bölümleri açılmaktadır. Ayrıca Türkiye'den gönderilen akademisyenler; yurt dışındaki üniversitelerde görevlendirilmekte, oradaki bölümlerde çalışan yerel akademisyenlere ve bölüm çalışmalarına destek sunmaktadır (Halitoğlu, 2021, s. 4-5).

Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı, 1999'dan beri yürüttüğü Türkoloji Projesini 2009 yılında faaliyete başlayan Yunus Emre Enstitüsüne 2011'de devretmiştir. Bu süre boyunca TİKA Türkçe öğretimi ile ilgilenmiş hatta bu faaliyetteki çeşitli ihtiyaçların karşılanması için öğretim setleri hazırlatmıştır. Hâlen ilgili kurumlarla iş birliği yaparak alt yapı ve teknik desteklerini sürdürmektedir. Türkoloji projesi kapsamında İşcan (2018, 40 s.20)'ın da belirttiği üzere aşağıda sayılan ülkelerdeki Türkoloji bölümlerine akademisyen, materyal ve donanım desteği sağlanmaktadır.

Arnavutluk	Belarus	Filistin	Moğolistan
Bosna-Hersek	Ukrayna	Yemen	Özbekistan
Makedonya	Estonya	Afganistan	Tataristan Özerk Cumhuriyeti

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

Kosova	Letonya	Hindistan	Kırım Özerk Cumhuriyeti
Gürcistan	Litvanya	Kazakistan	
Slovakya	Suriye	Kırgızistan	

Dünyadaki birçok üniversitede Doğu Dilleri veya Şarkiyat Fakülte ve Enstitülerinde çalışan, yetiştirilen Türkologlar da gözetildiğinde yukarıdaki ülkelerin yanı sıra Almanya, Amerika, Avusturya, Bulgaristan, Çin, Fransa, İngiltere, İran, İtalya, Japonya, Karadağ, Kore, Katar, Macaristan, Polonya, Romanya, Rusya, Çuvaşistan ve Yunanistan da yukarıdaki listeye eklenebilir.

Adı geçen ülkelerdeki bölümlerle bugün Yunus Emre Enstitüsü yine MEB, TİKA ve YTB gibi paydaş kurumlarla yeri geldiğinde iş birliği yaparak Türkoloji Projesi sorumluluğunu devam ettirmektedir. Kuruluş kanunu gereğince yurt dışındaki Türkçe öğretim faaliyetlerini bünyesinde toplayan Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji projesini geliştirerek sürdürmektedir. Enstitünün internet sitesinden (YEE, 2019) alınan bilgiye göre kurum 48 farklı ülkede 58 adet YETKM ile hizmet verirken 50 farklı ülkede 101 Türkoloji bölümünü de desteklemeye devam etmektedir. Enstitü bugün toplamda 74 farklı ülkede YETKM ve Türkoloji Merkezi olarak 159 adet irtibat noktasına sahiptir (Demir, s.40).

Türkoloji bölümlerinde hedef dil olan Türkçenin başarılı bir şekilde öğretilmesi temel bir amaç ve olmazsa olmaz bir gerekliliktir. Üstelik bu gereklilik dille ifade edilse de alandaki dersler ve diğer disiplinlerle ilişkisi bakımından da büyük öneme sahiptir. Edebiyat, kültür, sosyoloji, antropoloji, psikoloji gibi temel beşeri bilimler bölümün hedeflerine giden yoldaki önemli disiplinler olup bu disiplinlerarasılık önce dilin içinde, sonra doğrudan bölümdeki derslerin muhtevasını şekillendirmektedir. Bu disiplinler ile hedef dil, kültür ve ülkenin temel bileşenlerini anlamak ve çözümlemek üzere oluşturulan içeriğin kaynağından ve tam olarak idrak edilebilmesi ise ancak hedef dil Türkçeye tam vakıf olmakla mümkün olabilmektedir. Bu yüzden Türkoloji bölümlerinin yani Türkoloji bölümlerindeki tüm öğretim görevlilerinin Türkçeye her şeyiyle hâkim ve iyi bir dil kullanıcısı olması gerekmektedir ki ancak bu sayede Türk diline, kültürüne ve tarihine hâkim Türkologlar yetiştirilsin. Bu hâkimiyeti dil alanında sağlamaya başlamak için ana dili konuşuru olmamasına rağmen Türkçede ana dili düzeyinde yeterlik göstermesi beklenen Türkologların bazı temel alanlarda yetkinlik elde etmesi gerekmektedir. Bunlar şu şekilde başaklandırılabilir:

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

Dil	Sözlük bilimi	Sosyoloji
Edebiyatı	Dil bilim	Psikoloji
Tarih	Pedagoji	Antropoloji
Kültür ve sanat	Teknoloji	
İnançları	Felsefe	

Türkoloji bölümü için bu çalışma alanlarının bazıları derinlemesine bilgiye hâkim olmayı gerektirirken bazıları daha genel boyutta disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Disiplinlerin Türkoloji'ye yansımaları Türkoloji bölümlerindeki ders dağılımları ve yoğunlukları incelendiğinden daha iyi anlaşılabilir. Bunun için çeşitli Türkoloji bölümlerindeki ders dağılımları aşağıdaki tabloda ana hatları ile verilmiştir.

Tablo 1. Türkoloji Bölümleri Ders Adları Örnekleme²

Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Lisans Programı Dersleri	Allameh Tabataba'i Üniversitesi Türkoloji Bölümü Alan Dersleri	Pekin Yabancı Diller Üniversitesi Türkçe Bölümü Dersleri	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Türkoloji Bölümü Dersleri
Türkçe Öğretimi	Genel Dil Bilim	Türkçeye Giriş	Psikoloji
Genel Dil Bilim	Genel Türk Tarihi	İleri Seviye Türkçe	Felsefe
Edebiyata Giriş	Osmanlı Tarihi	Türkçe Konuşmaya Giriş	Uygulamalı İngilizce
Akademik Okuryazarlık	Muhtelif Türkçe Metinleri Okuma ve Anlama	Orta Seviye Türkçe Konuşma	Kırgız Dili ve Edebiyatı
Dil ve Kültür	Kompozisyon	İleri Seviye Türkçe Konuşma	Rusça
Türk Dili	İleri Seviye Türkçe Gramer	Türkçe Dinleme- Konuşma Dersine Giriş	Kırgızistan Tarihi
Dil Araştırmaları	Türkçe Cümle Tahlili	Orta Seviye Türkçe Dinleme-Konuşma	Osmanlı Türkçesi
Dinlediğini Anlama	Felsefe ve Edebiyat	İleri Seviye Türkçe Dinleme-Konuşma	Dünya Edebiyatı Tarihi
Türkoloji Araştırmaları	Edebi Akımlar	Türkçe Sözlü Tercüme	Türk Halk Destanları
Türk Dilinin Fonetiği	Türk Halk Edebiyatı	Türkçe Yazılı Tercüme	Leksikoloji
Sözcük Bilim	Türk Mitolojisi		Klasik Türk Edebiyatına Giriş
Sözlü Anlatım	Osmanlı Türkçesi Gramer		Edebiyat Sosyolojisi
Fonksiyonel Stiller			

² Tablo oluşturulurken adı geçen üniversitelerin lisans dersleri genel başlıkları ile alınmış olup iki ya da daha fazla döneme yayılan numaralandırılmış dersler genel adıyla verilmiştir.

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

Teorik ve Pratikte	Klasik Türk	Türkçe Yazma	Kırgızistan
Noktalama	Edebiyatı	Türkçe Okuma	Coğrafyası
İşaretleri	Türk Edebiyatında	Türkçe Basın Takibi	Kırgızistan Tarihi,
Divan Edebiyatı	Tasavvuf	Çağdaş Türk	Coğrafyası, Kırgız
Boşnak Dilinde	Çağatay Türkçesi	Edebiyatından	Dili ve Edebiyatı
Türkizmler	Metinlerine Giriş	Seçmeler	Pedagoji
Toplum Dil Bilim	Yeni Türk Edebiyatı	Türkçe Gramer	Dünya ve Türk
Konuşma	Metin Tahlili	Türkiye	Uygarlıkları
Alıştırmaları	Edebi Eleştiri	Araştırmaları	Manasşinaslık
Türkçe Söz Dizimi	Karşılaştırmalı	Eski Türk Tarihi ve	Klasik Türk
Osmanlı Türkçesi	Edebiyata Giriş	Kültürü	Edebiyatı
Türk Edebiyatı	Göktürk ve Uygur	Osmanlı Tarihi	Orta Türkçe
Türk Dili Tarihi	Türkçesine Giriş	Kültürü	Çağatay Edebiyatı
Türk Edebiyatında	Karahanlı ve	Türk Edebiyatı	Şekilbilgisi
Metin Okuma	Harezmi Metinlerine	Tarihi	Türk Onomastiği
Anlambilim	Giriş		Âşık Edebiyatı
Türk Kültür ve	Çağdaş Türk		Mesleki
Sanatı	Lehçelerine Giriş		Uygulamalar
Türkçe Boşnakça	Tercüme Yöntemleri		Genel Dilbilimi
Çeviriler	Türkçeden Farsçaya		Çağdaş Kırgız
Dünya Edebiyatı	Tercüme		Edebiyatına Giriş
Metodoloji	Farsçadan Türkçeye		Öğretim Yöntemleri
Bosna Halk	Tercüme		Eski Anadolu
Edebiyatı	İran Türk		Türkçesi
Deyimler	Lehçelerine Giriş		Eski Uygurca
Çağdaş Türk	Araştırma		Söz Dizimi
Edebiyatı	Yöntemleri		Çağatayca
Modern Türkiye	Seminer		Halk Bilimi
Türk Halk			Diyalektoloji
Edebiyatı			Yakın Dönem Türk
Osmanlı			Dünyası Edebiyatı
Paleografisi			Modern Eleştiri
Stilistik			Kuramları
			Kırgız Edebiyatında
			Roman ve Cengiz
			Aytmatov
			Çağatay Edebiyatı

Adı geçen üniversitelerin internet sayfalarıyla, Aktaş, E. ve Halitoğlu, V. (2021)'in Dünyada Türkçe Öğretimi adlı çalışmasından yararlanılarak oluşturulan tablodan da anlaşıldığı üzere Türkologların eğitim planlarındaki ortaklıklar fazlaca olmakla birlikte ülkeye göre farklılaşmalar da görülmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi tüm bu ortaklık ve farklılıkların öncesinde ve ötesinde bir Türkolog için Türk diline tam hâkimiyet hayati son derece büyük öneme sahiptir. Nitekim bu durum

bölümlerdeki dersler bulundukları ülkenin şartları ve ihtiyaçlarına göre farklılaşsa da doğası gereği Türkçe öğretimine yönelik dersler en büyük kesişim alanını oluşturmaktadır. Bu kesişim alanına rağmen Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Türkoloji Bölümü haricinde öğretim süreçlerinin psikolojik boyutu yani pedagoji ayağı ihmal edildiği görülebilmektedir.

Türkologların, Türkçe öğretiminde görev alan asli görevliler olmaları ve bu alanda ciddi bir orana sahip olmaları bakımından Türkçe bilgileri kadar bu bilgiyi aktarma, öğretme yani pedagojik bilgi ve becerileri de önem arz eder. Bunun için Türkologların bilim insanı yönüyle geniş yelpazeli disiplinler arası yetkinliklerinin yanı sıra öğretmen olmaları bakımından pedagojik eğitime tabii tutulmaları da önem arz etmektedir.

Türkologların, Türkçe öğretimi alanındaki durumları Demir (2021, s. 143)'in çalışmasına da yansımıştır. Türkçenin yurt içi ve yurt dışındaki öğretimini öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri bakımında ele alan Demir'in çalışmasında 180 kişilik nicel veri toplanan örneklem grubunda yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin, bir diğer ifadeyle Türkiye dışında Türkçe öğretenlerin sayısı sayısı 41'dir. Aynı grubun fakülte mezuniyetlerine göre tasnifine bakıldığında Türkoloji mezunu olup Türkçe öğretiminde yer alan kişi sayısı ise 11'dir. Yani Türkiye dışında Türkçe öğreten öğretmenlerin 4'te birinden fazlası Türkoloji bölümü mezunlarıdır. Söz konusu grubun içinde Türkiye'de eğitim görenlerin fakültelerini Türkoloji olarak belirtmediği göz önünde tutulursa sayının ve oranın artacağını ön görmek mümkündür.

Mevcut istihdam imkânları kapsamında yaklaşık %27'lik bir kısma karşılık gelen Türkologlar, Türkiye dışında Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Üstelik Demir, çalışmasında doğrudan Türkoloji bölümlerinden veri toplamamış, ağırlıklı olarak Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı gibi Türkiye merkezli personel görevlendirmesi yapan kuruluşlardan veri toplamıştır. Türkoloji bölümlerine bakıldığında durum tersine dönmektedir. Bu da Türkoloji bölümlerinde verilen eğitimin olumlu ve olumsuz çıktılarının en büyük etkileneninin yine Türkoloji bölümlerine olduğu anlamına gelmektedir. Bu yüzden Türkiye Cumhuriyeti; Türkoloji bölümlerini, ilgili kurum ve kuruluşları vasıtasıyla her alanda desteklemektedir. Bu alanların biri de Türkologların yetiştirilmesi, geliştirilmesine yönelik eğitimlerdir. Bu konuda öncü kuruluş yakın zamanda Türkoloji projesini devralan Yunus Emre Enstitüsüdür. Çünkü Türkoloji bölümlerinde yetiştirilen Türkologların dolayısıyla onları yetiştiren öğreticilerin taşınması gereken bazı temel özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler bütün öğretmenler için tanımlanan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile özetlenebilir. Bu özetleme

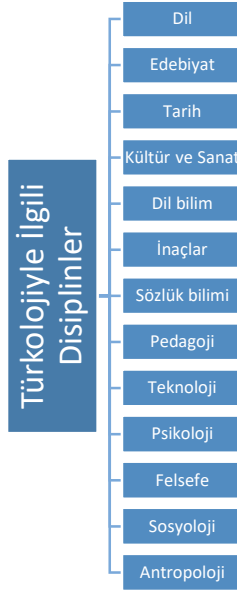
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve Türkoloji bölümleri özelinde ele alınmış ve özgün yorumlamalarla birlikte aşağıda sunulmuştur.

2. Türkologların Taşınması Gereken Yeterlikler

Türkologlar bir diğer ifadeyle Türkçe öğretmenleri Türkçeye ileri derecede hâkim olmalıdır. Bu hâkimiyet Türk dili ile ilgili boyutlarda derinlemesine bir hâkimiyetle sağlanması gerekirken öğrenim ve öğretim sürecini etkileyen diğer alanlarla ilgili de bilgi sahibi olunması gerekmektedir.

Bölümlere göre ders dağılımı incelendiğinde Türkologların Türk halkını, tarihini, edebiyatını, kültür ve sanatını bilen uzmanlar olmasının yanı sıra tercüman ve eğitmen, öğretmen olmaları ihtimalleri gözetildiği ve programlardaki dersleri buna göre şekillendirdikleri görülmektedir. Bir diğer ifadeyle Türkoloji bölümü mezunlarının taşınması beklenen yeterliklere göre programlar yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmanın temelinde de bazı temel disiplinler önemli rol oynamaktadır. Türkolojiyi besleyen ve bir yönüyle de beslenen bu disiplinler şunlardır:

Şekil 1. Türkolojiyle İlgili Disiplinler



Türkologların yukarıda anılan disiplinlerde genel yeterliklerin yanı sıra alanla doğrudan ilgili ve birinci derece öneme haiz disiplinlerde derinlemesine bilgi sahibi olması gerekir. Bu bilgiler ve yeterlikler yukarıda tabloda ayrı ayrı gösterilmiş olsa da beynin işleyişinde olduğu gibi iç içe ve birlikte işe koşulmaktadır. Durkheim (1995) da bu durumu şu şekilde özetler: “İnsan düşüncesinin kategorileri hiçbir zaman belirli bir biçimde sabitlenmez; aniden yapılır, bozulur ve yeniden yapılır,

yere ve zamana göre değişir.” Özellikle yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda büyük kesişim alanına sahip bu disiplinlerin bilgisi ve uygulamaya yansıtılmasında kesişimler artar. Bireyin de bu alanlardan yararlanarak pedagojik muhakeme becerisini işe koşması daha büyük önem arz eder hâle gelmektedir ki bu da Durkheim’ın yukarıda bahsettiği değişkenliğin öğretim süreçlerine bilinçli bir biçimde yansıtılmasına karşılık gelir.

Almanya Federal Cumhuriyeti’nde bulunan üniversitelerdeki Türkoloji bölümleri ve yabancı diller merkezleri dışında ilk ve ortaöğretim düzeyinde verilen Türkçe dersleri iki ana başlık altında değerlendirilebilir: ilki yabancı dil olarak Türkçe, ikincisi de ana dili (köken dili, Türkçe ve Türk kültürü) dersi olarak Türkçe (Çakır, 2021. S. 22).

Türkoloji bazı bölgelerde sadece yabancı dil eğitimine yönelik anlam ifade ederken bazı bölgelerde ana dili eğitimine de hizmet etmektedir. Özellikle Batı Avrupa’daki Türklerin köken dili/ana dili Türkçe olarak desteğe ihtiyaçları vardır ve Türkiye bunu ilgi kuruluşları vasıtasıyla desteklemektedir. Bu açıdan bakıldığında iyi bir dil ve formasyon eğitim alıp yeterlikleri gelişmiş Türkologların Türkçe öğretiminde görev almasının ne derece önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Aktaş (2022, s.56), Belçika’da müstakil konumda tek Türkoloji bölümünün Flaman Bölgesi’ndeki Gent Üniversitesi bünyesinde bulunduğunu diğerlerinin doğu dilleri çatısı altında faaliyet yürüttüğünü belirtir. Aktaş (2022, s. 60), ayrıca Belçika’da Türkçe öğretiminin sorunları arasında öğretici sorununa da değinerek ülkeye Türkiye’den görevlendirme ile gelen öğreticilerin yabancı dil olarak ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yeterince tecrübe sahibi olmamalarının olumsuz sonuçlarından bahseder. Bu durumdan hareketle Türkolojinin sorunlarının Türkolojinin merkezi olan Türkiye’den çözülebileceğini bunun için de kaynaktan başlamanın gerektiği söylenebilir. Bunun için Türkoloji bölümlerinin Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü olan eğitim fakülteleri ile iş birliği yaparak programlarında pedagoji odaklı güncellemelere gitmesi sorunların azalması çözümlerin artması noktasında önemli bir adım olabilecektir. Çünkü potansiyel Türkçe öğreticisi bir Türkoloji mezununun öğretim faaliyetindeki başarısı öğretmenlik mesleğindeki yeterlik ve yetkinliğine bağlıdır.

MEB (2008, s. 8), öğretmen yeterliklerini öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır.

Konu öğretici yeterlikleri olduğunda önemli bir referans kaynağı da öğretmen bilgisiyle ilgili araştırmaların öncüsü olan Shulman’dır. Shulman (1987, s. 8), bir öğretmenin sahip olması gereken asgari bilgi türlerini;

- alan bilgisi,
- genel pedagoji bilgisi,
- öğretim programı bilgisi,
- öğrenen özellikleri hakkında bilgi,
- eğitim ortamı ve şartları bilgisi,
- eğitim hedefleri, amaçları ile bunların felsefi ve tarihi temelleri bilgisi,
- pedagojik alan bilgisi olarak yedi başlık altında açıklamıştır.

Bu bilgi türleri aynı zamanda öğretmenlerin/öğreticilerin taşınması gereken yeterliklerinde sınırını çizmektedir. Bunlardan süreçte en yoğun kullanılan bilgi türü pedagoji ve pedagoji ile alan bilgisinin kesişiminden doğan pedagojik içerik/alan bilgisidir.

Shulman, tarafından yedi başlıkta toplanan Mishra ve Kohler (2006) tarafından teknoloji boyutuyla yeniden yapılandırılan bu yetkinlikler MEB tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri olarak üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar: mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerlerdir. Mesleki bilgi; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi olarak üç kategoride açıklanmıştır. Mesleki beceri; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme becerileri olarak açıklanmıştır. Tutum ve değerler; millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği olarak açıklanmıştır.

Alan yazındaki bu temel başvuru kaynakları esas alınarak Türkoloji bölümünde Türkçe öğreten kişilerin sahip olması gereken mesleki yeterlikler aşağıda sıralanmıştır. Bu sıralama yapılırken Türkoloji merkezlerinin birinci faaliyetinin Türkçe öğretmek olduğu gözetilerek bütün dillerde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecinde de en temel disiplinlerden birinin genelde psikoloji özelde öğrenme psikolojisi ve diğer pedagojik alt bileşenler olduğu gözetilmiştir. Bu doğrultuda alan bilgisini öğrenciye başarılı bir şekilde sunması beklenen öğretmenin başarılı bir süreç yönetimi için ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri, tutum ve değerlere yer verilmiştir.

3. Türkoloji Bölümünde Türkçe Öğreten Kişilerin Sahip Olması Gereken Mesleki Yeterlikler

Bütün öğretmenlik alanlarında olduğu gibi Türkçe öğretmenlerinin de sahip olması gereken yeterlikler bulunmaktadır. Türkçe öğretiminin özellikle Türkiye dışındaki ayağı söz konusu edildiğinde ön plana çıkan yerel kuruluşların öncüsü Türkoloji bölümleri olmaktadır. Türkoloji bölümleri bir diğer ifadeyle Türkologlar; Türk tarihi, halkı ve Türkiye ile ilgili birçok konuda çalışabildiği gibi Türkçe öğretim süreçlerinde de yer almaktadır.

Bugüne kadar yabancıların Türkçe öğrenme talepleri ve bu talepleri karşılamaya yönelik faaliyetlerle ilgili sorumluluğu Türkiye’de, çok büyük oranda, birkaç üniversite bünyesinde yer alan Türkçe öğretim merkezleri ve Türkçenin Eğitimi bölümlerinde lisans programlarında okutulan ilgili dersler taşımaktaydı. Buna ek olarak sayıları bir elin parmakları kadar olmayan özel dil kursları yine söz konusu süreçte yer almaktaydı. Yurt dışında ise Türkçe öğretimi; üniversitelerde, Türkoloji geleneğine sahip veya son yıllarda Türkiye’nin desteği ile açılan Türkçe öğreten bölümlerde öğretim faaliyetlerinde ise her bölümün hatta her öğretim elemanın kişisel ilgi, yöntem tercihi ve performansı ile yürütülmektedir (Durmuş, 2013, s. 208).

Durmuş’un da belirttiği üzere alandaki uzmanlığı etkileyen yaklaşım ve inisiyatiflerin yerini daha profesyonel süreçlere bırakması gerektiği düşünülmektedir. Bunun için Türkolojinin merkezi Türkiye’deki ilgili bölümlerde standartların artması ve akreditasyonun sağlanması gerekmektedir. Bu sayede yurt dışındaki Türkoloji merkezlerine de olumlu yansımalar sağlanabilecektir.

1. Öğrenciye birey olarak saygı duyma ve değer verme
2. Öğrencilerin öğrenebileceğine inanma
3. Öğrencilere rol-model olacak tutum ve davranışlar sergileme
4. Derse öğrencileri motive edecek(pozitif) bir duruş ve tutumla girme
5. Öğrencilerin eğitim sistemine uyumu için destek olma
6. Öğrencileri Türkçe öğrenmeye karşı isteklendirecek konuşmalar/sunumlar yapma
7. Öğreteceğim konuya ilişkin hazırlıklar yapma
8. Öğretilecek konuya uygun strateji, yöntem ve teknikleri önceden belirleme
9. Öğretim yöntem ve tekniklerini, öğrencilerin seviye ve yeteneklerine göre seçme
10. Öğretim planlamasını ve uygulamasını öğrenci odaklı biçimde gerçekleştirme
11. Öğreteceğim içeriğe uygun materyalleri seçme
12. Dersleri müfredata göre planlama
13. Anlatılacak içeriğe göre öğrencilerin nerelerde zorlanacağını tahmin etme
14. Ön öğrenmeleri harekete geçirecek yöntem ve tekniklerden yararlanma
15. Öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artıracak yöntem ve tekniklerden yararlanma
16. Öğrencilerin ilgisini hedef içeriğe çekecek yöntem ve tekniklerden yararlanma
17. Öğrencinin sorgulayarak öğrenmesini sağlama
18. Öğrencilerin öğrendiklerinden hareketle üretimde bulunmasını sağlama
19. Öğrencilerin konu hakkında kendi aralarında tartışmalarını sağlama
20. Öğretim sürecinde yaşanabilen sorunlarla başa çıkma

21. Ders sürecindeki değişkenlere göre (soru, sorun, talep vb.) öğretilenleri güncelleyerek yapılandırma
22. Örnek ve açıklamaları öğrencimin anlayabileceği düzeyde yapılandırma.
23. İçerik aktarımında hızı öğrencilerimin seviyesine göre ayarlama
24. Anlatımlarımda, içerik bileşenlerinin seçimini öğrencilerimin seviyesine göre ayarlarım.
25. Derste kullanılacak örnek vb. içerikleri öğrencilerin hayatlarına uygun seçme
26. Öğretim teknolojilerini süreçte etkin bir şekilde kullanma
27. Öğretim sürecinde şarkı, şiir, tekerleme gibi ritmik unsurlardan ve kısa film, animasyon gibi motivasyon artıracak araçlardan yararlanma
28. Öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı içerikleri tespit etme
29. Öğrencilerin zorlandığı içeriklere nasıl bir çözüm yolu izleyeceğimi bilme
30. Dersleri öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenleme
31. Öğrencilerin öğrenmeye engel oluşturan tutumlarını fark etme
32. Öğrencilerin öğrenmeye engel oluşturan tutumlarına karşı nasıl bir yol izleyeceğimi bilme
33. Öğrencilerimin grup çalışmalarını etkin biçimde yönlendirme
34. Ders esnasında öğrencilerin performanslarını gözlemleme
35. Sorun ve krizlerde meslektaşlarla iş birliği yapma
36. Yerel ve evrensel değerleri, kültürel bileşenleri gözetme
37. Çok dilli çok kültürlü olma
38. Teknolojiye hâkim olma ve kullanma
39. Beden dili ve sembollerle ilgili yerel farklılıkları bilme
40. Hoşgörülü tutum sergileme, iletişime daima açık olma.

Yukarıda çok farklı yeterliklerden bahsedilmiş olmakla birlikte farklı durumlarda farklı yeterliklerin süreci etkilediği ve bu yeterliklerden bazılarının sadece ders süreciyle sınırlı olmayıp genel anlamda olumlu veya olumsuz etkilene gücüne sahip olduğu söylenebilir. Örneğin beden dili farklılıkları ve kültürel farklılıklar gibi konularda bilgili, donanımlı olmak en azından hoşgörülü bir yaklaşım sergileyip rahatsız edici olmadan sorgulayarak öğrenmeye açık olunması gerekir. Örneğin; Yemen'e ya da Bulgaristan'a Türkçe öğretmek için giden öğretmenin onaylama işareti olan baş sallamanın Türkiye'den farklı ve aksi yönde olduğunu bilmesi olası yanlış anlaşılmanın önünde geçecektir. Aksi durumlarda iletişim çatışmaları hatta krizler yaşanabilmektedir. Yine Afrika'nın batısındaki birçok ülkede onaylama işareti olarak kullanılan el işaretinin Türkiye'de argo bir anlama geldiğini bilmesi veya bilmemesi süreç yöneticisi olan öğretmenin ders içindeki yönetimini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir.

“Evet” tüm dünyada aynıdır. İnsanlar başını yukarıdan aşağıya sallayarak bu cevabı ifade ederler. “Hayır” da tüm dünyada aynıdır. İnsanlar bu işaret için de başlarını iki yana sallarlar. “Hayır”ı başlarını geriye atarak ve gözlerini arkaya doğru devirerek yapan üç millet var. Türkler, Suriyeliler ve Yunanlılar. Buna karşın iki ulus ise bu hareketin tam tersini yapıyor. Arnavutlar ve Bulgarlar “evet” ve “hayır”ı dünyadaki diğer milletlerden farklı olarak kullanırlar. Biz ise başımızı iki yana sallamayı “yazık” anlamında kullanırız. Bu onaylamadığımız bir durumu ya da olumsuz bir duyguyu ifade etmek için kullandığımız bir harekettir. Normalde “hayır” Türk beden yapısında başını geriye atma şeklindedir fakat yeni nesilde bu işaretin başı iki yana sallama şeklinde olduğu görülmekte. Bunda da yabancı filmlerin ve dizilerin etkin olduğunu söylemeliyiz (Göçmenler, 2011, s. 65).

Türkçe öğretmenleri sınıflarında olduğu kadar sosyal yaşam alanlarında da bulundukları ülkenin halkı tarafından Türkiye’yi temsil eden kişiler olarak algılandığı bilinmektedir. Öğretmenlerin bu bilinçle ülkelere gitmesi ve buna göre hareket etmesi önem arz etmektedir. Bu noktada kamu diplomasisi faaliyeti de yürüten öğretmenlerin bulundukları ülkede temsil görevi gereği çeşitli merci ve mecralardaki davranış biçimleri süreci olumlu etkileyebildiği gibi olumsuz da etkileyebilmektedir. Sürece bu yönüyle yaklaşıldığında Türkologlar kendi ülke ve kültürlerinin değişkenlerine vakıf oldukları için avantajlı konumda olup bu kapsamdaki çalışma ve paylaşımları ile sahada çalışan ve çalışacak olan Türkiye’deki meslektaşlarını beslemeleri faydalı olacaktır. Bu yönüyle Türkoloji merkezlerinde görev alan Türkçe öğretmenlerinin yumuşak güç kapsamında ele alınan eğitim ve kültür diplomasisi faaliyetlerinde bulundukları ülkenin gerçeklerine ve şartlarına vakıf olması stratejik öneme sahiptir. Bunun noktada “Yerel ve evrensel değerleri, kültürel bileşenleri gözetme”, “Çok dilli, çok kültürlü olma” ve “Hoşgörü tutum sergileme, iletişime daima açık olma” yeterlikleri daha ön plana çıkmaktadır. Türkçe veya Türkoloji bölümlerindeki diğer derslerde destek olmak birincil amacıyla görevlendirilen Türklerin bu yeterliklere sahip olması süreci baştan olumlu etkilemektedir. Çünkü aksi durumlarda iş birliğinde hareket edilmesi gereken noktalarda daha en başta meslektaşlarıyla çatışma yaşayan bu görevliler söz konusu alandaki yetersizlik veya bilgisizlik, en azından hoşgörüsüzlükten kaynaklı çeşitli boyutlarda krizlere neden olabilmektedir. Bu durum da hem çalışma alanında, hem aday Türkolog olan öğrenciler hem de yerel halk üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Örneğin; gidilen ülkedeki yerel inançlara saygı göstermeyip onları kendi inandığı doğrulara agresif tutumlarla yönlendirmeye çalışmak ve hatta çeşitli ithamlarda bulunmak, bulunulan ülkenin tarihini ve Türkiye ile olan ilişkilerin tarihi bilgisine ve kritik olaylara, hassasiyetlere vâkıf olmamak, yerel dilde yeterli olmamak veya öğrenme çabası göstermemek, sosyal hayatın içinde olmayı reddetmek ve ünsiyet geliştirmekten imtina etmek gibi durumlar sürecin niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu yüzden görevlendirilen personelin bu noktadaki eğitimleri yeniden ele alınmalı ve görevlilere kamu diplomasisi faaliyeti yürüttükleri

bilinci kazandırılmalıdır. Kısacası mensubu olunan kültürün örnek bir temsilcisi de olunabilmelidir. Çünkü Türk kültürü, Anadolu irfanı bu özellikleri içerisinde barındıran bir derinliğe sahiptir.

Nye (2005, s.20)'e göre kültür yumuşak gücün asli unsur olup toplum içindeki önemli değerlerin ve uygulamaların oluşturduğu değerler bütünüdür. Kültürü bir tür sosyal davranış olarak nitelendirir ve kültürün bileşenlerini edebiyat, sanat ve eğitim olarak seçkinlere hitap eden yönüyle ele alır.

Türkoloji merkezlerinde çalışacak kişiler Nye (2005)'nin tanılamasındaki bileşenlerin profesyonelleri ve kültürlerinin temsilcileri olarak görevlendirilmeleri hasebiyle doğrudan bir kamu diplomati olduğunu, bu sorumluluğu taşıdığını söylemenin önünde bir engel olmadığı aşikârdır.

Dünyaya kendi ülkesini ve mizaçlarını anlatma amacı taşıyan kamu diplomasisi için kültürel unsurlar son derece önemli kaynaklardır. Çünkü bu kültürel unsurlar ülkelerin prestijlerini ve imajlarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda kamu diplomasisi yabancı devletler nazarındaki prestijlerini iyileştirmek amacıyla kültürel ve akademik alışverişin gerçekleştirilmesini, kültürel ve ulusal unsurların görünür kılınmasını sağlayan bir unsurdur (Bostancı, s. 130-131; akt: Gündoğdu, 2021, s.83).

Kamu diplomasisi kültür, sanat ve edebiyat gibi faaliyetlerle ekonomik, siyasi ve bürokratik kazanımları desteklemek amacıyla hedef kitlenin hedef ülkeye karşı olumlu bir biçimde örgütlenmesi için yürütülen bir faaliyettir. Bileşenlerine bakıldığında Türkoloji merkezleri bu faaliyetlerin sadece yürütülmesi gereken değil yerel yürütücülerinin de yetiştirildiği bir saha olması yönüyle daha da önemli hâle gelmektedir. Bu da söz konusu merkezlere görevlendirilecek personelin yeterli ve eğitimlerinin önemini artırmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin ve Türkologların bu önemli sahada görevlerini daha başarılı biçimde ifa edebilmeleri için yapılması gerekenler sonuç bölümünde paylaşılmıştır.

Sonuç

Türkoloji, Türkler için sadece bir çalışma alanı değildir. Bundan çok daha büyük anlamlara sahip bu alanda çalışan ve çalışacak olan kişilerin alana yönelik uzmanlıklarının artırılması bunun için de hassasiyetle çalışılması gerekmektedir. Türkoloji merkezlerinde çalışan profili iki ana ayrıma sahiptir. Birincisi yerel halktan yetişen, yetiştirilen Türkologlar diğeri ise Türkiye'den görevlendirilen öğretmenler/akademisyenlerdir. Her iki kesimin ortak ihtiyaç ve hedefleri olmakla birlikte farklılıklar ve ayrılıklar da söz konusudur. Doğal bir durum olan bu farklılık ve ayrılıklar profesyonel tutuma ve yürütülen süreçlere etki edebilmektedir. Çalışılan alanda yeterliklerin geliştirilmemiş olması, alanın önemini ve yerel hassasiyetleri fark edememek süreci olumsuz etkileyebilmektedir.

Söz konusu olumsuzlukların yaşanmaması için Türkoloji merkezlerinde çalışan ve çalışacak olan öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmesi gereken iki ana başlık bulunmaktadır. Bunlar teknolojik pedagojik alan bilgisi ve kamu diplomasisidir. Bunun için Türkolojinin eğiten ve eğitilen açısından bir pedagoji alanı olduğu bilinciyle eğitim programları yapılandırılmalıdır. Öte yandan, özellikle Türkiye’den görevlendirilen personelin kamu diploması faaliyeti yürütülen bir alanda yürütücü olarak çalıştıklarını fark etmeleri sağlanmalı ve gerekli donanımlarla görevlendirilmelidirler.

Türkoloji merkezlerinin, bu merkezlerde çalışan Türkologların ve yetiştirdikleri, yetiştirecekleri Türkologların bulundukları coğrafya ve Türkiye’nin genel diploması ile kamu diploması faaliyetleri açısından önemi iyi anlaşılmalıdır. Bunun için Türkoloji merkezlerinin koordinasyonu, iyileştirme ve geliştirme çalışmaları için kamu kurumları arasındaki iletişim ve iş birliğinin alt birim çalışanları ve çalışmalarına yansması sağlanmalıdır.

Türkoloji bölümü olan ülkelerde Türkçe öğretim faaliyetleri ve bunların zeminleri iyi etüt edilerek Türkoloji mezunlarının istihdam alanı genişletilmelidir. Böylelikle bölümlerin tercih edilebilirliği artırılabilir. Bunun için ülkeler arası ekonomik, siyasi, kültürel ve sivil iş birliklerinde Türkçe ile istihdam özel bir gündem olarak korunmalı ve gözetilmelidir.

Türkoloji merkezlerine görevlendirilecek personelin seçim ve eğitimleri için düzenlene programlar alandaki paydaşların desteği daha çok alınarak geliştirilmelidir. Bunun için Türkçe, Türk Dili Edebiyatı öğretmenlikleri bu alana formasyon gibi uygulamalarla öğretmen olarak atanan edebiyat fakültesinin ilgili bölümlerinde Türkoloji ve çalışma alanının önemini yansıtan derslerle farkındalık ve yeterlikler daha lisans programında sağlanmalıdır. Bunun için söz konusu bölümlerdeki öğrencilerin aşağıda anılan öğrenci hareketliliği programındaki değişim süreçlerine dâhil edilmesi derslerin ötesinde bir gelişim de sağlayacaktır.

Türkoloji mezunlarının yetkin ve donanımlı bir şekilde mezun olmaları ve Türkçelerini iletmeleri için Türkoloji okuyan öğrencilere özel, Erasmus benzeri (Kaşgarlı gibi bir adla olabilir) bir öğrenci hareketliliği programı oluşturulmalı, bu kapsamda YTB, YÖK, MEB vb. ilgili kurumların koordineli hareket etmesi sağlanmalıdır. YTB’nin hâlihazırda Ankara Üniversitesi ile bu kapsamda henüz imzalanmış bir protokolü olmakla birlikte bunun merkezileşmesi yerine çok merkezli biçimde yürütülmesi ve kurumsallaşması (Kaşgarlı Türkoloji Hareketliliği vb.) sağlanmalıdır. Hareketliliğin Türkiye ayağında TÖMER’ler uygulamalar için organize ve koordine edilmeli bu noktada akredite süreçler oluşturma önündeki engeller kaldırılmalıdır. Bu programın yanı sıra Türkoloji bölümlerinin olduğu yerlerdeki Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri, TÖMER’ler ve Türkçe öğretimi

yapılan yerel okullar ile Türkiye Maarif Vakfına bağlı okullarda Türkoloji öğrencilerinin Türkçe Öğretim Uygulamaları yapmasına imkân ve zemin oluşturulmalıdır.

Türkoloji bölümlerinde Türkçe öğretmen adaylarının yetiştirildiği gözetilerek Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Türkoloji Bölümü örneğinde olduğu gibi Türkiye'deki örnek eğitim fakültelerinin Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği bölümlerindeki ders içerikleri dikkate alınmalı, bu süreçte bölgesel değişkenler göz ardı edilmeden pedagoji dersleri söz konusu bölümlerin programlarına eklenmelidir.

Türkolojinin merkezi olan ve merkezden dışa bölümlere her alanda öncülük etmesi gereken Türkiye'de Türk dilinin öğretimi ile ilgili bölüm ve kurumların iş birliği ile laboratuvar araştırmalarına yönelerek disiplinler arası çalışmalarla örnek uygulamalar sunulmalı ve talepler için gerekli donanım sağlanabilecek alt yapı ve destekleyici unsurlar oluşturulmalıdır. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurumu öncülüğünde ilgili birimleri, Türk Dil Kurumu, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve ilgili bakanlıkların (örneğin nöropsikolojik bir araştırma için Sağlık Bakanlığı, araştırmacıların ulaşımı için Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığının imkânları) ilgili birim ve kurumlarının koordineli çalışması sağlanmalıdır. Bu sayede bilimsel araştırmalara sunulan destekler sayesinde Türkolojinin merkezi olan Türkiye'nin güçlenmesi sağlanırken uluslararası sahada bilimsel üretimlerle de dikkat çekecek sonuçların önü açılacaktır. Bu kapsamda TÜBİTAK'ın da sürece hem desteklenecek araştırmaların seçimi hem de süreç yönetimi noktasında tecrübesiyle katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Türkologların ve Türkoloji bölümünde görevli akademisyenlerin mesleki gelişimi ve alanda koordinasyonu sağlamak için toplantılar ve eğitimler belli zamanlarda düzenli biçimde gerçekleştirilerek gelenekselleştirilmesi faydalı olacaktır. Özellikle Türkçe öğretmeni olarak çalışan Türkologların ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) vb. platformlar üzerinden süreklilik arz eder biçimde desteklenmesi faydalı olacaktır.

Doğu Bilimleri, şarkiyat olarak değerlendirilen bölümlerin muhatabı ülkelerle Türkiye ve Türkçe merkezli araştırmalar yapılarak iş birliği içerisinde çok merkezli çalışmalar yapılarak Batı merkezli bu kurumlara Doğu bütüncül şekilde yansıtılmalı ve bunun için tarihte olduğu gibi bugün de Türkiye öncü olmalıdır.

Yerel kanallarda Türkçe çizgi filmlerin ve Türkçe öğreten programların yayınlanması için TRT ile iş birliği yapılarak imkânlar ölçüsünde çizgi filmler Türkçe yayınlanma şartı ile gerekirse ücretsiz temin edilmeli ve Türkçe hayatın içinde yer bularak Türkologlara yeni istihdam alanları açmak için imkân oluştururken çocukların Türkçeyle erken yaşta karşılaşması sağlanmalıdır. Tüm bu önerilerin süreklilik arz

edebilmesi için Türkçe öğretmeni yetiştiren yurt içindeki ve dışındaki programlarda bilinçsel bir uyanış gerçekleştirecek faaliyet planının hazırlanması bunun için de devletin ilgili kurumlarının ivedilikle koordine olması elzemdir.

Kaynaklar

- Aktaş, E. ve V. Halitoğlu (2022). Dünyada Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2022). Dünyada Türkçe öğretimi. E. Aktaş ve V. Halitoğlu (Ed.), Belçika’da Türkçe Öğretimi (ss. 43-66). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- AOÖÇ.(2013). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. Almanya: Avrupa Konseyi, telc GmbH.
- Çakır, M. (2022). Dünyada Türkçe öğretimi. E. Aktaş ve V. Halitoğlu (Ed.), Almanya Federal Cumhuriyeti’nde Türkçe öğretimi içinde (ss. 11-37). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çangal, Ö. (17-19 Mayıs 2013). Bosna Hersekli nelerden Türkçe öğreniyor? [Sempozyum Sunumu]. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi, Tiran, Arnavutluk.
- Çelik, M. E. (2021). Bosna-Hersek’te Türkçe öğretiminin güncel durumu. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(Özel Sayı), 108-128. <https://doi.org/10.35675/befdergi.848525>
- Demir, T. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterliklerine yönelik bir inceleme, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Dolunay, S. Kürşad (2005). “Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerinde Bir Değerlendirme”, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül:Denizli.
- Durkheim, Emile. “The elementary forms of religious life.” Trans. Karen Fields. New York: Free Press, 1995.
- Durmuş, M. (2019). Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gündoğdu, S. (2021). Türk dış Politikasında Yumuşak Güç ve Kamu Diplomasisi Kurumlar ve Uygulamalar (2002-2013), Ankara: Nobel Yayın.
- Hacettepe (2017). Hacettepe üniversitesi, eğitim fakültesi, Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: mevcut durum ve öneriler. Web: http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden 13 Ekim 2022 tarihinde alınmıştır.

- Halitoğlu, V. (2022). Dünyada Türkçe öğretimi. E. Aktaş ve V. Halitoğlu (Ed.), Türkçe öğretiminin dünü bugünü (ss. 1-8). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İşcan, A. (2018). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Ed. Abdullah Şahin), (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi, 3-28.
- Kana, F., Boylu, M. & Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi* 12(5), 1125-1138.
- MEB, ÖMGY (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.
- Nye, s, Joseph. (2005) Yumuşak Güç: Dünya Siyasetinde Başarının Yolu. Çevirmen: Reyhan İnan Aydın, Elips Kitap, Ankara
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- The Guardian. 2014. <https://www.theguardian.com/education/2014/sep/04/what-happens-to-the-brain-language-learning>
- TİKA. (2017). TİKA Bosna Hersek'te eğitim altyapılarına desteğini sürdürüyor. [https://www.tika.gov.tr/tr/haber/tika_bosna_hersek_te_egitim_altyapilarina_destegi_ni_sur](https://www.tika.gov.tr/tr/haber/tika_bosna_hersek_te_egitim_altyapilarina_destegi_ni_sur_duruyor-40550) duruyor-40550 adresinden 2 Kasım 2022 tarihinde alındı.
- YEE (2014). Yunus Emre Enstitüsü 23 Ülkeye 46 Türkolog Gönderiyor. <https://www.yee.org.tr/tr/haber/yunus-emre-enstitusu-23-ulkeye-46-turkolog-gonderiyor> adresinden 2 Kasım 2022 tarihinde alındı.

Öz Geçmiş

Tarık DEMİR

1988 yılında Ankara'da dünyaya gelmiştir. Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi lisans mezunudur. Kırıkkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimini Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey Ders Kitaplarının İçerik ve Şekil Yönünden İncelenmesi; doktora eğitimini Hacettepe Üniversitesinde, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi programında Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Eğitimi ve Pedagojik Yeterlilikleri adlı tez çalışması ile tamamlamıştır. Yunus Emre Enstitüsü ve Ankara Üniversitesi

TÖMER’de yurt içinde ve yurt dışında görev almış olan yazar hâlihazırda Gazi Üniversitesi TÖMER’de Müdür Yardımcısı olarak çalışmaktadır. MEB, YÖK, TÜBİTAK, PİKTES, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumlarda kültürel etkileşim, ölçme-değerlendirme, eğitim programlama, öğretmen eğitimi, kamu diplomasisiyle ilgili çalışmalarda yer alan yazar bu konularda konferanslar da vermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çeşitli yayınları bulunan yazar aynı zamanda kamu yönetimi bölümü mezunudur.

DÜNYADA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ FAALİYETLERİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

Önder ÇANGAL¹

Giriş

Türkçe öğretimi faaliyetleri Türkiye’de üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde, yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde gerçekleştirilmektedir. Türkiye’deki üniversitelerin dil öğretim merkezleri tarafından düzenlenen Türkçe kurslarında birtakım farklılıklar (müfredat, dil öğretim setleri, ders araç gereçleri, haftalık ders saati vb.) olduğu gibi yurt dışındaki kurumlarda da dil öğretim süreçleri farklılaşmakta; öğretim öncesi, sırası ve sonrası ihtiyaç ve sorunlar ile öğretici profilleri değişiklik göstermektedir. Hangi kurumda görev yaptığı fark etmeksizin tüm öğreticilerin kendilerini dil öğretimi alanında geliştirebilmesi ve farkındalık kazanmış bir şekilde göreve başlaması önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışmada farklı kurum ve kuruluşlardaki dil öğretimi süreçlerine ilişkin tespitlere kişisel tecrübelerden hareketle yer verilecektir.

1. Dil Öğretim Süreçlerinin Unsurları

1.1. Öğreticiler

Türkiye’de veya yurt dışında Türkçe öğretenler genellikle üniversitelerin Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Almanca ve Fransızca öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri, Halk Edebiyatı ve Dilbilim bölümlerinden mezun kişiler olarak dikkat çekmektedir (bk.). Son yıllarda bu alanlardan mezun olup yabancılara Türkçe öğreten ve yükseköğrenimlerine devam etmek isteyenler ise yüksek lisans ve doktoralarını Türkçe eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçenin öğretimi alanlarında yapmakta veya tezlerini bu alanlarda yazmaktadır.

Lisans düzeyinde “yabancılara Türkçe öğretimi” programlarının olmaması, yüksek lisans ve doktora programlarındaki derslerin teorik düzeyde kalması, diğer bölümlerden mezun kişilerin TÖMER’lerde staj yapma imkânı bulamaması gibi nedenlerle alanda çalışacak kişiler sınıf tecrübesi olmadan yabancılara Türkçe öğretmeye başlamaktadır. Sertifika programları ile yabancılara Türkçe öğreteceklerin yeterliklerinin geliştirilmesi ve öğretmenlere TÖMER tecrübesi kazandırılması amaçlansa da genellikle sertifika programlarında ticari kaygılar ön

¹ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, ondercangal@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8560-3526

plana çıkmakta, programa katılan herkes -başarılı olma şartı olmaksızın- sertifika almaktadır.

Türkiye'deki üniversitelerde kadrolu öğretim görevlisi olabilmek için tezli yüksek lisans mezunu olmak, ALES sınavından en az 70 puan almak, ÖSYM tarafından eş değeri kabul edilen sınavlardan 50 veya muadili bir puana sahip olmak gerekmektedir. Lisans ortalaması da sıralamayı belirleyen önemli ölçütlerden biridir. Bazı üniversiteler ders verme tecrübesine ve yabancılara Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olma kriterlerini de özel şart olarak öne sürmektedir. Şartları sağlayan kişiler üniversitelerce açılan kadro sınavlarına başvurmakta, alınacak kişi sayısının 10 katı kadar kişi sınava çağrılmakta, sınavda başarılı olan kişi veya kişiler öğretim görevlisi kadrolarına atanmaktadır. Üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde çalışacak kişiler genellikle Rektörlük Türk Dili Bölümü kadrolarına atanmakta, daha sonra görevlendirmeleri dil öğretim merkezlerine yapılmaktadır. Üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde sözleşmeli çalışacak kişiler için belli standartların olduğunu söylemek mümkün değildir. Her kurum kendi şartlarını kendisi belirlemekte ve ihtiyacı kadar öğreticiyi sözleşmeli olarak istihdam etmektedir.

Yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı bünyesinde de görev yapmak mümkündür. Buralarda görev alabilmek için de belli alanlardan mezun olma (Türkçe, Türk dili ve edebiyatı vb.), yabancılara Türkçe öğretimi sertifikasına ve sınıf deneyimine sahip olma, dil bilme gibi şartlar bulunmaktadır. Bu şartlara sahip olan kişiler belli dönemlerde yayımlanan ilanlara başvurmakta, düzenlenen yazılı ve/veya sözlü sınavlarda başarılı olanlar işe kabul edilmektedir. Bu kişiler genellikle hemen yurt dışına görevlendirilmemekte, önce düzenlenen eğitim programlarına katılmaktadır. Belirli bir yetkinliğe ulaşan adaylar yurt dışındaki okullara ve merkezlere görevlendirilmektedir.

Yurt dışında Türkçe öğretmenin bir diğer yolu ise Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğünün düzenlediği “Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmen/ Öğretim Üyesi/ Öğretim Görevlisi/ Okutman Seçme Sınavı”na başvurarak yurt dışına görevlendirilmeye hak kazanmaktadır. Bu sınava başvurular MEB bünyesindeki öğretmenler ve YÖK bünyesindeki akademisyenler için ayrı ayrı kabul edilmekte, değerlendirmeler de bu doğrultuda gerçekleştirilmektedir. Sınava başvuracakların Türk vatandaşı olması, en az 5 yıl devlet kurumlarında görev yapması, askerliğini tamamlamış ya da muaf olması, disiplin cezası almaması, yurt dışında görev yapmaya fiziksel bir engelinin veya psikolojik bir sorununun olmaması, yabancı dil bilmesi gerekmektedir. MEB bünyesinden görevlendirilen kişiler yurt dışında bazı ülkelerde Türkçe ve Türk kültürü derslerini yürütmekte, bazı ülkelerde ise Türkçe öğretmektedir. Türkçe ve

Türk kültürü dersleri ile Türkçe kurslarını yürütmek için Almanca, Fransızca, İngilizce, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sınıf Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Müzik, İlköğretim Matematik ve Rehberlik alanlarına görev alacakları ülkelere göre her yıl farklı sayılarda kontenjanlar verilmektedir. Üniversite düzeyinde yapılacak görevlendirmeler için akademisyenler iki gruba ayrılmakta; ilk grupta Eğitim veya Fen-Edebiyat Fakültelerinin Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları; ikinci grupta yabancı dil bölümleri ile filoloji, dilbilim, çeviri bilim, karşılaştırmalı edebiyat, öğretmenlik ve mütercim tercümanlık bölümü mezunlarının başvuruları kabul edilmektedir. Bu kişilerin ayrıca görevlendirilecekleri ülkelere göre yüksek lisans veya doktora mezunu olması da gerekmektedir. Yazılı ve sözlü sınavda başarılı olan adaylar bazı kriterler ve ihtiyaçlar dikkate alınarak yurt dışındaki üniversitelere, Türkoloji bölümlerine ve büyükelçilik bünyesindeki kültür merkezlerine görevlendirilmektedir. Görevlendirmeler yıllık olarak yapılmakta, görev süresini başarı ile sorunsuz bir şekilde tamamlayan kişilerin görev süresi 5 yıla kadar uzatılmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretecek ya da Türkoloji bölümlerinde ders verecek eğitimciler sınıf tecrübeleri olsa bile görev yerlerine ya da çalışma alanlarına uyum sağlamada zorlanmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi alanı, ana dili olarak Türkçe öğretimi ile aynı değildir. Kendine özgü ilkeleri, yöntemleri, ders araç-gereçleri ve farklı bir hedef kitlesi vardır. Bireylerin dil öğrenme amaçları farklılık göstermekte, ülkelere ve toplumlara göre Türkçe öğrenmeleri kolaylaşmakta ya da zorlaşmaktadır. Dil bilgisi temelli değil, iletişim temelli dil öğrenimi önem kazanmakta, öğrencilerin dil bilgisi yapılarının isimlerini bilmekten ziyade öğrendiklerini kullanabilmeleri dili öğrendiklerini göstermektedir. Yine uzmanlık alanları Halk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı, Türk Dili vb. olan akademisyenler yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde ders verirken henüz Türkçe bilmeyen öğrencilere alan dersleri vermeye çalışmakta, bu süreç onların dersleri yürütmeye zorlanmasına neden olmakta, Türkoloji alan dersleri yabancılar Türkçe öğretimi derslerine dönmektedir.

1.2. Dil Öğretim Programları, Ders Kitapları, Araç-Gereçleri ve Materyalleri

Yunus Emre Enstitüsü, kurs süreçlerini ve ders kitaplarını hazırlamış olduğu “Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı”na göre düzenlemiştir. Enstitü tarafından hazırlanan bu program herhangi bir ortamda yayımlanmamıştır. Yurt dışındaki Yunus Emre Enstitülerinde Türkçe kursları, Yunus Emre Enstitüsü “Yedi İklim Türkçe” dil öğretim seti üzerinden yürütülmekte; her bir düzey 72’şer saatten iki bölüm hâlinde (A1.1 ve A1.2 şeklinde) 144 ders saatinde tamamlanmaktadır. Enstitü bünyesindeki kurslarda okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin eşit

düzeyde geliştirilmesi; becerilerle eş zamanlı olarak dil bilgisi yapılarının öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Enstitünün yurt dışındaki merkezlerinde sınıflar akıllı tahta ya da projeksiyon, bilgisayar ve ses sistemi ile donatılmış durumdadır. Bu nedenle görev yapan öğretmenler derslerini “Yedi İklim Türkçe” dil öğretim setinin “Z-kitap” uygulamasını kullanarak gerçekleştirebilmektedir. Enstitünün ayrıca kelime kartları, afişleri, yardımcı kaynakları ve yardımcı okuma kitapları bulunmaktadır (bk. Yunus Emre Enstitüsü, 2022).

Türkiye Maarif Vakfı’nın yurt dışındaki okullarında da Türkçe öğretimi çalışmaları yürütülmektedir. İlk ve ortaöğretim düzeyinde kurumları olan Vakfın Arnavutluk’ta ise “New York Tiran Üniversitesi” bulunmaktadır. Vakfın dil öğretimi faaliyetleri hem Türkçe öğretimi müfredatı hem de yabancılara Türkçe öğretimi programı olma özelliği gösteren “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” dikkate alınarak planlanmakta, üretilen dil öğretim kitapları ve araç-gereçleri bu program doğrultusunda hazırlanmaktadır (bk. Türkiye Maarif Vakfı, 2020).

Türkoloji bölümlerinin pek çoğunun müfredatı çok eskidir ve işlevselliğini yitirmiştir. Öyle ki pek çok derse, dersin uzmanının görevlendirilmesi mümkün olmamakta, farklı uzmanlık alanlarına sahip kişiler bu dersleri vermeye çalışmaktadır. İçerikleri birbirine benzeyen dersler farklı dönemlerde öğrencilere verilmekte, bu durum öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını düşürmektedir. Türkoloji bölümlerinde Türkçe hazırlık sınıfları bulunmamakta, öğrenciler bir yandan alan derslerini alırken diğer yandan Türkçe öğrenmeye çalışmaktadır. Özellikle 1. ve 2. sınıfta Türkçe öğrenmeye çalışan öğrenciler alan derslerini Türkiye’den görevli akademisyenlerden aldıklarında derslerde başarı oranı düşmekte, öğrenciler akademisyenleri anlamadıkları için hedeflenen kazanımlara ulaşılması imkânsızlaşmaktadır. Türkoloji bölümlerinden lisans düzeyinde mezun olanların herhangi bir seçmeye tabii tutulmaksızın yüksek lisans ve doktora başlamaları nitelikli Türkologların yetiştirilmesini zorlaştırmakta, hiç Türkçe bilmeyip derse ara sıra uğrayan öğrenci grupları öğretmenlerin fazladan emek harcamasına ve karşılığında istedikleri başarıyı elde edememelerine sebep olmaktadır. Dersi takip etmeyen ve sınıfa geldikleri günlerde ilgisiz kalan öğrenciler dersi bozmakta, Türkçe bilgisi yerinde ve kendini geliştirmeye hevesli öğrenciler süreçten olumsuz etkilenmektedir. Türkoloji bölümlerinde farklı dil öğretim setlerinden yararlanılmakta, alan dersleri için Türkiye’den görevlendirilen akademisyenler genellikle kendi hazırladıkları ders notlarını kullanmaktadır. Basılı kitapların Türkiye’den öğrenciler için ülkeye götürülmesi zor olduğu için de zaman zaman öğretici kaynakları kendi imkânları ile kendisi için temin etmekte, gerekli olduğu durumlarda fotokopi yoluyla ilgili bölümleri öğrencileriyle paylaşmaktadır.

Cezayir'deki Türkoloji Bölümlerinde lisans düzeyinde öğrencilere konuşma, yazma, İngilizce, metodoloji, dilbilgisi, ses bilgisi, Osmanlı hat sanatı, dilbilim, Türk edebiyatı, dilbilime giriş, anında çeviri, coğrafya, edebi metinlerin incelenmesi, tarihî metinlerin incelenmesi, iletişim bilimleri, tercümeye giriş, bilgi ve iletişim teknolojileri, bilimsel yazma, didaktiğe giriş, didaktik, dilin kültürü ve medeniyeti, edebi metinlere giriş, eski Türk toplumu ve iletişim teknolojileri dersleri verilmektedir (Çangal, 2021, s. 215). 1950 yılında kurulan Saraybosna Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ders kataloğu incelendiğinde ise öğrencilere lisans düzeyinde Türkoloji çalışmalarına giriş, dilbilime giriş, Türk dilinin fonoloji ve morfolojisi, öğretme metodolojisi, edebiyat çalışmalarının teori ve metodolojisi, çağdaş Türk edebiyatı, Türk edebiyatına giriş, doğu filolojisine giriş, Türkçe sözdizimine giriş, Türk dilinin sözdizimi, edimbilim ve Türk dilini öğretme metodolojisine giriş derslerinin sunulduğu görülmektedir (Çelik, 2021, s. 117). Belgrad Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü lisans programında ise öğrenciler Türkolojiye giriş, Türk dili, çağdaş Türk dili, Türk halk bilgisi, Osmanlı Türkçesine giriş, Osmanlı İmparatorluğu tarihi, Türklerin kültürel tarihi, Osmanlıca, Türk ve Sırp dilleri karşılaştırmalı analizi, Türk edebiyatı, Osmanlıca alıştırmaları ve paleografiyle Osmanlı diplomatikası derslerini almaktadır (Yalap, 2015, s. 43-75). Yukarıdaki derslerden bazıları birden fazla dönemde öğrencilere “Türk dili 1, Türk dili 2, Türk dili 3” şeklinde verilmektedir. Programlar incelendiğinde bazı derslerin benzer içeriklere sahip olduğu, bazı derslerin ise uzmanlarının ise yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde ders vermelerinin mümkün olmadığı görülmektedir. Programların yeniden gözden geçirilmesi ve Türkologların öncelikle iyi bir edebiyatçı olmak yerine iyi bir Türkçe konuşuru olmalarının esas alınması gerekmektedir. Nitekim bu Türkologlar iyi bir düzeyde Türkçe bildikleri ve kullandıkları takdirde kendilerini diğer alanlarda geliştirmeleri mümkün olacaktır. Türkçe bilmeden mezun olan öğrencilerin kendilerini geliştirmesi ve Türkoloji alanında çalışması imkânsız hâle gelmektedir.

1.3. Öğrenme Ortamları

Çağ ve Bölükbaş Kaya (2021, s. 77-88) dünyada Türkçenin öğretildiği merkezlere ilişkin farklı kurum ve kuruluşların internet sitelerinde ve alan yazında bir veri taraması gerçekleştirmiş, bu doğrultuda dünya genelinde 106 ülkede 529 farklı merkezde Türkçe öğretimi faaliyetlerinin yürütüldüğünü tespit etmiştir. Aynı çalışmada Çağ ve Bölükbaş (2021, s. 89) yurt dışında Türkçe öğrenenleri şu şekilde gruplandırmıştır:

- Üniversitelerin Türkoloji bölümlerindeki öğrenciler,
- Üniversitelerde seçmeli dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinler,
- Yunus Emre Enstitüsü veya özel kurslarda Türkçe öğrenen yetişkinler,

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

- Ortaokul ve lise seviyesinde seçmeli dil olarak Türkçe öğrenenler,
- Türkiye Maarif Vakfına bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri.

Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfına bağlı yurt dışındaki merkez ve okullar kendilerine ait ya da kiraladıkları binalarda faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu merkezlerde yalnızca dil öğretimi faaliyetleri değil aynı zamanda Türk kültürünü tanıtan etkinlikler de düzenlenmekte, gerek Türkiye’den görevli gerekse yerel personeller merkez ve okullarda görev yapmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsünün 2023 yılı Mart ayı itibarıyla 46 ülkede 55 kültür merkezi bulunmaktadır:

Tablo 1. Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri

ABD – Washington DC	Katar - Doha
Afganistan – Kabil	Kazakistan - Nur-Sultan
Almanya – Berlin	KKTC - Lefkoşa
Almanya – Köln	Kosova - İpek
Arnavutluk – İşkodra	Kosova - Priştine
Arnavutluk – Tiran	Kosova - Prizren
Avustralya – Melbourne	Lübnan - Beyrut
Avusturya – Viyana	Macaristan - Budapeşte
Azerbaycan – Bakü	Makedonya - Üsküp
Bahreyn – Manama	Malezya - Kuala Lumpur
Belçika – Brüksel	Meksika - Meksiko
Bosna Hersek – Foyunitsa	Mısır - Kahire
Bosna Hersek – Mostar	Moldova - Komrat
Bosna Hersek – Saraybosna	Pakistan - Karaçi
Cezayir – Cezayir	Pakistan - Lahor
Fas – Rabat	Polonya - Varşova
Fransa – Paris	Romanya - Köstence

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

Güney Afrika – Johannesburg	Romanya - Bükreş
Güney Kore – Seul	Rusya Federasyonu - Kazan
Gürcistan – Tiflis	Rusya Federasyonu - Moskova
Hollanda - Amsterdam	Senegal - Dakar
Hırvatistan - Zagreb	Sırbistan - Belgrad
İngiltere - Londra	Sudan - Hartum
İran - Tahran	Somali - Mogadişu
İspanya - Madrid	Tunus - Tunus
İtalya - Roma	Ukrayna - Kyiv
Japonya - Tokyo	Ürdün - Amman
Karadağ - Podgoritsa	
Yunus Emre Enstitüsü, 2023	

Türkiye Maarif Vakfı, 67 ülkede faaliyette bulunmakta, bunlardan 49'unda ise eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirmektedir. 429 kurumda hizmet veren vakıf 2023 yılı itibarıyla 48 bin 78 öğrenciye ve 42 yurt binasına sahiptir. Türkiye Maarif Vakfı, 37 ülkede eğitim-öğretim faaliyetlerine başlayabilmek için resmî temaslarını sürdürmektedir. Vakfın faaliyetlerini sürdürdüğü ülkeler şu şekildedir:

Tablo 2. Türkiye Maarif Vakfının Faaliyette Bulunduğu Ülkeler

Amerika Birleşik Devletleri	Güney Afrika Cumhuriyeti	Mali
Afganistan	Güney Sudan	Moğolistan
Almanya	Gürcistan	Moritanya
Arnavutluk	Hollanda	Nijer
Avustralya	Irak	Nijerya
Avusturya	Japonya	Özbekistan
Azerbaycan	Kamerun	Pakistan

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

Belarus	Kanada	Romanya
Belçika	Kazakistan	Sao Tome ve Principe
Bosna Hersek	Kenya	Senegal
Burkina Faso	Kırgızistan	Sırbistan
Burundi	Kolombiya	Sierra Leone
Cibuti	Demokratik Kongo	Somali
Çad	Kongo	Sudan
Ekvator Ginesi	Kosova	Suriye
Endonezya	KKTC	Tanzanya
Etiyopya	Liberya	Togo
Fildişi Sahili	Lüksemburg	Tunus
Fransa	Macaristan	Ukrayna
Gabon	Madagaskar	Umman
Gambiya	Makedonya	Ürdün
Gana	Malezya	Venezuela
Gine		

Türkiye Maarif Vakfı, 2023

Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfına bağlı bu yerlerde öğrenme ortamlarının teknolojik araçlarla donatılmasına ve öğretim süreçlerinin teknolojik araç-gereçlerle desteklenmesine öncelik verilmekte, düzenlenen hizmet içi eğitimlerle öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve Türkiye'yi en iyi şekilde temsil edecek hâle gelmeleri hedeflenmekte, kültürel diplomasi çalışmalarına önem verilmektedir.

Yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinin öğrenme ortamları incelendiğinde ülkelere, ülke genelinde Türkçe öğrenmeye olan ilgiye ve üniversitelerin imkânlarına göre öğrenme ortamlarının da değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bazı üniversitelerde bağımsız Türkoloji bölümleri bulunurken genellikle Türkoloji'nin üniversitelerin "Doğu Dilleri" vb. kürsülerinin çatısı altında faaliyetlerini sürdürdüğü bilinmektedir.

Türkoloji bölümlerinin çoğunda sınıflarda akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar ve ses sistemi bulunmamaktadır. Bununla birlikte pek çok ülkede TİKA kanalıyla bölümlere dil laboratuvarları ve dil sınıfları kurulmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü ve T.C. Ziraat Bankası arasında 2012 tarihinde imzalanan protokol gereğince yurt dışındaki kültür merkezleri ve özellikle üniversitelerin Türkoloji bölümleri bünyesinde 100 Türkiye kütüphanesi kurulmuştur (Yunus Emre Enstitüsü, 2015). Bu kütüphaneler gerek Türkoloji öğrencileri gerekse Türk diline ilgi duyan diğer bölümlerde kayıtlı yabancı öğrenciler için önemli birer merkezler hâline gelmiştir.

2. Karşılaşılan Sorunlar

Yurt dışında Türkçe öğretimi faaliyetlerini yürüten kurum ve kuruluşlarda farklı dönemlerde farklı sorunlarla karşılaşmakta, sorunların çözümü kurumların hedeflerine ulaşması ve kalıcı dil politikalarının geliştirilmesi için önem arz etmektedir. Aşağıda öğretici ve öğrencilerin karşılaştıkları problemlerden bazılarını değinilirken üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde karşılaşılan sorunların çoğunluğu oluşturduğu fark edilmiştir. Yurt dışında Türkçe öğreten Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumlarımızda belli başlı standartların sağlanmasının ve bunun yanında üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde ülkelere göre farklılıkların olmasının bunda etkili olduğu düşünülmektedir.

2.1. Öğreticilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Türkiye Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsünde göreve başlayan öğretmenler arasında meslek hayatına yeni başlayan kişiler de bulunmaktadır. Bu kişilerin ya da daha önce yurt dışında yabancılara Türkçe öğretmemiş olanların görevlerine uyum sağlaması vakit almakta, öğretmenler ilk dönemlerinde ülke, hedef kitle ve okullara göre farklı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu aşamada ülkelerin eğitim müşavirliklerinin ya da Türk kurumlarının bu öğretmenlere karşılaşılabilecekleri olası sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin kılavuzlar hazırlamaları gerekmektedir. Nitekim bir ülkede belli bir sene görev yapan bir öğretici farklı bir ülkeye gittiğinde hem ayrıldığı ülkedeki kurumsal hafızayı beraberinde götürmekte hem de yeni gittiği ülkede aynı süreçleri en baştan yaşamak zorunda kalmaktadır. Bu bağlamda kişilerin ve kurumların tecrübelerini bir havuzda toplamak ve sonraki süreçlerde bu verilerden yararlanmak çok önemlidir. Ayrıca göreve yeni başlayanların kendilerini gerek kuramsal gerekse uygulama anlamında geliştirmesi, eksik ve hatalarını kabul ederek gidermeye çalışmaları gerekmektedir.

Türkiye'den görevli akademisyenlerin çoğunluğu oluşturduğu Türkoloji bölümlerinde belirli bir öğretim sisteminin geliştirilmesi çok zordur. Bu kişilerin görev süreleri farklılık göstermekte, dönem dönem görevlendirilen hocaların

uzmanlık alanlarına ve eğitim anlayışlarına göre bölümlerdeki işleyişlerde farklılıklar gözlemlenmektedir. Bazı ülkelerde bölümlerin açılmasının üzerinden onlarca yıl geçmesine ve bu bölümler pek çok mezun vermesine rağmen bölümde görevli yerel Türkologların olmadığı görülmektedir. Bu yerlere çeşitli nedenlerle (Savaş, hastalık vb.) Türkiye’den akademisyen gönderilemediği yıllarda bölümde derslerin işleyişi durmakta, öğrenciler mağdur olmakta, yıl kaybetmekte ve Türkoloji bölümünün kapatılması gündeme gelmektedir.

Yurt dışı görevine giden öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri oturma ve çalışma izni almaktır. Bu aşamada ülkelere göre farklı uygulamalar ve kurallar mevcuttur. Herhangi bir ülkeye görevlendirilen kişi daha önce aynı ülkede benzer süreçleri yaşayan bir meslektaşı yoksa zorlanmakta, ülkelerin keyfi uygulamaları nedeniyle öğretmenler defalarca emniyet müdürlüğünün yabancılar şubesine gidip gelmek zorunda kalmaktadır. Bazı ülkelerde oturma ve çalışma izinleri T.C. Büyükelçilikleri tarafından öğretmenlere ücretsiz ve elçilik hizmet sınıfı personeli şeklinde sağlanırken bazı ülkelerde görevlilerin Türkiye’den gelen herhangi bir işçi gibi vergileri ödeyip izinleri kendisinin alması söylenmektedir. Türkiye Cumhuriyeti’ni temsil edecek ve Türk dilini öğretecek olan devlet görevlilerinin ülkede asıl bulunma nedenlerini bir kenara bırakarak herhangi biri gibi oturma/çalışma izni alabilmek amacıyla aylarca emniyet müdürlüğüne gidip gelmek zorunda kalması kabul edilebilir bir durum değildir. Ayrıca bireysel başvurularda öğreticinin ödediği vergiler Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu bütçesine ek bir yük çıkarmaktadır. Ailesi ile yurt dışına çıkan öğretmenlerin ise bireysel başvurularda her bir aile bireyi için ayrıca kendi cebinden ödeme yapması gerekmektedir. Bu tür uygulamaların önüne geçebilmek ve ülkelerin keyfi oturma/çalışma izni verme prosedürlerine takılmamak için devlet görevlisi olarak yurt dışına görevlendirilen kişilerin oturma/çalışma izinlerinin Türkiye Cumhuriyeti’nin desteğiyle Büyükelçiliklerce alınması, bu sayede yurt dışında ülkesini temsil etmeye layık görülen bireylerin aidiyetlerinin yükseltilmesi ve ülkelerini yanlarında hissetmeleri gerekir.

Yurt dışındaki pek çok Türkoloji Bölümünde dersler üniversitenin kendi akademisyenleri üzerine tanımlanmakta, Türkiye’den görevli akademisyenler bu kişilerin yerine derse girmekte, yerel akademisyenler ise bu derslerden ücret almaktadır. Öyle ki bazı ülkelere Türkiye’den görevli “profesör”, “doçent” ve “doktor” unvanlı akademisyenler yerel akademisyenlerin asistanı pozisyonunda çalışmaktadır. Bu durum ders süreçlerine de olumsuz etki etmekte, Türkiye’den görevli akademisyenlerin otoriteleri sarsılmaktadır.

Türkçe öğretimi süreçlerinde hazırlanacak projeler aracılığıyla hedeflenen kazanımlara ulaşılması kolaylaşacaktır. Fakat hazırlanacak projeler uygulanmaya

müsaait olmalıdır. Proje çalışmalarında uygulama bölgesinde ve alanda görev yapan kişilerin merkezde olması, onların tecrübelerinden hareketle projelere yön verilmesi gerekir. Özellikle yurt dışında Türkçe öğrenenlerin hedef dilde pratik yapma imkânı bulacakları ve Türkçeye maruz kalacakları ortamların sağlanmasına yönelik projeler öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Türkoloji bölümlerindeki Türkçe öğretimi dersleri ve alan eğitimi dersleri için kullanılması gereken kitaplar önceden temin edilmeli, öğreticiler bu kitapların yanı sıra kullanacağı kaynakları kendileri seçmelidir. Bu sayede temel başvuru kaynaklarının standart hâle gelmesi sağlanacak, farklı yıllarda Türkoloji'den mezun olan öğrencilerin benzer içeriklerle karşılaşmaları mümkün hâle gelecektir. Süreç tamamen öğreticiye bırakıldığında her bir öğretici farklı kaynakları kullanacağından bu kişi görevden döndüğünde yeni gelecek kişi tekrar benzer şeyleri farklı kaynakları kullanarak öğrencilere vermek isteyecek, bu da öğrencilerin motivasyonlarını düşürecektir.

Bazı üniversitelerde sınıflarda akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar ve ses sistemi bulunmamakta, öğreticiler kara tahta ve tebeşirle öğretim yapmak zorunda kalmaktadır. Bu durum hem bölümlerin tercih edilirliliğine hem de öğrenci başarısına olumsuz etki etmektedir. Dil öğretimi sınıflarında etkileşimin en üst düzeyde olması; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin kullanılacak teknolojik araçlarla geliştirilmesi önem arz etmektedir. Derslerde kullanılacak video, film, resim, şarkı vb. multimedya içerikler öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların derslere odaklanmalarını sağlayacaktır.

2.2. Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Yurt dışında Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler hedef dile yalnızca sınıf içerisinde maruz kalmakta, günlük hayatta bu öğrenciler Türkçeyi kullanmamaktadır. Bu öğrencilerin hedef dilde pratik yapabilmeleri özellikle üretici beceriler olarak adlandırılan konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri açısından çok önemlidir. Bu nedenle yurt dışında görev yapan öğreticilerin özellikle öğrencilerin Türkçeye maruz kalabilecekleri ortamlar ve fırsatlar yaratmaları gerekmektedir. Eğitim-öğretim süreçleri sınıf dışı etkinliklerle desteklenmeli, öğrenciler sınıfta öğrendiklerini ana dili Türkçe olan kişilerle yüz yüze veya çevrim içi ortamlarda konuşurken kullanabilmelidir. Aynı doğrultuda öğrenciler için Türkçe yaz okulu veya staj uygulamalarının planlanması; yaz okulu ile öğrencilerin gezerek öğrenmelerini, staj uygulamaları ile kendi alanlarında tecrübe kazanarak Türkçe pratik yapmalarını sağlayacaktır.

Türkoloji bölümlerinde Türkçe öğrenenler de benzer sorunu yaşamakta, genç Türkologlar dil bilgisi kurallarını iyi derecede öğrenirken hedef dilde iletişim

kurmakta zorlanmaktadır. Bunda Türkoloji bölümlerinde görev yapan yerel Türkologların derslerini ana dillerinde yapmaları, öğrencilere dil bilgisi kuralları ezberletilirken yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinin geri planda kalması da etkili olmaktadır. Hatta bazı ülkelerde öğrencilerin iletişim becerilerini farklı Türkçe kurslarında geliştirmek istemeleri durumunda bölümdeki hocaları kendilerine karşı tavır almakta, bu nedenle öğrenciler Türkçe kurslarına gizlice devam etmekte ya da kursu bırakmaktadır.

Yurt dışındaki pek çok ülkede gençlerin sorunu mezun olduktan sonra herhangi bir yerde istihdam edilememek, yani işsizlik sorunudur. Türkoloji bölümlerine olan ilgi zamanla artmaktadır. Fakat bunun yanında bu bölümlerin cazibelerinin artırılması da çok önemlidir. Önceleri herhangi bir bölüme yerleşemeyen kişiler Türkoloji Bölümünü seçerken günümüzde dünya genelinde Türkoloji çeşitli gerekçelerle öncelikle seçilen bölümler arasına yükselmiştir. Bunda ülkeler bazında gerçekleştirilen faaliyetler ile Türk kurum ve kuruluşlarının etkisi büyüktür. Örneğin Bosna Hersek'teki devlet okullarında seçmeli dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Bu durum Bosna Herseklilerin Türkoloji Bölümünü bitirdikten sonra devlet okullarında Türkçe öğretmeni olarak çalışmak istemelerine ve dolayısıyla Türkoloji'ye olan ilginin artmasına neden olmuştur. Yine turizm şirketleri, inşaat firmaları, bankalar ve çeşitli alanlardaki Türk kurum ve kuruluşları da insanların Türkçe öğrenme isteklerini artırmaktadır.

Yapılan çalışmalarda Türkiye'de yükseköğrenim görmek önemli bir Türkçe öğrenme gerekçesi olarak dikkat çekmektedir (bk. Başar ve Akbulut, 2016; Jilta, 2016; Karadağ, 2018; Sayar, 2019; Deliktaş, 2019; İpek ve Çelik, 2019; Zhumakanova, 2020). Bu aşamada Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) "Türkiye Bursları" programı yurt dışındaki öğrencileri Türkçe öğrenmeye yönelten önemli bir motivasyon kaynağıdır. Bu bağlamda Türk kurum ve kuruluşları ile Türkoloji Bölümlerinde Türkçe öğrenen öğrencilere başvurmaları hâlinde burs programında öncelik tanınması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yurt dışındaki üniversitelerle gerçekleştirilecek anlaşmalarda Türkiye'den görevli akademisyenlerin hakları korunmalı; görevli hocalara imkânlar dâhilinde ofis, masa ve bilgisayar tahsis edilmeli; ülke şartları göz önüne alınarak akademisyenlere lojman veya kira yardımı desteği sağlanmalı; görev yapacak kişilerin oturma ve çalışma izinleri ya görev yaptıkları yerel kurumlar ya da T.C. Büyükelçilikleri üzerinden alınmalıdır.

Ülkelere göre tasarlanan etkinlik ve projeler uygulanmaya müsait olmalı, geliştirilecek projelerde yerel akademisyen ve görevlilerin fikirleri alınmalı,

çalışmalarda yerel ortaklara yer verilmeli ve somut hedeflere yönelik kısa, orta ve uzun vadeli planlamalar yapılmalıdır.

Farklı ülkelerde görev yapan kişiler ülke dinamiklerine hâkim olmalı, ülkelerin ve toplumların kültürel ve sosyal değerlerine saygı göstermeli, mümkünse ülke dilini öğrenmeli, toplumların düşünce ve inanışlarını yargılamamalı, hoş görü içerisinde birleştirici olmalı, yaptıkları ve söylemleri ile Türkiye'yi doğru şekilde temsil etmelidir. Bu bağlamda aynı ülkede yaşayan farklı din, kültür, sosyoekonomik düzey ve milletten insanlara eşit mesafede olmalı ve hepsinin değerlerine eşit derece saygı göstermeli, önem vermelidir.

Ülkelere göre öğreticilerin karşılaşılabilecekleri sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin kılavuzlar hazırlanmalı, yurt dışında görev yapmış öğretici ve merkezlerin tecrübeleri bir havuzda toplanmalı ve bu doğrultuda dil politikalarına yön verilmelidir.

Yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinin temel hedefi kendi mezun ettiği öğrencilerini öncelikle bölüme akademisyen olarak almak, daha sonra bu kişilerin kuracağı sistem üzerinden ülkede ve bölgede köklü bir Türkoloji geleneği oluşturmak olmalıdır.

Herhangi bir ülkede Türkçe kurslarının veya derslerinin başlatılması aşamasında duygusal davranılmamalı, ülkenin ya da bölgenin önemli ve prestijli eğitim kurumlarına öncelik verilmeli, Türkçe öğretimi çalışmalarının özellikle bu kurumlarda gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

Yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinin Türk dilini iyi düzeyde kullanan, Türk kültürünü tanıyan ve temsil eden Türkologlar yetiştirmesi gerekmektedir. Mevcut Türkoloji müfredatlarında öğrenciler çok fazla sayıda alan dersine (Osmanlı Hat Sanatı, Türk Edebiyatı, Edebi Metinlerin İncelenmesi, Dilin Kültürü ve Medeniyeti, Eski Türk Toplumu vb.) maruz bırakılmakta, öğrencilerin Türk dili yeterliklerinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) geliştirilmesi geri planda kalmaktadır. Bu nedenle öğrenciler Türkçe iletişim kurma becerisini kazanmadan Türkoloji'den mezun olmaktadır. Bu nedenle Türkoloji Bölümlerinin müfredatları yeniden gözden geçirilmeli, gerekirse Türkçe hazırlık sınıfı uygulaması getirilmeli, öğrencilerin Türkçede iyi şekilde kendilerini ifade etme becerisi kazanmalarına öncelik verilmelidir.

Türkoloji bölümlerinden mezun olanlara ve yurt dışındaki kurum ve kuruluşlarda Türkçe öğrenenlere istihdam imkânları sağlanmalı, bu kişiler Büyükelçilikler üzerinden Türk kurum ve kuruluşlarına yönlendirilmelidir.

Kaynaklar

- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Çağ, H. D. ve Bölükbaş Kaya, F. (2021). Türkçenin Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Öğretimine Genel Bir Bakış. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 74-101.
- Çangal, Ö. (2021). Cezayir’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 210-227.
- Çelik, M. E. (2021). Bosna-Hersek’te Türkçe Öğretiminin Güncel Durumu. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 108-128.
- Deliktaş, A. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İstanbul Örneği*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- İpek, S. ve Çelik, N. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(2), 101-136.
- Jilta, G. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Karadağ, N. (2018). Lübnan Üniversitesi Türkoloji Bölümü ve Lübnan Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenmedeki İhtiyaç ve Nedenleri. A. Uysal (Ed.), *Uluslararası Türk Kültürü ve Medeniyeti Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (s. 459-468). Balıkesir.
- Sayar, E. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi: Cibuti Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (5), 95-108.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. İstanbul. Web: <https://ecolesmaarif.org/post/7-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-programi-2-baski-1267?lang=tr> adresinden 15 Ocak 2023 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Maarif Vakfı (2023). *Dünyada Türkiye Maarif Vakfı*. Web: <https://turkiyemaarif.org/page/553-DUNYADA-MAARIF-16> adresinden 25 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.

Yalap, H. (2015). Sırbistan’da Türkoloji Eğitimi ve Türkçe Öğretimi. *International Journal of Language’ Education and Teaching*, 3(2), 43-75.

Yunus Emre Enstitüsü (2015). 2015 Faaliyet Raporu. Web: yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2015_yili_faaliyet_raporu.pdf adresinden 25 Ocak 2023 tarihinde alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü (2022). *Yardımcı Materyaller*. Web: <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/yardimci-materyaller> adresinden 17 Ocak 2023 tarihinde alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü (2023). *Yunus Emre Enstitüsü*. Web: <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden 7 Ocak 2023 tarihinde alınmıştır.

Zhumakanova, T. (2020). Türkiye’de Artan Kazak Uyruklu Öğrenci Nüfusu ve Kazak Uyruklu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenme İhtiyaçları Üzerine. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(1), 93-114.

Öz Geçmiş

Önder ÇANGAL

2011 yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuş; yüksek lisansını 2013 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında, doktorasını 2020 yılında Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalında tamamlamıştır. Lisans öğretiminden sonra sırasıyla Türk Amerikan Derneği ve Yunus Emre Enstitüsünde yabancılara Türkçe öğretimi okutmanı olarak görev yapan Çangal, 2015 yılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezine öğretim görevlisi olarak atanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında birçok yayını bulunan yazar, aynı alanda farklı projelerde danışman, yürütücü ve araştırmacı olarak görev almıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yanı sıra teknoloji tabanlı dil öğretimi ve sosyal medyanın dil öğretiminde kullanılması konuları üzerine de çalışmalar yürüten Çangal, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji Projesi kapsamında Cezayir Konstantin Emir Abdülkadir İslami Bilimler Üniversitesine misafir öğretim üyesi olarak çalışmıştır. Gaziantep Üniversitesindeki görevi devam eden Çangal, 2021-2022 eğitim-öğretim yılından itibaren Sırbistan Belgrad Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği bünyesinde misafir öğretim üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

YURT DIŞINDA ÖĞRET MEN GÖREVL ENDİRME VE ÖĞRET MENLERİN GÖREVL ERİNE İLİŞKİN HAZIRBULUNUŞLUKLARI, KAYGILARI, BEKLENTİLERİ

Ülker őEN¹

Giriş

Türkiye, göç alan bir ülke olduğu gibi göç veren de bir ülkedir. Özellikle 60'lı yılların başında Türkiye'den başta Almanya olmak üzere Batı Avrupa ülkelerinin işçi talepleri yurt dışına yoğun bir işçi göçünün yaşanmasına sebep olmuştur. İş, evlilik, eğitim gibi nedenlerle birlikte yurt dışında hatırı sayılı bir Türk nüfusu oluşmuştur. Yurt dışında yaşayan 6,5 milyonu aşkın vatandaşımızın yaklaşık 5,5 milyonu Batı Avrupa ülkelerine yerleşmiş bulunmaktadır (MFA, 2022). Türkiye Cumhuriyeti'nin, "yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri almak" (Anayasa, 62. Madde: Resmi Gazete, 1982); "Yurtdışında yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının, kaybettirme hâlleri dışında vatandaşlıktan çıkmış olanların ve 29/5/2009 tarihli ve 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanununun 28 inci maddesi gereği Türk vatandaşlarına tanınan haklardan aynen yararlananların ülkemizle sosyal, kültürel ve ekonomik bağlarını muhafaza etmeleri ve geliştirmeleri için gerekli çalışmaların ilgili kurumlarla eşgüdüm içinde yapılmasını sağlamak" (Resmi Gazete, 2010) gibi kanunla tespit edilmiş sorumlulukları vardır. Türkiye Cumhuriyeti yurt dışında yaşayan Türklere karşı sorumluluklarını çeşitli bakanlıklar, kamu kurum ve kuruluşları² aracılığı ile yapar. Bakanlıklar arasında Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışında yaşayan Türklerin eğitimlerine yönelik yaptığı çalışma ve uygulamalarla ön plana çıkmaktadır. Yurt dışında eğitim ataşesi/müşaviri, öğretmen/okutman görevlendirmek, Türkçe ve Türk kültürünün öğretimine yönelik ders kitapları ile öğretim programları hazırlamak, etkinlikler düzenlemek Bakanlığın bazı çalışma ve uygulamalarındandır. Bakanlık Türkiye ve Türkiye dışındaki görevlerini merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatları ile yerine getirir. Yurt dışında öğretmen/okutman görevlendirme Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğünce yapılmaktadır. Öğretmen/okutmanların görevlendirme öncesi ve sonrası süreçte yaşadıkları sorunların tespiti, sorunlara yönelik çözüm üretmek ve süreci etkili, verimli hâle getirmek adına önemlidir.

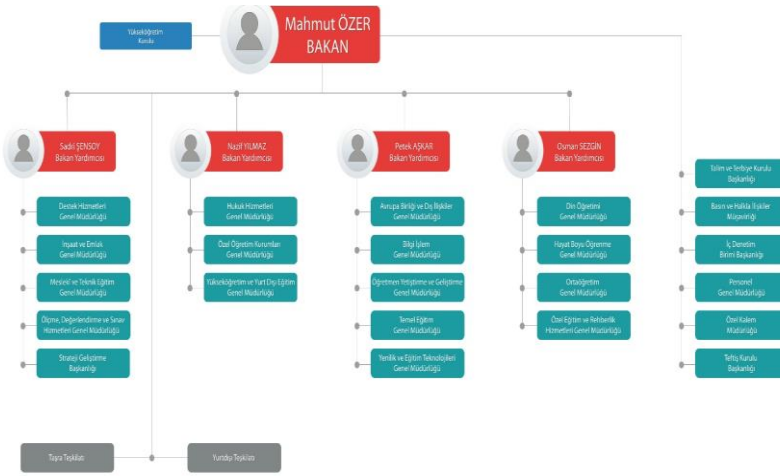
¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, ulkersen@gazi.edu.tr , ORCID: 0000-0002-1855-6336

² Dışişleri Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığının faaliyetleri dikkate değerdir.

1. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilatı

Millî Eğitim Bakanlığının günümüzdeki teşkilat yapısı 14.9.2011 tarihinde yürürlüğe giren 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile belirlenmiştir. Kararnameye göre (Resmî Gazete, 2011) “Yurtdışında çalışan veya ikamet eden Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaç ve sorunlarına yönelik çalışmaları ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde yürütmek.” Bakanlığın görevlerindendir. Bakanlık merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatları ile görevlerini yerine getirmektedir. Bakanlığın teşkilat şeması aşağıda verilmiştir.

Şekil 1. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması



(MEB, 2022)

Bakanlığın merkez teşkilatı olan Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü ile Avrupa Birliği ve Dış ilişkiler Genel Müdürlüğü yurt dışında yaşayan Türklerin eğitimlerinden doğrudan sorumlu iki teşkilatıdır.

1. 1. Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü

Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışında yaşayan Türklerin eğitimi ile ilgili merkez teşkilatlarındandır. Genel Müdürlüğün görevleri şu şekildedir (YYEGM, 2022):

- Yükseköğretime giriş sistemine ilişkin usul ve esasların belirlenmesinde ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak,
- 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek,

- 8/4/1929 tarihli ve 1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun hükümlerine göre yurt dışına yükseköğrenim görmek amacıyla gönderileceklerin sayısı, eğitim alanları, gönderileceklerde aranacak nitelikler, yurt dışındaki öğrenim çalışmaları ve istihdamlarının sağlanması ile ilgili işleri yürütmek ve koordinasyonu sağlamak,
- ç) Yurt dışında bulunan vatandaşlarımızın eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek, yurda dönüşlerinde eğitim sistemimize uyumlarını sağlamak amacıyla gerekli tedbirleri almak,
- Bakanlığın yurt dışındaki okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kurulunun görüşüne sunmak,
- Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmak (Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 314. Madde).

Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü, Yurt Dışı Eğitim ve Öğretim Daire Başkanlığı birimi vasıtasıyla yurt dışındaki Türklerin eğitimleri ve yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretimi ile ilgili iş ve işlemleri yürütmektedir. Yurt Dışı Eğitim ve Öğretim Daire Başkanlığının görevleri şu şekilde belirtilmiştir (YYEGM, 2022):

- Bakanlığın yurt dışındaki okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak, Talim ve Terbiye Kurulunun görüşüne sunmak,
- Yurt dışındaki okullar için, sosyal ve kültürel faaliyetleri planlamak, uygulamak ve desteklemek,
- Yurt dışında bulunan vatandaşlarımızın ve çocuklarının; millî ve kültürel kimliklerini koruyucu, yaşadıkları toplumla uyum içinde olmalarını sağlayıcı ve eğitim düzeylerini yükseltici önlemler almak,
- ç) Yurtdışında bulunan vatandaşlarımızın ihtiyacına binaen gerekli görülen ülkelerde okullar açmak,
- Türkçeyi ve Türk Kültürünü yaygınlaştırmak amacıyla Türkçe öğretim merkezleri açmak,
- Yurtdışındaki okulların ihtiyaç duyduğu öğretmen kadrosunu planlamak, seçmek ve görevlendirmek,
- Bulundukları ülkenin eğitim imkânlarından verimli bir şekilde yararlanmaları bakımından gerekli eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek, yurda dönüşlerinde eğitim sistemimize uyumlarını sağlamak amacıyla çalışmalar yürütmek,

- Genel Müdürlüğün stratejik planı, icra planı, performans programı ve kalkınma planlarındaki hedefler doğrultusunda görev alanıyla ilgili çalışmalar yapmak ve hedeflere ulaşılmasını sağlamak,
- ğ) Genel Müdür tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

Görüldüğü üzere yurt dışında öğretmen/okutman görevlendirmek, eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını hazırlatmak Yurt Dışı Eğitim ve Öğretim Daire Başkanlığının uhdesindedir.

1.2. Avrupa Birliği ve Dış ilişkiler Genel Müdürlüğü

Avrupa Birliği ve Dış ilişkiler Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışında yaşayan Türklerin eğitimi ile ilgili bir diğer merkez teşkilatıdır. Genel Müdürlüğün görevleri şu şekildedir (ABDIGM, 2022):

- Bakanlığın Avrupa Birliği ve diğer uluslararası kuruluşlarla ilgili işbirliği çalışmaları ile ilgili mevzuat çerçevesinde ikili anlaşmalara ilişkin iş ve işlemleri yürütmek,
- Bakanlığın diğer birimleri tarafından yürütülen ve uluslararası işbirliğine dayanan projelerin koordinasyonunu sağlamak,
- 16/12/1960 tarihli ve 168 sayılı Yabancı Memleketlerde Türk Asıllı ve Yabancı Uyruklu Öğretmenlere Sosyal Yardım Yapılması Hakkında Kanunla Bakanlığa verilen görevleri yerine getirmek,
- ç) Yabancı hükümet ve kuruluşlardan sağlanan veya ülkemiz tarafından yabancılara verilen burslarla, kendi hesabına öğrenim yapmak üzere ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin görev ve hizmetleri yerine getirmek,
- Eğitim ve öğretim alanında ülkemizle dil, tarih veya kültür birliği bulunan ülke ve topluluklar ile diğer ülkelerle işbirliğine yönelik işleri yürütmek,
- Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

Avrupa Birliği ve Dış ilişkiler Genel Müdürlüğü, Yurt Dışı Teşkilatı Daire başkanlığı aracılığıyla yurt dışında eğitim ataşesi/müşaviri görevlendirilmesi, yurt dışı teşkilatının kurulması, yapılandırılması gibi iş ve işlemleri yürütmektedir. Yurt Dışı Teşkilatı Daire Başkanlığının görevleri şunlardır (ABDIGM, 2022):

- Yurtdışı teşkilatının kurulması, kaldırılması ve yurtdışı teşkilatında değişiklik yapılmasına ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.
- Eğitim Müşaviri/Eğitim Ataşesi atanmasına/geçici süreyle görevlendirilmesine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.
- Yurtdışı teşkilatı sözleşmeli personel pozisyon ihdası, açıktan alım izni, seçimi ve istihdamı süreçlerini yürütmek.
- ç. Yurtdışı teşkilatı personelinin özlük iş ve işlemlerini yürütmek.
- Yurtdışı teşkilatı ile ilgili hukuki iş ve işlemleri yürütmek.

- Genel Müdür tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

1.3. Yurt Dışı Teşkilatı

Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışı teşkilatı, 49 ülkede 75 eğitim ataşe/müşavirliğinden oluşmaktadır. Eğitim müşavirliği ve ataşelikleri ilgili ülkelerde Türklerin eğitim ve kültür alanındaki ihtiyaçlarını karşılamak, sorunlarını gidermek, sorumluluk alanlarında görevlendirilen öğretmen ve okutmanların görevlerini en iyi şekilde yerine getirmesini sağlamak, eğitim sürecini denetlemek, ilgili ülkenin eğitim sistemindeki gelişmeleri takip etmek ve ilgili ülkelerin eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşları ile temaslar sağlamak ve eğitim konusunda ilişkiler geliştirmek gibi sorumluluklara sahiptir. Eğitim müşavir ve ataşelerinin görevlendirmeleri “Millî Eğitim Bakanlığının Yurtdışı Teşkilatına Sürekli Görevle Atanacak Personel Hakkında Yönetmelik” (Resmî Gazete, 2014) çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

Tablo 1. Millî Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatı

Ülke	Eğitim Ataşeliği/Müşavirliği
Amerika Birleşik Devletleri	Şikago Eğitim Ataşeliği
	Washington Eğitim Müşavirliği
	New York Eğitim Ataşeliği
	Los Angeles Eğitim Ataşeliği
	Houston Eğitim Ataşeliği
	Boston Eğitim Ataşeliği
Almanya	Berlin Eğitim Müşavirliği
	Berlin Eğitim Ataşeliği
	Düsseldorf Eğitim Ataşeliği
	Essen Eğitim Ataşeliği
	Münster Eğitim Ataşeliği
	Köln Eğitim Ataşeliği
	Frankfurt Eğitim Ataşeliği

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

	Hannover Eğitim Ataşeliği
	Hamburg Eğitim Ataşeliği
	Mainz Eğitim Ataşeliği
	Münih Eğitim Ataşeliği
	Nürnberg Eğitim Ataşeliği
	Karlsruhe Eğitim Ataşeliği
	Stuttgart Eğitim Ataşeliği
Afganistan	Kabil Eğitim Müşavirliği
Arnavutluk	Tiran Eğitim Müşavirliği
Avustralya	Sidney Eğitim Müşavirliği
Avusturya	Viyana Eğitim Müşavirliği
Azerbaycan	Bakü Eğitim Müşavirliği
Belarus	Minsk Eğitim Müşavirliği
Belçika	Brüksel Eğitim Müşavirliği
Bosna Hersek	Saraybosna Eğitim Müşavirliği
Bulgaristan	Sofya Eğitim Müşavirliği
Çin	Pekin Eğitim Müşavirliği
Danimarka	Kopenhag Eğitim Müşavirliği
	Paris Eğitim Müşavirliği
	Paris Eğitim Ataşeliği
Fransa	Lyon Eğitim Ataşeliği
	Strasbourg Eğitim Ataşeliği
	Bordo Eğitim Ataşeliği
Güney Kore	Seul Eğitim Müşavirliği

Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları

Güney Afrika	Pretorya Eğitim Müşavirliği
Gürcistan	Tiflis Eğitim Müşavirliği
Hollanda	Lahey Eğitim Müşavirliği
	Amsterdam Eğitim Ataşeliği
İngiltere	Londra Eğitim Müşavirliği
	Edinburg Eğitim Ataşeliği
İran	Tahran Eğitim Müşavirliği
İspanya	Madrid Eğitim Müşavirliği
İsveç	Stockholm Eğitim Müşavirliği
İsviçre	Bern Eğitim Müşavirliği
İtalya	Milano Eğitim Müşavirliği
Kanada	Toronto Eğitim Müşavirliği
Katar	Doha Eğitim Müşavirliği
Kazakistan	Nur-Sultan Eğitim Müşavirliği
	Almatı Eğitim Ataşeliği
Kırgızistan	Bişkek Eğitim Müşavirliği
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	Lefkoşa Eğitim Müşavirliği
Kosova	Priştine Eğitim Müşavirliği
Kuveyt	Kuveyt Eğitim Müşavirliği
Macaristan	Budapeşte Eğitim Müşavirliği
Kuzey Makedonya	Üsküp Eğitim Müşavirliği
Malezya	Kuala Lumpur Eğitim Müşavirliği
Mali	Bamako Eğitim Müşavirliği
Mısır	Kahire Eğitim Müşavirliği

Moldova	Kişinev Eğitim Müşavirliği
Özbekistan	Taşkent Eğitim Müşavirliği
Pakistan	İslamabad Eğitim Müşavirliği
Polonya	Varşova Eğitim Müşavirliği
Romanya	Bükreş Eğitim Müşavirliği
Rusya	Moskova Eğitim Müşavirliği
Sırbistan	Belgrad Eğitim Müşavirliği
Sudan	Hartum Eğitim Müşavirliği
Suudi Arabistan	Riyad Eğitim Müşavirliği
	Cidde Eğitim Ataşeliği
Tunus	Tunus Eğitim Müşavirliği
Türkmenistan	Aşkabat Eğitim Müşavirliği
Ukrayna	Kiev Eğitim Müşavirliği
Ürdün	Amman Eğitim Müşavirliği

(ABDİGM, 2022)

2. Yurt Dışında Öğretmen / Okutman Görevlendirme

Daha önce de ifade edildiği gibi yurt dışında yaşayan Türklerin Türkiye ile olan bağlarının devamı, Türkçeyi öğrenmeleri, Türk kültürünü tanımaları hem devletin bir sorumluluğu hem de yurt dışında yaşayan Türklerin haklarıdır. Bu kapsamda Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı nezdinde yurt dışında öğretmen görevlendirme uygulamasını 1965 (Şen, 2016) yılından günümüze kadar devam ettirmektedir. Günümüzde yurt dışında görevlendirilecek öğretmenler/okutmanlar 03/07/2003 tarihli ve 25157 Sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanan Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonun³ Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin 05/06/2003 tarihli ve 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararına göre seçilmektedir. Öğretmenler, okul çağı Türk çocuklarına Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak üzere ilgili ülkelerin örgün eğitim kurumlarında

³ Bundan sonra BAKOK kısaltması ile temsil edilecektir.

veya sivil toplum kuruluşlarında dersler vermek üzere görevlendirilmektedir. Öğretmenler, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi kapsamında öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Okutmanlar ise yurt dışındaki üniversitelerde/Türk Kültür Merkezlerinde ilgili kurumun ihtiyaçları doğrultusunda dersler vermek üzere görevlendirilmektedir.

2.1. Başvuru şartları

Öğretmen ve okutman olarak görevlendirmelerde “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak; Sınav başvurusunun son günü itibarıyla eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfında en az 5 yıl hizmeti bulunmak; Askerlik hizmetini yapmış veya askerlik hizmetinden muaf tutulmuş olmak; Görevini yapmasına engel olabilecek vücut ve akıl hastalığı veya vücut sakatlığı ile engelli bulunmamak ve herhangi bir bulaşıcı hastalığın taşıyıcısı olmamak; Yurt dışında görevlendirilmesine bir engeli bulunmamak; Son 10 yılda kınama cezasından daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak; Hizmetin gerektirdiği temsil yeteneğine sahip olmak” (Resmî Gazete, 2003) belli başlı ortak başvuru şartlarıdır. Bununla birlikte öğretmenlerden “görevlendirmeye esas yabancı dilde sınav başvurusunun son günü itibarıyla 5 yıl içinde YDS/YÖKDİL Sınavından en az “E/50 Puan” düzeyinde veya bu puana denk ÖSYM tarafından denkliği kabul edilen ve uluslararası geçerliliği bulunan sınavlardan alınmış dil belgesine sahip” olması beklenmektedir. Okutmalarda ise Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin veya Fen-Edebiyat Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe ve Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü mezunları için bir yabancı dilde (İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça, Rusça, İtalyanca, İspanyolca, Çince, Japonca, Macarca) sınav başvurusunun son günü itibarıyla 5 yıl içinde YDS/YÖKDİL Sınavından en az “E/50 Puan” düzeyinde veya bu puana denk ÖSYM tarafından denkliği kabul edilen ve uluslararası geçerliliği bulunan sınavlardan alınmış dil belgesine sahip olması beklenmektedir. Okutman olarak görevlendirileceklerde aranan ayırıcı bir diğer şart doktora mezuniyetinin olmasıdır (Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretim Üyesi/Öğretim Görevlisi/Okutman Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu, 2022).

Başvuru tarihleri ve başvuruya ilişkin diğer bilgiler Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından duyurulur. Duyuru ile birlikte başvuru süreci başlar. Adaylar başvurularını yapar (2022 yılı başvuru ücreti yüz yetmiş Türk Lirasıdır). Başvurusu uygun olan adaylar iki aşamalı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Birinci aşama Mesleki Yeterlik Sınavı, ikinci aşama ise Temsil Yeteneği Sınavıdır.

2.2. Mesleki Yeterlilik Sınavı

Öğretmen ve okutman görevlendirmesinde ilk aşama Mesleki Yeterlik Sınavıdır. Sınav Ankara’da merkezi sistemle ve tek oturum halinde yapılmaktadır. Sınavda 100 çoktan seçmeli soru sorulmaktadır. Sınav kapsamındaki konular, konulara göre sorulacak soruların puan değeri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Mesleki Yeterlik Sınavı Konuları ve Konulara Göre Sorulacak Soruların Puan Değeri

I	Türkçe (Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilgisi ve Anlam Bilgisi vb.)	25 Puan
II	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Türkiye Coğrafyası, Vatandaşlık Bilgisi vb.	25 Puan
III	Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Mevzuat * (657 sayılı DMK’nın 1. Kısımının tamamı ile 4. Kısımın 7. Bölümü,) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 5682 sayılı Pasaport Kanunu, 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’nin 6. Kısımın 11. Bölümü (Millî Eğitim Bakanlığı), 05/06/2003 tarihli ve 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı,	25 Puan
IV	Genel Kültür (Güncel Bilgiler, Uluslararası Kuruluşlar, Ekonomi vb.)	25 Puan
Toplam		100 Puan

(Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu, 2022)

Sınav sonrası değerlendirme 100 puan üzerinden yapılmaktadır. Adayların yanlış cevapları değerlendirmede dikkate alınmamaktadır. 100 puan üzerinden 60 ve üzeri puan alan adaylar başarılı sayılmaktadır. Sınavda başarılı olan adaylar Temsil Yeteneği Sınavına girmeye hak kazanırlar. Başarılı kabul edilen adayların Temsil Yeteneği Sınavına alımında başarı sırası esas alınır.

2.3. Temsil Yeteneği Sınavı

Temsil Yeteneği Sınavı sözlü olarak gerçekleştirilmektedir. Sınav Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu⁴ tarafından yapılmaktadır. Sınav kapsamındaki konular, konulara göre sorulacak soruların puan değeri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Temsil Yeteneği Sınavı Konuları ve Konulara Göre Sorulacak Soruların Puan Değeri

I	Türkçe (Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilgisi ve Anlam Bilgisi vb.)	25 Puan
---	--	---------

⁴ Dışişleri Bakanlığı’nın koordinatörlüğünde Maliye, Millî Eğitim ve Kültür ve Turizm Bakanlıkları ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının yetkili temsilcilerinden oluşan Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu kurulmuştur. Diyanet İşleri Başkanlığı yetkili temsilcisi, din görevlilerine dair iş ve işlemlerde Komisyona iştirak eder (BAOK, Madde 4)

II	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Türkiye Coğrafyası, Vatandaşlık Bilgisi vb.	25 Puan
III	Genel Kültür, Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatı	25 Puan
IV	Liyakati, Temsil Kabiliyeti, Tutum ve Davranışlarının Göreve Uygunluğu	25 Puan
Toplam		100 Puan

(Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu, 2022)

Komisyon üyeleri adayları yukarıda verilen konular ve puan değeri üzerinden değerlendirir. Her bir komisyon üyesinin aday için takdir ettiği puanların aritmetik ortalaması alınır. Sınavda baraj puan 70'tir. 70 ve üzeri puan alan adaylar arasında Yeterlik ve Temsil Yeteneği sınavlarının aritmetik ortalaması alınarak görevlendirmeye esas başarı sırlaması yapılır, yurt dışına görevlendirilecek öğretmen/okutman sayısı kadar aday (puan üstünlüğünden başlayarak) başarılı sayılır ve yurt dışında görevlendirmeye hak kazanır.

3. Öğretmenlerin Görevlerine İlişkin Sorunları

Yurt dışında görevli öğretmenlerin görevlerine ilişkin yaşadıkları sorunları tespit etmeye yönelik yapılan literatür taramasında çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yurt dışında görevli okutmanların görevlerine ilişkin yaşadıkları sorunları tespit etmeye yönelik ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazın ışığında yurt dışında görevli öğretmenlerin sorunları şu şekildedir:

Akman (2017), “Millî Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Teşkilatında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları” başlıklı çalışmada öğretmenlerin sorunlarını görev öncesi, sağlık, mali, sosyal ve eğitimsel sorunlar başlıkları altında toplamıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler, görev öncesi verilen eğitim seminerlerinin süresinin azlığı, görevlendirilen ülke özelinde eğitim içeriğinin olmayışı, yurt dışı tecrübesi olmayan eğitimciler tarafından eğitimlerin verilmesi, eğitimlerin uygulamaya dönük olmaması; mali açıdan maaşın yetersizliği, maaşların zamanında ödenmemesi, ek gelir imkanının olmayışı; sağlık giderlerinin kurumsal olarak karşılanmaması, aile bireylerine sağlık sigortasının yaptırılamaması; yalnızlık hissiyle birlikte sosyalleşememe; eğitim olanaklarının kısıtlı olması, ders yükü açısından farklılıklar olmasına rağmen eşit maaşın alınması ön plana çıkan sorunlardır.

Gül ve Toker Gökçe'nin (2019a) yaptıkları çalışmaya göre yurt dışında görev yapan öğretmenler, görevli oldukları okullardaki okul müdürleriyle sınıf ve araç gereç tahsisinin özenle ve ilgiyle yapılmaması, ön yargılı ve ötekileştirici tutum, iletişim

kuramama, Türkçe derslerine gereken önemin verilmemesi gibi sorunlar yaşamaktadır.

Gül ve Toker Gökçe'nin (2019b) yaptığı bir diğer çalışmada yurt dışında görevli öğretmenlerin müşavir ve ataşelerle yaşadıkları sorunlar tespit edilmiştir. Çalışmaya göre öğretmenlerin müşavir ve ataşelerle yaşadıkları sorunlar: “görev dağılımında yapılan adaletsizlikler, öğretmenlere karşı tutum, ilgisizlik, iletişim eksikliği, rehberlik eksikliği ve müşavir ve ataşenin eğitimci kökenli olmaması; izin kısıtlaması, gereksiz bürokrasi, müşavir ve ataşenin görevini eksik yapması, vekaletle yönetme, memur ve koordinatör kaynaklı sorunlar ve uzaklık”.

Yurt dışında görevli öğretmenlerin çevrim içi forumlarda dile getirdiği sorunlar üzerinden bir değerlendirme yapan Toprakçı ve Kocakaya (2022), öğretmenlerin kişisel ve örgütsel sorunlar yaşadığını tespit etmiştir. Çalışmaya göre öğretmenlerin aidiyet duygusundan yoksunluk ve yabancı dil yetersizliği kişisel sorunlardır. “Öğretmen ve diğer kurum personeli arasındaki dengesizlik, hizmet puanlamasındaki yetersizlik, sağlık işlemleri ve giderlerinin fazla olması, ülkeye geri dönüşte atama sorunu, izin sürelerinin yetersiz olması, yurt dışı görevi esnasında yer değiştirme, yapılamaması, vergi muafiyetinin olmaması, yurt dışı görevlendirmenin geçici olması, geçim sıkıntısı yaşanması, yurda geliş gidişlerde sıra bileti uygulamasının olmaması, maaşların düzensiz ödenmesi, pasaport haklarında oluşturduğu tutarsızlık, bağlı olunan bakanlık karmaşası, izin haklarında oluşturduğu karmaşa, yetkililerin sorunları görmezden gelmesi” örgütsel sorunlardır.

Suudi Arabistan'da Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin sorunlarını Gündoğdu (2014) şu şekilde sıralamıştır: “Eş ve çocuklar için sağlık sigortasının olmayışı, sağlık ödemelerinin geç yapılması, Suudi Arabistan'daki sağlık hizmetlerinin yetersizliği, öğretmen lojmanlarının/konut yardımının olmayışı, ev kiralарının yüksek oluşu, aylık ücretin yetersizliği, Türkiye'ye ulaşım zorlukları, ilk göreve başlamanın geç tarihte olması, Suud makamlarıyla resmi iş ve işlemlerde yaşanan sorunlar, hayat pahalılığı, öğrencilerin derse ilgisizliği, sosyal mekânların/imkânların aile için yetersizliği, Velilerin çocuklarının eğitimine ilgisizliği, okulun fiziki koşulları, iletişim/dil sorunları, yurt dışı aylık ücretinin geç ve düzensiz yatması, Yardımcı personel eksikliği (memur, hizmetli), gurbette olmak, ders yükünün fazla oluşu, branş dışı derslere girmek, iklim koşulları”.

Gül (2018) yüksek lisans tez çalışmasında yurt dışında görevli öğretmenlerin yabancı dil yetersizliği ve iletişim eksikliği, barınma, ön yargılar, yalnızlık hissi gibi sorunlarını uyum sorunu; sağlık giderleri, maaşın geç yatması, kiralарın yüksek olması, uyum sağlayamama gibi sorunlarını sosyal sorunlar; öğrencilerin ve velilerin derslere olan ilgisizliği, ders materyal eksikliği, okul yöneticilerinin olumsuz tutumları gibi sorunlarını mesleki sorunlar; müşavir/ataşelerin eğitimci olmaması,

müşavir/ataşelerin öğretmenlere karşı ilgisizliği gibi sorunlarını yönetsel sorunlar; ders yüklerindeki eşitsizlik, kira/lojman desteğinin olmaması, dil eğitim masrafı gibi sorunlarını ise diğer sorunlar başlığı altında sunmuştur.

Cevahir (2013), yurt dışında görevlerini tamamlayıp Türkiye'ye dönüş yapmış olan öğretmenlerle yaptığı görüşmelerden elde ettiği verilere göre öğretmenler, "Oryantasyon ve Uyum Sorunları, Kurumsal Sorunlar, Eğitim ve Öğretim Sorunları, Ulaşım ve Barınmaya İlişkin Sorunlar, Ailevi Sorunlar" başlıkları altında sorunlar yaşamıştır.

Çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin yurt dışında görevlerine ilişkin sorunları şu şekilde özetlenebilir:

- Görevlendirme öncesi verilen eğitimin yeterli olmaması,
- Maaşların yetersizliği ve maaş ödemelerinde yaşanan gecikmeler,
- Ders yüklerinin eşit olmayışı,
- Ders yüklerinin belli bir saatle sınırlandırılmayışı,
- Yabancı dil yetersizliği,
- İlgili ülkenin dilini bilememekten kaynaklı iletişim eksikliği,
- Yalnızlık, aileden uzak olmak,
- Eğitim atase/müşavirlerin eğitimci olmayışı ve ilgisizliği,
- Görevli olunan okullardaki okul müdürlerinin olumsuz tutumları (ön yargı, ötekileştirme, değersizleştirme),
- Öğrenci ve velilerin derslere yönelik ilgisizlikleri,
- Derse yönelik materyal eksikliği.

Sorunlara bakıldığında öğretmenlerin sorunlarının kendilerini göreve hazır hissedip hissetmemeleri, görevlerine ilişkin kaygıları ve beklentileri üzerinde temellendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla öğretmelerin ve okutmaların görevlerine ilişkin hazırbulunuşlukları, kaygıları, beklentileri, tutumları üzerinden yapılacak tespitler ve değerlendirmeler onların görevlerine yönelik yaşadıkları sorunları da en aza indirecektir.

4. Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Görevlerine İlişkin Hazırbulunuşlukları

Hazır bulunuşluk, bir davranışı yapmaya bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor yönlerden hazır olma durumudur (Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Eğitim alanında yapılan çalışmalarda hazırbulunuşluk düzeyi ile ders başarısı, sınıf yönetimi, öz düzenleme becerisi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmektedir (Özgan ve Tekin, 2014, Ünal ve Özdemir, 2008, Tekin ve Koçyiğit, 2020). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki hazırbulunuşlukları sınıf içi uygulamalar, öğretim sürecine hakimiyet, öğrenci öğretmen iletişimi, akademik başarı üzerinde etkilidir

(Mehmetlioğlu ve Haser, 2013; Göçer, 2008). Öğretmenler ve öğrencilerin öğrenmelerini, ders başarılarını ve motivasyonlarını etkileyen hazırbulunuşluk yurt dışında görevlendirilen öğretmenler için de kuşkusuz önemlidir. Ancak literatürde yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin mesleki hazırbulunuşlukları üzerine bir çalışmaya rastlanmış (Burgul Adıgüzel ve Şen, 2018), okutmanların mesleki hazırbulunuşlukları üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Burgul Adıgüzel ve Şen (2018) Türkçe ve Türk kültürü derslerini vermek üzere yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada katılımcıların görevlerine ilişkin hazırbulunuşluk durumlarını, hazırbulunuşluklarını etkileyen unsurları tespit etmiştir. Buna göre çalışmada katılımcıların %61'i göreve hazır olduklarını, %15'i kısmen göreve hazır olduklarını, %24'ü ise göreve kendilerini hazır hissetmediklerini ifade etmiştir. Çalışmada öğretmenlerin kendilerini göreve hazır hissetmeme nedenleri şu şekilde verilmiştir:

- Türkçe öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama (%16),
- Tecrübe eksikliği (%15)
- Gidilen ülkenin diline hâkim olmamak (%7)
- Öğrenci kitlesi hakkında yeterince bilgi sahibi olmamak (%6)
- Uygulamaya yönelik değil teorik bilgi sahibi olmak (%4)
- Uyum sürecinde yaşanacak sıkıntılar (%4)
- Ders saatleri, çalışma koşulları ve okulların yapısı konusunda yeterli bilgiye sahip olmama (%4)
- Yöntem konusunda yetersiz hissetme (%3)
- Konaklama/ev bulma sorunları (%3)
- Karşılaşılabilecek kültür hakkında yeterince bilgi sahibi olmama (%3)
- İki dillilere eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmama (%2)

Öğretmenlerin en çok iki dilli ve kültürlü olan bir hedef kitleye Türkçe öğretiminin nasıl, hangi yöntemle ve materyalle yapılacağı ile ilgili bilgi, birikim, tecrübeye sahip olamamadan kaynaklı görevlerine hazır hissetmedikleri görülmektedir. Görevlendirilen ülkenin dili ve kültürüne hâkim olamamaktan kaynaklı göreve hazır hissetmeme de dikkate değerdir. Ancak şunu da eklemek gerekir, öğretmenlerin yarıdan fazlasının göreve hazır hissetmesi görevlendirme sürecinin etkili olması açısından son derece önemlidir.

5. Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Görevlerine İlişkin Kaygıları

Kaygı, Ruh Bilimleri Terimleri Sözlüğü'nde "Güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu." olarak tanımlanmaktadır. Kaygı felsefe, psikoloji alanlarının konusu/kavramı (Manav, 2011) olduğu gibi eğitimin de kavramı/konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaygı

konusunda öğrenci merkezli çalışmalara rastladığı gibi (İşcan ve Karagöz, 2016, Altunkaya, 2017, Bağcı ve Baz, 2019) öğretmen merkezli çalışmalar (Karataş, Aslan ve Karataş, 2014; Altın Selek, 2020) da bulunmaktadır. Öğretmen merkezli çalışmalarda mesleki kaygı ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü mesleki kaygının düzeyi (aşırı, az gibi), süreci (durumluk, sürekli gibi) öğrenme ortamını da etkileyecektir. Öğretmenin tedirgin, olumsuz duygu durumu öğrencileri etkileyebileceği gibi umursamaz, ilgisiz durumu da öğrencileri ve öğrencilerin öğrenmelerini etkileyecektir.

Alanyazın gözden geçirildiğinde yurt dışında görev yapan öğretmenlerin mesleki kaygıları üzerine yapılmış bir çalışmanın (Burgul Adıgüzel ve Şen, 2018) dışında müstakil çalışmaya rastlanmamıştır (Okutmanların mesleki kaygıları üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır). Yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin görev öncesi kaygılarına ilişkin görüşlerinin alındığı bu çalışmada öğretmenlerin sosyal yaşama (%35), öğrencilere (%28), öğretim sürecine (%27), velilere (%11) yönelik dört başlıkta toplanan kaygılarının olduğu tespit edilmiştir. Sosyal yaşama ilişkin kaygılar, ilgili ülkede ırkçı yaklaşımla karşı karşıya kalma, helal gıdaya ulaşamama, İslamofobia kaynaklı tepkilere maruz kalma, kiralık ev bulamama, kültürel uyum sağlayamama, maddi yetersizlik, memleket özlemi biçiminde şekillenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili kaygıları, öğrencilerin derslere olan ilgisizliği ve devamsızlığı, öğrencilerin Türkiye'deki öğrenci özelliklerinden farklı olması, iki dillilere Türkçe öğretimi konusunda yetersizlik, öğrencilerin derse yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin düşüklüğü, öğrencilerle iletişim kuramama, kimlik sorunu yaşayan öğrencilere yaklaşım şeklindedir. Öğretim sürecine ilişkin öğretmenlerin kaygıları ise materyal ve öğretim programının olmaması, birleştirilmiş sınıf uygulaması, eğitim ortamlarının uygun olmaması, ilgili ülkenin diline hâkim olamama, ilgili ülkenin eğitim sistemi hakkında yeterince bilgi sahibi olamama, hedef kitleye açısından mesleki yetersizlik olarak ifade edilmiştir. Son olarak velilere yönelik öğretmenlerin kaygıları da velilerin dersleri önemsememesi, velilerin özellikleri, velilerle iletişim kuramama, veliler tarafından ötekileştirme şeklinde sıralanmıştır.

Kaygı her ne kadar “tedirgin edici bir duygu” olarak ifade edilse de orta düzey kaygının olumlu etkileri görülebilmektedir. Akgün, Gönen ve Aydın, (2007, s. 284) olumlu kaygının bireyi toplum içinde önemli konumlara gelmeye motive ettiğini ve öğrenmeye karşı istekli kıldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte birey, bu olumlu kaygıyı iyi yönetemezse başaramayacağı düşüncesiyle yapabileceğinin daha azını ortaya koyacaktır. Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin de bu anlamda olumlu kaygılara sahip olması mesleki motivasyonlarını ve öğretmeye karşı isteklerini artıracakı söylenebilir.

6. Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Görevlerine İlişkin Beklentileri

Beklenti, Ruh Bilimleri Sözlüğü'nde "Belirli bir olayın baş göstereceğinin sezinlenmesi sonucu ortaya çıkan ve canlıyı belirli bir dizi devimsel etkinliklere hazırlayan coşkusal gerilim.", Türkçe Sözlük'te "Gerçekleşmesi beklenen şey; Bireyin belli şart ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü." olarak tanımlanmaktadır. Kaygı, hazırbulunuşluk gibi beklenti de farklı disiplinlerin ortak paydasında olan bir kavramdır. Eğitimde beklenti çalışmalarının çoğunlukla geleceğe, kariyere, derslere, öğretmenlik mesleğine yönelik beklentiler üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir (Ekiz, 2006; Akdemir, Konakay ve Demirkaya, 2013; Sidekli, 2010; Özçakmak ve Köroğlu, 2015). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin görevlerine yönelik beklentileri, yurt içinde görev yapan öğretmenlerden farklıdır. Yabancı dil becerisini geliştirmek, Türkiye'yi tanıtmak, Avrupa eğitim sistemini tanımak bu farklardan bazılarıdır. Şen ve Burgul Adıgüzel (2018) tarafından yapılan bir çalışmanın verilerine göre yurt dışında görevli öğretmenlerin görevlerine ilişkin beklentileri şu şekildedir:

a. Öğretmenlerin gelişimlerine ilişki beklentileri

Kişisel beklentiler: dünya görüşünü geliştirmek, yeni ülke, kültür ve insanlar tanımak, yeni deneyimler yaşamak.

Mesleki beklentiler: Mesleki tecrübe edinmek, öğretim becerilerini geliştirmek, Avrupa eğitim sistemini tanımak.

Akademik beklentiler: dil öğrenmek, yabancı dili geliştirmek, lisans üstü eğitim yapmak.

Duygusal beklentiler: fark yaratmak, başarılı olmak, keyifli zaman geçirmek, sınırlarını zorlamak.

b. Öğretmenlerin sorumluluklara ilişki beklentileri:

Türkçeyi öğretmek ve sevdirmek, Türk kültürünü tanıtmak ve sevdirmek, Türkiye'yi tanıtmak ve temsil etmek, milli ve manevi değerleri aktarmak.

c. Öğretmenlerin yardımcı olmakla ilgili beklentileri:

Tecrübelerini aktarmak, rehber olmak, vizyon geliştirmek, yurt dışındaki vatandaşları daha iyi tanımak, ön yargıları kırmak, iki kültür arasında bağ kurmak, manevi destek verme.

ç. Öğretmenlerin dışardan beklentileri:

Maddi destek almak, iletişimde muhatap bulabilmek, materyal desteği almak, ilgili ülkedeki vatandaşlarla iletişim içinde olmak, sevgi, saygı görmek ve iş birliği yapmak, çocuklarımızın iyi bir eğitim alması, ailece zorluklarla mücadele etmek.

Sonuç

1965'ten günümüze kadar yurt dışında öğretmen görevlendirmesi yapılmaktadır. Görevlendirmelerde iki aşamalı bir değerlendirme süreci takip edilmektedir. Görevlendirme için adaylar ilk aşamada Mesleki Yeterlik Sınavına, ikinci aşamada Temsil Yeteneği Sınavına girmektedir. Mesleki Yeterlik Sınavı, çoktan seçmeli 100 sorudan oluşan bir sınavdır. Bu sınavdan 60 ve üzeri puan alan adaylar Temsil Yeteneği Sınavına girmeye hak kazanır. Temsil Yeteneği Sınavı, Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından gerçekleştirilen sözlü bir sınavdır. Bu sınavdan da 70 ve üzeri alan adaylar başarı sayılır. Görevlendirmede Temsil Yeteneği Sınavında başarılı olan adaylar arasında yapılan başarı sıralaması esastır. Yurt dışında görevlendirme alan Türkçe ve Türk kültürü derslerini verecek olan öğretmenlerin görevlendirme öncesi, sırası ve sonrasında maruz kaldığı birçok etken vardır. Yurt dışında görevlendirilen öğretmenleri etkileyen unsurların hangilerinin olumlu, hangilerinin olumsuz olduğunun tespit edilmesi, buna göre tedbirler alınması Türkçe ve Türk kültürü derslerinin niteliğini, geleceğini etkileyecektir. Bu çalışma kapsamında yurt dışında görevli öğretmenlerin görevlerine yönelik hazırbulunuşlukları, beklentileri ve kaygılarına ilişkin farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Zira alanda bu konuda yapılan çalışmaların sayısı son derece sınırlıdır. Yurt dışında görevli öğretmenlerin mesleki tutumları, motivasyon kaynakları, öz-yeterlikleri de çalışılmayı bekleyen konular arasındadır.

Kaynaklar

- Akdemir, A., Konakay, G. ve Demirkaya, H. (2013). Y kuşağının kariyer algısı, kariyer değişimi ve liderlik tarzı beklentilerinin araştırılması. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 11-42.
- Akgün A., Gönen S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akman, Y. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Teşkilatında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1), 345-375.
- Altın Selek, H. (2020). *Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Kaygı Düzeyleri (Denizli İli Merkezefendi İlçe Örneği)*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Altunkaya, H. (2017). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 106-121.

- Bağcı, H., ve Baz, D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195-210.
- Burgul Adıgüzel, F. ve Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşluk durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*. 8 (4), 822-839
- Cevahir, C. (2013), *Yurt dışında görevlendirilen milli eğitim bakanlığına bağlı öğretmenlerin sorunları ve çözüm önerileri (Almanya örneği)*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Okan Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenliği mesleğine yönelen adayların profilleri ve geleceğe yönelik beklentilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 131-147.
- Göçer, A. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin Türkçe öğretimi bakımından öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyleri (Niğde Üniversitesi Örneği). *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 33 (358), 5-13.
- Gül, H. ve Toker Gökçe, A. (2019a). Yurt dışında kaybolmak: yurt dışında görev yapan öğretmenlerin okul yönetimiyle yaşadığı sorunlar. *EJER Congress Bildiri Kitabı*.
- Gül, H. ve Toker Gökçe, A. (2019b). Yurt dışı eğitimin yönetiminde yaşanan sorunlar: öğretmen bakış açısı. *EJER Congress Bildiri Kitabı*.
- Gül, H. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Avrupa'da Görevlendirilen Öğretmenlerin Sorunları ve Kazanımları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Gündoğdu, Y.B (2014). Suudi arabistan türk okullarında görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Millî Eğitim*, 201, 125-148.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi gaziosmanpaşa üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 193-206.
- Karataş, Z., Arslan Özer D. ve Karataş, M. (2014). Öğretmenlerin sürekli, durumluk kaygı ve bitişik eğik yazı kaygılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 229-248.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri*. 5 (9), 201-211
- Mehmetlioğlu, D. ve Haser, Ç. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşlukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 34 (Temmuz 2013/II), 91-102.

- Özçakmak, H. ve Köroğlu, M. (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 49-58.
- Özgan, H. ve Tekin, A. (2014). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 421-434.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi için öğretmenlerinden beklentileri. *Milli Eğitim*, 39(187), 52-75.
- Şen, Ü. ve Burgul Adıgüzel, F. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevini tercih etme nedenleri ve görevlerine ilişkin beklentileri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3 (1), 67-90.
- Tekin, H. ve Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (5), 1932-1945.
- Toprakçı, E. ve Kocakaya, A. (2022). Çevrimiçi forumlardaki görüşleri temelinde MEB tarafından yurtdışında görevlendirilen öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *10th International Conference On Social Sciences & Humanities*.
- Ünal, M. ve Özdemir, Ç. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 13-22.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 529-542.

İnternet Kaynakları

ABDİGM, 2022: <http://abdigm.meb.gov.tr/www/gorevlerimiz/icerik/18>

ABDİGM, 2022: http://abdigm.meb.gov.tr/www/vasi-ete/idari_personel/14

Dışişleri Bakanlığı: https://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa#:~:text=Yurtd%C4%B1%C5%9F%C4%B1nda%20ya%C5%9Fayan%206%2C5%20milyonu,g%C3%B6%C3%A7%20olgu sunun%20varl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20ortaya%20%C3%A7%C4%B1kmaktad%C4%B1r.

MEB, 2022: <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php>

Resmî Gazete, 1982, S. 17863.

Resmî Gazete, 2010, S.27544.

Resmî Gazete, 2011, S. 28054.

Resmî Gazete, 2014, S. 29051.

Ruh Bilimleri Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/>

Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/>

YYEGM, 2022: <https://yyegm.meb.gov.tr/www/yuksekogretim-ve-yurt-disi-egitim-genel-mudurlugu-gorevleri/icerik/499>

YYEGM, 2022: <https://yyegm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-egitim-ve-ogretim-daيره-baskanligi/icerik/30>

Öz Geçmiş

Ülker ŞEN

2003 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programından mezun olmuş; yüksek lisansını 2007 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında, doktorasını 2011 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında tamamlamıştır. Şen, 2004-2011 yılları arasında araştırma görevlisi, 2012-2017 yılları arasında öğretim görevlisi olarak görev yapmıştır. 2018 yılında doçent unvanını almış, 2019-2020 eğitim - öğretim yılında Kuzey Makedonya Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği nezdinde Aziz Kiril ve Metody Üniversitesine misafir öğretim üyesi olarak görevlendirilmiştir. Türkçe öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, iki dillilik ve iki kültürlülük alanlarında çalışmaları bulunan Şen, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaya devam etmektedir.