

TÜRKÇENİN İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ



Editörler

Prof. Dr. Semra ALYILMAZ

Doç. Dr. Onur ER

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN



TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Semra ALYILMAZ

Doç. Dr. Onur ER

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN

YAZARLAR

Nurullah ŞAHİN - Sema EREN - Yasin AKTAŞ

Elif TEKİN - Faruk POLATCAN - Rabia Sena ESER - Nazmi ŞEN

Aliekber KASAR - Şirin Kübra YAĞMUR - Kürşad Çağrı BOZKIRLI

Emre YOLCU - Aysun EROĞLU - Veli GÖK - Harun ŞAHİN

Zeynep DOMAZETOVA - Bahattin ŞİMŞEK - Burak ŞAHİN - Onur ER

Semra ALYILMAZ - Ogün PEÇENEK - Hakan YARDİMCİ

2023



TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ

Editörler: Prof. Dr. Semra ALYILMAZ , Doç. Dr. Onur ER

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan BALPETEK

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Doç. Dr. Onur ER

Kapak Görseli: Metin YURDANUR

Baskı: Aralık 2023

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-6585-66-9

**Yazarlar, yazmış oldukları bölümlerin özgünlüğünden
sorumludur. All rights reserved. Can not be copied.**

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	V
I. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE TEMEL KAVRAMLAR VE BİLGİLER.....	1
Nurullah ŞAHİN	
II. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİ	33
Sema EREN	
III. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ	51
Yasin AKTAŞ	
IV. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİ	71
Elif TEKİN - Faruk POLATCAN	
V. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİ	87
Rabia Sena ESER	
VI. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ.....	113
Nazmi ŞEN	
VII. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ	133
Aliekber KASAR	
VIII. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ETKİNLİK GELİŞTİRME	151
Şirin Kübra YAĞMUR	
IX. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM	167
Kürşad Çağrı BOZKIRLI - Emre YOLCU	

**X. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL TEKNOLOJİ KULLANIMI 191**

Aysun EROĞLU

**XI. TÜRKÇENİN YABANCI/ İKİNCİ DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME 213**

Veli GÖK

**XII. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE METİN UYARLAMA 213**

Harun ŞAHİN - Zeynep DOMAZETOVA

**XIII. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL FARKINDALIK 277**

Bahattin ŞİMŞEK

**XIV. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE MOTİVASYON, ÖZ YETERLİK, KAYGI VE
TUTUM 295**

Burak ŞAHİN - Onur ER

**XV. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN DERS KİTAPLARINDAKİ ANLATILARIN
İŞLEVSEL AÇIDAN İNCELENMESİ: GAZİ TÖMER-YENİ
İSTANBUL A1-C1 DÜZEYLERİ 307**

Ogün PEÇENEK

**XVI. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ AÇISINDAN BİRLEŞİK FİİLLERE
GENEL BİR BAKIŞ 329**

Semra ALYILMAZ

**XVII. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN FAKTÖRÜ 355**

Hakan YARDİMCİ - Nurullah ŞAHİN

ÖN SÖZ

Türkçe kaynağından doğup günümüze gelene kadar birçok coğrafyadan ve kültür havzasından geçmiş; ardında binlerce eser bırakmıştır. Bu eserler; Türkçenin, kökleri binlerce yıl öncesine uzanan bir kültür ve medeniyet dili olduğunu gösteren en önemli delillerdir. Türkçe çok eski dönemlerden beri sahip olduğu; Türk boy ve topluluklarının yaşayış ve inanışlarının ürünleri olan damgalardan doğmuş alfabesi ve yazı sistemi, Türk milletinin maddi ve manevi değerlerinin kristalize olmuş şekli olan sayı sistemi, kalıplaşmış dil öğeleri, farklı lehçelerinden izler taşıyan yazılı belgeleri ile dünyanın hâlâ konuşulmakta olan en eski ve en gelişmiş dillerinden biridir. Türkçenin böyle bir kültür ve medeniyet dili oluşunun yanı sıra Türklerin tarihin her döneminde dünya siyasetinde ve askeri teşkilatlanmasında oynadığı başrol, Türkçeye duyulan ilgiyi ve Türkçe öğrenmeye yönelik talebi diri tutmuş ve artırmıştır. Günümüzde de benzer şekilde Türkiye Cumhuriyeti'nin dünya sahnesinde birçok alandaki aktif ve etkin varlığı, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyen insanların sayısını artırmıştır. Bu durum, tarihin çok eski dönemlerinden beri yabancılara öğretilen/yabancılar tarafından öğrenilen bir dil olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine olan ilgiyi artırmış ve bu alanda araştırma yapan bilim insanı ve bilimsel araştırma sayısında memnuniyet verici bir yükseliş sağlanmıştır. Özellikle genç akademisyenlerin yoğun bir ilgi gösterdiği yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan bilim insanlarına yardımcı olması ve bu alanda yapılmış çalışmalara bütüncül bir perspektiften bakılabilmesi için bu bilimsel kitap hazırlanmış ve ilgililerin istifadesine sunulmuştur.

Kitabın I. bölümünde Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan temel kavramlar hakkında açıklamalar verilmiş ve bu alandaki temel bilgiler dikkatlere sunulmuştur.

Kitabın II. bölümde Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi üzerinde durulmuştur. Bu bölümde, ikinci / yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dinleme becerisi ile ilgili temel bilgiler yer almaktadır.

Kitabın III. bölümü Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisine ayrılmıştır. Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde konuşma becerisi ile ilgili temel bilgiler ve etkinlik örnekleri yer almaktadır.

Kitabın IV. bölümü “Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi” başlığını taşımaktadır. Bu bağlamda; okuma, okuma türleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma

eğitimi gibi temel bilgiler bu bölümde okuyucuların istifadesine sunulmuştur.

V. bölümde Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak ğretiminde yazma becerisi ele alınmıştır. Bu bağlamda; yabancı bir dile yazma, yazma yaklaşımları, yabancılara Türkçe ğretiminde yazma eğitimi ve aşamaları ile birlikte yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik nerileri bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır.

VI. bölüm, Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak ğretiminde dil bilgisi öğretimine ayrılmıştır. Bu bağlamda temel bilgilerin verildiği bölümde, yabancılara Türkçe ğritimi sürecinde ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz dizimi konuları ayrı ayrı ele alınmış ve detaylandırılmıştır.

“Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak ğretiminde sözcük ğritimi” başlıklı VII. bölümde; sözcük, söz varlığı, yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde sözcük ğritimi ve bu bağlamda kullanılan yöntem, teknik ve ilkeler gibi konular işlenmiştir.

Kitabın VIII. bölümünde, Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak ğritimi sürecinde etkinlik geliştirmeye odaklanılmıştır. Etkinlik geliştirme sürecinde dikkate alınması gereken faktörler ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik örnekleri, bölümün içeriğini oluşturmaktadır.

IX. bölümde Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak ğretiminde kullanılabilecek yöntemlerden detaylı olarak bahsedilmemiştir.

X. bölümde, Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak ğretiminde dijital teknoloji kullanımı konusu işlenmiştir. Teknoloji, eğitim teknolojisi, ğretim teknolojisi ve dijital teknoloji konuları ile ilgili temel bilgilerin ifade edildiği bölümde ayrıca yabancılara Türkçe ğritimi sürecinde dijital teknoloji kullanımına odaklanılmış ve bu bağlamda Web 2.0 araçları, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, dijital hikâye, sanal asistan, Web teknolojileri gibi ğretim teknolojileri konu edinilmemiştir.

Kitabın XI. bölümü, “Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak ğretiminde lme ve değerlendirme” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde, yabancılara Türkçe ğretimindeki lme – değerlendirme süreçlerinden ve araçlarından bahsedilmemiştir. Ayrıca temel dil becerilerine yönelik örnek lme etkinliklerine ve araçlarına yer verilmiştir.

“Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak ğretiminde metin uyarlama” başlıklı XII. bölümde; metin, metin türleri, metin seçimi, metin uyarlama gibi konuların yabancılara Türkçe ğritimi sürecinde nasıl ele alındığı üzerinde durulmuştur.

Kitabın XIII. bölümünde yabancılara Türkçe ğritimi sürecinde kültürel farkındalık meselesi üzerinde durulmuştur.

Bölümde; dil, kültür ve toplum üçgenindeki işleyiş ve ilişkinin açıklandığı giriş kısmında sonra yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel farkındalık, kültürel farkındalık için öğretmen ve öğrencilerin yapması gerekenler, kültürel farkındalık oluşturma sürecinde ders materyalleri ve öğrenme ortamları gibi konular ele alınmıştır.

XIV. bölüm, “Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde motivasyon, öz yeterlik, kaygı ve tutum” şeklinde başlıklandırılmıştır. Bu bölümde; yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde motivasyon, öz yeterlik, kaygı ve tutum kavramları izah edilmiş ve bu kavramların süreç içerisindeki önemine değinilmiştir.

XV. bölümde; yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları ve bu kitaplardaki metinler üzerinde durulmuştur. Ayrıca Gazi TÖMER ve Yeni İstanbul yabancılara Türkçe öğretim setleri işlevsel anlamda birçok boyutuyla değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Kitabın XVI. bölümü “Türkçe öğretimi açısından birleşik fiillere genel bir bakış” ismini taşımaktadır. Bu bölümde; Türkçenin gerek ana dili olarak gerekse yabancı dil olarak öğretiminde en çok zorlanılan konulardan olan birleşik fiil konusu üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, Türkçede birleşik fiil konusu detaylı bir şekilde izah edilmiş ve konuyla ilgili genel bir perspektif oluşturulmuştur.

Kitabın son bölümü olan XVII. bölümde ise, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinin önemli dinamiklerinden biri olan öğretmen konusu üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşlar, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar, yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar gibi konular; ilgili bölümün içeriğini oluşturmaktadır.

Kapak tasarımında kullanılan görseli (Metin YURDANUR’a ait heykel) Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ kendi arşivinden bizimle paylaşmıştır. Kendisine ayrıca teşekkür ederiz.

Büyük gayret ve emekler sonucunda hazırlanan kitabımızın ilgililerine faydalı olması dileklerimizle...

Prof. Dr. Semra ALYILMAZ

Doç. Dr. Onur ER

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN

I. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE TEMEL KAVRAMLAR VE BİLGİLER

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-3462-0369>

Giriş

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin, 1989, s. 3). Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktarılacak gelen dil, bireyi geçmiş ile gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir (Aksan, 1979, s. 13). Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir. Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir (Demirel, 2010).

Dil, ait olduğu toplumun sahip olduğu bütün değerleri nesilden nesile aktarmakta ve böylece aradaki kültür bağına ortaya koymaktadır. Edebi eserler de dili canlı tutan en önemli unsurlardır. Eski nesiller meydana getirdikleri sözlü ve yazılı eserler sayesinde gelecek nesillere seslenirler. Yeni nesiller de atalarının hayat tecrübelerine bu eserler sayesinde ulaşırlar (Barın, 2004).

Ana dilimizi öğrenirken onun düşünme ve değer sistemleriyle çevremizi algıladığımız gibi yabancı bir dil öğrendiğimizde de değişik değer sistemleri, algılama ve düşünme biçimleriyle tanışırız. Yabancı bir dil edinme, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup, kullanma değildir. Çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır yabancı dil. Bir toplumun ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu, o toplumun dilini öğrenmekten, bilmekten geçer. Kültürler arası etkileşimlerin hızla arttığı günümüzde bir ya da birkaç yabancı dil öğreniliyor. Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer

sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştirmemize, çevremizi genişletmemize, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanları keşfetmemize, kendi varlığımızın ve benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve böylelikle kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor (Ozil, 1991, s. 96).

Bir milletin fertleriyle iletişim kurmak isteyen farklı milletlerin mensupları o milletin dilini öğrenmek durumundadır. Özellikle coğrafi sınırların gün geçtikçe önemini yitirmesi bir iletişim aracı olan yabancı dil öğretiminin önemini daha da arttırmaktadır (Tarcan, 2004; Alyılmaz ve Er, 2016; Alyılmaz ve Şengül, 2017). Yabancı bir dil öğrenmek her şeyden önce yeni bir dünyaya kapılarını açmak, yeni yerler görmek, yeni insanlar ve kültürlerle tanışmak, tanıdık kavramlara ve düşüncelere değişik açılardan bakmak ve benzeri yeni deneyimler edinmektir (Yaylı ve Bayyurt, 2011, s. 1). Yabancı dil öğrenmek, bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak demektir (Bölükbaş ve Keskin, 2010; Alyılmaz ve Er, 2018). Yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir (Barın, 2004).

1.1. Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Çok eski zamanlarda insanların modern yöntemler, teknikler, materyaller, kitaplar, sınıflar, okullar vb. öğeler olmadan yabancı dil öğrendikleri bilinen bir gerçektir (Meskill, 2002). Yabancı dil öğretiminin ilk olarak ne zaman ve nerede başladığı hakkında kesin bir bilgi vermek mümkün değil. Fakat eski çağlarda, yazının bulunmadığı dönemlerde, yabancı dil öğretiminin, o dilin konuşulduğu toplumda yaşanarak ya da o dili konuşan öğreticiler aracılığıyla gerçekleştirildiği öne sürülmektedir (Demircan, 1990, s. 141). Yabancı dil öğretimi meselesi aslında eski ve geniş kapsamlı bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihî süreç içerisinde yabancı dil öğretimi ile ilgili çeşitli yaklaşım ve yöntemler ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretiminin tarihçesini kısaca özetlemek gerekirse ana hatları ile karşımıza aşağıdaki dönemler çıkmaktadır:

- **Antik Dönem:** Bu dönem, dil öğretiminin kökenlerine ve genel ilkelerine dair önemli bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde, dilin yapısal özelliklerinin ve kültürel arka planına odaklanılan bir dil öğretimi anlayışı söz konusudur. Geleneksel olarak nitelendirilebilecek bu anlayış; temel dil bilgisi kurallarının öğretimi, iletişim becerilerinin

kazandırılması ve dilin kültür ile olan birlikteliğinin etkileşiminin anlaşılması gibi prensipleri önelemektedir.

- Ortaçağ Dönemi: Kilise ve manastırların dil öğretimi üzerinde büyük etkiye sahip olduğu bu dönem, dil öğretimi noktasında büyük değişikliklere sahne olmuştur. Latincenin egemenliğinin söz konusu olduğu bu dönemde kilise merkezli bir dil öğretimi anlayışı vardır.
- Rönesans Dönemi: Entelektüel, sanatsal ve kültürel alanda büyük değişim ve gelişimlerin yaşandığı bu dönemde dil öğretimi, dilin estetik ve ifade gücünü ön plana çıkararak önceki dönemlere göre daha hümanist bir yöne evrilmiştir. Yerel dillerin de önem kazandığı bu dönem, dil öğretimi konusunun çok daha geniş bir bakış açısıyla ele alındığı bir dönem olarak nitelendirilebilir.
- 18. ve 19. Yüzyıl Dönemleri: Dilin iletişim ve günlük kullanım boyutunun vurgulandığı bu dönem, doğal dil kullanımına dayanan yöntemlerin ön plana çıktığı bir dönemdir.
- Çağdaş Dönem: Dil öğrenme ve öğretme süreçlerini daha etkin ve öğrenci dostu bir hâle getirmeyi amaçlayan bu dönem, 20. yüzyıldan günümüze kadar olan dönemi ifade etmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımların, iletişim merkezli yöntemlerin ve teknolojik materyallerin şekillendirdiği Çağdaş Dönem, dil öğretimi bağlamında dinamik ve devrimsel bir dönemdir.

Kurumsal olarak yabancı dil öğretiminin eğitim programlarında yer alması oldukça geç bir tarihe rastlar (Şahin ve İşcan, 2014). Yabancı dil öğretimi ile ilgili ilk yöntembilimsel çalışmalar J.A Komensky ile başlar. Ortaya attığı ve uyguladığı öğretim ilkeleri, bugünün dil öğretiminin temelinde de vardır (Demircan, 1990, s. 148).

1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kısa Tarihçesi

Türkçe erken sayılacak bir dönemde (8. yüzyıl) somut ve soyut kavram işaretlerini bünyelerinde barındıran yazılı belgeleri / edebî metinleri bulunan; bu yazılı belgelerinde farklı lehçelerinin izlerine rastlanan; deyim, vecize ve atasözü seviyelerinde kalıplaşmış dil öğelerine sahip olan ender dillerden biridir. Nitekim Türkçe henüz Eski Türkçe Dönemi'nde yaklaşık 23.000 kavram işaretine (6900 fiil / eylem, 16.000 isim / ad) sahiptir. %74'ü Türkçe kökenli olan bu kavram işaretleri, diğer kalıplaşmış dil öğeleriyle birlikte hem Türkçenin eskiliğine ve gelişmişliğine tanıklık etmekte hem de Türk yazı dilinin

tarihini binlerce yıl öncesine götürmeye imkân vermektedir (Alyılmaz, 2004, s. 704). Türkçenin bu büyüklüğü, Türk milletinin büyüklüğünden ileri gelmektedir. Nitekim tarihte Türk milletinin etki alanına bakıldığında, dünya tarihinin şekillenmesinde ve oluşturulmasında en etkili milletlerden birinin (belki de en etkilisinin) Türkler olduğunu söylemek yanlış olmaz. Türklerin dünya tarihinin her dönemindeki bu keskin etkisinden dolayı, Türkçe çok eski zamanlardan beri Türklerle iletişime geçmek isteyen ve Türklerin etkileşimde bulunduğu başka insanlarca öğrenilmek istenmiştir. Nitekim elimizde somut sayılabilecek deliller (henüz) olmasa da Türkçenin başka milletlerce ilgi gördüğüne ve öğrenildiğine dair ipuçları vardır (Alyılmaz, 2005; Alyılmaz, 2020; Şahin, 2020; Açar, 2004). Bu ipuçlarından hareketle Türkçenin çok eski zamanlardan bugüne öğrenile/öğretilen geldiğini söyleyebiliriz.

İlk ve Orta Çağ boyunca Türkçenin sistemli bir biçimde öğretilip öğretilmediği konusunda açık ve kesin bilgiler bulunmamaktadır. Uygur döneminde ve İslami dönemlerde birçok çeviri çalışması yapılmışsa da aile ve çevre dışında bir dil öğretimi yapıp yapılmadığı konusunda aydınlatıcı bilgilere rastlanmamaktadır (Açar, 2004, s. 1). Bu dönemlerde Türkçenin yabancılar tarafından öğrenildiğine dair ipucu sayılabilecek bilgiler söz konusudur sadece. Bu bilgilerden biri, Hunca ve Çince arasındaki sözcük alışverişinin ve etkileşimin varlığıdır. Çinceye yüzlerce kelime veren ve Çinceden sözcükler alan Türkçenin, bu dönemde yabancı insanlar tarafından öğrenilmiş olabileceği düşünülmektedir. Bunun haricinde Çin kaynaklarında geçen bazı tarihî vesikalar da Türkçenin başka milletlere mensup insanlarca öğrenilmiş olduğunu gösteren bilgiler mevcuttur. Aynı tarihî vesikalarda yer alan bazı Türkçe beyitler ve bu beyitlerin Çince karşılıklarının verilmiş olması da Türkçenin o dönem insanları tarafından bir şekilde öğrenilmiş olduğuna işaret etmektedir (Tekin, 1997; Tekin, 1993; Çiftçi, 2006; Şahin, 2020). Bu bağlamda yol gösterici ipuçlarından bir başkası da Orhun Yazıtlarında yer almaktadır. Yazıtlarda Köl Tigin'in ölümü üzerine farklı milletlerden gelen birçok temsilcinin yas tutup taziye dileklerini iletmelerinin anlatıldığı bölümler, Türkçenin bu insanlar tarafından öğrenildiğine ya da Türkler arasında yabancı dil öğrenen insanların olduğunu göstermesi bakımından manidardır. Yukarıda ifade edilenler gibi daha birçok ipucu, Türkçenin eski dönemlerde öğrenilen/öğretilen bir dil olduğunu göstermesi bakımından değerli ve fikir vericidir.

Türkçenin yabancılarla öğretimi tarihçesinde Uygur Dönemi de Hun ve Köktürk dönemleri gibi önemli ipuçlarını barındırmaktadır. Bu

bağlamda en önemli ipuçlarının başında Uygurların Maniheizm'i ve Budizm'i kabul etmeleri yani din değiştirmeleri olayı gelmektedir. Bu olay, Türklerin kabul ettikleri yeni dinin emir ve öğretilerini öğrenebilmeleri için bir dil öğreniminin/öğretiminin gerçekleşmiş olduğunu göstermektedir. Nitekim bir dini öğrenmenin/öğretmenin ilk yolu öğreticilerin ve öğrencilerin aynı iletişim dilini kullanmasıdır. Ek olarak Uygur Dönemi'nde gerçekleştirilen çeviri faaliyetleri de yabancı dil öğreniminin/öğretiminin gerçekleştiğini göstermesi bakımından önemlidir. Uygur Dönemi'nde Türkçenin yabancılara öğretilmesi noktasında yol gösterici ipuçlarından biri de Uygurların Moğollara yazıyı öğretmesidir. Bu durum, o dönem Moğollarının Türkçeyi öğrenmiş olabileceklerini gösteren önemli göstergelerden biri olarak kabul edilebilir (Onan, 2003). Bu tarz örnekleri Uygur Dönemi özelinde artırmak mümkündür. Kaldı ki; “Kaşgarlı Mahmud eski zamanlardan XI. yüzyıla kadar, Kaşgar'dan Yukarı Çin'e kadar bütün Türklerin, hakan ve sultanların Uygurca kullandıklarını, Çinli ve diğer Doğu milletlerinin de Türklere mektuplarını bu yazı ile yazdıklarını, oralarda şehirlilerin Türkçe bildiğini söylemekle Uygurcanın Asya'da ne kadar yaygın ve uluslararası resmî bir dil olduğunu belirtir” (Turan, 2008, s. 417). Kaşgarlı'nın bu ifadesi, Uygurcanın yabancılar tarafından öğrenilen bir dil olduğunu göstermesi bakımından tek başına bir delil olarak kabul edilebilir.

Karahanlı Dönemi'ne gelindiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik ilk kompleks eser karşımıza çıkmaktadır. Kaşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınan *Divanü Lügati't-Türk*, o dönem Araplar tarafından Türkçe öğrenmeye yönelik artan talebi karşılamak için yazılmış bir eserdir. *Divanü Lügati't-Türk*, Türkçe ve Türk kültürü için birçok açıdan paha biçilemez bir eserdir. Ansiklopedik sözlük mahiyeti taşıyan bu eser, Türkçenin yabancılara öğretimi noktasındaki elimizde bulunan ilk eserdir. Günümüzde hâlâ kullanılmakta olan birçok dil öğretim yöntemini de içerisinde barındıran eserin en önemli amaçlarının başında Türkçenin zenginliğini ve gelişmişliğini göstermek gelmektedir.

Türkçenin yabancılara öğretilmesi bağlamında önemli gelişmelerin yaşandığı dönemlerden biri de hiç şüphesiz Kıpçak Dönemi'dir. Bu dönemde Türkçenin yabancılara öğretilmesi bağlamında birçok eserin vücuda getirildiğini görmekteyiz. Bu dönemdeki yabancılara Türkçe öğretimi eserlerinin sayısındaki artışın temelinde ise, Türklerin siyasi, askerî ve ticari alanlarda kurduğu keskin egemenliğin yattığını belirtmek yerinde olacaktır. Bu durumu Özyetgin (2001, s. 33) “Türkmen - Kıpçak özellikli Türk dilinin Mısır - Suriye

bölgesinde giderek artan önemi, Araplar tarafından bu dillerin öğrenilmesi ve araştırılması gerekliliğini ortaya koymuş ve bu yolda o dönemin Türkçesini ortaya koyan birçok gramer ve sözlük kitabı yazılmıştır” şeklinde ifade etmiştir. Bir kısmını Türklerin bir kısmını ise Arapların yazdığı Kıpçak Dönemi yabancılara Türkçe öğretimi eserlerinden bazıları şunlardır:

- Codex Comanicus,
- Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fi’l-Lügati’t-Türkiyye,
- Ed-Dürretü’l-Mudiyye fi’l-Lügati’t-Türkiyye,
- Kitâbü’l-İdrâk li-Lisâni’l-Etrâk,
- Bulgatü’l-Müşâtâk fi Lûgati’t-Türk ve’l-Kıfçak,
- Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî,
- El-Kavânînü’l-Küllîyye li-Zabti’l-Lügati’t-Türkiyye.

Selçuklu Dönemi, Türkçenin diğer dönemlere göre nispeten arka planda kaldığı bir dönem olarak kayıtlara geçmiştir. Arapça ile Farsçanın bilim ve sanat dili olarak ön plana çıktığı bu dönemde Türkçe, halk arasında iletişim kurmak için kullanılan ve gerek ana dili olarak gerekse yabancı dil olarak öğretimine dair gelişmelerin pek yaşanmadığı bir döneme işaret etmektedir. “Büyük Selçuklu Devleti zamanında -devletin belki bir cihan devleti olma siyasetini gütmesinden dolayı- Türkçe ikinci planda kalmıştır. Anadolu Selçuklu Devleti’nde de durum aynıdır. Türklerden gelen tebaanın muhtaç olduğu, bize kadar gelemeyen dinî ve kahramanlık eserlerinin dışında Farsça ve Arapça yine saray tarafından üstün tutulmuştur” (Yavuz, 1983, s.10). Selçuklular Dönemi’nin Türkçe açısından en önemli gelişmesi hiç şüphesiz Karamanoğlu Mehmet Bey’in yayınladığı fermanıdır. Bu fermanla Türkçe, Arapça ve Farsçanın yoğun etkisi karşısında korunmaya çalışılmıştır (Biçer, 2012). Bu dönem şair ve yazarları, eserlerini çok büyük oranda Arapça ve Farsça kaleme almıştır. Fakat çoğunluğun aksine Türkçeyi ön plana çıkaran ve eserlerini Türkçe kaleme alan şair ve yazarlar da vardır. Bunların arasında akla ilk gelen isim Âşık Paşa’dır. Âşık Paşa’nın Türkçe sevgisi, hiç kimsenin gönlünün Türkçeye kaymadığı hatta Türkçe eser yazmanın “ayıp” sayıldığı bir dönemde, *Garip-nâme* gibi bir eseri Türkçe yazacak kadar fazladır (Yavuz, 2003). Selçuklu Dönemi’ne dair bilinen dil öğretim kitapları da bulunmaktadır. Sayıları çok fazla olmayan bu kitapların en bilineni *İbn-i Mühennâ Lûgati* olarak da bilinen *Hilyetü’l-İnsân ve Heybetü’l-Lisân* isimli eserdir. Cemâlû’d-dîn İbn-i Mühennâ tarafından

kaleme alınan eser, Farsça, Moğolca ve Türkçe sözcüklerin yer aldığı üç bölümden ibarettir (Caferoğlu, 1984).

Çağatay Dönemi'ne gelindiğinde Emir Timur'un sahip olduğu millî şuurun, Türkçenin gelişimine ve ilerlemesine yaptığı katkı göze çarpmaktadır. Emir Timur'un bu katkıları sayesinde Türkçe yaygın bir edebî dil hâline gelmiş ve Farsça karşısında çok ciddi ilerlemeler kaydetmiştir (Kitapçı, 1995). Bu dönemin en önemli dildisi ve eseri; hiç şüphesiz Ali Şir Nevaî ve *Muhakemetü'l-Lügateyn*'dir. Farsçanın ve Türkçenin dil özelliklerinin karşılaştırıldığı eserin yazılış amacı, Türkçenin en az Farsça kadar zengin ve ifade gücü yüksek bir dil olduğunu göstermektir. Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde *Muhakemetü'l-Lügateyn*, günümüzde hâlâ geçerliliğini koruyan önemli ilkeleri barındıran bir dil öğretimi kitabı olarak ön plana çıkmaktadır (Bayraktar, 2002).

Osmanlılarda (1299-1923) bilim ve din eğitimi öğretiminde Arapçanın; yazın dili olarak da Arapça ve Farsçanın öğretimiyle karşılaşılır (Şahin & İscan, 2014). Osmanlı Dönemi'nde yabancılar Türkçe öğretiminin ana dayanağı devşirme sistemidir. Osmanlı Devleti Dönemi'nde Yeniçeri ocağına alınan gayrimüslim çocukların, savaşlarda esir alınanların, devletin çeşitli kademelerinde çalıştırılmak üzere ailelerinden alınan devşirmelerin ve kendiliğinden Müslüman olanların Türkçe öğrenmesi için bazı çalışmalar yapılmıştır. Osmanlı Devleti'nin üç kıtaya yayılmış olması Türk diline olan ilgiyi arttırmıştır. Böylece Osmanlı Devleti ile siyasi ve ticari ilişkiler kuran diğer devletlerde Türkçeyi öğrenenlerin sayısı artmıştır. Bu dönemde birçok Avrupa devleti, ticari ve siyasi ilişkilerini sağlamlaştırmak için tercümanlar yetiştirmek amacıyla konuşma kılavuzları hazırlatmıştır. Ayrıca elçiliklerde çalıştırmak üzere yetiştirdikleri personellere yönelik Türkçe öğretimi kitapları yazdırmışlardır. Sonraki yıllarda bazı ülkelerde dil okulları ve üniversiteler bünyesinde kurulan kürsüler aracılığıyla Türkçe öğretimi yapılmıştır (Timur Ağildere, 2010; Karal, 2001; Biçer, 2012).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile beraber bilim dili olarak Türkçe kabul edilip Arap, Fars dillerinin öğretilmesi öğretim kurumlarında durdurulmuş, yaygın ve örgün öğretim kurumlarında tek Türkçenin öğretimine başlanmıştır. 1 Kasım 1928 tarihinde Harf Devrimi'nin yapılması ile 1932 yılında Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin açılması Türkçe adına atılmış çok büyük adımlardır. Cumhuriyet Dönemi'nde bu cemiyetin kurulmasıyla Türkçeye verilen önem artmış ve Türkçe öğretimi hız kazanmıştır (Özdemir, 2018). Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulması ile hem Türk diline daha çok önem verilmiş hem

de Türkçenin öğretimi üzerinde daha ciddi bir şekilde durulmuştur. Türkçenin yabancılara öğretilmesi, Cumhuriyet Dönemi ile birlikte kurumsal bir kimlik kazanmış ve bu kurumsallık beraberinde profesyonelliği de getirmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nde yabancılara Türkçe öğretimindeki önemli ve ciddi çalışmalara bazı üniversiteler öncülük etmişlerdir. Yabancılara Türkçe öğretiminin kurumsallaşma serüvenindeki ilk büyük ilerleme Ankara Üniversitesi TÖMER birimidir. Daha sonra Gazi Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile devam eden süreçte, diğer birçok üniversite tarafından kurulan Türkçe öğretim merkezleri sayesinde yabancılara Türkçe öğretimi işi; çağdaş dil öğrenme ve öğretim felsefelerine uygun bir şekilde yürütülmeye başlanmıştır. Günümüze gelindiğinde artık her şehirde yabancılara Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği kurslar bulmak mümkündür. Türkiye'nin herhangi bir şehrinde bulunan yabancı uyruklu öğrenciler / bireyler, bulundukları şehirlerde Türkçe öğrenme imkânına sahip olabilmektedirler (Er vd., 2012; Alyılmaz ve Polatcan, 2020).

Hemen her dönemde olduğu gibi günümüzde de Türkçenin talep gören bir dil olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Özellikle Türkiye'nin dünya ülkelerine nazaran eğitim, sağlık, ekonomi, turizm gibi alanlardaki gelişmesine paralel olarak Türkiye'ye çeşitli amaçlarla gelen yabancı sayısında da önemli artışlar gerçekleşmiştir. Buna ek olarak uzun bir zamandır devam eden Suriye İç Savaşı, Ukrayna-Rusya Savaşı ve son dönemdeki İsrail-Filistin Savaşı Türkiye'ye yoğun bir şekilde mülteci akınına başlatmış ve çok büyük insan toplulukları ülkemize giriş yapmıştır. Tüm bu sebepler, Türkçe öğrenmeye olan ihtiyaç ve talebi artırmıştır. İhtiyaç ve talepteki bu artış nedeniyle “Türkçenin yabancılara öğretimi de büyük ivme kazanmıştır. Türkçe öğretimi yurt içinde üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri / birimleri tarafından, büyük oranda da eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yürütülmektedir” (Alyılmaz, 2010, s. 729). İhtiyaç ve talepte hâlâ devam etmekte olan artış, yeni dil öğrenme merkezlerinin açılmasını beraberinde getirmiş ve bu alanda görev alan öğretici sayısını da artırmıştır. Durum böyleyken hâlâ Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye gelmek isteyen ya da yurt dışında çeşitli ülkelerde hizmet veren Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ve elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerinde eğitim alan önemli kitleler söz konusudur (Er ve Bozkırlı, 2019; Bozkırlı vd., 2018). Sonraki yıllarda üniversitelerin bünyesinde bulunan dil eğitim merkezleri (TÖMER, DİLMER, DEDAM, FÜSEM, HÜDİL vb.), Türk

Dil Kurumu, Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) ve Yunus Emre Vakfı'nın yabancılara Türkçe öğretimi alanında çok önemli çalışmalar yaptığı görülmektedir (Aykaç, 2015).

1.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde “Yabancı” Sözcüğü ile Kimler Kastedilmektedir?

Türk Dil Kurumunun “Başka bir milletten olan, ecnebi” şeklinde tanımladığı yabancı sözcüğü; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde Türkiye Türkçesini bilmeyen herkes şeklinde bir karşılık bulmaktadır. Bu noktada, bir kimse Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin resmî vatandaşı dahi olsa, Türkiye Türkçesini bilmiyorsa o kişi yabancı kategorisinde değerlendirilmektedir (Er, 2021).

1.4. “Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi”, “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi” ve “Türk Soylulara Türkçe Öğretimi” Kavramları

Yabancılara Türkçe öğretimi söz konusu olduğunda karşımıza en çok çıkan kavramlar arasında; “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “ikinci dil olarak Türkçe öğretimi” ve “Türk soylulara Türkçe öğretimi” kavramları yer almaktadır. Bu kavramlar genellikle birbiri ile karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Oysa bu kavramlar, ifade ettikleri anlamlar bakımından birbirilerinden farklıdır. Bu kavramları ana hatları ile ifade etmek gerekirse;

Türkçenin eğitim, seyahat, ticaret gibi amaçlar için öğrenildiği ve bireyin yaşamında ağırlığının çok hissedilmediği durumlarda “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” kavramını,

Türkçenin iletişim kurma, toplumsal yaşama uyum sağlama, sosyal hayatta var olma gibi amaçlar için öğrenildiği ve bireyin yaşam çevresinde yoğun bir şekilde yer aldığı durumlarda “ikinci dil olarak Türkçe öğretimi” kavramını,

Türkiye Türkçesinin, farklı Türk boy ve topluluklarından gelen kişilere belli bir plan ve program kapsamında öğretildiği durumlarda ise “Türk soylulara Türkçe öğretimi” kavramını kullanmak gerekmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2017; Er, 2021; Er, 2016 ve Bozkırlı vd., 2019).

1.5. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sınıf Ortamında Ortaya Çıkan “Hedef Dil”, “Ana Dili”, “Ara Dil” ve “Araç Dil” Kavramları

Yabancılar Türkçe öğretimi sürecindeki kavram kargaşasının ortadan kalkması ve sürecin daha iyi anlaşılabilmesi için açıklığa kavuşturulması gereken kavramlar arasında “hedef dil”, “ana dili”, “ara dil” ve “araç dil” kavramları da yer almaktadır. Bu kavramları ana hatları ile ifade etmek yerinde olacaktır.

Dil öğretimi sürecinde hedef dil kavramı, öğrenilmek istenilen dili ifade etmektedir. Bu bağlamda yabancı dil ve ikinci dil kavramları, hedef dil içerisinde değerlendirilmelidir. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında ise hedef dil konumunda Türkçe bulunmaktadır (Er, 2021).

Bireyin annesinden, ailesinden ve içinde yaşadığı toplumdan öğrendiği ilk dil olarak tanımlanan ana dili ise, aslında bir öğrenmeyi değil edinimi ya da kazanımı ifade etmektedir. Bu kazanım daha sonraki süreçlerde eğitim aracılığıyla da desteklenmektedir.

Dil bilimcilerin dil öğrenme süreçlerini daha iyi açıklamak ve dil gelişimini daha iyi izah edebilmek için kullandıkları ara dil kavramı ise, ana dili ile hedef dil arasındaki geçici bir dönemi/evreyi ifade etmektedir. Bu evrede öğrenci, ana dili ile hedef dilin bir karışımı olarak görülebilecek bir dil kullanır. Öğrenciler bu geçici evreyi atlatmak ve hedef dile yakın bir dil kullanma becerisine sahip olmak için uğraşırlar (Selinker, 1969’dan akt. Ersoy, 1997).

Yabancılar Türkçe öğretiminde olduğu gibi aslında tüm dil öğretim süreçlerinde öğretici ve öğrenci konumunda bulunan kişiler arasında yoğun bir etkileşim ve iletişim gerçekleşir. Bu etkileşim ve iletişimin amacına ulaşabilmesi için her iki taraf da bazen ortak bir dile ihtiyaç duyarlar ki bu ortak dil genelde her iki tarafın da bildiği ve uluslararası anlamda kullanım düzeyi yüksek bir dildir. Bu dil, dil öğretimi sürecinde araç dil olarak ifade edilir. Öğrenci ve öğretici konumunda bulunan kişiler, ihtiyaç duyduklarında bu araç dil vasıtasıyla anlaşılırlar. Fakat dil öğretimi ve öğrenimi süreçlerinde araç dili çok fazla kullanmak, sürecin tüm dinamiklerini olumsuz etkileyecektir (Durmuş, 2019; Er, 2021).

1.6. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler

Eğitim öğretim ilkeleri, doğruluğu tartışmasız kabul edilen, eğitim öğretim etkinlikleri neticesinde belirlenen amaçların gerçekleşmesini sağlayacak nitelikleri taşıyan ve eğitim sürecinin yönetilmesinde kılavuzluk eden öncü fikirlerdir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996, s. 47). Hiçbir öğretim etkinliği dil öğretimi için tek başına yeterli değildir. Dil öğretiminde başarılı sonuç alınabilmesi için dil öğreten kişilerin öğrenenlerin zekâ düzeylerini, ilgilerini, öğrenme düzeylerini, öğrenme hızlarını kısaca bireysel farklılıklarını dikkate almaları gerekmektedir. Öğrenme öğretme ortamında başarılı bir dil öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için süreçte etkin rol alan herkesin dikkate alması gereken temel öğretim ilkeleri bulunmaktadır. (Şahin ve İşcan, 2014).

a. Yakından uzağa ilkesi

Dil öğretim yöntemlerinin seçiminde ve öğretilecek konunun içeriğinin düzenlenmesinde kullanılacak bir ilkedir. Yabancı bir dil öğrenen kişinin en yakın çevresinde gördüğü, tanıdığı, bildiği ve hissettiği nesne, kişi ve olay arasında bağ kurmasını gerektirir. Yabancı dil öğrenen kişi içinde bulunduğu çevreyle ilgili geçirmiş olduğu somut yaşantılarını öğrendiği yabancı dile aktarır.

b. Kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesi

Dil öğretiminde küçük adımlarla ilerlemeyi ve aşamalılığı dile getiren ilkedir. Öğrenci bir kavramı ya da sözcüğü öğrenmeden ona bu kavram ve sözcüğü temel alan başka kavram ve sözcükler öğretilmemelidir. Aksi hâlde yaşanacak olan başarısızlık duygusu, öğrencinin sonraki öğrenme durumunu olumsuz yönde etkileyecektir.

c. Somuttan soyuta ilkesi

Yabancı dil öğretiminde somut bilgilerin öğretilmeden soyut düşüncelerin öğretilmeyeceğini ve tümevarıma dayalı bir sistem içinde yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiğini esas alan ilkedir. Yabancı bir dil öğrenmek isteyen bir bireye, öncelikli olarak karşılaşabileceği ve çevresiyle ilişki kurabileceği kelimeler öğretilmelidir.

d. Bilinenden bilinmeyene ilkesi

Dil öğretiminde, öğrencilerin daha önce bildikleri kavram ve terimlerden yola çıkarak yeni kavram ve terimleri öğretmeyi esas alan ilkedir. Bu ilkeye göre her öğrenme kendisinden önceki öğrenmeler

üzerine bina edilir. Yabancı dil öğretimine öğrencinin bildikleriyle başlamak yararlı olacaktır.

e. Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi

Yabancı dil öğretiminde kalıcı öğrenmenin temeli olarak kabul edilen önemli bir ilkedir. Öğrenciye uygulama ve beceri alanlarını gösterme imkânı sağlanırsa başarılı bir dil öğretiminden bahsedilebilir. Öğrenme sırasında pek çok duyu organının işe koşulması, öğrenmenin kalıcı olmasını ve uzun süre hatırlanmasını sağlar. Yaparak yaşayarak öğrenme, dil öğrenen kişinin zihinsel faaliyetlerini düzenlemesine ve işlek bir zihne sahip olmasına imkân sağladığı gibi duygusal bir doyum, öz güven, üretici ve bilimsel bir kişilik kazanmasına da yardımcı olur. Öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntem ve tekniklerinin, bu ilkeyle sıkı bir ilişkisi bulunmaktadır.

f. Güncellik ilkesi

Öğrencilerin güncel olay ve sorunlarla karşı karşıya gelmeleri, ülke ve dünya çapında olup bitenlerle ilgilenmelerini sağlamak için onlara yaşamın gerçeklerini tanıtmak (Oğuzkan, 1981, s. 76) şeklinde özetlenebilecek bu ilkeye göre hazırlanacak ders kitapları, öğrencilerin pek çok güncel ihtiyaçlarını karşılamalarını ve hayata hazır olmalarını sağlayacak özellikler taşımalıdır. Yaşamdan seçilen örnekler, öğrencilere öğrenilen dilin gerçek yaşamla ilgili yüzünü tanıttacaktır. Böylece, iletişim ve etkileşim daha etkili ve kalıcı olacaktır.

g. Ekonomiklik ilkesi

Yabancı dil öğretiminde en çok üzerinde durulan sorunlardan birisi, dil öğretiminin pahalı olmasıdır. Ekonomiklik ilkesi; zaman, emek ve araç gereçlerdeki tasarruf ile en iyi verimi elde etmek demektir. Yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda en kısa zamanda, en az emekle en uygun araç gereçlerle öğretimi gerçekleştirmeyi sağlamaya yönelik plan yapılmalıdır. Ekonomiklik ilkesi hem öğreten hem de dil öğrenenler için geçerlidir. Öğrenciler daha az para ödeyerek, daha kısa zamanda başarılı olmaya çalışırken; öğretmenler daha kısa zamanda, daha az çaba sarf ederek daha ulaşılabilir araçlarla öğretimi gerçekleştirmek isterler.

1.7. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci karmaşık bir süreçtir ve bu süreçte uyulması gereken bazı genel ilkeler söz konusudur. Bu genel ilkeler, yabancılar Türkçe öğretimi sürecinin daha etkili ve sürdürülebilir olmasına katkı sağlarken aynı zamanda sürecin temel referans noktalarını ifade etmektedir. Bu genel ilkelerden bazıları kısaca şöyle açıklanabilir:

a. Kullanılan Dilin Öğretilmesi

Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde yaşayan Türkçenin öğretilmesi anlamına gelen bu ilke çok önemlidir. Türkçe bağlamında yaşayan dil, standart dil olarak da ifade edilen İstanbul Türkçesidir. İstanbul Türkçesi haricinde, geçmişte Türkçede kullanılmış ama günümüzde artık kullanılmayan sözcük ya da sözcük grupları, bölgelere göre anlaşılabilirliği ve kullanımı sınırlı olan ağız kullanımları; yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmaması gereken malzemelerdir. Süreç içerisinde aslanan toplumun her kesiminde kullanılan standart Türkiye Türkçesinin öğretilmesidir.

b. Telaffuza Önem Verme

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin; Türkçe ses, hece ve sözcükleri doğru bir şekilde çıkarabilme/telaffuz edebilme becerilerini geliştirmeye odaklanmak gerektiğini vurgulayan bu ilke, farklı milletlerden öğrencilerin Türkçe öğreneceği bir sınıfta en çok üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Türkçeyi telaffuz, vurgu ve tonlamaya uygun bir şekilde konuşabilen yabancı öğrencilerin Türkçeyi bir iletişim dili olarak kullanmaları da daha kolay olacaktır. Bu durum beraberinde öğrencilerin Türkçeyi konuşabilme ve Türkçe iletişim kurabilme noktalarında kendilerine olan özgüvenlerini de artıracaktır. Yabancılar Türkçe öğretiminde doğru sesletim örneklerini öğrencilere gösterebilme, telaffuz tekrarları, öğrencilere kendi sesletim ve telaffuzlarını dinletme gibi yöntemlerin yanı sıra telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik kullanılabilecek dil öğretim materyalleri; sürecin amacına ulaşmasına yardımcı olacaktır.

c. Öğrencilerin Bildiği Kelimelere Dayanarak Yeni Cümleler Kurma

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

Yabancılar Türkçe öğretiminin önemli ilkeleri arasında yer alan öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak yeni cümleler kurmalarını sağlamanın birkaç önemli avantajı bulunmaktadır. Bunları aşağıdaki gibi maddeleştirmek mümkündür:

- Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin, önceden bildikleri sözcükleri kullanarak yeni cümleler oluşturma çabaları; öğrendikleri dilin bağlamını daha iyi keşfetmelerine ve anlamalarına olanak sağlar. Bu durum, öğrencilerin çok daha etkin bir iletişim becerisi geliştirebilmelerine de yardım eder.
- Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin, önceden bildikleri sözcükleri kullanarak yeni cümleler oluşturma çabaları; Türkçeyi kullanma konusunda öz güven geliştirmelerine katkı sağlar. Dili kullanma konusunda öz güven sahibi olan öğrenciler ise, iletişim sürecinde daha aktif rol alırlar.
- Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin, önceden bildikleri sözcükleri kullanarak yeni cümleler oluşturma çabaları; öğrencilerin dili iletişim anlamında kullanabilme becerilerini geliştirdiği için, öğrencilerin dil öğrenme sürecinden daha fazla keyif almalarına ve Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu motivasyon ve pozitif tutum geliştirmelerine katkı sağlar.
- Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin, önceden bildikleri sözcükleri kullanarak yeni cümleler oluşturma çabaları; gerek dil bilgisi alanında gerekse yeni sözcükler öğrenebilme konusunda öğrencilere yardım eder, bu alanlarda öğrencilerin hızlı bir ilerleme sergilemelerini kolaylaştırır.
- Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin, önceden bildikleri sözcükleri kullanarak yeni cümleler oluşturma çabaları; öğrencilerin gerçek yaşamda dili etkili kullanmalarına, yani toplumsal alanda etkin bir iletişim becerisi kazanmalarına yardım eder.

ç. Öğrencilere Öğrendiklerini Uygulama İmkanının Verilmesi

Uygulama alanı bulamayan bilgilerin kalıcı şekilde öğrenilmesinin mümkün olmaması gibi öğrendiği dili kullanma alanı bulamayan öğrencilerin de dili etkin ve kalıcı bir şekilde öğrenmeleri söz konusu olamaz. Öğrencilere ders kitabında öğretilenler çalışma kitaplarında değişik cümleler içerisinde kavratılmalı ve sınıf içinde bireysel ve grup oyunları ile neşeli ve zevkli bir ortam içinde uygulanmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde, öğrencilere öğrendiklerini uygulayabileceği ortamların oluşturulması, onların pratik yapma becerilerini geliştirmelerine, iletişim kurabilme becerilerinin gelişmesine, süreç içerisinde olumlu motivasyon ve tutum geliştirmelerine, Türkçenin kültürel arka planını anlamalarına, kendilerini tanımlarına ve kendilerine uygun dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine, yapmış oldukları dil hatalarını fark edebilmelerine ve bunları düzeltebilmelerine olanak sağlar. Yabancılar Türkçe öğretiminde etkin ve sürdürülebilir bir süreç inşa edebilmek için elzem olan bu ilke, dilin işlevselliğini ve kullanımını vurgulayan önemli bir ilkedir.

d. Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilere eşit söz hakkı tanınması, derslerin zengin ve katılımcı bir şekilde yürütülebilmesi adına önemli bir ilkeye işaret eder. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde herkese eşit söz hakkı tanınması; öğrencilerin derse yönelik katılımlarını ve motivasyonlarını artırmaya, sınıftaki farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kendi bakış açılarını ve deneyimlerini paylaşmalarına ve böylelikle zengin bir öğrenme ortamının inşa edilmesine, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin artmasına ve böylelikle öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik daha fazla aidiyet duygusu geliştirmelerine, öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına, sınıfta daha demokratik bir ortam oluşmasına ve bu sebeple de öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılarak sorumluluk almalarına olanak sağladığından dolayı bu ilke göz ardı edilemez bir öneme sahiptir.

e. Öğrencinin Kendini Yazılı ve Sözlü ifade Edebilmesi

Yabancılar Türkçe öğretilirken ilk dersten itibaren konuşma ve yazma birlikte verilmeli ve öğrenciden de duygu ve düşüncelerini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etmesi istenmelidir. Ancak, bu şekilde öğretilenler daha kalıcı bir duruma gelir. Zaten yabancılar Türkçe öğretimi sürecinin nihai hedefi öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme becerilerini geliştirmektir. Bu beceriler,

öğrencilere sadece dil bilgisi kurallarını doğru uygulama becerisini değil aynı zamanda etkin iletişim kurma, Türkçenin kültürel bağlamını fark etme ve kavrama, özgüven geliştirme gibi birçok genel beceriyi de kazandıracaktır.

f. Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi

Dil öğretimi süreci, sadece bir dile ait kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını öğretmenin ötesinde bir anlama işaret etmektedir. Kelimeler boş semboller değildir. İletişimde yer alan her kelimenin ardında bir kabuller dünyası yer almaktadır. Bu kabuller, kelimenin ait olduğu toplumun kültürünün bir parçasıdır. Bu nedenle de dil ve kültür iç içedir. Bu durum, dil öğretimi sürecinde çok daha geniş perspektifte sürece yaklaşmayı zorunlu kılar. Bu zorunluluk bazı sebeplerden kaynaklanmaktadır. Bunları;

- Dil, onu konuşan toplumun kültürü ile derin bağa sahiptir. Bu nedenle dil öğretiminde, kültür öğretimini de ön plana çıkarmak öğrencilerin gerçek hayatta daha etkili bir iletişim kurabilmelerine olanak sağlayacaktır.
- Dil ile birlikte kültür de öğrenen öğrenciler, dilin günlük yaşamdaki kullanımına ve anlamına daha fazla hâkim olabilecektir.
- Dil ile birlikte kültürü de öğretmek, öğrencilerin olaylara kültürlerarası bir bakış açısıyla yaklaşmalarına ve farklı kültürlerle daha etkin bir biçimde etkileşimde bulunabilmelerine katkı sağlayacaktır.
- Dil ile birlikte kültürü öğretmek, öğrencilerin dilin derinliklerine inmeleri ve sözcüklerin kültürel bağlamlarını anlamaları için onlara yardımcı olacaktır.
- Dil ile birlikte kültürü de öğrenen öğrenciler için, dil öğretimi daha anlamlı ve ilgi çekici bir sürece dönüşecektir. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir.

şeklinde sırlamak mümkündür.

g. Hem Bireysel Çalışmalara Hem de Grup Çalışmalarına Gereken Ölçüde Yer Verilmesi

Yabancılar Türkçe öğretimi derslerinde hem bireysel hem de grup çalışmalarından faydalanmak, öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunacağı için dersleri daha eğlenceli, etkili ve çeşitli hâle getirebilir. Bu bağlamda; gerek ders içerisinde gerekse ders dışında verilecek alıştırmalar öncelikle öğrencinin kendisinin yapabileceği türde olmalı, verilenler bu yolla özümsetilmelidir. Daha sonra öğrencilere roller dağıtılarak önce ikili sonra daha büyük gruplar hâlinde dramatizasyon çalışmaları yaptırılmalıdır. Yabancılar Türkçe öğretiminde bireysel çalışmalar; öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendi öğrenme tarzlarına göre içselleştirmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine, kendi öğrenme hızlarına uygun bir biçimde ilerleme fırsatı bulmalarına, bağımsız olma ve sorumluluklarına uygun davranmalarına yönelik ortam ve olanak sağlayacaktır. Öte yandan süreç içerisinde yer verilecek grup çalışmaları ise; öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine, işbirliği yeteneklerinin gelişmesine, farklı bakış açıları ve fikirler edinmelerine, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine, birbirlerinden destek alma ve birbirlerini motive etme becerilerinin gelişmesine imkân tanıyacaktır.

ğ. Dersi Sıkıcı Olmaktan Kurtaracak Çeşitli Uygulamalara Yer Verilmesi

Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan önemli sorunların başında, öğrencilerin dersi sıkıcı bulmaları ve bu nedenle de derse yönelik motivasyon ve ilgi kaybı yaşamaları gelmektedir. Hem dersi tek düzelikten kurtarmak hem de öğrencilerin yaparak, yaşayarak Türkçeyi öğrenmelerini sağlayabilmek için şarkı, şiir, fıkra, tekerleme, bulmaca ve değişik oyunlardan yararlanmak gerekir. Bu tarz dersi sıkıcı olmaktan kurtaracak çeşitli uygulamalar/etkinlikler; öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve ilgilerini artıracak, öğrencilerin derse katılma isteklerini artıracak ve onları bu doğrultuda teşvik edecek, öğrencilerin öğrenmelerini somut ve anlaşılır bir hâle getirecek, sınıf içi etkileşimi artırarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek, öğrencilerin yaratıcı düşünme başta olmak üzere üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek, sınıfta farklı öğrenme stillerine hitap eden bir öğrenme ortamının oluşmasına yardım edecek, dersleri sıkıcı olmaktan kurtarıp eğlenceli hâle getirecek ve öğrencilerin öğrendikleri dil ile günlük yaşam arasındaki bağı kurmalarına olanak sağlayacaktır.

h. Öğretilmeyenlerin Sorulmaması

Daha önce de ifade edildiği gibi yabancılara Türkçe öğretimi derslerinin, öğrencilerin bildiği kelimelere ve kurallara dayanarak yapılandırılması gerekmektedir. Dolayısı ile öğrencilere öğretilmeyen kavram ve yapıların gerek sınıf içi uygulamalarda gerekse sınavlarda sorulmaması gerekir. Aksi takdirde ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinliklerden sağlıklı ve doğru sonuçlar elde etmek mümkün olmayacaktır.

1. Öğrencinin Öğrenebileceği Kadar Bilgi Verilmesi

Yabancılara Türkçe öğretiminin her basamağı belirli bir plana dayandırılmalıdır. Sürecin her aşamasında öğrencilere öğrenebilecekleri ve özümseyebilecekleri kadar bilgi verilmelidir. Bu bağlamda; öğrenciye ne sıkılacağı kadar az ne de kavrayamayacağı kadar çok bilgi verilmelidir. Bu durum, öğrenmenin öğrenci açısından daha etkili ve anlamlı olmasına yardım edecektir. Öğrenebildiğini ve karşı karşıya olduğu bilgilerin altında ezilmediğini hisseden öğrenci; derse daha fazla bağlanacak, olumlu motivasyon ve tutum geliştirecek ve kendi dil öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönetebilme becerisine sahip olacaktır. Burada unutulmaması gereken en önemli husus, karşımızdaki öğrencilerin yabancı olduğu ve Türkçeyi bizim çizeceğimiz sınırlar kadar öğrenebilecekleri gerçeğidir.

i. Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışların Anında Düzeltilmesi

Dil öğretiminin ilk basamağından itibaren öğrencilerin yaptıkları yazılı ve sözlü yanlışları anında düzeltmek gerekir. Yoksa yanlışlar üst üste yığılacak ve karşımıza büyük bir problem olarak çıkacaktır. Öğrenci bu düzeltmenin kendi iyiliği için yapıldığını kavradığında daha mutlu olacaktır. Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrenci yanlışlarının anında düzeltilmesi şu açılardan önem arz etmektedir:

- Öğrencilerin hatalarını hemen fark etmesi ve doğru kullanımı anında öğrenmesi,
- Öğrencilere doğru kullanım alışkanlıkları kazandırılması,
- Öğrencilerin iletişim becerilerini desteklemek ve güçlendirmek,
- Öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını sürdürmek/korumak,

- Öğrencilerin kendi ilerleme seviyelerini anlamalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin özgüvenlerini artırmak ve dil kullanımı ile ilgili kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olmak

Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin hatalarının anında düzeltilmesi noktasında, öğrenciye olumlu ve yapıcı bir tavırla yaklaşılması gerektiği bir an bile hatırdan çıkarılmamalıdır. Aksi durumda öğrencide utanma, kırıma, rencide olma gibi sürece zarar verecek istenmeyen durumlar oluşabilir.

j. Yöntemin Belirlenmesi

Yabancılar Türkçe öğretiminin belirli bir plana göre yapılması gerekir. Burada en önemli husus, yöntemin doğru belirlenmesidir. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılacak yöntem, süreç sonunda alınacak verimi etkileyen faktörlerin başında gelir. Bu nedenle yöntem seçilirken dikkat edilmesi gereken kritik noktalar vardır. Bunlar;

- Yabancılar Türkçe öğretiminde yöntem seçilirken öğrenci profilleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, dil öğrenme deneyimleri, kültürel geçmişleri ve dil edinme süreçlerindeki farklılıkları gibi durumlar; yöntemin seçimini doğrudan etkileyen faktörlerdendir.
- Yabancılar Türkçe öğretimindeki hedef ve amaçlara uygun yöntemler tercih edilmelidir.
- Yabancı öğrencilerin Türkçeyi günlük hayatlarında bir iletişim dili olarak kullanabilmelerini kolaylaştıracak yöntemler tercih edilmelidir.
- Yabancılar Türkçe öğretimini sıkıcılıktan kurtaracak eğlenceli yöntem teknikler tercih edilmelidir. Bu durum öğrenciler arası iletişimi ve etkileşimi de artıracaktır.
- Seçilen yöntem, farklı öğrenme stillerine hitap edebilen öğretim materyalleri ile desteklenmelidir.
- Seçilen yöntem teknoloji ve çevrimiçi kaynaklarla desteklenmelidir.
- Seçilen yöntem ile bireysel ve grup çalışmalarının yapılmasına uygun bir ortam hazırlanmalıdır.

1.8. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Ön Plana Çıkan Yöntemler

Dil öğretim yöntemi, bir dil öğretim yaklaşımıyla ilgili olan ve dil özelliklerinin düzenli sunulması amacıyla izlenen bir yol, bir öğretim unsurudur. Bu açıdan bakıldığında Türkçenin yabancılarla öğretilmesi sürecinde kullanılan bazı yöntemler kısaca şunlardır (Demircan, 1990; Memiş ve Erdem, 2013):

Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

Dil bilgisi- çeviri yöntemi, dil öğretim yöntemleri arasında en uzun süre kullanılan yöntemdir. Dil bilgisi – çeviri yöntemi, yabancı dil öğretiminde dil bilgisini ve bire bir çeviriyi merkeze konumlandıran bir yöntemdir. Bu yöntemin amacı gramer ve çeviri bilgisi vermek değil; aksine gramer ve çeviri aracılığıyla yabancı dil öğretmektir (Karasandık, 2018).

Yöntemin uygulandığı öğretim ortamında kullanılan dil genellikle öğrencinin ana dilidir. Fakat öğretim sırasında ana dili ve yabancı dil birlikte kullanılır. İki dil birbiriyle karşılaştırılarak tüm düzeylerdeki bilgiler, kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çevrilir (Hengirmen, 2006). Sınıfta kullanılan materyaller arasında metin, sözlük ve dil bilgisi kitabı önemli bir yer tutmaktadır. Derslerde dilin kendisini (kullanımı) öğrenmek değil, dil hakkında (teorisini) öğrenmek söz konusu olmuştur. Böylece dil öğrenmek için harcanan zaman dilin kullanımı için değil, dilin teorisini öğrenmeye harcanmaktadır. (Avcı ve Küçük, 2017).

Dil bilgisi öğretiminde tümevarım kullanılır ve başlangıçta öğrencilere okutulan metinlerdeki gramer kalıplarına öncelik verilir. Öğretim ilerledikçe daha karmaşık gramer yapıları geniş dil bilgisel açıklamalarla birlikte verilir. Dilin kurallarını öğretmek ve bu kurallar vasıtasıyla doğru çeviri yapabilmek bu yöntemin temel amacıdır. Bu yöntem, öncelikle kaynak dil ve hedef dilin dil bilgisi kurallarının ayrıntılı bir analizini gerektirir. Öğrencinin, ana dilin dil bilgisi kurallarına hâkim olduğu varsayılır. Eğer kişinin ana dilinin grameri konusunda herhangi bir konuda bilgi eksikliği varsa hedef dili öğrenmesi mümkün değildir (Memiş ve Erdem, 2013).

Doğal Yöntem

Yabancı dilin, ana diline benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunan bu yöntem, Dil bilgisi-Çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Dil bilgisi-Çeviri yönteminin klasik eserler kullanılarak yazılı dili öğretmesinin aksine bu yöntem, dilin yaşayan ve mevcut

zaman diliminde konuşulan biçimini öğretmeyi hedefler (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntemde dil öğretiminin, öğrencinin ana dilini öğrendiği gibi yapılması gerektiği görüşü savunulmaktadır. Yöntemde dil bilgisi kurallarının açıkça verilmesi yerine, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını kendilerinin çıkarımlar yoluyla edinebileceği düşünülmektedir (Karasandık, 2018).

Öğrenciden, duyduğu sözcük ya da kelimenin anlamını bilmesi veya tam çıkaramamış olsa bile, duyduklarını doğrudan tekrar ve taklit etmesi istenir. Öğrenci, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı ana dilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmaadan elverdiğince konuşmalıdır (Demirel 2010, s. 47).

İşitsel - Dilsel Yöntem

Kulak Dil Alışkanlığı, Ordu Yöntemi gibi isimlerle de anılan İşitsel-Dilsel Yöntem, 2. Dünya Savaşı'na katılan Amerika Birleşik Devletleri'nin, ordusunun ihtiyaçlarını hızlı ve etkili bir şekilde karşılamak için kullandığı bir yöntemdir (Göçen, 2020). İşitsel-Dilsel Yöntem ile dil öğretimi, alışkanlık oluşturma anlamına gelmektedir. Söz konusu yöntem, cümle yapıları ve bu yapıların telaffuzlarıyla ilgili mekanik alıştırmalarla öğretim üzerine kurulmuştur. Asıl amaç öğrenenlere kısa süre içerisinde iletişimsel beceri kazandırmak, cevap verme işini otomatikleştirmek ve alışkanlık hâline getirmektir (Ekawati, 2017).

Bu yöntemde, hedef dildeki yapılar ve yeni kelimeler diyaloglar yoluyla öğretilir. Derse başlama, ders metinleri, kalıplar her zaman bir diyalogla başlar. Bu diyaloglar bazen öğretmen bazen de cihazlar yardımıyla seslendirilir ve öğrencilerden, önce koro hâlinde, sonra gruplar hâlinde ve son olarak da kendi başlarına tekrar etmeleri istenir (Demircan, 1990). Ana dili doğal öğrenme sırası olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir sıra izlenir. Ancak dinleme ve konuşma bu yöntemin asıl odaklandığı becerilerdir (Demirel, 2010, s. 44).

İşitsel – dilsel yöntem, basit cümle yapılarını sık tekrar yaparak öğretmesi sayesinde dil öğretimini kalıcı hâle getirmektedir. Ayrıca öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri de gelişir. Fakat bu durum bir süre sonra öğrencileri ezberciliğe sürüklediği için tam manasıyla amaçlanan hedeflere ulaşmada sorunlar yaşanmıştır (Karasandık, 2018).

İşitsel - Görsel Yöntem

Yöntem, ilk olarak günlük hayatta kullanılan konuşmaların öğretilmesini hedeflemiş ve bu bağlamda öncelikli olarak dinleme ve konuşma becerisini geliştirmeye odaklanmıştır. Ardından okuma ve yazma becerilerinin öğretimi de esas alınmıştır (Güzel ve Barın, 2013; Erdem vd., 2015).

İşitsel-Görsel yöntem 1960 sonrasında, öncelikli olarak Fransızcanın öğretimi için geliştirilmiştir. Bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran en önemli detay, teknolojik aletleri dil öğretiminin temel araçlarından biri hâline getirmesidir. Bu yöntemde; dil öğretimi, dil laboratuvarında taşınabilir kasetçalar-CD vb., ses kayıtları, ses kayıt cihazları ve kısa film şeritli projeksiyon cihazları kullanılarak yapılır. Yöntem farklı kaynaklarda CREDİF yöntemi veya St. Cloud yöntemi isimleriyle de anılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 313).

İşitsel-Görsel Yöntem’de önce öğretilen dilin yapısını gösterebilecek tümceler öğretilir. Sonra bunların alıştırmaları yapılır. Böylece bir yabancı dili konuşurken anadildeki hıza erişilmeye çalışılır. Gerektiğinde öğrencinin ana dilinde açıklama yapılabilir. Dil bilgisi kurallarını alıştırmalar yoluyla öğretmeye çalışan bu yöntemde, kurallarla ilgili herhangi bir açıklamaya da yer verilmez. Yalnızca alıştırmaların nasıl yapılacağına dair yönlendirme yapılır (Aykaç, 2015).

Bilişsel Yöntem

Bilişsel Yöntem, bilişsel öğrenme kuramcılarından Ausubel ve ünlü dil bilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle 1960’lı yıllarda bilişsel psikolog John Bissell Carroll ve uygulamalı dil bilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir. (Memiş ve Erdem, 2013).

Genel itibarıyla davranışsal dil öğretimine bir tepki olarak ortaya çıkan bu yöntem; dilin bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreç olduğunu savunur. Herhangi bir kazanıma ağırlık vermeyen bu yöntemde, ezbere dayalı işlemler değil zihinsel süreç ön plana çıkar. Öğrenciye sadece gerekli esaslar verilir ve geri kalan aşamalar zihinsel sürece bırakılır. “Bilişsel yöntem, öğrenmeyi zihinsel algılama doğrultusunda ele alır. Bu yönteme göre dil bir alışkanlık ürünü değil yaratıcı bir süreçtir. Öğretmen sık sık alıştırmaları tekrarlatarak ezberleten bir kişi değil, öğrencinin dili zihinsel işlemler sonucu öğrenmesinde rehber olan kişi olarak görülür (Demirel, 2007, s. 45). Bu yöntemde, öğrencinin hedef dilin yapısını anlaması, o yapının kullanma

aracı olmasından daha çok önem arz ettiği belirtilerek dil bilgisine verilen önceliğe dikkat çekilmektedir (Aydın, 1996).

İletişimci Yöntem

Bu yöntemde dil bilgisi kurallarının öğretilmesinden ziyade, öğrencinin dili bir iletişim aracı olarak kullanabilme becerisi önem arz etmektedir. Bu yaklaşıma göre dil bir iletişim aracıdır. İletişim kavramı bu yaklaşımın en önemli ve temel kavramıdır. Amerikan ve İngiliz dil bilimcileri bu yaklaşımı, dil öğretiminin temel amacı olan iletişim becerilerini geliştirme ile dil ve iletişimi birbirine bağlayan ve dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini öğretme yöntemlerini geliştirme amacını taşıyan bir yaklaşım olarak görürler (Güneş, 2014).

İçerik Merkezli Yöntem

İçerik temelli yabancı dil öğretimi, 1965 yılından sonra Kanada St. Lambert tarafından geliştirilen Fransızca dil daldırma eğitiminden etkilenilerek geliştirilmiş; günümüz insanının farklı amaç ve ihtiyaçlar için yabancı dil öğreniminin yeniden tanımlanmış bir şeklidir. İnsanlar dil öğrenme ihtiyaçlarını mesleklerine, ilgi alanlarına göre belirledikleri için ve dil bilim araştırmalarının da dilin konuşulan ortama göre farklılık gösterdiği sonucunu desteklemesiyle dilin yapısal öğretiminden daha çok dilin kullanım öğretimi önem kazanmaya başlamıştır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 315).

İçerik Merkezli Yöntem, dil öğrenimini belli bir konu veya içerik etrafında yapılandırmayı amaçlayan bir yöntemdir. İçerik Temelli Öğretim, dil öğretimiyle farklı bir içeriği birleştirmeyi esas almaktadır. İçerik Temelli Öğretim Yöntemi ile dil öğrenenler hem dil öğrenmekte hem de bir konu hakkında bilgi almaktadırlar. Böylece bilgi alırken dil becerilerinin de geliştirilmesi söz konusu olmaktadır (Brinton vd., 1989'dan aktaran Büyükikiz, 2013; Yaprak, 2015).

Görev Temelli Yöntem

Görev Temelli Yöntem, dört temel dil becerisinin de aynı derecede geliştirilmesini esas alan modern bir dil öğretim yöntemidir. Dil öğretiminde genel olarak sonuca değil, öğretim sürecine odaklanılır ve öğretimin ana hedefi iletişimdir. Öğretim programı eğitimsel görevler ve gerçek hayat görevleri çerçevesinde oluşturulur ve bu programda görevler listelenir. Görevler “Görev Öncesi İşlemler, Görev Döngüsü İşlemleri, Dile Odaklanma İşlemleri” başlıkları altında gerçekleştirilir. Görev öncesi işlemler, konuya giriş niteliğindedir. Sınıftaki öğrencilere işlenecek olan konu başlığı ve öğrencilere

verilecek olan görevler tanıtılır. Bunlar yapılırken de konu başlığı ile ilgili kelime ve kalıplar kullanılır. Görevi yaparken öğrencilerin kullanacağı kelimeler öğretilir. Görevin nasıl yapılacağı, ne kadar süreceği gibi açıklamalar yapılır. Görev döngüsü işlemleri, görevin öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği aşamadır. Öğretmen bu bölümde yalnızca yönlendirici ve gözlemci konumundadır. Öğrenciler ikiye ayrılır ve görevlerini tamamlayarak görevi tamamladıktan sonra öğrenciler görevle ilgili raporlarını sunarlar. Daha sonra öğretmen sözel ve yazılı bir şekilde bitirilmiş olan görevlerin düzeltilmesinde yardımcı olur. Çiftler sınıfın önünde yaptıkları görevin sunumunu icra ederler. Böylelikle öğrencilerin birbirinden öğrenmesine fırsat verilir. Dile odaklanma işlemleri, görev döngüsü esnasında kullanılan dilde ortaya çıkan dilin belli başlı özelliklerinin incelendiği aşamadır. Bu bölümde görevin analizi yapılır. Dil inceleme ve dil uygulama etkinlikleriyle dile odaklanma bir beceri olarak kazandırılmaya çalışılır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 314).

1.9. Avrupa Ortak Başvuru Metni

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, iletişimsel etkileşim kavramı bağlamında aracılık kavramını oldukça genişletmiştir. İletişimsel dil etkinliklerinin dinamiklerini analiz eden Program, iletişimsel etkinlikleri sadece dört iletişim becerisi veya genel başlıklarıyla algısal ve üretimsel etkinler olarak tanımlamamakta, yabancı dil öğrenim sürecinde sosyal değişkenlerin de önemine atıfta bulunarak tüm dil becerisi etkinliklerinde aracılık kavramının önemine gönderme yapmaktadır. Aracılık, alıcı ve kaynak kişi/ler arasında dil ve kültürle ilgili bir sebeple iletişim kurulamaması durumunda çeviri, yorumlama, açıklama, ayrıntılandırma, grafik-diyagram vb. deşifre etme, örnekleme, kalıp ifadeleri açıklama, özetleme, soru sorma, sorulara cevap verme, öneri sunma gibi yazılı ve/veya sözlü etkinliklerle iletişimi mümkün kılma ve sürdürme durumudur. (Türkiye Maarif Vakfı, 2021).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her

aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır (Şahin ve İşcan, 2014).

Avrupa Konseyi Dil Politikasının Amaç ve Hedefleri

Başvuru Metninin genel amacı, “Bakanlar Komitesince hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18 VE R(98) 6’da üyeleri arasında daha büyük birlik sağlamak ve bu amacı kültürel alanda ortak etkinlikler uygulayarak gerçekleştirebilmek” olarak açıklanmıştır (Şahin ve İşcan, 2014).

Ortak Başvuru Düzeyleri

Dillerin eğitiminin düzenlenmesine yönelik benimsenmiş düzeylerin sayısı ve doğası konusunda ve sonucun resmî bir biçimde kabul edildiğine ilişkin (evrensel olmamakla birlikte) geniş bir uzlaşıya varıldığı söylenebilir. Tüm bunlar, altı genel düzeyli bir başvuru çerçevesinin Avrupa dil öğrencileri için belirginlik taşıyan bir eğitim uzamını tümüyle örttüğü düşüncesine olanak tanır (Şahin ve İşcan, 2014).

Dil düzeyleri, bir dilin öğrenim seviyelerini net, anlaşılır standartlarla belirleyen ve dili öğrenen kişinin hangi seviyede neler yapabileceğini belirleyen basamaklardır. Dil düzeylerinin belirlenmesi, her dilde çok sayıda bulunan, genellikle de birbirinin içine geçmiş olan dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin daha düzenli, sıralı ve sistemli bir biçimde öğretilmesini sağlamaktadır (Pilancı ve Saltık, 2018).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde, dil birlik genel olarak altı düzeyde ele alınmış ve bunlar ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlarda dil öğrenen bir bireyin günlük hayatta, meslek hayatında ve özel hayatında düzeylere göre neler yapacağı betimlenmiştir. Dil düzeyleri önce A, B, C olmak üzere üç bölüme ayrılmış, her düzey kendi içinde iki alt seviyeye bölünmüştür. Bu düzeyler şöyle özetlenebilir (Avrupa Konseyi, 2009):

1. Giriş ya da Keşif Düzeyi (A1): Somut çeşitlerdeki ihtiyaçlarına yardımcı olan temel ibareleri ve her gün kullanılan deneyimleri anlayabilir. Kendisini ve diğerlerini tanıtabilir. Bir kişinin nerede yaşadığı, tanıdığı insan ve sahip olduğu şeyler gibi basit detayları sorup cevaplayabilir. Bir kişi yavaşça konuştuğunda onunla etkileşim kurabilir ve yardımcı olabilir.

2. Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi (A2): Çok temel aile bilgilerini, alışveriş, bölgesel coğrafya ve işle ilgili cümleleri ve sık kullanılan deyimleri anlamlandırabilir. Basit ve rutin görevler içinde

iletişim kurabilir ve tanıdık, rutin sorunlarla ilgili direkt bilgi değişimi yapabilir. Kendi geri görünümüyle ilgili görüşünü basit terimlerle anlatabilir, çevresini ve ihtiyaçlarını tanımlayabilir.

3. Eşik Düzeyi (B1): Okul, iş ya da konferansta karşılaşılan problemlerdeki ana noktayı anlayabilir. Yolculuk yapılan bir yerde konuşulan dilin birçok durumunu anlayabilir. Bilindik ya da kişisel konularla ilgili basit metinler oluşturabilir. Olayları, hayallerini umut ve isteklerini, deneyimlerini açıklayabilir, fikir ve pl nlarının nedenlerini, açıklamalarını kısaca verebilir.

4. İleri Düzey ya da Bağımsız Konuşucu (B2): Karmaşık metinlerde ana fikri anlayabilir. Hem somut hem soyut konularda, kendi alanına has teknik tartişmalara dâhil olabilir. Kendi milletinden olan herhangi birinin olmadığı bir ortamda yerel konuşucularla kendiliğinden ve kesintisiz, mantıklı iletişim kurabilir. Geniş bir konu alanında açık, ayrıntılı bir metin oluşturabilir, farklı durumlardaki avantaj ve dezavantajları verilen bir konu hakkındaki bakış a ışını açıklayabilir.

5.  zerk ya da Bağımsız Konuşucu (C1): Birçok ișteęi, uzun metinleri anlayabilir ve tam anlamı tanıyabilir. Duygular için çok fazla görülen arama yapmadan kendisini akıcı ve ani bir şekilde anlatabilir. Sosyal, akademik ve profesyonel amaçlar için dili etkili ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda açık, iyi yapılandırılmış ve ayrıntılı bir metni, organizasyon şemalarını, bağlayıcıları ve mantıksal aygıtları kullanarak üretebilir.

6.  zerk ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek (C2): Hemen hemen dinlediği veya okuduğu her şeyi kolayca anlar. Farklı sözlü ya da yazılı kaynaklardan  zet bilgiyi çıkarabilir, tartişmayı yapılandırabilir ve mantıklı bir sunum yapabilir. Kendisini birden, akıcı ve tam bir şekilde ifade edebilir. Karışık durumlarda bile örtülü anlamları anlayabilir.

1.10. Yabancılar Türkçe Öğretimi ile İlgili Kurum ve Kuruluşlar

Yabancılar tarafından Türkçe öğrenmeye yönelik ortaya çıkan ilgi ve talep, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türkçenin yabancılar öğretimiyle ilgili kursları, programları ve faaliyetleri de doğal olarak artırmıştır. Bu bağlamda, yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgilenen ve bu doğrultuda faaliyetlerde bulunan kurum ve kuruluşlar ana hatlarıyla aşağıda tanıtılmıştır:

Üniversiteler

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üniversiteler büyük görevleri yerine getirmektedir. Gerek yabancılar Türkçe öğretimi gerekse bu bağlamda ihtiyaç duyulan eğitici yetiştirilmesi noktasında üniversiteler, çok yönlü bir şekilde hizmet sunmaya devam etmektedir. Bu bağlamda, eğitim fakülteleri Türkçe Eğitimi bölümlerinden mezun olan öğrenciler; yabancılar Türkçe öğretimi faaliyetlerinde eğitici olarak görev alabilmektedirler. Ayrıca üniversitelerin çeşitli birimlerinin düzenlemiş olduğu sertifika programları da bu bağlamda ihtiyaç duyulan eğitici yetiştirme işini belli oranda gidermektedir. Fakat bu sertifika programları arasında içerik ve süre olarak bir standart bulunmadığı için bu programlardan mezun olan eğiticilerin nitelikleri ve yeterlilikleri konusunda sorunlar söz konusudur. Üniversitelerde yabancılar Türkçe öğretimi alanına yönelik akademik çalışmaların yürütüldüğü lisansüstü programlar da vardır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde üniversiteler, yabancılar Türkçe öğretimi alanının ihtiyaç duyduğu uygulama ve kuramsal temelli gereksinimlerin karşılandığı yegâne kurumlar olarak görülebilir (Biçer, 2020; Şahin, 2020).

Üniversiteler, yabancı uyruklulara Türkçe öğretimi konusunda da öncü kurumlar arasında yer almaktadır. İlk olarak Ankara Üniversitesi'nin ön ayak olduğu bu süreç zamanla diğer üniversitelere de yayılmış ve Türkiye'nin tüm üniversitelerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin var olduğu bir düzeye evrilmiştir. Üniversitelerin TÖMER birimlerinde verilen Türkçenin yabancılar öğretimine dönük eğitimler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik artan talepleri de yurt içinde büyük oranda karşılamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı

Eski dönemlerden beri Türkçenin yabancılar öğretimiyle ilgilenen kurumlardan biri de Millî Eğitim Bakanlığıdır. Türkçenin yabancılar öğretimine yönelik birçok faaliyete imza atan Millî Eğitim Bakanlığının bu doğrultudaki en önemli iki projesi “Büyük Öğrenci

Projesi” ve “PİCTES” projeleridir. Büyük Öğrenci Projesi, daha sonra YTB bünyesinde Türkiye Bursları adı ile devam etmiştir.

Yunus Emre Enstitüsü

Yunus Emre Vakfı, Ertuğrul Günay’ın Kültür Bakanlığı döneminde Resmî Gazetede yayımlanan 5653 sayılı kanunla 5 Mayıs 2007 tarihinde kurulmuştur. Vakfın kuruluş amacı “Türkiye’yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye’nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek” şeklinde özetlenebilir. Yunus Emre Enstitüsü de bu vakfa bağlı bir kuruluş olarak 2009 yılında kurulmuştur. Bu kanunun amaçlarını gerçekleştirmek üzere yurt dışında kurduğu merkezlerde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının yanı sıra ülkemizin tanıtımı amacıyla kültür ve sanat faaliyetleri yürütmekte, ayrıca bilimsel çalışmalara destek vermektedir. Enstitü uzun yıllar bu alanda çalışan kişiler için âdetâ bir rüyanın gerçekleşmesi anlamına gelmektedir (Dursun ve Özsoy, 2020).

Türkiye Maarif Vakfı

Türkiye Maarif Vakfı, 17 Haziran 2016’da 6721 sayılı kanunla kurulmuş ve 1 Eylül 2016 tarihi itibarıyla faaliyetlerine başlamıştır. Yurt dışında okul öncesinden üniversiteye kadar örgün ve yaygın eğitim hizmeti vermek amacıyla kurulan vakıf, ülke dışında Yunus Emre Enstitüsü gibi önemli bir misyonu yerine getirmektedir. Maarif Vakfı, 43 ülke, biri üniversite olmak üzere 332 eğitim merkezinde faaliyetlerini sürdürmektedir. Vakıf bu merkezler aracılığıyla 40 bine yaklaşan öğrenciye eğitim ve öğretim hizmeti vermektedir (Dursun ve Özsoy, 2020).

Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB)

Geniş bir yelpazedeki hizmet ağı ile gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türkiye’nin kültürel diplomasisine hizmet eden başkanlık, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları, kardeş Türk toplumlarını ve Türkiye’ye çeşitli sebeplerle gelen yabancı öğrencileri koordine etme ve bu alanda hizmet sunma amacıyla 6 Nisan 2010 tarihinde kurulmuştur (YTB, 2019; Biçer, 2020). YTB, Türkiye Bursları programı ile birlikte Türkiye’ye getirdiği yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi hizmeti de vermektedir. Üniversitelerin TÖMER birimleri ile anlaşmalı olarak bu eğitimleri yürüten YTB, bu öğrencilere sosyal, kültürel ve akademik faaliyetlerden yararlanabilme olanağı da sağlamaktadır (YTB, 2019).

Kaynakça

- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. TDK.
- Alyılmaz, C. (2004). *Eski Türkçenin söz varlığının düz ve ters dizimi*. Kurmay.
- Alyılmaz, C. (2005). *Orhun yazıtlarının bugünkü durumu*. Kurmay.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Alyılmaz, C. (2020). “Türk”, “Türkçe” ve “Türk dili” kavram işaretleri üzerine. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Eds.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (s. 1-43). Eğiten Kitap.
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285.
- Alyılmaz, S., & Polatcan, F. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde iletişim becerileri. Duvar.
- Alyılmaz, S., & Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. Kesit.
- Avcı, Y., & Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(35), 49-67.
- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni* (çev. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Aydın, Ö. (1996). *Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi, üretken dönüşümlü dil bilgisi kuramının kısa bir tanımı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Bayraktar, N. (2002, Haziran). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *I. Uluslararası Çanakkale-Truva Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu*’nda sunuldu, Çanakkale.

- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N. (2020). Türkçe eğitiminde güncel durum. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Eds.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (s. 45-72). Eğiten Kitap.
- Bozkırlı, K. Ç., Er, O., & Alyılmaz, S. (2018). Teacher opinions based evaluation of problems in Turkish instruction to Syrians. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 130-147. doi: 10.5281/zenodo.1251566.
- Bozkırlı, K. Ç., Er, O., & Polatcan, F. (2019). Kafkas Üniversitesindeki Türk soylu öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 211-228.
- Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 221-235.
- Büyükkız, K. K. (2013). Doğal yaklaşım (Natural approach). M. Durmuş, & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 87-89). Grafiker.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1996). *Genel öğretim metodları*. Öz Eğitim.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi* (3. Basım). Enderun Kitabevi.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin, ve E. Boz (Eds.), *Türkçenin çağdaş sorunları* (s. 77-134). Gazi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi* (3. Baskı). PegemA.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2019). Yabancı dil öğretimi sınıflarında ana dilinin yeri. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 567-577.
- Ekawati, A. D. (2017). The effect of TPR and audio-lingual method in teaching vocabulary viewed from students' IQ. *Journal of ELT Research*, 2(1), 55-67.
- Er, O. (2016). Türk soylulara Türkçe öğretimi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioglu (Eds.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (kuramlar-yöntem-beceriler -uygulamalar)* (s. 403-422). Pegem Akademi.
- Er, O. (2021). Sorularla ikinci / yabancı dil olarak Türkçe eğitimi. Ö.T. Kara (Ed.), *Sorularla Türkçe eğitimi* (s. 471-493). Asos.
- Er, O., & Bozkırlı, K. Ç. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilgilerinin çeşitli değişkenler

- açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 538-548.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, M. D., Gün, M., & Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 549-566.
- Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.
- Ersoy, S. (1997). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. (Tez No. 62652) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 23-48.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Engin.
- Karal, E. Z. (2001). Osmanlı tarihinde Türk dili sorunu (Tarih açısından bir açıklama). *Bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe* (7-96). Türk Tarih Kurumu.
- Karasandık, E. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretim yöntemlerinin incelenmesi*. (Tez No. 514320) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kitapçı, Z. (1995). *Orta Asya Türklüğünün büyük İslam kültür ve medeniyetindeki yeri*. Konya.
- Köse, D., & Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Meskill, C. (2002). *Teaching and learning in real time: Media, technologies, and language acquisition*. Athelstan.
- Oğuzkan, T. (1981). *Educational systems*. Boğaziçi University Printing Office.

- Onan, B. (2003). Divanü Lûgat-it-Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 425-445.
- Ozil, Ş. (1991). Dil ve kültür. *Çağdaş kültürümüz ve olgular* (s. 95-115). Cem.
- Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Alatoo Academic Studies*, 2, 58-65.
- Özyetgin, A. M. (2001). *Ebu Hayyan - Kitâbü'l-İdrâk Li-Lisâni'l-Etrâk - fiil: tarihi karşılaştırmalı bir gramer ve sözlük denemesi*. KÖK Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Vakfı.
- Pilanci, H., & Saltık, O. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil bilgisi içeriğini etkileyen faktörler: A1, A2 düzeyleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(9), 122-149.
- Şahin, A., & Işcan, A. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Şahin, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı öğrencilerin sosyal ve ekonomik sorunlarına yönelik ilgileri. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Eds.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (s. 469-492). Eğiten Kitap.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Nobel.
- Tekin, T. (1993). *Hunların dili*. Doruk.
- Tekin, T. (1997). *Tarih boyunca Türkçenin yazımı*. Simurg.
- Timur Ağildere, S. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- Turan, O. (2008). *Selçuklular tarihi ve Türk-İslâm medeniyeti*. Ötüken Neşriyat.
- Türkiye Maarif Vakfı, (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. İstanbul.
- Yaprak, Z. (2015). İçerik temelli öğretim / İçerik ve dil bütünleştirmeli öğrenme. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* (s. 211-229). Pegem Akademi.
- Yavuz, K. (1983). XIII-XVI. asır dil yadigârlarının Anadolu sahasında Türkçe yazılış sebepleri ve bu devir müelliflerinin Türkçe hakkındaki görüşleri. *Türk Dünyası Araştırmaları*, Faruk Timurtaş'a Armağan, 27, 9-57.
- Yaylı, D., & Bayyurt, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretimi-politika, yöntem ve beceriler*. Anı.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (YTB). (2019). <https://www.ytb.gov.tr/kurumsal/baskanligimiz-2>

II. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİ

Arş. Gör. Sema EREN

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-3276-6786>

Giriş

Birey; hayatı boyunca duygu ve düşüncelerini, sahip olduğu bilgileri başkalarıyla paylaşma eğilimi içerisinde. Bunun yanında başkalarının tecrübelerinden faydalanma, sosyalleşme, güzel vakit geçirme ihtiyacı da hisseder. Bireyin bu ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, toplum içinde yer edinmesi; etrafındaki kişi veya kişilerle iletişiminin iyi olmasına bağlıdır. Hem ana dilde hem de yabancı dilde iletişim hususunda sorun yaşamak istemeyen biri, öncelikle dinleme becerisini geliştirmelidir. Çünkü dinleme, dil becerilerinin temelini oluşturmakla birlikte bireyin günlük yaşantısında en çok kullandığı yetidir. Bu sebeplerle okumayla birlikte anlama becerisi alanında bulunan dinlemenin; diğer dil becerilerinde olduğu gibi, Türkçeyi konuşmak ve anlamak isteyen bireylere, belli bir sistem çerçevesinde öğretilmesi gerekmektedir.

2.1. Dinleme

Bireyler, günlük hayatlarında farklı sosyal ortamlarda bulunurlar ve diğer bireylerle iletişim kurarlar. Sağlıklı bir iletişim ancak birbirini doğru bir şekilde anlayan bireyler arasında gerçekleşebilir. Etkili bir iletişim kurmada dinleme, temel bir beceri olarak kabul edilmektedir. İyi bir dinleyici olmak, kurulan ilişkilerin kalıcı olmasını sağlayan ve sosyal alanda başarıyı getiren unsurlardan biridir.

Dinleme araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve yazarlar, dinlemenin işlevlerine dair pek çok görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

Er (2011); dinlemenin bireyin hayatı boyunca kullandığı, kendisini, diğer insanları, dünyayı hatta evreni daha iyi anlamasını sağlayan bir beceri olduğunu söyler.

Sever (2015), dinlemenin iletişimin ve öğrenmenin en temel yolu olduğu görüşündedir. “Dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak

ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlanabilir” (s. 10).

Doğan’a (2020) göre dinleme, duyulan sesleri seçme hareketinin ve seçiciliğin söz konusu olduğu, birden fazla ses içerisinde istenilenin seçildiği bilinçli bir faaliyettir.

Koban Koç (2015); bir yabancı/ikinci dilde başarılı iletişimin, sadece konuşabilme becerisine değil, aynı zamanda dinlemenin de ne kadar etkili yapabildiğine de bağlı olduğunu ifade eder. “Eğer konuşanla dinleyenden birinde bir eksiklik, bir yetersizlik söz konusu olursa iletişim sağlanamaz” (Ergin, 2020, s. 108).

İnsanların zamanının çoğunu dinleyerek geçirdiğini belirten Güneş (2021); günlük iletişim bütçesinde dinlemeye ayrılan sürenin, konuşmanın iki katı, okumanın dört katı, yazmanın da beş katı olduğunu ifade eder. “Yani insanlar konuştukları sürenin iki katı, okuduklarının dört katı ve yazdıklarının beş katı daha fazla dinlemektedirler” (s. 95). Bu bağlamda dinlemenin; bireyin kendini geliştirerek toplumda yer edinmesinde, diğer becerilere göre daha önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “dinleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisi” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006: 5). Programda yabancı dillerde iletişime de değinilerek şu ifadeye yer verilmiştir: “Yabancı dilde iletişim, çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır” (MEB, 2019: 4).

Akyol (2020), dinleme ve işitmenin farklı kavramlar olduğuna dikkat çekmiştir. İşitmenin dinleme sürecinin bir ögesi olduğunu belirten yazar; dinlemenin alınan uyarıdan anlam kurmayı gerektirdiğini söyler. Eğitim öğretim ortamlarında bazı öğrencilerin normal dinleme becerisine sahip olduğunu, bazılarının ise kulak rahatsızlığından veya dinleme sürecinde uygun modellerle karşılaşma fırsatı bulamadıklarından dolayı dinleme becerilerini yeterince geliştirememiş olabileceğini söyleyerek eğitimcilerde farkındalık yaratmaktadır. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek eğitimcilerin alanında yetkin ve bilinçli olmaları gerekmektedir (Başkan vd., 2020).

Epçaçan’a (2013) göre dinleme, “işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir” (s. 334). Birey, dinleme sürecinde anlatıcıdan gelen mesajları anlamak ve yorumlamak için çaba sarf eder. Alan yazınındaki dinlemenin tanımlarını değerlendiren Epçaçan, bu tanımların ortak yönlerini şöyle ifade etmiştir:

- “İletileri doğru bir şekilde anlama ve yorumlama çabası,
- Dilin dört işlevinden biri olma,
- Kişiler arası iletişim unsuru olma,
- Belirli bir amaç doğrultusunda yapılma,
- İnsanın seçme özgürlüğünün bir yansıması olma,
- İşitmeyi de içine alan bir etkinlik,
- ğrenilebilen ve öğrenilmesi gereken bir dil becerisi olma,
- İnsan beyninin çeşitli bilişsel süreçlerini gerektirme,
- Çok farklı boyutları olan bir olgu olma,
- Karmaşık ve aktif bir süreç içerme” (Epçaçan, 2013, s. 334-335).

Dinlemeyi; “kaynak ile alıcı arasında sözlü iletişimin başlamasına ve devam etmesine katkıda bulunan, alıcının dikkatini ve n bilgilerini harekete geçirmesini gerektiren, anlama ve yorumlama gibi zihinsel becerilerin işe koşulduğu etkileşimsel bir süreç” olarak tanımlayan Karagl (2023) de dinlemeyle ilgili yapılan çalışmaları incelemiş ve bu çalışmalarda ne çıkan kavram ve özelliklere dair tespitlerde bulunmuştur:

1. “Dinleme sözlü iletişim sürecidir.
2. Dinleme etkili anlama yeteneğidir.
3. Dinleme cevap verme yeteneğidir.
4. Dinleme ruhsal bir olaydır.
5. Dinleme dikkat gerektirir.
6. Dinleme konuşmayı izleyerek sonuç çıkarma becerisidir.
7. Dinleme mesajı zihinsel süzgeçten geçirme işidir.
8. Dinleme işaretlerin tanınması, hatırlanması ve anlamlandırılmasıdır.
9. Dinleme psikolojik bir süreçtir.
10. Dinleme iletişim odaklı anlama becerisidir.
11. Dinleme uyarana karşı tepkide bulunabilme yeteneğidir.
12. Dinleme yorumlama sürecidir.
13. Dinleme etkileşimsel bir süreçtir.

14. Dinleme değerlendirme becerisidir.
15. Dinleme öğrenilen bir beceridir.
16. Dinleme algılanan sesler bütünüdür.
17. Dinleme karmaşık bir süreçtir.
18. Dinleme; beyinsel, dil bilimsel, anlamsal ve pragmatik işlemleri barındıran bir süreçtir.
19. Dinleme aktif bir süreçtir.
20. Dinleme ön bilgileri kullanmayı gerektirir.
21. Dinleme yeniden oluşturma sürecidir” (Karagöl, 2023, s. 79-80).

2.2. Dinleme Türleri

Bireyler, günlük hayatta zamanın çoğunu dinlemeyle geçirmektedir. Kullanılan dinleme türü içinde bulunulan duruma yani dinlemenin amacına, yöntemine, sürecine ve düzeyine göre değişmektedir. Mesela müzik dinlerken kullanılan dinleme türü ile bilgi edinmek amaçlı bir metin dinlerken kullanılan dinleme türleri farklılık arz eder. Bu sebeple bireylerin sahip oldukları dinleme türlerinin bilinmesi, dinleme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir (Kaya, 2014).

Alan yazını tarandığında araştırmacıların dinleme türleri konusunda farklı sınıflamalar yaptığı görülmektedir. Bu sınıflamalardan bazıları şöyledir:

Dinleme türleriyle ilgili farklı bir yaklaşım sergileyen Doğan’ın (2014) “dinleme şekil ve türleri” olarak ifade ettiği tasnifi şöyledir:

“Dinleme Şekilleri:

Etkileşimli Dinleme: Bu grupta yer alan dinleme etkinlikleri cevap vermeyi içerir. Karşılıklı konuşma sırasında gerçekleşen dinlemedir.

Etkileşimsiz Dinleme: Cevap vermeyi içermeyen dinleme etkinlikleridir. Konferans konuşma ve radyo dinleme gibi etkinlikler bu grup içinde yer alır.

Dinleme Türleri:

Ayırt Edici Dinleme: Sesleri ve görsel uyaranları birbirinden ayırt etmek için yapılan dinlemedir.

Estetik Dinleme: Eğlence ve zevk almak için yapılan dinlemedir.

Etkili Dinleme: Bir mesajı, eleştirel yargıda bulunmadan dinlemez.

Eleştirel Dinleme: Sadece anlamak için değil, puan vermek, değerlendirmek veya yargılamak için dinlemektir.

Empatik dinleme: Eleştirmeden, empati kurarak dinlemez. Yargılardan kaçınarak, tavsiyede bulunmadan, karşıdakinin duygularını anlamaya çalışarak dinleme faaliyeti, empatik dinlemeye örnek verilebilir” (Doğan, 2014: 164-165).

Aytan ve Kır (2021), konuyla ilgili yapılan araştırmaları incelemiş ve dinleme türlerini şöyle sınıflandırmıştır:

Empatik Dinleme: Karşıdaki kişiyi yargılamadan ya da kişilere tavsiyede bulunmadan duyguların rahatça ortaya konulabildiği bir dinleme türüdür.

Eleştirel Dinleme: Empatik dinlemenin tersine yargılama içerir.

Aktif Dinleme: yargılama ve tavsiye vermeden dikkatini konuşmacı üzerinde yoğunlaştırmaktır.

Eğlence için dinleme: eğlenme, hoşça vakit geçirme ya da zevk için seslere odaklanma şeklinde gerçekleştirilen dinlemez.

İlişkisel dinleme: Karşıdaki kişinin duygularını anlamak ve diğerleriyle ilişki kurmak biçiminde gerçekleşen dinleme türüdür.

Görev odaklı dinleme: konuşmacının ne istediğini bulmaya çalışmak ve konuşmacının karşısındaki göreve odaklanmayı sürdürmek amacıyla yaptığı dinleme olarak tanımlanabilir.

Analitik dinleme: başkalarının düşüncelerini sorgulamadan ve yanıt vermeden önce bir konunun tüm yanlarının ele alındığı dinleme türüdür.

Ayrıştırıcı (Ayırt Edici) Dinleme: sesleri ve görsel uyaranları birbirinden ayırt etmek için yapılan dinleme türüdür.

Seçici Dinleme: İnsan beyninin dışarıdan gelen seslerin hepsini değil, bir kısmını dinlemesi durumuna paralel olarak yapılan bir dinleme türüdür.

Bilgi için dinleme: Öğrenme için yapılan bütün dinleme türlerini kapsamaktadır.

Edilgin dinleme: dinleyicinin hiçbir sözlü tepkide bulunmadığı bir dinleme türüdür (Aytan vd., 2021: 84-85).

Dinleme türleri ile ilgili tasniflerin kaynaklara göre değiştiği, bu türlerin artırılabilceği, bazı dinleme türlerinin amaçlarının aynı olduğu hâlde adlandırmalarının farklı olduğu ya da tam tersi bir durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Benzer vd. dinleme türlerini adlandırma ve sınıflama bakımından incelemiş, benzer isimlerden arındırmış ve dinleme türleri tasnif ederek adlandırılışı ve içeriği farklı olan dinleme türlerini tespit etmiştir. Bu tasnif otuz üç dinleme türünü kapsamaktadır (Benzer vd., 2022). Yazarın belirlediği dinleme türleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Alan Yazınındaki Dinleme Türleri

Eleştirel dinleme	Basit dinleme
Seçerek dinleme	Not alarak dinleme
Pasif dinleme	Katılımsız dinleme
Aktif dinleme	Yetersiz dinleme
Empatik dinleme	Bilgileri ve fikirleri düzenleme için dinleme
Estetik dinleme	Diyalog ve sunuya bağlı dinleme
Katılımlı dinleme	Transfer edici dinleme
Ayırt edici dinleme	Metni takip ederek dinleme
Duygusal dinleme	Bir temsili, söz korosu dinleme
Yüzeysel dinleme	Grup hâlinde dinleme
Dikkatli dinleme	Olay odaklı dinleme
Bilgi edinmek için dinleme	Olumsuz dinleme
Yaratıcı dinleme	Savunucu dinleme
Amaçlı dinleme	Takdirkâr dinleme
Etkili dinleme	Tuzak kurucu dinleme
Gönüllü veya gönülsüz dinleme	Zaman odaklı dinleme
İletişimsel dinleme	

Tablodan anlaşılabileceği üzere her dinleme türü farklı bir amaca yöneliktir. Bireyin dinlediklerini anlayabilmesi büyük ölçüde tercih ettiği dinleme türüne bağlıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin nerede hangi dinleme türünü kullanacaklarını bilmesi bu bağlamda oldukça önemli görülmektedir. Dinleme becerisinin istenen düzeye gelmesi ve gelişmesi için dinleme faaliyetleri yapılırken öğretici rehber konumunda olmalı ve öğrencileri yönlendirmelidir (Doğan, 2007).

2.3. Dinleme Eğitiminde Süreçler

Günlük hayatta ve eğitim alanında en çok kullanıldığı bilinen dinleme becerilerinin etkin bir şekilde geliştirilmesi, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye hâkim olmalarını kolaylaştırır; iletişim konusunda daha etkili olmalarını sağlar. Dinleme eğitimi süreçleri öğrencilere, bu becerileri geliştirebilmeleri için bir çerçeve sunar. Bu çerçeve sayesinde “öğrenci dinleme sürecinde ön bilgileri ve deneyimleri ışığında konuşmacının aktardıklarını inceler, bazılarını alır. Kendi için yararlı gördüğü bilgileri, düşünceleri uygulamak ve değerlendirmek amacıyla seçer. Seçtiği bilgilerle ön bilgilerini birleştirir ve zihninde yapılandırır” (Güneş, 2007, s. 74). Dinleme eğitimi; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç ayrı başlıkta değerlendirilir:

a) Dinleme Öncesi

Dinleme öncesinde dinlemeye hazırlık çalışmaları yapılır. Bu aşamada “ön hazırlık yapma, zihinsel hazırlık yapma, ön bilgilerini harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, amaç belirleme” etkinlikleri gerçekleştirilir. Ön hazırlıkta öğrenci ortamdaki fiziki konumunu belirler ve ders için gerekli olacak araç-gerecini hazırlayarak materyal seçer. Zihinsel hazırlıkta ise öğrencilere “ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma metni tanıma ve tahmin etme amaç yöntem belirleme çalışmaları” yaptırılır (Güneş, 2007, s. 84).

b) Dinleme Sırası

Birey, kendisine tanınan süre içerisinde dinledikleriyle ilgili sorular sorarak notlar alır ve bütünü anlamak için çaba gösterir (İşcan vd., 2018). Etkin bir dinlemenin gerçekleşmesi için bu süreçte dinlediklerini anlar, zihninde yapılandırır ve bilgiyi uygulama çalışmaları yapar. Güneş (2007), bu aşama gerçekleştirilirken uygulanacak yöntem ve teknikleri şöyle belirlemiştir:

Anlama teknikleri: Konuşma ve bilgiler arasında bağ kurma; soruları belirleme; açıklayıcı noktaları not alma; sözel olmayan ipuçlarını gözleme (jestler, ifadeler, duruş, vb.); anlaşılmayan yerleri belirleme ve sorular sorma; kendi kelimeleriyle konuşmanın özetini yapma; yeni bir kelimenin anlamını belirlemek için konuşma bütününden yararlanma.

Yapılandırma teknikleri: Konuşmanın konusunu belirleme; konuşmacının hareket noktalarını belirleme; ana düşüncüyü belirleme; yardımcı düşünceleri belirleme; konuşmacının amacını yorumlama; aktarılan bilgileri yeniden kullanmak ve hatırlamak için zihinde

düzenleme; konuşma biçimini belirleme; anahtar kelimeleri ve kavramları belirleme; karşılaştırmaları ve örnekleri inceleme; bir soruna önerilen çözüm yollarını ya da bir olayın nedenlerini inceleme; hayal ve gerçekleri belirleme; olaylarla düşünceleri ayırma; birincil ve ikincil bilgileri ayırma; konuşmanın mantıksal düzenini tanıma; olayların oluş düzenini tanıma.

Düzenleme teknikleri: Grafikler, tablolar, kavram şemaları vb. biçimlerde bilgiyi düzenleme; konuşmayı özetleme; konuyu şemalarla ifade etme” (Güneş, 2007, s. 84-85).

Doğan, bu aşamada dinlemenin etkili olması için kullanılan anlama tekniklerinden not almanın önemine ve nasıl yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir:

İşittiği her şeyi not etmeye çalışanlar, konuşmacının hızına yetişemezler; bir süre sonra dikkatleri dağılmaya başlar. Dikkat dağınıklığı, önemli dinleme engellerinden biridir. Dinleme sırasında not tutma gelişigüzel yapılmamalı, planlı bir etkinlik olmalıdır. Bu becerinin öğrencilere kazandırılması için çeşitli uygulamalar yapılmalıdır. Metnin tamamını dinleyip metindeki önemli hususları tespit etmek öğrencilerin hemen yapabileceği bir şey değildir. Bu yüzden basitten zora ilkesi çerçevesinde önce cümleler, ardından paragraflar, en son metinler üzerinde çalışmalar yapılmalıdır. Ancak bu sayede öğrenciler, dinleme sırasında önemli yerleri tespit ederek not alabileceklerdir (Doğan, 2020, s. 22).

Dinleme sürecinde kullanılan bu teknikler sayesinde öğrencinin dinleme becerisi bir sistem içinde gelişecek ve öğrenciler, süreçteki dinlemelerini bu çerçevede gerçekleştirmeyi alışkanlık hâline getireceklerdir. Böylece dinlemenin etkili olma düzeyi artacaktır.

c) Dinleme sonrası

Değerlendirme çalışmaları dinleme sonrası yapılacak çalışmaların hemen hemen tamamını oluşturmaktadır. Bu çalışmalar “konuşmada aktarılan bilgileri değerlendirme; konuşma biçimini ve içeriğini değerlendirme; nedenleri, sorunları ve bakış açılarını değerlendirme; dinleme amacına ulaşma durumunu değerlendirme” süreçlerini içermektedir (Güneş, 2007, s. 85).

Akyol, dinleme sürecinde yapılacak çalışmaların yanı sıra ve dinleyicinin; dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında sorular hazırlaması gerektiği görüşündedir. Bu süreçteki sorular şunlardır:

“Dinleme öncesinde
Konuşmacının amacı nedir?
Benim dinleme amacım nedir?
Dinlediklerimle ne yapacağım?
Not alacak mıyım?
Hangi dinleme stratejisini (stratejilerini) kullanacağım?
Dinleme sırasında
Dinlemek için seçtiğim strateji, yöntem etkili mi?
Bilgiyi gerektiği şekilde organize edebiliyor muyum?
Bilginin organizasyonu için konuşmacı gerekli ipuçları
kullanıyor mu?
Konuşmacının sesi uygun mu?
Dinleme sonrası
Konuşmacıya sorum var mı?
Anlatılan konuyla ilgili anlaşılmayan bir nokta var mı?
Notlarım tamam mı?
Dinlemek için uygun strateji seçebildim mi?” (Akyol, 2020,
s.14)

Bu sorular dinleyicinin konuya hazırlıklı olmasını, konuyu daha iyi anlamasını sağlayacak ve değerlendirmelerini daha etkin kılacaktır.

2.4. Dinleme Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Dinleme beceri ve alışkanlığı, diğer dil becerileriyle (okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi konu alanı) birlikte bir bütün oluşturarak dil kavramını meydana getirir (Sever vd., 2020). Bireyler dil aracılığıyla kendilerini ifade eder ve birbirlerini anlayarak iletişim kurarlar. Dinleme becerisi günlük hayatta; konuşma, okuma ve yazma becerileri kadar önemli bir yere sahiptir ve en az bu beceriler kadar gereklidir. Çünkü bireylerin toplumla etkileşimlerinin büyük bir kısmı anlatma ve dinleme sayesinde gerçekleşir (Melanlıoğlu, 2012). Bu sebeple “dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir” (Demirel, 2021, s.29).

2.4.1. Dinleme ve Konuşma

Dinleme ve konuşma becerileri iletişim sırasında birbirini tamamlayan unsurlardır. Biri olmadan diğersinin olması düşünülemeyeceği için bu iki beceriyi ayırmak olası değildir. Bir iletişimin olması gönderen tarafından iletilen mesajın alıcı tarafından karşılanmasına bağlıdır ve bu sebeple konuşma becerisi ile dinleme becerisi arasında doğal bir ilgi söz konusudur. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için birden fazla kişinin olma zorunluluğu ve tarafların birbirlerini dinlemek durumunda kalmaları, bu doğal ilginin başlıca sebepleri arasındadır. Bir konuşmanın güzel olmaması, dinleme becerisinin gelişmemiş olmasından kaynaklanır. Konuşma eğitimi de dinleme becerisi yoluyla verildiğinden etkili dinleme olmadan nitelikli bir konuşmanın gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir (Doğan, 2018).

Dinlemek, dinlediklerini anlamak ve anladıklarına konuşarak yanıt vermek iyi bir iletişimin bileşenleridir. İletişim sırasında tarafların anlaşması ancak birbirlerini dinlemeleri sonucu gerçekleşebilir. Sosyal hayatta uyum için yadsınamaz bir rol üstlenen dinleme becerisi, eğitim alanında da aynı öneme sahiptir. “Sınıf ortamında daha önce konuşulanları dinlemeyen bir öğrenci, aynı şeyleri söyleyerek hoş olmayan bir konuma düşebilir. Bu durum diğer taraftan zaman kaybına da yol açar” (Doğan, 2018, s.84-85). Bu sebeple yapılacak çalışmalar, dinlemeye ilişkin stratejilerin kullanılmasını sağlamalı ve sarmal bir yapı içinde bulunan bu iki dil becerisinin birbirini harekete geçirmesine imkân tanımalıdır. Bu çalışmalar doğrultusunda dil öğrenen bir bireyin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi benzer düzeyde olacaktır.

2.4.2. Dinleme ve Okuma

Dil becerileri arasında anlama alanına ait olan beceriler, dinleme ve okumadır. Bu becerilerin aynı alanda yer almasının sebebi, dışarıdan gelen uyarıcıların bu iki beceri sayesinde bir anlama kavuşmasıdır.

Okuma becerisinin gerçekleşmesinde önemli bir unsur olan söz varlığının oluşması ve zenginleşmesi dinlemeyle başlar. Dinleme sürecinde dinlenenlerde anlaşılmayan sözler bulunması, dinlemenin bir bütünlük içinde gerçekleşmemesine ve bireyin dinlediğini kavrayamamasına sebep olacak; bu sebeple anlama tam olarak gerçekleşmeyecektir. Okuma becerisinin temelinde yer alan kavrama ve anlamanın yeterince gelişmemesi ise bu amaçlara ulaşmaya engel teşkil edecektir (Emiroğlu vd., 2013). Bu bağlamda Türkçeyi yabancı

dil olarak öğrenen bireyin, dinleme ve okuma becerilerini geliştirmek için söz varlığını zenginleştirmeye önem vermesi gerekmektedir.

2.4.3. Dinleme ve Yazma

Yazmayı yeni öğrenmeye başlayan bir bireyin, kendini yazıyla ifade etmesi için önce bir şeyleri duyması gerekir. Bu bağlamda dinlemenin, yazma becerisinin elde edilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Yazma becerisi bireyin kelime hazinesinin zenginliği ile doğru orantılı bir gelişim gösterir. Yazmanın kaynağını oluşturan kelime hazinesinin çeşitlenmesinde dinleme, etkili bir yere sahiptir. Dinlediklerini yazarak aktarmak isteyen bireylerin iyi bir dinleyici olmaları sayesinde tecrübelerini artırarak daha iyi yazdıklarını söylemek mümkündür. Bireyin kendini ifade etmesinde ve gelişiminde, yazma ve dinleme becerileri arasındaki karşılıklı ilişkinin etkili olduğu bilinmektedir (Bahar, 2018). Çalıcı da dinleme becerisinin, yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli rol üstlendiğini belirtmiştir. Bireyin yazma becerisini geliştirmesi ve kendini yazı aracılığıyla etkin bir şekilde anlatabilmesi için zengin bir söz varlığına ihtiyacı vardır. Birey, sahip olduğu söz varlığının büyük çoğunluğunu, en çok kullanılan dil becerisi olması sebebiyle, dinleme sayesinde edinir. Bu bağlamda yazma becerisinin, dinleme becerisinin geliştiği ölçüde ilerleyebileceğini söylemek mümkündür (Çalıcı vd., 2020).

2.5. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında Dinleme Becerisi

Dil öğrenme sürecini etkili kılmayı amaçlayan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesinde önemli bir kaynaktır. Çerçeve program dört temel dil becerisi için; öğrenciyi merkeze alan eylem odaklı yaklaşımı, temel yaklaşım olarak göstermektedir (İnce vd., 2016). Çerçeve programda “Alımlama Faaliyetleri ve Stratejileri” başlığı altında, dinleme becerisi ve bu beceride kullanılan stratejilere yer verilmiştir.

Dinleme etkinlikleri şunları içerir:

- herkese açık duyuruları dinlemek (bilgi, talimat, uyarı vb.)
 - canlı bir izleyicinin üyesi olarak dinlemek (tiyatro, halka açık toplantılar, halka açık konferanslar
 - kulak misafiri konuşmaları dinlemek vb.
- Her durumda kullanıcı dinliyor olabilir:
- ana fikir olarak
 - spesifik bilgi için
 - ayrıntılı anlayış için

- çıkarımlar vb. için
Açıklayıcı ölçekler aşağıdakiler için sıralanmıştır:
- genel dinlediğini anlamak
- ana dili konuşanlar arasındaki etkileşimi anlamak
- canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak dinlemek
- duyuruları ve talimatları dinlemek
- sesli medyayı ve kayıtları dinlemek (CEFR, 2001, s.65).

Çerçeve programda dinleme/anlama becerisinin seviyelere göre hangi yeterlilik ölçütlerini kapsaması gerektiği de açıklanmıştır.

Bu yeterlilik ölçütleri şu şekildedir (CEFR: 2001, s.237):

Tablo 3. Dinleme Becerisi (Sözlü Alımlama) Yeterlik Seviyeleri

A1 Seviyesi: Kendimle, ailemle ve en yakın somut çevremle ilgili aşına olduğum kelimeleri ve en temel öbekleri, insanlar yavaş ve açık bir şekilde konuştuğunda/işaretleştğinde tanıyabilirim.	A2 Seviyesi: En yakın kişisel ilgi alanımla (ör. çok temel kişisel ve aile bilgileri, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam) ilgili öbekleri ve en yüksek kullanım sıklığında olan kelimeleri anlayabilirim. Kısa, açık, basit mesajlar ve duyurularda ana noktayı yakalayabilirim.
B1 Seviyesi Açık bir dil kullanıldığında ve iş, okul vb. bildik konular söz konusu olduğunda, temel öğeleri anlayabilirim. Yavaş ve tane tane konuşulduğu zaman, güncel olaylarla ilgili veya ilgimi çeken birçok radyo ve televizyon yayını anlayabilirim.	B2 Seviyesi Oldukça uzun konferans ve söylevleri anlayabilirim. Güncel olaylarla ilgili televizyon yayınlarını ve haberleri büyük çoğunlukla anlayabilirim. Evrensel dillerdeki filmlerin birçoğunu büyük oranda anlayabilirim.
C1 Seviyesi Açık bir şekilde yapılandırılmamış ve geçiş yerlerinin üstü kapalı kalmış olsa bile uzun söylevleri anlayabilirim. Televizyon yayınlarını ve filmleri bir çaba göstermeden anlayabilirim.	C2 Seviyesi Medyada ya da yüz yüze olması fark etmeksizin tanıyacak zamanım olması koşuluyla hızlı konuşulan bir şiveyi anlayabilirim.

Söz konusu yeterlilik ifadeleri yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ve öğretmenler için dinleme becerisi hususunda yol gösterici niteliktedir. Bu yeterlilik ifadeleri sayesinde öğretmenler etkinlikler tasarlayabilir, öğrenciler ise neler yapabileceklerine dair önceden bilgi sahibi olurlar. Böylece öğrenciler amaçlarına uygun dinleme yöntemlerini belirleyebilir ve dinleme sürecini daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilir.

2.6. İlgili Çalışmalar

Alan yazını incelendiğinde “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” alanında dinleme becerisine yönelik pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Araştırmalar

Kaynakça	Araştırma Sonucu
Toprak, S. & Yaşar, E. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Vignette Tekniği ile Kullanımı: C1 Örneği. <i>Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi</i> , 11(1), 206-218.	Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde vignette tekniğinin uygulanabilirlik durumunu gözlemleyebilmek ve oluşturulan dinleme metinleriyle kültürel ve evrensel değerlerin uluslararası öğrencilere daha başarılı bir şekilde aktarılabilirliğini ortaya koymaktır. Öğrencilerin vignette tekniği ile aktif dinleme becerilerini geliştirdikleri; düşünce ve yorumlarını daha kolay bir şekilde ifade edebildikleri tespit edilmiştir. Buradaki başlıca etken, çalışmada öğrencilere düşüncelerini hem dil becerileriyle hem de bilgi, birikim ve deneyimleriyle ortaya koyabilecekleri dinleme metninin sunulmuş olmasıdır. Bu doğrultudan hareketle çalışmada vignette tekniği ile geliştirilmiş bir dinleme metninin öğrenciye verebileceği katkının yalnızca onun dil seviyesini geliştirmek değil aynı zamanda öğretici tarafından verilmek istenen kazanımların da yerleşmesinde katkı sağlamak olduğu ifade edilebilir.
Berk, R. R. & Açık, F. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Elektronik Dinletilerin Dinlediğini Anlama Başarısı ve Dinleme Kaygısına Etkisi. <i>Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 16 (32) , 329-348	Çalışmanın sonunda e-dinletilerin öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerini düşürdüğünü ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.
Tarı Yardımcı, B., & Elmalı, M., (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B1 Düzeyinde Dinleme Sınavı Geliştirme. <i>Dil bilim Dergisi</i> , no.36, 1-21.	Bu çalışmada uluslararası geçerliği olan ve güvenilirliği ispatlanmış B1 dinleme sınavı hazırlanmıştır. Hazırlama aşamasında alan yazından ve uluslararası geçerliği olan sınavlardan faydalanılmıştır. Sınav hazırlama aşamasında Weir (2005) sosyal bilişsel çerçevesi, Field (2008) dinleme becerisi çerçevesi ve Avrupa Dilleri Ortak

Çerçeveadaki B1 düzeyi esas alınmıştır. 2 bölümden oluşan 32 soruluk bir sınav hazırlanmıştır.

Gümüş Mattiussi, R. & Baş, B., (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Kullanılan Görsel-İşitsel Materyallerin Etki Durumu. <i>International Journal of Language Academy</i> , vol.8, no.3, 16-29.	Çalışmanın sonucunda ses uyaran temelli olan dinleme metinlerinin, diğer uyaran desteğini görsellerle daha etkili kıldığı, altyazılı dinleme metinlerinde öğrencilerin anlama açısından daha sınırlı bir öğretim ortamında kaldığı ortaya çıkmıştır.
Demir, S. & Alyılmaz, S. (2020). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Yaşantılarına Yönelik Bir Değerlendirme. <i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 20 (3), 1306-1321.	Araştırma sonucunda, Türkçe konuşmalar gerçekleştirilirken hızlı konuşmanın, kelimelerdeki bazı harflerin yutulmasının, vurgu ve tonlamaya dikkat edilmemesinin, ses şiddetinin ayarlanmamasının, aksan farklılıklarının ve yabancı sözcük kullanımının Suriyeli öğrencilerin dinleme sürecini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Suriyeli öğrencilerin, akademik kariyerlerine yönelik konular olmak üzere günlük yaşamla ilgili ve evrensel nitelikteki konuları dinlemede ve beden dilini etkili kullanan, anlaşılır, sade bir dil kullanan konuşmacıları dinlemede daha istekli oldukları gözlemlenmiştir.
Şendağ, S. & Caner, M. & Toker, S. (2019). Yabancı Dil Öğrenenlerin Kullandıkları Dinleme Stratejileri İle Okumada Medya Tercihleri ve Okuma Sıklıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. <i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , (52), 185-211	Elde edilen bulgulara göre katılımcıların okuma sıklıkları ansiklopedi, gazete ve ders notlarını ekrandan okuma eğiliminde oldukları; basılı ders kitabını ve ekrandan ders notlarını okuyanların daha fazla dinleme stratejisi kullanmaya yöneldikleri tespit edilmiştir.
Halitoğlu, V. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. <i>Aydın TÖMER Dil Dergisi</i> , 1, 21-45.	Araştırmanın sonunda öğrencilerin, süreç boyunca uygulanan etkinliklerden sonra edindikleri kazanımlar ile akademik dinleme becerilerini geliştirdikleri ortaya konmuştur.
Yaman, H. & Tulumcu, F. M. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 11(3).	Bu araştırmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçeklenecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğe aracı geliştirmektedir. Oluşturulan denemelik ölçek İstanbul Üniversitesi Dil Eğitim Merkezi ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde

	2013-2014 eğitim öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen 228 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonuçları ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda üç alt boyuttan oluşan 18 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.
Melanlıoğlu, D. (2016). Bosna Hersek Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocukların Dinleme Alışkanlıkları. <i>Avrasya Etüdleri</i> , 50(2), 529-546.	Bu çalışmada ilkökul düzeyinde Türkçe öğrenen çocukların dinleme alışkanlıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırmanın sunduğu imkânlar kullanılmıştır. Sonuçta çocukların hedef dile yönelik bir dinleme alışkanlığı geliştiremedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçta pek çok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler haftada iki saat Türkçe dersi almaktadır ve bu ders saatinin yetersiz olduğu söylenebilir. Öğreticilerin motivasyonları yeterli olmamakla birlikte dinleme eğitiminin nasıl yapılması gerektiği hususunda bilgi eksiklikleri de bulunmaktadır.
Çakır, A., & Kana, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanımının Dinleme Becerisine Etkisi. <i>International Journal of Language Academy</i> , 3(8), 50-65.	Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirilmek amacıyla kullanılan videoların dil öğretimine etkisini tespit etmektir. Araştırmada Temel Türkçe seviyesinde video kullanılarak yapılan ve video kullanılmayarak yapılan dinlemelerin başarıya olan etkisi ön test son test deney ve kontrol gruplu deneysel yöntemle tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre video kullanılarak yapılan dinlemelerin, video kullanılmayarak sadece sestten oluşan dinlemelere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Video kullanılarak yapılan dinlemelerin öğrenmeyi kolay ve kalıcı hale getirdiği örneklem grubu üzerinde test edilmiştir.

2.7. Sonuç

Dil becerilerine temel arz eden dinlemenin dil öğrenme sürecindeki yeri, hem öğrenciler hem de Türkçeyi öğrenmek isteyenler tarafından benimsenmeli ve bu beceri alanına gereken önem verilmelidir. Kabul gördüğü üzere, dinleme becerine sahip olmayan bireyin; okuma, konuşma ve yazma alanlarında başarı göstermesi olası değildir. Dinlemenin hangi amaçla gerçekleşeceğinin bilinmesi, sürecin etkin olmasını sağlayacak ilk basamaktır. Amaç doğrultusunda belirlenen dinleme türü, hedefi daha açık hâle getirir ve bu öğrenciyi motive eder. Dinleme yaklaşımları, etkinlikleri ve yöntemlerine dair bilgiler içeren programlar, bu süreçte rehber niteliğindedir. Dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yapılacak etkinlikleri bilen, diğer dil becerilerinden nasıl faydalanması gerektiğinin farkında olan öğrencinin dinleme becerisini kazandığı ve dinlemeyi etkin bir şekilde gerçekleştireceği söylenebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Aytan, T., & Kır, D. B. (2021). Sorularla dinleme eğitimi. Ö. T. Kaya (Ed.), *Sorularla Türkçe öğretimi* (s. 79-109). Asos.
- Başkan, A., & Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55.
- Benzer, A., & Arslan, Ş. (2022). Dinleme türlerinin adlandırma ve sınıflama bakımından eleştirisi. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 254-267.
- CEF, (2001). Common european framework of reference for language, learning, teaching, assesment. Cambridge University Press.
- Çalıcı, M. A., & Aytan, T. (2020). Dinleme eğitimi. Aytan T. (Ed.), *Etkinliklerle dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu – dil dosyası – dil biyografisi* (12. baskı). Pegem Akademi.
- Doğan, B. (2018). Dinleme eğitimi. S. M. Taşkaya ve R. Karadağ (Ed.), *Türkçe öğretimi* (s. 80-101). Lisans.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çabaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Y. (2014). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 151-175). Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, A. (2020). *Eğitimde etkili iletişim* (8. baskı). Anı.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (1. baskı). Nobel.
- Güneş, F. (2021). *Anlama öğretimi*. Pegem Akademi.
- İnce, B., & Boztilki, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), Yabancı

- dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar yöntemler uygulamalar.. (s. 157-175). Pegem Akademi.
- İşcan, A., & Aydın, G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (2. Basım). (s. 431-448). Pegem Akdemi.
- Karagöl, E. (2023). Yabancılar dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. Y. Yılmaz ve Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 2: Yabancılar Türkçe öğretimi* (s. 77-120). Fenomen RumeliYA.
- Kaya, M. F. (2014). Dinleme türleri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, dil geçerliği ve faktör yapısının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 321-340.
- Koban Koç, D. (2015). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde beceri öğretimi. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* (s.158-187). Anı.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Sever, S. (2015). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (6. baskı). Anı.
- Sever, S., & Kaya Z., Aslan, C. (2020). Etkinliklerle Türkçe öğretimi (5. baskı). Tudem.

III. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ

ÖĞr. Gör. Yasin AKTAŞ

Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Diller
Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-8643-8374>

Giriş

Sosyal bir varlık olan insanın çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurması, konuşma becerisinin etkili bir şekilde kazanılmış olmasına ve kullanılmasına bağlıdır. İletişim için temel yeterlik alanlarından biri olan konuşma becerisinin geliştirilmesi ve bu gelişimin sürdürülmesi, sadece ana dili öğretiminin değil günümüz yabancı dil öğretiminin de en önemli süreçlerinden biri olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte etkili bir konuşma için gerekli olan tüm unsurlar, öğrenen ihtiyaına ve hedef kazanımlara uygun olarak belirlenmeli ve beceri odaklı olarak Ğretim sürecinde uygun içeriklerle sunulmalıdır.

Yabancı dil öğretiminin temel ilkelerinden biri de dört temel dil becerisinin bütüncül olarak öğretimidir (Alver, 2019; Barın, 2004; şahin, 2019a). Zira sadece okunanı ya da dinleneni anlamaya dayalı bir dil yeterliği günümüz öğrenme ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Bu erevede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin diğer dil becerileriyle birlikte konuşma becerilerini de geliştirmek hem bir amaç hem de temel bir ilke olarak değerlendirilmelidir. Kitabın bu bölümünde, söz konusu bu temel amaç ve ilke çerçevesinde, Türkçenin yabancı dil olarak Ğretiminde konuşma becerisinde sesletimden, çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerden, etkinlik örneklerinden, konuşma becerisinde teknoloji kullanımından, konuşma becerisinin değerlendirilmesinden ve bu beceriye yönelik olarak öğrenenlerin duyduğu kaygıdan bahsedilecektir.

3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim

Konuşma becerisinin temel yapı taşlarından biri de şüphesiz doğru sesletimdir (Erdem Nas, 2020). Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisine yönelik öğretim etkinlikleri doğru sesletimi sağlamak üzere organize edilip yapılmalıdır. Özellikle Türkçenin ses özelliklerinin öğretilmesi, diğer dillerde olmayan ya da olup da Türkçede farklılaşan seslere ilişkin farkındalık oluşturulması doğru sesletimi kolaylaştıracak ve daha etkili bir konuşma becerisine olanak tanıyacaktır (Güven ve Özmen, 2021). Bu noktada Türkçeye ait bütün özellikleri konuşma becerisi açısından son derece önemli görülmektedir.

Söz gelimi vurgu ve tonlama etkili bir konuşmanın öne çıkan özelliklerindendir ve konuşma eğitimi sürecinin her aşamasında yer almalıdır. Sesletim öğretimini yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri arasında sayan Karatay ve Tekin (2019) vurguyu, başarılı bir iletişim için gerekli bir unsur olarak belirtmiştir. Karaağaç (2013) ise, vurguyu bir sözcüğü meydana getiren hecelerden birinin diğerlerinden daha baskın olarak seslendirilmesi olarak tanımlamıştır. Konuşan kişinin duygu durumuna göre sesin yükselip alçalması olarak tanımlanan ve konuşmadaki ilgi çekiciliği belirleyen önemli bir diğer unsur olan tonlama da vurguyla birlikte yabancı dil öğretiminde oldukça kritiktir (Gülçiçek, 2021). Nitekim doğru bir anlatımın sağlanması, konuşmanın ikna ediciliği ve inandırıcılığı için gerekli olan doğru vurgu ve tonlama, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisi için öğretimin her aşamasında dikkatle işlenmeli ve gerekli geri dönütler öğrenenlere sağlanmalıdır.

Türkçenin vurgu özelliklerine ilişkin olarak Topçuoğlu Ünal ve Özden (2019, s. 42, 43) tarafından belirtilen aşağıdaki ilkeler Türkçe öğrenen yabancılar için faydalı olabilir:

- Türkçede vurgu bazı istisnalar haricinde sona yer alır.
- Türkçede tek heceli kelimelerde vurgu yoktur. (Ör. Saç, baş, tuz)
- Bazı istisnalar hariç olmak üzere kelime vurgusunda vurgu genellikle son hecede bulunur.
- Pekiştirme eki almış kelimelerde vurgu pekiştirme eki üzerindedir. (Ör. **Sapsarı**, **koskocaman**, **bambaşka**)
- Coğrafi yer belirten adlarda vurgu ilk hecededir. (Ör. **Ankara**, **İstanbul**)
- Sonu -ya ile biten yer adlarında vurgu bu heceden hemen önceki hece üzerindedir. (Ör. **Almanya**, **İspanya**, **Amasya**)

- Sonu –istan ekiyle biten yer adların vurgu sonda bulunur. (Ör. Bulgar**istan**, Yunan**istan**)

- Türkçeye yakın zamanda geçmiş yabancı kökenli kelimelerde vurgu ilk hecededir. (Ör. **Banka**, **Sigorta**, **Radio**)

Cümle vurgusuyla ilgili olarak, Türkçe cümlelerde vurgunun yüklemden önceki ögede olduğu ve vurgusu değiştirilmek istenen ögenin yüklemden hemen önce söylenmesi gerektiği gibi kuralların içselleştirilmesi de etkili bir konuşma becerisinin kazanılmasında önemlidir. Bununla birlikte Türkçenin görece esnek bir söz dizimsel yapıya sahip olduğu (Aksan, 2010), bu yapı içinde herhangi bir ögenin vurgulanabileceği de unutulmamalı ve Türkçe öğrenen yabancılara Türkçenin bu özellikleri doğrultusunda konuşma becerisi öğretimi yapılmalıdır.

Aşağıda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek örnek vurgu ve tonlama alıştırmalarına yer verilmiştir.

1) Aşağıdaki kelimeleri vurgularına dikkat ederek okuyunuz.

a) Simsiyah

b) Erzurum

c) Türkmenistan

d) İtalya

e) Posta

2) Aşağıda verilen cümleleri ilgili ögeyi vurgulayacak şekilde okuyun.

a) Geçen hafta arkadaşlarımla Ankara'ya gittim. (Önemli olan nereye gittiğim)

b) Önümüzdeki yıl Antalya'ya tatile gideceğim. (Önemli olan ne zaman gideceğim)

c) Mehmet, annesini çok özlemişti. (Önemli olan Mehmet'in kimi çok özlediği)

3.2. Konuşma Becerisine Yönelik Strateji, Yöntem ve Teknikler

Yabancı dil öğretimi sürecinin hedeflere dayalı olarak yapılması, bu amaçla uygun içeriğin oluşturulması, bu içeriğin öğrenme etkinlikleri aracılığıyla sunulması ve hedeflere ne kadar ulaşıldığının sınanması gibi durumlar dil öğretiminin metodolojik yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu anlamda dil öğretiminde bilimsel sürecin bilinmesi ve takip edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla dil öğretiminde sıklıkla kullanılan strateji, yöntem, teknik vb. terminolojinin bilinmesi gerekmektedir.

Öğrenme sürecini daha kolay, hızlı, eğlenceli, öz yönelimli, etkili ve yeni durumlara aktarılabilir kılmak adına öğrenenin çoğunlukla bilinçli olarak yaptığı özgül eylemler olarak tanımlanan strateji kavramı, dil öğrenimi sürecinde işe koşulan temel süreçlerden biri olarak ifade edilir (Oxford, 1990). Bu noktada özellikle dil öğrenmek için kullanılabilecek öğrenme stratejilerinden Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi için öğrenenlerin kullanabilecekleri çeşitli stratejiler literatürde tartışılmıştır. Söz gelimi Yeşilyurt (2021) söz konusu öğrenme stratejilerinden bazılarını tekrarlama stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler gibi konuşma becerisi için de kullanılabilecek pek çok stratejiye yer vermiştir. Söz konusu bu stratejilerden duyuşsal stratejiler, konuşma becerisine yönelik olarak öğrenenlerin sahip olabileceği aşırı kaygı gibi olumsuz duyguların kontrol edilmesi adına son derece önemlidir. Stratejilerle ilgili olarak Atan da (2005) çeşitli stratejilerden bahsetmiş ve yineleme, ulamlama ve anlamlandırma stratejilerinin öğrenme üzerindeki etkisine değinmiştir. Bu stratejilerin öğretimi yapılarak ve öğrenenlerin kendi stratejilerini oluşturmalarına olanak tanıyarak etkili bir konuşma becerisi kazanımı sağlanabilir. Dolayısıyla, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenleri konuşma stratejilerinden haberdar etmek, bu stratejileri kullanmaya teşvik etmek konuşma öğretiminde yapılması gerekenler arasında ifade edilebilir.

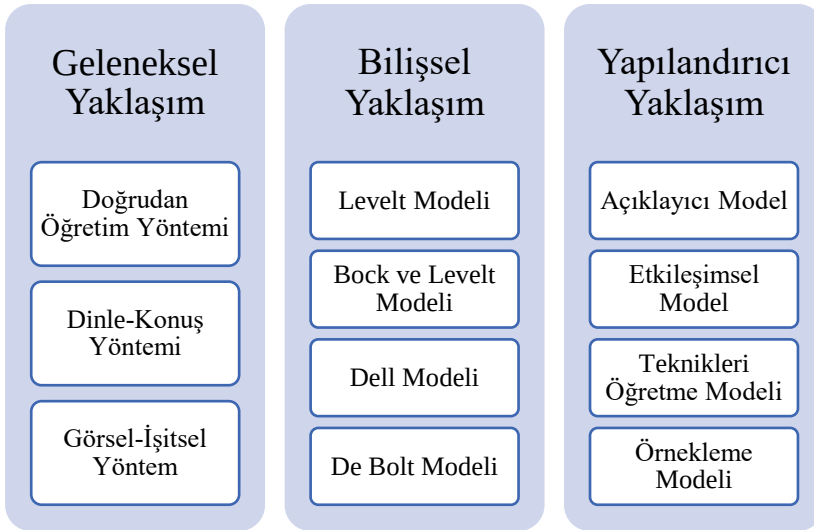
Bunlarla birlikte, Türkçe öğretiminde kullanılabilecek stratejileri temelde sunuş, buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejileri olarak sınıflandırmak da mümkündür (Jacobsen vd. 1993, akt. Yeşilyurt, 2019; Arıcı, 2006). Benimsenen stratejiye uygun olarak yöntem, yönetime dayanarak ise teknikler seçilir. Literatürde bu kavramlar bazen birbirlerinin yerine kullanılsa da hiyerarşik bir yapı içerisinde bu kavramların farklı ele alındığı bilinmektedir (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020). Strateji genel kavramının içerisinde değerlendirilebilecek yöntem ve teknik kavramlarını ve aralarındaki ilişkiyi Aşçı (2016, s. 235) aşağıda yer alan tabloda görüldüğü şekliyle açıklamıştır:

Tablo 1. Yöntem ve Teknik Kavramları

Yöntem	Teknik
Hedefe ulaşmak için izlenen kısa yol	Yöntemin uygulanma biçimi
Tasarlama	Uygulama
Öğretme-öğrenme sürecinin desenlenmesi ve planlanması	Planlanan eylemlerin uygulanması

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere teknik kavramını, benimsenen yöntemin pratikteki uygulaması olarak ifade etmek mümkündür.

Konuşma eğitiminde kullanılabilecek yaklaşım ve modelleri Güneş (2014) geleneksel, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere üç ana başlık altında ele almaktadır. Buna göre geleneksel yaklaşım, konuşma becerisinin sürekli taklit ve yinleme yoluyla geliştirilebileceğini savunurken vurgu, tonlama ve sesletim gibi öğelere ağırlık verir. Bilişsel yaklaşım, konuşma sürecinin zihinsel boyutu üzerine yoğunlaşmakta ve kelimelerin nasıl seçilerek konuşmaya dönüştürüldüğünü açıklamaya çalışır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre ise konuşma süreci bir bütün olarak ele alınmakta; zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin de geliştirilmesi hedeflenmektedir (Güneş, 2020). Aşağıdaki tabloda konuşma eğitimi için kullanılan yaklaşım ve modellere ilişkin olarak Güneş'in (2014) çalışmasında yer alan taksonomi yer almaktadır:



Şekil 1. Konuşma Eğitimi için Kullanılan Yaklaşım ve Modeller

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisine yönelik olarak kullanılabilecek pek çok yöntem ve tekniğin mevcut olduğu da bilinmektedir. Bu anlamda bunların bilinmesi, konuşma becerisinin kazanımında ve etkili kullanımında belirleyicidir. Nitekim Temizyürek vd., (2017) sözlü iletişim gelişiminde; 5N1K, duygudaşlık kurma, hikâyeleştirme, bilinmeyen kelimeleri sorma, sonuca ilişkin tahminlerde bulunma gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin

kullanılabileceğini belirtmiştir. Göçer (2015) de bu amaçla dramatizasyon ve rol yapma, diyalog ve grup çalışmaları, drama gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılacağını da ifade etmiştir. Bu noktada özellikle Kurudayıoğlu'nun (2003) çalışması, konuşma becerisi öğretiminde kullanılabilecek teknikleri uygulanış biçimleriyle birlikte göstermesi bakımından önemlidir. Bu tekniklerden bazılarını anı, masal, öykü gezi anlatımı yapmak; örnek konuşmalar yapmak, sorular sormak, tahminlerde bulunmak, tartışma etkinlikleri düzenlemek, söz korusu çalışmaları yapmak, tekerleme söyletmek, sesli ve sessiz sinema etkinliklerine yer vermek, kulaktan kulağa oynatmak olarak zikretmek mümkündür. Bu bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi için kullanılabilecek örnek etkinliklere yer verilmiştir:

1. Etkinlik

Etkinlik adı: Haydi alışveriş yapalım!

Amaç: Alışveriş yaparken karşılaşılabilecek iletişim durumlarına yönelik konuşma becerisi geliştirmek

Süre: 40 dk.

I. Hazırlık Aşaması

Etkinliğe geçilmeden önce alışveriş yaparken kullanılabilecek çeşitli ifadeler hatırlatılır. Örneğin, “Bu ne kadar?”, “Bunu satın almak istiyorum.”, “Başka renk seçenekleri var mı?” gibi ifadeler hatırlatılabilir.

II. Rol Dağılımı ve Senaryolaştırma

Öğrencilerden rastgele ikili gruplar oluşturulur. İkili grupları oluşturan bireylerden biri satıcı, diğeri alıcı olur. Bu gruplar kendi senaryolarını oluştururlar.

III. Uygulama Aşaması

Bu aşamada öğrenciler üstelendikleri rollere uygun olarak konuşmalarını gerçekleştirir. Alıcı rolündeki öğrenci, almak istediği ürüne ilişkin sorular sorup satıcı rolündeki kişiden cevaplamasını ister. Bu aşamada öğrenciler doğal bir konuşma akıcılığı içinde konuşmalarını gerçekleştirir.

IV. Dönüt Verme

Konuşma pratiği bittikten sonra aynı gruptaki öğrenciler tekrar bir araya getirilerek etkinliğe ilişkin performansları hakkında birbirlerine yapıcı eleştiriler yapar. Bu aşamada neleri iyi yaptıkları ve hangi noktaları geliştirebilecekleriyle ilgili birbirlerine geri dönüt sağlarlar.

V. Serbest Konuşma Etkinliği

Serbest konuşma etkinliği aşmasında öğrencilerden yakında bir zamanda yapmış oldukları bir alışveriş ile ilgili ilginç deneyimi paylaşması istenir. Böylece öğrencilerin özgürce konuşma becerileri de geliştirilmiş olur.

VI. Sonraki Adımı Planlama

Etkinliğin son aşamasında öğrencilerden aktiviteyle ilgili olarak görüş ve önerilerini paylaşmaları istenir. Bu sayede öğrencilerin hangi noktada daha fazla pratiğe ihtiyaç duydukları belirlenmiş olur ve diğer etkinlikler bu ihtiyaç doğrultusunda gerçekleştirilir.

2. Etkinlik

Etkinlik Adı: Çok acıktım!

Amaç: Restoran, lokanta ve kafe gibi mekânlarda kullanılabilecek iletişimsel yapıların kullanılarak pratik edilmesini sağlamak

Süre: 40 dk.

I. Hazırlık Aşaması

Etkinliğin hazırlık aşamasında bahsi geçen yerlerde yaygın olarak kullanılabilecek kelimeler ve ifadeler öğrencilerle birlikte belirlenir. “Boş masa var mı?”, “Menüyü alabilir miyim?”, “Tavsiye edebileceğiniz yemek var mı?” gibi ifadeler bu aşamada belirlenebilir.

II. Rol Dağılımı ve Senaryolaştırma

Öğrencilerden üç kişiden oluşan gruplar oluşturmaları istenir. Bu kişilerden birisi garson diğer ikisi de müşteri olacaktır. Her grup görev dağılımını kendi arasında yapacaktır. Bu süreçte öğrenciler, rolünü oynayacakları senaryoyu kendi aralarında tartışarak oluşturur.

III. Uygulama Aşaması

Uygulama aşamasında grupların yazmış oldukları senaryo, kendi aralarında yapmış oldukları görev dağılımına uygun olarak dramatize edilir. Müşteri rolündeki kişiler doğru ve uygun ifadelerle siparişlerini verir, garson rolündeki de bunlara gerekli ifadelerle karşılık verir.

IV. Dönüt Verme

Uygulama aşamasından sonra gruplar bir araya gelerek gösterdikleri performansa ilişkin görüşlerini belirtir; neyi, nasıl yaptıklarını tartışarak grup dinamiğini artıracak olumlu geri dönütlerde ya da yapıcı eleştirilerde bulunurlar.

V. Serbest Konuşma Etkinliği

Serbest konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla bu aşamada öğrencilerden herhangi bir kafe ya da restoranda yaşamış oldukları ya da bildikleri ilginç bir deneyimi paylaşmaları istenebilir.

VI. Sonraki Adımı Planlama

Bu aşamada, yapılan etkinliğin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin olarak öğrencilerden görüşlerini paylaşmaları istenir. Buna göre bir sonraki öğrenme etkinlikleri planlanır ve düzenlenir.

3.3. Konuşma Eğitiminde Teknoloji Destekli Uygulamalar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi için kullanılabilecek alışlagelmiş etkinliklerin yanında teknoloji destekli uygulamalardan da yararlanılabilir. Bu uygulamaların öğrenmeyi olumlu etkilediği ve motivasyonu artırdığı çeşitli araştırmalarla da ortaya konmuştur (Baş ve Yıldırım, 2018; Çalışkan, 2021). Konuşma becerisi için kullanılabilecek bazı teknoloji destekli uygulamaları Tenekeci (2020, s. 438, 439) aşağıda şöyle belirtmiştir:

- Duolingo
- Memrise
- Mondly
- Busuu
- Babbel – Learn Turkish
- Speaky
- Bil Bakalım

Yukarıda değinilen uygulamalardan başka Bal (2020, s.633) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aşağıda belirtilen web araçlarının kullanılabileceğini ifade etmiştir:

- Fotobabble
- Audiopal
- Odiogo
- Blackboard
- Audacity
- Chirbit

Görüldüğü üzere, gelişen teknolojiyle birlikte konuşma becerisi için kullanılabilecek pek çok web tabanlı ya da mobil uygulama bulunmaktadır. Bu uygulamalar bireysel öğrenmeye uygun olduğu ve öğrencinin kendi hızında, kendi ihtiyaçlarına uygun olarak kullanılabildiğinden kullanışlı ve amaca hizmet eden uygulamalar olarak görülebilir. Bu uygulamaların sürekli olarak iyileştirilebilmesi,

güncellenebilmesi ve yenilerinin ortaya çıkması da bunların kullanılabilirliğini olumlu yönde etkilemektedir. Söz gelimi çeşitli mobil uygulama mağazalarında ilgili aramalar doğru bir şekilde yapıldığı takdirde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek birçok uygulamanın olduğu görülmektedir.

Son zamanlarda eğitimde ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi dâhil pek çok farklı alanda kullanımı artarak dikkat çeken bir diğer unsur yapay zekâ uygulamalarıdır. Kabaca, bilinçli insan davranışlarının taklit edilmesi olarak tanımlanabilen yapay zekâ; eğitim ve öğretim faaliyetlerinde çeşitli tahminlerde bulunma, karmaşık yapıdaki problemlere çözüm önerileri sunma, insan diline ve faaliyetlerine uyum sağlama gibi farklı pek çok amaçla kullanılabilmektedir (Arslan, 2020; Kok vd., 2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek çeşitli yapay zekâ uygulamaları dil bilgisi, yazım ve noktalama, temel dil becerilerinin geliştirilmesi, sesli sohbet gibi amaçlar için kullanılabilmektedir (Sarıgül, 2022). Konuşma becerisinin gelişiminde yapay zekâ destekli bu uygulamaların konuşma becerisinin gelişiminde etkili olabileceği de yapılan araştırmalarca iddia edilmiştir (Zileli, 2023). Bu noktada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisine yönelik olarak öğretim etkinliklerinin tasarlanmasında yapay zekâdan yararlanmak mümkündür. Her ne kadar mevcut yapay zekâ uygulamalarının büyük bir kısmı metin tabanlı olsa da ileride yapılacak teknolojik iyileştirmeler ve geliştirmeler sayesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere gerekli geri dönütleri sözlü iletişim kanalıyla iletebilecek uygulamalar da geliştirilip kullanılabilir. Aşağıda, metin tabanlı yapay zekâ uygulamalarından birinin Türkçe konuşma becerisine yönelik olarak geliştirdiği bir aktiviteye yer verilmiştir. Bu aktivitenin oluşturulması için yapay zekâ; konu, beceri alanı, dil düzeyi vs. hakkında bilgilendirilmiş ve aşağıdaki çıktıyı sunmuştur.

Tablo 2. Metin Tabanlı Yapay Zekâ Uygulamalarından Birinin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Olarak Geliştirdiği Bir Aktivite

Tartışma Konusu:	"Teknolojinin Dil Öğrenimine Etkisi"
Amaç:	Öğrencilerin dil öğreniminde teknolojinin rolünü anlamalarını ve bu konuda fikirlerini açıkça ifade etmelerini sağlamak.
Etkinlik Süresi:	60 dakika
Etkinlik Aşamaları:	1. Hazırlık (10 dakika): Öğrencilere teknolojinin dil öğrenimine etkisini anlatan kısa bir metin veya video

izletin. Bu materyalde teknolojinin dil öğrenme sürecinde nasıl kullanılabileceği ve ne tür avantajlar sağlayabileceği anlatılabilir.

2. Grup Oluşturma (5 dakika):

Öğrencileri 3-4 kişilik gruplara ayırın. Grupları, farklı görüşleri temsil edecek şekilde dengelenmiş şekilde oluşturun.

3. Tartışma Hazırlığı (15 dakika):

Her gruba, teknolojinin dil öğrenimine olumlu etkilerini veya olumsuz etkilerini savunan bir argümanı temsil etmeleri için zaman verin.

Grup üyeleri kendi görüşlerini tartışmaya hazırlamak için argümanlarına destekleyici örnekler ve istatistikler ekleyebilirler.

4. Tartışma (20 dakika):

Sırayla her gruba tartışmaya başlama fırsatı verin. Her grup, önce olumlu etkileri, ardından olumsuz etkileri temsil eden argümanlarını sunmalıdır. Diğer grup üyeleri, karşı görüşleri temsil eden karşı argümanları sunabilirler.

5. Soru-Cevap ve Genel Tartışma (10 dakika):

Tartışmalar sona erdikten sonra, diğer öğrencilerden gelen soruları yanıtlama fırsatı verin. Tüm sınıfın katılımıyla genel bir tartışma başlatarak farklı görüşleri ve argümanları değerlendirin.

6. Sonuç ve Hedef Belirleme (5 dakika):

Tartışmanın sonunda, öğrencilere özet yapma fırsatı verin. Tartışmada öğrendikleri fikirleri ve görüşleri paylaşımlarını sağlayarak etkinliği sonlandırın. Öğrencilerle ilerleyen dönemlerde hangi dil becerilerini geliştirmeye odaklanmak istediklerini tartışarak hedefler belirleyin.

Bu detaylı adımlar, öğrencilerin etkinlik boyunca daha iyi rehberlik edilmesini sağlayarak etkinliğin verimli geçmesine yardımcı olabilir.

Yukarıda yer alan yapay zekâ çıktısında da görüldüğü üzere yapay zekâ, algoritmasına tanıtılan girdileri dikkate alarak bir konuşma etkinliğini adım adım tasarlayabilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta etik sorunlarla birlikte yapay zekânın sınırlılıklarının bilinmesi, dolayısıyla uygun olmayan çıktıları da üretebilmesi

ihtimalidir (Taşçı ve Çelebi, 2020). Bu ve benzeri risk durumlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten uzmanlar tarafından dikkatle incelenmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

3.3. Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi

Akademik gelişimi takip etmek, öğretim sürecine ilişkin dönüt vermek ve eğitimde hesap verilebilirliği sağlamak adına ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Çıkrıkçı, 2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de dil becerilerinin öğrencilerce kazanılma düzeyine ilişkin gerekli bilgilere sahip olmak, yapılan tüm öğrenme etkinliklerini eleştirerek gözden geçirebilmek ve eksiklikleri tamamlamak adına ölçme ve değerlendirme süreçleri kritik öneme sahiptir. Diğer dil becerilerine kıyasla değerlendirilmesi görece ihmal edildiği söylenen konuşma becerisinin değerlendirilmesi amacıyla gözlem formları, ölçekler, öz ve akran değerlendirme formları ya da dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılmaktadır (Yıldız, 2022, s.14). Burada belirtilen ölçme araçlarından farklı olarak Göçer (2015); öğrenci görüşüne başvurulması, performansa dayalı değerlendirmenin yapılması ve göreve dayalı etkinlikler üzerinden değerlendirilme yapılması gibi alternatif yolların da kullanıldığını belirtmiştir. Bunların yanında konuşma-sözlü anlatım sınavları gibi daha geleneksel yöntemler de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini sınamak amacıyla kullanılabilmektedir (Şahin, 2021). Konuşma becerisini değerlendirirken hangi ölçme aracı olursa olsun kritik nokta Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde (Common European Framework of Reference for Languages) belirtilen düzeylerin ve bu düzeylerdeki hedeflerin ulaşılma durumu temel alınmalıdır (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2021). Aşağıdaki konuşma becerisini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek çeşitli ölçme araçları görülmektedir.

Tablo 3. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı	Beceriler	Öğrencinin Notu
	Alan bilgisi	
	Alana özgü yönlemsel yaklaşımı	
	Alana özgü dilsel ifade kabiliyeti	
	Sorulan soruya uygun cevap verebilme	
	Öğrendiklerini ortaya koyabilme	
	Süreklilik	
	Toplam	

(Şahin, 2021, s. 64)

Yukarıda yer alan konuşma becerisi değerlendirme formunda konuşma beceri alanına yönelik çeşitli ölçütler görülmekte ve öğrencinin konuşma becerisi bu ölçütlere göre değerlendirilmektedir. Değerlendirme formunun, öğrencinin belirli bir zaman dilimindeki performansını göstermesi ve bu sayede süreç boyunca öğrenciyi ve öğretmeni yönlendirmesi açısından önemli görülmektedir (Şahin, 2021).

Tablo 4. Konuşma Becerisi Gözlem Formu

Öğrencinin Adı	Sözel Katılım	Öğrencinin Notu (Örnek Notlandırma)
1. Öğrenci	Sürekli olarak derse katılır. Ama fazla üretken değildir. Konuşmasında hem kavramsal hem bağlamsal hatalar bulunmaktadır.	60
2. Öğrenci	Derste sadece fiziksel olarak vardır.	20
3. Öğrenci	Derse çok katılım göstermez. Ama söz verildiğinde kavramsal ve bağlamsal iyi içerikler üretir. Çekingen ve sessizdir.	60
4. Öğrenci	Derse katılım düzeyi oldukça iyidir ve üretkendir. Tartışmacı bir özelliğe sahiptir.	100
5. Öğrenci	Kendisine söz hakkı verilmesine karşın derse katılımı istenen düzeyde değildir ve konuşmasında yapısal eksiklikler vardır.	40
6. Öğrenci	Derse katılımı sürekliidir. Konuşmasında üretkendir.	80
7. Öğrenci	Derse katılımı nadirdir. Konuşmasında kavramsal hatalar bulunabilmektedir. Üretici değildir.	40

(Paradeis (2012) akt. Şahin, (2021))

Yukarıda yer alan konuşma becerisi gözlem formu da çeşitli ölçütler bağlamında öğrenci gözlemine dayanarak konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla kullanılabilir. Öğrenciler arasında bireysel farklılığı dikkate aldığımızda her öğretmenin kendi öğrencileri için kullanacağı gözlem formunun farklı ölçütler çerçevesinde şekilleneceği kaçınılmazdır.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilecek diğer bir araç, öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin yansıtıcı düşünceye sahip olabilecekleri öz değerlendirme formlarıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için de kullanılabilecek konuşma öz değerlendirme formu sayesinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine daha eleştirel bakacakları, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alacakları ve güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalık becerilerini artırabilecekleri söylenebilir (Kösterelioğlu ve Çelen, 2016). Aşağıda Şahin'den (2021) uyarlanan öz değerlendirme formu yer almaktadır:

Tablo 5. Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Formu

Konuşma öz değerlendirme formu	
Öğrenci Adı:	
Sevgili öğrenciler, Bu değerlendirme formu Türkçe konuşma becerinize yönelik olarak kendinizi değerlendirebileceğiniz maddelerden oluşmaktadır. Her bir maddeye 5'ten (her zaman) 1'e (hiçbir zaman) notlar vererek kendi performansınızı değerlendirebilirsiniz.	
Maddeler	Not
Her derste en az bir kere söz hakkı alırım.	
Yaptığım ödevleri sunabilirim.	
Sınıftaki arkadaşlarım konuşurken onlara yönelir ve onları dinlerim.	
Anladığım bir şey olursa soru sorarım.	
Derste işlenen konularla alakalı söz alırım.	
Derste düşüncelerimi ifade ederim.	
Derste ileri sürülen görüşleri anlamaya çalışırım.	
Benden önce söz hakkı alan arkadaşlarımdan fikirlerini özetleyerek konuşmama başlarım.	
Dersin sonunda öğrendiklerimi özetlerim.	
Bunların dışında konuşma becerim ile ilgili söylemek istediklerim:	

Yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarlarından da yararlanılabilir. Rubrik olarak da bilinen bu ölçme araçları, öğrenciden beklenen hedef davranışların çeşitli ölçütler çerçevesinde belirlenmiş bölüm ve düzeylere göre değerlendirilmesine olanak tanır (Göçer, 2018). Şahin'in (2021, s.70) Tannfeld'den (2013) uyarladığı aşağıdaki dereceli puanlama anahtarı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla kullanılabilir.

Tablo 6. Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Konuşmanın Unsurları	5	4	3	2	1
Akıcılık	Yetenekli i akıcı, iletişim amacına uygun dil kullanım ı, hoş ve normal konuşma temposu	Kısa duraklamalar arada doğru kelimeyi arama	Konuşmanın içeriği konuyla uyumlu, ifadeler anlaşılır ama sürekli bir akıcılık yok	Çok fazla duraksamalar, anlaşılabilirlik zayıf, düşünceler arasında tutarlık çok az	Akıcılık ve anlaşılabilirlik yok
İçerik	Anlaşılır, detaylı, düşünceler tutarlı ve çeşitli	Etkili, düşük düzeyde eksiklikler, mantıksal olarak tutarlı	Sınırlı, zaman zaman tutarsızlık mevcut	Eksik, mantıksal tutarlık çok az	Konuşma konudan bağımsız
Sesletim ve Vurgu	Uygun sesletim ve vurgu, çok az ağız özelliği, anlaşılabilirlik oldukça yüksek	Çok basit ve az sesletim kusurları	Ağız özellikleri baskın, iletişim sağlanabilme kte	Ağız özellikleri oldukça fazla, iletişim sorunları fazla, anlaşılabilirlik çok zayıf	İletişim yok
Söz Varlığı	Zengin söz varlığı, kelime seçimi bağlama uygun	Söz varlığı iyi düzeyde kelime seçimi çoğunlukla doğru	Söz varlığı sınırlı, kelime seçimi her zaman doğru değil	Söz varlığı zayıf, doğru kelime seçimi çok az	Çok sınırlı söz varlığı, anlaşılabilirlik yok
Dil Bilgisel Doğruluk	Neredeyse hiç dil bilgisi hatası yok, cümle yapıları doğru	Temel yapılar doğru, karmaşık yapıları nadiren kullanma	İletişime engel olmayan dil bilgisi hataları	Temel yapılar genellikle yanlış, anlaşılabilirlik zayıf	İletişim yok
Toplam ham puan:/25					
Ham Puanlar:					
25-24-23 (Çok İyi)					
22-21-20-19 (İyi)					
18-17-16-15 (Orta)					
14-13-12-11-10 (Yeterli)					
9-8-7-6 (Eksik)					
5 (Yetersiz)					

3.4. Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı ve Bazı Çözüm Önerileri

Algılanan bir tehdide karşı geliştirilen ve kişinin hayatta kalmasını sağlayan uyum sağlayıcı bir davranış olma özelliği taşıyan kaygı, fiziksel belirtilerin de gözlemlenebilir olduğu olağan korku veya endişe duygusu olarak tanımlanmaktadır (Collins ve Baker, 2023). Bu özellikleri bakımından dil öğretimi ve öğrenimini de doğrudan etkileyen bir unsur olan kaygı, pek çok araştırmacı tarafından incelenmiş ve çeşitli yönleriyle dil öğrenenler üzerindeki etkisi irdelenmiştir (Kavruk ve Deniz, 2015; Polatcan, 2016; Er vd., 2018; Polatcan, 2019; Şahin, 2019b). Kaygının, özellikle de aşırı kaygının, öğrenenler üzerinde olumsuz bazı duygu durumlarına sebep olduğu, bunun da dil becerisindeki performansı da olumsuz etkilediği bilinmektedir. Bu olumsuz duygu durumlarından bazılarını korku, üzüntü, kalp ritminin hızlanması, terleme şeklinde sıralamak mümkündür (Bozkırlı, 2019; Karçiç ve Çetin, 2019).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmek ve bu gelişimi sürdürmek adına konuşmaya yönelik kaygılarının uygun düzeyde tutulması gerekmektedir. Bu amaçla öğrenenlerde kaygıya sebep olan durumların belirlenerek ortadan kaldırılması, bu kaygıyı düzenleyebilecek etkinliklere yer verilmesi ya da öğrenenlere kaygıyla baş edebilmeleri için çeşitli stratejilerin öğretiminin yapılması yerinde olacaktır. Bu anlamda cesaretlendirici bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencilerinden beklenenlerin açıkça belirtilmesi, öğrencilerin yapmış oldukları hataları neden yaptıkları konusunda bilgilendirilmesi aşırı kaygının azaltılması konusunda uygulanabilir (Aydın ve Zengin, 2008). Akay ve Uzun'un (2018, s.17) konuşma becerisine yönelik kaygı düzeyini azaltmak için ortaya koyduğu uygulamaya yönelik bazı önerileri aşağıdaki şekilde belirtmek mümkündür:

- Öğrenme ortamları öğrenenlerin duygusal olarak kendilerini en rahat hissedecekleri şekilde tasarlanmalıdır.
- Konuşma becerisi için kullanılacak etkinlikler gündelik hayattan ve öğrencilerin ön bilgilerinin olduğu temalardan seçilmelidir.
- Sınıf dışı sosyal etkinlikler düzenlenerek öğrenciler konuşma becerisini daha doğal bir ortamda pratiğe dökmelidir.
- Konuşma hatalarına motive edici, yapıcı dönüt verilmelidir.

Tsiplakides ve Keramida (2009) konuşma kaygısını azaltmada bireyselliğe dikkat çekerek herhangi bir öğrenci için kaygı azaltıcı olan bir uygulamanın bir başka öğrenci için olamayabileceğine dikkat

çekerek aşağıda zikredilen uygulamaların da kaygıyı azaltmada kullanılabileceğini belirtmişlerdir:

- Öğrenme etkinliklerinde grup hâlinde proje çalışmalarına yer verme
- Öğrenmeyi destekleyici bir sınıf ortamı oluşturarak bir öğrenme topluluğu meydana getirme
- Güven ve hoş görüye dayalı bir öğretmen-öğrencisi ilişkisi kurma
- Konuşma hatalarını doğrudan düzeltme yerine dolaylı yollarla düzeltmeyi tercih etme
- Öğrencinin benlik algısını kabul edip ona göre davranma
- Sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarını etkili kullanma
- Övgü gibi pekiştireçleri kararında kullanma

Yukarıda farklı araştırmacılar tarafından konuşma kaygısına karşı ileri sürülmüş olan bu önerilerden başka yolların da bulunması elbette mümkündür. Bu noktada belirleyici olan Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten uzmanların öğrenenlerde kaygıya sebep olan unsurları belirlemek ve öğrenciye görelilik ve bireysellik ilkelerince uygun yöntemlerle bu kaygıyı istenen düzeyde tutmaktır.

Kaynakça

- Akay, C., & Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1-20.
- Aksan, D. (2010). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını* (6. bs). Bilge.
- Alver, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde esas alınan ilkeler ile kullanılan yöntem ve teknikler. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Eds.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (1. baskı, s. 13-42). Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1).
- Aşçı, M. (2016). Öğretim teknikleri. L. Yayıncı, M. Onur ve M. Şanal (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. baskı, s. 235-256). Pegem Akademi.
- Atan, N. (2005). İkinci yabancı dil olarak Fransızca öğreniminde yineleme, ulamlama ve anlamlandırma stratejilerinin kalıcılığa etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 269-298.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Bal, M. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji kullanımı. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (1. baskı, s. 605-644). Pegem Akademi.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1.
- Baş, B., & Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Bozkırlı, K. Ç. (2019). An analysis of the speaking anxiety of Turkish teacher candidates. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 79-85.
- Collins, L., & Baker, P. (2023). *Languange, discouse and anxiety* (1. bs). Cambridge University Press.
- Çalışkan, E. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde geleneksel ve teknoloji temelli yaklaşımların değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 27. <https://doi.org/10.31590/ejosat.954701>

- Çıkrıkçı, N. (2022). Öğrenme, öğretim ve değerlendirme arasındaki ilişkiler. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı, s. 1-24). Anı.
- Er, O., Bozkırlı, K. Ç., & Polatcan, F. (2018). Examination of listening anxiety of Turkish language teacher candidates. *Journal of Education and Training Studies*, 611), 150-155.
- Erdem Nas, G. (2020). Türkçenin sesletiminin yabancılara öğretimi üzerine notlar. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 67. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4248>
- Göçer, A. (2015a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Göçer, A. (2015b). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 47-56.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. bs). Pegem Akademi.
- Gülççek, D. (2021). Konuşma eğitiminin temel kavramları. H. Yazıcı (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (1. baskı, s. 33-62). Anı.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1) 1-27.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi-Yaklaşım ve Modeller* (9. bs). Pegem Akademi.
- Güven, E., & Özmen, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 211-227.
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin ses bilgisi*. Kesit Yayınları.
- Karatay, H., & Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin bütün özellikleri ve öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 18, 1-28.
- Karçiç, A., & Çetin, M. (2019). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişmesini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek örneğinde). *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 971-986. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8496>
- Kavruk, H., & Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.
- Kok, J. N., Boers, E. J., Kusters, W. A., Van der Putten, P., & Poel, M. (2009). Artificial intelligence: Definition, trends, techniques, and cases. *Artificial Intelligence*, 1, 270-299.
- Kösterelioğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 671-681.

- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 167-189. <https://doi.org/10.29000/rumelide.791129>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know* (1. bs). Heinle ELT.
- Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi, *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3), 1-13.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216. <https://doi.org/10.16916/aded.483208>
- Sarıgül, K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve öğreniminde kullanılabilecek yapay zekâ uygulamaları. H. Muşmal ve E. Koç (Ed.), *Türk Dili ve Kültürü araştırmaları* (s. 104-115). Palet.
- Şahin, N. (2019a). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şahin, N. (2019b). Çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(5), 2675-2691.
- Şahin, Y. (2021). *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme* (5. bs). Pegem Akademi.
- Taşçı, G., & Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: “Yükseköğretimde yapay zekâ”. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 2346-2370. <https://doi.org/10.26466/opus.747634>
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi (Sözlü Anlatım)* (7. bs). Pegem Akademi.
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 94(227), 429-445.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi* (5. bs). Pegem Akademi.
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.

- Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78.
- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme stratejileri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), Article Eğitim Bilimleri Özel Sayısı, 5116-5139. <https://doi.org/10.26466/opus.901943>
- Yıldız, M. (2022). Dil becerilerinin kapsamı, öğretimi ve izlenmesi. M. Yıldız, M. Aydoğmuş ve M. Temur (Eds.), *Dil becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi* (1. baskı, s. 1-30). Pegem Akademi.
- Yolcusoy, Ö., & Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), *Sorularla Türkçe eğitimi* (1. baskı, s. 115-165). Asos Yayınları.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013>

IV. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Elif TEKİN

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0009-0001-5519-9876>

Doç. Dr. Faruk POLATCAN

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-6897-8932>

Giriş

Dil eğitiminin temel amaçlarından biri de doğru ve aktif okuma becerisi kazandırmaktır. Okuma sayesinde birincil kaynak olarak hem bilgi edinimi hem de dil öğretimi daha kolay gerçekleştirilebilir. Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında okuma, okuma Türleri, Okuma Eğitiminin Yeri ve Okuma Metinlerinin Nitelikleri ve Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Genel Özelliklerine yer verilmiştir.

4.1. Okuma

Okuma, görme eylemiyle başlayıp ardından zihinsel süreçlerle devam ederek zihinde anlama ve yorumlamanın gerçekleştiği karmaşık bir süreçtir. Okuma, insanların bireysel gelişiminin yanında toplumun gelişimine ve değişimine de katkıda bulunan fiziksel ve zihinsel bir eylemdir (Şahin, 2019a). Okumanın nasıl gerçekleştiği hakkında yapılan araştırmalar neticesinde bilim insanları okumayı farklı şekillerde tanımlamışlardır.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te (1998, s. 1675) okuma, “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” olarak tanımlanmıştır. Güneş'e (2009, s. 10) göre okuma, “insanların duyu organlarının ortak algılama neticesinde beyinde kayıtlar ve anlama faaliyetleri oluşturduğu ve bireyin ön bilgileriyle okuduğu metindeki bilgileri ilişkilendirerek yeni anlamlar ürettiği karmaşık bir süreçtir”. Akyol (1997, s. 26-28), okumayı, “uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı anlam kurma süreci” şeklinde

ifade etmektedir. Okumanın başka bir tanımına göre, “yazıdaki işaretleri tanıyarak, onları seslendirme ve bir bütün olarak anlam verme işidir” (Çaycı ve Demir, 2006, s. 438). Koçak vd., (2016) ise, okumanın başta görme olmak üzere duyuyla yakından ilişkili olduğunu ve bunun yanısıra birçok zihinsel süreci de içinde barındırdığını ifade etmişler, bu nedenle de okumanın sadece kuru bir şekilde harfleri seslendirmenin ötesinde duyuyla beynin etkin bir işbirliği neticesinde ortaya çıkan sistemli ve karmaşık bir süreç olduğuna vurgu yapmışlardır.

Dil eğitimcileri, genellikle okuma etkinliğinin merkezine “kavrama”, “anlama” ve “görerek algılama” kavramlarını koyarak okumayı farklı şekillerde tanımlamışlardır. Kavcar vd. (2005, s. 41) okumayı, “Bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” olarak ifade ederken Öz (2006, s. 11), “Gözün satırlar önünde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme”, Sezer vd. (1991, s. 77), “Yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak gerekirse seslendirmek”, Şahin (2019b, s. 395) “Okuma, basit bir şekilde kâğıda basılı harfleri seslendirmekten ibaret olan bir süreç değil, içerisinde kompleks zihinsel süreçleri de barındıran karmaşık bir eylemdir. Başarılı bir okumadan kasıt, okunan metindeki anlamı ve mesajları tam olarak kavramak ve özümsemek”, Uluğ (1993, s. 31) ise, “Bir konuyu öğrenmek için, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işlemidir.” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle okumanın anlama, kavrama, yorumlama, değerlendirme vb. durumları içinde barındıran karmaşık bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Akçamete (1989, s. 735-753) okumayı, “Basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik” olarak tanımlamıştır. Göğüş’e (1978, s. 60) göre “okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır.” Binbaşıoğlu’na (1993, s. 15) göre “Okuma, asılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak veya okunan bir sayfadan anlam çıkarmaktır.” Demirel’in (1999, s. 59), tanımında ise okumanın hem anlama yönüne hem de ses yönüne vurgu yapılmıştır: “Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Diğer bir tanımla okuma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir.” İşeri’ye (1998, s. 7) göre “okuma, gözlerimizi yalnızca metinler üzerinde gezdirmekten ibaret olmayıp aynı zamanda metnin iletisini anlamak ve o metni eleştirel bir bakış açısıyla ele almayı ve yorumlamayı da gerektirir”. Aynı durumu Şahin (2019c, s. 2679),

“Okuma becerisi, anlamamanın önemli basamaklarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle okuma, robotik bir şekilde yazılı harfleri seslendirmekten ziyade, o harflerin yan yana gelerek oluşturduğu anlam zincirini çözmektir.” şeklinde ifade etmiştir.

Farklı milletlerdeki bilim adamlarının okumaya yönelik tanımlarına bakacak olursak Harris ve Sipay’e (1990, s. 10) göre “Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması” dır. Staufer, “Okuma nedir?” sorusuna maddeler hâlinde verdiği cevaplarla, okumanın kapsamı hakkında geniş bir perspektif sunar. Bu maddeler şunlardır:

- Karmaşık bir süreçtir
- Basılı bir metinden anlam çıkarmaktır
- Basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir
- İşaret, harf veya sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır
- Yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği
- Vurguladığı düşünceleri almaktır (Karatay, 2007, s. 11).

Tinker ve McCullough’a (1968, s. 8) göre okuma, “Geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması, algılanmasını içerir.” şeklinde tanımlanmıştır.

Yapılan tanımlardan hareketle okumanın tek yönlü bir süreç olmadığı, algılama, kavrama, yorumlama, öğrenme ve iletişim vb. pek çok boyutu olduğu belirtiliyor. Algılama, metnin anlamını kavramak için yapılan bir işlemdir. Kavrama, okunan metnin anlamını anlamaya yardımcı olur. Yorumlama, okunan metnin anlamını anlamaya ve yorumlamaya yardımcı olur. Öğrenme, okunan metnin içeriğini anlamak ve yeni bilgiler öğrenmek için yapılan bir işlemdir. İletişim, okunan metnin anlamını anlamak ve iletişim kurmak için yapılan bir işlemdir. Bu boyutların detaylı bir şekilde incelenmesi, okumanın öneminin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

4.2. Okuma Türleri

Bu bölümde okuma türleri, türlerin farklılıkları, kullanım alanları ve özelliklerine yer verilmiştir. Ele alınan okuma türleri farklı amaçlar için kullanılabilir. Örneğin, eğlence için okuma türleri, kişisel ilgi alanlarına göre seçilebilir. Öğrenme amaçlı okuma türleri, öğrencilerin derslerinde kullanabilecekleri kaynaklar olabilir. Araştırma amaçlı okuma türleri, belirli bir konuda bilgi edinmek isteyenler tarafından kullanılabilir. İş amaçlı okuma türleri, iş dünyasında bilgi edinmek ve geliştirmek için kullanılabilir. Bu türlerin her biri, farklı okuma becerileri gerektirir ve farklı amaçlar için kullanılabilir. Bu nedenle, okumanın farklı amaçlar için nasıl kullanılabileceği anlaşılmalıdır. Okuma türlerinin tasnifi bilim adamlarına göre değişiklik gösterdiğinden Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma türü sınıflamasına yer verilmiştir.

Sesli okuma, gözle algılanıp ardından zihinle sezilen sözcüklerin konuşma organlarının yardımıyla seslendirilmesidir. Sesli okumada amaç, okunan metindeki kelimelerin ve seslerin nasıl telaffuz edildiği ve hangi bağlamda kullanıldığını öğrenmektir. Okuyan kişinin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olur. Sesli okumanın faydaları arasında telaffuz, akıcılık, topluluk önünde konuşma becerisi, odaklanma, kelime dağarcığı, kavrama hızı, hayal gücü, bilgi tutma süresi, okuma ve dinleme becerileri, standart konuşma dili, iletişim becerileri ve sessiz okumaya temel oluşturma yer alır.

Sessiz okuma, gözle görülüp algılanan ve zihinsel faaliyetlerle anlamlandırılan bir okuma sürecidir. Sessiz okumada sesle telaffuz yoktur. Bu okuma türü hızlı okuma ve öğrenmeyi arttırdığından okumanın en yaygın olarak kullanılan biçimidir. Sessiz okuma yaparken okunan yazıyı parmak, kalem vb. şeylerle takip etmemek, gereksiz duraklamalar ve dönüşler yapmamak, dil ve dudak gibi konuşma organlarını hareket ettirmemek dikkat edilmesi gereken özelliklerdendir. Sessiz okumanın faydaları arasında zaman yönetimi, okuma alışkanlığı, anlamsal bağlantı kurma, metnin önemli yerlerini belirleme, anlam bütünlüğünü kavrama ve sözcük hazinesini geliştirme yer alır.

Göz atarak okuma, okunan metinde konunun detaylarına girmeden ana hatlarıyla metnin kavranıp taranmasıdır. Bu tür okumalarda okunan metnin hakkında genel bir düşünce edinmek esastır. Yani tam anlamıyla bir anlama gerçekleşmez, metin hakkında kesin düşünceler oluşmaz.

Özetleyerek okuma, metnin ana hatlarıyla kavranmasını sağlayan bir okuma tekniğidir. Bu teknikle metin, kahraman, mekân, zaman ve olay etrafında taranarak ana fikirler, önemli kısımlar ve detaylar belirlenir. Bu belirlemeler, metnin özeti çıkarılarak okuyucunun konuyu daha iyi anlamasına yardımcı olur. Bu tekniği kullanırken, yazarın vermek istediği mesaj, metnin varsa başlık ve önemli kısımları dikkate alınarak okunması gerekir. Özetleme işlemi, metnin anlaşılmasını kolaylaştırdığı gibi, okuyucunun kendini ifade etme yeteneğini de geliştirir.

İşaretleterek okuma türünde okunan metinde konuyu anlamaya yönelik yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar işaretlenir veya sözcük, sözcük grupları ve cümlelerin altı çizilir. Ayrıca okuyucu, okurken işaretlediği bölümleri farklı kavram işaretleriyle yeniden seslendirerek anlamlı bir metin oluşturabilir.

Not alarak okuma, öğrencinin okuma sürecinde aktif olarak yer alabilmesi için yararlanılabilen bir tekniktir. Okuma öncesinde öğretmenin belirlediği amaç için öğrencilerin not almaları istenebilir.

Tahmin ederek okumada metin ile ilgili ön bilgilerin çağrılması ve bu sayede okuma sürecinde etkin olmak esastır. İlgi ve merakı uyanık tutmak için yapılan okuma türüdür. Tahmin ederek okuma, okurun metni anlamasını kolaylaştırmak için kullanılan bir okuma tekniğidir. Bu teknikte okur, metnin başlığı ve görsel unsurlarını inceleyerek metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunur. Bu tahminler, okurun metni okurken metindeki önemli kısımları belirlemesine ve metindeki ana fikri daha iyi anlamasına yardımcı olur. Ayrıca, okurun metindeki duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merakını artırarak okuma motivasyonunu yükseltir. Tahmin ederek okuma, okurun metni anlama ve yorumlama becerilerini geliştirir ve hâkim okuma becerisi kazandırır.

Soru sorarak okuma tekniği okuma sürecinde okurun metni daha derinlemesine anlamasına yardımcı olur. Bu yöntem, okurun metni okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında sorular sormasını sağlar. Okur, metnin ana fikrini anlamak için sorular sorabilir, metnin karakterlerini veya olaylarını daha iyi anlamak için sorular sorabilir, metnin dilini veya yapısal özelliklerini anlamak için sorular sorabilir. Soru sorma, okurun metni analiz etmesine ve yorumlamasına yardımcı olur. Sorular, metnin neden-sonuç ilişkilerini anlamak, metnin temel fikirlerini belirlemek ve metnin yazarının amacını anlamak için kullanılabilir.

Söz korusu okuma yöntemi, bir metnin bölümlere ayrılarak birden fazla grubun bölümleri birlikte seslendirilerek okumalarıdır. Söz korusu dört şekilde yapılır: hep birlikte okuma, grup olarak okuma, karşılıklı okuma ve nakaratlı metinleri okuma şeklindedir (MEB, 2006, s. 68).

Okuma tiyatrosu yönteminde okuyucu metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlar. Bu yöntemin uygulanmasında metin bölümlere ayrılır ve her bölümde konuşma cümlelerinden hareketle diyaloglara ayrılır bu diyaloglar tiyatro metni hâline dönüştürülür ardından bu şekilde okuma sağlanır. Bu yöntem daha çok grupla okumayı gerektiren bir okuma türüdür (MEB, 2006, s. 68).

Ezberleyerek okuma, okuyucunun hafızasını güçlendirerek Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmasını sağlar. Bu okuma tekniği okuyucunun ana dili kullanımında ve kelimelerin telaffuzunda okuyucuyu geliştirir.

İlişkilendirerek okuma ise okuyucunun okuduğu metinleri önceki okuduklarıyla karşılaştırarak okumasıdır. İlişkilendirerek okumada anlamları bir birine bağlamak için birbiriyle ilişkili metinler arasında bağlantı kurmak. Ayrıca bir metni okurken uygun durumlarda metinler arası geçişler de yapılabilir. Böylece okuyucunun konunun farklı boyutlarını irdelemesi beklenir.

Eleştirel okuma, öğrenciye okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu üzerine düşünmesini sağlamaktır. Konunun olumlu ve olumsuz yönleriyle tarafsız bakış açısı ile değerlendirerek okuyucunun doğruları bulması sağlanabilir. “Eleştirel okuma; öğrenciye sorgulamayı, muhakeme ve kıyaslama yapmayı öğretme amacı taşıdığından diğer yöntem ve tekniklerin de birkaçını kapsamaktadır. Eleştirel okumada, üst düzey düşünme becerileri ve karmaşık zihinsel süreçler ön plana çıkmaktadır. Çünkü eleştirel okuma; okuduklarını peşinen kabullenme yerine sorgulama, araştırma, karşılaştırma, ilişkilendirme, yorumlama, seçme, hükme varma gibi temeller üzerine kurulu bir okuma eylemidir” (Şahin, 2019d, s. 215-216).

4.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma Eğitiminin Yeri ve Okuma Metinlerinin Nitelikleri

Okuma, gördüğünü anlamlandırma sürecidir. Okuma ve anlama süreci öğrenmenin en önemli aşamalarındandır. Eğitimde anlamlı okuma, öğrencilerin doğru yargılara varmasına ve verimli bir öğrenme süreci oluşturmaya yardımcı olur (Er, 2018) Bu nedenle, Türkçe öğretiminde okuma metinlerine büyük önem verilmesi gerekir. Metinlerin dil öğretimindeki işlevi okuma yazma becerileriyle doğrudan ilişkili olmasıdır. Yani dil öğretiminde metinlerden yararlanmak dil becerilerinin geliştirilmesi için merkezî bir öneme sahiptir. Okuma ve yazma becerileri metinle bütünleşmiştir ve yazınsal metinlerin kavranması ve çözümlenmesi, bu becerilerin en üst düzeye çıkmasını sağlar. Dil öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretimi için metin türleri ve yazınsal metinlere büyük önem verilmesi gerekmektedir (Uçan, 2006, s. 43). “Dil öğretiminin en vazgeçilmez unsuru, hiç şüphesiz metindir. Dili öğrenen kişinin, öğrendiği dili sevmesi için, sunulan metinlerin gerek konu olarak gerekse edebî zevk ve yetkinlik olarak öğrenciye hitap etmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğrenci öğretim sürecine odaklanabilecek, dil öğrenimini zevkli hâle getirebilecek ve motivasyonunu üst seviyede tutabilecektir” (Şahin, 2019e, s. 1746).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarındaki metin türleri, “Öyküleyici metin”, “Bilgilendirici metin” ve “Şiirler” şeklinde sınıflandırılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi için seçilen metinler daha çok günlük yaşam tarzını yansıtan metinlerdir.

Türkçe öğretiminde metinlerin yeri çok önemlidir. Öğrenme-öğretme sürecinde okuma metinlerinin niteliği ve kullanımı, Türkçe söz varlığının anlamlandırılması için büyük öneme sahiptir. Metinler, Türkçenin öğreniminde dil bilgisi, kelime dağarcığı ve telaffuzun yanı sıra Türk kültürü ve tarihi hakkında da bilgi edinilmesini sağlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin önemini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Okuma metinlerinin Türkçe öğretimindeki önemi, niteliği ve öğrenme-öğretme sürecindeki kullanımı, Türkçe kelime dağarcığı ve telaffuzun öğretiminde önemlidir. Metinler, Türkçenin öğreniminde dil bilgisi, kelime dağarcığı ve telaffuzun yanı sıra, Türk kültürü ve tarihi hakkında da bilgi edinilmesini sağlar.
- Türkçe öğretimi, okuma metinleri sayesinde hayatın içine indirgenir. Böylece metinler, gerçek hayat ve öğrenci arasında bağ

kurarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dünyayı ve yaşamı daha iyi tanımasını sağlar.

- Metinler, yazınsal ve edebî özelliklerinden dolayı Türkçe öğretiminde öğrencilerin duygusal ve bilişsel zekâsını geliştirir.

- Okuma metinleri sayesinde Türkçe öğrenen öğrenciler eleştirel düşünmeyi, değerlendirmeyi ve farklı görüşlerle karşı karşıya kalmayı öğrenir.

- Okuma metinlerinde günlük yaşam problemlerine yer verilmesi öğrenenlerin sosyal hayatla bağını kuvvetlendirir.

- Okuma metinleri Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilinci edinmesine yardımcı olur. Farklı metin türleriyle öğrenciler, dilin farklı yapılarla kullanılabileceğini öğrenir.

- Öğrencilerin söz varlığı ve söz dağarcığının gelişmesi okuma metinleri sayesinde artar. Bu sayede öğrencilerin dile hâkimiyeti artarak duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilmesi sağlanır.

- Okuma metinleri, öğrencilere önceki bilgilerini yineleme, geliştirme ve yeni bilgilerle birleştirme fırsatı sunar.

- Okuma metinleri sayesinde Türkçe öğrenen öğrenciler, Türkçe kelimeler, söz öbekleri ve cümleler arasındaki bağlantıları sezerek tümevarımsal ve tümdengelsel dil öğrenimini gerçekleştirebilir.

- Okuma metinleri, Türkçe öğrenenlerin ufkunu açarak Türkçeyi daha iyi anlamlandırmalarını sağlar. Böylece Türkçe öğretimi, öğrencilere dilbilgisel kalıplarla sınırlanmadan özgün bir anlama yeteneği kazandırır.

- Okuma metinleri, bütün dil becerilerinin kaynağını oluşturarak becerilerin birlikte gelişmesini sağlar (Şimşek, 2011, s. 40-41).

4.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Genel Özellikleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin önemi çok büyüktür. Ders kitapları aracılığıyla metinle öğretim yapıldığından farklı türlerdeki okuma metinleriyle Türkçe öğrenen yabancılara karşılaşılabilecek sosyal, duygusal ve sezgisel ifadeler en açık şekilde anlatılır. Böylece Türkçenin gramer ve ezbere dayalı değil de anlamlı şekilde içselleştirilerek öğrenilmesi sağlanır (Şimşek, 2011, s. 42).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma metinleri, öğretim için kullanılacak materyaller olan ders kitaplarında yer alır. Okuma metinleri dil öğretimi için en önemli materyaller olduğundan titizlikle seçilmelidir. Metinler dilin öğrenilmesini kolaylaştırarak öğrenene katkı sağlar. Yani dilin yapısının ve anlamsal unsurlarının en açık görüldüğü uygulama birimleri metinlerdir. Bayyurt'a (2009, s. 37) göre okuma metinleri “yenilik, çeşitlilik ve ilgi çekicilik” gibi özellikler taşımaktadır.

Şimşek (2011, s. 43-44), yabancılara Türkçe öğretimi için seçilecek metinlerin taşıması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Metin, okunabilir olmalı ve okuma becerisini geliştirmeli,
- Farklı türlerde olmalı,
- Yalnızca bilgilendirici ve amaçsal metinler değil özgün metinlere de yer verilmeli,
- Metin uzunluğu seviyeye göre belirlenmeli,
- Metinlerdeki kelimeler ve cümle yapıları seviyeye uygun olmalı,
- Metinler öğrencinin ilgi, amaç ve ihtiyaçlarına uygun olmalı,
- Metinler alımlama estetiğine sahip olmalı,
- Dil açısından uygun özelliklere sahip metinler seçilmeli,
- Metinler yabancı dil ile ana dil arasında karşılaştırılabilir kültürel özellikleri içinde barındırmalı,
- Metnin konusu esnek, canlı ve geliştirilebilir olmalı,
- Metinler, Türk kültürü, Türkçeyi öğrenen bireylerin kültürünü ve evrensel ortak kültür unsurlarını içermelidir.

Tablo1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Kitaplarındaki Okuma Metinleri

Üniteler / Düzeyler	1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite	7.Ünite	8.Ünite
A1 Düzeyi	Tanışma	Ailemiz	Günlük Hayat	Çevremiz	Meslekler	Ulaşım	İletişim	Tatil
A2 Düzeyi	Zaman-Mekân	Sağlıklı Yaşam	Sosyal Etkinlikler	Güzel Ülkem	Üretimden Tüketime	Duygular	Teknoloji ve İletişim	İnsan ve Toplum
B1 Düzeyi	Haberin Var Mı?	Yorumlar ve Görüşler	Eğitim	Gelin Tanış Olalım	Engelleri Kaldırılmam	Kurgu	Kutlama	Ömür Dediği
B2 Düzeyi	Mesleğinde İlerliyor um	Değerlerimiz	Bir Ömür Böyle Geçti	Mutfakta Kim Var?	Tercihini z Nedir?	Neler Oluyor Hayatta	Öğrendim, Çalıştım, Başardım	Misafir Sever Misiniz?
C1 Düzeyi	Spor	Değişen Dünya	Kelimelerin Büyülü Dünyası	Canlılar Âlemi	Tarihe Yolculuk	Bilimin Göztüle	Sayılarla Hayat	Kişilerle Kişilikler
C2 Düzeyi	Kelimelerle Dünya Kurmak	Türkçenin İncelikleri	Modanın Kalbi	Bilimin Ötesinde	Kültür Aynamızdan Yansımalar	İletişim Dünyası	Hayat Dersleri	Gezideneme Makale

(Kaynak: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı'ndan yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde 6 dil seviyesi ve buna bağlı seviyeye göre değişen içeriklerle Türkçe ders kitapları bulunmaktadır. Bütün düzeylerde 8 ünite ve her üniteye bağlı 3 alt konu bulunmaktadır. Konu isimleri ve içeriklerine göre ünite isimleri belirlenmiştir. Ayrıca her üniteye bağlı dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinlikleri bulunmaktadır. Metinle öğretim yapıldığından bu etkinlikler metinlere bağlı etkinliklerdir. Bütün ünitelerde 12 metin becerilere göre dengeli dağılım göstermektedir. Genel olarak ders kitaplarının ana unsuru metinlerdir. Çünkü bütün dil becerilerinin uygulama alanı metinlerdir.

A1 düzeyinde ünite isimleri incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için gerekli konuların işlendiği görülür. Dil düzeyleri değiştikçe yani seviyeler arttıkça ünite isimleri ve konular incelendiğinde önceki düzeylere nazaran daha kapsamlı ve söylem gücü yüksek üniteler ve konular karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca ünitelerdeki

metinler Türkçenin zenginliklerini yansıtan ve Türkçenin incelikleriyle derinleşen metinler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün dil düzeylerinde okuma metinleri öğretimin merkezindedir. Ünitelerde bölümler içinde verilen metinlerde bütün beceriler bütünlük ilkesine uygun ele alınmış ve etkinlikler buna göre düzenlenmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde 2023-2024 dönemi Yediiklim Türkçe Öğretimi Ders Kitabı seti kullanılmaktadır. A1-A2-B1-B2-C1-C2 olmak üzere dil düzeylerine göre kitap içeriği ve zorluğu değişmekte olan 6 kitap bulunmaktadır. Genel olarak ders kitaplarının ana unsuru metinlerdir. Çünkü diğer dil becerilerinin de uygulama alanları metinlerdir. Ders kitaplarındaki üniteler incelendiğinde her ünite kendi içinde 3 bölüme ayrılmaktadır.

Bölümler içinde dört temel beceriyi geliştirici etkinlikler bulunmaktadır. Genel olarak okuma metinleri üzerinden dil öğretimi yapılmaktadır. Diyaloga dayalı dinleme metinleri okuma metinleriyle beraber kullanılmakta ve yazma becerisini geliştirici tamamlama metinleri de bulunmaktadır. Okuma metinleri daha çok diyaloga dayalı metinler olarak verilmektedir. İşlevsel bir öğretim ve günlük iletişim dilinin öğrenciler tarafından daha kolay öğrenilmesi için diyalog metinleri daha fazla kullanılmaktadır. Bazı kelimeleri eksik bırakılmış tamamlama metinleri, öğrencilerin hem okuma, okuduğunu anlama hem de bağlama uygun yazma becerisini geliştirerek dilsel becerileri bütünsel olarak uygulama imkânı sunar. Ayrıca her bölüm sonunda okuma metinleri içinde geçen yeni kelimeler bir bütün hâlinde verilerek öğrencilerin bu kelimeleri kullanarak kendini ifade etme becerisini geliştirici etkinlikle desteklenmektedir. Dil bilgisi konuları direkt olarak kitapta özel olarak anlatılmamıştır. Dil bilgisel ifadeler metinler içinde sezdirilerek işlevsel kullanıma yönelik verilmiştir. Bu sayede Türkçe öğrenen bireyler dil becerileriyle bütünleşmiş olarak dil bilgisini de aktif bir şekilde öğrenecektir. Ayrıca her ünite sonunda öğrencilerin kendini değerlendirebileceği öz değerlendirme formu bulunmaktadır. Türkçe öğrenen bireyler kendi öz değerlendirmesini yaparak neyi ne kadar öğrendiğinin ve ne düzeyde kullanabildiğinin farkına varır böylece kendi öğrenmesini düzenler. Ayrıca kitapların sonunda “Dizin” isimli başlıkla bütün ünitelere ait terimler sözlüğü oluşturularak kelimeleri bir arada görme imkânı sağlanmıştır. Bu bölümden sonra “Dil bilgisi” başlığına yer verilerek ünitelerde bulunan okuma metinlerindeki dil bilgisel ifadelerle değinilmiştir.

A1 düzeyinden C2 düzeyine ilerlerken daha soyut ifadelerin kullanıldığı ünite ve konu isimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bütün düzeylerde olduğu gibi üniteler ve konular birbiriyle uyumlu olup ortak

konular aynı ünite başlığı altında yer almaktadır. Aynı şekilde her içerisinde becerilere yönelik etkinlikler dengeli bir dağılıma sahip olup her beceriden üç etkinlik örneğine yer verilmiştir. Bölümler içinde verilen metinlerde bütün beceriler bütünlük ilkesine uygun olarak ele alınmış ve etkinlikler buna göre düzenlenmiştir.

Kitaplardaki okuma metinlerinde sık sık tamamlanmamış okuma metinleri karşımıza çıkmaktadır. Bu tür okuma metinlerinde genel olarak okuma ve yazma becerisi bir arada geliştirilerek metin üzerinden öğretim sağlanmaktadır. Ayrıca salt okuma metinlerine ve diyaloga dayalı metinlere de yer verilmiştir. Diyalog metinlerine çokça yer verilmesi günlük yaşam dilinin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Diyaloga dayalı okuma metinleri daha çok öyküleyici metin tarzında iken salt okuma metinleri de daha çok bilgilendirici metin tarzındadır. Ayrıca görsel okuma yapılarak görsellere dayalı konuşma metinleri hazırlanmasına yönelik verilen yönergelerle okuma becerisi, metin hazırlamayla beraber yazma becerisi, hazırlanan konuşma metinlerinin paylaşılmasıyla konuşma becerisi, paylaşma esnasında diğer öğrencilerin de paylaşılan metni dinlemesi dinleme becerisini geliştirdiğinden bütün becerilerin bir arada geliştiğinin göstergesidir. Her ünite sonunda bulunan öz değerlendirme formları, öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirme imkânı sunarak eksiklerini ve iyi olduğu yanları görüp öğrenmesini buna göre düzenleme imkânı sağlar. Kitaplarda başlığı olmayan okuma etkinlikleri de görülmektedir. Bu şekilde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin içerikten hareketle başlığı tahmin etmeleri istenmiştir. Sonrasında yer yer bazı etkinliklerde dil bilgisel ifadelerin sıkça kullanıldığı metinler verilerek öğrencilerin verilen cümlelerden hareketle ele alınan dil bilgisi konularını içselleştirmesi sağlanarak bu ifadelerin kullanımı ve kullanım yerleri öğretilmektedir.

4.5. Sonuç

Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve okuma becerisinin önemi üzerine odaklanan bu makale, dil öğrenme süreçlerinde okuma becerisinin merkezi rolünü ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki ders kitaplarındaki okuma metinlerinin genel özelliklerini ele almaktadır. Dil öğrenimi, sadece kelime dağarcığı ve dil bilgisi kuralları öğrenmekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda dilin pratik kullanımını ve anlamını anlama sürecini içerir. Bu noktada, okuma becerisi, dil öğrenimi için temel bir aşama olarak kabul edilir. Okuma, öğrencilere yazılı metinlerin anlamını çıkarmak, kelime

bilgisini genişletmek ve dilin yapısını daha iyi anlamak için önemli bir araçtır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi, öğrencilere Türkçeyi günlük yaşamda nasıl kullanabileceklerini öğretmenin yanı sıra, Türk edebiyatı, tarih ve kültürü hakkında da bilgi edinmelerini sağlar. Bu, dil öğrencilerinin sadece dili değil, aynı zamanda dilin konuşulduğu toplumun derinliklerini de anlamalarına yardımcı olur.

Dil öğretiminde okuma metinleri seçilirken, metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olması önemlidir. Ayrıca, metinlerin farklı türlerde olması ve öğrencilerin ilgi, amaç ve ihtiyaçlarına hitap etmesi gerekmektedir. Bu, öğrencilerin daha fazla motive olmalarını ve dil öğrenimini daha etkili hâle getirmelerini sağlar.

Ders kitapları, dil öğretiminde kullanılan temel kaynaklardan biridir. Bu kitaplar genellikle okuma metinleri, diyaloglar, dinleme materyalleri ve yazma etkinliklerini içerir. Ders kitapları, öğrencilere dil bilgisini, kelime dağarcığını ve dilin kullanımını öğrenmeleri için yapılandırılmış bir yol sunar.

Makalenin sonucunda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisinin vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu ve ders kitaplarının bu süreçte kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Okuma becerisi, öğrencilere Türkçeyi anlamalarını ve kullanmalarını sağlayarak dili gerçek hayatta kullanabilir hale getirir. Ders kitapları ise bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur ve Türk kültürünün derinliklerini keşfetmelerini sağlar. Bu nedenle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisine ve ders kitaplarına önem verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-753. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001416
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, 22(233), 26-28.
- Binbaşioğlu, C. (1993). Okuma mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 18(193), 15-20.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunları olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4) 437-456.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Pegema.
- Er, O. (2018). Okuma kültürü. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editör), *Okuma eğitimi* (s. 55-73) içinde, Anı.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Kadioğlu Matbaası.
- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2015). *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim seti ders kitapları (A1-A2-B1-B2-C1-C2)*. Yediiklim.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Hakan, A. (2021). *Dört temel dil becerisi ile alan eğitimi*. Adem Hakan.
- Harris, J. A., & Sipay, R. E. (1990). *How to increase reading ability* (Ninth Edition). Longman.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil dergisi*, 70, 5-18.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. (Tez No. 205288) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S., & Şahin, N. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı.

- Sezer, A., Göğüş, B., Özdemir, E., & Oğuzkan, F. (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Şahin, N. (2019a). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şahin, N. (2019b). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423.
- Şahin, N. (2019c). Çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(5), 2675-2691.
- Şahin, N. (2019d). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 214-233. DOI: 10.29000/rumelide.618195
- Şahin, N. (2019e). Cengiz Aytmatov'un eserlerinden seçilerek oluşturulmuş metinlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alabilirliklerinin incelenmesi *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1742-1772.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma*. (Tez No. 286832) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tinker, M. A., & Mccullough, M. C. (1968). *Teaching elementary reading*. Appleton-Century-Crofts.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. TDK.
- Uçan, H. (2006). *Yazınsal eleştiri ve göstergebilim*. Hece.
- Uluğ, F. (1993). *Okulda başarı*. Remzi Kitabevi.
- Yaylı, D., & Bayyurt, Y. (2009). *Yabancılar Türkçe öğretimi-politika, yöntem ve beceriler*. Anı.

V. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Rabia Sena ESER

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-3962-7324>

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, toplumdaki varlığını sürdürebilmek ve yaşamını anlamlı kılmak için iletişime ihtiyaç duyar. Bu amaçla insanoğlunun kullandığı en önemli iletişim aracı da şüphesiz ki dildir. İnsanoğlu, dilediğini muhatabına aktarabilmek, diğer insanlarla muhabbet etmek, çevresini tanımak, kendini geliştirmek vb. için temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir antlaşmalar sistemi (Ergin, 1998; Şahin, 2019b) olarak tanımlanan dile başvurur.

Bireyin ilk olarak annesinden veya yakın çevresinden öğrendiği dil, ana dili olarak tanımlanırken ana dilinden sonra öğrendiği dil ise yabancı dil olarak adlandırılmaktadır. Ana dilin edinilmesi hayatın olağan akışında gerçekleşen bir durumken yabancı dil öğrenimi, bireyin farklı kültürleri tanıma, kendini geliştirme, yeni iş alanları bulma, eğitim, ekonomik, göç, evlilik gibi birçok sebepten kaynaklı olarak bireyin çabası doğrultusunda gerçekleşmektedir (Er vd., 2018). Birey, yabancı dil öğrenerek küreselleşen dünyada yerini alabilirken aynı zamanda yaratıcı düşünme, farklı kültürleri karşılaştırabilme gibi zihinsel faaliyetlerini de geliştirmektedir. Bahsedilen çeşitli sebeplerle birlikte son yıllarda gerek eğitim gerek savaş ortamından uzaklaşma gibi nedenlerden ötürü Türkiye'nin aldığı göçler (Bozkırlı vd., 2018), yabancılara Türkçe öğretiminin üzerinde daha çok durulması gerektiğini göstermektedir.

Edinilen dili etkin kullanabilmek adına bireyin anlama (dinleme, okuma) ve anlatmaya (konuşma, yazma) dayalı temel dil becerilerinin gelişmiş olması, bireyin kendini gerçekleştirmesi ve ifade etmesi yönüyle önemlidir (Bozkırlı ve Er, 2018; Şahin, 2019a). Zihinsel süreçlerle iç içe olan ve bireyin zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimini destekleyen yazma becerisinin, dil öğretiminde ayrı bir yeri ve önemi bulunmaktadır (Güneş, 2018). Bu bölümde yazma eğitimiyle ilgili tanımlara, yaklaşımlara, yazma eğitiminin aşamalarına, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak

Öğretimi Programında yazma becerisinin nasıl ele alındığına ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulama örneklerine yer verilmiştir.

5.1. Yabancı Dilde Yazma

Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesiyle açıklanırken (Karatay, 2011, s. 21) dil öğrenen kişinin bu becerilerin tümünde aynı oranda gelişim göstermesi de bireyin o dilde ne kadar yetkin olduğunu göstermektedir (Mansur ve Arıcı, 2023, s. 46). Anlatma becerilerinden biri olan ve dil becerileri içerisinde en son edinilen yazma becerisi, akademik ihtiyaç olmasının yanı sıra toplum içerisinde sosyalleşmek ve iletişim çarkını döndürmek için gerekli bir beceridir. Nitekim yazılı iletişim, dil ile ilgili birçok alt beceriyi de kullanmayı gerektirdiğinden dolayı bir dili tam anlamıyla bilmenin ve o dilde yetkinleşmenin en önemli göstergelerinden biri, o dilde yazılı iletişim kurmak olarak görülmektedir (Harmankaya, 2023, s. 11).

Yazma, kavramlara kafa tutma, araştırma, fikir inşası ve fikirlerin sıralanması yönüyle zihinsel, sıralanmış fikirlerin kalem-kâğıt veya teknolojik araçlar aracılığıyla somut hâle getirilmesi yönüyle de fiziksel bir eylemdir. Çok yönlü olan bu eylem, dil becerileri arasında en son edinilen beceri olmasının yanında öğrencilerin en çok zorlandığı beceridir. Bu zorluğun sebebi yazma becerisinin çok yönlü bir beceri olması ve gelişigüzel kullanılmamasıdır (Şahin, 2020). Bireyin yazma becerisini doğru kullanabilmesi için bilgilerini gelişigüzel değil de dil bilgisi kurallarına uygun sıralaması gerekir. Belirli bir eğitim süreci sonrasında edinilen yazma becerisi, iletişim kurmanın yanı sıra uzaktan eğitim, Twitter, e-posta gibi yazılı iletişime dayanan sosyal medya platformları aracılığıyla da sıklıkla kullanılmaktadır. Yazmanın iletişim yönüne atıfta bulunan Raimes (1983, s. 3), yazma eğitimin tek amacının iletişim kurmak olmadığını; yazmanın öğrencilere öğretilen gramer yapılarının, kelime dağarcığının ve deyimlerin kalıcılığını sağladığını; onları yeni şeyler söylemeye iterek risk almayı öğrettiğini; göz, el ve beynin sürekli kullanımı sayesinde öğrenmeyi pekiştirmenin eşsiz bir yolu olduğunu belirtir. Bunlar da göz önünde bulundurularak yazmanın bireyin birçok kaynaktan faydalanarak bir kazanım edinmeyi ve bu kazanımı kendi sınırları ölçüsünde yeni bir şey ortaya koyacak şekilde dönüştürüp öznel olarak ifade etmesi gerekliliği, yazmayı bireyi geliştirmesinin yanı sıra zorlayan bir beceri haline getirmektedir. Doğan (2020, s. 327), bireyin hem akademik hem de günlük hayatta ihtiyaç duyduğu yazma becerisinin bireye kazandırılması sürecinde geçmişten bugüne sıkıntılar yaşandığını ve öğrenciler başta olmak üzere iş hayatındaki insanların

da yazmada önemli eksikliklerinin bulunduğunu ifade etmektedir. Bu da bireyin yazma becerisini doğru yöntemlerle öğreneceği, öğrenirken zevk alacağı, yazmaktan korkup kaçmayacağı bir yazma eğitimi sürecini gerekli kılmaktadır.

Yazar ve okur arasında kültürel, toplumsal, eğitsel vb. birçok alanda iletişimi sağlamak adına kullanılan yazma becerisi, yine bu tarz ihtiyaçları gidermek adına yabancılara Türkçe öğretiminde de önemli bir iletişim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir dil becerisi kazanabilmenin yolunun etkili bir yazma becerisinden geçtiği düşünüldüğünde yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin de dili öğrenme amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için yazma becerisini etkili bir şekilde kullanmaları gerekir. Hughey (1983), ikinci dilde yazmanın bireye sağladığı faydaları şu dört madde altında literatüre kazandırmıştır (Akt: Tok, 2013, s. 251):

- Yazma iletişimin önemli bir yoludur.
- Yazma eleştirel düşünme ve problem çözme içindir.
- Yazma kişinin kendini yenilemesidir.
- Yazma kişisel çevremizi kontrol etmede bize yardımcı olur.

Bireyin yazma becerisi edinmesi hem akademik hayatında hem de iç dünyasında iyileşme sağlarken, yazma becerilerinin öğrenciler tarafından geliştirilmesi de Türkçenin öğretilbildiğinin bir göstergesi olarak görülmektedir (Tok, 2013, s. 251). Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de geçerlidir. Yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisini edinen birey, toplum içerisinde yazma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılarken daha geniş kitlelere de hitap edebilecektir.

Yapılan birçok araştırmada Türkçeyi ana dili olarak kullanan her kademeden öğrencinin yazma becerisini kullanırken sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmışken Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen kişilerde de bu sorunla karşılaşılması yadsınmamalı, becerinin kullanımında yaşanan sıkıntılar tespit edilip çözüm yolları aranmalıdır (Mansur ve Arıcı, 2023, s. 48). Bireyin yazma becerisine ilişkin yaşadığı sıkıntılar; motivasyon eksikliği, kaygı, özgüven eksikliği, olumsuz tutum gibi duyuşsal boyutta olabilirken metin türüne veya dil bilgisi kullarına dair bilgi eksikliği, başlık ile içerik uyumsuzluğu, yazım ve noktalama hataları, belirli bir plan izleyememe gibi metin üzerinde görünür boyutta da olabilir. Maden vd., (2015, s. 751-752) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı alfabelerin kullanımından, kısa sürede iletişim kurulmak istenmesinden, uzman öğretici-müfredat ve materyal eksikliğinden, uygulama yetersizliğinden, öğrencilerin beceriye uyum

sağlayamamasından kaynaklı birçok problemin varlığından bahsederek bu problemlerin doğrudan yazma becerisini de etkilediğini belirtmiştir.

Aydemir (2019, s. 4) yabancı dilde yazma öğretim sürecinde öğrencilerin, “bireysel olarak ödev yapmanın zorluğu, sınıf içi uygulama eksikliği, konuları kavrayacak zamanın olmaması, çok uzun ders süresi, sınıf içi etkileşim yetersizliği, katılımı tetikleyen sınıf etkinliklerinin eksikliği, kompozisyon ödevlerini tamamlamak için zamanın yetersiz olması, geri bildirim eksikliği, ödev yaparken uygun materyalin bulunamaması, okumaya çok zaman harcanması, beyin fırtınası ve tartışmanın az olması, sınıf dışında yazmanın zor olması” gibi sorunları dile getirdiklerinden bahsetmiştir. Dil öğretimi sürecinde yaşanan bu tarz problemler sürecin aksamasına ve bu süreçte birçok hatanın ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Süreç öncesinde problemlerin ortadan kaldırılması ve süreç esnasında da yazma becerisine ilişkin hataların tespit edilmesi, hatanın kaynağına inip onun daha hızlı bir şekilde ortadan kaldırılmasını sağlayacaktır. Var olan problemleri ortadan kaldıracak nitelikli bir yazma eğitimi, belirli ilkeler doğrultusunda şekillenmelidir. Müldür ve Şimşek (2021, s. 244) literatürdeki çeşitli çalışmalardan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda yazma öğretiminin şu ilkeler doğrultusunda yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

- 1- Yazma öğretimi ADOÇP'ye (CEFR) uygun olarak iletişimsel ve eylem odaklı bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Bu programdaki amaç ve kazanımlara uygun olarak yapılandırılmalıdır.
- 2- Yazma becerisinin hangi amaçlar çerçevesinde verileceği önceden belirlenmelidir.
- 3- Dili öğrenen kişi hedef kitleyi iyi tanımalıdır. Hedef kitlenin dil yapısı (alfabe ve ses farklılığı, cümle yapısı vb.), ırkı, kültürü gibi özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- 4- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisi konusunda duyuşsal özellikleri (özellikle yazma tutumu, yazma kaygısı ve yazma motivasyonu) dikkate alınmalı, dersler öğrencilerin ilgisini çekecek, tutumlarını artıracak ve kaygılarını azaltacak şekilde tasarlanmalıdır.
- 5- Yazma becerisine yönelik kullanılacak destekleyici ders araç-gereçlerinin kolaydan zora doğru ve uygulamaya döntük olarak işe koşulmalıdır.
- 6- Yazma becerisi, günlük yaşamdaki ihtiyaçlar doğrultusunda öğretilmeli, öğrencilere verilecek yazma konuları iletişimsel yaklaşıma uygun olarak seçilmelidir. Bu doğrultuda öğrencilere otantik yazma konuları sunulmalıdır.
- 7- Öğrencilere yazma sürecinin dört temel basamağını (planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme, yayımlama) kapsayacak şekilde bir yazma öğretimi verilmelidir.
- 8- Yazma öğretiminde hedef türde kaleme alınacak türün nitelikli örneklerini yansıtan ve öğrenci seviyesine uygun model metinler kullanılmalı, bu metinler öğrencilerle birlikte analiz edilmelidir. Bu anlamda süreç odaklı yazma öğretimi, tür odaklı yazma öğretimi ile bütünleştirilmelidir.
- 9- Öğrencilere farklı metin türlerinde ve çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak yazma eğitimi verilmelidir.
- 10- Yazma eğitimi veren kişi yazmanın aşamalarında (yazma öncesinde, yazma sırasında, yazma sonrasında) ve metin türü incelemelerinde kişiye rehberlik etmeli ve geri bildirimde bulunmalıdır.
- 11- Türkçe yazma öğretiminde sınıf içi geleneksel uygulamalardan çok dijital araç ve uygulamalardan yararlanılmalıdır.
- 12- Yazma eğitimi için sürekli ve planlı çalışmalar yapılmalıdır.
- 13- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi verecek öğretmen; dil bilgisi, söylem, iletişim ve kültür alanlarında yeterliliğe sahip olmalıdır.

Şekil 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma İlkeleri

Yukarıda belirtilen ilkeler sıralanırken hedef kitle, kullanılacak araçlar, yazma aşamaları, öğretmen yeterliği ve takip edilmesi gereken program gibi birçok değişkene değinilmiştir. Bu ilkeler doğrultusunda öğreticinin “Ne öğretilim?” ve “Nasıl öğretilim?” sorularına cevap verip iyi bir ders planı hazırlayarak yazma eğitimi sürecini yönlendirmesi gerekir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma derslerinin iki temel amacı bulunmaktadır. İlki, bireyin Türkçe yazılı anlatım becerilerini geliştirerek kendini Türkçe olarak ifade etmesini sağlamak; diğeri ise Türkçe kelime, dil bilgisi, yazım ve noktalama, cümle ve metin yapısı gibi konuları öğrenip daha önceki bilgilerini pekiştirmektir (Temur ve Yıldırım, 2018, s. 536). Yazma becerisini erteleyen ve yazmaktan kaçınan bireylerin varlığı unutulmadan zevkli, yaratıcı, paylaşılan düşüncelerin eleştirilmediği bir sınıf ortamında yazma dersleri eğlenceli bir hâlde öğrenciye sunulmalıdır. Her yönüyle nitelikli bir yazma eğitimi gören birey, duygu ve düşüncelerini kurallara uygun bir şekilde yazıya döküp meramını aktaracak sonra da öğrendiğini pekiştirecek bir seviyeye ulaşabilir.

Bireyin yabancı dil öğrenmek için birbirinden farklı birçok amacı bulunabilir. Hedge (2008), dünyanın çeşitli yerlerindeki dil öğreticileriyle gerçekleştirdiği görüşmelerden yola çıkarak yazma becerisinin hangi amaçlarla kullanıldığına dair şu tespitlerde bulunmuştur (Hedge, 2008'den Akt. Harmankaya, 2023, s. 14):

- “Öğrencilerin dilin sistemini öğrenmelerine yardımcı olacak pedagojik amaçlar için,
- Öğrencinin ilerlemesini ve yeterliğini belirlemenin bir yolu olarak değerlendirme amacıyla,
- Öğrencinin öğrenme amacına bağlı olan gerçek ihtiyaçlarını karşılamak için,
- Sessiz öğrencilerin güçlü taraflarını göstermelerini sağlamak gibi insani amaçlar için,
- Kendini ifade etme becerisini geliştirmek gibi yaratıcı amaçlar için,
- Sakin bir aktivite gerçekleştirerek sınıf yönetimini sağlamak için,
- Öğrencilerin bilinçli bir şekilde dili keşfetmelerini ve dil üzerinde düşünmelerini sağlayan dikkatli bir dil çalışma modu olarak edinimsel amaçlar için,
- Eğitimsel amaçlar için entelektüel gelişime katkıda bulunmak, benlik saygısı ve güveni geliştirmek için”

Bireyin dili hangi amaçla öğrendiği bilindiği zaman eğitim sürecinde öğrenenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte dil öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi daha kolay olacaktır. Nitekim bireyin ihtiyaçlarına yönelik bir yazma eğitimi ortamı hazırlamak ve bu eğitim sürecindeki eksikleri tespit edebilmek için sürecin hangi yaklaşım temelinde planlandığı önemlidir ve bu nedenle de yazma yaklaşımlarına bir göz atmak gerekir.

5.2. Yazma Yaklaşımları

Yaklaşım, bir sorunu ele alış, ona bakış biçimi (TDK) olarak tanımlanır ve dil öğretimi gerçekleştirilirken nasıl bir yol izleneceğine dair yıllar boyunca çeşitli yaklaşımlar öne sürülmüştür. Yabancı dil öğretim yaklaşımları, 1980’lerde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi dolayısıyla ortaya çıkmış ve buna bağlı olarak yazma yaklaşımları da zamanla şekillenmiştir. Yazma yaklaşımları, yazma öğretimi sürecine çeşitli şekillerde yol göstermekte ve sınıf içerisinde belirli bir yazma görevine yönelik üretim süreçlerinin arkasındaki ana anlayışı ifade etmektedir (Harmankaya, 2023, s. 15).

Yabancı dilde/ ikinci dilde yazmaya ilişkin geliştirilen yaklaşım ve teoriler araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalardan bazıları ise şu şekildedir:

Tablo 1. Yabancı dil öğretimine ilişkin yazma yaklaşımları

Raimes (1983)	Biçim odaklı yaklaşım İçerik odaklı yaklaşım Yazar odaklı yaklaşım Okuyucu odaklı yaklaşım
Badger ve White (2000)	Ürün odaklı yaklaşım Süreç odaklı yaklaşım Tür odaklı yaklaşım Süreç ve tür odaklı yaklaşım
Hyland (2003)	Dil yapılarına odaklanan yaklaşım Metin işlevlerine odaklanan yaklaşım Yaratıcı ifadeye odaklanan yaklaşım Yazma süreçlerine odaklanan yaklaşım İçeriğe odaklanan yaklaşım Türe odaklanan yaklaşım
Yaylı (2015, 2019)	Biçimsel yaklaşım İşlevsel yaklaşım Yaratıcı ifade yaklaşımı Süreç yaklaşımı İçerik odaklı yaklaşım Okur odaklı yaklaşım
Güneş (2018)	Geleneksel yaklaşım Biçimsel yaklaşım Yapılandırıcı yaklaşım
Karatay (2020)	Biçimsel yaklaşım İşlevsel yaklaşım Yaratıcı yazma yaklaşımı Kontrollü ve güdümlü yaklaşım Süreç temelli yazma yaklaşımı İletişimci yaklaşım İşbirlikli yazma yaklaşımı

Literatürde pek çok yaklaşım benimsenmesine rağmen yabancı dilde yazma eğitiminde ürün, süreç ve tür yaklaşımları ön plana çıkmaktadır (Rusinovci, 2015; Akbaş, 2020; Çep, 2021; Şahin, 2020; Sakoğlu, 2022; Harmankaya, 2023; Tekin, 2023). Müldür ve Şimşek (2021, s. 246) bahsi geçen bu üç yaklaşımın, bazı sınırlılıkları sebebiyle son dönemde yerini süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımına bıraktığını ve bu yaklaşımın da çeşitli avantajları sebebiyle ikinci dilde yazma eğitiminde ağırlıklı olarak benimsenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sebeple öncelikle ürün, süreç ve tür odaklı yaklaşımlar hakkında bilgi verilecek daha sonrasında ise süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımına değinilecektir.

5.2.1. Ürün Odaklı Yaklaşım

Ortaya çıkacak olan ürünü yazmanın merkezine alan, öğrencinin cümle yapısı, gramer bilgisi, kelime hazinesi gibi bağdaşıklık öğelerini nasıl kullandığını incelemeyi amaçlayan bir yaklaşım türüdür. Pincas (1982) ürün odaklı yazma yaklaşımında yazmayı öğrenmenin “alışma, kontrollü yazma, rehberle yazma ve serbest yazma” olmak üzere dört aşaması olduğundan bahsetmektedir (Pincas, 1982’den Akt. Badger & White, 2000, s. 153). Alışma aşamasında yazılması istenen metin türünde örnek ürünler sunulur ve öğrencilerin belirlenen metne dair çeşitli özelliklerden haberdar olması sağlanır. Kontrollü yazma aşamasında öğrencilerin serbest yazma aşamasına kadar pratik yapmaları sağlanır ve taklit yoluyla iyi metin örneklerinden yola çıkarak benzer yeni metinler oluşturulur. Rehberle yazma aşamasında öğretici sürece dâhil olarak metni kontrol eder ve gerekli gördüğü yerlerde düzeltme verir. Serbest yazma aşamasında ise kendini özgürce ifade eden öğrenci, özgün metinler üretebilecek seviyeye gelir. Bu aşamalarda önemsenen ortaya çıkan üründür. Ürünün ortaya çıkma süreci göz ardı edilir.

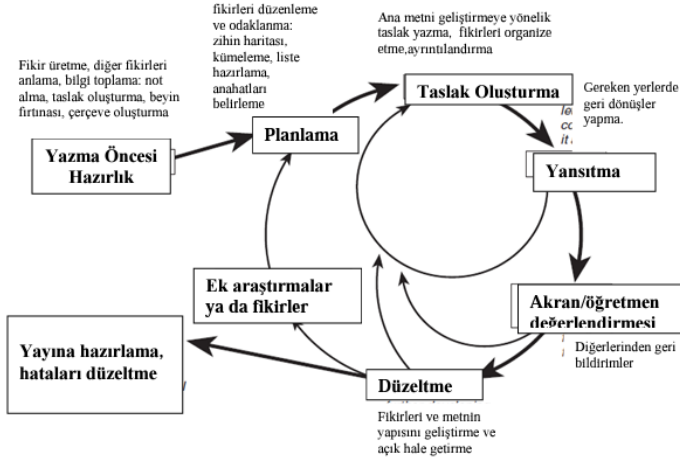
Biçimsel yaklaşım olarak da adlandırılan ürün odaklı yaklaşım, 1960’larda etkin olan yapısalci dil öğretiminin uzantısı olup dil yapılarının doğru kullanımını hedefler (Silva, 1990’dan Akt. Yaylı ve Yaylı, 2018, s. 133). Ürün odaklı yazma yaklaşımında metin, “Nasıl üretildi?” sorusuyla değil de “Ne üretildi?” sorusuyla karşı karşıyadır. Metnin ortaya çıkış süreci önemsiz olup bilginin nasıl yapılandırıldığı değerlendirilir. Öğrencinin yaratıcılığının önemsenmediği bu yaklaşımda öğrenci pasif bir konumdadır. Öğretici merkezli olan bu yaklaşımda öğretici tarafından bir konu veya örnek bir metin verilerek öğrencilerin bu minvalde bir metin ortaya koyması istenir. Yazılan metinlerin gösterildiği öğretici, kâğıt düzeni, anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama hataları gibi konularda metinleri değerlendirir.

Ürün odaklı yazma yaklaşımının tek bir ders saatinde yazılıp çok zaman almaması, metin düzeyindeki bağdaşıklık unsurlarına dair farkındalık oluşturmaya, kâğıt düzenine dikkat çekmesi, kelime ve cümle bilgisine ilişkin bilgi vermesi gibi avantaj sağlayan yönlerinin olduğu bilinmektedir. Bunun yanında öğrencinin metne dair ön bilgi edinmesini engellemesi, görevle ani karşılaşan öğrenciyi kaygıya sürüklemesi, taklidi benimseyip yaratıcılığa ket vurması, süreci önemsememesi sebebiyle öğrenci hatalarının kaynağına inememesi, öğrenciyi pasifize etmesi gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Bu tarz dezavantajları sebebiyle eleştirilmiş ve süreci önemseyen süreç odaklı yazma yaklaşımı geliştirilmiştir.

5.2.2. Süreç Odaklı Yaklaşım

Süreç odaklı yaklaşım, yazma sonucunda ortaya çıkan üründen ziyade metnin ortaya çıkma sürecini önemseyen, öğrenciyi ve onun gelişimini aktif kılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım doğrultusunda yazma sürecini doğrusal (Rohman Modeli) ve döngüsel/tekrar yinelenen (Flower & Hayes; Bereiter & Sardamalia; Deschenes Modelleri) olarak ele alan farklı modeller bulunmaktadır. Doğrusal model, yazmayı art arda ilerleyen bir süreç olarak görürken döngüsel modelde yazma sürecindeki eylemler eş zamanlı gerçekleşir ve istenildiği zaman o eyleme geri dönülebilir.

İngilizce yazma süreçleri incelenerek geliştirilen Rohmer modeli, İngilizceye uygun bir model olarak önerilmekte ve yazma öncesi, yazma ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Güneş, 2018, s. 505). Çeşitli yazma süreci modeli olmasına rağmen yazma süreci dört ana aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar; hazırlık, taslak oluşturma, düzeltme ve yayımlama aşamalarıdır.



Şekil 2. Süreç Temelli Yazma Modeli Aşamaları (Aşıkcan ve Pilten, 2016)

Şekil 2’de görüldüğü gibi yazma, hazırlık ve planlama eylemiyle başlatılan, oluşturulan planın taslak haline getirildiği, geri bildirimlerin önemsenip düzeltme olarak sürece aktarıldığı ve metnin son halinin yayımlandığı bir süreçte oluşmaktadır.

Yazma öncesinde yapılan hazırlık, seçilecek konu hakkında beyin fırtınası yapılması, belirlenen konu hakkında bilgi toplanması ve bu bilgilerin düzenlenmesi, yazma amacının belirlenmesi, amaca

yönelik kaynaklara ulaşılması, metnin türüne karar verilmesi gibi eylemlerden oluşmaktadır.

Taslak, hazırlık aşamasında elde edilen bilgilerin organizasyonunun yapıldığı, bir nevi metnin iskeletinin oluşturulduğu aşamadır.

Düzeltilme (gözden geçirme), taslak üzerinde yazılanların hem biçim hem içerik hem de mekanik unsurlar bazında gözden geçirilerek düzeltilmesidir.

Yayımlama aşamasında ise öğrenci yazmış olduğu metni bir dergide, okul panosunda, sosyal medya gibi çeşitli platformlarda okurla buluşturur.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için bahsedilen yazma süreci takip edildiğinde öğretici rehber rolüyle daha objektif bir değerlendirme yapıp öğrencilerin hatalarına yönelik dönüt verebilecek, yeni bir dil öğrenen öğrenci de hatalarını görüp öğrenme başarısını ve motivasyonunu artıracaktır. Fakat dil bilgisine yeterince özen gösterilememesi ve kalabalık sınıflarda her öğrenciye dönüt vermenin zorluğu dolayısıyla bu yaklaşımın da çıkmazları bulunmaktadır.

5.2.3. Tür Odaklı Yaklaşım

Diğer iki yaklaşımdan farklı olarak okuyucuyu odak noktası yaparak metnin içeriğini okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyen, öğrencilerin yazımını bilgi içerikli hazır şablonlar sunarak kolaylaştıran ve bunu yaparken de yazın türlerini incelemeye imkân veren bir yazma yaklaşımıdır (Çep, 2021, s. 17). Badger ve White (2000, s. 155), bu yaklaşımın ürün odaklı yazma yaklaşımıyla ciddi benzerliklerinin olduğunu ve bazı yönlerden ürün odaklı yazma yaklaşımının bir uzantısı olarak görülebileceğini ifade etmiş; dil bilimsel ağırlıklı olarak bakıldığında farklı olarak tür odaklı yazma yaklaşımın, yazının içinde üretildiği sosyal bağlama göre şekil aldığını belirtmiştir.

Tür odaklı yazma yaklaşımında amaç, metin türlerinin belli sosyal hedefler (teknik bir süreci anlatmak, gezdiği yere ait izlenimlerini aktarmak, bir mektupla aşkını ilan etmek, bir konuda okuyucuyu ikna etmek vs.) doğrultusunda ortaya çıktığını ve her bir türe ait belirli yapı kalıpları olduğunu öğrencilere kavratmaktır. Bu şekilde de öğrencilerin hedef türün özelliklerini göz önünde bulundurarak türe uygun metin ortaya koymalarını sağlamaktır (Müldür ve Şimşek, 2021, s.249). Öğrencilere örnek metinlerin gösterilmesi

onların bu metni taklit etmesini istemek değil, öğrencinin metin türüne ilişkin biçim ve içerik özelliklerini öğrenmesinin yanı sıra sosyal hayatta da hangi türün hangi amaçla kullanılacağını ona öğretmektir. Öğrenciler bu yaklaşım-la birçok metin türüne yönelik metin üretebilirlerken yaratıcılıktan da uzaklaşabilir. Bu nedenle öğreticinin derslerini avantaj ve dezavantajları düşünerek başarılı bir şekilde planlaması gerekir.

Süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımı ise, ürün-süreç ve tür yaklaşımlarının önemsendiği ve bu yaklaşımların güçlü yönlerinin sentezlenmiş hali olarak karşımıza çıktığı yeni bir yazma yaklaşımıdır ve yazmanın hem sosyal hem de bilişsel boyutunu göz önünde bulundurur. Bu yaklaşımda temel amacın öğrencilerin dil hakkında bilgi edinmesi, yazmanın gerçekleştiği bağlam bilgisini ve yazma amacını belirlemesi, dili kullanma becerilerini öğrenerek metnin ortaya çıktığı ve öğrenci gelişiminin izlendiği süreci fark etmesidir (Badger ve White, 2000). Yazılacak olan metnin dilsel öğeleri, tür odaklı yaklaşım başlığına dâhil edilirken bu öğelerin ortaya çıktığı ve metnin üretildiği süreç de süreç odaklı yazma yaklaşımına dâhil edilebilir. Badger ve White'nin (2000) süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımına ilişkin modellemesi bulunmaktadır. Özdemir'in (2019, s.567-568) bu yaklaşımın aşamalarını içeren modele yönelik aktarımı şu şekildedir:

Durum: Hangi yazı türünün hangi durumlarda kullanılacağını belirlenmesidir.

Amaç: Yazının sosyal bağlamda hangi amaca hizmet edeceğinin öğrencilere anlatılma aşamasıdır.

Yazının söylem alanı, biçimi ve stili üzerinde düşünme: Yazma sürecine yönelik alan, biçim ve stil gibi alt başlıkları belirleme ve yazarken bunları göz önüne alma.

Planlama: Bu aşamada öğrencilerin süreç temelli yazmanın planlama aşamasına uygun etkinlikler yapması sağlanır. Bu adımda öğrenciler beyin fırtınası, tartışma ve ilgili materyalleri okuma da dâhil olmak üzere konuyla ilgili şemalarını aktive eder.

Taslak: Süreç temelli yazmanın taslak sürecinde öğrencinin yaptığı plan çerçevesinde yazması beklenmektedir. Süreç-tür yaklaşımında ise tür temelli yaklaşımda olduğu gibi bu süreç ikiye ayrılır ve öncelikle birlikte yazma gerçekleştirilir. İkinci aşamada ise öğrencinin bağımsız yazabilmesi beklenir.

Yayınlama: Bu aşama düzenleme, değerlendirme ve paylaşmaya yönelik etkinlikleri kapsamaktadır.

Birey bu yaklaşımla hem dilediği türde metin üretebilecek hem de bu metni üretirken üretim süreci göz ardı edilmeyecektir. Ana dilde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yazma eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için sürece ışık tutan yazma yaklaşımlarının yanı sıra belirli aşamaların takip edilmesi gerekir.

5.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin Aşamaları

Yazma; dil bilgisi, anlam bütünlüğü, yazım-noktalama gibi çok yönlü birçok değişkenin doğru kullanımıyla anlamlı bir hale gelmektedir. Yazmak bir konu bulmak, konuyla ilgili zihindekileri toparlamak, bunları nasıl ifade edeceğini düşünmek ve planladıklarını okuyucuya anlaşılır bir şekilde sunmaktır. Yazma becerisine dair iki amaçtan bahsedilmektedir: İlki, öğrencinin kendini hedef dilde ifade etmesini sağlamakken ikincisi ise yine hedef dilde kelime, cümle, metin yapısı, yazım ve noktalama ve dil bilgisi kurallarını öğrenmesini sağlamak ve öğrendiklerini de pekiştirmektir (Temur ve Yıldırım, 2018, s. 536). Yabancılar Türkçe öğretiminde de yazma eğitiminin bu amaçlara uygun gerçekleştirilmesi ve kalıcı olması için öğretim sürecinde belirli aşamaları takip edilmesi gerekmektedir.

Hyland (2003), ikinci dilde yazma eğitimi için “alıştırma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma” şeklinde dört aşamalı bir süreç çizmiştir. Alıştırma aşamasında öğrencilere belirli bir metin üzerinden kelimeler, kelime grupları ve belirli dil bilgisi kuralları tanıtılırken kontrollü yazma aşamasında amaç, öğretilen dil bilgisi kurallarıyla öğrencinin doğru cümle yapıları kurmasını sağlamaktır. Güdümlü yazma aşamasında öğrenciler herhangi bir konu hakkında öğrendiklerini yazılı olarak ifade ederken serbest yazma aşamasında ise öğrenci, duygu ve düşüncelerini hata yapmaktan korkmaksızın özgün bir şekilde yazıya döker. Ana dilde yazma öğretiminde yazma aşamaları kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi olarak sınıflandırılırken (Akbaba ve Yalçın, 2016, s. 1323) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu aşamalar; “alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi” olarak sıralanmıştır (Tiryaki, 2013, s. 40-41; Çep, 2021, s.1 8-20):

Alfabe aşaması: Yazma eğitiminin ilk basamağı olan alfabe öğretiminde ana diline ait alfabe ile hedef dilin alfabesi arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilebilir ve öğrencilere birtakım görsellerle/ sembollerle alfabe öğretimi gerçekleştirilebilir. Kaynak dil ile hedef dilin alfabelerinin birbirinden farklı olduğu durumlarda bu

basamak daha da önem kazanmakta ve üzerinde durulmayı gerektirmektedir.

Kelime öğretimi: Yabancılar Türkçe öğretiminde, kelime öğretimini planlarken sıkça kullandığımız kelimeler, bireylerin ihtiyaç ve düzeyleri göz ardı edilmeden öğretilmelidir. Kelime öğretimine dâhil edilecek kelimeler öncelikle, organ ve akrabalık adları, sayılar, günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiiller ile onlarla ilişkisi olan kelimeler, sıkça kullanılan deyimler, atasözleri ve iletişimde önemli bir yeri olan kalıplaşmış sözler olmalıdır (Barın, 2003, s. 311). Gerçek objelerden, görsel ve işitsel materyallerden, dramatizasyondan, eş-zıt anlamlı kelimelerden yararlanılabilir.

Cümle öğretimi: Bir yargı bildirmek için zihindeki kelimeleri düzenli bir şekilde birleştirip cümle kurabilmemiz gerekir. Cümle oluşturma aşamasında Türkçenin söz diziminin doğru bir şekilde öğretilmesi önemlidir. Türkçenin “Özne, Nesne, Yüklem” şeklinde olan söz diziminin öğrenciler tarafından iyice kavranması gerekir. Farklı ülkelerden gelen öğrencilerin en çok bu noktada sıkıntı yaşadığını belirten Ersoy (2021, s. 15), anlamlı ve uzun cümleler kurabilmenin başarılı bir paragrafı, başarılı bir paragrafın da başarılı bir metin oluşturacağından bahsetmiştir. Böylece bireyin anlatımda ne kadar başarılı olduğu görülebilir. Bununla beraber kelimelerin birbirine doğru bir şekilde bağlanıp cümle kurulmasını sağlayan eklerin (ilgi, aitlik, hal vb.) öğretilmesi de önemlidir (Aydın, 2019, s. 27).

Paragraf öğretimi: Cümlelerden oluşan anlamlı bir bütün olarak bilinen paragraf oluşturulurken cümleler arasında bir uyum olmalı ve bir paragrafın içerisinde birbirinden kopuk konulara yer verilmemelidir. Yabancı dil öğretiminde kurallara uygun cümleler kuran ve anlam bütünlüğünü sağlayan öğrenciler, öğrendikleri ikinci dili kavramış ve paragraf yazma becerilerini de geliştirmiş demektir (Ersoy, 2021, s. 15).

Metin öğretimi: Anlamlı cümleler bütününden oluşan metin, yazma aşamasının son ve en görünür basamağıdır. Farklı amaçlarla (iş başvurusu, burs başvurusu, evlilik teklifi, mekân önerisi vs.) farklı türlerde (mektup, anı, şiir, iş dilekçe vs.) oluşturulan metindeki cümleler amaca ve türe uygun olarak yazar tarafından mantıklı bir biçimde sıralanmalıdır. Hem dil bilgisi kurallarına vakıf hem de metinsellik ölçütlerine uygun bir metin ortaya koymanın yabancı öğrenciler için zor olduğu öngörülebilir bir durumdur. Fakat metin öğretimi öncesindeki aşamaların sorunsuz ve başarılı bir şekilde tamamlanmış olması ve sıkça kompozisyon çalışmaları yapıp metinlere verilecek dönütler metin yazımını kolaylaştıracaktır.

Yazma öğretimi gerçekleştirilirken yazma süreci gözetilmeli ve metin düzeyinde eğitim verilirken de öğrencilere bu aşamalar (hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama) kavratılmalıdır (Tiryaki, 2013, s. 41).

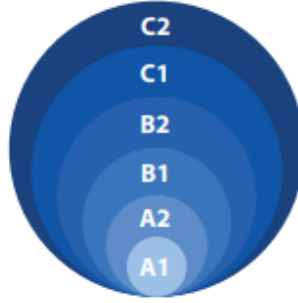
5.4. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına Göre Yazma

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları, yabancı dil öğretiminde benimsenen yaklaşımları (iletişimsel, eylem odaklı), dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek ve farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan iletişim engellerinin üstesinden gelmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca dillerin kurulduğu kültür bağlamını da göz önünde bulundurarak yabancı dil öğrencilerinin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır (D-AOBM,2009, s. 1).

Avrupa Konseyi üyesi olan Türkiye’de de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde faydalanan D-AOBM, yabancı dil öğretiminde evrensel ölçütleri çizmesi açısından önemlidir (Bağcı ve Başar, 2013, s.322). D-AOBM’de benimsenen eylem odaklı yaklaşım, dil yapıları veya önceden belli kavramlar ve işlevler aracılığıyla doğrusal ilerlemeye dayalı izlencelerden uzaklaşmakta; ihtiyaç çözümlemesine dayalı, gerçek yaşam görevlerine odaklanan ve amaca göre seçilen kavramlar ve işlevler etrafında kurulan izlencelere doğru bir geçişi temsil etmekle beraber şunları amaçlamaktadır (D-AOBM, 2021, s. 2):

- Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında iş birliğini teşvik etmek ve kolaylaştırmak,
- Dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması için sağlam bir temel oluşturmak,
- Öğrenenlerin, öğretmenlerin, ders tasarlayanların, sınav kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin konumlanmalarına ve çalışmalarını koordine etmelerine yardımcı olmaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda öğrenci seviyesini belirlemek ve gelişimini izleyebilmek adına dil öğretim süreci altı seviyede şekillendirilmiştir.



Şekil 3. D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri (D-AOBM, 2021)

Temel kullanıcı (A1 ve A2), Bağımsız kullanıcı (B1 ve B2) ve Uzman kullanıcı (C1 ve C2) olarak üç ana kategoriye ayrılan dil seviyelerine ayrıntılı olarak bakıldığında A1 seviyesi üretken dil kullanımının en düşük seviyesi olarak kabul edilirken C2 seviyesi dilin en net kullanıldığı aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin eğitim süreci başlamadan önce bir sınava tabii tutularak seviyesinin belirlenmesi ve bu doğrultuda dört dil becerisine yönelik öğretim sürecinin planlanması gerekmektedir.

Yazma ve konuşmanın aktif (üretici) dil becerileri olarak tanımlandığı D-AOBM’de yazma becerisine ilişkin kazanımlar her seviyede değişiklik göstermekte ve yazılı üretim, ‘Genel Yazılı Üretim’, ‘Yaratıcı Yazma’ ve ‘Yazılı Raporlar ve Denemeler’ adlı üç farklı başlıkta ölçeklendirilmektedir. Yaratıcı Yazma başlığında öğrencinin hayal gücünü kullanarak yazdığı, öyküler, deyim ve mizahi öğeler ön plandayken Rapor ve Denemeler başlığında ise öğrencinin mantığının ön planda olduğu açık, akıcı, karmaşık raporlar, makaleler veya denemeler ön plandadır. Genel yazılı üretim başlığında seviyelere göre öğrenciden beklenenler şu şekildedir (D-AOBM, 2021, s. 70-71):

Tablo 2. Genel Yazılı Üretim Ölçeği

C2	Uygun ve etkili bir tarz ve okuyucunun önemli noktaları belirlemesine yardımcı olan mantıklı bir yapıda açık, akıcı, karmaşık metinler üretebilir.
C1	İlgili göze çarpan konuların altını çizerek, bakış açılarını yardımcı noktalar, gerekçeler ve ilgili örneklerle belirli bir uzunlukta genişletip destekleyerek ve uygun bir sonuçla tamamlayarak, karmaşık konulardan açık, iyi yapılandırılmış metinler üretebilir. Tonu, tarzı ve üslubu muhatabına, metin tipine ve temasına göre çeşitlendirerek çeşitli türlerin yapı ve geleneklerini kullanabilir.
B2	Farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezleyip değerlendirerek ilgi alanıyla ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir.

B1	Bir dizi daha kısa ayrı ögeyi doğrusal bir sıraya bağlayarak ilgi alanındaki çeşitli aşına olduğu konular hakkında karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir
A2	“Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir
A1	Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir. Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.
A1	Belki bir sözlük kullanarak temel kişisel bilgileri (ör. isim, adres, öncesi uyruk) verebilir.

Tablo 2’ye bakıldığında öğrencinin yazma eğitim sürecine başlamadan önce ancak bir sözlük yardımıyla temel ifadeleri yazabileceği, yazma becerisini edindikten sonra ise zamanla basit metinler, süreç ilerledikçe de karmaşık metinler yazabileceği görülmektedir. En azından öğrenciden beklenen gelişim aşaması bu şekildedir.

D-AOÖM, dil öğretimi için hazırlanacak olan öğretim programlarında öğretim ve değerlendirme arasındaki uyumu önemseyerek öğrencilerin gerçek hayatlarından hareketle iletişim ihtiyaçlarını gözetip planlama yapılmasını önermektedir (D-AOBM, 2021, s. 33).

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDOÖP)” oluşturulurken D-AOÖM temel alınmış, yurt içinde/ yurt dışında örgün/yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğreticiler, öğretim materyali hazırlayıcı ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak olmakla birlikte yaklaşımları, amaçları, seviye ve becerilere yönelik kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak hazırlanmıştır (TYDOÖP, 2020, s.5).

Program, Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak iletişim kuran, keşfederek ve yaparak yaşayarak öğrenen, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, sorgulayan, yorumlayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı nitelikte bireyler yetiştirmeyi benimsemektedir (TYDOÖP, 2020, s. 13). Benimsenen bu özelliklere bakıldığında programın, 21. yy becerilerini de göz önünde bulundurduğu ve program çerçevesinde çizilen öğretim sürecinin bireye öğretirken aynı zamanda onu sosyalleştiren bir formatta olduğu görülmektedir.

Programdaki temaların belirlenmesinde dil kullanım alanları (mekânlar, kurumlar, kişiler, nesneler vs.) esas alınırken programın yapılandırılmasında, seviyelere ve dil becerilerine yönelik kazanımlar dikkate alınmış, bu kazanımlardan hareketle öğrencinin gelişimsel özellikleri ve yaş seviyeleriyle (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim) uyumlu izlenceler oluşturulmuştur. Hazırlanan izlenceler, iletişimsel dil öğretimi temel alınarak tasarlanmıştır. Bu şekilde öğrenciye dil öğretimi planlanırken kültürünün zenginleştirilmesi ve kültürlerarası farkındalık kazandırılması da istenmektedir.

Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı, dört temel dil becerisini bütüncül olarak kurallarına uygun, doğru ve özenli kullandırmakla beraber sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerilerini geliştirmeyi genel amaç edinmiştir (MEB, 2020, s. 15). Bu amaç doğrultusunda D-AOBM'deki dil yeterlikleri ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde ifade edilen yetkinlikler esas alınarak yazma becerisi kazanımları seviyelere göre sınıflandırılmıştır (TYDOÖP, 2020, s. 29).

Dil öğretiminde ilk basamak olan A1 seviyesi yazma kazanımlarına baktığımızda yazma öğretiminin ilk aşamalarından bahsedildiği görülmekte ve 'harflerin doğru yazımı', 'kelimelerin yerinde kullanımı', 'basit ifadeler', 'betimleyici kısa metinler' şeklinde kavramlarla karşılaşmaktadır. Bu seviyede olan öğrencilerin tam bir metin yazmaktan ziyade seyahat, yardım talebi, kutlama, adres tarifi gibi toplumsal hayatta karşılaşılabileceği durumlara ilişkin kısa metinler yazarak iletişim ihtiyacını karşılaması beklenir. Bunun yanında yazım kurallarına dikkat etmesi ve yazma amacı belirlemesi de yazma sürecine yönelik kazanılması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Temel seviyenin ilk basamağını başarıyla tamamlayan öğrencilerden A2 seviyesinde öyküleyici metin, bilgilendirici metin, blog gibi tam bir metin yazması beklenirken öğrencinin yazma becerisinde geliştiği kabul edilmiş ve yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanması da beklenmiştir. Yine öğrencinin bağdaşıklık unsurlarına uygun metin yazması beklenirken metinde düşüncüyü geliştirme yollarını kullanması da göze çarpan kazanımlar arasındadır.

B1 seviyesinde bireyin yazma öğretiminde de bağımsızlaştığı var olan kazanımlarda kendini göstermektedir. Bu seviye kazanımları incelendiği zaman blog, e-posta haber metni, biyografi, öyküleyici metin gibi metin türlerine ait ayrıntılandırılmalara gidildiği

görülmektedir. Deyimlerin kullanımına değinilmesi, dolaylı anlatıma başvurulması, bağlayıcılara yer verilmesi bahsedilen ayrıntılara dair göze çarpan kavramlardır. B1 seviyesinden B2 seviyesine geçen öğrencilerin ise kurmaca metin, tartışmacı metin, makale, iş mektubu gibi metin türlerinde metin oluşturma beklenirken anket oluşturma, metinlerinde teknolojiyle ilgili söz varlığına yer vermesi beklenen kazanımlardandır. B2 seviyesindeki kazanımların B1 seviyesine oranla daha akademik içerikli olduğu görülmektedir.

Dil öğretiminde yetkin dil kullanımı olarak adlandırılan C seviyesi incelendiği zaman ise proje metinlerinin farklı bir tür olarak karşımıza çıktığı, önceki seviyelerden farklı olarak daha ayrıntılı metinler istendiği ve metne katılan yorumun önemsendiği tespit edilmiştir.

5.5. Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Önerileri

Hem bireysel hem de toplumsal iletişimi kaliteli hale getirebilmek ve bireyin kendini dilediği gibi ifade edebilmesi, konuşma becerisinin yanında iyi de bir yazma becerisine sahip olmayı gerektirir. Bu nedenle ana dilde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de yazma becerisinin önemli bir yeri vardır. Yapay dil becerilerinden olan yazma, planlı öğretim doğrultusunda öğrenilir ve sonradan yapılan etkinliklerle geliştirilmesi beklenir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesi için günlük hayatta onun karşına çıkabilecek, işine yarayabilecek metin türlerine dair etkinlik planlanmalı ve bunlar uygun ölçme araçlarıyla değerlendirilip öğrenciye dönüt verilmelidir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında sıklıkla kullanılan etkinlik türlerine ve programın temel felsefesine göre oluşturulan ölçme ve değerlendirme tekniklerine de yer verilmiş ve bu bilginin öğretmenler, ders kitabı yazarları ve materyal geliştireceklere bir öneri niteliğinde sunulduğu ifade edilmiştir (TYDOÖP, 2020, s. 26-27).

Yazma	Görsel/video/resmi tasvir etme, form doldurma (otele giriş işlemleri, iş başvuru formu doldurma vb.), not alma, yazma planı oluşturma, liste hazırlama (alışveriş listesi, yapılacak işlerin listesini hazırlama), tabloya göre metin oluşturma, yeniden yazma, kısa notlar alma, cevaplar hazırlama, paragraf/deneme/e-posta/günlük notlar oluşturma, giriş cümlesi yazma, özetleme vb.	Görüşme, açık uçlu sorular, boşluk doldurma, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri, ürün dosyası, öz-akran-grup ve tutum değerlendirme ölçeği vb.
-------	--	---

Şekil 4. Yazma Becerisinin Ölçülmesinde Kullanılan Teknikler ile Önerilen Öğretme Uygulamaları

Programda belirtilen etkinlikleri ve daha nicelerini uygulamaya ilişkin, araştırmacılar tarafından ortaya konmuş çeşitli aşamalar mevcuttur. Demirel (2016, s.117-118), yazma etkinliklerini yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olarak sınıflandırırken bu sınıflamayı öğretmen ve öğrenci yönünden detaylandırmıştır. Tiryaki (2019, s. 252-253) ise yabancılara Türkçe öğretiminde etkinlik geliştirme/ uygulama konusunda öğreticinin yeterliğine, hedefe uygun etkinlik tasarlamasına ve etkinliğe uygun ortam hazırlamasına değinirken etkinlik aşamalarını sıralamıştır. Bu sıralamadan yola çıkarak yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik yapılacak olan etkinliklerde şu sıralama gözetilebilir:

1. Dil düzeyini belirleme: Etkinlik hazırlanacak grubun hangi dil seviyesinde olduğu belirlenir. B1 (bağımsız kullanıcı) seviyesinde olduğunu düşünelim.

2. Yaşam alanını belirleme: D-AOBM’de belirtilen “kişisel alan, kamusal alan, mesleki alan ve eğitim alanı” bağlamlarında ortaya çıkan dil işlevleri göz önünde bulundurularak herhangi bir yaşam alanı belirlenmelidir (TYDOÖP, 2020, s. 28). Aile ilişkilerini, kişisel duyguları, sosyal alışkanlıkları kapsayan özel alanı seçelim.

3. Dil seviyesine uygun yazma kazanımlarını inceleyip yönerge hazırlama: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında dil öğretiminin her seviyesine uygun geliştirilmiş kazanımlar bulunmaktadır. Gelişim seviyesi ve yaşam alanı dikkate alınarak belirlenen kazanım doğrultusunda etkinlik yönergesi hazırlanır.

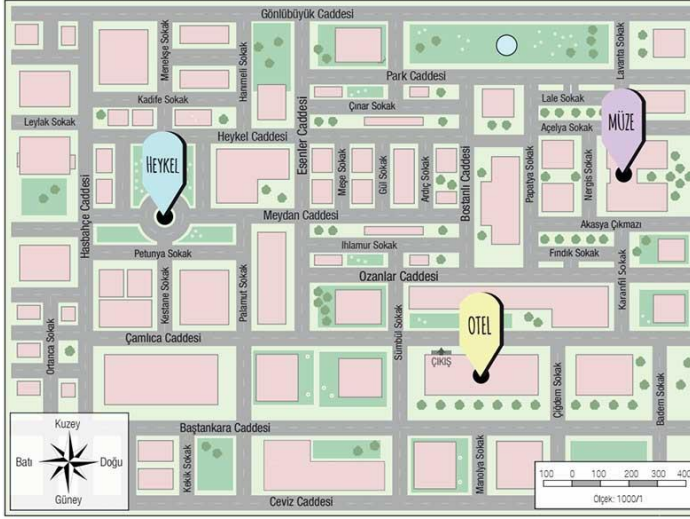
Yönerge: “B1.Y.19. Betimleyici metinler yazar.” kazanımı doğrultusunda özel alana hitap eden memleketini anlatacak şekilde betimleyici bir yazı kaleme alır.

3. **Etkinliğe uygun dönütler verme:** Memleketi olan şehirle ilgili betimleyici metin yazan öğrencilere öğretici tarafından yazılı dönütler verilir.

Etkinlik Örnekleri

Bu kısımda yabancılara Türkçe öğretimine dair iki farklı yazma etkinliği bulunmaktadır.

Etkinlik Örneği 1



(Görsel, <https://blockdrama.com/5-2-3-adres-tarifi-calisma-kagidi/> sitesinden alınmıştır.)

Etkinliğin Adı: Yerlerin Tarifi Bende!

Dil Düzeyi: A1

Yaşam Alanı: Özel Alan

Kazanım: “A1.Y.29. Yol, yön ve adres tarifleri içeren basit metinler yazar.”

Yönerge: Bir turistle otelin kapısında karşılaştınız. Turist size Heykel’e gitmek istediğini fakat yolu bilmediğini söylüyor. Turisti istediği yere götürecek şekilde yolu tarif ediniz.

Adres Tarifi:

Etkinlik Örneği 2



Etkinliğin Adı: Metnin Türü Değişiyor!

Dil Düzeyi: B2

Görsel:
balloon.html?offset=200

<https://depositphotos.com/tr/vectors/child-holding-a-balloon.html?offset=200>

Yaşam Alanı: Eğitim Alanı

Kazanım: B2.Y.38. Bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.

B2.Y.42.Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini
özetler.

B2.Y.12. Öyküleyici metinler yazar.

Yönerge: Sınıfa öğretici tarafından bir şiir “Cahit Sıtkı Tarancı-Çocukluk” dinletilir. Öğrencilerin talebi doğrultusunda şiir, tekrar dinletilebilir. Sonrasında bu şiirden yola çıkarak öğrencilerin kendi cümleleriyle bir öykü yazması istenir.

ÇOCUKLUK

Affan Dede'ye para saydım,
Sattı bana çocukluğumu.
Artık ne yaşım var, ne adım;
Bilmiyorum kim olduğumu.
Hiçbir şey sorulmasın benden;
Haberim yok olan bitenden.
Bu bahar havası, bu bahçe;
Havuzda su şırl şırıldır.
Uçurtmam bulutlardan yüce,
Zıpızıplarım pırıl pırıldır.
Ne güzel dönüyor çemberim!
Hiç bitmese horoz şekerim!
Cahit Sıtkı TARANCI

Öğrencinin Metni:

5.6. Sonuç

Yazma becerisinin gelişmiş olması, bireyin kendini gerçekleştirmesi ve etkin bir şekilde ifade etmesi yönüyle önemlidir. Bu önem, ana dilde yazma becerisinin yanı sıra yabancı dilde yazma becerisi için de geçerlidir. Bireyin hedef dilde beceriyi doğru kullanması, iletişim ihtiyacını karşılayabilmesi, toplum içerisinde daha geniş kitlelere hitap edebilmesi için öncelikle kaliteli bir öğretim süreci ardından da yazma hatalarının keşfedilmesiyle bu hataların ortadan kaldırılmasına ilişkin planlı bir uygulama süreci gereklidir. Alan yazını çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin yazma becerisini kullanırken birçok sıkıntıyla karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu sorun göz önünde bulundurularak yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine dikkat çekilmek istenmiştir. Kitabımızın bu bölümünde yazma eğitimiyle ilgili tanımlara, yaklaşımlara, yazma öğretiminin aşamalarına, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yazma becerisinin nasıl ele alındığına ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Kaynakça

- Akbaba, R. S., & Yalçın, S. K. (2016). 6. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataların sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1320-1338.
- Akbaş, E. (2020). Yabancı dil eğitiminde yazma eğitimi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi ve yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkilendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 3038-3082. <https://doi.org/10.26466/opus.744508>
- Aşıkcı, M., & Piltin, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 255-276. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9515>
- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme-Tamamlayıcı Cilt-* (Millî Eğitim Bakanlığı, Çev.). MEB.
- Aydemir, E. (2019). *Ters-yüz edilmiş sınıf ortamının İngilizce öğretmenliği bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının ileri okuma ve yazma becerileri, öğrenmede öz-düzenleme becerileri ve sınıf içi etkileşimleri üzerine etkisi*. (Tez No.570398) [Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Tez No. 609108)[Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Bağcı, H., & Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur. (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*, (s. 309-331). Grafiker.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 311-317.
- Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2018). Investigating teacher views on improving the speaking skills of Syrian students. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 66-79. <https://doi.org/10.5281/zenodo.123990>
- Bozkırlı, K. Ç., Er, O., & Alyılmaz, S. (2018). Teacher opinions based evaluation of problems in Turkish instruction to Syrians. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 130-147. <https://doi.org/10.5281/zenodo.125156>

- Çep, M. N. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin temel ve orta seviyelerde hedef dil bağlamında karşılaştırılması* (Tez No. 631494) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak “hazırlık”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326-342.
- Er, O., Bozkırlı, K. Ç., & Biçer, N. (2018). Evaluating the perspectives of the teachers who teach Turkish to the Syrians regarding listening skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 188-203. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2018.03.012>
- Ergin, M. (1998). *Türk dili*. Bayrak.
- Ersoy, E. (2021). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 689848) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yaklaşımlar ve etkinlikler*, (s. 499-524). Pegem Akademi.
- Harmankaya, M. Ö. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenmeye dayalı yazma eğitiminin yazma becerisine etkisi* (Tez No. 787253) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 21-40). Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (s. 411-471). Pegem Akademi.
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 4(2), 748-769. <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- Mansur, M., & Arıcı, A. F. (2023). Reading of B2 level writing skills in teaching Turkish to foreigners with error codes. *Turkophone*, 10(1), 45-65. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1250664>

- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University.
- Rusinovci, X. (2015). Teaching writing through process-genre based approach. *US-China Education Review*, 5(10), 699-705. [doi:10.17265/2161-623X/2015.10.006](https://doi.org/10.17265/2161-623X/2015.10.006)
- Sakoğlu, O. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde düzeltme sembollerinin kullanımının yazma becerisine etkisi* (Tez No. 739797) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, N. (2020). Yazma becerisi ve eğitimi. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Eds.), *Yazma eğitimi* (s. 1-35). Kriter.
- Şahin, N. (2019a). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şahin, N. (2019b). İletişim ve etkili iletişim. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Eds.), *Konuşma eğitimi* (s. 45-66). Fenomen.
- Şimşek, N.D., & Müldür, M. (2021). Yabancılar Türkçe Öğretimi. E. Özkan (Ed.), *Yabancılar için Türkçe öğretiminde yazma eğitimi* (s. 239-264). Eğitim Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu Başkanlığı, Güncel Türkçe sözlük. TDK. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tekin, G. (2023). *Yabancılar Türkçe öğretiminde tür odaklı yazma* (Tez No. 790382) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tiryaki, E. N (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde etkinlik geliştirme. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (s. 241-266). Pegem Akademi.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44. <https://doi.org/10.16916/aded.16018>
- Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 253-283. <https://doi.org/10.12780/UUSBD147>
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı*. Bayem.
- Yaylı, D. (2015). Yazma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* (s. 287- 308). Pegem Akademi.

- Yaylı, D. (2019). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi: politika, yöntem ve beceriler* (s. 86-101). Anı.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 132-145.

VI. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Öğr. Gör. Dr. Nazmi ŞEN

Balıkesir Üniversitesi Türk Dili Bölümü / TÖMER

<https://orcid.org/0000-0002-2548-916X>

Giriş

İnsanlık, geçmişten günümüze sürekli değişim ve gelişim içerisinde. Özellikle 18. yüzyıldan itibaren ulaşım ve ekonomi alanındaki gelişmeler “küreselleşme” kavramının doğuşuna zemin hazırlamıştır. Küreselleşme basitçe kültürel, sosyal, ekonomik ve dilsel sınırların ortadan kalkmasıyla toplumların bütünleşmesi olarak tanımlanabilir.

Toplumlar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli araç dildir. Dolayısıyla birbirleriyle çeşitli sebeplerle (ticaret, savaş, din, politika...) iletişim kuran farklı milletler birbirlerinin dillerini öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Aynı zamanda egemenlik kurmak, anlaşılacak, kendini ifade etmek, birikimlerini gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla da çok dilli metinlerin varlığı yadsınamaz bir gerçektir. Ayrıca günümüzde yabancı dil öğrenme amaçlarıyla ilgili yapılan bir araştırmada insanların genelde şu sebeplerle dil öğrendikleri tespit edilmiştir: İletişim kurmak için, yeni dil öğrenmek için, yabancı kültür merak edildiği için, araştırma için, akademik yayınları takip için, kültürlü olmak için, bilgili olmak için, eğitim için, küreselleşme nedeniyle, evlilik nedeniyle, iş nedeniyle, kendi ülkelerindeki sorunlar nedeniyle... (Alyılmaz ve Er, 2016; Alyılmaz ve Er, 2018; Alyılmaz ve Polatcan, 2020, s. 90; Şahin, 2020).

Türk tarihine bakıldığında Türk boy ve topluluklarının kendi alfabeleri dışında birçok alfabe kullandığı ve I. Türk Kağanlığı Dönemi'nden itibaren çok dilli yazıtlar¹ diktiği bilinmektedir. Hatta

¹II. Türk Kağanlığı Dönemi'nde dikilen Köl Tigin Yazıtı'nın batı yüzü Çince. Ayrıca doğu yüzündeki tepelikte yer alan dağ keçisi / teke damgasının burun kısmına, yukarıdan aşağıya doğru tek satırlık Çince bir cümle bulunmaktadır (Alyılmaz, 2023, s. 14). Bilge Kağan Yazıtı'nın doğu yüzünde de Çince bir metin bulunmaktadır. Uygur Kağanlığı yazıtlarından I. Karabalgasun Yazıtı Türkçe, Çince ve Sogdça yazılmıştır. Karı Çor Tigin Yazıtı Türkçe ve Çince yazılmıştır. Türk Kağanlıkları döneminde Türkçe metinlerin yanında Sogdça ve Çince metinlerin yer alması hem Türklerin yabancı dil bildiğini hem de çeşitli sebeplerle iletişim kurduğu toplulukların Türkçeyi yabancı dil olarak bildiğini kanıtlar niteliktedir (Alyılmaz, 2021).

Türk boy ve topluluklarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme faaliyetleri I. Türk Kağanlığı Dönemi'nin öncesine kadar (Hun Devleti) gitmektedir. Çin kaynaklarının IV-V. yüzyılda Çin'de kurulan Hun devletleriyle ilgili verdiği bilgilerde Hunların yazıya geçmiş oldukları anlatılır. Hun devletlerinin liderleri çeşitli sebeplerle yazıtlar diktirmişlerdir. Bu devletlerin bazıları kanunname, bazıları ise kendi tarihlerini de kapsayan çeşitli kitaplar yazdırmışlardır (Biçer, 2012, s. 109). Tekin, Çince ve Türkçe arasında Hun Dönemi'nde sözcük alışverişi olduğunu belirtmiştir. Tekin'in aktardığına göre Pulleyblank'a göre 190, MaenchenHelfen'e göre ise yüzlerce Hunca sözcük bulunmaktadır (Tekin, 1993, s. 9).

Hun, I. ve II. Türk Kağanlığı, Uygur Kağanlıklarının bilgi ve birikimlerinin üzerine inşa edilen Karahanlı Devleti devrinde yazılmış Türk dili ve edebiyatı alanı için birçok ilki barındıran ve yazılışının amacı sistemli bir şekilde yabancılara Türkçe öğretmek olan Türk dilinin ve tarihinin en önemli dil yadigârlarından biri Dîvânu Lugâti't-Türk'tür. Kâşgarlı Mahmud tarafından yazılan eser yabancı dil olarak Türkçe öğretim tarihinde Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış ilk eserdir.

Daha sonraki yüzyıllarda Kıpçak, Selçuklu, Osmanlı ve Çağatay Devleti Dönemleri'nde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri devam etmiştir².

Sosyal bilimlerin ayrı bir bilim kolu olarak 19. yüzyılda ortaya çıkmasından sonra insanı ve toplumu merkez alan bu alanda genel anlamda psikoloji özel anlamda öğrenme ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Öğrenme psikolojisini detaylandırmaya yönelik ortaya çıkan kuramlar dil öğreniminin nasıl gerçekleştiğini de ortaya koymayı amaçlamıştır. 20. yüzyılın ortalarına doğru alışkanlık temeline dayalı olarak ortaya çıkan davranışçılık kuramı bilimsel temele sahip ilk dil öğrenim kuramı olarak dikkati çekmektedir. Geleneksel yaklaşımların içinde değerlendirilen davranışçılık kuramının temel amacı olumlu davranışların pekiştirilerek alışkanlık oluşturmaya dayanmaktadır (Güneş, 2014; Şahin, 2020). Şartlanma, uyarıcı-tepki gibi temel argümanları olan bu kuramda dil öğrenimi Blomfield tarafından söze dayalı bir zeminde değerlendirilmiştir (Blomfield, 1984). Aynı kuramın savunucularından olan Skinner (1957) ünlü “fare” betimlemesinde (Skinner kutusu) “farenin yemek elde etmek için tuşlara rastgele bastıktan sonra zamanla yiyecek olan tuşları öğrenmesinin; insanların

²Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi hakkında detaylı bilgi için bk. (Biçer, 2017).

ihtiyaçlarını karşılamak için sesleri öğrenmesiyle” aynı olgu olduğunu belirtmiştir.

Şüphesiz Chomsky davranışçı kuramı eleştiren en ünlü bilim insanlarından biridir. Chomsky özetle dilin bir alışkanlık yapısı olmadığını (akt. Stern, 2003), dilin pekiştirilerek değil dil becerisinin zamanı geldiğinde ortaya çıkan bir biyolojik süreç olduğunu (Chomsky, 2009, s. 198) ifade ederek davranışçı yaklaşımı eleştirmiştir. Bu kuram literatürde bilişsel, psikolinguistik ve doğuştancı yaklaşım / kuram olarak adlandırılmıştır. Kuram, Piaget ve Vygotsky gibi araştırmacılar tarafından daha da ileri bir noktaya taşınmıştır. Bunun sonucunda yapılandırmacılık kuramı ortaya çıkmıştır. Deneyim ve fikirlerin bir araya gelmesiyle bilginin edinilebileceği ve anlamlandırma faaliyetinin ortaya çıkabileceğini savunan bu kuramda bilgiyi oluşturma, keşfetme dil öğrenicisinden beklenen temel yeterliklerdir (Perkins, 1999, s. 7).

İletişimsel yaklaşım bilişsel kuramın bazı eksik yönlerinin tamamlanması amacıyla ortaya çıkmıştır. Dil ediniminin yanına iletişim yetisini de yerleştiren bu yaklaşım dilin iletişimde kullanılan bir araç olduğunu savunmaktadır (Güzel ve Barın, 2013). Dil öğretiminde derin bir etki yaratan yaklaşım ortaya çıktığı dönemden sonra bazı güncelleme ve geliştirmelerle günümüz dil öğretiminde kullanılmaktadır (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 46). Öğrencinin merkezde öğretmenin ise rehber konumunda olduğu yaklaşımda dilin dört temel becerisi (okuma-anlama, konuşma, yazma, dinleme) bilişsel yaklaşımın aksine eşit bir ağırlığa sahiptir. Dil öğretiminde sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine yer verilirken iyi bir iletişim amaçlandığı için dil bilgisi yeterliliği önem arz etmektedir (Demirel, 2021, s. 48).

Tüm bu yaklaşımların ışığında araştırmacılar tarafından etkili bir dil öğretimi yapılması amacıyla birçok yöntem uygulanmıştır. Hatta bazı kuramlar (iletişimsel kuram) araştırmalarda yöntem olarak da değerlendirilmiştir. Bu yöntemler Güneş (2013) tarafından şöyle sınıflandırılmıştır:

1. Geleneksel Yaklaşım: Dil Bilgisi Yaklaşımı, Kelime Yaklaşımı, Kültür Yaklaşımı
2. Davranışçı Yaklaşım
3. Bilişsel Yaklaşım: İletişimsel Yaklaşım³, Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım

³İletişimsel yaklaşım ayrı bir yaklaşım türü olarak değerlendirilebilir. Eylem odaklı yaklaşım iletişimsel yaklaşım başlığı altında değerlendirilen bir yöntem olarak kabul edilebilir.

4. Yapılandırıcı Yaklaşım
5. Eylem Odaklı Yaklaşım

Dil bilgisi geleneksel yaklaşımda yabancı dil öğretiminde başarı hedeflenen temel alan olsa da çağdaş yaklaşımlarda dinleme, okuma-anlama, yazma ve konuşma becerilerinin içerisinde değerlendirilmesi gereken bir yeterlik olarak kendisine yer bulmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda dil bilgisi öğretiminin hem konu sıklığı hem de öğretim zamanı açısından diğer becerilerle denk olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisinin yeri ve önemi aşağıdaki başlık altında değerlendirilecektir.

6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi

Dil bilgisi Türkçe Sözlük'te (2010, s. 665) “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim; gramer” olarak tanımlanmıştır. Dil bilimi ile ilgili sözlüklerde ise “bir dilin sesteki söz dizimine kadar bütün birimlerini, bu birimlerin yapı ve anlam özelliklerini araştıran bilim dalı” (Karaağaç, 2022, s. 289); “Bir dilin işleyişindeki yapısal kurallar bilgisi” (İmer ve diğerleri, 2011, s. 90); “Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçim bilimiyle söz dizimini kapsayan inceleme” (Vardar, 2002, s. 73) şeklinde tanımlanmıştır.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere dil bilgisi dilin en küçük görevli ögesinden (ses) cümleden büyük birliklere kadar ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz dizimi düzleminde aynı zamanda anlamlı dil öğelerini de kapsayan (söz varlığı) bir bilimsel alandır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde 4 temel becerinin gelişmesinde ve kullanımında dil bilgisi yeterliği önemli rol oynamaktadır. Nitekim iyi ve eksiksiz dil bilgisi öğretiminin dili kullanmadaki başarıyı arttırması ve özgüven oluşturmaya, başka bir yabancı dil öğrenimini kolaylaştırması, farklı dil ve kültürlerle karşı hoşgörü sağlamaya yönünden de bireye faydası bulunmaktadır (Can, 2020, s. 112). Dil bilgisi öğretiminin niçin önemli ve gerekli olduğu Thornbury (1999; akt. Can, 2020) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

1. Dil bilgisi öğrenimi, dil becerilerinin uzun süre korunmasında ve muhafaza edilmesinde olumlu etkiler bırakmaktadır.
2. Dil bilgisi, dil öğrenimini daha kolay ve planlı bir hâle getirmede önemli avantajlar sunmaktadır.

3. Dil bilgisi öğretimi, yaratıcılığın gelişmesinde olumlu etkiler oluşturarak yeni cümleler kurulmasını ve daha fazla pratik yapılmasını sağlamaktadır.

4. Dil bilgisi, dil öğreniminde yer alan aşamaların daha verimli ilerlemesinde önemli bir aşama oluşturmaktadır.

5. Dil bilgisi, dildeki anlam inceliklerinin kavranmasını sağlamanın yanı sıra dildeki anlam gizliliklerinin ve belirsizliklerinin farkındalığının sağlanarak bu gizliliklerin ortaya çıkarılmasında ve belirsizliklerin ortadan kaldırılmasında avantaj sağlamaktadır.

6. Dil bilgisi, öğretilbilir kurallar dizgesinden oluşmaktadır ve bu yönüyle aktarımı kolay yapılabilen ve değerlendirilebilen bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle de dil öğrenmede avantajlar sağlamaktadır.

Bu görüşlerden yola çıkılarak dil bilgisinin tüm beceri alanlarını geliştirdiği ve dil becerilerinin ilerlemesine önemli katkı yaptığı düşünülebilir. Temizkan'ın belirttiği gibi dil bilgisi yeterliği “kelimeleri doğru ve yerinde kullanma, cümleleri düzgün kurma, ekleri kelimelere uygun bir şekilde ekleme, çeşitli sözleri, toplum içinde ifade ettiği anlamı dikkate alarak kullanma ve dilin temel amacı olan iletişimi tam olarak sağlaması açısından önemlidir” (Temizkan, 2014, s. 131).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim setlerinin 1980'lerden sonra ortaya çıkan iletişimsel yaklaşımın argümanlarına uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. Okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesiyle bireyin iyi bir iletişim kurmasını hedefleyen bu yaklaşımda dil bilgisi öğretimi 4 temel becerinin içerisine aktararak temel bir alan olmaktan çıkarılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinin iletişimsel yaklaşım merkezli bir tutum benimsemesinde “Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi⁴”nin etkisi büyüktür. Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayımlanan ve zaman zaman güncellenen bu metindeki “öğrenme, öğretme ve değerlendirme” ile ilgili öneriler Avrupa'daki yabancı dil öğretimine yön vermiştir. 2013 yılında MEB tarafından Türkçeye çevrilen metinde “Bildirişimsel Dil Yeterlikleri” bölümünde *dil bilimsel yeterliklere* yer verilmiştir (DAOÖÇ, 2013, s. 110). *Dil bilimsel yeterlik* sözlüksel yeterlik, dil bilgisel yeterlik, anlam bilgisel yeterlik, ses bilimsel yeterlik olmak üzere 4 alt başlıktan oluşmaktadır. Dil bilgisel yeterlikle ilgili oluşturulmuş dil bilgisel doğruluk tablosunda, A1 düzeyi için belirtilen (DAOÖÇ, 2013, s. 115) “Birkaç

⁴Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, DAOÖÇ kısaltmasıyla ifade edilmiştir.

basit dil bilgisi yapısını ve kalıp cümleleri kapsayan kısıtlı ezberlenmiş bir dağarcığa sahiptir” ifadesi hem A1 düzeyi Türkçe eğitim setleri hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 düzeyi dil bilgisindeki konu yoğunluğu ile çelişmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 düzeyi eğitim setlerindeki dil bilgisi yapıları aşağıdaki tabloda dikkate sunulmuştur:

Tablo 1. A1 Düzeyi Eğitim Setlerindeki Dil Bilgisi Yapıları

ÜNİTE	Yeni Hitit	Yeni İstanbul	Yedi İklim
1. ÜNİTE	Koşaç Tümcesi Sıralama Şahıs ekleri	Türk Alfabeti Çokluk Eki Soru Eki	Soru Eki Alfabe Bulunma Hâli eki Çokluk Eki
2. ÜNİTE	Şimdiki Zaman Yönelme, kalma, çıkma Saatler -dİktEn sonra -mEdEn önce -(y)E kadar, -dEn önce -dEn sonra	Bulunma Durumu Sayılar Kaçınıcı İsim Cümlesi	Ayrılma Hâli Eki Belirtme Hâli Eki Bulunma Hâli Eki -dAn önce / -dAn sonra Emir Şahıs Ekleri Şimdiki Zaman
3. ÜNİTE	İyelik Ad Tamlaması	Şimdiki Zaman Yönelme Durumu Uzaklaşma Durumu -mAk istemek	Belirli Geçmiş Zaman Zaman Zarfları İle, -(y)lA -dAn önce / -dAn sonra
4. ÜNİTE	Belirli Geçmiş Zaman Hikâye Kipi Şimdiki Zamanın Hikâyesi -(y)ken İle, -(y)lE	İyelik Ekleri Ülke, Milliyet, Dil Adları Belirtme Durumu	İyelik Ekleri -dAn ... -(y)A kadar Gelecek Zaman
5. ÜNİTE	Emir Kipi İstek Kipi -lİ, -sİz Karşılaştırma Üstünlük	Saatler -dAn ... -(y)A kadar Belirli Geçmiş Zaman -dAn önce / -dAn sonra -mAdAn önce -dİktAn sonra -dİr, -dAn beri	İsim Tamlamaları
6. ÜNİTE	Belirtme Durumu -mEktE İlgi Eki	İsim Tamlamaları -ki eki Karşılaştırma	Ki / dAki -(I)ncI
7. ÜNİTE			A göre, bence

	-dlr, -dAn beri
	Karşılaştırma
8. ÜNİTE	Genel Tekrar

Tabloya bakıldığında Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe A1-A2 düzeyi kitabının ilk 6 ünitesinde -(y)ken, hikâye zamanı, istek kipi, -mAkTA gibi A1 düzeyine uygun olmayan dil bilgisi konuları yer almaktadır. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1 Kitabı ile Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı'ndaki dil bilgisi konuları hemen hemen aynıdır. Dil öğretiminin temel seviyesinde Türkçenin yapısal özelliklerinden dolayı çokluk kategorisi, hâl kategorisi, soru kategorisi, iyelik kategorisi, zaman ekleri gibi temel dil bilgisi konuları A1 düzeyinde öğrenilmediğinde ileri düzeylerdeki dil bilgisi öğreniminin daha zor olmasına hatta başarısızlıkla sonuçlanmasına sebep olacaktır.

6.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Araştırma Bulguları

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi dersleri ayrı bir ders saati olarak (açıktan) veya iletişimsel yaklaşıma uygun olarak okuma, konuşma, yazma, dinleme becerileriyle bütünleştirilmiş (örtülü) biçimde yürütülmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2017). Chomsky'nin *dil bilgisel edinç* kavramına *iletişimsel yeti* kavramının eklenmesiyle (iletişimsel yaklaşım) “yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretiminden uzaklaşıp dil kullanımının geliştirilmesine odaklanılmış ve dilde işlevine uygun tümceler oluşturma ve akıcı bir biçimde iletişim kurma amaçlarına yönelinmiştir” (Cem, 2005, s. 8). Dil bilgisi öğretiminin örtülü veya arındırılmış (Durmuş, 2013) şekilde yapılması Fidan (2016), Kıran (1996) ve diğer araştırmacılar tarafından sağlıklı bulunmamıştır. Türkçe gibi görevli dil öğelerinin sık kullanıldığı bir dilde dil bilgisi öğretiminin örtülü biçimde yapılması öğrencilerin dil bilgisi yetisinde eksiklikler meydana getireceği ve bunun sonucunda 4 temel becerinin gelişiminde de sorunlar yaşanacağı açıktır. Fidan (2016, s. 269) öğretmenlere göre Türkiye’de bir yıl hazırlık eğitimi alıp C1 sertifikasına hak kazanmış toplam 109 öğrencinin en çok zorlandıkları dil bilgisi konuları ile ilgili yaptığı anket çalışmasında: **Adlaştırma**; -mA ve -Dİk, **Ad Durum Ekleri**; belirtme ve yönelme ekleri, **Fiilimsiler**; sıfat-fiiller (-(y)An, -Dİk ve -AcAk) ve zarf-fiiller (-(y)Ip, (y)-ArAk) ve isim-fiiller, **Birleşik Zamanlar**; -mİştİ, -AcAk olmuş, -AcAktİ, -mİş oldum, **Fiillerde Çatı**; ettirgen çatılar ve edilgen çatılar ile dönüşlü ettirgen çatılar, iyelik Ekleri, isim tamlamaları, dolaylı anlatım, zamirler, yeterlilik, ek fiiller, kipler (emir, istek, şart, bilgisellik), ki eki, bağlaçlar, ses uyumları) konuları sonucuna ulaşmıştır.

Anketten anlaşılabacağı üzere çoğu A1 düzeyinden başlayarak ad işletimi ve fiil işletimi gibi Türkçenin en temel dil bilgisi konularında öğrenciler öğrenmede zorluk çekmektedir. Dil bilgisi öğretiminin ayrı bir ders saati olarak anlam-biçim-işlev düzleminde kurallar yığını olmaktan çıkarılarak, DAOÖÇ’ye uygun eylem odaklı bir yaklaşımla tasarlanması olumlu sonuçlar verecektir.

Dil bilgisi daha önce ifade edildiği gibi fonetik (ses bilgisi), morfoloji (biçim bilgisi) ve sentaks (söz dizimi) gibi temel alt dallara ayrılmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil bilgisi konuları arasında doğrudan bu başlıklar değerlendirilmese de A1 düzeyinden itibaren 3 temel alanı kapsayan birçok konu bulunmaktadır. Bu konuların öğretiminde hem eğitim setlerinde hem de öğrencilerde bulunan yetersizlikler dil bilgisini öğrencilerde “geliştirilmesi zor yeti” olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar bazı temel dil bilgisi konularının öğretilmesiyle ilgili sorunlara ve gerekli bilgilere aşağıda değinilecektir.

6.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ses Bilgisi

Ses bilgisi kısaca herhangi bir dilin seslerini ve bu seslerin özelliklerini inceleyen bilim alanıdır (Karaağaç, 2022). Seslerin oluşumu, seslerin boğumlama özellikleri ve sınıflandırılması, seslerin sözcüklerdeki sıralanışı, ses değişimleri, hece yapısı, vurgu ve tonlama ses bilgisinin başlıca inceleme alanlarıdır (Eker, 2015, s. 33).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin A1 düzeyinin ilk derslerinden itibaren kalınlık-incelik ve düzlük-yuvarlaklık uyumu ile ilgili bilgileri edinmesi gerekmektedir. Ünlülerin çıkış yerlerine göre (ağzın arkası ve önü: a, ı, o, u; kalın, e, i, ö, ü; ince) Türkçe ve diğer akraba dillerin en karakteristik özelliklerinden birisi literatürde “büyük ünlü uyumu” olarak bilinen kalınlık-incelik uyumudur. Örneğin ad veya fiil kökü kalın sıradan ise kalın, ince sıradan ise ince ünlülü görevli dil öğeleri getirilir. Görevli dil öğesi getirilirken son hecedeki ünlünün kalınlığı inceliği esas alınır. Eski Türkçe Dönemi’ne ait yazılı metinlerde kalınlık-incelik uyumunun kurallı bir şekilde bulunması (Tekin, 2016 s. 53; Eraslan, 2012, 71; Gabain, 2007, s. 41) bu uyumun eskiliğini ve önemini kanıtlar niteliktedir.

Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış eğitim setlerinin A1 düzeyinin ilk ünitelerinde çokluk eki yer almaktadır. Morfolojik yöntemle çokluk yapımında en çok kullanılan görevli öge +lAr ekidir. Kavramların birden fazla olduğunu ifade ederek belirsiz çokluk yapan bu ek adların üzerine kalınlık-incelik uyumuna göre

gelmektedir. Dolayısıyla ayrı bir ses bilgisi anlatımı A1 düzeyindeki öğrenciler için uygun olmasa da görevli dil öğelerinin belli bir uyuma göre geldiği bilgisi gereklidir. Kalınlık-incelik uyumunun dışında düzlük-yuvarlık uyumu da yine aynı düzeyde önem arz etmektedir. Dudak uyumu olarak da bilinen bu uyumun bilgisinin özellikle 4 ünlülü işletme veya türetme eklerinin kullanımında öğrencide bulunması gerekir. Örneğin -mI soru ekinin öğretiminde cümle düzeyinde örnekler verilerek anılan uyum öğrencilere kazandırılabilir.

- | | |
|-------------------------|--------------------|
| -Burası sınıf mı? (ı-ı) | -O silgi mi? (i-i) |
| -Burası yol mu? (o-u) | -Bu taş mı? (a-ı) |
| -Şurası ev mi? (e-i) | -Şu ütü mü? (ü-ü) |
| -Şurası göl mü? (ö-ü) | |
| -Orası okul mu? (u-u) | |

Sonuç olarak yukarıdaki örneklerden sonra:

- a-ı → ı
e-i → i
o-u → u
ö-ü → ü

gibi konuyu özetleyen bir tabloyla düzlük-yuvarlık uyumu öğrenci için kalıcı hâle getirilir. Ayrıca öğrenciye bu ses bilgisi kuralının Türkçe öğrenimi boyunca tüm becerilerde ihtiyacı olacağı bilgisinin aktarılması gerekmektedir. Ana dili farklı dil ailelerine mensup öğrencilerin özellikle yazma becerisindeki ı-i, u-ü karmaşıklığının giderilmesinde doğru ve işlevsel bir şekilde bu uyumun öğretilmesinin yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkçede ünlü uyumları dışında ünsüz uyumu da bulunmaktadır. A1 düzeyinde genellikle “bulunma durumu” yani eklendiği ada zamanda ve mekânda bulunma anlamı katan +DA ekinin anlatımına ünsüz uyumu ya da bilinen adlarıyla ünsüzlerin benzeşmesi veya sertleşmesi olayı eklenmelidir. Kısaca ekleneceği adın sonunda “ç, f, h, k, p, s, ş, t” ünsüzleri bulunuyorsa ve ek “b, c, d, g” yumuşak ünsüzleriyle başlıyorsa bu ünsüzler sırasıyla “p, ç, t, k” ile yer değiştirir. Örneğin sınıf sözcüğüne +DA eki +ta şeklinde gelmektedir. Bu ses bilgisi kuralının öğretilmesi ünlü uyumlarında olduğu gibi özellikle yazma becerisinde yapılması muhtemel yazım yanlışlarını önleyecektir.

Türkçede birçok ses olayı bulunmaktadır. Okuma-anlama metinlerinde sık karşılaşılan ses olaylarına (genişleme, darlaşma, ünlü düşmesi) dil bilgisi anlatımında bahsedilebilir.

6.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şekil Bilgisi

Şekil bilgisi / biçim bilgisi veya morfoloji bir dildeki asıl (anlamalı dil öğeleri; adlar / fiiller) ve bağlı biçim birimleri (görevli dil öğeleri; türetme ve işletme ekleri; edat, bağlaç) inceleyen dil bilgisi alanıdır. Türkçenin eklemeli bir dil olması sebebiyle içerisinde farklı görev anlamı taşıyan birçok eke sahiptir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde A1 düzeyinden itibaren öğrencilere birçok ek öğretilmektedir. Bunların başında önce ad veya ad soylu kavram işaretlerinden sonra kullanılan ad işletim ekleri gelmektedir. Literatürde isim çekim ekleri olarak adlandırılan çokluk, iyelik, durum ve soru kategorisi söz dizimine ait unsurlardır. Yukarıda anılan görevli dil öğelerinden türetme ekleri morfolojik yolla yeni kavramlar işaretleme göreviyle Türkçede kullanılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fiillerin birlikte kullanıldığı hâl ekleriyle öğretilmesinin sebebi hâl kategorisinin ileriye dönük, çekimlik bağlı görevli dil ögesi olmasından kaynaklanmaktadır. Eklemeli dillerde sözcüklerin görevleri ve değerleri bulundukları yere göre değil; kurdukları kavram ilişkisine göre belirlendiği için (Börekçi ve Kara, 2021, s. 159) taşıdıkları ifadeler geneldir.

Gedizli tarafından yapılan araştırmada Türkiye Türkçesinde toplam olarak 195 yapım eki kullanıldığı ve bu eklerden 154'ü sözcük kök ve gövdelerini isimleştiren, geriye kalan 41'ekten 20'si isim kök ve gövdelerini, 21'i de fiil kök ve gövdelerini fiilleştirdiği saptanmıştır (Gedizli, 2012, s. 3355). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde 195 türetme ekinin en sık kullanılanları göz önünde bulundurulduğunda türetme eklerini içermesi açısından eksiklikler olduğu görülmüştür. Memiş (2019) yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime türetme becerisi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında Türkçe dil bilgisi kitaplarından yararlanarak sıklıkla kullanıldığı belirtilen 39 türetme eki belirlemiştir. Bu ekler +cA, +CI/+CU, +CIk/+CUk, +DAş, +II/+IU, +IIk/+IUk, +(I)ncI/+(U)ncU, +sAl, +sIz/+sUz, -Ak, -ç, -GAn, -GI, -GIIn/-GUn, -I/-U, -(y)IcI/-(y)UcU, -k/-(I)k/-(U)k, -m/-(I)m/-(U)m, -mAn, -tI/-tU/-(I)ntI/-(U)ntU, +Al, +I, +IA, +IAIn ve +IAş şeklindedir (Memiş, 2019, s. 779). Söz konusu eklerden +CI/+CU, +II/+IU, +IIk/+IUk, +(I)ncI/+(U)ncU, +sIz/+sUz Türkçe öğretim setlerinin genelinde yer almaktadır. Yeni kavramlar işaretlemeye kullanılan bu görevli dil öğelerinin sayılarının tespit edilen toplam sayıya göre az olduğu açıktır. Türkçenin ekler

vasıtasıyla birçok kavram oluşturduğu düşünüldüğünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha fazla türetme ekine ihtiyaç bulunmaktadır. Çünkü öğrencilerin daha fazla ek bilmesi yeni kavramları ifade etmesinde ve sözcük dağarcıklarını genişletmesinde önemli rol oynamaktadır. Bir ekin eklendiği sözcüğe kattığı anlamı ve işlevi kavrayan öğrenci Türkçedeki kullanım sıklığına göre isim veya fiil köklerine o eki getirdiğinde anlamlı yeni sözcükler türetecektir. Bu durum öğrencinin dil bilgisi yeterliğini üst seviyeye çıkarmasının yanında duyusallığını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Örneğin isimden isim yapan +II eki çoğu öğretim setinde A1 veya A2 düzeyi dil bilgisi konuları içerisinde yer almaktadır. Ek isimden isim veya isimden sıfat görevinde türeten işlek eklerdendir (Korkmaz, 2009; Ergin, 2009). Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı'nda +II ekinin işlevi ve taşıdığı anlam ile ilgili hiçbir açıklama yer almazken “*Marketten bir kilo tuzlu fıstık aldım*” cümle örneği verilmiştir (Yedi İklim, 2015, s. 61). Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A2 Kitabı'nda ekin eklendiği ismi sıfat yaptığı açıklamasından sonra “*Bu makarna çok tuzlu*” örneği verilmiştir (Yeni İstanbul, 2020, s. 18). Anılan iki sette ek ile ilgili yapılan açıklama ve verilen cümle örnekleri arasındaki uyumsuzluk ekin öğretimini zorlaştırmaktadır. Dil bilgisi öğretimi ile ilgili karşılaşılan sorunlar içerisinde ek öğretiminin bulunmasının sebeplerinden biri öğrencilerinin kullandığı eğitim setlerindeki dil bilgisi konu anlatımının ve örneklerinin yetersizliğidir. Anlamlı dil öğelerinin sadece isim ve fiilden oluştuğu bilgisiyle anılan ekin işlevinin “eklendiği ada sıfat görevini yükleyerek sıfat tamlaması yapmak” veya “isimden yeni isimler türetmek” olduğu öğrencilere açıklandıktan sonra ekin hem yeni ad türettiği hem de sıfat görevinde kullanılan ad yaptığı cümle örnekleri verilmelidir.

6.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Dizimi

Anlamlı ve görevli dil öğelerinin bir dizge içerisinde yer almasıyla dil denilen kavram oluşmaktadır. Bu öğelerin birbirleriyle kurduğu geçici ilişki sonucunda geleneksel dil bilim yöntemlerinin benimsendiği araştırmalarda veya en bilinen şekliyle “isim ve fiil çekimi” başlıkları altında değerlendirilen “kavram ilişkileri” konusu dil bilgisi öğretiminde söz dizimi / sentaks alt başlıkla ilgilidir. Söz dizimi genel olarak söz dizimini oluşturan sözlerin bağlanma biçimleri ile söz öbeği ve cümle türlerini araştırmaktadır (Karaağaç, 2022, s. 742). Sözlükte genellenen bilgiler söz dizimi düzleminde bireyselleşmektedir. Yani bu kuruluşlar sürekli kavram ifadesi taşıyan kuruluşlardan farklı olarak dili kullananların bütünü için değil

haberleşenlerin belli bir kesimi için geçerlidir. Dolayısıyla taşıdıkları ifade de genel değil, nisbîdir (Gemalmaz, 1982, s. 135).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde Türkçenin söz dizimi hakkında herhangi bir bilgi bulunmaması doğal karşılanırsa da kavram ilişkileri başlığı altında değerlendirilmesi gereken ad işletimi konusunda iyelik ve hâl kategorisinin öğretimi eklerle sınırlandırılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan el kitabı niteliğinde veya metodoloji ile ilgili araştırmaların “dil bilgisi öğretimi” bölümlerinde söz dizimi hakkında gerekli bilgilerin yer almaması (Durmuş, 2013; Güzel ve Barın, 2013; Sarıçoban (ed.), 2015; Yıldırım ve Tüfekçioğlu (ed.), 2016) konunun öğretiminin teorik alt yapısının öğreticilerde bulunmasını zorlaştırmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sorunları ile ilgili yapılan araştırmalarda hâl kategorisinin öğretimi hakkında elde edilen bulgulara göre öğreticilerin ve öğrencilerin zorlandığı dikkati çekmektedir (Mert, 2003, s. 29).

Ad veya ad soylu kavram işaretlerinin üzerine gelen dışa dönük görevli dil öğelerinden olan hâl ekleri ad ile eylem arasında söz dizimsel ilişkiyi kurarak yüklem zaman, yer-yön, ayrılma, hedef, sebep, vasıta, sınırlandırılma, bulunma gibi yönlerden belirleyicilerini / açıklayıcılarını ve tümleçlerini (Alyılmaz, 2010, s. 113) oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde A1 ve A2 düzeyinde yer alan hâl kategorisine ait eklerin kullanımı ile ilgili öğrenciler tarafından yapılan araştırmalarda birçok yanlış tespit edilmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda ulaşılan sonuçlara bakıldığında öğrencilerin ana dillerinin bağlı olduğu dil ailesi, yaş, milliyetleri gibi özelliklerinin farklı olduğu için bir araştırmada belirtme kategorisindeki yanlış sayısı fazlayken (Güler ve Eyüp, 2016) diğerinde yönelme kategorisinde yanlış sayısının fazla olduğu (Yılmaz Atagül ve Yahşi Cevher, 2015) görülmektedir. Yapılan yanlışların temel sebepleri eklerin yanlış yerde kullanımı, hiç kullanılmaması veya birbirinin yerine kullanılmasından oluşmaktadır. Hâl kategorisinin öğretiminde öğretici ve öğrenci tarafında yaşanan zorlukların temel sebebi hâl kategorisinin ek düzeyinde öğretilmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla eklerin adlandırılması da genel eğilime göre belirlenmiştir. Hâl kategorisinin söz dizimsel düzlemde yani kavramlar arasındaki ilişki olarak değerlendirilmemesi konunun ad işletimi eki düzeyinde kalmasına sebep olmakta ve öğretimi zorlaştırmaktadır. Gemalmaz ve öğrencileri tarafından yaptırılan lisansüstü tezlerde hâl konusu bir kategori olarak değerlendirilmekte ve kavram ilişkisi başlığı altında dikkatlere

sunulmaktadır. Kategorilerin adlandırılmasında taşıdıkları anlamlar ve işlevleri rol oynamaktadır. Örneğin Alyılmaz tarafından doktora tezi olarak hazırlanan “Orhun Yazıtlarının Söz Dizimi” (Alyılmaz, 1994, s. 50-82) başlıklı çalışmada hâl kategorisini oluşturan ekler “belirten hâli”, “belirtilen hâli”, “bulunma hâli”, “nesne hâli (belirtisiz nesne hâli, belirtili nesne hâli)”, “bulunma hâli (zamanda bulunma hâli, mekânda bulunma hâli)”, “ayrılma hâli”, “çıkışlık hâli”, “yönelme hâli”, “birliktelik-beraberlik hâli”, “karşılıklılık hâli”, “hedef hâli”, “sebepe hâli”, “vasıta hâli”, “görelilik hâli”, “nasıllık hâli”, “nicelik hâli (kesin değer hâli, yaklaşık değer hâli)”, “karşılaştırma hâli”, “sınırlandırma hâli”, “benzetme hâli”, “seslenme hâli” olarak sınıflandırılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinin genelinde A1-A2 düzeyinde değinilen hâl ekleri belirtme, yönelme, bulunma-kalma, çıkma-ayrılma. Eklerin taşıdığı tek bir işleve göre adlandırılması konunun öğretiminde eksiklikler ortaya çıkarmaktadır. Gazi Üniversitesi Tömer tarafından hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (A1-A2-B1)” adlı eserde hâl kategorisinin öğretimi Türkçenin yapısına ve modern dil bilim yöntemine uygunluğuyla dikkat çekmektedir. Örneğin “ayrılma hâli”nin (+DAn) işlevleri:

1. Hareketin kaynağını, başlangıç noktasını gösterir,
2. Bütünün bir parçasını hareketle ilişkilendirme görevinde kullanılır,
3. Hareketin sebebini gösterir,
4. Karşılaştırma cümlelerinde kullanılır,
5. Fiilin başlangıç zamanının ya da noktasının bildirilmesi görevinde kullanılır şeklinde maddelenerek aktarılmıştır. (Gazi Üniversitesi Tömer, 2014, s. 82).

Türkçe öğretiminde ad-ad ve ad-eylem arasındaki ilişkiyi sağlayan eklerin temel işlevleri ve görev anlamlarının öğreniciye aktarılmasıyla Türkçenin söz dizimi özelliklerinin bir bölümü dolaylı yoldan kazandırılmaktadır.

Türkçede dilin ekonomiklik ve anlaşılabilirlik yasaları gereği bazı ekler aşınarak veya kendi görevlerini başka görevli dil öğelerine devrederek işaretsiz (/Ø/) olarak kullanılmaktadır (Şen, 2022). İşaretsiz görev öğeleri Türkçenin ilk yazılı metinlerinden itibaren yaygın olarak kullanılmıştır. Orhun Yazıtları’nda belirten, belirtilen, belirtili-belirtisiz nesne, bulunma, sebep, nicelik, seslenme hâllerinin işaretsiz kullanımlarının örnekleri bulunmaktadır (Alyılmaz, 1994). Örneğin Köl Tigin Yazıtı’nın Doğu yüzündeki “on ok bod(u)n

(e)mg(e)k körti: *On Ok milleti sıkıntı gördü* (Köl Tigin Doğu yüzü 19. satır; Tekin, 2014, s. 28; Alyılmaz, 2005, s. 44) cümlesinde *emgek* “sıkıntı” kavram işareti cümlede nesne görevinde olup işaretsiz kullanılmıştır. Türkiye Türkçesinde *Bilge kitap okudu* cümlesinde *kitap* kavram işareti cümlelerin nesnesidir ve işaretsiz olarak kullanılmıştır. İşaretsiz görev öğeleri cümlelerin birçok yerinde işlevsel olarak yer almaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilere B2, C1 ve Akademik Türkçe düzeylerinde iletişimin derin yapıyla kurulduğu görüşünden yola çıkılarak işaretsiz görev öğelerinin işlevi aktarılıp özellikle konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenebilir. Börekçi ve Kara da hâl kategorisinde zamanda bulunma ifade eden biçim birimleri /+In/, /+lAyIn/, /+DA/ veya /Ø./ olarak belirtip öğreticinin zaman + yüklem ilişkisi kuran biçimleri bağlam içinde ayrıntılarıyla öğretmezse öğrenenin kendi dil edincinden yola çıkarak derin yapıdaki zaman+ yüklem ilişkisini sezdiğini ve hedef dildeki en yaygın biçimbirimi seçtiğini ifade etmiştir (Börekçi ve Kara, 2021, s. 156).

Söz dizimi yalnızca cümleleri inceleyen bir bilim dalı değildir. Türkçede morfolojik yöntemle kavramların işaretlenmesi en bilinen ve yaygın yöntem olsa da söz dizimsel yöntemle de birçok kavram işaretlenmekte ve bazı kategoriler ifade edilmektedir. Alyılmaz (2018, s. 16) söz dizimsel yolla işaretlenmiş kavram işaretlerini şöyle gruplandırmıştır:

1. Belirtisiz ad tamlaması yapısındaki kavram işaretleri
2. Sıfat tamlaması yapısındaki genel anlamlı kavram işaretleri
3. Birleşik eylem yapısındaki kavram işaretleri
 - 3.1. Ad + eylemden oluşan kavram işaretleri
 - 3.2. Eylem-bağ-fiil / ulaç eki + eylem yapısından oluşan kavram işaretleri
4. Belirteç + eylem yapısından oluşan kavram işaretleri
5. Nesne + eylem yapısından oluşan kavram işaretleri⁵
6. Tekrar gruplarından / ikilemelerden oluşan kavram işaretleri
7. Diğer sözcük gruplarından oluşan kavram işaretleri

⁵ Belirteç + eylem yapısından oluşan kavram işaretleri ile nesne + eylem yapısından oluşan kavram işaretleri Türkçenin ilk yazılı metinlerinden beri fiil deyimlerini oluşturmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bk. (Alyılmaz, 2003).

8. Cümlelerden oluşan kavram işaretleri.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ad tamlamaları önem arz etmektedir. Arıca ve Od (2015, s. 392) tarafından yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tamlama Algısı Sorunları” adlı çalışmada belirtilen ve belirtisiz ad tamlaması yapımında öğrenciler tarafından yazma becerisinde yanlışlar yapıldığı ve öğrenmede zorluk çektikleri saptanmıştır. Özellikle belirtisiz ad tamlamaları söz dizimsel yöntemin öğretiminde kullanılacak ve bu konuda farkındalık oluşturacak yapılardandır. Öğretim setlerinde belirtisiz ad tamlamaları A1 düzeyi dil bilgisi konuları içerisinde yer almaktadır. Öğrencinin ad köklerine gelen +İlk addan ad yapım ekiyle yeni bir kavram türettiği bilgisi kullanılarak belirtisiz ad tamlaması yapısında iki ögenin (tamlayan-tamlanan) bir araya gelmesiyle yeni ve tek kavramı ifade ettiği Türkçenin her zaman morfolojik yöntemle kavram işaretlenmediğini kanıtlar niteliktedir. Bu sebeple birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş kavram işaretleme yönteminin “sözcük yapım yolları” içinde öğretilmesinin hedef kitlenin Türkçenin söz varlığını sistemli bir şekilde öğrenmesini ve bunları etkin şekilde kullanmasını sağlayacaktır (Alyılmaz, 2018, s. 23).

6.6. Sonuç ve Öneriler

Dil öğretimi alanında geçmişten günümüze kuram, yöntem ve teknikler bakımından sürekli bir gelişme ve değişim yaşanarak anılan alan yeni araştırmalarla kendisini güncellemektedir (Şahin, 2021). Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setleri Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde iletişimsel yaklaşımın yöntemlerine göre hazırlanmaktadır. İletişimsel yaklaşım okuma-dinleme-konuşma-yazma becerilerinin hepsinde öğrencinin yetkinliğini artırarak hedef dilin öğrenilmesini amaçlamaktadır. İletişimsel yaklaşım temeliyle hazırlanan öğretim setlerinde dil bilgisi öğretimi için ayrı bir bölüm olmaması ve başvuru metninde dil bilgisi öğretimi ile ilgili becerilerin içerisinde yer alması görüşü, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisinin yeri ve önemi hakkında araştırmacılar tarafından fikir ayrılıklarına sebep olmuştur. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında dil bilgisi öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretici ve öğrencilerin dil bilgisi öğretimi / öğrenimi hususunda birçok problem tespit edilmiştir. Fidan (2016, s. 268) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %91.30’unun dil bilgisi öğretiminde ek materyal kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Er vd., (2012) ile Altunkaya’nın (2021, s. 16) araştırmaları da kaynak yetersizliği dil bilgisi öğretimi sorunlarından biri olarak dikkati çekmektedir. Alyılmaz ve Er (2016, s. 1410) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel

farkındalık konusunda yapılan çalışmada 4 temel becerinin kültürel farkındalık oluşturmalarının yanında dil bilgisi öğretiminde de kültürel öğelere yer verilmesinin dil bilgisini kurallar bütünü olmaktan çıkaracağı ve hedef dilin konuşurlarıyla iletişimi kolaylaştıracağı görüşü belirtilmiştir. Anılan bazı çalışmalardan anlaşılabileceği üzere Türkçenin ses bilgisel, şekil bilgisel ve söz dizimsel yapısı gereği dil bilgisi öğretiminin örtük olarak yapılmaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi ile ilgili öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşım benimsense de Türkçenin yapısal özellikleri gereği dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders planlanmalıdır.

2. Türkçedeki ünlü, ünsüz uyumları ve temel ses olayları A1 düzeyinde dil bilgisi öğretiminin bir konusu olarak öğrencilere aktarılmalıdır. Ses bilgisi kurallarının son düzeye kadar uygulanacağı öğrencilere vurgulanmalıdır.

3. Her görevli dil ögesinin şekil bilgisi ile ilgili olmadığı konusunda Türkçe dil bilgisi kitapları güncellenmelidir. Yeni kavramlar işaretlenirken Türkçenin şekil bilgisel yöntemin (eklerle sözcük yapımı) yanında söz dizimsel yöntemin de Türkçenin ilk yazılı metinlerinden itibaren Türkçede yaygın şekilde kullanıldığı öğrenciler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.

4. Dil bilgisi öğretiminde belirtisiz ad tamlamaları kullanılarak söz dizimsel yöntem öğrencilere tanıtılmalıdır.

5. Hâl ekleri başta olmak üzere eklerin öğretiminde anlamın yanında işlev göz ardı edilmemelidir. Örneğin +DAn ekinin sadece çıkma veya ayrılma ifade eden bir ek olduğunun ifade edilmesi konunun eksik aktarılmasına sebep olmaktadır. Ekler kategori düzeyinde öğretilmeli ve eklerin kavramlar arasında ilişki kurup kurmadığına dikkat çekilmelidir.

6. Cümle içerisinde birçok işaretli görev ögesi bulunsun da temel işaretli görev öğeleri örneğin üçüncü şahıs kişi ekinin veya belirtisiz ad tamlamalarındaki tamlayan ekinin sadece yüzey yapıda görünmediği öğrencilere aktarılmalıdır.

7. Akademik Türkçe eğitiminde Türkçenin yapısal ve söz dizimsel özelliklerine daha çok yer verilmelidir.

Kaynakça

- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-33. <https://doi.org/10.35675/befdergi.830898>
- Alyılmaz, C. (1994). *Orhun Yazıtlarının söz dizimi* (Tez No. 36617) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alyılmaz, C. (2003). Türkçede fiil deyimleri ve öğretimi üzerine. *Türk Dili*, 620, 148-156.
- Alyılmaz, C. (2005). *Orhun Yazıtlarının bugünkü durumu*. Kurmay.
- Alyılmaz, C. (2022) Eski Türkler yabancı dil biliyorlar mıydı? *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 1-31. <https://doi.org/10.56987/bezgek.17>
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285.
- Alyılmaz, S. (2010). Türkiye Türkçesinde bulunma hâli kategorisi. *Dil Araştırmaları*, 7(7), 107-123.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçede birden fazla anlam ögesiyle (sentaktik yolla) kavramların işaretlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 11-25. <https://doi.org/10.32321/cutad.421295>
- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. Kesit.
- Alyılmaz, S., & Polatcan, F. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde iletişim becerileri*. Duvar.
- Ankara Üniversitesi TÖMER, (2014). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1-C1*(4. baskı). Ankara Üniversitesi.
- Barın, E. vd. (Ed.) (2017). *Yedi iklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti ders kitabı A1-C1*. Yunus Emre Enstitüsü.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 1(4), 107-133.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. Kesit.
- Blomfield, L. (1984). *Language*. The University of Chicago Press.

- Bölükbaş, F., & Yılmaz, M. Y. (Ed.) (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı A1-C1*. Kültür Sanat Basımevi.
- Börekçi, M., & Kara, F. (2021). Söz dizimi sorunlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yansması. Ö. Kasım Aydemir, İ. Nebi Uysal ve F. Öztürk (Eds.), *Hacı Ömer Karpuz'a Armağan Türkçeye saygı* (s. 151-162). Palet.
- Cem, A. (2005). Dil bilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *TÖMER Dil Dergisi*, 128, 7-27. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000032
- Chomsky, A. N. (2009). *Bilgi sorunları ve dil: Managua dersleri*. (V. Kılıç, Çev.). BGST.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil dosyası dil biyografisi* (13. baskı). Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Grafiker.
- Eker, S. (2015). *Çağdaş Türk dili* (9. baskı). Grafiker.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi grameri*. TDK.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.
- Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları ve öğretmen- öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 257-276. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9826>
- Gabain, A. V. (2007). *Eski Türkçenin grameri*. (M. Akalın, Çev.). TDK.
- Gazi Üniversitesi TÖMER. (2014). *Yabancılar için Türkçe dil bilgisi*. Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi.
- Gedizli, M. (2012). Türkçede tek şekilli ve çok işlevli yapım ekleri. *Turkish Studies*, 7(4), 3351-3369. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3796>
- Gemalmaz, E. (1982). *STTFED (Standart Türkiye Türkçesi (STT) 'nin formalarının enformatif değerleri ve bu değerlerin ihtiyaç halinde bu dilin gelişimine muhtemel etkileri)*. Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. (Yay. Haz. C. Alyılmaz, O. Mert). Belen.
- Güler, E. B., & Eyüp, B. (2016). Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması. *Turkish Studies*, 11(14), 295-312.

- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karaağaç, G. (2022). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. TDK.
- Kıran, Z. (1996). *Dilbilim akımları*. Onur.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. TDK.
- Memiş, M. R. (2019). Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime türetme becerisi üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 774-791. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.521295>
- Mert, O. (2003). Türkçede hâl kategorisi ve öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 21, 25-31. <https://doi.org/10.14222/turkiyat413>
- Perkins, D. (1999). *The many faces of constructivism*. Educational Leadership. 57(3), 6-11.
- Şahin, N. (2020). Dil, dilin etki alanları ve dil öğretim kuramları. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Eds.), *Dil bilgisi öğretimi* (s. 1-20). Kriter.
- Şahin, N. (2021). Türkçe öğretimi yaklaşımları. B. Ürün Karahan (Ed.), *Türkçe öğretimi II* (s. 7-39). Kriter.
- Sarıca, N., & Od, Ç. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamlama algısı sorunları. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 389-398. <https://doi.org/10.18033/ijla.205>
- Sarıçoban, A., Mete, F., Nurlu, M., Vargelen, H., Altunbay, M., Özdemir, O., İnan, K., Metin, E., Ayhan, E., Koç, K. D., Aslan, E., Göçmenler, H., Kürüm Y. E., Demir, E., Birinci, G. F., Kavaklı, N., Arslan, S., Özer, Z. (Eds.) (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*. Anı.
- Şen, N. (2022). Eski Uygur hukuk vesikalarındaki işaretsiz (/Ø/) görev öğeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-15.
- Stern, H. H. (2003). *Fundamental concept of language teaching*. Oxford University.
- Tekin, T. (1993). *Hunların dili*. Doruk.
- Tekin, T. (2014). *Orhon Yazıtları*. TDK.
- Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi grameri*. TDK.
- TELC-MEB, (2013). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. MEB.

- Temizkan, M. (2014). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Ed.). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (129-150). Pegem Akademi.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Longman.
- Türk Dil Kurumu (2010). *Türkçe sözlük*. TDK.
- Yıldırım, F., & Tüfekçioğlu, B. (Ed.), (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Yılmaz Atagül, Y., & Yahşi Cevher, Ö. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya Üniversitesi örneği). *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 294-332. <https://doi.org/10.12992/TURUK172>

VII. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

Doktora Öğrencisi Aliekber KASAR

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

ORCID No: <https://orcid.org/0009-0009-6366-4756>

Giriş

Kelime öğretimi Türkçenin ikinci / yabancı dil öğretiminde en önemli kavramlardan biridir. Bir dili öğrenirken ilk olarak o dildeki kelimeleri öğrenmeye başlarız. Kelimenin dilimizdeki karşılığını öğrenmek tek başına yeterli değildir. Kelimenin dil içindeki anlam dünyasını kavramak gerekir. Karadüz, “Başlangıçta tek bir anlam olarak adlandırılan temel anlama sonradan eklenen yan anlamlar dilde kavram dünyasının gelişmesi, zenginleşmesi demektir” (Karadüz, 2009, s. 6) der. Buna göre kelimeyi anlamak ve doğru kullanmak kelimenin anlam dünyasını kavramakla mümkündür. Öğrenci kelime hazinesini geliştirip kelimenin diğer kelimelerle ilişkisini kavramaya başladıkça hedef dildeki becerileri geliştirecektir. “Dili öğrenen bireyin edindiği sözcük sayısındaki artışla hedef dile hakimiyeti de artmaktadır” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2013). Dil bilgisi ağırlıklı olarak verilen eğitimlerde kelime öğretiminin yetersiz kalması hedef dilin öğrenilmesini güçleştirmektedir. Yabancı dil öğretirken sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikler kullanmak dil öğretiminin kolaylaştıracak, öğrencinin kalıcı öğrenmesine yardımcı olacaktır. Öğrencinin ikinci / yabancı dil öğrenme nedeni ve ulaşmak istediği hedefe göre uygun yöntem ve teknikle kelime öğretimi yapılmalıdır.

7.1. Sözcük Nedir?

Sözcük, *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*’nde (2011, s. 1381) “Anlamlı ses veya ses birliği söz.” olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte çeşitli kaynaklarda farklı tanımları da bulunmaktadır.

Vardar’a (2002, s. 181) göre “Sözcük; bir ya da birden çok ses biriminin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçim olarak hiç değişmeyen ya da bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeğidir.”

İmer vd., (2011, s. 228-229) tarafından “sözcük; kendisinden önce ve sonra bir boşluk bulunabilen, anlam taşıyan birim; bir sözce içinde tek bir biçimbirimden oluşabildiği gibi, tümce içinde gerekli ekleri de almış olan gerekli diğer birimlerden bağımsız olarak söylenebilen birim” olarak tanımlanmıştır.

“Kelime, manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur” (Ergin 2002, s. 95).

“Yazı dilinde, aralarında belli bir boşluk bırakılan, konuşma dilinde ise belli duraklamalarla sezilen; çekim ve türetim gibi belli işlemlere tabi olarak çeşitli biçimleniş özellikleri gösteren, genellikle yeri ve konumu değiştirilebilen, bağlam içinde bir anlam, işlev ve kullanım değeri kazanan, dilin çok yönlü özellikler gösteren en temel birimidir” (Yılmaz, 2014, s. 90).

Bu tanımlara bakılacak olursa bir ya da birden çok ses biriminden oluşan sözcüklerin önünde ya da sonunda boşluklar vardır. Sözcükler bağlam içinde kendilerine ait anlama sahiptirler. Değişik biçimbirimler alabilir ve yeni anlamlar edinebilirler.

7.2. Söz Varlığı Nedir?

Sözvarlığı deyince sözcük ile ilgili diğer kavramların bütünü anlıyoruz. Sözvarlığı sözcükten daha geniş bir yapıdır. Bir milletin söz varlığı o milletin asırlarca yaşattığı kültürü, bilgeliği, düşünce tarzını yansıtır.

Bir dilin söz varlığını Aksan, farklı zamanlarda ‘...yalnızca o dilin sözcüklerini değil; deyimlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütün’ (Aksan 2006, s. 8). ve ‘... türetmede görev alan biçimbirimlerini, birleşik sözcük, deyim, atasözü, kalıplaşmış söz gibi öğeleri’ (Aksan, 1981, s. 112) olarak tanımlar. Dilin söz varlığının zenginliği o dilde anlama, anlatma faaliyetlerini derinleştirir, bilim ve sanat eseri üretimini destekler.

Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretiminin asıl amacı sözvarlığını genişletmektir. Söz varlığı genişledikçe dil öğreniminde ilerleme kaydedilmiş sayılır.

7.3. Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretiminin Yeri

İkinci/yabancı dil öğrenirken kelime bilgisi anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Dil öğreniminde sözcük dağarcığının zenginliği önemli olumlu katkılar sunmaktadır.

Öğrencinin sözcük dağarcığı bildiği tüm kelimeleri kapsar. Aktif bir şekilde kullansa da kullanmasa da bireyin bildiği tüm kelimeler dağarcığında beklemektedir. Birey, dağarcığında tuttuğu kelimeler oranında hedef dilde etkili anlama ve anlatma faaliyetlerinde bulunabilecektir. Kelime öğretimi diğer kazanımların elde edilmesinde önemli rol oynamaktadır. “Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması, bireyin bu becerileri aktif olarak kullanılabilmesi, edinilmiş sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir” (Karatay, 2004, s. 21).

Öğrencinin okuduklarını anlaması, duygu ve fikirlerini anlatması dilin yapı taşı olan sözcüklerle gerçekleşir. “Okuma, temel dil becerilerinden biri olan ve bilgiye ulaşmanın önemli yollarından birini teşkil eder” (Şahin 2019). Öğrencinin okuduklarını ve dinlediklerini eksiksiz anlaması, akıcı konuşması ve etkili yazması kelime dağarcığının dolu olmasına bağlıdır. Bilmediği kelimelerle dolu bir konuşmadan anlam çıkaramayacak, okuduğu bir metni ve metnin ana fikrini anlayamayacak, anlamadığı bir konuda konuşamayacak, gerekli mesajı içeren bir konuşma yapamayacaktır. “Sözcükler, anlamın küçük parçaları olduğundan onları sözlükteki anlamları ile öğrenmek yerine cümle içindeki anlamlarıyla öğretmek daha faydalı olacaktır” (Karatay, 2004, s. 23). Kelimenin temel anlamı dışındaki anlam dünyasını da öğrenen öğrencinin hedef dili öğrenme ve o dildeki iletişim kurma başarısı artacaktır.

Kelimelerin anlam dünyaları geniştir. “Her sözcüğün kesin bir anlamından çok bir anlam-salkımı bulunmaktadır” (Başkan, 2006, s. 101). Cümle içinde kelimenin muhtemel anlamlarından biri kullanılacaktır. Okuduğu bir metni ya da dinlediği bir konuşmayı anlamak için öğrencinin kelimenin bağlam içerisindeki anlamını bilmesi gerekirken metin yazma ya da konuşma sırasında kişinin kelimeleri etkili bir biçimde kullanması beklenir. Bu da ancak düzenli ve etkili bir kelime öğrenme stratejisiyle mümkündür. Pek çok anlama gelebilecek bir kelimenin yanlış anlaşılması ya da yanlış kullanılması sağlıklı iletişimi olumsuz yönde etkileyecektir.

Yeni bir dil öğrendiğimizde farklı kişilerle, yaşam tarzlarıyla ve ortamlarla muhatap oluruz. 'İçinde bulunulan konuma uygun olarak seçilen sözcükler, kullanan kişileri toplumda ön plana çıkarmakta, iş hayatlarında da daha başarılı, daha etkin insanlar konumuna getirmektedir (Apaydın, 2001, s. 71). O zaman bir dilde kelimeleri öğrenirken hem bizi amacımıza ulaştıracak hem de dil sayesinde yeni tanıştığımız ortamda bizi dikkate değer kılacak sözcükleri seçmeliyiz. Böylece öğrendiğimiz dilde seçtiğimiz kelimeler bizi pek çok yönden güçlendirecektir.

7.4. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne Göre Kelime Öğretimi

Her bireyin farklı özellikleri vardır. “Öğrenciler farklı ortamlarda ve farklı tecrübelerle yetiştikleri için farklı algılar ve değişik öğrenirler. Her öğrencinin öğrenme şekli, eğitim düzeyi ve yeteneği farklıdır” (Yahşi vd., 2018, s. 573). Öğrencilerin ihtiyaçlarının ve öğrenme durumlarının farklı olması, bu işle uğraşanları bir standart arayışına itmiştir. Avrupa'da devlet okullarında ya da özel okullarda, dil öğretimine bir standart getirmek amacıyla Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), hazırlanmıştır. Türkiye dâhil pek çok ülkede bu standartları dikkate alıp öğretim yapan pek çok kurum bulunmaktadır. Bu programa göre dil seviyeleri temel seviyeden ileri seviyeye doğru sıralanmıştır. Böylelikle dilde yeterlilikler ve kazanımlar açısından birlik sağlanmıştır. Avrupa Ortak Çerçeve Programında “Sözcük Yeteneği” bir dilin söz varlığı ve dil bilgisi öğelerini içeren kelime bilgisi ve bunları kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Aşağıda, Avrupa Ortak Çerçeve Programının söz varlığı öğeleri verilmiştir:

Tablo 1. Avrupa Ortak Çerçeve Programında Belirtilen Söz Varlığının Öğeleri
Sabit Anlatımlar; bütün olarak kullanılan ve öğrenilen birkaç sözcükten oluşan anlatımlardır.

Tümce Kalıpları	Selamlaşmalar gibi dil işlevleri. 'Nasılsınız? Günaydın! vb. Atasözleri, eski deyimler
Öbeksi Deyimler	Anlaması güç, kalıp eğretilmeler, He kicked the bucket (i.e. he died) / Sandıklı köye gitti (öldü)
Sabit Yapılar	Bütün olarak öğrenilir ve anlamlı tümceler oluşturmak için bileşen sözcük ya da söz öbeklerine ayrılmadan kullanılır.

Basit Sözcük Biçimleri; belli bir sözcük biçiminin çeşitli farklı anlamı olabilir (çokanlamlılık/polysemy), örneğin; tank içine sıvı koymaya yarayan metal kap ya da zırhlı ve silahlı savaş aracı.

Basit sözcük biçimleri isim, eylem, sıfat, zarf gibi açık sözcük sınıflarını içerir. Bu sınıflar da kapalı sözcüksel sınıflar içerebilir (örneğin; haftanın günleri, yılın ayları, ağırlık ve uzunluklar vb.).

(MEB Çeviri Komisyonu, 2021)

Tabloda da görüldüğü gibi söz varlığı öğeleri ilk sözcüklerden, “Nasılsınız?” gibi tümce kalıplarından, anlaması güç kalıplardan, sabit yapılardan, basit sözcük biçimlerinden oluşan çok geniş bir alandır. Yabancı dil öğrenirken ilk sözcükle başlayan bu yolculuk, ilerleyen zamanlarda en zor kalıpları maharetle kullanacak dil becerisine doğru ilerleyecektir. Bu ifade ve kalıpların öğretilmesi dilin tüm becerilerinin öğretilmesine dayanak sağlayacaktır. Önemli olan bu kelime hazinesini bir plan dâhilinde sırayla ve düzenli olarak edindirmektir. “Bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, basitten karmaşığa, ve somuttan soyuta göre sıralanan sözcükler kalıcı bir biçimde öğretilir” (Zengin, 2005, s. 366). Öğrenci de bu süreçte hem kendisine öğretim süresince verilen söz varlığını öğrenmeye çalışacak hem de seviyesi ilerledikçe kitap, dergi, gazete, radyo, televizyon gibi araçları kullanarak düzenli olarak kelime hazinesine yeni kelimeler katmak için çaba gösterecektir.

7.4.1. Öğretilcek Kelimelerin Seçimi

Bir dilde bütün kelimeleri bir anda öğretmek mümkün değildir. Öğretilcek kelimelerin seçilmesi gerekir. Kelime seçerken de belli kriterlere göre hareket etmek gerekir. Öğretilcek kelimelerin ne kadar sıklıkla kullanılacağı, amaca uygun olup olmadıkları, öğrenciye fayda sağlayıp sağlamayacağı gibi sorular sorulduktan sonra liste hazırlanmalıdır. “Dilde sık kullanılan kelimelerin iletişimsel değerinin yüksek olduğu, bu bakımdan kullanım sıklığı yüksek olan kelimelerin hem ana dili eğitiminde hem de dilin yabancı dil olarak öğretiminde öncelik kazanması gerektiği açıktır” Karadağ (2013, s. 76). Dilin “Temel Söz Varlığı” en sık kullanılan ya da ilk öğretilcek kelimeleri belirlemede yardımcı olacaktır.

Kimi yazarlara göre de kelime listeleri okuldaki sınıf gibi belli seviyelere göre belirlenmelidir. Kelime öğretiminin metin üzerinden yapılması gerektiğini anlatan çalışmalar da mevcuttur. “Öğretilcek kelimeler başlıca okuma parçalarından, özgür okuma yapıtlarından, yazma ödevlerinden, konuşmalardan, ders programlarından (özellikle terimler) çıkarılmalıdır. Bunlarda sözcükler, kendi doğal kullanıma ortamı içindedir ve anlam sınırları bellidir.” diyen (Göğüş 1978, s. 363)’ e göre hedef kelimeler metinden seçilmelidir.

Avrupa Ortak Çerçeve Programı'nda A1 ve A2 düzeylerinde kelime öğretimi temel düzeyde iletişimsel gereksinimleri sağlayacak sözcüklerin öğrenilmesini hedeflerken C1 ve C2 seviyelerinde deyimler, kelimelerin yan anlamları ve günlük ifadelerin etkin kullanılmasını hedefler.

Tablo 2. Söz Varlığının Genişliğini ve Çeşitliliğini Belirleyen Ölçek

SEVİYELER	SÖZ VARLIĞI
C2	Deyimsel ifadeler ve gündelik anlatım içeren çok geniş bir sözlük birikimine iyi derecede hâkimdir, anlamın yan anlam düzeylerinin farkındadır.
C1	Dolaylı ifadelerle boşlukların anında üstesinden gelmeye izin veren geniş bir sözcük birikimine iyi bir şekilde hâkimdir, az da olsa ifade ve kaçınma stratejileri arayışı içindedir. Daha az karşılaşılan kelimelerin/işaretlerin bile eş anlamlılarını kullanarak hemen hemen tüm durumlarda birkaç kelime seçeneği arasında seçim yapabilir. Yaygın deyimsel ifadelere ve gündelik anlatıma hâkimdir; kelimeleri/işaretleri oldukça iyi kullanabilir. Kendi uzmanlık alanında ortak olan teknik kelime ve deyimsel ifade genişliğini anlayabilir ve uygun şekilde kullanabilir.
B2	Uzmanlık alanlarını diğer uzmanlarla tartışırken kendi alanının temel teknik terminolojisini anlayabilir ve kullanabilir. Alanıyla bağlantılı meseleler ve çoğu genel konu için iyi bir söz varlığına sahiptir. Sık tekrardan kaçınmak için ifadesini çeşitlendirebilir ancak sözlüksel boşluklar yine de tereddüte ve dolambaçlı ifadelere neden olabilir. Çoğu bağlamda oldukça sistematik biçimde birçok kelimenin/işaretin uygun eş dizimlerini üretebilir. Uzmanlık gerektiren kelimelerin çoğunu anlayabilir ve kullanabilir ancak bunun dışında uzmanlık gerektiren terminolojisiyle ilgili sorunları vardır
B1	Aşına olduğu konular ve günlük durumlarla ilgili iyi bir söz varlığına sahiptir. Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda biraz dolaylı ifadelerle kendini ifade edecek yeterli kelimeye sahiptir.

A2	Aşına olduğu durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelimeye sahiptir. Temel iletişim ihtiyaçlarının ifadesi için yeterli kelime birikimine sahiptir. Basit hayatta kalma ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeterli kelimeye sahiptir.
A1	Belirli somut durumlarla ilgili temel kelime/işaret ve öbek birikimine sahiptir.
A1 ÖNCESİ	Tanımlayıcı yok.

(MEB Çeviri Komisyonu, 2021)

Bu ölçek, öğrencinin belirlenen seviyelerdeki hedeflenen söz varlığını belirtir. Öğrencinin kullanacağı ifadelerin genişliğini ve çeşitliğini denetleme amacını güder.

Öğrenci, edindiği kelime hazinesini doğru zamanda doğru ifadelerle kullanabiliyorsa sözcük öğretimi amacına ulaşmış demektir. Kelime dağarcığından ihtiyacı olan ifadeyi seçebilmek hedeflenen beceridir. Aşağıdaki tabloda kullanıcının söz dağarcığından uygun bir ifadeyi bulup kullanması denetlenir.

Tablo 3. Sözcüklerin Uygun Yer ve Zamanda Doğru Kullanılmasını Denetleyen Ölçek

SEVİYELER	SÖZCÜK DENETİMİ
C2	Kelime birikimini sürekli olarak doğru ve uygun kullanır.
C1	Daha az yaygın olan kelimeleri deyimse olarak ve uygun şekilde kullanır. Ara sıra küçük sürçmeler var ancak önemli kelime hataları yok.
B2	İletişimi engellemeden bazı karışıklıklar ve yanlış sözcük/işaret seçimi oluşsa bile sözlüksel doğruluk genellikle yüksektir.
B1	Temel kelime birikimini iyi kontrol eder ancak daha karmaşık düşünceleri ifade ederken veya aşına olmadığı konuları ve durumları ele alırken büyük hatalar hâlâ meydana gelir. Aşına olduğu konuları tartışırken çok çeşitli basit kelimeleri uygun şekilde kullanır.
A2	Somut, günlük ihtiyaçlarla ilgili dar bir sözcük birikimini kontrol edebilir.
A1	Tanımlayıcı yok.
A1 ÖNCESİ	Tanımlayıcı yok.

(MEB Çeviri Komisyonu, 2021)

Bu tabloda öğrencinin her düzeyde ulaşacağı söz varlığı bilgisinin ne kadarını kullandığı değerlendirilir. Öğrencinin kendi sözcük birikimine ne derece hakim olduğu, seviyesinin gerektirdiği söz varlığını yanlışsız ve sürçmesiz kullanıp kullanmadığı denetlenir.

Öğrencinin bir sözcük ya da sözcük grubunu hafızasında taşıyor olması yetmez. O söz varlığını, ihtiyaç hâlinde kelime veya kelime grubunun farklı durumlarda alacağı biçimsel ve anlamsal değişiklikleri bilmesi ve söz varlığını farklı durumlarda kullanabilmesi gerekir. Gerek anlama gerek anlatma faaliyetlerinde söz varlığının, ses bilgisi ve anlam dünyasıyla aktif bir şekilde göreve çağırılması durumunda başarılı bir sözcük öğretiminden söz edilebilir.

7.5. Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Yaparken Kullanılan Yöntemler ve İlkeler

Yabancılar Dil Öğretiminde ve Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde geçmişten günümüze çeşitli yöntem ve tekniklere başvurulmuştur. Bu bölümde en önemli yöntemlere ve yöntemler çerçevesinde uygulanan bazı tekniklere değinilecektir.

7.5.1. Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi

Eski bir yöntem olan Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi, Arapça, Latince, Yunanca gibi dilleri öğretirken kullanılmıştır. Yöntem öğretmen merkezlidir. Öğretmen hedef dilin dil bilgisini basitten karmaşığa doğru öğretir. Bu yöntem sözcük öğretimi açısından incelendiğinde;

- Hedef dilde yazılmış eserleri okuma amaçlı olduğundan resmî dilde kullanılan kelimelere ağırlık verilmiştir.
- Ezber gereklidir. Sözcüklerin anlamları ezberletilerek öğretilir.
- Bu yöntemde sözcük dağarcığı kullanılan metinlerle sınırlı olduğundan öğrencilerin söz varlığı da yeterince gelişemez (Memiş ve Erdem, 2013).

Bu yöntemi kullanırken başvuru teknikler; metin çevirisi, metinle ilgili sorular, eş anlamlı - zıt anlamlı kelimeler, boşluk doldurma, öğrenilen kelimeyi cümle içinde kullanma ve kompozisyon yazma etkinlikleridir (Larsen ve Freeman, 1986, s. 4).

7.5.2. Dolaysız (Direkt) Yöntem

1900'lü yıllarda yaygın olarak kullanılmış bu yöntem 'Hedef dili, dil bilgisi kurallarını ezberlemeden, çeviri ya da başka türlü açıklamalar yoluyla, ana dilinden yararlanmaksızın öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir ilişki kurularak öğrenme yolu' (Demircan, 1990) olarak tanımlamak mümkündür.

Öğretim ortamında hedef dilden başka dil kullanılmadığından sözcüklerin ana dildeki karşılıkları verilmez.

Yazılı metinlere bağlı kalmaksızın aktif olarak kullanılacak sözcükler öğretilir.

Sözcük öğretimi konuşma- dinleme becerilerini aracılığıyla da örneğin öğrenci-öğretmen arasında geçen sorular ve yanıtlar ile geliştirilebilmektedir. (Apaydın, 2007)

Sözcük öğretimi resimlerin ve gerçek nesnelerin gösterilmesiyle, örnek tümcelerle yapılabilir.

Dolaysız yöntemde yüksek sesle okuyarak, derste soru-cevap etkinlikleri yaparak, öğrencilere kendi yanlışlarını düzelterek, konuşma alıştırmaları yaptırarak, boşluk doldurma etkinlikleri yaparak, dikte çalışması yaparak ve öğrencilere paragraf yazdırılarak öğretim yapılabilir (Howatt, 1984).

7.5.3. İşitsel - Dilsel Yöntem

İşitsel – Dilsel Yöntem, İkinci dünya Savaşı sonrasında Amerikan ordusunun ihtiyaçlarına binaen ortaya çıkmıştır. Bu yöntem; dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak, diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belirli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil öğretim yöntemidir. (Demircan, 1990, s. 182-183).

Yöntemin Sözcük öğretimine yönelik ilkeleri;

- Uzun sözcük listeleri yerine kelimeleri içeren diyaloglar ezberlenir.
- Tekrar çok önemlidir
- Sözcükler Tümevarım yöntemiyle öğretilir.
- Öğrenme ortamında hedef dil konuşulur.
- Sözcük öğreniminin amacı iletişim kurarken bu sözcükleri kullanabilmektir.

Ezber, taklit ve cümle kalıplarının sık tekrar edilmesi yoluyla bol bol alıştırma yapılır. Böylece öğrenci, bir süre sonra otomatik bir üretime geçmektedir ve hata oranı her geçen gün azalmaktadır (Larsen ve Freeman, 1986, s. 39-41).

7.5.4. Doğal Yöntem

Doğal Yönteme göre yabancı dil ana dili gibi öğretilir. Doğal yöntem klasik eserlerin diline değil günlük hayatta konuşulan dile, yazılı dile değil konuşma diline ağırlık vermektedir. “Yabancı dil öğrencilerine, başından itibaren yalnızca, öğretmenin kendi ana dili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dil bilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek” biçiminde tanımlanabilir (Demirel, 2007, s. 46).

Dil, bir dili ana dili olarak konuşan kişilerden öğrenilebilir. Öğretmen hedef dilde ana dili konuşuru olmalı ve öğretim sürecinin başından itibaren hedef dilde konuşmalıdır. Öğrenci dilde okuma yapmadan önce kelimeleri işitmelidir.

Bu yöntemin sözcük öğretimi ile ilgili ilkelerine gelince;

- Hedef dilde konuşmak esastır.
- Dil öğreniminde sözcük öğretimi ön plandadır. Sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilir.
- Öğretmen konuşur, öğrenci dinleyici rolünü üstlenir. Öğretmen gerekirse jest ve mimiklere başvurur.
- Bu yöntemde öğrencilerin hedef dilde kendi başlarına öğrenmeye yetecek kadar bilgi ve beceri sahibi olmaları amaçlanır. (Krashen-Terrell, 1983, s. 157).

7.5.5. Bilişsel Yöntem

Bu yöntem Chomsky'nin “Syntactic Structures” adlı eserinden etkilenecek şekilde geliştirilmiştir. Dil ediniminin yaratıcı bir süreç olduğu ve zihinsel bir faaliyet olduğu iddia edilmiştir.

Bu yöntemin sözcük öğretimi ile ilgili ilkelerine bakıldığında;

- Görsel ve işitsel araçlardan faydalanılabilir.
- Hedef dil öğretim süresince ana dilde konuşulmasında sakınca yoktur.
- Sesletim öğretimi diğer öğretim etkinliklerinin içinde verilebilir. Sesletim öğretimi için ayrı bir öğretim etkinliği yapmaya gerek yoktur.
- Sözcük dağarcığının genişletilmesi okuma çalışmalarının verimli yürütülmesi açısından önem arz etmektedir, denebilir.

7.5.6. Toplu Fiziksel Tepki

İkinci dili öğrenen bir kişi, bir çocuğun ana dilini edinirken yaptığı gibi önce duyduklarına tepki vermekte sonra konuşmaktadır. Dolayısıyla dinleme konuşmadan önce gelmektedir.

Fiziksel tepki yönteminde kelime öğretilirken;

- Öğrenciler önce tek kelimelik komutları öğrenir. Örneğin: 'Gel, git, kalk vb.' gibi.
- Kelimeler konular içinde öğretilir.
- Öğretim sürecinin başından itibaren rol yapma ve dramaya başvurulur.
- Sözcükler ne kadar sık tekrar edilirse bellekte o kadar kalıcı hâle gelecektir.

7.5.7. Sessizlik Yöntemi

1972 yılında Gattegno tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Öğrenciler de öğretmenler de çoğu zaman sessizdir. Öğrenci izler. Sessizce dinler ve öğretmenin hareketlerinden anlam çıkarır. Öğretmen elindeki renkli çubuklarla ve hareketlerle öğrenciye bir şeyler anlatır.

Öğretim yaparken;

- Öğrencinin ilk gördüğü şeyler çubuklar ve ilk öğrendiği sözcükler çubukların renklerinin adıdır.

- Çubukların sembolize ettiği renkler öğretilir
- Yoğun bir sözcük öğretimi sürecine geçilir.
- Son olarak öğrencilerin öğrendikleri sözcüklerle tümce kurması istenir.

7.5.8. Grupla Dil Öğretimi

Öğrenci merkezli bir yöntemdir. Öğrenciler sınıf içinde bir çember oluştururken öğretmen bu çemberin dışında kalır. Öğrenciler küçük gruplara bölünür. Her gruptan seçilen grup temsilcisi öğretmenin ile öğrenciler arasında iletişimi sağlar.

Sözcük öğretim sürecinde;

- Öğretmen öğrencilere, sözcükleri ana dilinden hedef dile çevirerek yardımcı olmaktadır.
- Öğrenciler kelimeleri ezberlerken kelimelerin sesletimini teypten dinlemektedirler.
- Ana dili kullanarak sözcük öğretimi yapan bu yöntem başarılı bulunmamıştır.

7.5.9. Telkin Yöntemi

Bu yöntemde öğretmen öğrencilerin rahatça dil öğrenebilmek için kendilerini hazır hissedecekleri huzurlu bir ortam sağlamalıdır. Öğrenciler duvarda asılı panolardaki kural ve kelimeler sayesinde farkında olmadan da öğrenme sağlar. Şarkılar eşliğinde ders işlenir. Öğrenci ders dinlerken kendini rahat hisseder. Bir konser dinler gibi pasif bir hâlde de yeni kelimeleri ve dil bilgisini öğrenebilir. Öğretim ortamını hazırlamak zor ve zahmetlidir.

Öğretim yapılırken;

- Kelime öğretimine derslerin başında ihtiyaç duyulur.
- İlk iletişimin gerçekleşmesi ilk kelimelerin öğrenilmesine bağlıdır.
- Öğretmen gerektiğinde anadilde çeviri yapabilir.

7.5.10. İletişimsel Yöntem

Temel amaç gerçek hayatta işimize yarayacak bir dil yeterliliğine sahip olmaktır. Öğrenciler hedef dilde iletişim kurabilmek için gerekli olan sözcük dağarcığına sahip olmalıdır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin tümünün öğretilmesi amaçlanmaktadır. “İletişimsel Yöntem, iletişimsel bir dil ve dil kullanım modeli seçerek, öğretim biçiminin, araç-gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır” (Demircan, 1990, s. 249).

Sözcük öğretimi yapılırken;

- Öğretilen sözcüklerin işlevsel olmasına dikkat edilir.
- Sözcüğün anlaşılabilmesi için sesletim alıştırmalarına önem verilir.
- Yer yer anadilde çeviriye başvurulabilir. Öğretilecek kelimeler önceliklerine göre sıralanır.
- Kelimeler doğru şekilde kullanılırsa iletişimsel yeterliliğin kazanılması hedeflenir.

7.5.11. Seçmeli Yöntem

Bu yöntemde öğretmen pek çok yöntemin amaca faydalı ve kullanışlı taraflarını seçerek bunları bir arada kullanabilme imkânına sahiptir.

Sözcük öğretiminde Düzvarım Yöntemi’ne, dil bilgisi kurallarını öğretmede Bilişsel Öğrenme Yöntemi’ne, konuşma becerisini kazandırmada İşitsel-Dilsel ve İletişimsel Yöntemlere ağırlık verilmesi gibi. Seçmeli Yöntem’in sözcük öğretimi ile ilgili ilkeleri şu şekilde sunulabilir (Demirel, 2007, s. 57-58):

- Dil öğretimi amaç dille yapılmalıdır. Gerekğinde ana diline yer verilebilir.
- Sözcük öğrenmeye erken başlamalı ve her sözcük mümkünse anlamlı tümceler içinde kullanılmalıdır.

Sonuç olarak yukarıda ele alınan yöntemler “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi” amacıyla ortaya çıkmış yöntemler değildir. Bütüncül olarak yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerdir. Ele alınan kısımlar bu yöntemlerin “sözcük öğretimi” ile

ilgili kısımlarıdır. Bu yöntemler içinde sözcük öğretimi konusunda yol gösterici bir derleme yapmaya çalışılmıştır.

7.6. Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Yaparken Dikkat Edilecek Hususlar

Eğitim-öğretim ciddi bir iştir. Bir dili öğrenmek, o dilde kelime hazinesini zenginleştirme çalışmaları yapmak da hassasiyet gerektirir. Bu konuda öğrencilerin de öğreticilerin de dikkat etmesi gereken pek çok ayrıntı bulunmaktadır.

Eğitime başlama yaşının giderek düştüğü günümüzde dil eğitimi de sözcük öğretimi de makul ve mümkün olan en erken yaşta başlamalıdır. “Sözcük öğrenimi çocukta erken yaşlarda başlar, gençlik çağına kadar devam eder. Öğrenilen her sözcükle de çocuğun sözcük hazinesi zenginleşir. Sözcük öğrenimi insanın olgunluk çağı dediğimiz ileri yaşlarda da devam eder ama çocukluk ve gençlik dönemi gibi hızlı olmaz. İnsan edindiği sözcük ile kavramların büyük kısmını çocukluk ve gençlik yaşlarında kazanır” (Yıldız ve Okur, 2010, s. 755). Sözcük öğretiminde çocukluk çağının önemli olması, bu konuda erken davranılmasını gerektirir.

Kelime öğretiminin hangi millet mensuplarına yapıldığı da önem arz etmektedir. Türk Dünyasından herhangi bir topluluğa mensup olan, Türk Dillerinden herhangi bir diyalekti konuşup Türkiye Türkçesi öğrenen bir öğrenci ile 'Yabancı eş değerlik' problemi yaşanabilir. Dilin diyalektleri arasında yaşanabilecek, aynı kelimenin anlam farklılaşmasına uğrayarak, farklı lehçelerde farklı anlama gelmesi olası bir durumdur. Öğrencinin bildiğini zannettiği bir kelimeyi aslında yanlış anlamda kullanması söz konusu olabilir. Örneğin “mağaza” sözcüğü Türkiye Türkçesindeki anlamıyla “büyük dükkan” olarak kullanılırken Gagauzca'da “maaza”, “evlerin altındaki mahsen, ambar” anlamıyla kullanılır. İki kelime arasında sadece “ğ” harfi değil, anlam farkı vardır. Türk Dilli öğrencilere Türkiye Türkçesi kelimeler öğretilirken bu hususa dikkat etmek gerekir.

Yabancılarla Türkçe öğretirken etkinliklerin kelime bilgisini arttırmaya yönelik olması önem taşımaktadır. Öğrenci her derste ve ders dışında düzenli olarak yeni kelimelerle karşılaşmalıdır. Karşılaştığı kelimelerin sürekli ihtiyaç duyup kullanacağı kelimeler olması öğrenme başarısını artıracaktır. Kişinin yeni öğrendiği bir kelimeye ihtiyaç duyup o kelimeyi kullanma sıklığı öğrenmesinde doğrudan etkilidir.

7.7. Sonuç

İkinci / yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenler kültürlü, bilgili, engin bir kelime hazinesi sahibi insanlardan olmalıdır. Dil öğretimine getirilen uluslararası standartlardan, modern yöntem ve tekniklerden haberdar olmalıdır. İletişime açık, bildiğini aktarabilen öğretmenler etkili bir kelime öğretimi yapabilir.

Kelime öğretiminde öğretmen kadar öğrenciye de görev düşmektedir. Öğrenci kendini tanımalı, kendi öğrenme durumlarından haberdar olmalıdır. Kelimelerin akılda kalmasını kolaylaştıracak kelime öğrenme stratejileri geliştirmeli ve düzenli çalışmalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1981). Sözcükbilim açısından dil devriminden çıkarılabilecek sonuçlar üzerine. *Atatürk'ün Yolunda Türk Dil Devrimi* (ss. 112-113). TDK.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin sözvarlığı*. Engin.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi*. (Tez No. 218303) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, M., & Gürdal, A. (2012). Yabancılarla görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 255-270.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Demirel, Ö. (2007) *Yabancı dil öğretimi*. Pegem A.
- Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Karadüz, A. (2009). Sözlük, sözcük anlami ve öğrenme üzerine. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 636-649.
- Karatay, H. (2004). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi*. (Tez No. 145185) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *Natural approach*. Alemany.
- Larsen – Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. OUP.
- MEB Çeviri Komisyonu, (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. MEB.
- Memiş, M. R., & Erdem M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.

- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 13-23.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul.
- Yahşi Cevher, Ö. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (569-588). Pegem Akademi.
- Yıldız, C., & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *TÜBAR*, XXVII, 753-773.
- Yılmaz, E. (2014). *Temel dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Zengin, D. (2005). Yabancı dil öğretim kuramları ve sözcük öğretimi. *Türk Dili*, 646, 360-368.

VIII. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ETKİNLİK GELİŞTİRME

ÖĞr. Gör. şirin Kübra YAĞMUR

Ankara Medipol Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkçe
Hazırlık Birimi

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-9052-3192>

Giriş

Dil aracılığıyla, toplumların ve her birine ait kültürün yakınlaőması kaçınılmazdır. Buna bağlı olarak da yabancı dil öğrenimi gündeme gelmektedir (Nurlu, 2019, s. 1). Türkçenin ikinci dil olarak Ğretiminde; farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmanın yanı sıra çeşitli etkinlikler geliştirerek dil öğrenenlerin etkin olacağı bir eğitim süreci sunmak amaçlanır. Bu etkinlikler, istenen davranıőı öğrenciye kazandırmak amacıyla planlanan Ğretim faaliyetleridir. Bireyler kendilerini hedef dilde, yani Türkçe olarak, yeterince ifade etme olanağına sahip olurlarsa eksiklerini giderme noktasında şans elde etmiş olurlar. Böylece, günlük yaőantılarında ve öğrenme ortamlarında başkalarıyla rahat iletişim kurabilirler, dilin yanı sıra kültürü tanıyabilirler ve dilin yapısını, ince söz oyunlarını gerçek deneyimlerle kavrayabilirler. Buna göre, hedef dili etkili kullanabilmek için pratik yapmak ve süreci doğru koőullarda deneyimlemek önemli etkenler olarak görülmektedir (Alyılmaz ve Er, 2016; Alyılmaz ve Er, 2018; şahin, 2020). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde Eylem Odaklı Yaklaşım esaslarına göre dil öğrenenler sadece öğrenen değil; aynı zamanda birer “sosyal aktörler” olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda “yabancı dil Ğretimi etkinlikler ve görevler ile gerçekleőtirilmelidir” (Kınay, 2017, s. 1).

Bu bölümde, Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğreticilerin etkinlik geliştirme sürecinde dikkate almaları gereken etkenlerin yanı sıra sınıf içi ve sınıf dışı örnek etkinlikler ele alınmıştır. Yabancı dil Ğretimi her iki etkinlik türünü de kapsamalıdır. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler geliştirirken öğrencilerin özellikleri (yaş, dil düzeyi, kültürel özellikler vs.), ilgi alanları, hedefleri (dil öğrenme nedenleri vs.) bakımından farklılıklar taőıyabileceĖini göz önünde bulundurmak öğretici açısından süreci kolaylaőtırabilir.

8.1. Etkinlik Geliştirme Sürecinde Dikkate Alınması Gereken Etkenler

8.1.1. Hedef Kitlenin Genel Özellikleri

Dil öğretiminde öğretici, hedef kitleyi tanımalı, onun bireysel özelliklerini iyi bilmeli ve öğrenme sürecini de (programı, kitapları, etkinlikleri, ders ortamını) buna göre tasarlamalıdır.

Öğrenenin dil yeterliğinin, ana dilinin, yaşının, cinsiyetinin, öğrenme stiline, kültürel özelliklerinin, dil öğrenme sürecindeki kaygılarının, motivasyon durumlarının ve öğrenilen dile yönelik tutumlarının dikkate alınması gerekmektedir. “Türkçe öğrenmek isteyen hedef kitlelerin uyrukları, ana dilleri, lehçeleri, yaşları, öğrenme stilleri, amaçları, görevleri; onlarla ilgili olarak hazırlanan kitaplar, eğitsel materyaller, eğitim öğretim sırasında uygulanacak yöntem ve teknikler başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir” (Alyılmaz, 2010, s. 728-749).

8.1.2. Dil Öğrenme Nedenleri

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde, bireyin dil öğrenme nedeninin, neden bu dile gereksinim duyduğunun bilinmesi öğretimin planlanması açısından önemli bir süreçtir. “Yabancı dil öğretiminde varılmak istenen amaca göre yöntem seçilmesi gerekmektedir” (Sebüktekin, 1973, s. 98). Ders planı hazırlama ve buna bağlı olarak etkinlik geliştirme sürecinde öğretici, bireyin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak hazırlık yapabilir. Akademik, sosyal, bireysel veya ekonomik nedenlerle Türkçe öğrenmek isteyen uluslararası öğrenciler, öğrenme nedenine uygun bir süreç içerisinde kendilerini dile daha yakın hissederler (Bozkırlı ve Er, 2018). Örneğin, üniversitede tıp okuyacak bir öğrenci için, Türkçe öğrenme sürecinde karşılaşacağı görsel veya yazılı metin içeriklerinin ve etkinliklerin bu doğrultuda yapılandırılması öğrenciyi isteklendirmektedir.

8.1.3. Yaş

Dilimizdeki anlam çeşitliliği, Türkçenin ezberlemeye değil düşünmeye dayalı bir dil olduğunu göstermektedir. Bu anlam çeşitliliği, uluslararası öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşamalarına sebep olmaktadır. Ancak yaşın ilerlemesiyle birlikte anlamsal farklılıklar ayırt edilebilir ve soyut içerikli etkinliklerin planlanmasıyla öğrenme gerçekleştirilebilir. Bu nedenle, mümkünse sınıf içerisinde değilse de grup çalışmalarında öğrenciler yaş aralığına, kültüre ve eğitim durumuna göre gruplandırılabilir.

8.1.4. Ana Dilinin Rolü

Bireyler dil öğrenirken kendi dillerinin anlam evrenine uygun bir biçimde düşünmeye çalışırlar. Bu alışkanlık çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. “Dil öğrenenler, hedef dil kullanımlarında iki dilin kurallarını ve kavramlarını karşılaştırarak karşılıklı aktarımlar yapma eğilimindedirler” (Soral, 2009, s. 19). Özellikle ses bilgisi, cümle yapısı ve dil bilgisi süreçlerinde bireyler ana dilinin özelliklerini dikkate alarak öğrenme sürecine başlarlar. Bundan dolayı, uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminde onların ana dillerinin kaynağına uygun planlamalar yapmak çok önemlidir.

8.1.5. Dil Düzeyleri

2018 yılında yenilenerek yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde pek çok değişiklik gündeme gelmiştir. Bu değişikliklerle birlikte dil düzeyleri de yeniden ele alınmıştır. A1 öncesi dil düzeyinin eklenmesi, yapılan değişiklikler arasında ön planda yer almaktadır. Bir diğer değişiklik de dört temel dil becerisinin (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) yerine, dört temel iletişim becerisinin (arabuluculuk, anlama, üretim ve etkileşim) kullanılması olmuştur. Bu doğrultuda, etkinlikler dil düzeylerinin içerdiği ölçütlere göre planlanmalı ve iletişim becerilerini dikkate alarak hazırlanmalıdır.

8.1.6. Öğretim Programı ve Kazanımlar

Öğrenciye sunulacak dil girdilerinin neler olacağını belirlemek için etkinliklerin kazanıma uygun biçimde hazırlanması gerekmektedir. Öğreticinin belirlenen programa ve kazanımlarına uygun bir süreç yürütmesi durumunda kalıcılığı sağlaması, ilgiyi artırması ve konuları pekiştirebilmesi için kendi etkinliklerini hazırlaması gerekmektedir. Kitaptaki etkinlikler beklentileri karşılama konusunda yetersiz kalabilir.

8.2. Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Örnekleri

8.2.1. Sınıf İçi Etkinlikler

Etkinlik: 1

Etkinlik Alanı: A0-A1 Konuşma

Amaç: Kendini tanıtma

Araç ve Gereçler: Top, dünya haritası

Öğrenme Süreci:

1. Eğitimci kendini tanıtır.
2. Öğrenciler daire şeklinde oturur ve seçilen öğrenciye bir top verilerek adı sorulur. Öğrenciler, topu birbirine verirken “ADIN NE?” diye sorar.
3. Öğrenciler daire şeklinde oturur ve sınıfa getirilen harita üzerinde göstererek ülkelerini söylerler. Öğrencilerin, “NERELİSİN?” sorusuna yanıt vermesi beklenir.

Etkinlik: 2

Etkinlik Alanı: A0-A1 Yazma

Amaç: Basit meslek gruplarını öğrenme

Araç ve Gereçler: Meslek görselleri

Öğrenme Süreci:

1. Mesleklerle ilgili görsel verilip öğrencilerden yapım eklerini kullanarak cümleyi tamamlamaları istenir. (Örnek: doktor... önlük= doktorun önlüğü)
2. Öğrencilerden yakın çevrelerindeki kişilerin adlarını, yaşlarını, ülkelerini ve mesleklerini tanıtan bir yazı yazmaları istenir. (Örnek: Benim annemin adı Shima. 40 yaşında. İranlı. Benim annem doktor.)

Etkinlik: 3

Etkinlik Alanı: A1 Konuşma

Amaç: Yer yön ifadeleri kullanarak yaşadığı yeri anlatma

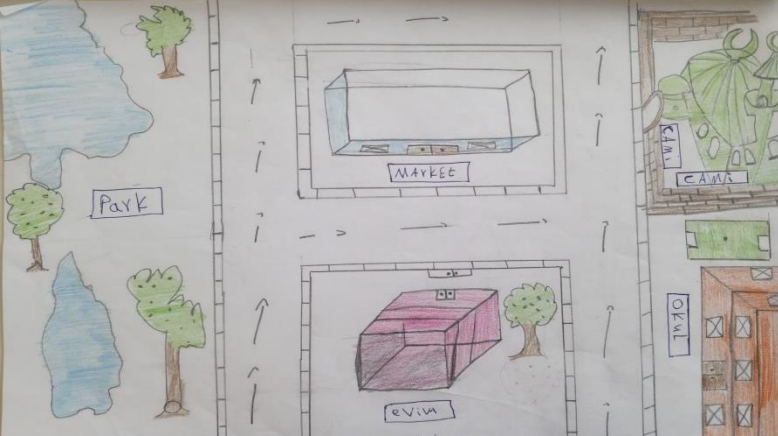
Araç ve Gereçler: A3 kâğıt-renkli kalemler

Öğrenme Süreci:

1. Öğrencilerden yaşadıkları yeri (ev, yurt vs.) ve çevresini çizmeleri, daha sonra yer yön ifadelerini (karşısında, arkasında, önünde, içinde, dışında, ortasında, yanında) kullanarak arkadaşlarına anlatmaları istenir.



Görsel 1. Örnek Uygulama



Görsel 2. Örnek Uygulama

Etkinlik: 4

Etkinlik Alanı: A1-A2 Konuşma

Amaç: Görselleri destekleyen sorularla konuşmayı geliştirme

Araç ve Gereçler: Düzeye uygun görseller

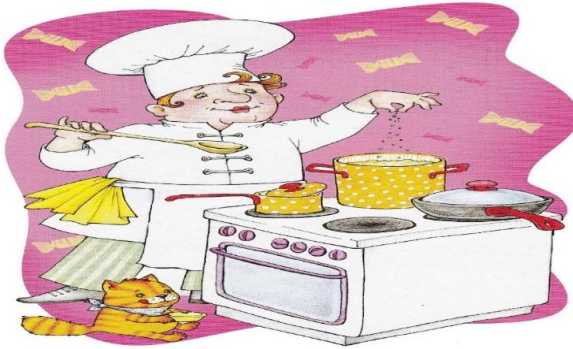
Öğrenme Süreci:

1. Öğrenci görselle ilgili soruları yanıtlarken düzeyine uygun sıfatları kullanması da desteklenmelidir. Renkler ve sayılardan yararlanılabilir.



Görsel 3. Konuşma Aracı

- 1) Burası neresi?
- 2) Resimde neler var?
- 3) Senin sınıfın nasıl?



Görsel 4. Konuşma Aracı

- 1) Resimde kimler var?
- 2) Resimdeki adamın mesleği nedir?
- 3) O ne yapıyor?
- 4) O nerede çalışıyor?
- 5) Sen yemek yapmayı seviyor musun?



Görsel 5. Konuşma Aracı

- 1) Odada neler var?
- 2) Oda nasıl? Sıfatları kullanarak anlatır mısın?
- 3) Sen düzenli biri misin?
- 4) Mor havlu nerede?

Etkinlik: 5**Etkinlik Alanı:** A2 Yazma**Amaç:** Duyguları ifade etme**Araç ve Gereçler:** Farklı duyguların yer aldığı bir liste**Öğrenme Süreci:**

1. Öğrencilerle, listede yer alan duygular üzerine konuşulur, olumlu ve olumsuz duygular ayırt edilir ve listelenir.

Duygularım	Duygular Bedenimde Neleri Değiştiriyor?	Ben Neler Yapıyorum?
Korku		
Hırs		
Öfke		
Sevinç		
Kıskanma		
Huzur		
Endişe		
Kaygı		
Sıkıntı		
Güven		
Nefret		
Aşk		
Acı		
Yas		
Cesaret		
Neşe		

Yazma: Duygularınızı dışa vururken ya da hissederken hangi davranışları sergilediğinizi yazınız. Yüz ifadenizin, ses tonunuzun, beden hareketlerinizin nasıl olduğunu düşünerek detayları paylaşınız.

Etkinlik: 6

Etkinlik Alanı: B1 Okuma ve Yazma

Amaç: Farklı seçenekleri değerlendirme

Araç ve Gereçler: Eğitici tarafından hazırlanan kısa öyküler ve öyküye uygun farklı sonlar

Öğrenme Süreci:

Okuma:

“Şirin ve ailesi farklı bir şehre taşındı. Yeni bir okula başlayan Şirin, okulunu ve sınıfını çok sevdi. Her sabah heyecanla okula gelip sınıfa girdiğinde arkadaşlarına “günaydın” der ve masasına otururdu. Bir gün yine, gülümseyerek sınıfa girdi ve “günaydın” dedi. Sınıfa ondan önce gelen arkadaşları kendi aralarında sohbet ediyorlardı. Şirin’in geldiğini fark etmediler. Şirin’e çok sıcak davranmıyorlardı. Ders aralarında hep birlikte oyun oynuyorlar ve Şirin’i davet etmiyorlardı. Şirin, onları seyreterek davet edilmeyi bekliyordu.”

Bu hikâye nasıl bitebilir?

1. Şirin, davet edilmediği için üzülür ve koşarak sınıfına gider.
2. Şirin, sınıf arkadaşlarını öğretmenine şikâyet eder.
3. Şirin, arkadaşlarına “Ben de oyuna katılabilir miyim?” diye sorarak ilk adımı atar ve arkadaşları onu da aralarına alırlar.
4. Şirin, “Ben de oynayabilir miyim” diye sorar ve arkadaşları kabul etmezler.

Seçenekler ayrı ayrı değerlendirilir ve şu sorular tartışılır:

1. Seçeneklere göre Şirin neler hissetti?
2. Yeni bir arkadaş edinme sürecinde siz nasıl davranırsınız?
3. Tanımadığınız biri sizinle arkadaşlık kurmak isterse nasıl bir tepki verirsiniz?

Etkinlik: 7

Etkinlik Alanı: B1 Konuşma-Yazma

Amaç: Tarif içeren metin yazma

Araç ve Gereçler: Farklı ülkelere ait yöresel tatlıların görselleri

Öğrenme Süreci:

Konuşma: Aşağıdaki yöresel lezzetleri inceleyiniz.

- Bunlardan herhangi birini daha önce yediniz mi?
- En çok hangisini seversiniz?
- Yemediyseniz, hangisi ilginizi çekti ve neden?
- Evde tatlı yapar mısınız?



Shole Zard



Chak Chak



Shushumow



Ranginak



Melktert

Görsel 6. Yöresel Tatlılar

Yazma ve Konuşma: Sevdiğiniz bir tatlının tarifini ve püf noktalarını yazınız. Tatlının görsellerini kullanarak arkadaşlarınıza anlatınız.

Etkinlik: 8

Etkinlik Alanı: B1 Konuşma

Amaç: İkişerli gruplar halinde kendini ifade etme

Araç ve Gereçler: Benzer konuda farklı bakış açılarıyla ele alınmış yaşam durumları

Öğrenme Süreci:

1. Öğrencileri, örnek yaşam durumlarına göre farklı bireyler olarak konumlandırarak bakış açılarını değiştirmeye ve düşünmeye yönlendirebilirsiniz. (müşteri-acente çalışanı; doktor-hasta; satıcı-alıcı vs.)

Öğrenci A (Kiracı)	Öğrenci B (Emlakçı)
Sahibinden ev kiralamak istiyorsunuz. Ev sahibi ile görüşmeye gittiniz. Ev hakkında detaylı sorular sorunuz.	Ev kiralamak isteyen bir müşteriniz var. Sorularını bütün detaylarıyla yanıtlayın ve onu bilgilendirin.
• Konum	• Konum
• Oda Sayısı	• Oda Sayısı
• Otopark	• Otopark
• Sosyal Alan	• Sosyal Alan
• Fiyat	• Fiyat
• Ek Sorular	• Ek Sorular

Etkinlik: 9

Etkinlik Alanı: B1 Konuşma

Amaç: Farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşmalar yapma

Araç ve Gereçler: Farklı özellikteki canlıların (hayvan, bitki, insan) yer aldığı görseller

Öğrenme Süreci:



Görsel 7. Konuşma Aracı

- a. Görselde yer alan canlılar farklı özellikte olmalarına rağmen nasıl anlaşabiliyorlar?
- b. Barış ve uyum içinde yaşamak mümkün müdür? Bu konuda ne düşünüyorsun?

Etkinlik: 10

Etkinlik Alanı: B1 Yazma

Amaç: Verilen bilgilerle metin üretme

Araç ve Gereçler: Konu, kişi, yer vb. bilgileri içeren küçük kâğıtlar (Öğrenci sayısı kadar hazırlanmalıdır.)

Öğrenme Süreci:

1. Öğrenciler ikiye bölünür ve öğrencilere hazırlanan küçük kâğıtlar dağıtılır. Öğrencilerden kâğıtlardaki bilgileri kullanarak bir haber metni hazırlamaları istenir.
2. Kâğıtlara aşağıda yer alan örneklerdeki gibi konu, kişi, yer vb. bilgileri yazılır:

Film festivali, Şirin, salon, Ankara, Forrest Gump

Konser, Arzu ve Tarkan, Japonya, Shakira

Jazz festivali, Ömer, Kapadokya, hafta sonu

Film, vizyon, Adam Driver, Star Wars 9

Sergi, İlginç Mimari, Ankara, Cermodern

Etkinlik: 11

Etkinlik Alanı: B2 Konuşma

Amaç: Empati kurma

Araç ve Gereçler: Eğitici tarafından hazırlanmış örnek yaşam durumları

Öğrenme Süreci:

1. Metinde geçen ifadeler (“leylek gibi” deyiimi), öğrencilere açıklanmalıdır.

Örnek Metin: Ömer, çok zayıf, aynı zamanda da çok uzun boylu bir çocuktur. Okuldaki arkadaşlarıyla anlaşamıyordu. Bir gün okula büyük bir kulaklık takarak geldi. Sınıfa girdiğinde kulaklığını çıkarıp sırasının üzerine bıraktı. Sınıf arkadaşı Salih, Ömer’in sırasından kulaklığı izinsiz aldı. Ömer, bu duruma sinirlendi ve “Kulaklığımı geri ver” dedi. Salih, “Al kulaklığını leylek” diyerek kulaklığı yere fırlattı. Yaşanan bu olaydan sonra sınıftaki diğer çocuklar Ömer ile “leylek” diyerek alay etmeye başladılar.

Konuşma:

- Öyküde alay edilen çocuk neler hissetmiştir?
- Benzer bir durum yaşadınız mı?
- Sizinle alay eden oldu mu?
- Sizinle alay edilse neler hissederdiniz?

Yazma: “Dış görünüşe önem verme, dış görünüşe göre yargılama” gibi konularda yazma çalışmaları da yaptırılabilir.

8.2.2. Sınıf Dışı Etkinlikler

Etkinlik: 1

Etkinlik Alanı: A0-A1 Konuşma

Amaç: Nesneleri tanıma

Araç ve Gereçler: Renkli kartlar

Öğrenme Süreci:

1. Kartlara kurum bahçesindeki eşyaların isimleri yazılır. Her öğrenci bir kart seçer, seslendirir ve ilgili nesneye kartı yerleştirir.

Etkinlik: 2**Etkinlik Alanı: A2 Konuşma**

Amaç: Sıfatları kullanarak değişik özellikteki nesneleri şekil, boyut, renk vb. özelliklerine göre tanıtmak

Araç ve Gereçler: Bahçeden toplanan nesneler (yaprak, taş vs.)

Öğrenme Süreci:

1. Etkinlik öncesi öğrencilerle birlikte çevre gezisi düzenlenir ve çevreden değişik özelliklere sahip nesneleri toplayarak sınıfa getirmeleri istenir. Nesneleri şekil, boyut, renk vb. özelliklerine göre arkadaşlarına tanıtmaları beklenir. Nesnenin adı konusunda öğretmenden yardım alınabilir.



Görsel 8. Örnek Uygulamalar

Etkinlik: 3**Etkinlik Alanı: A2 Konuşma**

Amaç: Tarif içeren bir video hazırlama

Araç ve Gereçler: Seçilen yemek veya tatlının malzemeleri

Öğrenme Süreci:

1. Öğrenciden seçmiş olduğu bir yemeğin ya da tatlının yapılış aşamasını anlattığı bir video hazırlaması beklenir.

- a. Öğrenci ilk olarak yemek veya tatlının adını söyler.
- b. Yöresel olup olmadığını açıklar.
- c. Daha sonra malzemeleri tanıtır ve yapılış aşamasını anlatırken video çeker.

d. Bu süreçte doğra-, kes-, kaynat-, süz-, karıştır- vb. fiillerin kullanımına dikkat edilir.

Etkinlik: 4

Etkinlik Alanı: B2 Konuşma

Amaç: İkna edici ifadeler kullanma

Araç ve Gereçler: Öğrencinin belirlediği teknolojik ürün, kişisel bakım ürünü vb.

Öğrenme Süreci:

1. Öğrenciden bir ürünü tanıtmayı ve ürünü alması için karşısındaki kişiyi ikna etmesi istenir.
2. Öğrenci aşağıdaki soruları yanıtlarken ürünü videoya çeker:
 - a. Ürünün adı nedir?
 - b. Ürünün özellikleri nelerdir?
 - c. Ürünün fiyat bilgisi nedir?
 - d. Ürünü neden satın almalıyız?

8.3. Sonuç

Dil gelişimi ve dili kullanma yeterliliği, “Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi” aracılığıyla standart bir temele oturtulmuştur. Öğreticiler, hedef dili öğretme sürecinde dil düzeylerini dikkate alarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik bir öğretim planlayabilirler. Öğrencilerin genel özelliklerinin, ilgi alanlarının ve dil düzeylerinin yanı sıra öğretim sürecine yönelik etkenler (program, kazanım vs.) de bütünün birer parçasını oluşturmaktadır ve planlanan ders sürecini etkilemektedir.

Dil öğretiminde kitaba bağlı kalmak, öğretimin yalnızca basılı bir araçla sürdürülmesine neden olmaktadır. Öğrenciler için hazırlanmış görsel, işitsel araçlar tüm becerilerin geliştirilmesi sürecinde öğretimi etkili, öğrenciyi ise etkin kılmaktadır. Dört temel dil becerisi, aşamalı bir biçimde, öğrencinin derse isteğini artıracak farklı ortamlar yaratılarak kazandırılmalıdır. Dilsel becerilerin geliştirilebilmesi için, bu becerilerin sık kullanılmasına, öğrenilenlerin yinelenmesine olanak sağlayacak bir eğitim ortamı sunulmalıdır. Bu da öğretici tarafından geliştirilen etkinliklerle mümkündür. Etkinliklere katılan öğrenci, kendini gerçekleştirme olanağı bulmakta ve hedef dile ilgisi artmaktadır.

Kaynakça

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285.
- Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2018). Boşnaklara Türkçe öğretimi ile ilgili araştırmalar üzerine betimsel bir inceleme. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 61-70. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.403221>
- Kınay, D. E. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyal Etkinlikler ile Dil Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 53-75.
- Nurlu, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Kalem Kitap.
- Sebüktekin, H. (1973). Yabancı dil öğretiminde yöntem. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi Humaniter Bilimler*, 1(9), 95-100. <http://www.dlir.org/archive/items/show/2674>
- Soral, G. (2009). *Anadilden yabancı dile sözcüksel aktarım* (Tez No. 250218) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı öğrencilerin sosyal ve ekonomik sorunlarına yönelik ilgileri. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Eds.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (s. 469-492). Eğiten Kitap.

IX. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM

Doç. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-9982-8729>

Dr. Öğr. Üyesi Emre YOLCU

Kafkas Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Kafkas Dilleri ve
Edebiyatı Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-3419-2701>

Giriş

Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna bağlı olan Türkçe dünyanın en eski ve yaklaşık 230 milyon konuşuru ile en çok kullanılan dillerinden biridir (Mert, 2017).

İnsanlar iletişim kurmak için dil öğrenmeye ihtiyaç duyar. Gelişen teknolojiyle birlikte insanlar ve devletler arasında artan iletişim ana dil dışında bir ya da birkaç dil bilme-öğrenme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Türkçe son yıllarda tanınırlığı artan ve yabancı dil olarak çeşitli sebeplerle (göç, eğitim, ticari ilişkiler, turizm, yeni bir kültür öğrenme isteği ve din...) öğrenilmek istenen bir dil hâline gelmiştir.

Yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Yöntem; dil öğretme hedeflerine ulaşmak için uygulamaya başlanmadan önce hazırlanan öğretim planıdır. Teknik ise; öğretimde uygulamaların nasıl yapılacağı ile ilişkilidir. Dil öğretiminde öğretimi sistematik hâle getirmek, verimi artırmak, dışsal ve içsel motivasyonu destekleyerek dil öğretimini kolaylaştırmak ve kalıcılaştırmak için farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Demir, 2019).

9.1. Yöntemler

9.1.1. Bilişsel Yöntem

Dil öğretimi, kültürel ve iletişimsel yönlerden etkili iletişim kurma yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan karmaşık bir süreçtir. Dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin dil bilgisi, kelime dağarcığı ve iletişim becerilerini etkili bir şekilde geliştirmeyi hedefler. Bahsi geçen süreçte öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini vurgulayarak dil öğrenme sürecini desteklemeyi amaçlayan Bilişsel Yöntem, V. A. Maslova tarafından “insan zihni, düşüncesi, zihinsel süreçleri ve bunlarla bağlantılı olan durumları inceleyen bilimsel bir yaklaşım” şeklinde tanımlanmıştır (Dohman, 2021, s. 1240).

Bilişsel Yöntem, öğrenmeyle ilgili farklı süreçleri etkili bir biçimde açıklayabilmek için biliş ve öğrenme kavramlarını birleştirir. Yöntemin geliştiricisi Amerikalı Psikolog Edward Chace Tolman’a göre çevre, zihinsel bir imaj geliştirebilmek için çeşitli deneyim ve ipuçlarıyla bilişsel haritalar yaratmaktadır. Bu nedenle bilişsel öğrenme, bireyin özgür iradesi ve her türden zihinsel etkinliklerine dikkat çekmektedir.

Yönteme göre dil öğrenme süreci öğrencilerin düşünme, anlama, hatırlama ve problem çözme yeteneklerine odaklanarak ortak bir hedef belirlemelidir. Bu yönteme göre dil öğrenme sadece yüzeysel bir ezbere dayalı değil, derin zihinsel işlemlere dayalı karmaşık bir süreçtir. Örneğin öğrencilere bir dil bilgisi kuralı öğretilirken, bu kuralın neden böyle kullanıldığı ve ne zaman uygulanması gerektiği gibi sorular göz ardı edilmemelidir. Zira dil öğrenme sürecinin bilinçli bir biçimde tasarlanması son derece önemlidir. Bu nedenle, öğrencinin dikkatini öğrenme sürecine odaklaması ve öğrendiği yeni bilgiyi zihinsel olarak işlemesi ulaşılması gereken esas hedeftir. Öğrencinin edinmiş olduğu dil becerisini geliştirmesi için tekrarlı pratikler kadar, dilin yapı ve işleyişini anlaması da gerekmektedir.

Dil edinimi sırasında yaratmış olduğu bilişsel haritalarla sistemli bir bilgi ağına sahip olan bireyin düşünce yapısının sistematik olduğu fikrinden hareket eden Bilişsel Yöntem’de söz konusu kavramsal sistematığın dilin temel kalıplarına yansıdığı varsayılır. Yöntemin esas amacı dil öğrenmeyi hedefleyen bireyin mevcut bilgi ve deneyimler üzerinden yeni dilsel örüntüler kurabilmesidir (Evans vd., 2015).

Bilişsel yöntem, öğrencilere dil öğrenme sürecini daha bilinçli bir şekilde yönetme yeteneği kazandırmayı amaçlamaktadır. Yöntem,

öğrenciye dil bilgisi kuralları, dilin yapısı ve anlam ilişkilerini çözümleyebilmesi için zihinsel işlemler yapabilmeyi öğretir. Bu amaçla öğrencilere çeşitli öğrenme strateji ve anlam teknikleri ile problem çözme yöntemleri öğretilerek sürecin daha aktif ve etkili bir şekilde tamamlanması hedeflenir.

Dil öğretiminde ezber yerine aktif hafıza ve doğaçlama tekniklerini öğütleyen yöntemin öğrenci öz motivasyonunu yükselttiği ve bireysel öğrenmeye ön açan bireysel bir öğrenim tecrübesi sağladığı açıkça gözlemlenebilir (Doğan, 2012). Bu durum öğrencilerin dil bilgisi kurallarını ezberlemek yerine, dilin içsel mantığını kavramalarını sağlarken öğrencinin kendi öğrenme sürecini aktif bir şekilde yönlendirebilmesine de imkân tanır.

Bilişsel Yöntem, dil öğretiminde öğrencilerin zihinsel süreçlerini öne çıkararak etkili bir öğrenme ortamı sağlamayı amaçlayan önemli bir yöntemdir. Yöntem, öğrencilere dilin yapısını ve işleyişini anlama, analitik düşünme, bilgiyi tam olarak özümseme gibi fırsatlar sunarak dil öğrenim sürecinin hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha zengin ve etkili bir biçimde ilerlemesini sağlar.

9.1.2. Bütünsel Yöntem

Dil öğretimi, toplumlar arası iletişimin geliştirilmesi ve bireylerin kültürel etkileşimde bulunmaları için hayati bir rol oynar. Dil öğretim süreçlerini etkili bir şekilde yönlendiren bahsi geçen yöntem ve teknikler, öğrencilerin dil becerilerini en iyi şekilde kazanmalarını ve aktif bir şekilde kullanmalarını hedefler. Bu bağlamda, Bütünsel Dil Öğrenim Yöntemi dil öğretiminde önemli bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Yöntemde esas olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralanabilecek dört temel dil becerisini bütünsel bir biçimde ele alarak öğrenme sürecini zenginleştirmektir.

Dil sadece bütün olduğunda dildir felsefesiyle Profesör Kenneth Goodman tarafından geliştirilen Bütünsel Dil Yaklaşım Yöntemi, bütünsel öğrenmeye dayalı, yapılandırmacı bir yaklaşımdır (Goodman, 2005). Goodman'a göre dil tüm bileşenleriyle bütünleyicidir ve tüm öğeleriyle öğrenme sürecine dâhil edilmelidir. Yönteme göre, dil öğrenme süreci içerisinde dört temel dil becerisi birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Her bir becerinin öğrenilmesi bir diğer becerinin kazanımını da olumlu yönde etkileyecektir. Örneğin, öğrencinin yazma becerisi geliştikçe, kelime dağarcığı da genişleyecek bu durum ise dinleme ve konuşma becerilerini olumlu yönde etkileyecektir.

Yöntem bilginin kişiyle ilgili olduğunda en iyi, tam ve anlamlı biçimde öğrenilebileceği ilkesine dayanmaktadır. Bu amaçla birey kazandırılması hedeflenen dile dair doğru materyal ve teknikler ile zengince donatılmış öğrenme alanında dili dolaylı ve yavaş yavaş değil doğrudan, hızlı ve kapsayıcı bir biçimde öğrenmelidir (Turan vd., 2003). Dili tüm alt sistemleriyle, bütünsel bir formda ele alan yöntemde öğrenme, ayrıştırılmış dil uygulama faaliyetleri yoluyla değil, birey için gerçek ve anlamlı hayat tecrübeleriyle bütünleştirilir. Söz konusu yöntemin benimsediği ilke doğrultusunda dil edinimi iş birliğine dayanan, sosyal ve aktif katılım gerektiren bir eylemdir. Bireyler dilin anlam ve kullanımını ancak diğer insanlarla etkileşim hâlindeyken öğrenebilir (Cavkaytar, 2013). Esasen yöntem öğrencilerin beraber öğrenmelerine imkân sağlayan bir öğrenme ortamında, kendi öğrenme süreçlerini inşa etmelerine fırsat tanıyan öğrenci odaklı bir dil öğrenme yöntemi olarak tanımlanabilir.

Yöntem, öğrenme süreci sırasında dört temel beceriyi iç içe geçmiş bir şekilde ele alır. Bu sebeple öğrencilere yalnızca dil bilgisi ve temel söz varlığı öğretilmez, aynı zamanda gerçek yaşam iletişimini anlama ve üretme yeteneği de kazandırılmaya çalışılır. Örneğin, öğretmen bir hikâyeyi önce sınıfa okur ve öğrencilerden dinlemesini ister. Dinlemenin tamamlanmasının ardından tartışma kısmında sınıfça konuşulur ve ilgili metin okumaları ile okuma becerisi geliştirilir. Son olarak öğrencilerden hikâyeyi kendi cümleleriyle yeniden yazmaları istenerek yazma becerisi pekiştirilir. Böylece dört temel dil becerisi aynı anda bütünlükçü bir anlayışla kullanılmış olur.

Yöntem, kullanmış olduğu materyallerle de diğer öğrenme yöntemlerinden ayrışır. Yönteme uygun hazırlanmış ders materyal ve kitaplarında birbirini takip eden, tahmin edilebilir bilgilere yer verilerek öğrencinin okuma hızı artırılmaya çalışılır. Metinsel bağlama uygun yeni kelimelerin doğaçlama yoluyla kazandırılmasını hedefleyen yöntemde öğrenci tüm kelimeleri fonetik olarak okumak yerine cümledeki anahtar kelimeleri tanıyarak dili bir bütün olarak öğrenir.

Edebiyatı bir öğrenme aracı olarak kullanan Bütünlükçü Dil Öğrenim Yöntemi öğrenciyi not tutmak ve kelime listeleri hazırlamak gibi basit gündelik ödevlerin yanı sıra fonetik okuma, anlamsal bütünleme, yaratıcı yazma gibi uygulamalarla üst düzey bir konuşur olma yolunda teşvik eder. Yöntem pek çok avantajı da beraberinde getirir. Bu avantajların başındaysa dilin bütünsel yapısının vurgulanması ve öğrencilerin dil öğrenimini anlamlı hâle getirerek kazanılan dil becerilerini gerçek hayata entegre edebilmeleri gelir. Ayrıca yöntem öğrencinin dört temel beceriyi aynı anda geliştirmesine

olanak tanır ve böylece dengeli bir dil becerisi kazanmasına yardımcı olur.

Bütünsel Dil Öğrenim Yöntemi, dil öğretiminde kapsamlı ve bütünlükçü bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Dört temel dil becerisini birbirine bütünleşmiş bir biçimde aynı zamanda öğrenen öğrencinin, dilin anlam evrenini derinleştirerek gerçek iletişim bağlantıları kurması yöntemi dil öğrenim sürecinde başarı elde etmek için başvurulacak öğrenim yöntemlerinden biri hâline getirmektedir.

9.1.3. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi

Dil öğretiminde özellikle 19. ve 20. yüzyıllarda sıkça kullanılan bir öğretim yöntemidir. Büyük ölçüde Alman filolog ve dil bilimci Friedrich August Wolf'un (1759-1824) ve dil bilimci ve çevirmen Johann Joachim Eschenburg'un (1743-1820) çalışmalarına dayanan bu yöntem (Most, 1999; Wilamowitz Moellendorff, 2018) özellikle klasik dil öğretiminde dil bilgisi kurallarının öğretilmesine ve öğrencilerin metinleri hedef dilden çevirmesine dayanır.

Almanya'da ortaya çıktıktan sonra diğer ülkelerde de popülerlik kazanan ve uzun süre kullanılan Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi başlangıçta özellikle Latince ve Antik Yunanca gibi klasik dillerin öğretiminde kullanılmış ancak zamanla diğer dillerin öğretiminde de yaygınlaşmıştır (Hengirmen, 2006).

Bu yöntem, öğrencilere öncelikle hedef dilin dil bilgisi kurallarını öğretmeye odaklanır. Öğrencilere dilin yapısı, sözcük hazinesi ve cümle oluşturma kuralları gibi temel dil bilgisi konuları öğretilir.

Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi'nde öğrencilere önce dil bilgisi kuralları öğretilir, ardından metinlerin çevirisi ve analizi üzerinde çalışılır. Öncelikle öğrencilere, hedef dilde yazılmış metinleri anlama ve ana dilde çevirme görevi verilir. Böylelikle öğrencilere dil bilgisi kurallarını uygulamaları için fırsat tanınmış olur. Öğrenciler, çevirdikleri metinleri analiz ederler. Bu analizler, dil bilgisi kurallarının ve sözcüklerin nasıl kullanıldığını anlamalarına yardımcı olur. Ancak yöntem öğrencilerin gramer ve kelime bilgisini geliştirmeye odaklandığından dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ikinci planda kalır (Güzel ve Barın, 2013).

Her dil öğretim yönteminin olduğu gibi bu yöntemin kullanımının da birtakım avantajları ve dezavantajları vardır. Avantajları şu şekilde özetlenebilir:

- Dil bilgisi kurallarının öğrencilere açıklanması ve öğrenilmesi kolaydır.
- Öğrencilerin metinler üzerinden pratik yapmalarına ve kelime bilgisini geliştirmelerine yardımcı olur.
- Metin çevirisi sayesinde öğrenciler, hedef dilde yazılmış metinleri anlayabilir ve yorumlayabilirler.

Yöntemin kullanılmasının ortaya çıkaracağı birtakım dezavantajlar ise şöyledir:

- Yöntem iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanmadığından öğrencilerin gerçek hayatta dili kullanma yeteneği sınırlıdır.
- Dili anlamak ve kullanmak yerine dil bilgisi kuralları ezberlenmeye çalışılır.
- Öğrenciler çeviriye odaklandıklarından kendilerini hedef dilde ifade etmekte zorlanırlar.

9.1.4. Doğal Yöntem

Doğal Yöntem dil edinim sürecinin taklit edilmesi fikrine dayanır. İlk olarak 19. yüzyılda ortaya çıkan bu yöntem dilin gerçek hayatta kullanımına odaklanarak öğrenmeyi teşvik eder (Güzel ve Barın, 2013).

Bu yöntemde dilin edinimi doğal bir süreç olarak kabul edilir. Öğrencilerin dili gerçek hayatta kullanarak ve iletişim kurarak öğrenmeleri teşvik edilir. Dil bilgisi kuralları öğrencilere açıklanmaz; bunun yerine, öğrenciler dilin pratik kullanımını deneyimleyerek öğrenirler. Öğrencilere, günlük dildeki ifadeleri kullanarak ve verilen roller aracılığıyla iletişim kurma fırsatı verilir. Dil öğrenimi doğal olaylar ve etkinlikler üzerinden gerçekleştirilir. Alışveriş yapma, restoranda sipariş verme gibi günlük yaşam aktiviteleri öğrenim sürecine dâhil edilir (Hengirmen, 2006).

Doğal Yöntem’de öğretmen doğal dil kullanımını işitsel olarak modelleyerek dilin ses sistemini ve tonlamasını öğrencilere aktarır. Öğretmen bilginin tek kaynağı olmak yerine öğrencileri dil öğrenme sürecinde yönlendiren, onlara destek sağlayan ve uygulama fırsatları yaratan bir rehber rolündedir. Olumlu bir öğrenme ortamı oluşturur, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve dili kullanma konusunda rahat hissetmelerini sağlar (Demirel, 2011).

20. yüzyılın başlarında Doğal Yöntem’e olan ilgi artmış ve birçok dil öğretim programı ve kitabı bu yöntemi benimsemiştir. Özellikle konuşma becerisini geliştirmeye odaklanan Doğal Yöntem,

öğrencilerin gerçek yaşam içinde dili kullanmalarını teşvik etmiştir. Ancak yöntemin bu özelliği yani öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanması dil bilgisi üzerinde yeterince durulmadığı gerekçesiyle eleştirilmesine neden olmuştur (Yaylı ve Yaylı, 2009).

9.1.5. Doğrudan Yöntem

Dil öğrenimini doğal bir iletişim süreci olarak gören ve Charles Berlitz ve Maximilian Berlitz gibi dil eğitimcilerinin gelişimine önemli katkı sağladığı Doğrudan Yöntem, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi gibi geleneksel yöntemlere tepki olarak 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkmıştır (Demirekin, 2016).

Dilin doğal kullanımına ve iletişimsel yönüne vurgu yaparak geleneksel dil öğretim yöntemlerine karşı bir alternatif olarak ortaya çıkan bu yeni yöntem, dilin öğrenilmesinde dil bilgisi kurallarını ezberlemenin ötesine geçerek, dilin kullanılmasına odaklanmıştır. Yöntem dil öğrenimini ana dil edinimi sürecine benzetme düşüncesi etrafında şekillenmiştir. Bu anlayış çerçevesinde öğrencilerin yeni dilin yapısını rol yapma, diyalog oluşturma, hikâye anlatma gibi etkileşimli uygulamalarla öğrenmesi amaçlanmıştır. Bu yöntemde dil bilgisi kuralları, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemin'den farklı olarak sadece açıklanmaz. Bunun yerine öğrencilerin dil bilgisi kurallarını dilin doğal akışı içinde kullanarak öğrenmeleri sağlanır. Yöntemin temelinde dilin pratik kullanımını esas alan günlük yaşama dair diyalogların öğretilmesi bulunmaktadır. Öğrenciler doğru telaffuz ve dilin ses yapısına özen göstererek birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim kurarak gerçek hayatta karşılaşacakları durumları ele alırlar (Güzel, 2014).

20. yüzyılın başlarında, Doğrudan Yöntem'in etkisi daha da artmıştır. Dilin doğal kullanımına odaklanan, öğrencilere dil bilgisi kurallarını zorla öğretmek yerine dilin içinde yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıyan bu yöntem, iletişimsel dil becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Ancak zaman içinde dil öğretiminde farklı yöntem ve yaklaşımların bir araya geldiği bütünsel bir anlayışın benimsenmesiyle, Doğrudan Yöntem tek başına kullanılan bir yöntem olmaktan çıkmıştır.

9.1.6. Eklektik Yöntem

1990'lı yıllarda ortaya çıkarak popülerlik kazanan Eklektik Yöntem; hedef dilin öğrenilme amacı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve dilin kendine özgü yapısına bağlı olarak farklı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin birleştirilmesi fikrine dayanmaktadır. Dil öğretiminde tek bir yöntem ya da yaklaşımın tüm öğrenme durumlarına uyum sağlamayacağı kabulüyle hareket eden yöntemde farklı dil öğretim teknik ve stratejileri birleştirilerek öğrenci için en uygun öğrenim deneyimi programlanmaya çalışılır. Dil öğreticisi, öğrenci profili, dil öğrenim hedefleri ve öğrenme bağlamına göre farklı yöntemlerin kaynaklık ettiği yeni yöntemler üretmekte özgürdür. Bu durum Eklektik Yöntem'i tercih eden dil öğreticilerine sınırsız bir yaratım alanının kapılarını aralar. Ayrıca yöntem öğretici ve öğrenciyi farklı kaynak ve materyal kullanımına teşvik eder. Süreç içinde kullanılan birbirinden farklı kitap, makale, çevrim içi kaynak ve medya materyalleri gibi yazılı ve sözlü araçlar, dil öğrenme deneyiminin zenginleşmesine katkı sağlarlar. Böylece çok sesli bir öğrenme ortamı inşa edilerek farklı bakış açılarını kapsayan bir öğrenme süreci tecrübe edilir.

Öğrenme sürecinin tekdüzeliğini kırmak ve kısa vadede yüksek kazanım sağlamak arzusuyla birden fazla yöntemin ilgili teknik ve öğretilerinden faydalanan Eklektik Yöntem'de esas olan söz konusu diğer yöntemleri iyi tanımak ve doğru zamanda doğru bir biçimde kullanabilmektir.

Öğretmenler için geniş bir esneklik tanıyan Eklektik Yöntem'de ilgili dil öğreticilerinin, öğrencinin dil öğrenme ihtiyaç ve hedeflerini dikkate alarak yeni yöntemler geliştirebilecek kadar yüksek bir hazır bulunuşlukta olmaları beklenir. Örneğin dil bilgisi kurallarını anlamakta zorluk yaşayan bir öğrencisi için yapısalci yaklaşımdan faydalanan bir öğretmenin, öğrencinin iletişim becerilerini geliştirebilmek için de iletişimsel yaklaşımdan faydalanabiliyor olması gerekmektedir.

Yöntem, dil öğretim sürecinde daha birçok avantaj sunar. Öğrenci merkezli bu yöntemde öğrenci profiline ve öğrenme ihtiyacına uygun olarak yeniden uyarlanan öğrenme stilleri öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilir. Dört temel dil becerisinin her birinin eşit düzeyde kazanılması gerekliliğini savunan Eklektik Yöntem, geniş yelpazesi ile öğreticiye özgürlük ve özgünlük alanı tanıyarak sınıf atmosferini daima dinamik, öğrenciyi ise aktif ve istekli tutar (Cangül vd., 2023).

Yöntemin çok sesliliğinin sunduğu bu avantajların yanında öğrencinin hazır bulunuşluğunun yüksek olması ihtiyacı, öğreticinin hâkim olması gereken kavramsal çerçevenin genişlemesi ve farklı öğreticiler arasındaki iletişimsel kopukluklardan kaynaklanabilecek zayıf denetlenebilirlik yöntemin muhtemel olumsuzlukları olarak sıralanabilir (Memiş vd., 2020).

Dil öğretiminde çeşitliliği ve öğrenci merkezli yaklaşımı vurgulayan Eklektik Yöntem, yaratım alanı sınırsız öğrenme faaliyetleri ile birey, ihtiyaç, zaman, mekân gibi iletişimsel unsurlara kolay uyarlanabilir, güncelliğini koruyan, avantajlı bir dil öğretim yöntemidir.

9.1.7. Göreve Dayalı Yöntem

Göreve Dayalı Yöntem, dil öğretiminde işlevsel iletişim becerilerinin geliştirilmesini vurgulayan önemli bir yöntemdir. N. S. Prabhu tarafından geliştirilen yöntemin temel fikri öğrenciyi probleme dayalı bir iletişimsel duruma sokarak ondan bu görevi tamamlamasını beklemektir. Prabhu, öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarına hedef dil yerine göreve odaklanarak ulaşabileceklerini savunur (Yorulmaz, 2009). Göreve Dayalı Yöntem’de hedef dilin doğasının nitelikli oluşu en az özgür öğrenme ortamı ve etkin eğitim programı kadar önemlidir. Hedef dilin potansiyel nitelikleri ise ancak ana dil kullanımına benzer bir öz güven ortamı ya da bu öz güveni ortaya çıkaracak bir görev ile mümkündür. Öğrenciler hedef dilin dil bilgisi kuralları ve temel söz varlığını gerçek hayat tecrübelerini anlamak ve etkin bir biçimde ifade etmek için öğrenmelidir.

Yöntem hâlihazırdaki dil bilgisi yapılarının ve temel kelime varlığının zaten ders kitaplarında öğretildiği ve öğrencinin dilsel gelişime açık olduğu ön kabulleriyle yola çıkar. Bu durumda yöntemin esas misyonu liderlik etmek değil, yardıma hazır bulunmak ya da öğrenciyi bu fikre ikna etmektir. Göreve Dayalı Yöntem’in süreç içi faaliyet olarak değerlendirdiği etkinlikler temelde üç grupta incelenebilir:

- **Bilgi Açığı Faaliyeti:** Bilginin bir kişiden diğerine aktarılmasını içermektedir. Örnek olarak bir öğrenci grubundaki her bir öğrencinin yalnızca tek bir bilgiye sahip oluşu ve bunu sözlü olarak başka bir kişiye aktarmaya çalışıyor oluşu gösterilebilir.
- **Muhakeme Boşluğu Faaliyeti:** Öğrencilere çeşitli bilgiler verilir ve daha sonra bu bilgiler mantık, tündengelim ve akıl yürütme yöntemleri gibi teknikler kullanılarak yeniden çözümlenir.

- Görüş Boşluğu Faaliyeti: Kişisel tercihleri belirlemek veya belirli bir konu hakkındaki görüşleri paylaşmak için kullanılabilir. Bu tür bir görevde doğru ya da yanlış cevap yoktur.

Bu aşamada öğreticinin öğrencileri değerlendirmesi esas olarak görevin etkinliğine ve görev sonunda iletişimin sağlanıp sağlanmadığına bağlıdır (Willis, 1996). Yöntemin uygulanmasında kullanılan etkinlikler ilk etapta uğraş gerektiren, zaman alıcı eylemler gibi görünse de öğrencinin bireysel odaklanma ve motivasyonunu güçlendirerek dil öğretim sürecinde aktif rol oynamasının önünü açar.

Yöntem yukarıda değinildiği üzere dil öğrenme sürecini çeşitli görevlere bölerek öğrencilerin gerçekçi iletişim deneyimleri yaşabilmelerini amaçlar. Öğrencilere verilen belirli bir görevin, örneğin markette alışveriş yapmak ya da adres vermek gibi, yerine getirilmesi için öğrencinin öğrenmiş olduğu dil becerilerinin tamamını eş zamanlı olarak kullanması gerekir. Bu sayede öğrenci, hedef dilin gündelik hayatta nasıl kullanıldığını deneyimleyerek dilin doğal konuşurları seviyesine çıkarılmaya çalışılır.

Yöntem öğretmenlere farklı görev ve ödev tasarımları yapmaları ve kurgusal dil öğrenim tecrübeleri yaratmaları için fırsat tanır. Dil öğreticisi için bir avantaj olarak değerlendirilebilecek bu durumun yanı sıra yöntem, öğrencilere gerçek hayat tecrübeleri, işlevsel iletişim becerileri, eğlenceli bir dil edinim süreci gibi çeşitli kazanımlar sağlar. Kontrol edilebilirliği ve öğrenme ihtiyacını karşılaması açısından oldukça elverişli kabul edilebilecek Göreve Dayalı Yöntem, belirgin öğrenme hedeflerine kısa vadede, etkin bir biçimde ulaşabilmek için tercih edilebilir.

9.1.8. Görsel İşitsel Yöntem

Ülkeler arası ticari ve kültürel bağlantıların genişlemesi dil eğitime yönelik yeni talepler yaratmaktadır. Başarılı ve etkili bir iletişimin ön koşullarından biri dinleme yeteneğidir. Bu yeteneğin dil öğreniminin ilk aşamasında geliştirilmesi, iletişimsel yeterliliğin oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Guberina ve R. Renard tarafından geliştirilen Görsel İşitsel Yöntem ilk olarak Avrupa kıtasında yayılım göstermiştir. Yöntemin geliştiricileri, yabancı dil öğreniminin, gerçek yaşam tecrübelerinin birebir taklidiyle mümkün kılınabileceği fikrinden hareket ederek dil öğrenme sürecinde çeşitli görsel-işitsel materyallerin yoğun kullanımını birincil öncelik hâline getirir (Ghez, 2008).

Yapılan alışmalar insanların okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, sözlü ifade ettiklerinin %70'ini, sözlü ifade edip yaptıklarınınsa %90'ını hatırladıklarını göstermektedir (Akalın, 2010). Bu anlamda görsel-işitsel materyaller öğrenilmek istenilen dilin olası kullanım alanlarının görsel temsillerinin ve konuşulan seslerin bilindik artiklasyonlarının fark edilmelerinin önünü açar. Böylece hedef dilde konuşma ve algılama süreci kolaylaşan birey, öğrenim sürecini daha sosyal ve etkin deneyimleyebilir.

Yöntem, ğrencilere görsel ve işitsel materyaller aracılığıyla dil bilgisi kuralları ve iletişim becerilerini etkili bir biçimde öğretmeyi hedeflemektir. Bu yönteme göre; öğrencilere çeşitli resim, video, ses kayıt ve diğer görsel-işitsel araçlar vasıtasıyla gerçek hayat deneyimleri yaşatılabilir. Bu sayede dil öğrenim süreci daha etkin ve anlamlı bir hâle getirilebilir. Yöntem genel anlamda öğrencilerin duysal algılarının etkin bir biçimde kullanılmasına vurgu yapar. Öğrencilere resimler aracılığıyla nesne, kişi ve olayları tanıtmak, işitsel kaynaklar aracılığıyla gerçekçi diyalog ve konuşma tecrübeleri sunmak sürecin duysal zenginliğine ciddi düzeyde katkı sağlayacaktır.

Yöntemin uygulanışında dersler genellikle bir film veya ses sunumuyla başlar. Filmdeki her sahne, onu kapsayan bir ifadeye karşılık gelecek şekilde uyarlanarak bireyin eğlenerek öğrenmesi hedeflenir (Demircan, 2005). Film, belgesel, tiyatro kaydı, ses bandı gibi bu materyaller, öğrencinin hedef dil konuşurlarının dilsel ve dil dışı davranışları arasındaki ilişkiyi yakından gzlemleyebilmesini sağlayan dinamik, görsel-işitsel dizgelere dönüşür. Yöntemin avantajı bu dizgelerin dili ve dil öğrenim sürecini daha anlamlı ve keyifli kılmasıdır. Yöntemin ğrenciyi motivasyon, araştırma ve yaratıcı öğrenme faaliyetleri ile entelektüel aşım gibi konularda ileriye taşıyor oluşu, dil öğreticileri tarafından yüksek oranda tercih edilmesine de imkân sağlamaktadır.

9.1.9. Grupla Öğretim Yöntemi

Grupla Öğretim Yöntemi dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi ve geliştirilmesi için bir grup öğrencinin bir araya gelerek birlikte çalıştığı bir yöntemdir. Bu yöntem, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmasını, birlikte çalışmasını ve birbirlerine destek olmasını teşvik eder (Biçer, 2011).

Öğrenciler sınıf içinde tartışma, drama ve dilsel oyunlar gibi interaktif etkinlikler aracılığıyla birbirleriyle pratik yaparlar. Bu, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını ve kelime bilgilerini kullanmalarını sağlar ve aynı zamanda iletişim becerilerini geliştirir.

Grupla çalışma, öğrencilerin birbirlerini motive etmelerini ve desteklemelerini sağlar. Birlikte çalışmak, öğrencilere güven ve cesaret verir. Öğrenciler karşılaştıkları zorluklarla baş etmek için birbirlerine yardımcı olur ve birlikte dil öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda destek sağlar. Bu da dil öğrenme sürecinde motivasyonun artmasına ve başarıya ulaşmaya yardımcı olur (Demirel, 2011).

Gruplar genellikle farklı kültürlerden ve dil bilgisi seviyelerinden öğrencileri bir araya getirir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin farklı bakış açılarından ve deneyimlerinden faydalanmalarını sağlar. Öğrenciler, birbirlerini dinleyerek ve birlikte çalışarak farklı perspektiflerle dil öğrenme deneyimini zenginleştirirler. Aynı zamanda, başka bir dilde iletişim kurarak kültürel farklılıkları da anlama fırsatı elde ederler.

Grupla dil öğretimi, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmalarını teşvik eder. Dil bilgisi kuralları, kelime bilgisi, iletişim stratejileri gibi konularda birbirlerine yardımcı olurlar. Grup içindeki iş birliği, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve birbirlerine destek vermelerini sağlar. Böylece, dil öğrenme süreci daha zengin ve etkili hâle gelir.

Grupla çalışmak, öğrencilere anında geri bildirim alma fırsatı sunar. Öğrenciler, birbirlerine dil bilgisi hatalarını düzeltme, telaffuzlarını geliştirme ve iletişim becerilerini pekiştirme konusunda yardımcı olurlar. Bu geri bildirimler, öğrencilerin hatalarını anlamalarını ve düzeltmelerini sağlayarak dil becerilerini daha da geliştirmelerine yardımcı olur.

Grupla Öğretim Yöntemi dil öğrenme sürecini daha etkileşimli, destekleyici ve motivasyon dolu hâle getirir. Öğrenciler birbirleriyle iletişim kurarak, birlikte çalışarak ve birbirlerine destek vererek dil becerilerini geliştirirler. Ancak her öğrencinin öğrenme tarzı ve

hedefleri farklı olduğundan grupla çalışma herkes için en uygun bir yöntem olmayabilir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmış bir dil öğretimi de önemlidir (Güzel, 2014).

9.1.10. İçerik Odaklı Yöntem

Dil öğrenim sürecini çeşitli içeriklerle zenginleştirerek öğrenme alanının tematik sınırlılıklarını ortadan kaldıran İçerik Odaklı Yöntem, 20. yüzyılın sonlarında Kanada’da ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin içeriksel anlam ifade eden bir dil öğrenim süreci geçirmelerini vadeden yöntemle göre amaç öğrencinin hedef dilin akademik dilini ve yeterliliklerini belirli bir içerik çerçevesinde eş zamanlı olarak kısa sürede öğrenebilmesidir. İlgili içeriğin edebî yönüyle değil öğrenciyi hedefe ulaştırması ile ilgilenen İçerik Odaklı Yöntem’de konunun ve metin içeriğinin ilgi çekici olması oldukça önemlidir (Doğan, 2012). Zira öğrencinin süreç içerisinde dersin odak noktası hâline gelen içeriği ana diliyle değil hedef dil ile çözümleyerek yeni bilgiler edinmesi sağlanmalı ve böylece hedef dile olan hâkimiyeti artırılmalıdır.

Yöntem, öğrenim esnasında öğrencilere günlük hayat, tarih, bilim, sanat gibi farklı alan ve disiplinlerden çeşitli içerikler sunarak entelektüel bir dil edinim süreci tasarlar. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak programlanması gereken söz konusu içerikler dil öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığı gibi çeşitli olumsuzluklara da sebep olabilir. Seçilen içeriğe öğrencinin dil düzeyine uygunluğu ve işlediği konuya ilişkin ne kadar terim barındırdığı noktasında dikkat edilmelidir.

İçerik Odaklı Yöntem, öğrencilerin dil ve içerik arasındaki ilişkiyi tam olarak anlamalarını sağlar. Yöntem ile öğrencilerin karmaşık metinler, güncel haberler, makaleler, videolar gibi içerikler üzerinden kapsamlı düşünebilmeleri ve bu içerikleri dilsel olarak çözümleyebilmeleri beklenir. Bu sayede öğrenciler, dil öğrenimi sırasında içerikle etkileşim hâlinde olurlar. Daha anlamlı ve derinlemesine öğrenilen metin parçaları, öğrencinin farklı konu ve alanlarda genel kültürünü geliştirirken dil öğrenebilmesinin de önünü açar. Bu anlamda İçerik Odaklı Yöntem’in çalışma prensibi, ilkokullardaki ana dil öğretme süreci ile çeşitli benzerlikler gösterir (Yalçın, 2013).

Yöntemin belirgin öğretme hedefinin olması ve öğrenciler arasında iş birliğini artırması gibi avantajlarının yanında kısa vadede dönüt sağlamama ihtimali gibi dezavantajlarının da bulunması çoğunlukla dil öğrenim sürecini tek başına domine eden bir teknikten çok destekleyici bir ikincil yöntem olarak değerlendirilmesine sebep olmaktadır.

9.1.11. İletişimsel Yöntem

Yüksek oranda bilinirliği ve sık tercih edilirliliği ile diğer dil öğretim yöntemlerinden ayrılan İletişimsel Yöntem, sosyodilbilimci Hymes, dil bilimci Henry Widdowson, Christopher Brumfit ve Keith Johnson gibi araştırmacılarla anılır (Memiş vd., 2013). Yoğun dil pratiği ve iletişimsel dil engellerini önceleyen yöntem diğer öğretim yöntemlerinden farklı olarak kalıplaşmış dil bilgisi kuralları yerine gündelik hayatın içinden iletişim biçimlerine odaklanır.

Bu yönetime göre, dil sadece dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi değil, aynı zamanda iletişim kurma yeteneğinin geliştirilmesi anlamına gelir. Öğrencilere gerçek hayattaki iletişim durumları canlandırılarak, anlamlı ve gerçekçi dil kullanımları elde edilmeye çalışılır. İletişimsel yöntemde dil öğrenme süreci, öğrencilerin dil becerilerini günlük yaşamda kullanabilecekleri etkili iletişim becerilerine aktarabilmelerini hedefler. Bu nedenle, öğrencilerin dilin işlevselliğini anlamaları, gerçek yaşam durumlarında etkili iletişim kurabilmeleri ve iletişim engellerini aşabilmeleri amaçlanır. Örneğin öğrencilere herhangi bir lokantada sipariş verebilme ya da bir etkinlikte diğer katılımcılarla etkili bir şekilde iletişim kurabilme becerisi öğretilmeye çalışılır.

İletişimsel yöntemin temel özelliği, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin dilin işlevsel kullanımına yönlendirilmesidir. Yöntem, dil öğretmenlerinin öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri iletişim durumlarını tecrübe etmelerini sağlamaları ve bu senaryoları yönetebilmek için onları desteklemeleri fikrinden hareket eder. Öğrencilere rol oynama, taklit etme, grup çalışması ve tartışma gibi etkinlikler aracılığıyla çeşitli iletişim becerileri kazandırılır. Böylece doğaçlama bir öğrenme süreci tasarlayan yöntemde dil öğreticisi her konu için yeni alıştırma ve başlıklar ile öğrencinin ilgi düzeyini yüksek tutmaya gayret eder.

Öğretici hedef dili daha ilk dersten başlayarak tek tek kelimeler üzerinden değil günlük konuşma ifadeleriyle öğrencisine etkili bir biçimde sunmaya çalışır. Bu sayede öğrenci tarafından yeni dile karşı kurulacak muhtemel psikolojik bariyeri aşan öğretici, dil öğrenimini ezber edilmiş gramatikal bilgi kümelerinden çıkarak üretken bir

iletişim ağına çevirir. Bu durum yer yer öğrencinin hedef dilin büyüüne tamamen kapılarak ana dil evreninden uzaklaşması gibi uzun vadede kaygı eşiğini yükseltecek kimi durumlara sebebiyet verebilir. Ayrıca iletişimin temel bir ihtiyacı olarak çift ya da grup hâlinde oluşturulan çalışma ekiplerinin bir süre sonra öğreticiyi etkisizleştirdiği ve bir kaynak olarak öğreticinin dil öğrenim sürecinin dışına itildiği gözlemlenebilir. Bu durum ise öğrenme sürecinin temel prensiplerinden olan kontrol ve dönüt dengesine zarar verir. Hengirmen (2006, s. 36) “İletişimsel yaklaşımın reddettiği ezber kavramı aslında faydalı bir beceridir. Ezberin doğru kullanıldığında ikinci dil öğretimine büyük katkı sunduğu bilinmektedir” sözleriyle oldukça popüler olan bu yöntemin tamamen doğru kabul edilmemesi gerektiğini savunur.

İletişimsel yöntem, dil ğretiminde anlam odaklı ve işlevsel bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Öğrencilere gerçek hayattaki iletişim becerilerini kazandırmak, dilin öğrenilmesini daha anlamlı hâle getireceğinden dil öğretmenleri iletişimsel yöntemi uygulayarak ğrencilerinin dil öğrenme deneyimlerini daha zengin ve eğlenceli bir hâle getirebilir.

9.1.12. İş Birlikli ğretim Yöntemi

İş Birlikli ğretim Yöntemi, dil becerilerini geliştirmek için öğrencilerin gruplar hâlinde çalışarak, birbirlerine destek olmalarını ve birlikte öğrenmelerini teşvik eden bir yöntemdir. Bu yöntem öğrencilerin dilin kurallarını öğrenmelerine ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu yöntemde her öğrencinin aktif olarak katıldığı, fikirlerini paylaştığı ve iş birliği yaptığı bir ortam sağlanmış olur. Her ğrenci eşit bir şekilde değerlendirilir ve herkesin katkısı takdir edilir. Böylece ğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve dil öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları sağlanarak bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları teşvik edilmiş olur. Öğrenciler, dil bilgisi kuralları, kekime bilgisi ve iletişim stratejileri gibi konularda birbirlerine yardımcı olurlar. Grup içindeki iş birliği öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve birbirlerine destek vermelerini sağlar. Öğrenciler tartışmalar, rol oyunları, dil oyunları ve grup projeleri gibi etkinliklerle birbirleriyle pratik yaparlar. Bu, ğrencilerin dil bilgisi kurallarını ve kelime bilgilerini kullanmalarını sağlar ve aynı zamanda iletişim becerilerini geliştirir (Batdı, 2013).

Öğrenciler grup içinde çalışırken sorunları farklı perspektiflerden yaklaşıp çeşitli çözüm yollarını keşfederek birlikte özümek durumunda kalırlar. Bu da dil öğrenme sürecinde eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirir. Öğrenciler dili doğru kullanma

konusunda grup arkadaşlarına anında dönüt verebildiklerinden birbirlerine dil bilgisi hatalarını düzeltme, telaffuzlarını geliştirme ve iletişim becerilerini pekiştirme konusunda yardımcı olurlar. Bu geri bildirimler öğrencilerin hatalarını anlamalarını ve düzeltmelerini sağlar (Bozavlı, 2012).

İş Birlikli Öğretim Yöntemi öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve öğrenme deneyimini daha zengin hâle getirmek için etkili bir yöntemdir. Öğrenciler, birbirleriyle iletişim kurarak, birlikte çalışarak ve birbirlerine destek vererek dil becerilerini geliştirirler. Yöntem öğrencilerin dil bilgisi, kelime bilgisi, telaffuz ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda iş birliği, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini de geliştirir.

9.1.13. İşitsel Dilsel Yöntem

İşitsel-Dilsel Yöntem, özellikle dilin ses yapısını ve doğal kullanımını öğretmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Yöntem; öğrencilerin dil becerilerini, özellikle de konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bunu yaparken dilin doğal edinimi süreci taklit edilmeye çalışılır. Bu bağlamda, öğrencilere dil bilgisi kuralları ezberletilmez; bunun yerine, kurallar pratik uygulamalarıyla birlikte öğrencilere sunularak öğrencilerin dilin yapısını doğal bir şekilde keşfetmeleri hedeflenir. Dil öğretiminde tekrarın önemli olduğu düşünüldüğünden öğrencilere dil becerilerini geliştirmeleri için yoğun pratik ve tekrar yaptırılır. Böylece öğrencilere yeni kelimeler ve dil yapıları üzerinde sürekli olarak çalışma fırsatı verilmiş olur. Öğrencilere dinleme becerilerini geliştirmeleri ve doğru ses yapısını öğrenmeleri için çeşitli dinleme aktiviteleri sunulur. Ardından öğrenciler, duydukları ifadeleri taklit ederler. Çeşitli konularda gerçekleştirilen drama ve rol yapma etkinlikleri yoluyla dilin gerçek hayattaki kullanımı konusunda öğrencilere pratik yaptırılmış olur (Doğru, 2010).

9.1.14. Kùltùrlerarası İletişim Odaklı Dil Öğrenme Yöntemi

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihine bakıldığında farklı yöntemlerin iç içe olduğu ve birbirini tamamladıkları görülebilir. Bu yöntemlerden biri de yabancı dil öğrenmenin ancak yabancı bir kùltür ile iletişim kurulmasıyla mümkün olacağı fikrinden doğan Kùltùrlerarası İletişim Odaklı Öğrenme Yöntemi'dir.

İletişimsel Yöntemi temel alan Kùltùrlerarası İletişim Odaklı Dil Öğrenme Yöntemi, öğrencinin bireyselliğini ve etkin katılımını ön plana alır. İletişimsel Yöntem'de olduğu gibi dilin temel unsurlarına hâkimiyetin yanı sıra hedef dilin ontolojik ve kùltürel yapısına da ayrıca özen gösteren bu yöntemde bireyin kendi etnik kimliği göz ardı edilmeden etkili bir kùltùrlerarası iletişim ortamı kurulmaya çalışılır (Kurt, 2022).

Yönteme göre, dil ve kùltür bir bütündür ve öğrenciler dil öğretiminin ötesinde hedef dilin kùltürel anlayışına da hâkim olmalıdır. Yöntemin doğru uygulanması ile öğrencilerin farklı kùltürel değerlere saygılı, öğrenmeye açık, empati kabiliyetleri güçlü bireylere dönüşmeleri hedeflenir. Bu hedefe uygun olarak dil öğreticisi öğrencilerine ikinci dil ve kùltürün doğru tanınmasına uygun çeşitli öğrenme materyalleri, etkinlikler ve ödevler sunarak öğrenme sürecini kùltürel anlamda zenginleştirir. Hedef dilin somut ve soyut kùltürel unsurlarının birer ders materyaline dönüştüğü Kùltùrlerarası İletişim Odaklı Dil Öğrenme Yöntemi'nde dil, esas olarak öğrenilmesi gereken kùltüre aracılık eden bir iletişim kanalıdır.

Kùltürel farkındalığın son derece yüksek olduğu Kùltùrlerarası İletişim Odaklı Dil Öğretim Yöntemi'nde farklı kùltürlerden bireyler arasındaki karşılıklı iletişim ağı kùltürler arası karşılaştırmanın da önünü açabilir. Bu tür bir ortamda ortaya çıkabilecek öğrencinin kendi kùltürünü daha çok ifade etme arzusu beraberinde etkin katılımı sağlar. Yöntem bir yandan son derece aktif bir öğrenme ortamı sağlarken öte yandan saygı, anlayış ve empatiye dayalı güçlü bir kontrol mekanizması ve yüksek bir öz saygı ihtiyacını doğurur (Dündar, 2021). Kùltürün üreticisi ve taşıyıcısı konumundaki dilin öğreniminde kùltürler arası iletişim bir zorunluluk hâline gelmiştir. Öğrencilere dil öğrenme sürecinde farklı kùltürlerle etkileşim fırsatı sunan bu yöntem entelektüel birikim, öz farkındalık ve empati gibi kazanımlarla uluslararası öğrenciler için Türkçe öğretimi süreci ve materyal hazırlamada sıklıkla tercih edilebilir.

9.1.15. Sessiz Yol (Sessizlik Yöntemi)

Caleb Gattegno tarafından 1970’lerde geliştirilen bir dil öğretim yöntemidir. Yöntem öğrencilerin dil bilgisini ve kelime hazinesini kendi çabalarıyla keşfetmelerine dayanır. Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyen Sessiz Yol Yöntemi, öğrencilerin dil öğrenme sürecini aktif bir şekilde yönetmelerine ve kendi öğrenme hızlarına uygun bir şekilde ilerlemelerine olanak tanır (Göçen, 2020).

Öğrenciler dil bilgisini öğrenmek ve sözcük dağarcıklarını geliştirmek için kendi deneyimlerini kullanırken, öğretmen rehber rolü üstlenir. Bu yöntemde, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi hatalarını fark etmeleri ve düzeltmeleri teşvik edilir. Bu sayede öğrenciler dil öğrenmeyi kişisel ve anlamlı bir deneyim olarak algılar. Öğretmen, öğrencilerin dil öğrenmelerine yardımcı olmak için farklı materyal ve araçlar kullanır. Bunlar arasında öğrencilerin dikkatini çekmek için renkli kartlar gibi görsel araçlar yer alabilir. Öğretmen, öğrencilerin kendi hatalarını fark etmelerini sağlamak için geri bildirim sağlar ve öğrencilerin öz güvenlerini artırmaya çalışır. Yöntemin en belirgin özelliklerinden biri sessizliktir. Öğretmen sessiz kalmak suretiyle öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almasını sağlar. Öğrenciler dil bilgisini ve kelime bilgilerini kullanarak kendilerini ifade etmeye çalışırken, öğretmen sessizce destekler. Bu sessizlik öğrencilerin dikkatlerini dilin yapısına ve dil bilgisine odaklamalarına yardımcı olur. Böylece öğrenciler dilin yapısını deneyimleyerek ve keşfederek öğrenirler (Güzel ve Barın, 2013).

9.1.16. Telkin Yöntemi

Dil öğrenimi, bireylerin iletişim yeteneklerini geliştirmelerini sağlayan kritik bir süreçtir. Dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin hızlı ve etkili bir şekilde dil becerilerini kazanmalarını amaçlar. Bu bağlamda, telkin yöntemi dil öğretiminin öne çıkan yöntemlerinden biridir. Öğrencilerin öz güvenini artırarak dil öğrenme sürecini desteklemeyi amaçlayan yöntem, uluslararası ölçekte bilinirliği ile dikkat çeker. Asıl adı Suggestopedic Method olan ve Türkçeye Telkin Yöntemi ismiyle aktarılan yöntem 20. yüzyılın ikinci yarısında Bulgar bilim insanı G. Lazanov tarafından geliştirilmiştir. Yöntemin özü dil öğrenim sürecinde bireyin ikincil zihinsel faaliyetlerini eyleme geçirerek daha etkin dönütler almayı hedeflemektedir. Lazanov’un Rusça kursuna giden bir işçiye verdiği danışmanlık sonrası kelime öğreniminde gözlenen belirgin fark yöntemin çıkış noktası olarak görülmektedir (Aydın, 2021).

Yöntemin temeli geleneksel eğitimle ilişkilendirilen ve hata yapma korkusuyla bağlantılı olduğu ileri sürülen bazı psikolojik kalıpları yıkmaya üzerine kurulmuştur. Lazanov'a göre söz konusu bu engellerin ortadan kalkması ancak rahat bir iletişim ortamı ve bireyler arasındaki yaratıcılık atmosferiyle mümkündür. Bireyin iletişimsel özgürlük alanında öğrenmek istediği hedef dili oyun oynarcasına daha hızlı ve kolay öğreniyor oluşu, süreç içerisinde öğreticinin bir yol haritası çizebilmesine olanak sağlar. Bu anlamda keyifli ve rahatlatıcı bir öğrenme ortamının yaratılması, öğrenme yoluyla oluşan algıların karşılıklı değerlendirilmesi ve öğrencilerde bilinçli öğrenme davranışlarının uyandırılması gibi adımlar, sürecin öğretici açısından sınırlılıklarını büyük ölçüde belirgin kılar (Baur, 1990).

Yöntem ile vurgulanan telkin eylemi, bireyin bilinçaltına olumlu ve destekleyici mesajlar göndererek pozitif düşünce ve davranış değişikliği sağlamak olarak açıklanabilir. Yöntemin dil öğretiminde kullanılması ile öğrencilerin dil öğrenme konusundaki olumsuz düşüncelerini yenmeleri ve yalnızca başarıya odaklanmaları hedeflenir. Örneğin öğrenciye sürekli olarak "Ben bu dili öğrenmekte başarılı olabilirim." gibi olumlu telkinler vermek, öğrencinin öz güvenini artıracak ve motivasyonunu yükseltecektir. Bu süreçte öğrencinin öz güvenini artıracak ve olumsuz düşünceleri azaltacak telkinleri seçip düzenlemek son derece önemlidir. Ayrıca ilgili telkinler, öğrencinin öğrenme hedefleriyle uyumlu ve gerçekçi olmalıdır. Söz konusu süreçte öğrencinin geliştirilmek istenen dil becerisine özgü tematik telkinlerden faydalanmak süreç sonunda daha etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

Telkin verilmesi aşamasında, öğretmenin ses tonu, vurgu ve jest gibi iletişim araçlarını etkin bir şekilde kullanması önemlidir. Bu durum telkinin öğrenciye daha etkili bir biçimde ulaşmasını sağlayacaktır. Konuya ilişkin bir diğer önemli nokta telkinlerin düzenli olarak tekrarlanmasıdır. Öğrenciye her gün ya da her ders sunulan benzer telkinler, sürecin olumlu etkilerinin belirginleşmesinin önünü açar. Yöntemi kullanan öğretmen öncelikle öğrencilerinin duygu ve yeteneklerini tanıyıp empati kurabilmelidir (Dellal vd., 2015). Yöntemin etkin çalışma prensibi öğrencinin kişiliğinin karmaşık gelişimi ile entelektüel, duygusal ve motivasyonel yönlerinin eş zamanlı ön kabulüyle yakından ilişkilidir. Bir süreç olarak değerlendirilebilecek dil edinim eylemi, öğreticinin yaratıcı rol ve mutlak otoritesinin öğrencinin duygusal katılımına olumlu yönde hizmet edecek doğru pedagojik yöntem ve tekniklerle birleştirildiği bireye ve ihtiyaca özel bir eğitim programıdır.

Bireyin zihinsel aktivitelerinin doğrusal olmayışı temelinde açıklanan öğretim yönteminin modern versiyonlarında, kişisel ilgi alanlarının ve motivasyonun önemi giderek daha da öne çıkarılmıştır. Süreç içinde öğrencinin dikkat dağınıklığı ve zihinsel performansının aktivite dışı alanlara kayma ihtimali, öğrenme etkinliğinin itici mekanizmalarına paralel seçilen öğrenme materyallerinin önemini de artırmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında eğitmen ve araştırmacılara göre yöntemin avantajları şu şekilde sıralanabilir:

- Çok sayıda bilgi biriminin özümsemi
- Profesyonel iletişimde bilgi stoğunun aktif kullanımı
- İletişim sürecine esneklik kazandırılması
- Öğrenilen bilgi birimlerinin benzer öğrenme süreçlerine aktarılabilmesi
- Güçlü öğrenme motivasyonu
- Utanç, korku, ön yargı gibi öğrenme sürecine engel oluşturabilecek psikolojik bariyerlerin aşılması

Yukarıda belirtildiği üzere Lozanov'un günümüzde hâlen geçerliliğini koruyan Telkin Yöntemi, sağlamış olduğu yüksek öz güven ve özgür iletişim alanıyla dil edinim sürecine yardımcı, etkin bir öğrenme yöntemidir. Yöntemin bilinirliğinin artırılması, işleyişe uygun güncel materyallerin geliştirilmesi ve öğreticilerin bu konuda teşvik edilmesi ile Telkin Yöntemi uluslararası öğrenciler için Türkçe öğretimi programlarında tercih edilirliliği yüksek bir öğretim yöntemi olarak öne çıkarılabilir.

9.1.17. Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi

Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi, öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmek için kullanılan yenilikçi bir yöntemdir. Yöntem 1970'li yıllarda James Asher tarafından geliştirilmiştir (Yavuz, 2011). Bu yöntemde, öğrencilerin bedensel tepki ve jestleri kullanılarak dil öğrenme süreci desteklenir ve dil öğrenimini somutlaştırma ve anlamlandırma üzerine odaklanılır. Öğrenciler; bedensel hareketler, jestler ve mimikleri kullanarak kelimeleri, cümleleri ve dil yapılarını somut bir şekilde temsil ederler. Bu, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını ve kelime dağarcığını somutlaştırmasını ve daha iyi anlamasını sağlar. Dil becerilerini gerçek yaşam iletişimine daha iyi uyarlar ve iletişim becerilerini geliştirir. Öğrenciler jestler ve bedensel hareketlerle duygularını ve düşüncelerini ifade ederken, dinleme becerilerini de geliştirirler. Dil öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getiren bu

etkinlikler öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini de artar artırır (Güzel, 2014).

Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi ile öğrenci farklı kültürleri ve dil gruplarını anlama ve taklit etme fırsatı bulmuş olur. Öğrenciler bedensel hareketlerin ve jestlerin kültürel anlamlarını keşfeder ve farklı kültürlerin dil kullanımını deneyimler. Bu yolla öğrencilerin kültürel farkındalıkları artar ve empati becerileri gelişir.

9.2. Sonuç

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerden olan Bilişsel Yöntem, Bütünsel Yöntem, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi, Doğal Yöntem, Doğrudan Yöntem, Eklektik Yöntem, Göreve Dayalı Yöntem, Görsel İşitsel Yöntem, Grupla Öğretim Yöntemi, İçerik Odaklı Yöntem, İletişimsel Yöntem, İş Birlikli Yöntem, İşitsel Dilsel Yöntem, Kültürlerarası İletişim Odaklı Öğrenme Yöntemi, Sessiz Yol (Sessizlik) Yöntemi, Telkin Yöntemi ve Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi hakkında bilgi verilmiştir.

Son yıllarda Türkçenin uluslararası öğrenciler ve diğer yabancılar tarafından savaş, sosyal ilişkiler, ticaret, din, komşuluk ilişkileri, askerî harekâtlar, göç, turizm ve eğitim gibi birtakım nedenlerden dolayı öğrenilmek istenmesi yabancı dil olarak Türkçe öğreten merkezlerin ve bu alanda yapılan akademik çalışmaların önemini artırmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye artan talep dil öğretim sürecinde hedef kitlenin yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, öğrenme şekli, motivasyon ve kaygı düzeyi ile hedef kitleye uygun yöntemin seçilmesi gibi faktörlerin etkisinin yoğun bir biçimde değerlendirilmesini sağlamıştır (Alyılmaz, 2018; Aykaç, 2015; Bozkırlı vd. 2019).

Çeşitli kurumların bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları sorunların çözümünde dersi yürüten öğretim elemanının akademik ve pedagojik yeterliği büyük öneme sahiptir. Dil öğretiminde herkesin aynı ayda öğrenmesini sağlayacak standart ve mucizevi bir yöntem yoktur. Dolayısıyla öğrencinin dil öğrenirken yaşadığı güçlükleri aşma yollarından biri de öğrenciye uygun yöntemi kullanarak dil öğretimi yapmaktır. Bu nedenle öğretim elemanından beklenen farklı yöntemleri teorik ve pratik anlamda bilmesidir. Böylelikle yaşanan sorunların üstesinden rahatlıkla gelinebilir (Alyılmaz, 2018; Varışoğlu, 2016).

Kaynakça

- Akalın, A. (1996). Yabancı dil öğretiminde araç, gereç ve otantik dokümanlarının kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4, 143-153.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Aydın, E. (2021). Telkin Yöntemi’nin dil öğretimindeki yeri ve yabancılara Türkçe öğretimindeki durumu. *Journal of Sustainable Education Studies*, 2(2), 9-18.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretmen ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Baur, R. S. (1990). *Superlearning und suggestopädie, grundlagen-anwendung-kritik,perspektiven*. Berlin: Langenscheidt.
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (psikolinguistik model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Bozkırlı, K. Ç., Er, O. ve Polatcan, F. (2019). Kafkas üniversitesindeki Türk soylu öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 211-228.
- Cangül, M. ve Berçin, N. Z. (2023). II. yabancı dil Almanca ders materyalinde eklektik yöntem analizi: “Wie bitte? A1.1” örneği. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 36-52.
- Cavkaytar, S. (2013). Tüm dil yaklaşımı. *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. (ed. Durmuş, M. ve Okur, A.). Ankara: Grafiker.
- Dellal, N. A. ve Pişkin, M. A. (2015). Yabancı dil öğreten eğitimcilerin telkin yöntemine ilişkin algı ve görüşleri. *Turkish Studies*, 10(3), 37-50.

- Demir, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde*. (ed. İşcan, A. ve Baskın, S.) Ankara: Nobel.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.
- Demirekin, M. (2016). Yaklaşımdan tekniğe yabancılara Türkçe öğretim yöntemleri ve yöntem sonrası dönem. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar yöntemler beceriler uygulamalar*. (ed. Yıldırım, F. ve Tüfekçioğlu, B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, C. (2012). *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar.
- Doğru, E. (2010). İşitsel-dilsel yöntem. *Eskiye*, 18, 119-127.
- Dohman, Ü. (2022). Kurumsal yönleriyle bilişsel dilbilim. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(43), 1235-1259.
- Dündar, S. A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma dayalı edebî metin kullanımı: C1 seviyesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evans, V. ve Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction Edinburgh*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Ghez, N. I. (2008). *Istoriya zarubezhnoy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*. Cyberleninka.
- Goodman, K. (2005). *What's whole in whole language 20th anniversary edition*. RDR Books.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 23-48.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. (3. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. (3. Baskı). Ankara: Engin.
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler*. Ankara: PegemA.
- Kurt, E. (2022). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişim yetisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(1), 1-22.
- Lozanov, G. (1971). *Suggestologia*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Mert, O. (2017). Dünya dilleri ve Türk dilinin dünya dilleri arasındaki yeri. *Türk dili I*. Ankara: Grafiker.
- Most, G. W. (ed.). (1999). *The Cambridge companion to Friedrich Schleiermacher*. Cambridge University.
- Turan, F. ve Ege, P. (2003). Dil sorunu olan çocuklar için bütüncül dil yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 31-43.
- Varışoğlu, B. (2016). İşbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil kaygılarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1108-1119.
- Wilamowitz Moellendorff, U. von. (2018). *History of classical scholarship*. Routledge.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*. (ed. Willis, J. & Willis, D.). MacMillan Heinemann.
- Yalçın, Ş. (2013). İçerik temelli yabancı dil öğretim modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 107-121.
- Yavuz, N. (2011). Tüm fiziksel tepki-öykü anlatma yönteminin Japoncanın öğretiminde kullanılması. *Dil Dergisi*, 152, 30-45.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2009). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

X. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL TEKNOLOJİ KULLANIMI

Dr. Öğr. Üyesi Aysun EROĞLU

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-1047-8748>

Giriş

Bilgi ve teknoloji çağı denilen 21. yüzyılda önemli bir kavram dikkat çekmektedir: Dijitalleşme. Teknolojinin hızlı gelişimi neredeyse her alanda dijitalleşmeden faydalanmayı da beraberinde getirmektedir. Buna bağlı olarak da 21. yüzyılda yetişen çocuklardan beklenen beceriler de bu değişime kayıtsız kalmamıştır. 21. yüzyıl becerileri başlığı altında yeni nesil öğrencilerin edinmesi beklenen becerilerden biri de bilgi, medya ve teknoloji becerileri olarak yerini almaktadır. Eğitim sahası da yeni yüzyıla ayak uydurabilecek nesiller yetiştirme hedefiyle öğretim programlarında güncellemeye gitmiş ve ilgili becerileri dikkate alarak gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Dünya dili olma yolunda emin adımlarla ilerleyen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de bu yeniliklerden geri kalınmamaktadır. Bu amaçla bu bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital teknolojilere yer verilmiştir. Bu bölümde öncelikle teknoloji ve dijital teknoloji, eğitim ve öğretim teknolojisi, bilgi ve iletişim teknolojileri kavramları açıklanmıştır. Eğitimde dijital teknoloji kullanımı başlığında bu teknolojilerin önemi ve faydası açıklanmış ve daha sonra da eğitimde kullanılabilecek web 2.0 araçları ve yeni nesil dijital teknoloji araçlarına değinilerek LearningApps yazılımı ve uygulama örneği ile bölüm sonlandırılmıştır.

10.1. Teknoloji ve Dijital Teknoloji

Hemen hemen her alanda duyulan kavramlardan biri teknolojidir. Teknolojinin ne olduğuna sözlükten bakıldığında “Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi; uygulayım bilimi ile insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü.” (TDK, sozluk.gov.tr) şeklinde bir tanımlama görülmektedir. En çok kullanılan dijital sözlüklerin başında gelen

Wikipedia’da teknolojinin tanımı arandığında teknoloji ya da uygulama bilimi diye cümleye başlandığı ve akabinde de “Mal veya hizmetlerin üretiminde veya buna yönelik amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan beceriler, yöntemler, işlemler, tekniklerin derlenmesi veya bilimsel araştırmalardır.” (Wikipedia, tr.wikipedia.org/wiki/Teknoloji) şeklinde devam ettiği görülmektedir. İki tanım da incelendiğinde teknoloji kavramının uygulamaya dayalı bir bilim olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Teknolojinin uygulamaya dayalı olmakla birlikte amaçları açısından değerlendiren tanımlara bakıldığında teknolojinin insanların sorunlarına çözüm bulmaya yardımcı olması amacıyla makinelerin araç-gereçlerin geliştirilmesi ve üretilmesine (Kaya, 2006; Saban, 2008) vurgu yapıldığı görülmektedir. Kısaca teknoloji, insanoğlunun yaşam standartlarını kolaylaştırmak için üretilen bilgi ve becerileri verimli kullanarak uygulama yapabilme ve gerekli olan makine araç-gereçleri üretebilmektir.

Teknoloji terimi olarak kullanılan ve kastedilen şeyin dijital teknoloji olduğu bilinmektedir. Teknolojik ilerlemeler ve gelişmeler derken de aynı şekilde dijital teknolojiler kastedilmektedir. Her ne kadar insanlar tarafından üretilmiş olsa da sonuca ulaşıldığında bir nokta insan gücüne ihtiyaç duymadan çalışabilen teknolojilerdir. Nedir bunlar: İnternet, bilgisayarlar, akıllı telefonlar, yazılımlar, yapay zekâ, sanal ve artırılmış gerçeklik, vb. Teknolojik ilerleme ve gelişmelerin eğitim alanıyla ilgili araştırma tarafında yer alan araştırmalar için bu örnekler verilmiştir. Farklı alanlarda farklı örnekler de mevcuttur. Ancak eğitim açısından dijital teknolojilerin amacına bakıldığında sanal dünya ve gerçek dünya arasındaki sınırı kaldırmak, öğrencilerin her yerde ve her zaman öğrenmesini kolaylaştırmak olduğu söylenebilir (Ertürk, 2023).

10.2. Eğitim Teknolojisi

Teknolojinin neredeyse her alanda yer alan bir kavram olduğundan bahsedilmişti ve bu alanlardan biri de eğitim alanıdır. Eğitim amaçlı teknolojinin kullanılmasıyla birlikte eğitim ve öğretim teknolojisi kavramları da ortaya çıkmıştır. Eğitim teknolojisi kavramına bakıldığında dijital sözlükte “eğitim bilimleri ailesinde yer almakla birlikte bilgisayar bilimleri, dizge kuramı, bilişsel bilimler, psikoloji, toplumbilim ve diğer bazı bilim dallarından beslenen, kendine has özellikleri olan, çoklu disiplin bir bilim dalı” (Wikipedia, tr.wikipedia.org/wiki/Eğitim_teknolojisi) olduğu söylenmektedir. Çoklu bir disiplin dalı derken aslında bu kavramın eğitimin her aşamasında karşılaşılan çok kapsamlı içeriğe sahip olduğu söylenmektedir. Alkan (1998) ise eğitim teknolojisinin genel olarak

eğitime, özel olarak öğrenmeye egemen olmak adına bilgi ve becerilerin dâhil edildiği bu süreçte işlevsel bir yapılaşma olduğunu vurgulamıştır. Yani eğitim teknolojinin eğitim sürecinin genel bir yapısı olduğu söylenmektedir.

10.3. Öğretim Teknolojisi

Öğretim teknolojisi ise öğretim kavramının eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışından yola çıkarak belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönleri doğrultusunda düzenlenmiş bir teknoloji terimidir (Alkan, 1998). Farklı bir deyimle ise özel amaçları gerçekleştirmek ve etkili öğrenmeyi sağlamak için öğrenmeyle ilgili araştırmalardan yola çıkarak insan gücünden ve insan gücü olmayan kaynaklardan faydalanarak öğretme-öğrenme sürecinin tasarlanması ve yürütülmesine dayalı bir yaklaşımdır (Ergin, 2003). Kısaca öğretimi daha etkili hâle getirmek için kullanılan teknolojidir.

10.4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Bilgi ve İletişim Teknolojileri kısaca BİT'nin tarihine bakıldığında 1939 yılında David Packard ve Bill Hewlett tarafından Kaliforniya'da kurulmuş olan Hewlett-Packard şirketinin garajda yaptığı çalışmalarla başladığı söylenmektedir (Nicholle, t.y.). Şirket tarafından ilk ürün olarak da mühendisler için bir test ekipmanı geliştirdikleri ve Walt Disney'in 1940 yılı Fantasia filmi için ses efekt jeneratörü sipariş ettiği de kaydedilmiştir. (Nicholle, t.y.). Kavram olarak ise bilgi teknolojisi, bilginin oluşturulması, depolanması ve dağıtılması için kullanılan çeşitli araç-gereçler ve teknik-yöntemlerdir. Gelişen teknoloji ile birlikte BİT, video konferans ve uzaktan eğitim uygulamaları şeklinde daha çok algılansa da radyo, televizyon, cep telefonu, bilgisayar, ağ donanımı, yazılım, uydu sistemi vb. araç-gereçleri de kapsadığı unutulmamalıdır (Rouse, 2005).

10.5. Eğitimde Dijital Teknoloji Kullanımı

Teknolojinin hızla geliştiği ve hayatı kolaylaştırdığı her geçen gün daha sık duyulan bir olay haline gelmiştir. Teknolojinin neredeyse her sahada kendini göstermeye başladığı ve bu alanların başında da eğitim sektörü geldiği bilinmektedir (Eroğlu, 2015; Şahin, 2021a). Özellikle 21.yy. bakıldığında bu neslin çocuklarının sadece eğlenmek amaçlı değil aynı zamanda öğrenme aracı olarak da dijital teknolojilerden faydalandıkları görülmektedir (Selwyn ve Odabaşı, 2019). Dolayısıyla bu yüzyılda dijital teknolojilerden bağımsız bir eğitim düşünülemez. Eğitimde teknoloji kullanımının neden önemli olduğu bu noktada düşünülmektedir. Bu soruya cevap Eroğlu

(2021) teknoloji ile beraber eğitimde kullanılabilecek materyallerin çeşitlenmesi, internete erişimin kolaylaşması, eğitime hizmet eden yazılımlar artması ve 21. yüzyıl öğrencilerin dikkatinin dijital teknolojilerle daha kolay çekilebildiği çünkü onlar için teknolojinin eğlence unsuru olduğunu ve böylece eğlenerek öğrenip derslere olan tutumlarının da olumlu yönde şekillenebileceğini, bu teknolojilerin öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap etmesiyle kalıcı öğrenmenin de gerçekleşebileceğini söylemektedir.

Eğitimde dijital teknolojilerinin kullanılmasının faydaları neler olabilir diye düşünüldüğünde, öğrencinin merak duygusunu artırdığı, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği, konuların kavranmasını kolaylaştırdığı, öğretimi çeşitlendirdiği ve kolaylaştırdığı gibi faydaları olduğu görülmektedir (Şahin, 2021a; Gökalp, 2022). Yapılan başlıca çalışmalarda bu teknolojilerin fen öğretiminde kullanılmasıyla soyut konuları somutlaştırmaya yardımcı olduğunu ve derse dikkat çektiğini (Özhan, 2023), öğretmenlere göre derslerde yapay zekâ kullanımının eğitimi kolaylaştırdığı, eğitimde verimliliği artırdığı, aktif öğrenme ve zaman tasarrufu ve yöntem çeşitliliği sağladığı (Şanlı, vd. 2023), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre derslerde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanılmasının mesleki ve kişisel gelişime katkı sunduğu (Ekiçi, 2021), matematik öğretmeni adaylarına göre derslerde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanılmasının ise bu teknolojinin kolay uygulanabilir olduğu, öğrencilere farklı seçenekler sunduğu ve derse yönelik motivasyonu artırdığı (Özçakır ve Aydın, 2019), Türkçe öğretmeni adaylarına göre Osmanlı Türkçesinin öğretiminde artırılmış gerçeklik kullanmanın daha kolay öğrenmeye zemin hazırladığı ve akademik başarıyı yükseltmekle birlikte derse yönelik ilgi ve memnuniyeti artırdığı (Özcan vd., 2017), dijital teknolojilerin derste kullanılmasının öğretmenler açısından mesleki işbirliği arttığı, öğretmenlerin mesleki alanlarındaki bilgi ve tecrübelerine olumlu katkı sağladığı (Tamer, 2021) sonuçlarına ulaşılmıştır.

10.6. Eğitimde Kullanılabilecek Web 2.0 Araçları

Web 2.0 araçları, kullanıcıların çevrim içi deneyimlerini daha etkileşimli kılmak ve kendi içeriklerini oluşturup paylaşımlarını sağlamak için kullanılmaktadır. Eğitimin her branşında kullanılabilecek başlıca web 2.0 araçları sosyal medya platformları, kısa mesajlar, blog siteleri, viki siteleri, video paylaşım siteleri, podcast platformları, çevrim içi doküman paylaşımları, vb. olarak sıralanabilmektedir. Web teknolojisinin ne olduğu “Web Teknolojileri” başlığı altında verilerek iki örnek yazılım uygulaması paylaşılmıştır.

Sosyal medya platformları, kullanıcıların diğer kullanıcılar ile bağlantı kurmalarına, içerik paylaşımlarına ve etkileşimde bulunmalarına fırsat veren Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn gibi platformlardır. Bu platformlar, dil öğretiminde farklı bir ifade etme aracı olarak öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılabilmektedir (Chartrand, 2012).

Kısa mesajlar (SMS), genellikle metin tabanlı iletişim için kullanılan kısa iletilerdir. Bu mesajlar cep telefonları ve diğer taşınabilir iletişim cihazları aracılığıyla gönderilip alınabilmektedir. Cep telefonlarının kendi SMS hizmetleri dışında WhatsApp, Telegram, Skype, Hangouts gibi uygulamalarla da hem metin hem de görüntü, ses, emoji gönderilebilmektedir.

Blog siteleri, kullanıcıların kişisel veya kurumsal bloglar oluşturmaya ve oluşturdukları içerikleri diğer kullanıcılarla paylaşmak üzere yayınlamasına izin veren WordPress, Blogger, Tumblr gibi platformlardır. Herhangi bir teknik bilgiye bağlı kalmadan kullanıcıların istediklerini paylaşmasından dolayı web günlüğü de denilmektedir. Genellikle gönderilerin sonunda yazarın adı ve gönderi zamanı belirtilmektedir. Yayıncının seçimine bağlı olarak okuyucular yazılara yorum yapılabilmekte böylece yazar ve okuyucu etkileşimi sağlanmaktadır.

Viki siteleri, bir iş birliği kapsamında toplanan kimselerin web tarayıcı üzerinden yeni sayfalar hazırlamasına, sayfalarda düzenlemeler yapmasına ve bu sayfalar arasında bağlantı kurmasına olanak veren Wikipedia gibi platformlardır (Wikipedia, tr.wikipedia.org/wiki/Viki).

Video paylaşım siteleri, kullanıcıların içerik olarak video oluşturup yüklemelerini, paylaşımlarını ve diğer kullanıcıların da dinlemelerini/izlemelerini sağlayan YouTube ve Vimeo gibi platformlardır.

Podcast platformları, kullanıcıların sesli içerikler oluşturup yüklemelerini, paylaşımlarını ve diğer kullanıcıların da dinlemelerini sağlayan Spotify ve Apple Podcasts gibi platformlardır. Teknik olarak ise podcast, RSS (really simple syndication) ve XML (extensible markup language) özellikleri taşıyan dosyaları cihazlara ses veya video olarak indirilebilme özelliğine sahip bir yöntemdir (Markman ve Sawyer, 2014).

Çevrim içi doküman paylaşımları, kullanıcıların belge, sunum ve diğer dosyaları çevrim içi olarak hem depolamalarını yani saklamalarını hem de diğer kullanıcılarla bu dosyaları paylaşımlarını sağlayan Google Drive, Dropbox, Microsoft OneDrive, Box, iCloud Drive gibi araçlardır.

10.7. Eğitimde Kullanılabilecek Yeni Nesil Dijital Teknoloji Araçları

Diğer alanlarda da kullanılabilen dijital teknolojiler eğitim alanında da kullanılabilmektedir. Başlıca dijital teknolojilere bakıldığında, çevrim içi öğrenme ortamları, sanal-artırılmış-karma gerçeklik teknolojisi, yapay zekâ, simülasyonlar ve sanal asistanlar olduğu görülmektedir.

Çevrim içi öğrenme ortamı, internet üzerinden bireysel öğrenmeyi fırsatı veren bilgiye ulaşmada zaman ve mekân sınırı tanımayan eş zamanlı veya eş zamansız olarak öğrenme ve öğretme imkânı sunan öğrenme ortamıdır. Çevrim içi öğrenme ortamını geleneksel sınıf ortamından ayıran en temel özelliklerden biri öğrencilerin öğretmenlere, ders materyallerine ve içeriğine, internet üzerinden erişmeleridir. Çevrim içi öğrenme ortamlarında, yüz yüze eğitimden farklı olarak öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları, öğretmenlerin ise öğretim sürecini yönlendiren kişi olmalarıdır (Barut-Tuğtekin, 2022).

Sanal gerçeklik teknolojisi, teknoloji yardımı ile oluşturulan kurgular ile gerçek ve hayalin bir araya getirilmesidir. Başka bir ifade ile sanal gerçeklik, gerçek dünyadaki nesnelerin dijital ortama daha iyi bir şekilde ses ve görüntü düzeyinde aktarılmasını sağlayan bir teknolojidir (Şirin, 2022). Sanal gerçeklik teknolojisi ile oluşturan ortamda, kişi yaparak ve yaşayarak öğrenme olanağı yakalamaktadır (Demirer, 2015).

Artırılmış gerçeklik teknolojisi, gerçek dünyanın ve içindekilerin bilgisayar tarafından üretilen ses, görüntü, grafik ve GPS gibi verilerle zenginleştirilmesi sonucu ortaya çıkan canlı veya dolaylı

fiziksel görünümüdür, kısaca ise gerçekliğin bilgisayar tarafından değiştirilmesi ve artırılmasıdır (Wikipedia, tr.wikipedia.org/wiki/Artırılmış_gerçeklik). Artırılmış gerçeklikte, gerçek ve sanal dünyaların bir araya getirilmesi, kullanıcı kişi ile bu teknoloji gerçek zamanlı etkileşime sahip olması ve 3 boyutlu bir alanda kaydedilmesi gerekmektedir (Azuma, 1997).

Yapay zekâ, bilgisayarların insan gibi düşünme ve öğrenme yeteneklerini simüle etmeye çalışan bir teknolojidir. Diğer bir ifade ile yapay zekâ, bilgisayar sistemlerinin insan gibi zekâyâ benzer işlemleri gerçekleştirebilmeye çalışmasıdır. Yapay zekâ teknolojisinin eğitim alanındaki asıl amacı, bireyin öğrenme ve anlama yeteneğini yükseltecek eğitim stratejileri ve bireylerin test etme ve problem çözme becerisi geliştirmek, bireyleri güncel teknolojik gelişmeler için yenilemek ve çeşitli simülasyonlarla bilgiyi akılda daha kalıcı hale getirmektir (Ayдын, 2017).

Simülasyon/benzetim, teknoloji yardımı ile gerçek dünyayı taklit etmek ve modellemektir. Bu teknoloji de birçok alanda kullanılan dijital teknolojilerden biridir. Eğitim alanında ağırlıklı olarak fen öğreniminde ve tıpta kullanılmaktadır.

Sanal asistan, yapay zekâ teknolojisi ile komutları algılayan ve komutu yerine getirmeye çalışan bir teknolojidir. Sanal asistanlar, kullanıcıların taleplerini yerine getirme, istenen bilgiyi sağlama, verilen görevleri yönetme ve etkileşim sağlama gibi işlevleri yerine getirebilen bir dijital teknolojidir. “Google Asistan” ve “Apple Siri” yapay zekâ teknolojisiyle oluşturulan en popüler dijital asistanlardandır. Covid-19 salgını sürecinde, Millî Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim dönemini daha az sorunlu geçirmek için öğretmen ve öğrencilerden gelen sorulara anlık dönüş sağlayabilmek adına “EBA Asistan”ı geliştirmiştir.

10.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Dijital Teknolojiler

Eğitimde kullanılan teknolojik araç gereçler, öğrenmeyi geliştirmek ve daha etkili ve dikkat çekici hale getirmek için kullanılmaktadır. Başlıca teknolojik araç gereçler denilince masaüstü/dizüstü/ bilgisayarlar, tabletler, akıllı tahtalar, projeksiyon cihazları, tepegözler, yazıcılar, tarayıcılar, radyolar, televizyonlar, vb. akıllara gelmektedir. Gelişen teknoloji ile beraber e-kitaplar, dijital kütüphaneler, internet, yazılımlar, online eğitim platformları, video konferans araçları, sanal ve artırılmış gerçeklik, bulut tabanlı depolama, yapay zekâ vb. teknolojiler de eğitimde kullanılarak eğitimde kullanılan yeni nesil teknolojiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle internet

çağı olarak bilinen 21. yüzyılda web tabanlı öğrenme araçları önem kazanmıştır. Çünkü küresel bir bilgi ve iletişim ağı olduğundan internet farklı mekân ve zamanlarda da olsa bireylerin bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Böylece veri bilgi ve iletişim farklı coğrafyalardaki makineler arasında saniyeler içinde paylaşılabilmektedir. Özellikle covid-19 salgını sürecinde önemi çok daha iyi kavranan bu teknolojinin 1900'lerin son çeyreğinden bugüne kadar olan sürecinde nasıl geliştiğini “Web Teknolojileri” başlığı altında verilip dil öğretiminde kullanılıp olumlu katkılar elde edilen iki yazılım örneği uygulamalı olarak yer almaktadır.

Dijital dönüşümün hızlı yaşandığı 21. yüzyılda ülkeler teknolojiyi eğitimin her kademesine entegre etmeye başlamakla birlikte eğitimde teknoloji kullanımı bir zorunluluk ve ihtiyaç haline geldiği de görülmektedir (Büyüktepe, 2022). Türkiye'nin yer aldığı coğrafi konum, siyasi/ekonomik nedenler ve küreselleşen dünya düşünüldüğünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmenin ve öğretmenin öneminin arttığı bilinmektedir. Küreselleşen dünyada yani teknoloji çağı olarak bilinen 21. yüzyılda teknolojiden bağımsız dil öğrenimi ve öğretimi düşünülemediğinden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital teknolojiler önemli bir yere sahip olmaktadır.

Dijital teknolojilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki önemi ise hem şu an yaşanan çağ olan 21. yüzyıla ayak uydurmak hem de Türkçenin yabancı bir dil olarak varlığını tüm dünyada sürdürmesini sağlamak açısından gerekli görülmektedir. Bu durumu destelemek için alan yazını taraması yapılmıştır. Yapılan taramada dijital teknolojilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasıyla öğrencilerin temel dil becerilerine katkı sağlayacağı, iletişimsel becerilerini geliştireceği, etkili bir öğrenme ortamının oluşturacağı, motivasyonlarını arttıracacağı, akademik başarıyı yükselteceği belirtilmektedir (İnal ve Arslanbaş, 2021; Özdemir, 2017; Er ve Alyılmaz, 2022). Bunun dışında, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere haftalık e-dinletiler (podcastler) göndererek öğrencilerin dinlediğini anlama ve dinleme kaygısının azalması gibi konularda başarı elde ettikleri kaydedilmiştir (Berk ve Açık, 2021).

Bununla birlikte dijitalleşen dünyada neredeyse her şeyin dijitalleşmesiyle birlikte hikâyeler de zamana ayak uydurarak dijital hikâye şeklini almıştır. Hikâyeler insanlık kadar eskidir. Eğitim de insanla ilgili her şeyi kapsadığından bu ikilinin ayrı düşmesi beklenmemektedir. Eğitimde hikâyelerin yerine bakıldığında öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştiren, onların yorum yapma, çıkarımda bulunma, organize etme, hatırlama, kelime hazinesi

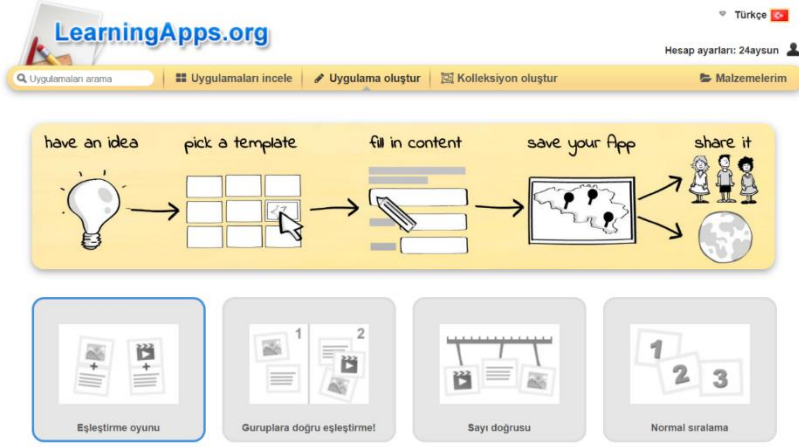
gibi katkıları görülmektedir (Akyol, 2006; Göçer, 2014; Temizyürek, 2003; Walsh ve Blewitt, 2006). Geleneksel hikayelerin görsel, müzik, efekt gibi çoklu ortam öğelerinin birleştirilmesi ile oluşan dijital hikayelerin eğitimdeki yerine bakıldığında ise öğrencilerin anlama-anlatma, iletişim, araştırma, değerlendirme, dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği, yazma ve dinleme kaygısını azalttığı, akademik başarıyı arttırdığı, ders olan motivasyonu yükselttiği, eğlenerek öğrenmeyi sağladığı, soyut konuları somutlaştırdığı kaydedilmiştir (Alexander, 2011; Baki, 2015; Ballast vd. 2008; Chan vd. 2017; Eroğlu ve Okur, 2022; Eroğlu ve Okur, 2021; Eroğlu ve Okur 2020; Foley, 2013; Hett, 2012; Robin, 2016; Stewart ve Gachago, 2016; Sylvester ve Greenidge, 2009; Stojke, 2009; Şahin, 2022; Şahin, 2021b; Şahin ve Çoban, 2020; Yamaç, 2015; Wang ve Zhan, 2010; Yang ve Wu, 2012). Dil öğretiminde bahsedilen katkıları bulunan dijital hikâyeler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de çok kolay ve verimli olacak şekilde kullanılabilir.

10.9. Web Teknolojileri

World Wide Web, Dünya Çapında Ağ (kısaca www veya web), internet üzerinde paylaşılan aralarında ilişki bulunan hiper-metin dokümanlarından oluşan bir bilgi sistemidir. Web kavramı, CERN'de bir bilgisayar programcısı olan Tim Berners-Lee'nin HTML adlı metin işaretleme dilini geliştirmesiyle hayat bulmuştur (tr.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web). Web sayfalarının geliştirilmesinde ilk öğrenme ağı olarak web 1.0 ortaya çıkmıştır. Web 1.0 internetin ilk yıllarını kapsayan etkileşimin olmadığı ağırlıklı olarak metinlere dayanan kullanıcıların içerik üretmediği bir teknolojidir. İlerleyen yıllarda gelişen teknoloji ile beraber etkileşim ağı olarak bilinen web 2.0 geliştirilmiştir. Web 2.0 teknolojisi ile beraber sosyal ağlar, yüksek etkileşim, kullanıcıların içerik üretimine ve paylaşımlarının olduğu dinamik ve çift yönlü bağlantı platformu oluşmuştur (Ersöz, 2020). İnternetin kişiselleştirilebilir olması bu dönemde gerçekleşmektedir. Daha sonraki yıllarda internetin içerikleri anlamlı bir şekilde işlenip yorumlanması için web 3.0 teknolojisi kendini göstermektedir. Özellikle arama motorlarının daha işlevsel olması ve içeriği anlaması hedeflenmiştir. İnternet üzerinden veri paylaşımı daha çok desteklenip uygulanmıştır. Yapay zekâ ve veri madenciliğinin önemi fark edilmiştir. Son yıllarda ise insan ve makine arasındaki etkileşimi hedefleyen internetteki bilgiyi anlamlandırabilecek yapay zekâların hızlı ve güvenilir bilgiyi sunması beklenen web 4.0 teknolojisidir.

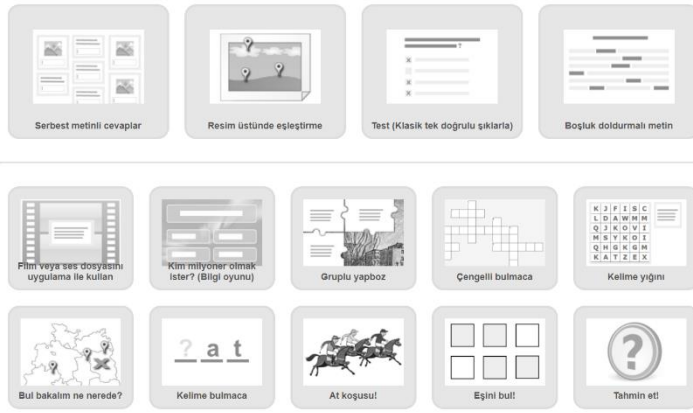
10.9.1. LearningApps Yazılımı ve Uygulama Örneği

LearningApps, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim materyali hazırlayabilecekleri, etkileşimli öğrenme aktiviteleri oluşturup paylaşabilecekleri bir çevrimiçi platformudur. Yani bu uygulama, etkileşimli öğelerle eğitim ve öğretimi destekleyen Web 2.0 teknolojisidir. Bu uygulama ile mevcut olan öğelere yeni içerikler eklenebilmekte, kullanıcılar tarafından çevrim içi yeni öğeler oluşturulabilmekte, hatta öğeler yeniden şekillendirilebilmektedir.



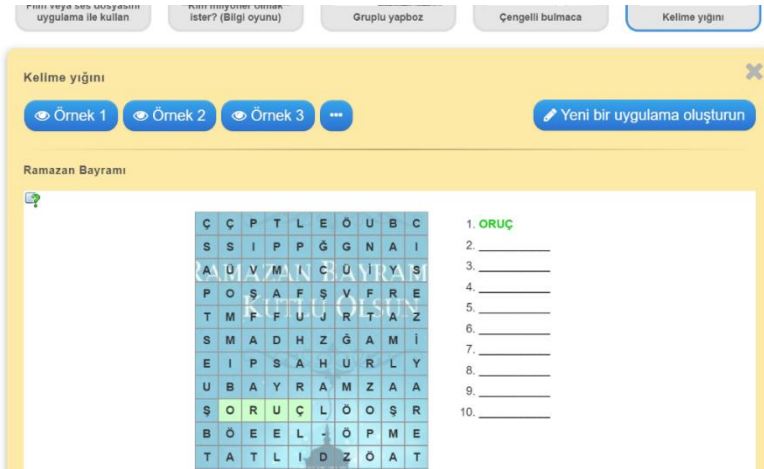
Şekil 1. LearningApps Uygulaması Uygulama Oluştur Başlığı Sayfa Görüntüsü

LearningApps, özellikle öğrencilerin farklı konularda etkileşimli ve eğlenceli öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte burada hazırlanan ders içerikleri öğrencilerle paylaşılabilirdiği gibi indirilebilmektedir de. Dolayısıyla çevrim içi bir uygulama gibi görünse de hazırlanan materyal indirilebildiğinden internet olmadığı zamanlar da kullanılabilir. Uygulamanın bir başka özelliği de öğretmenler, öğrencilerin aktivitelerini tamamlayıp tamamlamadıklarını izleyebilmektedir. Herhangi bir mail adresiyle çok kolay bir şekilde üye olup ücretsiz olarak kullanabilmektedir. Bir başka özelliği de Türkçe dil desteğinin olmasıdır. Üye olduktan sonra Şekil 1’de görüldüğü gibi daha önceden başkaları tarafından hazırlanan içerikleri “Uygulama incele” başlığından incelenebilmekte, kullanılabilir.



Şekil 2. LearningApps Uygulaması Hazır Şablon Örnekleri

Şekil 3'e bakıldığında, "Uygulama oluştur" başlığında 19 tane hazır şablondan (Şekil 2'de bir kısmı görünmektedir) biri olan "Kelime yığını"nın üstüne gelerek fare ile sol bir kere tıklandıktan sonra örnek 3 uygulamaya bakılabilmekte ve "Yeni bir uygulama oluşturun" butonu tıklanarak yeni bir uygulama örneği yapılabilmektedir.



Şekil 3. LearningApps Uygulaması Kelime Yığını Hazır Şablon Sayfa Görüntüsü

Şekil 4'e bakıldığında da "Koleksiyon oluştur" tıklanarak "Koleksiyon nedir?" ve "Yeni koleksiyon oluştur" butonları görülmektedir. Belli bir konu, tema, başlık açılarak var olarak uygulama örneklerinden ya da oluşturulan örneklerden birbiriyle ilintili olanlar aynı klasöre toplayarak ders içeriklerini düzenlemek

mümkündür. Dil bilgisi konuları, dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, vb. gibi isimler vererek koleksiyon oluşturmak ve materyalleri sınıflamaya olanak vermektedir.



Şekil 4. LearningApps Uygulaması Koleksiyon Oluştur Sayfa Görüntüsü

LearningApps uygulamasının dil öğretiminde kullanılması ile ilgili yapılan başlıca çalışmalara bakıldığında, kullanım kolaylığı sunduğu için kullanışlı, pratik ve eğlenceli bir uygulama olduğundan öğrencileri korkutmadığı, çevrim içi öğrenmelerde öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerisini geliştirdiği bulunmuştur (Susanti vd., 2021). Dolayısıyla LearningApps, 21. yüzyıl öğrencilerin hem dikkatini çekebilecek hem de bireysel öğrenmesine katkı sağlayacağı için öğrencilerin dünya dili Türkçeyi korkmadan ve endişelenmeden öğrenmelerini kolaylaştırmak için yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin ders materyali olarak kullanabilecekleri bir uygulamadır.

10.9.2. Wordwall Yazılımı ve Uygulama Örneği

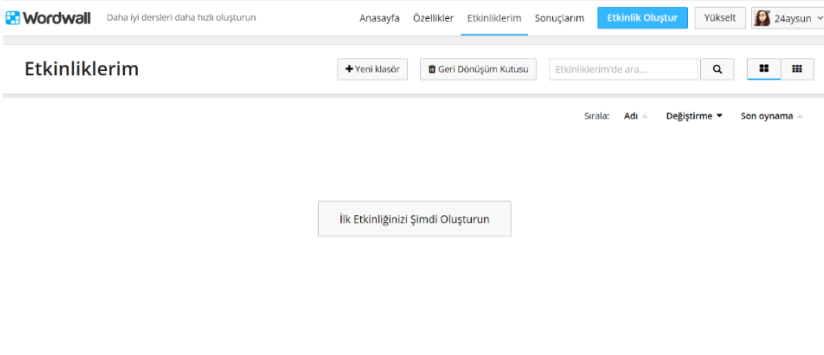
Wordwall uygulaması, eğitim amaçlı içerik oluşturma ve paylaşma imkânı sunan etkileşimli bir çevrimiçi öğrenme aracıdır. Özellikle eğitimciler ve öğretmenler için oluşturulan bu uygulama, öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini hem de etkileşim kurmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin hem bireysel öğrenmesine hem de sınıf ortamında arkadaşlarıyla iş birliği içinde öğrenmesine imkân vermektedir. Güncel versiyonunda 43 dil desteği bulunmaktadır. Bu dillerden biri de Türkçedir. Türkçe dil desteği olması nedeniyle de Türkiye’de hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en sık kullanılan uygulamalardan biridir. Mail adresi ile üye olunabildiği gibi Google hesabıyla da otomatik bağlanıp giriş imkânı sunmaktadır. Uygulamanın hem ücretsiz hem de ücretli versiyonu bulunmaktadır. Ücretsiz versiyonunda interaktif olarak 18

farklı formatta (eşleştir, test, kutuyu aç, çarkıfelek, eşleşmeyi bul, kelime çorbası, grup sıralaması, eşleşen çiftler, gameshow testi, hafıza kartları, eksik kelime, anagram, rastgele kartlar, etiketli diyagram, adam asmaca, kelime avı, bulmaca, kutucukları çevir) ders içeriği oluşturulabilmektedir. Uygulama sadece dil öğretimi için değil, her branş ve sınıf düzeyi için kullanılabilmektedir. Wordwall, özellikle sınıf içi ve çevrim içi öğrenmede öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmek için tercih edilebilir. Uygulamada ders içeriği oluşturulabildiği gibi başkalarının oluşturduğu ders içeriklerine de erişim ve katkı sunma olanağı mevcuttur. Şekil 5'e bakıldığında Wordwall uygulamasının ana sayfası görülmektedir.



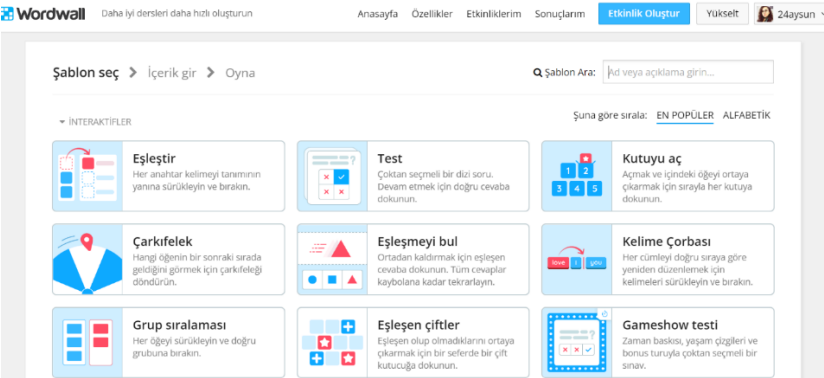
Şekil 5. Wordwall Uygulamasının Ana Sayfa Görüntüsü

Şekil 5'e bakıldığında Wordwall uygulamasının ana sayfa görüntüsünde nelerin yer aldığı görülmektedir. “Özellikler” başlığı altında uygulamanın hem interaktif hem de yazdırılabilir etkinlikler oluşturulması ile ilgili bilgiler, şablonların değiştirimi ve etkinlik düzeltme gibi uygulamaya dair başlıca özellikler mevcuttur. “Etkinliklerim” başlığı altında kullanıcı tarafından oluşturulan ders içerikleri, “Sonuçlarım” başlığı altında kullanıcı tarafından oluşturulan etkinliklerin öğrencilere ödev olarak verildiyse onun takibi, “Yükselt” başlığı altında ise ücret tabloları ve son olarak kullanıcı bilgileri yer almaktadır.



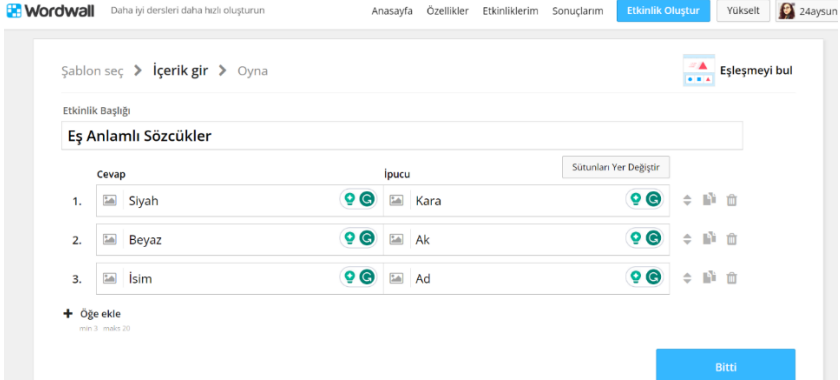
Şekil 6. Wordwall Uygulaması Etkinliklerim Sayfa Görüntüsü

Şekil 6'ya bakıldığında “Etkinliklerim” sayfasına ait ekran görüntüsü bulunmaktadır. Wordwall uygulamasını ilk kez kullanacak biri için bu sayfa yukarıda olduğu gibi boş görünmektedir. “İlk etkinliğinizi şimdi oluşturun” butonu tıklanarak 18 ücretsiz şablonun olduğu sayfaya yönlendirme gerçekleşecektir. Şablonların yer aldığı sayfa görüntüsü Şekil 7’de yer almaktadır.



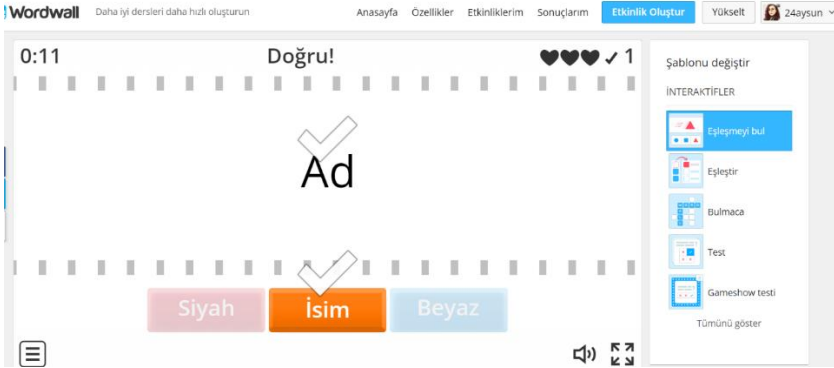
Şekil 7. Wordwall Uygulaması Şablonların Yer Aldığı Sayfa Görüntüsü

Şekil 7’ye bakıldığında Wordwall uygulamasında etkinlik oluşturmak için kullanılan şablonların yer aldığı sayfa görülmektedir. Ücretsiz versiyon kullanılıyor ise 18 ücretsiz şablon üst tarafta ve aşağıda ücretli versiyonların kilitli olarak yer aldığı fark edilecektir. Oluşturulacak ders içeriğine uygun şablonlardan birinin üstüne gelerek bir kere tıklamak yeterli olacaktır. Örneğin “eşleşmeyi bul” şablonu tıklanınca gelecek sayfa görüntüsü Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Wordwall Uygulaması Eşleşmeyi Bul Şablonunda Etkinlik Hazırlama

Şekil 8’e bakıldığında Wordwall uygulamasının eşleşmeyi bul şablonunda eş anlamlı sözcükler için hazırlanan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlik başlığının yer aldığı kısma ders içeriğine göre bir başlık, cevap-ipucu bölümlerine ölçülmek istenen bilgiler yazılabilmektedir. Öge ekle bölümünden de içerik çoğaltılabilmektedir. Bitti butonu tıklandıktan sonra ders etkinliği hazır hale gelmektedir. “Etkinliklerim” başlığından erişim sağlanmaktadır. Hazırlanan etkinliğin uygulama esnasındaki görüntüsü Şekil 9’da yer almaktadır.



Şekil 9. Wordwall Uygulaması Eşleşmeyi Bul Şablonunda Hazırlanan Eş Anlamlı Sözcükler Etkinliği

Şekil 9’a bakıldığında Wordwall uygulaması eşleşmeyi bul şablonunda eş anlamlı sözcükler için hazırlanan etkinliğin uygulanma sırası görülmektedir. Ortaya eş anlamlı sözcüklerden biri gelirken aşağı şeritte diğer eş anlamlı sözcükler tren gibi geçmektedir. Öğrenci doğru sözcüğü bulup tıkladığında yukarıdaki görüntü görülmektedir. Yanlış

bildiğinde çarpı işareti gelip doğru eşleşmeler bitene kadar oyun devam etmektedir. Sol alt tarafta yer alan üç çizgi tıklanarak oyun bitmeden de baştan başlatılabilmektedir. Sağ alt tarafta yer alan dörtlü ok işareti ile tam ekran yapılıp yanında yer alan ses işareti ile ses kapatılabilmektedir. Öğrencilerden gelen dönütlere bağlı olarak bu şablon sevilmediyse sağ tarafta sıralanan şablonlardan birine hemen geçilebilmektedir. Hazırlanan içerikler bire bir aktarılabilmektedir.

Wordwall uygulamasının eğitim amaçlı her branş ve sınıf seviyesinde kullanılabilecek şekilde oluşturulduğu yukarıda söylenmektedir. Dil öğretiminde kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında da özellikle kelime öğretimine katkı sağladığı, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirdiği, çünkü kelime ve görsel ilişkini sunan, tekrar imkânı veren, eğlenerek öğrenme sağladığından öğrencileri motive eden bir uygulama olduğu bulunmuştur (Govindasamy vd., 2019; Hasram vd., 2021; Paulus vd., 2017). Bununla birlikte şunu da söylemekte fayda görülmektedir. Dijital teknolojilerin ders materyali olarak kullanılabilmesinin önündeki en temel sorun o teknolojiye erişimdir. İlgili teknolojiye erişim en başta yoksa ise geriye kalan hususlardan söz etmek yersiz olmaktadır. Wordwall gibi çevrim içi uygulamalar bilgisayar okulda veya evde olsa bile internet alt yapısı da istemektedir. Dolayısıyla yeni nesil eğitim teknolojilerinin derslerde kullanılması 21. yüzyıl öğrencileri için elzem görünse de günün sonunda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığı konusu temel sorunlarından biri olarak kendini göstermektedir.

10.10. Sonuç

Dünya dili Türkçenin öğrenimi ve öğretiminde 21. yüzyılın gereklerinden biri olan bilgi, medya ve teknoloji becerileri göz önünde bulundurularak gerçekleşen bir eğitimde içinde yaşanan çağdan bağımsız dil öğrencilerinin yetişmeyeceği unutulmamalıdır. Bununla birlikte yeni nesil teknolojilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmasının küreselleşen dünyada Türkçenin ön sıralarda yer almasına her geçen gün Türkçeye olan merakın artmasını da beraberinde getirme ihtimalinin yükseleceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü 21. yüzyılda doğan çocukların hayatlarının önemli bir kısmı dijital teknolojilerle geçmektedir. Anne karnındayken ekranla tanışan bir nesil... Dolayısıyla yeni nesil çocukların dikkatini ve ilgisini çeken unsurların başında dijital teknolojiler gelmektedir. Bu teknolojilerden faydalanarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerçekleştirildiğinde de Türkçeye olan ilgileri ve merakları artacaktır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: creating narratives with new media*. PRAEGER, ABC-CLIO.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi, disiplin kuram süreç ortam uzman uygulama*. Anı.
- Aydın, Ş. E. (2017). *Yapay zekâ teknolojisi (Yapay zekâların dünü bugünü yarım)*. [Yüksek Lisans Dönem Projesi, Çukurova Üniversitesi-Adana].
https://www.academia.edu/35714946/YAPAY_ZEK%C3%82_TEKNOLOJ%C4%B0S%C4%B0
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
<https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355>
- Baki. Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Tez No. 389155). [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ballast, K., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008*, 875-879. Chesapeake, VA: AACE.
- Barut-Tuğtekin, E. (2022). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında üniversite öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Education Reflections*, 6(1), 10-23.
- Berk, R. R., & Açıık, F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 329-348. <http://dx.doi.org/10.35675/befdergi.747319>
- Büyüktepe, Y. (2022). *Pandemi döneminde öğretim elemanlarının ve fen bilgisi öğretmen adaylarının güncel dijital teknoloji kullanım durumlarının ve öğretmen adaylarının siberaylaklık eğilimlerinin* (Tez No. 709660). [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi -Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chan, B. S. K., Churchill, D., & Chiu, T. F. K. (2017). Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach. *Journal of International Education Research*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.19030/jier.v13i1.9907>

- Chartrand, R. (2012). Social networking for language learners: Creating meaningful output with Web 2.0 tools. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 4(1), 97-101. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2012.04.009>
- Demirer, G. M. (2015). *Kavram yanılgılarının giderilmesinde simülasyonların etkisinin incelenmesi: ışık ve ses ünitesi örneği* (Tez No. 418437) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekiçi, M. (2021). *Bilişim teknolojilerinin kullanılabilmesinde öğretmenlerin eğitilmesine yönelik bir model denemesi: artırılmış gerçeklik uygulaması örneği* (Tez No. 664125) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Er, O., & Alyılmaz, S. (2022). *Web 2.0 araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Duvar Yayınları.
- Ergin, A. (2003). Öğretim teknolojisi ve iletişim. H. F. Odabaşı (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (s. 1-20). Anadolu Üniversitesi.
- Eroğlu, A. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanılan tablet bilgisayar ile yazı yazmaya yönelik hazırbulunuşlukları* (Tez No. 396086) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eroğlu, A. (2021). Türkçe eğitiminde teknoloji kullanımı. B. Ürün Karahan (Ed.), *Türkçe Öğretimi-2* (s.181-204). Kriter.
- Eroğlu, A., & Okur, A. (2022). Dijital hikâye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(234), 1529-1552. <http://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.824215>
- Eroğlu, A., & Okur, A. (2021). Students' opinions on the use of digital storytelling in Turkish course. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(4), 2248-2265.
- Eroğlu, A., & Okur, A. (2020). The effect of digital storytelling on attitudes of the 7th graders at secondary school towards story writing. *European Journal of Education Studies*, 7(12), 370-390. <https://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i12.3428>
- Ersöz, B. (2020). Yeni nesil web paradigması: Web 4.0. *Bilgisayar Bilimleri ve Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 58-65. [0000-0001-6221-1530](https://doi.org/10.30605/btd.10000001-6221-1530)
- Ertürk, C. (2023). *Dijital teknolojilerin biyoloji öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkileri* (Tez No. 808073) [Yüksek lisans

- tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Foley, M.L. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*) [Doctoral dissertation, Arizona State University-Arizona]. Pheonix.
- Govindasamy, P., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2019). Mobile assisted vocabulary learning: Examining the effects on students' vocabulary enhancement. *Universal Journal of Educational Research*, 7(12), 85–92. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2019.071911>
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi - yazma uğraşı yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur?* Pegem Akademi.
- Gökcalp, D. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin çevrim içi senkron derslere dijital teknolojileri entegre etme amaçları ve öğrenci algıları* (Tez No. 773978)[Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hasram, S., Nasir, M. K. M., Daud, M. Y., Rahman, M. J. A., & Mohammad, W. M. R. W. (2021). The effects of wordwall online games (wow) on english language vocabulary learning among year 5 pupils. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(9), 1059-1066. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1109.11>
- Hett, K. (2012). Technology-supported literacy in the classroom: using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 40(3), 3-13.
- İnal, E., & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 228-249. <http://dx.doi.org/10.35675/befdergi.850781>
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Markman, K. M., & Sawyer, C. E. (2014). Why pod? further explorations of the motivations for independent podcasting. *Journal of Radio & Audio Media*, 21(1), 20-35. <http://dx.doi.org/10.1080/19376529.2014.891211>
- Nicholle. (t.y.). The ICT Lounge. https://www.ictlounge.com/html/timeline_of_ict.htm
- Özcan, M. F., Özkan, A., & Şahin, N. (2017). The influence of the augmented reality application on students' performances in Ottoman Turkish readings. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12B), 27 – 33. DOI: 10.13189/ujer.2017.051403

- Özçakır, B., & Aydın, B. (2019). Artırılmış gerçeklik deneyimlerinin matematik öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarına etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 314-335. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.487162>
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Journal of Turkish Studies*, 12(4), 427-444. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11283>
- Özhan, B. (2023). *Fen eğitiminde simülasyon yazılımı olan Algodo programı etkinlikleri kullanımı hakkında öğretmen görüşleri* (Tez No. 791797)[Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Paulus, M., Marron, E. M., Viejo-Sobera, R., & Redolar-Ripoll, D. (2017). Neural basis of video gaming: A systematic review. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11(248), 1-40. <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2017.00248>
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29. <https://doi.org/10.1344/der.2016.30.17-29>
- Rouse, M. (2005). Information and communications technology. <http://searchcio.techtarget.com/definition/ICT-information-and-communications-technology-or-technologies>
- Saban, A. (2008). Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı ile ilgili temel kavramlar. K. Selvi (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (s. 51-83). Anı.
- Selwyn, N., & Odabaşı, H. F. (2019). Çocuklar ve gençlerin dijital yaşamla mücadeleleri, H. F. Odabaşı (Ed.), *Dijital yaşamda çocuk*, (2. baskı, s. 1-18). Pegem Akademi.
- Stewart, K., & Gachago, D. (2016). Being human today: A digital storytelling pedagogy for transcontinental border crossing. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 528-542. <https://doi.org/10.1111/bjet.12450>
- Stojke, A. E. (2009). *Digital storytelling as a tool for revision* (Publication No. 3367697 27542827) [Doctoral dissertation, Oakland University-Michigan]
- Susanti, E. R., Suryati, N., & Astuti, U. P. (2021). Students' perception on the utilization of learningapps.org for self-study materials. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 612, 86-90. [10.2991/assehr.k.211212.016](https://doi.org/10.2991/assehr.k.211212.016)

- Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: extending the potential for struggling writers. *Reading Teacher*, 63(4), 284-295. [10.1598/RT.63.4.3](https://doi.org/10.1598/RT.63.4.3)
- Şahin, N. (2022). Investigation of the effect of digital story activities on student attitudes in terms of various moderator variables: A meta-analysis study. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(3), 200-219. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.96>
- Şahin, N. (2021a). Eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili sorunlar. M.F. Özcan ve N. Şahin (Eds.), 21. yy. *Eğitim Teknolojisi* (s. 71-86). Eğitim.
- Şahin, N. (2021b). Dijital hikâye uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisinin bazı moderatör değişkenler açısından incelenmesi: meta analiz çalışması. *SEFAD*, (46), 119-138.
- Şahin, N., & Çoban, İ. (2020). The effect of digital story applications on students' academic achievement: A meta-analysis study. *African Educational Research Journal*, 8(3), 562-575.
- Şanlı, A., Ateş, E., Bayburtlu, N., Bektaş, M., & Özdemir, K. (2023). Yapay zekâ kullanımında öğretmen eğilimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(28), 206-222. [10.52096/usbd.7.28.15](https://doi.org/10.52096/usbd.7.28.15)
- Şirin, B. (2022). *Çalışanların dijital teknolojiye ilişkin tutumlarının, uzaktan çalışma ve diğer esnek çalışma biçimlerine yönelik algılarına etkisinde yetenek yönetiminin düzenleyici rolü* (Tez No.772363) [Doktora tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tamer, M. A. (2021). *Mesleki eğitimde teknolojiye bağlı yeterliliklerin geliştirilmesinde nesnelerin interneti (IoT) eğitimi* (Tez No. 674947) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(Özel Sayı), 161-167. [0000-0002-0497-1045](https://doi.org/10.0002-0497-1045)
- TDK (WEB). <http://www.tdk.gov.tr/>
- Walsh, B., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during story book reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278. [10.1007/s10643-005-0052-0](https://doi.org/10.1007/s10643-005-0052-0)
- Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(2), 76-87. [10.4018/jicte.2010040107](https://doi.org/10.4018/jicte.2010040107)

- Teknoloji. (2023, 9 Kasım) İçinde Wikipedia.
<https://tr.wikipedia.org/wiki/Teknoloji>
- Eğitim teknolojisi. (2023, 23 Kasım) İçinde Wikipedia.
https://tr.wikipedia.org/wiki/Eğitim_teknolojisi
- Word wide web. (2023, 20 Eylül) İçinde Wikipedia.
https://tr.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web
- Artırılmış gerçeklik. (2023, 15 Kasım) İçinde Wikipedia.
https://tr.wikipedia.org/wiki/Artırılmış_gerçeklik
- Viki. (2023, 20 Eylül) İçinde Wikipedia.
<https://tr.wikipedia.org/wiki/Viki>
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* (Tez No. 397437) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yang, Ya-T. C., & Wu, Wan-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: a year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>

XI. TÜRKÇENİN YABANCI/ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Arş. Gör. Veli GÖK

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-7431-0007>

Giriş

Dil öğretim süreci bir bütündür. Parçaların birbirini tamamlamasıyla hedeflenen noktaya ulaşmak mümkündür. Dil öğretiminde temel belirleyiciler; öğretici, öğrenci, öğrenme ortamı ve öğretimin gerçekleşmesinde kullanılan, öğretime aracılık eden dil öğretim setleridir (ders ve çalışma kitapları). Her öğretimde olduğu gibi dil öğretiminde de parçalardan birinin eksikliği, başarısız süreç ve sonuçları beraberinde getirmektedir. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde amaç, öğrenciyi dört temel dil becerisinde (dinleme/ anlama, okuma/ anlama, yazma, konuşma) yeterli düzeye ulaştırmaktır.

Dil öğretiminin başlangıcında öğretici ve öğrenci hedefler koymakta, bu hedeflere ulaşmak için gayret göstermektedir. Öğretimin başarıya ulaşmasında gayretin yanı sıra diğer tamamlayıcı parçaların varlığı; her iki tarafın da süreci planlaması, istekli olması, geri dönütlerde bulunması, sürecin başından sonuna kadar her aşamasında iletişime açık, gözlemci, üretken olması önemli detaylardır. En nihayetinde dil öğretimi süreçlerinde özellikle öğrenciden beklenen, başlangıçta duyulan yüksek motivasyonun, öğrenme isteğinin, uzman seviyeye (C1-C2) ulaşmaya kadar devam ettirilmesidir.

Dil öğretiminde öğrenme isteğinin devam etmesini sağlayan unsurların başında ölçme ve değerlendirme gelmektedir. Öyle ki öğrenme sürecinde öğrenci, gelişen ve gelişmeyen taraflarını sınavlar (kur yeterlilik sınavları) aracılığıyla görebilmektedir. Ölçme ve değerlendirmelerin ardından öğrenciden; aldığı puanların ve dönütlerin karşılığını öz değerlendirme yaparak eksik taraflarını iyileştirme çabasında olması, iyi yanlarının ise farkına varması beklenmektedir.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde öğretici ve ya araştırmacı kimliğiyle ölçme ve değerlendirmeyi anlayabilmek için bu alanın temel kavramlarına ilişkin bilgi sahibi olunmalıdır. Temel iki kavramdan ilki ölçme, ölçülmek istenilen bir değişkenin (özellik)

gözlemlenmesi ve gözlem sonucunun da nicel (sayı, sembol, işaret) bir şekilde ifade bulmasıdır (Turgut, 1987; akt. Güler, 2019, s.4). İkincisi değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile karşılaştırılarak kararlaştırılması (sonuca bağlama) sürecini içermektedir. Değerlendirme yapabilmek için ölçme ilk basamaktır (Güler, 2019, 12). Özet olarak ölçme ve değerlendirme; merak edilen bir değişkenin gözlemlenerek nicel verilere dökülmesi ve bu verilerin bir ölçüte bağlı olarak sonuçlandırılmasıdır.

Bu bölümde Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçleri, süreçleri doğrudan etkileyen ana belirleyici Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan öğrencinin kazanması gereken yetkinlikler, süreçlerde belirleyici olan faktörleri, dört temel dil becerilerini ölçme ve değerlendirme kriterleri, becerilerin sınav uygulamalarının nasıl gerçekleştiği, sınavlarda yer alan metinler, soru türleri ile ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçların neler olduğuna yer verilmiştir. Aynı zamanda Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde yıllara göre ölçme ve değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmaların eğilimleri, çalışmalarda sunulan öneriler ve dil öğretiminin temel belirleyicileri olan öğretici, öğrenci, öğrenme ortamı ve dil öğretim setlerinde ölçme ve değerlendirmeye dair araştırmalar ele alınarak genel bir değerlendirme yapılmıştır.

11.1. Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Türkçe öğrenmek isteyen yabancı öğrenciler için yurt içinde yetkili kuruluşlar Türkçe Öğretim Merkezleridir (TÖMER / DİLMER). Hemen hemen her devlet üniversitesinin ve özel üniversitenin TÖMER'i bulunmaktadır. TÖMER'lerde ortak bir öğretim programı uygulanmamaktadır. Her TÖMER'in kendine özgü bir dil öğretim plan ve programını hazırlayıp uyguladığı bilinmektedir.

Bir diğer önemli kuruluşlardan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) da yurtdışından Türkiye'ye gelip Türkçe öğrenmek isteyen başarılı yabancı öğrencilere burs imkânı sağlayarak Türkçeye hizmet etmekte, Türkçenin yaygınlaşmasına önemli katkılar sunmaktadır.

Yurt dışında ise elli ülkede, düzenli bir şekilde Türkçe öğrenmek isteyenleri ağırlayan Yunus Emre Enstitüleri (YEE) ve elli bir ülkede eğitim faaliyetlerini sürdüren Türkiye Maarif Vakfı (TMV) okulları yer almaktadır. Yurt dışındaki kurumların dil öğretim politikalarının ülkeden ülkeye farklılıklar gösterdiği bilinmektedir.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerini yurt içinde ve yurt dışında olmak üzere iki farklı başlıkta ele almak doğru olacaktır.

TÖMER’lerde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ilk olarak önemli iki durum olan “dil öğretim süreçleri” ve “dil öğretim setleri” üstünde durmakta fayda vardır.

TÖMER’lerde uygulanan “dil öğretim süreçleri”:

1. Kur Sistemi (a): TÖMER’lerde yaygın olarak tercih edilen dil öğretim sürecidir. Dört temel dil becerisini (dinleme / anlama, okuma/ anlama, yazma, konuşma) ölçmeye yönelik Seviye Tespit Sınavı (STS) ile süreç başlar. Türkçe yeterlilik durumlarına göre öğrencilere seviyeleri bildirilir. Öğrenciler yeterlilik seviyelerine göre kursta açılacak olan kura (A1, A2, B1, B2, C1) kayıt olurlar ve dil öğretimine başlanılır. Her kurun sonunda dört temel dil becerisinde Kur Yeterlilik Sınavı (KYS) olur ve öğrenci kayıt olurken bilgilendirildiği üzere bir sonraki kura geçiş şartını sağlıyorsa (dört temel dil becerisinde 100 üstünden dil merkezlerine göre değişiklik göstermekle beraber 60-65-70 puan almak) yeni kura başlar. Öğrenci şartı sağlayamama durumunda önceki kuru tekrar eder. Haftalık ders saati 25-30 saat aralığındadır. Önemli bir detay her kur sınavı sonrası öğrencilerin sınıfları, sınıf arkadaşları ve öğreticileri değişmektedir. Yıl içinde devam eden kurlar ve sınavların ardından öğrenci C1 sınavından yeterli puanı alır ve C1 seviyesinde Türkçe bildiğini belirten sertifikayla ödüllendirilir. Öğrenci Türkçe yeterliliğini sağladıktan sonra kazandığı fakülte ve bölümüne giderek kaydını gerçekleştirebilir. Yaz okulunda B2 veya C1 yeterliliğine ulaşamayan öğrenciler için tekrar sınıfları açılırken, C1 yeterliliğine ulaşanlar için ise Akademik Türkçe süreci başlamaktadır.

2. Kur Sistemi (b): Sınırlı sayıda TÖMER’in tercih ettiği dil öğretim sürecidir. Dört temel dil becerisinden ikisini (okuma / anlama, konuşma) ölçmeye yönelik Seviye Tespit Sınavı (STS) ile süreç başlar. Türkçe yeterlilik durumlarına göre B2 - C1 seviyesindeki öğrencilere sertifikaları verilirken, bu seviyelerin altında kalan öğrencilere de bir dil kursuna kayıt olarak Türkçe öğrenmeleri gerektiği bildirilir. Öğrencilerin yeterlilik seviyelerine göre farklı seviyede kur sınıfları açılmaz, yalnızca A1 seviyesinde kayıtlar alınarak dil öğretim süreci başlar. Her kurun (A1, A2, B1, B2, C1) sonunda dört temel dil becerisinde Kur Yeterlilik Sınavı (KYS) olur ve öğrenci puanına bakılmaksızın bir sonraki kura geçer. Haftalık ders saati 25-30 saat aralığındadır. Önemli bir detay her kur sınavı sonrası öğrencilerin sınıfı, sınıf arkadaşları ve öğreticisi değişmez. Yıl içinde bu şekilde

devam eden kurlar ve sınavların ardından öğrenci C1 sınavından yeterli puanı alır ve C1 seviyesinde Türkçe bildiğini belirten sertifikayla ödüllendirilir. Öğrenci Türkçe yeterliliğini sağladıktan sonra kazandığı fakülte ve bölümüne giderek kaydını gerçekleştirebilir. Yaz okulu ve Akademik Türkçe uygulaması bulunmamaktadır.

3. Kur Sistemi (c): Ankara Üniversitesi TÖMER’lerde tercih edilen dil öğretim sürecidir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe dil öğretim seti kullanılmaktadır. Dört temel dil becerisini (dinleme / anlama, okuma / anlama, yazma, konuşma) ölçmeye yönelik Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS) ile süreç başlar. Öğrencilerin yeterlilik seviyelerine göre farklı seviyelerde kur sınıfları açılır ve öğrenciler kayıt olur. Her kurun sonunda dört temel dil becerisinde Kur Yeterlilik Sınavı (KYS) olur ve öğrenci kayıt olurken bilgilendirildiği üzere bir sonraki kura geçiş şartını sağlıyorsa (dört temel dil becerisinde her beceriden en düşük 15 puan almak) yeni kura başlar. Diğer dil öğretim süreçlerinden farklı olarak düzeyler (A1: Temel 1 – Temel 2, A2: Temel 3 – Temel 4, B1: Orta 1 - Orta 2 - Orta 3 - Orta 4; B2: Yüksek 1 – Yüksek 2, C1: Yüksek 3 – Yüksek 4) şeklindedir. Toplamda 12 kur vardır ancak 5 sınav yapılmaktadır. Öğrenci şartı sağlayamama durumunda (bir beceriden 15 puan altında aldığı anda tekrar sınav olabilir ancak 2 beceriden 15 puan altında kaldığında) önceki kuru tekrar eder. Önemli bir detay her kur sınavı sonrası öğrencilerin sınıfları, sınıf arkadaşları ve öğreticileri değişmektedir. Dil öğretimi toplamda 12 ay sürmekte, öğrenci yüksek 4 kur sınavı (diploma sınavı) sonucu C1 seviyesinde Türkçe bildiğini belirten sertifikayla ödüllendirilmektedir.

4. Kur Sistemi (d): Gazi Üniversitesi TÖMER’in tercih ettiği dil öğretim sürecidir. Kurum kendi hazırladığı Gazi Yabancılar İçin Türkçe dil öğretim setini kullanmaktadır. Bu dil öğretim setinde diğer setlerden farklı olarak A1 öncesi için Giriş kitabı ve Akademik Türkçe I-II ders kitapları bulunmaktadır. Dört temel dil becerisini (dinleme/ anlama, okuma/ anlama, yazma, konuşma) ölçmeye yönelik Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS) ile süreç başlar. Öğrencilerin yeterlilik seviyelerine göre farklı seviyelerde kur sınıfları açılır ve öğrenciler kayıt olur. Her kurun sonunda dört temel dil becerisinde Kur Yeterlilik Sınavı (KYS) olur ve öğrenci kayıt olurken bilgilendirildiği üzere bir sonraki kura geçiş şartını sağlıyorsa (dört temel dil becerisinde her beceriden en düşük 15 puan almak) yeni kura başlar. Öğrenci şartı sağlayamama durumunda (bir beceriden 15 puan altında aldığı anda tekrar sınav olabilir ancak 2 beceriden 15 puan altında kaldığında) önceki kuru tekrar eder. Haftalık ders saati 25-30 saat aralığındadır. Önemli bir detay her becerinin öğreticisi farklıdır. Haftalık ders programına göre öğreticiler verdikleri becerilere göre sınıfları

dolaşmaktadır. Gazi Yabancılar İçin Türkçe dil öğretim setinde dil bilgisi ayrı bir ders kitabından takip edilmektedir. Her kur sınavı sonrası öğrencilerin sınıfları, sınıf arkadaşları ve öğreticileri değişmektedir. Yıl içinde devam eden kurlar ve sınavların ardından öğrenci C1 sınavından yeterli puanı alır ve C1 seviyesinde Türkçe bildiğini belirten sertifikayla ödüllendirilir. Öğrenci Türkçe yeterliliğini sağladıktan sonra kazandığı fakülte ve bölümüne giderek kaydını gerçekleştirebilir. Yaz okulunda B2 veya C1 yeterliliğine ulaşamayan öğrenciler için tekrar sınıfları açılırken, C1 yeterliliğine ulaşanlar için ise Akademik Türkçe süreci başlamaktadır.

Uygulanan dil öğretim süreçlerinin adının ortak olduğu (kur sistemi) ancak uygulamada farklılıkların (a, b, c, d) yaşandığı görülmektedir. Bu farklılıklar ölçme ve değerlendirme süreçlerini doğrudan etkilemese de ölçme ve değerlendirme süreçlerini şekillendiren ön koşulları barındırmaktadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) temel kullanıcı (A1, A2), bağımsız kullanıcı(B1, B2) ve uzman kullanıcı (C1, C2) şeklinde altı seviyenin olduğunu vurgularken; TÖMER’lerde A1, A2, B1, B2, C1 kur seviyelerinin ortak, Akademik Türkçe seviyesinin ise tercihen açıldığı görülmektedir. Bu durum temel başvuru kaynağı D-AOBM’ye uygun hazırlandığı belirtilen farklı dil öğretim setlerinin kullanılmasından ve dil öğretim setlerinin uygulanmasında zaman sınırlılıklarının (güz ve bahar dönemi süresinde tamamlama kaygısı) olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 1. Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretimi İçin Hazırlanan Dil Öğretim Setleri

Dil Öğretim Setinin Adı	Giriş Kitabı	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Öğr. Klvz	Dil Bil.	Aka. Türkçe
Yeni İstanbul	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok
Gazi	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Var
Yeni Hitit	Yok	Yeni Hitit 1		Yeni Hitit 2		Yeni Hitit 3		Yok	Yok	Yok
Yedi İklim	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok
İzmir	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok

Altay	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Yok	Yok
Türkçeye Yolculuk	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok
İpek yolu	Yok	Temel A1-A2		Orta B1		Yüksek B2-C1	Yok	Yok	Yok	Yok
Uludağ	Yok	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Bengü	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok
Türkçenin Kapıları	Türkçenin Kapıları 1		Tür. Kap. 2	Türkçenin Kapıları 3	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok

Boylu (2020, s. 545) ve Öрге Yaşar'ın (2018, s. 643) isimlendirmeleriyle Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde uygulanan sınavlar şu şekildedir:

Öğrencinin dil düzeyini tanıma amacıyla, Seviye Tespit Sınavı (STS); geliştirme amacıyla, Kur Yeterlilik Sınavı (KYS) ve sonuçlandırma (belgelendirme) amacıyla, Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS).

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçleri ilk olarak Seviye Tespit Sınavı (STS) ile başlamaktadır. Belirlenen dil öğretim modeline uygun şekilde kur sınıfları oluşturulmakta, tercih edilen dil öğretim setine uygun şekilde 6-7 hafta aralığında süren kurların sonunda dört temel dil becerisini kapsayan “Kur Yeterlilik Sınavı (KYS)” yapılmaktadır. TÖMER’lerin kendi yönetmelikleriyle belirlenen C1 yeterlilik seviyesine ulaşan her öğrenci sertifikasını almaya hak kazanmaktadır. Son sınav bir sonuç sınavıdır ve Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS) adıyla uygulanmaktadır.

TÖMER’lerin çoğunda yaz okulu uygulamasıyla hem dil öğretim süreçleri devam etmekte hem de bölüme hazırlık amacıyla hazırlanan Akademik Türkçe dersleri verilmektedir. Az sayıda TÖMER’de ise yaz okulu ve Akademik Türkçe uygulaması bulunmamaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü(YEE) merkezlerinde öğrenciler genellikle temel düzeyden başlamaktadır ancak Türkçe bildiğini ve sınav olmak istediğini söyleyenler için Türkçe Yeterlilik Sınavı (STS) uygulanmaktadır. Sonrasında öğrenci profiline göre farklı dil düzeylerinde sınıflar oluşturulmaktadır. Haftalık ders saati TÖMER’lerin aksine haftalık 6 saattir, yoğunlaştırılmış kurslar

açıldığında 9-12 saat aralığında olabilmektedir. Bir kur süreci 144 saattir ve 6 ay sürmektedir. Dil öğretim süreci 6 kurdan oluşmaktadır: A1 (A1.1-A1.2), A2 (A2.1-A2.2), B1 (B1.1-B1.2), B2 (B2.1-B2.2), C1 (C1.1-C1.2), C2 (C2.1-C2.2). Her kurun sonunda dört temel dil becerisinde Kur Yeterlilik Sınavı (KYS) olur ve öğrenci kayıt olurken bilgilendirildiği üzere bir sonraki kura geçiş şartını sağlıyorsa (dört temel dil becerisinde 100 üstünden her beceride en az 15 olmak üzere 60 puan almak) yeni kura başlar. Öğrenci şartı sağlayamama durumunda önceki kuru tekrar eder.

YEE’de her kur sonrası merkezin öğretici sayısına göre sınıfın öğreticisi değişmektedir. Sınıflar teknolojik olarak donanımlı ve öğretim yapılan sınıflar genellikle ‘U’ düzenindedir. Kursiyerlerin kurslara katılım amacı Türkçe öğrenmek için Türkiye’deki TÖMER’lere giden öğrencilerden farklıdır (çoğunlukla hobi, turizm ve ticaret amaçlı). Öğrenciler zorunlu eğitime tabi olmayan gruplardan oluşmaktadır. Genellikle yetişkin gruplarında 16-70 yaş aralığında öğrenciler aynı gruplarda yer almaktadır. Talep edilmesi durumunda çocuklar için de kurslar açılabilmektedir. Yıl içinde devam eden kurlar ve sınavların ardından öğrenci C2 sınavından yeterli puanı alır ve C2 seviyesinde Türkçe bildiğini belirten sertifikayla ödüllendirilir. Akademik Türkçe uygulaması bulunmamaktadır.

Türkiye Maarif Vakfı (TMV), K12 düzeyindeki okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmesi itibarıyla diğer Türkçe öğreten kurumlardan ayrılmaktadır. TÖMER’ler ve Yunus Emre Enstitüleri gibi Türkçe öğretmekten ziyade bulunduğu ülkede okul öncesinden yükseköğretime her türlü etkin çalışmayı gerçekleştiren Türkiye’nin eğitimde dünyaya açılan kapısıdır. Okul öncesinden liseye kadar (3-18 yaş) aralığındaki öğrencilere hitap eden kurum, bulunduğu ülkenin yerel eğitim öğretim müfredatına uymakla birlikte o ülkede kabul gören uluslararası müfredatları da uygulamaktadır (<https://turkiyemaarif.org/uploads/files/TanitimKataloguTR.pdf>)

11.2. Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Ölçme ve Değerlendirme Boyutuyla Genel Bir Bakış

Dört temel dil becerisinde öğrencilerin yeterliliklerinin belirlenmesinde temel belirleyici Avrupa Konseyi tarafından ilk kez 2001’de hazırlanan ve son olarak 2020 yılında güncellenerek sunulan “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)” dir. Bu çerçeve kapsamında uygulamada, sınıfın içinde yol gösterici araç; başvuru metnine uygun şekilde hazırlandığı belirtilen “dil öğretim setleri”dir. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde faydalanılan dil öğretim setlerine ise bir önceki başlık altında yer verilmiştir.

D-AOBM, Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirmede belirleyici hedefleri, dört başlıkta (alımlama, üretim, etkileşim, aracılık) seviyelere uygun, öğrenenlerin taşınması gereken yeterlilikleri detaylı bir şekilde açıklamıştır. Genel olarak temel kullanıcı (A1-A2), bağımsız kullanıcı (B1-B2) ve uzman kullanıcı (C1-C2) olarak ayırmış, altı seviyeye ait öğrencilerin yeterliliklerini aşağıda özet şeklinde sunmuştur (Council of Europe, 2020, s. 175).

Tablo 2. D-AOBM’ye Göre Ortak Başvuru Seviyelerinde Öğrenci Yeterlilikleri

Uzman kullanıcı	C2	Neredeyse tüm metin tiplerini anlayabilir. Farklı sözlü ve yazılı kaynaklardan gelen bilgileri, savları ve açıklamaları yeniden oluşturarak tutarlı bir sunumda özetleyebilir. Daha karmaşık durumlarda bile daha ince anlam ayrımlarını fark ederek kendini spontane, çok akıcı ve kesin bir şekilde ifade edebilir.
	C1	Çok çeşitli zorlukta, daha uzun metinleri anlayabilir ve örtük anlamın farkına varabilir. İfadeleri çok fazla aramaksızın akıcı ve spontane bir şekilde kendisini ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için dili esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Metin düzenleme kalıplarının, bağlayıcıların ve bağdaşıklık öğelerin kontrollü kullandığını göstererek karmaşık konularda açık, iyi yapılandırılmış, ayrıntılı metinler üretebilir.
Bağımsız kullanıcı	B2	Kendi uzmanlık alanlarındaki teknik tartışmalar dâhil olmak üzere hem somut hem de soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir. Her iki tarafı da zorlamadan, hedef dilin kullanıcıları ile mümkün olduğunca düzenli etkileşim kuracak akıcılıkla ve spontane bir biçimde etkileşime girebilir. Çok çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklayabilir.
	B1	Düzenli olarak işte, okulda, serbest zamanlarında vs. karşılaşılan aşına olduğu meselelerdeki açık standart girdilerin ana noktalarını anlayabilir. Dilin konuşulduğu bir bölgede seyahat ederken ortaya çıkması muhtemel çoğu durumla başa çıkabilir. Aşına olduğu veya kişisel ilgi alanına giren konularda basit, bağlantılı metinler üretebilir. Deneyimleri ve olayları, hayalleri, umutları ve emelleri betimleyebilir ve kısaca görüşler ve planlar için nedenler sunabilir ve açıklamalar yapabilir.
Temel kullanıcı	A2	Kendisi için en yakın alakalı (ör. çok temel kişisel ve aile bilgileri, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam) cümleleri ve sık kullanılan ifadeleri anlayabilir. Aşına olduğu ve rutin konularda basit ve doğrudan doğruya bilgi alışverişini gerektiren basit ve rutin görevlerde iletişim kurabilir. Geçmiş, yakın çevresi ve öncelikli ihtiyaç alanlarındaki meselelerinin boyutlarını basitçe betimleyebilir.
	A1	Somut türden ihtiyaçların karşılanmasına yönelik aşına olduğu günlük ifadeleri ve çok temel öbekleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir ve sorular sorabilir. Nerede yaşadığı, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler gibi kişisel ayrıntılar hakkında sorular sorabilir ve sorulan soruları yanıtlayabilir. Diğer kişinin yavaş ve açık konuşması ve yardım etmeye hazır olması koşuluyla basit bir şekilde etkileşim kurabilir.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçleri D-AOBM'ye uygun şekilde hazırlanan dil öğretim setleri aracılığıyla yapılmaktadır. Dil öğretim setlerinin eksik kaldığı noktalarda D-AOBM temel başvuru kaynağı olma özelliği taşıdığından ilk başvuru kaynağı olarak görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde mutlaka ana başvuru kaynağı D-AOBM olmalıdır. Çünkü bütün dil öğretim setleri D-AOBM rehberliğinde hazırlanmaktadır. D-AOBM doğrudan ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğini açıklamasa da öğrencinin taşıması gereken yetkinlikleri sunarak öğretim için rehberlik etmekte, öğreticilere ipuçları vermektedir.

D-AOBM'ye bakıldığında dil öğretimi için yöntemsel olarak bulunduğu bakış açısı şu şekildedir:

“Dil öğrenimi, öğrenenlerin gerçek hayatlarında hareket edebilmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini ve farklı nitelikteki görevleri yerine getirebilmelerini hedeflemelidir. Bu nedenle beceri sürekliliğine bağlı olarak (A1-C2 arası seviyeler), değerlendirme için önerilen ölçüt gerçek hayatın içindeki iletişim becerisi üzerinedir. D-AOBM, öğretim programlarının amaçlarının belirlenmesi ve değerlendirme ölçüt ve standartlarının şeffaf bir şekilde tanımlanması için temel oluşturmaktadır. Öğretme ve öğrenme sürecinin eylem tarafından yönlendirildiğini, yani eylem odaklı olduğunu işaret etmektedir. D-AOBM ayrıca, öğretim programı, öğretim ve değerlendirme arasında uyum sağlayarak öğrenenlerin gerçek hayatlarından hareket ederek iletişim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup planlama yapılmasını açık bir biçimde önermektedir” (Council of Europe, 2020; s. 29-30).

Eylem odaklı yaklaşım özetle “Öğrenenleri sosyal birer aktör olarak görmekte, öğrenme sürecinde toplum ve birey arasındaki etkileşimin varlığını kabul etmeyi ifade etmektedir” (Council of Europe, 2020; s. 29-30). Bu yaklaşım sosyal bir aktör olarak betimlediği dil öğrencilerini, dilini öğrendikleri toplum ile etkileşim kurmaya davet etmektedir.

Yeni belirlenen iletişimsel dil etkinlikleri, iletişimsel dil stratejileri(aracılık), ara seviyelerin detaylandırılmasının (A1 öncesi, A2+, B1+ gibi) yanı sıra dil öğretimine eklenen yeni yetkinliklerle (işaret dili yetkinlikleri) güncellenen ve yeni eklemelerin yer aldığı D-AOBM, 2001 yayınının devamı niteliğindedir. 2020 yılında son haliyle paylaşılan başvuru metnindeki yenilikler Aralık 2021'de Türkçeye çevrilerek meb.gov.tr internet adresinden paylaşılmıştır.

11.3. Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme

Dil öğretimi, dört temel dil becerisinin gelişimini kapsayan uzun soluklu bir öğrenme sürecidir. Temel dil becerileri anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (yazma ve konuşma) becerilerinden oluşmaktadır. Amaç, öğrencinin her bir beceride yeterli duruma gelmesini sağlamaktır. Bir dili anlamının önce dinleme/ anlama yoluyla başladığı, okuma/ anlamayla devam ettiği ve anlatma becerilerinden konuşma ve yazmayla sonuçlandırıldığı bilinmektedir. Dil öğretim merkezlerinde genellikle kur yeterlilik sınavları sırasıyla “dinleme/ anlama, okuma/ anlama, yazma ve konuşma” şeklinde gerçekleştirilmektedir. Aşağıda sınav uygulama sırasına göre becerilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair bilgiler verilmiştir.

Dinleme / Anlama

Dinleme / anlama becerisi sınavları “dinleme öncesi - esnası ve sonrası” şeklinde uygulanmaktadır. Dinleme / anlama sınavları her kur seviyesinde en fazla üç farklı metinden oluşmaktadır. Bu dinleme / anlama metinlerinin genellikle “Doğru / Yanlış, Var / Yok, Boşluk Doldurma, Çoktan Seçmeli” soru tiplerinde hazırlandığı görülmektedir. Alınabilir en az puan 0; en yüksek puan ise 25’tir. Dinlemenin yapıldığı sınıf ortamı ve dinlemenin gerçekleşmesini sağlayan ses sisteminin (hoparlör) kalitesi oldukça önemlidir, sınav öncesi mutlaka ortamda bir aksilik yaşanmaması için kontrol edilmelidir.

Dinleme öncesi öğrencilerden metni dikkatli bir şekilde okumaları için kısa bir süre verilmekte, ardından kayıttan veya canlı bir şekilde dinleme/ anlama metni paylaşmaktadır. Dinleme sonrasında cevaplamak için kısa bir süre verildikten sonra ikinci defa dinleme/ anlama metni öğrencilere dinletilmekte ve kısa bir cevaplama süresinin ardından öğrencilerin bir sonraki metne hazırlanmaları rica edilmektedir. Benzer şekilde gerçekleşen ikinci dinleme / anlama metninin ardından kur sınavının ilk becerisi olan dinleme / anlama bölümü tamamlanmaktadır. Öğrencilerden dinleme/ anlama metinlerini dinlerken, dinleme esnasında ve sonrasında sessiz kalmaları önceden rica edilmektedir. Sınav süreleri seviyelere göre farklılık göstermektedir. Bütün seviyelerde sınav uygulamasının (öncesi-esnası-sonrası) sırası aynıdır.

Kullanılan dil öğretim setinde yer alan konu ve dil bilgisi yapılarının yanı sıra seviyeye uygun bir şekilde, açık, sade ve anlaşılır hazırlanan dinleme / anlama metinlerinin yine seviyeye uygun bir şekilde ve doğru bir sesletimle hazırlanması önemlidir. Seviyeye uygun

konu ve dil bilgisi yapılarından oluşan dinleme metinlerinde, etkinliklerin (dinleme / anlama sorularının) kronolojiye uygun oluşturulması dinlenilenin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Baş ve Tekin, 2020, s. 70). Öyle ki yabancı bir dili öğrenirken dinlemede her öğrencinin zorlanması normaldir. Melanlıoğlu (2012, s. 1586), dinleme/ anlamamanın zor ve karmaşık bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü öğrenciden konu, dil bilgisi yapıları, sesletim, kültürel farklılıklar gibi birden fazla parçanın birleşimiyle hazırlanan dinleme/ anlama metnini anlaması beklenmektedir. Öyle ki dinleme/ anlama günlük hayatta da dil öğretim sürecinde de diğerlerine göre en çok kullanılan beceridir (Karakuş Tayşi, 2017, s. 321; Melanlıoğlu, 2012, s. 1584; Sevim, 2020, s. 307). Dinleme / anlama becerisinin gelişimi bol pratikle mümkündür. Bu açıdan öğrencilere sadece öğretim setiyle yetinmemeleri ve mutlaka her işitilebilir ortam ve araçtan (cep telefonu, bilgisayar, televizyon, radyo, toplu taşıma vs.) faydalanmaları tavsiye edilmektedir.

Okuma / Anlama

Okuma / anlama becerisi sınavlarında dinleme / anlama da olduğu gibi metinler önemli rol oynamaktadır. Seviyelere göre metin sayılarında değişiklik olabilmektedir. Ancak okuma / anlama sınavları genellikle en az iki farklı metinden oluşmaktadır. Bu okuma/ anlama metinlerinin genellikle “Çoktan Seçmeli, Doğru / Yanlış, Var / Yok” soru tiplerinde hazırlandığı görülmektedir. Alınabilir en az puan 0; en yüksek puan ise 25’tir. Okumanın yapıldığı sınıf ortamı, dinleme / anlama da olduğu gibi önceden kontrol edilerek sınava uygun hale getirilmelidir.

İncelenen okuma/ anlama kur sınavlarına bakıldığında genel olarak sınav içeriğinin metin ve metinler hakkında hazırlanan sorulardan oluştuğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra metinlerden bağımsız okuma / anlama sorularının yer aldığı da görülmüştür. Bunlar “Cümle Birleştirme, Sıralama Yapma, Dil bilgisi Yapılarını Doğru Tahmin Etme, Boşluk Doldurma” gibi farklı soru türlerini kapsamaktadır. Sınav süreleri seviyelere göre farklılık göstermektedir.

Kullanılan dil öğretim setinde yer alan konu ve dil bilgisi yapılarının yanı sıra seviyeye uygun okuduğunu anlama yeterliliğini ölçme ve değerlendirme amacına uygun hazırlanması önemlidir. Seviyeye uygun konu ve dil bilgisi yapılarından oluşan okuma / anlama metinlerindeki etkinlikler (okuma / anlama soruları) kronolojiye uygun bir şekilde oluşturulmaktadır. Burada amaçlanan, anlam karmaşasının önüne geçmektir.

Okuduğunu anlama becerisi, kitap okumakla doğru orantılıdır. Kitap okumak ise küçük yaşlarda ailede kazanılan bir alışkanlıktır. Bunun bilincinde olarak ailecek kitap okuma saatleri gerçekleştirilen bir evde büyüyen çocuk, kitap okuma alışkanlığı kazanmamış yaşıtına göre daha başarılı olmaktadır (Er ve Arıcı, 2018; Gök, 2019). Bu açıdan bakıldığında Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin bazı becerilerde çok başarılı, bazı becerilerde ise başarısız olmaları normal karşılanmaktadır. Çünkü öğrenme, içinde bireysel farklılıkların olabileceği ilkesini barındırmaktadır. Başkapan ve Aytan (2023, s. 76) çalışmalarında, öğrenilen dile ne kadar çok maruz kalınırsa dili öğrenme süresinin hızlandığını ve aynı zamanda eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre dili öğrenmede daha başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Okuma / anlama becerisinin gelişimi, dinleme/ anlama da olduğu gibi bolca okuma pratiğiyle mümkündür. Bu açıdan öğrencilere sadece öğretim setiyle yetinmemeleri ve mutlaka her görsel ortamdan veya araçtan (cep telefonu, kitap, dergi, afiş vs.) faydalanmaları tavsiye edilmektedir.

Yazma

Yazma, bir anlatma becerisidir. Öğrenciye öğrendiği dilde yapabildiği kadarıyla üretme ve sunma imkânı vermektedir. Dinleme / anlama ve okuma / anlamamanın ardından öğrencilere yazma becerisine yönelik sınav uygulanmaktadır. Seviyelere göre değişiklik olabilirken, genellikle öğrenciden kur boyunca gördüğü konu ve dil bilgisine uygun şekilde bir konuyu anlaması ve anlatması beklenmektedir.

Yazma sınavlarında diğer beceri sınavlarında olduğu gibi süre sınırlaması seviyelere göre değişiklik göstermektedir. Alınabilir en az puan 0; en yüksek puan ise 25'tir. Anlama becerisi sınavlarında olduğu gibi sınavın gerçekleşeceği sınıf ortamı yazma sınavına uygun hâle getirilmelidir. Anlatma becerilerinde öğrencinin dikkatini dağıtacak sorunlu durumlar (ses, koku, sıcaklık gibi) ortadan kaldırılmalıdır.

İncelenen yazma kur sınavlarına bakıldığında genellikle tercihli iki soru ve açık uçlu soru türüne yer verildiği görülmüştür. Ancak bu açık uçlu soruların bazen tek başına tercih edilmediği ve yanına “Cümle Tamamlama, Paragraf Tamamlama, Hikâyeyi Devam Ettirme” gibi seviyeye uygun farklı soru türlerinde soruların da yer aldığı belirlenmiştir.

Yazma becerisi alanda en son ulaşılan üst düzey anlatma becerisi (Balcı, 2017, s. 27) ve zor gelişen beceri olarak görülmektedir (Şimşek ve Erdem, 2021; Polatcan, 2016). Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisine yönelik ölçme çalışmalarının

hazırlanması (Aksak Gönül ve Ekti, 2022), farklı düzeyler için ölçek geliştirme çalışmalarının oluşturulması (Abukan, 2022; Harmankaya vd., 2022; Tekin ve Sallabaş, 2022; Yorgancı ve Baş, 2021) yazma becerisine ölçme ve değerlendirme anlamında nitelikli alternatif oluşturması anlamında oldukça önemlidir.

Konuşma (Kendini İfade Etme – Karşılıklı Konuşma)

Konuşma becerisi sınavları, “kendini ifade etme ve karşılıklı konuşma” olmak üzere iki birbirini tamamlar şekilde uygulanmaktadır. İlk olarak öğrenciye sorulan soru üzerinden kendini ifade etmesi istenmekte, sonrasında önceden belirlenen konuşma konuları üzerinden karşılıklı konuşma yapılarak sınav tamamlanmaktadır. Konuşma sınavlarında diğer beceri sınavlarında olduğu gibi süre sınırlaması seviyelere göre değişiklik göstermekte, ortalama her öğrenci için 10-15 dakika süre ayrılmaktadır. Sınavlar genellikle iki öğretici ile yapılmaktadır. Öğreticiler öğrencilerin konuşmalarını ölçütler doğrultusunda önce kişisel olarak değerlendirmekte, sınav sonunda ise her iki öğreticinin öğrenci için verdiği puanın ortalaması alınmaktadır.

A1 ve A2 sınavlarında görsellerden faydalanılsa da sonraki seviyelerde öğrencinin kendini ifade edebileceği açık uçlu sorulara ve bir diyaloga dönüşebilecek karşılıklı konuşma konularına yer verilmektedir. Alınabilir en az puan 0; en yüksek puan ise 25’tir. Konuşma sınavının yapılacağı ortam da diğer beceri sınavlarında olduğu gibi öğrenci için hazır hale getirilmelidir. Öğretici sınav süresince canlı bir ses tonuyla, açık, anlaşılır ve akıcı bir konuşma ile öğrenciyi karşılamalı, sorularını sormalı ve en önemlisi kısa zaman diliminde gerçekleşecek olan sınavda dâhi olsa öğrenciye doğru konuşma örnekleri sunmalıdır.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi de yazma gibi geliştirilmesi zor ancak belirli bir seviyeye getirildiğinde de öğrencinin sosyal olarak iletişimini kolaylaştıran bir beceridir (İnal, 2020; s. 198). Öğrencilerin konuşma becerisindeki durumlarını ölçme ve değerlendirme anlamında daha ayrıntılı görmek için ölçütlerin (Kocayanak ve Topçu Tecelli, 2020; s. 263) hazırlanması oldukça önemlidir. Bu ölçütlerin karşılaşılan sorunlarda veya konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılması yerinde olacaktır. Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede ölçütlerin netliği ve öğreticinin objektif tavrı belirleyici olmaktadır.

Anlama (dinleme ve okuma) becerisi sınavlarında bir ölçekten faydalanılmamakta, hazırlanan sınav sorularına göre ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Anlatma (yazma ve konuşma) becerisi

sınavlarında ise yazma için ayrı, konuşma için ayrı bir ölçekten faydalanılmaktadır. Kullanılan bu ölçeklerin yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme anlamında her seviyede aynı olması, alan yazınında ortaya koyulan yazma ve konuşma becerisine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarıyla örtüşmemektedir.

Dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirme süreçleri yukarıda detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Bu bilgiler hem bir öğretici deneyimleri hem de alanda çalışmakta olan deneyimli öğretici ve idareci görüşmeleri doğrultusunda derlenerek sunulmuştur. Görüldüğü gibi bütün dil becerileri, belirli aşamalara uygun ve bir plan dâhilinde sınavlar aracılığıyla ölçme ve değerlendirme süreçlerinden geçmektedir. Sınavların uygulanması TÖMER'lerin kendi öğretim kadrosu içerisinde oluşturduğu “Sınav Komisyonları” tarafından gerçekleştirilmektedir. Sınavlar bir plan çerçevesinde hazırlık, kontrol, düzeltme, yeniden oluşturma, baskıya uygun son halini verme süreçlerinden geçerek sınav komisyonları sorumluluğunda uygulanmaktadır.

Öğrenci bütün dil becerilerinde puan olarak en yüksek: 100, en düşük ise 0 alabilmektedir. Farklı kur sistemi (a, c, d,) uygulamalarında kur geçme yeterliliği için belirlenen baraj puan (60-70) değişiklik göstermektedir. Diğer öğretim sürecinde [kur sistemi (b)] ise A1, A2, B1, B2 yüzde 40, C1 yüzde 60 şeklinde belirleyici olmaktadır.

11.4. Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Eğitim - öğretimde kullanılan pek çok ölçme ve değerlendirme aracı bulunmaktadır. Bunlar; Yazılı Sınavlar, Sözlü Sınavlar, Kısa Cevaplı Testler, Doğru – Yanlış Testleri, Çoktan Seçmeli Testler, Performans Değerlendirme, Öğrenci Ürün Dosyası(Portfolya), Dereceli Puanlama Anahtarı(Rubrik) şeklinde sıralanmaktadır(Güler, 2019; s. 62-84).

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde yukarıda adı geçen ölçme ve değerlendirme araçlarından, ‘Yazılı Sınavlar, Sözlü Sınavlar, Kısa Cevaplı Testler, Doğru – Yanlış Testleri, Çoktan Seçmeli Testler’ sınavlarda sıklıkla kullanılırken; ‘Performans Değerlendirme, Öğrenci Ürün Dosyası(Portfolya), Dereceli Puanlama Anahtarı(Rubrik) ise sınavların dışında süreç içinde öğrencilerin tercihinine bağlı olarak aralıklarla kullanılmaktadır.

Konuşma becerisinin ölçülmesi için yapılan sınavlar ‘Sözlü Sınav’ olarak uygulanmakta, yazma becerisinin ölçülmesi için yapılan

sınavlar ‘Yazılı Sınav’ olarak uygulanmaktadır. Örnek sınav uygulamaları şu şekildedir:

B1 Düzeyi:

Konuşma Sınavı

Kendini İfade Etme(Bağımsız Konuşma)

Çok etkilendiğiniz bir kitabı ya da filmi özetleyiniz. Konuşmanızı aşağıdaki durumlara göre oluşturunuz.

- a.** Özetleyeceğiniz kitaptan/ filmde etkilendiğiniz sebeplerini kısaca belirtiniz.
- b.** Kitaptaki/ filmdeki kişileri ve özelliklerini anlatınız.
- c.** Kitaptaki/ filmdeki geçen olayları giriş-gelişme-sonuç sırasıyla anlatınız.

Karşılıklı Konuşma

Evlilik mi Kariyer mi?

İki kız arkadaş karşılıklı konuşuyor. Evlilik ve kariyer hakkında farklı düşünüyorlar.

Aşağıdaki fikirler doğrultusunda konuşmayı devam ettiriniz.

1. Kişi:

- Lise - üniversite derken gençliğiniz okumakla geçti.
- Artık babanızdan para almak istemiyorsunuz. Kendi paranızı kazanmak istiyorsunuz.
- Gelecekle ilgili çeşitli planlarınız var.
- Erkeklere güven olmaz. Belki sizi yolda bırakabilir.

2. Kişi:

- Bir ailede erkek çalışır kadın evde oturur. Bizi geçindirebilir.
- Çocuklarımdan paradan çok annelerine ihtiyacı olacaktır.
- Ben de çalışsam evi kim temizleyecek?
- Çocuğa aile terbiyesini en iyi anne verir.

B1 Düzeyi:

Yazma Sınavı

1. Aşağıdaki karışık kelimelerle **düzgün ve anlamlı** cümle kurunuz.

a) bilet / için / almak / konser/ gitmek / önce / gerek

b) izin /kedi / keşke /annem / ev / vermek / beslemek

c) rağmen / ilaçlarını / iyileşemiyor / bir türlü / düzenli / kullanmasına

2. Gezip gördüğünüz bir yeri tarihi, doğal ve kültürel açılarından anlatınız.

Yukarıdaki soruya uygun olarak (en az 150 kelime) bir kompozisyon yazınız. Yazınızı yazarken aşağıdaki kurallara mutlaka uyunuz.

Başlığın konuyla uyumlu olması	5 puan	
Yazınızın okunabilir, anlaşılır olması	10 puan	
Yazım ve noktalama işaretlerinin doğru kullanılması	10 puan	
Dilin kullanımı (kalıp ifade, deyim, atasözlerinden yararlanma)	15 puan	
Anlatımın planlı olması ve yazının anlam bütünlüğü taşıması	20 puan	
	Toplam: 60 puan	

.....

.....
.....

Dinleme / anlama ve okuma / anlama becerilerinin ölçülmesi için yapılan sınavlar ise ‘Kısa Cevaplı Testler, Doğru – Yanlış Testleri, Çoktan Seçmeli Testler’ den oluşturularak uygulanmaktadır. Örnek sınav uygulamaları şu şekildedir:

B1 Düzeyi:

Dinleme Metni “Belediye Anonsu”

Belediye Anonsu: Şehrimiz güzel insanları için, 21 Ekim Çarşamba günü akşam saat 19.00-21.00 arasında ülkemizin önemli ses sanatçılarından Coşkun Sabah Kent Meydanı’nda özel bir konser verecektir. Konser biletlerini belediye binamızın 3.katında bulunan Halkla İlişkiler Bölümünden 5 TL ücretle satın alabilirsiniz. Konserde kalabalık aileler için özel alanlar olacaktır, 10 yaşından küçük çocuklar konsere ücretsiz girebileceklerdir. Engelli ve yaşlılar için de yine özel alanlarımız mevcuttur, onlar için de konser ücretsiz olacaktır. Öğrencilerimiz de konsere sadece 3 TL ücretle girebileceklerdir. Konserde çeşitli yarışmalar düzenlenecek ve kazananlara özel hediyeler verilecektir. Hediyeler arasında 2 adet cep telefonu, 5 adet fotoğraf makinesi, 8 adet klima ve 13 adet fırın yer almaktadır. Bütün halkımızı bu özel konsere davet ediyoruz.

Metni Hazırlayan: Veli GÖK

“Belediye Anonsu” adındaki dinleme – anlama metnini dinleyiniz ve soruları cevaplayınız.

1. Coşkun Sabah’ın konseri 21 Ekim Cumartesi günü yapılacaktır.

DOĞRU (.....)

YANLIŞ (.....)

2. Kalabalık aileler için özel alanlar olacak, biletler 5 tl ücretle satılacaktır.

DOĞRU (.....)

YANLIŞ (.....)

3. 10 yaşından küçük çocuklar içinde biletler ücretli olacaktır.

DOĞRU (.....)

YANLIŞ (.....)

4. Öğrenciler için biletler ücretli ama engelli ve yaşlılar için ücretsizdir.

DOĞRU (.....)

YANLIŞ (.....)

5. Konserde verilecek hediyeler arasında 8 adet klima ve 2 adet cep telefonu bulunmaktadır.

DOĞRU (.....)

YANLIŞ (.....)

B1 Düzeyi:

Okuma Metni “Layık Olmaya Çalışmak”

Hayat güzeldir. Evet, ama kimin için güzeldir? Öyle insanlar var ki bu dünyada acılar içindeler. Az sıkıntı mı var bu yuvarlak dünyamızda? Açlık var, sefalet var, acının her türlü var. İnsanların birbirlerine karşı düşmanlıkları, kıskançlıkları, kinleri, nefretleri var...

Ama bütün bunlara rağmen yaşamak yine de güzel; dünya güzelliklerle dolu. Huzurun ve mutluluğun en güzeli, yine bu dünyada bulunuyor. Bu dünyada üzülmemek ve mutlu olmak için ne yapmak gerekiyor?

Önce şunu kabul edelim: Bu dünya, bizim keyfimize, arzularımıza, heveslerimize göre dönmüyor. Onun kendine uygun bir dönüş tarzı vardır. Biz dünya için, son derece önemsiz varlıklarız. Onun gidişine ayak uydurmaya mecburuz.

Bu dünyadaki mutsuz insanların bir kısmının amacı yoktur. Diğer bir kısmı da isteklerini elde etmek için çaba göstermemiş, onlara layık olmaya çalışmamıştır. Mutluluğun birinci kuralı mutlu olmayı istemek, ikinci kuralı da ona layık olmaya çalışmaktır. Örneğin, basit bir ailenin kızı bir kralın oğlu ile evlenmek isterse, mutsuz olur. Belki şimdi siz ‘Basit bir ailenin kızı bir kralın oğlu ile evlenemez mi?’ diye düşünüyorsunuz. Bazen evlendiği oluyor. Fakat bu son derece nadir bir durumdur. Mutlu olmayı aklına koyan insanın bunu istememeyi bilmesi gerekir.

Zengin bir adamın oğlu, babası öldükten sonra yoksulluğa düştüğü zaman: “Benim babam ne şanslı bir adamdı. Bende o şans yok, ne hâle geldim?” derse, mutsuzluğunun nedenini bilmiyordur. Bu genç adamın mutlu olabilmesi için mutsuzluğunun nedenini anlaması gerekir.

Babasının ölümünden sonra genç adamın yoksullaşmasının nedeni; babasından kalan servete layık olmayı bilmemesi ve babası kadar çalışmamasıdır. Hayat çok iyidir, çok hoştur ama onun iyiliğinden ve hoşluğundan yararlanabilmek için de bir hazırlığa ihtiyaç vardır. İnsan ne kadar hazırlık yaparsa, o kadar kaliteli yaşayabilir. Yoksa gelişigüzel bir yaşama hevesiyle hayat, insanlara tüm mutlulukları vermez.

Şevket RADO

(Yeniden düzenlenmiştir.)

“Layık Olmaya Çalışmak” adındaki okuma – anlama metnini okuyunuz ve soruları cevaplayınız.

- 1. Zengin adamın oğlunun mutsuzluğun nedenini anlayamamasının sebebi ne olabilir?**
 - a) Babasını kaybetmesi
 - b) Babasının servetine layık olamaması
 - c) Babasını yaşarken onun kıymetini bilmemesi
 - d) Babasına yalan söylemesi
- 2. Yazara göre mutlu olmanın en önemli kuralı ne olabilir?**
 - a) Hayatta şanslı olmak
 - b) Zengin bir ailenin çocuğu olmak
 - c) İnsanlara yardım etmek, yardımsever olmak
 - d) Mutlu olmayı istemek
- 3. Yaşadığımız hayatta insanlar neden mutsuz olmayı tercih ederler?**
 - a) Mutluluğa inanmadıkları için
 - b) Yaşamaktan keyif almayıp amaçsız oldukları için
 - c) Dünyayı sevmedikleri için
 - d) İsteksiz oldukları için
- 4. “Biz dünya için, son derece önemsiz varlıklarız. Onun gidişine ayak uydurmaya mecburuz.” cümlesindeki altı çizili deyimın eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?**
 - a) sessiz kalmak
 - b) itiraz etmek
 - c) alışmak
 - d) kabullenmek
- 5. “İnsan ne kadar hazırlık yaparsa, o kadar kaliteli yaşayabilir. Yoksa gelişigüzel bir yaşama hevesiyle hayat, insanlara tüm mutlulukları vermez.” ifadesinde altı çizili kelimenin yerine aşağıdakilerden hangisi yazılabilir?**
 - a) rastgele
 - b) sıradan
 - c) samimi
 - d) zevksiz

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER’ler ile iletişime geçilerek yazılı ve sözlü sınavlarda kullandıkları ölçme ve değerlendirme ölçeklerine dair bilgi alınmıştır. TÖMER’lerde yazılı ve

sözlü sınavların ölçme ve değerlendirmelerinde kullanılan ölçeklerde bir ortaklık olmadığı görülmüştür. Örnek olarak aşağıda Gazi Üniversitesi TÖMER'in yazılı sınavlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme ölçeği ile Kastamonu Üniversitesi TÖMER'in sözlü sınavlarında kullandığı ölçeğe yer verilmiştir:

Yazılı Sınav Değerlendirme Ölçeği

	Puan	Seviye	Ölçütler
İÇERİK		30-27	MÜKEMMEL – ÇOK İYİ: Konuya hâkim * kapsamlı * ana fikir ayrıntılı olarak geliştirilmiş * verilen konuyla tamamen ilgili
		26-22	İYİ-ORTA: Konuyla ilgili büyük oranda bilgi içeriyor * yeterince kapsamlı * ana fikir kısıtlı olarak geliştirilmiş * konuyla genel olarak ilgili ama ayrıntıdan yoksun
		21-17	VASAT-ZAYIF: Konuyla ilgili sınırlı bilgi içeriyor * yeterince kapsamlı değil * konu yeterince geliştirilmemiş
		16-13	ÇOK ZAYIF: Konuyla ilgili bilgi içermiyor * konuyla alakalı değil * değerlendirme yapmak için yeterli değil
DÜZENLEME		20-18	MÜKEMMEL- ÇOK İYİ: Akıcı anlatım * fikirler açık bir şekilde belirtilmiş ve desteklenmiş * özlü * iyi organize edilmiş * mantıksal sıralama sağlanmış * tutarlı
		17-14	İYİ-ORTA: Biraz tutarsız * organizasyona pek dikkat edilmemiş ama ana fikir belirgin * yardımcı fikirler yetersiz * sıralama mantıklı ama eksik
		13-10	VASAT-ZAYIF: Akıcı değil * fikirler karışık veya birbirinden kopuk * mantıksal sıralamadan ve gelişimden yoksun
		9-7	ÇOK ZAYIF: Anlaşılmıyor * organizasyon yok * değerlendirme yapmak için yeterli değil
KELİME		20-18	MÜKEMMEL- ÇOK İYİ: Kelime çeşitliliği üst düzeyde * kelime ve ifadelerin seçimi ve kullanımı etkili * kelime türlerine hâkim
		17-14	İYİ-ORTA: Kelime çeşitliliği yeterli * kelime ve ifadelerin seçiminde ve kullanımında bazen hata yapılmış ama anlamda bir belirsizlik yok
		13-10	VASAT-ZAYIF: Kelime çeşitliliği sınırlı * kelime ve ifadelerin seçimi ve kullanımında sık sık hata yapılmış * anlam karışık ve belirsiz
		9-7	ÇOK ZAYIF: Büyük ölçüde başka bir dilden doğrudan çeviri * kelime bilgisi zayıf * değerlendirme yapmak için yeterli değil

DİL KULLANIMI	25-22	MÜKEMMEL – ÇOK İYİ: Etkili birleşik cümleler * söz dizimi ve şekil bilgisi (zaman, kip, şahıs, hâl ekleri, zamir, edat, fiilimsi...) hatası çok az
	21-18	İYİ-ORTA: Basit ama etkili cümleler * birleşik cümlelerde küçük hatalar * söz dizimi ve şekil bilgisi (zaman, kip, şahıs, hâl ekleri, zamir, edat, fiilimsi...) ile ilgili, anlamı pek bozmayan hatalar
	17-11	VASAT-ZAYIF: Basit ve birleşik cümlelerde büyük hatalar * söz dizimi ve şekil bilgisi (zaman, kip, şahıs, hâl ekleri, zamir, edat, fiilimsi...) ile ilgili sık yapılmış hatalar * anlam karışık ve belirsiz
	10-5	ÇOK ZAYIF: Cümle oluşturma kuralları ile ilgili neredeyse hiç hâkimiyet yok * hatalarla dolu * anlaşılmıyor * değerlendirme yapmak için yeterli değil
YAZIM VE NOKTALAMA	5	MÜKEMMEL- ÇOK İYİ: Yazım ve noktalama kurallarına hâkim * yazım, noktalama ve paragraflandırmada çok az hata
	4	İYİ-ORTA: Yazım, noktalama ve paragraflandırmada anlamı bozmayan bazı hatalar
	3	VASAT-ZAYIF: Yazım, noktalama ve paragraflandırmada sık hatalar * yazının okunaklılığı zayıf * anlam karışık ve belirsiz
	2	ÇOK ZAYIF: Yazım ve noktalama kurallarına hâkim değil * yazım, noktalama ve paragraflandırma hatalarıyla dolu * yazı okunaklı değil * değerlendirme yapmak için yeterli değil
Toplam		

Sözlü Sınav Değerlendirme Ölçeği

Sıra	Öğrencinin Adı Soyadı	Konuyu Anlama (3p)	Seviyeye Uygun Cümle Üretme (4p)	Kelime Hazinesi (4p)	Dil bilgisi Yönünden Doğruluk (5p)	Akıcılık (3p)	Telaffuz, Vurgu, Tonlama (3p)	Tutarlılık (3p)	Toplam (25p)
1.									
2.									

11.5. Sonuç ve Değerlendirme

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminin temel amacı; öğrencilerin dinleme/ anlama, okuma / anlama, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisinde sırasıyla temel kullanıcı, bağımsız kullanıcı ve uzman kullanıcı seviyelerine ulaşmasını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesinde ölçme ve değerlendirmenin önemi oldukça büyüktür. Öyle ki ölçme ve değerlendirme, Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde istenilen hedeflere ne derece ulaşıp ulaşılmadığının en önemli göstergesidir.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerine bakıldığında yurt içinde TÖMER’lerde uygulanan dil öğretim süreçleri ve tercih edilen dil öğretim setlerinin farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Bu farklılıklar ölçme ve değerlendirmeyi doğrudan etkilememektedir. Ancak süreci şekillendiren durumlar olarak görülmektedir. Yurt dışında ise Türkçenin öğretimini üstlenen YEE, kendi ürettiği dil öğretim setleri ve diğer materyaller ile çalışmalarını sürdürmektedir. Küçük farklılıklar dışında TÖMER’ler ile benzer ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yaşandığı görülmüştür.

D-AOBM’de dil öğretimi için ölçme ve değerlendirme anlamında süreçlerin nasıl gerçekleşeceğine yönelik doğrudan bir ifade

bulunmamaktadır. Ancak öğrencilerin ara seviyeler de dâhil olmak üzere bütün dil seviyelerinde taşınması beklenen yetkinlikleri detaylı bir şekilde açıklamıştır. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde temel kaynak olarak kullanılan dil öğretim setlerinin D-AOBM'ye uygun çerçevede hazırlandığı belirtilse de ne düzeyde uyumlu olduğu tartışmaya açıktır. Öğretimin gerçekleşmesinde temel materyal olarak kullanılan dil öğretim setlerinin D-AOBM ile bağının hem teoride hem de uygulamada tutarlılık göstermesi öğretimde konulan hedeflere ulaşmada belirleyici olacaktır.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin nasıl gerçekleştiği, hazırlık aşaması, uygulama ve sonuçlandırma aşamaları hâlihazırda çalışmakta olan öğretici ve idarecilerin görüşleri doğrultusunda aktarılmıştır. Mutlaka bütün dil öğretim merkezleri aynı sınav uygulamalarını, aynı aşamalarda gerçekleştiriyordur. Öyle ki her dil öğretim merkezinin öğrenci kitlesinin taşıdığı nitelik ve beklentisi aynı olmayabilir. Bu bahsedilen süreçler alanda genellikle kabul gören ve uygulanan ölçme ve değerlendirme süreçleridir.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından da örnekler verilerek söz edilmiştir. Burada belirleyici olanın nitelikli öğretici olduğunu vurgulamakta fayda vardır. Dil öğretim süreçlerinin ve uygulanması planlanan dil öğretim setinin karar merci belki öğreticiler değildir ancak hazırlayıcısının da uygulayıcısının da sonuçlandırıcısının da öğreticiler olduğu unutulmamalıdır. Bu noktada öğreticilerin öncelikle D-AOBM'ye, dil öğretim setlerine, ölçme ve değerlendirmenin bütün kavramlarına, alanda ve tüm dünyada dil öğretiminde gerçekleşen güncel gelişmelere hâkim olması beklenmektedir.

Özdemir (2023, s. 551), Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların eğilimlerini ortaya koyduğu çalışmada makale ve lisansüstü tezleri incelemiş, araştırmalarda ele alınan konuların alternatif ölçme ve değerlendirme (f=20), ölçme ve değerlendirme aracı geliştirme (f=15), kur ve yeterlilik sınavları (f=12) temalarında yoğunlaştığına dikkat çekmiştir. Bu sonuçlar araştırmacıların, alanda standart bir uygulamaya dönüşen ölçme ve değerlendirme süreçlerine çeşitlilik sağlama çabasını göstermektedir. Bölüm içinde de söz edildiği üzere ölçme ve değerlendirme süreçlerine bakıldığında, aynı isimlendirme(kur sistemi) ile farklı uygulama süreçlerinden geçildiği ancak benzer ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Oysa alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı, yeni ölçme ve

değerlendirme araçları geliştirme gibi farklı arayışlar, Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimine olumlu katkılar sağlayabilir. Öğrenci profiline göre çıkartılacak ihtiyaç analizleri doğrultusunda farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı alana kazandırılabilir. Özdemir (2023, s. 551) aynı zamanda çalışmaların hedef kitlesinin öğrenciler, öğretmenler ve ders kitapları olduğunu vurgulamış, öğretimde temel belirleyicilerin odağında ölçme ve değerlendirme araştırmalarının son zamanlarda artış gösterdiğini ifade etmiştir.

Ölçme ve değerlendirme, bütün öğretim süreçlerinde olduğu gibi Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde de önemli rol oynamaktadır. Öyle ki öğrenciler için başarılı olma (üniversiteye başlama, işe başlama vs.) veya başarısız olma durumlarının temel belirleyicisi ölçme ve değerlendirme süreçleridir. Bu yüzden dilbilimi.net verilerine göre de Türkiye’deki üniversitelerde bulunan yüz otuz bir TÖMER’de ortak ölçme ve değerlendirme uygulamalarına gidilmesi bir gereklilikten öte zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü bir örnekle açıklamak gerekirse dil merkezlerinin; aynı dil öğretim setini, aynı ders saatinde kullanmalarına rağmen farklı bir dil merkezinde okuyup C1 sertifikası alan öğrencilerin sertifikalarını kabul etmediği, yalnızca kendi dil merkezinin yaptığı sınavı veya seçili kurumlardan alınan sertifikaları kabul ettiğine yönelik uygulamaların olduğu alanda bilinmektedir. Bu tür farklı uygulamaların önüne geçilmeli ve dil öğretim kurslarındaki ölçme ve değerlendirme süreçleriyle beraber sertifikalandırmaların tamamı düzenleyicilerin öncülüğünde ilgili birimlerce denetimli hale getirilmelidir. Benzer şekilde öğretici sertifikası veren kurumların sayısının da son dönemde epey arttığı görülmüştür. Çelik’in de (2021, s. 483) ifade ettiği gibi “Aranan öğretici yeterliklerine uygun bir programın yürütülmesini sağlayacak, çağdaş ölçme değerlendirme tekniklerine uygun bir sertifikalandırma yapılmasının takibini gerçekleştirecek, verilen sertifikaların güvenilirliğine garanti olabilecek bağımsız, çatı kuruluşlara ihtiyaç vardır”.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde anlatma (yazma ve konuşma) becerilerini ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sabit bir ölçeğin kullanılması durumu, alan yazınında yer alan farklı düzeylere ait ölçme ve değerlendirme ölçeği geliştirme çalışmaları ile çelişmektedir. Bu sebeple Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçleri akademik çalışmalar ışığında alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımına imkân tanımalı, güncellenebilir olmalıdır.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde ortaya konulan hemen hemen bütün ölçme ve değerlendirme çalışmaları (Akıncılar ve Baykal, 2023; Boylu, 2020; Coşkun, 2019; Demir Atalay, 2019; Köse, 2019; Kurnaz, 2019; Öрге Yaşar, 2018; Özdemir, 2021) detaylı bir şekilde incelenmiştir. Benzerlikler ve farklılıkların yanı sıra Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme anlamında temel belirleyicilerde iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu görüşü öne çıkmaktadır.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde geçmişten bugüne yapılan sorunlar ve çözüm önerileri şeklindeki değerlendirme çalışmalarına (Er vd., 2012; Bozkırlı ve Er, 2018; Yüce ve Süğümlü, 2023) bakıldığında ölçme ve değerlendirmede bu çalışmada da değinildiği üzere eksiklikler olduğu ve iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğreticilerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi düzeyleri ve uygulama becerileri belirlenerek bu konuda öğretmenlere belirli aralıklarla eğitimler verilebilir. Değişen **öğrenci** profilleri üzerine Türkçeyi öğrenme motivasyonlarına yönelik ihtiyaç analizleri yapılabilir, öğrenmenin başında, devam ederken ve sonunda öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürü hakkında görüşleri çeşitli ölçekler(Sallabaş ve Gök, 2022) aracılığıyla alınabilir. Bu çalışmalar bir sonraki öğretimlerde başvuru kaynağı olabilir. **Öğrenme ortamlarının** öncelikle dil öğretiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilecek donanım (bilgisayar, yansıtıcı, hoparlör, pano, görseller vd.) sahip olması ve hem öğreticiyi hem de öğrenciyi motive edebilecek öğretim zenginliğinde hazırlanması gerekmektedir. Son olarak öğretime aracılık eden **dil öğretim setlerinin**, D-AOBM'nin belirlediği çerçevede hazırlanması, belirli aralıklarla güncellenmesi ve hem teoride hem de uygulamada birbirinden beslenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Abukan, M. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazmak için konuş modeli'nin üretici becerilere etkisi*. (Tez No. 524816)[Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akıncılar, A., & Baykal, S. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme: gazi üniversitesi tömer örneği. T. Demir ve M. Er (Ed.). *Kuramdan uygulamaya yabancılar Türkçe öğretimi* içinde (s. 211-237). Nobel Akademik.
- Aksak Gönül, A., & Ekti, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini değerlendirici ölçme araçlarının hazırlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (31), 47-60. <http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.1220228>
- Balcı, M. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kavramlar. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, D. Melanlıoğlu (Eds.) *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* kitabı (s. 13-41). Kesit.
- Baş, B., & Tekin, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan dinleme etkinliklerinde kronolojik sıralamanın önemi. *Uluslararası Dil Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 63-73. <http://dx.doi.org/10.37999/udekad.707780>
- Başkapan, A., & Aytan, T. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Sabahattin Ali'nin 'Hasan Boğuldu' hikâyesinin A2 düzeyine uyarlanması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 54-79.
- Boylu, E. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme. H. Karatay (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (s. 521-571). Pegem Akademi.
- Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2018). Boşnaklara Türkçe öğretimi ile ilgili araştırmalar üzerine betimsel bir inceleme. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 61-70. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.403221>
- Coşkun, H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (s. 293-313). Pegem Akademi.
- Council of Europe (2020, December 22). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, *Council of Europe Publishing. (Companion volume)*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-referen-ce-for-languageslearning-teaching/16809ea0d4>.

- Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 70, 469-485.
- Demir Atalay, T. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A. İşcan ve S. Baskın (Eds.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (s. 271-357). Nobel Akademik.
- Dilbilimi.net (2023, 7 Ekim). Tömer ve dil merkezleri. http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Er, Z., & Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi, *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi* (Tez No. 534764) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. baskı). Pegem Akademi.
- Harmankaya, M.Ö., Sallabaş, M.E., & Toker, T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve öğrenenler için A2 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 511-524. <https://doi.org/10.21733/ibad.1212818>
- İnal, E. (2020). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik düşünceler: Öğretici yeterlikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(2), 189-204. [10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2003](https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2003)
- Karakuş Tayşi, E. (2017). Dil becerileri – anlama (dinleme ve okuma becerileri). H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Eds.). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı I*, (s. 289-358). Kesit.
- Kocayanak, D., & Tecelli, N. T. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini değerlendirme ölçütleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (38), 245-267. [0000-0002-4301-5072](https://doi.org/10.0000-0002-4301-5072).
- Köse, D. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ölçme ve değerlendirme. A. Akay Ahmed ve A. Fişekcioğlu (Eds.). *Dil*

- kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (s. 501-520). Nobel.
- Kurnaz, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Eds.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (s. 241-276). Pegem.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2924>
- Örge Yaşar, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (s. 619-653). Pegem.
- Özdemir, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. E. Özkan (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi* (s. 375-413). Eğitim.
- Özdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların eğilimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 537-559. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1071671>
- Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi, *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3), 1-13.
- Sallabaş, M. E., & Gök, V. (2022). Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin “Türk kültürüne” karşı tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. F. Temizyürek ve E. Barın (Eds.). *Türk kültürü üzerine çalışmalar* (s. 137-147). Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları Derneği.
- Sevim, O. (2020). Dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş (Ed.) *Dinleme eğitimi* (s. 307-328). Pegem.
- Şimşek, R., & Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289. <http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.895762>
- Tekin, E., & Sallabaş, M. E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 seviyesi yazma becerisine yönelik analitik rubrik geliştirme. *Anasay*, 6(22), 81-95. <http://dx.doi.org/10.33404/anasay.1181729>
- Turgut, M. F. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (5.baskı). Saydam Türkiye Maarif Vakfı.
- Yorgancı, O. K., & Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama

anahtarî geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80.
<https://doi.org/10.35233/oyea.934684>

Yüce, S. N., & Süğümlü, Ü. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin değerlendirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8(2), 191-230.
10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v08i2002

XII. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE METİN UYARLAMA

Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-7178-7267>

Doktora Öğrencisi Zeynep DOMAZETOVA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak
Türkçe Öğretimi Doktora Programı

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-6621-0949>

Giriş

Dil öğretiminde, temel düzeyden başlayarak tüm becerileri geliştirmek ve öğrencilerin iletişim yeteneklerini artırmak için çeşitli materyallere, ders / çalışma kitapları, ses / video kaynakları, Web 2.0 araçları, vb. başvurulmaktadır. Bu materyaller arasında ders kitapları ve metinler önemli bir yer tutmaktadır. Her seviyedeki ders kitaplarında, öğrencilere sunulan metinler, dil öğretimi için vazgeçilmez materyallerdir ve aynı zamanda bunlar dil öğretimi sürecinin haritası olma özelliğine sahiptir (Şahin, 2019). Zira ikinci / yabancı dil öğretiminde kelime, kelime bilgisi, dil bilgisi kuralları ve iletişimsel söz varlığının büyük bir kısmı ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla öğrencilere aktarılır. Gerek görsel gerek işitsel nitelik gösteren bu metinler, öğrencilere dilin gerçek dünyasını, kendine özgü yapısı ve kurallarıyla sunma, anlam dünyasını yansıtmaya fırsatı sağlamaktadır. Bu da metin üzerinde daha ziyade düşünmeyi ve daha çok bilimsel çalışma yapmayı gerekli kılmaktadır.

Genel olarak dil öğretimi, özel olarak ise ikinci / yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretim materyali olarak kullanılan kitaplara yönelik bilimsel çalışmaların ağırlıkta olduğu anlaşılmaktadır. Türkbent (2018)'in tespitlerine göre, 1985-2017 yılları arasında, metin uyarlama konusunda 2 akademik çalışma yapıldığı, bu sayının da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan lisansüstü çalışmaların sadece %0,71'ini oluşturduğu görülmektedir (s. 2471).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde metinlere yönelik çalışmalar incelendiğinde, alan yazınında önemli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar özellikle 2017 yılından sonra daha da yoğunlaşmaktadır. (H. Gürler, 2017; S. Gürler, 2017; Akıncılar, 2018; Yaşar, 2019; Üstten ve Haykır, 2019; Ay ve Gülmez, 2021; Kökcü, 2020; Bilgiç, 2021; Güdek ve Göçen, 2021, Özdemir ve Eroğlu, 2022; vd.).

Metin uyarlama çalışmaları incelendiğinde araştırmacıların metin uyarlamada farklı teknikleri kullandıkları, bazı araştırmacıların aynı teknikleri kullanmış olsalar da farklı adlandırmalarla ifade ettikleri görülmektedir.

Bu çalışmamızda, Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminin alan yazınında yer alan, “metin uyarlama” söz grubu altında değerlendirilen kavramları, araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır. Metin uyarlama konusunun temel kavramları ve teknikleri konuyla ilgilenen araştırmacıların dikkatlerine sunulmuştur.

12.1. Metin

TDK Türkçe Sözlük’te metin “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü; tekst (TDK, 2011, s. 1667) olarak tanımlanmaktadır.

“Betik” kavram işareti ile metni tanımlayan Vardar (2007)’a göre betik, “dil biliminde, inceleme konusu olan düzlemdeki sözceler bütünü”dür (Vardar, 2007, s. 38). Metin, “belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür” (Günay, 2017, s. 47). Metin yalnızca sözlü ve yazılı olmanın yanı sıra görseller de metnin bir parçası olmaktadır. Güneş (2013)’e göre bir metin “birbirini izleyen kelimeler, cümleler, paragraflar ve görsellerden oluşan anlamlı yapılar”ın bir araya gelmesiyle ortaya çıkmakta; düşünce birimlerini içermekte ve anlatılmak istenen duygu, düşünce veya olayı aktarmaktadır.

Metin, “kendisini oluşturan söz öbeği ve cümle dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçekleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturdıkları, belli bir amaç için üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılmış, yazılı ya da sözlü bir dil ürünüdür” (Karaağaç 2013, s. 585). Dil bilimden alınan bir benzetmeyle, metni bütünüyle bir gösterge olarak düşünürsek onun göstereni şekil, gösterileni içeriktir. Bunlar da bir kâğıdın iki yüzü gibi birbirinden ayrı ele alınamaz. Böyle bir gayret, göstergenin yani metnin ortadan kalkmasına sebep olur (Aktaş, 1993, s. 49-50).

Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak, metinleri anlam bütünlüğüne sahip dil göstergeleri / anlam aktarma araçları olarak değerlendirebiliriz. Metinler, söz öbeklerinin ve cümle dizilerinin birbirleriyle bağlantılı ve tutarlı bir şekilde bir araya getirildiği dil ürünleridir. Metinler belirli bir amaç için üretilir ve metinlerin başlangıç ve bitiş noktaları belirli sınırlara sahiptir. Göstergesel bir nitelik taşıyan dil öğelerinin metin olarak isimlendirilebilmesi için belirli özellikleri taşıması gerekir. Gerek özgün gerekse uyarlanmış bir metnin, metin olabilmesi için bu özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Bunları şöyle sıralayabiliriz:

1. Metin merkezli

Bağdaşıklık

Tutarlılık

2. Okur merkezli

Amaçlılık

Kabuledilebilirlik

Durumsallık

Bilgisellik

Metinlerarasılık

12.2. Metin Türleri

Yabancı veya ikinci bir dilin öğreniminde metinler öğrencinin yalnızca dil becerilerini değil, öğrenilen dilin kültürünü yansıtmaları bakımından önemli bir yere sahiptir. Bir metnin kazanımlara, dersin amacına, öğrencinin sahip olduğu beceri düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmesi öğretim faaliyetinin sonucunda ulaşılabilecek başarıyı doğrudan etkilemektedir. Duman (2003)'a göre bir dilin öğrenilmesi o dile ait kelime ve dil bilgisi kuralların ezberlenmesiyle değildir. “Dil öğrenmek; kelimelerin, kurallar çerçevesinde bir araya gelerek oluşturduğu dünyayı görmek, tanımak, anlamak, değerlendirmek, hissetmek; bu dünyada yaşamaktır.” Bu dünya ise “bir yazarın romanı, bir şairin şiiri, bir araştırmacının makalesi, bir görevlinin tutanağı, bir askerin mektubu, bir annenin feryadı, bir sevdalının türküsüdür” (s. 151-152).

Dil öğretiminde becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesinde kullanılması gereken en önemli malzemenin metin olduğunu bildiren

Üstten ve Haykır (2019), dil öğretim yaklaşımlarına göre metin türlerini şu şekilde vermektedir:

1. Geleneksel yaklaşım: edebî metinler.
2. Davranışçı yaklaşım: üretilmiş metinler.
3. Bilişsel yaklaşım: özel / özgün metinler.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde özgün metinlerin yanı sıra uyarlanmış metinler de kullanılmaktadır. Özgün metinler okuyucuya, kaleme alınan dilin gerçek dünyasını sunan metinlerdir. Bu metinler yazarın kendi iç dünyasındaki düşünce ve ifade biçimini yansıtan ve sahip olduğu kültürün yapılarını aktaran yazılı veya sözlü özgün eserdir. Özgün metinler; edebî eserler, günlük yazılar, akademik makaleler, gazete yazıları ve daha birçok farklı türe sahip olan metinlerdir.

Özgün (otantic) dilsel ürünlerin, mutlaka öğretim programı içinde yer alması gerektiğini savunan Durmuş ve Cihangir, (2018)’e göre her ne kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok yaygın biçimde kullanılmış olsa da “özgün materyallerin kullanımı öğrencilerin dil düzeylerine, ihtiyaçlarına ve ilgilerine uygunluğu” öğretimde sorunlara yol açmaktadır (s. 685). “İkinci dil öğrenenler için özgün metinler, dil bilgisi ve anlam açısından çok ağırdır, bu durum öğrencilerin yabancı dile olan ilgilerini kaybetmelerine ve hayal kırıklığı yaşamalarına sebep olmaktadır” (Kaya ve Nurlu, 2017, s. 334). Bunun sebebi ise metinlerin yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanmamış olması “dilin doğası gereği; içerisinde estetik unsurlar, sanatlı söyleyişler, metaforlar barındırmasıdır. İçerdiği sözcük dağarcığı ve dilbilgisel yapılar muhatap olduğu öğrenci grubunun mevcut seviyesinin üstünde olabilir” (Demirel, 2020, s. 9). “Özgün metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması için öğrencinin dil seviyesine göre sadeleştirilmesi gerekmektedir ancak sadeleştirme sürecinde yapılan her değişiklik metne büyük zarar verebilir bu nedenle metin sadeleştirme işleminin belirli ölçütlere göre yapılması önem arz etmektedir” (Ay ve Gülmez, 2021, s. 68). Uyarlanmış metinler ise öğrencilerin öğrenme düzeyine, hızına, amaç ve ihtiyaçlarına uygun olarak materyal hazırlamayı amaçlayan bir metne müdahale işlemidir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan metinler genellikle yapılarına ve işlevlerine göre iki ana kategoriye ayrılabilir. Dilidüzyün (2017, s. 109) yapı ve işlev bakımından metinleri şöyle sınıflandırmaktadır:

Tablo 1. Yapı ve İşlevleri Bağlamında Metin Türlerinin Sınıflandırılması

Yapı ve İşlevleri Bağlamında Metin Türleri					
Betimsel Metin	Anlatısal Metin	Açıklayıcı Metin		Kanıtlayıcı Metin	Çağrı İşlevli Metin
		Bilgi İleten	Öğretici		
Turist rehberi	Roman	Resmî belgeler	Bilimsel yazılar	Açık oturum	Duyurular
Hava durumu raporu	Öykü	Tanıtlımlar	Resmî belgeler	Panel	Duvar yazıları
Reçete	Masal/Destan	Haber metinleri	Ders kitapları	Münazara	Talimatlar
Kılavuz	Şiir	İş mektupları	Dinsel metinler/vaaz	Eleştiri yazıları	Reklamlar
Düşünce yazısı	Fıkra	Başvuru formları	Eğitim kitapları	Deneme	Propaganda
Ansiklopedi maddesi	Fabl bilim-kurgu	Özgeçmiş	Alan kitapları	Makale	Döviz
Emlak ilanları	Mizah	Fıkra	Ek materyaller	Fıkra	Pankart
İş ilanları	Sinema	Deneme	Tahtaya yazılan bilgiler	Röportaj	Çağrılar
Anlaşmalar	Çizgi filmler	Eleştiri	Popüler-bilimsel metinler	Düşünce ve felsefe yazıları	Broşür
Dilekçeler	Maç anlatımı	Gezi yazıları	Hobi kitapları	Raporlar	İlan
Kataloglar	Günlük	Röportajlar	Yemek tarifleri	İş mektupları	Davetiye
Sözlükler	Tarihçe	Ansiklopedi maddeleri		Bilimsel yazılar	Afiş
Bulmacalar	Haber metinleri	Dergi yazıları		Bilimsel değerlendirme/yorum	Hitaplar
Reklamlar	Raporlar	El ilanları		Magazin	Programlar
Tarih kitapları	Yaşam öyküsü	Raporlar		Kurum içi bilgilendirici/yönlendirici yazılar	Sloganlar
Savunma tutanakları	Hazırlanmış konuşma	Bilimsel metinler			Konum ‘neredesiniz?’ metinleri
Eşya döküm listeleri	Başyazılar	Felsefi metinler			Yemek tarifleri
Bilim/teknik inceleme yazıları	Kişisel mektup	Otobüs tarifeleri			Kullanma kılavuzları
Roman özetleri	Tanıklık bilgileri	Sözlük maddeleri			Yönetmelik
Reklam metinleri	Belgesel E-posta	Programlar			Yönerge

	Telgraf	Duyurular			Dinsel metinler
		Menüler			Politik konuşmalar
		Kişisel ve iş mektupları			Karar metinleri
		Garanti belgesi			Planlama metinleri
		Yüz yüze ve telefonla konuşma			Kişisel ve iş mektupları

12.3. Metin Seçimi

Dil öğretiminde büyük bir öneme sahip olan metni, Türkçeyi yeni öğrenmeye başlamış bir öğrenciye öğrenme materyali olarak sunarken çok daha özenli ve dikkatli olunması gerekmektedir. Çünkü metin seçimi aşamasında öğrenci açısından öğrencinin yaşı, sahip olduğu dil düzeyi, öğrenme amacı vb. hedef kitle analizi; öğretici açısından metnin dersin süresine uygunluğu, ders içeriğine uygunluğu gibi durumların belirlenmesi başarı düzeyini belirleyecektir (Şahin, 2019).

Metin seçiminde hedef kitlenin sosyal ve kültürel özellikleri, demografik durumları da dikkate alınmalıdır. Sheridan ve Condon (2020) yapmış oldukları çalışmada cinsiyet açısından ilgi duyulan metinlerin değişiklik gösterdiği “yemek her iki cinsiyet için de en popüler konu olmasına rağmen, kadın öğrencilerin erkeklerden daha fazla turizmi tercih ettiği ve erkek öğrencilerin spora kadınlardan daha fazla ilgi gösterdiği” ortaya çıkmıştır (s. 533). Bunların yanı sıra öğrenme hedefi, ders programı, dersin süresi, kazanımları, kültürel durumları vb. birçok etken, metin seçiminde göz önünde bulundurulmalıdır.

Dilidüzgün (1995) ve Nuttall (1996)’ın çalışmaları doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar şöyle sıralanabilir:

1. Konu uygunluğu / içerik uygunluğu
2. Dile uygunluk
3. Kültürlerarası karşılaştırmalara uygunluk
4. Çalışma / alıştırma yapmaya uygunluk / işletebilirlik
5. Okunabilirlik
6. Çeşitlilik
7. Özgünlük

8. Sunuluş

Öğrenme materyali olarak metinlerin, öğrencinin seviyesine uygun düzeyde hazırlanmış ve gerekli kazanımları sunmuş olması gerekmektedir. Ancak her zaman ihtiyaca yönelik metin bulmak ve kullanmak özellikle de başlangıç olarak adlandırılan temel seviye için bu durum ne yazık ki pek mümkün değildir. Bu sebeple öğrenciye sunulacak metinlerin uyarlanmasına / değiştirilmesine / sadeleştirilmesine başvurulmaktadır.

12.4. Metin Uyarlama

Metin uyarlama en genel ifade ile okuyucunun dil düzeyine uygun materyal oluşturmaktır. Metin uyarlamada “okuyucu hedef kitlenin anlamasını güçleştirdiğine inanılan, kaynak metnin içeriğindeki özellikle sözcüksel, sözdizimsel ve anlamsal unsurlar çeşitli dil bilimsel işlemler yoluyla daha kolay okunabilir, daha kolay anlaşılabilir metinlere dönüştürülmektedir” (Durmuş, 2013a, s. 392).

Metin uyarlama işlemi çoğunlukla; çocuklar, yabancı dil öğrenenler, ikinci dil öğrenenler ve disleksi, afazi veya sağırlıktan kaynaklanan okuryazarlığı azalmış okuyucular için yapılan bir işlemdir. (Siddharthan, 2014, s. 260).

İkinci / yabancı dil öğrenen tüm öğrencilerin dil seviyeleri farklılaşmaktadır. Metin uyarlama, öğrencilerin sahip olduğu dil düzeylerine yönelik materyaller oluşturarak öğrencilerin okuduğunu anlamasına ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu sayede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, okudukları metinleri daha kolay bir şekilde anlayabilir, anlam dünyasına katabilir ve kendilerini daha rahat ifade edebilirler.

Alan yazını tarandığında, metin uyarlamanın öğrenen için faydalı olduğunu savunan bazı araştırmacılar olduğu gibi faydasız olduğunu savunan araştırmacılara da rastlanmaktadır. Metin uyarlama hususundaki tartışmaları yansıtmaları açısından bu görüşlerin bazıları aşağıdaki bölümde yer almaktadır.

“Metinlerin yabancı bir dili yeni öğrenmeye başlamış öğrenciler için veya dilin genel kural ve kullanımlarına henüz yetkinlik sağlayamamış öğrenciler için, özgün biçimleriyle öğretimde yer almaları, yarardan çok zarar getirebilir.” (Bakan, 2012, s. 1). “Dil pedagojisinde, özgün ve basitleştirilmiş materyalin öğrencilere ancak bu materyali kullanmaya hazır olduklarında sunulması gerektiği yönündeki yaygın bir inanıştır” (Bhatia, 1983, s. 42).

Metin uyarlamanın ciddi bir sınırlama olduğunu düşünen Long ve Ross (1993), metnin sadeleştirilmesinin yerine metni açıklayacak detaylandırmalarla yazılmasını önermektedir. Ancak bu durum, ders süresi gözetildiğinde kullanılacak metne işlem yapmadan ekstra açıklayıcı detaylar verilmesi metni daha uzun hâle getirme ihtimali düşünüldüğünde, birçok metnin kullanılmamasına yol açmaktadır. Dil bilimsel olarak basitleştirilmiş metinlerin ciddi bir sınırlaması olduğunu savunan Long ve Ross (1993), dil öğrenimi açısından öğrencinin karşılaşması gereken doğal dil yapılarıyla karşılaşmaması durumunun metnin değerini azalttığını dile getirmektedir. Ancak temel seviyedeki bir öğrencinin karşısına üst düzey bir metni çıkarmanın öğrenci üzerinde oluşturacağı zorlukla beraber meydana gelecek motivasyonsuzluk ve öğrendiği dilde yetkisizlik hissi, faydadan çok zarar getirebilir, görüşündedir.

“Kullanılan dil öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunda öğrencilerin motivasyonunun azalması, hazırlama aşamasının çok zaman alıcı olması, içinde barındırdığı kültürel öğelerin öğrencilerin algı seviyelerinin üstünde olması da en büyük dezavantajları” olarak belirtilmektedir (Temizyürek, Birinci, 2016, s. 59).

Genelde metin, özelde ise yazınsal metinler, insana özgü olarak; “kurmaca bir dünyayı temsil ederken kendilerini çevreleyen gerçek sosyo-kültürel dünyanın izlerini de taşırlar” (Torusdağ ve Aydın, 2022, s. 4). Bu izleri koruyarak metni öğrencilerin karşısına çıkarmak, dil öğretiminde öğrenciyi öğrendiği dilin özgün dünyasıyla karşılaştırmak, öğrenilen dilin oluşturduğu kültür dünyasını tanıtmaya açısından da önemlidir.

“Öğrencilerin dil düzeylerinin çok üzerinde ve anlaşılması zor girdiyle karşılaşması hedef dili öğrenme süreçlerine olumsuz etki edebilir ve hatta motivasyonlarının tamamen kaybolmasına yol açabilir” (Erişkin, 2022, s. 34).

“Uyarlama çalışmalarının metindilbilimsel yaklaşımla yapılması, özgün metinden fazla kayıp yaşanmadan metni uyarlamayı sağlamaktadır. Okuma eğitiminin okuma zevki kazandırma, okuma stratejilerini kullanma, metin yapısını tanıma gibi amaçlarına ulaşması açısından metindilbilimsel uyarlama yaklaşımına yönelim önerilmektedir” (Özdemir ve Eroğlu, 2022, s. 1627).

Metinlerin yalnızca okumayı geliştirmesi için değil okurken anlaşılmasını da sağlamak gerekmektedir. Anlaşılmayan bir metin ile hedef dilin dünyasını, kültürünü anlamak da mümkün değildir. Okuma

becerisi geliştirilirken metnin bir iletişim aracı olduğu ve iletişim kurarken cümle yapılarının anlaşılması gerektiği de unutulmamalıdır.

Zorlayıcı ve anlaşılmasız metinlerle karşı karşıya kalan öğrencilerle sahip olduğu dil düzeyine uygun metinlerle karşılaşarak anlaşılır metinleri okuyan öğrenciler arasında başarıyı ve başarısızlığı etkileyen çeşitli faktörler meydana gelebilir. Bu yüzden metinleri yalnızca bir okuma becerisi olarak görmemek gerekir. Zira biz okurken zihnimiz anlamlandıramıyorsa ders hiçbir amaca ulaşmamıştır.

Öğrencilerin okuduklarını anlamaları özgüvenlerini arttırmakta olduğu için kaygı düzeyini en aza indirmekte ve öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediği için başarıya ulaşacaklarına dair inançları artmaktadır.

Dil yapıları yanı sıra metinler, kültürel unsurların da ciddi taşıyıcılarıdır. Dilin yalnızca yetkin kullanıcıları değil, temel düzeydeki öğrencileri de metin uyarlama sayesinde hedef dilin farklı bağlamdaki kullanımlarına ve kültürel yanlarına şahit olmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler metinler sayesinde hedef dili birçok açıdan görme, anlama ve değerlendirme imkânına sahip olabilmektedir.

İkinci / yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan metin uyarlama yöntemleri şunlardır:

1. Sadeleştirme (Simplification)
2. Genişletme (Elaboration)
3. Kolaylaştırma (Easification)
4. Kısaltma (Shortening)
5. Bölme (Splitting)
6. Özetleme (Summarization)
7. Açıklama (Paraphrasing)
8. Basitleştirme (Streamlining)
9. Düşürme (Dropping)
10. Yerine koyma (Substitution)
11. Eksiltme (Ellipsis)
12. Düzenleme (Edition)

1. Sadeleştirme (Simplification)

Sadeleştirme, genel ifade ile metinlerin hedef kitlenin dil düzeyine uygun hale getirilme işlemidir. Sadeleştirme, orijinal metni anlaşılır hale getirerek öğrencinin zorlandığı yerleri azaltmak, anlamalarını kolaylaştırmak ve dolayısıyla metindeki kelime hazinesi, dil bilgisi ve cümle yapılarını öğrencinin sahip olduğu dil seviyesine, onların yetkinliklerine göre uyarlamaktır.

Sadeleştirmede eğitimsel amaç, öğrencilerin tüm dil becerilerini geliştirmek ve dil öğrenim sürecini kolaylaştırmaktır. “Dil öğretim metodolojisinde genel olarak anlaşıldığı ve sıklıkla uygulandığı şekliyle sadeleştirme, amacı belirli bir metni içerik ve / veya biçim bakımından daha basit hale getirmek olan dil içi çevirinin özel bir biçimi olarak kabul edilebilir” (Bhatia, 1983, s. 42).

Metin sadeleştirme, bir metnin dilsel karmaşıklığını azaltma sürecinde orijinal bilgi içeriğini ve anlamı koruma amacını taşımaktadır (Siddharthan, 2014, s. 259). Özgün bir metin daha basit bir versiyonda “yeniden yazmayı ve böylece bilginin daha geniş bir kitleye ulaşmasını sağlamayı amaçlamaktadır” (Woodsend ve Lapata, 2011, s. 409). Özellikle yabancı veya ikinci dil öğrencileri için metinlerin anlaşılabilirliğinin artırılması ve bilişsel yükün azaltılması amaçlanmaktadır (Crossley vd. 2012, s. 92).

İkinci dil / yabancı dil öğrenenler için bir metnin daha anlaşılır hale getirilmesi amacıyla metnin içeriği (metnin konusu) veya biçimi (sözdizimi) sadeleştirilmektedir. Buradaki amaç girdiyi okuyucunun dilsel yeterlilik düzeyine yaklaştıracak şekilde düzenlemek ve böylece girdinin anlaşılmasına yardımcı olmaktır (Bhatia, 1983, s. 42).

Durmuş (2013b), metin uyarlamaya duyulan ihtiyacın sebebini şöyle açıklamaktadır:

Birinci durum, “uzun niteleyici ifadelerin yerine daha kısa niteleme sözcükleri kullanarak, cümlelerde ise karmaşık ve uzun ifade kalıplarının yerine dilbilgisel açıdan daha basit ve kısa sözdizimsel parçalar kullanarak cümlelerin uzunluğunu azaltmak hedeflenmektedir” (s. 136). İkinci durum ise “okunan metnin anlama düzeyinde ele alınması söz konusudur ve öğrenci tarafından anlaşılmasının zor olduğu varsayılan hedef dilbilgisel yapıların hangi biçimlerde kullanılırsa anlamının daha yüksek oranda gerçekleşeceği üzerinde durulmaktadır” (Durmuş, 2013b, s. 136).

Metin sadeleştirme aşamasında estetik unsurların kaybedilmemesi, metnin özgün formunun sadeleştirme esnasında saklanması oldukça önemlidir. Ancak çoğu sadeleştirme işlemi sezgisel yöntemlerle yapılmaktadır. Bu sebeple geleneksel sadeleştirme, yalnızca metni anlaşılır hale getirmeye odaklanırken dilbilimsel sadeleştirmede anlamın yanı sıra metnin bağdaşıklığını da önemsemektedir. Bu yaklaşımla, metnin özgün yapısı korunarak yapay ve tuhaf kullanımlardan arınmış, metnin aslına sadık bir sadeleştirme işlemi gerçekleştirilebilir (Bakan Aktaş ve Ay, 2021, s. 102).

Bu yaklaşıma göre özellikle bir dili yeni öğrenmekte, okuma ve anlama becerilerini henüz yeni geliştirmekte olan bireylerin karmaşıklığa maruz kalmamaları oldukça önemlidir. Öğrencinin sahip olduğu dil düzeyine uygun hale getirilmiş metinlerin faydalı olduğu özellikle de okuduğunu anlama başarısını arttırdığı savunulmaktadır. (Demirel, 2020; Özcan ve Batur, 2021).

Tickoo (1993)'dan aktaran Sandom (2013), sözdizimsel ve sözcüksel sadeleştirmeyi¹ şöyle sunmuştur:

A) Sözdizimsel Sadeleştirme

a) *Karmaşık cümleleri birden fazla basit veya bileşik cümleye bölmek*: Karmaşık cümleleri birden fazla basit veya bileşik cümleye bölmek, bir cümleyi daha anlaşılır ve sade hale getirmek amacıyla kullanılan bir dil bilgisi / cümle bilgisi yöntemidir. Bu yöntem, karmaşık bir cümleyi parçalayarak, içerdiği fikirleri daha küçük ve anlaşılır parçalara ayırmayı ihtiva eder. Bu genellikle, bir cümleyi daha kolay anlaşılabilir kılmak veya bilgiyi / anlamı daha kolay bir şekilde ifade etmek amacıyla kullanılır.

b) *Nominalleştirmeyi ayrı cümlelere ayırma*: Nominalleştirme, bir fiili veya sıfatı bir isme dönüştürme işlemidir. Bu durum, bir cümledeki eylemi veya durumu daha soyut veya genel bir kavram haline getirir. Nominalleştirme, bir fikri veya olayı daha soyut bir düzeye çıkarma ve bu şekilde ifade etme amacıyla kullanılır. Bu yöntem, bir cümle içindeki karmaşıklığı azaltmak ve her bir nominalleştirilmiş ifadeyi ayrı cümlelerde ifade etmek anlamına gelir ki bir düşünceyi parçalara bölerek, her bir parçayı daha açık ve net bir şekilde ifade etmeyi amaçlar. Bu şekilde, okuyucuların veya dinleyicilerin metni veya konuşmayı daha iyi anlamalarını sağlamak hedeflenir.

c) *Gergin ilişkileri standartlaştırmak*: Bu sadeleştirme yöntemi, metin içindeki cümle yapılarını ve ifadeleri daha basit, düzenli ve anlaşılır bir hale getirme amacını taşır. Bir metinde bulunan karmaşık veya belirsiz ifadeleri, dil bilgisi yapılarını daha standart, açık ve net bir biçime dönüştürmeyi ifade eder.

d) *Anaforik bağlantıların doldurulması*: Bir metinde geçen ve önceki bir kelime, isim, zamir veya ifadeye atıfta bulunan anaforik unsurların, daha önce belirtilen kavramları daha ayrıntılı bir şekilde

¹Sandom'un "Simplification" kavram işaretleriyle ifade ettiği anlamın Türkçe sadeleştirme olarak çevrilmesi daha uygun bulunmuştur.

açıklamak veya tamamlamak için kullanılması anlamına gelir. Bu yöntem, okuyucunun veya dinleyicinin metni veya konuşmayı daha iyi anlamasına yardımcı olmak amacıyla kullanılır. Bu bağlamda, anaförük bağlantı, bir önceki cümlede veya bir önceki paragrafta geçen bir kelime, isim, zamir veya başka bir ifadeyi işaret ederek o kelimenin veya ifadenin anlamını yeniden kullanma ve güçlendirme amacını taşır. Örnek olarak, "*Eda, Orhun Yazıtları'nı ziyaret etmeyi düşünüyordu; ancak o, imkânlarının yetersiz olduğunu anlayınca vazgeçti.*" cümlesinde, "o" zamiri anaförük bir bağlantıdır. Bu zamir, bir önceki cümlede geçen "Eda" ismine atıfta bulunarak onun konuyla ilgili düşüncesini ifade eder.

e) *Dolaylı anlatım kullanımının azaltılması*: Bir metinde dolaylı anlatımın sıklığının veya karmaşıklığının düşürülmesini ifade eder. Dolaylı anlatım, bir kişinin veya karakterin sözlerini, düşüncelerini ya da eylemlerini bir başkasının bakış açısından aktarmak anlamına gelir. Dolaylı anlatımın azaltılması, metindeki ifadeleri daha doğrudan ve açık bir şekilde sunmayı amaçlar. Bu, okuyucunun veya dinleyicinin metni daha hızlı ve anlayarak takip etmesine yardımcı olabilir. Dolaylı ifadeler yerine doğrudan alıntılar veya olayların direkt anlatımı kullanılarak metin daha etkili bir şekilde basitleştirilebilir. Bu strateji, metni daha sade ve anlaşılır hale getirmek amacıyla kullanılır.

B) Sözcüksel Sadeleştirme

a) *Yüksek frekanslı kelimelerin yerine düşük frekanslı kelimelerin kullanılması*: Bir metinde yer alan, zorlayıcı veya spesifik olabilen yüksek frekanslı (sık kullanılan) kelimelerin, daha yaygın ve genel anlamalı olan düşük frekanslı kelimelerle değiştirilmesini ifade eder. Bu yöntem, metni daha geniş bir kitle için anlaşılır kılmak amacı taşır. Yüksek frekanslı kelimeler terim anlamlıdır ve çoğunlukla uzmanlık alanlarına özgüdür ve dili yeni öğrenen kişiler tarafından kolayca anlaşılmayabilir. Bu nedenle, bu kelimelerin daha yaygın kullanılan alternatifleriyle değiştirilmesi, metni daha anlaşılabilir hale getirebilir.

b) *Bir metnin tür-belirteç oranını azaltmak*: "Tür-belirteç" kavramı bir metnin hangi tür veya kategoriye ait olduğunu anlatan ifadedir. Bu belirteçler, bir yazının ya da bir metnin ne tür bir içeriğe sahip olduğunu anlamak için kullanılır. Özellikle yazı türleri, metin türleri veya belirli bir konu alanına ait olan yazılı veya sözlü ifadelerde sıkça vurgulanır. Mesela bilimsel bir makalenin öz bölümünde, "Bu araştırmanın amacı Suha Mermerci'nin Kâinat Tiyatrosu ve Türkiye Çığ Gibi Geliyor adlı eserlerini Tomalin ve Stempleski'nin (1993)

sınıflandırmasına göre kültürel açıdan değerlendirmektir" (Er, 2017, s. 1179) ifadesi, metnin bir tür-belirteç örneğidir. Bu ifade, metnin kültürel bir araştırma türünde olduğunu belirtir. Tür-belirteçler, okuyuculara veya dinleyicilere metni ne tür bir muhtevanın beklediği konusunda bilgi verir ve iletişimi daha etkili / anlaşılır hale getirir.

Başka bir ifadeyle tür-belirteçler, bir metinde özel bir türle ilgili özel terimlerin veya jargonun kullanımını azaltmayı ifade eder. Bu strateji metni daha genel, anlaşılır ve herkese hitap eder hale getirmeyi amaçlar. Tür-belirteçler; bir metnin belirli bir konu, alan veya türle ilgili özel terimlerini veya ifadelerini içerir. Bu terimler, genellikle uzmanlık gerektiren bir bilgi düzeyini yansıtabilir ve genel bir okuyucu kitlesi için anlaşılması zor olabilir. Bu nedenle, tür-belirteç oranını azaltmak, bu özel terimlerin sayısını veya yoğunluğunu düşürerek, metni daha geniş bir kitle için anlaşılır hale getirmeyi amaçlar.

c) *Başka sözcüklerle ifade etme*: Bir metinde geçen karmaşık veya özel bir kelime veya ifadeyi daha basit ve anlaşılır bir şekilde sunmayı ihtiva eder. Bu strateji, okuyucunun veya dinleyicinin metni daha kolay anlamasına yardımcı olmayı amaçlar. Bu yöntem genellikle şu durumları içerir: Eş anlamlı kullanım, tanım ekleme (karmaşık bir kavramı açıklamak için ek bilgi verilmesi), Paraphrasing yani bir cümlelinin anlamını koruyarak farklı kelimelerle ifade etme.

d) *Gereksiz kelimeleri silmek*: Gereksiz kelimeler ile kastedilen bir ifadenin temel anlamına katkıda bulunmayan veya ifadenin yersiz uzamasına neden olan kelimelerdir. Belagatte bu kavram “usandırıcı uzatma” söz grubu ile karşılaşılır. Bu yöntem, metni daha net, anlam odaklı ve etkili hale getirmeyi amaçlar. Bu yöntemin kullanımı, metindeki fazla kelime sayısını azaltabilir ve iletişimi daha sade ve etkili hale getirebilir.

e) *Modal anlamların sözcükselleştirilmesi*: Türkçede, modal anlamı fiil kipleri terimi ile karşılamaktayız. Modal anlam / fiil kipleri bir fiilin veya durumun konuşanın duygu, düşünce, istek, şart, ihtimal, gereklilik gibi öznelliklerini ifade eden kavramları içerir. Bu yöntem, ek halde bulunan fiillerin kip durumlarının kullanımının ve anlamının kelimeler yoluyla genişletilmesini ifade eder. Modal yardımcı fiiller, bir eylemin olasılığını, yeteneğini, isteğini, zorunluluğunu veya başka bir benzer anlamı ifade eder. Örneğin, "*Bir Türkçe öğretmeni olarak Yahya Kemal'in şiirlerini okumalısınız*" ifadesindeki /-malı/ gereklilik kipi, "okumak zorundasınız" şeklinde daha açık bir ifadeyle sözcükselleştirilebilir. Bu, anlamın daha anlaşılır hale getirmesi için bir yöntemdir.

f) *Kelimelerin standart dışı kullanımını azaltmak*: Bir metinde yer alan kelimelerin, yaygın veya standart kullanımlarından sapma eğiliminde olan özel, yerel veya teknik anlamlarını azaltmayı ifade eder. Bu yöntem, genellikle belirli bir sektöre, mesleğe veya topluluğa özgüdür ve genel okuyucu kitlesi için anlaşılması zor olabilen, kısaltmalı sözcüklerin yerine standart dilde yer alan kelimelerin kullanımını ifade eder.

2. Genişletme (Elaboration)

Genişletme yabancı dil öğretiminde kullanılan metin uyarlama yöntemlerinden biridir. Genişletme, öğrenilmiş ve öğrenilecek bilgiler arasında ilişki kurarak öğrencinin önceki bilgi ve deneyimleri üzerinden detaylandırma ve açıklamaya yer veren bir yöntemdir. Bu yöntem, temelde orijinal içeriğin farklı şekilde kodlanması anlamına gelmektedir (Hamilton, 1997, s. 299).

Genişletme, sadeleştirmeden farklı olarak öğrenci düzeyine uygun kelime ve kelime gruplarının kullanımına dair bir işlem yapmaz. Sadeleştirmenin aksine metinde bulunan kelime ve kelime grupları düzeyin üstünde olsa da olduğu haliyle korunarak metnin bağlamında açıklayıcı unsurlara yer verilmektedir (Özcan ve Batur, 2021, s. 232).

Metinde yer alan “daha az yaygın olan sözlüksel dilbilgisel yapıyı basitleştirmek ve aynı zamanda nedensel ilişkiyi daha açık hale getirmek için kullanılır; başka bir deyişle, deyimsel sözlükleri detaylandırmaktadır (Allen, 2009, s. 594).

Genişletme yöntemi de sadeleştirme gibi yaygın kullanılan bir yöntemdir ancak genişletme sadeleştirmeden oldukça farklıdır. Oh (2001), metne yapılacak müdahale yöntemlerinden özellikle sadeleştirme işleminden ziyade genişletme yapılmasını önermektedir. Çünkü sadeleştirme metne doğrudan yapılan bir müdahale olup öğrencinin karşılaşması gereken yapılardan mahrum bırakılmasına sebep olmaktadır. Oysa öğrencilerin özgün metinle karşılaşması ve bu metindeki anlaşılmayan yapıların detaylandırılarak ve açıklanarak genişletme yöntemine başvurulmasının daha doğru olduğunu savunmaktadır. Özcan ve Batur (2021)’da özgün metinlerde yer alan düzey üstü yapıların öğrencilerin karşısına çıkartılarak gelecekte öğreneceği öngörülen yapılarla karşılaşmasının etkili olabileceği görüşünü desteklemektedir (s. 232). Diğer yandan ise öğrencinin özgün bir metinle karşılaşmasının oldukça zararlı olabilme ihtimalini savunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Ay ve Gülmez, 2021; Demirel, 2020; Durmuş ve Cihangir, 2018). Özgün metinlerin herhangi bir metin uyarlama işleminden geçmeden doğrudan öğrencilere sunulması ile

öğrenci tarafından metinlerin anlaşılabilmesi durumunda meydana gelebilecek olumsuzluklar şöyle sıralanabilir:

- Metne ve içeriğe ilgi duymama
- Öğrenmeye karşı olumsuz tutum ve önyargı
- Öğrenemeyeceği algısı
- Güven kaybı
- İsteksizlik
- Motivasyon kaybı
- Hedef dilden uzaklaşma (Ay ve Gülmez, 2021; Demirel, 2020, Demirel ve Cihangir, 2018).

Bu olumsuzluklar göz önünde bulundurularak metinlerin öğrenci düzeylerine uyarlanması hem öğrencilere hem de öğretmen adaylarına fayda sağlayacaktır. Bir metnin uyarlanma sürecinde oluşabilecek olumsuzlukları en aza indirmek için de Krashen (1985)'in "girdi +1" teorisini mutlaka göz önünde bulundurmak gerekmektedir².

İkinci/yabancı dil öğretiminde genişletilme işleminin uygulanmış olduğu metnin sahip olması gereken özellikleri Durmuş (2013a), şöyle sıralamaktadır:

- Hedef kitlenin anlama düzeyini yukarılara çekmek,
- Öğrenme sürecine olumlu etkide bulunmak,
- Hedef kitlenin anlayamayacağı varsayılan sözcükler veya sözcük gruplarını korumak,

²"Girdi +1" teorisi, bir kişinin ikinci bir dil edinme sürecini açıklarken, kişinin dil becerilerini geliştirmek için ihtiyaç duyduğu dil girdisinin (input) bir seviye üstünde olması gerektiğini savunur. Krashen, "girdi"yi, kişinin maruz kaldığı dil bilgisine ve anlamsal içeriğe atıfta bulunan bir terim olarak kullanır. "Girdi +1" teorisinin ana ilkesi, öğrencinin dil becerilerini geliştirmek için anlaması zor olan, ancak yine de anlamaya çalışabileceği bir dil girdisine ihtiyaç duyduğunu öne sürer. Yani, öğrencinin dil seviyesi (girdi) ile biraz daha zorlu, ancak anlaşılabilir bir dil girdisi arasında bir denge olmalıdır (girdi +1). Bu teori, öğrencinin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmesine yardımcı olabilecek bir dil öğrenme stratejisi olarak kabul edilir. Örneğin, bir öğrencinin mevcut dil bilgisini zorlayacak ancak aynı zamanda anlaşılabilir olan metinleri okuması veya dinlemesi, dil becerilerini doğal olarak geliştirmeye yardımcı olabilir.

- Sözcüksel unsurların, hedef kitlenin anlayacağı varsayılan eş, yakın anlamlı veya açıklaması olan yapılarla birlikte sunulmasıdır (s. 393-94).

Ancak metni uyarlama işlemi sürecinde metne yapılacak her müdahalede dikkat ve özen gösterilmesi gerektiğini belirten Çelik (2023, s. 32), genişletme türlerini şöyle sıralamıştır:

- Mesajın korunması,
- Mesajın açıklanması,
- İşaretli metin oluşturulması,
- Tekrarlama,
- Artık bilgi.

Genişletme işlemi diğer uyarlama işlemlerinden daha hacimli metinler ortaya koymaktadır.

Genişletme (Elaboration), bir konuyu veya bir fikri daha ayrıntılı bir şekilde açıklamayı, detaylandırmayı veya geliştirmeyi ifade eder. Bu yöntem metindeki bilgileri daha zengin ve anlaşılır hale getirerek okuyucunun anlama ve ilgi seviyesini artırmayı amaçlar. Genişletme yöntemi aşağıdaki şekillerde uygulanabilir:

A) Açıklama eklemek: Temel bir fikri daha iyi anlamaları için okuyuculara ek bilgiler veya açıklamalar sağlamak.

b) Örneklerle desteklemek: Temel fikirleri gerçek dünya örnekleri veya durumlarla desteklemek.

c) Ayrıntıları eklemek: Temel bir fikri daha fazla detay ekleyerek geliştirmek.

d) İlgili bağlantılar kurmak: Farklı konular veya kavramlar arasında bağlantılar kurarak daha geniş bir bağlam oluşturmak.

3. Kolaylaştırma (Easification)

Metin uyarlama işlemlerinden bir diğeri de kolaylaştırmadır. Kolaylaştırma işlemi literatürde ilk defa Bhatia (1983) tarafından adlandırılmıştır. Bhatia (1983)'e göre kolaylaştırma, “öğrencinin basitleştirilmiş materyallerin ara aşamalarından geçmesine gerek kalmadan öğrenmeyi” kolaylaştırabilecek bir işlemdir (s. 46). Kolaylaştırmanın sadece bir uyarlama tekniği değil, aynı zamanda öğrencinin kendi kendine metni basitleştirmesini gerektiren bir öğrenme stratejisi görevini üstlendiğini savunan Bhatia (1983),

kolaylaştırmanın sadeleştirmeden farkını da şöyle açıklamaktadır: “Sadeleştirmede odak metin üzerindedir, kolaylaştırmada ise öğrenci üzerindedir. Basitleştirme soruna öğretme açısından yaklaşıırken, kolaylaştırma bunu öğrenme açısından yapar.” (Bhatia, 1983, s. 46). Ancak kolaylaştırma “metnin biçimini veya içeriğini yeniden yapılandırarak doğrudan anlamaya yardımcı olmaz”. Okuyucu için metni basitleştirmezler, ancak okuyucunun bunu kendi başına yapmasına yardımcı olurlar. Kolaylaştırmanın bu özel yönü, onun bir öğrenme stratejisi olarak değerlendirilmesini sağlar” (Bhatia, 1983, s. 46).

Kolaylaştırma bir öğrenme stratejisi olarak “okuyucu için metni anlaşılır hale getirmez, ancak bunu kendi başına yapmasına rehberlik eder. Kolaylaştırmanın bu özel yönü, onu diğer metin uyarlama metotlarından ayıran en önemli yönüdür” (Özcan ve Batur, 2021, s. 233).

Kolaylaştırmanın amacı metnin tamamında öğrenciye rehberlik etmek ve metni öğrenci için daha anlaşılır hale getirmeye çalışmaktır. Bu nedenle kolaylaştırma işlemi, metnin içeriğindeki kelime ve kelime gruplarının değiştirilmeden “diyagramlar, resimler, çizelgeler ve tablolar, metin özetleri, sözlükler, yol gösterici sorular ve başlıklar gibi farklı türde destekler ekleyerek bir metni okumayı kolaylaştırmayı içermektedir” (Nation, 2001, s. 174). Kolaylaştırmanın esas amacı “öğrencide diğer metinlerle kendi başına ilgilenmesine yardımcı olacak bir tür analitik yeterlik geliştirmektir” (Bhatia, 1983, s. 52).

“Öğrenciler için metinleri daha anlaşılır hale getirmek amacıyla kullanılan kolaylaştırma araçları, potansiyel belirsizlikleri ve tuzakları vurgular, metnin belirli bölümlerini ele almanın olası yollarını önerebilir, ancak metin kaynaklı sorunlara kesin çözümler sunmaz” (Özcan ve Batur, 2021, s. 233). Bu nedenle kolaylaştırma tekniğini ortaya çıkarıp savunan Bhatia (1983, s. 52) kolaylaştırmanın tüm sorunların yanıtı olduğunu öne sürmediğini, kolaylaştırma lehine sadeleştirmeyi reddetmediğini, “hiçbir prosedürün evrensel olarak tüm durumlara ve tüm metinlere uygulanamayacağını ve adil yargılanmaya değer alternatiflerin mevcut olduğunu” vurgulamaktadır.

Alan yazınında yer alan bu bilgilerden sonra kolaylaştırma terimi ile ilgili şunları söylemek mümkündür: Metin uyarlama yöntemlerinden biri olan "kolaylaştırma," bir metni daha anlaşılır ve erişilebilir hale getirmek için yapılan değişiklikleri ifade eder. Bu yöntem, özellikle dil öğrenenler, dil becerilerinde zorluk çekenler veya belirli bir konuyla ilgili bilgi seviyesi düşük olanlar için metni daha

anlaşılır kılmak amacıyla kullanılır. Bu yöntemde asıl olan metni oluşturan söz varlığına müdahale etmeden çeşitli görseller, resimler, çizelgeler, tablolar, metin özetleri, sözlükler, yol gösterici sorular ve başlıklar vb. materyaller ile yazılı ya da işitsel nitelik taşıyan dil öğelerinin görsel özellik taşıyan göstergeler ile desteklenmesidir. Sonbaharı anlatan bir yazının doğal gösterge olan sonbahar fotoğrafları ile desteklenmesi, grafiksel dilin önemini anlatan bir makalenin kaya üstü tasvirlerin yer aldığı bir görselle desteklenmesi, bir milletin gelenek ve göreneklerini anlatan bir yazının sosyal göstergelerle desteklenmesi kolaylaştırma yöntemine örnek verilebilir.

Alyılmaz'ın da ifade ettiği gibi: “Söze ait olan dil öğeleri iletişimde “esas”/“birincil” olma özelliği taşır. Ancak insanoğlu kendi türüyle ve doğadaki diğer varlıklarla ilişkileri sıklaşıp karmaşık hâle gelince yaşamışlıklarını, kazanımlarını, deneyimlerini ve birikimlerini hatırlamak, hatırlatmak, belgelemek, kalıcı ve sürekli kılmak amacıyla grafiksel dil öğelerine (ve bunun da doğal sonucu olarak yazıya) ihtiyaç duymuştur” (Alyılmaz, 2016, s. 118). “Ancak bir fotoğraf / görsel bir belge bazen sayfalar dolu bilgiyi içerir (Alyılmaz, 2016a, s. X). Onun için kolaylaştırıcılar ve kolaylaştırma yöntemi, okuyucuların metni daha iyi anlamalarına ve bilgiyi daha etkili bir şekilde özümsemelerine yardımcı olur. Kolaylaştırma, özellikle eğitim materyalleri, dil öğretimi kaynakları veya genel halka yönelik bilgi paylaşımında sıklıkla kullanılır.

4. Kısaltma (Shortening)

Kısaltma, orijinal metni kısaltarak aslında bir bakıma özetleme özelliğini de içinde barındıran bir yöntemdir. Diğer yandan Sandom (2013, s. 111), sadeleştirme yönteminde cümlelerin kısaltılması aşamasında kısaltma yöntemine sadeleştirmenin içinde yer vermektedir. Bu görüşü Bakan (2012)’da desteklemektedir.

Kısaltma yanı sıra düşürme metin uyarlama yöntemlerinde aynı özellik olarak “kaynak metindeki bazı yapıların, hedef metin okuyucusunun nitelik ve beklentilerine uygun olan eş veya yakın değerli yapılarla değiştirilmesini karşılamak üzere kullanılmaktadır” (Durmuş, 2013a, s. 393).

Kısaltma cümle ve paragrafların kısaltılması olarak düşünülürse bu yöntemin sezgisel ve geleneksel yöntemi desteklediği meydana çıkmaktadır. Böyle bir yöntem ile kısaltılacak metnin veya cümlelerin neye göre kısaltılacağı (öğrenci düzeyi, vb.) ele alınmadığı için belirsizlikler bulunmaktadır. Dolayısıyla bir metinden sezgisel yöntem ile uzun cümlelerin, kelime ve kelime grupların, bağlaçların ve

kalıp ifadelerin atılması metni olumsuz etkileyeceği için metne doğrudan zarar verecektir.

“Tümceleri kısaltmaya dayanan yüzeysel bir sadeleştirme yönteminin, yazınsal bir metnin kendine özgü biçimsel özelliklerinin başkalaşmasına ve iletinin farklılaşmasına yol açacağı düşünülmektedir” (Bakan, 2012, s. 7).

Metin uyarlama yöntemlerinden biri olan "kısaltma" bir metni daha özlü hale getirmek amacıyla yapılan değişiklikleri ifade eder. Bu yöntem, özellikle bilgiyi daha kısa ve öz bir şekilde sunmak, dikkat çekici hale getirmek veya belirli bir kitleye uygun hale getirmek için kullanılır.

Kısaltma yöntemi olarak şu işlem basamakları uygulanabilir:

a) *Cümleleri Kısaltma*: Uzun cümlelerin veya paragrafların daha kısa ve öz bir şekilde ifade edilmesi.

b) *Kelime sayısını azaltma*: Gereksiz kelimelerin çıkarılması veya daha kısa alternatiflerle değiştirilmesi.

c) *Ana fikirleri vurgulama*: Metnin ana fikirlerinin vurgulanarak öne çıkarılması.

d) *Gereksiz detayların kaldırılması*: Metindeki gereksiz detayların çıkarılması veya azaltılması.

5. Bölme / ayırma (Splitting)

Bölme, özgün bir metinde yer alan uzun cümlelerin bölünerek daha kısa hale getirilme işlemidir. Bu yöntem ile özgün metinler bölünerek öğrencilerin düzeylerine göre uyarlanmaktadır. Böylelikle hedef kitleye anlaşılması zor olan uzun bölümler veya cümleler bölünerek daha kısa ve dolayısıyla daha anlaşılır kolay metinler sunmak amaçlanmaktadır.

Bir metin uyarlama yöntemi olarak "bölme" veya "ayırma" (splitting), bir metni daha küçük parçalara bölmek veya bölümlere ayırmak anlamına gelir. Bu yöntem, özellikle karmaşık veya uzun metinlerin daha anlaşılır hale getirilmesini, okuyucunun metni daha kolay takip edebilmesini veya bilgilerin daha etkili ve anlaşılır bir şekilde sunulmasını amaçlar. Bölme / ayırma yönteminde şu adımlar uygulanabilir:

a) *Paragraf bölme*: Uzun paragrafları daha kısa ve öz paragraflara bölmek. Üslup açısından anlam bütünlüğünü bozmadan yapılması, konu, sınırlılıklar ve yorumlama bütünlüğüne dikkat

edilmesi şartıyla Türkçeyi ikinci dil / yabancı dil olarak öğrenenlere önemli kolaylık sağlayabilir.

b) Konu bölme: Metni ana konu veya başlıklara göre bölerek her bölümü ayrı bir alt konu olarak sunmak.

c) Listeleme: Bilgileri liste halinde sunmak veya maddeleme yaparak daha düzenli hale getirmek.

d) Alt başlıklar oluşturma: Metne alt başlıklar ekleyerek konuları daha belirgin ve daha anlaşılır hale getirilebilir.

Bu işlem basamakları yoluyla, öğrenen kişinin bir metni daha iyi anlamasına, bilgilerin daha düzenli ve açık bir şekilde sunulmasına yardımcı olunabilir.

6. Özetleme (Summarization)

Özetleme, metnin içindeki gereksiz ve ayrıntılı bölümler ayıklanarak metnin açıklanmasını (Günay, 2007); metnin sahip olduğu önemli noktaları koruyarak metnin ciddi oranda küçültülmesini esas alan bir uyarlama işlemidir (Erişkin, 2022, s. 37). Bu işlemde en önemli olan durum metin basit bir biçimde yeniden yazılırken anlamın korunmasıdır (Bölükbaş, 2015, s. 928).

Özetleme, metne yapılan önemli bir müdahale türüdür. Metin üzerinde yapılacak her bir dokunuşta içeriğin kaybolmadan korunmasına hassasiyet gösterilmelidir. Metnin orijinalinde mevcut olan bilginin en kısa ve öz biçimde anlatılması için uygun dilsel yapıların seçilmesi gerekmektedir. Bu yapılar: ismin veya fiilin birden fazla niteleyicisi, bağlacı ve eksiltmeyi içeren karmaşık cümle yapılarını ve özellikle de iletilecek bilgiyi aktaran kelimelerin seçilmesi özen ve dikkat gerektirmektedir (McKeown, vd., 1995, s. 704).

Oldukça uzun metinlerin en öz biçimde ve kısa sürede anlaşılmasını sağlaması yabancı bir dili yeni öğrenen bir öğrenciyi fazla detaydan kurtararak okuma anlama yetenekleri kazandırır. Teferruattan arındırılmış metin, öğrenciye detayların arasında kaybolmadan kelime bilgisini, cümle yapısını daha öz bir biçimde anlamasını, anlamlandırmasını, sahip olduğu dil bilgisini tekrar etme, pekiştirme şansını sunmaktadır. Metnin uzunluğunun sıkıcı hale gelmesinin önüne geçerek daha kısa ve öz olan metinlerin öğrenciye okuma isteğini arttırması da önemli bir etkidir.

Metin uyarlama işlemlerinde zaman zaman özetlemenin sadeleştirme başlığı altında değerlendirildiği görülmektedir (Erişkin, 2022, s. 37; Bölükbaş, 2015, s. 928). Ancak bu iki uyarlama işlemi

birbirine benziyor gibi olsa da bu işlemlerin görevlerine bakıldığında birbirine tamamen zıt hedeflere sahip oldukları görülmektedir. Sadeleştirme ve özetleme işlemlerinin daha iyi anlaşılması için karşılaştırıldığında; sadeleştirmenin, metnin içeriğindeki bilgiyi korumaya çalışırken metni dilbilgisel karmaşıklıktan kurtarmayı hedeflediği görülmektedir. Özetleme ise bilgi içeriğini radikal bir biçimde azaltmayı, bünyesinde en önemli bilgileri barındırmayı ve bunu yaparken de dilbilgisel unsurları dikkate almamayı amaçlamaktadır (Siddharthan, 2004, s. 46). Dolayısıyla bu iki farklı işlemin odağında hem görevlerinin hem de hedeflerinin birbirinden farklı olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Mümkün olduğunca çok bilgiyi sıkıştırarak anlatırken dilbilgisel yapılardan ziyade metindeki orijinal bilgileri korumaya odaklanan özetleme, birçok bilginin küçük bir alana sığdırılmasından dolayı genellikle dilbilgisel karmaşıklığın artmasına yol açmaktadır (Siddharthan, 2004, s. 46). Buradan hareketle özetlemenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının en az B2 seviyesindeki öğrenciler için mümkün olduğu söylenebilir.

Özetleme, bir metni daha kısa ve öz bir biçimde ifade etme sürecini ifade eder. Bu yöntem, metindeki ana fikirleri ve önemli bilgileri belirleyip bunları öne çıkararak, metni daha anlaşılır ve odaklanmış hale getirmeyi amaçlar. Bir metni özetlerken şu basamaklar uygulanabilir:

a) *Ana fikri belirleme*: Metindeki temel fikirleri ve ana noktaları tespit edilebilir.

b) *Ayrıntı sözcüklerini çıkarma*: Metindeki fazla veya gereksiz detayları, temel fiilin anlamını sınırlandıran, açıklayan, kuvvetlendiren birtakım sözcükler ve cümlecikleri çıkarılabilir.

c) *Kısaltma*: Ana fikrin / düşüncenin korumasına özen gösterilerek birtakım cümleler ve paragraflar kısaltılabilir, çıkarılabilir.

d) *Önemli bilgileri vurgulama*: Metnin anlam / bilgi olarak önemli bölümleri vurgulanarak dikkatlere sunulabilir.

7. Açıklama (Paraphrasing)

Açıklama bir bilginin başka kelimeler kullanılarak ifade edilmesidir. Açıklamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan metinler üzerinde yapılan herhangi bir çalışmada rastlanmamıştır. Ancak açıklama ile fen metinlerinde özellikle de yabancı araştırmacıların çalışmalarında karşılaşılmaktadır (Hagaman

vd., 2010; Ellis vd., 1990, vb.). Bayat ve Yüce (2015), “bilgilendirici türdeki fen metinlerini anlamada metaforik açılımının etkisini belirlemeyi amaçlayan” (s. 9) çalışmalarında yaptıkları deneyler neticesinde açılama stratejisinin anlamada olumlu etkileri olduğunu bulmuşlardır.

Avrupa Ortak Başvuru Metninde, “Yoğun bir metni detaylandırarak açma” ölçeğini şöyle açıklamaktadır:

Bilgi yoğunluğu genellikle bir metni anlamının önünde bir engeldir. Bu ölçek yardımcı bilgiler, örnekler, ayrıntılar, arka plan bilgileri, akıl yürütme ve açıklayıcı yorumların dâhil edilmesi yoluyla girdi kaynağının genişletilmesi üzerinedir. Bu ölçekte işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

- Tekrarlama ve gereğinden fazla sözcük kullanma, örneğin farklı yollarla açılama,
- Bazı şeylerin daha belirgin açıklanması için tarzda değişiklik yapma,
- Örnekler verme (AOBM, 2021, s. 125).

Yabancı dil öğretiminde, dil becerilerinin geliştirilmesinde okunulan metnin daha iyi anlaşılması için açılmaya başvurulabilir. AOBM (2021)’de A1 öncesi, A1, A2 seviyeleri hakkında bir tanımlayıcı olmasa da B1, B2, C1, C2 için sunulan tanımlayıcılardan yola çıkarak yoğun bir metin detaylandırılarak açılama yapılabilir.

Ölçekteki yapılandırmanın ilerleyişi şu şekilde: “B1 ve B2 seviyelerinde tekrar ve daha fazla örnek sağlamaya vurgu yapılırken C seviyelerinde yardımcı ayrıntılar ekleyerek daha çok detaylandırma ve açıklamaya odaklanılır” (AOBM, 2021, s. 125).

Yabancı dil öğretiminde açılmayı kullanmak öğrencilerin okuduklarını daha rahat anlamalarına ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Açılama (Paraphrasing), bir metni başka bir şekilde ifade etme sürecidir. Bu yöntem, aynı anlamı koruyarak bir cümleyi veya paragrafı farklı bir dille ifade etmeyi içerir. Açılama, metni daha anlaşılır veya özgün hale getirmek, özgün ifadeler veya belirli bir kitleye daha uygun bir dil kullanmak gibi amaçlarla kullanılır. Açılama yapılırken şu işlem basamaklarından biri ya da birkaçı uygulanabilir:

a) *Eş / yakın anlam ifade eden kelime kullanma*: Orijinal metinde geçen kelimelerin veya ifadelerin eş anlamlıları kullanılarak aynı anlamı ifade etme yöntemidir.

b) *Cümle yapısını değiştirme*: Orijinal metindeki cümle yapısını değiştirerek aynı bilgiyi farklı gösterenlerle ifade etme yöntemidir.

Açıklamada metnin asıl anlamının korunması önemli olduğu için açıklama sürecinde, metnin anlamsal değerinde bir arttırma veya eksiltme olmamalıdır. Onun için cümlede yer alan miktar ifadelerine, zarflara, sıfatlara, fiillerin kip hallerine dikkat edilmelidir.

8. Basitleştirme (Streamlining)

Bir metni daha sade, açık ve anlaşılır hale getirme amacını taşır. Bu yöntem, dilin karmaşıklığını azaltma, gereksiz ayrıntıları çıkarma ve ifadeleri daha sade bir forma getirme sürecini içerir. Basitleştirme (streamlining) yöntemiyle metne müdahale etmek için şunlar yapılabilir:

a) *Cümleleri kısaltma*: Uzun ve karmaşık cümleleri daha kısa ve anlaşılır hale getirme.

b) *Kelimeleri değiştirme*: Karmaşık veya özel anlamı terimleri daha yaygın, anlaşılır kelimelerle değiştirme.

c) *Ayrıntıları azaltma*: Metindeki gereksiz veya tekrarlanan detayları çıkarma.

d) *Cümle yapılarını basitleştirme*: Dilbilgisel olarak yapı bakımından karmaşık cümleleri bölerek basit ve daha anlaşılır hale getirme.

Bu yöntem özellikle dil öğrenenler, okuma zorlukları yaşayanlar veya belirli bir konuda bilgi seviyesi düşük olanlar için metni daha erişilebilir hale getirmek amacıyla tercih edilebilir.

Avrupa Ortak Çerçeve Metin’de etkinlik boyutunda yer alan önemli öğelerden biri de “bir metni basitleştirme”dir. Basitleştirmeye yönelik “Metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştırma” ölçeği yukarıdaki “Yoğun bir metni detaylandırarak açma” ölçeğinin tam tersidir. Bu ölçekte: Yazılı bir metni temel mesaj(lar)ına göre budama [yani gereksiz detaylardan arındırma] ile ilgilidir. Bu, tekrarları ve ara sözleri ortadan kaldırarak aynı bilgiyi daha ekonomik biçimde ifade etmeyi ve ilgili metnin yeni bilgi katmayan bölümlerini dışarıda bırakmayı içerebilir. Aynı zamanda önemli noktaları vurgulamak, sonuçlar

çıkarmak veya karşılaştırma yapmak amacıyla kaynak fikirlerin yeniden gruplandırılmasını da içerebilir. Bu ölçekte işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

- Anahtar sözcükleri vurgulama,
- Tekrar ve dolaylı anlatımdan arındırma,
- Okur için alakalı olmayan bilgileri çıkarma (AOBM, 2021, s. 125).

Çerçeve metninde ölçeye yönelik ilerleyiş ise şu şekilde yapılandırılmıştır:

Vurgulama, A2+ / B1 seviyesinde basitçe metin üzerinde bir şeyin altını çizme veya metnin kenarına işaretler ekleme şeklinde olabilir ancak C2 seviyesinde kaynak metnin tamamen yeniden yazılması anlamına gelebilir. B2 seviyesinde kullanıcı/öğrenen, alakasızlıkları ve tekrar edilenleri ortadan kaldırmak amacıyla kaynak metinde düzenlemeler yapabilir. C seviyelerinde odak, belirli bir hedef okur için kaynak metnin üzerinde uyarlamalar yapmaya doğru değişir (AOBM, 2021, s. 125).

Metinlerin hedef kitleler için daha anlaşılır ve erişilebilir olması için başvuru basitleştirme işlemlerinde kullanılmak üzere Paetzold ve Specia (2013), iki yaklaşım önermektedir. Bunlar sözdizimsel ve sözcüksel basitleştirme. Sözdizimsel basitleştirme, cümle yapısını değiştirerek anlaşılabilirliği artırmayı hedeflemektedir. Diğer yandan, sözcüksel basitleştirme ise genellikle bir cümle içindeki yerel sözcüksel bağlamları kullanarak kelimelere yerel değişiklikler yapmayı amaçlar.

Aytan vd., (2021 s. 230)’ın yapmış olduğu metin uyarlamada “basitleştirilmiş metinler üzerinden yapılan okuduğunu anlama çalışmalarının orijinal metinlere göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır”.

9. Düşürme (Dropping)

Metin uyarlama türlerinden olan düşürme, anlamayı kolaylaştırmak için cümle içinde bulunan bazı kelimelerin veya bölümlerin atılmasıdır. Düşürme işlemi, cümlelerin önemsiz bölümlerini de kaldırarak cümleyi daha kısa hale getirir (Zhu, vd., 2010, s. 1353). Düşürme işlemi ana metin içerisinde bulunan kelime, cümle ya da bölümlerin öğrenci için hazırlanacak hedef metinden çıkarılmasıdır (Erişkin, 2022, s. 40). Bu işlem sırasında öğrenciye bilişsel olarak yük olacak veya metnin ana hedefi için öğrenciye yardımcı olmayacak

kelime, cümle veya metnin bir parçası çıkarılır. Böylece bu yöntemin öğrencinin anlamasını daha da kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Düşürme yöntemi gerçekleştirilirken ana metnin anlamına zarar verilmemeye dikkat edilmelidir. Düşürmede ana amaç öğrencinin anlayabilirliğini artırmak, öğrencinin seviyesine uygun olmayan, anlamasını zorlaştıracak cümle, kelime, metnin bazı bölümleri metin içerisinden çıkarılmasıdır.

Zhu vd. (2010) bölme (splitting), düşürme (dropping) yeniden sıralama (reordering), ve yerine koyma (substitution) işlemlerinin önemli basitleştirme işlemleri olarak yaygın şekilde kabul edildiğini belirtmektedir. Her ne kadar farklı başlıklar altında ele alınsalar da her bir teknik kendi içinde bir diğer tekniği de barındırmaktadır.

Metin düşürme (dropping) ifadesi, genel bir metni veya içeriği, belirli bir seviyede bilgi veya karmaşıklığı düşürmek anlamında da kullanılmaktadır. Bu, metni daha geniş bir kitle için anlaşılır hale getirmek, dil öğrenenler için erişilebilir kılmak veya belirli bir konuda genel bir okuyucu kitlesine hitap etmek amacıyla kullanılır. Düşürme yöntemiyle bir metne müdahale edilirken;

a) Dil ve üslup açısından metnin ifade seviyesini anlaşılması kolay hâle getirmek, metni, daha temel bir dil seviyesine indirme,

b) Anlamca karmaşık terimleri, cümle yapılarını veya dil bilgisi kurallarını seviyeye göre uyarlama,

c) Metindeki ayrıntıları çıkararak odaklanmanın artırılması

d) Metni kısaltarak ana fikirleri belirginleştirme yöntemleri uygulanabilir.

10. Yerine Koyma (Substitution)

Yerine koyma işlemi, zor sözcük veya yapılarının daha basit yakın anlamlılarıyla değiştirilmesidir (Zhu, vd., 2010, s. 1353; Chang, 2008, s. 19). Kelimelerin kullanım sıklığı ve anlamı zaman içerisinde değişime uğrar. Bu değişim doğal yolların yanı sıra dış müdahale ile de gerçekleşebilir. Metin uyarlama esnasında değişime uğrayan kelimelere dikkat edilmelidir. Değiştirilecek kelimeler için yazar ya sezgisel yönteme ya da sıklık sözlüklerine başvurur (Erişkin, 2022, s. 42). Nation (1993) yakın anlamlı sözcükler için sıklık sözlüklerinin önemini belirtmiştir.

Bu sayede öğrenci, günlük konuşma dilinde daha sık kullanılan kelimeleri kolaylıkla öğrenir. Kelimenin kullanım sıklığı öğrencinin kelimeyi öğrenmesini ve okurken anlamasını daha kolay bir hale getirir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için hazırlanacak bir metinde “zabit” kelimesi yerine daha sık kullanılan ve güncel olan “subay” kelimesi getirilebilir.

“Fakat İngiliz zabiti Necdet’in bileklerinden yakalamış...”

“Fakat İngiliz subayı Necdet’in bileklerinden yakalamış...”

11. Eksiltme (Ellipsis)

Metinde daha önceden atıfta bulunulan kelime veya kelime öbeklerine cümlelerde tekrar yer verilmemesidir (Richards ve Schmidt, 2010, s. 192). Vardar (2007, s. 92) eksiltmeyi, “olağan koşullardaki biçimine oranla kimi öğeleri eksik olan, ama anlamayı aksatmayan dizim. Eksilti ürünü biçimler, ya durum ya da dil bilgisi açısından kolayca kavranabilecek, eksik yanı herhangi bir güçlük olmadan giderilebilecek biçimler” olarak tanımlamıştır.

Bazı dilsel öğelerin kullanılmaması konuşma anında herhangi bir anlam karmaşasına yol açmaz. Bu öğelerin eksikliği metinlerin boyutunu istenilen oranda kısaltabilir. Aynı zamanda konuşma diline daha yakın bir hale getirilen metinler daha gerçekçi bir izlenim oluşturur.

“Seni gördüğüm için sevindim.” cümlesine karşılık olarak “Ben de seni gördüğüme sevindim.” yerine “Ben de.” diye karşılık verilebilir. Burada verilmek istenen mesaj karşı tarafa iletilir. Anlam kolaylıkla anlaşılır.

Eksiltme (Ellipsis)" ifadesi, bir metindeki belirli kısımların çıkarılması, atlanması veya atıfta bulunulması gereken yerlerde üç nokta (...) kullanılması anlamına da gelir. Bu noktalar, metindeki belirli bir bölümün bilinçli olarak çıkarıldığını veya atlandığını gösterir.

Dilde eksilti (elliptical) yapılar, belirli bir bağlam veya önceki ifadelerle anlaşılan kısımların çıkarıldığı veya atlandığı durumları ifade eder. Bu yapılar, dilin doğasında yaygın olarak kullanılır ve iletişimde çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilir. Dilde eksilteli yapılar, günlük konuşmalarda, telefon konuşmalarında, makale veya metinlerde tekrarları engellemede, cümleleri kısaltmada, bir bağlam içinde anlamın korunduğu durumlarda sık sık karşımıza çıkmaktadır.

12. Düzenleme (Edition)

Alan yazını tarandığında “düzenleme”nin de bir metin uyarlama yöntemi olarak alındığı bilimsel çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak bizim tarafımızdan düzenleme bir metin uyarlama yöntemi değil, bir metin oluşturma yöntemidir. Aslında bir metin hiçbir işlem görmemiş olsa da yazılış düzeyine bakılmaksızın metin özellikleri taşır. Zira her metin bir anlam aktarma aracıdır. Kendisini kuran kişinin zihniyetini ve yeteneklerini yansıtır. Metnin bu özelliğinden hareketle, metin hiçbir işlem görmemiş olsa da aslında bir metnin oluşumunda kelimelerin kurallı bir biçimde bir araya getirilerek oluşturulması da başlı başına bir düzenlemedir denilebilir. Biz burada Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler açısından metin uyarlamadan söz ettiğimiz için metin düzenlemeyi daha ziyade bir metin kurma faaliyeti olarak değerlendiriyoruz. Onun için "Düzenleme (Edition)" aslında metin uyarlama yöntemlerinden biri değildir. Metin uyarlama genellikle bir metni daha anlaşılır hale getirme, kısaltma, özetleme gibi stratejileri içerir. "Düzenleme" genellikle bir metnin hatalarını düzeltmek, dil bilgisi ve yazım hatalarını gidermek, dil ve üslupta iyileştirmeler yapmak amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir, ancak bazı kaynaklarda yer verildiği için metin uyarlama genellikle metin uyarlama kapsamında özel bir metin uyarlama yöntemi olarak alınmaz.

Kaynakça

- Ahmet, S. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in "Pembe İncili Kaftan" hikâyesinin B1 seviyesine uyarlama çalışması*. (Tez No. 696792) [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akıncılar, A. (2018). *Türkçe öğrenen yabancılar için Dede Korkut hikâyelerinin B1 düzeyinde sadeleştirilmesi* (Tez No. 532334) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi- Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, Ş. (1993). *Edebiyatta üslup ve problemleri*. Akçağ.
- Allen, D. (2009). A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English. *System*, 37(4), 585–599. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.004>
- Alyılmaz, C. (2016). Yazıt bilimci kimdir?. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (42), 117-126.
- Alyılmaz, C. (2016). “Gobu”stan’ın gizemi (“Kıpçaklar” a giden yol). Bitlis Eren Üniversitesi.
- AOBM (2021) *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. MEB.
- Ay, S., & Gülmez, M. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi için Sait Faik Abasıyanık’ın “Birtakım İnsanlar” adlı hikâyesinin B1 seviyesine sadeleştirilmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 68-82. <https://doi.org/10.52974/jena.925819>
- Aytan, T., Saydam, M., Aktaş, N., & Güneş, G. (2021). The effect of simplified text on reading comprehension in teaching Turkish to foreigners: The case of Nasreddin Hodja Storie. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(1), 230-242. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.49240>
- Bakan Aktaş, H., & Ay, S. (2021). Yabancı dil öğretiminde geleneksel metin sadeleştirme yaklaşımına karşı metindilbilimsel sadeleştirme önerisi: Bağlılık ve bağıdıklık kavramları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 94-102 <https://doi.org/10.33537/sobild.2021.12.1.9>
- Bakan, H. (2012). *Yabancılar Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, Meserret Oteli* (Tez No. 304267) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayat, N., & Yüce, S. (2015). Metaforik açılımının fen metinlerini anlamaya etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere>

- Bhatia, V. K. (1983). Simplification v. easification – The case of legal texts. *Applied Linguistics*, 4(1), 42-54. <https://doi.org/10.1093/applin/4.1.42>
- Bilgiç, B. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirim teknikleri çerçevesinde Tarık Buğra'nın 'Hayat Böyledir İşte' adlı hikâyesinin A2 düzeyine uyarlanması* (Tez No. 672951) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 924-935. <https://doi.org/10.18298/ijlet.268>
- Burstein, J., Shore, J., Sabatini, J., Lee, Y. W., & Ventura, M. (2007). The automated text adaptation tool. In proceedings of human language technologies: *The annual conference of the North American chapter of the association for computational linguistics*, 3-4. <https://aclanthology.org/N07-4002>
- Chang, S. (2008, September 11-13). A preliminary categorization of techniques of simplification in ESL/EFL graded readers. M. Edwardes (Ed.) *Proceedings of the BAAL Annual Conference*. Scitsiugnil.
- Crossley, S. A., Allen, D., & McNamara, D. S. (2012). Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 16(1), 89-108. <https://doi.org/10.1177/1362168811423456>
- Çelik, Ş. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama öz yeterlik algıları* (Tez No. 787474) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, İ. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 seviyesinde uyarlanmış, metinlerin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (6), 7-32.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler* (Tez No. 41893) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metin dilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. Anı.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 151-154.

- Durmuş, M. (2013). Metin değiştirimin dilbilimsel süreçleri zerine. *International Journal of Social Science*, 6(4), 391-408. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1077>
- Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları zerine. *Bilig*, 65, 135-150. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/203056/ikinciyanan-ci-dil-ogretiminde-sadelestirilmis-metin-sorunlari-uzerine>
- Durmuş, M., & Cihangir, S. (2018). Yabancılarā Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin sadeleştirilmesi: Gazi Üniversitesi Yabancılarā Türkçe Öğretim Seti örneği. *International Journal of Language Academy*, (26). <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4074>
- Ellis, E. S., & Graves, A. W. (1990). Teaching rural students with learning disabilities: A paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. *Rural Special Education Quarterly*, 10, 2-10. <https://doi.org/10.1177/875687059001000201>
- Er, O. (2017). Suha Mermerci'nin kitaplarının kültürel değerler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1178-1188. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.3912>
- Erişkin, S. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi için metin uyarlama* (Tez No. 736884) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi- İzmır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gdek, G., & Göçen, G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" hikâyesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (10), 265-295. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011415>
- Günay, V. D. (2017). *Metin bilgisi* (5. baskı). Papatya.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, (1), 1-12. <https://doi.org/10.16916/aded.16014>
- Gürler, H. (2017). *Yabancılarā Türkçe öğretiminde Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması* (Tez No. 461341) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürler, S. (2017). *Ömer Seyfettin'in hikâyelerinin yabancılarā Türkçe öğretiminde A1-A2 seviyesine uyarlanması* (Tez No. 461340) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2010). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education*, 33(2), 110-123. <https://doi.org/10.1177/0741932510364548>
- Hamilton, R. J. (1997). Effects of three types of elaboration on learning concepts from text. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 299-318. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0935>
- Jin, T., & Lu, X. (2018). A data-driven approach to text adaptation in teaching material preparation: Design, implementation, and teacher professional development. *Tesol Quarterly*, 52(2), 457-467. <https://doi.org/10.1002/tesq.434>
- Jones, A. (2005). *Conceptual development in technical and textbook writing: A challenge for L1 and L2 student readers*. IPCC 2005. [International Professional Communication Conference], IEEE, 738-751. 10.1109/IPCC.2005.1494246
- Kaya, M., & Nurlu, M. (2017). Özgün ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için sadeleştirilmiş metinlerde fiilimsi kullanımı: Dokuzuncu Hariciye Koğuşu ve Yılkı Atı örneği. *Turkish Studies*, 12(30). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12453>
- Kökcü, Ş. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirimine Ömer Seyfettin'in "Rüşvet" hikâyesi örneği. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları* (22), 213-246. <https://doi.org/10.30767/diledeara.692048>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*, 1-32. Longman.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Alemany. <https://doi.org/10.2307/328020>
- Long, M. H., & Ross, S. (1993). *Modifications that preserve language and content*. Eric. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:59959285>
- Mckeown, K., Robin, J., & Kukich, K. (1995). Generating concise natural language summaries. *Information Processing and Management*, 31(5), 703-733. [https://doi.org/10.1016/0306-4573\(95\)00026-D](https://doi.org/10.1016/0306-4573(95)00026-D)
- Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University. 119-203. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759.003>
- Nation, P. (1993). Measuring readiness for simplified material: a test of the first 1,000 words of English. M. L. Tickoo (Ed.),

- Simplification: Theory and Application*, 119-203. SEAMEO Regional Language Center.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann.
- Oh, S. Y. (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly*, 35(1), 69-96. <https://doi.org/10.2307/3587860>
- Özcan, H. Z., & Batur, Z. (2021). A bibliometric analysis of articles on text simplification: Sample of scopus database. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(2), 24-40. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.2p.24>
- Özdemir, S., & Eroğlu, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan metin uyarlama çalışmalarının betimsel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1613-1631. <https://doi.org/10.7884/teke.5549>
- Paetzold, G., & Specia, L. (2013). Text simplification as tree transduction. *Proceedings of the 9th Brazilian Symposium in Information and Human Language Technology*.
- Pardede, P. (2021). A review of current conceptual research on short stories use in efl classrooms. *Journal of English Teaching*, 7(1), 31-42. <https://doi.org/10.33541/jet.v7i1.2595>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Pearson.
- Sandom, M. (2013). *Investigation into the efficacy of text modification: What type of text do learners of Japanese authenticate?* [Doctoral dissertation, Victoria University of Wellington]. <https://doi.org/10.26686/wgtn.17006086.v1>
- Sheridan, R., & Condon, B. (2020). Letting students choose: How culture influences text selection in EFL reading courses. *Journal of Asia TEFL*, 17(2), 523. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.14.523>
- Siddharthan, A. (2014). A survey of research on text simplification. *International Journal of Applied Linguistics*, 165(2), 259-298. <https://doi.org/10.1075/itl.165.2.06sid>
- Şahin, N. (2019). Cengiz Aytmatov'un eserlerinden seçilerek oluşturulmuş metinlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alabilirliklerinin incelenmesi *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1742-1772.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. TDK
- Temizyürek, F., & Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı (using authentic materials in foreign language teaching). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

- Dergisi*, 5(1), 54-62.
<https://doi.org/10.14686/buefad.v5i1.5000158999>
- Torusdağ, G., & Aydın, İ. (2017). *Metindilbilim ve örnek metin çözümlemeleri*. Pegem.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
<http://dx.doi.org/10.7884/teke.4254>
- Üstten, A. U., & Haykır, T. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin seçimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1633-1652. DOI:10.29299/kefad.2019.20.03.018
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Woodsend, K., & Lapata, M. (2011, 27-31 July). *Learning to simplify sentences with quasi-synchronous grammar and integer programming*. [Association for Computational Linguistics.]. Empirical Methods in Natural Language Processing. 409–420. Edinburgh, Scotland, UK. <https://aclanthology.org/D11-1038>
- Yaşar, S. A. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde metin uyarlama ve Memduh Şevket Esendal'ın Pazarlık hikâyesinin A2 seviyesine göre uyarlanması* (Tez No. 606467) [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya].
- Zhu, Z., Bernhard, D., & Gurevych, I. (2010). *A monolingual tree-based translation model for sentence simplification*. [Proceedings of the 23rd International Conference on Computational Linguistics]. 1353- 1361. Beijing, China.

XIII. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL FARKINDALIK

Dr. Bahattin ŞİMŞEK

Atatürk Üniversitesi TÖMER

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-9707-5313>

Giriş

İnsan üretkenliği ve bu üretkenliğini farklı alanlarda kullanabilmesi yönünden diğer canlılardan ayrılmaktadır. Çeşitli inanç sistemlerinde ve öğretilerde farklı şekillerde yorumlansa bile insan temelde yeryüzünde kutsalı temsil eden ve bu özelliği itibarıyla da diğer canlılara egemenlik kuran bir canlı olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada insan doğasına değinmek gerekir. İnsan doğası “fizikî, ama daha çok sosyal güçlere karşıt olarak, algı, yargı bellek, arzu gibi güçlerle tanımlanan, kendi içinde boş ve formdan yoksun olup, dış etkilerle biçimlenebilen, fakat son çözümlemede yarattığı büyük kurumsal ürün ve değerlerle, yani dil, din, hukuk, devlet, sanat, bilim ve felsefe gibi eserlerle anlamlandırılmak durumunda olan yapı” (Cevizci, 2005, s. 925.) şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere insan doğası gereği üretkendir ve çevresini şekillendirir. Tüm bu özellikleri dikkate alındığında insanın; toplumsal özellikleri düşünüldüğünde hayatı şekillendiren, birey olarak düşünüldüğünde ise şekillendirdiği bu hayatın kuralları, gelenekleri yani maddî ve manevî bütün unsurlarından etkilenen bir canlı olduğu söylenebilir. İnsanoğlunun ürettiği bütün bu yapılarla ise kültür denilmektedir.

Kültür kavramı çok yönlü bir kavramdır. Kapsam alanının genişliği açısından en yalın tabirle insanoğlunun ürettiği maddî ve manevî her şey kültürün içerisinde değerlendirilebilir. TDK *Türkçe Sözlük*’te kültür, “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddî ve manevî değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü; hars, ekin” şeklinde tanımlanmaktadır (s. 1558). Kültürel unsurlar insanların ürettiği ortak değer ve ortak paydalar olarak insanoğlunu var eden onun günümüze gelmesinde ve geleceğe ilerlemesinde önemli araçlardır. Bu araçlar sayesinde insanoğlu millet dediğimiz ortak kültür içerisinde yaşayan, ortak maddî ve manevî değerleri ve dili olan toplulukları oluşturmuştur.

Bu topluluklar taşıdıkları evrensel ve millî kültürel unsurlarla medeniyetlerini inşa etmektedirler. Bu medeniyetler de günümüzdeki Türk, Arap, Çin vb. şekilde adlandırılan uluslar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kültür kavramı çok kapsamlı bir kavramdır. İnsanoğlunun ürettiği maddi ve manevi bütün unsurları içermesi bir bütün hâlinde incelenmesini ve değerlendirilmesini imkânsız kılmaktadır. Bu sebeple kültürü açıklamaya yönelik yaklaşımlar ve tanımlamalar farklılık göstermektedir. Ziya Gökalp (1976) kültürü, dinî hayat, ahlaki hayat, hukukî hayat, muakalevi hayat, bedîî hayat, iktisadi hayat, lisanî hayat, fennî hayatın mecmuasıdır” (s. 28) şeklinde tanımlar ve kültür terimine karşılık “hars” terimini kullanır ve medeniyet kavramı ile kültür (hars) kavramının benzer olduğunu belirtir.

Kültür birlikte yaşamın gerçekleştirdiği medenî bir unsur olarak değerlendirilebilir. Sosyal bir varlık olan insan oluşturduğu her küçük birim içerisinde beraber yaşamının, çevreye egemenliğin ve yaşamı sürdürmenin gerekleri doğrultusunda çeşitli kurallar, görgüler ve çekinceler üretmiştir. Bu üretim yıllar içinde değişerek, gelişerek ve nesilden nesile aktarılacak kültürü oluşturmuştur.

Birlikte yaşayan insanların dünyaya egemenliğinin bir göstergesi olan kültür, onu geliştiren toplumun özelliklerini alarak millîleşmeye başlar. Böylelikle her toplumun insan olmasından gelen ortak kültürel öğelerin yanında millet olmasından gelen kendine has kültürel unsurları bulunmaktadır. Tüm bu unsurlar bir gen aktarımı gibi nesilden nesile ve toplumdan topluma aktarılmaktadır. Ancak bu aktarım değişmeyen, iki kaynak ile son kaynak arasında farklılaşmadan gelen bir aktarım değildir. Kültür; coğrafyaya, iklime, ekonomiye, yaşam tarzına, teknolojiye, dine, hukuka vb. birçok farklı unsura bağlı olarak gelişen ve değişen bir yapıdadır. Bu sebeple kültür tıpkı taşıyıcısı olan dil gibi değişir ve gelişir (Gökşen vd., 2010).

Dil her ne kadar ortaya çıkışı ile ilgili teorilerden hareketle evrensel ortak bir köke dayansa ve ortak bir iletişim aracı olarak görülse de hem çeşitliliği hem de millî oluşu gibi özelliklerden hareketle ait olduğu milletin maddî ve manevi özelliklerini yansıtmaktadır. Dil, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış, toplumsal bir uzlaşma sonucu oluşmuş, kendi içerisinde kuralları ve kendine has unsurları olan ve sürekli toplumun gelişim ve değişimleriyle gelişen, canlılığını koruyan sosyal bir iletişim aracıdır (Eker, 2003; Ergin, 2012; Mert ve Bozkırlı, 2016).

Dil ile kültür arasında önemli bir bağ vardır. Kültür bir birikimdir. Bu birikimi sağlayan ana unsurlardan biri ise insanın çevresine olan egemenliğidir. Bu noktada dil bu egemenliğin gelişimi, aktarımı içerisinde önemli bir yere sahiptir. Dil kültürü her yönüyle yansıtan, onun inceliklerini nesiller boyunca aktaran ve hâlihazırdaki insanlara öğreten, gösteren, tanıtan bir yapıdadır (Er vd., 2012; Er, 2015; Er, 2017; Şahin, 2019a). Dil ile kültür arasındaki ilişki temelde her iki tarafın kazanacağı yöndedir. Dil kültürün aktarımını sağlarken kültür de dili beslemektedir. Bu döngü insanlık tarihi kadar eskidir. Ancak her millet kendi kültür coğrafyasını oluşturmaktadır. Bu coğrafya ortak dilin konuşulduğu coğrafyanın sınırları içerisinde kalır. Ortak dil (ana dili) benzer kültür ortamlarının oluşmasını sağlar. Bu noktada dilin sahip olduğu söz varlığı konuşulduğu coğrafyanın da kültürel birikimidir. Kaplan bu konuda şunları söylemektedir: “Her millet dilini ve kültürünü yüzyıllar boyunca yoğurur. Bu esnada o akan nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı unsurları alır” (Kaplan, 2002, s. 140) Örneğin; deniz kenarında yaşayan bir toplulukla beraber yaşayınca dilimizde onların dilinden alınan deniz, denizcilik ve oradan gelen bütün özellikleri kapsayacak sözcükleri görmek mümkündür. Farklı bir örnekle bozkırda yaşayan bir topluluk içinde bozkır hayatına ait söz varlığı daha sık görülmektedir. Bu bağlamda yaşanan coğrafya, yaşam tarzı, din, ticaret, ekonomi vb. birçok unsur toplumun kültürünü etkilediği gibi buna bağlı olan dili de geliştirmektedir.

Dil bir ihtiyaç ürünüdür. Tıpkı bir gözlük, çanta vb. bir araç gibidir ve bir amaca hizmet eder. Dil de böyledir. Ancak daha karmaşıktır, daha gelişmiştir ve bireyüstü özellikleri barındırır. Temelde dil iletişim ihtiyacının bir ürünüdür. Kendi kültür coğrafyasından ve ihtiyaçlarından beslenir; üretir, aktarır, öğretir ve geliştirir.

Sosyal bir varlık olan insan gerek inançla ilgili öğretilerden gerekse geliştirmiş olduğu yaşam tarzından hareketle birlikte yaşama, farklı topluluklarla etkileşime girme noktasında kendini gösteren bir canlıdır. İnsanın bu özelliği onu diğer canlılardan ayıran zihinsel üretim yeteneğiyle çevresine karşı egemenlik kurma özelliğine kavuşturmuştur. Bunun yanında insanların üretmiş oldukları iletişim araçlarıyla farklılaşmaya ve bunun sonucu olarak yeni topluluklar oluşturmaya başlamışlardır. Bu farklılaşmada coğrafya, iklim, mekân, aralarındaki mesafeler, vb. birçok etken söz konusudur. Topluluklar zaman içerisinde millete dönüşmüş ve ortak dil o milletin iletişim aracı olmuştur. Milleti birleştiren bu dil soylar boyunca aktararak o halkın dili olmuştur. Her millet geliştirdiği iletişim aracını kullanarak kendi

içerisinde ihtiyaçlarını karşılamıştır. Ancak bir milleti oluşturan insanların sayıları artınca ya da çevreyi tanıma merakı artınca farklı yerlere gitme, farklı insanlarla etkileşime girme yeni dillerin öğrenilmesi konusunda insanları teşvik etmiştir. Bunun sonucunda da dil ile ilgili etkileşimler ve farklı toplulukların dillerini öğrenen, öğrenmek zorunda kalan gruplar ortaya çıkmıştır. Toplamlar bu etkileşim sayesinde birbirlerini tanıma, birbirlerinin kültürlerini görme imkânı bulmuşlardır. Bu durum da kültürel etkileşimi doğurmuştur. Dil kültürü yansıtan, onun inceliklerini, özelliklerini ve içerisinde var ettiği bütün düşünce dünyasını ortaya çıkaran bir ayna gibidir.

Kültür dil eğitimi ve öğretimi içerisinde etkin bir şekilde görölmektedir. Çünkü yeni bir dili öğrenmek aynı zamanda o dili besleyen kültürle de karşılaşmak demektir. Her dil ortaya çıktığı kültürün özelliklerini taşımaktadır. Bir kişi yeni bir dil öğrendiğinde o dilin ait olduğu kültürle karşılaşmaktadır. Bu karşılaşmaya *kültür aktarımı*, *kültürel etkileşim*, *kültürel farkındalık* gibi farklı isimler verilmektedir. Kültürel farkındalık yeni bir dil öğrenen kişinin öğrendiğı dilin içinden çıktığı kültürel unsurları, toplumun hayata, çevreye, insanlara bakış açısını anlamaya ve kavramaya çalışması şeklinde tanımlanabilir. Kültürel farkındalık iki şekilde edinilebilir. Birincisi, kişinin bireysel olarak çevresiyle etkileşimi sonucunda doğal yollarla edineceğı farkındalıklardır. Bu farkındalığı elde etmek için dilin ana dili olarak konuşulduğu coğrafyada olmak ve bireysel gözlem ve tecrübeler kazanarak dil ile iletilen kültürel mesajları algılamak gerekir. İkincisi ise öğretim aşamasında ders materyalleri ve öğretmenler tarafından verilen kültürel farkındalıktır. Bu farkındalık daha çok tasarlanmış ve öğretim programlarına yerleştirilmiş unsurları içermektedir. Ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlarla (resimler, tarihi bilgiler, yemekler, Türk aile yapısı, atasözleri, deyimler vb.) farkındalık oluşturmaya çalışılmaktadır (Şahin, 2019b)

Diller salt bir dil bilgisi yani kurallar bütünü değildir. Dili oluşturan yapılar, mantığı içinde var olan sözcükler, kurallar ve bunlarla beraber var olan anlam katmanlarıdır. Yeni bir dil öğrenmek sadece sözcükleri, kuralları öğrenmekten ibaret değildir. Aynı zamanda sözcüklerin neyi nasıl anlattığını ve ne demek istediğini anlamak ve arka plandaki derin anlamı kavramaktır. Bu noktada derin anlamı kavramak kültürel farkındalık olarak adlandırılabilir. Bir atasözünün ilettiğı mesajı ya da bir deyimın kazandığı mecaz anlamı kavramak o ifadelerin kültür içinde taşıdığı anlamı bilmeyi gerektirir. Bu noktada kültürel farkındalığı kazanmanın en hızlı ve etkili yolu ise bir dilin ana dili olarak konuşulduğu coğrafyada öğrenmektir.

Dil öğreniminde etkili bir iletişimin gerçekleşmesi için bir dili dört temel dil becerisi yönünden bilmek yeterli olmayabilir. Bunun yanında kültürel öğeleri ve bunların ilettiği örtük veya açık mesajları da anlamak gereklidir. Bir hareketin, bir kalıp ifadenin ya da kültürel kodlarla oluşturulmuş bir metnin anlaşılması o kültüre aşına olmayı gerektirir.

Yeni bir dil öğrenen insan istese de istemese de yeni öğrendiği dilin kültürü içine girmektedir (Melinte, 2012). Kültürel farkındalık oluşturmak dil öğreniminin önündeki engellerden biri olarak da görülmektedir. Çünkü yeni bir dil öğrenen kişi hedef kültür içerisinde var olan kültürel öğeyi siyasi, sosyal, dinî vb. sebeplerle kabul etmeyebilir. Bu durum da kültürel etkileşimin kesilmesine ve öğrenmenin yavaşlamasına ya da durmasına sebebiyet verebilir. Kendi kültürüne olan aşırı bağlılık hedef kültüre olan ilgiyi olumsuz yönde etkileyebilir. Melinte, kültürel farkındalığın iki ana yapıda gerçekleştiğini söylemektedir. Bunlar yüzeysel yapıli aktarım (farkındalık) ve derin yapıli aktarımdır (farkındalık). Yüzeysel yapıli aktarımlar söz varlığı üzerinde gerçekleşen aktarımlardır Melinte (2012 s. 60-61). Deyimler, atasözleri vb. kalıp ifadeler hem dilsel özellikleri gösterirken hem de kültürel anlamlar içermektedir. Derin yapıli aktarımlar ise, hedef dilin konuşulduğu coğrafyada yaşayanların ya da uzun yıllar hedef dili konuşan ve sürekli o dili ana dili olarak konuşan insanlarla etkileşime girenlerin karşılaştıkları kültürel aktarımlardır. Bu durum temelde *kültürlenme* ya da *kültür değişimi* olarak da adlandırılabilir.

Gelişen dünyada etkileşim insanlar arası etkileşim hiç olmadığı kadar artmakta ve yaygınlaşmaktadır. Bu durum insanların yeni yerler keşfetme, farklı ülkelerde okuma, çalışma vb. konularda hareketliliğini arttırmaktadır. Bunun sonucu olarak ikinci ve daha fazla dil öğrenmek insanlar arasında kaçınılmaz ve gerekli bir özellik olarak görülmektedir. Tüm bu gelişmeler uluslararasılaşmayı doğurmuş ve buna bağlı olarak uluslararası bir ortak kültür ortamı da gelişmektedir. Bu noktada Türkiye ve Türkçe de uluslararasılaşmadan nasibini almıştır. Gerek jeopolitik konumu, gerekse diğer alanlarda göstermiş olduğu ilerleme Türkiye'yi cazibe merkezi yapmış dolaylı olarak da Türkçeye ilgi artmıştır. Bu doğrultuda üniversitelerde Türkçe öğretim merkezleri kurulmuş ve yaygınlaştırılmıştır. Ayrıca hem üniversitelerde hem de çeşitli devlet kurumları bünyesinde yurt içinde ve yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü öğretilmeye ve tanıtılmaya başlanmıştır (Bozkırlı ve Er, 2018).

13.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Farkındalık

Dil içinde var olduğu kültür ile anlam kazanmaktadır. Her birey dünyayı ana dili çevresinde anlamlandırır, ana dili ile düşünür, hisseder. Bireyin öğrendiği her yeni dil ise farklı ve yeni bir kültür dünyasıdır. Birey ana dilinin çevresindeki kültür ile yeni öğrendiği dilin çevresindeki kültürü yer yer eşleştirmeye, yer yer karşılaştırmaya başlar. Bu eşleştirmeler ve karşılaştırmalar neticesinde dil öğreniminin önemli bir aşaması olan kültürel farkındalık gerçekleşir.

Her dilde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kültürel farkındalık önemli bir yer tutmaktadır. Gerek açık olarak, gerekse örtük olarak öğretimin içerisinde kültürel unsurların öğrenciye aktarıldığı bilinmektedir. Bu konuyu destekler nitelikte alan yazında birçok çalışma bulunmaktadır (Bölükbaş & Keskin, 2010; Okur & Keskin, 2013; Memiş, 2016; Morali & Göçer, 2019; Melanlıoğlu 2008). Bir dili etkili bir şekilde öğrenmek kültürel unsurları da anlamayı ve yorumlamayı gerektirir. “Bir dilin konuşulduğu çevreyi tanımadan, iletişim amacıyla bir dili öğrenmek mümkün değildir” (Alimjanova, 2016, s. 51). Bu sebeple dil öğretimi kültürel farkındalığı da içine almalı ve buna göre öğretim yöntem ve programları geliştirilmelidir (Alyılmaz ve Er, 2016; Alyılmaz ve Er, 2018; Çelik, 2018; Memiş, 2016).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel farkındalığı üç ayrı kategoride değerlendirmek gerekir. Bu kategorilerin ilki kültürel farkındalık oluşturmada öğrencinin yapması gerekenler, ikincisi öğretmenin ders içinde yapması gerekenler ve üçüncüsü ise ders kitaplarında kültürel unsurların nasıl ve ne kadar yer alması gerekliliğidir.

13.2. Kültürel farkındalık oluşturmada öğrencinin yapması gerekenler

Bir kişinin yeni bir dil öğrenme sürecinde dikkat etmesi gereken birçok unsur bulunmaktadır. Dilin kurallarını oluşturan dil bilgisinin yanında, söz varlığını da öğrenmeli ve bu iki temel unsuru dinleme, konuşma, yazma ve okuma-anlama becerileri yönünden geliştirmelidir. Tüm bu süreçler en iyi şekilde gerçekleşirse o kişi için o dili bildiği söylenebilir. Ancak dil salt dil bilgisi ve söz varlığı değildir. Dilin içerisinde onu oluşturan kültür de yadsınamayacak kadar fazla yer tutar. Özellikle iletişim noktasında dilin sahip olduğu kültürel unsurlar anlamı ve anlaşılmayı, bilinmediği takdirde, olumsuz etkileyecek düzeydedir. Bu sebeple bir dili dört temel beceri yönünden iyi bilmek iletişimde başarılı olunacağını garantisini vermemektedir. Bu noktada kültürel farkındalık devreye girmektedir. Yeni bir dil öğrenen kişi gerek bilinçli gerekse bilinçsiz olarak dil içerisindeki kültürel unsurlarla karşılaşır. Örneğin en alt seviyelerde öğrencilere öğretilen selamlaşma ifadeleri, tanışma cümleleri doğrudan dil içerisindeki kültürel unsurları içermektedir. Her milletin kendine has selamlaşma, tanışma ifadeleri bulunmaktadır. Dil öğrenim sürecinde öğrenci hedef dili öğrenirken bireysel çalışmalar yapmalı ve özerk öğrenme yeteneklerini geliştirmelidir. Öğrenen özerkliğinde, gelişen dünyada teknolojinin ve öğrenme ortamlarının da etkisiyle öğrencinin kendi kendine öğrenme faaliyetleri artış göstermektedir (Biçer, 2015, s. 10). Öğrencinin bireysel olarak yapacağı öğrenme faaliyetlerinde hedef dil içerisinde var olan kültürel unsurları öğrenmesi hem öğrenimin kalıcılığı hem de sürecin eğlenceli olması açısından önemlidir. Bu noktada günümüzde sosyal medya aracılığı ile Türkçe ve Türkiye deneyimlerini aktaran uluslararası öğrenciler hem özerk öğrenme hem de kültürel farkındalık açısından dikkate değerdir. Dil öğrenme sürecinde öğrenciyi ilgilendiren amaçların başında hedef dili daha iyi öğrenmek, anlamak ve hedef dilin içinden çıktığı kültürü daha doğru yorumlayıp iletişimde etkinliği ve etkililiği arttırmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci kültürel etkileşimi en üst düzeye çıkarmalı ve ders dışında da hedef dili konuşan diğer insanlarla iletişim kurarak kültürel unsurları anlamaya ve öğrenmeye çalışmalıdır. Ayrıca yukarıda da bahsettiğimiz teknolojik öğrenme ortamlarının da katkısıyla hedef kültürü daha iyi tanıyabileceği bilgileri sosyal ağlar ve bunun gibi bilgi paylaşımına açık kanallardan öğrenebilirler. Hedef kültürün dile yansıyan yapıları olan atasözleri, deyim, kalıp ifadeler gibi içerisinde kültürel mesajlar içeren yapıları dil öğreniminde öncelikli konular olarak ele almaları öğrenim açısından öğrenciyi geliştirecektir.

Öğrencilerin olumlu kültürel tutumları da dil öğrenimine ilişkin içsel motivasyonu da artırabilir (Alyılmaz ve Polatcan, 2018).

13.3. Kültürel farkındalık oluşturmada öğretmenin yapması gerekenler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel farkındalık oluşturma noktasında öğretmelerin rolü önemli bir noktadır. Öğretmen öğretim modelleri içinde öğretim süreçlerini yöneten ve bu yönetim süreci içinde öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerine göre de programı uygulayan kişi konumundadır. Luke Prodromou ideal öğretmenin “yönetici, örnek, izleyici, danışman, bilgi veren, kolaylaştırıcı, sosyal hizmetli, arkadaş” (akt. Benhür, 2006, s. 46) olması gerektiğini söylemektedir. Kültürel farkındalık oluşturma sürecinde öğretmenin de sahip olması gereken donanımlar bulunmaktadır. İlk olarak öğretmenin Türkçe ve dil öğretimi ile ilgili bilgilerinin eksiksiz olması gerekir. Bunun yanında Türk kültürünü, tarihini ve bunun gibi öğrencilere aktarabileceği dil ve kültürle ilgili bilgiler noktasında yeterli donanıma sahip olması gerekir. Günümüz öğretim modelleri içinde öğretmen salt bilgi aktaran bir kişi olarak tanımlanmamaktadır. Aksine yukarıda da belirtildiği gibi birçok farklı rolü bünyesinde barındıran bir kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada kültürel unsurların öğretiminde öğretmene yol gösteren ders kitapları ve diğer yardımcı kaynaklar bulunmaktadır ancak bu materyallerin işlenmesi içeriklerinde yer alan kültürel unsurların öğretiminin veya tanıtımının nasıl yapılacağı konusu öğretmenin öğretim yeteneklerine bağlıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenin ders verdiği ortam kültürel farkındalık konusunu işleme noktasında öğretmene farklı şekillerde yardımcı olmaktadır. Türkçeyi Türkiye dışında başka bir ülkede öğreten öğretmen ile Türkiye’de öğreten öğretmenin kültürel farkındalık oluşturmada ve bununla ilgili unsurları ders içerisinde sunmada karşılaşacakları zorluk aynı oranda olmayacaktır. Türkiye’de öğreten öğretmenin ders içerisinde kültürel unsurlar üzerinde çok ayrıntılı bir şekilde öğretim yapmasına gerek yoktur. Çünkü öğrenci ders dışında da bu unsurlara derste olduğundan daha çok maruz kalacak ve öğrenimini ders dışında tamamlayacaktır. Ancak Türkiye dışında Türkçe öğreten öğretmenler için durum bu şekilde değildir. Öğrencinin kültürel unsurlarla karşılaşma şansı dersle sınırlı kalabilmektedir. Bu noktada öğretmen ders planı oluştururken bu durumu göz önünde bulundurmalıdır. Oluşturulan ders planında kültürel unsurların daha fazla yer alması gereklidir. Özellikle görsel ve işitsel materyallere yer verilmeli öğrencinin Türk kültürü ile karşılaşması sağlanmalıdır. Bu sayede öğrencinin hedef dilin kültürünü

özümsemesi ve iletişim temelinde dili en iyi şekilde kullanması sağlanabilir. Yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenin dikkat etmesi gereken bir diğer unsur ise öğrencilerin kendi kültürleridir. Hedef dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci kendi kültür unsurların da hedef kültür içerisinde arayacaktır. Bu noktada öğretmenin bunun gibi kültürel benzerlikler veya farklılıkları bilmesi ve öğretim içerisinde kullanması öğretimin verimliliği açısından önemlidir. Bu noktada ortak tarih, ortak coğrafya, ortak din gibi unsurlar kültürel farkındalık oluşturmada öğrencileri motive eden ve öğrenimi kolaylaştıran unsurlar olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin de bu ortaklıkları dikkate alarak öğretim gerçekleştirmesi kültürel farkındalık oluşturmada başarılı sonuçlar elde etmesini sağlayacaktır.

13.4. Kültürel farkındalık oluşturmada ders materyalleri ve öğrenme ortamı

Eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için üç temel unsura ihtiyaç vardır. Birincisi öğrenci, ikincisi öğretmen ve üçüncüsü ders materyalleri ve öğrenme ortamı. Bu üç unsur doğru ve sistemli bir şekilde bir araya geldiğinde eğitim ve öğretim başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de önemli bir unsur olan ders materyalleri ve eğitim ortamından söz edilmelidir. Ders materyalleri, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için sistemli bir biçimde kurgulanmış ve o ders ile ilgili konuların ele alındığı kitap, not vb. bütün araçlar olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012, s. 250). Öğrenme ortamı ise “öğrenmede etken olan derslik, masa, sandalye ya da sıra, ders araç ve gereçleri, ısı, ışık ve benzerlerinin oluşturduğu fiziksel ortamla öğrencinin öğretim etkinliklerinden mutlu olmasını sağlayan ya da onu mutsuz eden duygusal, bilişsel ve toplumsal ilişkilerin oluşturduğu fiziksel ve toplumsal-ruhsal ortam” (Bakırcıoğlu, 2012, s. 641) şeklinde tanımlanmaktadır.

Dil öğretiminde gerek ders materyalleri gerekse öğretim ortamı kültürel farkındalık oluşturulmak için tasarlanmalıdır. Çünkü kültürel öğelerin öğrenme ortamında ve ders materyalleri içerisine aktarılmasının gerekliliği konusunda Tomalin ve Stempleski şunları belirtmektedir:

“1- Öğrencilerin, her şeyin bir bütün olduğu gerçeğine dair bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmak,

2 - Öğrencilerin sosyal, kültürel ve kültürel olmayan yaş, cinsiyet, sosyal sınıf ve ikamet yeri gibi değişkenler insanların konuşma ve davranış biçimlerini etkilediğini bilmelerini sağlamak,

3 - Öğrencilerin hedef kültürdeki geleneksel söylemlerin, ortak durumlardaki davranışların daha fazla farkına varmalarına yardımcı olmak,

4 - Öğrencilerin hedef dildeki kelime ve kalıp ifadelerin çağrışımlarını kültürel farkındalık özelinde artırmalarına yardımcı olmak,

5 - Öğrencilerin hedef kültür hakkındaki genellemeleri, değerlendirmede ve iyileştirmedeki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak,

6 - Öğrencilerin hedef kültür hakkında kanıtları bulmak ve değerlendirmek için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak,

7 - Öğrencilerin hedef kültür hakkındaki entelektüel merakını teşvik etmek, hedef dilin kültürü ve halkına karşı empatiyi teşvik etmek” (Tomalin ve Stempleski, 1993, s. 7-8).

Bu bilgilerden hareketle kültürel farkındalık oluşturmada hazırlanacak olan ders ortamları ve materyalleri öğrencinin hedef dili ve kültürünü daha iyi ve doğru anlamasına ve öğrenmesine yardımcı olacaktır.

Ders kitaplarının içerisinde hedef kültürü yansıtacak o kültürün dile yansıyan ya da o kültür içerisinde öğretilmesi veya farkındalık oluşturulması gereken unsurlar dil öğretim yöntem ve stratejilerine yerleştirilmelidir. Kültürel unsurlar, ders materyalleri içerisine eğitim öğretim programına uygun bir şekilde ölçülü ve amaca uygun olarak yerleştirilmelidir. Herhangi bir propaganda ya da benzeri bir amaç güdülmemelidir, doğrudan bir kültür empozesi oluşturacak bir amaçta hazırlanmamalıdır. Bu noktada kültürel benzerlikler, komşuluklar, ortak coğrafyada yaşam veya benzer yaşam tarzları dikkate alınmalı ve bu çerçevede kültürel unsurlar ders materyalleri içerisine yerleştirilmelidir.

Ders materyalleri öğrencinin her zaman ve her yerde ulaşabileceği eğitim araçlarıdır. Öğrenci ilgili ders kitabına sahip olduğu sürece onun içerisindeki bilgileri öğrenme imkânı bulabilmektedir. Bu noktada öğretim materyalinin tasarımı, içeriği ve içerdiği görsel unsurlar dil öğretimi için uygun ve ilgi çekici olmalıdır. Kültürel unsurların özellikle her beceriyi kapsayacak şekilde işlenmesi kültürel farkındalık oluşturma adına önemlidir. Örneğin okuma-anlama becerisini geliştirmeye yönelik oluşturulan bir metin kültürel bir içerikte üretilebilir. Bunun yanında konuşma becerisine yönelik bir etkinlik de Türk kültürüyle ilgili bir konuyu içerebilir. Tüm bunlardan

hareketle dil öğretiminde kültürel farkındalık oluşturmak için gereken ihtiyaçlar belirlenmeli ve bu doğrultuda içerikler üretilerek ders materyalleri tasarlanmalıdır.

Ders ortamının tasarımı da kültürel farkındalık oluşturmak için önemlidir. Ders ortamları öğrencilerin doğrudan ve dolaylı olarak bir şeyler öğrendi alanlardır. Sınıf içerisindeki bir panodan, bir resim ya da fotoğraftan yeni şeyler öğrenmek mümkündür. Dil öğretimi görsel unsurlarla desteklemek öğretimin hızlı ve kalıcı olması noktasında önemlidir. Ders ortamı içerisinde yer alacak materyaller kültürel farkındalık oluşturmak için de kullanılabilir. Örnek olarak Türk kültüründe bakırcılık temasını yansıtan bir fotoğraf ile bakır ve bakırcılık konusunda bir konuşma gerçekleştirilebilir. Bunun yanında sınıf ortamında yer alan ya da öğretmen tarafından sınıfa getirilen kültürel bir obje ile de benzer bir etkinlik tasarlanabilir. Bunların yanında sınıf içerisinde yer alan çeşitli teknolojik aletler yardımıyla birçok kültürel unsur öğrencilere tanıtılabilir.

13.5. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Kültürel Farkındalık

Avrupa Konseyi yeni bir dil ediniminde; öğrenimin, öğretimin ve değerlendirmenin etkin ve etkili bir şekilde yapılabilmesi için 2001 yılında *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'ni (AOÖÇ) yayınlamıştır. Çerçeve metni ile Avrupa vatandaşlığı yolunda tüm fertlerin ve Avrupa dillerini öğrenmek isteyen diğer bireylerin ortak ve standart kazanımlar ve dilsel beceriler elde etmelerini amaçlanmıştır. Bu doğrultuda *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde*, her dilin edinimi içerisinde dil öğreniminin doğası gereği öğrenilen ya da kazanılan, kültürel farkındalık işlenen ana konulardan birisi olarak dikkat çekmektedir. Çerçeve metninde kültürel farkındalık “toplumdilbilgisel yeterlik”, “kültürlerarası bilinç” ve “sosyokültürel bilgi” başlıkları altında sunulmuştur.

Toplumdilbilgisel öğeler hedef dil içerisinde dil öğrenen kişinin karşılaştığı hedef dile ait kültürel unsurları içermektedir. Bu öğeler, gündelik yaşam içerisinde karşılaşılan kültürel konuşmalardan, deyim, atasözü vb. kalıp ifadelerle kadar birçok kültürdilbilimsel kavramdan oluşmaktadır. Toplumdilbilimsel öğeler hedef dilin kültürel öğelerine sıkı sıkıya bağlı olmasından dolayı dil öğrenenler tarafından farkında olunsun da olunmasın da öğrenilmektedir. (AOÖÇ, s. 21) Dilin kültürle olan bağı bu konuyu açıklayıcı olarak dikkate değerdir. Çerçeve metnine göre hedef dili konuşan toplulukların kültürleriyle

ilgili bilgi, öncesinde, genel kültür bilgisi olarak kişilerde bulunabilmektedir. Ancak bir kişi yeni bir dil öğrenecekse daha önceden elde ettiği bu bilgilere mutlaka dikkat etmelidir (AOÖÇ, s. 103).

Çerçeve metninde bahsedilen bir diğer kavram ise “kültürlerarası bilinç” kavramıdır. Kültürlerarası bilinç, “köken ülkenin dünyası ile hedef dil topluluğunun dünyası (benzerlik ve farklılıklar) arasındaki ilişkilerin bilgisi, bilinci ve anlayışından doğmaktadır”, bunun yanında “kültürler arası bilinç kuşkusuz her iki dünyanın yöresel ve sosyal farklılıklarının da bilincinde olmak anlamına da gelmektedir” (AOÖÇ, s. 104). Hedef dil ve o dilin kültürünü tanımak, o kültüre ait özellikleri bilmek dil öğreniminde kişinin öğrenim süresine ve öğrenimi daha etkili hâle getirmesine yardımcı olmaktadır.

Çerçeve metnine göre kültürlerarası beceriler, “kişinin kendi kültürü ile yabancı kültürü ilişkilendirme, kültürel duyarlılığı ve başka kültürlerden olanlarla ilişki kurmak için bir dizi farklı stratejiyi tanıma ve kullanma, kendi kültürü ile yabancı kültür arasında köprü kurabilme ve kültürlerarası çatışma ve anlaşmazlık durumlarıyla baş etme, kalıplaşmış ilişkileri aşma yeteneğinin gelişmesine” yardımcı olurlar (AOÖÇ, s. 106).

Sosyokültürel bilgi bir dilin konuşulduğu topluluğun sosyal hayat içerisinde kalan bilgileri içermektedir. Bu bilgiler hedef dili öğrenen kişinin genel kültür bilgisi içinde olan bilgiler olabilir ve bunlara hedef dili öğrenene kadar dikkat etmiş olmayabilir. Bu noktada her toplumun kendine ait sosyokültürel bilgiye sahip olduğu da unutulmamalıdır. Bu noktada çerçeve metni Avrupa toplumu ve kültürünün sosyokültürel özelliklerini aşağıdaki şekilde sunmaktadır:

“1. Günlük yaşam, örneğin;

- yeme ve içme, öğünler, sofra kültürü,
- bayramlar,
- çalışma zamanları ve alışkanlıkları,
- boş zaman uğraşları (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya).

2. Yaşam koşulları, örneğin;

- yaş am standardı (yöresel, sınıfa özel ve etnik farklılıklarıyla),
- ev ortamı,

- sosyal güvence.

3. Kişiler arası ilişkiler (güç ve dayanışmaya dayanan ilişkiler de içerir), örneğin, aşağıdakilerle ilişkili olarak;

- bir toplumun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler,

- farklı cinsiyetler arası ilişkiler (erkek/kadın; yakınlaşma derecesi),

- aile yapıları ve ilişkileri,
- nesiller arası ilişkiler,
- iş ortamındaki ilişkiler,
- toplum ve polis, idare vb. arasındaki ilişkiler,
- etnik ve diğer halklar arasındaki ilişkiler,
- politik ve dini gruplar arasındaki ilişkiler.

4. Aşağıdaki etmenlere bağlı olarak değerler, inançlar ve tutumlar

- sosyal sınıf,
- meslek grupları (akademisyenler, yönetim, memur, eğitilmiş ve eğitimsiz işçiler),

- varlık (kazanılmış ya da miras yoluyla),
- yöresel kültürler,
- güvenlik,
- kurumlar,
- gelenek ve sosyal dönüşüm,
- tarih, özellikle önemli tarihi kişilikler ve olaylar,
- azınlıklar (etnik, dinî),
- millî kimlik,
- başka ülkeler, devletler, halklar,
- politika,
- sanat (müzik, güzel sanatlar, edebiyat, tiyatro, popüler müzik ve şarkılar),
- din,

- mizah.

5. Beden dili: Beden dilini yönlendiren toplumsal alışkanlıklara ilişkin bilgi de, dili kullananların/öğrenenlerin sosyokültürel yeterliğinin bir kısmını oluşturur.

6. Sosyal gelenekler, örneğin ev sahibi ve misafir iliş kilerine dayanarak;

- dakiklik,
- hediyeler,
- giyim,
- içecekler, öğünler,
- davranış ve sohbet kuralları ve tabular,
- ziyaret süresi,
- vedalaşmak.

7. Aşağıdaki alanlarda geleneksel davranışlar

- dinî gelenekler,
- doğum, evlenme, ölüm,
- halka açık toplantılarda ve törenlerde seyircilerin davranışları,
- kutlamalar, festivaller, dans ortamı, diskotekler vb” (AOÖÇ, s. 103-104).

Kültürel farkındalık her ne kadar A1 düzeyinden başlanarak verilmek istense de hedef dil öğrencisinin bu unsurları uygun şekilde ve doğru kullanımlarıyla öğrenmesi daha üst düzeylerden (B2 düzeyi) itibaren toplumdilbilgisel açıdan tamamlanmaktadır (AOÖÇ, s. 124). Bu noktada B2 düzeyinden C2 düzeyine kadar toplumdilbilgisel uygunluklar aşağıdaki gibidir:

C2

“Deyim ve günlük konuşma diline ait ifadeler hakkında geniş bilgiye sahiptir ve ince anlam farklılıklarının bilincindedir. Ana dili konuşurlarının ifadelerinin toplumdilbilgisel ve sosyokültürel kapsamını doğru olarak değerlendirebilir ve uygun biçimde karşılık verebilir. Toplumdilbilgisel ve sosyokültürel farklılıkları da göz önünde bulundurarak kendi dilini konuşan bireylerle, konuştuğu yabancı dil (hedef dil) konuşurları arasında uzmanca köprü kurabilir” (AOÖÇ, s. 124).

C1

“Büyük çapta deyim ve günlük konuşma diline ait deyimleri tanır ve farklı hitap tarzlarını doğru olarak değerlendirebilir; ama konuşanın aksanına alışık değilse zaman zaman ayrıntıları onaylatmak gereğini duyar. İçinde bolca özensiz bir dilin ya da belirli grup dillerinin kullanıldığı ve bolca deyimlerin geçtiği filmleri izleyebilir. Dili hoşsohbet durumlarda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir, duygularını ifade edebilir, imalarda bulunabilir ve şakalaşabilir” (AOÖÇ, s. 124).

B2

“Kendini bulunduğu duruma ve konuştuğu kişiye uygun, hem resmî hem de gayri resmî bir üslup kullanarak, inandırıcı, anlaşılır ve nazik bir şekilde ifade edebilir. Hızlı ve günlük konuşma dili kullanılsa da, epey bir çaba harcayarak grup tartışmalarıyla başa çıkabilir ve katkıda bulunabilir. Yanlarında istemeden komik duruma düşmeksizin, onları şaşırtmaksızın ya da davranışlarını değiştirme zorunda bırakmaksızın, ana dili konuşurlarıyla olan ilişkilerini sürdürebilir. Kendini duruma uygun bir şekilde ifade edebilir ve kaba anlatım hataları yapmayı önleyebilir” (AOÖÇ, s. 124).

Sonuç olarak AOÖÇ metni kültürel farkındalığın dil öğreniminde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayarak dil öğrenicilerinin gerek önceki genel kültür bilgileriyle gerekse dil öğrenimi sırasında edindikleri bilgilerle kültürel anlaşıma, uyum ve hoşgörü için kültürel unsurların bilinmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylelikle çerçeve metnin temelinde hedeflediği ana amaca uygun öğrenim çıktıları alınmış olacaktır.

Kaynakça

- Alimjanova, G. M. (2016). *Karşılaştırmalı kültürdilbilim dil-kültür-insan*, (Çev. S. Uçar ve Ş. Atay,). O. Kozan ve C. Paşahioğlu (Ed.). Gazi Kitabevi.
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285.
- Alyılmaz, S. ve Polatcan, F. (2018). İletişim kurma istekliliği ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 447-458.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı.
- Benhür, M. H. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenin önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 45-54.
- Biçer, N. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi* (Tez No. 389169) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2018). Boşnaklara Türkçe öğretimi ile ilgili araştırmalar üzerine betimsel bir inceleme. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 61-70. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.403221>
- Bölükbaş Kaya, F., & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1632>
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. (6. baskı). Paradigma.
- Çelik, H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel ihtiyaç analizi* (Tez No. 488549) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk Dili*. (3. baskı). Grafiker
- Er, O. (2015). El-Kavânînü'l-Küllîyye Li-Zabtî'l-Lügati't-Türkiyye'de yer alan kültürel öğelerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 294-304.

- Er, O. (2017). Suha Mermerci'nin kitaplarının kültürel değerler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1178-1188.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Ergin, M. (2012). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak.
- Gökalp, Z. (1976). *Türkçülüğün esasları*. Dede Korkut.
- Gökşen, C., Er, O., & Bozkırlı, K. Ç. (2010). İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki Türk tarihine yönelik metinlerin incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 57-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbedergi/issue/11255/134511>
- Kaplan, M. (2002) *Dil ve kültür*. Dergah.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150). 34-73. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/631>
- Melinte, I. E. (2012). Cultural transfer and the cross-cultural impact of foreign languages, *Cultural and Linguistic Communication*, 2(1), 58-63. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:146478334>
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı, *Turkish Studies*, 11(9), 605-616. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.9506>
- Mert, O., & Bozkırlı, K. Ç. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının Kutadgu Bilig'deki eğitsel öğelere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2064-2084. <https://doi.org/10.7884/teke.2762>
- Moralı, G., & Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129. <https://doi.org/10.16916/aded.609340>
- Okur, A., & Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640. <http://dx.doi.org/10.9761/jasss.686>
- Şahin, N. (2019a). İletişim ve etkili iletişim. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Eds.), *Konuşma eğitimi* (s. 45-66). Fenomen.
- Şahin, N. (2019b). Cengiz Aytmatov'un eserlerinden seçilerek oluşturulmuş metinlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer

- alabilirliklerinin incelenmesi *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1742-1772.
- TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. (2. Baskı). MEB.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford University.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı).TDK

XIV. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE MOTİVASYON, ÖZ YETERLİK, KAYGI VE TUTUM¹

Öğretim Görevlisi Burak ŞAHİN

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi SADEM

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-5974-6497>

Doç. Dr. Onur ER

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-9025-4711>

Giriş

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde birçok faktör etkili olmaktadır. Bu faktörlerin özellikle öğreticiler tarafından derinlemesine bilinmesi Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecini şüphesiz daha etkili kılacaktır. “Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Motivasyon, Öz Yeterlik, Kaygı ve Tutum” adlı bölümde Türkçenin hedef dil olarak öğretimi kapsamında motivasyon, öz yeterlik, kaygı ve tutum kavramlarından detaylı bir şekilde bahsedilmiştir.

14.1. İkinci / Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon

Motivasyon insan davranışlarını şekillendiren, yönlendiren ve harekete geçiren içsel ve / veya dışsal güçlerin birleşimi olarak ifade edilebilir. Motivasyon kişinin amacına ulaşmasında ona istek ve enerji verir. “Motivasyon” kelimesi Latince “motivus” kelimesinden gelir, bu kelime “hareket ettirme” veya “sürükleme” anlamına gelir. Motivasyon, kişinin içsel dürtüleri, ihtiyaçları, hedefleri ve değerleri tarafından tetiklenebileceği gibi, dışsal faktörler veya ödüller tarafından da etkilenebilir. Bu nedenle, motivasyon, içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) motivasyon olarak iki ana kategoriye ayrılır (Keser, 2021).

İçsel motivasyon insanların içsel tatmin, ilgi ve kişisel başarı gibi içsel faktörlerden kaynaklanan motivasyonla hareket ettiği durumdur. İçsel motivasyon, kişinin bir görevi yapma isteği ve keyif

¹Bu bölüm “Yabancı Uyraklı Öğrencilerin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin konusundan hareketle üretilmiştir.

alması nedeniyle ortaya çıkar. Örneğin, bir ressam tablo yapmayı içsel motivasyonla yapar çünkü bu ona zevk verir. Dışsal motivasyon ise dışsal faktörler, ödüller, cezalar veya tanıma ihtiyaçları gibi dışsal etkenler tarafından tetiklenen motivasyon türüdür. Kişi, bir hedefe ulaşmak veya dışsal bir ödül kazanmak için motivasyonla hareket eder. Örneğin, bir öğrenci dışsal motivasyonla sınavda iyi bir not almak için çalışır çünkü bu ona ödül olarak sunulan bir şeyle ilişkilendirilmiştir (Aslan ve Doğan, 2020). İçsel motivasyonu etkileyen diğer bir unsur da kültürel tutumdur. Olumlu tutum içsel motivasyonu güçlendirir (Alyılmaz ve Polatcan, 2018).

Motivasyon, insan davranışlarının ve başarılarının anlaşılması için psikoloji, işletme, eğitim ve diğer birçok alanın önemli bir konusu olarak kabul edilir. Motivasyonun anlaşılması, kişilerin daha etkili bir şekilde hedeflerine ulaşmalarına ve daha mutlu, tatmin edici bir yaşam sürmelerine yardımcı olabilir (Urhan, 2018).

İşgörür'ün (2020) çalışmasında yönetici ve çalışan arasında kurduğu motivasyon ilişkisi öğretmen ve öğrenci arasında da benzer şekilde işlemektedir. Motivasyon, bir eğitim ortamında öğrencilerin derslere ve öğrenmeye yönelik tutumlarına odaklanan önemli bir kavramdır. Bu nedenle, eğitim kurumlarının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin, öğrencileri memnun etmek ve öğrenme ihtiyaçlarını anlamak amacıyla farklı yöntemlere başvurduğu görülmektedir. Ancak, her öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçları ve kişilik özellikleri vardır, bu nedenle standart motivasyon stratejileri her zaman yeterli olmayabilir.

Eğitimde motivasyonu artırmak için geleneksel yöntemlerin dışına çıkan motivasyon teorileri geliştirilmeye başlanmıştır. Bu motivasyon teorileri, genellikle kapsam ve süreç teorileri olarak iki ana kategoriye ayrılır. Kapsam teorileri, öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörleri ve nelerin öğrencileri tatmin ettiğini incelemeye odaklanırken, süreç teorileri ise motivasyonun öğrencilerde nasıl oluştuğunu ve nasıl artırılabilirliğini araştırmaktadır (Çelik, 2015).

İkinci / yabancı dil öğretiminde motivasyon çalışmaları 1960'lı yıllarda Robert Gardner ve meslektaşları tarafından başlatılmıştır (Acat ve Demiral, 2002; Yurtseven, 2016). Bugüne kadar yapılan birçok çalışma motivasyonun ikinci / yabancı dil sürecinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Örneğin Gardner (1985) ikinci dil edinimi sosyo eğitim modeli, dil öğreniminin sınıfta gerçekleştiğine odaklanır ve motivasyonun ikinci dil edinimi için önemli bir değişken olduğunu vurgular. Dornyei (1998) motivasyonun ikinci / yabancı dil sürecinin hızını ve başarısını etkileyen temel unsurlardan biri olarak

kabul edildiğini dile getirir. İşigüzel’de (2011) motivasyonu yabancı dil öğrenmenin hormonu olarak adlandırır.

İkinci / yabancı dil motivasyonunun bu çok yönlülüğü alan yazında birbirinden farklı ikinci / yabancı dil motivasyon teorisinin bulunmasına sebep olmaktadır. 1990'lara kadar baskın olan kavram Gardner'ın sosyal psikolojik kavramıdır (İşigüzel, 2011). 1990'lı yıllarda ise dünyanın çeşitli bölgelerinden araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Bu durum beraberinde birçok teoriyi beraberinde getirmiştir. Dörnyei (1998) bunun ikinci / yabancı dil motivasyonuna ekletik ve karmaşık bir hava verdiğini dile getirmektedir. Koçer (2015) yabancı dil öğreniminde motivasyon araştırmalarını kısaca üç döneme ayırmıştır:

“a. Sosyal-psikolojik dönem (1959 – 1990): Bu dönem Kanada’da Robert C. Gardner ve öğrencileri tarafından karakterize edilmiştir.

b. Bilişsel temellendirilmiş dönem (1990’lı yıllar): Bu dönem eğitim psikolojisi alanındaki bilişsel teoriler üzerine karakterize edilmiştir.

c. Süreç-odaklı dönem (Son on yıl): Avrupa’da Zoltan Dörnyei ve Emma Ushioda’nın öğrenme süreci içerisindeki motivasyon değişimleri üzerine odaklanan çalışmalarıyla karakterize edilmiştir” (s. 3).

14.2. İkinci / Yabancı Dil Öğretiminde Öz Yeterlilik

İkinci / yabancı dil öğrenme, günümüz dünyasında büyük önem taşıyan bir beceri hâline gelmiştir. Farklı kültürlerle iletişim kurabilme yeteneği, iş ve kişisel yaşamda fırsatları artırmanın yanı sıra, kişisel gelişimi de zenginleştirir. Ancak, ikinci / yabancı dil öğrenme süreci her öğrenen için kolay olmayabilir. Bu noktada, öz yeterlik kavramı devreye girer. Öz yeterlik, Bandura tarafından sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde ilk defa geliştirilmiştir (Demir, 2014). Bandura'ya (1986) göre, öz yeterlik kişinin bir görevi yerine getirmesi ve olası zorlukları aşabilmesi hakkındaki inancıdır. Bu inanç, kişinin çevresiyle etkileşiminde ona rehberlik eden duygusal bir kavramdır. Öz yeterlik inancı, birçok alanda bireyin davranışlarını etkileyebilir

Öz yeterlik, bireylerin bir konuda kendine olan inancını ifade eden bir kavramdır. Öz yeterlilik, algılanan bir kapasite ile ilgilidir. Kişi, "yapabilirim" düşüncesini "yapacağım" düşüncesinden ayırt eder. Bu bir yetenek inancıyla bir irade ve niyet beyanı arasındaki farkı ifade eder. Öz yeterlilik, bir kişinin belirli bir alandaki beceri ve

yeteneklerine olan inancını yansıtır (Türkmen, 2009). Özellikle ikinci / yabancı dil öğrenme sürecinde, öz yeterlik algısı, öğrencilerin bu süreci ne kadar etkili bir şekilde tamamlayacakları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir.

Türkçe öğretimi ve öz yeterlik üzerine yapılan araştırmalar, bu alandaki çalışmaların diğer dil becerilerine kıyasla daha yeni olduğunu göstermektedir. Özellikle, Türkçe ana dili eğitimine yönelik dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ile ilgili öz yeterlik ölçek geliştirme çalışmaları öğrencilere odaklanmıştır. Bu çalışmalar, öğrenci ve öğretmen adaylarına yönelik yürütülen iki farklı öz yeterlik araştırmasını içermektedir. İlk grup araştırmalar, okuma yeteneklerini ölçmeye odaklanırken diğer bir grup çalışma ise yazma becerisine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda Demir (2013), Şengül (2013) ve Demir (2014) tarafından öz yeterlik ölçekleri geliştirilmiş veya uyarlanmıştır. Öte yandan, öğretmen adaylarına yönelik öz yeterlik ölçümü çalışmaları da farklı dil becerilerine odaklanmaktadır. Bu kapsamda, Katrancı ve Melanlıoğlu (2013) tarafından yürütülen çalışma, öğretmen adaylarının konuşma becerisi öz yeterliklerini ölçmeye yönelik bir çaba içerirken, Karabay (2013), Topçuoğlu Ünal ve Sever (2013) tarafından yapılan çalışmalar okuma becerisi öz yeterliklerine odaklanır. Ayrıca, Kurudayıoğlu ve Kana (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışma ise öğretmen adaylarının dinleme becerisi ile ilgili öz yeterliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Varışoğlu ve Sevim (2022) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için alıcı dil becerisi öz yeterlilik algısı ölçeği geliştirmiştir.

Sallabaş'ın (2012) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirdiği çalışmasında elde ettiği sonuçlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin boş zamanlarında Türkçe kitap okuma alışkanlıkları, konuşma öz yeterlilik puanları üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır. Ancak, boş zamanlarda Türkçe kitap okumanın Türkçe konuşma öz yeterliliği üzerinde etkili olduğu söylenebilir.
- Türk televizyonlarını izlemeyen öğrenciler ile izleyen öğrenciler arasındaki konuşma öz yeterlilik puanları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak, izlemeyen öğrencilerin puan ortalaması bir miktar daha yüksektir
- Türkiye'de yaşama süresine bağlı olarak oluşan puan farkları, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak, Türkiye'de yaşama süresinin konuşma öz yeterlilik puan ortalamaları üzerinde önemli farklar yarattığı gözlemlenmektedir (s. 286-288).

Kurudayıoğlu ve Güngör'ün (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada Türkiye'deki TÖMER'lerde Türkçe öğrenenler ile yurt dışındaki Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenenlerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu tür çalışmaların sonuçları, yabancı dil öğretiminin sadece dil bilgisi ve kelime dağarcığı öğrenmekten daha fazlasını içerdiğini vurgulamaktadır. Öz yeterlik inancının güçlendirilmesi, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecini daha olumlu bir şekilde deneyimlemelerine ve daha etkili bir şekilde ilerlemelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle, eğitimciler ve öğretmenler, öz-yeterliği artırmak için öğrencilere destek sağlama konusunda önemli bir rol oynamaktadır.

14.3. İkinci / Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı

Yabancı bir dili öğrenmek pek çok kişi için zor bir süreç olarak kabul edilir. Çünkü yabancı biri dili öğrenmeyi zorlaştıran pek çok içsel veya dışsal faktör olabilir. Zihinsel, kültürel ve duyuşsal faktörler bunlardan bazılarıdır (Baş, 2014). Bunlardan biri de kaygıdır. “Hayatın hemen her anında ortaya çıkma ihtimali bulunan kaygı, bireyin yaşamını da çoğu zaman olumsuz yönde etkilemektedir. Kaygının bireyler üzerinde oluşturduğu olumsuz etkinin görülebileceği alanlardan biri de eğitimidir. Kaygı öğrenmeyi ve eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle kaygının türünün, düzeyinin, değişkenlerinin vb. unsurlarının tespit edilerek gerekli tedbirlerin alınması; sağlıklı bir eğitim öğretim süreci için önem arz etmektedir” (Şahin, 2019, s. 2679). Scovel'e (1978) göre kaygı ve yabancı dil öğrenme arasındaki ilişki, karmaşıktır bu nedenle kaygının dil öğrenimi gibi karmaşık bir süreçle bağlantılı olduğunu iddia etmek için henüz erken olabilir. Dolayısıyla kaygı ve yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişki 20. yüzyılın başlarından beri tartışılmıştır (Kılıç, 2017). Bu tartışmaların sonuçları ise çeşitlilik göstermektedir. Backman (1976) kaygı ile yabancı dil edinimi arasında yetersiz ve anlamsız ilişkiler olduğunu öne sürerken, Gardner'ın (1985) çalışması tam tersini göstermektedir.

Zhang ve Zhong (2012) “kaygının dört farklı kategoriden kaynaklandığını ifade etmişlerdir:

- Öğrenci kaynaklı kaygı
- Sınıf temelli kaygı
- Dil becerisi temelli kaygı
- Toplum kaynaklı kaygı” (Aktaran İlhan, 2019, s. 21).

Yabancı dil kaygısı alan yazınında farklı kuramsal temellere ve modellere dayandırılmıştır. Tez (2017) çalışmasında yabancı dil kaygısı ve öğrenme ile ilgili modelleri altı başlıkta incelemektedir. Onun sınıflandırması a)MacIntyre ve Gardner Modeli, b) Ellis modeli, c) Spielberg Modeli, d) Tobias Modeli, e) Yerkes-Dodson Kanunu ve f) Leary-Lewitt Modeli şeklindedir. İlhan (2019) ise yabancı dil kaygısı üzerine yaptıkları bir çalışmada a) Tobias kaygı modeli, b) Horwitz, Horwitz ve Cope'un yabancı dil kaygı modeli ve c) Sparks ve Ganschow hipotezi olmak üzere üç model altında yabancı dil öğrenme kaygısının kuramsal temelinden bahsetmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin kaygı seviyelerini belirlemeye yönelik bir dizi araştırma bulunmaktadır. Polatcan (2019) bu alandaki çalışmaları inceleyerek 20 çalışmanın içerik analizlerini yapmıştır. Ayrıca, Melanlıoğlu ve Demir (2013) Aytan ve Tunçel (2015), Şen ve Boylu (2017), Polatcan (2016) ve Karakuş Tayşi (2018) gibi araştırmacılar yazma kaygısı, konuşma kaygısı, dinleme becerisi öz yeterliği ve okuma kaygısı konularında ölçek geliştirme çalışmaları yapmışlardır. Bu çalışmalar, konuşma, okuma, dinleme ve yazma alanlarında öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçmek için ayrı ayrı ölçekler geliştirildiğini göstermektedir. Ek olarak, Polatcan vd., (2019) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği geliştirilmiştir.

14.4. İkinci / Yabancı Dil Öğretiminde Tutum

Alan yazınında tutumla ilgili birçok tanım ve araştırma mevcuttur. Tutum kelimesinin kökeni Latince “aptus” kökünden gelmektedir. “Aptus” kökü, uyum ve uygunluk anlamına gelir ve bu kökten türetilen "tutum" kelimesi, bir kişinin bir nesne, konu veya olay hakkında nasıl bir tutum veya ön algıya sahip olduğunu ifade eder (Işıkgöz, 2019). Keller tutumun dünyaya açılan pencere olduğunu belirtir (Keller, 2001). Şengül (2020) tutumun yabancı dil öğrenmede güçlü bir tetikleyici olabileceği gibi yabancı dil öğrenmeyi engelleyici bir unsura da dönüşebileceğini de belirtir. Gardner ve Lambert’a (1972) göre öğrencilerin hedef dile karşı olumlu tutum içinde olmaları öğrencilerin öğrendikleri dile karşı motivasyonlarını ve tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecek bir faktördür. Özer ve Korkmaz’ın (2016) yaptığı çalışmanın sonucu da öğreticinin tutum üzerindeki etkisini göstermektedir ve yabancı dil öğretiminde öğrenen başarısını olumlu etkileyen unsurların başında, öğreticinin olumlu tutum ve davranışları gelmektedir.

14.5. Sonuç

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde motivasyon, öz yeterlik, kaygı ve tutum kavramları süreci doğrudan etkileyen faktörlerdir. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi süreci içerisinde bu faktörlerin daha detaylı bir şekilde incelenmesine imkân veren araçların (ölçek, anket, görüşme ve gözlem formları gibi) geliştirilmesi ve uygulanması sürecin daha verimli bir şekilde yürütülmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

- Acat, M. B., & Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Alyılmaz, S. ve Polatcan, F. (2018). İletişim kurma istekliliği ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 447-458.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <http://dx.doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Aytan, N., & Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Backman, N. (1976). Two measures of affective factors as they relate to progress in adult second-language learning. *Working Papers on Bilingualism*, 10, 100-122.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social theory*. Prentice Hall.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 101-119.
- Çelik, E. (2015). *Öğretmenlerin motivasyonları ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)*. (Tez No. 376604) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e - Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 28-35.
- Dornyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135. <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and motivation in secondlanguage learning*. Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Işıkgöz, M. E. (2019). Spor bilimleri lisansüstü öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının

- incelenmesi: Batman örneği. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(2), 222-238. <http://dx.doi.org/10.14514/BYK.m.26515393.2019>
- İlhan, H. (2019). *İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygıları üzerine bir çalışma* (Tez No. 554374) Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İşgörür, N. (2020). *Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik yararlandığı motivasyon araçları* (Tez No. 635965) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İşigüzel, B. (2011). Die motivation: das hormon des fremdsprachenunterrichts. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 29-41.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5389>
- Karakuş Tayşi, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1033-1050.
- Katrancı, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(6), 651-665.
- Keller, J. (2001). *Attitude is everything. change your attitude and you change your life*. INTI Publishing & Resource Books.
- Keser, A. (2021). *Çalışma yaşamında motivasyon* (3. baskı). Umuttepe.
- Kılıç, M. (2017). Yabancı dil öğreniminde kaygı. Ö. Balcı, F. Çolak ve F. N. Ekizer (Eds.), *Her yönüyle yabancı dil üzerine araştırmalar* (s. 111-118). Çizgi.
- Koçer, Ö. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin süreç - odaklı motivasyon ve benlik algılarına yönelik çoklu - biyografik durum çalışması* (Tez No. 399331) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi- Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurudayıoğlu, M., & Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1105-1121. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.3858>
- Kurudayıoğlu, M., & Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.

- Melanlıoğlu, D., & Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404. <https://doi.org/10.9761/JASSS807>
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, (67), 59-84.
- Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3), 1-13
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216. <https://doi.org/10.16916/aded.483208>
- Polatcan, F., Alyılmaz, S., & Er, O. (2019). İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 384-401. <https://doi.org/10.26466/opus.535618>
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 269-290.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Şahin, N. (2019). Çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(5), 2675-2691.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1122-1132. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.3886>
- Şengül, K. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde motivasyon, öz yeterlik, kaygı ve tutum. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (s. 81-109). Pegem Akademi.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik “yazma öz yeterlikleri ölçeği” geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 81-94.
- Tez, Z. F. (2017). Yabancı dil öğrenme kaygısı, utangaçlık ve konuşma kaygısı arasındaki yordayıcı ilişkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

- Topçuoğlu Ünal, F., & Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlilik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- Türkmen, E. (2009). *İş karakteristikleri ve algılanan örgütsel destek kavramlarının öz-yeterlilik inancı ile ilişkisi ve öz-yeterlilik inancının çalışan performansı üzerine etkisi*. (Tez No. 261742) Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* (Tez No. 508708) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Varışoğlu, B., & Sevim, O. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için alıcı dil becerisi öz yeterlilik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 7292. <http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.1132515>
- Yurtseven, N. (2016). *Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi* (Tez No. 635965) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

XV. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDAKİ ANLATILARIN İŞLEVSEL AÇIDAN İNCELENMESİ: GAZİ TÖMER-YENİ İSTANBUL A1-C1 DÜZEYLERİ

Arş. Gör. Ogün PEÇENEK

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-7734-9919>

Giriş

Dünya dili Türkçenin, yabancı dil olarak öğretimi birçok amaç taşır. Dil öğretimiyle birlikte kültürel farkındalık oluşturma ve akademik başarı hedeflerin ilk basamağını oluşturur. Bu kapsamda, doğru yöntem ve teknikler önem taşımakta olup bu yöntemlere uygun materyaller seçilmelidir (Er & Alyılmaz, 2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde ders kitaplarının yanında uygulanan bazı metotlar arasında Web 2.0 araçları (Göker & İnce, 2019) ve podcast kullanımı (Yılmaz & Babacan, 2015), rol yapma ve drama (Arslan & Gürsoy, 2008), müzik (Çoban, 2022), karikatür (Melanlioğlu vd., 2012) sayılabilir. İlgili ve ihtiyaçların değişmesiyle tekniklerin de farklılaşıp zenginleştiğini söylemek mümkündür.

Yenilikçi yöntemlerle birlikte klasik öğretim metodu olarak ders kitapları; günümüz ihtiyacına uygun bir şekilde güncellenmekte ve kullanılmaya devam etmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarına dair pek çok akademik çalışma yapılmıştır. Örneğin; sık kullanılan ‘Yedi İklim, Yeni Hitit, Gazi Tömer, İstanbul A-1’ üzerinde karşılaştırmanın yapıldığı hacimli bir doktora tezinde, biçimsel özelliklerin yeterli olduğu belirtilmiş; içerik bakımından da bazı seviyelerdeki kitapların yeterli, bazıları için de düzenlenmeye ihtiyaç olduğu dile getirilmiştir (Ömeroğlu, 2016). Bir başka çalışmada ‘Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı’ setindeki 5 kitap incelenmiş; kip ve zaman yapılarının kullanımı ile alan yazınındaki dil bilgisi kaynakları arasında çeşitli farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (Sarıtiken, 2023). Yine ‘İstanbul Kitap’ seti üzerinde yapılan bir başka çalışmada ise 21. yüzyıl becerileri ele alınmış; elde edilen veriler neticesinde temalara dair dengeli bir dağılım olmadığı, dilsel açıdan alımlama ve üretme becerilerine eşit ölçüde yer verilmediği

görülmüştür (Güven & Bülbül, 2023). Başka bir çalışmada, A1-A2 düzeylerine dair kavramsal-işlevsel izlenceyi takip ettikleri tespit edilmiştir (Akbulut & Yaylı, 2015). Ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmaların örneklerini çoğaltmak mümkündür. Araştırmaların, bu kitapları, öğretim aracı olarak daha uygun bir seviyeye getirme üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Ders kitaplarına dair yapılan değerlendirme çalışmaları metin üzerinden ilerler. Dil öğretiminde metin kullanımının eski ve köklü bir tarihi bulunur (Güneş, 2013). Örneğin; bir çalışmada okuma metinleri dil bilgisel açıdan incelenmiş (Doğru ve Özkan, 2023); bir tezde, ders kitapları ve yardımcı kitaplardaki okuma metinleri karşılaştırılmıştır (Şimşek, 2011). Modern Türk edebiyatı metinlerinin kitaplara yansımaları (Durukan, 2022), metin türleri ve metin altı soruların ilişkisinin tespiti (Tekşan ve Kaynak, 2023) bu tarz çalışmalara örnek verilebilir. İçerik analizleri, dil bilgisel çalışmalar, kültürel aktarımlar, değerlendirme ölçütleri metin temelli araştırmalar arasındadır.

Yabancılar Türkçe öğretimi için Türk edebiyatına ait bazı anlatılar da kaynak metin açısından uygulanabilirliği incelenmiştir. Örneğin; bir çalışmada Refik Halit Karay'ın 'Eskici ve Testi' hikâyeleri A2 (Yayan, 2019), Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyeleri A1-A2 (Gürler, 2017) ve 'Birtakım İnsanlar' hikâyesi B1 (Ay ve Gülmez, 2021), Ömer Seyfettin'in 'Pembe İncili Kaftan' öyküsü de B1 (Ahmet, 2021) için uyarlama ve sadeleştirilmeye çalışılmıştır. Dede Korkut Hikâyelerinin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğini göstermek (Akyüz, 2019), dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı (Türkben ve Alptekin, 2022), dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi (Aydın, 2019), hikâyelerin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanım alanlarına dair yapılan bazı çalışmalardandır. Edebî metin olarak masalların da dilsel ve kişisel gelişime katkısı (Ayhan & Arslan, 2014) incelenmiş; Türk masallarının okuma metni olarak uyarlanması (Özdin, 2020) denenmiştir. Ders kitaplarındaki metin incelemelerinin bir kısmının anlatılar üzerinde olduğu görülür.

Anlatıları, ders kitaplarına uyarlama ve Türkçe öğretimi açısından uygunluğunu inceleme, başvuru alanları arasındadır. Dolayısıyla anlatıların işlevselliği önem taşımakta olup anlatıya dair birkaç hususa değinmek gerekmektedir. TDK'ye göre anlatı; 'ayrıntılarıyla anlatma, roman, hikâye, masal vb. edebî türlerde bir olay dizisini anlatma biçim; hikâyeleme, öyküleme ve tahkiye olarak geçer' (TDK, 2019). Edebî türlerin birbirleriyle ortak özellikler barındırdığı ve iç içe geçtiği yadsınamaz bir gerçektir. Bakhtin bu durumu *orkestralama* olarak ifade eder (Bakhtin, 2001, s. 38). Anlatı,

olaylar dizisini anlatma görevini üstlenen sözlü ya da yazılı söylemdir (Genette, 2011, s. 13). Farklı türdeki metinlerin ortak noktası zaman, vaka, mekân, anlatıcı gibi unsurlar barındırmasıdır ve bu nedenle anlatmaya bağlı edebî metinlerdir (Aktaş, 2017). Bu hususlardan dolayı çalışmada itibari yapı unsurlarını barındıran metinler anlatı kavramıyla değerlendirilmiştir.

Bu bilgiler ve problem durumundan yola çıkarak çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki ‘Gazi Tömer ve Yeni İstanbul A1-C1’ düzeyindeki anlatıların işlevsel açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, ders kitabında hangi faydalar gözetilerek anlatılara yer verildiği ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu iki kitabın seçilmesinin temel nedeni, ders materyali olarak ilk başvurulacak kaynaklar olmasından dolayıdır. Metin temelli incelenen çalışmalarda bazı standartlar belirlenmiştir. Polat, ders kitaplarında yer alacak yazınsal metinlerin özelliklerine dair şu ölçütleri sıralar; ‘yazınsal metnin, dil bilgisi ve sözcük örgüsü yönünden öğrencinin yabancı dil düzeyinden yüksek olmaması, dilsel ve konusal uygunluk, kültürel farklılıkların işlenmesi, konuşma ve yazma pratiklerini geliştirebilmesi’ (Polat, 1993) dir. Ömeroğlu, metinleri içerik bakımından ‘dil becerileri, görsel işitsel materyaller, ölçme değerlendirme, dil anlatım, yazım noktalama, kültürel inceleme’ başlıklarıyla değerlendirir (Ömeroğlu, 2016). Bir başka çalışmada metinler ‘metnin türü, metnin kullanım alanı, dil bilgisi seviyesi, metnin uzunluk/kısalık durumu, metindeki kültürel unsurlar’ (Temizyürek, 2021) şeklinde betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu tespitlerden hareketle, her iki sette bulunan masal, efsane, hikâye, fıkra gibi anlatı türleri ‘konu, kültürel aktarım, maddi ve manevi değerler, görsellik, kalıp ifadeler, dil bilgisel unsurlar, değerlendirme ölçütleri ve beceriler’ başlıkları kapsamında değerlendirilecektir. Ayrıca bu çalışma, metin değerlendirme ölçütlerine bir öneri niteliğindedir. Metin merkezli çalışmada, doküman analizi yöntemi uygulanacak olup elde edilen bulgular sonuç ve tartışma kısmında karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilecektir.

15.1. Değerlendirme

15.1.1. A1 Temel Kullanıcı-Giriş ya da Keşif Düzeyi

Gazi Tömer ve Yeni İstanbul ders kitaplarında A1 seviyesinde hikâye ve şiir metinleri bulunmamaktadır. Bu nedenle bu kısım değerlendirmeye alınmamıştır.

15.1.2. A2 Temel Kullanıcı-Temel İhtiyaç Düzeyi

İstanbul Yayınlarında birden fazla hikâye metni mevcuttur. “Evvel Zaman İçinde” isimli Ünite 4’te farklı türde yer alan metinler bulunmaktadır. ‘Masallar ve Efsaneler’ başlığı altında; Keloğlan ve Sihirli Tas, ‘Fıkralar’ içinde Eşeğin Sözü adlı bir fıkra, ‘Kültürden Kültüre’ başlığının içerisinde de Gelin Kayası ve Taş Olan Kadın efsaneleri yer alır. “Ne Olur Ne Olmaz” adlı Ünite 5’te ‘Özetler’ in altında Çalıkuşu romanının özeti verilmiştir. Gazi Tömer yayınlarında ise anlatı metni olarak Ünite 4’te Nasreddin Hoca’ya atfedilen bir fıkra görülür.

Konu

Üzerine söz söylenen, yazı yazılan her şey konudur. Sözlü veya yazılı metinlerde, sözü edilen nesne veya olay konuyu oluşturur (Öner, 2008: 37). Seçilecek konu kazanımlar açısından uygun olmalı ve öğrencinin ilgisini çekmesi gerekmektedir. Bu nedenle anlatılarda hangi konuların işlendiği, benzerlik ve farklılıkları çalışmaya dâhil edilmiştir. Keloğlan ve Sihirli Tas’ın konusu; sihirli bir tas bulup zenginliğe erişen Keloğlan’ın kötü bir insan olması ve bu tası kaybettikten sonra da hatasını anlayıp iyi kişiliğine geri dönmesidir. Efsaneler bölümünde yer alan metinlerden biri Gelin Kayası’dır. Bu hikâyenin konusu ise nişanlısını denizdeki fırtınada kaybeden kızın günlerce onu beklemesi ve sevgilisi gelmeyince de kadının dua ederek kayaya dönüşmesidir. Bu bölümde bir diğer efsane ise Taş Olan Kadın’dır. Hikâyenin konusu, yiyecek aramaya giden kadınların eşlerinden birinin geri dönmemesi ve yolunu gözleyen karısının da oradan ayrılmayıp beklerken taş olmasıdır. Çalıkuşu ise Feride’nin başından geçen aşk macerasını konu edinmektedir. Nasreddin Hoca fıkrasında konu, komşusundan kazan alan Hoca’nın mizahi yaklaşımıyla ilgilidir.

Kültürel Aktarım

Dil öğretiminde hedeflerden biri de kültürel aktarımdır (Er & Alyılmaz, 2022). Yabancı bir dili gerçek anlamda öğrenmenin yollarından biri de o dili şekillendiren kültürü öğrenmektir (Memiş, 2016). Çünkü kültürel öğelerin öğrenimi, öğrencilerin hedef dilin düşünce dünyasına girmesini sağlar. Ayrıca öğrenme süreci de eğlenceli bir hâle gelir. Kültürel öğeler ile ülkenin önemli tarihi olayları, gelenek, görenek ve âdetleri, edebiyatı, mimarîsi, günlük hayatla ilgili genel davranışlar, yemek ve alışveriş alışkanlıkları kastedilir (Kalfa, 2013:167-170). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel aktarım ilk hedeflerden biridir. Dolayısıyla kültürümüzü tanıtan anlatıların seçimi önem taşır. Keloğlan ve Sihirli Tas'ta, baş figür olan Keloğlan Türk kültürüne ait bir karakterdir. Bu yönüyle Türk anlatılarına özgü bir metin tercih edilmiştir. Gelin Kayası'nın efsane türünde olması ve olağanüstü özellikler taşıması Türk sözlü geleneğini yansıtır niteliktedir. Taş Olan Kadın efsanesi Japon kültürüne aittir. Konu itibarıyla söz kültüründeki efsanevi anlatılara yakındır. Nasreddin Hoca fıkraları, Hoca'nın kültürümüzün önemli değerlerinden olması ve dünyada tanınması nedeniyle kültürel ve evrensel özelliğe sahiptir. Özet olarak verilen Çalıkuşu ise Türk edebiyatına özgü olması nedeniyle kültürel bir metindir.

Maddi ve Manevi Değerler

Yabancılarla Türkçe öğretiminin hedefleri birbirleriyle ilişkilidir. Dil öğretimi kültürü, kültür de o ülkenin değerlerini bilmeyi gerektirir. Dolayısıyla metinlerde maddi ve manevi değerleri içeren anlatılara yer vermek; öğrenciler için toplumla yaşamayı kolaylaştıracak ve onlara saygı duymayı sağlayacak nedenler arasındadır. MEB'in programında yer alan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir (MEB, 2019, s. 4). Bu bölümde yer alan anlatılarda Keloğlan ve Nasreddin Hoca figürleri, milletimize özgü milli karakterlerdir. Nasreddin Hoca fıkralarının içeriğinde milli ve manevi bir unsur bulunmaz. Manevi açıdan Keloğlan ve Sihirli Tas'ta 'hatanın farkına varmak', Gelin Kayası ve Taş Olan Kadın'da 'eşe duyulan sevgi' söz konusudur.

Görsellik

Ders kitaplarındaki resimlemeler, metinleri açıklama, tamamlama gibi işlevlerde kullanılmakta öğrencileri derse çekme, güdüleme gibi hususlarda da önem taşımaktadır. Kitapta yer alan resimler, anlamayı kolaylaştıran unsurlardır. Konuyla ilgisi olmayan

görsellere de yer verilmemesine dikkat edilmelidir (Tüm ve Göneş, 2020). Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle görsellik ön plana çıkmakta olup görsel zekâyâ yönelik çalışmalar hızla gelişmeye devam etmektedir. Dolayısıyla görselliğin öğretim aracı olarak kullanılması kaçınılmazdır. Nasreddin Hoca fıkrasında Hoca'ya ve komşusuna ait bir resim yer alır. Bu görselde bir duruma şaşırdıkları bellidir. Dolayısıyla Nasreddin Hoca'ya ve konuya dair bir fikir vermesi açısından görselin varlığı dikkate değerdir. Eşeğin Sözü adlı fıkrada Nasreddin Hoca, komşu ve eşeğe dair bir görsel bulunur. Keloğlan ve Sihirli Tas'ta görsel olarak ise sadece Keloğlan'ın bir resmi yer alır. Bu resim Keloğlan'a dair bir fikir verse de içerikle ilgili bir tahminde bulunmak için yeterli değildir. Gelin Kayası hikâyesinde kayanın görseli verilir. Ancak görseli hikâyeye ilişkilendirmek zordur. Taş Olan Kadın'da kadına benzeyen taş heykeli mevcuttur. Çalığışunda ise görsellik yoktur.

Kalıp İfadeler

Atasözleri, halkların yüzyıllar boyunca geçirdikleri denemeler ve bunlara dayanan düşüncelerden ortaya çıkmıştır. Bir milletin ortak düşünce ve tutumunu belirterek yol göstericidirler. Atasözleri ulusal değerleri yansıtır; inanış, yaşayış, gelenek ve göreneklere hakkında bilgi verir. Kalıplaşmış söz olan deyimler de en az iki sözcükten oluşur ve bir kavramı ya özel kalıp içinde ya da çekici ve hoş bir anlatımla belirtmeyi amaç edinir. Atasözleri ve deyimlerden başka dualar, beddualar, bilmece ve tekerlemeler gibi kalıplaşmış sözler de bulunur (Aksoy, 1991, s. 15-53). Kalıp ifade olarak deyim ve atasözleriyle konular somutlaştırılarak daha etkili ve güzel bir anlatım elde edilebilir (Hengirmen, 2006, s. 377). Kalıp ifadelerin dilin ifade gücünü gösterme ve kültürel hafızayı yansıtmaya hususunda etkin bir rol oynadığı görülür. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde ilk kurdan başlatılarak öğretimi önem taşır (Ömeroğlu, 2016). Nasreddin Hoca fıkralarından birinde *ödünç almak*, Taş Olan Kadın'da *yolcu etmek* deyimleri mevcuttur. Bu hikâye ve Gelin Kayası'nın sonunda *taşa çevirmek*, *taş olmak* gibi kalıp ifadeler bulunur. Çalığışu'nda da *kâğıt üzerinde evlenmek* de kalıp ifade olarak söylenebilir. Keloğlan ve Sihirli Tas'ta masal giriş kalıplarından olan *bir varmış, bir yokmuş* ile başlar.

Dil bilgisel Unsurlar

İnsanlar doğru yazıp okumak amacıyla dilin bağlı olduğu kuralları tespit etmeye gayret göstermişlerdir. Bu kuralların meydana getirdiği sisteme de gramer, dil bilgisi adını vermişlerdir. Öğretim

açısından gramer, bir dilin doğru yazılıp okunması ve konuşulması usullerini gösterir. Dili iyi kullanmayla birlikte duygu ve düşünceleri anlamada yardım eder (Banguoğlu, 2011, s. 19, Hengirmen, 2006, s. 15). Dil bilgisine iyi bir şekilde hâkim olmak, o dilin okuma, anlama, konuşma ve yazma konularında becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Dil bilgisi; yabancılara Türkçe öğretiminde problem çözme, özgüven kazanma, düzgün dil öğretini, anlam kargaşasının ortadan kaldırılması, dil öğrenimini etkin hâle getirme (Doğru ve Özkan 2023) gibi hususlardan dolayı önem taşır.

Gazi Tömer’de yer alan Nasreddin Hoca fıkrası ile ve Yeni İstanbul’daki Çalığışu hikâyesinde, bildirme kipleri olarak geniş zaman (-ar-er-ır-ir-ur-ür) kullanılırken diğer anlatılarda öğrenilen/belirsiz geçmiş zaman (-mış-miş-muş-müş) kullanılmıştır. Eşeğin Sözü fıkrasında geniş zamanın olumlu ve olumsuz çekimi işlenir. Ayrıca bilinen geçmiş zaman örneği de mevcuttur. Yeni İstanbul kitabının dördüncü bölümünün dil bilgisi kısmında, belirsiz geçmiş zaman, pekiştirme sıfatları, küçültme ekleri, doğrudan anlatım ve bağlaç birtakım hedefler bulunur. Çalığışu romanının özetinin yer aldığı beşinci ünite de geniş zamanın öğretimi ve bildirme eki olan -dır hedeflenir ve metinler de bu yönde seçilmiştir. Bu düzeydeki anlatılar, genel itibariyle kısa ve kurallı cümlelerden oluşur. Birbirine bağlı okuduğunu anlamayı güçleştirecek sıralı bağlı cümleler görülmez. Sade bir Türkçe hâkimdir.

Değerlendirme Ölçütleri ve Beceriler

Nasreddin Hoca metninde yer alan boşluklara kutucukta verilen uygun kelimelerin yazılması istenir. Dolayısıyla yazma becerisine yönelik kullanılmıştır. Keloğlan ve Sihirli Tas’ın sonunda 4, Gelin Kayası ve Taş Olan Kadın’da 2, Eşeğin Sözü fıkrasında da 4 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Çalığışu metninin altında da 5 açık uçlu ve 5 de D/Y yer alır. Bir soruda da iki efsanenin karşılaştırılması istenir. Dolayısıyla öğrencilerin okuduklarına dair karşılaştırma yapabilme yeteneğini ölçme açısından dikkate değerdir. Sorularla ilk hedef okuduğunu anlama üzerinedir. Cevapların da kitaba yazılması istendiğinden yazma becerisine dair pratikleri de geliştirmek de amaçlar arasındadır.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre A2 düzeyinde öğrencinin dinleme metni olan bir anlatıyı anlayabilmesi için ‘tahmin edilebilir günlük konularla ilgili kısa kayıtlardaki önemli bilgiyi konuşmacının yavaş ve anlaşılır konuşması’ gerekmektedir (AOBM, 2020, s. 209). Bu seviyede dinleme olarak geçen anlatı sadece *Kız*

Kulesi Efsanesi'dir. Metnin sözlü kültür ürünü olması ve yavaş seslendirilmesi öğrenici için uygun olduğu söylenebilir. Hikâyeler sadece okuma işleviyle değil; dinleme becerisini geliştirmeye yönelik de kullanılmıştır. Yazma pratiklerini geliştirmek için bazı kelimeler verilerek *Modern Masallar* başlığı altında masal yazması amaçlanır. Kurt ve keçi arasında yaşananları anlatan kısa bir hikâye mevcuttur. Bu hikâyede bazı yerler kesilerek boşlukların doldurulması istenir.

15.1.3. B1 Ara Düzey Kullanıcı-Eşik Düzey

Yeni İstanbul'da anlatı metinleri bulunmamaktadır. Gazi Tömer ise bu düzeyde anlatı yönüyle oldukça zengindir. Ünite 4'te Nasreddin Hoca'ya atfedilen *Allah Versin* adlı fıkra bulunur. "Hikâyeler ve Hayatımız" adlı Ünite 5 tamamıyla buna ayrılmıştır. Bu üniteye; *Zümrüdüanka Kuşu*, *Narkissos Ya da Nergis* hikâyeleri ile *Binbir Gece Masalları* ve *Tuz Masalı* adlı metinler yer alır.

Konu

Allah Versin fıkrasının konusu, Nasreddin Hoca ve bir adam arasında geçen sadakayla ilgilidir. Zümrüdüanka Kuşu, olağanüstü özellikleri olan Simurg'un kaybolmasından dolayı onu aramak için zorlu bir yolculuğa çıkan kuşlardan 30 tanesinin kalması ve hepsinin birer Simurg mertebesine erişmesini içerir. Binbir Gece Masallarında hikâye; her gün bir kadınla evlendikten sonra onu ertesi gün öldüren padişahla evlenen Şehrazat'ın, binbir gece hikâye anlatıp sonunda ölümden kurtulmasını ele alır. Tuz Masalı ise padişah olan babası tarafından öldürülmek istenen küçük şehzadenin aklını kullanarak ona ders vermesini konu edinir. Narkissos Ya Da Nergis efsanesi; çok güzel bir yüzü olan Narkissos'un bir gün suda kendi suretini görüp âşık olması, yemeden içmeden kesilerek bulunduğu yerde erimesi ve orada nergis çiçeğinin açmasından söz eder.

Kültürel Aktarım

Nasreddin Hoca Türk kültürüne ait sembolik bir karakterdir. Zümrüdüanka Kuşu'nda kemâle ermek için zorlu aşamalardan geçilmesi gerektiği mesajı verilir. Bu yönüyle tasavvufi bir metindir ve Türk kültürüne aittir. Binbir Gece Masalları, Tuz Masalı, Narkissos Ya Da Nergis'de Türk kültürüyle ilgili motifler bulunmaz. Tuz Masalı dışındaki metinler aynı zamanda evrensel anlatılardır.

Maddi ve Manevi Değerler

Zümrüdüanka Kuşu hikâyesinin konu itibariyle manevi bir yönü vardır. Bunun dışında diğer hikâyelerde maddi ve manevi değerler görülmez.

Görsellik

Fıkırdaki Nasreddin Hoca'yı temsil eden bir görsel bulunur. Zümrüdüanka Kuşu'nda hem hikâye içinde hem de sorular kısmında Zümrüdüanka'yı sembolize eden güzel bir kuş resminin yer alması dikkate değerdir. Binbir Gece Masallarında, Şehrazat'ın masal anlatımını simgeleyen ve masal atmosferini çağrıştıran bir görsel söz konusudur. Narkissos Ya Da Nergis'te tam sayfa geniş bir görsel bulunur. Tuz Masalı'nda ise resimleme kullanılmamıştır.

Kalıp İfadeler

Zümrüdüanka Kuşu'nda *ümidini kaybetmek, peşinden koşmak*, Binbir Gece Masallarında *dilden dile dolaşmak* deyimleri yer alır. Tuz Masalı da masala uygun *bir varmış bir yokmuş* kalıbıyla başlar. *Onlar ermiş muradına... Gökten üç elma düşmüş: biri bu masalı anlatana, biri okuyana, biri de dinleyene* şeklinde biter. Aynı anlatıda *kaşlarını çatmak, kafasını (kellesini) uçurmak*, deyimleri kullanılmıştır. Narkissos Ya Da Nergis'te *mum gibi erimek, can vermek* deyimleri söz konusudur. Allah Versin fıkrasında herhangi bir kalıp ifade yoktur.

Dil Bilgisel Unsurlar

Bu bölümdeki anlatılarda geniş zaman ve olumsuz şekli (-maz-mez) kullanılarak çok sayıda örnekle pekiştirilmek istendiği görülür. Ayrıca (-dır) bildirme eki, şimdiki zaman anlamı katan (-makta, -mekte) kullanımları vardır. Sadece Tuz Masalı'nda belirsiz geçmiş zaman (-mış-miş-muş-müş) kipi yer alır. Zümrüdüanka Kuşu altı paragraftan oluşan kısa bir metindir ve kurallı cümlelerden oluşur. Binbir Gece Masalları da kısa bir anlatıdır. Tuz Masalı yaklaşık bir tam sayfadan ibarettir ve diğer hikâyelere göre daha geniştir. Narkissos Ya Da Nergis üç paragraftan oluşan kısa bir metindir. Bu bölümdeki hikâyeler genel itibariyle kurallı, sıralı ve bağlı cümlelerle diyaloglar içerir. Bununla birlikte bağlaçlar ve fiilimsilerle cümleler bağlanır.

Değerlendirme Ölçütleri ve Beceriler

Zümrüdüanka Kuşu'nun sonunda 5 açık uçlu, 3 çoktan seçmeli ve kavram eşleştirme soruları bulunur. Tuz Masalı'nda 5 tane okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu, 4 tane çoktan seçmeli test, beş tane de D/Y sorusu mevcuttur. Narkissos Ya Da Nergis'te 6 tane açık

uçlu, 2 tane çoktan seçmeli, 1 tane de deyim sorulmuş ve ne anlama geldiği yazılması istenmiştir. Binbir Gece Masallarının bitiminde değerlendirme aracı kullanılmadığından temel becerilere dair bir tespitte bulunmak mümkün değildir. Bu hikâyenin diyalog metninin içinde verilmesi, diğerlerinden farklı bir anlatım tekniğiyle sunulduğunu gösterir.

Beşinci ünite de Avcı ve Kuş ile Küçük Kara Balık hikâyeleri de dinleme olarak verilmiştir. Bu metinler dinlendikten sonra D/Y soruları ile açık uçlu 5 sorunun cevaplanması istenir. Küçük Kara Balık öyküsünün sonunda 7 tane doğru-yanlış sorusu bulunur. Metinler dinleme becerisi için seçilmiş olup gramer bakımından da geniş zaman kipinin pekiştirilmesine yöneliktir. Bu bölümde hikâyelerin yazma becerisini geliştirmek açısından kullanıldığı çalışmalar da söz konusudur. Bir masalın giriş kısmı verilmiş ve öğrencilerden geri kalanının tamamlanması istenmiştir. Üç tane kısa hikâye başlangıçları aktararak öğrencilerden bunların tamamlanması talep edilir. Yazma uygulamalarından biri de bazı kelimelerin verilmesi ve bu kelimelerden bir hikâye oluşturulmasıdır. Bu hikâyelerin dışında ikinci ünite de tebessümün etkisine dair konuşulan bir diyalogda, karakterlerden biri tebessümünün gücünü vurgulamak için bununla ilgili bir hikâye anlatır. Bu kısımda da sözün gücünü artırmak için hikâyeye başvurulduğu görülmektedir.

15.1.4. B2 Ara Düzey Kullanıcı- İleri Ya da Bağımsız Düzey

Yeni İstanbul ders kitabında “Harikalar Dünyası” adlı Ünite 5’te *Peribacaları* hikâyesi bulunur. Gazi Tömer’de ise “Bilimden Dünyamıza” adlı ünite 4’te Refik Halit Karay’ın *Eskici* adlı hikâyesinin özet metni verilmiştir. Ayrıca bir de dinleme metni yer alır.

Konu

Peribacalarının konusu, bu yapının isminin nereden geldiğine dairdir. Efsaneye göre devler insanlara ateş gönderir. Bu ateşin olduğu dağlara periler de buz ve kar atarlar. Sonunda dağın ateşi söner; devler de yer altına kaçır. Böylece bu yapılara peribacaları adı verilir. *Eskici* adlı hikâyenin konusu ise anne ve babasını kaybeden Hasan’ın, halasının yanına Filistin’e gidip orada karşılaştığı Türk eskiciyle olan kısa bir diyalogunu anlatır.

Kültürel Aktarım

Peribacaları, efsanevî bir anlatı olması nedeniyle Türk sözlü kültürünü yansıtır. *Eskici* hikâyesi ise Türk edebiyatına ait bir üründür ve bundan dolayı kültürel bir metindir.

Maddi ve Manevi Değerler

Peribacalarında peri ve insanların dostluğu, Eskici'de ailesini kaybeden bir çocuğun psikolojisini yansıttığından konu itibarıyla manevi değerlere hitap ettiği söylenebilir. İki hikâyenin de evrensel unsurlar barındırdığını söylemek zordur.

Görsellik

Peribacalarına dair küçük bir görsel yer alır. Yapının nasıl olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Eskici'de de çocuk ve eskiciye dair bir görsel mevcuttur. Hikâyeye dair fikir verme konusunda yeterli değildir. Ancak aralarında bir konuşma geçtiğini hissettirir.

Kalıp İfadeler

Peribacalarında *gönlünü hoş tutmak* ve *kurban etmek* deyimleri var. Eskici de ise kalıp ifadelere rastlanmaz.

Dil bilgisel Unsurlar

Peribacalarında dolaylı anlatım, öğrenilen geçmiş zaman, şimdiki zamanın rivayet kalıbı (-yormuş) kullanılan örneklerdendir. Kısa bir anlatı olan peribacaları, kısa ve uzun cümleleri bir arada barındırır. Bağlaç ve fiilimsilerin kullanımı yoğundur. Eskici de de birden fazla zaman kullanılır. *Açılıyordu, konuşmuyordu, anlamıyordu* ile şimdiki zamanın hikâyesi; *bindiler, geldiler, indirdiler, sustu* ile bilinen geçmiş zaman kipleri söz konusudur. Her iki metinde de birleşik çekimli kiplerin kullanıldığı görülür. Eskici ise yaklaşık bir tam sayfadan oluşur. Kurallı cümlelerden oluşan öyküde; bağlaçlar, fiilimsilerle birbirine bağlanmış sıralı cümleler, diyaloglar da mevcuttur. Uzun cümleler daha yoğundur. Sade bir Türkçe ile yazılmıştır.

Değerlendirme Ölçütleri ve Beceriler

Peribacalarının sonunda 10 tane var/yok sorusuna cevap verilmesi istenmiş. Eskici de ise 5 açık uçlu, 5 çoktan seçmeli test, 5 tane de yazma sorusu uygulanmış; okuma ve yazma becerileri hedeflenmiştir. Gazi Tömer'de kazanım ölçütlerinin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bir hikâye de dinleme metni olarak kullanılmıştır. Öğrencilerden hikâyeyi dinlemeleri ve buna uygun bir son yazmaları istenir.

15.1.5. C1 Yetkin Kullanıcı-Özerklik

Gazi Tömer’de, “Edebiyat Dünyamızdan” adlı Ünite 4’te *Beyaz Gemi* romanın özet hâli, *Küçük Kara Balık* hikâyesi, Ünite 5’te de *Hırsız* isimli bir hikâye yer alır. Yeni İstanbul’da “Öyle Bir Geçer Zaman Ki” adlı Ünite 1’de Haldun Taner’e ait *On İkiye Bir Var* öyküsü, “Aşk Olsun” isimli 2. Ünite de Reşat Nuri Güntekin’e ait *Aşk Mektupları* adlı hikâye bulunur. Yine bu kitapta *Leyla ile Mecnun* ile *Yusuflu Züleyha* dinleme metinleri bulunur.

Konu

Beyaz Gemi’de, ailesi boşanan çocuğa masallar anlatan dedesi bakar. Masaldaki kahramanlara inanan çocuk, o kahramanlardan birinin dedesi tarafından öldürüldüğünü görür. Hayal kırıklığına uğrar ve beyaz gemiye binip babasına kavuşma isteğiyle kendini akıntıya bırakır. *Küçük Kara Balık*, etrafını merak eden balığın yeni şeyler öğrenmek için annesinden ayrılıp çıktığı yolculuğu konu edinir. *Hırsız* adlı metninden uyarlanmış bir hikâyede, hırsızın gören ev sahibinin korkusundan dolayı yaptığı iç konuşmalar işlenir. *On İkiye Bir Var* öyküsü, saatin kaç olduğunu çok iyi tahmin eden kimsenin bir süre sonra hayatının merkezine saati alması ve bundan duyduğu rahatsızlık sonucu yaşadığı psikolojik hâlleri içerir. *Aşk Mektupları* hikâyesi de Rasim ve Bedia’nın birbirine aşk mektupları göndermesini ele alır. Sonunda Bedia adına mektup yazan kişinin babası olduğu ortaya çıkar ve oğlunun kendisine çeki düzen vermesi için böyle bir şey yaptığını söyler.

Kültürel Aktarım

Beyaz Gemi’nin özetinde, Türk kültürüne ait Kırgızların yaşadığı coğrafyadan bazı kesitler sunulur. *On İkiye Bir Var* ve *Aşk Mektupları* öyküsü de Türk edebiyatına ait metinler olması nedeniyle kültürel dir. *Küçük Kara Balık* ile *Beyaz Gemi* dünya edebiyatında yer edindiğinden evrenseldirler.

Maddi ve Manevi Değerler

Beyaz Gemi’de ailesinden uzak kalan çocuğun psikolojisi ve masallara inanması, *Küçük Kara Balık*’ta da balığın, ailesinin kıymetini anlaması ve anne sözünü dinlememesinden dolayı duyduğu pişmanlık, manevi değerlere dair unsurlardır. *On İkiye Bir Var* metni de karakterin iç dünyasını yansıtmayı ve ölümüyle ilgili anekdotlar sunması sebebiyle manevi konulara değindiği söylenebilir. *Aşk Mektupları* öyküsünün maddi ve manevi bir yönü yoktur.

Görsellik

Beyaz Gemi'nin içinde yer alan görsel, hikâyeye dair fikir vermez. Küçük Kara Balık'ta kara balığa ait bir balık resmi bulunur. Hırsız hikâyesinde evi yakından gözetleyen hırsız resmi vardır. On İkiye Bir Var öyküsünde görsellik bulunmaz. Aşk Mektuplarında, bir mektup ve mektubu okuyan bir el vardır. Görsellerin genel itibariyle hikâye ile uyumlu olduğunu, öğrencilere fikir verdiğini söylemek mümkündür.

Kalıp İfadeler

Küçük Kara Balık'ta *Dil dökmek, kafasına koymak, yollara düşmek, kendini beğenmek* deyimleri kullanılmıştır. On İkiye Bir Var öyküsünde *gözleri fal taşı gibi açılmak, dilinin ucuna gelmek, vız gelmek, patlak vermek* deyimleri var. Aşk Mektuplarında *gurur duymak, kıyametler koparmak, kendini beğendirmek, göz ucuyla bakmak/görmek* gibi deyimler yer alır. Bu düzeyde deyim sayısı artmıştır.

Dil bilgisel Unsurlar

Beyaz Gemi'de genel itibariyle geniş zaman kipi kullanılır. Bununla birlikte geçmiş ve gelecek zaman (-ecek-acak) örnekleri de vardır. Küçük Kara Balık'ta ise geniş zaman kipi ağırlıktadır. Hırsız, bilinen geçmiş zaman kipiyle oluşturulmuştur. On İkiye Bir Öyküsü dolaylı ve doğrudan anlatım, bilinen geçmiş zaman, şimdiki zaman, gelecek zamanın hikâyesi, birleşik fiiller bulunur. Aşk Mektupları, doğrudan anlatım, yeterlilik fiilleri, gelecek zaman, şimdiki zaman kipleri örneklerine yer verir. *Beyaz Gemi* hikâyesi yaklaşık iki sayfa süren uzun bir metindir. Uzun ve birbirine bağlı, kurallı cümle ağırlıktadır. Birkaç tane de devrik cümle görülür. Küçük Kara Balık'ta sade bir Türkçe tercih edilir. Özellikle uzun ve devrik cümleler yer alır. Dolaylı anlatım üzerinde durulur. Hırsız metni yaklaşık bir sayfadan oluşur ve sanatlı/süslü bir dille yazılmıştır. Çok sayıda benzetme ve istiare görülür. Şahıs ve zaman tasvirlerine dair ifadeler dikkat çeker. Kurallı ve devrik cümlelerle birlikte sıralı bağlı cümleler de bulunur. On İkiye Bir Var öyküsü iki sayfadır. Genellikle kısa cümleler yer alır. Bununla birlikte eksiltili cümle örnekleri de görülür. Devrik, bağlaç ve fiilimsilerle genişletilmiş cümleler de yer alır.

Değerlendirme Ölçütleri ve Beceriler

Beyaz Gemi'de 3 açık uçlu soru, 1 çoktan seçmeli, 5 D/Y sorusu sorulur. Küçük Kara Balık sonunda 3 açık uçlu, 1 çoktan seçmeli, 6 D/Y sorusu söz konusudur. Hırsız metninin bitiminde 3 açık

uçlu soru, 4 çoktan seçmeli test yer alır. On İkiye Bir Var öyküsü, çoktan seçmeli testte deyimlerin anlamının sorulmasıyla birlikte eşleştirme, açık uçlu sorular ve yorumda bulunur. Aşk Mektuplarında eşleştirme, cümle tamamlama ve yorum soruları mevcuttur. Kız Kulesiyle ilgili dinlemenin sonunda 4 açık uçlu, 1 çoktan seçmeli soru görülür. Martı hikâyesine ait dinlemede 5 D/Y, 1 tane de çoktan seçmeli sorusu yer alır. Yusuf u Züleyha'nın sonunda boş bırakılan yerlere uygun kelimelerin doldurulması istenir. Sait Faik'e ait bir hikâye de dinleme olarak verilir. Hikâyede geçen bir cümleden yorum yapması talep edilir.

15.2. Sonuç ve Tartışma

A2 Seviyesi Sonuç

Gazi Tömer'de fıkra türünde olan bir metin yer alırken Yeni İstanbul'da masal, efsane, fıkra ve hikâye gibi farklı anlatı türleri bulunur. Efsane ve masal; zaman, mekân gibi unsurları ele aldığından temel düzeyde verilmelidir. Fıkralar ise beklenmedik sonuçlar ve yorumlama ihtiyaç duyulması nedeniyle B1-B2 düzeyinde olmalıdır (Kalfa, 2013, s. 173). Bu türlerin yer aldığı bu bölümde, fıkraların anlaşılması için dilin pratiklerine dair biraz daha hâkim olunması gerektiği açıktır. A2 düzeyindeki Yeni İstanbul kitabının, anlatı yönünden zengin olduğunu söylemek mümkündür. Her iki kitapta ortak anlatı metni fıkradır ve Nasreddin Hoca'dan bir fıkra seçilmiştir. Fıkranın biri kazanla diğeri de eşekle ilgilidir. Anlatıların konusu birbirine yakındır. İki Nasreddin hoca fıkrası, iki benzer konuda efsane söz konusudur. Gelin Kayası ve Taş Olan Kadın efsaneleri konu itibarıyla birbirine yakın olsa da bu iki hikâye, farklı kültürlerde benzer anlatıların olabileceğini göstermesi ve kültürleşme açısından dikkate değerdir. Ayrıca birden fazla türe yer verilmesi, uluslararası öğrencilerin edebiyatımıza ait çeşitli anlatıları görmesine imkân tanımaktadır. Konuların amaçlara uygun seçildiği söylenebilir.

Keloğlan ve Sihirli Tas ile Nasreddin Hoca anlatıları karakter, Gelin Kayası sözlü geleneği yansıtmaları, Çalıkuşu'nun da edebî bir metin olmasından dolayı Türk kültürüyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bölümde yer alan anlatılarda tercih edilen Keloğlan ve Nasreddin Hoca figürleri, kültürümüze özgü karakterlerdir. Hikâyeler; sevgi, dürüstlük gibi konuları işlediğinden maddi ve manevi değerlere sahiptir. Metinler içerik bakımından da evrensellik barındırmasa da Nasreddin Hoca karakter olarak evrenseldir. Kitaplarda yer alan anlatılara dair görseller genel itibarıyla yeterlidir. Gelin Kayası ve Taş Olan Kadın resimlemelerinin görsel-metin ilişkisi açısından uygun

olduğu belirtilir (İşcan ve Kanca, 2021). Bununla birlikte Keloğlan ve Nasreddin Hoca'nın görselinin verilmesi bu şahıslara dair yorum yapabilme imkânı tanır.

Kalıp ifade olarak deyim ve masal kalıpları yer alır. Deyimlerin iki kelimeden oluşması başlangıç seviyesindeki öğrenciler için idealdir. Bu kısımda öğrencilerin kültürümüze ait masal kalıbıyla tanışması da önemlidir. Yeni İstanbul Kitabı'nda ünitenin başında beceriler ve dil bilgisi hedefleri verilir. Bölümde seçilen anlatılardaki dil bilgisi hususiyetleri de bu kazanımlar doğrultusunda yer alır. Bu bağlamda geniş (-ar-er-ır-ir-ur-ür) ve belirsiz geçmiş zaman kipi (-mış-miş-muş-müş), pekiştirme sıfatları (sapsarı, koskocaman balık), bağlaçlar (ve, ama, fakat), bildirme eki (-dır) ve doğrudan anlatım öğretilir. Her iki kitapta ortak verilen zaman kipi, geniş zamandır. Anlatılar kısa ve kurallı cümlelerden oluşur. Bazı metinlerde diyaloglarda yer alır. Sade bir Türkçe hâkimdir. Özellikle fıkralarda diyalog cümleleri de doğrudan anlatım için örnek teşkil eder. Gazi Tömer'de dördüncü bölümde yer alan Nasrettin Hoca fıkrasının gramer hususiyetleri ile kitabın dil bilgisi kısmındaki dördüncü bölümde öğretilmek istenen gramer kuralları örtüşmez. Nasrettin Hoca'da yer alan geçmiş ve geniş zaman çekimleri, A1 seviyesindeki dördüncü bölümde bulunur. Bu nedenle bu metnin bir önceki seviyede görülen dil bilgisi kurallarının pekiştirilmesi üzerine olduğu yorumu getirilebilir.

Anlatılarda metin altı sorularda farklı soru tipleri görülür. Genel itibariyle değerlendirme ölçütü olarak açık uçlu sorular sorulur. Çoktan seçmeli ve D/Y soruları da bunları takip eder. Metin içerisinde yer alan boşlukların doldurulması, kelimelerden hikâye üretilmesi de istenir. Bu sorularla okuma, dinleme ve yazma pratiklerinin geliştirilmesi hedeflenir.

B1 Seviyesi Sonuç

Yeni İstanbul'da anlatı bulunmazken Gazi Tömer'de fıkra, masal, hikâye ve efsane gibi farklı anlatılara yer verilir. Konu bakımından çeşitlilik gösteren bu anlatılarda, Allah Versin fıkrası ile Zümrüdüanka Kuşu hikâyesi dışında Türk kültürünü yansıtan metin yoktur. Bu hikâyelerde maddi değerler yer almaz. Zümrüdüanka Kuşu tasavvufî bir hikâye olması açısından manevi değeri yansıtır. Milli bir sembol olan Nasreddin Hoca figür olarak da evrenselidir. Binbir Gece Masalları ve Narkissos Ya Da Nergis'de dünya edebiyatında yer edinmiş metinler olduğundan evrensel anlatılardır. Bu edebî metinlerin verilmesi kültürleşme açısından da önemlidir. Bir öykü dışında genel itibariyle görsellere yer verildiği ve bunların hikâyeler hakkında

tahminde bulunmak ve öğrencilerin dikkatini çekme hususunda etkin olduğu söylenebilir.

Bu bölümdeki anlatılar önceki seviyelerdeki metinlere kıyasla daha uzundur. Kuralı cümleler devam eder. Sıralı, bağlı cümlelerin de varlığı söz konusudur. Bağlaçlar ve fiilimsilerle cümleler bağlanır. Kısa cümlelerle birlikte uzun cümleler de yer alır. Bazı hikâyeler diyaloglarla genişler. Metinlerde genel itibarıyla sade, anlaşılır bir dil tercih edilmiştir. Hemen her hikâyede deyim bulunur. Masallara dair başlangıç ve bitiş kalıpları görülür. Deyim, kalıp ve mecaz ifadelerin öğretilmesinde hikâyelerin tercih edildiği yorumu yapılabilir. Bu bölümdeki anlatılarda birden fazla kip örneğinin kullanımı pekiştirilir.

Gazi Tömer ders kitabında dinleme ve yazma becerisine yönelik yazma metinleri de dikkati çeken bir husustur. Avcı ve Kuş ile Küçük Kara Balık hikâyesi dinleme olarak verilmiş ve metin altı sorularla kazanımlar değerlendirilmiştir. Girişi verilen bir masal ile hikâye başlangıçlarının tamamlanması yazma becerisi olarak istenmiştir. Ayrıca verilen kelimelerden de bir hikâye oluşturulması hedeflenmiştir.

B2 Seviyesi Sonuç

Her iki kitapta da birer anlatı yer alır. Biri efsane türünde iken diğeri de uzun bir hikâyenin kısaltılmış hâlidir. Bu düzeydeki kitaplarda anlatı sayısı oldukça azdır. Bu sayının artırılması önerilebilir. Metinler konu bakımından farklılık gösterirler. Peribacaları metnin kültürel unsurlar barındırmadığı ifade edilse de (Temizyürek, 2021, s. 81) efsane türünde bir anlatı olması nedeniyle Türk sözlü kültürünü yansıttığı söylenebilir. Ayrıca bu hikâye, konu edilen yerin ülkemizde olmasından dolayı yerellik barındırır Eskici hikâyesi, ailesini kaybeden bir çocuğun psikolojisini konu edindiğinden manevi bir tavır hissettirir. Anlatılarda kısa cümlelerle birlikte uzun cümlelere de rastlanır. Peribacaları metninde iki deyim yer alır. Her iki anlatı farklı zaman kiplerini barındırır. Ortak nokta ise iki hikâyede de birleşik zamanlı çekimli fiillerin bulunmasıdır. Bir metinde öğrenilen geçmiş ve şimdiki zamanın rivayeti varken diğesinde şimdiki zamanın hikâyesi ve bilinen geçmiş zaman örnekleri vardır. Dolaylı anlatım örnekleri mevcuttur. Bu düzeydeki anlatılar hedeflenen dil düzeyinde (B2 seviyesi) kullanılması gereken dil yapısına sahiptir (Temizyürek, 2021, s. 80). Değerlendirme metotları olarak da açık uçlu, çoktan seçmeli test, yazma, deyim anlamını isteme ve var/yok soruları görülür. Eskici metninin altında soru çeşitliliği daha fazladır. Bu ölçütler ile okuma, dinleme ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

C1 Seviyesi Sonuç

Gazi Tömer’de roman özeti ve iki hikâye metni bulunur. Yeni İstanbul’da da iki öykü mevcuttur. Yerli ve yabancı yazarlara ait metinler seçilmiştir. Her iki kitaptaki öykülerden sadece Beyaz Gemi’de Türk kültürüne ait Kırgızların yaşadığı coğrafyadan bazı kesitler sunulur. Anlatılar milli ve manevi değer içermeyiz. Bunlar arasında Küçük Kara Balık ve Beyaz Gemi dünya edebiyatında yer edinmesi nedeniyle evrensel olduğu söylenebilir. Metinlerde genel itibariyle görsellik kullanılmıştır. Bu seviyedeki hikâyelerin iki sayfaya kadar çıktığı görülür. Sade Türkçe ile yazılan metinler olduğu gibi sanath söyleyişle yazılmış anlatılar da mevcuttur. Doğrudan ve dolaylı anlatım örnekleri verilir. Bu bölümdeki anlatıların Akademik Türkçe düzeyine yakın olduğu söylenebilir. Deyim kapsamında kalıp ifadelerle çok sık rastlanır. Bunların açıklanması istenir. Dil bilgisel düzeyde farklı zaman kipleri, birleşik zamanlı fiil pratikleri verilir. Yeni İstanbul kitabının hedeflediği kazanımlara paralel metinler seçilmiştir. Metinlerin sonunda açık uçlu, D/Y, çoktan seçmeli, eşleştirme soruları ağırlıktadır. Buna ilave olarak yorum soruları da eklenmiştir. Her iki kitapta dinleme metinleri dinleme ve yazma becerisi açısından kullanılmıştır.

Netice itibariyle ders kitaplarında yer alan anlatıların karşılaştırmaları ve işlevsellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Gazi Tömer anlatı türlerini B1 düzeyinde tanıtmaya başlarken Yeni İstanbul A2 düzeyinde başlatır.

- Gazi Tömer’de A2-C1 düzeyi arasında dinleme metinleri de dâhil 16 anlatı bulunurken Yeni İstanbul’da 14 anlatı bulunur. Anlatı sayısı birbirlerine oldukça yakındır.

- Masal, hikâye, fıkra, efsane ve roman gibi farklı anlatılara her iki kitapta da rastlanır.

- Her iki ders kitabında da ortak işlenen metinler söz konusudur. Bunlar Kız Kulesi Efsanesi (dinleme), Küçük Kara Balık (dinleme-okuma), Yusuf u Züleyha (dinleme), Nasreddin Hoca fıkraları (okuma)dır.

- Her iki ders kitabında hem Türk hem de dünya edebiyatından metin örnekleri sunulur. Böylece öğrencilere bu edebiyatlar ve kültürleri tanıtılır.

Anlatılar ayrıca;

- ✓ Milli ve sembolik karakterleri tanıtmaya,
- ✓ Anlatı türlerini gösterme,

- ✓ Kültürel aktarım, kültürleşme, maddi, manevi ve evrensel değerleri tanıtmaya,
- ✓ Kalıp ifadeleri öğretme ve yorum yapabilmeyi sağlama,
- ✓ Görsel hafızaya hitap ederek öğrenciyi güdüleme,
- ✓ Dil bilimsel unsurları, dilin yapısını ve işleyişini açıklama,
- ✓ Okuma, dinleme ve yazma ağırlıklı üç temel beceriyi geliştirme işlevlerini taşır.

Kaynakça

- Ahmet, S. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in "Pembe İncili Kaftan" hikâyesinin B1 seviyesine uyarlama çalışması*. (Tez No. 696792) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akalın, H. Ş. (2019). *Türkçe sözlük*. (11. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akbulut, S. ve Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir inceleme çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, II, 35-46.
- Aksoy, Ö, F. (1991). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. İnkılap Kitabevi.
- Aktaş, Ş. (2017). *Anlatma esasına bağlı edebî metinlerin tahlili*. Teori ve uygulama. Kurgan Edebiyat.
- Akyüz-Gürsoy, S. (2019). *Yabancı dil Olarak Türkçe öğretiminde Dede Korkut Hikâyeleri'nden yararlanılması*. (Tez No. 561143) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, M., & Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-127.
- Ay, S., & Gülmez, M. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi için Sait Faik Abasıyanık'ın "Birtakım İnsanlar" adlı hikâyesinin B1 seviyesine sadeleştirilmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 68-82. <https://doi.org/10.52974/jena.925819>.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Tez No. 609108) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi- Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayhan, M. S., & Arslan, M. (2014). Edebî metin olarak masalların yabancılar Türkçe öğretiminde dilsel ve kişisel becerilerin gelişimine etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 543-559. <https://doi.org/10.17218/husbed.25841>
- Bakhtin, M. (2001). *Karnaval dan romana*. Ayrıntı Yayınları.
- Banguoğlu, Tahsin. (2011). *Türkçenin grameri*. TDK Yayınları.
- Bölükbaş, F., & Yılmaz, M.Y. (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı A1*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., & Yılmaz, M.Y. (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı A2*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş-Kaya, F., & Yılmaz, M.Y. (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı B1*. Kültür Sanat Basımevi.

- Bölükbaş, F., & Yılmaz, M.Y. (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı B2*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., & Yılmaz, M.Y. (2021). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı C1*. Kültür Sanat Basımevi.
- Çoban, İ. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde müziğin yeri: Bir horon örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(1), 20-37. <https://doi.org/10.56987/bezgek.5>
- Doğru, M., & Özkan, E. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinin dil bilgisel açıdan incelenmesi (yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı-a2 örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 274-286. <https://doi.org/10.7884/teke.5661>
- Durukan, Ş. (2022). Modern Türk edebiyatı metinlerinin yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarına yansımaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 223-235. <https://doi.org/10.21666/muefd.1004996>
- Er, O., & Alyılmaz, S. (2022). *Web 2.0 araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Duvar Yayınları.
- Genette, G. (2011). *Anlatının Söylemi. Yöntem hakkında bir deneme*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Göker, M., & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*, 6(1), 12-22.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Gürler, H. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması*. (Tez No. 461341) [Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, Z-Z., & Bülbül, A. (2023). Uluslararası öğrenciler için hazırlanmış ders kitaplarının 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: İstanbul kitap seti. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 13(1), 105-115. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1241320>
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe temel dil bilgisi*. Engin Yayınları.
- İşcan, A., & Kanca, E. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında görsel-metin uyumu. *TÜBAD*, VI(I). 131-160.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Milli Folklor Dergisi*. (97), 167-177.

- Kurt, M., & Temur, N. (2019). *Gazi üniversitesi Tömer A1 Temel Düzey ders kitabı*. (11. Baskı). Kalkan Matbaası.
- Kurt, M., & Temur, N. (2019). *Gazi Üniversitesi Tömer A2 Temel Düzey ders kitabı*. (6. Baskı). Kalkan Matbaası.
- Kurt, M., & Temur, N. (2019). *Gazi Üniversitesi Tömer B1 Orta Düzey ders kitabı*. (5. Baskı). Kalkan Matbaası.
- Kurt, M., & Temur, N. (2019). *Gazi Üniversitesi Tömer B2 Orta Düzey ders kitabı*. (5. Baskı). Kalkan Matbaası.
- Kurt, M., & Temur, N. (2019). *Gazi Üniversitesi Tömer B2 Orta Düzey ders kitabı*. (5. Baskı). Kalkan Matbaası.
- Melanlıoğlu, D., Tayşi-Karakuş, Esra., & Özdemir, B. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 11(9), 605-616, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9506>
- Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi*. (Tez No. 448208) [Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öner, S. (2008). *Örneklerle kompozisyon. Düzenli yazma ve konuşma sanatı*. (1.Baskı). Yuva Yayınları.
- Özdin, A. (2020). *Türk masallarının yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metni olarak uyarlanması*. (Tez No. 641939) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi -Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, T. (1993). Yazınsal metinler ve yabancı dil olarak Almanca öğretimi”, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VIII, 181-189.
- Sarıtiken, H. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının kip ve zaman açısından incelenmesi: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 2181-2204. <https://doi.org/10.17755/esosder.1358793>
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinler ve yardımcı kitaplar*. (Tez No. 286382) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi -Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- MEB (2021). *Diller için ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme, değerlendirme*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı. (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Tekşan, K., & Kaynak, S. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının metin türleriyle metin altı sorular açısından incelenmesi. *ODÜSOBIAD*, 13(3), 3271-3298.
- Temizyürek, M. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinin betimlenmesi*. (Tez No. 692855) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tüm, G., & Göneş, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan görsellerin algısal boyutu. Güleç, İ., & Sella, E., & Okur, A. ve İnce, B. (Eds.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni yönelimler*. Beşiz.
- Türkben, T., & Alptekin, E. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı. *Aydın Tömer*, 7(1), 23-58.
- Yayan, H. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde Refik Halit Karay'ın Eskici ve Tatlı adlı hikâyelerinin A2 seviyesine uyarlanması. (Tez No. 594881) [Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi- Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, F., & Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Turkish Studies*, 10(3), 1153-1170, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7837>

XVI. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ AÇISINDAN BİRLEŞİK FİİLLERE GENEL BİR BAKIŞ

Prof. Dr. Semra ALYILMAZ

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-1725-0650>

Giriş

Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi sırasında karşılaşılan en ciddi sorunlarından birini basit gibi görünse de söz varlığı / kavram işaretleri (sözcükler, sözcük grupları) konusu oluşturur. Zira Türkçenin ana dili olarak öğretimi sırasında bile hangi kavram işaretinin hangi süreçte, hangi yaşta öğrenilmesi ve öğretilmesi, hangisinin de öğrenilmemesi ve öğretilmemesi gerektiğini konu alan kitaplar ve materyaller (ders kitabı, kılavuz kitap, sözlük, görsel-işitsel materyaller vd.) yok denecek kadar azdır.

Eğitim ve öğretimin her aşamasında çoğunlukla geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretilen dil bilgisi konuları içinde sözcük öğretiminde de hedef kitleyi ilgilendiren öğrenme ve öğretme ile ilgili çok önemli hususlardan, yöntem ve tekniklerden, dil öğretim stratejilerinden ziyade, öğretmenin / öğreticinin bilgisi, birikimi, deneyimi, yöntemi ve kullandığı materyaller belirleyici olmaktadır. Bu durum yabancılara Türkçe öğretimi için de geçerlidir.

Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi sırasında belirtilen konuların önemini bilen bilim insanları tarafından son zamanlarda yurt içinde ve yurt dışında “içerik ve sistematik bakımdan pek çok eksiklerine rağmen” bazı dil bilgisi, sözlük, konuşma kılavuzu, öğrenme seti türünde kitapların yazıldığı da bilinmektedir. Türkçenin öğrenimi ve öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar, yazılan kitaplar bir taraftan hedef kitlenin Türkçeyi kolay ve doğru öğrenmesini sağlar; hedef kitleler arasında iletişimi kolaylaştırır; diğer taraftan da Türkçenin öğrenimine, öğretimine ve yayılmasına da ciddi anlamda katkı sağlar. Ancak Türkçenin öğretimi ile ilgili çalışmaların büyük bölümünde; hedef kitlenin / öğrenenin dil yeterliğinin, ana dilinin, lehçesinin, algı ve zekâ durumunun, yaşının, cinsiyetinin, öğrenme stilinin, kültürel düzeyinin, kaygılarının, motivasyonlarının ve tutumlarının pek dikkate alındığını söylemek mümkün değildir. Oysa Türkçe öğrenmek isteyen hedef kitlelerin uyukları, ana dilleri,

lehçeleri, yaşları, öğrenme stilleri, amaçları, görevleri; onlarla ilgili olarak hazırlanan kitaplar (ders kitapları, konuşma kılavuzları, sözlükler), eğitsel materyaller, eğitim öğretim sırasında uygulanacak yöntem ve teknikler başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir (Alyılmaz, 2010, s. 728-749; Alyılmaz, 2018, s. 2452-2463; Er ve Alyılmaz, 2022).

Kavramlar, kavramların işaretlenmesi, kavram işaretlerinin türleri, yapıları, öğrenim ve öğretim evreleri ve süreçleri yukarıda da belirtildiği gibi hedef kitleyle / öğrenenin durumuyla (hedef kitlenin dil yeterliliğiyle, ana diliyle, lehçesiyle, zekâ durumuyla, yaşıyla, cinsiyetiyle, öğrenme stiliyle, kültürel düzeyiyle, hedefleriyle, kaygılarıyla, korkularıyla, motivasyonuyla vd.) doğrudan ilgilidir.

Türkçede kavram işaretleri, tıpkı diğer dillerde olduğu gibi esasen iki gruba ayrılırlar: fiiller (eylemler) ve isimler (adlar). Söz konusu kavram işaretleri de yapıları göz önünde bulundurularak kendi içlerinde basit, türemiş ve birleşik olarak ayrılırlar. Kavram işaretlerinin türlerinin, yapılarının ve anlamlarının bilinmesi, bir dilin kolay ve doğru öğretilmesinde ve öğrenilmesinde anahtar görevi görür. Nitekim söz varlığı, dilin dört temel becerisiyle, dil öğrenimi ve öğretimiyle çok yakından ilgilidir. Türkçede (Türkiye Türkçesinde, Türk lehçelerinde ve ağızlarında) kaç kavram işaretinin olduğu, bunların kaçının fiillerden, kaçının isimlerden oluştuğu; söz konusu kavram işaretlerinin de hangilerinin basit, türemiş veya birleşik oldukları hakkında ayrı ayrı veya toplu olarak yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Konuyla ilgili olarak yapılan öncü niteliğindeki bazı çalışmalar ise Türk yazı dilinin belirli tarihî dönemleriyle sınırlı kalmıştır. Alyılmaz tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada Türk yazı dilinin Eski Türkçe Dönemi'nde söz varlığının 6900'ü fiil, 16019'u isim olmak üzere toplam 22919 kavram işaretinden oluştuğu, bunların % 74'ünün Türkçe, % 26'sının ise yabancı kökenli olduğu tespit edilmiştir (Alyılmaz, 2004, s. 704).

Bir dilin kendine ait temel kavram işaretlerini, esas itibarıyla yine o dilin kendisine ait dinamik dil öğeleri (fiilleri / eylemleri) oluşturur. Statik dil öğelerinin (isim ve isim soylu kavram işaretlerinin) aynen veya bazı değişikliklerle farklı yollarla ve amaçlarla bir başka dile kolaylıkla geçtikleri, fiillerin ise, bir dilden diğer dile kolay kolay geçmedikleri bilinmektedir. Yani dillerin söz varlığının kökenine / kaynağına bakıldığında fiillerin (eylemlerin) birinci derece, isimlerin (adların) ise ikinci derecede ana dilin imkânlarından yararlanılarak türetildikleri görülür.

Görevli dil öğeleri (ekler, ek+ekler, ek+edatlar, edatlar, bağlaçlar vd.) bir tarafa bırakılırsa Türkçede ister fiil (dinamik) isterse isim (statik) türde olsun anlamlı dil öğeleri / kavram işaretleri, temelde basit, türemiş ve birleşik yapılardan oluşurlar. Türkçede temelini bu üç yapının oluşturduğu kavramlar işaretlerinin yapımında da farklı yöntemlere başvurulduğu bilinmektedir:

- Kök ve köken hâlindeki anlamlı dil öğelerinden yararlanarak kavramları işaretleme,
- Türkçenin kök, köken ve gövde hâlindeki anlamlı dil öğelerinin üzerlerine görevli dil öğeleri (yapım / türetim ekleri) getirerek kavramları işaretleme,
- Sözcükleri birleştirme yoluyla kavramları işaretleme,
- Tamlamalar yoluyla kavramları işaretleme,
- Sözcüklerin / sözcük gruplarının bazı hecelerini düşürerek kavramları işaretleme,
- Sözcüklerin / sözcük öbeklerinin ilk harflerini veya ilk hecelerini alarak [“kısaltmalar”la (acronym)] kavramları işaretleme,
- Eş anlamlı, yakın anlamlı ve zıt anlamlı sözcükleri birlikte kullanarak (“tekrarlar”la) kavramları işaretleme,
- İki çekimli fiili birleştirerek kavramları işaretleme,
- Mecaz (ad aktarması / metafor) yoluyla kavramları işaretleme,
- Tabiat taklidi (yansıma) seslerden yararlanarak kavramları işaretleme,
- Türkçenin diğer lehçe ve ağızlarından yararlanarak kavramları işaretleme,
- Arkaik / eskicil sözcükleri dirilterek kavramları işaretleme,
- Yabancı dillerden sözcük alarak (“alıntılama” ile) kavramları işaretleme¹,
- Argoya başvurarak kavramları işaretleme (Alyılmaz, 2013, s. 165-192).

¹Konu hakkında ayrıntılı bilgi ve yapılan bazı çalışmalar için bk. Alyılmaz, 1997, s. 33-36; Alyılmaz, 2023, s. 1-31; Çoban ve Alyılmaz, 2019, s. 163-198; Çoban, 2020.

Bu yazıda hem ana dil hem de yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ve öğretiminde çok önemli yere sahip olan kavram işaretlerinden birleşik fiiller ve bu fiillerin yapıları ele alınarak konuyla ilgili çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmıştır.

16.1. Türkçede Birleşik Fiiller:²

Türkçede birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş kavram işaretlerinin çok önemli bir kısmını “birleşik fiiller” oluşturur. Konuyla ilgili bazı kaynaklarda birleşik fiillerle ilgili şu tanımlara ve bilgilere yer verilmiştir:

Birleşik fiiller bir isim ile bir yardımcı fiilin veya iki ayrı fiil şeklinin yahut da isim soylu bir veya birden fazla kelime ile bir esas fiilin birleşmesinden oluşan ve tek bir kavrama karşılık olan fiil türleridir (Korkmaz, 2007, s. 259).

Birleşik fiiller, bağlı ögesi fiil olan yapılardır; bu yapıların asıl ögesi ise zarf işleviyle kullanılmış bir ad veya zarf-fiil eki almış bir eylemdir. Türkçede bir ad veya eyleme yardımcı eylemlerden biri getirilerek oluşturulan söz öbeklerine birleşik eylem / birleşik fiil denir. Türkçenin yapımlık düzenine göre birleştikleri bu öbekte, asıl öge önce, yardımcı öge sonra gelir. Birleşik eylem yapılarındaki yardımcı eylemler, Türkçenin addan eylem ya da eylemden eylem yapma ekleri gibi çalışırlar (Karaağaç, 2013, s. 204).

Birleşik fiiller aslında kelime grupları içinde değerlendirilecek nitelikteki kavram işaretleridir. Kelime gruplarında esas, anlam bakımından bir bütünlük teşkil etmek ve cümle içinde tek kelime muamelesi görmektir. Kelime gruplarına iştirak eden unsurlar, asıl anlamlarından az veya çok farklı, yeni ve tek bir anlam ifade etmek üzere bir araya gelirler. Birleşik fiillerde de durum böyledir. Birleşik yapıyı oluşturanların ister iki tarafı da fiil olsun; ister bir tarafı isim bir tarafı fiil olsun her birleşik fiil, bir tek kavramı karşılar. Türkçede hareket, oluş ifade eden bir kavramı karşılamak için basit ve türemiş fiillerden nasıl yararlanılıyorsa, birleşik fiillerden de öyle yararlanılır. Yani bir kavramı karşılama, anlatma ve fonksiyon bakımından basit ve türemiş fiillerle birleşik fiiller arasında hiçbir fark yoktur. Bu üç türlü fiil arasındaki fark, yalnızca teşkil edilişleri bakımındandır. Basit ve türemiş fiiller tek kelimeden; birleşik fiiller ise iki (bazen daha fazla) kelimeden meydana gelir. Basit bir fiilin yapısında yalnızca kök;

²Çalışmanın bu ve devam eden kısımlarında esas itibarıyla tarafımdan hazırlanan “*Türkçede Nesne Tekrarlı Fiiller*” başlıklı kitaptan yararlanılmış; belirtilen kitapta yer alan bilgilerin önemli kısmında değişiklikler ve güncellemeler yapılmıştır.

türemiş fiilin yapısında kök / köken ve ek; birleşik fiilin yapısında ise esas ve yardımcı unsur durumundaki iki veya daha fazla kelime vardır. Tıpkı yapım ekiyle türetilmiş bir fiilin tek bir oluşu ve kılışı ifade etmesi gibi, iki veya daha çok kelimenin bir araya getirilmesiyle meydana gelen birleşik bir fiil de tek bir oluşu ve kılışı ifade eder (Ercilasun, 1984, s. 48).

Türkçede birleşik fiillerle ilgili olarak dil bilgisi ve dil bilimi kitaplarında, terim sözlüklerinde benzer bilgilere yer verilmiştir. Birleşik fiillerle ilgili olarak hazırlanmış müstakil çalışmalar ise oldukça azdır. Türkçede birleşik fiil kategorisine giren kavram işaretlerini konunun uzmanları (tıpkı geçmişte olduğu gibi bugün de) genelde üç grupta tasnif etmektedirler: “İsim + (yardımcı) fiilden oluşan birleşik fiiller”, “Fiil- zarf-fiil eki + fiil yapısından oluşan birleşik fiiller”, “Anlamca kaynaşmış, kalıplaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller” (Dizdaroğlu, 1963, s. 30; Öztürk, 2018, s. 13-46).

Konuyla ilgili olarak bugüne kadar yapılan tasnifleri de göz önünde bulundurarak birleşik fiilleri şöyle gruplandırmak mümkündür: “İsim + (yardımcı) fiilden oluşan birleşik fiiller”, “Fiil- zarf-fiil eki + fiil yapısından oluşan birleşik fiiller”, “Zarf + fiilden oluşan birleşik fiiller”, “Nesne + fiilden oluşan birleşik fiiller”, “Özne + fiilden oluşan birleşik fiiller”. Bazı ayrıntılar ve adlandırmalar bir tarafa bırakılırsa birleşik fiillerle ilgili bu ve buna benzer tasniflere, Efrasiyap Gemalmaz ve öğrencileri tarafından hazırlanan çalışmalarda da yer verilmiştir (Gemalmaz, 1982; Alyılmaz, 1994; Börekçi, 1995; Alyılmaz, 1998; Daşdemir, 2000; Kara, 2001; Börekçi, 2009; Efendioğlu, 2010; Alyılmaz, 2011, s. 101-106; Daşdemir, 2014).³

³Cengiz Alyılmaz tarafından hazırlanan ve 1994 yılında yayımlanan *Orhun Yazıtları'nın Söz Dizimi* adlı kitap, sistemi ve içeriği bakımından konuyla ilgili olarak hazırlanan birçok çalışmaya kılavuzluk etmiştir.

16.1.2. İsim + (Yardımcı) Fiilden Oluşan Birleşik Fiiller:

Bu kategorideki birleşik fiiller, isim ve isim soylu sözcük veya sözcük grubuna giren bir kavram işaretinin bir fiille birlikte kullanımından oluşmaktadır. Birleşik fiilin birinci kısmını oluşturan isim ve isim soylu sözcük veya sözcük grubu Türkçe olabildiği gibi alıntı bir sözcük veya sözcük grubundan da oluşabilmektedir Türkçede belirtilen yapıdaki fiillerin ikinci kısmını oluşturan fiiller (ol- <bol-, kıl, et-, eyle-) konunun uzmanları tarafından genelde yardımcı fiil olarak değerlendirilmişlerdir. Türkçenin tarihsel süreci içinde bu fiillerin dışında kalan pek çok fiilin de (al-, ber- / bir- / ver-, bul-, kel- / gel-, kör- / gör-, tut-, ur- / vur-, yap-...) aynı işlevle kullanıldığı bilinmektedir. Örnekler: kergek bol- (*kuş olup uç-, öl-*), kağan bol- (*kağan ol-*), kul bol- (*kul ol-, köle ol-*), küñ bol- (*cariye ol-*), yağı bol- (*düşman ol-*), akı bol- (*cömert ol-*), söz ıd- (*söz gönder-, haber gönder-*), yazuk kıl- (*günah işle-*), baz kıl- (*bağımlı kıl-*), kul kıl- (*kul kıl-, köle kıl-*), küñ kıl- (*cariye kıl-*), asıg kıl- (*fayda sağla-*), em kıl- (*tedbir al-, ilaç kıl-*), at ur- (*ad ver-, adlandır-*), il tut- (*devleti yönet-*), köñül al- (*gönül al-*), öç al- (*öç al-, intikam al-*)⁴; yardım et-, yarış et-, emret-, hisset-, söz et-, göz et-, göz eyle-, söz eyle-, el eyle-, emreyle-, deli eyle-, kul eyle-, var eyle-, yok eyle-, yol eyle-, ne eyle- > neyle-, sağ ol-, yok ol-, adam ol-, el ol-, dil ol-, yar ol-, dua kıl-, namaz kıl-, dost kıl-, yavru yap-, şaka yap-, iş yap-, diş yap-, çış yap-, resim yap- ... (Kükey, 1972, s. 29-37; Hatiboğlu, 1982, s. 27; Gabain, 1988, s. 89-91; Hacıeminoğlu, 1991, s. 256-267; Korkmaz, 1992, s. 27; Tekin, 2003, 98-100; Korkmaz, 2007, s. 259-268; Karaağaç, 2013, s. 204-205).

Adlarla kurulan birleşik fiillerde, ad ögesi tek başına bir ad olabileceği gibi ad işlevi gören bir söz öbeği veya bir fiilimsi de olabilmektedir. Adla kurulan birleşik eylemlerde, ad ögesi, durum eklerini almaz; yalnız çokluk, iyelik ve soru eklerini alabilir. Olumsuzluk şekli, yardımcı eyleme /-mA-/ olumsuzluk eki getirilerek yapılır. Son şekli de aynı şekilde, ad ve yardımcı eylemden sonra soru eki getirilerek yapılır: *ayıp mı et-, kabahatlar et-, cilveler et-, bir hâller ol-, telefonlar et-, ricalar et-, un ufak et-, tatlı bela eyle-, görünmez ol-, sütü bozuk ol-, aklı havada ol-, bakıp duruyor ol-, görünmez ol-, gelmiş ol-, yapış yapış ol-, çıkış yap-...* (Karaağaç, 2013, s. 205).

⁴Türkçenin tarihî dönemlerine ait eserlerde yer alan örnekler Türkiye Türkçesindeki anlamları ile birlikte verilmiş; Türkiye Türkçesindeki örneklerin ise, anlaşılabilirlikleri için anlamları verilmemiştir.

16.1.3. Fiil- Zarf-fiil Eki + Fiil Yapısından Oluşan Birleşik Fiiller:

Bu kategorideki birleşik fiiller, asli durumdaki bir fiille yardımcı durumdaki ikinci bir fiilin zarf-fiiller / bağ fiiller vasıtasıyla birleşmesinden oluşmaktadır. Bu yapıdaki birleşik fiillerin ikinci kısmında yer alan fiillerin birlikte kullanıldıkları fiillerden tezlik, süreklilik, yeterlilik, yaklaşma ve durum bildiren ve yeni fiiller yaptığı görülür.

Türkçede tezlik, süreklilik, yeterlilik ve yaklaşma bildiren fiiller için genelde “tasvirî fiiller” / “tasvir fiilleri” / “betimlemeli fiiller” terimleri kullanılmaktadır. Tasvirî fiiller aslında üzerine zarf-fiil eki almış bir fiille, bu esas fiildeki oluş ve kılışı tasvir niteliği taşıyan bir yardımcı fiilin özel bir anlam meydana getirecek şekilde birleşip kaynaşmasından oluşmuş kavram işaretleridir. Bunlar *-a bil-*, *-ama-* yeterlilik; *-a dur-* süreklilik; *-I ver-* tezlik; *-A yaz-* yaklaşma gösteren / bildiren fiillerdir (Korkmaz, 1992, s. 146). Örnekler: *ıçgın-u ıd- (bırak-, elden çıkar-)*, *yitür-ü ıd- (yitir-, yitiriver-)*, *yantur-u ıd- (geri gönder-)*, *yat-u kal- (yatakal-, yatıpdur-)*, *sür-e ön- (sürüp çık-)*, *bas-a kel- (basıp gel-, baskın yap-)*, *kör-ü kel- (görüver-, gör-)*, *uç-a bar- (uçup git-, vefat et-, öl-)*, *yel-ü bar- (çok hızlı git-, dörtünale git-)*, *tez-ip bar- (kaçıver-, kaçıp git-, kaç-)*, *al-ıp bar- (alıp git-)*, *ert-ip bar- (geçip git-)*, *tez-ip bar- (kaçıver-, kaçıp git-, kaç-)*, *al-ı bir- (alıver-, kazanıver-, al-)*, *kazgan-u bir- (kazanıver-, kazan-)*, *süle-(y)ü bir- (asker sevk ediver-, sefer ediver-)*, *tik-e bir- (dikiver-, dik-)*, *tut-a bir- (tutuver-, tut-)*, *ay-u bir- (söyleyiver-)*, *yolla-(y)u bir- (yolayıver-)*, *artur-u bir- (artıver-)*, *ay-u birme- (söyleyiverme-)*, *kel-ü bir- (gel-i ver-)*, *tut-a bir- (tutuver-)*, *yel-ü kör- (çabuk / çabukcak davran-, davranıver-; yetiş-)*, *artat-ı u- (bozabil-, yıkabil-)*, *itin-ü yaratun-u uma- [< itin-ü u-ma- yaratun-u u-ma-] (derleneme-, derlenip toparlanama-)*, *kıl-u u- (kılabil-, yapabil-)*, *yoğur-u u- (koparabil-)*; *anlat-a+bil-*, *al-a+bil-*, *gör-e+bil-*, *yetiş-e+bil-*, *gez-e+bil-*, *al-ı+ver-*, *bekle-(y)i+ver-*, *ekle-(y)i+ver-*, *çevir-i+ver-*, *ver-i+ver-*, *fırlat-ı+ver-*, *çök-ü+ver-*, *bak-ı+ver-*, *aç-ı+ver-*, *tut-u+ver-*, *gez-e+dur-*, *yürü-(y)e+dur-*, *gid-e+dur-*, *bak-a+kal-*, *şas-a+kal-*, *kal-a+kal-*, *isteme-(y)e+gör-*, *ol-a+gel-*, *sür-e+gel-*, *düş-e+yaz-*, *öl-e+yaz-*, *yıkıl-a+yaz-*, *boğul-a+yaz-*, *kas-ıp kavur-*, *at-ıp tut-*, *say-ıp dök-*, *gid-ip gel-*, *söv-üp say-* (Dizdaroğlu, 1963: s. 31-35; Ercilasun, 1984: s. 84-87; Hacıeminoğlu, 1991, s. 256-267; Alyılmaz, 1994, s. 5-9; Banguoğlu, 1998: s. 488-494; Alyılmaz, 1998, s. 6-9; Korkmaz, 2007, s. 259-268; Karaağaç, 2013, s. 205-207).

16.1.4. Zarf + Fiilden Oluşan Birleşik Fiiller:

Zarf + fiilden oluşan birleşik fiiller nasıllık, nicelik, yer, yön ve zaman zarflarının olumlu veya olumsuz, geçişsiz veya geçişli fiil kök, köken ve gövdeleriyle birlikte kullanımları sonucunda ortaya çıkarlar. Zarf + fiilden oluşan birleşik fiillerde zarflar, fiillerin genel niteleyicileri olarak kullanılmakta ve zarf ile fiil arasında sürekli bir anlam ilişkisi kurulmaktadır. Türkçenin tarihi ve doğal gelişimi içinde zarflarla fiiller arasında oluşan bu sürekli anlam ilişkisi, zarf + fiilden kurulu tamlamalar şeklinde ifade edilebilecek niteliktedir (Gemalmaz, 1992, s. 126-127; Alyılmaz, 2003, s. 149). Bu sebeple de Efrasiyap Gemalmaz ve öğrencileri tarafından hazırlanan çalışmalarda zarf + fiilden oluşan ve genel anlamlı kavram işaretleri yapan birleşik fiiller için “*zarf + fiilden kurulu tamlamalar*”, “*zarf tamlamaları*”, “*zarf tamlaması şeklinde deyimleşmiş fiil deyimleri*”, “*zarf + fiil tamlaması biçimindeki fiil gövdeleri*” terimleri kullanılmıştır (Gemalmaz, 1982, s. 126-128; Alyılmaz, 1994, s. 21-24; Börekçi, 1995, s. 93-97; Alyılmaz, 1998, s. 20-21; Daşdemir, 2000, s. 86-88; Kara, 2001, s. 141; Alyılmaz, 2003, s. 148-156; Börekçi, 2009, s. 163; Kara, 2009, s. 1281-1300; Efendioğlu, 2010, s. 71-80; Daşdemir, 2014, s. 51).

Zarf + fiilden oluşan birleşik fiiller için örnekler: edgüti eşid- (*iyice işit- / duy-*), katıgdı tıñla- (*iyice dinle-*), kalısız taşık- (*eksiksiz harekete geç-, eksiksiz çık-*), tün udıma- (*gece uyuma-*), küntüz olurma- (*gündüz oturma-*), oplayu teg- (*hücum et-; boğa gibi öfkeli bir şekilde saldır-*), uda bas- (*uykuda iken bas-, uykuda bas-, uykuda yakala-*), balıkka basık- (*çamura gark et-, yerle bir et-, öldür-*), otça borça kel- (*kızgın bir şekilde / ateş gibi, bora gibi gel-*), kalıngsız bir- (*başlıksız ver-, başlık almadan ver- / evlendir-*), kök teñrike yokla- (*başı göğedeğ-*), emgekte ozgur- (*sıkıntıdan kurtar-*), suvka çomur- (*suya batır-*), taluy ögüzke kir- (*denize gir-, denize açıl-*), kınlıkta ur- (*hapise at-, hapset-*), kınlıkta yat- (*hapiste yat-*), ogul kızka sanma- (*evlatlıktan reddet-*), yazukka tüş- (*günaha gir-, günah işle-*), yokaru tur- (*doğrul-, ayağa kalk-*), içerü gir- (*içeri gir-*), ilerü var- (*ilerle-*), iki pare böl- (*ikiye ayır- / böl-*), iklim iklim ara- (*kariş kariş ara-*), aç kal-, açıktaki kal-, açığa vur-, açığa çık-, açılıp saçıl-, ağır bas-, ağırdan al-, ağlayıp sızla-, alttan al-, aşırı bul-, bardaktan boşalır gibi yağ-, başıboş kal-, başıboş bırak-, bıyık altından gül-, bitkin düş-, boşa çıkar-, buram buram terle-, dolap beygiri gibi dön-, doludizgin git-, doludizgin koş-, döne döne ara-, dört dön-, dörtlale git-, dörtlale koş-, düşe kalka büyü-, el üstünde tut-, geri çekil-, geri dön-, geri çevir-, geri gel-, göz ucu ile bak-, göz göze gel-, hafife al-, harıl harıl çalış-, hor bak-, içeri al-, ileri gel-, ileri geri konuş-, ileri sür-, ince eleyip sık doku-, kabak çiçeği gibi açıl-, kana

kana iç-, kapı kapı dolaş-, karşı karşıya kal-, katıla katıla gül-, kendi yağıyla kavrul-, kestirip at-, kırıta kırıta yürü-, kısa kes-, körü körüne bağlan-, oflayıp pufla-, oflaya puflaya git-, oluk gibi ak-, omuz omuza çalış-, özenip bezen-, parmakla göster(il)-, pisipisine git-, pisi pisine öl-, sarpa sar-, sel gibi ak-, serbest bırak-, serbest kal-, serden geç-, soluk soluğa kal-, tepe tepe kullan-, tepeden bak-, uykusuz kal-, üstün gör-, üstün tut-, yalnız kal-, yolda bırak-, yolda kal-, yan gelip yat-, yan gözle bak-, yangına körükle git-, yanıp tutuş-, yel gibi git-, yerden yere vur-, yüzüstü bırak-, yüzüstü ko(y)-, yüz yüze konuş-, zeytinyağı gibi üste çık- (Alyılmaz, 1994, s. 21-24; Alyılmaz, 1998, s. 20-21; Alyılmaz, 2003, s. 148-156; Daşdemir, 2000, s. 86-88; Öztürk, 2018, s. 1071-1080; Özçelik, 2016, s. 781-890).

16.1.5. Nesne + Fiilden Oluşan Birleşik Fiiller:

Nesne + fiilden oluşan birleşik fiillerde olumlu veya olumsuz, geçişli fiil kök, köken ve gövdelerinin, nesnelerle birlikte kullanılarak genel anlamlı bir kavramı karşıladıkları / ifade ettikleri görülür. Nesne + fiilden oluşan birleşik fiillerde nesneler, fiillerle sürekli anlam ilişkisi kurarlar. Nesnelerle fiiller arasında zamanla oluşan bu sürekli anlam ilişkisi, “nesne + fiilden kurulu tamlamalar” şeklinde ifade edilebilecek niteliktedir (Gemalmaz, 1982, s. 126-127; Alyılmaz, 2003, s. 151-152).

Türkçede nesne + fiilden oluşan birleşik fiilleri kendi içinde iki grupta incelemek mümkündür:

- Olumlu veya olumsuz geçişli bir fiille nesneden kurulu birleşik fiiller,
- Bünyesinde nesne barındıran bir fiille bünyesindeki nesnenin birlikte kullanımından oluşan birleşik fiiller / Nesne tekrarlı fiiller (Alyılmaz, 1994, s. 24-25).

16.1.5.1. Olumlu veya Olumsuz Geçişli Bir Fiille Nesneden Kurulu Birleşik Fiiller:

Olumlu veya olumsuz geçişli bir fiille nesneden kurulu birleşik fiillere Türkçenin bilinen en eski yazılı kaynaklarından itibaren rastlanmaktadır. Bu gruba giren fiillerin sayısı tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde, Türkiye Türkçesi ve ağızlarında ayrı bir çalışmayı gerektirecek kadar fazladır. Türkçenin kaynak eserlerinde geçen ve Türkiye Türkçesinde kullanılan bazı örnekleri dikkatlere sunmak yararlı olacaktır. Örnekler: kü eşid- (*ses işit-, haber işit-, haber al-*), küç bir- (*güç ver-*), emgek kör- (*sıkıntı gör-, eziyet çek-*), yablak kigür- (*kötülük getir-*), arkış tirkış 1- (*kervan gönder-, ticaret yap-*), sü yorit- (*ordu yürüt-, asker sevk et-*), sü ilt- (*ordu gönder-, ordu yürüt-, asker sevk et-*), il tut- (*il tut-, devlet sahibi ol-*), bark it- (*bark yap-, anıt mezar inşa et-*), bediz yarat- (*süs/ bezek / resim yap-, beze-, heykel yap-*), beñgü taş tokıt- (*ebedî taş hâkkettir-*), kut kol- (*mutluluk dile-, mutlu olmayı iste-*), ötüğ bir- (*haber ver-, haber gönder-; rica et-*), yanut bir- (*yanıt / cevap ver-*), söz ayıt- (*söz söyle-*), yazuk yükle- (*günah yükle-*), yazuk yap- (*günah işle-*), ok at- (*ok at-*), ant bir- (*söz ver-, yemin et-*), ad ko- (*ad ver-, ad koy-*), aklın ussın der- (*aklını başına al- / topl-, kendine gel-*), aman dile- (*yalvar-, canının bağışlanmasını iste-*), boynın ur- (*boynunu vur, başını kes-, öldür-*), kan tök- (*kan dök-, öldür-*), kapak kaldır- (*gözünü açıp kapa-*), kılıç yorit- (*kılıç vur-, kılıçla-*), kohu al- (*koku(sunu) al-*), ögüt al- (*öğüt al-, söz dinle-*); abayı yak-, adım at-, adımını at-, ağız ara-, ağız eğ-, ağzını bağla-, ağzını boz-, ağzının payını ver-, akıl al-, aklını oynat-, and iç-, arayı aç-, at bin-, ayağını kaydır-, ayak bas-, baş eğ-, baş kaldır-, baş koy-, bayrak aç-, bel bağla-, beyin yıka-, boyun bük-, boy göster-, boyunun ölçüsünü al-, burun kıvr-, can at-, can ver-, canını acıt-, çaba göster-, çene yor-, çile çek-, dava aç-, dert aç-, dikiş dik-, diş bile-, düğüm at-, düş yor-, ecel teri dök-, el aç-, el bağla-, el çek(tir)-, el kavuştur-, emek çek-, etek öp-, ev kur-, ev yık-, fırsatı kaçır-, fırsat kolla-, gaf yap-, gam ye-, gazel oku-, göğüs ger-, gönül al-, gönül avut-, gönül yap-, göz boya-, göz dik-, haber sal-, haber ver-, haber uçur-, hapı yut-, haram ye-, hasret çek-, hesap gör-, hesabını gör-, hüküm giy-, ibret al-, iç aç-, içini acıt-, ip atla-, iş(ini) bitir-, iş gör-, iş tut-, işin aslını astarını anla-, iz bırak-, iz sür-, izin al-, kan dök-, kantarın topuzunu kaçır-, kazık at-, kendini beğen-, kendini göster-, kesenin ağzını aç-, kılıç kuşan-, kin tut-, kucak aç-, kulaç at-, laf at-, laf vur-, mendil aç-, miras ye-, naneyi ye-, omuz ver-, öç al-, pabuç bırak(ma)-, paçayı siva-, özür dile-, para dök-, parmak bas-, pas at-, rüya gör-, savaş aç-, saygınlığını yitir-, saz çal-, selam al-, selam ver-, sevda çek-, sır aç-, sırt çevir-, sigara iç-, sinek avla-, söz

kes-, surat as-, şifayı bul-, taş at-, tepesini attır-, ter dök-, toz kondurma-, tuğra çek-, türkü yak-, ufuk aç-, yalan söyle-, yas tut-, yemin iç-, yol al-, yol kes-, yol göster-, yüz bul-, yüz çevir-, yüz buruştur- (Alyılmaz, 1994, s. 21-24; Alyılmaz, 1998, s. 21-22; Daşdemir, 2000, s. 85; Alyılmaz, 2003, s. 151-155; Korkmaz, 2007, s. 263; Özçelik, 2016, s. 781-890; Öztürk, 2018, s. 1037-1064).

16.1.5.2. Bünyesinde Nesne Barındıran Bir Fiille Bünyesindeki Nesnenin Birlikte Kullanımından Oluşan Birleşik Fiiller / Nesne Tekrarlı Fiiller:

Nesne + (bünyesinde nesne barındıran) fiilden oluşan yapılar Türkçenin tarihî süreci içinde ilk dönemlerde sık kullanımları sebebiyle âdeta kalıplaşarak fiil deyimi oluşturmuşlardır. Türkçe söz diziminde aslında (bünyesinde / gövdesinde nesne barındıran) geçişli bir fiilin (ekonomi / kolaylık kanunu gereğince) tekrar nesne alması / nesne ile birlikte kullanılması gerekmemektedir. Ancak Türkçenin temel kaynaklarında ve bazı Türk lehçe ve ağızlarında bünyesinde nesne barındıran pek çok fiilin bünyesindeki nesne ile birlikte kullanıldıkları görülür. Bunun başlıca sebepleri şunlardır:

- Türkçe söz diziminde pekiştirilmek, vurgulanmak veya belirtilmek istenen öge ya yüklemeleştirilir ya yükleme yaklaştırılır ya da tekrar edilir. Bünyesinde nesne barındıran bir fiilin bünyesindeki nesne ile birlikte kullanılmasının temel sebebini de söz konusu nesnenin “açıklanması”, “vurgulanması”, “daha belirgin hâle getirilmesi” düşüncesi oluşturur.

- Bünyesinde nesne barındıran bir fiilin bünyesindeki nesne ile birlikte kullanılmasının sebeplerinden birini de “sanat yapma” ve “etkili söz söyleme” endişesi oluşturur. Nitekim söz sanatlarında uyumu sağlamak, ritim ve ahenk oluşturmak, söyleyişe hareket ve güzellik katıp hedef kitlenin / alıcının dikkatini çekmek ve beğenisini kazanmak amacıyla (mesajın akışını da bozmamak koşuluyla) metin içinde yer alan bazı sesler, ekler ve sözcükler tekrar edilir.

Ses yinelemelerinin ve öteki yinelemelerin deyimlerde, atasözlerinde, kalıp sözlerde de görülmesi, kuşkusuz, bunların, sözleri ve metinleri hatırd tutabilme, kalıcılık olanağı sağlama ve oluşturduğu melodi nedeniyle insana zevk verme gibi özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Aksan, 1995, s. 205).

Yazın dilimizin deyimlerinde, halk ağızlarının deyimlerinde olduğu gibi, şiir dilinin sese ilişkin, etkileyici öğelerinden de yararlanılmakta; böylelikle bellekte kolay kalabilen, hoş giden anlatım biçimlerine ulaşılmaktadır. Şiir dilinde ölçü (vezin) adı verilen ritim

ögesini içeren deyimler, genellikle, birden çok önerme kapsayan, dil bilgisinde sıralı tümce adı verilen tümce türüne uyan ve hece ölçüsündeki şiirlerin hece sayılarına yaklaşan sözlerdir (Aksan, 2002: s. 106). Bu tür kullanımlara Türkçenin bilinen ilk yazılı eserlerinden Eski Türk Yazıtları'nda (Orhun Yazıtları'nda, Yenisey Yazıtları'nda vd.) sıkça rastlanmaktadır:

Bünyesinde nesne barındıran bir fiilin, o fiili oluşturan nesne ile birlikte kullanımı, kullanıcının tasarrufuna göre değişmektedir. Yani kullanıcı mesajın niteliğine, metnin akışına, ortama, kendisinin ve alıcının durumuna vb. bağlı olarak istediği zaman bünyesinde nesne barındıran bir fiili yalnız kullanabilmekte; istediği zaman da nesne ile birlikte kullanabilmektedir.

Türkçede nesne tekrarlı fiiller yapıları göz önünde bulundurularak genelde üç gruba ayrılarak incelenmektedir:

- “Bünyesinde nesne barındıran bir fiille bünyesindeki nesnenin belirtisiz kullanımından oluşan nesne tekrarlı fiiller”,
- “Bünyesinde nesne barındıran bir fiille bünyesindeki nesnenin belirtili kullanımından oluşan nesne tekrarlı fiiller”,
- “Nesneleriyle bazı farklılıklar gösteren nesne tekrarlı fiiller” (Alyılmaz, 1994, s. 24-26).

Nesne tekrarlı birleşik fiillerle ilgili bilgilerin daha iyi anlaşılabilmesi, nesne tekrarlı birleşik fiillerin öğrenilebilmesi ve öğretilbilmesi için bazı örnekleri aşağıda vermek yararlı olacaktır:

- Bünyesinde nesne barındıran bir fiille bünyesindeki nesnenin belirtisiz kullanımından oluşan nesne tekrarlı fiiller”

Türkçede nesne tekrarlı fiillerin esasını / aslını bünyesinde nesne barındıran bir fiille bünyesindeki nesnenin belirtisiz kullanımından oluşan birleşik fiiller oluşturlar. Bu tür fiillerde belirtisiz olarak kullanılan nesnenin, bünyesinde aynı nesneyi barındıran fiille birlikte kullanılarak, genel anlamlı bir kavramı karşıladıkları; aralarında sürekli anlam ilişkisi bulunan yeni bir kavram işaretini oluşturdukları görülür. Bu yapıdaki nesne tekrarlı fiillerde; önce iş, oluş, hareket, eylem bildiren kavram işaretini karşılayacak olan ad türünden bir kavram işareti, üzerine isimden fiil yapan bazı ekler / biçim birimler (/+A-/ , /+KA-/ , /+IA-/ , /+sIrA-/ , /+ Ø-/...) getirilerek eyleme dönüştürülür. Daha sonra bu eylem olan sözcük, kendi bünyesinde yer alan ve kendisini niteleyen kavram işaretiyle (nesneyle) birlikte kullanılarak yeni anlama gelen birleşik bir fiili / nesne tekrarlı

fiili / fiil deyimini oluşturur. Türkçede nesne tekrarlı fiillerin büyük bölümünü bu yapıdaki fiiller oluşturur. Örnekler: ab ab+la- (av avla-, avla-), aş aş+la- (aş ye-, yemek ye-, ye-), aş aş+a- (aş ye-, yemek ye-, ye-), at at+a- (ad ver-, adlandır-), bediz bediz+e- (heykel yap-, resim yap-, süsle-, beze-), bediz bediz+ Ø- (heykel yap-, resim yap-, süsle-beze-), em em+le- (ilaç ver-, iyileştir-, sağalt-, tedavi et-), emge(k) em+ge-(n)- (sıkıntı çek-, ıstırap çek-), sıgıt sıgıt+a- (ağla-, sızla-, yas tut-), sü sü+le- (asker sevk et-, ordu sevk et-), süngüş süngüş+Ø- (savaş savaş-, savaş-), til til+e- (dile-, iste-), yarlıg yarlıg+ka- (ferman buyur-, buyur-, lütfet-, bağışla-).

- Bünyesinde nesne barındıran bir fille bünyesindeki nesnenin belirtili kullanımından oluşan nesne tekrarlı fiiller

Mümkün olduğu kadar az enerji ve madde sarfıyla, birim zamanda, mümkün olduğu kadar çok ve eksiksiz mesaj kodlayıp iletme bütün doğal ve yapay dillerin eğilimidir. Bir kod içerisinde bir dil ögesinin belli bir yerde bulunma ihtimali arttıkça (yani 1'e yaklaştıkça) enformatif değeri azalır (yani 0'a yaklaşır). Dil, bu kanun gereğince, zamanla enformatif değerini yitiren öğeleri ihraç eder (Gemalmaz, 1982, s. 28). Türkçede, nesne karşısında özne, belirtili nesne karşısında belirtisiz nesne, belirtili belirten karşısında belirtisiz belirten, olumsuzluk karşısında olumluluk, bütün diğer fiil kipleri karşısında emir kipi ve daha birçok durumlar işaretli (non-marqué) olarak ifade edilir. Bu durum, Türkçenin “varlık” karşısında “yokluk”u anlamdan şekle ne kadar mükemmel bir tarzda intikal ettirdiğinin delilidir (Gemalmaz, 1992, s. Notlar / 9). Türkçe bir cümle içinde nesneyi oluşturan kavram işaretinin belirtili ve belirtisiz şekilleri birlikte kullanıldıklarında belirtisiz olan kavram işareti, işaretli (non-marqué / Ø) olarak kullanılır; daha yerinde ifadeyle düşer. Bu bağlamda isimlerin belirtili nesne durumları karşısında belirtisiz nesne durumları işaretlidir (Gemalmaz, 2010, s. 276).

Belirtisiz nesnelerle birlikte kullanılarak genel ve sürekli anlam taşıyan ve yeni anlama gelen kavramları karşılayan kavram işaretlerinin (fiillerin) nesneleri belirtilmek istendiğinde (yani nesneleri bir şahsa ve duruma bağlı olarak ifade edildiğinde) belirtisiz nesneler, ekonomi kanunu gereğince işaretli (non-marqué / Ø) olarak kullanılır. Bu tür durumlarda belirtili öge (belirtili nesne), belirtisiz ögeyi (belirtisiz nesne durumundaki kavram işaretini) siler / düşürür (Gemalmaz, 1992, s. 28; Alyılmaz, 1994, s. 24-26; Gemalmaz, 1995, s. 1-7; Börekçi, 1995, s. 92; Alyılmaz, 1998, s. 22; Gemalmaz, 2010, s. 276; Mert, 2008, s. 1-20; Alyılmaz, 2017, s. 29). Örnekler: avını avla- (< avını ø avla- < avını

av avla-): (*avını avla-*, *avla-*, *avlan-*), bitigig bitit- (< bitigig Ø bitit- < bitigig bitig bitit-): (*yazıyı yazdır-*, *kitap yazdır-*, *yazdır-*), emgekin emgen- (< emgekin Ø emgen- < emgekin emgek emgen-): (*sıkıntısını çek-*, *ıstırabını çek-*, *acısını çek-*), ırın ırla- (< ırın Ø ırla- < ırın ır ırla-): (*şarkısını söyle-*, *şarkısını / türküsünü söyle-*), işin işle- (< işin Ø işle- < işin iş işle-): (*işini yap-*, *iş yap-*, *yap-*), kuşu kuşla-: (< kuşu Ø kuşla- < kuşu kuş kuşla-): (*kuş avla-*, *kuşu avla-*), meñisin meñile- (< meñisin Ø meñile- < meñisin meñi meñile-): (*bir şeyin sevincini mutluluğunu yaşa-*, *sefasını sür-*, *sevin-*, *mutlu ol-*, *sözüngni sözle-* (< sözüngni Ø sözle- < sözüngni söz sözle-): (*sözünü söyle-*, *söyle-*, *de-*).

• Nesneleriyle bazı farklılıklar gösteren nesne tekrarlı fiiller

Nesne tekrarlı fiillerin yapısı incelendiğinde nesne ile bünyesinde nesne barındıran fiilin (kökteş olmalarına rağmen) yapım özellikleri bakımından birbirlerinden bazı farklılıklar gösterdikleri görülür.

Kökteş olmalarına rağmen nesneleriyle farklı yapıda olan nesne tekrarlı fiiller de aslında tıpkı nesneleriyle aynı yapıdaki nesne tekrarlı fiiller gibi açıklama, pekiştirme, vurgulama ve belirtme amacıyla kullanılırlar. Bu iki grup arasındaki fark yalnızca şekilden ibarettir; işlev olarak herhangi bir fark bulunmamaktadır. Bu sebeple Türkçenin temel kaynaklarında yer alan ve kökteş nesneleri fiillerin kök, köken veya gövdeleriyle aynı veya farklı yapıda olan nesne tekrarlı fiilleri aynı kategoride değerlendirmekte bir sakınca yoktur. “Yalancı nesne tekrarlı fiiller” olarak da adlandırabileceğimiz bu yapıdaki fiiller aynı amaçla ve aynı işlevle kullanıldıkları için fiillerin kök, köken veya gövdeleriyle aynı yapıda olan nesne tekrarlı fiillerle birlikte değerlendirilmiştir. Örnekler: bilmediğin bil-: (*bilmediğini bil-*), bitiresüğünü bitür-: (*bitireceğini bitir-*, *yapacağını yap-*), çalgı çal-: (*çalgı çal-*, *bir müzik aletini seslendir-*), ekin ek-: (*ekin ek-*, *ek-*, *ekip biç-*), konum konat-: (*yakınları, akrabaları, hısımları yerleştir-*), öğüt öğret-: (*öğüt öğret-*, *övmesini öğret-*, *dile getir-*), ölüť ölüť-: (*insan öldür-*, *herhangi bir canlıyı öldür-*, *öldür-*), yük yüklemsin-: (*yük taşıy gibi yap-*, *yük taşıy gibi görün-*).

16.1.6. Türkçenin tarihî dönemlerinde nesne tekrarlı birleşik fiiller⁵

Türkçenin tarihî dönemlerinde yazılan başvuru kaynaklarında nesne tekrarlı birleşik fiillerin oldukça fazla kullanıldığı görülür. Ancak bu fiillerin büyük bölümüne konuyla ilgili kaynaklarda yer verilmemiş; öğretimleriyle ilgili olarak hiçbir çaba sarf edilmemiş; konunun öğretilmesi “öğreten”e, öğrenilmesi “öğrenen”e bırakılmıştır. Oysa nesne tekrarlı birleşik fiillerin neler olduklarını ve bunların hangilerinin Türkçenin tarihî dönemlerinde hangilerinin bugün kullanıldıklarını bilmek Türkçeyi özellikle akademik düzeyde öğrenenler için büyük önem taşımaktadır.

Geçmişten günümüze kadar Türkçenin tarihî dönemlerinde yazılan temel başvuru kaynaklarında yer alan nesne tekrarlı birleşik fiillere geçtikleri örnek cümlelerle birlikte (tarafımdan hazırlanan) “*Türkçede Nesne Tekrarlı Fiiller*” adlı kitapta ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Belirtilen kitaptan da alıntılar yaparak Türkçedeki nesne tekrarlı birleşik fiillerin önemli bir kısmını paylaşmak, hem konunun daha iyi anlaşılması hem de öğrenilmesi ve öğretilmesi bakımından yararlı olacaktır:

Bengütaş Dönemi eserlerinde (Köktürk harfli eserlerde) geçen nesne tekrarlı birleşik fiiller: ab abla- (*av avla-*, *avla-*), atıg ata- (*ad al-*, *adlandırıl-*, *adını al-*), bedizig bediz- (*heykelini dik-*, *anıtını dik-*), bedizin bedizet- (*heykelini dik-*, *anıtını dik-*), bilig bil- (*bilgi bil-*, *bil-*), biligin bil- (*bilgiyi bil-*, *bilgisini bil-*, *bil-*), bitig biti- (*yazı yaz-*, *yaz-*), bitigin biti- (*yazıyı yaz-*, *yaz-*), illigig ilsiret- (*devletliyi devletsizleştir-*, *devletliyi devletsiz bırak-*), kaganlığıg kagansırat- (*kağanlıyı kağansızlaştır-*, *hakanlıyı hakansız bırak-*), sü süle- (*asker sevk et-*, *ordu sevk et-*), süngüş süngüş- (*savaş savaş-*, *savaş-*), yagıg yagıla- (*düşmanlara karşı düşmanlık et-*, *düşmanları kov-*), yaka yakala- (*sınır çiz-*, *sınırını belirle-*), yay yayla- (*yazı yazla-*, *yazı (orada)geçir-*).

Uygur Türkçesi Dönemi eserlerinde geçen nesne tekrarlı birleşik fiiller: amrakın amran-: (*sevgilisini sev-*, *sev-*), aş aşıla-: (*aş ye-*, *yemek ye-*, *ye-*), aşlarig aşan-: (*aşları ye-*, *yemekleri ye-*, *ye-*), atın ata-

⁵Türkçenin tarihî dönemlerinde temel başvuru kaynaklarında geçen ve bu kategoride yer alan kavram işaretlerinin tamamına yakınına geçtikleri örnek cümlelerle birlikte “*Türkçede Nesne Tekrarlı Fiiller*” adlı kitapta yer verilmiştir (Alyılmaz, 2017). Belirtilen kitap, içeriği ve sistemi bakımından bu yazıya kılavuzluk ettiği ve kaynak oluşturduğu gibi konuyla ilgili olarak yapılacak çalışmalara da yol gösterici olacaktır.

: (*ad al-*, *adını al-*; *adını an-*, *adını söyle-*), av avla-: (*av avla-*, *avla-*, *avlan-*), baçak başa-: (*oruç tut-*), bilig bil-: (*bilgi bil-*, *bil-*), bitig biti-: (*yazı yaz-*, *kitap yaz-*, *yaz-*), boşgut boşgun-: (*öğreti öğren-*, *ders öğren-*, *öğüt al-*, *nasihat al-*), boşgut boşgur-: (*öğreti öğret-*, *ders öğret-*, *öğüt ver-*, *nasihat ver-*), darıdığ dard-: (*hediye al-*, *hediyesini kabul et-*), em emle-: (*ilaç ver-*, *iyileştir-*, *sağalt-*, *tedavi et-*), emgek emgen-: (*sıkıntı çek-*, *ıstırap çek-*, *acı çek-*), etigin etin-: (*yapacağını yap-*, *ettiğini et-*, *iş yap-*, *yap-*), ezüg ezügle-: (*yalan söyle-*), ır ırla-: (*şarkı söyle-*, *şarkı / türkü söyle-*), ırkık ırkla-: (*falı bak-*, *fal bak-*), igid igid-: (*hile yap-*, *aldat-*, *sahtekârlık et-*), igin igle-: (... *hastalığımı çek-*, ... *hastalığına yakalan-*), iş işle-: (*iş işle-*, *iş yap-*, *yap-*), katıg katıgılan-: (*sebat et-*, *katlan-*, *ıstırap çek-*, *acı çek-*), katıgılanmakın katıgılan-: (*sıkıntı çek-*, *sebat et-*, *katlan-*), körk körkit-: (*yüzünü göster-*, *kendini göster- şeklinde görün-*; *görün-*), körkin kör-: (*yüzünü göster-*, *kendini göster- şeklinde görün-*; *görün-*), körüm kör-: (*fal bak-*, *fala bak-*), köşüs köse-: (*dilek dile-*, *iste-*), kuşu kuşla-: (*kuş avla-*, *kuşu avla-*), küçin küçed-: (*gücünü güçlendir-*, *gücünü artır-*, *gücüne güç kat-*), küşüş küse-: (*dilek dile-*, *dile-*, *iste-*, *arzu et-*, *temenni et-*), küzeçig küzed-: (*kabı gözet-*, *kabı koru-*), mañ mañ-: (*adım at-*, *adımını at-*), mañırt mañra-: (*bağırış bağır-*, *bağır-*, *hakır-*), mañi meñile-: (*bir şeyin sonsuz sevincini yaşa-*, *sefasını sür-*, *sevin-*, *mutlu ol-*), meñiz meñle-: (*görünüşünü al-*, *suretini takın-*), nom nomla-: (*öğreti öğret-*, *vaaz et-*), oyunun oyna-: (*oyununu oyna-*, *oyun oyna-*), ög ö-: (*akıl düşün-*, *akıl edin-*, *düşün-*), ölüt ölür-: (*insan öldür-*, *herhangi bir canlıyı öldür-*, *öldür-*), öteg öte-: (*görevini yerine getir-*, *ödevini yap-*, *vazifesini yap-*), ötüğ öt-: (*dilek dile-*, *istekte bulun-*, *ricada bulun-*; *soru sor-*), saçıg saç-: (*kurban kesip dağıt-*, *adak ada-*), sakınç sakın-: (*düşünceyi düşün-*, *düşünce besle-*, *düşün-*), söz sözle-: (*söz söyle-*, *söyle-*), sü süle-: (*ordu / asker sevk et-*, *ordu yürüt-*), tarıg tarı-: (*tarlayı sür-*, *tarla sür-*; *ekin ek-*), tegzinçler tegzin-: (*dalgalar dalgalan-*, *girdaplar oluş-*), tograk togra-: (*kavak ağacına ait parçayı parçala-/ ez-*, *ezip parçala-*, *parçala-*), ton tonan-: (*giysi giy-*), tül tüşe-: (*düş gör-*, *rüya gör-*), tütsüklerig tüttüz-: (*tütsüleri tüttür-*, *tütsü yak-*), ütüg ütüle-: (*ütü ütüle-*, *ütüle-*), yağış yag-: (*kurban ada-*, *kurban sun-*), yagmur yağıt-: (*yağmur yağdır-*), yarlıg yarlıka-: (*buyruk buyur-*, *emret-*, *buyur-*, *söyle-*), yaruk yaru-: (*ışık, nur saç-*, *aydınlat-*), yaş yaşa-: (*yaş yaşa-*, *yaşa-*), yaşuk yaşu-: (*ışık, nur saç-*, *aydınlat-*), yeviglerin yevet-: (*teçhizatını donan-*, *teçhizatını tedarik ve temin et-*), yıd yıd-: (*güzel koku yay-*), yıd yıdla-: (*koku kok-*, *kok-*, *koku kokla-*, *kokla-*), yıl yiltir-: (*yel es-*, *rüzgâr es-*, *es-*), yilvi yilvile-: (*sihir yap-*, *büyü yap-*, *büyüle-*; *sihirbazlık yap-*), yivikin yivit-: (*teçhiz et-*, *donat-*), yük yüd-: (*yük yükle-*, *yükle-*), yükünç yükün-: (*secde et-*, *ihtiram et-*, *tazim et-*, *eğil-*)...

Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde geçen nesne tekrarlı birleşik fiiller: aş aş-: (*aş / yemek ye-*), *yemeğini ye-*, at ata-: (*ad al-*, *adlandırıl-*, *adını / unvanını al-*), atını ata-: (*ad al-*, *adlandırıl-*, *adını / unvanını al-*), aw awla-: (*av avla-*, *avla-*, *avlan-*), azın azlan-: (*azını azımsa-*, *azımsa-*), bezig bez-: (*titreyiş titre-*, *titre-*), bezek bezeş-: (*birlikte bezek beze-*, *birlikte süs süsle-*, *birlikte beze- / süsle-*), bilig bil-: (*bilgi bil-*, *bilgi sahibi ol-*, *bilgi edin-*, *bil-*), bit bitle-: (*bit bitle-*, *bit ara-*), bitig biti-: (*yazı yaz-*, *kitap yaz-*, *mektup yaz-*, *yaz-*), buşug buş-: (*sıkıntı çek-*, *kaygı çek-*, *kederlen-*, *üzül-*), bürme bürüş-: (*birlikte*) bir şeyi büz, şalvar vb. için *birlikte belini büz-/ toparla-*), çakmak çak-: (*çakmak çak-*, *çakmağı yak-*, *çak-*, *yak-*), çegik çegiş-: (*birlikte*) nokta koy-, nokta koymakta yardımcı ol-), çigin çigne-: (*ibrişim işle-*, *ipek kumaşı altın sarılı ibrişimle dik-*), çigne çigne-: (*yeri / tarlayı tapanla-*, *yere sürgü çek-*, *yeri / tarlayı düzle-*), çekig çektür-: (*nokta noktalat-*, *noktalarını koydur-*), eşitmegünü eşit-: (*işitilmeyecek olanı işit-*), ewni ewlen-: (*evi kendi evini yap-*, *evi kendine mesken edin-*), ewni ewsin-: (*evi benimse-*, *evi kendi evi say-*), iş işle-: (*iş işle-*, *iş yap-*, *iş gör-*, *yap-*), itig itin-: (*düzen düzenle-*, *hazırlık yap-*, *hazırlan-*), izin izle-: (*izini izle-*, *izle-*, *takip et-*), kaçig kaç-: (*kaçış kaç-*, *kaç-*), karig karıla-: (*kar sür-*, *kar getir-*, *karı kara karıştır-*), kartın kartan-: (*yarasını iyileştir-*), kirgini kir-: (*devenin kızgın zamanı gir-*, *deve şehvet dönemine gir-*), kopuz kopza-: (*kopuz çal-*), korug korus-: (*koruluğu (birlikte) koru-*, *gözet-*, *muhafaza et-*, *bekle-*), konum konat-: (*yakınları, akrabaları, hısımları yerleştir-*), kur kurşan-: (*kemer kuşan-*, *kemer bağla-*), küçün küçe-: (*gücünü kullan-*), ot ota-: (*ilaç ver-*, *ilaçla tedavi et-*), öğüt öğret-: (*öğüt öğret-*, *övmesini öğret-*, *dile getir-*), ökünç ökün-: (*pişman ol-*, *suçunu kabul ederek bağışlanmasını dile-*), ötüg ötün-: (*dilek dile-*, *istekte bulun-*, *ricada bulun-*, *arz et-*), sakıg sakı-: (*hayal gör-*, *hayal meyal gör-*), sezig sezin-: (*şüphe et-*, *kuşku duy-*, *zanda bulun-*), sıdım sıdır-: (*sırım yapmak için deriyi işle-*, *sırım yapmak için deriyi soy-*), söz sözle-: (*söz söyle-*, *söyle-*, *de-*), sözni sözle-: (*söz söyle-*, *söyle-*, *de-*), tapug tapın-: (*hizmet et-*, *kulluk et-*, *iş yap-*), tarıg tarı-: (*tarla sür-*, *sür-*), tarıg tarımsın-: (*tarla sür-*, *sür-*; *ekin ek-*), tartın tart-: (*zahire edin-*, *yiyecek götürür görün-*), tepig tep-: (*teplik tep-*, *tekme at-*, *tekme vur-*), titig tit-: (*yara acı-*, *acı-*, *acı duy-*), töşek töşe-: (*döşek döşe-*, *döşe-*), tügün tüg-: (*düğüm düğümle-*, *düğümle-*), tügün tügün-: (*düğüm düğümle-*, *düğümle-*), tüş tüşe-: (*düş gör-*, *rüya gör-*), tütün tütet-: (*tütün tüttür-*, *duman tüttür-*), urug ur-: (*vuruş vur-*, *darbe vur-*, *vur-*), üzüm üziş-: (*birlikte*) *üzüm topla-*, *üzüm toplarken yarış-*), yakıg yak-: (*yakı yak-*, *yakı çek-*, *yakı yapıştır-*, *bir şeyin üzerine yakı ile kapa-*), yasın yas-: (*yayı sök-*), yayı dağıt-, yayı çöz-, yır yırla-: (*şarkı söyle-*, *şarkı / türkü oku-*), yel yelpin-: (*kendini yelle-*, *kendini serinlet-*), yirig yirsın-

(bir yeri yer / yurt edin-), bir yere yerleş-), yoḡag yoḡa-: (iftira at-, bühthan at-, gammazla-), yorımaḡnı yorı-: (yürüyüş yürü-, yürü-; yaşa-), yük yükle-: (yük yükle-, yükle-), yük yüklemsin-: (yük taşıḡ gibi yap-, yük taşıḡ gibi görün-), yükünç yükün-: (secde et-, namaz kıl-, baş eḡ-, tazim et-).

Kıpçak Türkçesi Dönemi eserlerinde geçen nesne tekrarlı birleşik fiiller: atlamalar atla-: (adımlar at- adım at-, atla-), av avla-: (av avla-, avla-), bağ bağla-: (baḡ bağla-, bağını bağla-, bağla-), bilinmegenni bildir-: (bilinmeyeni bildir-), biti biti-: (yazı yaz-, yaz-), bitig biti-: (yazı yaz-, kitap yaz-, mektup yaz-, yaz-), ekin ek-: (ekin ek-), emcekni em-: (meme em-, em-), içmek iç-: (içecek iç-, iç-), iş işle-: (iş işle-, iş yap-), işni işle-: (iş işle-, işi yap-), işmek iş-: (içecek iç-), katık kat-: (katık kat-, yoḡurt kat-), kış kışla-: (kış kışla-, kışı geçir-), ölçüni ölç-: (ölçüyü ölç-, ölç-, tart-), san san-: (sayı say-, say-), san sana-: (sayı say-, say-), sövünç sövün-: (sövünç söv-, küfret-), söz söyle-: (söz söyle-, söyle-), sözni söyle-: (sözü söyle-, söyle-), sürme sürtün-: (sürme sür-), töşekni töşe-: (döşeḡi döşe-, döşe-), tuvurmagannı tuvur-: (doḡurmayanı doḡur-), tükrüḡin tüvkür-: (tükrüḡünü tükür-, tükür-), tüvkürükni tüvkür-: (tükrüḡünü tükür-, tükür-), tüvme түv-: (dügme düḡmele-, düḡmele-), uruş ur-: (savaḡ savaḡ-, savaḡ-), uruşnı ur-: (savaḡı savaḡ-, savaḡ-), uykusın uyu-: (uykusunu uyu-, uyu-), yagmur yagdur-: (yaḡmur yaḡdır-, yaḡdır-), yastuk yasta-: (yastık yasla-, sırtına yastık koy-), yay yayla-: (yaz yazla-, yazı geçir-), yemek ye-: (yemek ye-, ye-).

Harezm - Altın Ordu Türkçesi Dönemi eserlerinde geçen nesne tekrarlı birleşik fiiller: adım adımla-: (adım at-), at ata-: (ad al-, adlandırıl-, ad veril-), av avla-: (av avla-, avla-), bağ bağla-: (baḡ bağla-, bağla-), bilig bil-: (bilgi bil-, bil-), bitig biti-: (yazı yaz-, mektup yaz-, yaz-), bogazını bog-: (boḡazını boḡ-, boḡazla-, boḡ-), çizig çiz-: (çizgi çiz-, çiz-), ekin ek-: (ekin ek-), içkü iç-: (içki iç-), ig igle-: (hastalık çek-, hastalan-), iş işle-: (iş işle-, iş yap-), izin izle-: (izini izle-, izini takip et-, izle-, takip et-), kurag kur-: (meclis kur-, yığınak kur-), oyun oyna-: (oyun oyna-), seçig seç-: (seçilen şeyleri seç-, seçilmişleri seç-), sonın sonla-: (sonunu sonla-, ölüp git-, öl-), söz söyle-: (söz söyle-, söyle-, de-), tilekin tile-: (dilek dile-, dileḡini dile-), yıdıḡnı yıdla-: (kokusunu kokla-, koku kokla-, kokla-), yükini yükle-: (yükünü yükle-, yükle-).

Çaḡatay Türkçesi Dönemi eserlerinde geçen nesne tekrarlı birleşik fiiller: aşın aşı-: (aşını ye-, yiyeceḡini ye-, yediḡini ye-), atıḡnı ata-: (adını an-, adını koy-), atını ata-: (adını an-, adını koy-), av avla-: (av avla-, avla-, avlan-), bağını bağla-: (baḡını bağla-, bağ bağla-,

bağla-), *biti bit-*: (*yazı yaz-*, *kitap yaz-*, *yaz-*), *bitig bit-*: (*yazı yaz-*, *kitap yaz-*, *yaz-*), *iş işle-*: (*iş işle-*, *iş yap-*, *yap-*, *gerçekleştir-*), *izin izle-*: (*izini izle-*, *izle-*, *takip et-*), *sagınmagnı sagın-*: (*hatırlamayı hatırla-*, *hatırla-*, *birini / bir şeyi an-*), *sorug sor-*: (*soru sor-*, *sor-*; *sorguya çek-*), *söz söyle-*: (*söz söyle-*, *söyle-*, *de-*), *tilek tile-*: (*dilek dile-*, *dile-*, *iste-*), *tügün tüg-*: (*düğüm düğümle-*, *düğüm at-*, *düğümle-*), *unutmagnı unut-*: (*unutmayı unut-*, *unut-*, *birini / bir şeyi unut-*), *yaş yaşa-*: (*yaş yaşa-*, *yaşa-*), *ömür sür-*), *yerni yerlen-*: (*bir yeri yer / yurt edin-*, *bir yere yerleş-*), *yurt yurtla-*: (*yurt edindir-*, *yurt sahibi et-*, *yurt sahibi yap-*), *yük yükle-*: (*yük yükle-*, *yükle-*), *yükin yükle-*: (*yükünü yükle-*, *yükle-*).

Eski Anadolu Türkçesi Dönemi eserlerinde geçen nesne tekrarlı birleşik fiiller: *av avla-*: (*av avla-*, *avla-*, *avlan-*), *avın avla-*: (*avını avla-*, *avla-*, *avlant-*: (*ezan okut-*), *bildüğünü bil-*: (*bildiğini bil-*), *bilmedüğün bil-*: (*bildiğini bilme-*), *biri birle-*: (*bir (olan)ı (Allah'ı) tek / bir olarak kabul et-*, *Allah'ın birliğini onayla-*), *bogaz bogma-*: (*boğazını boğ-*; *boğazını kapa-*, *ağzını kapa-*), *boy boyla-*: (*destansı hikâye söyleyerek boyunu / kabilesini öv-*), *budag buda-*: (*budağını buda-*, *budak buda-*, *buda-*), *buyruk buyur-*: (*buyruk buyur*, *buyur-*, *emret-*), *çalgı çal-*: (*çalgı çal-*, *bir müzik aleti çal-*), *dilek dile-*: (*dilek dile-*, *dile-*, *iste-*), *diñ diñle-*: (*söz taşı-*, *dedikodu et-*), *dirligin dirlikle-*: (*yaşayışını yaşa-*, *hayatını yaşa-*, *yaşa-*; *yaptığını yap-*), *düzen düz-*: (*düzen düz-*, *düzen kur-*), *ekin ek-*: (*ekin ek-*, *ek-*), *geyimin gey-*: (*giyimini giy-*; *zırhını giy-*), *görmedüğün gör-*: (*görmediğini gör-*), *ilin ille-*: (*elini / yurdunu yurt edin-*, *yurt / devlet sahibi ol-*), *iş işle-*: (*iş işle-*, *iş yap-*, *yap-*), *izin izle-*: (*izini izle-*, *izle-*, *takip et-*), *izini izle-*: (*izini izle-*, *izle-*, *takip et-*), *kov kovla-*: (*dedikodu yap-*, *birilerini çekeştir-*), *kuş kuşla-*: (*kuş kuşla-*, *kuş avla-*, *kuşu kuş ile avla-*), *kuşak kuşan-*: (*kuşak kuşan-*, *kuşan-*), *ot otla-*: (*ot otla-*, *otla-*), *oyn oyna-* / *oyun oyna-*: (*oyun oyna-*, *oyna-*), *saçu saç-*: (*saçı saç-*, *nişanda, düğünde, bayramda hediye ver-*; *feda, et-*), *sagu sag-*: (*ağut yak-*, *ağut söyle-*), *sınamak sına-*: (*sınav yap-*, *sına-*, *dene-*), *soru sor-*: (*soru sor-*, *sor-*), *soy soyla-*: (*destansı hikâye söyleyerek soyunu öv-*), *söz söyle-* / *söz söyle-*: (*söz söyle-*, *söyle-*, *konuş-*), *tadını tat-*: (*tadını tat-*, *tat-*), *ter terle-*: (*ter at-*, *ter çık-*, *terle-*), *ton tonan-*: (*giysisini giy-*, *elbisesini giy-*), *toyu toyla-*: (*şenlik / düğün düzenle-*; *şenlik / düğün yap-*; *ziyafet ver-*), *yaku yak-*: (*yakı yak-*, *yakı çek-*, *yakı yapıştır-*), *yaş yaşa-*: (*yaş yaşa-*, *yaşını yaşa-*, *yaşa-*), *yazu yaz-*: (*yazı yaz-*, *yaz-*), *yemek ye-*: (*yemek ye-*, *ye-*), *yırın yırla-*: (*şarkısını / türküsünü söyle-*, *şarkı / türkü söyle-*), *yili yildür-*: (*yeli / rüzgârı estir-*, *yel estir-*, *estir-*), *yiyliler yiyle-*: (*güzel kokuları kokla-*), *yöresini yören-* (*yöresini gez-*, *yöresini / çevresini gezip dolaş-*).

Osmanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde geçen nesne tekrarlı birleşik fiiller: av avla-: (*av avla-*, *avla-*, *avlan-*), delik del-: (*delik del-*, *del-*), dilek dile-: (*dilek dile-*, *dile-*, *iste-*), ekin ek-: (*ekin ek-*, *ek-*), iş işle-: (*iş işle-*, *iş yap-*, *yap-*), kapaklar kapa-: (*kapaklar kapa-*, *kapakları kapa-*), kokuyu kokla-: (*kokuyu kokla-*, *koku kokla-*, *kokla-*), kuşagin kuşan-: (*kuşağını kuşan-*, *kuşak kuşan-*), otu otlar-: (*otu otlar-*, *otu ye-*, *otu toplayıp ye-*), oymalar oy-: (*oymalar oy-*, *işlemeler yap-*), oyun oynar-: (*oyun oynar-*, *oyna-*), saç saç-: (*saçı / hediye saç- / ver-*), sığın sığ-: (*koyun, inek vb. hayvanları sığ-*), sığ sığla-: (*ağıt yak-*, *yasla ağla-*), sarık sar-: (*sarık sar-*), söz söyle-: (*söz söyle-*, *söyle-*, *de-*, *konuş-*), sürüyü sür-: (*sürüyü sür-*, *sürüyü idare et-*), umu um-: (*istek iste-*, *bir şeyler um-* / *bekle-*), yağmuru yagdur-: (*yağmur yağdır-*, *yağdır-*), yasum yasla-: (*yas tut-*, *matem tut-*), yemek ye-: (*yemek ye-*, *ye-*), yüklerin yükled-: *yüklerini yüklet-*).

Türkiye Türkçesi ve Ağızları'nda kullanılan nesne tekrarlı birleşik fiiller:⁶ adak ada-, ağıdını ağla-, aşgı aş-, aşlama aşla-, aşlamayı aşla-, av avla-, bağlamaları bağla-, basma bas-, bel belle-, bellemeleri belle-, boya boyan-, boyah boya-, boyayı boya-, budah buda-, burma bur-, buyruh buyur-, çakmak çak-, çalarını çal-, çatıyı çat-, çatma çat-, çatmayı çat-, çizgi çiz-, dağları dağla-, delik del-, dikme dik-, dilek dile-, dokuma doku-, dolama dola-, düzen düz-, ekin ek-, elek ele-, içi içle-, içki iç-, işleme işle-, işlengiç işle-, iz izle-, kakmayı kak-, kesim kes-, kış kışla-, kıyım kıy-, kuşak kuşan-, kuzu kuzula-, nalını nallat-, ot otlar-, oya oy-, oyun oynar-, oyunu oynar-, öğüt öğütler-, saç saç-, sığın sığ-, sap sapla-, sarık sar-, sarma sar-, sayı say-, sırma sıır-, soru sor-, söz söyle-, su sula-, su suvar-, tikme tik-, tükürük tükür-, tütününü tütür-, uyku uyu-, uykuyu uyu-, üt ütüler-, vurgun vur-, yak yak-, yal yala-, yama yamala-, yamğır yağdır-, yapı yap-, yapma yap-, yarık yar-, yarma yar-, yaygı yay-, yayık yay-, yayla yayla-, yaymayı yay-, yazı yaz-, yemek ye-, yılını yılla-, yolmayı yol-, yonga yon-, yumurta yumurtla-, yük yükle-, yükü yükle-, yükünü yüklen-.

⁶Türkiye Türkçesi ve Ağızları'nda nesne tekrarlı birleşik fiillerin anlamlarının konunun ilgilileri tarafından bilinebileceği düşünülerek yazma gereği duyulmamıştır.

16.1.7. Özne + Fiilden Oluşan Birleşik Fiiller

Sayıları “zarf + fiilden oluşan birleşik fiiller” ve “nesne+ fiilden oluşan birleşik fiiller” kadar olmasa da Türkçede “özne + fiilden oluşan birleşik fiiller” de bulunmaktadır.

Özne + fiil yapısındaki birleşik fiillerde özne- yüklem ilişkisi içinde birlikte kullanılan kavram işaretlerinin zamanla kaynaşarak fiil deyimi oluşturdıkları görülür. Örnekler: adı bat-, adı çık-, aklı dur-, anası ağla-, burnu büyü-, canı acı-, cin çarp-, gönül iste-, gözleri ara-, gözü yaşla dol-, içi sızla-, kafası bozul-, kan ak-, rengi sol-, soyu soppu kuru-, tepesi at-, yağmur yağ-, yolu düş-, zil çal... (Börekçi, 2009, s. 162; Alyılmaz, 2011, s. 104; Öztürk, 2018, s. 1031-1037).

16.2. Sonuç

Türkçede kavram işaretleri (sözcükler, sözcük grupları) yapıları bakımından basit, türemiş ve birleşik olmak üzere temelde üç gruba ayrılırlar. Türkçedeki kavram işaretlerinin (söz varlığının) önemli bir kısmını da belirtilen yapılardaki dinamik, anlamlı dil öğeleri (fiiller / eylemler) oluşturur.

Türkçede fiiller, esas olarak kök, köken ve gövde hâlindeki kavram işaretlerinin üzerlerine adına yapım (türetim, türetme) eki denilen görevli dil öğelerinin getirilmesi yoluyla yapılır. Ancak yapım ekleriyle sözcük yapımı sanıldığı gibi kolay değildir ve belirli kurallara bağlıdır. Türkçede öğrenilmesi ve öğretilmesi en kolay olan kavram işaretleri kök hâlindeki kavram işaretleridir. Üzerlerinde herhangi bir görevli dil ögesini barındırmayan bu anlamlı dil öğeleri genelde tek hecelidirler. Üzerlerine aldıkları yapım ekleriyle dilin tarihî süreci içinde kaynaşmış olan (kök+ek veya ekler) kavram işaretleri, “köken” olarak adlandırılmaktadır. “Köken” hâlindeki kavram işaretleriyle üzerlerinde bir veya birden fazla yapım ekini barındıran “gövde” hâlindeki kavram işaretleri çok hecelidirler. Çok heceli kavram işaretlerinin öğrenimi ve öğretimi tek heceli kavram işaretlerinin öğrenimine ve öğretimine göre daha zordur.

Türkçede bir anlamlı dil ögesini oluşturan seslerin ve hecelerin sayısı arttıkça, bilgi yükleri azalır; algılanmalarında güçlükler yaşanır; öğrenilmeleri de telaffuzları da zorlaşır (Gemalmaz, 1995, s. 1-7; Alyılmaz, 2018, s. 12). Bu da göstermektedir ki, her ne kadar Türkçede kavram işaretleme söz konusu olduğunda ilk akla gelen metot “kök, köken ya da gövde üzerine yapım eki getirme” olsa da söz konusu metodun belirli bir noktadan sonra kullanılabilişliği zayıftır. Dili kullananlar, insan beyninin çalışma ve algılama biçimine de uygun

olarak yeni kavramları işaretlerken (mevcut kavram işaretlerine farklı anlamlar da yükleyerek) birden fazla sözcükten oluşan (çoğunlukla iki veya daha fazla parçalı / sözcüklü) kalıcı kavram işaretleme metotlarını geliştirmişlerdir. Çünkü anlamlı ögeler arasında yer alan boşluk (space), hem sözcüğün telaffuzunu ve insan beyninin algılamasını kolaylaştırmakta; hem de sözcüğün anlaşılabilirliğini artırmaktadır (Alyılmaz, 2003, s. 148-156; Mert, 2008, s. 3-4; Alyılmaz, 2018, s. 12).

Bir kavramla ilgili yeni gelişme, değişme ve ayrışma söz konusu olduğunda, kavramlar arasında yakın veya uzak ilişki kurulduğunda ve onlarla ilgili düşünce farklılaştığında ortaya çıkan yeni “durum”u / “kavram”ı tek bir kavram işaretiyle karşılamak / ifade etmek güçleşir. Yani Türkçenin kavramları işaretlerken başvurduğu sözcük tabanlarından yapım ekleriyle yeni kavramları adlandırma yöntemi (morfolojik yöntem) zaman zaman yetersiz kalır; sentaktik yolla (söz dizimsel yöntemle) kavramları işaretleme âdeta zorunluluk hâline gelir. [Birden fazla anlamlı dil ögesinin (sözcüğün) görevli dil öğelerinin de yardımıyla kavramları işaretleme yöntemine “sentaktik yolla (söz dizimsel yöntemle) kavramları işaretleme” adı verilir (Alyılmaz, 2018, s. 15-16)]. Türkçede söz dizimsel yöntemle yapılan ve “birleşik fiiller” olarak adlandırılan kavram işaretlerinin de böyle bir zorunluluktan ortaya çıktığı açıktır. Birleşik fiiller Türkçenin söz varlığı içinde çok erken dönemlerden (ilk yazılı belgelerden) itibaren yer almış; bugün yapıları, sayıları ve ifade ettikleri anlamlar bakımından ayrı ayrı ele alınıp incelenebilecek hâle gelmişlerdir.

Türkçenin geçmişten günümüze kadar olan tarihî süreçteki kullanımlarını göz önünde bulundurarak birleşik fiilleri ana hatlarıyla şöyle gruplandırmak mümkündür: “isim + (yardımcı) fiilden oluşan birleşik fiiller”, “fiil- zarf-fiil eki + fiil yapısından oluşan birleşik fiiller”, “zarf + fiilden oluşan birleşik fiiller”, “nesne + fiilden oluşan birleşik fiiller”, “özne+ fiilden oluşan birleşik fiiller”.

Birleşik fiillere bugün genelde dil bilgisi kitaplarının sözcük yapımı ve sözcük türleri içinde “sıradan bilgilerle ve bilinen örneklerle” yer verilmekte; Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili kitaplarda ve kaynak eserlerde ise konuya gerekli önem verilmemekte; birleşik fiillerin öğrenimi ve öğretimine yeterince vakit ayrılmamaktadır. Bu sebeple de Türkçe öğreniminin ve öğretiminin her aşamasında birleşik fiillerin ediniminde, kullanımında ve yazımında güçlükler yaşanmaktadır.

16.3. Öneriler

- Türkçenin yazılı ilk dönemlerinden itibaren söz varlığı içinde yer alan, gelişmişliğine tanıklık eden, dil ve kültürel bakımdan ayrı bir yere ve öneme sahip olan birleşik fiiller, (hedef kitlenin özellikleri de göz önünde bulundurularak) bütün yönleriyle (yapıları, anlamları, işlevleri vd.) ele alınıp incelenmelidir.

- Dil bilgisi kitaplarında kelime yapım yolları ve kelime türleri hakkında bilgi verilirken bunların öğretimi ile ilgili bilgilere genelde hiç yer verilmemektedir. Türkçe öğretimi ile ilgili kitaplarda da kelime yapım yolları ve kelime türleri ile ilgili bilgilere ya yeterince yer verilmemekte ya da konu basmakalıp cümlelerle geçiştirilmektedir. Türkçe dil bilgisi kitaplarında ve Türkçe öğretimi ile ilgili kitaplarda kelime yapım yolları ve kelime türleri (bu bağlamda da birleşik kelimeler, birleşik fiiller ve kalıplaşmış dil öğeleri) birlikte ele alınıp incelenmeli; uygun yöntem ve tekniklerle de öğretilmelidir.

- Niteleyeni ile niteleneni (tamlayanı ile tamlananı / açıklayanı ile açıklananı) arasında sürekli anlam ilişkisi bulunan ve kalıcı kavram işareti yapan birleşik fiillerin Türkçe öğretimin ilgili aşamalarında gerektiği şekilde öğretilmemesi, söz varlığından (kelime, kelime türleri, kelime grupları, kelime öğretimi, kelime edinimi, kelime yazım kuralları...) cümleye (cümle türleri, cümle çözümlemeleri vd.) birçok konuda öğrenme güçlüğüne neden olmakta ve ciddi sorunlar doğurmaktadır. Türkçenin kalıplaşmış anlamlı dil öğeleri içinde yer alan birleşik fiillere Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretilmesi sırasında gereken önem verilmeli; birleşik fiillerin hangilerinin, kimlere, hangi aşamalarda, hangi öğrenim süreçlerinde ne kadar ve nasıl öğretileceği hususlarına dikkat edilmelidir.

- (Tarihî ve çağdaş Türk lehçeleri ve ağızlarını da kapsayacak şekilde) birleşik fiillerle ilgili art zamanlı ve eş zamanlı çalışmalar yapılmalı; (hedef kitlenin yaşı, durumu, Türkçeyi öğrenmedeki amaç ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak) sözlükler hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1995). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin söz varlığı*. Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde*. Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2003). *En eski Türkçenin izlerinde Orhun ve Yenisey yazıtları üzerinde sözcükbilim, anlambilim ve biçimbilim incelemelerinin aydınlatığı gerçekler*. Multilingual.
- Alyılmaz, C. (1994). *Orhun yazıtlarının söz dizimi*. Atatürk Üniversitesi.
- Alyılmaz, C. (1997). Teknoloji ve dil. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 8, 33-36.
[10.14222/turkiyat1236](https://doi.org/10.14222/turkiyat1236)
- Alyılmaz, C. (2003). Türk Tengri dini edebî çevresi (Orhun Türkçesi Dönemi). *Türk Dünyası Ortak Edebiyatı Türk Dünyası Edebiyat Tarihi*, 4, 1-24.
- Alyılmaz, C. (2003). Türkçede fiil deyimleri ve öğretimi üzerine. *Türk Dili*, 620, 148-156.
- Alyılmaz, C. (2004). *Eski Türkçenin söz varlığının düz ve ters dizimi*. Kurmay.
- Alyılmaz, C. (2005). *Orhun Yazıtlarının bugünkü durumu*. Kurmay.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin güncel sorunları. *Turkish Studies*, 5/3, 728-749.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Alyılmaz, C. (2021). *Bilge Tonyukuk Yazıtları*. TDK.
- Alyılmaz, C. (2023). Eski Türkler yabancı dil biliyorlar mıydı? *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2/1, 1-31.
<https://doi.org/10.56987/bezgek.17>
- Alyılmaz, S. (2011). *Risâle-i Mûze-dûzluk (inceleme-metin-dizin)*. Elik.
- Alyılmaz, S. (2013). *Türkçe Sözlük'te yer alan argo nitelikli kavram işaretleri*. Leyla Karahan armağanı, 165-192, Akçağ.
- Alyılmaz, S. (2017). *Türkçede nesne tekrarlı fiiller*. Kesit.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçede birden fazla anlam ögesiyle (sentaktik yolla) kavramların işaretlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 11-25.
<https://doi.org/10.32321/cutad.421295>
- Alyılmaz, S. (2020). Türkçe öğretiminde hedef kitleyle ilgili yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri. C. Alyılmaz, O. Er, İ. Çoban (Ed.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (s. 73-83). Eğiten kitap.
- Alyılmaz, S., & Polatcan, F. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde iletişim becerileri*. Duvar.

- Alyılmaz, S., & Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. Kesit.
- Atabay, N., Kutluk, İ., & Özel, S. (1983). *Sözcük türleri*. D. Aksan (Ed.), TDK.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*. TDK.
- Bayraktar, S. (2022). *Kalıp sözler özellikleri, sınıflandırılması, kültürel göstergeleri, yabancı dil öğretimindeki yeri*. TDK.
- Börekçi, M. (1995). *Atatürk'ün "Nutuk"unda söz dizimi*. (Tez No. 31714) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Eser Ofset.
- Çoban, İ. (2020). *Türkiye Türkçesindeki alıntı sözcükler*. Eğiten Kitap Yay.
- Çoban, İ. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde müziğin yeri: bir horon örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1/1, 20-37. <https://doi.org/10.56987/bezgek.5>
- Çoban, İ., & Alyılmaz, C. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının alıntı sözcükleri kullanma düzeyleri üzerine bir inceleme. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7/17, 163-198. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590614>
- Daşdemir, M. (2000). *Dedem Korkut Kitabı'nın söz dizimi*. (Tez No. 94040) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daşdemir, M. (2014). *Oklama yöntemiyle Türkçenin yapısal - işlevsel söz dizimi*. Fenomen.
- Dizdaroğlu, H. (1963). *Türkçede fiiller*. TDK.
- Efendioğlu, S. (2010). Zarf tamlaması. *TDAY Belleten* 2008, 71-80.
- Er, O., & Alyılmaz, S. (2022). *Web 2.0 Araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Duvar.
- Ercilasun, A. B. (1984). *Kutadgu Bilig grameri -fiil-*. Gazi Üniversitesi.
- Gabain Von, A. (1988). *Eski Türkçenin grameri*. (M. Akalın, Çev.), TDK.
- Gemalmaz, E. (1982). *Standart Türkiye Türkçesi (STT)'nin formanlarının enformatif değerleri ve bu değerlerin ihtiyaç hâlinde bu dilin gelişimine muhtemel etkileri*. Özel.
- Gemalmaz, E. (1995). Türkçenin morfo-sentaktik yapısının fonolojisine etkileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 3, 1-7.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. C. Alyılmaz ve O. Mert (Ed.), Belen.

- Gökdayı, H. (2019). Türkiye Türkçesinde kalıp sözler, bu sözleri içeren biz sözlük ihtiyacı ve hazırlama yöntemi. *Türük Dergisi*, 7, 18-35. [10.12992/TURUK841](https://doi.org/10.12992/TURUK841)
- Günay, D. (2017). *Sözcükbilimine giriş*. Multilingual.
- Hacıeminoğlu, N. (1991). *Türk dilinde yapı bakımından fiiller*. Kültür Bakanlığı.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Türkçenin söz dizimi*. TDK.
- Hatiboğlu, V. (1982). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. TDK.
- Kara, F. (2001). *Namık Kemal'in mektuplarında söz dizimi*. (Tez No. 109217)[Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kara, F. (2009). Edat ve zarf üzerine düşünceler. *Turkish Studies*, 4(3), 1281-1300. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.728>
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. TDK.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Kriter.
- Karahan, L. (1999). Fiil terimi üzerine. *Türk Gramerinin Sorunları II*, 47-55, TDK.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK.
- Korkmaz, Z. (2007). Türkçede birleşik fiiller ve anlam kaymaları. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar III*, 259-268, TDK..
- Kükey, M. (1972). *Uygulamalı örneklerle Türkçede fiiller*. Ongun Kardeşler.
- Mert, O. (2008). Orhun Yazıtlarında kullanılan işaretli (/./) görev öğeleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 38, 1-20. [10.14222/turkiyat830](https://doi.org/10.14222/turkiyat830)
- Özçelik, S. (2016). *Dede Korkut Dresden Nüshası*. TDK.
- Öztürk, D. (2018). *Türkiye Türkçesinde anlamca kaynaşmış - deyimleşmiş birleşik fiiller*. TDK.
- Sarı, C. (2021). *Türkiye Türkçesi ağızlarında kalıplaşmış dil birimleri*. Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Yazıtları Kül Tigin Bilge Kağan Tunyukuk*. Yıldız Dil ve Edebiyat Dizisi.

XVII. TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN FAKTÖRÜ

Yüksek Lisans Öğrencisi Hakan YARDİMCİ

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe
ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-1963-5802>

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal
Bilimler Eğitimi Bölümü

ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-3462-0369>

Giriş

Yabancılar Türkçe öğretimi Türkiye'nin en geç ve geri kaldığı konulardan biridir. Türkçe eğitimi ve öğretimi denildiği zaman sadece ana dil olarak Türkçe öğretimi düşünülmüş, bu bağlamda programlar geliştirilmiş, materyaller üretilmiş ve çalışmalar yapılmıştır (Yıldız ve Tunçel, 2012). Günümüzde Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin sayısı ise gün geçtikçe artmaktadır. Türkçe, gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında insanların öğrenmek için ilgi gösterdiği ve eğitimini aldığı dillerden bir tanesidir. 21. yüzyılda Türkiye'nin diğer ülkelerle ekonomik, diplomatik, sosyal ve kültürel ilişkilerinde önemli bir artış görülmeye başlanmış ve bu artışla birlikte yabancı insanların Türkçe öğrenmeye yönelik ilgisi de artmıştır. Türk Dil Kurumunun 2011 verilerine göre; ülkelerdeki Türk nüfusunun yoğunluğu ve tercihlerine bağlı olarak en az bir ortaöğretim kurumunda Türkçenin öğretildiği 87 ülke bulunmakta, 9 ülkede üniversite düzeyinde Türkçe öğretimi yapılmakta ve 28 ülkede Türkoloji bölümü hizmet vermektedir (Uçgun, 2013, s. 2489). Günümüzde ise bu sayılar artık çoktan aşılmış durumdadır. Türkiye'nin son yıllardaki eğitim, sağlık, ekonomi, turizm vb. alanlardaki gelişmesine paralel olarak Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sayısında da artış yaşanmaktadır. Uzak Doğu ülkelerinden, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ile birçok Asya ülkesinden, Kafkaslardan, Rusya Federasyonu ve ona bağlı olan muhtar cumhuriyetlerden, Orta Doğu ülkelerinden başta olmak üzere Avrupa ve Amerika'dan pek çok öğrenci lisans ve lisansüstü eğitimini gerçekleştirmek, Türkçe öğrenmek amacıyla Türkiye'yi tercih etmektedir (Alyılmaz vd., 2015, s. 329). Türkçeye olan ilginin

büyümesi ve dünyanın çeşitli bölgelerinde Türkçe eğitiminin kurumsallaşması birçok ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Bu ihtiyaçlardan bir tanesi de hâlihazırda bulunan Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğretecek nitelikli öğretmene olan ihtiyaçtır. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretilmesinde de eğitim ve öğretimin en temel elemanlarından biri olan öğretmenler büyük önem arz etmektedir. Başta üniversiteler olmak üzere çeşitli kurum/kuruluşlar yoluyla bu ihtiyaç giderilmeye çalışılsa da nitelikli öğretmen yetiştirme hususunda istenilen sonuçlara hâlâ tam anlamıyla ulaşamadığı gözlemlenmektedir.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde kat edilen ilerlemenin daha da ivme kazanabilmesi için öncelikle bu alanda uzman öğretmenlerin yetiştirilmesine ağırlık verilmesi gerekmektedir. 1984 yılında Ankara Üniversitesinde faaliyete geçen TÖMER aracılığı ile Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak yabancılara öğretilmesi bilimsel bir niteliğe bürünmüş ve büyük bir ilerlemeyi de beraberinde getirmiştir. Ülkemizde Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde uzman öğretmenler yetiştirmeye dair yapılan ilk faaliyetlerin ise Gazi Üniversitesi bünyesinde 1992 yılında yapılan “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersleri ile başlamış olduğu görülmektedir. Bu faaliyetler tek bir ders bağlamında değerlendirildiğinden uzman öğretmen yetiştirmede gereken verim tam anlamı ile sağlanamamıştır. Nitelikli bir öğretmen olma sorunu, doğrudan doğruya öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programları ile ilgili bir sorundur (Şahin, 2005). Bu alandaki niteliğin artırılması ve eksikliklerin giderilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) başta olmak üzere Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türkiye Maarif Vakfı (TMV) gibi kurumlar ve üniversitelerin TÖMER birimleri önemli görevleri yerine getirmektedirler. Bu kurum ve kuruluşların Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretilmesinde görev alacak öğretmenleri yetiştirmeye yönelik faaliyetleri önemli bir eksikliği gidermesine rağmen, istenilen nitelik ve kalitede öğretmen yetiştirme işi ne yazık ki hâlâ ulaşılabilmiş bir hedef olarak gösterilememektedir. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretilmesi, günümüzde dâhi tek başına bağımsız bir alan olarak değerlendirilmediği için bu alanda görev alacak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi işi de sekteye uğramaktadır. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimine dair açılacak olan bir lisans programı, her gün büyük bir gelişme kat eden dünyada Türkçenin yabancılara öğretilbilmesi adına büyük bir boşluğu dolduracak önemli bir gelişme olacaktır.

17.1. Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmen Yetiştiren Kurum ve Kuruluşlar

Türkiye Cumhuriyeti'nin uluslararası saygınlığının her geçen gün artması ile birlikte Türkçenin de dünya üzerinde tanınırlığı iyice artmaya başlamıştır. Bu durum da Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimine olan talebi arttırmıştır. Yabancılar Türkçe öğrenmeye bu denli ilgiliyken Türkçeyi yabancılara öğretecek gerekli yeterliliklere sahip öğretmenler yetiştirmek de oldukça ehemmiyet kazanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nde 20. yüzyılın son çeyreğinde Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan TÖMER vasıtasıyla bilimsel niteliğe bürünen Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi ve bu alana yönelik öğretmen yetiştirme faaliyetleri günümüzde de yurt içinde ve yurt dışında çeşitli kurum ve kuruluşlar vasıtasıyla yürütülmeye devam etmektedir. Bu kurum ve kuruluşlar, aşağıda dikkatlere sunulmuştur:

17.1.1. Lisans Düzeyinde Öğretmen Yetiştiren Programlar/Kurumlar

Günümüzde Türkçe öğretimi yurt içinde üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri / birimleri tarafından, büyük oranda da eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yürütülmektedir (Alyılmaz, 2010, s. 729). TÖMER ve Türkçe Eğitimi bölümleri aynı zamanda yurt içinde ve yurt dışında bu faaliyetleri yürütecek olan uzman öğretmenleri yetiştirmede de önemli bir görev üstlenmektedir. “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” dersi, YÖK tarafından hazırlanan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı (TÖLP, 2023) çerçevesinde 8. yarıyıl da verilmesi planlanan haftalık 3 saatlik teorik bir ders olarak yerini almıştır. Dersin kuramsal çerçevesi kapsamında; yabancı dil öğretimi yaklaşımları (İşlevsel dil öğretimi yaklaşımı, eylem görev odaklı dil öğretimi yaklaşımı, geleneksel yaklaşımlar), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı metninin değerlendirilmesi, Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitim ortamları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinlik geliştirme; Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan çeşitli ders kitaplarının incelenmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültürlerarasılık konularına yer verilmiştir. Önceki konu başlığında bahsedilen öğretmen yeterlilikleri dikkate alındığında lisans düzeyinde “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” adındaki 3 saatlik teorik dersin Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğretecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde tek başına yeterli olamayacağı görülmektedir. En azından bu derste

yürütülecek olan faaliyetlerin yaklaşık 3 saatlik bir uygulama dersi ile desteklenmesi şarttır. Bu şekilde lisans düzeyinde geleceğin öğretmenlerine verilen eğitimin temelinin de ciddi bir şekilde güçlendiği görülecektir. Aynı zamanda lisans düzeyinde Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında başlı başına bir bölümün açılması da her geçen gün artan büyük bir ihtiyaçtır. Eğitim-Öğretime kazandırılacak böyle bir bölüm Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimine güç ve ivme kazandıracaktır. Maalesef ki günümüzde hâlâ bu amaca hizmet eden bir çalışma yapılmamıştır. Alandaki bu boşluk Türkçe Eğitimi bölümü çatısında gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora çalışmaları ve bunların yanı sıra üniversiteler bünyesinde açılan sertifika programları ile doldurulmaya çalışılmaktadır.

17.1.2. Yüksek Lisans ve Doktora Programları

Ülkemizde Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora programları mevcuttur. Lakin bahsi geçen programların sayısı bir elin parmaklarını geçmemektedir. Türkiye’de son yıllarda yapılan çalışmalarla birlikte 81 ilde üniversiteler kurulmuştur. YÖK bünyesinde 83 farklı üniversitede Türkçe Öğretmenliği bölümü bulunmaktadır. Bu rakamlara rağmen Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimine dayalı yüksek lisans programları Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi gibi belli başlı üniversitelerde açılmıştır. Aynı zamanda bu alan ile ilişkili doktora programlarında ise kapsam biraz daha daralmakta; Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi gibi üniversitelerde öğrenciler yetiştirilmektedir. Görüldüğü üzere yapılan üniversite reformunun yanında Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi veren kurumların artmasına ve çeşitlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

17.1.3. Sertifika Programları

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretmen yetiştirme açısından önemli bir diğer husus ise sertifika programlarıdır. Sertifika programları bireyin mesleki gelişimine ilişkin, teorik ve uygulamalı çeşitli dersleri kapsayan kısa süreli eğitim-öğretim faaliyetleridir. Bu eğitim-öğretim faaliyetlerinin sonunda başarılı olan katılımcıya sertifika verilmektedir. Fakat sertifikaya sahip olmak, mutlak iş garantisini de yanında getirmemektedir. Durum böyleyken sertifika programına katılan her katılımcının Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretmen olarak iş bulacağı düşüncesi yanlıştır. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretmen olacak kişinin ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora diploması gibi bir belge ile daha önce de bahsedilen öğretmen yeterliliklerine sahip olduğunu göstermesi ve daha sonra da sertifika programlarında edindiği bilgi ve yetkinlikleri de işin içine katması gerekmektedir.

Üniversiteler bünyesinde açılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarına her geçen gün bir yenisi daha eklenmektedir. Üniversiteler bu sertifika programlarını çoğunlukla Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezleri ile Sürekli Eğitim Merkezleri birimleri ile yürütmektedirler. Çelik (2021)'in bu hususta yaptığı araştırmada 66 farklı üniversitenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı düzenlediği görülmüştür. Açılışından 2021 yılına kadar en az bir kez sertifika programı düzenleyen ya da yakın zamanda bu programı düzenleyeceğini duyuran 66 üniversitenin adı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkçenin İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Sertifika Programı Açan Üniversiteler (Çelik, 2021, s. 471)

1	Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	34	İstanbul Aydın Üniversitesi
2	Adıyaman Üniversitesi	35	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
3	Afyon Kocatepe Üniversitesi	36	İstanbul Okan Üniversitesi
4	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	37	İstanbul Üniversitesi
5	Akdeniz Üniversitesi	38	Kafkas Üniversitesi
6	Aksaray Üniversitesi	39	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
7	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	40	Karabük Üniversitesi
8	Amasya Üniversitesi	41	Karamanoglu Mehmetbey Üniversitesi
9	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	42	Kastamonu Üniversitesi
10	Ankara Üniversitesi	43	Kırıkkale Üniversitesi
11	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	44	Kırklareli Üniversitesi
12	Atatürk Üniversitesi	45	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
13	Bahçeşehir Üniversitesi	46	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
14	Başkent Üniversitesi	47	Kocaeli Üniversitesi
15	Bayburt Üniversitesi	48	Konya Teknik Üniversitesi
16	Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi	49	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
17	Bingöl Üniversitesi	50	KTO Karatay Üniversitesi
18	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	51	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
19	Bursa Uludağ Üniversitesi	52	Mardin Artuklu Üniversitesi
20	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	53	Marmara Üniversitesi
21	Çukurova Üniversitesi	54	Mersin Üniversitesi
22	Dicle Üniversitesi	55	Necmettin Erbakan Üniversitesi
23	Dokuz Eylül Üniversitesi	56	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
24	Erciyes Üniversitesi	57	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
25	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	58	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
26	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	59	Sakarya Üniversitesi
27	Fırat Üniversitesi	60	Selçuk Üniversitesi
28	Gazi Üniversitesi	61	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
29	Gaziantep Üniversitesi	62	Süleyman Demirel Üniversitesi
30	Hacettepe Üniversitesi	63	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
31	Harran Üniversitesi	64	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
32	Hitit Üniversitesi	65	Yıldız Teknik Üniversitesi
33	İnönü Üniversitesi	66	Yozgat Bozok Üniversitesi

Çelik (2021)'in yaptığı bu araştırmadan günümüze olan süre zarfında 9 farklı üniversite daha bu alanda sertifika programı açmıştır ve bu durumda açılışından günümüze kadar bu alanda en az bir defa sertifika programı düzenleyen ya da bu programı düzenleyeceğini duyuran üniversite sayısı 75'e yükselmiştir. Aynı zamanda üniversitelerin yanı sıra MEB, bazı vakıflar ve özel kurum ve kuruluşlar da zaman zaman bu sertifika programını düzenlemektedir. Bahsi geçen 9 üniversitenin adı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçenin İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında 2021-2023 Yılları Arasında İlk Kez Sertifika Programı Düzenleyen ya da Bu Programı Düzenleyeceğini Duyuran Üniversiteler

1	Anadolu Üniversitesi	6	Ordu Üniversitesi
2	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	7	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
3	Düzce Üniversitesi	8	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
4	Haliç Üniversitesi	9	Yeditepe Üniversitesi
5	Kayseri Üniversitesi		

Bugün Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminin yurt içinde çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından görev edinildiği açıkça görülmektedir. Yurt dışında ise Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri başlıca Türkçe öğretim kurumlarını oluşturmaktadır ve son yıllarda bu görevi Yunus Emre Enstitüsü yürütmektedir (Er vd., 2012, s. 52).

17.1.4. Yunus Emre Enstitüsü

Yurt dışında Türkçe öğretimine katkı sağlamak ve Türk kültürünü tanıtmak için çalışmalar yürüten Yunus Emre Enstitüsü, Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminin en önemli kurumlarından biridir. Yunus Emre Enstitüsü; “Türkiye’yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye’nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini artırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfıdır” (YEE, 2023).

Yunus Emre Enstitüsü, Yunus Emre Vakfı’na bağlı bir kuruluş olarak yurt dışında kurduğu merkezlerde yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerinin yanında ülkemizi tanıtmak amacıyla kültür ve sanat faaliyetleri yürütmekte, ayrıca bilimsel çalışmaları da desteklemektedir. Kurumun 2009 yılında faaliyete geçtiği görülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü’nün internet sitesinden (YEE, 2021) alınan bilgiye göre kurum 50 ülkede 60 kültür merkezini faaliyete geçirirken 50 ülkede 101 Türkoloji bölümünü de desteklemektedir. Enstitü Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek gibi misyonlarını dünya geneline yayılmış irtibat noktalarında 587 personeliyle yürütmektedir. Aynı zamanda kurumun, yurt içinde 68

üniversite ile işbirliği ve tanıtım protokolü içerisinde olduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özel bir ihtisas alanı olduğundan, bu alanda görev yapacak öğretim elemanlarının çağdaş yabancı dil öğretimi yaklaşım, yöntem ve teknikleriyle donatılmış bir biçimde yetiştirilmesi Yunus Emre Enstitüsünün temel hedefleri arasındadır. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim Müdürlüğü, öğretmen yetiştirme faaliyetleri bağlamında sertifika programları gerçekleştirmektedir. Çeşitli üniversitelerle iş birliği hâlinde yürütülen sertifika programlarında okutman adayları dil öğretim sınıflarında derslere katılarak uygulamalı eğitim almaktadır. Bununla beraber okutman adaylarının alan uzmanları ve akademisyenler tarafından verilen seminer dersleri sonunda kuramsal bilgi bakımından donanımlı hâle getirilmeleri amaçlanmaktadır. Başarılı olan adaylara “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası” verilmektedir. Sertifika programlarının yanında Yunus Emre Enstitüsü alanda hizmet veren öğretmenlere yönelik yurt içinde ve yurt dışında hizmet içi eğitim programları da düzenlenmektedir (YEE, 2023).

17.1.5. Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA)

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde yurt dışında önemli bir vazife üstlenen kuruluşlardan biri de Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA)’dır. Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı, 1992 yılında Türk Cumhuriyetlerinin kendi sosyal yapısını üretmesi, kendi kimliğini sağlıklı bir şekilde inşa etmesi, kültürel ve siyasi hakların gelişmesi, teknik alt yapı konusunda eksiklerin giderilmesi amacıyla kurulmuştur. TİKA, Türk milletinin yardım eli olan kalkınma işbirliği ile acil ve insani yardım projelerini 61 ülkede bulunan 63 program koordinasyon ofisi aracılığıyla 170’den fazla ülkeye ulaştırmaktadır (TİKA, 2023).

TİKA tarafından gerçekleştirilen eğitim projeleri ile öğrencilerin eğitimine destek olunmakta; doktor/sağlık personeli, eğitim personeli, güvenlik gücü personeli, tarım sektörü çalışanı başta olmak üzere çeşitli sektörlerde birçok çalışanın mesleki eğitimlerine destek sağlanmaktadır. Komşu, dost ve akraba topluluklar ile geçmişten geleceğe kültürel bağların yeniden oluşturulması için TİKA tarafından ortaya konulan “Türkoloji Projesi”, Türkçe’nin yaygınlaşmasına büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır. Afganistan, Arnavutluk, Belarus, Bosna Hersek, Bulgaristan, Estonya, Filistin, Hindistan, Gürcistan, Karadağ, Kazakistan, Kırgızistan, Kosova, Letonya, Litvanya, Makedonya,

Moğolistan, Moldova, Özbekistan, Slovakya, Suriye, Kırım Özerk Cumhuriyeti, Tataristan Özerk Cumhuriyeti, Ukrayna ve Yemen’de çeşitli üniversitelerle projeye yönelik yapılan işbirliği sürdürülmektedir. Bu ülkelerde bulunan üniversitelerle TİKA tarafından Akademik İşbirliği Protokolü imzalanarak bünyelerinde Türkoloji/Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ile Türkçe Eğitim Merkezleri açılmıştır. Aynı zamanda söz konusu bölümlere TİKA tarafından eğitim araçları desteği verilmesinin yanı sıra öğretim elemanları da görevlendirilmektedir (TİKA, 2012). Görevlendirilen öğretim elemanlarına Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanına yönelik kurum tarafından yürütülen hizmet içi eğitimler, proje ve çeşitli eğitsel-sosyal faaliyetler yoluyla eğitimler verilmekte ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli rol üstlenilmektedir.

17.1.6. Türkiye Maarif Vakfı

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminin yurt dışında yürütülmesi söz konusu olduğunda 2016 yılından beri faaliyetlerini yürüten Türkiye Maarif Vakfından da bahsetmek gerekir. Kurumun internet sitesinden (TMV, 2023) edinilen bilgi üzere; 17.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulan Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti Devleti adına Milli Eğitim Bakanlığının yanı sıra doğrudan eğitim kurumu açma yetkisi bulunan tek kuruluştur. Türkiye Maarif Vakfı; kâr amacı gütmeyecek ve kamu yararına çalışacak bir vakıf olarak her ülkede okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her kademesinde, örgün öğretim ya da yaygın eğitimde aktif bir şekilde faaliyetler yürütmek amacıyla kurulmuştur. Türkiye Maarif Vakfının, yurt dışında Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi faaliyetlerini uluslararası standartlara uygun biçimde 51 ülkede yürütmekte olduğu ve bunun yanı sıra 466 eğitim kurumunu faaliyete geçirdiği görülmektedir.

Türkiye Maarif Vakfının öğretmenleri ve okul yöneticileri, Vakfın misyon ve vizyonuna uygun şekilde dünyanın dört bir yanındaki eğitim kurumlarında ülkesine ve milletine faydalı erdemli nesiller yetiştirmek için çalışır. Türkiye’nin yurt dışındaki yüzü ve kültür elçileri de olan Maarif öğretmenleri ve yöneticileri, Vakfın kurulduğu günden bu yana dört yılda elde ettiği başarıda ve kat ettiği mesafede önemli bir paya sahiptir. Maarif okullarında öğretmen ve yönetici olmak için, Türkiye Maarif Vakfı tarafından verilen ilanda bulunan özelliklere sahip olmak gerekmektedir. Başvuru koşullarını taşıyan adaylar çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınava girmek için davet edilir. Sınavda başarılı olan adaylar; alana ilişkin bilgilerin, yönetici kabiliyetlerinin taşınıp taşınmadığının ve dil

becerilerinin yeteli olup olmadığının ölçüldüğü üç aşamalı sözlü sınava tabi tutulur. Yazılı ve sözlü sınavları başarıyla geçen adaylar Maarif okullarında öğretmen yahut idareci olarak istihdam edilir (TMV, 2023). Maarif Okullarında görev alan öğretmenler Türkiye Maarif Vakfının düzenlediği çeşitli zirveler, konferanslar, paneller, çalıştaylar, söyleşiler ve fuarlar yoluyla Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanına yönelik bilgilerini yenilemekte ve geliştirmeye devam etmektedir.

17.1.7. Millî Eğitim Bakanlığı

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşmasında önemli hizmetleri bulunan kurumlardan biri de Millî Eğitim Bakanlığıdır. Millî Eğitim Bakanlığı, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yürüttüğü çeşitli faaliyetler ile Türkçeyi yaygınlaştırma ve Türkiye'ye çeşitli ülkelerden gelen mültecilere Türkçe öğretme görevini itina ile yürütmektedir. Bakanlık bu doğrultuda önemli çalışmalar yürütmektedir. Büyük Öğrenci Projesi de bu alana yönelik önemli çalışmalardan bir tanesidir. Kavak ve Baskan (2001), Büyük Öğrenci Projesi'nin Türk cumhuriyetleri ve topluluklarının eğitim düzeyini artırmayı, bahse konu ülkelerdeki yetişmiş insan gücü gereksinimini karşılamayı, Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirmeyi ve Türk dünyasıyla kalıcı bir kardeşlik ve dostluk kurmayı amaçladığını ifade etmiştir. Türk cumhuriyetlerinde yaşayan öğrencileri hedef alan proje, zaman ilerledikçe diğer ülkelerin de dikkatini çekmiş ve birçok ülkeyi de kapsamı altına almıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının yürüttüğü başka bir önemli proje ise Suriye'den iltica ederek Türkiye'ye gelen çocuklara yönelik yapılan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PCTES) projesidir. Suriyeli öğrencilere ikinci / yabancı dil olarak Türkçeyi öğretmeyi hedef alan bu proje doğrultusunda Suriyeli öğrencilerin göç sonrasında yoğun olarak yaşadığı iller başta olmak üzere Türkiye'de birçok ilde Türkçe öğretmenlerine görev verilmiştir. Bu öğretmenlerin alana yönelik bilgisini tazelemek ve arttırmak adına çeşitli hizmet içi faaliyetler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmüştür. 2016 yılından beri uygulanan bu proje Suriyeli öğrencilerin ülkemize adaptasyonu hususunda oldukça önemli bir rol üstlenmiştir.

Günümüzde Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili kurum ve kuruluş sayısının artması Millî Eğitim Bakanlığının yükünü biraz hafifletse de bu alanda ciddi çalışmalara devam edilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçenin ikinci / yabancı dil

olarak öğretimine yönelik ğretmen yetiştirme, öğrencilere eğitim verme, materyal ve program hazırlama hususunda katkılar sunmaktadır (Biçer, 2020).

17.2. Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak ğretiminde ğretmen Yeterlilikleri ve ğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak ğretimi faaliyetlerinin yürütülmesinde ğretmen ve öğretmenin sahip olduğu beceriler ile yetkinlikler, ğretim sürecinin başarılı olması acısından büyük önem taşımaktadır. Türkçeyi yabancılara öğreten bir öğretmenin sahip olması gereken çeşitli yeterlilikler ve dolayısıyla da bu yeterliliklerin gereği olan dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır.

Günümüzde hedef kitlenin hangi uyruktan, hangi ana dili ailesinden, hangi Türk lehçesinden, hangi kültürel çevreden ve hangi yaş grubundan olduğuna bakılmadan hazırlanan programlar, kitaplar / Türkçe ğretim setleri, oluşturulan homojen olmayan sınıflar, amaca ve ihtiyaa uygun olmayan ortamlar Türkçe ğretimi alanında karşılaşılan en ciddi sorunların başında gelir (Alyılmaz, 2020). Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğreten bir öğretmende bulunması gereken en önemli meziyet, Türkçeyi öğretecek olduğu hedef kitleyi ve bu kitlenin çeşitli yönlerini iyi tanınmasıdır. Türkçenin kime ğretildiğinin bilincinde olmak, Türkçenin ğretim yöntemi konusunda da öğretmene kolaylık sağlayacaktır. Türkçe öğrenecek yabancı bireylerin dili öğrenme amaçları, ana dilleri, kültürleri, dünyaya bakış açıları, düşünce ve değer sistemleri bilinmeden yapılacak olan çalışmalar; dil öğretiminin niteliğinde azalmaya sebep olacaktır. Türkiye’de yükseköğrenim görmek için Türkçe ğrenen yabancı ile zevk için Türkçe öğrenmek isteyen yabancıya; ana dili Moğolca olan yabancıyla ana dili Çince olan yabancıya; Avrupalı bir kültüre sahip yabancı ile Asyatik bir kültüre sahip olan yabancıya; Türkçeyi severek öğrenmek isteyen yabancı ile zorunluluktan öğrenmek isteyen yabancıya aynı şekilde ğretim planlaması yapmanın çeşitli problemleri beraberinde getireceği aşıkrdır.

Tüm ve Mavaşoğlu (2010), Türkçeyi yabancılara öğreten bir öğretmenin farklı dil ailelerinden gelen dillerin özelliklerini bilmesi ve başlangıç seviyesindeki öğrencilerle iletişim kurabilecek kadar ara dile hâkim olması gerektiğini ifade etmiştir. Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğreten bir ğretmen, dil ailelerini ve bu dil ailelerine mensup dilleri iyi bilmelidir. Farklı dil ailelerine mensup dillerin özelliklerini iyi bilen bir öğretmenin yabancı öğrencisinin ana dilinin özelliklerini

de dikkate alarak süreci planlaması, vereceği eğitimin niteliğini arttırabilecek ve öğrencisinin Türkçeyi daha kolay öğrenmesine yardımcı olabilecektir. Bununla birlikte Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin dünya üzerinde geniş coğrafyalara yayılmış, belli başlı yer edinmiş ve insanları ortak bir paydada birleştirebilen İngilizce, Rusça, Almanca gibi ara dilleri de belli bir düzeyde bilmesi gerekmektedir. Dil öğretim sürecinin başlangıcında ara dilleri bilmek hem öğretmen hem de öğrenci için doğru iletişimin kurulması ve sürecin sekteye uğramaması adına çok büyük önem arz etmektedir.

Öğreticiler; sınıf içi durumların yürütülmesinden materyallerin hazırlanmasına, ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve uygulamasından program yazarlığına varıncaya kadar öğretimin her aşamasında önemli bir rolü, görevi yerine getirmektir (Demir, 2021, s. 194-195). Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğreten bir öğretmen, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* programında yer alan yöntem ve yaklaşımlara hâkim olmalı ve bunları uygulayabilecek yeterlilikte olmalıdır. Mete ve Gürsoy (2013), Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde dilin bir bütün olduğunu, tek bir yöntem ve teknikle sürecin yürütülemeyeceğini ve öğretmenin bu doğrultudaki gerekli yöntem ve tekniklerin hepsini bilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu hususta oldukça dikkatli davranmalıdır ve bilgilerini programla ilgili olarak düzenlenen hizmet içi eğitim kursuları vb. faaliyetlerle perçinlemelidir. Öğretmenler, programdaki çağdaş yöntem ve yaklaşımlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmalı ve bu yöntem ve yaklaşımları dil öğretim sürecinde aktif bir şekilde uygulamalıdır. Dil öğretim süreci başında, içerisinde ya da sonunda yapılacak olan ölçme ve değerlendirmeler de bu programa uygun bir şekilde yapılmalıdır.

Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğreten bir öğretmenin, öğrenciye hangi yolla, yöntemle ulaştığı çok önemli bir husustur. Mete ve Gürsoy (2013) çalışmalarında, Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğreten bir öğretmenin hangi yöntemi, ne zaman kullanacağına karar verebilecek nitelikte olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenin dil öğretim sürecinde kullanacağı yöntem, öğrencinin en kısa sürede ve iyi şekilde Türkçeyi benimsemesine ve süreci başarılı bir şekilde tamamlamasına yardımcı olmalıdır. Bu süreçte öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı ve olabildiğince daha çok duyu organına hitap ederek öğrencilerinin aktif bir şekilde dil öğretim sürecinin içerisinde olmasını sağlamalıdır. Dolayısıyla öğretmen öğrencinin öğrenme özelliklerine uygun yöntem,

teknik ve materyal seçebilme hususunda belli bir yetkinliğe sahip olmalıdır.

Her dil farklı kültürlerle açılan bir kapı olduğu için, medeniyetler arasındaki yoğun etkileşimin de tesiriyle, öteki kültürlerin tanınması bir tür zorunluluk hâline gelmiştir (Maden ve İşcan, 2011). Dünya üzerinde dil öğretimi çalışmalarında kültürün aktarılan veya dayatılan, metin veya görsel odaklı bir kavramsal sınırlılıktan çıkarıldığı ve öğrencilerle öğrencilerin karşılıklı inşa ettiği sözlü ve dil dışı unsurları ele alan etkileşimsel bir yapı olarak incelenmeye doğru bir eğilimin olduğu gözlemlenmektedir (Carbaugh, 2007, s. 167-168). Kültür aktarma işini gerçekleştiren dil, kültür vasıtasıyla, o toplumda yetişen bireyin zihniyet ve davranış biçimini belirler (Yüce, 2015, s. 110). Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancılar sadece dili değil başlı başına Türk’ü öğrenmeye başlarlar. Türk’ün dili, Türk’ün kültürü, Türk’ün coğrafyası birbirinden ayrı düşünülemeyecek bir bütündür. Bu muazzam bütünün kapılarını da yabancı öğrencilere açacak olan yine öğretmendir. Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğreten bir öğretmen kendi kültür değerlerini (dilini, dinini, tarihini, gelenek ve göreneklerini) çok iyi bilmelidir. Bu, bir öğretim elemanı için çok önemli bir vasıftır (Güzel ve Barın, 2013, s. 63). Mete ve Gürsoy (2013), ikinci / yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçenin yapısal özelliklerini iyi bilen, dil kültür ilişkisini temel alan ve kültür elçiliği görevinin farkında olarak yetiştirilen öğretmenler olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmen, kültürel farkındalık oluşturma sürecinin en önemli aktörlerinden birisidir. Dolayısıyla öğretmen bu süreçte ne yapması ve ne yapmaması gerektiğini iyi bilmelidir (Alyılmaz ve Er, 2016, s. 1412). Öğretmen Türkçe üzerine olan hâkimiyetini kullanarak tekdüze çeviriye dayanan bir anlayıştan uzak bir şekilde yabancı öğrencilerin Türkçe ile yeni bir evren tasarlamlarına önayak olacak yeterlilikte olmalıdır. Aksi hâlde yapılan öğretim sözlük yardımıyla yapılan bir tercümeden öteye gitmeyecektir. Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğreten bir öğretmen Türkçeyi iyi bilmeli ve dili uz kullanmalıdır. Manaları birbirine karıştırılan kelimelerin farkları öğretilince elden geldiğince bilinmelidir (Güler, 2012). Bununla birlikte öğretmen, dil öğretim sürecinde benzer anlamlı, yakın anlamlı, eş anlamlı sözcüklerin kullanımına (kırmızı-kızıl/ *red* vb.) oldukça dikkat etmeli ve yabancı öğrenciye doğru kullanımı Türkçeye olan hâkimiyeti ile izah etmelidir. Örneğin öğretmen; Türk kültürüne dair bir kavram olan “*kızıl elma*” ile elmanın rengini niteleyen “*kırmızı elma*” arasındaki farkı, iki farklı sözcük grubunu da “*red apple*” olarak nitelendiren İngiliz bir öğrenciye, sözcük grubunun

hangi bağlamda kullanıldığını Türkçeye ve Türk kültürüne olan bilgisi ile doğru bir şekilde açıklamalıdır.

Kan vd., (2013), Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinde ders aşamasında kitap dışında günlük dil kullanımlarının da öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğreten bir öğretmen, yabancı öğrencilerle iletişim kurarken Türkçeyi olabildiğince günlük konuşma diline uygun kullanabilecek yeterlilikte olmalıdır. Bu husus, yabancı öğrencilere Türkçeyi sosyal çevresinde daha rahat kullanmalarına ve ortaya çıkabilecek karışıklıkların önlenmesinde yardımcı olacaktır. Bu sayede yabancı öğrenci, Türkçeyi yeni bir dil olarak öğrenmenin yanında ders dışındaki yaşamda da tecrübe etmiş olacak ve böylelikle dil öğretiminden alınan verim de bir hayli artacaktır.

Öğretim elemanı, derslerinde öğrenciyi güdülemeli; onu, öğreneceği dile karşı istekli kılmalıdır (Yüce, 2015, s. 108). Bu bilgiden hareketle Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğreten bir öğretmen, öğrencilerinin ilgi ve motivasyonlarını her zaman yüksek tutmayı sağlayacak yeterlilikte olmalıdır. Öğrencinin merakını dil öğretim süreci boyunca canlı tutmak öğretmenin en önemli vazifelerinden biri olmalıdır. Öğretmen, yabancı öğrenciler ile bire bir iletişim kurmalı ve öğrencilerin Türkçeye olan ilgileri ile dil öğretim sürecine dair motivasyonlarını olumlu bir şekilde etkilemelidir. Bunun yanı sıra öğretmen, öğrencileri ile kurduğu iletişimde öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bir sınır belirlemeli ve gerektiğinde otoritesini de sınıfta hissettirip dil öğretim sürecini başarılı bir biçimde yürütmelidir.

Öğrencilerin, yabancı dil öğrenirken teknoloji kullanılmasının faydalı olduğuna daha çok inandıkları ve teknolojiyi kullanmaya daha istekli oldukları görülmektedir (Sydorenko vd., 2017). Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğreten bir öğretmen, teknoloji ile iç içe olup bu husustaki bilgi ve birikimini dil öğretim sürecine de yansıtabilecek yeterlilikte olmalıdır. Teknoloji her geçen gün gelişmekte ve doğru kullanıldığında insanlık adına çok faydalı olmaktadır. Bu hususta öğretmenler de bilgilerini sürekli olarak güncellemeli ve ortaya çıkan gelişmeleri takip ederek teknoloji ile iç içe olmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler teknolojiyi yalnızca dijitalleşme olarak algılamamalı ve teknolojik aletleri kullanarak çeşitli materyalleri dil öğretim sürecine entegre etmelidirler. Teknolojiyi kullanmayı iyi bilen ve alanında kendini yetiştirmiş olan bir öğretmen tarafından hazırlanacak olan materyaller yabancı öğrencilerin kullanımına sunulduğunda mükemmel kaynaklar olacaktır.

17.3. Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler

Eğitim-öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenler bu sürecin âdeta rehberi konumunda yer almaktadır. Durum böyleyken öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde çeşitli problemler ile karşılaşmaktadırlar. Bu durum, Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinde de kendini göstermektedir. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri aşağıdaki şekilde kategorize etmek mümkündür:

17.3.1. Programdan Kaynaklanan Problemler

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğretmenlerin genellikle programa dair hedef, içerik, yöntem ve teknikler, eğitim araç-gereçleri (materyaller), ölçme-değerlendirme gibi hususlarda çeşitli problemlerle karşılaştıkları görülmektedir.

17.3.1.1. Programın Hedefinden Kaynaklanan Problemler

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli husus sürecin planlı, programlı bir şekilde ele alınmasıdır. Eğitim-öğretim programında ilk önce dikkat edilmesi gereken husus programın yaklaşımı ve hedeflerdir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'yla "Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak sosyal hayatın her alanında iletişim kurma becerisine sahip olan, keşfederek ve yaparak-yaşayarak öğrenen, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, sorgulayan, yorumlayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı, kültürlerarası bilinç sahibi bireyler yetiştirmek istenmektedir" (TYDOÖP, 2019, s. 7). Lakin yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amaçlarının, programın yaklaşımından ve hedeflerinden uzak kaldığı sıklıkla görülen bir problemidir. Dağdelen (2015)'in yaptığı çalışmaya göre öğretmenler, yabancı öğrencilerin seçtikleri bölümlerde eğitim görebilmelerini kolaylaştırmak amacıyla Türkçe öğrendiklerini ve eğitim-öğretim programının hedefleri ile öğrencilerin hedeflerinin uyuşmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler problemin, programın yurt dışında yaşayan Türkler dikkate alınarak hazırlanmasından kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir.

17.3.1.2. Programın İçeriğinden Kaynaklanan Problemler

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğretmenlerin problem yaşadığı bir diğer unsur ise ders içerikleridir. Dersin içeriği, öğrencinin dil öğretim sürecinde derse yönelik dikkat ve motivasyonunu arttırmada önemli bir yere sahiptir. İçerik; güncellik, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa gibi yabancı dil öğretim ilkelerine uygun olmalı; Türk kültürüne dair öğelere yer vermeli ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmelidir. Mete (2012)'nin yaptığı araştırmaya göre; öğretmenler, kitaplardaki metinlerin hedef kitleye hitap etmediğini ifade etmişlerdir ve bu problem öğretmenlerin çözebileceği problemler kategorisinde değerlendirilmiştir. Dağdelen (2015)'in yaptığı çalışmada ise öğretmenler, ders kitaplarının yabancı dil öğretim ilkelerine uygun olmadığını, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaç seviyelerinin üzerinde olduğunu ve içerikte kültür öğelerinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Melanlıoğlu (2012)'nin hâl ekleri üzerine yaptığı araştırmada *“Hâl eklerinin öğretim sırası sizce nasıl olmalı? Nedenleriyle açıklar mısınız?”* sorusunda öğretmenler arasında bir görüş birliğinin olmadığı belirlenmiştir. Bu bilgidен hareketle programın içeriğinin eksik ve dil öğretim ilkelerinden uzak olduğu söylenebilir. Bulut vd., (2018)'nin araştırmasında ise öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle diğer öğrenciler arasında ciddi farklılıklar olmasına rağmen derslerde aynı içeriğin ele alınmasını bir problem olarak belirtmişlerdir.

17.3.1.3. Yöntem ve Tekniklerden Kaynaklanan Problemler

Dil öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler hem öğretmenin dersi işleyişi hem de öğrencinin dersi algılayışı açısından büyük önem arz etmektedir. Bu süreçte kullanılan yöntem ve teknikler sınıf içindeki iletişim ağını genişletmeli ve öğrencilere kendini ifade etme olanağı sunmalıdır. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğretmenler derslerinde kullanacakları yöntem ve teknikler hususunda da çeşitli problemler ile karşılaşmaktadırlar. Dağdelen (2015)'in yaptığı çalışmada öğretmenler, dersin genellikle teorik olarak işlenmesini ve uygulamaya zaman ayrılmasını bir problem olarak ifade etmişlerdir. Bulut vd., (2018)'nin araştırmasında ise öğretmenler, Suriyeli öğrenciler ile genellikle görsel materyaller ve beden dili yoluyla iletişim kurduklarını ve süreçte kullanılacak yöntem ve tekniklerin eksikliğini dile getirmişlerdir.

17.3.1.4. Eğitim Araç ve Gereçlerinden Kaynaklanan Problemler

Dil öğretim sürecinde kullanılacak olan eğitim araç ve gereçleri, eğitim ortamının şekillenmesinde ve verilen eğitimin kalitesinin artmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak araç ve gereçler; özenle seçilmeli, öğrencilerin ilgi, tutum ve hazır bulunuşluklarına uygun olmalı ve öğrencilerin öğrenme stilleri (görerek, işiterek, dokunarak vb.) dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Aynı zamanda bu araç ve gereçler amaca uygun, dikkat çekici, kullanışlı ve dayanıklı olmalıdır. Öğretmenler Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretim sürecinde kullanılan araç-gereçler hususunda çeşitli problemler ile karşılaşmaktadır. Mete (2012)'nin yaptığı araştırmada materyal eksikliği öğretmenler tarafından en büyük problem olarak belirlenmiş ve bu problem öğretmenler tarafından çözülebilecek problemler kategorisinde yer almıştır. Aynı zamanda bu çalışmada kitaplardaki metinlerin hedef kitleye hitap etmemesi de öğretmenlerin dile getirdiği önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Dağdelen (2015)'in yaptığı çalışmada öğretmenler materyal eksikliğinden ya da yokluğundan yakınmış, bu eksikliğin giderilmesinin etkili bir ders yapılması için gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Kırmızı ve Akkaya (2009)'nın araştırmasında ise öğretmenler, materyal kullanımı konusunda eksikliklerinin olduğunu ve okullarında yeterli araç-gereç olmadığını ifade etmişlerdir. Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2018)'nin araştırmasında öğretmenler, ders materyallerinin klasik ve teknolojiye uzak olması, ders kitaplarındaki metinlerin çok uzun olması ve bu kitaplardaki görsel öğelerin eksikliğinden yakınmaktadırlar. Bulut vd., (2018)'nin araştırmasında ise öğretmenler Suriyeli öğrenciler için özel olarak seçilmiş bir kitap ya da kaynağın olmadığını, bu çocukların dil öğretme amacıyla yazılmamış kitaplardan gereken verimi alamadığını dile getirmişlerdir.

17.3.1.5. Ölçme ve Değerlendirmeden Kaynaklanan Problemler

Dil öğretim sürecinin tamamlayıcı unsuru ölçme ve değerlendirmedir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda; "hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütüncül bir yaklaşımla çeşitli açılardan değerlendirilmesine yönelik bir anlayış benimsenmiştir. Bu bağlamda Program'ın temel yaklaşımları ve diğer tüm bileşenleri ile uyumlu ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilmiştir. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde, süreç temelli alternatif ölçme yaklaşımına dayandırılarak oluşturulan sınıf içi ve dışı tekniklerin yanı sıra yazılı ve sözlü sınavlar, habersiz küçük sınavlar, görevler, ev ödevleri ve sınıf içi/dışı projelere de başvurulmaktadır" (TYDOÖP, 2019, s. 26). Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenler ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ile ilgili çeşitli problemler ile karşılaşmaktadırlar. Dağdelen (2015)'in yaptığı çalışmada bir öğretmen, değerlendirmenin sonuç odaklı yapılmasından dolayı yeterli olmadığını, bu değerlendirmede yalnızca çoktan seçmeli testler kullanılmasından ötürü Türkçenin gramer yapısına uygun olmadığını dile getirmiştir. Kırmızı ve Akkaya (2009)'nın araştırmasında öğretmenler, dil bilgisi konusunda hazırlanan seviye belirleme sınavlarında yabancı öğrencilerin zorlanacağını düşünmekte, ölçme ve değerlendirme ile ilgili kendilerini geliştirebilecekleri kurslar talep etmekte ve değerlendirme formlarının fazla olmasından dolayı işin içinden çıkılamaz bir hâl aldığını ifade etmektedirler. Bulut vd., (2018)'nin araştırmasında ise öğretmenler, Suriyeli öğrencileri değerlendirmek için düzeye ve var olan koşullara uygun değerlendirme yolları olmadığından yakınmışlardır. Bu durum öğrencilerde kaygıya neden olabilir (Polatcan, 2016).

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğretmenlerin bu yaşadıkları problemler yalnızca program ile sınırlı değildir. Öğretmenler; hizmet içi eğitimin eksikliği, öğrencilerin arasındaki seviye farkları, öğrencilerin ana dillerinin farklı olması, mezun oldukları bölümlerde alana yönelik aldıkları eğitimler vb. gibi çeşitli problemler ile karşılaşmakta ve bu problemlerin çözümüne yönelik çalışmalar yürütmektedir.

17.3.2. Öğretmen Yetiştiren Programlardan Kaynaklanan Problemler

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi faaliyetini yürüten öğretmenler mezun oldukları lisans veya lisansüstü eğitim kurumlarında alana yönelik aldıkları eğitimlerin niteliğinden ve eksikliğinden dolayı bazı problemler ile karşılaşmaktadırlar. Bulut vd., (2018)'nin araştırmasında öğretmenler, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretme hususunda mesleğe başlamadan önce bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle ilkokul düzeyindeki Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi faaliyeti yürüten öğretmenler, sınıf öğretmenliği mezunu olduklarını, daha önce bu alana yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını ve bundan dolayı oldukça sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Şahin vd., (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının, lisans öğrenimleri sırasında aldıkları eğitimden hareketle yabancılara Türkçe öğretiminin alt boyutlarının her birinde kendilerini “*biraz yeterli*” düzeyinde yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğrencilere verilen eğitim tatmin edici nitelikte olmadığı ve verilen eğitimin yeterli düzeyde olması için yoğun bir çaba sarf edilmesi gerektiği görülmektedir. Öğretmen yetiştirme politikası ayrıntılı bir şekilde ele alınmalıdır (Er vd., 2018).

17.3.3. Hizmet İçi Eğitim Problemleri

Öğretmenlerin lisans yahut lisansüstü eğitimleri sırasında, Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi hususunda yeterli eğitimi almadıkları göz önünde bulundurulduğunda sınıflarında Türkçe bilmeyen öğrencilerle eğitim faaliyetlerini uygun bir biçimde sürdürmeleri kolay olmayacaktır. Dil öğretim sürecinin başında, içerisinde ve sonunda öğretmenlere yapılması gereken hizmet içi eğitim çalışmaları öğretmenlerin sürece ilişkin bilgilendirilmesi, eğitilmesi bakımından oldukça önemlidir. Bulut vd., (2018)'nin araştırmasında öğretmenler, hizmet içi eğitimlerden haberdar olmadıkları, eğitimlerin teorik olduğu için uygulamaya dönük katkısının olmadığı, verilen eğitimlerin çocukların özellikleri ve hazır bulunuşluklarına uygun olarak tasarlanmadığı için etkili olmadığı gibi problemleri ifade etmişlerdir. Kırmızı ve Akkaya (2009)'nın araştırmasında öğretmenler, düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarının içerik olarak yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Demir (2019)'in çalışmasında ise öğretmenler, kendilerinin mutlak biçimde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime tabi tutulduğunun söylenemeyeceğini ifade etmişlerdir.

17.3.4. Öğrencilerden Kaynaklanan Problemler

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinin en önemli unsurlarından biri Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerdir. Öğretmenler, bu süreç içerisinde yabancı öğrencilerden kaynaklanan çeşitli problemler ile karşılaşmaktadırlar. Bulut vd., (2018)'nin araştırmasında öğretmenler, Suriyeli öğrenciler ile iletişim kurmakta zorlandıklarını ve bu problemin öğrenci velileri ile de aynı paralellikte yaşandığını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlaması konusunda öğretmen ve sınıftaki diğer öğrencilerin yanı sıra ailelerin de uyum sorunları yaşadığını gözlemlemişlerdir. Mete (2012)'nin yaptığı çalışmada öğretmenler, öğrencilerin arasındaki seviye farklarını, yabancı dile kabiliyetin herkeste farklı olmasını, öğrencilerin ana dillerinin farklı olmasını ve öğrencilerin ana dillerini iyi bilmemelerini çözülmesi gereken problemler olarak dile getirmişlerdir. Kırmızı ve Akkaya (2009)'nin araştırmasında ise öğretmenler, öğrencilerin sürece yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu dile getirmişlerdir.

17.4. Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmenlerden Kaynaklanan Problemler

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel elemanlarından biri olan öğretmenler, Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Bu öğretmenlerin dil öğretim sürecinde ortaya koydukları performans, bu sürecin işleyişini ve verimini de doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla bu sürecin içerisinde aktif bir şekilde rol alan öğretmenlerin çeşitli problemler ile karşılaşması ve bazı problemlere yol açması istenmeyen ama olası bir durumdur.

Avrupa Birliği ülkelerindeki üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğretmek amacıyla MEB tarafından gönderilen öğretim elemanlarının büyük bölümü üniversitemizin Alman Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde görev yapmaktadırlar (Bakır, 2020). Bu bölümlerde görev yapan öğreticilerin yabancı dil hususundaki yetkinlikleri yadsınmamakla birlikte bu öğreticilerin Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi hususundaki aldıkları eğitim tartışmaya açıktır. Bahsi geçen bölümlerde Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanına yönelik öğretim yapılacak zorunlu ders bile bulunmamaktadır. Durum böyleyken bahsi geçen bölümlerden mezun olan öğreticilerin Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi faaliyetlerine dair uzmanlıkları, becerileri ve yetkinlikleri verilen eğitimin niteliği

açısından bir problem yaratmaktadır. Öğretmenlerin bu alana yönelik meslekî taleplerinin değerlendirilmesinde adayın yabancı dile olan uzmanlığından ziyade bu alana yönelik alınan eğitimin göz önünde bulundurulması bu problemin çözülmesinde önayak olacaktır.

Öğretmenlerin bilgilerini güncellemeleri, geliştirebilmeleri için yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinde önemli bir yere sahiptir. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda öğrencilerin yetiştirildiği bir lisans programı olmadığı için mevcut uygulamada, hizmet içi eğitimler ve çalışılacak kurumun, kurum kültürünü aktarıldığı görevlendirme öncesi eğitimler lisans eğitimlerinden daha çok önem arz etmektedir (Demir, 2019, s. 196). Hizmet içi eğitim bu kadar öneme sahipken bile öğretmenlerden kaynaklanan bazı problemler ortaya çıkmaktadır. Bulut vd., (2018)'nin araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine haberdar oldukları hâlde katılmadıkları ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine karşı ön yargılı oldukları görülmektedir. Bu bilgidен hareketle öğretmenlerin bu yanlış tutumunun Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinde önemli aksaklıklara sebebiyet verdiği ve bu tutumun değişmemesi durumunda problemlerin daha da artacağı aşikârdır.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi sürecinin en önemli unsurlarından biri de öğretim programıdır. Öğretmenler bu süreçteki eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken bu programı göz önünde bulundurmalı ve faaliyetlerini bu program doğrultusunda yürütmelidir. Öğretmenlerin bu süreçte program konusundaki eksiklikleri de bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Kırmızı ve Akkaya (2019)'nın araştırmasında öğretmenler, programa dair yeterince bilgilerinin olmadığını, programa ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğunu, programda yer alan yöntem ve yaklaşımlar hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını ve kendilerini programı uygulama konusunda yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Alan (2021) ise araştırmasında öğretmenlerin programlardan haberinin olmamasını, Suriyelilere Türkçe öğretiminde yaşanan öğretmen kaynaklı sorunlar adı altında değerlendirmiştir.

Eğitim-öğretim süreci öğretmen ile öğrencilerin etkileşimine dayanan bir süreçtir. Bu süreç Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi hususunda daha da önem kazanmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki bilgi alışverişi bu sürecin daha sağlam bir yapıda olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenler bu süreçte öğrencilerini bilgilendirme ve yönlendirme konusunda ilgili olmalıdırlar. Şahin (2020)'in çalışmasında bazı öğretmenlerin, öğrencilerini Türkiye'deki

eğitim hayatlarının işleyiş süreci ve önemli noktaları hakkında bilgilendirmeyi ve yönlendirmeyi ihmal ettikleri ve öğretmenlerin yabancı öğrencilerin resmî işleyişleri ve prosedürleri bilmemekten kaynaklanan sorunlarına yönelik ilgilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerine karşı olan bu tavrının dil öğretim sürecini yıpratması ve belki de öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeyi bırakmasına sebebiyet vermesi kaçınılmazdır.

17.5. Sonuç

Günümüzde Türkçe, yabancılar tarafından öğrenilmek istenen başlıca dillerden bir tanesidir. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalar her geçen gün artmaya devam ederken verilen eğitimin niteliğinin artması için de çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından faaliyetler yürütüldüğü görülmektedir. Bu faaliyetlerin odak noktası Türkçenin yabancı öğrencilere öğretilmesine ön ayak olan öğretmenler olmalıdır. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretmen yetiştirmeye yönelik faaliyetlerin çeşitlenmesi ve alana özgü bir lisans ana bilim dalının oluşturulması hâlihazırda yapılması gereken önemli icraatlar olacaktır.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapacak olan öğretmenlerin bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Hedef kitleyi tanımak, dilleri iyi bilmek, doğru yöntem ve teknikleri kullanmak, Türkçeye hâkim olmak, Türkçeyi günlük konuşma diline yakın kullanmak, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarına hitap etmek, teknolojiyi kullanabilmek ve programı yeterince bilmek gibi meziyetlere sahip olan öğretmenler; dil öğretim sürecini daha verimli ve nitelikli bir hâle getireceklerdir. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapacak olan öğretmenlere bu yeterlilikleri kazandırmada da en önemli rol, alana öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşlara düşmektedir.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanında yurt içinde ve yurt dışında öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşlar mevcuttur. Yurt içinde; lisans düzeyinde üniversitelerin Türkçe öğretmenliği bölümü bu işi sırtlanırken, yüksek lisans ve doktora düzeyinde belli başlı üniversitelerde eğitim verildiği görülmektedir. Aynı zamanda bu üniversite eğitimlerini tamamlayıcı unsur olarak yine üniversitelerin ya da belli başlı kuruluşların bünyesinde alana özgü sertifika programları düzenlenmektedir. Türkiye’de hâlihazırda bu sertifika programlarını en az bir defa düzenlemiş ya da düzenleyeceğini duyurmuş olan 75 farklı üniversite bulunmaktadır ve bu sayı her geçen gün artmaya devam etmektedir. Yurt dışında ise son yıllarda Yunus

Emre Enstitüsü, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Türkiye Maarif Vakfı ve Milli Eğitim Bakanlığı; çeşitli faaliyetler yürüterek bu alana hizmet etmektedirler.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapan öğretmenler çeşitli problemler ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu problemlerin büyük bir kısmı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Bu problemlerin çoğunun çözülmesinde de yine öğretmenler sorumluluğu kendi üzerlerine almışlardır ve bu problemlerin çözümüne yönelik çeşitli faaliyetler yürütmektedirler.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapan öğretmenler de bazen çeşitli problemlere sebep olabilmektedir. Öğretmenin alanında uzman olmaması, hizmet içi eğitimlere gereken önemi vermemesi, öğretim programı hakkında bilgisiz olması ve öğrencilerine karşı sorumluluklarına ilgisiz olması bu konuda öne çıkan problemlerdir. Bu problemlerin çözümü hususunda öğretmenler; yeterliliklerini, kendi üzerlerine düşen görev ve sorumluluklarını gözden geçirip alana olabildiğince katkıda bulunmalıdırlar.

Kaynakça

- Alan, Y. (2021). İlgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 119-146.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- Alyılmaz, S. (2020). Türkçe öğretiminde hedef kitleyle ilgili yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Eds.) *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (s. 73-83). Eğiten Kitap.
- Alyılmaz, S., Biçer, N., & Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 328-338.
- Bakır, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar, çözüm önerileri ve beklentiler. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Eds.) *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (s. 421-468). Eğiten Kitap.
- Biçer, N. (2020). Türkçe eğitiminde güncel durum. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Eds.) *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (s. 45-72). Eğiten Kitap.
- Carbaugh, D. (2007). Cultural discourse analysis: communication practices and intercultural encounters. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36, 167-182. <https://doi:10.1080/17475750701737090>.
- Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, XVIII/70, 469-485.
- Dağdelen, D. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Tez No. 741802) [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi-Gazimağusa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, T. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi. *Uluslararası Türk Kültürü Dil-Tarih-Coğrafya Sempozyumu Özet Kitapçığı* içinde (s. 61). Ankara.
- Demir, T. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterliklerine yönelik bir inceleme*. (Tez No. 676305)

- [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Er, O., Bozkırlı, K. Ç., & Polatcan, F. (2018). Examination of listening anxiety of Turkish language teacher candidates. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 150-155.
- Güler, E. B., (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde “öğretmen” unsuru. *International Journal of Social Science*, 5(2), 129-134.
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ.
- Kalenderoğlu, İ., & Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(20), 577-601.
- Kan, M. O., Sülüsoğlu, B., & Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Kavak Y., & Baskan G. A. (2001). Türkiye’nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 92-103.
- Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.
- Maden, S., & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-37.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe öğretenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 2401-2411.
- Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102-125.
- Mete, F., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.

- Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3), 1-13.
- Sydorenko, T., Hsieh, C. N., Ahn, S., & Arnold, N. (2017). Foreign language learners' beliefs about CALL: The case of a US Midwestern University. *Calico Journal*, 34(2).
- Şahin, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenme-öğretme sürecinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 271-289.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H., & Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Şahin, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı öğrencilerin sosyal ve ekonomik sorunlarına yönelik ilgileri. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Eds.) *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (s. 469-492). Eğiten Kitap.
- TİKA. (2012). Web: 13.09.2023 tarihinde <https://www.tika.gov.tr/upload/2016/Prestij%20Eserler/T%C4%B0KA%20D%C3%9CNYASI%202.pdf> adresinden erişilmiştir.
- TİKA. (2023). Web: 13.09.2023 tarihinde <https://www.tika.gov.tr/tr/sayfa/tarihce-222> adresinden erişilmiştir.
- TMV. (2023). Web: 22.09.2023 tarihinde <https://turkiyemaarif.org/page/hakkimizda>, <https://turkiyemaarif.org/dunyada-maarif> ve <https://turkiyemaarif.org/page/maarifte-egitimci-olmak> adreslerinden erişilmiştir.
- TÖLP. (2023). Web: 13.09.2023 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tüm, G., & Mavaşoğlu, M. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak Çukurova üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*, Erişim Adresi: http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/yeni_turk_dili_ana_04.php. (Erişim Tarihi: 13.09.2023).
- TYDOÖP. (2019). Web: 23.09.2023 tarihinde https://piktes.gov.tr/linkler/turkce_dil_programi.pdf adresinden erişilmiştir.

- Uçgun, D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalının gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 2487-2498.
- YEE. (2021). Web: 20.09.2023 tarihinde https://yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet_raporu_2021_28.06_kucuk.pdf adresinden erişilmiştir.
- YEE. (2023). Web 20.09.2023 tarihinde <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> ve <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/egitim-programlari> adresinden erişilmiştir.
- Yıldız, Ü., & Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. A. Kılınç ve A. Şahin (Eds.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 115-145). Pegem Akademi.
- Yüce, S. (2016). Yabancılarla Türkçe öğretiminde nitelikli öğretim elemanı sorunu. *Aydın TÖMER Dergisi*, 1(1), 105-115.