TÜRK DÜNYASINDA TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ

Öğretici El Kitabı

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Mustafa Durmuş

Dr. Eser Kocaman Gürata

YTB

TÜRK DÜNYASINDA TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ

Öğretici El Kitabı

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Mustafa Durmuş

Dr. Eser Kocaman Gürata

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

YTB T.C. KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI YURTDIŞI TÜRKLER VE AKRABA TOPLULUKLAR BAŞKANLIĞI

TÖMER HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Hacettepe Üniversitesi YAŞAM BOYU ÖĞRENME MERKEZİ

YAYINLARI

T.C. KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI
YURTDIŞI TÜRKLER VE AKRABA TOPLULUKLAR BAŞKANLIĞI

TÜRK DÜNYASINDA TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ
Öğretici El Kitabı

YTB Yayınları: 68
Araştırma Eserler

ISBN
978-975-17-6099-9

EDİTÖRLER
Prof. Dr. Mustafa Durmuş
Dr. Eser Kocaman Gürata

YAZARLAR
Nazmiye Topçu Tecelli
İsa Koyuncu
Filiz Mete
Seçil Alaca
Meltem Ekti
Hayriye Avara
Mevlüt Erdem
Mikail Cengiz
Mustafa Durmuş
Kerim Sarıgül
Aydan Eryiğit
Kemal Güler
Nilay Yavuz Balakbabalar
İrem Oyar Uzun
Şirin Aksoy
Burhan Umur Atikol
Arif Mikail Bayram
Erdal Aydoğmuş
Sema Aslan Demir
Mustafa Karataş
Umut Başar
Manolya Saatçi Yakup

YAYIMA HAZIRLAYANLAR
Faik Utkan Denizer
İrem Oyar Uzun
Mine Akdemir
Batuhan Yılmaz
Sinan Orhan
Ömer Faruk Seyithanoğlu
Selman Kantar
Firdevs Çağlar

METİN EDİTÖRÜ
Hilal Çifçi

GÖRSEL TASARIM VE UYGULAMA
Yüksel Yücel

BASKI YERİ VE YILI
Ankara 2025
1. Baskı

© TÜM YAYIN HAKLARI
YURTDIŞI TÜRKLER VE AKRABA TOPLULUKLAR BAŞKANLIĞINA AİTTİR.
Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından desteklenen bu yayındaki metin ile ilgili sorumluluk editörler ve metin yazarlarına aittir.

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
Türk Dünyasında Türkiye Türkçesi Öğretimi Öğretici El Kitabı
Prof. Dr. Mustafa Durmuş / Dr. Eser Kocaman Gürata
-
1.Türk Dünyası, 2. Türkiye Türkçesi Öğretimi, 3. Araştırma

YTB Yayınları
Oğuzlar Mah. Mevlana Bulvarı No: 145 P.K: 06520 Balgat - Ankara
Tel: 0(312) 218-40-00 Faks:0(312) 218-40-49
info@ytb.gov.tr kep adresi: ytb@hs01.kep.tr
Sertifika Numarası: 67797

TÜRK DÜNYASINDA TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ

Öğretici El Kitabı

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ 7

Yabancılara Türkçe Öğretiminin Kuramsal Temelleri

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar 13
Nazmiye Topçu Tecelli

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Kavramlar 25
İsa Koyuncu

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri 43
Filiz Mete

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Uygulama Esasları 63
Seçil Alaca

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Yaklaşım 81
Meltem Ekti

Türkiye Dışında Çocuklara Türkçe Öğretimi 93
Hayriye Avara

Türkçenin Yapısal Özellikleri 119
Mevlüt Erdem

Türk Lehçelerinin Tipolojik Özelliklerinin Karşılaştırılması 129
Mikail Cengiz

Tek Dilli / Tek Kültürlü Sınıflarda Yabancılara Türkçe Öğretimi 155
Mustafa Durmuş

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Uygulama

Dijital Ortamlarda Dil Öğretimi ve Web Araçları 171
Kerim Sarıgül

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi 195
Aydan Eryiğit

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi 207
Kemal Güler

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi 225
Nilay Yavuz Balakbabalar

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi 241
İrem Oyar Uzun

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri: A1 Düzeyi Türkçe Dilbilgisi Öğretimi Örneği 259
Şirin Aksoy

Türk Dünyasında Türkiye Türkçesi Öğretimi: Fırsatlar, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Kazakistan'da Türkiye Türkçesi Öğretimi 273
Burhan Umur Atikol

Özbekistan'da Türkiye Türkçesi Öğretimi 295
Arif Mikail Bayram

Kırgızistan'da Türkiye Türkçesi Öğretimi 311
Erdal Aydoğmuş

Türkmenistan'da Türkiye Türkçesi Öğretimi 331
Sema Aslan Demir

Azerbaycan'da Türkiye Türkçesi Öğretimi 343
Mustafa Karataş

İran'da Türkiye Türkçesi Öğretimi 359
Umut Başar

Irak'da Türkiye Türkçesi Öğretimi 371
Manolya Saatçi Yakup

ÖNSÖZ

Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından başlayan süreçte Türk Dünyasında Türkçe öğrenmeye ilişkin artarak devam eden bir talep söz konusu olmuştur. Bu ülkelerde ilgili kurumların çatısı altında Türkçe öğretmekte olan yerel öğretim elemanlarının yanı sıra özellikle son yıllarda çok sayıda kişinin Türkçe öğreticisi adayı olma yönünde yoğun talebi de söz konusudur. Ana dili Türkiye Türkçesi olmayan bu kişilerin hem genel çerçevedeki yabancılara Türkçe öğretimi hem de özel olarak Türk soylulara Türkçe öğretimi alanında yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminin akademide kendisine yer bulması ve doğrudan bu alanda uzman yetiştirilmesinin tarihi ne yazık ki çok yenidir. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman yetiştirme konusundaki önemli ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır. Doğrudan Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi içinse, kapsamlı bir şekilde ilgili konuları ele alan çalışmalar ve söz konusu alanda çalışanların veya çalışmak isteyenlerin gelişimini destekleyecek bir eğitim bulunmamaktadır. Tüm bunların sonucu olarak elinizdeki kitap, genel çerçevede yabancılara Türkçe öğretiminin yanı sıra ve daha da belirgin bir şekilde, özelde Türk soylulara Türkçe öğretimi uzmanı yetiştirme ile ilgili ihtiyacı yerine getirmeyi amaçlayan öncü bir çalışmadır.

Türkiye merkezli gelişen bir akademik alan olarak yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Türkiye'de oluşan bilimsel birikim ve öğretim deneyiminin Türk dünyasında Türkiye Türkçesi öğreten ve öğretmeyi hedefleyen bireylere aktarılma sorumluluğu bulunmaktadır. Hacettepe Üniversitesi; Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜ TÖMER) ve doğrudan bu alanda faaliyet yürüten akademik programlarıyla yabancılara Türkçe öğretimi uzmanlığının gelişimine en fazla katkı sunan üniversiteler arasındadır. Dolayısıyla Yurtdışı Türkler ve

Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), HÜ TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi işbirliği ile kapsamlı ve zengin içeriğe sahip olacak şekilde tasarlanmış olan "**Türk Dünyasında Türkiye Türkçesi Öğretimi Sertifika Programı**" hayata geçirilmiştir. Elinizdeki kitap, bu programa katkı sağlayan öğretim elemanları tarafından, verilen seminer derslerinin içeriği kapsamında bölümler yazılarak bir kaynak kitap niteliğinde oluşturulmuştur. Söz konusu kitapla birlikte, bu alanda ilk kez bir sertifika programı katılımcılarına sertifika ile birlikte bilimsel ve pratik bir kaynak sunulmuş olmaktadır.

Bu alanda bir ilk olma özelliği taşıyan Türk Dünyasında Türkiye Türkçesi Öğretimi Sertifika Programının hayata geçirilmesinde başta Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ile Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne, işbirliğinden dolayı da HÜ Yaşam Boyu Öğrenme Merkezine şükranlarımızı sunuyoruz. Ayrıca Sertifika Programının koordinasyonu ile kitabın dizgi, redaksiyon süreçlerindeki titiz çalışmalarından dolayı Faik Utkan Denizer, İrem Oyar-Uzun, Mine Akdemir, Batuhan Yılmaz ve Sinan Orhan'a teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editörler

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN KURAMSAL TEMELLERİ

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar

Nazmiye Topçu Tecelli[1]

Giriş

Bu dersin amacı yabancı dil öğretiminde genel kabul görmüş, temel, "klasik" yöntem ve yaklaşımları tanıtmak ve geçmişten günümüze kadar değişim ve gelişim evrelerini kısaca özetlemektir. Her ne kadar program gereği dersin adı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntem, yaklaşım ve ilkeler olsa da gerek kronolojik gerekse yöntembilimsel açıdan ele alındığında bu ders için böyle bir tanımlamanın pek doğru olmayacağı açıktır. Çünkü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özellikle İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi Batı Avrupa dillerine kıyasla oldukça yeni bir disiplindir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminin yöntembilimsel altyapısını ve kullanılagelen yöntem, yaklaşım ve uygulamaların temelini irdelemeden, doğru değerlendirmeden Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimine ilişkin kuramlardan, yaklaşımlardan söz etmek pek mümkün görülmemektedir: Öncelikle alanyazında tarihsel sürecin nasıl işlediğini bilmek gerekir. Ancak konuya ilişkin alanyazın, özellikle Türkçe kaynaklar incelendiğinde farklı sınıflandırmalar ve tanımlamalar olduğu gözlenir. Yabancı dil öğretiminde çok çeşitli yöntembilimsel akımların etkisiyle oluşan bu çeşitlilik ve uyuşmazlık ayrıca kavram ve terim karmaşasına yol açmaktadır.

Bu ders çerçevesinde, söz konusu karmaşayı en aza indirgeyebilmek için öncelikle, yöntem ve yaklaşımlar genel tanınırlık ve kullanım yaygınlıkları açısından iki farklı kategoride değerlendirilmiştir. Hem tarihsel süreç

1 * Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, ntopcu@hacettepe.edu.tr
ORCID:0000-0002-4301-5072

değerlendirildiğinde hem de eş zamanlı kıyaslamalar yapıldığında, ilk grupta yer alan ve burada incelenecek olan yöntem ve yaklaşımlar yabancı/ikinci dil öğretimi/öğrenimi alanında genel kabul görmüş; bilinirlikleri ve kullanımları daha yaygın olan yöntem ve yaklaşımlardır. İkinci kategoride yer alan ve bu dersin kapsamı dışında kalan yöntem ve yaklaşımlar ise hem tarihsel hem de uzamsal düzlemde evrensel tanınırlıkları ve kullanımları daha sınırlı olanlardır. Farklı psikolojik ya da hümanist akımların etkisiyle oluşan ve daha çok "marjinal" özellikleriyle ön plana çıkan bu tür yöntemlere örnek olarak, Sessiz Yol Yöntemi, Telkin Yöntemi, Topluluk Yöntemi, Doğal Yaklaşım Yöntemi vb. verilebilir.

1. Tanımlar

Öncelikle bir dilin, ana dili ve yabancı/ikinci dil olarak öğretimi/öğreniminde temel ayırt edici özelliğin bilinmesi gerekir. Bir birey ana dilini, doğuştan itibaren doğal yollarla, o dili kullanan (konuşan, yazan) toplum içinde yaşayarak öğrenir. Her ne kadar öğrenim aynı zamanda örgün eğitimle devam etse de ana dili için doğal yolla *edinim* söz konusudur. Bir yabancı/ikinci dilde ise sonradan *öğrenme* söz konusudur: Belirli bir süreç, program, müfredat çerçevesinde ya da ihtiyaç doğrultusunda.

Bu nedenle yabancı dil/ikinci dil öğretimi ve öğreniminde geçmişte olduğu gibi bugün de ne öğretileceği kadar, içeriğin nasıl öğretileceği, hedeflere ulaşmada nasıl bir yol izleneceği; yöntem, yaklaşım, strateji, teknik ve malzeme seçimi önemli bir tartışma ve araştırma konusudur.

Yaklaşım, dil öğretimi/öğreniminin doğasıyla ilgili varsayımlardan oluşur. Öğretilmesi hedeflenen içeriğe ilişkin kuramları geliştirir ve bu doğrultuda öğretme yöntem ve tekniklerini tanımlar, sunar.

Yöntem, herhangi bir içeriğin hangi yollarla, ne kadar sürede, hangi malzemelerle öğretileceğini belirler.

Teknik ise yöntem ya da yaklaşımlar doğrultusunda seçilen sınıf içi etkinliklerin tümü olarak özetlenebilir.

Bu çok kısa tanımlardan da anlaşılacağı üzere önce yaklaşımlar geliştirilip, ardından bu doğrultuda yöntemler belirlenir. Ancak alanda bu ayrım her zaman bu kadar net değildir. Bu iki terim bazen birbirlerinin yerine kullanılır. Örneğin, İletişimsel Yaklaşım ve İletişimsel Yöntem gibi. Bazen de yöntem

ve yaklaşımın gündelik kullanımdaki sözcük anlamlarıyla kavramsal içerikleri birbirine karışmaktadır. Bunu daha anlaşılır kılmak için aşağıdaki örneği verebiliriz. Gelenekçi/Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (büyük **Y** ile ifade edebileceğimiz) farklı yöntemler ya da yaklaşımlar (küçük **y** ile tanımlayabileceğimiz) içerebilir. Yani dilbilgisi öğretimini hedef dilden ana dile ve ana dilinden hedef dile çeviriler yaptırarak öğretmek bu yöntemin alt yöntemlerinden biri olarak gösterilebilir. Burada amacımız oldukça karmaşık ve uzlaşı sağlamanın pek kolay olmadığı bu konuyu tartışmak değil; bundan sonraki okumalarınızda yol gösterici olacak bir farkındalığın oluşmasına katkı sağlamak ve kendi tercihlerinizi bu doğrultuda belirlemeye yardımcı olmaktır. Aynı gerekçe ile bu derste İletişimsel Yöntem yerine İletişimsel Yaklaşım ve türevleri olarak değerlendirebileceğimiz Kavramsal/İşlevsel Yaklaşım ve Eylem Odaklı Yaklaşım adlandırmaları tercih edilmiştir.

2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Temel Yöntem ve Yaklaşımların Gelişimi

Yabancı/ikinci dil öğretiminde yöntem ve yaklaşımların tarihsel süreçte gelişimlerini doğru değerlendirebilmek; bugünün koşulları doğrultusunda, güncel ihtiyaçlara cevap verebilecek yaklaşımları benimsemek, uygun stratejileri belirlemek ve uygulamak açısından son derece önemlidir. Bu nedenle burada kronolojik ve karşılaştırmalı bir tablodan (Tagliante, 2006, s.52-53) yararlanılarak yöntem ve yaklaşımlar ayırt edici özelliklerine göre kısaca gösterilmeye çalışılmıştır. Bunun için tabloda, yatay düzlemde yöntem ve yaklaşımların isimlerine; dikey düzlemde ise değerlendirme ölçütlerine yer verilmiştir.

	Gelenekçi/Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi	Doğrudan Yöntem	İşitsel-Dilsel Yöntem	
Dönem	XVI.y.y sonlarından bugüne kadar.	XIX.y.y.sonlarından bugüne.	1950/1965 ABD 1965/1975 Fransa.	
Genel Hedef	Yazılı metinleri (çoğunlukla edebi) anlamayı kolaylaştırmak. Öğrencilerde belirli düşünce yapıları "oluşturmak".	Genel/Bütüncül bir yaklaşımla konuşmayı öğretmek.	Sırasıyla anlamak, konuşmak, okumak ve yazmak (4 temel beceri).	
Hedef Kitle	Başlangıç düzeyinde ergen, yetişkin, örgün eğitim ya da genel.	Başlangıç düzeyinde ergen, yetişkin, örgün eğitim ya da genel.	Başlangıç düzeyinde ergen, yetişkin, örgün eğitim ya da genel.	
Örtük Kuram	Belirgin bir kuram yok. Daha çok ideolojiye dayanır.	Ampirizm (Deneyimcilik), Çağrışımcılık: Jacotot, Gouin, Passy.	Yapısalcı Dilbilim, Davranışçı Kuram: Bloomfield, Harris, Fries, ve Lado, Skinner.	
Öğretmenin Rolü/ konumu	Bilginin tek sahibidir ve tek yönlü (dikey) bilgi aktarımı yapar: Öğretmenden öğrenciye.	Bilginin tek sahibidir ancak konuşur, jest ve mimiklerle canlandırma yapar.	Hem bilgiye hem de teknolojik (teyp, video, dil laboratuvarları) beceriye sahiptir.	
Ana dili ve Hedef Dilin Yeri	Çeviriden dolayı hedef dil ile anadili arasında sürekli bir gidiş-geliş söz konusudur.	Sadece yabancı dil kullanılır: açıklamalar için beden dili, resimler, yakın çevreden yararlanılır.	Öncelikle ve özellikle yabancı dile ağırlık verilir.	
Sözlü ve Yazılı Dilin Yeri	Yazı dili önemlidir. Sözlü dil ise, aslında yazı dilinin kurallarıyla işleyen; yazının söze dökülmüş şeklinden ibarettir.	Sözlü dil önceliklidir ve telaffuza önem verilir.	Sözlü dile öncelik verilir.	
Dil Bilgisinin Yeri	Kurallar verilir ve örneklerle açıklanır. İki yönlü (yabancı dilden ana diline ve ana dilinden yabancı dile) çeviri alıştırmalarıyla kuralların öğretimi pekiştirilir.	Tümevarım ve sezdirme yöntemi kullanılır. Öğrenci gözlem yaparak ve ana dili ile karşılaştırma yaparak, akıl yürütme ile öğrenebilir.	Önce örnek yapılar verilir: yer değiştirme ve değişim, dönüşüm alıştırmalarıyla bu yapılar ezberletilir. Analiz ya da düşünme yerine bilgilerin otomatikleşmesi ve reflekse dönüşmesi söz konusudur.	
Sözcük Dağarcığı	Metinlerdekilerle sınırlı	Önce somut, sonra kademeli olarak soyut sözcüklere geçiş.	Yapılara ağırlık verilip, sözcükler ikinci plana bırakılmıştır.	
İlerleme	Sabit	Sabit	Kademeli ilerleme.	
Malzeme/ Etkinlik	Çoğunlukla edebi metinler (ayrıca dini, hukuki, felsefi vb.), dilbilgisi kitapları, sözlükler.	Önce yakın çevre kademeli olarak metinler.	Öğretim amaçlı diyaloglar, ses kayıtları.	

	İşitsel-Görsel Yöntem	İletişimsel Yaklaşım	İşlevsel/Kavramsal Yaklaşım	Görev Odaklı Yaklaşım
	1950' lerin başları.	1970'li yıllardan itibaren, özellikle 1980'li yıllar.	1980'li yılların başları.	2001: Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metninin çıkışı.
	Gündelik yaşamın farklı ortam ve durumlarında konuşmayı ve iletişim kurmayı öğretmek.	Gündelik yaşamın farklı ortam ve durumlarında konuşmayı ve iletişim kurmayı öğretmek.	Gündelik yaşamın farklı ortam ve durumlarında konuşmayı ve iletişim kurmayı öğretmek.	
	Başlangıç düzeyinde ergen, yetişkin, örgün eğitim ya da genel.	Başlangıç düzeyinde ergen, yetişkin, örgün eğitim ya da genel.	Başlangıç düzeyinde ergen, yetişkin, örgün eğitim ya da genel.	Her türlü öğrenici.
	Saussure'ün "dil" ve "söz" ayrımına dayanır. Brunot, Guberina, Rivenc, Gougenheim.	Yararcıl (Pragmatik) Dilbilim, Bilişsel Psikoloji, Eğitim Psikolojisi: Hymes, Austin ve Searle.	Yararcıl Dilbilim: İçerik ihtiyaç analizlerinde belirlenen işlevler doğrultusunda belirlenir.	Canale ve Swain.
	Neredeyse teknolojik (teyp, video) araçları iyi kullanabilen bir teknisyendir.	Öğrenci merkezli davranan, öğrencileri harekete geçiren iyi bir rehber, yönetmendir.	Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik ek malzemeler geliştirir. Öğrencileri harekete geçiren iyi bir rehber, yönetmendir.	Öğrencileri harekete geçiren, iyi bir rehber, yönetmendir.
	Yabancı dile öncelik verilir.	Yabancı dile öncelik verilir, ancak gerektiğinde ana diline başvurmak yararlı görülebilir.	Ulaşılmak istenen hedefe göre ana diline ne kadar ve ne zaman başvurulacağına karar verilir. Ör. Mütercim-tercümanlık için her iki dil de aynı ölçüde önemlidir.	Hedefler doğrultusunda yabancı dil ya da ana dili.
	Konuşma diline önem verilir.	Öncelik konuşma dilinin olsa da yazı diline hızlı bir geçiş vardır.	Ulaşılmak istenen hedefe göre yazı dili ya da sözlü dil öncelikli ve ağırlıklı olabilir. Ör. Turizmde sözlü dilin işlevleri zaman zaman ön plana çıkabilir.	Başlangıç düzeyinde sözlü dile öncelik verilir.
	Sezdirme yoluyla tümevarımsal dilbilgisi: Dilbilgisi yapılarının farklı durumlara göre değiştirilerek ve dönüştürülerek yeniden kullanımı içeren alıştırmalara yer verilir.	Dilbilgisel unsurların öğrenci tarafından önce kavramlaştırılması, ardından işleyişin formüle edilmesi sağlanır. Daha sonra öğretmenin açıklamalarıyla kazanımlar sistemleştirilir.	Önce kavramlaştırma ve sistemleştirme, daha sonra kullanım.	İletişim becerisi geliştirmeye yönelik kavramlaştırma, sistemleştirme.
	Kullanım sıklığı yüksek sözcükler.	Özgün metinlerin devreye girmesiyle zenginleşmiş ve çeşitlenmiştir.	Spesifik hedeflere ve İhtiyaçlara cevap verecek doğrultuda ve ölçüde zengin ve çeşitli.	Spesifik durumlara uygun olacak kadar zengin ve çeşitli.
	Önceden belirlense de değişebilir.	Esnektir. Öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenir.	Dilsel ihtiyaçlara göre ilerlenir.	Altı dil düzeyi belirlenmiştir: A1, A2, B1, B2, C1, C2.
	Hedef dilin konuşulduğu farklı ortam ve durumları yansıtan, görsel destekli diyaloglar	Özgün ve öğretim amaçlı metinler (sözlü, yazılı, görsel) ve diyaloglar.	Özgün ve öğretim amaçlı metinler (sözlü, yazılı, görsel) ve diyaloglar.	İletişimsel görevlerin yerine getirilmesine yardımcı olacak, özgün ya da öğretim amaçlı geliştirilmiş her türlü malzeme: yazılı, sözlü ve görsel.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere zaman, dolayısı ile koşullar ve ihtiyaçların değişimiyle birlikte yabancı dil öğretiminde yeni hedefler belirlenmiştir. Ardından buna koşut olarak dil öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar da çeşitli evrelerden geçerek, değişimlere maruz kalarak gelişmişlerdir. Burada gözlemlediğimiz değişim süreci aynı zamanda disiplinler arası etkileşimin yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanı için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Eski Yunanca ve Latince gibi ölü dillerin öğretiminden esinlenerek geliştirilen Gelenekçi/Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine tepki olarak ortaya çıkan Doğrudan Yöntemle birlikte değişimin ilk adımı atılmıştır. Bu yöntem, Gelenekçi/ Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin dilbilgisi kurallarını cümle düzeyinde ve yabancı dilden ana diline; ana dilinden yabancı dile olmak üzere iki yönlü çeviri yöntemiyle öğretmesine; yazı diline ağırlık verip konuşmayı göz ardı etmesine karşı çıkarak bir yabancı dilde öncelikle konuşmanın önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Ancak bir yabancı dilde gerçek anlamda konuşma becerisinden, daha da önemlisi iletişim becerisinden söz edebilmek için İletişimsel Yaklaşımın çıkmasını beklemek gerekmiştir. Aslında, önce Dilsel-İşitsel Yöntem temel dil becerilerini sırasıyla anlama, okuma, konuşma ve yazma olarak sınıflandırarak bunun ilk tohumlarını atmıştır. Daha sonra Görsel-İşitsel Yöntem bu yaklaşımı geliştirerek, hedefini gündelik yaşamın farklı durum ve bağlamlarında konuşmak ve iletişim kurmak olarak belirlemiştir. Böylece ilk kez iletişim kavramı yöntemlerde yerini almıştır. Dünyada farklı disiplinlerin gelişimi, yeni akımların çıkması ve disiplinler arası etkileşimin artmasıyla yabancı dil öğretiminde de yeni hedefler doğrultusunda yeni bakış açıları gelişerek İletişimsel Yaklaşım gibi yenilikçi bir yaklaşımın oluşmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle dilbilim, uygulamalı dilbilim, psikoloji, eğitim psikolojisi, sosyoloji gibi disiplinlerin yöntemlerin gelişiminde önemli katkıları olmuştur (Puren, 1991). Dilin işlevselliği, yararcılık (pragmatizm) ve dil/kültür ilişkileri ön plana çıkmaya başlamıştır. Özetle, önce dilbilimde Saussure'ün "dil" ve "söz" ayrımından (ilk etkiler Görsel-İşitsel Yöntemde görülmüştür) hareketle başlayan süreç, Austin ve Searle'in söz edimi (speech act); sözeylem, yani söylemek yapmaktır boyutuna taşınmıştır. Bir başka deyişle dil ve dilbilim felsefesinde bir konuşma eyleminin salt bir bilgi sunumu değil aynı zamanda bir eylemde bulunma olduğunun altı çizilmiştir. Dolayısıyla Avrupa Konseyi'nin 1976'da yayımladığı *Eşik Düzey* (Un Niveau Seuil- Thresold Level) ve dilbilimde gelişen sözeylem

kuramı yabancı dil öğretiminde yeniliklere öncülük etmiş; öğretme yaklaşım ve yöntemleri yeniden sorgulanmaya başlamıştır. Tüm bu görüşlerin etkisiyle Görev (Eylem) Odaklı Yaklaşım gelişmiş ve bu doğrultuda Avrupa Konseyi tarafından, 2001'de Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni yayımlanmıştır.

Günümüzde Avrupa dillerinin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde de çoğunlukla Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni rehberlik etmektedir. Burada ele alamadığımız, başlı başına bir ders içeriği olabilecek bu kapsamlı konuyu daha sonra incelediğinizde doğru değerlendirebilmeniz için yabancı dil öğretiminin önemli dönüm noktalarından birini ve aynı zamanda söz konusu metnin alt yapısını oluşturan İletişimsel Yaklaşımın öne çıkan özelliklerinin bilinmesinde yarar vardır.

3. İletişimsel Yaklaşımın Temel Özellikleri

İletişimsel Yaklaşımın *öğrenci merkezli* olması en önemli özelliklerinden biridir. Bilişsel psikolojinin katkılarıyla bireyin öğretimin baş aktörü olduğunun ayrımına varılmıştır. Dolayısıyla öğrenmenin sınıf dışında da sürmesi gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için ise öğrenciye *öğrenmeyi öğretmek* önemlidir. Öğrenci merkezli yaklaşımda ayrıca öğrencinin birikim düzeyi, dilsel ihtiyaçları kadar kültürel ve iletişimsel ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır.

Adından da anlaşılacağı gibi İletişimsel Yaklaşımın temel hedefi, iletişimsel becerilerin kazandırılmasıdır. Her ne kadar kuramcılar iletişimi farklı boyutlarıyla değerlendirip farklı bileşenlerden söz etseler de üzerinde uzlaşı sağladıkları temel bileşenler dört başlık altında ele alınabilir: dilsel bileşenler, sosyodilbilimsel bileşenler, söylemsel bileşenler ve stratejik bileşenler. Dilsel bileşenler kısaca okuma, anlama, konuşma ve yazma gibi temel becerilerin öğretimi için gerekli dilbilgisi, sözdizim, anlam, sözcük ve sesbilgisini içermektedir. Sosyodilbilimsel bileşenler iletişim durumunu belirleyen ögelerdir. Dilin doğru ve etkin kullanımı, dolayısıyla duruma uygun bir dil kullanımı (sözcük seçimi, üslup vb.) için iletişimin nerede gerçekleştiği, kimler arasında geçtiği (katılımcıların cinsiyeti, yaşı, sosyal statüsü vb.) ve neden söz edildiğinin bilinmesi gerekir. Söylemsel bileşenler iletişimin nedenini, amacını, niyetini belirleyici unsurlardır: söz/eylem. İletişimin amacı bilgi edinmek, emir ya da öğüt vermek, açıklama yapmak, masumiyetini ifade etmek vb. olabilir. Stratejik bileşenler ise söylemin hedefine ulaşması için gerekli sözsel ve sözsüz (jest, mimik, duruş

vb.) iletişim unsurlarını kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir: Öğrenilenin kazanıma dönüşmesini sağlarlar (Tagliante, 2006; Cuq ve Gruca, 2003).

İletişimsel öğretimde öğrencinin dilsel, iletişimsel ve kültürel ihtiyaçları dikkate alınır. İletişimsel dil öğretiminde hedefe ulaşabilmek için iletişimsel etkinlikler ve özgün (otantik) malzeme kullanımı çok önemlidir. Bunlar öğretim amaçlı oluşturulmamış yazılı, sözlü, görsel her türlü malzeme olabilir. En önemli ortak özellikleri gerçek yaşamdan, gerçek durumlar ve olaylardan kesitler sunmalarıdır. Bir başka deyişle bu tür malzemelerin en önemli özelliği hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ortam ve durumlardaki gerçek kullanımını olduğu gibi yansıtmalarıdır. Yabancı dilin sosyokültürel gerçeklerini keşfettirici ve kültürlerarası etkileşimi sağlayıcı özelliklere sahip olan bu tür malzemelere çok çeşitli örnekler verilebilir. Örneğin sözlü ve yazılı basından haberler, makaleler, ilanlar; yemek reçeteleri, resmî ya da gayriresmî yazışmalar, dilekçeler, broşürler, afişler, filmler, tiyatro oyunları, prospektüsler, kullanım kılavuzları, şarkılar, şiirler, e-iletiler, sosyal medya sohbetleri gibi.

İletişimsel Yaklaşımla dilbilgisi öğretiminde bilişsel yetiye öncelik verilir. Öğrencinin gözlem yapmasına, düşünmesine ve analiz etmesine fırsat verilir. Böylece öğrencinin, yabancı dilin özelliklerini; dilbilgisi yapılarını ve işleyişini önce kendisinin keşfederek öğrenmesine olanak sağlanır. Bu keşfettirici süreçte gerekirse öğrenci gözlemlerini ana diliyle kıyaslayabilir ve çıkarımlar yapabilir. Daha açık bir ifadeyle öğrenme kavramlaştırma yoluyla gerçekleşir. Kavramlaştırmayı kısaca, gözlem yoluyla elde edilen verilerin sistemleştirilip daha sonra karşılaşılan aynı türden problemlerle kıyaslanarak çıkarımlar yapılması işlemi olarak özetleyebiliriz (Cuq ve Gruca, 2003, s. 353). Bir başka deyişle kavramlaştırmada veriler analitik bir süzgeçten geçirilerek dilsel yapıların (dilbilgisel, sözdizimsel, sesbilimsel, anlamsal vb.) işleyişlerini anlamak ve tüm bu bilgilerin nasıl formüle edilebileceğinin ayrımına varmaktır. Bu çıkarımların sorun çözücü ve buna koşut olarak öğrenilenlerin yeniden, farklı durum ve bağlamlarda doğru kullanımlarını sağlayıcı işlevleri olmalıdır. Bu aşamada öğretmenin görevi tüm bu gözlem, fikir ve bilgi birikimi sürecinde keşfedilenleri, öğrencinin kafasında kavramlaşan bilgileri açıklamak, somutlaştırmak ve sistematize etmek olacaktır.

Ayrıca iletişimsel dilbilgisi öğretiminde salt yazı dilinin kurallarına yer verilmez. Çünkü artık dilde söylemsel boyutun, sözeylem kuramının devreye

girmesiyle sözlü dilin dilbilgisi ve iletişim odaklı anlam üretimi de önem kazanmıştır. Buna koşut olarak dilbilgisi kurallarının öğretimi cümle düzeyinde yapılmaz. Metin dilbilgisi ve söylem dilbilgisi ön plana çıkar.

Öğrencinin düşünme ve analiz etme yetilerini devreye sokan İletişimsel Yaklaşımda öğretmenin görevi keşfetmeyi kolaylaştırmaktır. Bu aşamada öğrenme sürecinin önemli bir koşulunu oluşturan bilişsel yaklaşımdan yararlanılır. Bu nedenle bazı kaynaklarda bu yaklaşımın başlı başına bir yaklaşım (Bilişsel Yaklaşım) ya da yöntem olarak adlandırıldığı görülür. Öğretmenin rolü sınıfı canlandırmak, harekete geçirmek ve yüreklendirmektir. Kısaca öğretmen iyi bir rehber, hatta iyi bir "yönetmen"dir. Öğretmen tek yönlü ve dikey bilgi aktarımı yerine sınıf içi iletişimi ve etkileşimi sağlamaya çaba göstermelidir. İşe sınıfta oturma düzenini değiştirmekle başlayabilir. Örneğin öğrencileri klasik, art arda oturtmak yerine U şeklinde ya da daire oluşturulacak şekilde oturtabilir. Böylece öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafe kalkar ve ikili iletişimin yerini (öğrenci-öğretmen) sınıf içi iletişim ve etkileşim (öğrenci-öğrenci-öğretmen-öğrenci) alır. Bunun için sıkça başvurulan sınıf içi aktivitelerden biri de grup çalışmalarıdır. Öğretmen ile öğrenci arasında neredeyse eşit zeminde ve karşılıklı gelişen bu rahat öğrenme sürecinde öğrencinin de rolü ve görevi değişir: öğrenme istek ve bilinciyle kendi öğreniminin sorumluluğunu üstlenmek. Bir başka deyişle öğrenci, kendi öğrenimiyle ilgili kararlar verebilen, nasıl öğrenebileceğinin ayrımına varabilen özerk (otonom) bir birey konumundadır.

İletişimsel dil öğretiminde özgün malzemelere yer verilmesine koşut olarak sözcük dağarcığının da zenginleştiği ve çeşitlendiği görülür. İletişimsel Yaklaşımla dil öğrenmede bir diğer önemli nokta ise hata analizlerinin öğretme/öğrenme sürecine dâhil edilmesidir. Dil öğretimi ve öğreniminde, özellikle bir yabancı dil söz konusu olduğunda hataların nasıl ele alınacağı tartışma konusu olabilmektedir. Çok kısaca, yabancı dil öğrenme sürecinin bir parçası olan hatalar yararlı bir öğrenme aracına dönüştürülebilir. Özellikle sözlü iletişimde ve başlangıç düzeyinde (A1 düzeyi ya da dönem başlarında henüz sınıfta öğrenciler ve öğretmen birbirlerine alışmamışken) hataların anında düzeltilmesi akışı, dolayısıyla öğrencinin istek ve hevesini olumsuz yönde etkileyeceğinden pek önerilmez. Ancak hatalar not edilerek ve sistemli bir şekilde, ya doğru kullanımların tekrarıyla ya da farklı ve çeşitli alıştırmalar aracılığıyla düzeltilebilir. Hatta tespit edilen hatalar üzerinde çalışılıp kaynakları bulunarak bundan çıkarımlar yapılabilir. Böylece genel hataların dışında her öğrenci kendi

eksiklerini, zayıf yanını keşfederek kendi öğrenme stratejilerini belirleyebilir. Özellikle yazma becerisinde hataların eş zamanlı olarak düzeltilmesi ve öğrenciye açıklayıcı dönütler verilmesi çok önemlidir. Bilinçli öğrenci hatalarından çıkarım yapabilir ve doğruya ulaşabilir. Bunun için sınıf içi etkinliklerde bazen öğrenciye kendi yanlışlarını ve arkadaşlarının yanlışlarını düzeltme fırsatı verilebilir. Bu yolla hem öğrencilerin düzeltme işleminde aktif rol almaları sağlanmış olur hem de daha ılımlı bir ortam oluşturularak öğrencilerin derse katılma ve öğrenme hevesi kırılmamış olur.

Son olarak, daha önce de belirttiğimiz üzere İletişimsel Yaklaşımın kendi içinde farklı ve çeşitli yaklaşımlara yer vermesi ve esnek bir yapıya sahip olma özelliği ile kendinden sonra gelen İşlevsel/Kavramsal Yaklaşım ve Görev Odaklı Yaklaşıma zemin hazırlamış olduğunu belirtmek gerekir. Kısaca Görev Odaklı Yaklaşım; İletişimsel Yaklaşımın geliştirilmiş, bugünün koşullarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, güncellenmiş versiyonu olarak değerlendirilebilir. Örneğin iletişimsel dil becerilerinde (görevi yerine getirebilme) kazanımlar her seviye (A1, A2, B1, B2, C1, C2) için ayrı ayrı belirlenmiştir. İşlevsel/Kavramsal Yaklaşım ise ihtiyaç analizleri doğrultusunda, hedef dilin işlevselliğini, yararcılığını göz önünde bulundurarak genel amaçlı yabancı dil öğretiminden özel amaçlı yabancı dil öğretimine geçişi sağlamıştır. Bugün artık başka dilleri ve kültürleri tanımak kadar eğitim-öğretim ve iş olanaklarını genişletmek amacıyla da yabancı dil öğretiminde arz ve talebin günden güne arttığı görülmektedir. Dolayısıyla diğer dillerde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi/öğreniminde de Akademik Türkçe ve İş Türkçesi (tıp, hukuk, turizm, aşçılık vb.) gibi özel alan Türkçesine önem verilmektedir.

Sonuç

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin gelişim süreçleri incelendiğinde, önemli ölçüde bir önceki yöntemin en zayıf ya da yetersiz yanına gösterilen tepkinin etkili olduğu gözlemlenir. Böylece İletişimsel Yaklaşım bu tür bir etki-tepki ilişkisinden çıkarımlar yaparak; değişen dünya koşullarına paralel olarak yabancı dil öğretiminde de gelişen yeni ihtiyaçlara cevap verebilecek ve hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak daha çağdaş, daha yenilikçi ama aynı zamanda esnek bakış açıları geliştirmiştir. Bu tartışmalar ve çalışmaların ürünü olarak en azından Avrupa dilleri için belirli ölçüde bir standartlaşmaya gidilmiştir. Yöntem terimi yerine yaklaşım teriminin kullanılma nedeni de bu esnekliğe dayanmaktadır. Bugünün yabancı dil öğretimi/öğreniminde iletişimsel boyutun önemini ve iletişimsel becerinin geliştirilmesinde birçok parametrenin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulayan bir bakış açısının esnek olması oldukça doğal bir durumdur. Çünkü bu parametrelerin en önemlilerinden sadece biri olan dil/kültür ilişkisinin bu bağlamda etkileri göz ardı edilerek; örneğin yer (coğrafi ve kültürel yakınlık ya da uzaklık vb.) ve mekân (fiziki ortam ve koşullar vb.) gibi değişkeler dikkate alınmadan oluşturulacak bir program ve müfredatın kesin kurallarla uygulanmasının verimliliği ve başarıyı olumsuz etkileyeceği açıktır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tüm bu yaklaşımların, özellikle bu yaklaşımların gelişimiyle ortaya çıkan Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nin (Görev Odaklı Yaklaşım) doğru anlaşılıp, uygulanması önemlidir. Ancak yeterli değildir: Türk dilinin ve kültürünün özellikleri dikkate alınarak, hedef kitlenin amaç ve ihtiyaçları doğrultusunda, gerektiğinde belirli ölçüde değiştirilebilmesi ve yeni boyutlar kazandırılabilmesi alan için katkı sağlayıcı olacaktır.

Kaynakça

Cuq, J-P, Gruca, İ. (2003). *Cours de didactiques du français langue étrangère.* France: Presses Universitaire de Grenoble.

Puren, Ch. (1991). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.

Tagliante, Ch. (2006). *La classe de langue.* Nouvelle Edition. Paris: CLE International.

Okuma Önerileri

Demircan, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.* İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi.* Ankara: Grafiker.

Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Favori Yayınları.

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Kavramlar

İsa Koyuncu[1]

Giriş

Dil öğreniminin çok değişkenli ve karmaşık doğasını çözümleyebilmenin ilk adımı belki de alandaki temel kavramları anlayabilmekten geçer. Bir bilim alanında oluşan temel kavramlar; akademisyenler, araştırmacılar, uzmanlar ve öğreticiler arasında üzerinde uzlaşılmış bir akademik alanyazının inşa edilmesine yardımcı olduğu gibi söz konusu paydaşlar arasında köprü kurmayı da kolaylaştırır. Diğer taraftan deneyim veya sezgiye dayalı bilginin, bilimsel bilgiye dönüş(ebil)mesi ve akademik nitelik kazanabilmesi için bilimsel terimlerle kavramsallaştırılarak ifade edilmesi gerekir. Bu nedenle çalışılan alanın temel kavramlarına hâkimiyet bazen ihtiyaçlar doğrultusunda bireysel bir tercih iken bazen de kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Bu bölümde; ana dil, ana dili, edinim, öğrenme, yabancı dil, ikinci dil, ikinci dil edinimi, ara dil, hedef dil, kaynak dil, girdi, çıktı, hata, yanlış, yanılma, ilke, yaklaşım, yöntem, teknik, işlem, strateji, dilbilgisi ve dil bilgisi olmak üzere ikinci/yabancı dil öğretimi alanındaki en temel kavramlar üzerinde durulmaktadır. Söz konusu kavramların, alanyazında referans değeri yüksek yayınlardan hareketle üzerinde uzlaşı sağlanmış tanımlarına yer verilmiştir. Dil öğretiminin bu kavramları, kullanım durumları ve bağlamsal özellikleri göz önünde bulundurularak karşıtlık ilişkisi içinde ele alınmıştır.

1 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, ikoyuncu@hacettepe.edu.tr
ORCID: 0000- 0003-4796-7086

1. İkinci/Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Temel Kavramları

1.1. Ana dil ve Ana Dili

İkinci ve yabancı dil kavramlarının tanımlanmasında ve sınırlarının çizilmesinde ana dilinin belli ölçülerde payı vardır. Bununla birlikte dil öğretimi çalışmalarının önemli kavramlarından biri olan ana dili terimi genellikle ana dil ile karıştırılmakta ve çoğu zaman bu iki terim birbirlerinin yerine aynı anlamı karşılamak üzere kullanılmaktadır. Oysa her iki terim de birbiriyle karıştırılmayacak kadar belirgin kavramsal sınırlara sahiptir. Filoloji çalışmalarında sıklıkla kullanılan *ana dil* (proto-language), kendisinden farklı dil(ler) veya lehçe(ler) türeyen dildir. Örneğin; Ana Türkçe.

Buna karşılık *ana dili* (mother language), "bireyin annesinden öğrendiği ilk dil"dir. İmer, Kocaman ve Özsoy (2011, s. 25) ana dilini şöyle tanımlar:

> İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde duyarak ve ilk olarak edindiği dil/diller. İki dilin aile içinde ya da yakın çevrede konuşulduğu durumlarda iki dil de anadili olabilir. Çeşitli anadillerin konuşulduğu bir ülkede bu anadillerden biri ya da birkaçı resmi dil konumunda olabilir.

Ana dili edinilmekte ve bu yönüyle yabancı dilden farklılaşmaktadır. Dörnyei (2009, s. 21-23'den akt. Özüdoğru ve Dilman, 2014, s.11-12) ana dili edinimi ve yabancı dil öğrenimi arasındaki temel farklılıkları, ise şu şekilde özetlemiştir:

> 1) Ana dili, edinimi sürecinin sonunda birey mutlaka başarıya ulaşır. Anadilini öğrenememekten yakınan normal bir kişi yoktur. Birçok yabancı dil öğrencisi ise, başlangıçta dili ne kadar iyi öğrenmek istese de süreç sonunda ne yazık ki arzu ettiği seviyeye ulaşamamaktadır.
>
> 2) "Otomatik" bir süreç olan ana dili, ediniminde motivasyonun önemi yoktur. Öte yandan, yabancı dil öğreniminde motivasyon, diğer birçok faktörü de destekleyen çok önemli bir etkendir.
>
> 3) Ana dili, edinimi sürecinin özellikle ilk yıllarında, hangi dil olursa olsun, dünya çocuklarının neredeyse tamamının dil gelişimlerinde büyük benzerlikler görülür. Ancak, yabancı dil öğrenim sürecinin gelişimi, değişik etkenler ışığında büyük farklılıklar sergiler.
>
> 4) Ana dili, edinimi, çocuğun dünyayı keşfetme süreciyle beraber ilerler. Yabancı dil öğreniminde ise, öğrencilerin büyük bir kısmı anadilini edinmiş, bu esnada dünyayı keşfetmiş ve bunları gerçekleştirecek düşünme ve problem çözme becerileriyle donatılmıştır. Tüm bunlar yabancı dil öğrencisine avantaj sağlar.

5) Ana dili, bireylere kimlik ve bir topluluğa aidiyet duygusu sağlar. Yabancı dil ise yeni bir kimlik anlamına gelmekte olup, öğrencinin bu yeni kimliği kabullenmesi gibi bir zorunluluğu yoktur. Bu durum yabancı dil öğrencisine zorluklar yaşatır.

6) Ana dili, edindiğimiz 'ilk dil' olduğu için daha önceden dille ilgili bilgimiz yoktur. Yabancı dil öğrenimi ise, anadilimizle ilgili bilgilerimizi temel alır. Yabancı dil öğreniminde anadilden yapılan "transfer" konusunda çok önemli olan bu husus, yabancı dil öğrenimini kolaylaştıran veya zorlaştıran bir faktördür.

7) Ana dili edinimi ve yabancı dil öğrenimi sürecinde maruz kalınan 'girdi', nitelik ve nicelik açısından farklılıklar gösterir. Anadil ediniminde 'girdi' genellikle çocuğun anne-babası, bakıcısı veya çevresindekiler tarafından sağlanır ve sürecin en önemli parçası, olmazsa olmazıdır. Yabancı dil öğreniminde ise 'girdi' nispeten kısıtlı, büyük oranda yapay olarak sınıf ortamında sağlanır. Ayrıca öğrencinin 'girdi'den yararlanacağı da kesin değildir.

8) Ana dili 'edinilir' (bilinçli bir çaba gerektirmeden, 'örtük' (implicit) öğrenme şeklinde gerçekleşir), yabancı dil ise 'öğrenilir' ('açık" (explicit) öğrenme şeklinde gerçekleşir).

1.2. Edinim ve Öğrenme

Dil öğretiminin belki de en temel kavramlarından ana dili, yabancı dil ve ikinci dil terimleriyle birlikte sık kullanılan diğer terimler edinim ve öğrenmedir. *Edinim* (acquisition) bireyin farkında olmadan ve "kendiliğinden" gerçekleşen bir süreçtir. *Öğrenme* (learning) ise farkındalık gerektiren, bilinçli ve genellikle formel bir eğitim süreciyle gerçekleşmektedir.

1.3. Yabancı Dil ve İkinci Dil

Bireylerin ana dilinden sonra öğrendikleri veya edindikleri dil(ler) belirli ölçütlere, hedef dili kullanım durumlarına ve bağlamlara göre ikinci dil veya yabancı dil olarak nitelendirilmektedir. *Yabancı dil* (foreign language), "bireyin ana dilinden sonra; eğitim, turizm, ticaret, hobi vb. farklı amaçlarla öğrendiği, öğrenicinin hedef dili ana dili olarak konuşanlarla muhatap olma ve hedef dil girdisine dil öğretimi sınıfı dışında erişme olanaklarının kısıtlı/sınırlı olduğu dil" (Durmuş, Koyuncu ve Akyüz, 2023, s. 482) olarak tanımlanabilir. Bir birey için yabancı dil, genellikle doğduğu ülkenin resmî dili veya ana dili dışındaki dilleri ifade eder. Yabancı dil öğrenmek, kişisel, mesleki ve profesyonel gelişim için avantajların yanı sıra farklı kültürlerle

iletişim kurma, dünya çapında daha fazla insanla etkileşimde bulunma gibi fırsatlar oluşturabilir.

İkinci dil (second language), bireyin ana dili dışında edinim veya öğrenim sırası fark etmeksizin doğal olarak edindiği veya öğrendiği ikinci bir dildir. İkinci dil, genellikle eğitim, istihdam gibi diğer temel amaçlar için gerekli olan resmî veya toplumsal olarak baskın bir dildir ve genellikle azınlık grubu üyeleri veya başka bir dili ana dili olarak konuşan göçmenler tarafından edinilir (Saville-Troike, 2012, s. 5). İkinci dil terimi genellikle bireylerin, doğduğu veya yaşadığı ülkede yaygın olarak konuşulan bir dil olabildiği gibi üçüncü, dördüncü veya daha fazla dil edindikleri/öğrendikleri durumlarda da kullanılabilir. Böyle durumda bireyin ana dilinden sonra ve ana dilinden başka günlük yaşamında, medyada, eğitimde, diplomaside önemli işlevleri yerine getirebildiği dil ikinci dil olarak tanımlanabilir. Örneğin; ana dili Almanca olan birinin Türkiye'ye eğitim amacıyla geldiğini düşünelim. Yaşadığı ülkenin resmî dili Türkiye Türkçesidir ve sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da iletişim kurabilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için Türkçe konuşmak zorundadır. Bu birey için Türkçe ikinci dil konumundadır. Diğer taraftan sınıf dışına çıktığında da hedef dilin ana dili konuşurlarıyla muhatap olma ve dolayısıyla hedef dil girdisine erişme olanaklarına sahiptir.

İkinci dil kavramı, ikinci dil edinimi araştırmalarında farklı anlamlara gelecek şekilde de kullanılabilmektedir:

> (a) bir (ilk) yabancı dilin edinilmesi;
>
> (b) bir yabancı dilin, o dilin ticaret dili olarak kullanıldığı bir ortamda (esasen) yönlendirilmemiş olarak edinilmesi;
>
> (c) daha da dar anlamda, birinci dilin edinimi tamamlanmadan önce ikinci bir dilin (esasen) yönlendirilmemiş edinimi. İkinci dil edinimi araştırması, bir yabancı dilin, sınıf eğitimi yoluyla edinilen edinimin aksine, doğal bir ortamda edinilmesine odaklanır (bkz. Krashen'in 'dil edinimi' ve 'dil öğrenimi' arasındaki ayrımı). (Bussmann, Kazzazi ve Trauth, 2006, s. 1034).
>
> İkinci dil, bu yönleriyle yabancı dil teriminden farklılaşan bir terim olarak kullanılmaktadır.

1.4. İkinci Dil Edinimi

Her ikinci dil edinimi (İDE) teorisi, aşağıdaki sorulara kısmen ya da tamamen verilen bir yanıttır:

- İkinci dilin edinilmesinde/öğrenilmesinde başlangıç noktası nedir? İkinci dilin edinilmesinde/öğrenilmesinde, dil yetisinin ve ana dili de dahil olmak üzere önceden bilinen dillerin kullanımını nasıl açıklayabiliriz?
- İkinci dilde bilgi gelişimini nasıl tanımlayabiliriz ve bunun belirleyicileri nelerdir? İkinci dilin edinilmesinde/öğrenilmesinde nihai bir düzey var mıdır?
- Bu dilin ediniminde ikinci dildeki sözel etkileşime nasıl bir rol atfedilebilir? (Véronıque ve Bono, 2013, s. 610).

Bu çerçevede ikinci dil edinimi (İDE) bireylerin ikinci bir dili nasıl edindiklerini ve edinim sürecini etkileyen değişkenleri dilbilimsel, sosyolojik, psikolojik vb. farklı farklı boyutlarıyla inceleyen bir disiplinin adı olarak kullanılmaktadır.

1.5. İkinci Dil Kullanıcısı ve İkinci Dil Öğrenicisi

İkinci dil öğrenicisi (L2 learner), bir öğrenen profilini tanımlamak üzere kullanılabilir. İkinci bir dil öğrenen bireylerin pek çoğu dili sınıfta, çevrim içi öğrenme ortamlarında (çevrim içi dil dersleri, sanal sınıflar, sanal dil öğrenme platformları, sosyal medya araçları vb.) veya kendi kendine öğrenme (self-learning) yoluyla öğrenmektedirler. Onlara göre dil öğrenme bir ihtiyaç veya zorunluluktan kaynaklandığı gibi kariyer, iş fırsatı, hobi vb. amaçlarla da olabilir. İkinci dil öğrenicisi için öğrenilen dil, bir okul dersi gibi çalışılır. Buna karşılık ikinci dil kullanıcısı (L2 user) için öğrendiği veya edindiği dili kullanmak, o dilde iletişim kurmak günlük yaşamının parçası hâline gelmiş sıradan bir eylemdir. Çok dilliliğin yaygın olduğu 21. yüzyılda birbirinden farklı ikinci dil kullanıcısı profili ortaya çıkmıştır. Cook (2016), farklı ikinci dil kullanıcılarını şöyle tanımlar:

a. Ana dillerini konuşan insanlar (Bir dili ana dili olarak konuşanların çoğu, tek dilli değil, başka bir dilin ikinci dil olarak kullanıcısıdır.)
b. Çoğunluk topluluğu içinde ikinci dil kullanan kişiler
c. Tarihsel olarak belirli bir topluluktan olup, dilini ikinci dil (L2) olarak (yeniden) edinen insanlar
d. Başka bir ülkeye kısa süreli ziyaretçiler olarak veya kendi ülkelerine kısa süreli ziyaretçiler olarak ikinci dil konuşan kişiler
e. Eşleri veya arkadaşları ile ikinci dil kullanan kişiler
f. Belirli işlevler için uluslararası düzeyde ikinci dil kullanan kişiler
g. İkinci dil yoluyla bir eğitim alan veya aktaran öğrenciler ve öğretmenler

h. Okulda ikinci dil öğrenen veya öğreten öğrenciler ve öğretmenler (s. 218-219).

Cook'un tanımladığı ikinci dil kullanıcıları göz önüne alındığında böyle bir profil için farklı yeterliliklerin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede D-AOBM, dil kullanıcısını/öğrenenini sosyal dünyada etkin olan, öğrenme sürecine çaba sarf eden bir "sosyal aktör" olarak tanımlamakta ve bu, öğrenen katılımını ve özerkliğini teşvik ederek hem ders planlamasında hem de öğretimde gerçek bir paradigma değişikliği anlamına gelmektedir (AOBM, 2020, s.22).

Görüldüğü üzere ikinci dil kullanıcısı, ikinci dil öğrenicisini de kapsayabilecek geniş bir terimdir. Günümüzde çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün de etkisiyle birbirinden farklı öğrenen profilleri ortaya çıkmış bu da ikinci dil öğrenicisi ve ikinci dil kullanıcısı arasında bir ayrım yapmayı beraberinde getirmiştir.

1.6. İki Dillilik ve Çok Dillilik

Bireyin "iki dilli olma durumu" olarak bilinen *iki dillilik* (bilingualism) kavramsal sınırları geniş olmakla birlikte üzerinde tartışmaların devam ettiği ve kavramsal uzlaşının güç olduğu terimlerden birisidir. Çünkü iki dilli olmanın kapsamı, bağlamı ve değişkenleri birbirinden çok farklıdır. Bu nedenle iki dilliliğin dünyadaki öncülerinden Li Wei konuyla ilgili hemen her çalışmasında "İki dilli kim?" sorusunu sorar.

Günümüzde uygulamalı dilbilim ve dil öğretimi çalışmalarının geldiği noktada sıklıkla zikredilen *çok dillilik* (multilingualism) de oldukça geniş bir kavramdır. Dar anlamda çok dillilik, bir bireyin veya öğrenicinin birden fazla dil konuşabilme yeteneği iken, geniş anlamda çok dillilik bir ülke, bölge veya toplumda birden fazla dilin konuşuluyor olmasıdır (Durmuş, Koyuncu ve Akyüz, 2023, s. 489).

1.7. Hedef Dil ve Kaynak Dil

İkinci/yabancı dil öğretiminde *hedef dil* (target language), edinilen veya öğrenilen dili karşılamak üzere kullanılan bir terimdir. Buna karşılık *kaynak dil* (source language) ise öğrenicinin kendi ana dilini ifade eder.

1.8. Ara Dil

Yabancı dil öğrenim sürecinde, ana dili ve hedef dilin yanı sıra farklı evrelerden (veya aşamalardan) oluşan farklı bir dil sistemi ortaya çıkar. *Ara dil*

(interlanguage) olarak adlandırılan bu sistem, kurallarla oluşturulan, değişikliğe açık, dilin kullanıldığı bağlama göre farklılıklar gösteren, şekil ve işlev bakımından daha basit hedef dil yapılarının kullanıldığı bir sistemdir (Saville-Troike, 2012, s. 43). Ellis, ara dilin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

> **1.** Öğrenici, ikinci dilin anlaşılması ve üretilmesinin temelini oluşturan soyut bir dil kuralları sistemi oluşturur. Bu kurallar sistemi "zihinsel dilbilgisi" olarak görülür ve "ara dil" olarak adlandırılır.
>
> **2.** Öğrenicinin dilbilgisi geçirgendir. Yani, dilbilgisi girdi yoluyla etkilenmeye açıktır ve içeriden de etkilenir. Örneğin; atlama, aşırı genelleme ve aktarım hataları, içsel işlemenin kanıtını oluşturur.
>
> **3.** Öğrenicinin dilbilgisi geçişlidir. Öğreniciler, kurallar ekleyerek, kuralları silerek ve tüm sistemi yeniden yapılandırarak dilbilgisini bir defadan diğerine değiştirirler. Bu, diller arası bir süreklilikle sonuçlanır. Yani, öğrenciler ikinci dil bilgilerinin karmaşıklığını kademeli olarak artırdıkça bir dizi zihinsel dilbilgisi veya ara dil oluştururlar. Örneğin, öğreniciler başlangıçta, fiilin yalnızca bir biçiminin temsil edildiği (örneğin, 'boya') çok basit bir dilbilgisi ile başlayabilir. Ancak zamanla başka biçimler eklerler (örneğin, 'resim yapmak' ve 'boyalı'), bu fiillerin gerçekleştirmek için kullanılabileceği işlevleri yavaş yavaş sıralarlar. Diller arası geçişin doğası, aynı zamanda edinim zincirlerine de yansır. (Ellis, 1997, s. 33)

Ara dil, hedef dil ile öğrenicinin kaynak dili arasında her ikisinin kesişim noktasında bulunan ve dil öğretimi sürecinde ortaya çıkan farklı değişkenler bakımından araştırılmaya müsait bir dildir.

1.9. Hata, Yanlış ve Yanılma

Dil öğrenimi-öğretimi sürecinde öğrenicilerin hedef dilde yazılı ve sözlü üretimlerinde dilsel hata yapması kaçınılmazdır. Ancak hata olarak nitelendirilen yanlışlar gerçekten hata mıdır? Veya bunları hangi ölçüte göre hata veya yanlış olarak etiketlemek gerekir? Corder'a göre dil öğrenimi sürecinde hataların hiçbir önemi yoktur ancak neyin öğrenici hatası, neyin öğrenici yanlışı olduğunu belirleme sorunu biraz zor bir sorundur. Bu da hataların genellikle onlara atfedilenden çok daha kapsamlı bir şekilde incelenmesini ve analiz edilmesini gerektirir (Corder, 1973, s. 25). Öğrenici dilini doğru bir bakış açısıyla analiz etmek için, teknik olarak birbirinden çok farklı iki terim olan *hata*lar (errors) ve *yanılma*lar (mistakes) arasında bir ayrım yapmak çok önemlidir (Brown, 2006, s.226).

Richards ve Schmidt'e (2010, s. 201) göre *hata* (error) "ikinci veya yabancı dil öğrenen bir kişinin konuşmasında veya yazmasında, bir dilsel öğenin (örneğin bir kelime, bir dilbilgisi ögesi, bir konuşma eylemi, vb.) dili akıcı veya ana dili olarak konuşan bir kişinin, hatalı veya eksik öğrenme gösterdiğini düşündüğü bir şekilde kullanılması"dır. Brown'a göre *yanılma* (mistake) ise ya rastgele bir tahmin ya da bir "sürçme" biçiminde kendini gösteren performans hatasına atıfta bulunur; bu, bilinen bir sistemi doğru bir şekilde kullanmadaki başarısızlıktır. Hem ana dili hem de ikinci dilde tüm insanlar yanılabilir. Buna göre dil sürçmeleri, gelişigüzel dilbilgisi yanlışları ve ana dili konuşanların üretimindeki diğer performans kusurları ikinci dil konuşmasında da meydana gelebilir. Yanılma(lar), dikkat çekildiğinde kendi kendine düzeltilebilir (Brown, 2006, s. 226). Yanlış terimi hem hataları hem de yanılmaları içine alan şemsiye bir terim olarak kullanılabilmektedir. Durmuş (2019, s. 121), konuyla ilgili olarak üçlü bir kavramsal çerçeve önerisi sunmaktadır:

1.10. Girdi ve Çıktı

Dil öğrenimi-öğretimi sürecinde hedef dildeki yazılı ve sözlü dilsel üretimler, öğrenici için birer dilsel girdi sağlayabilmektedir. Bazı yapılar ve sözcükler bilinmese bile dinleyici tarafından anlaşılabilir ve bu, Krashen'in dil edinimi teorisine göre anlaşılabilir girdi olarak adlandırılır (Richards ve Schmidt, 2010, s. 108). Corder ayrıca *girdi* (input) ve *alım* (intake) şeklinde bir ayrım yapmış, girdiyi çevreden elde edilebilen dil olarak tanımlarken, alımı öğrenicinin gelişen yetisine fiilen giren/yerleşen dil olarak tanımlamıştır (Benati ve VanPatten, 2010, s. 2). Bu ayrım bugün hâlâ alanda kabul gören bir ayrımdır. Girdinin öğrenici tarafından fark edilen ve "içeri alınan" kısmı alım olarak nitelendirilebilir. Buna karşılık *çıktı* (output) ise öğrenicinin hedef dildeki yazılı ve sözlü üretimlerini tanımlamak için kullanılan bir terimdir.

1.11. İlke

Öğretim sürecinde, öğretmen/öğreticilerin "öğretme ve öğrenmeye yönelik etkili yaklaşımlara ilişkin sahip oldukları, bazı karar alma süreçlerine temel teşkil eden inanç ve teoriler" (Richardes ve Rodgers, 2010, s. 456) *ilke* (principle) olarak tanımlanmaktadır. Örneğin;

Dilbilgisi öğretiminde tümevarımcı bir yol izlenmelidir.
Sınıf içinde her öğrenci/öğreniciye eşit söz hakkı verilmelidir.
Beceri öğretiminde somuttan soyuta ve yakından uzağa hareket edilmelidir.

gibi öğretmen/öğreticilerin kendi inançlarına dayalı bazı varsayımları bulunabilir. İlk bakışta, ilke terimi teorik düzeyde yaklaşım terimine yakın durur; ancak ilke, öğretim sürecinde öğretmen/öğreticilerin öğretme ve öğrenmeye yönelik etkili yaklaşımlarla ilgili sahip oldukları, pedagojik muhakeme ve bazı karar verme süreçlerine dayanak oluşturan inançlarının ve teorilerin genel adıdır (Durmuş, Koyuncu ve Akyüz, 2023, s. 501). Diğer taraftan ilke(ler), yaklaşımdan farklı olarak öğretmen/öğreticilerin bu ilkeleri, inanç sistemlerinin önemli bir yönüdür ve eğitim-öğretim deneyimi veya öğrenci olarak kendi deneyimlerinin sonucunda (Richards ve Rodgers, 2010, s. 457) ortaya çıkabilir.

1.12. Yaklaşım, Yöntem, Teknik ve İşlem

Dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknik terimleri Edward M. Anthony'nin 1963 yılında yayımlanan "Approach, Method and Technique" başlıklı makalesinden bu yana bir arada kullanılagelmiştir. Elbette kullanımda aralarındaki hiyerarşik ilişkinin da payı büyüktür. Diğer taraftan kavramsal sınırlarındaki uzlaşı eksikliği nedeniyle özellikle yaklaşım ve yöntem teriminin iç içe geçtiği çoğu zaman da birbirlerini karşılayacak şekilde kullanıldığı görülmektedir. Örneğin; Prabhu (1982), *yöntem* terimini hem sınıfta yürütülecek bir dizi faaliyete hem de bu faaliyetlere yön veren teori, inanç veya akla yatkın anlayışlara atıfta bulunmak için kapsayıcı bir şekilde kullanır. Bununla birlikte dil öğretimi ile ilgili alanyazında İletişimsel Yaklaşım ve İletişimsel Yöntem, Doğal Yöntem(ler) ve Doğal Yaklaşım(lar) gibi kullanımlara da rastlanır. Durmuş (2019), dil öğretimi alanında çok sık kullanılan yöntem teriminin anlamı üzerinde, önemiyle orantılı olarak, yeterince düşünülmediğini ve bu terimin özenle kullanılmadığını vurgular. Ona göre ikinci ve yabancı dil öğretiminde alanyazında hâlihazırda kullanılan yöntem terimi, öğreticilerin sınıfta fiilen neler yaptığından çok, alandaki uzmanlar tarafından kavramsallaştırılmış ve inşa edilmiş yerleşik yöntemleri ifade etmektedir (s. 207).

Kavramsal tartışmalar bir tarafa yaklaşım dil öğretimine yön veren birtakım teori veya inançların genel adıdır. Durmuş, Koyuncu ve Akyüz (2023) *yaklaşım* terimini şöyle tanımlamaktadır:

> *Yaklaşım* (approach) dil öğretiminin doğasına ilişkin kuramsal varsayımların, öğretim sürecine ilişkin uygulamalara kaynaklık eden temel ilkelerin, öğrenme hedeflerini yönlendiren dayanakların genel adıdır. Örneğin; Bilişsel Yaklaşım, Yapısal, İşlevsel, Etkileşimsel, Sosyokültürel,

> Tür Odaklı, Sözcüksel Model gibi dil kuramları; Davranışçılık, Bilişsel Kod Öğrenme, Yaratıcı İnşa Varsayımı, Etkileşimsel Kuram, Yapılandırmacılık, Sosyal Yapılandırmacılık gibi öğrenme kuramları yaklaşım olarak değerlendirilmekte ve dil öğretimi yöntemlerine temel dayanak oluşturmaktadırlar. Öyleyse yaklaşımın, sınıf içinde nasıl uygulamaya konulacağı yöntem ile belirginleşmektedir. (s. 504)

Belirli bir yaklaşımın sınıf içinde uygulamaya dönüşmesi yöntem ile belirginlik kazanır. Bu çerçevede *yöntem* sistematik bir dil dersi veya kursunun genel planının -öğretim programına da bağlı olarak- oluşturulmasını sağlayan bir dizi yol haritası olarak düşünülebilir. Yaklaşım ve yöntemin sınırlarının genişliği ve tutarsız kullanımı dil öğretimine özgü, farklı kavramların ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. *Tasarım* ve *işlem* kavramı bir bakıma yöntemin uygulamaya dönüştürülmesini kolaylaştırmak ve sınıf içinde yönteme bağlı olarak öğreticiler tarafından yapılması gerekenleri ve işevuruk süreçleri tanımlamak üzere ortaya çıkmıştır. Richards ve Rodgers (1982), söz konusu kavramlar arasındaki sınırları şöyle belirginleştirmiştir:

> İlk düzey olan *yaklaşım*, dilin doğası ve dil öğrenmenin doğası hakkında, aksiyomatik yapılar veya referans noktaları olarak çalışan, öğreticilerin sınıflarda öğrenicilerle nihai olarak ne yaptıklarına dair kuramsal temel sağlayan varsayımları, inançları ve kuramları tanımlar. Sınıflandırmadaki ikinci düzey olan *tasarım*, dil ve öğrenme kuramlarının öğretim ortamlarındaki materyallerin ve etkinliklerin hem biçim hem de işleviyle olan ilişkisini belirtir. Üçüncü düzey olan *işlem*, belirli yaklaşımların ve tasarımların sonucu olan sınıf içi teknikleri ve uygulamaları içerir. (s. 154)

Teknik yönteme göre daha işevuruk bir yapıya sahip olmakla birlikte eyleme dönük süreçleri tanımlamaktadır. Özetle Celce-Murcia'ya göre yaklaşım, belirli bir modeli veya araştırma paradigmasını yansıtır, isterseniz bir teoridir. Bu terim üçü arasında en geniş olanıdır. Öte yandan yöntem, bir dizi prosedürdür, yani ikinci veya yabancı bir dilin nasıl öğretileceğini oldukça kesin bir şekilde açıklayan bir sistemdir. Bir yaklaşımdan daha spesifiktir ancak bir teknikten daha az spesifiktir. Yöntemler tipik olarak bir (veya bazen iki) yaklaşımla birlikte kullanılabilir. Teknik, bir sınıf aracı veya etkinliğidir ve bu nedenle üç kavramın en darını temsil eder. Bazı teknikler yaygın olarak kullanılır ve birçok yöntemde bulunurken, bazıları belirli bir yönteme özgüdür veya o

yöntemin karakteristiğidir (Celce-Murcia, 2001, s. 5-6). Yaklaşım, yöntem ve teknik arasındaki hiyerarşik düzenleme şöyle görselleştirilmiştir (Durmuş, Koyuncu ve Akyüz, 2023, s. 498):

1.13. Strateji

Dil öğrenme sürecini kolaylaştıran, öğrenicinin bilişsel, bilişötesi, sosyal ve düşünsel süreçlerini işe koşarak hedefe ulaşmasına yardımcı olan, bilinçli veya bilinçsiz gerçekleşen süreçler, birtakım davranış veya etkinlikler strateji olarak tanımlanabilir. Oxford (2001, s. 362) dil öğrenme stratejilerini, öğrenicilerin kendi dil öğrenimlerini geliştirmek için kullandıkları belirli davranışlar veya düşünce süreçleri olarak tanımlamaktadır. Strateji terimi eski Yunancada "generallerin savaşı kazanmak için attıkları adımlar ya da eylemler" anlamına gelen *strategia* sözcüğünden gelmektedir. Strategia'nın savaşçı anlamı neyse ki kaybolmuştur, ancak kelimenin modern versiyonunda kontrol ve hedef yönlülük kalmıştır (Oxford, 1990). Dil öğretiminde stratejiler genel anlamda iletişim stratejileri ve öğrenme stratejileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Bununla birlikte Oxford dil öğrenim stratejilerini; bilişsel stratejiler, bilişötesi stratejiler, hafıza stratejileri, telafi stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere altı ayrı başlık altında sınıflandırmaktadır. Stratejilerin ayrıca, öğreniciye dönük ve öğrenicilerin bireysel öğrenme süreçlerinde işe koşuldukları veya kendilerini gösterdikleri de söylenebilir.

1.14. Dilbilgisi ve Dil Bilgisi

Dil bilgisi (languege knowledge), bir dilin dilbilgisel, kültürel, sözcüksel vb. kategorilerini de kapsayan arka plan bilgisidir. Buna karşılık *dilbilgisi* (grammar) ise bir dilin fonolojik, morfolojik, morfo-fonolojik, sentaktik, morfo-sentaktik vb. yapısal özelliklerinin tümünü kapsar.

Dilbilgisi bir dilin sözcük ve cümle oluşturma kurallarını veya bunu inceleyen dilbilim dalıdır. Vardar (2002, s. 73), farklı bakış açılarıyla dilbilgisini şöyle tanımlamaktadır:

1. Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçimbilimle sözdizimi kapsayan inceleme. Kimi dilbilgileri, biçimbilim düzleminde sözcük yapımını da kapsamına alır.
2. Dilsel kullanımın kimi yönlerini kurala bağlamayı amaçlayan buyurucu ve kuralcı inceleme. Geleneksel dilbilgisi salt kuralcı bir daldır.
3. Üretici-dönüşümsel anlayışta, bir dilin konuşucu-dinleyicilerince

geçerli sayılan tümceleri üretebilecek bir düzenek oluşturmak üzere dilbilimcinin kurduğu biçimsel dizge.

4. Konuşucu-dinleyicinin tümceleri üretmesini ve anlamasını sağlayan iç dizge ve bilgi; edinç.

Yayımlanmış dilbilimsel tanımlarda ve ders kitaplarında açıkça belirtildiği ve okul sistemi aracılığıyla öğretildiği üzere her dilin kodlanmış ve standartlaştırılmış bir dilbilgisi vardır (Trask ve Stockwell, 2007, s. 105). Türkçede kavramlar arasındaki ayrımı belirginleştirmek için dil bilgisi (language knowledge) teriminin yazımı ayrı, dilbilgisi (grammar) teriminin yazımı bitişik olarak önerilebilir.

1.15. Dilsel Aktarım

Bireyin ana dili, edindiği ikinci bir dili veya öğrendiği ikinci/yabancı dili etkileyebilir. Bununla birlikte bireyler aynı anda birden fazla dil öğrenebilir veya edinme imkânına sahip olabilirler. Böyle bir süreçte, bireyin hem ana dili ile edindiği/öğrendiği ikinci/yabancı diller arasında hem de edindiği/öğrendiği ikinci veya yabancı dillerin kendi aralarında etkileşiminden söz edilebilir. Öğrenilmiş/edinilmiş (ana dili veya ikinci/yabancı dil fark etmeksizin) bir dilin öğrenilmekte/edinilmekte olan başka bir hedef dil üzerindeki etkisi *dilsel aktarım* (linguistic transfer) olarak tanımlanır. Sözcük, cümle ve söylem düzeyinde gerçekleşen dilsel aktarım, öğrenicilerin hedef dil kullanımını öğrenmelerine yardımcı olmak için ana dilleri hakkındaki bilgilerinden taşıdıklarını veya genelleştirdiklerini içerir (Wang, 2009). Söz konusu etki dilbilgisel boyutuyla; fonolojik, morfolojik, morfo-monolojik, sentaktik, morfo-sentaktik düzeyde gerçekleşebileceği gibi sözcüksel veya anlambilimsel (semantik) düzeyde de gerçekleşebilir.

Olumlu aktarım (positive transfer) ve *olumsuz aktarım* (negative transfer) olmak üzere iki tür dilsel aktarımdan söz edilebilir. Öğrenmeyi kolaylaştıran transferler olumlu transfer olarak adlandırılmaktadır. Ana dilindeki veya ikinci/yabancı dildeki bir kalıp, kural veya yapının bir diğer ikinci/yabancı dilde yanlış/hatalı kullanımı ise olumsuz transfer olarak tanımlanır. Olumsuz transferler dil öğrenim sürecini yavaşlatabilir veya zorlaştırabilir. Örneğin, Türkiye Türkçesi öğrenen Türk dilli bireylerde sıklıkla görülen dil transferleri, Türkiye Türkçesinin yakın olduğu Türk dilleri ile uzak olduğu Türk dilleri arasında farklılaşabilmektedir. Kurt (2018), Türkiye Türkçesi öğrenen Türk dilli bireylerde görülen dil transferlerini şöyle açıklamaktadır:

> Türkiye Türkçesinin öğrenim sürecinde Türk dilinin herhangi bir lehçesini konuşan bireylerin hedef dile karşı hazır bulunuşlukları Türkçeyi hiç bilmeyenlerden oldukça farklıdır. Bu durum özellikle yakın lehçeler ile Türkiye Türkçesi arasında olumlu transferlerin yapılmasına imkân sağlamaktadır. Bu olumlu transferler; söz dizimi, benzer ses özellikleri, benzer ek ve kök yapıları ile Türkiye Türkçesiyle ortak söz varlığı çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu olumlu transferlerin yanı sıra dillerdeki yalancı eşdeğerler, hâl eki-fiil ilişkisinde ortaya çıkan farklılıklar, lehçelere farklı dillerden gelen etkilerin (Rusça, Farsça vb.) hedef dile etkisi, bazı çekimlerde/eklerde farklı yapıların kullanılması gibi durumlar Türkiye Türkçesinin öğrenilmesine ket vuran durumlardır. (s. 305).

Araştırmacılar, ana dili ve ikinci arasındaki benzerlik ve farklılığı tanımlama konusunda çeşitli bakış açıları benimsemişlerdir. Bu ayrımın temeli, ana dili ve ikinci arasındaki benzerliklerin edinimi kolaylaştırdığını, farklılıkların ise engellediğini iddia eden *karşılaştırmalı analiz*e dayanmaktadır (Foley ve Flynn, 2013, s. 97).

Sonuç

Dil öğretiminin asli unsurları olan öğrenci/öğrenici, öğretmen/öğretici ve materyale bağlı olarak gelişen birbirinden farklı temel kavramlar bulunmaktadır. Dil öğretiminin dinamik doğası gereği alanyazındaki bir kavramın sınırları, zamana ve ihtiyaçlara göre değişebilir, genişleyebilir veya daralabilir. Örneğin D-AOBM'nin 2001 yılındaki sürümü ile 2020 yılındaki güncel sürümüne bakıldığında; çok dillilik, sosyal aktör, etkileşim gibi terimlerin tanımlarının ve anlamlarının değiştiği görülmektedir.

Bu bölümde ikinci/yabancı dil öğretiminin temel bazı kavramları, aralarındaki karşıtlık ilişkisine göre ele alınmıştır. Söz konusu kavramların yanı sıra dil öğretimin temel kavramları için "Okuma Önerileri" başlığı altındaki kaynaklara başvurulabilir.

Kaynakça

Avrupa Konseyi (2020), *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme-Tamamlayıcı Cilt* (çev. MEB-TTKB), Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.

Benati, A. G., & VanPatten, B. (2010). *Key terms in second language acquisition*. Continuum International Publishing Group.

Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching (Vol. 5)*. New York: Longman.

Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. M. Celce-Murcia, (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, In. (pp. 3-10). Heinle & Heinle

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. J. C. Richards, (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. In. (pp. 19-30). Longman.

Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (Fifth Edition). New York: Routledge.

Durmuş, M. (2018). Yabancı / İkinci Dil Öğretiminde Doğal Yöntem(ler) ve Doğal Yaklaşımlar Üzerine. *Türkbilig* (36), 203-212.

Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Durmuş, M., Koyuncu, İ. & Akyüz, B. (2023). İkinci/yabancı dil öğretiminin temel kavramları. Ö. Solak ve İ. Coşkun, (Ed.), Cumhuriyetin Yüzüncü Yılında Türkçemiz, içinde. (ss. 479-518). Paradigma Akademi.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.

Foley, C., & Flynn, S. (2013). The role of the native language. J. Herschensohn and M. Young-Scholten, (Eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition*, In. (pp. 97-113). Cambridge University Press

İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Kurt, M. (2018). Türkiye Türkçesinin Türk Dillilere Öğretiminde Karşılaşılan Olumlu ve Olumsuz Transferler. A. Şahin, (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*, içinde (ss. 301-308). Ankara: Pegem Akademi.

Özüdoğru, M. Ve Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Prabhu, N. S. (1990). There is no best method—Why?. *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.

Trask, R. L., & Stockwell, P. (2007). *Language and linguistics: The key concepts*. Routledge.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multılıngual.

Véronique, G. D., & Bono, M. (2013). Second Language Acquisition Theories. M. Byram & A. Hu, (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, In. (pp. 610-616). Routledge.

Wang, X. (2009). Exploring the negative transfer on English learning. *Asian social science*, 5(7), 138-143.

Okuma Önerileri

Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67

Avrupa Konseyi (2020), *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme-Tamamlayıcı Cilt* (çev. MEB-TTKB), Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education.

Bussmann, H., Kazzazi, K., & Trauth, G. (2006). *Routledge dictionary of language and linguistics*. Routledge.

Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi?. *Türkbilig*, (35), 181-190.

İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.

Richards, J. C. & Rodger, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multiligual.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri

Filiz Mete[1]

Eğitim-öğretim, bütün boyutlarıyla sürekli değişen ve gelişen dinamik bir yapıya sahiptir. 1960'lı yıllardan sonra Chomsky'nin öncülüğünde dil öğretiminin alışkanlık kazanma edinimi değil, bilinçli bir kazanım süreci olduğu yönünde görüş değişikliği yaşanmıştır. Sürecin yöneticisi her zaman öğretmendir. Bu bağlamda öğretmenin niteliği, sürecin niteliği ile doğrudan bağlantılı olacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünün, yayınladığı, Avrupa Komisyonunca desteklenen Türkiye dâhil 23 ülkenin katılımıyla OECD tarafından gerçekleştirilen TALIS Ulusal Raporunda, "okullarda en fazla nitelikli öğretmen eksikliğine vurgu yapılmıştır." (OECD TALIS, 2010, s.163). Benzer şekilde Dünya Bankası Raporunda da "Öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul değişkeni 'öğretmen kalitesi'dir." yazmaktadır (Dünya Bankası Raporu, 2011). Öğretmenin niteliğinin öğrenci başarısına etkisinin anlaşılmasıyla 1980'lerden itibaren birçok ülkede çalışmalar öğretmenlik mesleği üzerine yoğunlaşmıştır.

Dünyanın her yerinde eğitim olgusunun temel unsurunun öğretmen olduğu kabul edilmektedir. "Öğretmenin niteliği ve yeterliliği, eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür" (Büyükkaragöz, ve diğerleri, 1998, s.16). 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasasında öğretmenlik, devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak belirtilmiştir (Madde

1 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, filizmete@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8835-3884

19, 20, 21). Aynı yasanın 43. maddesinde "Hangi kademede olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır." ve "Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır." hükümleri, öğretmenlerin yetiştirilmesinde uyulacak temel ölçütleri belirlemiş bulunmaktadır (Demirel, 1989, s. 5).

"Öğretmenlerin bilgi ve becerileri okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkendir" (Leigh and Mean, 2005, s.1). Bu bağlamda öğretmenin niteliğinin artırılması, doğrudan eğitimin niteliğini olumlu etkileyecektir. Öğretmen niteliğinin öğrenci üzerinde etkisini ve önemini kanıtlayan bulguların 1980 yıllarından bu yana dikkat çekici bir şekilde artmasıyla beraber tüm ülkelerde öğretmen nitelikleri üzerine çalışmalar yoğunlaşmıştır. Niteliğin artırılması için de öncelikle öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak beklenilen niteliğin tanımlanmasına olanak sağlayacak bir yapı oluşturma ihtiyacı doğmuştur.

Öğretmen niteliği tanımlanırken yurt dışı kaynaklarında "standart" yurt içinde ise "yeterlik" kavramları tercih ediliyor. Bazı ülkelerde ise "standart" kavramı kullanılmakla birlikte içeriğin yeterliğe uygun olduğu dikkati çekmektedir. Orijinal metinlerdeki içerik incelendiğinde standart kavramı genel ifadelerle yeterlikleri oluşturacak çerçeveyi belirlemek için kullanılmaktadır. Yeterlik ise 8-10 maddeyle oluşturulan çerçevenin (standartların) ayrıntıya dökülmüş listesi niteliğindedir. Standartların aksine yeterlikler, davranış düzeyinde ayrıntılar içermektedir. Yeterlilik ise yapılan sınavlar sonucu almaya hak tanınan yeterli olma belgesi için kullanılan bir kavramdır. Kavramlar bazen birbiri yerine kullanılarak kargaşaya neden olsa da içeriklerde büyük örtüşmelerin olduğu anlaşılmaktadır.

"Yeterlik, mesleki yönden bir mesleğin başarılı bir biçimde yapılabilmesi ve geliştirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikler" (Şişman, 2000, s. 9), "bilgi, beceri, tutum ve değerler" (Alkan ve Hacıoğlu, 1997; ÖYEGM, 2008, s.1) şeklinde tanımlanmaktadır. "Belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapılar" (ÖYEGM, 2008, s. 1) yeterlik alanlarını oluşturmaktadır.

Belirlenen ve ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenen, tutarlı ve bütüncül şekilde belirlenen öğretmen yeterlikleri, genel ve özel alanıyla ilgili öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayan toplamlar bütünüdür.

1. Türkiye'deki Yeterlik Çalışmaları

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik, zaman zaman bazı çalışmalar yapılmış ancak en kapsamlı çalışmaya Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında 2004 yılında başlanmıştır.

Çalışma, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün sorumluluğunda, 21 ulusal akademik danışman, 7 ulusal teknik danışman, 2 uluslararası teknik danışman ve yeteri kadar uzman personelin eş güdümünde, 6 pilot ilde oluşturulan proje ekipleriyle yürütülmüştür.

Yeterliklerin, güvenilir, geçerli ve uygulanabilir olup olmadığının belirlenmesi amacıyla paydaş görüşlerin araştırması ve mevcut durum araştırmaları yapılmıştır. Araştırma sonuçları hazırlanan taslaklara yansıtılmış ve YÖK aracılığıyla eğitim fakültelerinin görüşüne sunulmuştur. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda yeterlikler geliştirilmiştir.

Ülkemizde bir ilk olarak, katılımcı anlayışla hazırlanan öğretmen yeterliklerin oluşturulmasında aşağıdaki kavramlar dikkate alınmıştır:

»» Genellik
»» Ölçülebilirlik
»» Bütünlük
»» Tekrarlanabilirlik
»» Uygulanabilirlik

Böylece *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*;

- 6 yeterlik,
- 31 alt yeterlik ve
- 233 performans göstergesiyle oluşturulmuştur.

Yeterlik Alanı (Ana Yeterlikler)

A- Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim
B- Öğrenciyi Tanıma
C- Öğretme ve Öğrenme Süreci
D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
E- Okul Aile ve Toplum İlişkileri

F- Program ve İçerik Bilgisi'dir. (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca uygun bulunması üzerine Bakanlık Makamının 17/04/2006 tarihli onayı ile yürürlüğü girmiş ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır.)

2. Özel Alan Yeterlikleri

MEB komisyonları tarafından özel alan yeterliklerine ilişkin öncelikle ilköğretim kademesi öğretmenlerine özgü Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri, Görsel Sanatlar, Okul Öncesi, Matematik, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım, Özel Eğitim (Görme, İşitme, Zihinsel Engelliler) olmak üzere 16 alanda yeterlikler hazırlanmış; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca uygun bulunması üzerine Bakanlık Makamının 4 Haziran 2008 ve 25 Temmuz 2008 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiştir.

Bir sonraki aşamada ortaöğretim kademesi öğretmenlerine özgü Türk dili ve edebiyatı, İngilizce, tarih, coğrafya, felsefe, fizik, kimya, biyoloji, matematik olmak üzere 9 alanda yeterlikler çalışılarak hazırlanmış Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca uygun bulunması üzerine Bakanlık Makamının 11.01.2011 tarihli onayıyla yürürlüğe girmiştir.

Yeterliklerin öğretmen yetiştirme politikaları ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, iş başarımları ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması olasıdır.

3. Yurt Dışındaki Yeterlik Çalışmaları

İngiltere, 2007 yılında, öncelikle öğretmenleri niteliklerine göre aşağıdaki başlıklarda beş gruba toplamış ve her grup için beklentileri ayrı düzeylerde ele almıştır.

3.1. Öğretmen Seviyeleri

Yapılan çalışmalar sonucunda belirlenen Öğretmenler İçin Meslek Standartları çerçevesinde, şekilde gösterilen her aşama için öğretmenlerin özellikleri ayrı ayrı tanımlanmaktadır.

İngiltere, genel meslek standartlarını gruplandırdıktan sonra öğretmen standartlarını belirlerken üç ana grup oluşturmuştur: bilgi, beceri ve öznitelik.

İngiltere'nin öğretmenlerden beş farklı düzey için karşılamalarını beklediği standartlar şunlardır:

A) Mesleki öznitelikler

- Çocuklar ve gençlerle ilişkiler
- Sınırlar ve çerçeveler
- Kişiler arası iletişim ve iş birliği
- Kişisel mesleki gelişim

B) Mesleki bilgi ve anlayış

- Öğretme ve öğrenme
- Ölçme/değerlendirme ve izleme
- Konular ve öğretim programı
- Okuryazarlık ve bilişim, iletişim teknolojisi
- Başarı ve farklılık
- Fiziksel ve ruhsal sağlık

C) Mesleki beceriler

- Planlama
- Öğretim
- Ölçme/değerlendirme, izleme ve dönüt verme
- Öğrenim ve öğretimi gözden geçirme
- Öğrenme ortamı
- Grup çalışması ve iş birliği (Professional Standards For Teachers, 2007).

Alaska'da ise 1997 yılında öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yapılmış ve Genel Öğretmen Standartları 8 ana başlık altında toplanmıştır. Ayrıca her standarda ait, gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranışlar olan 2-5 arası performans göstergesi bulunmaktadır.

Bu standartlar şunlardır:

1. Öğretmen, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına saygı duyarak ders verir.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

a. Öğrencilerin ve yerel toplum özelliklerinin öğrenim stratejilerine dâhil edilerek öğrenmeyi desteklemesi,

b. Öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun eğitici strateji ve kaynakların belirlenmesi,

c. Alaska'nın tarihi, coğrafyası, ekonomisi, hükûmeti, dili, geleneksel yaşam döngüsü ve güncel sorunları hakkında bilinenlerin strateji, kaynak ve materyal seçimlerinde kullanılması.

2. Bir öğretmen kendi alanının kapsamını ve bu kapsamı nasıl öğreteceğini bilir.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

a. Alanın akademik yapısıyla ilgili bilgileri, araştırma araçlarını, ana kavramları ve diğer alanlarla etkileşimleri açıklaması,

b. Başarılı öğrencilerin incelenerek gelişim aşamalarının belirlenmesi, uygun yöntemlerin uygulanarak öğrencinin dersi öğrenme aşamasının ölçülmesi ve öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunmak için tüm paydaşlarla iş birliği içinde uygun stratejilerin uygulanması,

c. Uygulamalarını stratejik ve teknolojik gelişimlere paralel olarak uyarlayıp çeşitlendirmesi,

d. Alan içeriğinin diğer alan içerikleriyle ve okul dışında karşılaşılan durumlarla ilişkilendirilmesi,

e. Uygulamalarını yaşam, iş ve toplumla ilişkilendirerek güncellemesi.

3. Öğretmen, öğrencinin öğrenimini kolaylaştırır, izler ve değerlendirir.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

a. Öğretimin öğrencilerin özellikleri ve program hedeflerine dayalı planlanması ve gerçekleştirilmesi,

b. Eğitici kaynaklardaki çeşitliliğin program hedeflerini kolaylaştırmak amacıyla oluşturulması, seçilmesi, uyarlanması ve kullanılması,

c. Öğrenci ve öğrenim hakkında bilgi sağlayan değerlendirme stratejilerindeki çeşitliliğin oluşturulması, seçilmesi, uyarlanması ve kullanılması.

4. Öğretmen kendi eğitim felsefesini ve bunun uygulamalarıyla ilişkisini açıklayabilir.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

a. Öğretmenlik mesleğinde öğrenme, öğretme ve değerlendirme uygulamaları için güncel görüşler, teknik ve kaynaklarla ilgili tanımlar kapsamında diğerleriyle birlikte itinalı ve eleştirel çalışması,

b. Öğretmenin inançları ve uygulamaları arasında tutarlı olması.

5. Öğretmen öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve geliştiğini anlar ve bildiklerini uygulamaya döker.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

a. Öğrencilerin yetenek gelişimlerinin doğru tanımlanması ve geliştirilmesi,

b. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ile zekâ, algı ve bilişsel düzeylerine göre kendi öğrenmelerine yansıtacak şekilde öğrenme yaklaşımları uygulaması,

c. Öğrenimi düzenlemesi ve kayıt altına alması ve öğrenci, veli, yönetici ile ilgili paydaşlar arasında iletişim için çeşitli yöntemler kullanması,

d. Değerlendirme sonuçlarını yansıtması ve öğrenme ile program hedeflerine erişimi kolaylaştırıcı öğretmenlik uygulamalarını ayarlaması.

6. Öğretmen, tüm öğrencilerin aktif bir şekilde katılımda bulunabildiği bir öğrenim ortamı yaratır ve bu ortamın devamlılığını sağlar.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

a. Öğrencilerin bağımsız veya takım olarak öğrenme sorumluluğu aldığı merak uyandırıcı, kapsamlı ve güvenli öğrenme ortamlarını yaratması ve sürdürmesi,

b. Öğreneceklerine dair öğrenci performansı ve net beklentileriyle ilgili ileri düzeyde iletişim kurması,

c. Tüm öğrencilerin öğrenmesini mümkün kılacak bir ortam oluşturma ve koruma adına çeşitli sınıf yönetim tekniklerini planlaması ve uygulaması

d. Öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu paylaşmada üzerlerine düşen rolü anlamalarına yardımcı olması.

7. Öğretmen, veli, aile ve toplumla iş birliği içinde çalışır.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

a. Öğrenci veli arasında düzenli ve anlamlı iletişim geliştirmesi ve sürdürmesi,

b. Öğrencinin öğrenmesini desteklemek ve teşvik etmek için veli ve ailelerle birlikte çalışması,

c. Öğrencinin öğrenmesine veli ve aileleri dahil etmek için daha geniş çevrelerle iletişim kurmada okul çabalarına katılması,

d. Öğretim tekniklerinde, okul ve sınıf etkinlikleriyle öğrenci yurt ve yaşantısı, iş hayatı ve toplumla bağlantı kurması ve

e. Öğrencinin öğrenme hedefini ayarlama ve izlemede veli ve aileyi etkilemesi.

8. Öğretmen, mesleki gelişim çalışmalarına katılır ve katkıda bulunur.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

a. *Mesleki etik kurallara ileri düzeyde sahip olması*,

b. öğretmenin alanına veya alanlarına ait bilgi düzeyini ve en iyi öğretmenlik uygulamasını sağlaması ve güncellemesi,

c. Sınıf, okul veya ilçe programlarını güncelleme veya geliştirmede çalışması

d. Mesleki ilişkiler geliştirmesi, meslektaşları ile iletişim, iş birliği içinde çalışması (Teacher Standards, 1997).

Ülkeler ihtiyaç ve yaklaşımları doğrultusunda öğretmen ve öğretmenlik mesleği standartlarını yapılandırmış ve alan bazında ele almışlardır. Öğretmen standartları ve sahip olmaları beklenen yeterlikler üzerine pek çok örnek bulunmaktadır.

Örneğin:

Amerika İngilizcenin ikinci dil (ESL) olarak öğretilmesi konusunda çalışmalar gerçekleştirmiştir. Amerika, NCATE'yi (Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi -National Council For Accreditation Of Teacher Education) öğretmen yetiştirme konusunda profesyonel akreditasyon organı olarak görmektedir. Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi (NCATE), 33 öğretmen örgütü üyesi, öğretmen eğitimcileri, konu uzmanları ve yerel ve (TESOL-Farklı ana dili olanlara İngilizce öğretimi ve diğer uzmanlaşmış profesyonel derneklerin de içinde olduğu) ulusal politika belirleyicilerinden oluşan bir koalisyondur.

Öğretmen Eğitimi İçin Ulusal Akreditasyon Konseyinin (NCATE) öğretmen yetiştiren enstitülerin akreditasyonu için geliştirdiği İngilizcenin ikinci dil (ESL) olarak öğretimi programı mesleki standartlarına göre, İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin bilmesi ve yapması gerekenler şöyledir:

İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenler,

- ✓ *Dilin iletişim ve etkileşim için kapsamlı ve karmaşık bir sistem olduğunu bilir. Bu bilgiyi, farklı kültür ve dillerden gelen öğrencilerinin İngilizceyi hem sosyal hem de akademik de amaçlı edinmelerine ve kullanmalarına yardımcı olması için kullanır.*
- ✓ *Dil gelişimi ve akademik başarıdaki kültür ve kültürel grup kimliğinin rolünü ve yapısını anlar. Bu bilgiyi, öğrencinin öğrenmesine destek olan öğrenme ortamları oluşturmak için kullanır.*
- ✓ *Standartlara dayalı uygulamaları, stratejileri, malzeme ve teknolojilerini İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlere planlamada, uygulamada ve süreci yönetmede ve programın amacına ulaşmasında desteğini anlar ve kullanabilir.*
- ✓ *Değişik konu ve bağlamlarda değerlendirme yapmayı ve bunun öğrenime etkisini bilirler ve standartlara dayalı dil yeterliliği ile yönerge ve açıklamalı akademik değerlendirme araçlarının öğrenci gelişimine katkısının farkındadırlar ve kullanabilirler.*
- ✓ *İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimi alanında kamu politikaları ve düzenlemelerinin yanı sıra İngilizcenin ikinci dil olarak öğretiminin tarihçesini ve güncel araştırmaları bilir. Öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için öğrenci ve veliye destek ve koruma sağlar ve okul paydaşları ile iş birliği içinde çalışır (Program Standards For The Preparation Of Foreign Language Teachers, Washington, 2002).*

Standartlar incelendiğinde Washington eyaletinin İngilizceyi ikinci dil olarak öğretecek öğretmenden; dilin işleyiş sistemini bilmesi ve bu bilgiyi farklı kültür ve dilleri olan öğrencilerin seviyesi, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkili öğretim için kullanmasını, kültür ve kültürel grup yapılarını bilmesi ve bu bilgiyi öğrenme ortamları oluşturmada kullanmasını, dil öğretimi yöntem, teknik ve malzemelerini bilmesi ve bu bilgiyi öğrenme sürecinde kullanmasını, dil yeterliğinde ölçme değerlendirme araçlarını ve bu araçların kullanımını bilmesi ve bu bilgiyi süreçte kullanmasını, alanıyla ilgili tarihsel gelişimi bilmesi ve öğrenme öğretme için okul paydaşlarıyla iş birliği yapmasını beklediği anlaşılmaktadır.

Amerika'nın Kaliforniya eyaletinde eğer bir öğrenciye ana dilin dışında bir dil öğretecekse öğretmenden beklenilen nitelikler aşağıda yer almaktadır:

Alan 1. Genel Dilbilim *1.1 Dilin Doğası* *1.2. Dil Kullanımı* *1.3. Uygulamalı Dilbilim*	Alan 5.Dil ve İletişim: Dinleme Anlama *5.1. Sözlü İletişimde Her Kelimeyi (Tam) Anlama* *5.2. Sözlü İletişimde Dolaylı Anlatılanı Anlama* *5.3. Sözlü İletişimde Eleştirel Analizler*
Alan 2. Hedef Dilde Dilbilimi *2.1. Dil Yapıları* *2.2. Hata Analizleri* *2.3. Karşılaştırma Analizleri* *2.4. Toplum dilbilim ve Kullanımbilim*	Alan 6. Dil ve İletişim: Okuma Anlama *6.1. Yazılı Metinlerde Her Kelimeyi (Tam) Anlama* *6.2. Yazılı Metinlerde Dolaylı Anlatılanı Anlama* *6.3. Yazılı Metinlere Eleştirel Bakış açısı*
Alan 3. Edebî ve Kültürel Metinler ve Gelenekler *3.1. Ana Dönemler, Akımlar, Yazarlar ve Eserler* *3.2. Edebî ve Kültürel Metinlerin Analizi*	Alan 7. Dil ve İletişim: Sözlü Anlatım *7.1. Gerçek Bağlamda Farklı Amaçlar İçin Hedef Dilde Konuşma*
Alan 4. Kültürel Analizler ve Kıyaslamalar *4.1. Kültürel Bakış Açısı* *4.2. Kültürel Uygulamalar* *4.3. Kültürel Ürünler*	Alan 8. Dil ve İletişim: Yazılı Anlatım *8.1. Gerçek Bağlamda Farklı Amaçlar İçin Hedef Dilde Yazma*

(Languages Other Than English Teacher Preparation In California, 2004).

Öğrenciye ana dili dışında bir dil öğretecek olan öğretmen, içerik olarak genel dilbilimin yanı sıra hedef dilin yapılarını, hata ve karşılaştırma analizlerini, toplum dilbilimi; kültürel metin, analiz ve geleneklerini bilmekten ayrıca dört temel dil becerisinden sorumlu tutulmaktadır.

Yabancılara İngilizce öğreten öğretmenler kuruluşu TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages), Amerika Birleşik Devletleri'nde, Virginia merkezli dünya çapında bir eğitim derneğidir. TESOL'ün görevi, İngilizcenin yabancılara öğretilmesinde mükemmelliği sağlama almaktır. Resmî kuruluşu 1966 yılında gerçekleşmiştir.

TESOL öğretmen standartları şunlardır:

Alan A: Dil

Standart 1: Dili betimleme

Standart 2: Dil edinimi ve gelişimi

Alan B: Öğretimin planlanması, uygulanması ve yönetimi
Standart 3: Standartlara dayalı dil öğretiminin planlanması
Standart 4: Standartlara dayalı öğretimin yönetimi ve uygulanması
Standart 5: Dil öğretiminde kaynakları etkili şekilde kullanma

Alan C: Değerlendirme
Standart 6: Dil öğretimi için değerlendirme konuları
Standart 7: Dil yeterliğini değerlendirme
Standart 8: Sınıf içi değerlendirme

Alan D: Mesleki Konular
Standart 9: İngiliz dili öğretimi araştırmaları ve tarihi
Standart 10: Dayanışma ve karşılıklı destek
Standart 11: Mesleki ilerleme ve iş birliği (TESOL, 2002).

Bir öğretmenin, öğretmen olarak nasıl düşünmesi gerektiği, neleri bilmesi ve nasıl hissedip davranması gerektiği sınırlandırılamayacak kadar çok yönlü ve güncellenmesi gereken cevaplar içermektedir. Elbette öğretmenlerin rolleri dolayısıyla onlardan beklentiler sürekli değişmektedir. Ancak "…ülkeler öğretmenlerden beklentilerinin ne olduğunu açık ve anlaşılır şekilde ifade etmelidir ve bu öğretmen profilleri okul ve öğretmen eğitim sistemlerine iyice oturtulmalıdır." (OECD, 2005). Öğretmen profili, güçlü alan bilgisini, pedagojik becerileri, öğrenci ve meslektaşla etkin çalışabilme kapasitesini, okula ve mesleğe katkıda bulunmayı ve sürekli gelişim kabiliyetini gerektirir.

Öğretmen yeterlikleri yüksek nitelikli öğretmen tanımı yapılmaktadır. Her ülke kendi ihtiyaç ve benimsediği yaklaşımlara göre hangi yeterliklere (bilgi, beceri, tutum ve değerler) ihtiyaç duyduğunu belirlemektedir.

Değişik uygulama örnekleri mevcuttur.

Avustralya'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerde, akredite edilen kurumlarda görev yapabilmek için TESOL yeterlilik belgesine sahip olma şartı aranmaktadır. Avustralya'daki İngiliz Dili Eğitim Merkezleri için ulusal akreditasyon organı, Ulusal İngiliz Dili Öğretimi Akreditasyon Programı (NEAS) tarafından belirlenen şartlar şunlardır:

- Tanınmış bir hizmet öncesi öğretmen yeterlilik belgesi
- Artı uygun bir TESOL yeterlilik belgesi

veya

- Tanınmış bir diploma derecesi
- Artı en az 800 saat sınıf uygulaması deneyimi
- Artı uygun bir TESOL yeterlilik belgesi (Ellis, 2004, s. 57).

Ülke örneklerinden anlaşılacağı gibi ana dil öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri ve ulusal dili yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterliklerinin ayrı ayrı ele alınarak belirlendiği, belgelendirildiği ve tanındığı görülmektedir.

Öğretmenlere, eğitim sürecinde hedef kitle profiline bağlı eğitim verilir. "Dil öğretim dersi bir bilgi kazandırma değil, beceri kazandırma dersidir" (Kavcar, 2008, s. 40). Hedef kitleye ve bireysel özelliklere duyarlı eğitim başarılı olabilmektedir. Eğitim öğretimde etkisi düşünüldüğünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının hedef kitlesi ile Türkçe öğretimi ve yabancı dil öğretimi alanlarının hedef kitleleri arasındaki büyük farktan dolayı eğitim sürecine yansıması gereken değişimlerin önemi anlaşılacaktır. Bu bağlamda söz konusu alanlara öğretmen yetiştirilmesi konusu da ister istemez büyük oranda farklılıklar gerektirecektir. Bir dili kullanmak ile bildiği dili öğretmek tamamen farklı alanlar olduğu gibi bir dili ana dili olarak kullanan kitleye öğretmek ile tamamen yabancı dil olarak öğrenecek hedef kitleye öğretmek de farklı alanlardır. Bu alanlar, farklı eğitimler gerektirirler zira farklı niteliklere ihtiyaç duyarlar. Yapılan araştırmalarda, Amerika, Kanada ve Avustralya'da yetişkinlerin eğitimde, sonuç odaklı öğrenmeye yatkın oldukları, Avrupalıların, belirli bir çerçeveye göre ve belirli bir mantık sırasında adım adım bilgiyi almayı, detayları incelemeyi tercih ettikleri, Asyalıların teorilerle işe başlama ve ardından gerçeklere ulaşma alışkanlığında oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Amerikalı yetişkinlerin ise ders ortamında tartışma yoluyla öğrenme eğilim, istek ve alışkanlıklarında oldukları belirlenmiştir. Eğitimden faydalanacak hedef kitlenin kültürel dinamiklerinin farkında olmak hedeflere ulaşmada çok önemli rol oynamaktadır. Öğrenmeye karşı bu farklı yaklaşımlara cevap verebilmek için elbette içerik farklı isteklere cevap verebilecek yapıda hazırlanmalıdır. Ancak içerik ne kadar uygun hazırlansa da esas olan, süreç yöneticisi öğretmenin yeterli donanıma sahip olması gerektiğidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerin, bilgi birikimine, geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları, Türkçenin yanı sıra Türk tarihi, kültürü, değerler sistemi hatta Türk mitolojisi konularında da gerekli ve

yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. "Başka bir ifadeyle bu eğitimcilerimiz, bir kültür elçisi veya misyoner gibi yetiştirilmelidir" (Avcı, 2011, s. 2).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanındaki sorunlardan en önemlisi, öğretmenlerin akredite edilmiş bir programla özel alan eğitimi alabilecekleri bölümlerin mevcut yükseköğrenim programları arasında bulunmamasıdır.

Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi görevini üstlenen öğretmen adayları da öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür ve pedagojik formasyonla mesleğe yetiştirilmekte ancak özel alan eğitimi eksik kalmaktadır. Bir dilin ana dili olarak öğretimi farklı, yabancı dil olarak öğretimi farklı alanlardır.

Öyleyse, öncelikle YDOT alanı için özel alanın ihtiyacı olan öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerinin/yeterliklerinin belirlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Sonuç

Ayrıca günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, üniversitelerin Türkçe öğretmenliği, Türkçe eğitimi, Türk dili ve edebiyatı, dilbilim ve yabancı diller gibi bölümlerinde eğitim gören öğretmenler görev almaktadırlar. Bu bölümler, yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretmen yetiştirme görevini üstlenmeye en yakın olanlar gibi görünse de söz konusu bölümlerin lisans ve lisansüstü programları incelendiğinde program içeriklerinin yabancılara Türkçe öğretiminin gerekliliklerini yerine getirebilecek niteliklere öncelik verilerek hazırlanmadığı anlaşılmaktadır. Türkçenin öğretimi veya Türk dili ve edebiyatı öğretimi ile yabancı dil öğretimi bölümlerinin tamamen ayrı amaç ve kapsamları olduğundan özel bir alan olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yetiştirilecek öğretmenlerin de amaca uygun özel programlar oluşturularak yetiştirilmesi gerekmektedir.

"Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterlik alanları, yeterlikleri ve performans göstergeleri nelerdir? Neler olmalıdır?"

Bir dili ana dili olarak kullanan kitleye öğretmek ile tamamen yabancı dil olarak öğrenecek hedef kitleye öğretmek farklıdır.

Yapılan bir araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kendilerini Türkçe öğretmenlerinden ayrı gördükleri anlaşılmaktadır. Bunun nedenini; Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin zaten ana dili Türkçe olan öğrencide dört temel beceriyi geliştirdiği oysa yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrenciye yeni bir dilin temel dil becerilerini kazandırdığı şeklinde açıklamışlardır (Mete, 2013).

- Dil bir bütündür ilkesinden hareketle öğrencilerin dört dil becerisini de geliştirmeyi dikkate alan planlar hazırlarım.
- Dört dil becerisinin birlikte geliştirilmesine fırsat sağlayan dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri ve gereksinimlerini dikkate alan çeşitlendirilmiş öğrenme ortamları oluştururum.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütünleştiren etkinlik ve materyaller hazırlarım.
- Hazır materyalleri öğrencilerin dil gelişim düzeylerine, öğrenme biçimlerine ve öğrenme gereksinimlerine göre uyarlarım.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kendilerini Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden olduğu gibi yabancı dil öğretmeninden de ayrı gördüğü anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenler, sık sık yabancı dil öğretimi alanından faydalandıkları için kendilerini bu alana da yakın hissettiklerini de bildirmişlerdir. Buradan yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğretmeninin kendisine, dil alanı olarak Türkçe öğretmenliğinde; eğitim öğretim süreci bakımından ise yabancı dil öğretmenliğinde yer bulduğu söylenebilir.

- Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde iş birlikli öğrenme stratejileri geliştirebilecekleri öğrenme ortamları hazırlarım.
- Anlamlı iletişim için ortamlar yaratırım.
- Etkili iletişimde beden dili kullanımının yerini vurgulayan etkinlikler oluştururum.
- Dil gelişim düzeylerine, öğrenme biçimlerine ve öğrenme gereksinimlerine uygun öğrenci beklentilerini karşılayacak öğrenci merkezli, motive edici, sınıf içi/dışı etkinliklere yer veren planlar hazırlarım.
- Öğretim sürecinde öğrenmeyi olumlu etkileyen motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği gibi faktörleri, dil öğretimi ilkelerini kullanırım.
- Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerini belirleme amaçlı, dört dil becerisini de ölçmeyi dikkate alan ölçme araçları hazırlarım.

Öğrencilerin ilk model olarak çoğunlukla Türkçe öğreten öğretmenle karşılaştığını dolayısıyla bu öğretmenlerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanması gerektiğini ve alanda eksik bilgiyle bu işin asla başarılamayacağını belirtmişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin olumlu ve etkili bir model olabilmesi için üst düzeyde Türkçe kullanım becerilerine sahip, Türkçenin yapısal özelliklerini iyi bilen, dil kültür ilişkisini uygulamalarına yansıtabilen ve kültür elçiliği görevinin farkında olan öğretmenler olarak yetiştirilmesi gerektiği öne çıkmaktadır.

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya özen gösteririm.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı dil bilmeleri gerektiği görüşü ağır basmaktadır. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin çoğunun "Yabancı dil, destek araç olarak değil yabancı dil öğrenmeyi deneyimleyerek

öğrencilerle empati kurabilmek için gereklidir." diye açıklaması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin yabancı bir dili öğrenme aşamalarını bizatihi deneyimlemelerinin eğitim sürecine olumlu etkisini fark ettikleri söylenebilir.

- Güvenli, olumlu ve güdüleyici bir öğrenme ortamı düzenlerim.

Öğretmenlerin geniş bir genel kültür yelpazesine sahip olması gerekli görülmektedir. Dil kültür ilişkisinin öğretime yansımasını bilen öğretmenler, öğrencinin kültürel yapısının öğrenmeye etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Farklı kültürlere, hayat tarzlarına, kişisel beğenilere ve geçmiş deneyimlere ve öğrenme stillerine sahip bireylerin farklılıkları ve kişisel özellikleri gibi...Öğretmenlerin geniş bir genel kültür yelpazesine sahip olması gerektiği

Dil kültür ilişkisinin öğretime yansımasını bilen öğretmenler öğrencinin kültürel yapısının öğrenmeye etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Farklı kültürlere, hayat tarzlarına, kişisel beğenilere ve geçmiş deneyimlere ve öğrenme stillerine sahip bireylerin farklılıkları ve kişisel özellikleri …

Curry (1983), öğrenme stillerinin boyutlarını bir soğanın katmanlarına benzetmektedir. Buna göre öğrenme biçimleri, bir soğanın katmanları gibi üç tabaka halinde incelenebilir.

Birinci tabaka, öğretimsel tercih boyutudur. Bu katman en dışta olduğundan gözlemlenebilir. Kişinin tercih ettiği öğrenme ortamını ifade etmektedir. Çevreden etkilendiği için en az tutarlı katmandır, değişime açıktır.

İkinci tabaka, bilgi işlemedir. Bu katman bireyin bilgiyi özümseme yaklaşımını yansıtmaktadır. Orta katman olduğu için çevreden doğrudan etkilenmez. Öğrenme tercihine göre daha az değişebilir ancak yine de öğrenme stratejileri yoluyla değişebilmektedir.

Üçüncü ve en içteki katman, bilişsel kişilik boyutudur. Bu katman doğrudan çevre ile etkileşimde değildir. Bireyin bilgiyi özümseme ve uyarlama yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Diğer katmanlara göre oldukça tutarlıdır, değişmez.

Bireyler arasında fiziksel, zihinsel, psikolojik, toplumsal ve kültürel açıdan farklılık olduğu gibi algılama, düşünme, hissetme ve davranış biçimi açısından da farklılıklar söz konusudur. Bireysel farklılıkların gündeme gelmesiyle *"dersin öğretmeni değil, öğrencisinin öğretmeni"* yaklaşımı kabul edilmektedir. Hedef kitle profillerinin alışkanlıklarının, kültürel farklılıkların, öğrenim kültürünün

ve coğrafi farklılıkların bilinmesi ve eğitim öğretimin bu farklılıklara göre tasarlanması gereklidir.

Bireysel farklılıkların yanında ayrıca, toplumsal özellikler de var.

- Amerika, Kanada ve Avustralya'da yetişkinlerin eğitimde, sonuç odaklı öğrenmeye ve ders ortamında tartışma yoluyla öğrenme istekli ve yatkın oldukları,
- Avrupalıların, belirli bir çerçeveye göre ve belirli bir mantık sırasında adım adım bilgiyi alma, detayları incelemeyi tercih ettikleri,
- Asyalıların teorilerle işe başlama ve ardından hedefe/gerçeklere ulaşma alışkanlığında oldukları belirlenmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin kültürü iki farklı boyutta ele aldıkları dikkati çekmektedir. Sahip olunması gereken kültür olarak bazı öğretmenler Türk kültürünü; bazıları da hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin millî kültürünü kastetmektedirler.

- Buradan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin kendi kültürel değerlerinin yanında hedef kitlenin kültürel değerlerinden de haberdar olması gerekiyor.
- Farklı kültürlere hoşgörüyle yaklaşırım.
- Türkçenin kültür taşıyıcılığı görevini önemserim.
- Kültürler arası bir öğrenme-öğretme faaliyeti olan yabancı dil öğretimi için genel kültür birikimi gerektiğinin farkındayım.
- Dil kültür ilişkisinin ve dil öğretiminin kültür öğretimini de kapsadığının farkındayım.
- Türk dilini öğretirken, Türk tarihini, ulusal ve kültürel değerlerini kapsayan metinlerden faydalanır.

Öğrenciyle iletişimde öğretmenin kültürel farklılıkları dikkate almamasının bazı yanlış anlaşılmalara yol açılabileceğinin de altı çizilmektedir.

Süreç kapsamında: alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi, bireysel ve kültürel farklılık, ölçme değerlendirme konusu, öğrenme ortamı konusu, mesleki iş birliği ve gelişim boyutları mevcuttur.

Kaynakça

Alkan, C., Hacıoğlu, F. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları.* Ankara: Alkım Yayınevi.

Avcı, Y. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu*, Web: http://www.turkcede.org/yabancilara-turkce-ogretimi/354-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretiminin-kultur-ve-yontem-boyutu.html adresinden Temmuz, 2011 tarihinde alınmıştır.

Büyükkaragöz, S. ve diğ. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri.* Konya: Mikro Yayınları: No.07. s.16.

Demirel, Ö. (1989). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı 4, s. 5-26.

Dünya Bankası Raporu, (Haziran 2011). *Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler.* Web: http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778 adresinden 2011 tarihinde alınmıştır.

Ellıs, L. (2004). *Language Background & Professional Competencies in Teaching ESOL,* EA Journal Volume: 21, No: 2. Web: http://www.englishaustralia.com.au. adresinden Mart 2011 tarihinde alınmıştır.

Kavcar, C. (2008). *Türkçenin Güncel Sorunları.* Türkçe Öğretimi Kongre Kitabı, Ankara: MEB Yayınları.

Languages Other Than English Teacher Preparation In California, (2004). *Standards of Quality and Effectiveness for Subject Matter Programs*. Web: http://www.ctc.ca. gov/educator-prep/standards/SSMP-Handbook-LOTE.pdf adresinden Ağustos, 2011 tarihinde alınmıştır.

Leıgh, A. & Mean, S. (2005). *Lifting Teacher Performans.* Progressive Policy Institute, Web: http://www.ppionline.org. adresinden Ağustos, 2011 tarihinde alınmıştır.

Mete, F. (2013). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçenin Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

OECD TALIS (2010). *Teaching and Learning International Survey.* (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) Ulusal Raporu Paris: OECD Publications, Web:

http://www.oecd.org. adresinden Haziran, 2011 tarihinde alınmıştır.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Paris: OECD publications. Web: http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy. adresinden Nisan, 2011 tarihinde alınmıştır.

Professional Standards For Teachers (2007). İngiltere, *Web:* http://www.tda.gov.uk/

Teacher/developing-career/professional-standards-guidance/~/media/resources/ teacher/professional-standards/standards_a4.pdf adresinden 29 Temmuz

2011 tarihinde alınmıştır.

Program Standards For The Preparation Of Foreign Language Teachers (2002). (ACTFL) American Council on The Teaching of Foreign Languages: Web:

http://www.actfl.org/files/public/ACTFLNCATEStandardsRevised713.pdf adresinden 2009 tarihinde alınmıştır.

Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Teacher Standards (1997). Alaska. Web: http://www.eed.state.ak.us/standards/ pdf/ teacher.pdf adresinden 27 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.

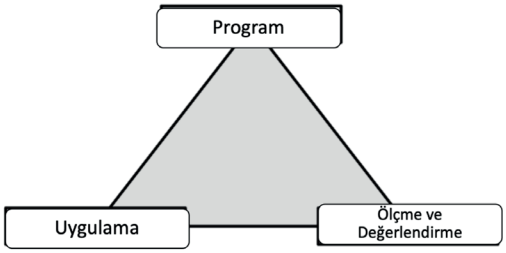
TESOL. *Standards For The Accredıatıon of Inıtıal Programs In P–12 Esl Teacher Educatıon* (2002). Teachers of English to Speakers of Other Languages, Web: Inchttp://www.ncate.org/ProgramStandards/TESOL/TesolStd.pdf adresinden 2009 tarihinde alınmıştır.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Uygulama Esasları

Seçil Alaca[1]

Giriş

Dil sınavları; adayların bir dili kullanma, öğrenme yeterliklerini ve potansiyel becerilerini belirlemek için kullanılmasının yanı sıra yabancı dil öğretiminde dil öğretim süreçlerinin başarısını da gösterir. Dil öğretimi programı, programdan yola çıkılarak öğretimin uygulanması ve ölçme-değerlendirme süreçleri birbiri ile doğrudan bağlıdır ve birbirini sürekli etkiler.



Şekil 1. Kapsamlı Öğrenme Sistemi, O'Sullivan (2020, s. 4)

O'Sullivan'ın (2020) Kapsamlı Öğrenme Sistemi; program, uygulama ve ölçme ve değerlendirmenin etkin bir biçimde etkileşimli olarak sürdürülmesi gerekliliğinin önemini gösterir. Dil öğrenimi ve öğretimi doğası gereği aşamalı ilerler. O'Sullivan (2020, s. 4) kapsamlı bir dil öğrenme sisteminin geliştirilmesi için Şekil 1'deki tüm unsurların ve bu unsurlara bağlı alt bileşenlerin birbiri

1 Öğr. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8731-4197

ile ilişkili bir biçimde tek bir öğrenme felsefesi tarafından yönlendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Program geliştirme ve öğretim süreçlerinin ölçme ve değerlendirme ile doğrudan ilişkilendirilmesi özellikle dil öğretiminde oldukça önemlidir. Nitekim öğreniciler dil becerilerinde belirli eşikleri geçerek dil öğrenim sürecinde ilerlerler. Örneğin Krashen'in (1982) i+1 öğretim modeli öğrenicilerin aşamalı olarak edindikleri yeterlikleri geliştirmeleri için yeni bilgilerin eklenmesini temel alır. Öğrenicilerin sahip oldukları yeterliklere yenilerini ekleyebilmek için söz konusu yeterlikleri öğrenip öğrenmediklerini belirlemek gerekmektedir. Bu nedenle dil sınavları öğrenicilerin belirli eşik aşamalarını geçip geçemediklerini düzenli olarak takip eden bir sistemi de oluşturur. Ölçme ve değerlendirmeden elde edilen veriler programı ve uygulamayı da etkiler. Bu bilgilerin ışığında ölçme ve değerlendirmenin dil öğretiminde oldukça önemli bir yeri olduğunu saptayabiliriz. Dolayısıyla dil sınavlarının geçerli, güvenilir, adil bir ölçme sürecinden oluşması ve doğru değerlendirme sonuçlarını sağlaması oldukça önemlidir. Bunu sağlamanın yolu da bir dil sınavı geliştirime kararının alındığı andan itibaren dilde ölçme kuramlarında belirlenen bilimsel yöntemleri izleyerek sınavın geliştirilmesidir.

Dil sınavlarının bilimsel yöntemlere uygun olarak geliştirilmesi için izlenmesi gereken çeşitli aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar genelden özele doğru ilerler ve bu sürece "sınav geliştirme döngüsü" adı verilir.

1. Sınav Geliştirme Döngüsü

Dil becerilerini ya da adayların dil kullanım yeterliklerini ölçmek için uygulanacak herhangi bir sınav için test döngüsünün ilk aşamaları olan planlama, tasarım ve pilotlama basamaklarının sırasıyla gerçekleştirilmesi gerekir.

Şekil 2. Sınav Geliştirme Sürecindeki Temel Basamaklar

Bu basamakların sırasıyla ve gerekli araştırmaların, çalışmaların yapılması kuramsal olarak temellendirilmesi sınavın geçerlik derecesini yükselten en önemli uygulamadır. Planlama aşamasında ihtiyaç analizinden yola çıkılarak sınavın amaçları, aday kitlesi ve bu kitlenin özellikleri belirlenmelidir. Geliştirilecek sınava neden ihtiyaç duyulduğunu belirlemek sınavın amacını

belirlemeyi de sağlayacaktır. Amaç ve adayların özellikleri belirlendikten sonra sahip olunan imkânlar çerçevesinde sınavın uygulanmasına yönelik kararlar alınmalıdır. Planlama aşamasında alınan kararlar ve sınavla ilgili belirlenen özellikler sınavın tasarımıyla ilgili kararların alınmasını sağlayacaktır. Bu aşamada sınavın amacının ve hedef kitlenin tanımlamasının yanı sıra ölçülmesi amaçlanan beceriler ve temel alınacak referans kaynak da belirlenmelidir.

Şekil 3. Dilde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında planlama aşamasının temel unsurları

Ölçülecek beceriler sınavın amacı ve hedef kitle ile ilişkili olarak belirlenmelidir. Referans kaynak ise sınavın ölçeceği yeterlikleri belirleyen becerilerin ve yeterliklerin tanımlandığı kaynaklardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve sınavlarda son yıllarda genellikle Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001 ve 2020) referans kaynak olarak kullanılmaktadır. Ölçülecek beceriler de bu referans kaynaktan yola çıkılarak sıklıkla *alımlama* (okuma ve dinleme) ve *üretim* (konuşma ve yazma) olarak belirlenmektedir.

Sınav tasarımı (Örn., bölüm sayısı, madde sayısı, metin sayısı, görevlerin içeriği, sınav süresi vb.) sınavın amacı, adayların özellikleri ve sınavın uygulanma koşulları ile ilgili bilgiler doğrultusunda geliştirilebilir. Örneğin, hedef dilin konuşulduğu ülkede çalışmak için hedef dili öğrenen ve dil becerilerine ilişkin düzeylerini iş yerlerine sunmak adına sertifikalandırmak isteyen adaylara yönelik geliştirilecek bir sınavın amacı, adaylarının özellikleri ve buna bağlı olarak sınavın tasarımı; üniversite eğitimini hedef dilin konuşulduğu ülkede alabilmek için dil becerilerini sertifikalandırmak isteyen adaylara yönelik geliştirilen bir sınavdan farklı olacaktır. Bu farklılığı sağlamak ise sınavın aday kitlesine

yönelik uygun bağlamlarda dil kullanımını ölçen, sınavın amacını yansıtan içeriklerin oluşturulması ile mümkündür.

Sınavın tasarımı aşamasında ölçülecek beceriler, sınavın bölümleri, süresi, madde türleri gibi sınavın içeriğini oluşturan özellikler belirlenir ve tek tek tanımlanır. Bu tanımlamalar sınavın belirtke tablolarını oluşturur ve birbirine eşdeğer sınavlar oluşturulmasını sağlar. Tüm bu aşamalar aslında birbirine bağlı pek çok çalışma, araştırma, deneme ve düzenlemeyi de içerir. Geçerlik çalışması da temel olarak bu süreçlerde her adımla ilgili kanıtların toplanmasıdır. Sınavla ilgili alınan her kararın gerekçelendirilmesi, açıklanması ve söz konusu kararlara ilişkin bilimsel kanıtların sunulması sınavın geçerliğini sağlayacaktır.

2. Dil Sınavlarında Dikkate Alınması Gereken Temel Unsurlar

Bachman ve Palmer (1996, s. 18-37) bir dil sınavı geliştirirken dikkate alınması gereken noktaları, dil sınavlarında olması gereken temel unsurları şu şekilde belirlemiştir:

- Etki
- Kullanışlılık
- Geçerlik
- Güvenirlik
- Etkileşim
- Otantiklik

Sınav geliştirme aşamasında sınav tasarımcılarının bu nitelikleri dikkate alması ve sınavı tasarlarken bu niteliklerin sınavda yer almasını sağlaması gerekmektedir.

Etki, sınavın uygulanmasının yaratacağı çeşitli yansımalarla ilgilidir. Bir dil sınavı o sınavla ilişkili adaylar, aileler, dil öğreticileri gibi farklı kitleleri etkileyebilir. Sınav tasarımı aşamasında bu etkinin göz önünde bulundurulması gerekir ve sınavın olumlu bir etki yaratması amaçlanmalıdır. Örneğin, bir dil öğreticisi sınıfındaki öğrenicilerin dil düzeylerini belirlemek adına geliştirdiği sınavın aynı zamanda öğrencilerin dili öğrenmek için nasıl çalışması gerektiğine ilişkin bir fikir edinecekleri bir araç olduğunu da fark etmelidir. Öğretici sadece dil bilgisi sorularından oluşan bir dil sınavı hazırlarsa öğreniciler bir

sonraki sınav için sadece dil bilgisi konularına çalışmalarının yeterli olduğunu düşüneceklerdir. Böylece diğer dil becerilerini geliştirmek için bir çaba göstermeyeceklerdir. Böyle bir ölçme aracını geliştirmek olumsuz bir sınav etkisi yaratmış olacaktır. Dil sınavları eğitim öğretim süreçlerine olumlu etki etmeyi hedeflemelidir.

Kullanışlılık, sınav geliştiricilerinin sahip olduğu, sınavın uygulanması için sağlanabilecek imkânlar ve sınırlılıklar ile ilgilidir. Örneğin sınavı bilgisayar ortamında sunabilecek yeterliklere sahip sınav geliştiricileri ile sınıf ortamında gerçekleştirebilecekler arasında imkân ve sınırlılıklar farklıdır. Bilgisayar tabanlı bir dil sınavı gerçekleştirebilmek için gerekli teçhizatın yanı sıra sınavın uygulanacağı yazılımı geliştirebilecek yeterliğe sahip yazılımcılara da erişime ihtiyaç bulunmaktadır. Kâğıt tabanlı geliştirilen bir dil sınavında konuşma ve yazma bölümleri bulunuyorsa bu becerileri değerlendirecek yeterli uzmana ihtiyaç duyulacaktır. Bu bağlamda kullanışlılık sınav tasarımında sahip olunan imkânların ve karşılaşılan sınırlılıkların göz önünde bulundurularak kararların alınması ile ilgilidir.

Geçerlik, sınavın içeriği ile ölçülmesi hedeflenen becerilerin uyumlu olması ile ilgilidir. Belirli bir bağlamda dil kullanımı çerçevesinde konuşma becerisini ölçmeyi hedefleyen bir görevin "duyulanı tekrar etmek" ile sınırlı kalması geçerliği düşük bir ölçme yöntemi olacaktır. Ölçmek istenilen yeterliklerin doğru görevler ile ölçülerek doğru sonuçları yansıtması gerekliliği geçerliğin temel unsurudur.

Güvenirlik, sınavın sağladığı ölçme ve değerlendirmenin tutarlı olmasıdır. Aynı ölçme aracı aynı adaylara farklı zamanlarda uygulandığında birbirinden çok farklı sonuçlar vermemelidir. Ölçme aracının tutarlı sonuçlar sağlaması güvenirliği sağlar.

Etkileşim, sınavda yer alan görevlerin adayların üst bilişsel yeterlikleri ile etkileşim kurabilmesini ifade eder. Sınav içeriği adayların dil kullanım becerilerini harekete geçirmelidir. Adayların zihinsel şemalarında yer alan, konu alanı bilgilerine hitap eden görevler adayların gerçek dil kullanım performanslarını sergileyebilmelerini sağlar. Örneğin, çocuklar için geliştirilen bir dil sınavında adaylardan "küresel ısınma" ile ilgili yorumlarını ve değerlendirmelerini anlatmalarını isteyen bir yazma görevi muhtemelen adayların zihinsel şemasında bir etkileşim yaratmayacaktır.

Otantiklik, sınav görevlerinin gerçek dünyadaki dil kullanımı durumlarını yansıtan içeriklerden oluşması ile ilgilidir. Dil sınavlarının amacı adayların dili gerçek dünyada çeşitli bağlamlarda kullanıp kullanamadıklarına ilişkin fikir vermektir. Öyleyse sınav görevlerinin de gerçek dünyada karşılaşılan bağlamlar ve görevleri yansıtması gerekmektedir.

Bachman ve Palmer (1996) tarafından belirlenen temel unsurlar geliştirilen her tür dil sınavında dikkate alınması gereken özelliklerdir.

3. Dil Sınavlarında Geçerlik Çalışmaları

Dil sınavlarında geçerlik, bir sınav geliştirmeye karar verildiği andan itibaren kanıt toplamaya başlamakla ilişkilidir. (Hughes ve Hughes, 2020; Bachman ve Palmer, 1996; Weir, 2005) Bir dil sınavı geliştirirken sınav tasarımcılarının amacı adayların gerçek dünyadaki dil kullanımı performanslarını yansıtmasını sağlayan ve bu performansları yansıtan sınav sonuçlarının yorumlanmasını sağlayan bir yapı oluşturmaktır. Gerçek dünyadaki dil kullanım performansını yansıtan bir dil sınavını geliştirdiğini öne süren sınav tasarımcıları bu iddialarını kanıtlamak zorundadır.

Haladyana (2004) sınav hazırlama ve geçerlik çalışmalarını bir mahkeme sürecine benzetir.

> Geçerlilik, bir mahkemede olanlara çok benzer. Bir savcı, bir suçun işlenmesiyle ilgili olarak suçlanan bir kişiye karşı bir argüman oluşturur. Savcı, sanık aleyhindeki argümanı desteklemek için kanıt toplar ve düzenler. Savunma avukatı sanık için başka bir makul argüman yaratır ve bu argümanı desteklemek için kanıt kullanır. Bir argüman diğerine karşı çıkar. Jüri hangi argümanın geçerli olduğuna ve argümanın ne derece geçerli olduğuna karar verir. Testlerde de aynı şeyi yapıyoruz. Olumlu kanıtların olumsuz kanıtlardan çok daha ağır basmasını ve argümanımızın da makul olmasını umuyoruz. (s. 9)

Haladyana'nın "mahkeme salonu" benzetmesi dil sınavı geliştirirken her aşama ve karar için kanıtların toplanması, sunulması ve tartışmaya açılması süreçlerini somutlaştırmaktadır. Geçerlik tartışması olarak da tanımlanan bu süreçlerde sınavın amacı ve sunulan kanıtların birbiri ile uyumlu olması, kanıtların birbiri ile tutarlılığı, sonuçların yorumlanması ile kanıtların uyumu önemlidir.

Fulcher ve Davidson (2007) geçerlik tartışmasını oluşturmak ve kanıt toplamak ile ilgili sürecin günlük hayattaki sorgularımızla benzer olduğunu ifade eder. İnsanların dünyayla etkileşim kurmada da sürekli geçerlik soruları sorduğunu sadece verdiğimiz geçerlik kararları üzerine düşünmediğimizi belirtir. Fulcher ve Davidson (2007, s. 3) günlük yaşamda geçerlik sorgulaması ve geçerlik kanıtı toplama benzerliğini "Beni seviyor mu?" sorusu üzerinden örneklendirir. İnsanlar bu soruya yanıt ararken bilinçli ya da bilinçsiz olarak kendi belirledikleri ölçütler doğrultusunda kanıtlar bulmaya çalışır. Sorunun sahibi sevgisini sorduğu kişinin davranış ve tutumlarını gözlemleyerek bu kanıtlara ulaşıp gerektiğinde kanıtın önemini derecelendirir. Sonuçta sorunun cevabını verebilmek için belirli bir süre sonunda kanıtların varlığını ya da yokluğunu değerlendirir ve kendi *sevgi* ölçütleri ile karşılaştırır. Fulcher ve Davidson (2007) dil sınavlarında da benzer bir yol izlendiğini öne sürer:

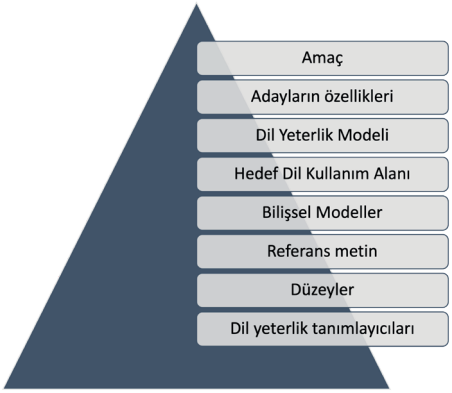
> Ancak günlük hayatımızda geçerlilik sorularını resmi olarak sormayız ya da âşık olmadan önce toplamamız gereken kanıt türlerini listelemeye çalışmayız! Dil sınavlarında yapmamız gereken tam olarak budur; böylece bir test puanının düşündüğümüz anlama gelip gelmediğine dair ve bu çıkarım temelinde herhangi bir test katılımcısının sahip olabileceği beceriler, yetenekler veya bilgilerle ilgili olarak gerçekleştirmeyi planladığımız eylemler için mantık ve kanıt zinciri oluşturabiliriz.
>
> (…)
>
> Dil sınavlarında bu şüpheyi ortadan kaldırmak, puanların düşündüğümüz anlama geldiğine dair mümkün olduğunca belirsizliği ortadan kaldırmaktır, böylece ciddi hatalar yapma korkusu olmadan harekete geçebiliriz. Bu kasıtlı ve planlıdır, aşkta ise hayatın diğer alanlarında olduğu gibi sezgisel ve çoğu zaman bilinçsizdir (s. 3-4).

Geçerlik kavramını somutlaştırmaya çalışan bu örneklerin ortak noktası kanıt toplamak ve bu kanıtları ilişkilendirmektir. Bir dil sınavının hazırlanması için amaç, hedef kitle ve ölçülecek yapı ile geliştirilecek ölçme aracının ilişkisinin kanıtlanması geçerlik çalışmasını oluşturacaktır.

4. Yapı Tanımı Çerçevesinin Hazırlanması

Bir sınavın geliştirilmesinde geçerlik çalışmalarını destekleyen ve oldukça önemli olan bir diğer süreç yapı tanımı çerçevesinin oluşturulmasıdır. Yapı tanımı çerçevesi sınav tasarımının ilk aşamasını oluşturur. Sınavın kapsadığı içerik, sınavın hangi beceriyi, hangi bağlamda ve hangi dil yeterliği kuramı ile

ilişkilendirilerek ölçüleceğini belirleyen bir metindir. Kapsam geçerliğinin sağlanması sınavda ölçülmesi hedeflenen yapının doğru bir şekilde tanımlanması ve ölçme sınırlarının çerçevesinin çizilmesi ile ilgilidir.



Şekil 4. Yapı tanımı çerçevesinin ana bileşenleri

Yapı tanımı çerçevesini oluşturabilmek için öncelikle "dil yeterlik modelinin" belirlenmesi gerekmektedir. Dil yeterlik modelleri dil öğrenicilerinin dili öğrenme biçimlerini ve buna bağlı olarak dil öğretim yöntemlerini de belirleyen kuramsal yaklaşımlardır.

Bachman ve Palmer (2010) dil yeterlik modellerinin belirlenmesinin önemini açıklar:

> Dil sınavlarına katılan bireyler de dahil olmak üzere dil kullanıcıları dil kullanımında bulunduklarında, bunu belirli bir bağlamda yaparlar ve böylece diğer dil kullanıcılarını da içerebilen bu bağlamın özellikleriyle etkileşime girerler. Başka bir deyişle, dil kullanıcıları bir hedef dil kullanım bağlamında veya alanında dil kullanım görevini yerine getirirken çeşitli etkileşim türlerinde dil becerilerini veya dil kullanım yeterliklerini kullanırlar. Dolayısıyla, dil sınavları geliştiricileri ve kullanıcıları olarak, adayların dil becerilerine ilişkin yorumlarımızın ölçme ve değerlendirme süreci dışındaki dil kullanım alanlarına da genellenmesini istiyorsak, dil kullanımının doğasını da anlamamız gerekir. (s. 33)

Bachman ve Palmer'ın (2010) "İletişimsel Dil Yeterlik Modeli" dil sınavlarında sıkça kullanılan modellerden biridir. Model dil yeterliğini çeşitli iletişim bağlamlarında toplumdilbilimsel bilgi, edimbilimsel bilgi, dil bilgisel bilgi, metin bilgisi, işlevsel bilgi gibi farklı dil yeterlikleri ile

açıklar. Yabancı dil öğretiminde son zamanlarda sıklıkla kullanılan iletişimsel yaklaşımı temel alan yöntemler ile de uyumlu bir model olduğu için bu yöntemlerin kullanıldığı öğretim süreçleri ile ilişkili dil sınavları için de oldukça kullanışlıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da genellikle D-AOBM'de belirlenen iletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşımı kullanan programlar, izlenceler ve kaynaklar kullanılmaktadır. Dolayısıyla Bachman ve Palmer'ın (2010) "dil yeterlik modeli" yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında geliştirilecek dil sınavlarında temel alınabilir. Dil yeterlik modeli bir dil kullanıcısının dil yeterliğinde ne tür yeterliklere sahip olması gerektiğini sunduğu için sınavın içeriğini de şekillendirecektir. Dil yeterlik modeli, yapı tanımı çerçevesinde ölçülmesi hedeflenen *yapı*nın tanımlanmasını sağlar.

Yapı tanımı çerçevesinde adayların dil yeterlik düzeyleri ile ilgili doğru kararlar verebilmek için hedef dil kullanım alanının tanımlanması gerekir. Hedef dil kullanım alanını belirlemek adayların ölçülecek dil becerilerini hangi bağlamlarda kullandıkları ya da kullanacaklarını belirlemek ile ilgilidir. Başka bir deyişle sınavın ölçmeyi hedeflediği dil kullanım alanının eğitimsel, kişisel, toplumsal ya da mesleki konu alanlarından hangisi/hangileri ile ilişkili olduğu belirlenmelidir. Sınavın amacına uygun olarak seçilen dil kulanım alanının hedef dilde ne tür becerileri, yeterlikleri, bağlamları ve belirgin dil yapılarını içerdiği de tanımlanmalıdır. Örneğin, üniversitedeki eğitimlerine başlamak için dil öğrenen adaylar için geliştirilen bir sınavda adayların okuma becerilerini ölçmek için eğitimsel konu alanına odaklanmak daha doğru olacaktır. Çünkü sınavın amacı adayların üniversitedeki öğrenimleri boyunca karşılaştıkları metinleri okuyup anlayabileceklerine ilişkin çıkarımlar yapmak olacaktır. Söz konusu sınavda yer alan metinlerin genellikle mesleki dil kullanım alanında olması adaylara ya da kurumlara belirlenen amaçla ilgili bir fikir vermeyeceği gibi sınavın geçerliğini düşürecektir.

Bir dil becerisinin ölçülebilmesi için söz konusu dil becerisinin nasıl işlediğini bilmek oldukça önemlidir. Alderson (2000) okuma becerisini ölçebilmek için okuma-anlama sürecini anlamak gerektiğini ifade eder: "'Anlamak' ile neyi kastettiğimizi bilmiyorsak, bir kişinin bir metni anlayıp anlamadığını nasıl test edebiliriz?" (s. 2) Alderson'un belirttiği "anlamak" ile kastedileni belirlemek bilişsel süreçleri bilmek ile ilgilidir. Bir dil becerisine ilişkin bilişsel süreçleri gösteren ve açıklayan çalışmalar bilişsel modellerdir. Bilişsel

modeller bir dil becerisine bağlı anlamanın ya da üretimin bireylerin zihninde hangi süreçlerden geçerek gerçekleştiğini gösterir. Bir metni okurken önce harfleri tanımak (görsel girdi) ardından sözcükleri tanımak (sözcüksel girdi) ve bir üst aşamada tümcelerden yola çıkarak metindeki bilgilere ulaşarak bu bilgileri birleştirerek metni anlamaya doğru ilerlemek okuduğunu anlama becerisinin bilişsel süreçlerinin bir kısmını gösteren örnek aşamalardır. Bu bilişsel süreçleri detaylı olarak tanımlayan ve aşamalandıran farklı bilişsel modeller farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir (Kintch, 2005; Khalifa ve Weir, 2005; Day ve Park, 2005; Kintch ve Welsh, 2013 vb.). Dil becerilerinin bilişsel süreçlerini tanımlamak o beceriler için nasıl ölçme araçları geliştirmek gerektiği hakkında fikir verir. Her bir dil becerisi için bir bilişsel modelin belirlenerek yapı çerçevesinde modelin nasıl ve neden temel alındığına ilişkin açıklamalar yapılmalıdır. Örneğin, okuduğunu anlama becerisi için seçilen bilişsel model "çıkarım" sürecini kapsıyorsa sınav içeriğinde "çıkarım" ile ilgili görevlerin, maddelerin yer alacağı öngörülmelidir. Yapı tanımı çerçevesinde belirlenen bilişsel modeller aynı zamanda "kuramsal geçerlik" çalışmaları için de kullanılır.

Yapı tanımını oluşturabilmek için dil sınavında temel alınacak referans metinde tanımlanan beceriler ve yeterliklerin sınavın amacına, sınavın uygulanması ile ilgili kullanışlılık kararlarına uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok tercih edilen referans metin, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'dir (2001 ve 2020). Nitekim Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) son yıllarda dünya genelinde çeşitli dil sınavlarında ve dil öğretiminde en çok başvurulan kaynaktır. D-AOBM'de belirlenen dil düzeylerinden hangisi/hangilerinin sınavda ölçüleceği sınav tasarımcıları tarafından belirlenir ve gerekçelendirilir. Yeterlik sınavları genellikle üç farklı dil düzeyinin (örn., B1, B2 ve C1) ölçülmesini hedeflerken alanda "kur sınavları" olarak bilinen başarı testleri tek bir dil düzeyine (örn., A2 kur sınavı) odaklanan ölçme araçlarından oluşur.

Referans metinde belirlenen iletişim etkinliklerinden (alımlama, üretim, etkileşim, aracılık) sınavın amacına, hedef kitlesine, sınav geliştiricilerin olanaklarına ve ihtiyaçlarına en uygun olanları belirlenerek sınavın bölümlerine karar verilmelidir. Ardından her bir iletişim etkinliği için dil düzeylerine uygun tanımlayıcılar seçilir.

5. Dikkate Alınması Gereken Önemli Bir Yapı Geçerliği Sorunu: Yanlılık

Dil sınavlarında sıklıkla yürütülen çalışmalardan biri de sınav içeriğinde herhangi bir aday grubuna avantaj ya da dezavantaj sağlayacak ögelerin yer almadığını kanıtlamaktır. Sınav görevleri, sınavda yer alan metinler ve içerikler cinsiyet, yaş, adayların ana dili ve adayların kültürel bilgileri gibi özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Örneğin bir sınavda genellikle erkek adayların ilgisini çekmesi muhtemel metinlerin yer alması kadın adayların başarısını olumsuz etkileyebilir. Bu tür yanlılık ögelerini sınav sonrasındaki analizler aracılığı ile saptamak gerekmektedir. Eğer analizler sonucunda, sınavın herhangi bir grubun başarısına ya da başarısızlığına neden olduğu fark edilirse sınav görevleri, metinleri ya da maddeleri değiştirilmelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında özellikle bu çalışmanın da konusu olan Türk soylu adayların yer aldığı sınavlarda yanlılık özellikle dikkat edilmesi gereken bir geçerlik sorunu olarak karşımıza çıkacaktır. Örneğin adayların çeşitli ülkelerden ve farklı ana dillere sahip olduğu bir dil sınavında aday kitlesinde Türk soylu adaylar da yer alıyorsa özellikle Türk kültüründe ortak olan kültürel ögelere yönelik metinlerin kullanılması ve metne bağlı maddelerin kültürel bilgi ile yanıtlanabilecek olması Türk soylu olmayan adaylar için olumsuz bir yanlılık yaratacaktır. Dolayısıyla ortak kültürel ögelerden yararlanılması özellikle Türk soylu öğreniciler için öğretim ve öğrenim sürecinde fayda sağlasa da hedef kitlenin farklı kültürlere sahip adaylardan oluştuğu bir durumda, ölçme araçlarında ortak kültürel unsurların kullanılması konusunda dikkatli davranılması gerekmektedir.

6. Sınav Belirtke Tablolarının Geliştirilmesi

Yapı tanımı çerçevesi sınavın genel görünümünü sergilerken sınav belirtke tabloları sınavdaki her bir bölümün ve görevin özelliklerini gösterir. Yapı tanımı çerçevesinde belirlenen her bir unsur sınav belirtke tablolarında temel alınmalı ve ilişkilendirilmelidir. Sınav bölümleri, bölümlerin içerikleri, süreleri, madde türleri ve sayısı gibi özellikler bu tablolarda gösterilir. Belirtke tabloları birbirine eş değer sınav formlarının oluşturulmasını sağlar. Soru yazarları sınav belirtke tablolarından yararlanarak metinleri, maddeleri ve görevleri oluşturur. Bu nedenle bu tabloların soru yazarlarını doğru yönlendirecek ve her sınav formunun eş değer olmasını sağlayabilecek kadar ayrıntılı hazırlanması gerekmektedir.

Sınav belirtkelerinin geliştirilmesi için sınav hazırlama döngüsünün ilk aşamasından itibaren alınan kararlar, belirlenen tanımlar ve özellikler birlikte değerlendirilip yorumlanır. Belirtke tabloları genelden özele doğru hazırlanır. Öncelikle sınavın kaç bölümden oluşacağı hangi becerilerin ölçüleceğine göre belirlenir. Dil sınavları genellikle okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini kapsayan dört temel bölümden oluşmaktadır. Bazı dil sınavları bu becerilere ek olarak "dil kullanımı" bölümünde sözcük ve dil bilgisi maddelerine de yer vermektedir. Sınavın temel bölümleri belirlendikten sonra her bir bölüm için alt bölümlerin belirlenmesi gerekmektedir. Örneğin okuduğunu anlama becerisini ölçebilmek için sınavın "okuma" bölümünde kaç metin kullanılacağı, bu metinlere bağlı kaç madde olacağı, maddelerin türü (çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, sıralama, vb.) belirlenmelidir. Her bir metin ve metne bağlı maddeler okuma bölümündeki alt bölümü oluşturur. Bu alt bölümlerin ölçmeyi hedeflediği tanımlayıcılar referans metinden yola çıkarak belirlenmeli ve bölüm bu tanımlayıcıdaki yeterlikler temelinde geliştirilmelidir. Örneğin, A2 düzeyinde okuduğunu anlama becerisini ölçmek için D-AOBM'de yer alan ölçeklerden "Yönergeleri Anlama" ölçeğini temel aldığımız bir bölümü hazırlamak için "Özellikle en önemli adımları gösteren resimler varsa basit bir yemek tarifini takip edebilir." (D-AOBM, 2020, s. 62) tanımlayıcısını seçtiğimizi varsayalım. Bu tanımlayıcıya göre bir yemek tarifi metni kullanabileceğimizi ve metinde görsellerin yer alması gerektiğini belirleyebiliriz. Bir sonraki aşamada ölçme hedefimizi belirlememiz gerekiyor. Ölçme hedefimiz bütüncül okuma ise adaylara yemek tarifindeki sıralamayı, tarifin içeriğini soran maddeler geliştirebiliriz. Hedefimiz sözcük bilgisini ölçmek ise metne boşluklar yerleştirip uygun sözcüklerin seçilmesini isteyebiliriz ya da metinde kullanılan eylemlerden altı çizili olanların bu eylemleri tarif eden görseller ile eşleştirilmesini isteyebiliriz. Görüldüğü üzere bir tanımlayıcıya ilişkin pek çok madde türü geliştirmek mümkün. Fakat en önemli nokta madde türlerini bölümün ölçme amacına uygun olarak tasarlamaktır.

Her bir bölüm için belirlenen ölçme hedefi ve tanımlayıcılar doğrultusunda girdi özelliklerinin detaylı olarak tablolarda belirlenmesi gerekiyor. Her bir metin için sözcük sayısı, görsel/grafik/tablo bulunup bulunmayacağı, metnin otantik olup olmayacağı, söylem türü, metin türü gibi özellikler belirtke tablosunda belirtilmelidir.

Metin özelliklerinden sonra madde özellikleri de belirtke tablosunda açıklanmalıdır. Metne bağlı kaç madde yer alacağı, maddelerin türleri, madde puanları, madde köklerinin nasıl yazılacağı gibi özellikler belirtke tablosunda yer almalıdır. Üretim becerilerinin ölçüldüğü bölümlerde çıktı özellikleri de belirlenmelidir. Adaylardan beklenen içeriğin söylem türü, sözcük sayısı/konuşma süresi, çıktının nasıl değerlendirileceği gibi detaylar sınav tasarımının bu aşamasında belirlenmeli ve tablolaştırılmalıdır. Her bir bölüm için süreler ve puanlama da belirlenmelidir. Eğer sınav belirli dil düzeylerini göstermeyi amaçlıyorsa sınav puanlarının düzeylerle nasıl ilişkilendirileceğine ve nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalara da yer verilmelidir. Bu bilgiler sınav tasarımı aşamasında kesinlik kazanmaz, sınav puanlarının hangi düzeyleri gösterdiği *kesme puanları*nın ve *standart belirleme* çalışmalarının ardından belirlenir. Bu aşama pilotlardan ya da sınav uygulandıktan sonra gerçekleştirilir.[1]

Sınavda yer alacak her bölüm, her içerik için belirlenen özellikler belirtke tablolarında gösterildikten sonra bu tabloları kullanarak en az iki sınav formu geliştirilmesi gerekir. Böylece belirtke tablolarının yeterince iyi yönlendirme yapıp yapmadığı gözlenecektir. Sınav formlarının sınav tasarımında yer alan ekip dışındaki kişiler tarafından hazırlanması tabloların işlerliği hakkında daha doğru bilgi verecektir. İki farklı formun geliştirilmesi tablolar aracılığı ile eş değer formların geliştirilip geliştirilemediği hakkında da bilgi verir. Geliştirilen formlar kontrol edildikten sonra pilot aşaması için kullanılır. Böylece sınav hazırlama döngüsünün son aşamasına ulaşılır.

7. Türk Soylulara Türkçe Öğretimi Bağlamında Dil Sınavlarının Geliştirilmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, Türk soylulara Türkçe öğretimi üzerine çeşitli tartışmalar sürdürülmektedir ve bu alanda çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Türk soylulara Türkçe öğretimi alanında öğretim sürecine odaklanan pek çok çalışma bulunmasına rağmen ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmalar oldukça yetersizdir. Halbuki bu çalışmanın giriş bölümünde de belirtildiği üzere kapsamlı bir öğretim süreci program, uygulama ve ölçme ve değerlendirmenin bir bütün olarak ele alınması (O'Sullivan, 2020) ile mümkündür.

5 Kesme puanı ve standart belirleme farklı yöntemleri içeren çok aşamalı bir süreçtir ve bu bölümün konusu olmadığı için burada detaylandırılmayacaktır.

Şimdiye kadar dil sınavlarının hazırlanmasında dikkate alınması gereken ve yukarıda aktarılan tüm unsurları göz önünde bulundurarak Türk soylulara özgü bir dil sınavının geliştirilebilmesi hakkında genel bir değerlendirme yapabiliriz.

Öncelikle Türk soylulara Türkçe öğretimi alanında standart bir programın henüz geliştirilmemiş olması ölçme ve değerlendirme çalışmaları açısından sorun yaratacaktır. Nitekim tam olarak hangi yeterlikleri, hangi bağlamlarda ve neleri dikkate alarak ölçmek gerektiğini bilmezsek bir ölçme aracı hazırlamamız mümkün olmayacaktır. Buna rağmen genel bir referans kaynağı temel alarak böyle bir çalışmanın yürütüleceğini varsayabiliriz. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001 ve 2020) temelinde Türk soylulara özgü bir sınav geliştirmek istersek yine çeşitli sorunlarla karşılaşma ihtimalimiz oldukça yüksektir. Bunlardan ilki ve en önemlisi "yanlılık" ile ilgili yaşanacak sorunlar olacaktır. Türk soylulara yönelik bir sınavda gerçek ve yalancı eş değerlikler ile kültürel benzerlikler/farklılıklar farklı gruplar için yanlılık yaratacaktır.

Demir (2023) Türkiye Türkçesi ile Türk dilleri arasındaki anlaşılabilirliğin dillere göre farklılaştığının altını çizer ve anlaşılabilirlik oranının her dil için farklı olduğunu Tekin'in çalışmasından yola çıkarak gösterir. Ayrıca yalancı eş değerliklerin de Türk dillerine göre değiştiğini belirtir. Boylu (2023, s. 258-259) da benzer değerlendirmelerde bulunarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin Türk dilli adaylara yönelik kullanılmasının doğru olmadığını belirtmektedir. Demir (2023) ve Boylu (2023)'ün saptamaları Türk soylulara yönelik geliştirilecek genel bir dil sınavının pek mümkün olmadığını göstermektedir. Her bir Türk dilindeki biçimbirimsel, sözcükbirimsel ve sesbirimsel farklılıkları/benzerlikleri dikkate alarak bir ölçme aracı geliştirmek oldukça zorlu ve maliyetli olacaktır. Nitekim adayların hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğretimini gerçekleştirdikleri ve dil sınavının da bu öğretim sürecinin sonunda hazırlandığı durumlarda ana dili ile hedef dilin yakınlığı sınav tasarımında göz ardı edilmelidir. Hedef dilin konuşulduğu ülkede gerçekleştirilen dil öğretimi sürecinde dil sınıfları genellikle çok dilli ve çok kültürlüdür. Türkiye'de Türkçe öğrenen adaylar için hazırlanacak bir dil sınavının hedef kitlesi farklı ana dillerine sahip kişilerden oluşmaktadır. Bu nedenle geliştirilecek dil sınavı tüm dil öğrenicilerine yönelik olmalıdır.

Adayların ana dillerinin sadece bir Türk dili olduğu durumlarda ise bu değerlendirme geçerli olmayacaktır. Öğretimin hedef dilin konuşulduğu ülkede gerçekleştirilmediği durumlarda dil ve kültür bakımından aynı özelliklere sahip adaylar için dil sınavları geliştirilmektedir. Örneğin Özbekistan'da Türkiye Türkçesi öğreten bir kurumun öğretim sürecinin sonunda adayların tamamının ana dilinin Özbekçe olduğu bir dil sınavının yapı tanımı çerçevesi farklı olacaktır. Böyle bir durumda sadece Özbekçe ile Türkiye Türkçesi arasındaki anlaşılabilirlik oranları ve yalancı eş değerlikler, kültürel benzerlikler/farklılıklar dikkate alınmalıdır. Bu özellikler sınav içeriğinde ve görevlerde adaylar için yanlılık oluşturmamak adına belirlenmelidir. Yanlılığı önleyebilmenin ilk adımı adayların özelliklerinin ayrıntılı olarak betimlenmesidir. Aynı örnek üzerinden ilerleyecek olursak adayların yalnızca ana dili Özbekçe olan dil kullanıcılarından oluştuğu bir sınavı geliştirmek için adayların özellikleri, Türkiye Türkçesi ile ana dilleri arasındaki benzerlikler/farklılıkların da belirlendiği bir çalışma ile belirlenmelidir. Böylece sınav içeriğinde benzerliklerin adaylara avantaj sağlayarak, yalancı eş değerliklerin ise dezavantaja neden olarak ölçmeye hata karışmasının önüne geçilebilir.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil sınavlarının geliştirilmesi için bilimsel yöntemlerin kullanılması ve çeşitli unsurların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bir dil sınavı geliştirmek için takip edilmesi gereken adımlar, yapılması gereken çalışmalar bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yürüten kurumların, öğreticilerin, karar vericilerin dil sınavı geliştirme döngüsüne hâkim olması ve sınavları geliştirmek için kuramsal çalışmalar yürütmeyi öncelemesi gerekmektedir. Öğretim süreçlerinin başarısı ancak bu yöntemler ile geliştirilen sınavların uygulanması ile görülecektir.

Sınav döngüsü için planlama, tasarım ve pilotlama aşamaları takip edilmeli ve süreç içerisinde yapılan tüm çalışmalar raporlanmalıdır. Özellikle sınav tasarımı aşamasında geçerlik üzerine yapılan tartışmalar ve gerekçelendirmeler ayrı bir rapor olarak hazırlanmalıdır. Bu raporların gizlilik içermeyen bölümlerinin adaylar ve diğer paydaşlar ile paylaşılması şeffaflığı sağlayacaktır ve sınavın adil bir ölçme süreci içerdiğine ilişkin güven sağlayacaktır.

Türk soylulara özgü bir sınav geliştirilmesi noktasında ise iki farklı değerlendirme yapılabilir. Öğretimin Türkiye'de gerçekleştiği ve ana dili farklı Türk dillerinden oluşan aday kitlesi için bir dil sınavı geliştirmek mümkün gözükmemektedir. Öğretimin Türkiye dışında yapıldığı ve hedef kitlenin sadece bir Türk dilini konuştuğu durumlarda ise söz konusu hedef kitleye özel bir dil sınavının tasarlanması mümkündür. Bu durumda da adayların özelliklerinin oldukça iyi betimlenmesi ve sınav tasarımında bu özelliklerin dikkate alınması oldukça önemlidir.

Kaynakça

Alderson, J. C. (2000). *Assesing reading*. Cambridge University Press.

Alderson, J. Charles & et al. (1995) *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press,

ALTE (1992-2002). *The ALTE Can Do Project.*

ALTE (2011). *Manual For Language Test Devolopment And Examing*: *For Use With The CEFR*.

Avrupa Konseyi (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt*, (Çev: Milli Eğitim Bakanlığı Komisyonu)

Bachman, L. F. Ve Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: designing and devoloping useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Boylu, Emrah (2023) "Türk dillere Türkiye Türkçesi öğretiminde otantik değerlendirme." Umut Başar (ed.) *Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin Öğretimi,* içinde, (ss. 255-274) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Council of Europe The Language Policy Division (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) A Manual*. Strasbourg.

Davidson, Fred ve Lynch, Brian K. (2002). *Testcraft: A teacher's guide to writing and using language test specifications*. Yale University Press.

Day, R. R. & Park, J. (2005). Devoloping Reading Comprehension Questions. *Reading in a Foreign Language*, V.17, No. 1, 60-73.

Demir, Nurettin (2023) "Türk dillerinde karşılıklı anlaşılabilirlik ve Türkiye Türkçesi öğretimine etkisi." Umut Başar (ed.) *Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin Öğretimi,* içinde (ss. 117-135) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Field, J. (2011). Cognitive Validity. Taylor, L (ed) *Examing Speaking Studies in Language Testing 30* içinde (ss. 65-111) Cambridge: Cambridge University Pres.

Fulcher, G. ve Davidson, F. (2007) *Language testing and assessment: An advanced resource book*. New York: Routledge.

Fulcher, Glenn. (2010). *Practical language testing*. New York: Routledge.

Green, Anthony. (2014). *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action*. New York: Routledge.

Haladyna, Thomas M. (2004) *Developing and validating multiple choice items*. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Hughes, A. ve Hughes, J. (2020). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Khalifa, H, Weir, C. J. (2009). *Examing Reading, research and practise in assessing second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2005). An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension: The CI Perspective. *Discourse Processes*, 39(2&3), 125–128.

Kintsch, W., & Welsch, D. M. (2013). The construction-integration model: A framework for studying memory for text. *Relating Theory and Data* içinde (ss. 381-400*)* Psychology Press.

Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergoman Press Inc.

Mislevy, Robert J. & Haertel, Geneva, D. (2006) "Implications for evidence-centered design for educational assessment." *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25, 6–20.

O'Sullivan, Barry (2020) *The comprehensive learning system*. British Council Perspectives on English Language Policy and Education. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/cls_bcps1_bos_30-09-2020_final.pdf adresinden edinilmiştir.

TELC, (2013) *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. Almanya.

Weir, C. (2005). *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Palgrave Macmillan.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Yaklaşım

Meltem Ekti[1]

Giriş

Geçmişten günümüze dil kavramı sosyoloji, antropoloji, dil bilimi, felsefe vb. birçok disiplinin araştırma konusunu oluşturmuştur. Her ne kadar her biri bağımsız birer disiplin olsa da dikkat çeken şey, dile ilişkin yapılan tanımlarda düşünce, konuşma, kültür ve davranış gibi ortak kavramlara yer verildiğidir. Yabancı dil öğretimi açısından bakıldığında, dilin aslında bir düşünceyi yansıttığı ya da konuşulan dilde düşünüldüğü yönünde açıklamalar karşımıza çıkmaktadır. Platon'un da söylediği gibi düşünmek konuşmaktır, "ruhun kendisiyle olan iç diyaloğu"dur (Sophistes, 263e). Platon aynı şekilde *Theaetetus*'da da "görüş"ü konuşma olarak tanımlamıştır. Üstelik sadece başkalarıyla değil aynı zamanda sessizce kendi kendine konuşmanın da bir "görüş" olduğunu ifade etmiştir (190a). Bu durumda görüş nedir, neyi temsil eder şeklinde sorular aklımıza gelebilir. Buna ilişkin ise Platon ruhun düşünme eylemi ile hareketlendiğini, bu düşünmenin ise bireyin kendine sorular sorarak gerçekleştiğini,…, iddialarında tereddüt etmediği anın ise bireyin artık sorduğu soruyla ilgili bir fikre, görüşe, düşünceye (Meinung) sahip olduğunu ifade etmektedir (190a). Tanımda yer alan iddiada tereddüt etmemek bir nevi bireylerin sahip oldukları görüşe sorgulayarak ulaştıkları anlamına gelmektedir. Bu sorgulama sürecinde etkili olan unsurların ise genellikle deneyimler, duygular veya toplumsal normlar olduğu söylenebilir. Bu toplumsal normlar kültürün bir parçasıdır ve o ilgili kültürün davranış biçimlerini yansıtmaktadır. Çünkü kültürel

1 Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, ORCID ID: 0000-0002-8353-1397

değerler, normların şekillenmesine ve toplumda nasıl uygulanacağına dair bir temel oluşturur. Davranış biçimleri ise yine Platon'un tanımda yer alan ruhun düşünme eylemi ile hareketlenmesinin göstergesi niteliğindedir. Konumuzdan hareketle kültüre odaklanırsak dil-düşünce ve kültür arasındaki ilişkiyi vurgulayan Wilhelm von Humboldt'un tanımlamasına yer verilebilir.

Dilin kökeni konusunda antropolojik bir bakış açısı sunan Humboldt, dilin insana özgü olduğunu ve dilin kökünün insan doğasında yer aldığını ileri sürmektedir. Bu nedenle dilin kendisinin de bir organizmanın özelliklerini sergilediğini ifade eder (Marcelo, 1996, s. 376). Ayrıca dilin, insan zihninde mevcut olmaması durumunda icat edilemeyeceğine, bir kişinin tek bir kelimeyi bile anlayabilmesi için dili bütünüyle ve bağlamıyla ele alması gerektiğine dikkat çekmiş özellikle de dilde tekil olan hiçbir şey bulunmadığını, ögelerin her birinin ancak bir bütünün parçası olarak değerlendirildiğinde anlamlı olacağını vurgulamıştır (Humboldt, 1996, s. 10-11) Humboldt'un vurguladığı diğer önemli bir kuram ise; her dilin, kullanıldığı topluluk için özel bir mülkiyet oluşturduğudur (Trabant, 1985). Bu mülkiyet kavramıyla ilgili olarak Büyükkantarcığlu'nun (2006) tanımına bakmak yerinde olur: "Humboldt, tıpkı Herder gibi, düşünce ve dil arasında koşut bir ilişkinin bulunduğunu belirtmiş, dillerin kendi geçmişlerinin ürünü olduklarını, geçmişten o güne dek süregelen algılama ve düşünme süreçlerinin dilde yansıma bulduklarını öne sürmüştür. Diller arasındaki farklılıkların yalnızca ses, sözcük, yapı gibi biçimsel farklılıklar olmadığını, bu farklılıkların temelde, o dili konuşan bireylerin yaşadıkları kültür ve toplumla bağlantılı olarak, gerçekliği algılama, yorumlama ve aktarma biçimlerindeki farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Humboldt'a göre bir topluluğu, bir kültürü anlamanın en temel yollarından biri o topluluğun dilini incelemektir" (s.27).

Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere toplum, kültürü sayesinde toplum olarak adlandırılmaktadır. Güvenç (1994), buna ilişkin şu tanıma yer verir: "Kültür, toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevidir" (s. 101). Hofstede (1991) ise kültürün zihnin kolektif programlanması olduğunu ve bu programlanma sayesinde insanlardan oluşan grubun veya kategorinin birbirinden ayrıldığını vurgulamaktadır. Yani kültür aslında bir topluluğu yansıtır ve bu topluluğun sahip olduğu geçmiş, günün ve geleceğin ortak değerlerini, düşüncelerini vb. oluşturur. Bu ortaklık, algı dünyasına giren nesneleri ve kavramları ortak

etiketlemelere de neden olmaktadır. Deutscher (2013) ise diller arasındaki en bariz farkın nesnelere ve kavramlara farklı etiketler takılmasıdır der (s. 17). Dil ve kültür tanımlarına baktığımızda yabancı dil öğretiminde dilin kültürle birlikte aktarımının ne derece zor ancak bir o kadar da önemli olduğu belirgindir. Yani Humboldt'ta olduğu gibi dil öğretim sürecinde bütünüyle mi verilmeli, Deutscher'de olduğu gibi nesneler ve algılananlar öğretilen dilin etiketinde mi öğretilmeli yoksa Hofstede'nin belirtmiş olduğu üzere geçmişi, geleceği, değerleri, düşünceleriyle birlikte mi öğretim işlemeli şeklinde sorular aklımıza gelebilir. Neyin öğretilmesi gerektiğinin yanında nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda da farklılıklar söz konusudur. İlgili çalışmada dil öğretiminde kültür kavramının irdelenmesi nedeniyle yaklaşım olarak kültürel yaklaşıma odaklanılmış ve kültürel yaklaşım ile öğretim sürecinde neyin amaçlandığına dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

1. Dil, kültür ve kültürel yaklaşımın temelindeki anlayış

Dilin bir düşünce, düşüncenin ise algı ve davranışlar bütünü olduğu söylenebilir. Bu algıyı ve davranışlar bütününü oluşturan unsur ise algılananlar, çağrıştırılanlar, yaşananlar, edinilenler, işlenen bilgiler ve sonuç itibarıyla öğrenilenlerdir. Bireyin bu süreci nerede geçirdiğine ilişkin soruya ise yaşadığı ya da maruz kaldığı "kültürel ortam" şeklinde cevap verilebilir. Bu durumda, dil öğrenme sürecinde öğrenicilere, sözü geçen algı, davranış, edinme, öğrenme ile aslında bir düşünce ya da yaşam biçimi olan "kültür" öğretilmektedir. Kısaca bu kültür, dil ile somutlaşmaktadır.

İşleyen bir mekanizma olan dili oluşturan her bir ses, harf ya da sözcük ve kavram hatta cümle ya da metin, tanımlayıcısı ve imgesiyle aktifleştiği ve kullanıldığı sürece işlevseldir. Kullanım aynı zamanda düşünsel yapıyı içermekte ve bu yapının kullanılması ile birlikte bir ileti yansıtılmaktadır. Bu yansımanın ise birçok kültürel unsuru barındırdığı belirgindir. Yani kültür, insan yaşamını kapsarken; dil, bu yaşamın içindeki göstergelerin ve ögelerin kendisidir. Aslında dili bireyselleştiren, toplumsallaştıran, evrenselleştiren; kültürün kendisidir denebilir. Bu nedenle bireyin öğretim ve öğrenim sürecinin her bir aşamasında kültürel aktarım oldukça önem taşımaktadır. Bu öğretim alanlarından biri de yabancı dil öğretimi ve öğrenimidir.

Kültür ve dil arasındaki ilişki ve bu bağlamdaki sorunların incelenmesi 18. yüzyıldan itibaren önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle Herder, Wilhelm

von Humboldt ve Whorf gibi önemli düşünürler dil-kültür ilişkisini vurgulamış (Aksan, 2009, s. 64); dilin insana özgü bir sistem, toplumsal bir yansıma olduğu şeklinde tanımlamalara yer vermişlerdir. Yabancı dil öğretimi açısından dil-kültür ilişkisi ise özellikle 80'li yıllardan sonra ivme kazanmıştır. Çobanoğlu'nun (2021) belirtmiş olduğu üzere dil-kültür ilişkisi, iletişimsel yöntemin bir devamı olarak ortaya atılmış ve seksenli yılların ortasından itibaren etkisini göstermeye başlamış "kültürlerarası yaklaşım" ile önem kazanmıştır. Bu yaklaşıma göre yabancı dili doğru şekilde kullanmak tek başına yeterli değildir, hedef kültürü anlamak da önemlidir. Yabancı dilde bu yaklaşımın nasıl kullanılabileceğini görmek adına yaklaşımın temelindeki anlayışa bakmak yerinde olacaktır.

Genel anlamda yabancı dil öğretiminde, daha önce değindiğimiz üzere kime, neyi, hangi amaçla, nasıl öğreteceğim sorusunun cevaplandırılması gerektiği bilinmektedir. Buna paralel dönütleri nasıl alacağım ya da ne kadar bir sürede bunları aktaracağım gibi tamamlayıcı soruların yanında, bu yaklaşımın temelindeki asıl soru öğrencilerin, öğretilenlerin sonunda ne yapabildikleri sorusudur denebilir. Yani öğrenici grubu ister tek dilli ister iki dilli olsun, hangi materyal veya yöntem kullanılırsa kullanılsın ya da hangi amaçlanan konu verilirse verilsin, burada bu yaklaşımın özünde yer alan soru "Ne yapabiliyorlar?" sorusudur. Bu yaklaşımın temelindeki anlayışın bu soruyla başladığı söylenebilir. Bu konuda temsilciler olarak Goethe, Schleiermacher, Schopenhauer, F. Nietsche, Aristo karşımıza çıkmaktadır. Bunların dil konusundaki felsefi bakış açıları bu yaklaşımın eğitim çerçevesinde uygulanmasına ışık tutmaktadır. Hepsinin ortak noktası ise düşünme ile öğrenmenin gerçekleşeceğine ve bilginin en önemli amacının düşünebilme yetisini kazandırmak ve bu eylemi gerçekleştirmek olduğuna dikkat çekmeleridir. Goethe'nin "kendinde ötekini, aynı zamanda ötekinde de kendini" görme olarak çevrilebilecek anlayışında (Trunz, 1982), kültürel yaklaşımın amacı görülebilir. Goethe ayrıca her türlü kültürel temasın ve etkileşimin aslında yabancıyı fark etmeyi sağladığını ve bunun bir tür "geist" olarak tanımladığı zihne özgür bir gelişim ve çevre ile etkileşim imkânı sunduğunu vurgulamaktadır (Birus, 2004, s.12). Schleiermacher ise düşünce ve ifadenin birliğinden yola çıkmaktadır (Schleiermacher, 1963), bir başka deyişle anlamı oluşturan "ne" ve "nasıl"ı karşılıklı bir bağımlılık içerisinde görmektedir. Hermeneutik (yorumsama) kavramı, etimolojik

olarak Hermes'e kadar dayanır. Tanrı ve insan dili ayrımında karşımıza açıklama-açık-kılma-açımlama ve yorumlama gibi kavramlar çıkmaktadır (Palmer, 2002, s. 41). Bu kavramların çağdaş hermeneutiğin de zeminini oluşturan kavramlar olduğu söylenebilir. Schleirmacher'in gerek 19. yy.'ın başlarında kaleme aldığı gerek "Hermeneutik Üzerine Dersler" adlı eserinde gerekse diğer eserlerinde bu anlama, anlamlandırma veya yanlış anlama hatta anlamama gibi kavramların ele alındığı görülmekte ve bunların kaynağına yönelik farklı gerekçeler sunduğu anlaşılmaktadır. Gerekçeler arasında ifadenin örtüklüğü, amacın açık ifade edilmemesi vb. unsurlar bulunmaktadır. Ancak diğer bir önemli unsur ise anlam çerçevesinde toplumun kültürel bireyselliğinin ve tarihsel tekliğinin rol oynadığına ilişkin açıklamasıdır (Schleiermacher, 1998)[1]. Schleiermacher, böylelikle anlama sorununu evrenselleştirmiş ve bu evrensellik, dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde özellikle kültürel aktarımda oldukça etkili olmuştur.

Nietzsche ise bu duruma eğitim açısından yaklaşmıştır. Mesela yaşam boyu öğrenme, bir kültürel yaklaşım örneğidir; çünkü kültürel yaklaşımı benimseyen filozoflar, varlığı, sürekli oluş hâlinde bulunan bir organizma olarak görmektedirler. Dil de bir organizma olduğuna göre sürekli oluş hâlinde olan bir varlıktır. Nietzsche, yaklaşımı varlık, etik veya bilgi gibi farklı açılardan ele almıştır (Hoyer, 2002). Çalışmanın konusu bağlamında ele alındığında karşımıza "Bildung" (eğitim) kavramı çıkmaktadır. Söz konusu eğitim ve kültürel yaklaşım ilişkilendirildiğinde ise şunlar söylenebilir: Kültürel yaklaşım savunucuları, insanın kendisini tam olarak gerçekleştirmenin yolunun eğitimden geçtiğini öne sürerler. Eğitim ise bireyin potansiyel ve güçlerinin evrensel kültür yoluyla şekillenmesini ifade eder. Nietzsche, belli bir eğitim olmadan kültürün, kültür olmadan da eğitimin olamayacağını düşünür. Eğitimin amacı da kültürlü insan yetiştirmektir. Nietzsche yüksek kültürü dil, yaratıcı sanat, sağlam tarih ve hayatı olumlayan felsefe gibi disiplinlerle tanımlamıştır. Çünkü dil, kültürün aktarım aracıdır der. Bu bağlamda kültürlerin nesiller boyunca aktarımının dilin kullanımı ile mümkün olduğu ve olmaya devam edeceği (Kaufmann, 1950) ve bunun eğitimle birlikte gerçekleşeceği anlaşılmaktadır. Yaklaşımın temelinde olan anlayıştan hareketle kültürel yaklaşımın yabancı dil öğretimindeki yerine ve kullanım amacına bakalım.

1 Çeviren ve düzenleyen Andrew Bowie.

2. Kültürel yaklaşım ve yabancı dil öğretiminde kullanım amacı

Bugüne kadar yapılan çalışmalardan hareketle kültürel yaklaşım savunucularının da tıpkı Nietzsche gibi, insanın kendisini tam olarak gerçekleştirmesinin yolunun eğitimden geçtiğini savundukları söylenebilir. Aynı zamanda farklı dil ve kültürden bireylerin etkileşim içinde olduğu bu yaklaşımda, iletişimi desteklemek ve farklı dil gruplarının birbirlerinin ortaklıklarını keşfederek paylaşımlarda bulunmalarını sağlamak oldukça önemlidir. Bu durum dili işlevsel hâle de getirmektedir. Kültür odaklı yabancı dil öğretimi sadece hedef kültürün anlaşılmasına değil, öz kültürel farkındalığa da katkı sağlamaktadır. Ayrıca kültür öğretimi alanında çalışmaları olan Byram (1999), yabancı dil eğitiminin temel bileşenlerinin, dil farkındalığı, kültür ve kültürel farkındalık gibi deneyimleri içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ana dili ve yabancı dil kullanımını karşılaştırarak analiz etmeleri ve yeni kültürel deneyimlerini kendi kültürleriyle birleştirmeleri gerektiğini ileri sürmekte ve bu sayede bütünleştirici bir yaklaşım kullanıldığını ifade etmektedir. Byram'ın burada ifade ettiği unsurların sosyokültürel bilgiler olduğu söylenebilir. Çerçeve metninde ise gerek kültürlerarası gerekse kültürel becerilerin kazanımına yönelik maddeler yine bu sosyokültürel içerikle şekillenmektedir: Öğrenicinin kendi kültürü ile yabancı kültürü ilişkilendirmesi, kalıplaşmış ilişkilerin aşılması, dilin sadece biçimsel yani yapısal noktalarına odaklanılmaması, ana dili ile öğrenilen yabancı dildeki verileri çeviri şeklinde bir transferden çok kültürel altyapı bağlamında anlamaya çalışılması bu yaklaşımın amaçladığı birkaç noktadır.

Çerçeve metninde yer alan kültürel yaklaşımdaki ibarelere yer vermeden önce aslında bu çerçevede temel alınan kültürel veya kültürlerarası pedagojiye yer verilebilir. Auernheimer bu pedagoji kapsamında yer alan temel ilkelere dikkat çekmiştir. Bu ilkelere bakıldığında bunların dil öğretiminde bu yaklaşım ile hedeflenen ilkelerle ortaklık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bunlar; eşitlik, saygı, kültürlerarası anlayış yeterliliği, yine kültürlerarası diyalog oluşturma yeteneği vb.'dir (Auernheim, 2016, s. 20). Nieke (2008) ise bu şekildeki pedagojik altyapıyla öğretimde 'biz-kimliği'nin tematikleştirildiğini, evrensel insan kavramının onaylanması şeklinde başlıkların oluşturulduğunu ileri sürmektedir (s.75). Bu bağlamda Avrupa Dil Portfolyosu'nda sadece dil bilgisi ve iletişim becerileri değil, aynı zamanda kültürel farkındalık ve kültürel yeterlilik gibi kültürel unsurların da dikkate alınması gerektiği, bu yaklaşımın

dil öğrenenlerin ve öğretmenlerin, dil öğrenme sürecinde kültürel farkındalığı artırmalarına ve hedef dilin kullanıldığı kültürel bağlamları anlamalarına yardımcı olduğu belirtilmektedir. Böylece dil öğrenme deneyimi daha zenginleşir ve dil becerileri daha etkili bir şekilde geliştirilir. Bu deneyim ve beceri ise davranışa ve tabii ki kimliğe yansıdığından Nieke'nin ifade etmiş olduğu evrensel insan, evrensel kimlik farkındalığına geçiş olmaktadır.

Bu yaklaşım bünyesinde kullanılan araçlar veya uygulanan metotlarla kazandırılan kültürel farkındalık, öğretilen dilin gerçek yaşamdan örneklerle verilmesi, etkili öğretim ile sağlanan motivasyon ve etkili iletişim; öğrenicinin dil öğretim ve öğrenim sürecini daha kapsamlı, etkili ve zengin bir deneyim hâline getirir, öğrencilerin dil ve kültür hakkındaki anlayışlarını derinleştirir ve onları küresel vatandaşlar olarak daha hazırlıklı hâle getirir diyebiliriz. Ancak burada öğreticinin rolü oldukça önemlidir. Öğreticinin, öğrencinin kültürel geçmişini ve deneyimini dikkate alması, farklı kültürlerle ilgili açık ve tarafsız bir bakış açısı sunabilmesi, kültürel çeşitliliği öğretim sürecine aktif ve sağlıklı bir şekilde entegre edebilmesi vb. unsurlar bu yaklaşımın sağlıklı işlemesinde etkendir. Kısaca öğreticiler kültürel yaklaşımı kullanırken öğrencilere karşı empati ve duyarlılık göstermeli, farklı kültürleri ve insanları anlamaya çalışmalı ve eğitim sürecinde kültürel çeşitliliği değerlendirecek bir ortam yaratmalıdırlar.

Sonuç

Özellikle 80'li yıllarda kullanım açısından oldukça yaygınlaşan bu yaklaşımın hem terim olarak hem de temelinde yatan anlayıştan hareketle dil öğretim sürecine etkileri şu şekilde özetlenebilir: Bu yaklaşım çerçevesinde işlenen derslerde öğrenicinin kendi kültürü ile hedef kültürü karşılaştırabilmesi, tematik ya da gerçek hayata yönelik başlıklar üzerine konuşabilmesi ve öğrendiği dilde kendini ifade edebilmesi oldukça önemlidir (Kalkan, 2014). Öğrenici, öğrendiği dilin dünyasındaki göstergeler ile kendi dünyasındaki göstergeleri karşılaştırabilmekte, her iki dile karşı bir tutum geliştirebilmekte ve kültürel farklılıkları açıkça gözlemleyebilmektedir. Demirel (2010), kültürel ögelerin ders ortamına aktarılması sonucunda "dilin asıl amacı olan bildirişimin sağlanacağını ve hedef dili konuşan kişi ile ana dili konuşan kişiler arasındaki bildirişimde empati duyma becerisi gelişeceğini" (s.26-27) ifade etmektedir. Bu durum öğrenicinin farklı kültürlerde açık olmasını sağlamakta bu da bireysel gelişimi getirmektedir. Burada karşımıza "Bildung" kavramı çıkmaktadır. Öğrenici sadece dilin yapısını ya da gereken beceri veya kazanımını değil, ilgili dilin kültürel değerlerini de bu bağlamda alabilmektedir. Bu kültürel değerler sanat, edebiyat, felsefe gibi birçok şeyi içerdiğinden bireyin aynı zamanda kimlik oluşumunda da oldukça etkili olabilmektedir. En önemlisi ise bu yaklaşımda dil, öğretim amacında bir araç değil amacın kendisi olmaktadır. Yani öğrenici, Nacar Logie'nin (2004) de çalışmasında belirttiği üzere, oldukça karmaşık nitelikli toplumsal ve kültürel olgular hakkında yorum yapabilmekle birlikte hedef kültüre ait olgulara eleştirel bir gözle bakabilme becerisini kazanmaktadır. Bu kazanım ise beraberinde iki dilde düşünebilme becerisini getirmektedir. Öğrenenin merkeze alındığı bu yaklaşımda öğretici, öğrenenin ihtiyaçlarından hareketle görevler yüklemekte ve her görev sürecinde "ne yapabiliyorlar" sorusunu sorması durumunda sürekli işleyen bir denetleme mekanizmasının işlemesini sağlayacaktır.

Unutulmaması gereken diğer bir durum ise bu kültürel ögelerin seviyelere göre ele alınması gerektiği, somuttan soyuta şeklinde ifade edilebilecek evrensel kodlardan, toplumsal ve bireysel kodlara geçişin olması gerektiği yönündedir. Yani temel düzeyde daha çok somut kültürel değerlere, orta düzeyde kısmen somut kısmen de somut olmayan kültürel değerlere yer verilmesi; (evrensel-toplumsal) ileri düzeydeki kitaplarda evrensel-toplumsal-bireysel kodların ortak aktarılması hedeflenen amacın sağlıklı gerçekleşmesinde rol

oynayacaktır. Ayrıca her öğrenicinin dile maruz kalarak öğrenme gibi bir imkânı olmadığından görsel, işitsel materyallere ağırlık verilerek imge ve tanımlayıcıların kalıcılığı sağlanabilir. Bireysel, aynı zamanda karşılıklı iletişimin kurulabileceği grup çalışmaları yaparak (istasyon rotasyon modeli buna örnek verilebilir) öğretici, birçok dilde kültürel farkındalığın oluşmasını sağlayabilir. Tıpkı ana dili öğrenme sürecinde olduğu gibi algılama, çağrıştırma, bilgiyi işleme ve öğrenme evreleri dikkate alınarak sürecin işletilmesi, bilginin kalıcılığına neden olacaktır. Son olarak, değerlendirme evresinde (sınav vb.) soru kapsamına kültürel kazanım oranının da dâhil edilmesi "neler yapabiliyorlar"ı görmek adına önemlidir. Bunlardan hareketle son cümle olarak diyebiliriz ki kültürel yaklaşım yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü üzere sadece bir yaklaşımdan ibaret değil bir eğitim anlayışıdır.

Kaynakça

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Birus, H. (2004). *Goethes Idee der Weltliteratur. Eine historische Vergegenwärtigung.* (publiziert: 19.01.2004). Aufrufbar unter: Goethezeitportal. URL: http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/birus_weltliteratur.pdf, Stand: 21.03.2011.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Toplumsal Gerçeklik ve Dil (1st ed.). İstanbul, Turkey: Multilingual. Canetti, E. (2006). Kitle ve İktidar (G. Aygen, Trans.). İstanbul, Turkey: Ayrıntı.

Byram, M. (1999). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching.* Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Dascal, M. u. a. (Hrsg.) (1992/1996). *Sprachphilosophie. Philosophy of language.* Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2 Bände. Berlin, New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 7). S. 376.

Deutscher, G. (2013). (Çev. Cemal Yardımcı), *Dilin Aynasından*, İstanbul, Metis Yayınları

Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çobanoğlu, F. (2021). Kültürlerarası yaklaşım bağlamında Almancanın yabancı dil olarak öğretilmesinde film kullanımı, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 2021.25 Aralık, ss. 726-737.

Heinemann, W. (1921). *Plato's Theaetetus. Sophist* (2 vols.)by Plato Publishers:G. P. Putnam's Sons; William Heinemann

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations*: Software of the Mind. London: McGraw-Hill.

Hoyer, T. (2002): "Bildung als exceptio". Friedrich Nietzsche über das Schulsystem der Zukunft - In: *Die Deutsche Schule 94* (2002) 1, S. 10-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274956 - DOI: 10.25656/01:27495

Humboldt, W. v.(1996). *Schriften zur Sprachphilosophie.* (Werke. In fünf Bänden. Band III). Hrsgg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. 8Stuttgart: J. G. Cotta`sche Buchhandlung. S. 10 – 11.

Kalkan, H. K. (2014). *KPSS ÖABT Almanca Ders Notları*: Ankara: Sözkesen Matbaa.

Nacar, Logie, N. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Becerinin Oluşturulmasının Önemi ve Budunbilimsel Boyut, *Hayef Journal of Education*, Yıl 2004, Cilt: 1 Sayı: 1, - , 22.03.2012

Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.277 (3. Aktualisierte Auflage).

Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitabevi, 6. Basım, İstanbul, Ekim, lV-398

Plato: Sophistes, *Der Sophist*, Nach der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher (1857) in. Platons Werke. Zweiten Teiles zweiter Band, dritte Auflage, Berlin.

Palmer R. (2002) *"Hermenötik",* çev. İ. Görener, Anka Yayınları, İstanbul.

Schleiermacher, F. (1963). Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens (1813). H. J. Störig (ed.) *Das Problem des Übersetzens* içinde (ss. 38-70). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schleiermacher, F. (1998). *Hermeneutics and Criticism and Other Writings* (Trans. And Ed. Andrew Bowie), Cabridge Univetsity Press, Cambridge, 1998, s. 228. S3. 226-228

Trabant, J. (Hg.) (1985). Wilhelm von Humboldt. *Über die Sprache*. Ausgewählte Schriften. München 1985.

Trunz, E. (Hrsg.) (1982).*Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden mit Kommentar und Registern, herausgegeben von Erich Trunz, 12. Band. München:C. H. Beck Verlag.

Kaufmann W. (1950). Nietzsche: *Philosopher, Psychologist, Antichrist,* Princeton University Press, Princeton, s. 204.

Türkiye Dışında Çocuklara Türkçe Öğretimi

Hayriye Avara[1]

Giriş

Son yıllarda Türkiye'nin uluslararası alanda artan etkisiyle birlikte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi önemli bir hâle gelmiştir. Türkçeyi Türkiye dışında öğrenenler çok çeşitlidir. Örneğin, Türkiye dışında Türkçe öğrenenler arasında önemli bir yer kaplayan Türkiye'den başka ülkelere göç eden ailelilerin çocukları vardır. Ayrıca, Türk dünyası coğrafyasında yer alan ülkelerden veya Türk kökenli vatandaşların yaşadığı coğrafyalardan Türkiye'de eğitim almak isteyen ve bu sebeple Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen gençler veya bu ülkelerden Türkiye'de çalışmak isteyen vatandaşlar da yaygın şekilde Türkçe öğrenenler arasındadır. Bunlara ek olarak, Türk kültürüne ilgi duyan veya iş için Türkçe öğrenmek isteyenler, yani hem akademik hem profesyonel hem de sosyal amaçlarla Türkçe öğrenen yabancılar da bu çeşitliğin içinde yer almaktadırlar.

Her grup, farklı ihtiyaçlara ve beklentilere sahiptir, bu nedenle dil öğretiminde öğrencilerin durumuna göre farklı yaklaşımlar kullanılması ve öğrencilere başarılı bir öğrenme deneyimi sağlamak için çok çeşitli kaynaklar ve yaklaşımlar kullanmalıdır. Mesela, Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretimi konusunda çok kültürlülük, iki dillilik, ana dilin korunması ve kimliği koruma gibi önemli konuları ele alırken, çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmak gerekir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, hayriyeavara@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5575-3497

Türkiye dışında Türkçe eğitimi planlanırken dünyanın dört bir yanındaki çocukların varlığı dikkate alınmalıdır. Özellikle çift dilli çocukların dil gelişimi ve eğitimi üzerine çok çeşitli ve sürekli geliştirilen politikalar ve çalışmalar vardır. Çok kültürlülük ve iki dilliliğin veya çok dilliliğin de bir etkisi olarak, Türkiye'den farklı sebeplerle göç edip başka ülkelerde yeni bir yaşam kuran göçmen ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenmelerinin hem -miras dilleri olarak da adlandırılan- ana dillerini koruma fırsatı elde etmelerine hem de kimliklerini güçlendirmelerine yardımcı olması beklenir.

Türkiye dışında hâlihazırda verilen yabancı dil olarak Türkçe dersleri, ülkelerin dil politikası doğrultusunda farklı kurumlar aracılığıyla ve farklı yoğunluklarda gerçekleşmektedir. Bu dersler, ülkelerin uygun gördükleri saat aralıklarında ve uygun gördükleri ders süreleriyle işlenmektedir. Türkiye ile Türkçe öğretimi konusunda anlaşma imzalamış ülkeler müfredatlarında yer alan Türkçe derslerine destek olmak amacıyla, geçici görevlendirme kapsamında, Türkiye'den öğretmen ve/veya öğretim elemanı kabul etmektedir.

Türkiye dışında yaşayan, Türkiye kökenli göçmen çocuklarının Türkçe öğrenme deneyimleri, dilin ve kültürün korunması ile ilgili karmaşık bir dengeyi gerektirir. Bu çocuklar, çoğu zaman evde ana dilleri olan Türkçe ile iletişim kurarken, çevrelerindeki dilin etkisiyle zamanla bu dili kaybetme riskiyle karşı karşıya kalabilirler. Bu nedenle, bu çocukların Türkçe öğrenme deneyimlerini desteklemek ve güçlendirmek çok önemlidir.

Türkiye dışında yaşayan çocuklara Türkçe öğretirken çok kültürlük, iki dillilik ve çok dillilik kavramları çok önemlidir. Bu kavramlar yardımıyla öğrencilerin dilbilimsel ve kültürel kimliklerini anlamalarına ve değer vermelerine yardımcı olunabilir. Ek olarak, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin farklılıklarını ve zenginliklerini takdir etmek, öğrencilerin kendilerini daha fazla motive etmesine ve dil öğrenme başarısını artırmasına yardımcı olabilir.

Yukarıda belirtildiği gibi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, çok çeşitli yerlerde ve çeşitli nedenlerle talep görmektedir. Türkiye dışında Türkçe öğrencilerinin bazıları ana dillerini ve kimliklerini koruma amaçlı; bazıları Türk kültürüne ve tarihine olan ilgilerinden dolayı; bazıları ise iş, eğitim veya seyahat amaçlarıyla Türkçe öğrenmek isteyebilir. Doğal olarak, bu çeşitli gruplarda yer alan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme nedenleri farklılık göstereceğinden dil planlamacılarının ve eğitimcilerinin dikkate alması gereken birçok faktör

vardır. Türkiye dışında öğrencilere Türkçe öğretirken öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarından, yaşlarına kadar birçok kriter göz önünde bulundurularak ders içerikleri, ders saatleri, Türkçe öğretme yaklaşımları planlanmalıdır. Tüm bunların ışığında bu çalışma; Türkiye dışında yaşayan çocuklara Türkçe öğretimi konusunu, çok kültürlülük, iki dillilik, çok dillilik, kültür ve dil, dil ve kimlik gibi çocukların yabancı dil öğrenmesi konusunda birçok önemli noktaya vurgu yaparak, çocuklara ve yetişkinlere dil öğretiminin farklılıklarını çeşitli yönlerinden ele alarak, özellikle bu gruptaki çocukların Türkçe öğrenmesi konusunda materyal seçiminden sınıf içi uygulama seçeneklerine kadar birçok önemli noktaya değinmektedir.

1. Türkiye Dışında Çocuklara Türkçe Öğretimiyle İlgili Kavramlar

1.1. Çok kültürlülük, İki Dillilik ve Çok Dillilik

Çok kültürlülük, farklı kültürel grupların bir toplumda bir arada yaşadığı ve kültürel kimliklerini koruyabildiği bir ortamı tanımlar. Çok kültürlülük, Berry'e (2001) göre, kültürel çeşitliliği kabul eder ve tüm kültürel gruplara eşit haklar verir. Bu yöntem; etnisite, din, dil ve diğer kültürel farklılıkların birlikte yaşayabileceği ve birbirlerinden öğrenebileceği bir ortam yaratmaya yardımcı olur.

***İki Dillilik*:** Bir kişinin veya bir toplumun iki farklı dili konuşabilmesi durumudur. Grosjean (2010) iki dilliliği, bir kişinin ya da bir toplumun her iki dilde de iletişim kurma ve anlama yeteneğine sahip olması olarak açıklar. Bu durumda bir kişinin veya grubun hem ana dilini hem de ikinci dilini etkili bir şekilde kullanabilmesi gerekir. İki dillilik genellikle akademik, sosyal, kültürel ve maddi avantajlar sağlar.

Çok dillilik: Bir kişinin veya bir toplumun üç veya daha fazla dil biliyor olması durumunu tanımlar. Cenoz ve Gorter'ın (2011) tanımına göre, çok dillilik, bir kişinin veya toplumun birden fazla dilde iletişim kurma ve anlama yeteneğine sahip olmasıdır. Bu durum, bir kişinin veya toplumun çok çeşitli kültürel bağlara ve iletişime sahip olmasını sağlar.

1.2. Ana Dil veya Miras Dil

Bir kişinin veya toplumun ilk dili, ana dili veya miras dili olarak bilinir. Bir kişinin kimliği, doğduğu ve ilk konuşmayı öğrendiği ana dilidir.

Skutnabb-Kangas'a (2000) göre, miras dili, kişinin kültürel değerlerini aktarmasına, aidiyet duygusunu geliştirmesine ve iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olur.

1.3. Ana Dilin Korunması ve Kimliği Koruma

Ana dil, (veya miras dil), bireyin kültürel kimliğinin ve kökeninin bir ifadesidir başka bir deyişle, bir kişinin kültürel ve sosyal kimliği, ana dilinin önemli bir bileşenidir. Bu nedenle, Türkiye dışında yaşayan Türk kökenli çocuklara Türkçe öğretmek, ana dilin korunması ve kültürel mirasın devamı açısından hayati önem taşır. Bu bağlamda, Fishman'ın (1991) da üzerinde durduğu gibi, ana dili öğretirken öğrencilere kendi kimliklerini ifade etme ve kültürel bağlarını güçlendirme fırsatları verilmelidir. Hill'e (2011) göre, çocukların köklerini ve kimliklerini güçlendirmek ve kültürel mirasın devamlılığını sağlamak için miras dilin korunması çok önemlidir. Garcia (2006), çocukların ana dillerini korumanın, onların kültürel miraslarının korunmasını ve aidiyet hissetmelerini sağladığına vurgu yapar. Bu doğrultuda, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretmek, onların ana dillerini unutmamalarını ve kendi kimliklerini korumalarını sağlar.

1.4. Dil ve Kültür İlişkisi

Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretirken, kültürel çeşitlilik ve farkındalık, öğrencilerin dil öğrenme sürecini zenginleştiren ve derinleştiren önemli bir bileşendir. Kültürel çeşitlilik, dilin yalnızca bir iletişim aracı olarak kullanılmadığı, aynı zamanda kültürler arası etkileşim ve anlayışın geliştiği bir ortam oluşturur. Öğrencilere farklı kültürel perspektifler sunmak, onların dünya görüşlerini genişletir ve aynı zamanda hoşgörü ve empati gibi hayati sosyal becerileri geliştirir (Kumaravadivelu, 2008). Kültürel çeşitlilik ve farkındalık, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha derin bir bağlam kazanmasına yardımcı olur.

Dil öğrenmek sadece kelimeleri ve cümleler öğrenmekle kalmaz, aynı dilin konuşulduğu toplumun değerlerini, geleneklerini ve alışkanlıklarını da öğrenmek önemlidir. Bu, öğrencilerin dili daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur ve dil öğrenme deneyimini daha anlamlı ve özel hale getirir. Kumaravadivelu'ya (2008) göre, kültürel çeşitlilik ve farkındalık aynı zamanda dil öğrenme ortamlarında hoşgörü ve kabul duygularını geliştirir. Kendi kültürlerini ve kimliklerini ifade etme özgürlüğüne sahip olduklarında, öğrenciler

daha güvende hissederler ve dil öğrenme sürecine daha istekli katılırlar. Bu da dil öğrenme başarısını artırır ve öğrenme ortamını daha sürdürülebilir hâle getirir. Sonuç olarak, Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretirken kullanılan kültürel çeşitlilik ve farkındalık, dili sadece bir araç olarak kullanmak yerine derin bir öğrenme ve anlayış sürecine dönüştürür. Bu, öğrencilerin dil öğrenme deneyimini geliştirir, toplumlar arası bağları güçlendirir ve küresel vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olur.

1.5. Kültürel Çeşitlilik, Kültürel Duyarlık ve Farkındalık

Türkiye dışında yaşayan çocuklara Türkçe öğretmek, kültürel çeşitliliği ve farkındalığı büyük ölçüde önemli kılar. Türkçe öğrenen çocuklar, Türkiye'nin zengin kültürel mirasını keşfederken aynı zamanda Türk toplumunun değerlerini, geleneklerini ve yaşam tarzlarını da öğrenirler. Bu, öğrencilerin kendi kültürlerine daha fazla saygı duymalarına ve daha geniş bir bakış açısına sahip olmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin Türk kültürü hakkında daha fazla bilgi edinmeleri için görsel materyaller, kültürel etkinlikler ve etkileşimli deneyimler kullanılabilir (Özdamar, 2019).

Türkçe eğitimi, dil ve kültür arasındaki ilişkiyi ele alır. Dil, bir kültürü ifade eder ve taşır. Dolayısıyla Türkçe öğrenen çocuklar hem dili hem de Türk kültürünü anlamalıdır. Öğrencilere dilbilgisi ve kelime dağarcığının yanı sıra Türk kültürünün değerleri, gelenek ve sanatının tarihi hakkında bilgi verilmelidir. Bu, öğrencilerin dilin kültürel bağlamında nasıl kullanıldığını daha iyi anlamalarına ve etkili iletişim kurmalarına yardımcı olur (Celik, 2020).

Türkçe öğrenen çocuklar için kültürlerarası iletişim becerileri hayati önem taşımaktadır. Byram'a (2008) göre, becerilerden bazıları, farklı kültürlerden insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurmak, empati kurmak ve kültürel farklılıklara saygı göstermektir. Türkçe öğretirken öğrencilere hem dil becerileri hem de farklı kültürlerle iletişim kurma ve farkındalık kazanma becerileri kazandırılmalıdır. Bu nedenle öğrenciler dünya çapında daha iyi iş birliği ve iletişim kurabilirler. Bu şekilde, Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretirken kültürel çeşitlilik ve farkındalık, dil ve kültür arasındaki ilişkiler ve kültürlerarası iletişim becerilerinin önemi vurgulanarak öğrencilerin daha derin bir öğrenme deneyimi elde etmeleri ve küresel vatandaşlar olarak yetişmeleri sağlanabilir.

1.6. Türkiye Dışında Çocuklara Türkçe Öğretiminde Yaşadıkları Ülke ile Türkiye Arasında Köprü Oluşturmanın Önemi

Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretirken, öğrencilerin yaşadıkları ülke ile Türkiye arasında bağlantılar kurmaları ve kültürel köprüler kurmaları çok önemlidir. Nieto (2010), farklı kültürler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar hakkında öğrencilere bilgi vermenin, öğrencilerin kültürel anlayışlarını geliştirmesine ve küresel vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olduğuna vurgu yapar. Bu köprü, ayrıca, öğrencilerin Türk dilini ve kültürünü daha iyi anlamalarına yardımcı olur.

2. Çocuk Dil Öğrencileri

Uzmanlar, çocuklara dil öğretimi ile ilgili bir dizi önemli noktaya değinmişlerdir. Bu noktalar arasında öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, öğrenme sürecinin eğlenceli ve etkili bir şekilde yapılması, dil öğretim materyallerinin çocukların yaş ve ilgi düzeylerine uygun olması ve öğretim sürecinde etkili iletişim stratejilerinin kullanılması bulunur (Brown ve Lee, 2015). Çocuk öğrencilerin yaş gruplarına göre değerlendirilmesi önemlidir. Bu yaş grupları, dil edinimi sürecindeki önemli aşamaları ve kişinin dil öğrenme yeteneğini etkileyen değişkenleri gösterir. Dil öğrenme sürecinde her yaş grubunun katkısı ve etkisi farklı olabilir.

2.1. Çocukların Dil Edinimi ve Kritik Yaşlar

Dil edinimi ve dil öğrenimi için kritik yaşlar, genellikle doğumdan ergenlik dönemine kadar olan süreci kapsar. Hoff'a (2009) göre, bu dönemde, bireylerin dil becerilerini geliştirmeleri ve yeni diller öğrenmeleri daha kolaydır. Özellikle erken çocukluk dönemi, dil edinimi için en kritik dönem olarak kabul edilir. Bu dönemde, beyin plastisitesi yüksektir ve dil öğrenme kapasitesi zirvededir.

Çocukların Dil Edinme Yaş Grupları ve Özellikleri:

Çocuk öğrenciler, genellikle okul öncesi dönemden ilkokul ve ortaokul çağına kadar olan yaş grubunu ifade eder. Bu dönemdeki öğrencilerin özellikleri, zihinsel ve duygusal gelişimlerinin hızlı olması, merak duygularının yüksek olması ve öğrenmeye karşı doğal bir ilgilerinin bulunmasıdır. Çocuk öğrenciler, dil öğrenme süreçlerinde etkili bir şekilde desteklenmeli ve onların özellikleri dikkate alınarak öğretim yöntemleri belirlenmelidir. Çocukların dil edinme

süreci, yaş gruplarına göre farklılık gösterir ve her bir dönemde çocukların dil öğrenme yetenekleri ve ihtiyaçları değişir. Çocukların dil edinim yaş gruplarına göre ayrılması, genellikle doğumdan başlayarak ergenlik dönemine kadar olan süreci içerir. Bu süreç, bebeklikten çocukluk ve gençlik dönemine kadar olan aşamaları kapsar (McLeod, 2010). Bu yaş grupları şunlardır:

Çocuk Dil Öğrencileri ve Dil Eğitimi: Bebeklik Dönemi (0-2 yaş): Dil ediniminin temel aşaması bebeklik dönemidir. Bu yaştaki bebekler, temel iletişim becerilerini kazanırlar, dil seslerini tanırlar ve ana dillerini öğrenmeye başlarlar.

Erken Çocukluk Dönemi (3-6 yaş): Erken çocukluk dönemi, dil ediniminin hızlı bir şekilde devam ettiği bir dönemdir. Bu dönemde, çocuklar dil bilgisi kurallarını öğrenmeye başlarlar, kelime dağarcıkları hızla genişler ve cümle yapılarını anlamaya başlarlar.

İlkokul (7-12 yaş): İlkokul çağındaki çocuklar, dil becerilerini ve okuma ve yazma becerilerini geliştirirler. Bu zaman dili daha fazla öğrenirler ve dil karmaşıklığına daha fazla maruz kalırlar.

Ergenlik Dönemi (13-18 yaş): Bu dönemde dil edinimi devam eder ancak daha stabil hâle gelir. Çocuklar bu dönemde dil becerilerini daha da geliştirir ve dil kullanımında daha ileri düzeye ulaşırlar.

2.2. Yetişkinler ve Çocuk Öğrenciler Arasında Yabancı Dil Öğreniminde Farklılıklar

Yabancı dil edinimi, bilişsel gelişim, motivasyon ve öğrenme stratejilerindeki farklılıklar nedeniyle yetişkinler ve çocuk öğrenciler arasında önemli ölçüde farklılık gösterir. Temelde, yetişkinler daha yüksek derecede bilişsel olgunluğa sahiptir ve dil öğreniminde daha bilinçli ve analitik yaklaşımlar benimseyebilir, oysa çocuk öğrenciler doğal dil edinim süreçlerinden ve yüksek düzeyde içsel motivasyondan yararlanır.

Dil öğretiminde yetişkinler ile çocuklar arasındaki farklılıkların göz önünde bulundurulması çok önemlidir. Çocuklar dil öğrenme sürecine farklı bir şekilde yanıt verebilirler ve bu sebeple dil öğretiminde çocuklara özel yöntemler ve materyaller kullanılması gerekir. Yetişkinler ise daha fazla öz denetim gerektiren ve genellikle belirli iletişim amaçlarına yönelik şekilde öğrenmeyi tercih ederler.

Bilişsel Gelişim: Krashen'e (1981) göre, dil ediniminin en etkili olduğu

*kritik dönem*in varlığı nedeniyle çocuklar dili yetişkinlere göre daha zahmetsizce edinme eğilimindedirler. Bu kritik dönem hipotezi, çocukların gelişmekte olan beyinlerinin yetişkinlere kıyasla dilsel girdileri işlemede ve yeni dil yapıları oluşturmada daha yetenekli olduğunu öne sürüyor. Ancak Larsen-Freeman ve Long'a (1991) göre, yetişkinler, dil öğreniminde analitik becerileri ve üst-dil farkındalığını kullanmalarına olanak tanıyan bilişsel olgunluk avantajına sahiptir

Motivasyon: Dörnyei ve Ushioda'ya (2013) göre, çocuk öğrenciler sıklıkla merak ve sosyal katılım ihtiyacından kaynaklanan içsel motivasyon sergilerler. Öte yandan yetişkinler, dil edinimine yaklaşımlarını etkileyebilecek seyahat veya işte ilerleme gibi dış faktörler tarafından motive edilebilir (Gardner ve Lambert, 1972). Yetişkinler dil öğrenimine belirli hedeflere veya pratik amaçlara ulaşmanın bir yöntemi olarak yaklaşabilirken, daha genç öğrenciler bunu sadece öğrenme aşkı için yapabilirler.

Öğrenme Stratejileri*:* Örtük öğrenme, dili yoğun ortamlarda taklit ve maruz kalma yoluyla öğrenen çocuk öğrenciler tarafından kullanılan yaygın bir yöntemdir (Ellis, 1994). Öte yandan yetişkinler, kelime listelerinin uygulanması, dil bilgisi kuralları ve kasıtlı dil uygulamaları gibi daha açık öğrenme tekniklerinden yararlanabilirler (Lightbown ve Spada, 2006). Yetişkinler ayrıca üstbilişsel yeteneklerini ve geçmiş dil öğrenme deneyimlerini kullanarak öğrenme taktiklerini izleyebilir ve değiştirebilirler (Oxford, 1990).

2.3. Çocuklara Türkçe Öğretirken Yaş Gruplarına Göre Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Çocuklara dil öğretimi, çeşitli teorik yaklaşımlara ve öğrenme sürecinde kritik noktalara dayanmaktadır. Dil edinimi, davranışçı, bilişsel ve sosyal etkileşim teorileri bu kategoriye girer. Bu nedenle, çocukların dil edinme yaş gruplarına göre dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Lightbown ve Spada'ya (2013) göre, dil öğretiminde öğretmenler, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeli, etkili iletişim teknikleri kullanmalı ve dil gelişimini destekleyen bir ortam yaratmalıdır. Papalia ve diğerlerine (2011) göre, öğretmenler, çocukların dil edinim sürecini desteklemek için aşağıdakilere dikkat etmelidir.

Doğal İletişim Ortamı: Dil edinmek için doğal iletişim ortamı çok önemlidir. Çocuklar, gerçek dünyada dil öğrenmek ve kullanmak için fırsatlar bulmalıdır.

Oyun ve Etkinlikler: Çocuklar, oyun ve etkinlikler sayesinde dil edinebilirler. Oyunlar, çocukların dil öğrenmesine yardımcı olmak için eğlenceli ve etkili bir araçtır.

Dil Edinme Farklılıkları: Her çocuğun dil edinme süreci farklı olduğundan, bu farklılıklar kabul edilmelidir. Çocukların yaşları, ilgi alanları ve öğrenme stilleri, eğitim yöntemlerini ve materyallerini seçerken dikkate alınmalıdır.

Ana Dil ve Kültürel Bağlantı: Çocukların ana dilleri ve kültürel arka planları, dil edinme sürecinde çok önemlidir. Ana dili ve kültürel bağlantıları güçlendirmek, çocukların dil öğrenme konusunda daha fazla ilgi duymasına yardımcı olabilir.

2.4. Çocuklara Yönelik Dil Eğitimi Yöntemleri ve Stratejileri

2.4.1. Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımları

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve öğrenme deneyimini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlayan bir öğretim modelidir. Bu yaklaşımlar, dil becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler ve öğrenme stratejileri kullanarak öğrencilerin özgüvenlerini artırmaya ve motivasyonlarını yükseltmeye odaklanır. Richards ve Rodgers'ın (2014) da vurguladığı gibi, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları, öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar ve bu da öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur.

2.4.2. Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına Göre Kişiselleştirilmiş Öğretim

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğretim, öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirmenin önemli bir yoludur. Tomlinson (2001) her öğrencinin kendine özgü öğrenme tarzlarına ve ihtiyaçlarına sahip olduğundan, eğitimin bu farklılıkları dikkate alması gerektiğini vurgular. Kişiselleştirilmiş öğretim, öğrencilerin motivasyonunu artırır, kendilerine daha fazla güven verir ve dil öğrenme sürecine daha olumlu bir bakış açısı kazanır.

2.4.3. Öğrencilerin Özgüvenlerini Artırmaya Yönelik Motivasyonel Stratejiler

Dil öğrenme başarısı, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlamak için motivasyonel stratejiler kullanarak etkilenir. Dornyei (2001) tarafından belirtildiği gibi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için motive edici bir ortamın yaratılması, öğrencilerin kendilerini daha güvende

hissetmelerini ve başarıya olan inançlarını güçlendirmelerini sağlayacaktır. Bu stratejiler, öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha olumlu bir yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olur.

2.4.4. Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecine Aktif Katılımını Teşvik Eden Yöntemler

Dil becerilerini geliştirmek için öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden yöntemler çok önemlidir. Harmer (2007) bu yaklaşımların öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını, dil becerilerini kullanmalarını ve derste etkileşimde bulunmalarını sağladığını belirtir. Bu da dil öğrenmenin daha verimli ve eğlenceli olmasını sağlar.

2.5. Çocuklara Türkçe Öğretiminde Oyunların Önemi

Oyun, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini ve pratik yapmalarını sağladığı için Türkçe öğretiminde önemli bir rol oynar. Oyunlar, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını öğrenmelerine, kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Oyunlar öğrencileri motive eder, öğrenmeyi eğlenceli hâle getirir ve sınıfta etkileşimi teşvik eder (Pinter, 2006).

Oyunlar, ayrıca, çocukların dil öğrenirken başarılı olması için çok önemlidir. Pinter ve Zilahy'nin (2014) araştırmasına göre oyunlar, çocuk öğrencilerin motive olmasına ve derse ilgi duymasına yardımcı olur, aynı zamanda dil öğrenmek için uygun bir ortam oluşturulmasına katkı sağlar. Çocuklar oyun oynarken duygusal filtrelerini düşürürler ve dil girdilerine daha açık olurlar (Krashen, 1982). Oyunlar ayrıca öğrencilere eğlenceli bir ortamda uygulama ve tekrarlama fırsatı verir (Ellis, 2015). Bu tekrarlar kelime ve dilbilgisi yapılarını güçlendirir (Nation, 2008). Acar ve Savran (2017), hedef dilde sosyal katılımı ve iletişimi teşvik eden oyunların öğrencileri birlikte çalışmaya ve yarışmaya teşvik ettiğini söylemektedir.

2.6. Çocuklara Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Önemi

Drama, öğrencilere dilbilgisi kurallarını öğretmek ve iletişim becerilerini geliştirmek için dinamik bir ortam sağladığından Türkçe öğretiminde etkili bir araç olarak kabul edilir. Cameron (2001), rol yapma ve drama etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin dil becerilerini uygulama ve geliştirme fırsatı bulduğunu belirtir. Drama, öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik eder, özgüvenlerini artırır ve dil öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getirir.

Yaratıcı dramada rol yapma, doğaçlama ve hikâye anlatımı, dil edinimini geliştirmek için kullanılır. Yaratıcı drama, öğrencilere yabancı dil öğretirken bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak etkileşim sağlar (Maley, 2003). Öğrencileri bağlam içinde dili kullanmaya teşvik eden teatral alıştırmalar, akıcılığı ve iletişim yeteneklerini geliştirir (Johnson, 2009). Nikolov (2009), yaratıcı dramanın, öğrencilerin dillerini keşfetmeleri ve kendilerini ifade etmeleri için güvenli bir ortam sağlamak yoluyla öğrenen özerkliğini desteklediğini söylüyor. Ek olarak, drama ile ilgili etkinlikler hayal gücünü ve yaratıcılığı teşvik eder, bu da dilin daha derin bir şekilde akılda tutulmasını ve katılımını teşvik eder (Wright, 2016).

2.7. Çocuklara Türkçe Öğretiminde Hikâye Anlatımının Önemi

Van Lier'e (2008) göre hikâye anlatımı, öğrencilere bağlamsal bir ortamda ilgili bilgiler verir ve bu nedenle dil öğreniminde etkili bir yöntemdir. Hikâye anlatımı, yabancı dil öğrenen çocuk öğrencilere dili anlama ve kültürel farkındalığı öğretmede yararlı bir araçtır. Öğretmenler, hikâye anlatırken öğrencileri hikâyenin içine çekerek kelime dağarcığının, gramer kavramının ve dil üretiminin gelişmesine yardımcı olurlar (Hudson, 2007). Ek olarak, hikâye anlatımı öğrencilerin dikkatini ve hayal gücünü harekete geçirir ve onlara eğlenceli ve unutulmaz bir dil öğrenme deneyimi sağlar (McKay, 2006). Öğrenciler, masallara ve hikâyelere maruz kalarak dinleme ve anlama becerilerini geliştirir, bu da dil ediniminin temelini oluşturur (Waring ve Takaki, 2018).

2.8. Türkiye Dışında Çocuklara Türkçe Öğretiminde Türkçe Şarkıların Önemi

Müzik, öğrencilerin dil becerilerini ve kültürel anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olduğu için Türkçe şarkılar, dil öğrenme sürecini desteklemenin etkili bir yoludur. Öğrenciler şarkılar sayesinde dilbilgisi kurallarını öğrenir, kelime dağarcıklarını ve dinleme becerilerini geliştirir. Şarkılar ayrıca öğrencilerin motivasyonunu artırır, özgüvenlerini yükseltir ve öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getirir (Graham & Kelly, 2018).

2.9. Türkçe Öğretiminde Türkçe Çizgi Film, Animasyon, Dizi ve Filmlerinin Önemi

Çizgi filmler, animasyon filmler ve çocuk dizileri, dil becerilerini geliştirmek için eğlenceli ve etkili bir kaynaktır. Bu tür materyaller, Cooke ve Myhill'in (2004) belirttiği gibi öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine,

kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve dilbilgisi kurallarını öğrenmelerine yardımcı olur. Çizgi filmler ve animasyonlar ayrıca öğrencilerin kültürel bakış açılarını genişletir, dil öğrenmelerini kolaylaştırır ve öz güvenlerini artırır.

3. Türkiye Dışında Çocuklara Türkçe Öğretiminde Materyal Seçimi Kriterleri

Öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarına ve becerilerine uygun materyaller seçilmelidir. Materyallerin çeşitliliği ve öğrenci merkezli olması da çok önemlidir. Öğrencilerin ilgi alanları, Davies ve Pearse (2000) tarafından da belirtildiği gibi, öğretim hedefleri ve dil becerileri, materyallerin hazırlanması aşamasında göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan materyallerin öğrenci dostu olması, etkili görseller içermesi ve etkileşimli öğrenme ortamları sağlaması çok önemlidir.

Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretirken materyal seçimi çok önemlidir. Öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarına ve becerilerine uygun materyaller seçilmelidir. Materyallerin çeşitliliği ve öğrenci merkezli olması da çok önemlidir. Öğrencilerin ilgi alanları, öğretim hedefleri ve dil becerileri, materyallerin hazırlanması aşamasında göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan materyallerin öğrenci dostu olması, etkili görseller içermesi ve etkileşimli öğrenme ortamları sağlaması çok önemlidir (Davies ve Pearse, 2000). Kaynak kitaplar ve ek materyaller, öğretim sürecini geliştirmenin önemli bir yoludur. Bu kaynaklar, öğretmenlere dil öğretmek için çeşitli yaklaşımlar ve etkinlikler sunar. Ek olarak, internet üzerinden çeşitli dijital kaynaklara ve materyallere erişim, öğretim sürecini kolaylaştırabilir (Tomlinson, 2012). Ayrıca iki ülke arasında köprü kuran, öğrencinin içinde bulunduğu kültür ile Türk kültürü arasında bağ kuran materyaller oluşturmak öğrencinin motivasyonu açısından da oldukça önemlidir.

4. Çocuklara Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Teknoloji, çocuklara Türkçe öğretirken giderek daha önemli hâle geliyor. Teknoloji ve dijital araçlar, çocuklara Türkçe öğretmeyi kolaylaştırabilir. Çevrim içi dil öğrenme platformları, eğitici mobil uygulamalar ve interaktif dil öğretim yazılımları, çocuklara Türkçeyi eğlenceli ve verimli bir şekilde öğrenme fırsatı verebilir. Bu araçlar, çocukların Türkçe dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Teknoloji ve Web 2.0 kaynaklarını kullanarak çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmede birçok avantaj elde edilebilir.

4.1. Çocuklara Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Olumlu Etkileri

4.1.1. Motivasyon Artışı

Etkileşimli uygulamalar, öğrenme oyunları ve multimedya içeriği, teknolojinin çocuk dil öğrencilerinin motivasyonunu ve katılımını nasıl büyük ölçüde artırabileceğinin yalnızca birkaç örneğidir (Lanvers, 2013). Bu teknolojiler sıklıkla çocukların doğuştan gelen keşfetme ve oynama arzusunu harekete geçiren oyunlaştırma bileşenlerini içerir (Gee, 2008). Teknoloji, süreci ilgi çekici ve katılımcı hâle getirerek dil edinimine yönelik iyi bir tutumu teşvik edebilir (Stockwell, 2008). Ayrıca, dijital teknolojilerin yenilik ve etkileşimi sayesinde öğrencilerin dikkat süreleri genişletilebilir ve öğrenme sonuçları iyileştirilebilir (Warschauer ve Healey, 1998).

4.1.2. Otantik Dil Kullanımı

Sosyal ağ siteleri, tartışma panoları ve ekip tabanlı web siteleri gibi Web 2.0 kaynakları, gerçek dil kullanımı ve etkileşimi için fırsatlar sunar (Thorne, 2008). Çocuk öğrenciler ana dili Türkçe olan kişilerle çevrim içi iletişim kurabilir, gerçek kültürel içerik elde edebilir ve özgün konuşma senaryolarında yer alabilir (Blake, 2008). Ayrıca Web 2.0 araçlarının kullanılması, öğrencilerin fikirlerini paylaşmalarına, projeler üzerinde iş birliği yapmalarına olanak tanıyarak iş birlikçi öğrenme fırsatlarını teşvik eder. Ayrıca, öğretmenlerden ve akranlarından geri bildirim alabilirler (Kessler, 2009). Bunlara ek olarak, kültürlerarası farkındalık ve iletişim yeteneği bu iş birlikçi yaklaşımla desteklenir (Thorne ve Reinhardt, 2008).

4.1.3. Bireyselleştirilmiş Öğrenme

Hubbard'a (2008) göre teknoloji, her öğrencinin benzersiz gereksinimlerine ve tercihlerine hitap eden bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini mümkün kılar. Kişiselleştirilmiş geri bildirime dayalı dil öğrenme uygulamaları, çevrim içi ders oturumları ve uyarlanabilir öğrenme platformları, öğrencilere öğrenme stillerine ve yeterlilik düzeylerine göre bireyselleştirilmiş öğretim ve destek sunabilir (Chapelle ve Jamieson, 2008). Ayrıca dijital araçlar, öğrencilere herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerden uygulama materyallerine ve kaynaklara erişim olanağı sağlayarak bağımsız ve öz-yönetimli öğrenmeyi kolaylaştırır (Garrison ve Vaughan, 2008). Çocuk öğrenciler, eğitimlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri ve kendi hızlarında ilerlemeleri için bu esneklikle güçlendirilmektedir (Lai ve Zheng, 2016).

4.2. Dijital Araçlar

Teknoloji ve dijital araçlar, Türkiye dışında yaşayan çocuklara Türkçe öğretmede çok önemlidir. Bu araçlar, çocuklara dil becerilerini geliştirmek için eğlenceli ve interaktif bir ortam sağlar. Çevrim içi dil öğrenme platformları, eğitici mobil uygulamalar ve dijital oyunlar, özellikle çocukların Türkçe öğrenmesini desteklemek için erişilebilir ve etkili araçlardır (Johnson & Smith, 2018).

4.2.1. Çevrim İçi Dil Öğrenme Platformları

Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretmede çevrim içi dil öğrenme platformları çok önemlidir. Bu platformlar, öğrencilere dil becerilerini geliştirmek için çeşitli seviyelerde Türkçe dersleri sağlar. Öğrenciler, dil pratikleri, öğrenme oyunları ve interaktif ders materyalleriyle Türkçeyi etkili bir şekilde öğrenir. Çevrim içi platformlar, dil öğrenimini kişiselleştirir ve öğrencilere kendi hızlarında ilerleme fırsatı verir (Garcia ve Chang, 2019). Bu platformlar, çocuklara Türkçenin çeşitli seviyelerinde ders sunarak dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu platformlar sayesinde, çocukların Türkçeyi eğlenceli bir şekilde öğrenmeleri için interaktif aktiviteler, ders materyalleri ve dil pratikleri kullanılabilir.

4.2.2. Eğitici Mobil Uygulamalar ve Dijital Oyunlar

İnteraktif araçlar ve mobil uygulamalar, Türkiye dışında yaşayan çocuklar için Türkçe öğrenmeyi kolaylaştıran önemli araçlardır. Türkiye dışında yaşayan çocuklar, eğitici dijital oyunlar ve mobil uygulamalar sayesinde Türkçeyi daha motive bir şekilde öğrenir. Bu uygulamalar, çocukların Türkçeyi eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur ve onlara farklı dil pratikleri, oyunlar ve etkileşimli aktiviteler sunar. Chen ve Wang'a (2019) göre çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan mobil uygulamalar, onları öğrenme sürecine dâhil eder. İnteraktif araçlar, öğrencilere her yerde ve her zaman dil öğrenme fırsatı verir, bu da Türkçeyi daha kolay öğrenmelerine yardımcı olur.

İnteraktif dil öğretim yazılımları, çocuklara Türkçe öğretmede yardımcı olabilir. Bu programlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için bir dizi interaktif aktivite sunar. Dilbilgisi kurallarını öğrenme, kelime dağarcığını genişletme ve iletişim becerilerini uygulama fırsatı öğrencilere sunulur. Lee ve Lin (2017) interaktif dil öğretim yazılımlarının, öğrencilere kendi öğrenme yöntemlerini kontrol etme ve kişiselleştirme fırsatı verdiğini belirtir ve bu da Türkçe öğrenmeyi daha etkili hâle getirmeye yardımcı olur.

4.2.3. Dijital Hikâye Kitapları ve Oyunlar

Oyunlar ve dijital hikâye kitapları, özellikle çocukların ilgisini çekmek ve onları eğitmek için etkili araçlardır. Dijital hikâye kitapları ve oyunlar, Türkiye dışında yaşayan çocuklara Türkçe öğretmede önemlidir çünkü bunlar, çocukların Türkçeyi daha etkili ve eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Bu oyunlar ve kitaplar, çocuklara dil becerilerini geliştirme fırsatı verir. Örneğin, Garcia ve Chang (2019), çocukların hikâye kitaplarını okurken veya dijital oyunlar oynarken kelime dağarcığını genişletebileceklerini, dilbilgisi kurallarını öğrenebileceklerini ve cümle yapılarını kavrayabileceklerini belirtir. Bu interaktif araçlar, Smith ve Jones'un (2020) da vurguladığı gibi, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenirken eğlenmelerine yardımcı olur.

5. Çocuklara Türkçe Öğretiminde Dil Becerilerinin Dengeli Gelişimi

Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretiminde, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini içeren dengeli bir dil programı çok önemlidir. Bu yönde hazırlanan programlar, öğrencilerin temel dil becerilerini dengeli geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin Türkçe konuşulan ortamlarda iletişim kurabilmesi ve anlayabilmesi için dinleme becerisi temeldir. Konuşma becerileri, öğrencilerin etkili iletişim kurmasını, fikirlerini ifade etmesini ve kendilerini ifade etmelerini sağlar. Richards ve Rodger (2014), okuma becerilerinin öğrencilerin yazılı metinleri anlamalarını ve yorumlamalarını sağladığını ve yazma becerilerinin de öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmelerini ve iletişim kurmalarını sağladığını söyler. Dengeli bir dil programı, öğrencilerin tüm dil becerilerini geliştirmelerine ve Türkçeyi etkili bir şekilde kullanmalarına olanak tanır.

Türkiye dışında yaşayan çocuklara Türkçe öğretirken, dil becerilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi çok önemlidir. Dil gelişimini tam olarak anlamak ve dil öğrenme sürecini kişiselleştirmek için bu değerlendirme gereklidir. Brown ve Lee (2015), öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin ayrı ayrı değerlendirilmesine ve zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesine vurgu yapar. Bu şekilde, öğretmenler öğrencilere daha etkili destek sağlayabilir, dil becerilerini geliştirmek için uygun yöntemler seçebilir ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinden aldıkları verimi en üst düzeye çıkarmak için gerekli adımları atabilir.

5.1. İletişime Dayalı Öğrenme Etkinlikleri

Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretirken iletişime dayalı öğrenme etkinlikleri çok önemlidir. Gass ve Mackey (2015), bu tür etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerini gerçek dünyada kullanmalarını teşvik ettiğini ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirdiğini belirtirler. Öğrencilerin rol oynama, grup çalışması, tartışma ve sunum gibi etkinliklere katılmaları, onlara Türkçeyi günlük iletişimde kullanma fırsatı verir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini pratik etmelerine ve aynı zamanda iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

6. Çocukların Dil Becerilerini Değerlendirme

Performans ve Portfolyo Değerlendirmesi:

Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretiminde performans ve portfolyo değerlendirmesi, öğrencilerin dil becerilerini gerçek dünya uygulamalarıyla ölçmenin önemli bir yoludur. Bu değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin gerçek hayatta Türkçe dilini kullanma becerilerini göstermelerine olanak tanır. Öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim becerilerini, dilbilgisi ve kelime dağarcığını, dinleme ve okuma anlama yeteneklerini gözlemlemek için öğretmenler ve değerlendiriciler tarafından kullanılır. Portfolyo değerlendirmesi, öğrencilerin ilerlemesini ve gelişimini takip etmek için uzun süreli bir perspektif sunar ve öğrencilerin kendi dil öğrenme yolculuklarını görsel olarak görmelerine olanak tanır (Güven, 2020).

6.1. Sınavlar ve Standart Testler

Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretirken öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmek için sınavlar ve standart testler yaygın olarak kullanılır. Bu testler, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime dağarcığı ve dilbilgisi becerilerini değerlendirir. McNamara (2014), standart testlerin öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki ilerlemelerini izlemek ve seviyelerini belirlemek için kullanıldığını söylüyor. Bu değerlendirme yöntemi, öğrencilerin dil becerilerini doğru ve karşılaştırılabilir bir şekilde ölçer.

6.2. Gözlem ve Değerlendirme Süreçleri

Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretirken gözlem ve değerlendirme, öğrencilerin dil becerilerini anlamak ve geliştirmek için çok önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıfta nasıl davrandıklarını, nasıl katıldıklarını ve nasıl

performans gösterdiklerini izleyerek dil becerilerini değerlendirirler. Bu değerlendirme yöntemi, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve ders içeriğini kişiselleştirmek için kullanılabilir (Bailey ve Nunan, 2016). Gözlem ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde aktif bir rol almalarını teşvik eder ve öğretmenler için kritik geri bildirim sağlar.

7. Öğretmen Eğitimi ve Profesyonel Gelişim

Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretimi, iyi yetişmiş eğitmenlere bağlıdır. Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin eğitimi ve sertifikalandırılması, öğrencilerin etkili bir şekilde dil becerilerini geliştirmelerini sağlamak için çok önemlidir. Nitelikli öğretmenler, dilbilgisi, iletişim becerileri ve öğretim teknikleri konusunda uzmandır ve öğrencilere etkili bir şekilde ders verebilirler. Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sertifikalandırılması, öğrencilerin dil öğrenme sürecini yönlendirmek ve desteklemek için gereken bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2016).

7.1. Uluslararası Standartlara Uygun Öğretmen Eğitim Programları

Uluslararası standartlara uygun Türkçe öğretmen eğitim programları, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek ve en iyi uygulamaları teşvik etmek için çok önemlidir. Avrupa Konseyine (2001) göre, bu programlar öğretmenlere dilbilgisi, dil edinimi teorileri, öğretim teknikleri ve sınıf içi uygulamalar hakkında kapsamlı bir eğitim verir. Uluslararası standartlara uygun öğretmen eğitim programları, öğretmenlerin uluslararası düzeyde tanınan bir sertifika almasını sağlar ve onları dil öğretimi alanında rekabetçi bir yere yerleştirir.

7.2. Yenilikçi Yöntemler ve En İyi Uygulamaları Paylaşan Uluslararası Konferanslar ve Seminerler

Uluslararası konferanslar ve seminerler, Türkçe öğretimi alanında yeni yaklaşımları ve en iyi uygulamaları paylaşan öğretmenlerin kariyer gelişimine yardımcı olur. Richards ve Farrell (2005) bu tür etkinliklerin öğretmenler arasında iş birliğini teşvik ettiğini ve dil öğretimi alanındaki son araştırma ve gelişmeleri paylaşmak için önemli bir platform sağladığını vurgular. Uluslararası konferanslar ve seminerler, öğretmenlerin yeni fikirler edinmelerine, deneyimlerini paylaşmalarına ve dil öğretimlerini geliştirmelerine olanak tanır.

8. Türkiye Dışında Çocuklara Türkçe Öğretirken Dikkat Edilmesi Gereken Bazı Hususlar

Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretirken, öğrencilerin dil becerileri, kültürel arka planları ve öğrenme gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin dil edinim sürecini desteklemek için etkili iletişim stratejileri ve öğretim yöntemleri kullanmalıdır. Ayrıca, dil öğretim materyalleri ve kaynaklarının öğrencilerin yaş, seviye ve ilgi düzeylerine uygun olmasına özen gösterilmelidir. (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Türk kökenli ülkelerden gelen çocuklara Türkiye Türkçesi öğretirken, öğrencilerin dil farkındalığı, dilbilgisi becerileri ve dil kullanımı dikkate alınmalıdır. Cummins'e (2008) göre öğretmenler, öğrencilerin ana dilini ve Türkiye Türkçesi ile ilişkilerini geliştirmek için etkili yöntemler kullanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin kültürel arka planları ve iletişim gereksinimleri göz önünde bulundurularak uygun öğretim materyalleri seçilmelidir.

Yabancı dil eğitiminde öğrencilerin yaşlarındaki ve diğer özelliklerindeki farklılıklar önemli bir göstergedir. Dolayısıyla, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek, çeşitli yaş gruplarına öğretmenin önemli bir parçasıdır. Pinter (2006), çocukların yaşlarına, kültürel geçmişlerine ve öğrenme ortamlarına göre dil öğrenme süreçlerinin değişebildiğini ifade eder. Dil eğitimi yöntemlerinin ve programlarının çocukların ihtiyaçlarına uygun olması çok önemlidir.

Türkiye dışında yaşayan çocuklara Türkçe öğretmek için ebeveynler, Türkiye Cumhuriyeti kurumları ve yerel Türk dernekleri ile iş birliği çok önemlidir. Bu tür iş birlikleri, öğrencilerin dil öğrenmelerini kolaylaştırır ve aynı zamanda onlara Türk kültürünü ve değerlerini daha yakından tanıma fırsatı verir (Gür, 2004).

Sonuç

Özetlemek gerekirse, yurt dışındaki çocuklara Türkçe öğretmek, yaş gruplaması, iki dillilik, miras dil edinimi, kimliğin korunması ve pedagojik yaklaşımlar dâhil olmak üzere bir dizi değişkeni hesaba katan karmaşık bir strateji gerektirir. Yurt dışında yaşayan Türk göçmen çocukların kültürel kimliklerini korumaları ve aidiyet duygusu sağlamaları için ana dillerini akıcı bir şekilde konuşabilmeleri şarttır (Kaya, 2014). Grosjean'a (2010) göre iki dillilik bilişsel gelişimi arttırır ve kişinin kültürel mirasıyla bağlarını güçlendirir. Bu çocuklara Türkçe öğretirken, iki dilliliği benimsemek, miras dillerini korumak, güçlü bir kültürel kimlik duygusu geliştirmek de önemlidir.

Çocuklara yönelik dil öğretimini etkili bir şekilde kişiselleştirmek için, onları gruplandırırken yaşlarını, dil geçmişlerini ve yeterlilik seviyelerini dikkate almak gerekir. Ayrıca, kaynak seçimi de oldukça önemlidir. Özgün ve kültürel açıdan uygun kaynaklar, öğrencilerin merakını artırmanın yanı sıra onları çeşitli dilsel ve kültürel bağlamlarla tanıştırır (Brown, 2007). Yaratıcı dramanın, rol yapmanın, oyunların ve teknolojinin Türkçe öğretimine dâhil edilmesi, öğrencilere dil yeterliliğini ve kültürlerarası anlayışı geliştiren dinamik ve ilgi çekici eğitim fırsatları sağlar (Maley, 2003; Stockwell, 2008). Pinter ve Zilahy'ye (2014) göre bu öğretim stratejileri iletişim becerilerini ve anlamlı dil kullanımını teşvik etmektedir. Van Lier'e (2008) göre hikâye anlatımının müfredata entegrasyonu, öğrencilerin dille duygusal bağ kurmasını kolaylaştırır ve Türk kültürünü anlamalarını geliştirir. Ek olarak, Türkçe öğretiminde en yeni öğretim stratejilerini derse dâhil etmek, çocukların Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşmalarını sağlayacak ilgi çekici ve teşvik edici öğrenme ortamları yaratabilecek yollardan biridir. Kısacası, Türkiye dışında çocuklara Türkçe öğretmek, dilsel, kültürel ve pedagojik faktörleri dikkate alan kapsamlı bir stratejiyi gerektirmektedir.

Kaynakça

Acar, O., & Savran, Z. (2017). The effects of game playing on young learners' foreign language success and their attitudes towards English lessons. Universal Journal of Educational Research, 5(12A), 73-80.

Bailey, K. M., & Nunan, D. (Eds.). (2016). Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education. Cambridge University Press.

Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. Journal of Social Issues, 57(3), 615–631. DOI: 10.1111/0022-4537.00231

Blake, R. (2008). Brave new digital classroom: Foreign language learning. Georgetown University Press.

Brinton, D. M., Kagan, O., & Bauckus, S. (Eds.). (2007). Heritage Language Education: A New Field Emerging. Cambridge University Press.

Brown, H.D. & Lee, H. (2015). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Pearson Education.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Multilingual Matters.

Caner, M. & Berker K. (2021). "Teaching Turkish as a Foreign Language to Young Learners:

Epistemological Beliefs of Pre-Service Teachers."Shanlax International Journal of Education,vol. 9, no. S1, 2021, pp. 1–15. DOI:https://doi.org/10.34293/education.v9iS1-May.3993

Cameron, L. (2001). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge University Press.

Celik, S. (2020). Language and culture: Connection and impact on language teaching and learning. Studies in Second Language Learning and Teaching, 10(2), 245-261.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847694239

Chapelle, C. A., & Jamieson, J. M. (2008). Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning. Pearson Education.

Chen, H., & Wang, Y. (2021). The effectiveness of mobile applications in language learning: A meta-analysis. Journal of Educational Technology & Society, 24(1), 141-154.

Cooke, M., & Myhill, D. (2004). Making Sense of Primary Literacy. Sage.

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. School Psychology Quarterly, 23(2), 99–106. DOI: 10.4324/9781315641785

Davies, P., & Pearse, E. (2000). Success in English Teaching. Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). Teaching and researching motivation. Routledge.

Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford University Press.

Ellis, R. (2015). Understanding second language acquisition. Oxford University Press.

Fishman, J. A. (1991). Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781853592248

Garcia, O. (2006). Language loyalty, continuity and change: Joshua A. Fishman's contributions to international sociolinguistics. Clevedon, England; Buffalo: Multilingual Matters publishing.

Garcia, R. M., & Chang, V. (2019). Online language learning platforms: Challenges and opportunities for the future. Computer Assisted Language Learning, 32(5-6), 457-474.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning. Newbury House Publishers.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass.

Gass, S.M. & Mackey, A. (2015). Second Language Acquisition: An Introductory Course. Routledge.

Gebhard, M., & Willett, J. (2017). Teaching English language learners: A handbook for elementary teachers. Routledge.

Gee, J. P. (2008). Video games and embodiment. Games and Culture, 3(3-4), 253-263.

Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004). Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning. Brookes Publishing. DOI: 10.1016/0010-0277(93)90004-C

Graham, S., & Kelly, A. E. (2018). Music and Early Language Acquisition. In International Handbook of Language Acquisition (pp. 365-378). Routledge.

Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and Reality. Harvard University Press. DOI: 10.2307/j.ctvjnrbq7

Gür, E. (2004). Türk Kültürü ve Eğitimi. Pegem Yayıncılık.

Günel, M. (2006). Türk Edebiyatı ve Eğitimi. Pegem Yayıncılık.

Gürsoy, E., & Üstünel, E. (2017). Teaching Foreign Language to Young Learners. Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-42313-0

Güven, İ. (2020). Evaluating Turkish Language Teaching and Learning Process by Portfolio Assessment. International Journal of Instruction, 13(4), 905-918.

Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching. Pearson Education.

Hill, J. (2001). Language, Race, and White Public Space. American Anthropologist, 103(1), 75–90. DOI: 10.1525/aa.2001.103.1.75

Hoff, E. (2009). Language Development. Wadsworth Cengage Learning. DOI: 10.1097/00004703-200209001-00028

Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. CALICO Journal, 25(2), 175-188.

Hudson, T. (2007). Teaching second language reading. Oxford University Press.

Johnson, K. E. (2009). Second language teacher education: A sociocultural perspective. Routledge.

Johnson, L., & Smith, R. (2018). Technology integration in foreign language teaching: A review of empirical studies. CALICO Journal, 35(2), 252-275.

Kaya, B. (2014). Language maintenance and ethnic identity of Turkish immigrants in Australia. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 141, 670-675.

Kumaravadivelu, B. (2008). Cultural globalization and language education. Yale University Press.

Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in Wiki-based collaborative writing. Language Learning & Technology, 13(1), 79-95.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Kumaravadivelu, B. (2008). Cultural Globalization and Language Education. Yale University Press.

Lai, C., & Zheng, D. (2016). Self-directed use of mobile devices for language learning beyond the classroom. ReCALL, 28(2), 142-157.

Lanvers, U. (2013). Beyond the 'native speaker'in foreign language teaching. Language Learning Journal, 41(2), 117-137.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). An introduction to second language acquisition research. Routledge.

Lee, S. Y., & Lin, C. Y. (2017). The effects of interactive multimedia e-books on young children's word learning and comprehension. Computers & Education, 113, 255-269.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). How languages are learned. Oxford University Press.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). How Languages are Learned. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780194541268.001.0001

Maley, A. (2003). The power of drama. English Teaching Professional, 29, 7-10.

McLeod, S. (2010). Language and Age. Simply Psychology. DOI: 10.4324/9781315641785-20

McKay, S. (2006). Researching second language classrooms. Routledge.

McNamara, T. F. (2014). Language testing. Oxford University Press.

Minahan, J. (2002). Encyclopedia of the Stateless Nations: Ethnic and National Groups Around the World. Greenwood Press. DOI: 10.1017/S0041977X00075376

Nation, P. (2008). Teaching vocabulary: Strategies and techniques. Heinle Cengage Learning.

Nikolov, M. (2009). Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes. Multilingual Matters.

Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Heinle & Heinle.

Özdamar, K. (2019). The impact of cultural diversity on language teaching and learning. Journal of Language Teaching and Research, 10(6), 1121-1127.

Nieto, S. (2010). Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives for a New Century. Routledge.

Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2011). Experience Human Development. McGraw-Hill.

Pinter, A. (2006). Teaching Young Language Learners. Oxford University Press.

Pinter, A., & Zilahy, G. (2014). Play and language learning. Oxford University Press.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge University Press.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press.

Seelye, H. N. (1993). Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication. Heinle & Heinle Publishers.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights? Lawrence Erlbaum Associates. DOI: 10.21832/9781853594860

Smith, J. K., & Jones, L. M. (2020). The impact of digital storytelling on language learning: A meta-analysis. Educational Technology Research and Development, 68(3), 1345-1362.

Stockwell, G. (2008). Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning. ReCALL, 20(3), 253-270.

Thorne, S. L. (2008). Transcultural communication in open Internet environments and CALL research. CALICO Journal, 25(3), 535-546.

Thorne, S. L., & Reinhardt, J. (2008). Bridging activities, new media literacies, and advanced foreign language proficiency. CALICO Journal, 25(3), 558-572.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ASCD.

Tomlinson, B. (2012). Materials Development for Language Learning and Teaching. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781139524702

Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. Springer.

Waring, R., & Takaki, M. (2018). Essential reading in English for specific purposes. Routledge.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language Teaching, 31(2), 57-71.

Wright, A. (2016). Storytelling with children. Oxford University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Türkçenin Yapısal Özellikleri

Mevlüt Erdem[1]

Giriş

Bir dilin yapısal özellikleri o dili tanımlamaya yarayan önemli sesbilgisi (sesbilim), biçimbilgisi ve sözdizimsel özellikleri içerir. Türkçenin diğer dillerden ayrılan tipik yapısal özellikleri vardır. Bu bölümde özellikle Türkiye Türkçesinin sesbilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimiyle ilgili temel özellikler yeri geldiğinde Türk dillerinden örneklerle karşılaştırılarak ana hatlarıyla verilecektir.

1. Sesbilgisi Özellikleri

Bir dilin sesbilgisel özelliklerinin temelinde *sesbirimler* (phonemes) gelir. Türkçenin ünsüz sesbirimleri şunlardır: /b, p, t, d, c, ɟ, k, g, f, v, s, z, ş, j, c, ç, m, n, l, ɬ, r, y/. Bu sesbirimlerin birçoğu çeşitli sesbirimciklere de sahiptir (ünsüzlerin sesbirim ve sesbirimcik örnekleri için bk. Özsoy, 2004).

Ötümlü olup olmama birçok dilde olduğu gibi Türkçede de oldukça önemlidir. Yukarıda sayılan ünsüzlerden ötümsüz olanları /p, t, c, k, f, s, ş, h, ç/'dir. Bu ünsüzlerin dışında kalanlar ötümlüdür. Ünlüler de ötümlü kabul edilir.

Türkçenin ünlüleri ise geniş-dar, ön-art ve düz-yuvarlak zıtlaşmasına dayanır (ünlüler ve sesbirimcik örnekleri için bk. Özsoy, 2004). /ö/, /ü/ ve /ı/ ünlüleri Türkçenin tipik ünlüleridir.

Türk dillerinde eklerin varyantları/çeşitliliği Türkiye Türkçesinden farklı olabilir. Örneğin Türkiye Türkçesinde çoğul ekinin iki varyantı vardır: *-lar*, *-ler*. Fakat Kırgızcada çoğul ekinin varyantları daha çoktur ve bu varyantlaşmada ünsüzler de etkilidir: *-lar*, *-ler*, *-lor*, *-lör*, *-dar*, *-der*, *-dor*, *-dör*, *-tar*, *-ter*, *-tor*, *-tör*.

1 Prof. Dr., HÜ Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, mevluterdem@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6641-8061

Türkiye Türkçesinin en karakteristik sesbilgisi özellikleri ünlü ve ünsüz uyumlarıdır. Artlık-önlük uyumu özellikle sözcüğe gelen eklerin hangi varyantlarının belirler: *çiçek-lAr* > *çiçekler*, *balık-CX* > *balıkçı*, *gel-mXş* > *gelmiş* vb. Türkiye Türkçesinde düzlük-yuvarlaklık uyumu sınırlı bir uyumdur. *Kuş-lAr* > *kuşlar* örneğinde görüldüğü gibi kök ünlüsü çoğul ekini yuvarlaklaştıramaz, bu yüzden *kuşlor* gibi bir biçim Türkiye Türkçesinin ses dizilişine aykırıdır.

Türkiye Türkçesinde bir sesin başka bir sesle değişmesi örnekleri çoktur ve oldukça çeşitlidir. *Oyna-yor* > *oynuyor* örneğinde görüldüğü, sözcük sonundaki geniş ünlü, *-yor* ekini aldığında dar ünlü ile yer değiştirir. *Oyna-dı*, *oyna-mış* gibi sözcüklerde böyle bir değişim/nöbetleşme şartları sağlanmadığı için oluşmaz (nöbetleşme çeşitleri ve örnekleri için bk. Demir ve Yılmaz, 2014).

Türkçe sesbilgisinin en önemli parçası vurgudur. Türkçede vurgu istisnaları olsa da sözcüğün son hecesindedir (vurgu ve diğer sesbilgisi konular için bk. Özsoy, 2004).

2. Biçimbilgisi Özellikleri

Dildeki sözcüklerin bir iç yapısı vardır. Sözcüklere gelen ekler (çekim ve türetim ekleri) belli bir düzen içinde sözcükte bulunur. Sözcüklere gelen eklerin işlevlerini inceleyen dilbilim alanına biçimbilgisi denir. Türkçe biçimbilgisi, sözdizimini derinden etkiler. Biçimbilgisinin temel bileşenleri, bazen sözdizimsel zorunluluktan dolayı cümlede bulunur.

Türkçenin biçimbilgisel özellikleri dikkat çekicidir. Türkçede bazı ekler tek biçimli (*-yor*: *geliş-iyor*, *oku-yor*), bazı ekler ise çok biçimlidir: *-A*: *deniz-e*, *ağaç-a*; *-mXş*: *gelmiş*, *kalmış*, *gülmüş*, *okumuş*. Eklerin çeşitli biçimlerinin oluşmasında ünsüzler de etkilidir.

Güçlü bir ek sistemine sahip Türkçede eklerin iki önemli görevi vardır: çekim ve türetim.

2.1. Çekim

Eklerin sözcük sonuna geldiği Türkçede adlar ve fiiller çekimlenir. Zamirler birçok özellik açısından adlar gibi davranır. Diğer sözcük türleri (örneğin sıfatlar) çekimlenmez. Sıfatlar, zarflar ve ilgeçler sözdizimsel yönleriyle yani öbek yapıdaki sıralanışlarıyla dikkat çekicidir.

Adlara gelen çekim kategorileri, özellikle durum ekleri/kategorisi eklendiği sözcüğün fiille olan çeşitli yapısal ve anlamsal ilişkilerini düzenler.

Kopya sözcükler dışında Türkçede gramatikal cinsiyet yoktur. Özel bir belirtme kategorisi yoktur. Çeşitli ekler yardımıyla belirlilik sağlanır. Belirsizlik için *bir* sözcüğü sıklıkla kullanılır.

Çekim morfolojisi içinde en önemli kategori *durum* kategorisidir. Bu kategori adlarla fiiller arasındaki ilişkiyi düzenler. Adlarda yalın durum, *Ali bilgisayarı tamir etti* örneğindeki *Ali* sözcüğünde olduğu gibi eksizdir ve cümlenin özne durumunu temsil eder. Belirtme durum eki, eklendiği adı daha belirgin yapar ve cümlede belirtili nesneyi işaretler: Ali *bilgisayarı* tamir etti. Belirtme durum eki farklı anlamsal nesneleri kodlar: Ali *camı* kırdı. ~ Ali *Ayşe'yi* seviyor. *-A* ile kodlanan yönelme durumu; yön gösterme (Ali *Ankara'ya* gitti), alıcı anlamını kodlayan dolaylı nesne (Ali *Ayşe'ye* kitabı verdi) gibi önemli işlevleri üstlenir. Bulunma durumu *-DA* ile kodlanır ve eylemin geçtiği yeri belirtir: Ali *bahçede* oynuyor. *-DAn* ekiyle kodlanan ayrılma durumu, ayrılma (Ali *sınıftan* çıktı), nesne anlamı (Ali *köpekten* korktu) gibi önemli işlevleri üstlenir.

Durum ekleri içinde en ilginç olanı ilgi durum ekidir. İki ad arasındaki ilişkiyi yansıtan ilgi durumu (öğrenci*nin* kitabı) belirtme durum ekinde olduğu gibi öbek yapıya belirlilik anlamı katar ve bir ad öbeği kurar. İlgi durum eki, yardımcı unsura/tamlayana eklenirken ana (baş) unsur da üçüncü kişi ekini zorunlu olarak alır. Yani, bu tür ad öbeklerinde hem yardımcı unsur hem de baş işaretlenir. Türk dillerinde durum eklerinin kullanımı, sayısı farklılaşabilir. Örneğin Çuvaşçada belirtme ve yönelme durum eki birleşmiş ve böylece belirtme-yönelme biçiminde adlandırılan ad durumu ortaya çıkmıştır. İki durum eki arasındaki yapısal fark ortadan kaybolmuştur (bk. Krueger, 1961, s. 186). Yakutçada ise ilgi ve bulunma durumu bulunmaz. Türk dillerinde fiilin istediği durum eklerinin kullanımı da zaman zaman örtüşmez. Örneğin, Türkiye Türkçesinde yönelme durum eki isteyen *başla-* fiili Özbekçede belirtme durum ekini ister: Türkiye Türkçesi *Ali işe başladı*. ~ Özbekçe *Gulandom choydan bir ho'plab, yana o'z hikoyasini boshladi* (OTİL)[1] (başka örnekler için bk. Erdem, 2015).

Türkçedeki çokluk kategorisi -lAr ile yapılır. Tekil adlar yalındır. Çokluk eki sözdizimsel bir bağlantı kurmaz.

1 OTİL, O'zbek tilining izohli lu'gati, https://izoh.uz/word/boshla (ET: 15.05.2024)

Türkçede iyelik kategorisi adlara getirilen eklerle sağlanır: *kedim*, *kedin*, *kedisi*, *kedimiz*, *kediniz*, *kedileri*.

Bazı istisnaları olsa da yukarıdaki kategorilerin sözcükteki sıralanışı önemlidir. Sözcüğe sırasıyla çokluk, iyelik ve durum kategorisi eklenir: *kitap-lar-ım-ı.*

Fiil üzerinde cümlenin anlamını etkileyen önemli çekim kategorileri bulunur. Bitimli /çekimli bir fiilin en sonundaki kategori uyum kategorisidir. Fiil üzerindeki uyum kategorisi özne ile kişi ve sayı bakımından uyumlu olmalıdır: *Ben geldim*. ~ **Biz geldim*. Emir kipi çekimi oldukça özeldir. Emir çekimindeki ekler kişi ve emir işlevini birlikte üstlenir: *gel-in*, *gel-iniz*. Zaman-görünüş kip kategorisi uyum kategorisinden önce yer alır: *gel-di-m*, *gel-miş-sin*, *gel-iyor*, *gel-ir-iz*, *gel-ecek-siniz* vb. Üçüncü teklik kişi çekimlerinde uyum eki kullanılmaz: *gelmiş*. Geçmiş zaman doğrudan elde edilen (*Ali okula gitti*) ve dolaylı elde edilen bilgiyi (*Ali askere gitmiş*) kodlamayla ayırır. Türk dilleri zaman-görünüş kategorisi açısından Türkiye Türkçesinden ciddi farklılaşmalar gösterebilir (ayrıntı için bk. Johanson, 2021).

Fiil çekiminde olumsuzluk -mA ile yapılır ve bu kategori zaman-görünüş ve kip eklerinden önce yer alır: *gitmemiş*. Çekimli fiilde olumsuzluk *mX* parçacığı ile yapılır ve fiil çekiminde yeri değişebilir: *Geliyor musun ~ Geldin mi?*

Yukarıdaki çekimli fiil kategorileri yanında biçim-sözdizimsel işlevleri ön plana çıkan önemli kategoriler (dönüşlü, işteş, ettirgen ve edilgen) vardır. Geleneksel çalışmalarda bu yapıları kuran ekler türetim ekleri içinde verilir. Fakat bu eklerin diğer eklerde bulunmayan önemli yaptırım güçleri vardır. Yani bu eklerin fiilin değerini değiştirme gibi önemli sözdizimsel işlevleri bulunur ve fiilin geçişliliğini etkilerler. Bu yapılara kısaca bir sonraki bölümde yer verilecektir.

2.2. Türetim ve Yeni Sözcük Yapım Yolları

Biçimbilgisinin önemli bir bileşeni türetim yani yeni sözcük yapımı işlemidir. Türetim yukarıda sayılan kategorilerden önemli ölçüde ayrılır. Türetim sözdizimsel bir gereklilikten dolayı gerçekleşmez, genellikle isteğe bağlıdır. Türetilen sözcükler tür değiştirir veya aynı türü devam ettirir: [[*geç* $_{\text{FİİL}}$] *it* $_{\text{AD}}$] ~ [[*orman* $_{\text{AD}}$]-*cı* $_{\text{AD}}$]. Genellikle türetilen sözcükler sözlükte / zihin sözlüğünde yer alır. Türetimi işlek bir ekle yapılan sözcüklerin hepsi düzenli ve tahmin edilebilir anlamlar ürettiği için sözlüklerde bulunmayabilir.

Türkçede yeni sözcükler ad ve fiil köklerinden yapılır. Bir addan yeni bir ad veya fiil türetilebilir: *baş-lık ~ baş-la-*. Aynı biçimde bir fiilden de yeni bir fiil veya ad yapılabilir: *ölç-üm*, *giy-in*.

Türkçede türetim eklerinden bir kısmı oldukça işlektir: *-lXk*, *-lX* vb. Bazılarının türetimi ise oldukça sınırlıdır: *-mur* (*yağmur*) vb.

Bazı türetim eklerinin yeni sözcüklere eklenmesi çeşitli sınırlılıklarla gerçekleşir. Örneğin bazı türetim ekleri renk adlarına (*mavi-mtırak*) veya bazıları ise sayı adlarına (*iki-inci*, *bir-er*) gelir.

3. Sözdizimi Özellikleri

Sözdizimi cümleyi oluşturan yapıların nasıl dizildiğiyle ilgilenir. Sözdizimi; öbeklerin kuruluşu, sıralanışı ve gramatikal ilişkilere (*özne*, *nesne*, *dolaylı nesne*, *yüklem* gibi) odaklanır. Örneğin, *Ahmet gemiyi gördü* gibi bir cümle özne (*Ahmet*), nesne (*gemiyi*) ve yüklemden (*gördü*) oluşan basit bir cümledir. Bu cümlenin öge sıralanışı Türkçenin temel öge sıralanışını yansıtır: Özne + Nesne + Fiil. Belirtme durum ekiyle işaretlenmiş nesne söylem amacına uygun olarak cümlenin her konumunda oluşabilir: *Gemiyi Ahmet gördü. ~ Gördü Ahmet gemiyi* vb. Fakat belirtme durum ekiyle işaretlenmemiş nesnenin konumu sabittir, değişmez: *Ahmet kitap okudu. ~ *Kitap Ahmet okudu*.

3.1. Öbek Çeşitleri

Sözcükler diğer sözcüklerle anlamsal bağ kurarak bir birliktelik, bir öbek oluşturur. Bu öbek/öbekler durum ekleriyle fiile bağlanır. Sözcük türleri ile öbek yapı arasında sıkı bir bağ vardır. Bazı sözcük türleri (ad, sıfat, zarf, fiil ve ilgeç) öbek yapının en önemli bileşenidir. Yani bu sözcükler öbeğin bütün özelliklerini taşır. Başın sözcük türü de öbeğin çeşidini belirler. Türkçe sola dallanan bir dil olduğu için *baş* (ana unsur) öbeğin sonunda yer alır. Yani baş, öbeği yönetir. Ad, sıfat, zarf, fiil ve ilgeç dışında kalan sözcükler baş konumunda bulunamazlar. Bu açıklamalar ışığında beş tane sözcük öbek yapısının olduğu söylenebilir. Bunlar:

a) *Ad öbeği*: Basit bir ad öbeği birbirine bağlanmış iki addan oluşur: [ad / sıfat / zamir + $ad_{BAŞ}$]. Ad öbeği karmaşık yapıda olabilir. *Ahmet'in kalemi*, *kara kitap*, *senin kitabın*, *Ahmet'in kara kitabı* vb.

b) *Fiil öbeği*: Sözdiziminde fiiller anlamsal özelliklerinden ziyade biçimsel özellikleriyle ön plana çıkarlar. Fiiller, kişi ve kip ifadesi taşıyan, kendilerine

zorunlu unsur (özne, nesne vb.) isteyen ve cümlenin temel taşı olan sözcüklerdir. Fiilleri diğer sözcük türlerinden ayıran en önemli özellik fiillerin kendi üyelerini seçmesidir. Türkçe geleneksel gramerlerde veya sözdizimi kitaplarında genellikle fiil grubundan bahsedilmez. Fiil grubundan bahsedilse bile bu grup fiil öbeğinden oldukça farklıdır. Bir fiil öbeğinde baş fiildir ve fiil öbeği fiile bağlı zorunlu üyeler ve fiili niteleyen zarf ve yer bildiren seçimlik üyelerden oluşur (Göksel & Kerslake, 2005, s. 139). Aşağıdaki örneklerde eğik yazılmış kısımlar fiil öbeğini oluşturur:

Balıkçı *teknesini sattı.*
Annesi *çocuğuna bir masal anlattı*.
Martılar *su bitkilerini farklı sulara taşırlar*.

c) *Sıfat öbeği*: Sıfat öbeği, sıfatların yardımcı unsur oldukları yapılardan (sıfat tamlamasından) oldukça farklıdır. Türkçede bir sıfatın tipik öbek genişlemesi, sınırlı sayıdaki dereceleme zarflarıyla gerçekleşir: *en yaşlı*, *çok kalabalık.*

d) *Zarf öbeği:* Zarf öbekleri de sıfat öbeklerine benzer. Bir zarf öbeği, tek bir zarftan oluşabileceği (*hızlı*, *çok* vb.) gibi başka zarflarla (*çok hızlı*, *daha hızlı* vb.) da genişleyebilir.

e) *İlgeç öbeği:* İlgeçlerin dildeki en temel görevlerinden birisi zaman ve mekânla ilgili bilgileri işaretlemesidir. İlgeç öbekleri cümlede zarf görevini üstlenir. Durum kategorisinin zengin olduğu dillerde ilgeçler ve durum ekleri birbirleri yerine kullanılabilir: *Hasan için* / *Hasan'a* vb. *Vatan için* örneğinde olduğu gibi ilgeç öbekleri sentaktik baş olurlar, fakat anlamsal baş olamazlar (Payne, 1997, s. 124). Bu açıdan yukarıdaki öbeklerden ayrılır. Bir ilgeç tek başına bir öbek yapı kuramaz, mutlaka bir ada ihtiyacı vardır.

3.2. Cümle Yapısı

Cümle yapısı konusu sözdiziminin çok temel konuları arasında yer alır. Birçok araştırmacının cümle yapısı anlayışı bazı önemli noktalarda birbirinden farklılaşır.

Basit, birleşik cümle yapısı yanında 'bağımlı' cümle yapısı Türkçenin çok tipik bir özelliğidir. Türkçede İngilizcedeki gibi ilgi zamirleri (*that*, *which*, *who* gibi bağlayıcılar) yoktur. Bunun yerine fiilleri isimleştiren, sıfatlaştıran ve zarflaştıran ekler (fiilimsiler) kullanılır. Bitimsiz fiillerle kurulan bu bağımlı cümleciklerin üç tipi vardır:

a) Adfiillerle kurulanlar: Bağımlı cümle tiplerinden biri olan bu yan cümlecikler adfiil ekleriyle (*-mAk*, *-mA*, *-DXk*, *-(y)AcAk*, *-(y)Xş*) kurulur ve ana cümleye ad göreviyle bağlanırlar: *Hasan [kitap okumak] istiyor, [Hasan'ın gelmesi]ni bekliyorum, [Hasan'ın kitabı okuduğu]nu biliyorum* vb.

b) Sıfatfiillerle kurulanlar: Bu bağımlı cümlecikler, adlandırmadan da anlaşılacağı gibi, sıfatfiil ekleriyle (yaygın olanlar: *-An*, *-DXk*, *-AcAk*, *-mXş*) kurulur ve bu cümlecikler niteleme görevindedir: [ø *Çiçekleri kadına veren*] *genç*, [*gencin ø kadına verdiğ-i*] *çiçekler* vb.

c) Zarffiillerle kurulanlar: Bağımlı cümle tiplerinden üçüncüsü, sayıları diğer bağımlı cümleleri oluşturan eklerden hayli fazla olan zarffiil ekleriyle (*-Xp*, *-Xnca*, *-ArAk*, *-XncA*, *-ken* vb.) kurulur. Bazı ekler genişleyerek (*-DXğX*/*-AcAğX için*, *-DXğX zaman*, *-DxğXndAn* vb.) zarffiile dönüşebilir.

3.3. Çatı/Değer Değiştirme: Biçim-Sözdizimsel Etkileşimler

Daha önce de bahsedildiği gibi Türkçe biçimbilgisi, sözdizimiyle ve dilbilgisinin diğer alanlarıyla yakından ilişkilidir. Türkçe fiil çatısı, biçimbilgisi ve sözdizimi arasındaki bağlantıyı, etkileşimi çok iyi yansıtır. Fiile eklenen bazı ekler, sözdiziminde büyük değişimlere neden olur.

Çatı/değer değiştirme, özne ve nesnenin fiilin etkisiyle çeşitli nedenlerden dolayı sözdizimsel biçim değiştirmesi biçiminde tanımlanabilir. Fiile getirilen bazı ekler (fiilden fiil yapma ekleri) özneyi veya nesneyi etkiler.

a) *Dönüşlü yapılar:* Dönüşlü bir yapı dönüşlülük zamiriyle (*kendi*, *kendisi*) sağlanabileceği gibi dönüşlülük ek(ler)inin (-(X)n, -(X)l) fiile eklenmesiyle de yapılabilir. Fiile eklenen dönüşlülük eki özne üzerinde doğrudan bir etki yapar: *Kadın süslendi, Adam yıkandı* vb.

b) *İşteş yapılar:* İşteş bir yapı işteşlik zamiriyle (*birbiri*) veya işteşlik ekinin fiile eklenmesiyle (–(X)ş) yapılır. Özne, aynı rolü paylaşan en az iki katılımcıdan meydana gelir. Fiile eklenen işteşlik eki, farklı seviyelerde işteşlik anlamı taşır. Bunlardan en belirgin olanı karşılıklı yapılmadır: *Çocuklar dövüştüler*. Bazı kullanımlarda ise katılımcılar anlamsal olarak birbirlerini etkilemez, fiilin gösterdiği hareketi birlikte yaparlar: *Çocuklar gülüştüler*.

c) *Ettirgen yapılar:* Ettirgen yapılar, cümlenin unsurlarında önemli değişimlere neden olur ve anlamsal olarak karmaşıktır. Türkçe, diğer ettirgen yapılarla birlikte morfolojik ettirgen yapıları daha çok kullanır. Ettirgen yapılarda yeni

bir neden olan anlamında özne eklenir ve etken cümlenin öznesi de ettirgen yapıda uygun bir konuma taşınır. Örnekler:

Çocuk güldü. → Adam *çocuğu* güldürdü.

Ali kitabı okudu. → Ahmet *Ali'ye* kitabı okuttu (ayrıntı için bk. Comrie, 1989; Erdem, 2017).

d) *Edilgen yapılar*: Çatı/değer değiştirme yapıları içinde edilgen yapı fiilin değerini azaltır. Fiile eklenen -(X)l veya -(X)n ekleri fiilin öznesini ortadan kaldırır ve nesneyi de özne konumuna yükseltir: Hasan *çiçekleri* suladı. → *Çiçekler* sulandı (Hasan tarafından). Edilgen yapılar söylem nedenlerinden dolayı tercih edilir. Konuşurun zihninde özneyi arka plana itmek, nesneyi de ön plana çıkarmak vardır. Türkçede geçişsiz fiiller de edilgen yapılabilir: *Otobüse binildi*.

Sonuç

Türkçe; sesbilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimi açısından dikkat çekici yapısal özellikler sergiler. Ünlü ve ünsüz uyumu Türkçenin en tipik ses özellikleridir. Türkçe çok sayıda bağımlı biçimbirimlere/eklere sahiptir ve sözcük sonuna eklenen bu biçimbirimler çekim ve türetimden sorumludur. Türetim ekleri sözcük kök/gövdesine daha yakındır. Çekim morfolojisi türetim eklerinden sonra gelir. Yeni sözcük yapımında özellikle türetim eklerinden faydalanılır. Adlar ve fiiller çeşitli çekim kategorilerine sahiptir. Ad durum kategorisi fiille olan ilişkiyi yansıtır. Fiile eklenen çekim kategorileri cümlenin anlamını derinden etkiler. Türkçenin en temel sözdizimsel özelliği baş sonlu olmasıdır. Yani baş sondadır. Başı niteleyen üyeler baştan önce gelir. Diğer bir ifade ile Türk dilleri sola dallanan bir sözdizimsel yapı üretir. Bağımlı cümle yapısı Türkçenin sergilediği diğer sözdizimsel bir niteliktir. Birçok dilde görülen ilgi zamirleri Türkçede bulunmaz. Bunun yerine fiilleri isimleştiren, sıfatlaştıran ve zarflaştıran ekler yardımıyla yan cümlecikler kurulur. Türkçede bazı biçimbilimsel süreçler sözdizimini etkiler. Dönüşlü, işteş, ettirgen ve edilgen yapılar, fiilin değerini artırır veya eksiltir.

Kaynakça

Comrie, Bernard (1989). *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology.* Chicago: University of Chicago Press.

Demir, Nurettin ve Yılmaz, Emine (2014). *Türk Dili El Kitabı.* Ankara: Grafiker.

Erdem, Mevlüt (2015). Türk Dillerinde Belirtme-Yönelme Durum Eki Değişmesi: Bir Değerlendirme. *Türkbilig* 30: 167-186.

Erdem, Mevlüt (2017). Sözlüksel Kelime Yapımı II: Fiilden Fiil Yapma Ekleri. In Pilancı, H. (Ed.), *Türkçe Biçimbilgisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayını. 140-158.

Göksel, Aslı & Kerslake, Celia (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar.* London: Routledge.

Johanson, Lars (2021). *Turkic.* Cambridge: Cambridge University Press.

Krueger, John Richard (1961). *Chuvash Manual.* Bloomington: Indiana University.

Özsoy, A. Sumru (2004). *Türkçe'nin Yapısı I Sesbilim.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Payne, Thomas E. (1997). *Describing Morphosyntax: A Guide for Field Linguists.* Cambridge: Cambridge University Press.

OTİL *O'zbek tilining izohli lu'gati*, https://izoh.uz/word/boshla (ET: 15.05.2024)

Türk Lehçelerinin Tipolojik Özelliklerinin Karşılaştırılması

Mikail Cengiz[1]

Giriş

Dilbilimsel tipoloji (linguistic typology) ya da *dil tipolojisi* (language typology), *tipolojik dilbilim* (linguistic typology) olarak karşılanan bu terim dillerin ortak yapısal özelliklerine ve biçimlerine göre incelenmesi, benzerliklerinden hareketle dillerin sınıflandırılması üzerine yoğunlaşan dilbilimin bir alt alanıdır. Bu alana aynı zamanda *karşılaştırmalı dilbilimsel tipoloji* (cross-linguistic typology) de denir. Diller arasındaki ortak özellikler temelinde dillerin karşılaştırılması bu disiplinde ele alınmaktadır. Bu özellikler sözcüksel, fonolojik, morfolojik, sözdizimsel, anlamsal vb. olabilir. Diller üzerine tanımlanmış ve incelenmiş pek çok özellik türü bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, cümlenin özne, nesne ve yüklem sıralanışı, sayı, olumsuzluk, durum gibi kategoriler çerçevesinde karşılaştırılması, ünlü ve ünsüz sesler bakımından çeşitli ses birimlerinin karşılaştırılması ve fonolojik çerçevelerinin çizilmesi gibi pek çok alt kategori üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dil tipologlarının hedeflerinden biri, insan beyninin dilsel ilerlemeyi nasıl geliştirdiğini anlamaya yönelik evrensel dilbilgisi nitelikleri arayışıyla tüm diller tarafından paylaşılan özellikleri açıklamaya çalışmaktır. Bu bağlamda iki dil, tüm diller arasında evrensel olmayan bir özelliği paylaşıyorsa bu, üç olası nedenden herhangi birinin sonucu olabilir (Yılmaz, 2016, s. 8):

1. Paylaşılan özellik, dillerin genetik olarak birbiriyle ilişkili olmasının sonucudur; bu, her ikisinin de bu özelliği ortak bir ana dilden miras aldıkları anlamına gelir. Yani genetiktir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, mikailcengiz@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-3081-6855

2. Paylaşılan özellik, temas yoluyla dilden dile yayılır. Buna ödünç alma, kopyalama ya da yayılma denir.
3. Tesadüfidir.
4. Evrensel eğilimin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir.

İşte bu çalışmada ana hatlarıyla Türk dillerinin tipolojik özelliklerinin karşılaştırılması, teorik çerçeve etrafında aktarılmaya çalışılacaktır.

1. Dil Tipolojisi

"Dillerin tatmin edici bir sınıflandırmasını veya tipolojisini oluşturma girişiminin bir parçası olarak, diller arasındaki yapısal benzerlikleri, tarihlerine bakılmaksızın inceleyen" dilbilim dalı, tipolojik dilbilim olarak bilinir (Cyrstal, 2008).

Tipoloji, dilsel sistemlerin ve dilsel sistemlerin yinelenen kalıplarının incelenmesidir. Evrenseller, bu yinelenen kalıplara dayanan tipolojik genellemelerdir.

Dilsel tipoloji, dilbilimci Joseph Greenberg'in çığır açan araştırmasıyla modern biçimine kavuşmuştur; örneğin, bir dizi dolaylı evrensele yol açan kelime düzeninin diller arası bir incelemesine ilişkin ufuk açıcı makalesi (Greenberg, 1963). Bu çalışmada Greenberg içerisinde Türkçenin de olduğu 30 dili karşılaştırmıştır. Üretimsel-dilbilim çalışmaları tek bir dile odaklanırken tipolojik dilbilim dil evrensellikleri üzerinde durarak ortaklıklar üzerine yoğunlaşmıştır.

Greenberg'in öncü çabalarından bu yana dilsel tipoloji katlanarak büyümüştür ve her bilim gibi yöntemler ve yaklaşımlar açısından sürekli olarak geliştirilmekte ve yeniden tanımlanmaktadır. Son birkaç on yılda, daha da geliştirilmiş teknolojinin yardımıyla büyük ölçekli veri tabanlarının derlendiği görülmüştür (WALS vb.). Bu çalışmalar dillerin ortaklıklarını ortaya koyarken aynı zamanda yabancı dil öğretimi açısından da yaptığı katkılar sonucunda uygulamalı dilbilimin de gelişimine katkı sağlamıştır.

1990'lı yıllardan sonra tipoloji çalışmaları sağlam teorik yaklaşımlara ve sağlıklı veriye kavuşmuştur. Bu dönemde bu alanla uğraşanlar dilbilimsel olmayan faktörlerin de dil dağılımlarını etkilediğini kabul etmiştir. Haspelmath vd. (2001) editörlüğünde iki cilt hâlinde hazırlanan tipoloji ve dil evrenselleri kitabı bu anlayışla hazırlanmıştır. Croft'un (2003) hazırlamış olduğu *Tipoloji ve Evrenseller* kitabı ise tipoloji çalışmalarında sıkça kullanılan sistematik anlamsal modelle yazılmıştır, kendisinden önce yazılanları (Comrie, 2017)

tamamlayıcı niteliktedir ve dil verileriyle nasıl çalışılabileceği üzerinde yoğunlaşır (Erdem, 2015, s. 68).

Temelde öncesindeki tarihsel ve karşılaştırmalı dilbilim ve filolojik çalışmalar diller arasındaki genetik akrabalıkları tespit ederek dil ailelerini ortaya koymayı hedeflemekteydi. Genetik yaklaşım adından da anlaşılacağı üzere dilleri sınıflandırırken daha çok art zamanlı karşılaştırmayı esas almaktaydı. Ancak tipolojik yaklaşım bundan farklı olarak hem art hem eş hem de çok zamanlı karşılaştırma yöntemlerini kullanmaya başladı. Bu yöntemsel farklılığın yanı sıra genel anlamıyla genetik akrabalık araştırmalarının kaynağı olan tipoloji çalışmaları farklılıklardan hareket etmektedir. 18. yüzyılın başlarından itibaren ağırlıklı olarak Hint-Avrupa ve Hami-Sami dillerini tespit ile başlayan süreç sonraları diğer dil aileleri üzerine de yoğunlaşmıştır. Buna Türk dili ailesinin içerisinde yer aldığı ve 1730 yılında ilk defa Ural-Altay dilleri olarak Strahlenberg tarafından ortaya konmaya çalışılan sınıflandırma da örnek gösterilebilir.

Yüceol Özezen'in (2021) vurguladığı üzere Chomsky'nin "Evrensel Dilbilgisi" arayışında "Acaba bütün doğal insan dillerinin paylaştığı soyut gramer nasıl bir gramerdir?" sorusuyla dil evrensellikleri araştırıcılarının "Acaba bütün doğal dünya dillerinin paylaştıkları temel özellikler nelerdir?" soruları paralellik taşımaktadır (s. 118)

Dil evrenselliği ve dil tipolojisi araştırmacıları aşağıdaki birtakım genel önermelerin dışına çıkamamışlardır (Yüceol Özezen, 2021, s. 122). H. Greenberg (1990) bunlarla ilgili olarak 45 dil evrenseli belirlemiştir.

- "Bütün dillerde bildirişimin temel öğesi yüklemdir."
- "Bütün dillerde anlamlı ve görevli biçimbirimler vardır."
- "Bütün dillerde en küçük yapı taşları sesbirimlerdir ve sesbirimler sınırlı sayıdadır."
- "Bütün dillerde eksilti vardır." vb.

Aslan Demir'in (2018, s. 114) verdiği bilgiler ışığında Greenberg iki tür dil evrenseli tanımlar: *kesin evrenseller* (absolute or unrestricted universals) ve *çıkarımsal evrenseller* (implicational universals). *Kesin evrenseller*, dillerin doğasını oluşturan temel yönler olması nedeniyle bütün dillerde bulunduğu düşünülen özelliklerdir, örneğin bütün dillerde ünlüler ve ünsüzler bulunur, bütün diller isim ve fiil ayrımı yapar, bütün dillerde soru sormanın bir yolu vardır vb.

(Whaley, 1997, s. 32). *Çıkarımsal evrenseller* ise bir ön koşula sahiptir. Tesadüfi olmanın ötesinde bir sıklıkla, SOV dizimine sahip dillerde postpozisyonlar bulunur. VSO dizilişinin baskın olduğu dillerde ise prepozisyonlar bulunur (Greenberg, 1963).

Aslan Demir'e (2018, s. 122) yabancı/ikinci dil öğreticilerine, bir yeterlilik olarak tipolojik farkındalığın kazandırılmasının önemli olduğunu ileri sürülmektedir. Bu, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere, öğrenici hatalarının kaynak dille hedef arasındaki tipolojik farklılıklardan kaynaklanması durumunda oluşabilecek düzenli hataları fark etme ve bu hatalara sağlıklı dönüt verebilme düzeyinde tipolojik farkındalık kazandırılmasını içerir. Böylece, başlangıçta, hedef dilin sözcükleriyle cümle üretirken ana dilin gramerini bir omurga gibi kullanabilen, kaynak dilden hedef dile uzanan bir dile ara dile (interlanguage) sahip olan öğrenicilerin, hedef dile doğru evrilen tipolojik değişme sürecinin daha sağlıklı ilerlemesine katkı sağlanabilir.

Genetik dil sınıflandırması dilsel tipoloji değildir. Genetik olarak ilişkili dillerin, ortak atalarının bir sonucu olarak pek çok özelliği paylaşma eğiliminde olduğu doğru olsa da genetik sınıflandırma, dillerin özellikle ortak soylara göre gruplandırılmasından oluşur. Buna karşılık dilsel tipoloji, dilleri özellikle paylaşılan özelliklere göre gruplandırmaktan oluşur.

Altay dil ailesinde yer alan Türkçenin temel tipolojik özellikleri şunlardır: ses uyumlarına sahip olması, dil bilgisel cinsiyetin yokluğu, sözdiziminde sola dallanma, bitişken yapı, sonekler, eklerin heceliliği vb. (Johanson, 2007).

2. Dil Tipolojisi ile İlgili Veri Tabanları

Yukarıda bahsedilen ve genel çerçevesi çizilmeye çalışılan dil tipolojisi çalışmalarının tespiti üzerine pek çok proje yürütülmektedir: LACITO, The Universals Archive, WALS, CLICS, Swadesh, Ethnologue, Tehlikedeki Türk Dilleri vb.

Bunlar hakkında bilgiler kısaca şöyledir:

2.1. LACITO (Languages and Cultures of Oral Tradition):

LACITO (Sözlü Geleneğin Dilleri ve Kültürleri), beş kıtadaki sözlü gelenekle dillerin ve medeniyetlerin çeşitliliğini araştıran çok disiplinli bir araştırma projesidir. Özellikle dilbilim ve antropoloji alanlarına yoğunlaşmaktadırlar. Çok dilli ülkelerde azınlık grupları tarafından konuşulan dillerin incelenmesine

özel önem verilmektedir. Konuşan topluluklar içindeki saha araştırmalarıyla incelenen dil çeşitliliği, onu şekillendiren faktörler (tarihsel, coğrafi ve sosyal) analiz edilerek tanımlanmakta ve modellenmektedir. Bu misyon, biyoçeşitliliğin erozyonuna paralel olarak dil ve kültür çeşitliliğinin de erozyona uğraması nedeniyle acil bir nitelik taşımaktadır. LACITO, yeni teknolojilerin yardımıyla bu zorlukla yüzleşmek için yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlamaya çalışmaktadır.

Faaliyetleri arasında dilsel pratikleri belgelemek ve tanımlamak amacıyla dil topluluklarında kapsamlı saha çalışması yapmak; dilbilim, dil tipolojisi ve dilsel antropoloji alanlarında akademik araştırmalar üretmek vb. bulunmaktadır. LACITO, kurumsal olarak Fransa'nın ulusal bilimsel araştırma ağı olan CNRS'nin laboratuvarlarından biridir. Pek çok Fransız üniversitesiyle bağlantıları olan kuruluşun özellikle resmî ortakları Paris Sorbonne ve INALCO'dur.

2.2. The Universals Archive

Alman Araştırma Kurumu (Deutsche Forschungsgemeinschaft) tarafından desteklenen ve Konstanz Üniversitesi tarafından yürütülen proje kapsamında 2029 dilsel özellik dillere göre tiplojik olarak incelenmiştir. Bu veri tabanında bu özelliklerin dil evrenselleri kullanıcıların hizmetine sunulmaktadır. Projenin temel önermesi: Bir X dilinde birim, kategori, kural, yapı, kalıp vb. özellik varsa Y dilinde de vardır. Bu çerçevede X dili Y dili, dil evrenseli bakımından birleşmektedir. Bu ön koşul Greenberg'e (1963) dayanmaktadır.

2.3. WALS (The World Atlas of Language Structures)

2560 dilin verilerinin incelenerek tespit edilen 192 yapısal özellikle dil tipolojisi alanında dünyadaki en kapsamlı veri tabanıdır. Dil yapılarının içerisinde fonolojik, gramatikal ve leksik özellikler 55 farklı yazarın katkısı ile hazırlanmıştır. 2005 yılında ilk çıktıları Oxford Üniversitesi Yayınları arasında yayımlanan çalışma 2008 Nisan ayından bu yana çevrim içi olarak kullanıma sunulmuştur. 2013 yılında yapılan çalışma yeniden güncellenerek geliştirilmiştir. Kitap versiyonunun editörleri arasında ünlü dilbilimciler Martin Haspelmath, Bernard Comrie, Matthew S. Dryer ve David Gil bulunmaktadır. Proje aynı zamanda Max Planck Enstitüsü tarafından desteklenmiştir (bk. Dryer & Haspelmath). Türkiye'de Nadir Engin Uzun tarafından kapsamlı yayınlarla tanıtılmıştır (Uzun, 2012a 2012b). Proje kapsamında Altay dillerinden 13 Moğol dili, 11 Tunguz dili ve 41 Türk dilinin verileri veri tabanında işlenmiştir.

2.4. CLICS (World's Largest Database of Cross-Linguistic Lexical Associations)

"Dünyanın En Büyük Karşılaştırmalı Dilbilimsel Sözbirim Birliktelikleri Veri Tabanı" olarak çevrilebilecek proje yine Max Planck Enstitüsü tarafından yürütülmektedir. 13 Haziran 2020 tarihinden beri yeniden güncellenen proje kapsamında 3156 dil 2906 kavram bakımından incelenerek dil evrenselleri oluşturulmaya çalışılmıştır (Rzymski vd., 2020). Bu sözlükbirimler ağırlıklı olarak anlambilgisi çalışması olarak yapılmıştır. Bu proje, örneğin Türkçede "iğne"yle "batan" veya "iğneyle "diken" neden farklı sözcüklerle ifade edilir veya neden Rusçada "ahşap" ve "ağaç" kavramları için tek sözlükbirim ("derevo") kullanılıyor, sorularına cevap bulmak için bize eşsiz veriler sunuyor (Yüceol Özezen, 2021, s. 123). Projede farklı diyalektleri ile birlikte 27 Türk dilinin de verileri yer almaktadır.

2.5. Swadesh

Swadesh listesi dil karşılaştırmaları ve iki dilin tarihsel ilişkisinin tespitine yönelik çalışmalarda kullanılmak üzere Amerikalı dilbilimci Morris Swadesh tarafından geliştirilmiş 100 sözcüklük bir listedir. 1955'te ilk versiyonu belirlenen liste 1971 yılından yeniden güncellenmiştir. Leksikostatistik (dillerin soyağacı ile ilgili akrabalığın nicel değerlendirilmesi) çalışması olarak ortaya çıkan listede yer alan sözcüklerin belirli bir zaman diliminde kısmen kaybolacağı ancak bir kısmının da korunacağı savunulmuştur. Böylelikle dillerin genetik olarak ne zaman ayrıldığının tahminine yönelik veriler ortaya çıkarılarak diller arasındaki tarihsel ilişki hakkında bir sonuca ulaşılabilecektir. Buna benzer listeler Dolgopolsky (1964) veya Leipzig-Jakarta Listesi (2009) de bulunmaktadır. Bu listeye ek olarak 10 sözcüğün daha eklendiği Swadesh–Yakhontov Listesi, Swadesh 207 listesi gibi farklı versiyonlar da bulunmaktadır.

2.6. Ethnologue

Dil tipolojileri için olmasa bile dünya dilleri için en kapsamlı veriler sunan kuruluşların en önemlileri arasında Summer Institute of Linguistics (SIL) yer almaktadır. 1934'te iki öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen küçük bir yaz okulu bugün dünyadaki dilbilimcilerin en sık başvurduğu araştırma kaynaklarından birisi hâline gelmiştir. Yaklaşık 100 ülkeden 1.7 milyon konuşuru olan toplam 2590 dil ile ilgili dilbilimsel çalışmalar gerçekleştirilmiştir (SIL, 2014, s. 2). Enstitünün yayın organı olan *Ethnologue* tarafından ilki 1951 yılında

olmak üzere dünya dillerinin listelendiği bir katalog da yayımlanmaktadır. 10 küçük sayfada 46 dilin listelendiği ilk kaynak bugün 25. baskıya ulaşmış ve 7164 dili listelemiştir (Lewis & Simons, 2016). Liste interaktif olarak güncellenerek her yıl yenilenmektedir. Dil aileleri, dillerin kullanım alanları gibi pek çok veri, ilgili dil maddesinde işlenmektedir. Herhangi bir dil hakkında en önemli verilerden biri de dillerin kullanım alanlarını gösteren ölçektir (bk. Lewis & Simons, 2010, s. 110).

3. Dil Tipolojisi Bakımından Türk Dilleri

Türk dilleri yaşanılan coğrafyanın genişliği ve etkileşimde bulunduğu dillerle olan ilişkileri sonucunda oldukça farklı kollara ayrılmıştır. Bu diller doğal olarak kendine özgü ve ortak birçok yapısal özelliğe sahiptir. Johanson (2007, s. 37-46) Türkçenin bu temel tipolojik özelliklerini 46 maddede işler.

Türkiye Türkçesinin tipolojik olarak benzerliğinin en yüksek olduğu diller hiç kuşkusuz Türk lehçeleridir. Burada da yukarıda bahsedilen Türk dilleri ailesinin Oğuz Grubuna (Azerbaycan, Irak ve Suriye Türkmenceleri, Gagauz ve Türkmen Türkçesi) en yakın olduğu açıktır, sonrasında sırasıyla Karluk (Özbek-Uygur), Kıpçak grubu Tatar, Kırım-Tatar, Nogay, Karaçay-Balkar, Kumuk, Kazak, Karakalpak, Kırgız vb. Türk dilleri ile Tuvaca, Yakutça ve Çuvaşça gelmektedir. Her ne kadar Oğuz grubu içerisinde yer almasa da tarihsel dil ilişkileri bağlamında Oğuz grubu Türk dilleriyle yoğun etkileşimde bulunan Halaççа da bu çerçevede ele alınabilir.

Uzun'un (2018) tespit ettiği fakat henüz yeterli olmayan veriler çerçevesinde WALS veri tabanına göre yaptığı değerlendirmelere göre Güney-Batı Türk dilleri, Türkiye Türkçesine en yakın dillerdir.

Tablo 1. Bazı Türk dillerinin Türkçeye olan benzerlik görünümleri (Uzun, 2018, s. 32).

Diller	Özellik	Temsil	Benzerlik	Oran
HALAÇÇA	30	20,83%	27	90,00%
AZERİCE	49	34,02%	43	87,75%
KARAKALPAKÇA	29	20,13%	25	86,20%
KIRGIZCA	38	26,38%	32	84,21%
YAKUTÇA	55	38,19%	44	80,00%
TÜRKMENCE	20	13,88%	16	80,00%
KARAÇAYCA	36	25,00%	28	77,77%
UYGURCA	27	18,75%	21	77,77%

ÇUVAŞÇA	70	48,61%	54	77,14%
TUVACA	56	38,88%	43	76,78%
TATARCA	51	35,41%	39	76,47%
NOGAYCA	17	11,80%	13	76,47%
HAKASÇA	16	11,11%	12	75,00%
BAŞKURTÇA	53	36,80%	38	71,69%
ÖZBEKÇE	71	49,31%	49	69,01%

Uzun (2018, s. 32) Türk dilleri açısından WALS veri tabanının henüz ne kadar zayıf olduğunu da vurgulamaktadır. 56 özelliği açısından kodlanan Tuvaca, tüm Türk dilleri içinde en fazla temsil oranı olan dildir ama bu oran ancak %38,88'dir.

1.1. Tipolojik Özelliklerin Karşılaştırılması

1.1.1. Türkçeye Özgü Ses Özellikleri

Türkçenin kendine özgü ses özellikleri pek çok dille ortaklaşmakla birlikte Türkiye Türkçesi için /ı/, /ü/, /ö/ gibi ünlülerin, diğer Türk lehçeleri için /açık ve kapalı e'ler/, /uzun ünlüler/ pek çok dilin yanında Türkçenin kısmen farklılaştığı tipoloji bir özelliktir. Durmuş'a göre (2023, s. 110) ana dili Arapça ya da Slav dilleri olan kullanıcılar için bu sesler özel bir dikkati gerektirmektedir.

Fakat Türk dillerindeki ünlülere daha yakından bakıldığında ünlü çeşitliliğinin ve sınıflandırmasının o kadar düzenli olmadığı görülür (Erdem, 2015, s. 71). Erdem, Türkiye Türkçesiyle karşılaştırıldığında bazı Türk dillerinde ünlüler azalırken bazılarında ise ünlülerin sayısı oldukça fazlalaştığını vurgulamaktadır (2015, s. 71). Bu açıdan Yeni Uygurca diğer Türk dillerinde olan birçok ses bilgisel özellikten yoksundur. Yeni Uygurcada diğer Türk dillerinde bulunan /ı/ ünlüsü yer almaz (Johanson, 2006a, s. 286). Özbekçe ise dil ilişkileri nedeniyle, biri dudaksıl olan /å/ olmak üzere, Tacikçede olduğu gibi 6 ünlü simgesine sahiptir (Boeschoten, 1998, s. 358). Yani Özbekçe ünlü sistemiyle diğer Türk dillerinden ayrılır. Azerice açık /e/ ve ilk hecede oluşan /ė/ ünlülerine sahiptir. Türkçedeki art/ön, düz/yuvarlak ve geniş/dar ayrımı, Azericede orta, düz ve ön /ė/ ünlüsünden dolayı bozulur (Schönig, 1998, s. 248).

Benzer bir şekilde Türkçenin ünsüzleri açısından /ğ/, /p/, /ç/, /j/ gibi sesler bazı dil öğrenicileri açısından tanındık sesler değildir. Türkçede ünsüzler sisteminin de ünlüler kadar karmaşık olduğu söylenebilir. Slav dillerinin yoğun etkisinde kalan Gagauzca ve Karaimcede palatal ön ünsüzler vardır (Johanson,

1998, s. 31). Çuvaşça ünlülerde olduğu gibi ünsüzlerin azlığı noktasında da genel Türkçe ünsüz tipolojisinden ayrılır. Türkmencede Türk dillerindeki /s/ ve /z/ sesbirimlerine karşılık kendine has ünsüzler olan sızıcı diş ünsüzlerine /θ/, /ð/ sahiptir (Johanson, 2006b, s. 173).

Türk dilleri arasındaki fonetik farklılıklar da bazen dil öğretimini güçleştiren faktörlerden birisi olarak ortaya çıkmaktadır (Kara, 2018, s. 206). Görece birbirine yakın dil konuşurları karşılıklı anlaşılabilirliğin yüksek olması nedeniyle dil öğreniminde kendi Türk diline ait özellikleri devam ettirebilmektedir. Bu çerçevede bu tür ses denkliklerinin erken dönem dil öğreniminde gösterilmesi dil öğrenim sürecini hızlandırabilir:

Hakasça *çıl* Kazakça *jıl* Türkiye Türkçesi *yıl*

Hakasça *bar-* Kazakça *bar-* Türkiye Türkçesi *var-* vb.

1.1.2. Ünlü Uzunlukları

Bilindiği üzere Türkçenin tarihsel tipolojik özellikleri çerçevesinde birincil ünlü uzunlukları Türkmence, Yakutça ve Halaççа hariç, modern Türk lehçelerinde bulunmamaktadır. Türkiye Türkçesinde birincil ünlü uzunlukları bulunmadığı, böylesi ünlülere sahip kelimelerin etimolojik olarak Türkçe olmadığı bilgisi yaygın olsa da bunların izleri pek çok özellik bakımından takip edilebilmektedir. Durmuş (2023), meseleye dil öğretimine bağlı olarak eş zamanlı yaklaşıldığında Türkiye Türkçesinin söz varlığında uzun ünlüye sahip çok sayıda kelimenin var olduğunu vurgulamaktadır (s. 110). Dil öğretimi açısından kelimelerin büyük bir bölümünde sesletime ilişkin özel bir işaretin mevcut olmaması da bir sorun teşkil etmektedir. Bu kelimeler, her ne kadar Türkçenin söz varlığına başka dillerden kopyalanmış da olsalar bu husus dil öğrenicisi için bir önem arz etmemektedir. Öğrenme sürecinde bu tür ünlülere özel dikkat gerekmektedir.

Durmuş'a (2023) göre Türkiye Türkçesindeki ünlü uzunluğu meselesi iki kısımda değerlendirilmelidir:

i. *Kelime tabanlarındaki uzunluklar*: Türkçe için hazırlanan sıklık sözlüğündeki ilk 500 kelime tarandığında ya:ni, sa:hip, sa:dece, bazı, ifade, zaten, hatta, beraber, kanun ve mücadele gibi kelimelerin uzun ünlüye sahip olduğu görülmektedir. Benzeri kelimelerin çok daha fazla olduğu açıktır.

ii. *Eklemeyle ortaya çıkan uzunluklar*: İkinci gruba ise başka bir dilden kopyalanırken ünlü uzunluğu Türkçeye uyum sağlayarak normalleşmiş kelimeler girmektedir. Bu kelimelerin bazıları her ne kadar Türkçeye bu bakımdan adapte olmuşsalar da eklenme sırasında ünlü aslına dönmektedir. Örneğin din kelimesi tek başına kullanılırken teklik 3. kişi iyelik eki aldığında di:ni şeklinde uzun ünlülü olarak kullanılmaktadır. Sıklık sözlüğündeki ilk 500 kelime içinde hâl, kabul, devam, din, tekrar gibi kelimeler bu çerçevede değerlendirilmelidir (s.110).

Meseleye Türkmence, Yakutça ve Halaççа gibi uzun ünlüleri barındıran Türk dilleri açısından bakıldığında tarihî olarak uzun ünlüleri barındıran dil konuşurlarına Türkiye Türkçesi öğretirken bu tür sözcüklere özellikle dikkat çekilmelidir. Ayrıca bazı Türk dilleri de asli uzun ünlülerin kimi izlerini dillerinde göstermektedir.

Örneğin Ana Türkçede sözcük sonundaki p, t, ç, ḳ/k ünsüzleri Oğuz grubu Türk dillerinde kısa ünlünün ardından geldiklerinde korunurken birincil uzun ünlünün ardından ötümlüleşerek b, d, c ve ğ (y) olmuşlardır. Örneğin, Türkiye Türkçesinde geçmişte birincil uzun ünlülü olduğu bilinen dip sözcüğü çekime girdiğinde dib+i şeklini alırken kısa ünlülü ip sözcüğü hiçbir değişim ve dönüşüme uğramadan ip+i şeklinde çekimlenmeye devam etmektedir (Tekin, 1995).

Yine birincil uzun ünlüler nedeniyle ön seste *v-* türemesi ise *y-* türemesi kadar sık karşılaşılan bir ses olayı değildir. Türkiye Türkçesinde *vur-* < *ur-* < **ūr-* > Yak. *ūr-* "ay." şeklinde gelişen ön seste *v-* türemesi birincil uzun ünlü sebebiyledir (Tekin, 1995, s. 148).

Ünlü uzunluklarının ünsüz ikizleşmesi, ünlü ve ünsüz türemeleri gibi başka özellikleri de bulunmakla birlikte Türkiye Türkçesinin öğretimi hedef nokta olarak belirlendiğinden burada ayrıca ele alınmayacaktır.

1.1.3. Ünlü Uyumu Kuralları

Dil karşılaştırmaları çalışmalarında Türkçenin tipolojik olarak ayrıştığı en önemli özelliklerden biri kuşkusuz ünlü uyumlarıdır.

i. **Önlük-Artlık Uyumu:** Büyük ünlü uyumu olarak adlandırılan bu ses uyumu Türkiye Türkçesi için tipik bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak Özbekçe, Uygurca gibi diller ile Azerbaycan

Türkçeleri açısından bu uyum bozulmuştur. Dil öğretimi açısından {+ki}, {-yor}, {-ken}, {-leyin} {-mtrak} vd. eklerin bu uyumu bozması ayrıca önem arz etmektedir.

Arka ünlü *a* 'nın ön ünlü *e*'ye karşılık gelmesi gibi birbirine karşılık olan *q / k, ġ / g, ł / l* gibi ünsüz çiftleri vardır. Bu ünsüzler, ünlülerin damak uyumu durumlarına kendilerini otomatik olarak uydururlar.

Damak uyumu esas itibari ile bütün Türk lehçelerinde vardır. Pratikte ise (konuşma dilinde) bütün lehçelerde belli bazı farklılıklar görülür, mesela, vurgusuz mırıldanmalı heceler belirsiz, *a*'lı son heceler birçok lehçede incelme eğilimine sahiptirler: *qızlar* > *qızlär* (Dtü.) ve Karayimce ince ünlüleri büyük ölçüde kaybetmiştir ve telafi olarak öndeki ya da çevredeki ünsüzleri inceltmiştir: *töbengi* 'aşağıdaki' > *´to´ba'n´gi* (Gabain, 2007, s. 312).

ii. Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu: Önlük-artlık uyumuna göre öğretimi daha zor olan bu uyum dudak uyumu (küçük ünlü uyumu) olarak da adlandırılır. Öndeki hecenin *o, ö, u, ü* yuvarlak ünlülerinden sonra bağlama ünlülerinin de aynı şekilde yuvarlak olması, *a, e, ė, ı, i* düz ünlülerinden sonra ise bağlama ünlüsünün aynı şekilde düz olması demektir: *at* 'isim', belirtme hâli: *at+ ıġ,* ama *ot* 'ateş', belirtme hâli*: ot + uġ.* Dudak uyumu kaidesi birçok Türk lehçesinde vardır. Ancak Kırgızca, Altayca gibi yuvarlaklaşmaların baskın olduğu Türk dillerinde farklılık gösterebilir. Örn. *töşök, cürök* vb. Yine Kırgızcada düz ünlüleri düz, yuvarlak ünlüleri yuvarlak ünlüler takip eder. Bu yönüyle Kırgızca ve Altayca diğer Türk dillerinden ayrışmaktadır. Özbekçedeki durum diğer Türk dillerinden oldukça farklılaşır. Birçok şehir merkezinde ünlü uyumları düzensizleşmesine karşın uyumların kuzey ağızlarında korunduğu görülür (Erdem, 2015, s. 72).

1.1.4. Ünsüz Benzeşmesi

Ötümsüz ünsüzlerden sonra ötümsüz, ötümlü seslerden sonra ötümlü ünsüzlerin kullanılması özelliğidir. Özellikle ek tercihleri ve bunların öğretimi açısından dikkat edilmesi gereken bir husustur. Bu özellikle eklemlenmede ünsüzlerin istemi bu bakımdan önem arz etmektedir. Bu özellik kimi Kıpçak grubu (Kazakça, Karakalpakça vd.) Kırgızca, Altayca gibi Türk dillerinde daha ileri seviyededir. Kazakça *qızdar*, Kırgızca *kitepter* vb. Yine Kazakça gibi bazı dillerde ileri derecede benzeşme eğilimi bulunmaktadır: Kazakça *at+tar* "atlar" vd.

1.1.5. Bitişken Yapı:

Türkçenin genetik dil bilim anlamında öne çıkan en önemli biçimbilgisel özelliği biçimleme esnasında kelimelerin bünyesinde herhangi bir değişiklik görülmeksizin bitişme yolunun kullanılıyor olmasıdır. Türkçenin bu özellik bakımından ileri derecede bitişken olduğu kabul edilir (Johanson, 2007, s. 38). Örnek: Türkçe *göz+lük+çü+ler+in+ki, göz+lük+çü+lük+ten* vb. Kazakça *qoy+şı+lar+dıng* "çobanların", *jaman+dıq+tan* "kötülükten" vb.

Buna karşın Arapçada görülen *vld* "doğmak" kökünden çıkan veled, mevlüd, evlad, valide veya kitap, kâtip, mektep, mektup vb. gibi kullanımlar bükümleme yolu ile oluşmuş Türkçeden çok farklı biçimlerdir. Yine Almanca *nehmen* "almak" fiilinin "alıyorsun" karşılığındaki *nimmst*, "aldım" karşılığındaki *nahm* kullanımları da bükümlülük örnekleridir (Durmuş, 2023, s. 111).

1.1.6. Eklerin Değişken Biçim Çeşitliliği

Türkiye Türkçesinde uyuma tabi bir ek, en az iki olmak üzere ({-lAr} çokluk eki), dört ({-mXş} öğrenilen geçmiş zaman eki) veya sekiz ({-DX} görülen geçmiş zaman eki) değişken biçime sahip olabilir. Ses bilgisi ve Türkçenin ses bilimsel özellikleri hususunda farkındalığa sahip olan bir kişinin kelime tabanının istediği değişken biçimi seçip kullanması oldukça önemlidir (Durmuş, 2023, s. 111). Örneğin *gör-* fiil kökünün üzerine gelecek görülen geçmiş zaman ekinin şekli [+dü] biçimde olmalıdır.

Diğer taraftan Türkçe bu çeşitlilik bakımından son derece düzenli bir yapıya sahip olmasına rağmen bu düzen içindeki düzensizlik de dikkat çekicidir. Tek biçime sahip {-yor}, {-ken}, {-ki} gibi kullanım sıklığı oldukça yüksek olan eklerde bu tür bir çeşitliliğin söz konusu olmaması dil öğretimi açısından ayrı bir dikkat gerektirmektedir.

Türk dillerinde çokluk ekinin diğer çekim ekleriyle karşılaştırıldığında en az farklılaşan eklerden biri olduğu söylenebilir. Morfolojik açıdan az farklılaşmasına rağmen Türk dillerinde 5-6 farklı çokluk eki değişkeninden bahsedilebilir (Erdem, 2015, s. 72). Çuvaşça çokluk eki -sem (tu-sem 'dağlar'), Viryal ağzında -sAm, diğer Türk dillerinden açıkça ayrılır (Yılmaz, 2002, s. 3). Çuvaşça dışındaki Türk dillerinde çokluk ekinin farklı biçimleri -lAr (Türkmence, Türkiye Türkçesi, Azerice, Uygurca), -LAr (Kazakça, Kırgızca, Tuvaca, Nogayca, kısmen Sarı Uygurca, Gagauzca, Tatarca, Sibirya Türk dilleri), -lär (Özbekçe), -lA (Kumuk, Karaçay-Balkar), -lir'dir (Sarı Uygurcada baskın biçim).

Yukarıdaki sınıflandırmada baskın biçimler -lAr (-lar, -ler) ve -LAr (mümkün olan biçimler: -lar, -ler, -lor, -lör, -nar, -ner, -nor, -nör, -dar, -der, -dor, -dör, -tar, -ter, -tor, -tör). -LAr'ın altbiçimlerinin hangisinin oluşacağı dilin fonolojik şartlarıyla ilgilidir.

Kazak yazı dilinde çoğul ekinin l > d > t değişimine bağlı olarak 6 alomorfu bulunur. Ünlüler ve /y/, /r/, /w/, ünsüzlerinden sonra *+lA²r*; /l/, /m/, /n/, /ŋ/, /z/ ve /j/ ünsüzlerinden sonra *+dA²r;* ötümsüz ünsüzlerden sonra *+tAr* ekleri ile çokluk biçimleri oluşturulur: *balalar, üyler, tawlar, qalalar, pikirler, xabarlar, qızdar, etajdar, agaştar, şelekter, qustar* vb. (Koç ve Doğan, 2022, s. 201). Bununla birlikte, Kazak konuşma dilinde ekin yuvarlaklaşmaya bağlı olarak 12 alomorfu bulunur: *qol-dar* /qoldor/ 'kollar, eller', *köl-där* /köldör/ 'göller', vb.

Çokluk kategorisinde bir düzensizlik olarak Nogaycadaki özel adların çoğul biçiminin *-alar* birleşik eki ile yapılması örnek verilebilir: *Sofiyat-alar* 'Sovyetler', *Murat-alar* 'Muratlar' vb (Kalmıkova & Saruyeva, 1973, s. 99).

1.1.7. Sonek Kullanımı

Diller, türetme ve çekim için farklı yollar kullanabilmektedir. Bunlardan biri de ekleme (affixitation) yoludur. Ancak ekleme yolu kendi içinde başta, ortada, sonda ve başta-sonda olmak üzere çeşitlilik gösterir. Türkçenin dünya dilleri içinde öne çıktığı en önemli tipolojik özelliklerinden birisi hiç şüphesiz sondan eklemelilik özelliğidir. Bu özellik Türkçenin Altay, Ural ve Dravid dilleriyle paylaştığı bir yapı özelliğidir (Johanson, 2007, s. 38). Bu özellik sola dallanan söz dizimi yapısı ile de paralellik göstermektedir. Dil öğretimi açısından Türkçede farklı dillerden geçen kopyalar dışında ön ek kullanımı yoktur. Her ne kadar dil devrimi ile pek çok Türkçe kökenli sözcük türetilse de bunlar diğer dillerindeki örneklerinin aksine kendi başlarına anlamları olan sözcüklerdir: *astsubay, başçavuş, ana dil, dış kulak* vb.

1.1.8. Eklerin Art Arda Sıralanması

Türkçe ve Türk dilleri eklemeli diller olması nedeniyle birden fazla eki art arda kullanabilmektedir. Bu tür eklemlenmelerde eklerin kendi içinde bir sıralanma sistemi vardır. İsim çekim eklerinin birlikte kullanılması durumunda önce çokluk eki, ardından iyelik eki daha sonra ise hâl eki gelmektedir: *kitaplarımda* Kazakça *kitaptarımda* şeklinde göreceğimiz bu diziliş **kitabımlarda* ya da **kitaptalarım* şeklinde farklı bir sıralanışta görülmez. Eklerin kullanılmama durumunda ise boşluk sonraki ek tarafından doldurulur. Eklerin bu diziliş

sistemi yapım ekleri ile isim ve fiil çekim eklerinde hep bir düzene tabidir. Türkçe öğrenicisinin bu diziliş sistemine özel bir dikkat göstermesi gerekmektedir (Durmuş, 2023, s. 111). Johanson'un işaret ettiği *eklerin kademeli nitelemesi* özelliği de bu çerçevede ele alınabilir (Johanson, 2007, s. 39). Örnek olarak *evde* veya *evlerimizde* örneklerinde hâl eki *-de ev* veya *evlerimiz* parçalarına bağlıdır.

1.1.9. Eklerde Çok İşlevlilik

Türkçede görülen diğer bir özellik bazı eklerin birden çok işleve sahip olmasıdır. "*Soğuktan dondum.", "ateşten gömlek"* gibi kullanımlarda {+DAn} ekinin ayrılma işlevinde olmadığı açıktır. Yine benzer şekilde, geleneksel olarak geniş zaman olarak adlandırılan ekin zaman kullanımları yanında "*Babam destek olursa araba alırım.", "Dikkat et, düşersin", "Ayşe birazdan gelir."* kullanımlarındaki işlevleri de dikkat çekmektedir. Açıkça görüldüğü gibi bu kullanımlarda ekin zaman işlevi ikincil bir durumdadır. Bu gibi hususlar, dil öğretimi açısından özel bir planlama gerektirmektedir (Durmuş, 2023, s. 112).

AZ'de, *-uz* ettirgenlik eki *ud-* 'ütmek, yenmek' fiiline eklendiğinde edilgen işlev kazanır: *uduz-* 'yenilmek, kaybetmek' (Sultanzade, 2001, s. 33).

Türkiye Türkçesinde olduğu gibi Kırgızcada da *-L^3A^4r* çoğul eki akrabalık terimlerinin tekil 1. ve 2. şahıs iyelik çekiminden sonra aile veya grup çoğulu işleviyle kullanılabilir. *Akem-der* 'ağabeyimler', *apam-dar* 'annemler', *atam-dar* 'babamlar', vb.

1.1.10. Enklitik Edatlar

Türkçenin ilginç gramatikal özelliklerinden biri de enklitik edatlardır. Enklitikler bağımsız bir biçimbirim gibi işlev görürler ancak ses uyumuna bağlı oldukları, özel bir vurgu sistemine sahip oldukları ve yazımda ayrı yazıldıkları için bir ek işlevleri de bulunmaktadır. Bu yapıların sahip oldukları işlevlere bağlı olarak kullanım sıklıklarının yüksek olduğu görülmektedir (Durmuş, 2023, s. 112). Dil öğretiminde bu yapıların ayrı bir dikkat gerektirdiği aşikardır.

Kazakçada bu tür yapılan yaygın olarak kullanılmaktadır.

*Aydar **ğana** maquldadı.* (Sadece Aydar kabul etti.)

*Men äli **de** sol pikirdemin.* (Ben hala da aynı fikirdeyim.) (Biray, 2013).

1.1.11. Morfolojik Olarak Ayrılmamış Sıfat Kategorisi

Türkçede bir kelime türü olarak sıfat, diğer dünya dillerinin pek çoğundan farklı olarak özel bir biçimbilgisel forma sahip değildir. Bir kelimenin sıfat olarak işlevi söz dizimsel kullanım sonucunda ortaya çıkar. Bu özellik pek çok Türk dilinde de ortaktır. İsim grupları sıfat gruplarına yakındır. Anlamın uygun olması durumunda herhangi bir ekle belirtilmeksizin, bir grubun kelimesi diğer gruba geçebilir. Mesela, *edgü* 'iyi' aynı zamanda 'iyi olan şey' anlamında, isim olarak kullanılabilir yani isim olabilir; ancak bu kelime oldukça sık olarak vasıflayıcı ya da yüklem ismi olarak, yani sıfat olarak ortaya çıkar, bunun tersine olarak *ağaç* ismi başka bir ismin önünde, yani vasıflayıcı olarak kullanılabilir, bu durumda 'ağaçtan yapılmış' anlamında sıfat olarak kullanılabilir. Aynı şekilde bazı fiil isimleri de sık sık isim olarak, bir kısmı da sık sık sıfat olarak kullanılır ve buna ilaveten isimden sıfat yapan *+lıġ* (ET) > *+ lı* (Osm.) gibi ekler de vardır. Bunların hepsi Türkçede sıfatla isim arasında kesin bir farkın olduğunu ve bu iki grubun tam olarak aynı olmadığını gösterir (Gabain, 2007, s. 316). Sıfatların hâl, iyelik ve çokluk ekleri gibi ekleri almaması, bu eklerden birini aldıklarında kategorik olarak isimleşmesi tipolojik olarak Türk dillerinin ortak özelliklerindendir.

Örn. Kaz. *Qızılğa qonğan qarğaday* "kırmızıya konmuş karga gibi" (Koç ve Doğan, 2022, s. 262).

1.1.12. Yalın Hâl

Türkçede isim çekiminde, isim kökü eksizdir ve yalın biçimde özne ve nesne gibi kullanımlarda kullanılabilirler. Bu tür kullanımlar diğer Türk dilleri için de pek çok bakımdan ortaktır.

1.1.13. Birleşik İsimler

Türkçede yaygın birleşik isim yapısı isim+isim+teklik 3. kişi iyelik (ör. el çantası) şeklindedir. Bu kurallı özel durumun iyelik ekleriyle kullanımında beklenebilecek **el çantasım* / **kalem kutusum* yerine ortaya çıkan *el çantam* / *kalem kutum* gibi şekiller dil öğretimi açısından özel bir durumlardandır.

buzdolabı > *benim buzdolab-ım*, *senin buzdolab-ın*, *onun* ***buzdolab-ı***. (**buzdolabısı* değil)

internet bağlantısı > *benim internet* ***bağlantı-m***, *senin internet* ***bağlantı-n***, *onun internet* ***bağlantı-sı*** (krş. Banguoğlu, 1998, s. 336-337)

1.1.14. Temel Sayı Kelimelerinden Sonra Teklik

Durmuş'a göre bu tipolojik özellik yabancı dil öğrenen Türkçe konuşurlarının özel bir dikkatle üstesinden gelmek zorunda oldukları bir husus olarak yaygın bir şekilde bilinmektedir. İngilizce öğrenen Türkçe konuşurlarının **five book* şeklindeki kullanımları oldukça yaygındır. Açıkçası bu durum Türkçe öğrenicileri açısından, yabancı dil öğrenen ana dili Türkçe konuşurları kadar olmasa da özel önem gerektirmektedir. Zira öğrenicilerin **beş kitaplar* şeklinde kullanımlarına sıklıkla şahit olunmaktadır (Durmuş, 2023, s. 112). *On iki ada+lar*, on iki adaların her birinin ayrı ayrı kastedildiğidir (Gabain, 2007, s. 318). Art ve eş zamanlı kimi kalıplaşmış durumlarda tersi de görülebilir: *kırk haramiler, yedi uyurlar* vb. (Yılmaz, 2016). Türk dilleri için de bu tipolojik özellik ortaktır.

1.1.15. Sözdiziminde Sola Dallanma

ÖNY dizilişi Türkçenin tipik özelliklerinden biri olsa da pek çok dünya dili ile ortaktır. Dünya dillerinde sözü edilen öge dizilişlerinden en sık rastlanılanı, Türkçenin ve Türk dillerinin de doğal söz dizimi olan ÖNY'dir. *Word Atlas of Language Structures Online* [WALS] verilerine göre SOV, kayda geçirilen 1377 dünya dilden 565'inde görülerek görülme sıklığı bakımından ilk sırada yer alır. ÖNY tipli dilleri, Hint-Avrupa dillerinin temel öge dizilişi olan ÖYN takip eder (Aslan Demir, 2018, s. 115). Bu veriden de görüleceği üzere Türkçenin bu özelliği pek çok dünya dili ortaktır. Türk dillerinde (Gagauz, Karayimce, Altay, Hakas gibi ileri derecede dil ilişkisine maruz kalmış Türk dilleri dışındaki) bu sözdizim özelliği de aynıdır. Dil öğretimi açısından karmaşık cümle yapılarında ileri seviye öğrencilerine sola dallanmanın öğretilmesi önemli olsa da temel seviyede bu özellik çok da önemli değildir.

1.1.16. Son Çekim Edatları

Son çekim edatları Türkçe açısından tipolojik bakımdan önem taşımaktadır. Sola dallanan sözdizimi ile paralellik gösteren bu yapılar Türk dilleri açısından oldukça sık kullanıma sahiptir.

İsimlerin yalın hâllerini yöneten *gibi*, *ilä*, *içün*, *täg* edatları zamirlerin ilgi hâlini yönetir (Timurtaş, 1994, s. 103-104). İsim ve zamirlerle birleşimlerine örnekleri farklı istemler sergilemektedir: *Ay bigi* 'ay gibi' ve *bänüm bigi* 'benim gibi', *kalem gibi* ve *bunuŋ gibi*, *yüzi täg* 'yüzü gibi' ve *anuŋ täg* 'onun gibi, onun kadar', *il içün* 'il için' ve *anuŋ içün* 'onun için', vb.

Tablo 2. Şahıs ve işaret zamirleriyle farklı davranan edatlar

İSİM + EDAT	ZAMİR + EDAT
okul için	*ben-im için*
çocuk-la (~ çocuk ile)	*sen-in-le (~ sen-in ile)*
öğretmen gibi	*bu-nun gibi*
Mehmet kadar	*kim-in kadar*
Ali hakkında	*bizim hakkımızda*

Azerbaycan Türkçesinde isimlerin yalın hâlini yöneten *üçün*, *gədər*, *kimi*, *tək*, *ilə*, *haggında*, *barəsində* 'hakkında, dair' edatları şahıs ve işaret zamirlerinin ilgi hâlini yönetirler (Şiraliyev, vd. 1971, s. 45, 164-167). *Sənin üçün* 'senin için', *bunun kimi* 'bunun gibi', *bizim gədər* 'bizim kadar', *onun ilə* 'onunla', *sənin haggında* 'senin hakkında', *mənim barəmdə* 'benim hakkımda', *onun barəsinde* 'onun hakkında' vb.

Türkmencede isimlerin yalın hâlini yöneten *bilen* 'ile', *kimin ~ deý ~ dek* 'gibi', *üçin* 'için' edatları şahıs ve tekil işaret zamirlerinin ilgi hâlini yönetir:

i) *meniň bile(n)* [me:ŋ bile] 'benimle' — krş. *Ahmet bile(n)* 'Ahmet'le'

ii)) *seniň kimin/deý/dek* [se:ŋ kimin/deý/dek] — krş. *Ahmet kimin/deý/dek* 'Ahmet gibi'

iii) *onyň üçin* [o:ŋ üçin] 'benim için' — krş. *Ahmet üçin* 'Ahmet için'

Özbekçede isimlerin yalın hâllerini yöneten *bilän* 'ile', *käbi* 'gibi', *üçün* 'için' edatları şahıs ve tekil işaret zamirlerinin ilgi hâlini de yönetebilir: *mening bilän ~ men bilän* 'benimle', *mening üçün ~ men üçün* 'benim için', *mening käbi ~ men käbi* 'benim gibi', vb. Bu edatlar çoğul eki *-lär* almış şahıs ve işaret zamirlerinin yalın hâlini yönetir (Kononov, 1960, s. 296).

Kırgızcada ise isimlerin yalın hâlini yöneten *menen* 'ile' edatı şahıs zamirlerinin yükleme hâli biçimlerini yönetir: *Meni menen* 'benimle', *seni menen* 'seninle', *anı menen* 'onunla', *munu menen* 'bununla', *oşonu menen* 'şununla'. İsimlerin ve pek çok zamirin yalın hâlini yöneten *üçün* edatı ise sadece tekil *al* 'o' ve *oşol* 'şu' işaret zamirlerinin yükleme hâlini yönetebilir. Krş. *Men üçün*

'benim için', *al üçün* 'onun için, o kişi için', *elim üçün* 'halkım için', *an(ı) üçün* 'onun için', *oşon(u) üçün* 'şunun için' (Kasapoğlu Çengel, 2005, s. 169, 176, 194, 333, 336).

Çuvaşçada *pek* 'gibi', *yevĕrex* 'gibi, benzer' *tavra* 'civar', *śinçen* 'hakkında', *pirki* 'hakkında', *urlă* 'yoluyla, aracılığıyla', *valli* 'için' edatları isimlerin yalın hâlini yönetirken (ör. *lĕpĕš pek* 'kelebek gibi', *front valli* 'cephe için', vb) şahıs zamirlerinin ilgi hâlini yönetir: *San pek / valli* 'senin gibi', *kun pek / valli* 'bunun gibi, böyle', *un tavra* 'onun civarı', *man yevĕrex* 'benim gibi', *śavăn śinçen* 'bunun hakkında', *kun pirki* 'bunun hakkında' (Durmuş, 2009, s. 69-70).

1.1.17. Karmaşık Fiil Sistemi

Türk dilleri sayısız dilbilgisi kategorisi ile oldukça karmaşık, ince işlenmiş fiil sistemlerine sahiptir (Johanson, 2017, s. 44). Durmuş'a göre Türkçe öğrenicilerinin bu dili öğrenirken karşı karşıya kaldıkları en karmaşık alanlardan birisi fiil kip ve zamanlarında görülmektedir. Geleneksel olarak basit ve birleşik zaman olarak adlandırılan bu çekim sistemleri katmerli çekimlerle birlikte 40 kadar çekim paradigmasını ihtiva etmektedir. Şahıs kullanımları ile birlikte 240 kadar gramatik biçime sahip bu stoğu yapısal olarak ayırt etmek bile oldukça zordur. Buna ilave olarak bu biçimlerin sahip olduğu aspekt ve kiplik kullanım özellikleri çok detaylıdır (2023, s. 113). Bu yapılar eklerdeki çekim farklılıklarından hareketle diğer Türk dillerinde daha karmaşık bir hâl alır.

Örneğin, geçmiş zamanda belirli bir süre devam etmiş bir olayın anlatımında {-yordu} yerine sadece {-DX} ekinin kullanılması çok sık görülmektedir. Dolaylılık biçimi olarak değerlendirilebilecek {-mXş} morfemi de karmaşık fiil sisteminin bir parçasıdır. Kazakçada bu dolaylılık işaretleyicisinin karşılığı olarak {-p} kullanılmaktadır (Koç ve Doğan, 2022, s. 319): *uyıqtappın* "uyumuşum", *köripsiz* "görmüşsünüz" vb. Bu işaretleyicinin kullanımında pek çok Türkiye Türkçesi öğrenicisinin sorun yaşadığı bilinmektedir.

1.1.18. İkileme ve İkilemeyle Pekiştirme Kullanımı:

Türkçede *çoluk çocuk, yavaş yavaş, iyi kötü, ağlaya ağlaya, düşe kalka* gibi ikilemelerle özellikle konuşma dilinde görülen *yemek memek, kitap mitap, defter mefter* gibi kullanımlar oldukça yaygındır. Kazakçada da bu özellik tipiktir: *aşıq şaşıq* "açık saçık", *appaq appaq* "beyaz beyaz" vb.

Sıfatlarda kullanılan *kapkara, masmavi, yemyeşil, dosdoğru* gibi biçimler de heceyle pekiştirmelere örneklerdir. Kazakçada da bu tür yapılara örnek verilebilir: *japjasıl* "yemyeşil", *japjarıq* "apaydınlık" vb.

TT'de sıfatlarda pekiştirme, yardımcı ses olarak /p/, /s/, /m/, /r/ seslerinin kullanıldığı bir ikileme türüyle yapılır: *güzel* > *güpgüzel*, *mavi* > *masmavi*, *düz* > *dümdüz*, *çabuk* > *çarçabuk*.

Bir dizi pekiştirme sıfatında /p/ sesi /pA/ şeklinde genişler: *sapasağlam*, *güpegündüz*, *düpedüz*, *çepeçevre*. *Islak* sözcüğünün pekiştirme biçimi olarak *ıpıslak* biçimi tercih edilmez. Onun yerine *sırılsıklam* kullanılır. Benzer bir şekilde, *çıplak* sıfatının pekiştirilmiş biçimi **çırçıplak* yerine *çırılçıplak*'tır.

1.1.19. Artikel [Tanımlık] Kullanılmaması

Almanca *der, die, das* İngilizce *a, an, the* gibi bağımsız bir biçimbirim olarak belirlilik işaretleyicisi Türkçede bulunmamaktadır. Türkçede, belirtme durum ekiyle ve tamlayan durum ekiyle isimleri belirli kılabilmektedir. Ayrıca iyelik eki de iyelik işlevi dışında belirli kılma işlevine sahiptir:

Ali sah das Mädchen. "Ali kızı gördü."

Ali sah ein (gewisses) Mädchen. "Ali, bir kızı gördü."

1.1.20. Söz Dizimsel Serbestlik

Türkçede kurallı cümlelerde özne, yüklem ve nesnenin cümle içindeki yeri açık olarak belirlidir. Bunun dışında zaman, yer, amaç, tarz bildiren tümleçlerin kullanımında bir serbestiyet söz konusudur. Bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak kurallar üzerinden öğrenen bir kişi için özellikle başlangıç aşamasında karışıklığa neden olacaktır (Durmuş, 2023, s. 113). Türk dillerinde bu söz dizimsel özellikle karşılamak mümkündür:

"*-Üyge kiriñiz, dedi qızmetker äyel.*" (Hizmetkâr kadın: "-Eve giriniz." dedi.) (Biray, 2003, s. 298).

1.1.21. Fiil Birleşmeleri:

Türkiye Türkçesindeki *gelivermek, gidedurmak, yapabilmek, çıkıvermek, uyuyakalmak, yapmayıgörmek, bakıp durmak* gibi çoğu zaman zarf-fiil yardımıyla kurulan fiil birleşmeleri pek çok Türk dili için de tipiktir (Durmuş, 2023). Biçimsel sözdizimi açısından ikinci fiil birinci fiili yönetir, anlamsal sözdizimi açısından birinci fiil temel öğedir (Yılmaz, 2016). Hatta bu tür yapıların Kazakça, Kırgızca, Özbekçe gibi Türk dillerinde Türkiye Türkçesinden daha sık görüldüğü bilinmektedir. İsim+fiil yapısı ile de kurulan fiil birleşmelerinin yanı sıra fiil+fiil yapıları pek çok Türk dilinde bulunmaktadır (Koç ve Doğan, 2022):

Türkiye Türkçesi	Kazakça
Yeterlik *bil-*	***al-***
satabil-	*sata al-*
görebil-	*köre- al-*
bile bil-	*bile al-*
Tezlik *ver-*	***ber-, jiber-, sal-***
otuver-	*otıra ber-*
ağlayıver-	*jılap jiber-*
yatıver-	*jata sal-*
Sürerlik *dur-, kal-, gel-*	*Tur-bar-, kel-*
gelip dur-	*kelip tur-*
baka kal-	*qarap qal-*
göylenegel-	*aytılıp kel-*
Yakınlık *yaz-*	***jazda-***
öleyaz-	*öle jazda-*
düşeyaz-	*qulay jazda-*

1.1.22. Bağımlı Cümle Yapısı

Türkçede içe yerleşik cümleler, morfoloji ve sentaks açısından ana cümleden farklı davranırlar (Johanson, 2007, s. 43). İsim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil gibi yapılarla diğer dünya dillerine kıyasla Türkçe özgün bir yapı göstermektedir. Bu tür yapıların karmaşık cümle yapısını ortaya çıkarması ve farklı paradigmalar içermesi, dil öğretimi açısından zaman zaman zorluklar doğurmaktadır. Türk dillerinde de bu tür yapılarla oldukça karmaşık cümle yapıları kurulabilmektedir.

Sonuç

Yukarıda bahsedilen özelliklerin dışında Türkçe ve Türk dilleri açısından ettirgen çatı diziliminde yönelme hâlinin kullanılması, biçimbilgisel cinsiyet kategorisinin olmaması, *de-* fiilinin zarf-fiil biçimlerinin kullanılması (*dep, deyu, dese, tese, teyen* vb.), çoğunluğu Türkçe olmayan bağlaç azlığı, */l/, /m/, /n/, /r/, /z/* gibi seslerin, akıcı ünsüzlerin bulunmayışı, sızıcı ünsüzlerin de az sayıda bulunması gibi özellikler pek çok Türk dilinde tipolojik özelliklerin ortaklığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede Türk soylulara Türkçenin öğretimi sürecinde tipolojik özelliklerin dikkate alınarak planlanmasında büyük yarar vardır.

Kaynakça

Aslan Demir, S. (2018). Dilbilimsel Tipoloji ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi. Atebetü'l Hakayık'ın Basılışının 100. Yıldönümü Adına X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. Eskişehir. 114-123.

Banguoğlu, T. (1998). Türkçenin Grameri (5. baskı). Ankara: TDK Yayınları.

Biray, N. (2003). Türkiye Türkçesi ile Kazak Türkçesindeki Cümlelerin Çeşitleri Bakımından Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneme. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (13). 281-307.

Biray, N. (2013). Kazak Türkçesinde Enklitikler. Prof. Dr. Leyla Karahan Armağanı, Akçağ Yay., Ankara, 2013. 259-281.

Boeschoten, H. (1998). Uzbek. Johanson, L. & Csato, E. A. (Eds.), The Turkic Languages. London & New York Routledge. 357-378.

Comrie, B. (2017). Dil Evrensellikleri ve Dilbilim Tipolojisi. Çev. İ. Ulutaş. Hece Yay.

Croft, W. (2003). Typology and universals. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2008). Dictionary of Linguistics and Phonetics. Blackwell Pub.

Dryer, M. S. & Haspelmath, M. (eds.) 2013. WALS Online (v2020.3) [Data set]. Zenodo. (Available online at https://wals.info, Accessed on 2024-04-21.)

Durmuş, O. (2009). *Çuvaşçanın Şekil Bilgisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Trakya Üniversitesi.

Durmuş, O. (2023). Dil Öğretimi Açısından Türkiye Türkçesinin Tipolojik Özellikleri. Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin Öğretimi. Başar, U. (Ed.). Ankara: Nobel Yay. 106-116.

Erdem, M. (2015). Türk Dili Tipolojisi Üzerine. Gül, B. (ed.). Alkış Bitiği Kemal Eraslan Armağanı. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü. 67-76.

Gabain, A. von. (2007). Türk Dillerinin Tipik Özellikleri. Turkish Studies (2), 307-327.

Greenberg, Joseph H. 1963. Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In Greenberg, Joseph H. (ed.), Universals of Human Language, 73-113. Cambridge, Mass: MIT Press.

Haspelmath, M., E. König, W. Oesterreicher and W. Raible (Eds.). (2001). Language typology and language universals: an international handbook. 2 Cilt, Berlin; New York: W. de Gruyter.

Johanson, L. (1998). Structure of Turkic. Johanson, L. & Csato, E. A. (Eds.), The Turkic Languages. London & New York Routledge 30-66.

Johanson, L. (2006a). Uyghur. Brown, K. (Ed.), Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition). Oxford: Elsevier. 284-287.

Johanson, L. (2006b). Turkmen. Brown, K. (Ed.), Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition). Oxford: Elsevier. 172-175.

Johanson, L. (2007). Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler. İkinci Baskı. Çev. Nurettin Demir. Ankara: TDK.

Kalmıkova, S.A. & Saruyeva, M.F. (1973). Grammatika Nogayskogo Yazıka. N. A. Baskakov, (Ed.). Çerkessk: KÇOCKİ.

Kasapoğlu Çengel, H. (2005). Kırgız Türkçesi Grameri. Ankara: Akçağ Yayınları.

Kara, M. (2018). Türk Soylulara Türkçe Öğretimi. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.). Ankara: Grafiker. 201-210.

Kononov, A. N. (1960). Grammatika Sovremennogo Uzbekskogo Literaturnogo Yazıka. Moskva-Leningrad: Nauk.

Lewis, M. P., Simons, G. F. (2010). Assessing Endangerment: Expanding Fishman's. Revue Roumaine de Linguistique. 55(2): 103-120.

Lewis, M. P., Simons, G. F. ve Fennig C.D. (ed.). (2016). Ethnologue: Languages of the World, 19. baskı. Dallas, Texas: SIL International.

Schönig, C. (1998). Azerbaijanian. Johanson, L. & Csato, E. A. (Eds.), The Turkic Languages. London & New York Routledge 248-260.

SIL. (2014). SIL International Partners in Language Development. http://

www.sil.org/sites/default/files/flagship_2014_english_web.pdf [25 Haziran 2016]

Sultanzade, V. (2001). A retrospective view of the passive, reflexive, reciprocal, causative and decausative in Azerbaijanian. Turkic Languages 5, 29-67.

Swadesh, M. (1971). The Origin and Diversification of Language. (Ed), J. Sherzer. Chicago & New York: Aldine Atherton.

Şiraliyev, M. Ş., Sevortyan, E. V., Budagova, Z. İ., Aslanov, V. İ. & Alekperov, A. K. 1971. Grammatika Azerbaycanskogo Yazıka. Fonetika, morfologiya i sintaksis. Bakı: Elm.

Rzymski, Christoph, Tiago Tresoldi, Simon Greenhill, Mei-Shin Wu, Nathanael E. Schweikhard, Maria Koptjevskaja-Tamm, Volker Gast, Timotheus A. Bodt, Abbie Hantgan, Gereon A. Kaiping, Sophie Chang, Yunfan Lai, Natalia Morozova, Heini Arjava, Nataliia Hübler, Ezequiel Koile, Steve Pepper, Mariann Proos, Briana Van Epps, Ingrid Blanco, Carolin Hundt, Sergei Monakhov, Kristina Pianykh, Sallona Ramesh, Russell D. Gray, Robert Forkel, Johann-Mattis List. (2019). The Database of Cross-Linguistic Colexifications, reproducible analysis of cross-linguistic polysemies. Max Planck Institute for the Science of Human History. Jena.

Tekin, T. (1995). Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler. Ankara: Simurg Yayınları.

Timurtaş, F. K. (1994). Eski Türkiye Türkçesi - XV. Yüzyıl. Gramer - Metin - Sözlük. İstanbul: Enderun Kitabevi.

Uzun, N. E. (2012a). WALLS Yapabilir miyiz? 26. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri (24-26 Mayıs 2012), Yay. Haz.: N. Baykal-K. Büyükkarcı-G. Ulusoy, Süleyman Demirel Üniversitesi

Uzun, N. E. (2012b). Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri Üzerine. Ankara Üniversitesi Türkoloji Dergisi, S. 19 / 2, ss. 115-134.

Uzun, N. E. (2018). Dil Öğretiminde Dil Tipolojisinin Yeri Üzerine. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.). Ankara: Grafiker. 23-35.

Whaley, Lindsay J. (1997). Introduction to Typology. The Unity and Diversity

of Languages. Thousands Oaks: Sage.

Velupillai, V. (2013). An Introduction to Linguistic Typology. John Benjamins Pub.

Yılmaz, E. (2016). Türkçenin Tipolojisi. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar. Ed. Faruk Yıldırım, Burak Tüfekçioğlu. Ankara: Pegem Akademi, 1-15.

Yüceol Özezen, M. (2021), Dilbilimsel Tipoloji ve Türkçe. Türklük Bilimi Araştırmaları, (49), 117-133.

Tek Dilli / Tek Kültürlü Sınıflarda Yabancılara Türkçe Öğretimi

Mustafa Durmuş[1]

Giriş

Bu bölüm, bir dilin/*hedef dil*in[2] *yabancı dil* ve *ikinci dil* olarak öğretildiği/öğrenildiği sınıflar arasındaki farkların öğretim/öğrenim üzerindeki etkilerine odaklıdır. Bu karşıtlığın belirginleşmesi için *yabancı dil* ve *ikinci dil* terimlerinin tanımını, kavramsal çerçevesini ortaya koymak gerekmektedir. Richards & Rodgers (2002, s. 206) *yabancı dil* (foreign language) terimini tanımlarken "belirli bir ülke veya bölgede çok sayıda kişinin ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan, hükûmette ve her türlü medyada iletişim aracı olarak yaygın şekilde kullanılmayan bir dil olup genellikle yabancılarla iletişim kurmak veya o dilde basılı materyalleri okumak amacıyla okul dersleri olarak öğretildiğini" belirtmektedir. Bu tanıma göre Türkçe, Türkiye dışındaki ülkelerde yabancı dil olarak öğretilmekte/öğrenilmektedir. Richards ve Rodgers (2002, s. 472) diğer taraftan *ikinci dil* (second language) terimini tanımlarken "geniş anlamda kişinin ana dilini öğrendikten sonra öğrendiği herhangi bir dil iken ayrıca *yabancı dil* ile karşılaştırıldığında, daha dar bir anlamda, onu kullanan birçok insanın ilk dili olmasa da belirli bir ülke veya bölgede önemli bir rol oynayan bir dili ifade ettiğini" belirtir. Örneğin, ABD'deki göçmenlerin İngilizce öğrenmesi veya özerk bölge olan Katalonya'da İspanyolca konuşanların Katalanca öğrenmesi yabancı dil değil ikinci dil öğreniminin örnekleridir; çünkü bu diller, bu ülkelerde hayatta kalmak için gereklidir.

1 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, mustafadurmus@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000- 0002- 5337-3113.

2 *Hedef dil* (target language), bireyin *anadili* (L1, first language, mother tongue) dışında öğrendiği/edindiği dil(ler).

Yabancı dil ve *ikinci dil* için yapılan bu karşıtlığa dayalı tanımlamalar, temelde bağlamsal farklılığın (hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu veya konuşulmadığı yerde öğretimi/öğrenimi) öğretimde/öğrenimde anlamlı fark yarattığı durumları ele alabilmek için ortaya çıkan gerekliliğin sonucudur. Söz konusu bağlamsal farklılıklara duyarlılık gerektirmeyen durumlarda, uluslararası alanyazında *ikinci dil* (second language veya L2) yaygın biçimde kullanılmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında üretilen Türkçe alanyazında bu kullanımın aksine *yabancı dil* teriminin yaygın kullanımı göze çarpmaktadır. Aynı konularda Türkçe alanyazında *yabancı dil* teriminin yaygın kullanımının iki temel nedeni şudur: (a) ilgili uzmanların uluslararası alanyazını kaynak olarak yeterli düzeyde kullanmamaları, (b) ilgili uzmanların büyük bölümünün araştırmalarını çoğunlukla Türkiye'de gerçekleşmelerine rağmen araştırma bulgularını ve yargılarını Türkiye dışı bağlamları da içine alacak biçimde genelleme eğiliminde olmaları ancak bağlamsal farklılıklara duyarlı ve hatta uygun olmayan bir biçimde genelleme yapmaları.

Yabancı dil ve *ikinci dil* karşıtlığı tek dilli sınıfların, ortak bir kültürel arka plana sahip öğreniciler tarafından oluştuğunu dolayısıyla bu sınıfların tek kültürlü kabul edilebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bununla birlikte aynı ölçüte göre çok dilli sınıflardaki öğreniciler, farklı kültürel arka plan bilgilerine sahip olan çok kültürlü sınıfları oluşturmaktadır.

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi – İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Arasındaki Farklar

Türkçenin *yabancı dil* olarak öğretildiği sınıflarda, bu sınıfların doğasına uygun olarak, *ikinci dil* olarak öğretildiği sınıflardan farklı *sınıf içi iletişim dili* ve *sınıf söylemi*[1] ortaya çıkmaktadır. Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve öğrenimi için sıklıkla şu özellikler gözlemlenir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe dersleri, örgün eğitimde okul programlarına dâhil edilmiş az sayıda örnek dışında, daha çok kurslarda veya öğreticiler eşliğinde özel olarak verilir.

1 *Sınıf söylemi* (classroom discourse), sınıf durumlarında kullanılan bir dil türü olarak öğrenicilerin ve öğreticilerin sınıflarda sahip oldukları belirli sosyal roller ve genellikle orada gerçekleştirdikleri faaliyet türleri nedeniyle, biçim ve işlev bakımından diğer durumlarda kullanılan dilden genellikle farklıdır. Örneğin, öğreticiler aşağıdaki modele sahip bir söylem yapısına güvenme eğilimindedir: *başlatma – yanıt – değerlendirme*. Bu tipik üç bölümlü yapıda, öğretici öğrenicinin bilgisini kontrol etmek için bir soru başlatır, öğrenci yanıt verir ve öğrencinin yanıtı öğreticiden gelen geri bildirim ile değerlendirilir. Öğrenicilerin sınıflarda karşılaştıkları kısıtlı söylem türünün onların dil gelişim hızlarını etkilediği düşünülmektedir (Richards & Schmidt, 2002, s. 73-4).

2. Hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu yerlerdeki gibi sınıf dışında edinme ve yine sınıf dışı görevlerle öğretimi destekleme fırsatları çok az olduğundan öğrenme, daha çok sınıfta ve bilinç dâhilinde (consciously) gerçekleşirken; son yıllarda sosyal medyanın ve dijital platformlardaki içeriklerin etkisiyle, hedef dile maruz kalma fırsatları da buna eşlik edebilir.
3. Sınıflarda öğrenicilerin ana dili ortak olur veya öğreniciler için ortak iletişim dili hâline gelmiş bir resmî dil söz konusudur. Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ortak bir iletişim diline atıfla, tek dilli sınıflarda gerçekleşir.
4. Öğrenicilerin ortak kültürel arka plan bilgileri ve deneyimleri bulunur. Bu tek kültürlü sayılabilecek sınıf durumu, öğretim içeriği geliştirenlerin ve öğreticilerin önünde, öğretim sürecinde yararlanılabilecek yararlı bir kaynak olarak belirir.
5. İlk ve orta düzeydeki okullarda ve üniversitelerdeki programlarda yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin akademik öğrenme amaçları ve motivasyonları görece homojenlik gösterirken, formel bir eğitim süreci dışındaki Türkçe öğrenicilerinin öğrenme amaçları ve motivasyonları görece daha az homojenlik gösterir.
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri çoğu zaman öğrenicilerle aynı ana dilini veya resmî dili konuşan bireylerdir ve öğretim süreçlerinde kendi Türkçe öğrenme deneyimleri yararlı bir kaynak olarak işe koşulur.
7. Hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu yerlerde sınıf içi öğrenme ve sınıf dışı edinme fırsatlarının zenginliği sayesinde öğrenmeyi destekleyecek materyal ihtiyacı daha az iken yabancı dil bağlamında, özellikle sınırlı ders saatleri söz konusu olduğundan; öğreticilerin ve öğrenicilerin özgün dinleme ve okuma materyallerine, yaygın okuma metinlerine, destekleyici dilbilgisi içeriklerine dair ihtiyaçları ve talepleri daha fazla olur.
8. Bireysel çalışma alanı hâline de gelen ve öğrenicilerin özerkliğini ve kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk alabilmelerini sağlayan senkron ve asenkron uzaktan öğrenme platformlarına ilgi ve ihtiyaç, hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu yerlerde sınıf içi öğrenme ve sınıf dışı edinme fırsatlarının zenginliği sayesinde daha

az iken; yabancı dil bağlamında senkron ve asenkron uzaktan öğrenme platformlarına hem ihtiyaç hem de ilgi çok daha fazladır. Hatta yabancı dil bağlamında pek çok öğrenici için hedef dili öğrenmenin tek kaynağı ve aracı uzaktan öğretim/öğrenim platformlarıdır.

9. Hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu yerlerde, uzman insan kaynağına ve araçlara yapılan yatırımlar sayesinde, ölçme ve değerlendirme konusunda uzmanlık ve araçlar/içerikler bakımından yetkinlik söz konusu iken; yabancı dil bağlamında, aynı ölçütlerle uzmanlık ve araçlar/içerikler bakımından yetkinliğin daha sınırlı olduğu görülür. Bu çerçevede, Türkçeyi ikinci dil bağlamında öğrenenler/edinenler için geliştirilen sınavların (kur ve yeterlilik) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ulaşabildikleri gerçek düzeylere ve onlar için uygunluğuna dair araştırmalara çok fazla ihtiyaç bulunmaktadır.
10. Hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu yerlerde öğretici yeterliliklerini geliştirmeye yönelik akademik, kurumsal faaliyetler çok iken; yabancı dil öğretimi bağlamında öğretilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olanakları çok sınırlıdır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin, mesleki gelişim (ve bunun yanı sıra izlence oluşturma, materyal geliştirme, etkinlik tasarlama vb.) konusunda daha fazla bireysel çaba ve fedakârlık göstermesi gerekir.

2. Tek Dilli/Tek Kültürlü Sınıflar ile Çok Dilli/Çok Kültürlü Sınıflarda Öğretici-Öğrenici İletişiminde Seçilen Dil

Hem yabancı dil hem de ikinci dil öğretim süreçlerinin dinamik ve karmaşık doğasının ortaya çıkardığı ve öğreticilerin mutlaka tanıması gereken diller söz konusudur.

Ünver ve Durmuş (2023, s. 91-92) *öğretim dili*ni (medium of instruction); okullarda, öğretim ve eğitim için kullanılan, ülkenin veya bölgenin resmî ve standart kabul ettiği dil olarak tanımlamakta; yabancı ve ikinci dil öğretiminde yaygın bir kabulle, öğretim dili olarak hedef dilin seçildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte yazarlar, öğretim diline ilişkin kararların ardında baskın ve belirleyici unsurun, pedagojik olmaktan ziyade açık veya örtük, doğrudan veya dolaylı olarak göz önünde bulundurulan dil ve kültür politikaları olduğunu ifade etmekte; bu çerçevede alınan kararlar etrafında büyük ölçüde uzlaşmanın mümkün olduğunu iddia etmektedir.

Hem yabancı dil hem de ikinci dil olarak Türkçe öğretim süreçlerinde öğretim dilinin Türkçe olması gerektiği hususunda genel bir uzlaşma söz konusudur. Bu yaygın inanışın temelinde; öğretici performanslarında, materyallerdeki yönergelerde, hem *dilsel girdi* (input) hem de *dilsel çıktı* (output) ürünlerinde bir başka ifadeyle alıcı ve üretici beceri uygulamalarında öğretimin, genel olarak hedef dil Türkçe temelli yürütülmesi hâlinde öğretim/öğrenim başarısının ortaya çıkacağı düşüncesi yer almaktadır. Bu, doğru bir düşüncedir çünkü öğretim dili olarak seçilen dil, hedef dile maruz kalma ve hedef dilde üretim yapabilmenin kaçınılmaz olarak gerektirdiği bir durumdur. Öğretim uygulamaları için bu yaygın inanışın aksine hedef dil dışında bir başka dili (örneğin öğrenicilerin ana dilini veya bir araç dili) öğretim dili olarak seçen çok daha az sayıdaki kurumsal veya bireysel yaklaşımların nedenlerini ortaya koyacak araştırmalara ihtiyaç vardır.

Sınıf içi iletişim dili (classroom language) ise yine Ünver ve Durmuş'un (2023, s. 92) ifade ettiği gibi; daha sınırlı bir bağlamda kullanılmakla birlikte, öğretimin yapıldığı sınıfın şartlarına göre ortaya çıkan ve değişkenlik gösteren bir kavramdır. Nitekim yabancı ve ikinci dil öğretiminde bir öğretim kurumunun tüm üretim ve uygulama faaliyetleri için esas kabul ettiği *öğretim dili* yanında *sınıf içi iletişim dili*, çoğunlukla hedef dilde yeterliliği düşük öğrenicilerle öğretim süreçlerini ve görevlerini yürütebilmek için öğreticilerin başvurduğu dil olup ayrıca, öğretilmek istenen bilginin doğru ve yeterli düzeyde aktarıldığından, bununla birlikte etkinliklerde görevlere ilişkin yapılacakların öğreniciler tarafından yeterli ölçüde anlaşıldığından emin olmak için yararlı bulunan; bu çerçevede sınırlı ve önceden belirlenmiş pedagojik işlevle *öğretim dili* yanında kullanılan dildir.

Kumaravadivelu (2001, s. 538; 2006, s. 171) ortaya koyduğu yöntem sonrası pedagoji ilkelerini sıralarken herhangi bir yöntem sonrası pedagojinin kendine özgü olmasının önemine; bunun için de "belirli bir sosyokültürel çevreye yerleştirilmiş belirli bir kurumsal bağlam içindeki belirli bir dizi hedefi takip ederek belirli bir öğrenici grubuna öğretim gerçekleştiren belirli bir öğretici grubuna duyarlı olması gerektiğine" işaret etmektedir. Yabancı dil öğretimine ilişkin bu özgünlük vurgusunun temelinde, öğreticilere dışarıdan dayatılan kuramsal, yöntemsel ve kurumsal ilkelere bir karşı çıkış yatmaktadır. Burada işaret edilen karşı çıkış, özellikle öğreticiler arasında yayılmış olan yöntemlere aşırı bağ(ım)lılık ve kendilerinin dışında bir otoritenin konforuna yaslanma eğilimine yöneliktir.

Kumaravadivelu (2006, s. 171-176) yöntem sonrası pedagoji adını verdiği, temelde yöntemlere eleştirel yaklaşım, öğretimde yerel bağlamlara duyarlılık ve öğretici özerkliği üzerine kapsamlı bir çerçeve sunan görüşlerini sıralarken aşağıdaki gibi bazı görüşleri alan uzmanlarının ve öğreticilerin dikkatine sunmaktadır. Bu görüşler;

- yerel gereklilikleri ve yaşanmış deneyimleri vurgulamakta;
- politika yapıcıların ve program yöneticilerinin etkili bir öğretim gündemi oluştururken dikkate almaları gereken, yerel öğrenme ve öğretme koşullarına ilişkin eleştirel bir farkındalığı içermekte;
- kuram ve uygulama arasında, kuramcının rolü ile öğreticinin öğretimdeki rolü arasında (mesleki kuramlar ile öğreticilerin kişisel kuramları arasında) zararlı bir ikiliği işaret etmekte;
- öğreticilerin sorunları anlamalarını ve tanımlamalarını, bilgileri analiz etmelerini ve değerlendirmelerini, alternatifleri dikkate almalarını ve değerlendirmelerini ve daha sonra daha fazla eleştirel değerlendirmeye tabi tutulacak mevcut en iyi alternatifi seçmelerini sağlamanın önemine vurgu yapmakta;
- eğer bağlama duyarlı pedagojik bilginin öğreticilerden ve onların günlük öğretim uygulamalarından ortaya çıkması gerekiyorsa, onların kendi uygulamalarından kuram oluşturmaları ve kuramlaştırdıklarını uygulamalarının mümkün kılınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yöntem sonrası pedagoji çerçevesinde ortaya konulan bu görüşler, açık bir biçimde dil öğretimine ilişkin görüşlerin genelleştirmeden ziyade öğreticinin o an içinde bulunduğu bağlama duyarlı olması, bir başka ifadeyle her bir öğretim bağlamını/anını biricik (unique) olarak değerlendirmesi gerektiğine dikkati çekiyor. Öyleyse yabancılara Türkçe öğretimi genel alan bilgisi içerisinde yer alan pek çok yönlendirici ilkenin, Türkiye dışındaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamı için dayatıcı değil referans niteliğinde kabul edilmesi beklenmelidir. Burada özellikle üzerinde durulması gereken, öğreticilerin yerel bağlamlarda oluşan deneyimleri ve pedagojik sezgilerine yaslanan kuramsal bilgilerin üretimi ve bunu gerçekleştirebilecek özerk öğreticilerin mesleğe hazırlık ve sürekli mesleki gelişim kapsamındaki yeterlilikleri olmalıdır. Kurumsal ve bireysel dil öğretimi uygulamalarının bunu başarabilmesi Prabhu'nun (1990)

kavramsallaştırdığı *akla yatkınlık hissi* (sense of plausibility) ve Richards'ın (2011) kavramsallaştırdığı *pedagojik muhakeme becerisi* (pedagogical reasoning skill) gelişmiş öğreticiler sayesinde olacaktır.

3. Tek Dilli Sınıflarda Öğrenicilerin Ana Dilinin Yeri

Türkiye dışında tek dilli (öğrenicilerin ortak bir iletişim dilinin olduğu) sınıflardaki Türkçe öğretiminde, öğreniciler ile aynı ana dilini konuşan (veya ortak bir iletişim diline sahip) öğreticiler arasındaki ortak dilin, sınırlı pedagojik işlevleriyle öğretime eşlik etmesinin yararlı hatta kaçınılmaz olduğuna ilişkin görüşler bulunmaktadır (Cook, 2001; Turnbull & Arnett, 2002; Holthouse, 2006; Littlewood & Yu, 2009; Butzkam, 2017; Macaro, Tian & Chu, 2018; Durmuş, 2019). Yabancı dil öğretim sürecinde öğrenicilerin ana dilini yok sayan yaklaşımların etkisindeki öğreticiler, belirli pedagojik gereksinimler karşısında kaçınılmaz olarak ana diline yer verdiklerinde, öğretim uygulamalarını bu ikilemin etkisinde sürdürmek zorunda da kalmaktadır.

Tek dilli sınıflardaki yabancı dil öğretiminde ana dili kullanımına yönelik öğretici tutumları "tamamen yasaklama", "olabildiğince az yer verme", "bilinçli olarak belirli durumlarda kullanımını meşrulaştırma" biçiminde görülmektedir (Durmuş, 2019, s. 571).

Butzkamm (2017, s. 471) ana dilinin (veya daha önce edinilmiş diğer dillerin) sınıftan dışlanmasını ve hedef dilin, öğretimin hem nesnesi hem de tek aracı olmasını sağlamaya odaklı tek dilli ilke (monolingual principle) karşısında anlamı karşılamak için yararlanılan iki dilli (bilingual) tekniklerin en eski dil öğretim teknikleri olarak kabul edildiğini belirtirken; yabancı/ikinci dil öğretiminde ana dilinin kullanımının uzunca bir süre baskılanmasının ardında Doğal Yaklaşımların, Doğal Yöntemlerin yerleştirdiği, hedef dilde iletişim becerilerini önceleyen düşüncelerin belirleyici olduğu tespitinde bulunmaktadır. Holthouse (2006, s. 27) da Swan'in 1980'lerde makalelerinin yayımlanmasına kadar ana dili kullanımına yönelik "statükoya" ciddi bir meydan okuma olmadığını belirtmektedir.

Cook (2001) yabancı/ikinci dil öğrenicilerinin zihninde iki dilin (ana dili ile öğrenilen dilin) birlikte etkin olduğu gerçeğini göz ardı eden düşüncenin temelinde, çocukların ana dili edinimi sürecindeki deneyimlerinde hedef (tek) dille sınırlı zihinsel işlem önerilerinin yattığına; bununla birlikte öğrenicilerin ana dilini göz ardı etmeyen hatta yararlı bir araç olarak işe koşmaya çalışan

bu görüşün, yüz yıldan fazla bir süredir, dil öğretiminde sıkıca kapatılmış bir kapıyı yeniden açmaya, yani sınıfta ana dilinin sistematik olarak kullanılması gerektiğini göstermeye çalıştığına işaret etmektedir.

Durmuş (2019) öğrenicilerle aynı ana diline sahip öğreticilerin, sınıf iletişiminde yapaylığa düşme ve karşılaşılan güçlüğü ortak ana dilinde iletişimle aşabilecek olma (karmaşık dilbilgisi yapılarının işlevlerini, işleyişini, soyut kavramları açıklamak, bununla birlikte hassasiyet düzeyi yüksek konuların yarattığı riski azaltmak veya ortadan kaldırmak vb.) durumunda ana dilini kullanma; öğrenicilerin dilini bilmiyorlarsa, ya üçüncü bir iletişim diline (Bu dil çoğunlukla uluslararası dillerden biridir.) ya karşılaştığı güçlükleri hedef dilde iletişim olanaklarıyla (beden dili, canlandırma, çizim, açıklama, örneklendirme gibi anlatım yollarından birini veya birkaçını kullanarak) ya da öğrenicilerin kendi aralarında ana dillerinde yaptıkları açıklamalara izin vererek aşma eğilimi gösterdiklerine işaret etmektedir.

Özellikle tek dilli ve tek kültürlü olan yabancı dil sınıflarında öğreticilerin, yönetsel işlevler taşıdığı gerekçesiyle ana dili kullanma tercihlerinin ardında daha çok aşağıdaki nedenlerin öne çıktığı görülmektedir (Atkinson, 1987; Turnbull & Arnett, 2002; Littlewood & Yu, 2009; Macaro, Tian & Chu, 2018):

- anlama eksikliğinin olması durumunda anlamayı sağlamak veya kolaylaştırmak (örneğin akademik içeriklerin belirli yönlerini daha anlaşılır kılmak),
- anlamayı denetlemek (bazen çeviriyle),
- geri bildirimde bulunmak,
- kopması hâlinde kişiler arası iletişimi sağlamak,
- önemli olan arka plan bilgisini sağlamak,
- rutin olmayan faaliyet talimatlarını vermek,
- sınıf içi uygulamaların gerçekleştirebilmek örneğin grup çalışması oluşturmak,
- amaca uygun ve açık bir biçimde çalışmayan bir etkinliği düzenlemek,
- öğretimin ve tabii öğrenimin hızının planlanan biçimde devamlılığını sağlamak,
- yapıcı sosyal ilişkiler kurmak (övgü, teşvik etme, onaylama vb.)

- karmaşık anlamların iletilmesinde zaman kazanmak (dilbilgisi kurallarının açıklanması, bilinmeyen kelimelerin anlamlarının verilmesi vb.)
- sınıf ortamı üzerinde otoriteyi sağlamak,
- (öğreticinin ve öğrenicilerin ana dilinin aynı olması durumunda) öğretici tarafından kendi dil ve öğretim yetersizliklerini telafi etmek.

Bu noktada sıklıkla sorulan bir soru akla gelmektedir: "Yabancı dil öğretiminde öğreticiler, hedef dil dışında bir dil (ortak iletişim dili veya bir araç dil) kullanmalı mı?" Bu, yabancı dil öğretimi bağlamlarının çeşitliliği/değişkenliği ve karmaşıklığını göz ardı eden ve tüm yabancı dil öğretimi bağlamlarını tek tipleştiren bir sorudur. Aşırı genelleştirici, tektipleştirici, bağlamsal çeşitliliğe ve dil öğretiminin karmaşık doğasına duyarlı olmayan bu soru, öğreticileri, sınıf içindeki sorunun çözümünün kaynağı olarak görmek/göstermek yerine, her şeyden önce sınıfa ilişkin sorunlar için sınıf dışında bir otoritenin hayat veren dokunuşuna muhtaç bireyler olarak göstermek eğilimindedir. Yukarıda sıralanan yöntem sonrası pedagoji ilkeleri ile uyumlu olarak sorulmak istenen sorunun daha doğru biçiminin "Yabancı dil sınıflarında ilk dersten itibaren hedef dilin işlevi, oranı ve niteliği nasıl artırabilir?" olmalı. Bu noktada unutulmaması gereken en önemli hususlardan biri, hedef dil dışında öğrenicilerle bir ortak iletişim dili kullanmaya duyulan ihtiyacın çok büyük ölçüde başlangıç düzeylerinin (A1-A2) konusu olduğudur. Orta düzeylerde (B1-B2) öğrenicilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alabilen, öğrenme stratejilerini etkin biçimde işe koşabilen bağımsız öğreniciler olmaları beklenir. Aksi bir durum öğretim uygulamalarının başarısına ilişkin daha temel sorunları öne çıkarır.

Öğrenicilerin dil öğrenme sürecinde ana dillerinin ve kültürlerinin biçim ve anlamlarını yabancı dile transfer etme (Lado, 1957) biçiminde ortaya çıkan ana dillerine yaslanma (Gass & Selinker, 2008) eğilimi, öğreticilerin başlangıç düzeylerinde hedef dil lehine gelişecek biçimde yönetmek zorunda oldukları bir durumdur.

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenicilerin ulaş(tırıl)ması beklenen düzeye ilişkin üç farklı öğretim hedefi belirleme durumu söz konusudur.

1. ***Ütopik hedef***: Öğrenicileri, Türkçeyi ana dili olarak konuşanların düzeyine ulaş(tır)ma hedefi. Özellikle (a) Türkiye dışında, (b) sınırlı ders saatleri ile gerçekleşen öğretim/öğrenim ortamlarında, (c) hedef

dili ana dili olarak konuşanlarla sınırlı/yetersiz iletişim fırsatları bulunan durumlarda öğrenicilerin çok büyük bir bölümü için bu, hiçbir zaman gerçekleşmeyecek bir hedeftir.

2. ***İdealist hedef***: Öğreticilerin, öğrenicilerin ulaşması gerektiğine inandıkları hedef. Mevcut dil öğretimi planlamaları ve uygulamaları (program oluşturma, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları yönetme, materyal ve ölçme araçları geliştirme gibi) bu nitelikte hedef belirlemeye dayalıdır. Öğretimi planlayanların ve öğreticilerin bu nitelikteki bir hedef belirleme düşüncesinin ardında, öğrenicilerinin Türkçeyi ana dili olarak konuşanların doğal iletişim ortamlarında doğal ve etkin bir üye olabilmesini sağlama isteği ve çabası yatmaktadır. Bu nitelikteki bir hedef belirleme ilkesi, öğreticilerin öğrenicileri için belirledikleri ulaşılması gereken düzeyler ile öğrenicilerin gerçekte ulaşabildikleri düzeyler arasındaki farka duyarlı olmadıklarının bir göstergesidir.
3. ***Gerçekçi hedef***: Öğretim planlama ve uygulamalarında öğrenicilerin gerçekte ulaşabildikleri düzeyi esas alan hedef. Yabancılara Türkçe öğretiminde hem Türkiye'de hem de Türkiye dışında öğrenicilerin gerçekte ulaşabildikleri düzeyleri belirlemeye odaklı araştırmalar ne yazık ki bulunmamaktadır. Öğrenicilerin farklı bağlamlarda hangi düzeylerin sonunda söz varlığı, dilbilgisi yapıları, kültürel ve iletişimsel becerileri bakımlarından neleri öğrenebildiklerini/yapabildiklerini ortaya koyan araştırmalar sayesinde Türkçe öğretiminde gerçekçi hedefler belirlemek söz konusu olabilecektir.

İşte bu noktada ara hedefler hareketi, belirli ölçüde öğrenicilerin öğrenme süreçlerinden ayrılırken yanlarında yararlı, belirli beceriler kazanmış olarak ayrılabilmelerine dikkat çekmektedir.

Tek dilli veya çok dilli sınıf bağlamlarına ve öğreticinin hedef dille olan ilişkisine göre, öğreticilerin, öğrenici performanslarında akıcılığa ve doğruluğa yükledikleri değerin de farklılık gösterdiğine işaret eden Durmuş (2019, s. 573-574); hedef dile hem ders saati hem de doğal iletişim fırsatları nedeniyle yüksek oranda maruz kalabilen ikinci dil öğrenicilerinin özellikle konuşma performanslarında doğruluğu önceleyen öğreticilerin, çoğunlukla tek dilli yabancı dil öğrenicilerinin benzer performanslarında kaygıyı azaltmak, özgüveni artırmak ve güdülemek amacıyla akıcılığı teşvik eden bir toleransa sahip olmasının önemine dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, öğrenicilerin ana diline başvuru sorunsalı, dil öğretiminin, önerilerin uyuşmadığı "reçete tipi" çözümü bulunmayan birçok yönünden biridir (Durmuş, 2019, s. 576). Bu bağlamda ana dili, Atkinson'ın (1987) yaklaşımında olduğu gibi, hedef dilin önceliğini tehdit ettiği sürece yabancı dil sınıflarındaki en büyük tehlike; Butzkamm'ın (2003, s. 36) yaklaşımında olduğu gibi, "sistemli, seçici ve makul dozlarda" kullanılabildiğinde "yabancı bir dilin sahip olabileceği en önemli müttefik" olabilir.

4. Tek Dilli/Tek Kültürlü Sınıflarda Öğrenicilerin Kültürel Arka Plan Bilgilerinin Yeri

Yabancı ve ikinci dil öğretiminde ders materyallerinde kültürel içerik olarak temelde dört farklı kaynaktan yararlanılır:

1. *hedef dilin kültürüne ait içerikler,*
2. *uluslararası kültürel içerikler (uluslararası düzeyde bilinirliğe sahip veya farklı ulusların kültürlerinden seçilmiş içerikler),*
3. *kültürel tarafsızlık niteliği taşıyan içerikler (uzay, çevre, okyanuslar vb. içerikler)*
4. *kaynak kültüre (öğrencilerin kültürüne) ait içerikler*.

Çok dilli/çok kültürlü sınıflarda ilk üç türde içerik ders materyallerine taşınırken, dördüncü türde kültürel içeriklere tek dilli/tek kültürlü sınıflarda yer verilmesi öğretim/öğrenim başarısı üzerinde olumlu etki yapacaktır.

Ders materyallerinde öğrenicilerin kültürel arka plan bilgilerinden iki farklı biçimde yararlanılabilir. İlki, hedef dilin ve öğrenicilerin kültüründe ortak olan unsurlardan; ikincisi, sadece tek dilli öğrenici grubunun kültüründe bulunan unsurlardan yararlanmak. Bu iki türdeki kültürel içeriklerin, hedef dile ilişkin özellikle sınırlı söz varlığının ve yine sınırlı arka plan bilgisinin anlamayı güçleştireceği varsayılan durumlarda potansiyel olarak anlamayı destekleyeceği değerlendirilmektedir (Mohammad, 2020; Acun, 2023).

Nitekim Mohammad (2020), tek dilli/tek kültürlü sınıflarda öğrenicilerin ana dili ve hedef dilin kültürel ortaklıklarının işlendiği; Acun (2023) ile Acun ve Durmuş (2023), hem ortak olan hem de sadece öğrencilerin kültürel bilgi ve deneyimlerine dayanan metinlere dayalı öğretimin bir yandan anlamayı desteklerken diğer yandan motivasyonu artırdığını ortaya koymuşlardır.

Kaynakça

Acun, D. (2023). *Boşnaklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak kültür öğelerinin yeri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Acun, D. ve Durmuş, M. (2023). *Boşnaklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürün rolü*. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (HÜTAD) (38), 297-316. https://doi.org/10.20427/turkiyat.1184391

Atkinson, D. (1987). The mother-tongue in the classroom: a neglected resource?. *ELT Journal*, 41(4), 241-247.

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28(1), 29–39.

Butzkamm, W. (2017). Monolingual principle. In *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. (pp. 471-474). Routledge Taylor & Francis Group.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.

Durmuş, M. (2019). The role of L1 in foreign language teaching classrooms. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 567-576. https://doi.org/10.19126/suje.614963

Gass, S. M & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course* (3rd ed.). New York: Routledge.

Holthouse, J. (2006). The role of the mother tongue in EFL classrooms. *Gaikokugokyoiku Forum*, 5, 27-37.

Iswati, L. & Hadimulyono, A. O. (2018). The role of L1 in L2 classes. *Journal of English Education*, *Literature, and Culture* 3(2), 125-134. DOI: http://dx.doi.org/10.30659/e.3.1.125-134

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. TESOL Quarterly, 35(4), 537-560. DOI:10.2307/3588427

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching : from method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lado, R. (1957) L*inguistics across cultures: applied linguistics and language teachers*. University of Michigan Press.

Littlewood, W. ve Yu, B. (2009). First language and target language in the foreign language classroom. Language Teaching, 44(1), 64-77.

Macaro, E., Tien, L. ve Chu, L. (2018). First and second language use in English medium instruction context. Language Teaching Research, 1-21.

Mohammad, Q. (2020). Türkçe ve Hintçe-Urduca ortak kelimeler yardımıyla Hindistanlı öğrencilere Türkçe öğretimi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Prabhu, N. S. (1990). There is no best method—why?. TESOL Quarterly, 24, 161-176. https://doi.org/10.2307/3586897

Richards, J. C. & Schmidt, R. (with Heidi Kendricks and Youngkyu Kim) (2002). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics, Longman/Pearson.

Richards, Jack C. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. The Language Teacher, 35 (4), 3-7.

Turnbull, M. & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. Annual Review of Applied Linguistics, 22(1) 204-218.

Ünver, Ö. ve Durmuş, M. (2023) Yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin sınıf içi iletişim ve öğretim dili tercihleri, I. Uluslararası Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Türkoloji Sempozyumu Bildirileri Kitabı içinde (s. 89-106). Tiran: Türkiye Maarif Vakfı Tiran New York Üniversitesi Yayınları.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MATERYAL GELİŞTİRME VE UYGULAMA

Dijital Ortamlarda Dil Öğretimi ve Web Araçları

Kerim Sarıgül[1]

Giriş[2]

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi, günümüzde küreselleşme ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle birlikte önemli bir ivme kazanmıştır. Farklı kültürlerle etkileşim, kişisel gelişim, seyahat, eğitim, iş hayatı ve sosyal ilişkiler gibi birçok alanda yabancı dil bilgisine olan talep artmaktadır. Bu talep, geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra teknolojinin sunduğu olanaklardan da faydalanarak karşılanmaktadır.

Teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi için yeni perspektifler ortaya çıkmıştır. İnternet üzerindeki görsel ve işitsel kaynaklar, dil öğrenme uygulamaları, sanal sınıflar ve etkileşimli e-öğrenme ortamları gibi araçlar, dil öğrenim sürecine önemli katkılar sağlamaktadır. Bunlarla birlikte, yapay zekâ teknolojisi gibi gelişmeler, dil öğretimine daha bireyselleştirilmiş ve etkili yaklaşımlar sunmaktadır.

Gelişen iletişim teknolojileri, web 2.0 araçları ve diğer dijital platformlar dil öğretiminde kilit bir rol oynamaktadır. Web 2.0 araçları, interaktif ve katılımcı bir öğrenme deneyimi sunarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, bu araçlar sayesinde dil öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılım sağlayabilir, içerik üretebilir ve paylaşabilirler. Bloglar, wikiler, sosyal medya platformları, çevrim içi tartışma forumları gibi web 2.0 araçları, dil öğrencilerinin dil becerilerini pratiğe dönüştürmelerine ve gerçek dünya ile

1 Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, TÖMER, sarigulkerim@gmail.com, OCID ID: 0000-0002-3337-8910

2 *Bu çalışma "Türk Dünyasında Türkiye Türkçesi Öğretimi Sertifika Programı" kapsamında verilen "Dijital Ortamlarda Dil Öğretimi ve Web Araçları" konulu seminer dersinin açıklamalı metin dökümüdür*

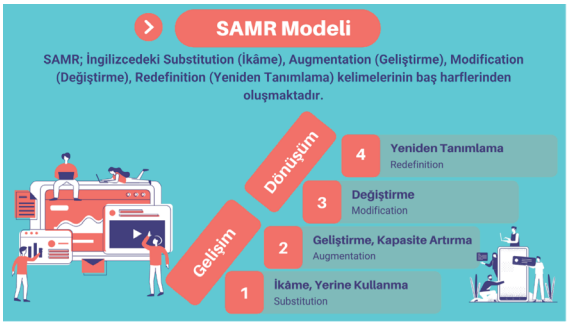
etkileşim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Bu araçlar, dil öğretiminde öğrencilerin motivasyonunu artırırken, öğretmenlere de öğrencileri daha etkili bir şekilde yönlendirme ve destekleme imkânı sunmaktadır. Dolayısıyla, dijital araçlarının dil öğretiminde kullanımı, öğrenme deneyimini zenginleştirirken, öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu nedenle, dil öğretiminde dijital araçlarının kullanımına odaklanmak, dil öğretimi ve öğrenimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Yapay zekânın sunduğu fırsatlar ise hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dil öğretimi ve öğrenimi deneyimlerini zenginleştirmektedir. Baker ve Smith (2019) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre, yapay zekâ araçları öğrenci odaklı, öğretmen odaklı ve sistem odaklı olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Öğrenci odaklı araçlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap veren yazılımlar olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen odaklı araçlar ise öğretmenlerin iş yükünü azaltmak ve öğrenci ilerlemesini izlemek için tasarlanmıştır. Sistem odaklı araçlar ise okulların veya eğitim sistemlerinin yönetimini kolaylaştırmak için kullanılan yazılımlardır.

Bu çalışmada, teknolojinin yabancı dil öğretimine entegrasyonu, dijital ortamlarda dil öğretimi; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek web araçları ve çeşitli yapay zekâ destekli araçlar üzerinde durulacaktır.

1. Teknolojinin Yabancı Dil Öğretimine Entegrasyonu

Teknoloji, günümüzde yabancı dil öğretimine çeşitli yenilikler getirmekte ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, Ruben Puentedura tarafından geliştirilen SAMR modeli (Common Sense Education, 2016), teknolojinin etkin bir şekilde derslere entegre edilmesinde önemli bir rehber olarak öne çıkmaktadır.



Şekil 1: *SAMR Modeli* (*Ruben Puentedura'nın SAMR modeli dikkate alınarak tasarlanmıştır.)*

SAMR modeli, dört aşamadan oluşmaktadır: İkâme, Geliştirme, Değiştirme ve Yeniden Tanımlama. Her bir aşama, teknolojinin ders içeriği ve öğrenme ortamlarında nasıl kullanılabileceğine dair farklı perspektifler sunmaktadır.

1. İkâme, Yerine Kullanma (Substitution): Bu aşamada, geleneksel araçlar doğrudan dijital araçlarla değiştirilir. Örneğin, Türkçe öğretim materyalleri PDF formatından dijital belge düzenleyicilere dönüştürülebilir. Sesli veya görsel materyaller, bilgisayar ortamında saklanabilir ve bulutta erişilebilir hâle getirilebilir.
2. Geliştirme, Kapasite Artırma (Augmentation): İkinci aşamada, dijital araçlar ek işlevlerle birlikte kullanılır. Örneğin, öğrencilerin sınav yapması için çevrim içi platformlar kullanılabilir ve oyunlaştırma unsurları eklenerek motivasyon artırılabilir. Sınıflardaki duvar panoları yerine etkileşimli dijital panolar kullanılarak öğrencilerin katılımı teşvik edilebilir.
3. Değiştirme (Modification): Bu aşamada, teknoloji geleneksel görev ve işlemlerin yerine yeni yöntemlerin kullanılmasını sağlar. Örneğin, öğrencilerin birlikte bir metin yazması veya tasarım yapması için çevrim içi araçlar kullanılabilir. Ayrıca, çevrim içi tartışma platformları öğrencilerin etkileşimini artırarak daha derinlemesine öğrenmeyi teşvik edebilir.
4. Yeniden Tanımlama (Redefinition): Teknolojiyi eğitime entegre etme konusunda en üst seviye olan yeniden tanımlama düzeyinde teknoloji öğrenme sürecini tamamen dönüştürür. Bu aşamada öğrenciler, çevrim içi dil değişim platformları aracılığıyla gerçek hayatta karşılaşacakları dil pratiklerini yapabilir ve dil becerilerini güçlendirirken kültürel farkındalıklarını artırabilirler. Ayrıca, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri sayesinde öğrenciler, gerçek dünya ortamlarında dil pratiği yapma fırsatı bulabilir ve iletişim becerilerini geliştirebilirler. Küresel iş birliği projeleri ve yaratıcı içerik üretimi gibi aktiviteler ise öğrencilere dil becerilerini gerçek bir amaç için kullanma ve kendilerini ifade etme fırsatı sunar. Bu şekilde, teknoloji öğrencilerin dil öğrenme deneyimini dönüştürerek daha etkileyici, anlamlı ve kalıcı hâle getirir.

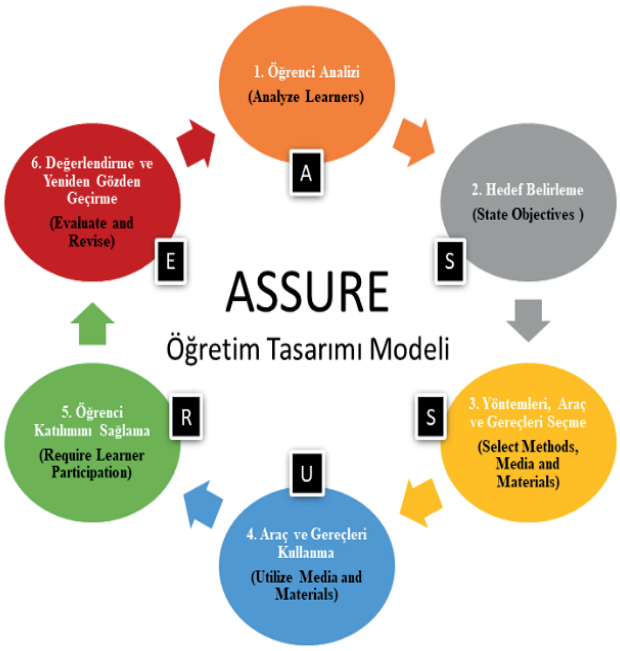
Teknolojinin yabancı dil öğretimine entegrasyonu, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini ve etkili iletişim kurmalarını sağlayarak daha etkili bir öğrenme deneyimi sunar. Bu süreçte, öğretmenlerin SAMR modeli gibi çerçeveleri kullanarak teknolojiyi etkin bir şekilde planlamaları ve uygulamaları önemlidir. Bu sayede, dil öğretiminde dijital araçların potansiyeli tam olarak kullanılabilir ve öğrencilerin öğrenme süreci daha verimli hâle getirilebilir.

2. Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Tasarımı

Yabancı dil öğretmenlerinin çağın gereksinimlerine uygun olarak önemli görevlerinden biri; ders içeriği, öğretim hedefleri ve kullanılan yöntemlere uygun materyaller hazırlamaktır. Bu, teknolojinin etkili bir şekilde entegre edilmesini ve etkileşimli dijital içeriklerin geliştirilip derslerde kullanılmasını içerir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim tasarımında dijital araçları doğru ve etkin bir şekilde kullanması da beklenen bir görevdir.

Eğitimde teknoloji entegrasyonu ve öğretim tasarımına yönelik ADDIE Modeli, Dick ve Carey Modeli, Hannafin ve Pack Modeli, ASSURE Modeli, Amerikan Hava Kuvvetleri Modeli, Ardışık-Döngülü Model, Hızlı Prototipleme Tasarım Modeli, Seels ve Glasgow Modeli, Gerlach ve Ely'in Öğretim Tasarım Modeli gibi birçok model geliştirilmiştir ve bu modeller sürekli olarak revize edilmektedir. Bu modellerden biri olan ASSURE Modeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve teknolojinin sunduğu imkânları dikkate alarak esnek bir öğretim modeli sunmaktadır. Bu nedenle, ASSURE Modeli yabancı dil öğretimi sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilir özelliklere sahiptir.

Heinich, Molenda ve Russel tarafından hazırlanan ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli İngilizcedeki Analyze Learners (Öğrenci Analizi), State Objectives (Hedef Belirleme), Select Methods, Media and Materials (Yöntemleri, Araç ve Gereçleri Seçme), Utilize Media and Materials (Araç ve Gereçleri Kullanma), Require Learner Participation (Öğrenci Katılımını Sağlama), Evaluate and Revise (Değerlendirme ve Yeniden Gözden Geçirme) terimlerinin baş harflerinden oluşmaktadır ve 6 basamaklıdır (Kıyak, Budakoğlu ve Coşkun, 2020).



Şekil 2: ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli (Heinich, Molenda ve Russel tarafından geliştirilen ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli dikkate alınarak tasarlanmıştır.)

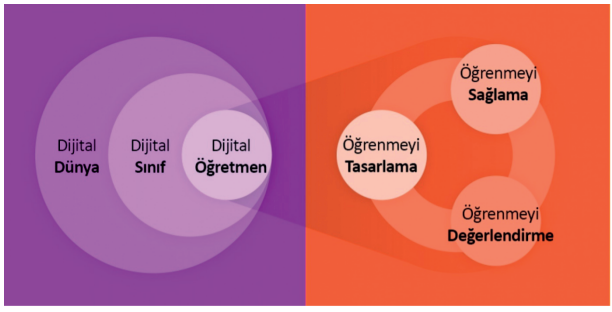
ASSURE modeli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından ele alınmış ve çeşitli örneklerle değerlendirilmiştir.

1. Öğrenci Analizi: Öğretmenler, Türkçe öğretim materyallerini hazırlarken öğrencilerin yaş, cinsiyet, ilgi alanları, öğrenme stilleri gibi faktörleri analiz eder. Bu bilgiler, öğretim materyali tasarlama ve öğrencilere ders kaynağı önerme sürecinde rehberlik eder.
2. Hedef Belirleme: Öğretmenler, ders süresince işlenecek konuları netleştirir ve öğrencilerden beklenen çıktıları belirler. Bu aşamada Türkçe öğretmenleri, mevcut öğretim müfredatlarından yararlanarak hedefleri belirler ve Bloom Taksonomisi (Günaydın, 2018, s. 43) gibi yöntemlerle öğrenme çıktılarını tanımlar.
3. Yöntemleri, Araç ve Gereçleri Seçme: Öğretmenler, öğretim yöntemlerini ve kullanacakları araçları belirlerken öğrencilerin özelliklerini ve öğrenme hedeflerini göz önünde bulundururlar. Öğretmenler, teknolojinin sunduğu imkânları da dikkate alarak iş birlikli öğrenme stratejileri ve dijital araçları tercih ederler.

4. Araç ve Gereçleri Kullanma: Öğretmenler, seçtikleri araçları etkili bir şekilde kullanarak öğrenme sürecini yönetirler. Öğretmenler, derste kullanacakları materyalleri önceden test eder ve teknik sorunlara karşı hazırlıklı olurlar.
5. Öğrenci Katılımını Sağlama: Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ve toplu olarak derse katılımını artırmak için etkileşimli materyaller ve öğrenme yöntemleri kullanırlar. Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini teşvik ederek derslerin etkileşimini artırırlar.
6. Değerlendirme ve Yeniden Gözden Geçirme: Öğretmenler, öğretim sürecinin her aşamasını değerlendirir ve gerektiğinde revize ederler. Öğrenci geri bildirimlerini dikkate alarak öğretim programı, yöntemleri ve materyalleri iyileştirirler.

ASSURE modelinin tüm aşamaları incelendiğinde, öğrencilerin, öğretim sürecinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğretim materyallerinin, dijital öğretim araçlarının, öğrenci katılımının ve sürecin değerlendirilmesinin ön planda olduğu gözlemlenmektedir.

Yabancı dil öğretiminde hem teknolojiyi eğitime entegre etme hem de materyal tasarımında dijital araçlardan en iyi şekilde faydalanma hususunda yabancı dil öğreticilerinin hazır bulunuşluğu, dijital becerileri büyük önem arz etmektedir. Yabancı dil öğreticilerinin bugünün dünyasını iyi anlamaları, kendilerinden beklenenin neler olduğunu bilmeleri ve kendilerinin nerede olduğunu görmeleri açısından önemli bir çalışma olan ve Cambridge Assessment English (2018) tarafından geliştirilen "Dil Öğretmenleri için Dijital Çerçeve" (The Digital Framework for Language Teachers) metni 1. Dijital Dünya, 2. Dijital Sınıf, 3. Dijital Öğretmen, 4. Öğrenmeyi Tasarlama, 5. Öğrenmeyi Sağlama, 6. Öğrenmeyi Değerlendirme olmak üzere 6 kategoriden oluşmaktadır.



Şekil 3: Dil Öğretmenleri için Dijital Çerçeve
(Cambridge Assessment English, 2018)

Şekil 3 incelendiğinde bugünün yabancı dil öğreticisinin hem öğrenmeyi tasarlama (içerik geliştirme) hem öğrenmeyi sağlama (ders materyallerini öğretim esnasında etkin bir şekilde kullanma) hem de öğrenmeyi değerlendirme (süreç ve sonuç değerlendirmesi) aşamalarında günümüz dijital araçlarından en uygun olanlarını aktif bir şekilde kullanması gerektiği görülmektedir.

Materyal tasarımında rehber olarak kullanılabilecek olan ASSURE Modeli'nin aşamaları ile Cambridge English tarafından geliştirilen "Dil Öğretmenleri için Dijital Çerçeve" metninde belirtilen dijital öğretmenin görevleri karşılaştırıldığında ASSURE Modeli'nin birinci, ikinci ve üçüncü aşamalarının, öğrenmeyi tasarlama; dördüncü ve beşinci aşamalarının öğrenmeyi sağlama; altıncı aşamasının ise öğrenmeyi değerlendirme başlıklarıyla uyum gösterdiği görülmektedir.

Tablo 1: *Dijital öğretmen görevleri ve assure modeli eşleştirmesi* (Sarıgül, 2021a)

Dijital Öğretmen Görevleri	ASSURE Modeli Aşamaları
1. Öğrenmeyi Tasarlama	1. Öğrenci Analizi 2. Hedef Belirleme 3. Yöntemleri, Araç ve Gereçleri Seçme
2. Öğrenmeyi Sağlama	4. Araç ve Gereçleri Kullanma 5. Öğrenci Katılımını Sağlama
3. Öğrenmeyi Değerlendirme	6. Değerlendirme ve Yeniden Gözden Geçirme

Bu bağlamda, öğretmenin, teknolojinin dil öğretimine entegrasyonundan, materyallerin tasarımına ve öğretimin değerlendirilmesine kadar önemli bir rol üstlendiği ve öğrenci merkezli bir öğretim gerçekleştirilse dahi bu sürecin yöneticisinin yine öğretmen olduğu görülmektedir.

3. Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Araçlar

Dijital eğitim araçları, eğitim, öğretim, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yüz yüze, uzaktan, art zamanlı veya eş zamanlı kullanılan her türlü çevrim içi, çevrim dışı, bilgisayar tabanlı, mobil vb. yazılımlar olarak nitelendirilebilir. Sarıgül (2021b, 57) eğitim araçları indekslerini inceleyerek eğitimde binlerce aracın geliştirildiğini belirtmiştir. Bu araçlardan bazıları eğitim yönetimine, bazıları materyal tasarımına, bazıları ise ölçme ve değerlendirme gibi alanlara

hizmet etmektedir. Dijital eğitim araçları özellikle öğretmenlere ders içeriği tasarımı, içerik sunumu ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi konularında kolaylıklar sağlamaktadır. Ayrıca yabancı dil öğretiminde görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme yöntemlerinin kullanılması sürecinde dijital araçların önemi büyüktür. Yabancı dil öğreniminin bilişsel süreci hep aynı kalsa da teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitimde ve dil öğretiminde kullanılabilecek donanım ve yazılımlar sürekli olarak gelişmektedir. Teknolojik ilerlemeler, yabancı dil öğretimini ve öğrenimini dönüştürerek, dijital araçları bu sürecin temel destekçilerinden biri hâline getirmiştir. Çağdaş bir öğrenme ortamı oluşturmak ve öğrencilere etkili bir öğrenme deneyimi sunmak için günümüz yabancı dil öğretmenlerinin bu araçları etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve öğrencilere bu konularda rehberlik etmeleri beklenmektedir. Öğrenme içeriğini etkili bir şekilde geliştirmek, öğrenmeyi pekiştirmek ve öğretim sürecini değerlendirmek için dijital araçlardan yararlanmak, öğretmenlerin temel becerileri arasında yer almaktadır. Cambridge English tarafından geliştirilen "Dil Öğretmenleri için Dijital Çerçeve" metninde yabancı dil öğreticisi (dijital öğretmen) şu şekilde tanımlanmaktadır: Dijital öğretmen; bilgi, beceri ve düşüncelerini geliştirmenin ve paylaşmanın yollarını bulur, profesyonel bir topluluğun parçası olur. Dolayısıyla dijital öğretmen olarak ifade edilen yabancı dil öğreticisinin sürekli olarak kendi uzmanlığını geliştirmesi ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde olmak için çaba sarf etmesi, dijital araçları etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerin dil becerilerini güçlendirmeye ve onların öğrenme sürecini desteklemeye odaklanması gerektiği görülmektedir.

3.1. Yabancı Dil Öğretiminde ve Öğreniminde Kullanılabilecek Bazı Dijital Araçlar

3.1.1. ChatGPT- *Yapay Zekâ Sohbet Botu*

ChatGPT, açık ve doğal dil işleme alanında önde gelen bir yapay zekâ modelidir ve OpenAI tarafından geliştirilen GPT serisinin bir parçasını oluşturur. Geniş bir metin veri seti üzerinde eğitilmiş olan ChatGPT, çeşitli dil tabanlı görevleri başarıyla gerçekleştirebilen çok amaçlı dil modelidir. Bu görevler arasında metin oluşturma, çeviri, soru cevaplama, öneri yapma ve benzerleri bulunmaktadır. Yabancı dil öğretenler ve öğrenenler için ChatGPT, önemli kolaylıklar sunmaktadır. Öğretmenlere içerik oluşturma sürecinde fikirler sunma, içeriği analiz ederek öğrenci ihtiyaçlarını tespit etme ve öğrenci performansını izleme gibi fonksiyonlarla destek olur. Ayrıca, müfredat geliştirme,

ders planlama ve öğrenci değerlendirme gibi konularda öğretmenlere yardımcı olabilir. ChatGPT ayrıca öğrencilere gerçek zamanlı dil pratikleri sunma, dilbilgisi ve kelime bilgisini geliştirme gibi konularda yardımcı olur. Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerini ve pratik yapmalarına destek sağlar.

3.1.2. Audacity – *Ses Düzenleme Aracı*

Audacity, açık kaynaklı ve ücretsiz bir ses düzenleme yazılımıdır. Bu program; ses kayıtlarını düzenleme, kesme, yapıştırma, efekt ekleme, ses seviyesini ayarlama ve daha pek çok işlem yapma imkânı sunar. Öğretmenler, konuşma parçaları ve dilbilgisi açıklamaları gibi materyalleri kaydederek ders materyalleri oluşturabilirler. Öğrenciler, kendi seslerini kaydederek dil becerilerini geliştirebilirler. Dinleme etkinliklerinde ses dosyalarını özelleştirme ve telaffuz egzersizleri için ses kayıtları oluşturma imkânı sağlar. Ayrıca, sesli kitaplar oluşturma ve öğrenci projelerinde ses dosyalarını düzenleme açısından da faydalıdır.

3.1.3. AutoDraw – *Yapay Zekâ Destekli Çizim ve Tahmin Aracı*

AutoDraw, Google tarafından geliştirilen yapay zekâ destekli bir çizim aracıdır. Kullanıcıların hızlı ve kolay bir şekilde çizim yapmalarını sağlayan bu teknoloji, çizim alanına girilen nesneyi veya kavramı tanıyarak daha estetik bir versiyonunu sunar. Bu özellik, dil öğrenenler için de faydalı olabilir. Öğrenciler, kelime dağarcığını geliştirmek ve dil öğrenme sürecini desteklemek için çizimler yapabilirler. Ayrıca, dil öğretmenleri, görsel materyallerle desteklenmiş ders içerikleri sunarak öğrencilerin ilgisini çekebilir ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturabilirler.

3.1.4. Canva – *Grafik Tasarım ve Resim Düzenleme Aracı*

Canva, çevrim içi bir tasarım aracıdır ve kullanıcıların grafik tasarım becerilerine ihtiyaç duymadan afişler, sosyal medya gönderileri, sunumlar, broşürler, kartlar gibi çeşitli tasarımlar oluşturmalarını sağlar. Canva'nın kullanıcı dostu arayüzü ve geniş şablon kütüphanesi, herkesin profesyonel görünümlü tasarımlar oluşturmasına imkân tanır. Kullanıcılar ayrıca kendi görsellerini yükleyebilir ve bu görselleri tasarımlarında kullanabilirler. Özellikle yabancı dil öğreten ve öğrenenler için, Canva faydalı bir araç olabilir. Dil öğretmenleri, Canva üzerinden ders materyalleri, etkinlik posterleri ve sunumlar oluşturarak renkli ve dikkat çekici materyallerle öğrencilerin ilgisini çekebilir ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirebilirler. Öğrenciler de dil becerilerini geliştirmek

için kendi tasarımlarını yapabilirler. Örneğin, kelime kartları, afişler veya sunumlar oluşturarak dilbilgisi kurallarını veya kelime dağarcığını pekiştirebilirler. Canva'nın kolay kullanımı, dil öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkili hâle getirebilir.

3.1.5. EdPuzzle – *Video İçi Değerlendirme Aracı*

EdPuzzle, eğitim için interaktif video içeriği oluşturmayı sağlayan bir platformdur. Kullanıcılar, mevcut videolara seslendirme, sorular, notlar ve diğer interaktif öğeler ekleyerek öğrencilerin dikkatini çekebilir ve öğrenme sürecini destekleyebilirler. Öğretmenler, öğrencilerin videoları izlerken anladıklarını ve öğrendiklerini değerlendirebilmek için video içerisine entegre edilmiş soruları kullanabilirler. Ayrıca, öğrencilerin videoları kendi hızlarında ve kendi zamanlarında izlemelerine olanak tanır. Yabancı dil öğreten ve öğrenenler için EdPuzzle, etkili bir öğrenme aracı olabilir. Örneğin, dil öğretmenleri, dil becerilerini geliştirmek için interaktif dil videoları oluşturabilirler. Bu videoları kullanarak öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerini pekiştirebilirler. Ayrıca, videoların içine entegre edilmiş sorular, öğrencilerin videoları anladıklarını değerlendirmelerine ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmelerine yardımcı olabilir. Öğrenciler, dil öğrenme materyallerini kendi hızlarında ve kendi zamanlarında izleyerek öğrenme sürecini daha kişiselleştirebilirler. Bu şekilde, EdPuzzle, yabancı dil öğrenenlerin ders materyallerine daha etkili bir şekilde erişmelerine ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

3.1.6. Explain Everything – *Sesli ve Etkileşimli Paylaşılabilir Beyaz Tahta*

Explain Everything, interaktif beyaz tahta ve sunum araçlarını bir araya getiren bir platformdur. Kullanıcılar, metin, resim, çizim, ses ve video gibi çeşitli medya öğelerini kullanarak dinamik ve etkileşimli sunumlar hazırlayabilirler. Bu sunumlar, eğitim, iş veya kişisel amaçlar için kullanıma uygun olup içerikler paylaşılabilir, iş birliği yapılabilir ve canlı sunumlar gerçekleştirilebilir. Explain Everything, dil öğreten ve öğrenenler için etkileşimli dil öğrenme materyalleri oluşturmak için ideal bir araçtır. Örneğin, dil öğretmenleri dilbilgisi kurallarını veya kelime dağarcığını öğretmek amacıyla interaktif sunumlar hazırlayabilirler. Öğrenciler ise çizimler yapabilir, metin ekleyebilir ve ses kayıtları yaparak dil becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca, öğrencilerin katılımını artırarak öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmek için canlı sunumlar gerçekleştirebilirler. Böylece, Explain Everything yabancı

dil öğrenenlerin interaktif ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamasına yardımcı olabilir.

3.1.7. Book Creator – *Dijital Kitap Oluşturma Aracı*

Book Creator, dijital kitapların kolayca oluşturulmasını sağlayan kullanıcı dostu bir platformdur. Kullanıcılar, metin, resim, ses ve video gibi çeşitli medya öğelerini kullanarak interaktif ve çoklu ortamı içeren dijital kitaplar hazırlayabilirler. Bu kitaplar, eğitim, yaratıcı yazma, hikâye anlatımı veya diğer içerik oluşturma amaçları için kullanılabilir. Kullanıcılar, kitaplarını paylaşabilir, yayımlayabilir ve hatta bastırabilirler. Özellikle yabancı dil öğreten ve öğrenenler için Book Creator, dil öğrenme sürecini destekleyen etkili bir araçtır. Dil öğretmenleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için interaktif dil kitapları oluşturabilirler. Öğrenciler ise dilbilgisi alıştırmaları, hikâye yazma etkinlikleri veya dil öğrenme günlükleri gibi çeşitli içeriklerle dolu kitaplar hazırlayabilirler. Book Creator'ın çoklu ortam desteği sayesinde öğrenciler, dil becerilerini geliştirmek için farklı medya öğelerini kullanabilirler. Ayrıca, öğrencilerin kendi kitaplarını oluşturarak dil öğrenme sürecini kişiselleştirmelerine ve daha etkili hâle getirmelerine olanak sağlar. Bu sayede Book Creator, yabancı dil öğrenenlere yaratıcı ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

3.1.8. Kahoot – *Sınıf İçi Anlık Geri Bildirim Aracı*

Kahoot, interaktif bir eğitim platformudur ve öğrencilere eğlenceli bir öğrenme ortamı sunar. Kullanıcılar, sınavlar, anketler ve tartışmalar oluşturabilir ve bu içerikleri öğrencilerle paylaşabilirler. Öğrenciler, kendi cihazları üzerinden bu içeriklere katılabilir ve yarışma tarzında öğrenme deneyimi yaşayabilirler. Kahoot, öğrencilerin dikkatini çekmek, öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmek ve konuları pekiştirmek için geniş bir yelpazede kullanılabilir. Özellikle yabancı dil öğreten ve öğrenenler için Kahoot, dil öğrenme sürecini desteklemek için mükemmel bir araç olabilir. Dil öğretmenleri, dilbilgisi, kelime dağarcığı veya kültürel konuları içeren interaktif sınavlar veya anketler oluşturabilirler. Öğrenciler, bu sınavlara kendi cihazlarından katılarak öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirebilirler. Ayrıca, Kahoot'un rekabetçi ortamı, öğrenciler arasında motivasyonu artırabilir ve öğrenme deneyimini daha etkili hâle getirebilir. Öğrenciler, dil becerilerini test etmek ve pekiştirmek için Kahoot'u kendi kendine çalışma aracı olarak da kullanabilirler. Bu sayede, Kahoot yabancı dil öğrenenlerin etkileşimli ve keyifli bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanır.

3.1.9. Memrise – *Dil Öğretimi ve Kelime Kartları*

Memrise, dil öğrenme ve belleği güçlendirme üzerine odaklanmış bir çevrim içi eğitim platformudur. Kullanıcılar, interaktif bir şekilde dil öğrenme, kelime dağarcığını genişletme ve kültürel içerikleri keşfetme imkânı bulmaktadır. Platform, dil öğrenme sürecini eğlenceli ve etkili hâle getirmek için oyunlaştırma yöntemlerini kullanmakta ve kullanıcıların dikkatini çekmektedir. Yabancı dil öğreten ve öğrenenler için Memrise, dil becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olabilir. Örneğin, dil öğrenenler, farklı dil seviyelerine uygun kurslar arasından seçim yapabilir ve kelime dağarcıklarını geliştirmek için interaktif alıştırmalar yapabilirler. Platform, tekrar ve bellek güçlendirme tekniklerini kullanarak öğrenmeyi pekiştirebilmektedir. Ayrıca, dilbilgisi kurallarını, telaffuz pratiklerini ve kültürel içerikleri içeren dersleri sunarak dil öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir. Öğrenciler, kendi ilerleme seviyelerini takip edebilir ve öğrenme sürecini kendi hızlarında yönetebilirler. Bu şekilde, Memrise, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine ve dil öğrenme sürecini keyifli hâle getirmelerine yardımcı olabilir.

3.1.10. Quizlet – *Etkileşimli Kelime Kartları, Kelime Oyunu*

Quizlet, öğrenme ve öğretme materyalleri oluşturmayı ve paylaşmayı sağlayan bir çevrim içi platformdur. Kullanıcılar, flashcards (kartlar), testler, oyuncu modu ve diğer etkileşimli aktiviteler gibi çeşitli araçları kullanarak öğrenme materyalleri oluşturabilirler. Quizlet, öğrencilerin kendi öğrenme tarzlarına uygun şekilde özelleştirilebilir ve interaktif öğrenme deneyimleri sunar. Yabancı dil öğreten ve öğrenenler için Quizlet, dil becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olabilir. Örneğin, dil öğretmenleri, dilbilgisi kurallarını, kelime dağarcığını veya dil becerilerini pekiştirmek için flashcards ve testler oluşturabilirler. Öğrenciler, kendi dil öğrenme materyallerini oluşturarak dil becerilerini geliştirebilirler. Quizlet'in oyuncu modu, öğrencilerin öğrenmeyi eğlenceli hale getirirken rekabet etmelerine olanak tanır. Ayrıca, Quizlet'in paylaşılabilir ve erişilebilir doğası, öğrencilerin kendi dil öğrenme topluluklarını oluşturmasına ve birbirleriyle materyalleri paylaşmasına olanak tanır. Bu şekilde, Quizlet, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirmelerine yardımcı olabilir.

3.1.11. Quizizz – *Etkileşimli Öğrenme Platformu*

Quizizz, interaktif sınavlar ve öğrenme oyunları oluşturmayı ve oynamayı sağlayan çevrim içi bir platformdur. Kullanıcılar, çeşitli konularda sorular veya

mevcut soruları kullanarak özelleştirilebilir quizler oluşturabilirler. Oluşturulan quizler, öğrencilerin kendi cihazlarından oynayabilecekleri ve istedikleri zaman ve hızda ilerleyebilecekleri bir ortamda sunulur. Quizizz, öğrencilere anında geri bildirim sağlar ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmek için rekabetçi bir oyun deneyimi sunar. Yabancı dil öğreten ve öğrenenler için Quizizz, dil becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olabilir. Örneğin, dil öğretmenleri, dilbilgisi konularını, kelime dağarcığını veya dil becerilerini pekiştirmek için interaktif quizler oluşturabilirler. Öğrenciler, bu quizleri kendi hızlarında ve kendi zamanlarında oynayarak dil öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirebilirler. Quizizz'in rekabetçi doğası, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve öğrenmeyi daha etkili hâle getirebilir. Ayrıca, öğrencilerin quiz sonuçlarına dayalı olarak kendi ilerlemelerini izlemelerine ve zayıf alanlarını belirlemelerine yardımcı olabilir. Bu şekilde, Quizizz, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecini daha keyifli hâle getirmelerine olanak tanır.

3.1.12. Vyond veya Powtoon – *Animasyon, Video, Slayt Oluşturma Aracı*

Powtoon, animasyonlu videolar ve sunumlar oluşturmak için kullanılan çevrim içi bir platformdur. Kullanıcılar, metin, resim, ses ve animasyon gibi çeşitli medya öğelerini kullanarak etkileyici ve görsel olarak çekici içerikler hazırlayabilirler. Powtoon'un kullanıcı dostu arayüzü ve geniş şablon kütüphanesi, herkesin profesyonel görünümlü animasyonlar ve sunumlar oluşturabilmesine olanak sağlar. Yabancı dil öğreten ve öğrenenler için Powtoon, dil öğrenme sürecini destekleyen etkili bir araç olabilir. Örneğin, dil öğretmenleri, dilbilgisi kurallarını, kelime dağarcığını veya kültürel içerikleri içeren animasyonlu sunumlar oluşturabilirler. Animasyonlar, öğrencilerin dikkatini çeker ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirebilir. Ayrıca, Powtoon'un interaktif özellikleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için etkileşimli içerikler oluşturmalarına imkân tanır. Öğrenciler, kendi animasyonlu sunumlarını yaparak dil becerilerini pekiştirebilir ve öğrenme sürecini kişiselleştirebilirler. Bu sayede, Powtoon, yabancı dil öğrencilerinin öğrenme deneyimini zenginleştirip dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

3.1.13. Padlet – *İş Birlikçi, Çevrim İçi Mantar Pano*

Padlet, kullanıcıların metin, resim, video, bağlantı ve diğer içerikleri paylaşmalarına olanak tanıyan sanal bir platformdur. Kullanıcılar, çeşitli içerikleri

düzenleyebilmeleri, paylaşabilmeleri ve iş birliği yapabilmeleri için Padlet duvarları oluşturabilirler. Padlet'in esnek yapısı, farklı amaçlar için kullanılmasını sağlar; örneğin öğretmenler sınıf içi etkinlikler, ekip çalışmaları, proje yönetimi veya düşüncelerin toplanması için Padlet'i kullanabilirler. Yabancı dil öğreten ve öğrenenler için Padlet, etkileşimli ve iş birlikçi bir öğrenme ortamı sunabilir. Dil öğretmenleri örneğin, öğrencilere dilbilgisi alıştırmaları, kelime kartları veya konuşma pratiği için Padlet duvarları oluşturabilirler. Öğrenciler, bu duvarlara katılıp çeşitli içerikleri paylaşarak dil becerilerini geliştirebilir ve birbirleri ile etkileşim hâlinde olabilirler. Ayrıca, öğrencilerin kendi fikirlerini ve materyallerini paylaşmaları, öğrenme deneyimini zenginleştirebilir ve katılımcılığı artırabilir. Padlet, dil öğrenme sürecini daha etkileşimli, eğlenceli ve iş birlikçi hâle getirerek öğrencilere dil becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olabilir.

3.1.14. Plotagon – *Animasyonlu Hikâyeler Oluşturma Aracı*

Plotagon, animasyonlu hikâyeler oluşturma imkânı sunan bir yazılımdır. Kullanıcılar; karakterler, sahneler, diyaloglar ve efektler kullanarak kendi animasyonlarını tasarlayabilirler. Plotagon'un kullanıcı dostu arayüzü, animasyon oluşturma sürecini kolaylaştırır ve herkesin hızlıca profesyonel görünümlü animasyonlar hazırlamasına olanak sağlar. Yabancı dil öğrenen ve öğretenler için Plotagon, dil becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olabilir. Örneğin, dil öğretmenleri, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını veya hikâye anlatımını pekiştirmek için Plotagon'u kullanabilirler. Öğrenciler, kendi karakterleri ve sahnelerini oluşturarak dil becerilerini pratiğe dökebilir ve yaratıcı hikâyeler yazabilirler. Plotagon'un animasyon özellikleri, öğrencilerin etkileşimli ve eğlenceli bir ortamda dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilerin kendi animasyonlarını yaparak dil öğrenme sürecini kişiselleştirmelerine ve daha etkili hâle getirmelerine destek olabilir. Bu sayede, Plotagon, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecini daha keyifli hâle getirmelerine fırsat tanır.

3.1.15. H5P – *Etkileşimli İçerik Geliştirme Aracı*

H5P, etkileşimli ve öğrenmeyi destekleyen çevrim içi içerik oluşturma aracıdır. Kullanıcılar; interaktif sunumlar, testler, oyunlar, animasyonlar ve diğer etkileşimli içerikleri oluşturabilir ve paylaşabilirler. H5P, web tabanlı bir platform olup, kullanıcıların kolayca erişebileceği ve çeşitli amaçlar için kullanabileceği 50'den fazla etkinlik türü sunmaktadır. Yabancı dil öğreten ve öğrenenler

için H5P, dil öğrenme sürecini desteklemek için çok yönlü bir araç olabilir. Örneğin, dil öğretmenleri, dilbilgisi alıştırmaları, kelime dağarcığını genişletme etkinlikleri veya dil becerilerini pekiştirmek için etkileşimli testler oluşturabilirler. Öğrenciler, bu testlere kendi cihazlarından erişebilir, kendi hızlarında ve kendi zamanlarında çalışabilirler. Ayrıca, H5P'nin oyunlar, animasyonlar ve diğer etkileşimli içerikleri oluşturma özellikleri, öğrencilerin öğrenme deneyimini daha eğlenceli ve etkili hâle getirebilir. Öğrenciler, kendi öğrenme yolculuklarını kişiselleştirebilir ve çeşitli dil becerilerini geliştirmek için farklı türde içerikleri kullanabilirler. Bu şekilde, H5P, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecini daha etkili ve keyifli hâle getirmelerine yardımcı olabilir.

3.1.16. Nearpod – *Sunum ve Etkileşimli İçerikler Oluşturma Aracı*

Nearpod, eğitim teknolojisi platformu olarak öğretmenlere ders materyalleri oluşturma, sunma ve öğrencilerle etkileşimde bulunma imkânı sağlayan bir platformdur. Kullanıcılar; slaytlar, quizler, anketler, çizimler ve diğer interaktif öğrenme araçlarını içeren çeşitli içerikleri barındıran ders sunumları oluşturabilmektedirler. Öğretmenler, ders sunumu esnasında öğrencilere içeriği gösterebilir, etkileşimli aktiviteler sunabilir ve öğrenci ilerlemesini takip edebilirler. Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi için Nearpod, etkileşimli dil öğrenme deneyimleri sunmak için uygun bir araç olarak öne çıkmaktadır. Dil öğretmenleri, dilbilgisi konularını, kelime dağarcığını veya dil becerilerini pekiştirmek amacıyla etkileşimli ders sunumları hazırlayabilirler. Öğrenciler ise, ders sunumu sürecinde öğrenme materyallerine katılım sağlayabilir, quizler veya anketlerle aktif olarak ilgilenebilir ve öğrenme sürecine katkıda bulunabilirler. Nearpod'un canlı sunum özelliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçek zamanlı etkileşim hâlinde olmalarına olanak tanırken öğrenme deneyimini daha etkili hâle getirebilmektedir. Ayrıca, öğretmenler öğrenci ilerlemesini takip edebilir ve ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde kişiselleştirebilirler. Bu sayede, Nearpod yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirme sürecine katkıda bulunarak öğrenme deneyimini daha etkili bir hâle getirebilmektedir.

3.1.17. Socrative – *Sınıf İçi Anlık Geri Bildirim Aracı*

Socrative, öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini anlık olarak izleyip değerlendirmelerine olanak tanıyan bir öğrenme yönetim sistemi ve öğrenci yanıt sistemi platformudur. Öğretmenler, Socrative aracılığıyla interaktif sınavlar, anketler ve diğer öğrenme etkinliklerini oluşturabilir ve öğrencilere sunabilirler.

Öğrenciler de bu etkinliklere kendi cihazlarından katılarak öğretmenlerin geri bildirimlerine hızlıca erişebilirler. Yabancı dil öğretimine yönelik olarak Socrative, dil öğrenme sürecini destekleyen bir araç olabilir. Dil öğretmenleri, dilbilgisi alıştırmaları, kelime dağarcığını genişletme aktiviteleri veya dil becerilerini pekiştirmek için interaktif sınavlar oluşturabilir ve öğrencilere sunabilirler. Öğrenciler, bu sınavlara kendi cihazlarından katılarak dil becerilerini ölçebilir ve geliştirebilirler. Socrative'in anlık değerlendirme özelliği, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine yardımcı olup öğretmenlere öğrenci ilerlemesini izleme ve öğrencilere özelleştirilmiş geri bildirim sağlama imkânı sunabilir. Bu sayede, Socrative, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirmelerine yardımcı olabilir.

3.1.18. Storyboard That – *Hikâye Şeridi/Panosu Oluşturma*

Storyboard That, çevrim içi bir platformdur ve kullanıcılara dijital hikâye panoları ve çizgi romanlar oluşturma imkânı sağlar. Kullanıcılar; çeşitli temalar, karakterler, arka planlar ve diğer öğelerle özgün hikâyeler yaratabilirler. Platform, kullanıcı dostu arayüzü ve geniş öğe kütüphanesi sayesinde hızlı ve kolay bir şekilde çizgi romanlar veya hikâye panoları oluşturmayı mümkün kılar. Yabancı dil öğreten ve öğrenenler için Storyboard That, dil öğrenme sürecine destek olan etkili bir araçtır. Örneğin, dil öğretmenleri, dilbilgisi konularını, hikâye anlatımını veya kelime dağarcığını pekiştirmek amacıyla hikâye panoları oluşturabilirler. Öğrenciler, bu hikâye panolarını kullanarak dil becerilerini pratiğe dökebilir ve yaratıcı hikâyeler üretebilirler. Aynı zamanda, platformun görsel öğeleri, öğrencilere dil becerilerini geliştirmek için etkileşimli ve eğlenceli bir ortam sunar. Öğrenciler, kendi hikâye panolarını oluşturarak dil öğrenme sürecini kişiselleştirebilir ve öğrenmeyi daha keyifli hâle getirebilirler. Bu şekilde, Storyboard That, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmelerine yardımcı olabilir.

3.1.19. FlipaClip – *Çizgi Film Animasyonları Oluşturma Aracı*

FlipaClip, mobil cihazlar üzerinde çizgi film animasyonları oluşturmak amacıyla kullanılan bir uygulamadır. Kullanıcılar, çizim araçları ve çerçeve çerçeve animasyon oluşturma özelliklerini kullanarak kendi animasyonlarını yaratma imkânına sahiptir. FlipaClip, kullanıcı dostu arayüzü ve çeşitli animasyon araçlarıyla amatör animasyoncular ve çocuklar için uygun bir uygulamadır. Yabancı dil öğreten ve öğrenenler için FlipaClip, dil öğrenme sürecini desteklemek amacıyla yaratıcı bir araç olabilir. Örneğin, dil öğretmenleri;

öğrencilerin dilbilgisi konularını, hikâye anlatımını veya diğer dil becerilerini pekiştirmek için çizgi film animasyonları oluşturabilirler. Öğrenciler, dil becerilerini uygulayarak kendi hikâyelerini anlatmak için kendi animasyonlarını tasarlayabilirler. FlipaClip'in çizim araçları ve animasyon özellikleri, öğrencilerin dil öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkili hâle getirebilir. Ayrıca, öğrenciler kendi animasyonlarını paylaşarak dil öğrenme deneyimini daha interaktif hâle getirebilirler. Bu sayede, FlipaClip, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecini daha yaratıcı hâle getirmelerine katkı sağlayabilir.

3.1.20. Thinglink – *Etkileşimli Çoklu Ortam Oluşturma Aracı*

ThingLink, interaktif görseller oluşturmak amacıyla kullanılan bir platformdur. Kullanıcılar; resimler, haritalar veya diğer görsel öğeler üzerine metin, bağlantılar, videolar ve diğer medya öğelerini ekleyerek zenginleştirilmiş içerikler oluşturabilirler. Bu sayede, izleyiciler görseller üzerinde etkileşimde bulunabilir ve içerik hakkında daha fazla bilgi edinebilirler. Yabancı dil öğretme ve öğrenme konusunda, ThingLink etkili bir araç olabilir. Örneğin, dil öğretmenleri, dilbilgisi konularını, kelime dağarcığını veya kültürel içerikleri, zenginleştirilmiş görseller aracılığıyla öğrencilere sunabilirler. Öğrenciler, bu görsellerde etkileşime girerek dil becerilerini pratik edebilir ve içeriği daha iyi anlayabilirler. ThingLink'in interaktif özellikleri, dil öğrenme deneyimini daha etkileşimli ve ilgi çekici hâle getirebilir. Ayrıca, platform, öğrencilere kendi dil öğrenme materyallerini oluşturma ve paylaşma imkânı sunar; bu da dil öğrenme sürecini kişiselleştirme ve özelleştirme şansı verir. Bu sayede, ThingLink, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecini daha etkili ve keyifli hâle getirmelerine yardımcı olabilir.

3.1.21. Toontastic 3D – *Üç Boyutlu Video Animasyon Hazırlama ve Seslendirme Aracı*

Toontastic 3D, çocuklar ve gençler için interaktif animasyonlar oluşturmayı mümkün kılan bir mobil uygulamadır. Kullanıcılar, kendi hikâyelerini oluşturmak için karakterler, arka planlar ve müzikler gibi çeşitli öğeleri kullanabilirler. Bu uygulama, çocukların yaratıcılıklarını teşvik etmek ve hikâye anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Dil öğreten ve öğrenenler için Toontastic 3D, dil öğrenme sürecine destek olabilecek eğlenceli bir araçtır. Örneğin, dil öğretmenleri, öğrencilere dilbilgisi konularını, hikâye anlatımını veya diğer dil becerilerini pekiştirmek için animasyon hikâyeler

oluşturabilirler. Öğrenciler, dil becerilerini uygulamak ve yaratıcı bir şekilde ifade etmek amacıyla kendi hikâyelerini oluşturabilirler. Toontastic 3D'nin kullanıcı dostu arayüzü, öğrencilere animasyonlar oluşturmayı kolaylaştırır ve öğrenme deneyimini daha etkileşimli hâle getirir. Ayrıca, öğrenciler kendi animasyonlarını paylaşarak dil öğrenme sürecini daha etkileşimli hâle getirebilirler. Bu şekilde, Toontastic 3D, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecinin daha keyifli olmasına katkı sağlar.

3.1.22. Onenote – *Dijital Not Defteri*

OneNote, dijital not alma ve düzenleme uygulamasıdır. Kullanıcılar; metin, resim, ses kaydı, çizim ve diğer medya öğelerini notlarında kullanarak bilgileri organize edebilirler. OneNote, kullanıcıların notlarına kolayca erişmelerini ve düzenlemelerini sağlayan çeşitli özellikler sunar. Bu özellikler sayesinde not alma, ders çalışma, proje yönetimi gibi alanlarda kullanıcıların verimliliği artırılır. Yabancı dil öğreten ve öğrenenler için OneNote, dil öğrenme sürecini desteklemek amacıyla çok yönlü bir araç olabilir. Örneğin, dil öğretmenleri dilbilgisi kuralları, kelime listeleri, dil becerilerini geliştirme aktiviteleri ve kültürel içerikler gibi çeşitli notlar oluşturabilirler. Öğrenciler ise, ders notlarına, alıştırmalara ve diğer öğrenme materyallerine kolayca erişip düzenleyebilirler. Ayrıca, OneNote'un iş birliği özellikleri öğrencilerin grup çalışmaları yapmalarını ve öğretmenlerle etkileşime geçmelerini kolaylaştırır. Öğrenciler, kendi öğrenme materyallerini oluşturarak notlarını paylaşabilir ve dil öğrenme sürecini kişiselleştirebilirler. Bu şekilde, OneNote yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hâle getirmelerine yardımcı olabilir.

3.1.23. Loom – *Sesli, Görüntülü Ekran Kaydı Alma, Paylaşma, Etkileşim Alma*

Loom, ekran kaydı ve video paylaşımı amacıyla kullanılan bir platformdur. Kullanıcılar, bilgisayarlarında gerçekleştirdikleri işlemleri ekran kaydı yaparak veya kameradan video çekerek diğer kullanıcılarla paylaşabilirler. Loom'un kullanıcı dostu arayüzü ve basit kullanımı sayesinde, kullanıcılar kolayca videolar oluşturabilir ve paylaşabilirler. Özellikle dil öğretimi ve öğrenimi alanında, Loom etkili bir araç olarak kullanılabilir. Dil öğretmenleri, dilbilgisi konularını, kelime dağarcığını veya konuşma pratiği aktivitelerini Loom üzerinden kaydederek öğrencileriyle paylaşabilirler. Öğrenciler, bu videoları izleyerek dil becerilerini geliştirebilir ve öğrenme süreçlerini destekleyici materyallerle

zenginleştirebilirler. Ayrıca, Loom'un geri bildirim özelliği sayesinde öğrenciler, öğretmenlerinden hızlı bir şekilde geri bildirim alabilir ve dil öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirebilirler. Öğrenciler ayrıca, kendi dil becerilerini geliştirmek için Loom'u kullanarak videolar çekebilir ve bu videoları diğerleriyle paylaşabilirler. Bu sayede, Loom yabancı dil öğrenenlere dil becerilerini geliştirmede ve öğrenme süreçlerini desteklemede yardımcı olabilir.

3.1.24. Youglish – *Youtube Videolarından Derlenen Telaffuz Örnekleriyle Dillerin Nasıl Konuşulduğunu Ortaya Koyan Bir Uygulama*

Youglish, öğrencilere gerçek dünya dil kullanımını görmelerini ve dinlemelerine olanak tanıyan çevrim içi bir platformdur. Kullanıcılar, istedikleri bir kelime veya ifadeyi aratarak o kelimenin veya ifadenin gerçek videolarda nasıl kullanıldığını görebilirler. Bu videolar genellikle YouTube gibi çevrim içi video platformlarından alınmakta olup farklı konuşma tarzları, aksanlar ve dil kullanımlarını içerebilmektedir. Yabancı dil öğreticileri ve öğrenicileri için Youglish, dil becerilerini geliştirmek için oldukça etkili bir araçtır. Örneğin, dil öğreticileri, öğrencilere belirli kelimelerin veya ifadelerin gerçek dünya kullanımlarını göstermek için Youglish'i tercih edebilirler. Öğrenciler, farklı konuşmacıların ve farklı ortamların dil kullanımını gözlemleyerek dil becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca, Youglish'in arama özelliği, öğrencilere dilbilgisi kurallarını, kelime dağarcığını ve telaffuzlarını geliştirmelerinde yardımcı olabilir. Bu sayede, Youglish, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini gerçek dünya kullanımına daha yakın bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olarak öğrenme sürecini desteklemektedir.

3.1.25. Classdojo – *Davranış Değerlendirme ve Raporlama Aracı*

ClassDojo, öğrenci davranışlarını izlemek, iletişim kurmak ve sınıf yönetimini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan bir öğrenme yönetim sistemi ve iletişim platformudur. Öğretmenler, ClassDojo üzerinden öğrencilerin davranışlarını takip edebilir, olumlu davranışları ödüllendirebilir ve iletişim kurabilirler. Ayrıca, ebeveynlerle iletişim kurmak ve öğrenci ilerlemesini paylaşmak için bir araç sağlar. Yabancı dil öğretimi alanında faaliyet gösteren ve öğrenenler için ClassDojo, sınıf içi etkileşimi artırmak ve öğrencilerin davranışlarını izlemek için faydalı bir araç olabilir. Örneğin, dil öğretmenleri, sınıf içindeki öğrenci davranışlarını izlemek ve olumlu davranışları ödüllendirmek için ClassDojo'yu kullanabilirler. Ayrıca, sınıf içi etkinlikleri, görevleri veya dil becerilerini takip etmek ve öğrencilerle iletişim kurmak için de kullanılabilir. Ebeveynlerle iletişim kurma özelliği, öğrenci ilerlemesini paylaşmak ve evde dil öğrenme

sürecini desteklemek için de değerlidir. Bu sayede, ClassDojo, yabancı dil öğrenenlerin sınıf içi deneyimlerini iyileştirirken, öğretmenlerin sınıf yönetimini kolaylaştırabilir ve iletişimi güçlendirebilir.

3.1.26. Plickers – *Anlık Biçimlendirici Değerlendirme Aracı*

Plickers, öğretmenlere sınıf içinde anketler, sınavlar ve değerlendirmeler yapma imkânı sunan bir araçtır. Öğrencilere özel olarak atanan kartlar kullanılarak öğrenci cevapları toplanır. Her kart üzerinde bir QR kod bulunmaktadır ve öğrenciler cevaplarını bu QR kodlar aracılığıyla belirtirler. Öğretmenler, akıllı telefon veya tablet kullanarak sınıfın cevaplarını hızlıca toplayabilir ve değerlendirebilirler. Yabancı dil öğretimi alanında Plickers, dil becerilerini değerlendirmek ve sınıf içi etkileşimi artırmak için etkili bir araç olarak kullanılabilir. Dil öğretmenleri, dilbilgisi konularını, kelime dağarcığını veya diğer dil becerilerini ölçmek amacıyla Plickers'ı kullanabilirler. Öğrenciler, kendi Plickers kartları aracılığıyla cevaplarını belirleyerek aktif bir şekilde katılım sağlayabilirler. Öğretmenler, anlık geri bildirim alabilir ve sınıf içindeki öğrenme hedeflerini daha etkili bir şekilde planlayabilirler. Aynı zamanda, Plickers'ın interaktif yapısı sınıf içi etkileşimi artırabilir ve öğrencilerin daha fazla katılımını teşvik edebilir. Bu sayede, Plickers, yabancı dil öğretiminde dil becerilerini değerlendirmek ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmek amacıyla kullanılabilir.

3.1.27. Language Reactor – *Dil Öğrenmeyi Eğlenceli ve Etkileşimli Hâle Getiren Bir Araç*

Bu platform, kullanıcıların filmlerden, dizilerden ve YouTube videolarından alt yazıları kullanarak dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Aynı anda iki farklı dilde alt yazı kullanma seçeneği de sunan araç, internet tarayıcılarına eklenerek kullanılabilmektedir. Kullanıcılar, videoları izlerken alt yazıları takip edebilir ve kelimelere veya ifadelere tıklayarak anlamlarını hızlıca öğrenebilirler. Language Reactor'un sunduğu avantajlar arasında kelime ve ifadeleri bağlamda öğrenme, dinleme becerilerini geliştirme ve telaffuzu iyileştirme bulunmaktadır. Bu platform sayesinde, dil öğrenenler gerçek dil kullanımına daha yakından maruz kalarak dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirebilirler.

3.1.28. Zoom, Google Meet, Misrosoft Team vd. – *Görüntülü Görüşme Araçları*

Zoom, Google Meet ve Microsoft Teams gibi video konferans platformları; dil öğretme, özel ders verme, çeşitli platformlar ve kendi siteleri için videolar hazırlama gibi birçok amaç için kullanılabilir.

Bu platformlar, uzaktan eğitim ve etkileşimli derslerin gerçekleştirilmesine imkân tanır. Öğretmenler, dil öğretme materyallerini paylaşabilir, dilbilgisi kurallarını açıklayabilir, kelime dağarcığını genişletebilir ve dil becerilerini pekiştirecek aktiviteler düzenleyebilirler. Öğrenciler ise canlı derslere katılabilir, öğretmenleriyle etkileşime geçebilir ve dil becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca, bu platformlar özel ders vermek amacıyla da kullanılabilir. Öğretmenler, bireysel öğrencilerle veya küçük gruplarla özel dersler düzenleyebilir ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders planları yapabilirler.

Zoom, Google Meet ve Microsoft Teams gibi platformlar ayrıca videoların kaydedilmesine ve paylaşılmasına olanak sağlar. Bu özellikler sayesinde, öğretmenler derslerini kaydedebilir ve öğrencilere daha sonra erişim sağlayabilirler. Ayrıca, öğretmenler kendi ders videolarını oluşturabilir ve çeşitli platformlarda veya kendi web sitelerinde paylaşabilirler. Bu, öğrencilere ek kaynaklar sunmanın yanı sıra öğretmenlerin daha geniş bir kitleye ulaşmalarını sağlar.

3.1.29. Google Translate ve DeepL – *Makine Çeviri Araçları*

Google Translate ve DeepL, çeviri yapma, dil öğrenme ve iletişimde farklı diller arasındaki engelleri aşma konusunda kullanıcılara yardımcı olan iki popüler çeviri aracıdır. Google Translate geniş dil desteği ve çeşitli özellikleri ile dikkat çeker. Kullanıcılar, farklı diller arasında hızlı ve temel çeviriler yapabilirler. Telaffuz özellikleri sayesinde kelime veya cümleleri doğru telaffuz etmeyi öğrenebilirler. Ancak, daha uzun metinler veya teknik terimler gibi karmaşık içeriklerde hatalar yapabilir. DeepL ise daha doğal ve anlamlı çeviriler sunar, bu da dil öğrenme sürecinde öğrencilere daha fazla yardımcı olabilir. Çevirilerin yanında alternatif çeviriler sunarak dil öğrenenlerin kelime anlamlarını ve dilin kullanımını daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Daha doğru ve anlamlı çeviriler sayesinde dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Her iki araç da dil öğrenme sürecini destekleyen ve farklı dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olan önemli kaynaklardır.

Ayrıca Google Forms, Articulate, Wordwall, Moodle, Easygenerator, Wakelet, Snagit, Camtasia, Miro, Snip & Sketch, Synthesia, Wooclap, LyricsTraining, Storybird, Binumi gibi dijital araçlar da yabancı dil öğretiminde etkin bir şekilde kullanılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bilgi çağında, teknolojinin hızla geliştiği ve bilgiye erişimin kolaylaştığı bir dönemde, yabancı dil öğretiminde teknolojinin entegrasyonu ve materyal tasarımında dijital araçlardan yararlanma öğrenme sürecini güçlendirmekte ve öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmektedir. Teknolojinin eğitime entegrasyonu modelleri, eğitimcilere, eğitim tasarımcılarına ve eğitim yöneticilerine rehberlik sağlayan teorik yapılar sunmaktadır. Bu modeller, öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeler ve teknolojinin sunduğu imkânlar göz önünde bulundurularak sürekli olarak güncellenmektedir. Her modelin kendine özgü avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğreticilerinden çeşitli modelleri incelemeleri ve öğretim yöntemlerine ve ortamlarına en uygun olanı seçmeleri beklenmektedir.

SAMR ve ASSURE modelleri, yabancı dil öğretmenlerine teknolojinin entegrasyonunda rehberlik sağlayan çerçevelerdir. Bu modeller, yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımını etkili ve amaç odaklı hâle getirmek için öğretmenlere yol göstermektedir. Teknolojinin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğrenci ve öğretmen imkânları, öğretim ortamlarının durumu, esneklik ve uygulanabilirlik gibi faktörler dikkate alınmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek birçok dijital araç bulunmaktadır. Bu araçların seçiminde hedef kitlenin dijital becerileri, dil seviyeleri, yaşları, öğretim yöntemleri ve geliştirilmek istenen dil becerileri gibi çeşitli faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak araçların seçilmesi, etkili bir yabancı dil öğretimi için önemlidir.

Öğretmenlerin sürekli gelişimi, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Öğretmenler arasındaki iş birliği ve paylaşım, dil öğretiminde teknolojinin etkin kullanımını teşvik ederek daha geniş bir öğretmen topluluğunun dijital araçlardan faydalanmasını sağlayacaktır. Özellikle dil öğretiminde, öğrencilere verimli bir öğrenme deneyimi sunabilmek için bu süreç vazgeçilmezdir.

Dil öğretiminde teknolojinin kullanımı, çeşitlilik ve kapsayıcılık ilkelerine uygun olmalıdır. Bu kapsamda, çeşitlilik ilkesine uyum açısından, farklı dil seviyelerine ve öğrenme stillerine hitap etmek için çeşitli dijital araçlar kullanılabilir. Örneğin, görsel, işitsel veya dokunsal öğrenme tercihlerine uygun materyaller sunan interaktif dil öğrenme uygulamaları veya çevrim içi platformlar,

öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerini karşılayabilir. Ayrıca, kapsayıcılık ilkesi gereği, dil öğrenme sürecine engelli bireyler veya özel eğitim gereksinimi olanlar da dâhil edilmelidir. Bu bağlamda, erişilebilirlik özelliklerine sahip uygulamalar veya çevrim içi platformlar kullanılarak engelli öğrencilerin dil öğrenme deneyimi desteklenebilir. Sesli komutları algılayabilen dil öğrenme uygulamaları veya ekran okuyucu özelliklere sahip platformlar, görme veya işitme engelli öğrencilerin dil öğrenme sürecine katılımını kolaylaştırabilir. Dolayısıyla, dil öğretiminde teknolojinin kullanımı, çeşitlilik ve kapsayıcılık ilkelerine uygun bir şekilde yapılandırılmalıdır, böylece öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak ve onlara eşit fırsatlar sunacak dijital araçlarla, dil öğrenme süreci daha etkili ve adil hâle getirilebilir.

Gelecekte, teknolojinin daha da ilerlemesiyle birlikte, dil öğretimi ve öğrenimi alanında daha yenilikçi ve etkili yöntemlerin ortaya çıkması muhtemeldir. Bu nedenle, teknolojiyi yakından takip etmek, teknolojiyle entegre bir dil öğretimi ve öğrenimi yaklaşımı benimsemek, dil öğreticileri ve öğrenicileri açısından büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

Baker, T. ve Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*, Erişim adresi: https://bit.ly/3QIgfBQ, Erişim tarihi: 010.05.2024

Cambridge Assessment English. (2018). *The Cambridge English digital framework for language teachers*, Erişim adresi: https://thedigitalteacher.com/framework Erişim tarihi: 05.05.2024

Common Sense Education. (2016, 12 Temmuz). *How to apply the samr model with ruben puentedura* [Video]. Erişim adresi: https://www.youtube.com/watch?v=ZQTx2UQQvbU. Erişim tarihi: 10.05.2024

Günaydın, S. (2018). Bloom dijital taksonomisine genel bir bakış. *International Journal of Computers in Education*, 1 (1), 39-48. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijce/issue/38078/433268

Kıyak Y. S., Budakoğlu İ., Coşkun Ö. (2020). Öğretim tasarımı, modelleri ve program geliştirmeyle ilişkisi. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 2020; 19(58): 5-23.

Sarıgül, K. (2021b). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi süreç değerlendirme araçları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 56-80. DOI:10.47948/efad.922748

Sarıgül, K. (2021ba). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijitalleşme: SAMR ve ASSURE Modelleri. Erdost Özkan (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* içinde (ss.367-379), İstanbul: Eğitim Yayınevi.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi

Aydan Eryiğit[1]

1. Dinleme Nedir?

"Dinleme etkinliği, dilin dört işlevinden en çok kullanılanıdır… Dinlemek aynı zamanda bir iletişim kurma yoludur… Dinlemek, işitmekten farklı bir etkinliktir… Dinleme, belli bir amaç doğrultusunda yapılan, öğrenilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkar. Dinleme, bir yönüyle kişinin tercihine bağlı, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü olduğundan, bunda seçicilik söz konusudur." (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 247).

2. Dinleme ve İşitme Arasındaki Fark Nedir?

İşitme ile dinleme farklı kavramlardır. İşitme, sesin kulak tarafından algılanmasıdır. İşitmede algılanan sesin çözümlenmesi için özel bir çaba gerekmez. Dinlemede ise işitilenin düşünülmesi, bilinçli olarak değerlendirilmesi söz konusudur. Ergin (1995), işitmeyi fizyolojik, dinlemeyi ise psikolojik olarak değerlendirmektedir. Fizyolojik olarak işitme; ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletildiği orta kulakta mekanik titreşimlere; iç kulakta da beyne giden sinir akımlarına dönüştüğü bir süreçtir. Dinleme adı verilen psikolojik süreç de bireyin sesler ile konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve onlara dikkatini vermesiyle başlar. Belli işitsel işaretleri tanıması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur. Yani işitilen her seste dinleme yoktur fakat dinlenilen her seste işitme vardır.

1 Öğr. Gör., Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, aydaneryigit@gmail.com, ORCID ID: 0009-0006-8148-815X

3. Dinleme Yöntem ve Teknikleri

- Katılımlı Dinleme
- Katılımsız Dinleme
- Not Alarak Dinleme
- Empati Kurarak Dinleme
- Yaratıcı Dinleme
- Seçici Dinleme
- Eleştirel Dinleme

3.1. Katılımlı Dinleme

Dinleme sürecinde konuyla ilgili oluşan soru veya görüşlerin konuşmacıya iletilmesi ve konuşanla iletişim kurulmasıdır. Dinleyici, konuyu daha iyi anlamak, istekte bulunmak veya karmaşık bir probleme çözüm sunmak amacıyla konuşmacıya sorular sorabilir. (MEB, 2006: 62).

3.2. Katılımsız Dinleme

Dinleyicinin yalnızca konuşmacıya ve konuya odaklanması, konuşmacı ile bir etkileşime girmemesidir. Bu dinleme türünde, dinleyici yalnızca konuşmaya odaklanır ve konuyu kavramaya çalışır. (MEB, 2006: 62)

3.3. Not Alarak Dinleme

Dinlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bir yöntemdir. (MEB, 2006: 62)

3.4. Empati Kurarak Dinleme

Dinleyenin, kendisini konuşanın yerine koyarak konuşmacının neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını anlamaya yönelik dinleme çeşididir (MEB, 2006: 62). Dinleyici bir süreliğine kendi duygu ve düşüncelerinden uzaklaşarak olayları karşısındakinin bakış açısıyla değerlendirir. Bu durum, ön yargılı dinlemeyi engeller.

3.5. Yaratıcı Dinleme

Dinleyicinin dinlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesi ile gerçekleşen dinleme türüdür. Katılımlı veya katılımsız olarak gerçekleşebilen bu dinleme türünde, konuyla ilgili yeni düşüncelerin üretilmesi önemlidir. (MEB, 2006: 63)

3.6. Seçici Dinleme

Dinlenen konuyla ilgili bilgilerden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesidir (MEB, 2006: 63). Bu tür dinlemede ihtiyaç ve ilginin ne olduğunun dinleme öncesinde çok açık olarak belirlenmesi gereklidir. Bu amaçla konuyla ilgili bazı sorular hazırlanarak dinleme sürecine başlanabilir. Böylelikle belirli sorulara cevap aranarak dinleme etkinliği gerçekleştirilir.

3.7. Eleştirel Dinleme

Öğrencilere dinledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini, konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaktır. (MEB, 2006: 63).

4. Dinleme Etkinliklerinde İzlenecek Sıra

Dinleme eğitimi süreci ana hatlarıyla üç ana başlık altında ele alınabilir: dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası. Melanlıoğlu (2015), bu üç aşamanın art arda gerçekleşmesinin dinleme becerisinin kazandırılması ve alışkanlığa dönüştürülmesi için oldukça önemli olduğunu belirtir.

4.1. Dinleme Öncesinde

Tanıtma: Dinletilecek konu hakkında genel bilgi verilir.

Tahmin Ettirme: Öğrencilere dinletilecek konunun başlığı/görseli/varsa başka ipuçları verilerek dinletilecek metnin ne hakkında olacağını tahmin etmeleri istenir.

Yeni Sözcüklerin Öğretimi: Dinletilecek metinde geçen yeni sözcüklerden söz edilir.

Genel Soruların Yöneltilmesi: Dinletilecek metinle ilgili genel birkaç soru sorulur.

Soruların Okunması: Metin dinletilmeden önce soruların okunması istenir. Temur'a (2010) göre metnin işleniş sürecinde, metin öncesinde verilen soruların dinlediğini anlama beceri düzeyine olan etkisi metni dinledikten sonra verilen sorulara göre daha fazladır ve metni dinlemeden önce soruların bilinmesi seçici ve amaçlı dinlemeye katkı sağlamaktadır.

4.2. Dinleme Sırasında

Öğrencilerden metni dinlemeleri istenir. (Dinleme esnasında, öğrencilere, gerekiyorsa, dinleme amaçlarına uygun notlar almaları hatırlatılabilir.)

Sonra, akıllarında kaldığı kadarıyla sorulara cevap vermeleri istenir. (Öğrencilerden gelen konuyla ilgili yardım istekleri yerine getirilir.)

Yeteri kadar beklendikten sonra metin tekrar dinletilir.

4.3. Dinleme Sonrasında

Dinletilen metinle ilgili sorulara ayrıntılı cevap verilir. Temur'a (2010) göre metin sonrasında sorulan sorular öğrencilerin metnin tamamına odaklanmalarına sebep olmaktadır. Yani amaçlı dinleme, dinleme becerisini geliştirmektedir ve dinleme etkinlikleri öncesinde amaç oluşturmak dinleme becerisi eğitimini olumlu etkilemektedir.

Dinletilen metinde nelerden söz edildiği üzerinde durulur. Metnin gerektirdiği tablo doldurma, çoktan seçme, boşluk doldurma, sıralama, bulma, D/Y işaretleme, yanlış düzeltme, sorulara cevap verme, işaretleme vb. alıştırmalar yapılır. İleri seviyelerde metnin yazılı ya da sözlü özeti çıkarılması istenir.

Dinletilen metinle ilgili (varsa) eğitsel oyunlara/iletişimsel çalışmalara yer verilir.

5. Seviyelere Göre Dinleme Becerileri

Dinleme, öğrencinin hedef dilde duyduğu kelimeleri tanıması ve sesletim özelliklerini doğru algılayabilmesi için maruz kaldığı ilk beceridir. Bireyin dinleme uğraşı esnasında dikkatini toparlayabilmesi ve verilmek istenen mesajı tam olarak algılayabilmesi birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenler içerisinde konuşmanın veya anlatılanların konusu büyük önem taşımaktadır. Konunun ilgi çekici olması durumunda dinleyenlerin, özellikle de bir dili yeni öğrenen bireylerin dikkatlerini toplayabilmesi daha kolay olacaktır.

5.1. A1/A2 Seviyesi

- Metinlerde, "A seviyesi kullanım sıklığı"na göre seçilen sözcükler kullanılır.
- Özellikle A1'de, kolaylık sağlaması açısından, dinleme etkinliği yapılırken dinleme ve okuma metni bir arada verilebilir.

- Dinleme etkinliklerinde, bu seviyede, ek, boşluk ya da tablo doldurma, tamamlama, işaretleme, eşleştirme, çoktan seçme, sıralama ve basit seviyede cümle kurma alıştırmalarına yer verilir.

5.2. B1/B2 Seviyesi

• B1 düzeyinde dil öğrenen bireylerden genellikle kendi ilgi alanlarına giren ya da mesleği ile ilgili olan konularda konuşulanları ana hatlarıyla anlamaları beklenmekte, dinledikleri metinle ilgili var/yok, doğru/yanlış, sıralama, metindeki eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma ve cümle kurma etkinlikleri yapılmaktadır.

• B2 düzeyinde dil öğrenen bireylerden toplumun her kesiminde konuşulanları genel hatlarıyla anlamaları beklenmektedir. Var/yok, doğru/yanlış, kalıp sözlerin anlamını tahmin etme, metindeki eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma, deyim ve atasözleri ile anlamlarını eşleştirme, metne başlık koyma etkinlikleri yapılmaktadır.

5.3. C1/C2 Seviyesi

• Özgün edebî metinlerle birlikte akademik metinleri de anlayabilir

• İkilemeler ve mecazi anlam taşıyan sözcükler ile atasözleri ve deyimleri anlayabilir.

• Bir gazete metnini, hikâyeyi, romanı rahatlıkla okuyabilir/dinleyebilir, televizyon seyredebilir, radyo dinleyebilir ve bunları yeterli düzeyde anlayabilir.

• Bu seviyede, dinlediği metni özetleme, yorumlama, metnin ana iletisini bulma, metindeki eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma, cümle içinde kullanma etkinlikleri yapılmaktadır.

6. Seviyelere Göre Dinleme Etkinliği Örnekleri

6.1. A1/A2 Seviyesi

HAZIRLIK

1. Hafta sonunda ne yaptınız?
2. Ülkenizdeyken hafta sonlarında ne yapıyordunuz?

HAFTA SONU

Ali : Geçen hafta neler _____?
Mehmet : Hiçbir şey _____.
Ali : Neden dışarıya _____, hava çok _____.
Mehmet : Çünkü biraz _____. Sen neler yaptın?
Ali : Ben cumartesi sinemaya gittim.
Mehmet : Hangi filmi _____?
Ali : "Uzak" adlı bir film izledim.
Mehmet : Filmi _____?
Ali : Çok beğendim. Muhteşem bir filmdi.
Mehmet : Filmin konusu_____?
Ali : Filmin konusu_____.
Mehmet : Pazar günü neler yaptın?
Ali : Pazar günü kardeşim ve eşi bize _____. Onlarla oturduk. Dışarıya _____.
Mehmet : Kardeşin İstanbul'da mı oturuyor?
Ali : Evet, Kadıköy'de oturuyor.
Mehmet : O, ne iş yapıyor?
Ali : Öğretmenlik yapıyor. Üniversiteden bir yıl önce_____.

Yeni İstanbul A2 Ders Kitabı s.34 (Kısaltılmıştır)

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım.

1. Mehmet, geçen hafta sonu neden dışarıya çıkmadı?
2. Ali hangi filme gitti?
3. Ali, pazar günü ne yaptı?
4. Ali'nin kardeşi nerede oturuyor?
5. Ali'nin kardeşi ne iş yapıyor?

6.2. B1/B2 Seviyesi

HAZIRLIK

A. Aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Ülkenizdeyken nerede kalıyordunuz?
2. Şimdi nerede kalıyorsunuz? Sizce yurtta kalmanın eğlenceli ve zor yanları neler olabilir?
3. Seçme imkânınız olsa yurtta mı evde mi kalmayı tercih edersiniz? Niçin?

ÖĞRENCİ EVLERİ

Üniversite deyince akla önce ders, vize, final gelir. Ancak üniversite yaşamında daha eğlenceli şeyler de vardır. Evet, konumuz öğrenci evleri.

Öğrenci evleri üç farklı şekilde kurulur. Bunlardan ilki şudur: Aynı okulu veya birbirlerine yakın okulları kazanmış arkadaşlar "Uzun süreden beri birbirimizi tanıyoruz, iyi anlaşıyoruz." diyerek üniversiteyle birlikte ev arkadaşlığına da başlarlar. İkincisinde birbirleriyle okulda tanışan öğrenciler "Biz bu işi beceririz." düşüncesiyle yurtlarından ayrılıp eve çıkarlar. Üçüncü model ise uygun bir arkadaş bulamamış öğrencilerin tercihidir, onlar da duvarlara ilan asarak ya da internete ilan vererek ev arkadaşı bulur ve bir umutla eve taşınırlar. Öğrenciler, hangisini tercih ederlerse etsinler sonuçta yemek, temizlik, davetsiz misafirler, ev kirası ve fatura paralarını toparlamak gibi sayısız sorun onları bekliyor olacaktır.

Yemek demişken öğrenci evlerini anlatmaya buradan başlayalım. Herhangi bir öğrenci evine konuk olup "Yemekte ne var?" diye sorarsanız şu cevabı alırsınız: Makarna. Ancak merak etmeyin, ev sahipleri yine de size çeşit çeşit yemekler yapabilirler. Örneğin aynı öğünde salçalı makarna, yoğurtlu makarna, sade makarna yiyebilirsiniz. Eğer şanslıysanız evde patates ve yumurta da bulabilirsiniz. Yemek sonrasında bulaşık sorunu yoktur, çünkü kimse bulaşık yıkamaz. Bu nedenle her öğrenci evinde en az bir bulaşık dağı bulunur. Ancak temiz tabak kalmamışsa evdekiler "Bir tavla oynayalım, kim kaybederse o yıkasın." diyerek aralarından bir bulaşıkçı seçerler.

Bir öğrenci evinde kimse düzenli olarak temizlik yapmaz. Bu nedenle eve bir misafir gelirse "Kusura bakma, ev dağınık biraz bugün." derler; ama aslında ev her zaman dağınıktır…

Aslında bir öğrenci evinde ders çalışmak da çok eğlencelidir. Sınavdan bir ya da iki gün önce, bütün arkadaşlar haberleşir ve en uygun evde buluşurlar. Kimin parası varsa eve gelirken bisküvi, cips, kola gibi abur cuburlar alır. Herkes, saat yedi gibi kitabıyla kalemiyle masanın başında toplanır. Önce, havadan sudan bir muhabbet başlar. Eğer konu herkesin son aşk durumuna gelmezse ders çalışmak mümkündür, yoksa muhabbet sabaha kadar sürebilir…

Yeni Hitit 2 Ders Kitabı s.57 (Kısaltılmıştır)

A. İşaretleyelim.

	Doğru	**Yanlış**
Bazı öğrenciler, ev arkadaşlarını okuldan bulurlar.	( )	( )
Yemek ve temizlik vb. işler, ev arkadaşları arasında sorun olabilir.	( )	( )
Bir öğrenci evinde, makarnadan başka bir yemek bulmak imkânsızdır.	( )	( )
Öğrenciler, sınava bir iki hafta kala birlikte çalışmaya başlarlar.	( )	( )
	Var	**Yok**
Öğrencilerin yurt yerine evde kalmayı tercih etmelerinin nedeni	( )	( )
Bir öğrenci evindeki temel gıda maddeleri	( )	( )
Öğrencilerin komşularla ilişkileri	( )	( )

B. Boşlukları Dolduralım.

Uygun bir arkadaş bulamamış öğrenci _____ ev arkadaşı aramak zorunda kalır.

Eğer eve _____ "Kusura bakma, ev dağınık biraz bugün." derler.

Öğrenciler evdeki bulaşıkları ancak _____ yıkarlar.

Eğer muhabbet _____ ders çalışma olasılığı vardır.

6.3. C1-C2 Seviyesi

HAZIRLIK

A. Aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

1. Yalnız kalmaktan hoşlanır mısınız? Niçin?

2. Arkadaşlarınızla ya da ailenizle beraberken de kendinizi yalnız hissettiğiniz oldu mu?

YALNIZLAR

Dinleyelim, işaretleyelim.

Günlük olaylar, bir sürü yazı beni "yalnızlık" üzerinde düşündürdü. Gerçek yalnızlığın, tek başına odasına kapansa bile topluluğu türlü istekleri ile içinde taşıyan insanda değil, topluluğun ortasında yaşadığı halde onun ağlarından kurtulmuş olan insanda olduğunu düşündüm.

İnsanlar, içinde bulundukları topluluğun kurulmuş düzenine uyarak yaşıyorlar. Bu düzen yalnız göreneklerde değil, düşünme ve duyma gibi iç davranışlarda bile kendini göstermekten geri kalmaz. Üzerinde durulması gereken nokta bence budur işte.

Her şeyi topluluk hayatına borçlu değil miyiz? Onun dışında ne insanı, ne de eserini tasarlamaya imkân vardır. Böyle olmakla beraber, insanı yücelten toplum, onu alçaltıyor da. Büyüklük de küçüklük de hep o kaynaktan geliyor, içerdeki halimizle dışarıdaki halimiz bir değil. Kafamızdaki düşüncelerle kâğıda geçişleri birbirini tutmuyor. Kendimiz için ayrı, başkaları için ayrı yaşıyor, ayrı düşünüyoruz. Böylece bizi yaşatan toplum bizi kendimizden, kendimiz olmaktan uzaklaştırıyor. Yazısını tamamladıktan sonra, bir müddet bırakıp da tekrar eline alan yazarın yaptığı değiştirmelerde yalnız söyleyiş kaygısının değil, bu müddet içinde gelip geçen olayların da tesiri aranmalıdır.

İnsanın kendi kendisi ile baş başa kalabilmesi öyle pek kolay işlerden değildir. Bir yandan topluluğun tepkilerine uğramak, öbür yandan kendi boşluklarına yuvarlanmak korkusu, birçok yazarı ne iseler öyle olmaktan alıkoymuştur. Bu bakımdan, "yalnızlık"la "kahramanlık" bir gibidir. Bu satırları yazarken Stéphane Mallarmé hayalimde canlanıverdi: Öyle ya, kim onun kadar bir yandan alaylara ve yermelere göğüs germesini, bir yandan da boşlukla karşılaşmayı gözüne alarak kendi içine eğilmesini bilmişti? Toplumun ağlarından kurtulduğu için, şiirlerini okuyucularına göre değil, okuyucuları şiirlerine göre tasarlamış, yaşadığı zamanın dışında demir atmıştı. Elbette Mallarmé bir kahramandır. İnsanın hayatta ve sanatta, içini dolduran engellerle savaşmasından özüne varmak için arınmaya çalışmasından daha büyük kahramanlık mı olur? Bu savaşta insan kendi hiçliği, toplumun sert tepkileri ile karşılaşabilir. Ama bunlar göze alınmadıkça gerçekten varlık da yaratıcılık da yoktur. Don Kişot, insanın yalnız içinden geçirebildiği, bazen bunu bile yapmaktan çekindiği şeyleri, her şeyi göze alarak yüksek sesle söylemenin sembolüdür, ilim ve sanat, bu uğurda savaşanların emekleri ile yüceliyor.

Yunus bu insanlardan biriydi. Baudelaire de bunlardan biridir. İlk halkası dünlerin, son halkası yarınların sisleri içine gömülen bu kahramanlar zinciri, hayatı kendisini kendisi olmaktan alıkoyan şeylerle savaş halinde geçen Gide'in ölümü ile bugün kırılmıştır. Boşlukta sarkan iki uç, yeni bir halka ile birbirine ne zaman kavuşacak? İnsanlık, bu yalnızlardan, bu savaşçılardan, bu "Don Kişot"lardan birini ne zaman görecek? Cevapsız kalacak bir soru. Ama gene de bunu sormaktan kendimizi alamıyoruz.

Suut Kemal Yetkin

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 Ders Kitabı

1. Yazara göre "gerçek yalnız" kimdir?

a) Tek başına odaya kapanan ve orada yaşamaya devam eden insan
b) Topluluğun içinde ailesiyle birlikte yaşamayan insan
c) Topluluğun ortasında onun baskısından kurtulmuş olarak yaşayan insan
d) Tek başına odasında olsa bile toplumun isteklerini içinde taşıyan insan

2. Aşağıdaki düşüncelerden hangisi yazara ait değildir?

a) Toplum insanı bazen yükseltiyor bazen alçaltıyor.
b) Her zaman kendimiz için değil başkaları için yaşıyoruz.
c) Aklımızdaki düşüncelerle kâğıda geçişleri birbirini tutmuyor.
d) Bizi yaşatan toplum bizi kendimiz olmaktan uzaklaştırıyor.

3. Yazar, "yalnızlık"la hangi kavramı bir tutmaktadır?

a) kahramanlık
b) dürüstlük
c) cesaret
d) başkaldırı

4. Aşağıdakilerden hangisi, yazarın düşüncesini desteklemek için verdiği örneklerden değildir?

a) Stéphane Mallarmé
b) Andre Gide
c) Yunus Emre
d) William Shakespeare

5. Dinlediğiniz metnin konusunu ve iletisini yazınız.

Konu:

İleti:

Kaynakça

Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2004). Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yay.

Ankara Üniversitesi TÖMER (2011). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 2

Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (2020). Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A2. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Ergin, A. (1995), Öğretim teknolojisi – İletişim, Ankara: PegemA Yayınları.

MEB. (2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Melanlıoğlu, D. (2015). Yabancı Öğreniciler İçin Dinleme Becerisine Yönelik Üstbilişsel Dereceli Puanlama Anahtarı. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ÖS-II, 391-404.

Temur, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Düzeyine Etkisi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 29, 303-319.

Yunus Emre Enstitüsü (2015). Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 Ders Kitabı.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi

Kemal Güler[1]

Giriş

Konuşma istek, duygu, düşünce ve bilgilerin sözel olarak bir dinleyiciye/dinleyicilere iletilmesidir (Demirel, 2003, s. 8). Konuşma dinleme ile birlikte, sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlarla iletişim kurabilmek için hayatın her alanında en fazla ihtiyaç duyduğu ve en sık kullanmak zorunda olduğu dil becerisidir.

20. yüzyıla kadar, özellikle Latince ve Eski Yunanca gibi ölü dillerin öğretimi için geliştirilmiş olan "Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi" çerçevesinde yabancı dil öğretiminde daha çok yazılı metinleri okuyup anlama, tercüme edebilme ve hedef dilde benzer metinler üretebilme yetisini kazandırmak ön planda olmuş, konuşma becerisi ihmal edilmiştir (Crystal, 1995, s. 374; Durmuş, 2013, s. 53). Yabancı dil öğretiminde konuşma dilinin ve konuşma becerisinin hak ettiği ilgiye kavuşmasında "Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi"ne bir tepki olarak ortaya çıkan "Doğrudan Yöntem"in (Demirel, 2012, s. 37) önemli bir rolü olmuştur. Konuşma becerisinin yabancı dil öğretiminin merkezine yerleştirilmesi "Doğrudan Yöntem"le olmuştur (Gencer Çıtak, 2018, s. 44).

Çağdaş eğitim sistemlerinde ana dili dersleri diğer üç temel dil becerisi *okuma, dinleme* ve *yazma* ile birlikte öğrenicinin konuşma becerisini geliştirmeyi hedefler. Yabancı dil derslerinde de yine diğer üç temel dil becerisiyle birlikte

1 Öğr. Gör. Kemal Güler, Hacettepe Üniversitesi TÖMER, kgueler@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8911-3025

konuşma becerisinin öğreniciye kazandırılması çağdaş yabancı dil öğretiminin en temel amaçlarından biridir.

Bu çalışmada ilk olarak dört temel dil becerisi okuma, dinleme, yazma ve konuşma genel hatlarıyla ele alındıktan sonra konuşma becerisinin önemi, konuşma becerisinin işlevleri, konuşma becerisinin zorluk derecesi, konuşma becerisinin kazanımını belirleyen faktörler ve konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik bazı etkinlikler ele alınacaktır.

1. Dört Temel Dil Becerisi

Okuma becerisi, okuyucunun görsel yolla algıladığı yazılı dil verisini beyinde birtakım işlemlerden geçirerek çözümleme, yorumlama ve anlamlandırma becerisidir. Okuyucunun bundaki başarısı gramer bilgisi ve kelime hazinesi yanında okuduğu metnin mahiyetine bağlı olarak sahip olduğu dünya bilgisi, akademik ve kültürel donanımı ile doğru orantılıdır. Ancak okuyucu, söz konusu dilin gramerine ve kelime hazinesine hâkimiyeti yetersiz olsa da bağlamdan hareketle okuduğunu az çok anlayabilir. Ayrıca metne dönerek tekrar gözden geçirme, üzerinde düşünme ve gerektiğinde sözlüğe başvurma imkânına da sahiptir.

Dinleme ise sözlü dil verisinin yani konuşmanın işitsel yolla algılanması, beyinde benzer işlemlerden geçirilerek çözümlenip yorumlanması ve anlamlandırılması becerisidir. Dinlemede de dinleyici yine okuma becerisi için gerekli olan bilgi ve donanımlara ihtiyaç duyar. Ancak dinleme eylemi okumadan farklı olarak oldukça süratli gerçekleşmek zorundadır; iletişim ortamına ve veri kaynağına göre değişebilir olmakla birlikte çoğu zaman konuşmayı durdurup üzerinde düşünme, geriye dönüp tekrar dinleme imkânı ya da sahip olunan kelime hazinesinin yetersiz kalması durumunda sözlüğe başvurma imkânı genellikle söz konusu olmaz. Bunun yanı sıra dinlemede işitme yetersizliği, telaffuz ve vurgu hataları, kötü akustik gibi işitsel sorunlar da mesajın alımlamasını zorlaştırabilir. Bütün bunlara ek olarak dinleme eylemi etkileşimli (interaktif) bir iletişim ortamında gerçekleşiyorsa dinleyici zaman zaman konuşmacı pozisyonuna da geçerek konuşmada anlayamadığı hususlar hakkında sorular sorma, açıklamalar isteme veya görüş bildirme ihtiyacı da hissedebilir. Bu durum dinleme becerisi için okuma becerisine göre daha fazla bir efor sarf edilmesini ve performans gösterilmesini gerekli kılar. Bu nedenle dinleme becerisinin gelişimi yabancı dil öğreniminde okumaya göre daha fazla zaman alır.

Yukarıda belirtildiği gibi, okuma ve (eğer etkileşimli bir iletişim söz konusu değilse) dinleme eylemlerini gerçekleştirirken öğrenici edilgen durumdadır, üretimsel bir süreç içerisinde değildir, bir ürün ortaya koymamaktadır, yalnızca verilen bilgiyi anlamaya çalışmaktadır. Bu nedenle bu iki beceri genellikle anlama veya alımlama becerileri olarak adlandırılır.

Alanyazında yaygın olarak anlatma becerileri olarak adlandırılan yazma ve konuşma ise bireyin dili etkin olarak oluşturduğu üretimsel becerilerdir (Dilidüzgün, 2013, s. 259). Yazma becerisi için de öğrenici okuma ve dinleme becerilerinin gerektirdiği yeterliklere ve donanıma ihtiyaç duyar. Ancak başarılı bir metin üretebilmek için bunları yerli yerinde kullanmak ve bir üsluba da sahip olmak gerekir. Kısacası öğrenicinin aktif olduğu yazma becerisi okumaya ve dinlemeye göre daha yüksek bir performans ve çaba gerektirir. Bu nedenle de genelde okuma ve dinlemeden daha zor ve daha geç kazanılan bir dil becerisidir.

Ancak dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi diğer üç beceriden farklı olarak günlük hayatta kullanım alanı sınırlı olan ve öğrenicinin dili hangi amaçla kullanacağına bağlı olarak ihmal edilebilecek bir beceri olarak görülebilir. Nitekim pek çok ana dili konuşurunun da bu beceriye ya hiç sahip olmadığı ya da ancak sınırlı ölçüde sahip olabildiği ve nadiren ihtiyaç duyduğu bir gerçektir. Fakat yabancı dil, o dilde öğrenim yapmak amacıyla öğreniliyorsa veya öğrenicinin herhangi bir nedenle zaman zaman hedef dilde yazılı iletişim kurmaya ihtiyacı olacağı düşünülüyorsa yazma becerisi de diğer üç beceri gibi önemlidir. Ayrıca dört temel dil becerisinden her birinin diğerlerini desteklediği, pekiştirdiği de unutulmamalıdır (Demirel, 2012, s. 29).

Konuşma becerisi de yazma gibi üretime yönelik bir dil becerisidir. İnsanlar arası iletişim etkileşimli bir faaliyet olduğu için, konuşma insanoğlunun hayatın her alanında en sık başvurduğu iletişim aracıdır.[1] Şüphesiz bunda konuşmanın en hızlı ve dolaysız iletişim aracı olmasının ve kendisiyle birlikte ifadeyi ve etkiyi önemli ölçüde güçlendirici ve tamamlayıcı işleviyle beden dilinin birlikte kullanılmasına imkân vermesinin de belirleyici bir rolü olsa gerektir. Bunun yanı sıra etkileşimli niteliği dolayısıyla konuşmanın dinleyicinin vereceği sözel ve sözel olmayan tepkilere göre spontane değişikliklere, yeniden

1 Temizyürek vd. (2012, s. 200) gibi bazı araştırmacılara göre konuşma dinlemeden sonra en sık kullanılan dil becerisidir.

formülasyonlara, açıklamalara ve eklemelere imkân verebiliyor olmasının da bu sık kullanımda etkili olduğu düşünülebilir.

Konuşma günlük hayatın akışına paralel olarak genelde hazırlıksız, spontane ve etkileşimli olarak gerçekleşir. Bu nedenle de konuşmanın, söylev, konferans ve demeç gibi hazırlıklı konuşma türlerinin dışında, önceden tam olarak planlanarak bu plana göre yürütülmesi pek mümkün değildir. Konuşma becerisi bu özelliklerine ek olarak okuma, dinleme ve yazma becerileri için gerekli olan dil bilgisi, kelime hazinesi, dünya ve kültür bilgisi gibi yeterliliklerin yanında;

- mükemmel olmasa da anlaşılır ve kabul edilebilir bir telaffuz,
- tonlama, vurgu, duraklama, ritim gibi bürünsel (prozodik) konuşma ögelerini doğru kullanabilme,
- yeterli derecede akıcılık

gibi sözel dil becerileri de gerektirir. Ayrıca, iyi bir iletişim için, dinleme-anlama becerisinin de devrede olduğu diyaloglarda veya grup konuşmalarında;

- söz alma ve söze girme,
- diğer konuşmacının veya konuşmacıların söylediklerileriyle ilgili, koordineli, tutarlı olma,
- jest ve mimikleri doğru ve yerinde kullanma

gibi pragmatik dil becerilerine de ihtiyaç vardır. Bunlara ek olarak konuşmacının psikolojik ve mental durumu da konuşmanın başarısını olumlu veya olumsuz yönde önemli ölçüde belirler. İşte bütün bu özelliklerinden dolayı konuşma, yabancı dil öğreniminde diğer üç dil becerisinden genellikle daha zor ve daha geç kazanılan gerek öğrenici gerekse öğretici tarafından en fazla çaba sarf edilmesini gerektiren dil becerisidir (Çakır, 2017).

2. Konuşma Becerisinin Önemi

Yukarıda ifade edildiği gibi konuşma dinlemeyle birlikte hem eğitimde hem de günlük hayatta en önemli, en sık ve en çok ihtiyaç duyulan dil becerisidir (Emiroğlu, 2013, s. 277). Konuşma becerisinin hayatın birçok alanında kişinin başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu herkesçe bilinen bir gerçektir. Yine "Su gibi Rusça/Türkçe konuşuyor." cümlesiyle ifade edildiği gibi kişinin yabancı bir dile hâkimiyetinin en önemli göstergesi ve ölçütü

olarak kabul edilir (Emiroğlu, 2013, s. 277). Bu nedenle Türkçe öğreticisinin öğreniciye yalnızca gramer ve kelime öğrenmekle Türkçeyi öğrenmiş olmayacağını anlatması, konuşmanın bir dili öğrenmede diğer becerilere göre çok daha önemli olduğunu fark ettirmesi (İşisağ ve Demirel, 2010, s. 193; Emiroğlu, 2013, s. 277; Göçer, 2015, s. 22;), hedef dilde konuşurken hata yapmanın çok normal olduğunu, konuşma becerisinin ancak konuşarak geliştirilebileceğini vurgulaması, öğrenicinin psikolojik olarak hazırlanması ve bu beceriyi kazanabilmesi açısından son derece önemlidir.

1.1. Konuşma Eyleminin İşlevleri

Konuşma eyleminin başlıca işlevleri şöyle sıralanabilir:

- Bir başkasına bilgi aktarmak veya bir başkasından bilgi almak,
- Kendi istek, duygu, izlenim, görüş ve düşüncelerini ifade edebilmek,
- Ortak bir faaliyetin yürütülebilmesi için iletişim sağlamak,
- Başka insanları belli bir davranış ve eyleme sevk etmek veya insanlarda dilsel bir tepki uyandırmak,
- Başkalarında belirli duyguları tetiklemek,
- Kişilerarasında temaslar kurmak veya mevcut temasların devamını sağlamak (Edrová, 2015, s. 23).

1.2. Konuşma Eyleminin Zorluk Derecesi

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinden hangisinin daha zor kazanıldığı konusunda tam bir fikir birliği yoktur. Bağcı ve Başar (2013, s. 309) gibi bazı araştırmacılar yazma becerisinin en zor dil becerisi olduğu ve en son kazanıldığı görüşündedir. Açık'ın "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar"ı tespit etmek için Ankara, Gazi ve Ege Üniversiteleri TÖMER'lerinde rastgele seçilmiş % 85'i Türk soylu (yaş ortalaması 22 olan) toplam 100 Türkçe öğrenicisi ile yaptığı bir anket çalışmasında "Türkçeyi öğrenirken temel dil becerilerinden hangisinde veya hangilerinde sorun yaşadıkları" sorusuna öğreniciler tarafından ilk sırada % 40 ile "yazma", ikinci sırada % 33 ile "konuşma", üçüncü sırada %17 ile "anlama" ve dördüncü sırada % 16 ile "okuma" cevabı verilmiştir (Açık, 2008, s. 3). Demirel (2012, s. 98), yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinden en zor gelişenin dinleme becerisi olduğu düşüncesindedir. Dilidüzgün (2013), bu konuda "Dinlemenin dil becerileri içinde en zor olduğu kabul edilir ve

dinleme çalışmaları her zaman öğrenicileri ürkütür ve strese sokar." tespitinde bulunur (s. 259). Kurt ve Göçer (2022) için ise konuşma "…öğrenenlerin diğer dil becerilerine kıyasla en çok zorlandığı ve öğrenmek için zaman harcadığı bir beceridir." (s. 1).

Edrová (2015), «Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht" (Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Konuşma Becerisinin Teşviki) başlıklı mezuniyet çalışmasında konuşma becerisinin en karmaşık dil becerisi olabileceğini, bu nedenle öğrenicilerin sözlü iletişimde sıklıkla güçlükler çektiklerini belirtir (s. 29). Fischer'e (2007) göre de "Almancada kendini sözlü olarak ifade etme becerisi kurumsal yabancı dil öğretimi sürecinde kazanılan diğer becerilerle karşılaştırıldığında hâlâ dezavantajlıdır." (s.1) ve "İletişim duygulardan azade gerçekleşemediği için öğreniciler özellikle konuşurken çekingenlik ve tutukluk yaşarlar." (s. 2). Çakır (2017) ise sözlü dil becerisinin yabancı dil öğretme ve öğrenme süreçlerinde çoğunlukla hem psikolojik ve bilişsel yük getiren hem de gramer bilgisi isteyen en yorucu beceri olduğunu, yabancı dilde yeterli bir konuşma becerisi geliştirmenin hem öğreniciler hem de öğreticiler için zor ve yorucu olduğunu vurgular (s. 151). Bizim de Hacettepe TÖMER'de yabancılara Türkçe derslerimizdeki gözlemlerimiz, öğrencilerimizin çoğunun en fazla konuşma becerisinde zorlandıkları yönündedir.

1.3. Konuşma Becerisinin Kazanımını Etkileyen Faktörler

Konuşma becerisinin kazanımını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörleri *akademik, pedagojik, psikolojik ve sosyal faktörler* ve *dilsel faktörler* olmak üzere iki grup altında toplamak mümkündür.

2.3.1. Akademik, Pedagojik, Psikolojik ve Sosyal Faktörler

2.3.1.1. Öğretici

Öğreticinin alan bilgisi ve pedagojik formasyon bakımından yeterli olup olmaması, kültürel donanımı, becerileri ve kişilik özellikleri öğrenicilerin konuşma becerisindeki başarısını belirleyen önemli bir faktördür. Bu tabii ki diğer dil becerilerinin kazanımı açısından da aynı derecede belirleyicidir. İdeal bir yabancı dil öğreticisi öğrettiği dili ve onun ait olduğu kültürü iyi tanır; doğru ve güzel bir telaffuz becerisine sahiptir; dilin tonlama, vurgu, ritim ve duraklama gibi prozodik özelliklerini iyi bilir ve konuşma eğitiminde buna önem verir; beden dilini iyi bilir ve yerinde kullanır; öğrenicilerin mental durumlarını, psikolojilerini, farklılıklarını, hassasiyetlerini ve beklentilerini anlamaya çalışır

ve derste öğretim yöntemlerini ve araçlarını buna göre belirleyip kullanmaya çaba gösterir; dersi öğreniciler için ilginç ve zevkli hâle getirmeye çalışır; bütün öğrenicilere değer verir, iyi, sevecen, saygılı ve adil davranır; özgür ve demokratik bir ders ortamının sağlanmasına önem verir; daima iyimser, sabırlı ve anlayışlıdır, öğrenicilerin hatalarını sabırla düzeltir, anlamada ve telaffuzda zorluk çeken öğrenicilerle ayrıca ilgilenir; motivasyon eksikliği olan öğrenicileri motive etmeye çalışır; öğrenicileri öğrenme konusunda cesaretlendirir ve teşvik eder; cezalandırmaz, küçük başarıları bile takdir eder; öğrenicilerin istek ve eleştirilerini dikkate alır; yeniliklere açıktır.

2.3.1.2. Öğrenicinin Bilinci ve Motivasyonu

Yabancı dil öğrenmek, dil becerilerini kazanmak genelde oldukça yorucu, uzun ve sabır isteyen bir süreçtir. Her işte olduğu gibi bunda da bilinç ve motivasyon başarının ön şartıdır. Öğrenicinin yabancı dil öğreniminde konuşma becerisini kazanmasının önemi ve bunun kendisine sağlayacağı maddi ve manevi avantajlar konusunda yeterli bilince sahip olması onun hedef dili öğrenme motivasyonunu, kararlılığını, çabasını ve başarısını artıracak ve hedefe ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Özellikle dilde yeterliliğin en bariz göstergesi olarak kabul edilen konuşma becerisinde öğrenicinin motivasyonu ne kadar yüksekse başarısı ve yaşadığı tatmin de o derece yüksek olacaktır (Çelik, 2019, s. 36). Yeterli bir bilince ve motivasyona sahip olmayan veya yabancı dil öğrenimine başladıktan sonra herhangi bir nedenle motivasyonunu kısmen veya tamamen yitiren bir öğrenici içinse bu sürecin daha yorucu ve stresli olması kaçınılmazdır ve büyük bir ihtimalle hedefe ulaşması da mümkün olmayacaktır.

Öğretici; yeterli motivasyona sahip olmayan ya da motivasyonunu yitirmiş olan öğreniciye yabancı dil öğreniminin veya konuşma becerisinin ne kadar önemli olduğu, gelecekte kendisine neler sağlayacağı konusunda telkinde bulunarak öğreniciyi cesaretlendirmeye çalışmalı, derse aktif katılım konusunda öğreniciyi teşvik etmeli, başarımlarını takdir etmeli ve motivasyonunu artırmaya çalışmalıdır.

2.3.1.3. Öğrenicinin Hedef Dille ve Kültürle İlgili Düşünce ve Tavrı

Öğrenicinin hedef dile, dili konuşan topluma ve onun kültürüne karşı düşünceleri öğrenme isteğini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Açık, 2008, s. 6). Öğrenicinin bu konulardaki yaklaşımı olumlu ise bunu koruma konusunda, olumsuz ise bunu olumluya dönüştürebilme konusunda öğreticinin

tavrı çok önemlidir. Bunun için öğretici derste hem hedef dilin kültür unsurlarını tanıtırken hem de öğrenicinin kültürüne yaklaşırken daima hümanist, eşitlikçi, demokratik ve akademik bir tavır içerisinde olmalıdır. Öğreticinin bu tavrı; sözü edilen ilkeleri yeterince gözetmeyen, kültürel unsurları verirken kültür tanıtımından ziyade kültürü beğendirmeyi, benimsetmeyi amaçlayan (Bayraktar, 2015, s. 12, 21) metinler de içeren bazı Türkçe öğretim kitaplarının öğrenici üzerinde hedef dilin kültürü ve konuşurları hakkında oluşturabileceği olumsuz düşüncelerin giderilmesi açısından da son derece önemli ve gereklidir.

2.3.1.4. Özgüven

Motivasyon gibi özgüven de başarıyı belirleyen etkenlerden biridir. Özellikle genelde bir toplum önünde monolog şeklinde veya başka bir insanın/insanların katılımıyla diyalog şeklinde gerçekleşen konuşma eyleminin başarısı konuşmacının yeterli özgüvene sahip olup olmaması ile yakından ilgilidir. Özgüveni yüksek olan yabancı dil öğrenicileri ders sırasında söz alma, düşüncelerini ifade etme, konuşmalara katılma konusunda daha istekli ve aktiftirler. Özgüveni düşük olanlar ise genelde konuşmaktan mümkün olduğunca kaçınır ve konuşmaları istendiğinde ciddi stres yaşarlar. Bu; derse katılımlarını, derste aktif olmalarını büyük nispette engeller, sonuçta konuşma becerilerini arzu edilen ölçüde geliştiremezler.

Düşük özgüvenin nedenleri arasında şunlar sıralanabilir:

- Heyecanlanma ve hata yaparak gülünç olma korkusu (Edrová, 2015, s. 32),
- Sınıftaki birçok öğrenicinin kendisinden daha iyi konuştuğu düşüncesi,
- Bir eleştiri veya protestoyla karşı karşıya kalma endişesi,
- Cevap veremeyeceği zor bir soruyla karşı karşıya kalma endişesi,
- Konuşma ortamının, dinleyenlerin veya diyalog durumunda partnerin konuşmacı üzerinde ihtiyari veya gayriihtiyari sebep olabileceği etki ve baskı.

Özgüven eksikliği ile öğrenicinin tek başına başa çıkabilmesi çoğu zaman imkânsızdır, genellikle yardıma ihtiyacı vardır. Bu durumda kendisine ilk yardım edebilecek kişi yine öğreticidir. Öğreticinin bu durumda öğrenciye konuşma imkânları vererek onu konuşmaya teşvik etmesi, öğrenicinin bu yolda

gösterdiği en küçük başarılarını bile övgü sözleriyle takdir edip onu cesaretlendirmesi son derece önemlidir.

2.3.1.5. Dili Kullanma Fırsatı

Literatürde sık sık vurgulandığı gibi konuşma ancak konuşarak geliştirilebilen ve kazanılan bir beceridir. Bu sebeple öğrenicinin ders sırasında ve ders dışında yeteri kadar konuşma fırsatı bulabilmesi çok önemlidir. Ancak öğretici ders sırasında her bir öğrenici için konuşma fırsatları yaratmaya çalışsa da ideal mevcutlu sınıflarda bile öğrenici başına düşen konuşma süresi genellikle çok yetersiz kalmaktadır (Bayerlein, 2020, s. 53). Dolayısıyla konuşma becerisini geliştirmek için öğrenicinin kendisinin de ders dışındaki zamanlarda film seyretmek, müzik dinlemek, gazete ve kitap okumak, hedef dili konuşan kimselerle sözlü iletişim kurmak gibi dili doğal olarak kullanma fırsatları oluşturması gerekir. Günümüzde internet de bu konuda yabancı dil öğrenicisine zamandan ve mekândan bağımsız olarak neredeyse sınırsız imkânlar sunmaktadır, öğrenicinin bu imkânları mutlaka değerlendirmesi gerekir. Bu, özellikle Türkiye dışında Türkçe öğrenenler için ayrı bir önem arz etmektedir.

Öğrencinin ders dışında bulunduğu, yaşadığı, vakit geçirdiği ortam, sosyal çevre ve meşguliyetleri de dili kullanma fırsatı açısından belirleyici olmaktadır. Ders dışında genellikle yalnızca kendi yurttaşlarıyla veya dildaşlarıyla vakit geçiren, hatta aynı odada veya aynı evde kalan, hedef dil konuşurlarıyla nadiren iletişim kuran öğrenici hedef dile yeteri kadar maruz kalmadığı, ana dilinin düşünme biçimlerinden kurtulamadığı için hedef dilde düşünmeyi öğrenememekte, bu da hedef dili öğrenmesini, özellikle de konuşma becerisini geliştirmesini olumsuz etkilemektedir. Öğrenicinin bu konuda bilinçli davranması, mümkün olduğunca ana dili konuşurlarıyla iletişim kurmaya, televizyon ve internette Türkçe programları ve filmleri izlemeye çalışması özellikle konuşma becerisinin gelişmesine büyük katkı sağlayacaktır.

2.3.1.6. Sınıf Mevcudu

Memiş (2021), sınıf mevcudunun Türkçe öğrenme başarısı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı araştırmada A1 kurundan C1 kurunun bitimine kadar geçen süreçte birbirinden farklı mevcutlara sahip dokuz (9) sınıf ve toplam yüz elli yedi (157) uluslararası öğrenciyi takip etmiş, örneklemde yer alan öğrenicilerin kur atlama sınavlarında aldıkları puanları karşılaştırıp değerlendirdiğinde şu sonuçlara varmıştır:

> "… sınıf mevcudunun, genel Türkçe öğrenme başarısını açık bir biçimde etkileyerek anlamlı bir fark yarattığı, bu farkın sınıf mevcudu 15'ten az olan sınıflar ile mevcudu 20'den fazla olan sınıflar arasında oluştuğu ve sınıf mevcudunun başarı üzerinde oluşturduğu etkinin dinleme ve okuma becerilerinde kısmi, konuşma ve yazma becerilerinde ise belirgin olduğu anlaşılmıştır." (s. 57)

Memiş (2021), "öğrenenlere bireysel olarak ayrılabilecek süreyi teoride 2 katına çıkarabilmek için sınıfların 10'ar öğrenci ile oluşturulmasının ideal olduğu" düşüncesine varmıştır (s. 69).

2.3.2. Dilsel Faktörler

2.3.2.1 Öğrenicinin Ana Dilinin Etkisinden Kurtulamaması

Her birey yabancı dil öğrenirken az veya çok ana dilinin etkisi altındadır. Bazen buna, bazı Kazak öğrencilerimizde gördüğümüz gibi, iyi bildikleri ikinci bir dilin (örneğin Rusçanın) etkisi de eklenebilir. Hedef dilde bütün dil becerilerinin kazanımını olumsuz etkileyen bu durum dil bilgisinin her alanında hem morfolojide hem söz diziminde hem fonetikte hem de semantikte söz konusu olabilir. Burada "ana dili etkisi" ile kast olunan henüz hedef dilin yapısını, özelliklerini tam olarak kavrayamamış, içselleştirememiş, sesletim becerilerini kazanamamış olan öğrenicinin hedef dili kullanırken yer yer ana dilinden veya iyi bildiği ikinci dilden gayriihtiyari kopyalamalar yapmasıdır. Örneğin; Arap ve İranlı öğrenicilerin /ü/ ünlüsünü /u/ olarak söylemeleri, bazı Kazak öğrenicilerin "bir" sözcüğünü "bır" şeklinde telaffuz etmeleri, "Ahmet'*i* tanıyorum." yerine "Ahmet'*ni* tanıyorum.", "On dokuz Mayıs" yerine "On dokuzuncu Mayıs", Kazakçada öznesel sıfat-fiil/ nesnesel sıfat-fiil ayrımı olmadığı için "benim oku-duğ-um kitap" yerine "ben oku-yan kitap" demeleri.[1]

Bu tür yanlışların ortadan kaldırılabilmesi için öğrenicilerin hedef dil Türkçenin tipolojisi ve kendi ana dilleriyle temel farklılıkları konusunda bilgilendirilmeleri yerinde olur.

2.3.2.2 Diksiyon Yanlışları

Diksiyon, konuşurken seslerin (ünlülerin ve ünsüzlerin) doğru sesletimi (artikülasyonu) ile tonlama, vurgu, duraklama, ezgi, ritim gibi prozodik araçların doğru kullanılması becerisidir. Bu beceri konuşmanın doğru anlaşılması, etkisi ve dinleyicinin konuşmaya ilgisinin uyanık tutulması açısından son

1 Türk soylu öğrenicilerin yaptıkları bu tür yanlışlar Kara'da (2013) daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

derece önemlidir ve yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin tamamlayıcı bir parçasıdır.

Her yabancı dil öğrenicisi hedef dilde konuşurken az veya çok ana dilinin diksiyon alışkanlıklarının etkisi altındadır. Yapılan diksiyon hataları öğreniciden öğreniciye büyük değişiklikler göstermektedir. Bu kişisel farklılıklar dikkate alınarak sesletiminde sorun yaşadığı kelimeler derste öğreniciye sık sık tekrar ettirilmelidir. Söylenenin anlaşılmasını bazen ileri derecede zorlaştıran, dinleyiciyi yoran ve rahatsız eden bu diksiyon yanlışlarının hiç değilse konuşmanın anlaşılırlığını engellemeyecek bir seviyeye çekilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu da ancak öğreticinin öğrenicinin yanlışlarını sabırla tekrar ederek düzeltmesiyle ve öğrenicinin gerekli çabayı göstermesiyle başarılabilir.

2.3.2.3. Gramer Bilgisinin Yetersizliği

Öğrenicinin hedef dilin gramerine yeterince hâkim olmaması diğer becerilerde olduğu gibi konuşmada da sık sık yanlışlıklara yol açmaktadır. Bu yetersizlik öğrencinin konuyu kavrayamamış olmasından ya da konu anlatılırken derste bulunmamış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Böyle durumlarda konunun derste ana hatlarıyla tekrar ele alınması veya ders dışında öğreniciye özel olarak anlatılması ve konuyla ilgili alıştırmalar çözdürülmesi faydalı olacaktır.

2.3.2.4. Kelime Hazinesinin Yetersizliği

Öğrenicinin dil becerilerini kullanmada göstereceği başarı, sahip olduğu kelime hazinesi ile de yakından ilgilidir. Bu konuşma becerisi için de geçerlidir. Öğrenicinin konuşurken ihtiyaç duyduğu kelimenin hedef dildeki karşılığını bilmemesi konuşmayı sekteye uğratmakta, sık sık böyle bir duruma düşen öğrenici konuşma cesaretini kaybedebilmektedir. Öğreticinin konuşma sırasında uygun kelimeyi bulamayan öğreniciye yardımcı olması öğrenicinin konuşmasını sürdürebilmesi cesaretini ve motivasyonunu koruması açısından önemlidir. Buna ek olarak yapılması gereken öğreniciyi kelime öğrenmeye teşvik etmek olmalıdır. Ayrıca konuşma dilinde çok sık kullanılmalarına rağmen ne yazık ki Türkçe ders kitaplarında geçmeyen kelimelerin tespit edilerek, öğretici tarafından uygun konuşma ortamları kurgulanarak bir bağlam içerisinde öğrenicilere verilmesi faydalı olur.

3. Konuşma Becerisini Geliştirmeye Birkaç Etkinlik Örneği

Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin genellikle ders ortamında gerçekleştirilmesi söz konusudur. Konuşmanın çoğunlukla etkileşimli

bir beceri olduğu düşünüldüğünde bu becerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin mümkün olduğunca doğal bir iletişim ortamında gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretici, yapay etkinlikler yerine, öncelikli olarak, sınıf ortamında dersten önce, ders sırasında veya ders arasında olan bir olayı, kendi başından geçen veya öğrencilerden birinin yaşadığı güncel bir olayı bir konuşma etkinliği başlatmak için kullanabilir. Özellikle mizahi yönü olan olaylar bu amaçla mutlaka değerlendirilmelidir, çünkü etkinliğin öğrencileri eğlendirmesi motivasyonlarını artıracaktır. Eğer uygun bir etkinliğe vesile olabilecek böyle bir olay yoksa öğretici hayal gücünü kullanarak kurguladığı bir etkinliğin mümkün olduğunca doğala yakın bir iletişim ortamında gerçekleşmesini sağlamalıdır. Öğretici etkinlikleri planlarken öğrenicilerin düzeylerini, psikolojilerini, hassasiyetlerini, mizah anlayışlarını, şaka kaldırıp kaldıramayacaklarını mutlaka göz önünde bulundurmalıdır.

1. Derse Sık Sık Geç Gelen Bir Öğrenciyle Yapılabilecek Bir Etkinlik Örneği.

Türü: Karma etkinlik; diyalog, grup konuşması, drama ve rol yapma

Seviye: B1, B2 veya C1

Hedeflenen Kazanım: Bu etkinlikle öğrenicilere beden dilinin kullanılması; bazı ünlemlerin nasıl ve nerede kullanılabileceği, alaylı konuşmada beden dilinin, tonlama ve vurgunun rolü; gereklilik ve istek kiplerinin kullanımı gibi konularda pekiştireçler verilebilir. Bunların yanı sıra "suç, kusur, ceza, af, adalet, adil, yargılamak, cezalandırmak, affetmek" gibi hukukla ilgili kelimelere öğrenicilerin aşinalıklarının artması sağlanabilir.

> Öğrenici sık sık yaptığı gibi yine derse geç gelmiştir. Selamı alınır, öğretici tarafından güler yüzle karşılanır. Biraz abartılı bir beden diliyle yerine oturmaması gerektiği hissettirilir.
>
> "Ooo, hoş geldin! Niye böyle erkenden geldin, güzellik uykunu da almadan?" diye şakacı, dokundurmalı bir ifadeyle diyalog başlatılır.
>
> "Derse sık sık geç gelen arkadaşımızı cezalandıralım mı, cezalandırmayalım mı?" diye istek kipi ile veya "Derse sık sık geç gelen bu arkadaşımız cezalandırılmalı mı, cezalandırılmamalı mı?" diye edilgen cümle yapısı kullanılarak gereklilik kipi ile diğer öğrenicilere sorulur ve cevapları alınır. Sonra aynı soru öğrencinin kendisine sorulur:
>
> "Evet, cezalandırılmalıyım." derse, önce arkadaşlarına sonra kendisine hak ettiği ceza sorulur.

"Hayır, cezalandırılmamalıyım." derse kendisini savunması istenir veya kendini savunması için arkadaşları arasından bir/birkaç "avukat" belirlemesi istenir. Cezalandırılması lehinde ve aleyhinde olanların konuşmalarıyla "yargılama" devam eder. Etkinliğin sonunda öğrenicilerin konuşmalarda kullanılan, kelimelere, yapılara, beden diline dair soruları varsa cevaplandırılır.

2. Fiilden İsim Türetme ve Cümlede Kullanma

Türü: Diyalog, monolog

Seviye: B1, B2 ve C1

Hedeflenen Kazanım: Kelime türetimi ile öğrenicilerin kelimelerin yapısı ve anlamı konusundaki farkındalıklarını artırmak, cümle kurarken yapılan yanlışlıklar konusunda bilinç kazandırmak, öğrenicilere güzel söz söyleme ve güzel konuşma zevki aşılamak, kelime hazinelerini geliştirmek.

Öğretici gönüllü bir öğreniciyi tahtaya kaldırarak sınıfta bulunan herkesten ikişer fiil söylemesini ister ve bu fiiller öğrenici tarafından alt alta tahtaya yazılır. Yazım yanlışları varsa bunlar öğrenicilerin yardımlarıyla düzeltilir. Sonra sırayla her öğrenicinin istediği bir fiile bir isim yapım eki getirerek anlamlı bir isim türetmesi ve bu ismi bir cümlede kullanması istenir. Öğreniciler önce cümlelerini söyler, sonra söylenen her cümleyi her öğrenci defterine yazar. Türetilen ismi, kurulan cümleyi anlamayan varsa ismi türeten ve cümleyi kuran öğreniciden açıklaması istenir. Kusurlu sözcükler, ifadeler ve cümleler öğrenicilerin aktif katılımıyla düzeltilir. Bu düzeltmeler defterlerde de yapılır. İkinci turda fiilden isim türetme ve cümlede kullanma işlemleri tamamlanır. En güzel üç cümleyi kuranlar küçük bir çikolata, lokum veya meyve gibi bir yiyecekle ödüllendirilir.

3. Kısa Film İzletme

Burada "kısa film" ile birkaç dakikadan başlayıp 60 dakikaya kadar uzunluktaki filmler kastedilmektedir. Görsel-işitsel bir araç olan kısa filmin dil öğretiminde ve özellikle de konuşma becerisinin geliştirilmesinde son derece etkili bir araç olduğu genel olarak kabul edilmektedir (El Mestari, 2023). Kısa filmin konuşma becerisinin geliştirilmesinde sunduğu başlıca avantajları şöyle sıralayabiliriz:

- Kısa filmlerde kullanılan dil hız, özgünlük, vurgu, tonlama ve deyimler açısından genelde oldukça doğaldır.
- Öğrenicinin hedef dili bağlam içinde duymasını sağlar.
- Öğrenicinin kültürel farklılıkları keşfetmesine ve anlamasına yardımcı olur.
- Kısa filmler genelde sosyal sorunlar, gelenekler, hobiler, arkadaşlık gibi derste üzerinde çalışılabilecek konuları ele alır.
- Kısa filmler konuşma becerisinin pratiği için pek çok imkân sunar.
- Hem göze hem kulağa hitap ettiği için jest ve mimiklerin öğrenilmesini kolaylaştırır.
- Eğlenceli, ilginç ve stressiz bir öğrenme ortamı sunar (El Mestari, 2023).

Kısa filmi izletirken öğretici filmde geçen, öğreniciye yabancı olduğunu düşündüğü kelimeyi ve ifadeleri tahtaya yazar, filmdeki kültür ögeleri hakkında notlar alır ve film izlendikten sonra bunlar hakkında öğrenicilere açıklamalar yapar, öğrenicilerin sorularını cevaplandırır.

Kaynakça

Açık, Fatma, 2008. Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri [Konferans/Sempozyum Sunumu]. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü "Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Web: https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf [10 Mayıs 2024]

Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 309-331.). Ankara: Grafiker Yayınları.

Bayerlein, O. (2020) Förderung der Sprechfertigkeit durch digitale Medien. *Deutschunterricht in Japan* 24, 53-70. Web: https://doi.org/10.24670/deutschunerricht.24.0_53 [5 Mayıs 2024]

Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 2*, 7-23. Web: https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/37784/436227 [5 Mayıs 2024]

Çakır, G. (2017). So natürlich wie möglich, so künstlich wie nötig! Zur Förderung der Sprechfertigkeit im universitären Kontext. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, cilt 2017, sa.1., 151-170. Web: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/329095 [16 Mayıs 2024]

Crystal, D. (1998). *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. (S. Röhrich, Almancaya Çev.) (Özel Baskı). Köln: Parkland Verlag.

Çelik, F. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini. IJOSSAR, Uluslararası Sosyla Bilimler ve Akademik Araştırmalar Dergisi, 32-41. Web: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/907541 [15 Nisan 2024]

Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler, yöntemler, teknikler.* Ankara: USEM Yayınları.

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil pasaportu.* Ankara: Pegem Akademi.

Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme eğitimi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 259-276.). Ankara: Grafiker Yayınları.

Edrová, K. (2015). Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht. [Diplomarbeit]. Masaryk-Universität. Web: https://is.muni.cz/th/d2nnm/DP_FINAL.pdf [5 Nisan 2024]

El Mestari, Y. (2023), Zur Förderung der Sprechfertigkeit bei den DaF-Lernenden in Algerien durch den Einsatz von Kurzfilmen im Unterricht. *TRANS Nr.23 Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften.*

Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 277-292.). Ankara: Grafiker Yayınları.

Fischer, S. (2007). Sprechfähigkeit und-willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatik-vermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 1-23.

Gencer Çıtak, Ö. (2018). *Zur Entwicklung von Gespächskompetenzen im Deutschen als Fremdsprache: Eine longitudinale Studie anhand der Germanistikstudenten in der Türkei* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.

Göçer, Ali (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık-2015, Cilt:17, Sayı: 2, 21-36.

İşisağ, K. U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 2010, 190-204.

Kara, M. (2013). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.). (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 201-210.). Ankara: Grafiker Yayınları.

Korkut U. İşisağ, ve Özcan Demirel, (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 2010, 190-204.

Kurt, A.ve Göçer, A. (2022). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becereisinin kazandırılması ve geliştirlmesi amacıyla Vlog (Video Blog) kullanımı. Dergi Park Akademik Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi. Yıl 2022, Cilt: 8 Sayı: 1, 1-21. Web: https://doi.org/10.47714/uebt.1035561 [18 Mayıs 2024]

Memiş, M. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi yapılan sınıflardaki öğrenci sayısının Türkçe öğrenme başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (Özel Sayı), 57-73. Web: https://doi.org/10.35675/befdergi.832873 [10 Mayıs 2024]

Temizyürek, Fahri, Erdem, İlhan ve Temizkan, Mehmet (2012). *Konuşma Eğitimi.* 3. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Nilay Yavuz Balakbabalar[1]

Giriş

Sertifika programının katılımcılarının amacı doğrultusunda yazılı işaretlerdeki duygu ve düşüncelerin algılanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi gibi birçok fiziksel, bilişsel ve duyuşsal süreci içine alan okuma becerisinin, yabancı/ikinci dil öğrenicileri için öneminden ve bu becerinin geliştirilmesi için hazırlanacak etkinliklerdeki metinlerin seçiminden, sadeleştirilmesinden ve ders içi uygulama aşamalarından bahsedeceğiz.

1. Okuma

Okuma sırasında fiziksel ve bilişsel süreçler paralel olarak iç içe gerçekleşir. Başka bir deyişle göz ve beyin arasında eş güdümlü ve ahenkli bir çalışma meydana gelir (Girmen, 2019, s. 63).

Güneş, (2003, s. 39) bu süreci dört aşamada açıklar:

Görme sırasında yazılı sembollerle sunulan girdi göz tarafından beyne gönderilir. (Fiziksel süreç)

Bu yazılı girdi beyin tarafından tanınmaya ve çözümlenmeye başlar. (Bilişsel süreç)

Girdi daha önceki bilgilerle ilişkilendirilir ve anlamlandırılır. (Bilişsel süreç)

Tanınan ve anlamlandırılan ileti daha sonra kullanılmak üzere beyinde depolanır. (Bilişsel süreç)

1 Öğr. Gör., Hacettepe Üniversitesi TÖMER, nilay.yavuz@hacettepe.edu.tr, ORCID No: /0009-0003-8901-1514

Okumanın dört aşamada gerçekleşmesini sağlayan bu fiziksel ve bilişsel işlevlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için motivasyon, kaygı, tutum ve özgüven gibi duyuşsal faktörlerin de olumlu yönde işletiliyor olması gerekir (Daurenbek, 2023, s. 197).

Tüm bu tanımlardan hareketle okumayı; fiziksel, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin eş zamanlı olarak işetilmesiyle gerçekleşen çok yönlü bir eylem olarak tanımlayabiliriz.

2. Yabancı/İkinci Dil Eğitiminde Okuma

Aygüneş'e (2007, s. 51-52) göre okuma eğitiminde okuyucunun okuduğunu doğru anlamlandırabilmesi, metnin ana düşüncesini, dil ve üslup özelliklerini bulabilmesi ve çıkarımlar yapabilmesi beklenir. Bu okumanın bilişsel sürecidir. Bu becerilere sahip olma konusunda ana dili okuyucularıyla yabancı/ikinci dil okuyucuları eşit seviyede değildir. Ana dili okuyucusu dilin sözcük bilgisini, dil bilgisini ve söylem yapısını ve kültürel unsurlarını örtük olarak bilirken yabancı/ikinci dil eğitiminde okuyucu bu konularda yeterli bilgiye sahip değildir ve bu bilgileri okuma becerisiyle eş zamanlı olarak öğrenir. Bu durum, yabancı/ikinci dildeki okuma sürecinin ana dildeki okuma sürecine göre daha zor ve karmaşık olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca yabancı dilde yapılan okumalarda motivasyon, kaygı düzeyi, özgüven gibi duyuşsal faktörler okuyucunun okuma-anlama düzeyini ana dilde okumaya göre daha fazla etkiler.

Yaylı (2019, s. 75-76), Grabe ve Stoller'in (2002) ana dilde okuma ve yabancı dilde okuma arasındaki farklılıkları; dilbilimsel ve işlemsel farklılıklar, bireysel ve deneyimsel farklılıklar, sosyokültürel ve kurumsal farklılıklar olarak üç grupta incelemesinden ve alan yazınındaki araştırmalarından hareketle aşağıdaki tabloyu oluşturmuştur.

Tablo 1. *Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Farklılıkları*

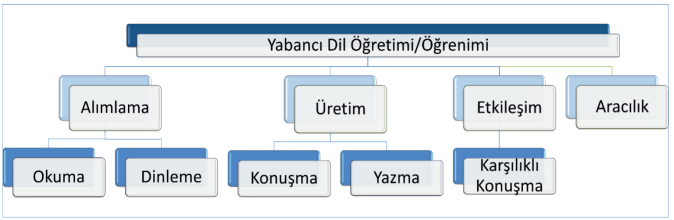
Dilbilimsel ve İşlemsel Farklılıklar	**Bireysel ve Deneyimsel Farklılıklar**	**Sosyokültürel ve Kurumsal Farklılıklar**
1. Sözcük bilgisi, dil bilgisi ve söylem bilgisi 2. Anadili ile yabancı dil arasındaki dilbilimsel farklılık düzeyi 3. Üst-dilbilimsel ve üst-bilişsel farkındalık 4. Yabancı dil yeterlik düzeyi 5. Dile maruz kalma düzeyi 6. Aktarım	1. Bireysel beceri ve güdüleme 2. Metin türleri 3. Kaynaklar	1. Okurların farklı sosyokültürel geçmişleri 2. Farklı söylem ve metin oluşturma yolları 3. Eğitim kurumlarının farklı beklentileri

Bir önceki bölümde fiziksel, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin eş zamanlı olarak işletilmesiyle gerçekleşen çok yönlü bir eylem olarak tanımladığımız okuma eylemi, yabancı/ikinci dil eğitiminde bilişsel ve duyuşsal süreçler açısından çok daha zor ve karmaşıktır. Bu nedenle ders içi uygulamalarda okuma becerisini geliştirecek metinleri seçerken, etkinlikleri oluştururken ve sınıfta uygularken yabancı/ikinci dildeki okuma sürecinin ana dildeki okuma sürecine göre daha zor ve karmaşık olduğunu bilmek ve farlılıkları da göz önünde bulundurmak gerekir.

Okuma, ana dili konuşurları için konuşma ve dinleme kadar olmasa da onlardan sonra üçüncü sıklıkta kullanılan dil becerisidir. Ancak ikinci dil eğitiminde ve özellikle hedef dilin konuşulmadığı ortamda öğrenilen yabancı dil eğitiminde okuma becerisi diğer becerilerin edinilmesine de katkı sağladığı için en sık kullanılan dil becerisidir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin 2020 yılında yayımlanan tamamlayıcı cildinde önerilen etkinlikler dört temel beceri alanı (okuma, dinleme, konuşma, yazma) yerine dört iletişim biçimi (alımlama, üretim, etkileşim, aracılık) altında sunulmuştur. Bu yeni düzenleme, anlamın ortaklaşa yapılandırıldığı, etkileşime dayanan gerçek hayattaki dil kullanımına daha yakın bulunulmaktadır (D-AOBM, 2020, s. 37).

Şeki1 1. *Dört İletişim Biçimini Tanımlayıcı Şema*



Okuma becerisi, dinleme becerisi ile alımlama başlığı altında yer alır ve üretimin (konuşma ve yazma becerilerinin) de temelini oluşturur. Okuma metinleri, okuma becerisini geliştirirken öğreniciye belli bir söz varlığı oluşturma, dilin yapısını ve söylem bilgisini kavrama gibi olanaklar da sağlar. Ayrıca konuşma ve yazma becerileri, okuma etkinlikleriyle desteklenebilir. Bu sebeple dil öğretim setlerinde okuma becerisine daha fazla yer verilmiştir (Hamaratlı, 2023, s.59).

3. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi öğrenicinin sınıf içinde ve sınıf dışında yaptığı okumalarla mümkün olur. Okuyucu için en temel okuma materyallerini, ders içi etkinliklerdeki okuma metinleri ve ders dışı okuma kitapları oluşturur. Bu çalışmaya dâhil etmediğimiz yaygın okuma modelinin uygulanmasıyla gerçekleşen ders dışı okuma, okuyucunun düzeyine göre hazırlanmış kitaplarla gerçekleşir. Yaygın okuma modelinde okuyucu kendi hızında, metni ayrıntılı anlamak ve analiz etmek zorunda olmadan zevk almak amacıyla okur (Kocaman Gürata, 2022, s. 349).

Çalışmamızda ders içi çalışmalarda okuma becerisinin geliştirilmesi ön planda tutulduğundan öğretici kontrolünde, metni ayrıntılı anlamaya ve analiz etmeye dayalı yoğun okuma modeli üzerinde duracağız. Yoğun okuma modelinde öğreniciler metni ayrıntılı olarak okur. Bunun için yavaş okuma yapmaları gerekir. Yoğun okumada, okuyucu dilsel ve anlamsal öğelerin bir araya gelme şekillerini ve bunların ne tür anlamlar oluşturduklarını anlamaya çalışır ve metnin konusunu, ana fikrini, yardımcı fikirlerini, yazarın üslubunu, sözcüklerin anlamlarını, bağlaçları ayrıntılı bir şekilde inceler ve anlamlandırır. Bu süreçte okuyucu öğretmenin rehberliğine sık sık ihtiyaç duyabilir (Demir, 2019, s. 36).

4. Okuma Metni

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde okuma becerisini geliştirmek için kullanılan en temel materyaller ders içi okuma metinleridir. Bu çalışmada, her metni öğrenicilerin okuma becerilerini geliştirecek bir ders materyali olarak kullanamayacağımızı göz önünde bulundurarak ders içi okuma metinlerinin seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde duracağız. Bir metni ders içi materyal olarak seçerken o metnin hitap ettiği hedef kitleye, metnin kaynağına, özgün olup olmadığına, söylem türüne, konu alanına, konusuna, bilgi türüne, uzunluğuna, içerdiği söz varlığına ve dil bilgisi yapılarına, anlaşılırlık düzeyine dikkat etmek gerekmektedir. Bu özellikleri 6 başlık altında ele alacağız.

4.1. Hedef kitle

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitlenin ana dilinin yapısı, kullandığı alfabe, kültürü, coğrafyası, dili öğrenme amacı gibi birçok farklılıkları bulunur. Metin seçilirken bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

D-AOBM'nin 2020'de yayımlanan tamamlayıcı cildinde yetişkinler dışına 7-10 yaş ve yine 11-15 yaş gruplarındaki öğreniciler için iki tanımlayıcı derlemesi hazırlanmıştır. Hedef kitlenin yaşı öğretim sürecini, dolayısıyla da metin seçimini etkileyen unsurlardandır (s. 248).

4.2. Ölçekler/Tanımlayıcılar

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi için hazırlanan materyaller ve öğretim yöntemleri, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni çerçevesinde dil düzeylerine göre belirlenen ortak dil ölçütleri esas alınarak düzenlenmelidir.

D-AOBM'de (2021) ortak dil düzeyleri ve bunlara ait yeterlilikler her beceri için olduğu gibi okuma için de detaylıca tanımlanmıştır. Öğrenicilerin okuma amaçları ve okuma yeterliliklerinin belirlenebilmesi için "Okuduğunu kavrama" başlığı altında "Genel okuduğunu kavrama", "Yazışmaları okuma", "Fikir sahibi olmak için okuma", "Bilgi ve sav için okuma", "Yönergeleri okuma" ve "Serbest Zaman etkinliği olarak okuma" alt başlıklarında altı ölçek sunulmuş ve her ölçekte dil düzeyleri için ayrı yeterlilikler tanımlanmıştır (D-AOBM, 2021, s. 58-63). Bu tanımlamalardan hareketle oluşturulan kazanımlar, metin seçiminde ve metne bağlı ders içi etkinliklerinin oluşturulmasında öğreticilere yol gösterici olmaktadır.

Tablo 2. *Genel Okuduğunu Kavrama Ölçeği (*D-AOBM, 2021, s. 58)

	Genel okuduğunu kavrama
C2	Soyut, yapısal olarak karmaşık veya son derece gündelik anlatıma özgü edebî ve edebî olmayan yazılar dâhil olmak üzere neredeyse tüm metin tiplerini anlayabilir. İnce tarz farklılıklarını ve hem örtük hem açık anlamı fark edip takdir ederek çok çeşitli uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir.
C1	Zor bölümleri tekrar okuyabilmesi koşuluyla kendi uzmanlık alanıyla ilgili veya uzmanlık alanı dışında uzun ve karmaşık metinleri ayrıntılı bir şekilde anlayabilir. Tekrar okuma fırsatı olması ve kaynak araçlara erişebilmesi koşuluyla edebî yazılar, gazete veya dergi makaleleri ve uzmanlık alanına ait akademik ve mesleki yayımları da kapsayan çok çeşitli metinleri anlayabilir.
B2	Okuma tarzını ve hızını farklı metin ve amaçlara uyarlayarak ve uygun başvuru kaynaklarını titizlikle seçip kullanarak büyük ölçüde bağımsız bir şekilde okuyabilir. Geniş bir aktif okuma sözcük birikimine sahiptir fakat düşük kullanım sıklığına sahip deyimlerde biraz zorluk yaşayabilir.
B1	İlgi alanlarıyla ilgili konularda karmaşık olmayan olgusal metinleri tatmin edici ölçüde kavrayarak okuyabilir.
A2	Somut türde aşina olduğu meselelerle ilgili, yüksek kullanım sıklığına sahip günlük veya işle ilgili dilden oluşan kısa ve basit metinleri anlayabilir. Bir kısmı ortak uluslararası kelime ögeleri olan yüksek kullanım sıklığına sahip kelimeleri içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir.
A1	Aşina olduğu isimleri, kelimeleri ve temel öbekleri seçerek ve gerektiğinde yeniden okuyarak her seferde tek bir öbek olmak üzere çok kısa ve basit metinleri anlayabilir.
A1 öncesi	Resimli hazır yemek restoran menüsü veya aşinaolduğu kelimeleri içeren resimli kitap gibi resimler eşliğindeki kelimeleri/işaretleri tanıyabilir.

Genel okuduğunu kavrama, Tablo 2'de de görüldüğü gibi her düzeyde gerçekleşmekte ve öğrenicilerin ders kitaplarındaki metinlerin birçoğunu kapsamaktadır. Diğer "Okuduğunu kavrama" başlığı altındaki ölçeklerde tanımlanmayan metinleri de içerir. A1 ve A2 düzeylerinde günlük yaşamla ilgili çoğunlukla üretilmiş olan metinler de bu ölçekte tanımlanmıştır. Öğreticiler tabloda görülen ölçekteki tanımlayıcıları amaçları doğrultusunda seçerek öğrenicilerin doğal yaşamda karşılaşabilecekleri durumları, sınıf ortamında okuma metinleri ve etkinlikleri vasıtasıyla deneyimleyebilmelerini sağlayacaktır (Karakuş Tayşi, 2023, s. 301).

Yukarıda Tablo 2'de görülen yeterlilikler, D-AOBM'de (2021, s.58-63) tüm "Okuduğunu kavrama" başlığı altındaki ölçekler için de tanımlanmıştır.

4.3. Konu alanı

D-AOBM'de (2021) tanımlanan dil düzeyleri ve yeterliliklerinin oluşabilmesi için dil etkinliklerinin yapılandırılması ve bunun içinde dil kullanım alanlarının iyi seçilmesi gerekir. D-AOBM (2021), dil kullanımının bir duruma

bağlı olarak sosyal yaşamın geçtiği alanlarda gerçekleştiğini belirtir. Alanların seçiminin; durumların, görevlerin, konuların, amaçların, sınav belgelerinin ve sınıf içi etkinliklerin seçimini etkilediğinin altını çizer. Bu bağlamda da öğrenicinin günlük yaşamında dili kullandığı alanları özel (kişisel), kamusal, mesleki ve eğitim olarak belirler. TELC'de (2013, s. 51) belirtilen bu alanlara yönelik dış kullanım alanları tablo hâlinde vermiştir (Karakuş Tayşi, 2023, s. 297). Aşağıda sunulan bu tablo, öğreticilere metin seçerken ve etkinlik oluştururken destek sağlamaktadır.

Tablo 3. *Konu Alanlarının Dış Kullanım Bağlamı: Anlam Kategorileri Tablosu*

Alan	Alanlar/Mekânlar	Kurumlar	Kişiler	Nesneler	Olaylar	Eylemler	Metinler
Özel	• Evde: ev, oda, Bahçe: kendisinin, ailenin, arkadaşlarının, başkalarının • Yurtta kendine ait bir yer, otel • Kırda, göl kenarında vs.	• Aile • Sosyal ağlar	• Ebeveynler, nine ve dedeler, çocuklar, kardeşler, teyze ve halalar, dayı ve amcalar, kuzenler, kayın baba ve anneler, eşler • Dostlar, arkadaşlar, tanıdıklar	• Mobilya • Giysi • Ev aletleri • Oyuncak, aletler • Kozmetik ürünler • Sanatsal eşyalar, kitaplar • Ev hayvanları, yabanı/evcil hayvanlar • Ağaçlar, bitkiler, çayırlar, göller • Ev eşyaları • El çantaları • Boş zaman-/ spor giysileri	• Aile içi kutlamaları • Karşılaşmalar • Olaylar, kazalar • Olağan fenomenler • Bayramlar, ziyaretler • Dolaşma, bisiklete binme, araba kullanma • Tatil, geziler • Sportif olaylar	• Yaşam alışkanlıkları, örneğin; giyinmek, soyunmak, pişirmek, yemek, yıkamak gibi • Evde küçük tamirler, el işleri, bahçe işi • Kitaplar, radyo ve televizyon • Sohbet • Hobiler, spor ve oyunlar	• Teleteks • Garantiler • Tarifler • Kılavuzlar • Romanlar • Dergiler, gazeteler • Reklam malzemeleri • Broşürler • Özel mektuplar • Gönderilmiş ve kayıt edilmiş konuşulmuş metinler
Kamusal	• Halka açık alanlar: sokak, meydan, park vs. • Toplu taşıma araçları • Mağazalar, süpermarketler • Hastaneler, muayenehaneler, klinikler • Stadyumlar, Spor alanları/salonları • Tiyatro, Sinemalar, Etkinlikler • Lokanta, kahve, otel • Anıtlar	• Resmî daireler, • siyasi kurullar • Adliye • Sağlık kurumu • Dernekler, topluluklar • Siyasi partiler • Kiliseler	• Kamu çalışanları • Memurlar • Satıcılar • Polisler, askerler, emniyet güçleri • Sürücüler, kondüktörler, yolcular • Oyuncular, taraftarlar, izleyiciler • Sanatçılar, seyirciler • Garsonlar, barmenler • Karşılama personeli • Din adamları, belediye üyeleri	• Para, cüzdan • Formlar • Mallar/Mülkler • Silahlar • Sırt çantaları • Bavullar, valizler • Toplar • Programlar • Yemekler, içecekler, mezeler • Pasaportlar, ehliyetler	• Olaylar, kazalar, hastalıklar • Toplantılar • Hukuksal mücadeleler, Mahkeme duruşmaları • Yardım etkinlikleri • Para cezaları, tutuklamalar • Oyunlar, yarışmalar • Gösteriler • Düğünler, definler	• Alışveriş yapma, kamu hizmetlerinden yararlanma • Sağlık hizmetlerinden yararlanma • Gemi, tren, uçak ve araba ile yolculuk yapma • Herkese açık eğlence ve boş zaman etkinlikleri • Dini törenler	• Kamu duyuruları • Etiketler ve paketler • El kağıtları • Duvar yazıları • Yolcu biletleri, yol planları • Afişler, yönetmelikler • Programlar • Kontratlar • Yemek listesi • Kutsama metinleri, vaazlar, ilahiler
Mesleki	• Ofisler • Fabrikalar • Atölyeler • Limanlar, istasyonlar • Hava limanları • Çiftlikler • Mağazalar, dükkanlar vs. • Hizmet sunarı işyerleri • Oteller	• Şirketler • Resmî daireler • Çok uluslu firmalar • KİTler • Sendikalar	• İşverenler, işçiler • Menajerler • İş arkadaşları • Alt kademedekiler • Müvekkiller • Müşteriler • Karşılama personeli • Sekreterler • Temizlikçiler vs.	• Ofis makineleri • Endüstri makineleri • Endüstriyel ve el işi aletleri	• Görüşmeler • Tanışma görüşmeleri • Karşılamalar • Konferanslar • Fuarlar • Danışma görüşmeleri • Satışlar • İş kazaları • Toplu iş sözleşmeleri	• İdare/yönetim • Endüstri yönetimi • Üretim işlemi • Ofis işlemleri • Nakliyat • Satışlar, satış pazarlamacılığı • Bilgisayar işi • Ofis temizliği	• Ticari mektup • Rapor, bildiri • Güvenlik yönergesi • Kullanım kılavuzları ve el kitapları • Yönetmelikler • Reklam yazıları • Etiket ve afiş yazılar • İş yeri anlatımı • Levhalar • Kartvizitler vs.
Eğitim	• Okullar, okul salonu, derslik, okul bahçesi, spor alanları, koridorlar • Yüksek okullar • Üniversiteler • Amfiler • Seminer odaları • Öğrenci temsilciliği • Yurtlar • Labratuvarlar • Kantinler	• Okul • Yüksekokul • Üniversite • Bilimsel topluluklar-kuruluşlar • Meslek örgütleri • Eğitimi geliştirme kuruluşları	• Öğretmenler, öğretim kadrosu • Hademeler • Ebeveynler • Sınıf arkadaşları • Profesörler, doçentler • Asistanlar • Öğrenciler • Kütüphane ve laboratuvar çalışanları • Kantin çalışanları, temizlik personeli • Kapıcılar, sekreterler vs.	• Yazı malzemeleri • Okul üniformaları • Spor aletleri ve giysisi • Yemek • Sesli ve görsel aletler • Tahta ve tebeşir • Bilgisayar • Evrak çantası, okul çantası	• Tatilden önce ve sonra ilk ve son okul günleri • Öğrenci değişimi • Ebeveyn toplantıları • Spor eğlenceleri, oyunlar • Disiplin sorunları	• Okul toplantısı • Ders • Oyunlar • Teneffüsler • Çalışma grubu • Üniversite dersleri, kompozisyon yazma • Laboratuvar çalışması • Kütüphane işi • Seminerler ve alıştırmalar • Ev işi • Tartışmalar	• Asıl metinler (yukarıdaki gibi) • Öğretici kitaplar, okuma kitapları • Kaynak kitaplar • Tahta yazıları • Tepegözde metinler • Bilgisayar ekranındaki metin • Teleteks • Alıştırmalar • Gazete makaleleri • Özetler • Sözlükler

4.4. Konu

Metnin konusu öğrenicinin ilgisi, yaşam deneyimi ve içinde bulunduğu yaşam gerçekliğine uygun olmalıdır (Tekin, 2023, s. 430). Öğrenicileri rahatsız edecek ve incitecek siyasi, dinî vb. tabu konulardan kaçınılmalıdır.

Konular, yakın çevreden başlayarak "ben", daha sonra "aile", "toplum" ve "dünya" şeklinde uzak çevreye doğru geliştirilmelidir. Hedef kitlenin metni anlaması için yeterli düzeyde ön bilgi ve deneyime sahip olması gerekir. (Uslu Üstten ve Haykır, 2019, s. 1637).

4.5. Düzey

Metnin düzeyi, D-AOBM'de (2021) ortaya konan tanımlayıcılarla birçok değişkene göre belirlenir. Tanımlayıcılar, yabancı/ikinci dil eğitiminde kullanılacak bir materyalin kaynağı, söylem yapısı, konu alanı, konusu, bilgi türü, uzunluğu, söz varlığı, dil bilgisi yapısı gibi birçok özelliğinin hangi düzeyde nasıl olması gerektiğini dil öğrenicilerinin yeterlikleri üzerinden belirtir.

A1'den C2'e kadar tüm dil düzeyleri, ara düzeyler (A2+, B1+, B2+) de dâhil olmak üzere "D-AOBM Seviyelerinin Öne Çıkan Özellikleri" (2021, s.177-179) başlığı altında tanımlanmıştır. Bu tanımlamalarda dil öğrenicisinin hangi düzeyde neler yapabileceği ortaya konarak düzeyler arasındaki ayırıcı özellikler daha belirgin hâle getirilmiştir. Bu tanımlamalarda düzeylere göre A1'den C2'ye doğru dil bilgisi yapılarında basitten karmaşığa, sözcük varlığında kullanılanım sıklığı yüksek sınırlı sözcükten kullanım sıklığı düşük çeşitli sözcüklere, bilgi türü olarak somuttan soyuta, kısa metinlerden uzun metinlere vb. geçiş olduğu görülmektedir.

Ders içi uygulamalarda okuma becerisini geliştirici metinleri düzeylere uygun olarak seçmek ya da seçilen metinleri bir sonraki başlıkta ele alacağımız gibi sadeleştirme yoluyla düzeye uygun hâle getirmek için söz konusu tanımlayıcılara başvurmak, düzeyler arasındaki ayırıcı özellikleri iyi kavramak gerekir.

4.6. Özgünlük

Okuma becerisini geliştirici ders içi etkinliklerde kullanılacak metinlerin adlandırılmasında, sınıflandırılmasında hem nicelik hem de nitelik bakımından farklılıklar görülür. Ancak sıklıkla özgün (otantik) ve özgün olmayan (üretilmiş) olarak iki başlık altında incelenir (Erdil, 2023, s. 243). Biz de bu çalışmada okuma becerisini geliştirme amacıyla kullanılan metinleri özgün ve üretilmiş metinler başlıkları altında inceleyeceğiz.

4.6.1. Özgün Metinler

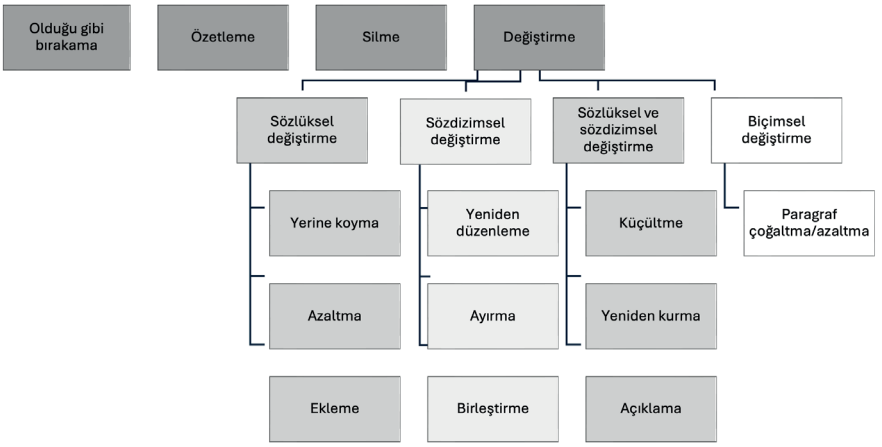
Aksan'ın (2005, s. 257) "Bir iletişim sırasında gerçekleşen, birbiriyle ve dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü" olarak yaptığı metin tanımında "iletişim sırasında" vurgusu doğal ortamdan oluşan özgün metinler içindir. Özgün metinler ana dili konuşurları için üretilmiş metinlerdir ve sundukları doğal dil malzemesi nedeniyle öğrenicilerin hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Durmuş, 2013, s. 1295).

D-AOBM, (2021, s. 22) dil kullanımı ve öğrenimi konusunda bireyleri sosyal hayatta aktif olan ve öğrenme sürecine çaba sarf eden "sosyal aktör"ler olarak tanımlar ve dil öğreniminin öğrenicilerin gerçek hayatlarında hareket edebilmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini ve farklı nitelikteki görevleri yerine getirebilmelerini hedeflemesi gerektiği mesajını verir. Fişekçioğlu, (2023, s. 5) öğrenicinin dil düzeyine uygun olarak sosyal bir aktöre dönüşebilmesi için hedef dili kullanarak yaşamın akışında doğal görevleri yerine getirmesi amaçlanıyorsa bu süreçte karşılaşacağı metinlerin de yaşamın doğal akışında hedef dili kullananların oluşturduğu özgün metinler olması gerektiğini savunur ve özgün metinler olarak edebî metinlerin kullanılabileceğini belirtir.

Yabancı/ikinci dil eğitiminde hedef kültürü yansıtması bakımından da tercih edilen edebî metinler, D-AOBM'nin (2021, s. 58-63) okuma ölçeklerinde B2, C1 ve C2 düzeyi tanımlayıcılarında yer alır. Daha alt düzeyler için özgün metin olarak trafik göstergeleri, reçeteler, menüler, ilanlar, biletler gibi günlük yaşama özgü metinler olan "kullanım işlevli metinler" ve gazete haberleri, makaleler, bildiriler, blog yazıları gibi hedef dilde bilgi verme amacıyla yazılmış "bilgilendirici metinler" kullanılır.

Okuyucunun dil düzeyinin, üstünde olan özgün metinlerde okuyucunun metni anlamasını sağlamak ve okuyucuyu duyuşsal açıdan rahatlatmak için değişiklik yapmak gerekebilir. Durmuş'a (2013, s. 1291) göre de dilsel girdi olan metnin öğreniciye nasıl sunulduğu önemlidir. Sunulan metinler ana dili konuşurlarının doğal iletişim ortamlarında üretilmiş özgün metinler de olabilir, öğrenicilerin kaygıları göz önünde bulundurularak düzeylere göre değiştirilmiş (sadeleştirilmiş ve genişletilmiş) metinler de. Özgün metinler öğrenicilerin hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken değiştirilmiş metinler öğrenicilerin anlama düzeylerini artırarak motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Aşağıdaki şema, Okur'un ve Keskin'in (2018, s. 302-305) öğrenicinin düzeyine uygun olmayan özgün metinlerin nasıl sadeleştirileceği konusunda verdiği bilgilerden hareketle oluşturulmuştur.



Şeki1 2. *Metnin Sadeleştirilmesinde Kullanılan Tekniklerin Şeması*

4.6.2. Üretilmiş metinler

Üretilmiş metinler; bir ders içi etkinlikte kullanılmak amacıyla öğretilmesi planlanan sözcük ve dil yapılarını içeren, öğretici ya da ders kitabının yazarı tarafından oluşturulmuş metinlerdir. Bu metinler belirli dil yapıları ve sözcükler üzerinde yoğunlaştığından gerçek hayatta iletişim bağlamından oluşturulan metinlerden farklıdır. Genellikle temel düzeyde (A1-A2) tanışma, alışveriş, telefon konuşmaları gibi diyaloglar; kendini tanıtma, günlük eylemlerini anlatma gibi kısa yazılar olarak karşımıza çıkar (Keskin ve Okur, 2018, s. 299). Bu tür metinler doğallıktan uzak ve mekanik oluşları nedeniyle eleştirilirler. Ancak temel düzeylerde öğrenicinin hedef dildeki özgün metinleri anlamak için yeterli ön bilgiye sahip olmaması öğreticiyi bu metinleri oluşturmaya itmektedir.

5. Okuma metinlerinin ders içi uygulama aşamaları (okuma stratejileri)

Okuma stratejileri, okuyucunun nasıl düşüneceğini, okuduklarını nasıl anlamlandıracağını, anlamadığı zaman ne yapacağını ortaya koyar. Bu stratejiler hem okuma anlamayı güçlendirir hem de okumadaki başarısızlıkların üstesinden gelinmesine yardımcı olur (Şahin, 2010, s. 71). Okuma becerilerini geliştirmek amacıyla okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında bazı stratejiler kullanılmaktadır.

5.1. Okuma öncesi stratejileri

Okuma öncesi stratejileri, okuma sürecinin ilk ve en önemli basamağı olarak kabul edilir (Ülper, 2010, s. 81). Bu süreçte okuyucunun ilgisini artırmak,

ön bilgilerini etkinleştirmek, yeterli bilgiye sahip değilse bilgisini artırmaya çalışmak, metne karşı bilinçli ve amaçlı bir yaklaşım sergilemesini sağlamak için okuma öncesi stratejileri uygulanır. Böylece okuyucu fiziksel ve bilişsel olarak okumaya hazır olur. Bu stratejileri bir tablo hâlinde göstermek mümkündür (Türkben, 2021, s. 109).

Tablo 4. *Okuma Öncesi Anlamlandırma Stratejileri*

Uygulama Aşaması	**Okuma Anlamlandırma Stratejileri**	**Amaç**
Okuma Öncesi	1. Okuma amacını belirleme 2. Okuma amacına göre okuma türünü ve hızını belirleme 3. Ön bilgileri harekete geçirme 4. Gözden geçirme 5. Tahmin yürütme (görsel, başlık, alt başlık…) 6. Tahminlerini arkadaşlarıyla tartışma 7. Metin uzunluğu ve yapısıyla ilgili özellikleri gözden geçirme 8. Metnin giriş ve sonuç bölümlerine bakma 10. Bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma 11. Kendine metinde olabilecek sorular sorma	• Öğreniciyi okumaya ısındırma • Öğrenicileri motive etme • Ön bilgileri okuma ortamına aktarma • Metne karşı anlamlı ve amaçlı bir yaklaşım sergileme • Planlama

(Türkben, 2021, s. 109)

5.2. Okuma Sırası Stratejileri

Okuma sırası stratejileri, öğrenicinin metnin bağlamındaki ipuçlarını bulmasını ve değerlendirmesini, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını bağlamdan veya sözcüğün biçimsel özeliklerden tahmin etmesini, gönderimsel ifadeleri çözümleyerek metnin içeriğini anlamasını sağlamaktadır. (Şahin, 2010, s. 89). Bu aşama, öğrenicinin metni anlayıp anlamadığını ölçen, anlamasına yardımcı olan etkinliklerle gerçekleştirilir.

Tablo 5. *Okuma Sırası Anlamlandırma Stratejileri*

Uygulama Aşaması	Okuma Anlamlandırma Stratejileri	Amaç
Okuma Sırası	1. Metni okuma 2. Metindeki ana fikir ve yardımcı fikirleri araştırma 3. Yazarın üslup özelliğine dikkat etme 4. Not tutma 5. Önemli yerlerin altını çizme 6. Ayrıntılı sorulara cevap bulmaya çalışma	• Metinle etkileşim sağlama • Metni çözümleme • Metni kavrama • Metni anlayıp anlamadığını ölçme

(Emek, 2021, s. 638; Türkben, 2021, s. 111)

5.3. Okuma Sonrası Stratejileri

Okuma sonrası stratejileri oldukça esnek olup metnin bağlamını farklı zeminlere taşıyarak metinde var olan bilgiyi yeniden kurgulama, metnin konusunu yorumlama, gruplar oluşturarak tartışma gibi etkinliklerle okuyuculara kendi düşüncelerini sözlü ya da yazılı ifade etme imkânı verir. Böylece okuma sonrası stratejileri, okuma metninin konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine kaynak oluşturmasını sağlar.

Tablo 5. *Okuma Sonrası Anlamlandırma Stratejileri*

Uygulama Aşaması	Okuma Anlamlandırma Stratejileri	Amaç
Okuma Sonrası	1. Metindeki bilgiyi değişik şekilde aktarma 2. Metni kendi sözcükleriyle özetleme 3. Olumlu olumsuz görüş belirtme 4. Görüşünü destekleyen düşünceler üretme 5. Metni yorumlama 6. Metnin konusunu tartışma	• Öğrenilen bilgiyi farklı durumlarda kullanma • Metni değerlendirme, eleştirme

(Emek, 2021, s. 638; Keskin ve Okur, 2018, s. 306; Türkben, 2021, s. 112)

Sonuç

Okuma becerisi, dil öğretiminde hem alımlama sürecinin bir parçasıdır hem de üretim sürecine dayanak oluşturur. Bu yönüyle yabancı dil öğretiminde kritik bir öneme sahiptir. Özellikle yabancı dil öğretiminde hedef dilin konuşulmadığı ortamda okuma becerisi tüm becerilerden daha önemli hâle gelmektedir. Bu sebeple okuma becerisini geliştirecek temel kaynak olan metin seçiminde, seçilen metinlerin sadeleştirilmelerinde ve hazırlanan metinlerin ders içi uygulamalarında titizlikle davranılması gerekmektedir. Çalışmamızın temelini oluşturan ders içi okuma metinlerinin ve okuma stratejilerinin; sözcük öğretiminden telaffuz eğitimine, dil yapılarının sezdirilmesinden anlatım gücünün artırılmasına, kültürel unsurların sunulmasından yorum yapabilme yeteneğinin geliştirilmesine kadar okuma becerisinin gelişimine çok sayıda katkısı bulunmaktadır.

Kaynakça

Açık, F. (2023). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma Becerisi ve Kelime Hazinesi. Y. Ö. Uğurelli ve B. Dedeoğlu Orhun (Ed.), *Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi El Kitabı* içinde (ss. 217-259.). Ankara: Pagem Akademi.

Aksan, D. (2005). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. Ankara: Engin Yayınevi.

Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme, öğretme ve değerlendirme (tamamlayıcı cilt)*. (Çev. MEB TTKB). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Yayınları.

Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Daurenbek, S. (2023). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Özellikleri. Y. Ö. Uğurelli ve B. Dedeoğlu Orhun (Ed.), *Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi El Kitabı* içinde (ss. 187-215.). Ankara: Pagem Akademi.

Demir, T. T. (2019) *İleri düzey yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin revize edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.

Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi.* (13. Baskı). Ankara: Pagem Akademi.

Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün (authentic) ve dönüştürülmüş (modified) dilsel girdi (ınput), *Turkish Studies*, 8(1), 1291-1306.

Emek, M. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.), *Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış El Kitabı* içinde (ss. 623-670.). Ankara: Pagem Akademi.

Erdil, M. (2023). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metin Seçimi ve Kültürel İçerikler. Y. Ö. Uğurelli ve B. Dedeoğlu Orhun (Ed.), *Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi El Kitabı* içinde (ss. 241-263.). Ankara: Pagem Akademi.

Fişekçioğlu, A. (2023). Edebiyat Metinlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İşlevi. D. Köksal ve G. Bulgan (Ed.), *Edebî Metinler ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 1-20.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Girmen, P. (2019). Okuma ve Okuma Süreçleri, H. Anılan (Ed.), *Okuma ve Okuduğunu Anlama* içinde (ss.59-74.). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Grabe, W. & Stoller, F.L. (2002) *Teaching and researching reading*, Great Britain: Longman. https://www.academia.edu/37378139/teaching_and_researching_reading_grabe_and_stoller_routhledge_2011_pdf.

Güneş, F. (2021). *Anlama öğretimi.* Ankara: Pagem Akademi.

Gürata Kocaman, E. (2022). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaygın Okuma Modelinin Kullanımına Yönelik Örnek Ders Malzemesi Geliştirilmesi. Ö. Çangal ve U. Başar (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Dr. Erol Barın Armağanı* içinde (ss. 345-363.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Hamaratlı E. (2023). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki tartışmacı metinlerin incelenmesi (YEE B2- C1 Ders Kitabı örneği), *Sakarya Dil Dergisi,* 1(1), 57-72.

Karakuş Tayşi, E. (2023). Dilleri İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Okuma Becerisi. Y. Ö. Uğurelli ve B. Dedeoğlu Orhun (Ed.), *Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi El Kitabı* içinde (ss. 289-334.). Ankara: Pagem Akademi.

Keskin F. ve Okur A. (2018). Okuma Eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 295-310.). Ankara: Grafiker Yayınları.

Krashen, S. (2009). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Web: https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. [20.04.2024]

Şahin A. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Tekin, N. M. (2023). İki Dillilere Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi ve Kültürel İçerikler. Y. Ö. Uğurelli ve B. D. Orhun (Ed.), *Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi El Kitabı* içinde (ss. 427-441.). Ankara: Pagem Akademi.

TELC (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme.* Ankara: MEB Yayınları.

Türkben, T. (2021). Okuma Eğitimi. F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.), *Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış El Kitabı* içinde (ss. 123-186.). Ankara: Pagem Akademi.

Uslu Üstten, A. ve Haykır, T., (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin seçimi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1633-1652. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1478744

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yaylı, D. (2019). Anadilinde ve Yabancı Dilde Okuma. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika, Yöntem ve Beceriler*, içinde (ss.75-76.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

İrem Oyar Uzun[1]

Giriş

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre (2020, s.36) yazılı üretim ve yazılı etkileşim olarak iki başlıkta ele alınan yazma, diğer beceriler ile karşılaştırıldığında öğreniciler için daha fazla arka plan bilgisi gerektiren ve zamanla, adım adım gelişen bir beceridir.

Demirel'e göre (2020, s. 116) yazma temel dil becerileri zincirinin son halkasıdır ve bu nedenle yazma becerisi mekanik bir süreç olarak değil eleştirel düşünme süreci olarak ele alınmalıdır. Göçer ise (2010, s. 182) öğrenicinin yazma sürecinde yetkinleşebilmesi için bilgi birikimi ve kültürel zenginliği, yaşam deneyiminin olmasının; Türkçeyi etkin kullanabilmesinin; yazmayla ilgili teknik bilgiye sahip olmasının; olaylar arasında sebep-sonuç ilişkileri kurabilmesinin, analiz, sentez ve değerlendirmeler yapabilmesinin; farklı olay ve düşünceleri ölçütlere göre sınıflandırabilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlarda da görüldüğü gibi yazma becerisinin gelişimi yoğun bir çalışma ve emek gerektirmektedir.

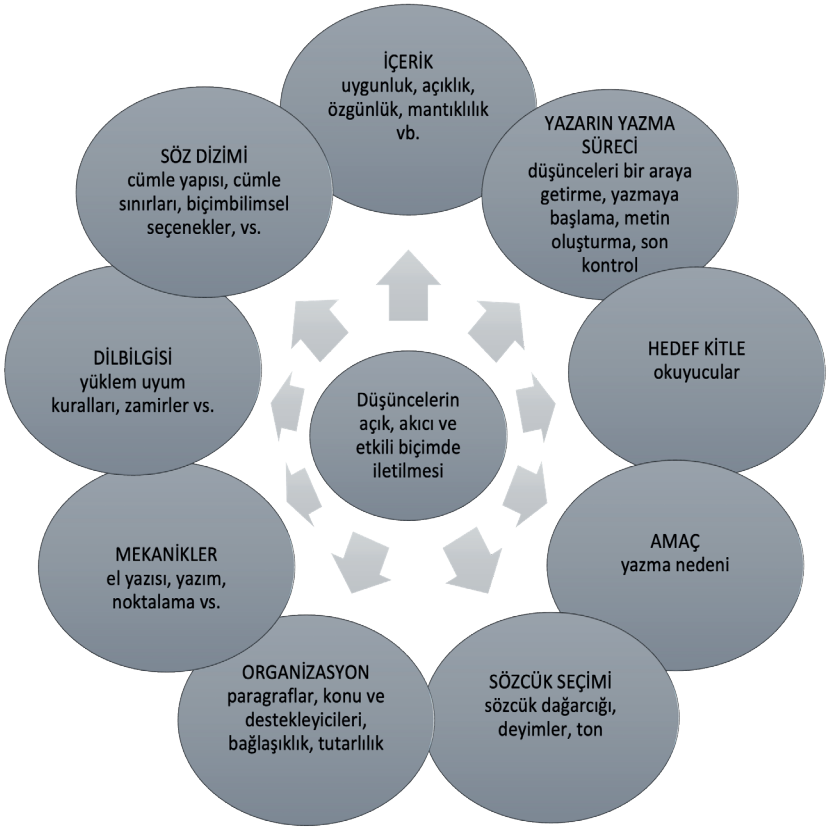
Çakır (2010, s. 167) etkili bir yazma eğitiminin;

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,

1 Öğr. Gör. İrem Oyar Uzun, Hacettepe Üniversitesi TÖMER, iremoyar@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3492-2295

- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- Öğrencilerin *yetilerini* (competence) performansa dönüştürmelerine yardımcı olacağını belirtmiştir.

Yazılı anlatım söz konusu olduğunda yaygın kanı dilbilgisi odaklı olsa da aslında dilbilgisi yazılı anlatımdaki ölçütlerden yalnızca biridir.



Şekil 1. *Yazılı Anlatımın Unsurları*

(Raimes, 1983, s. 6)

Öğrenicilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için yazma sürecini kapsayan tüm bileşenler göz önünde bulundurularak öğretim planı hazırlanmalıdır. Yazma, kümülatif olarak ilerleyen ve sabır gerektiren bir beceri olduğu için öğrenicilerin motivasyonları göz önünde bulundurulmalıdır.

Buna ek olarak Demir (2013, s. 125) iletişim kavramından sözlü iletişimin anlaşıldığı ve iletişimsel yaklaşımda bile konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmanın öncelikli konumda olduğunu belirtmiştir. Bu durum öğretici alışkanlıklarına da sirayet etmiştir. Okuma, dinleme ve konuşma etkinlikleri sınıf içi uygulamalarda yer alırken yazma becerisinin dikte ile sınırlı kaldığı ve genellikle daha sonra kontrol etmek üzere ev ödevi olarak verildiği gözlenmiştir. Oysa yazma becerisinde de diğer becerilerde olduğu gibi öğretici yönlendirmeleri önem taşımaktadır. Yazma öncesi ve sonrası etkinlikleriyle desteklenmelidir.

1. Yazma Türleri

Demirel (2020, s. 118) sınıf içi yazma çalışmalarını kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma olarak üç başlıkta ele almıştır. Bu türleri bilmek materyal geliştiriciler ve öğreticiler için önem taşımaktadır. Demirel (2020, s. 118) çalışmasında yazma türlerine yönelik alıştırmaları şöyle sıralamıştır:

a) Kontrollü yazma

- Yer değiştirme alıştırmaları,
- Dönüştürme alıştırmaları,
- Örneğe uygun bir kompozisyon yazma,
- Yeniden sıraya koyma,
- Sorulara cevap verecek paragraf yazma,
- Tamamlama alıştırmaları.

b) Güdümlü yazma

- Dikte yapma,
- Dikteli kompozisyon,
- Not alma,
- Özetleme,
- Öz yazma,
- Ana hatları belirleme.

c) Serbest yazma

- Kompozisyon yazma (betimleme, hikâye etme, tartışma, görüş bildirme),
- Mektup yazma,
- Edebi yazılar yazma.

Demir (2013, s. 125-126) de yazma türlerini üç farklı sınıflandırmayla ele almıştır:

a) Yeniden ya da geri üretime dayalı kontrollü yazma alıştırmaları

- Cümle tamamlama,
- Diyalog tamamlama,
- Resimlerle desteklenen hafıza alıştırmaları,
- Boşluklu metin alıştırmaları,
- Yazdırma (dikte) çalışmaları,
- İşlenen parçayı bir akış çizelgesi yardımıyla yeniden yazma,
- Verilmiş sözcüklerden cümle ya da cümlelerden metin oluşturma,
- Diyalog varyasyonları,
- Metne ait soru cevaplama,
- Aynı bilgiyi başka bir formatta aktarmayı amaçlayan transfer alıştırmaları.

b) Yönlendirilmiş ya da güdümlü yazma alıştırmaları

- Diyalog tamamlama çalışmaları,
- Anahtar sözcükler yardımıyla metin yazma,
- Grafik ya da tablo yardımıyla metin yazma,
- Resimlerle anlatılan bir olayı yazıya dökme,
- Bir hikâyenin giriş veya sonuç kısmını yazma,
- Özet çıkarma.

c) Serbest yazma ya da yaratıcı yazma

- Eleştiri yazısı,
- Fikir yazısı,
- Mektup,
- Kompozisyon,
- Edebi nitelikte metin yazma,
- Öykü,
- Akrostiş veya bir kafiye türüne uygun kısa şiir yazma.

D-AOBM (2020) görev odaklı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Yazılı üretim ve yazılı etkileşim becerileri de dâhil olmak üzere kazanımlar bu doğrultuda şekillenmiştir. Hyland (2003, s. 114-115) çalışmasında yazma görevlerini aşağıda verildiği gibi listelemiştir:

- Yazılı bir metinden bilgi çıkarma,
- Yazma için sözcük listeleri oluşturma,
- Düşünce üretimi için beyin fırtınası yapma/hızlı yazma,
- Ön yazma için zihin haritaları oluşturma,
- Materyallerde verilen cümleleri birleştirme,
- Bir metnin amacını ve kullanımını belirleme,
- Basit ve karmaşık cümleler kurma alıştırması yapma,
- Yapboz metinleri veya karıştırılmış cümleleri yeniden düzenleme,
- Hedef yapılar/sözlükler ile paragraftaki boşlukları tamamlama,
- Tamamlanmamış metinleri tamamlama,
- Biçimsel ve retorik özellikler yönünden özgün bir metni analiz etme,
- Metinlerin bölümlerini belirleme için üst dil kullanımı alıştırması yapma (örneğin, konu cümlesi, tez, giriş, geçiş),
- Türün aşamalarını ve sunumunu belirleme alıştırması yapma,
- Farklı amaçlara/yapıya/ hedef kitleye sahip metinleri karşılaştırma,
- Belirli bir modeli izleyerek paralel metin oluşturma,
- Görsel bilgileri kullanarak bir metin oluşturma,
- Bir metin oluşturmak için metindeki bilgi/düşünce eksikliklerini tamamlama,
- Yazma öncesi etkinlikler aracılığıyla bir metin taslağı oluşturma,
- Bir diyalog günlüğü paylaşımına katılma,
- Belirli retorik desenleri çalışma (anlatı, betimleme, argüman, süreç vb.),
- Çeşitli metin türleri alıştırması yapma (mektuplar, özetler, eleştiriler),
- Başka bir amaç için metni yeniden yazma (yani türü değiştirme),
- Başkalarının yorumlarına yanıt olarak bir taslağı gözden geçirme,
- Bir taslağı dilbilgisi ve retorik yapı yönünden düzenleme ve düzeltme,
- Çok taslaklı, deneme uzunluğunda bir metin yazma,
- Başka birinin taslağının düşüncelerini/dilini okuma ve dönüt verme,
- Belirli bir hedef kitle ve amaca yönelik deneme uzunluğunda metin yazma için araştırma yapma, yazma ve yazıyı gözden geçirme,
- Bir mesleğe/disipline özgü bir metni araştırma, yazma ve yazıyı gözden geçirme.

Ayrıca Yaylı (2019, s. 87-95) yabancı dil öğretiminde yazma yaklaşımlarını biçimsel yaklaşım, işlevsel yaklaşım, yaratıcı ifade yaklaşımı, süreç yaklaşımı, içerik odaklı yaklaşım ve okur odaklı yaklaşım olarak etkinlik örnekleriyle birlikte açıklamıştır.

2. Yazma Öğretiminin Aşamaları

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyinde ilk olarak alfabe öğretimi ile başlanır ve ardından sözcük öğretimi, cümle öğretimi, paragraf öğretimi ve nihayetinde metin öğretimi gelir. Bu aşamaların her biri birbiriyle bağlantılı olarak ilerlediği için alfabe öğretiminden cümle öğretimine kadar ilerleyen ilk aşamalarda iyi bir temel oluşturulması gerekmektedir.

2.1. Alfabe öğretimi

Alfabe öğretimi yabancı dil öğretimindeki ilk aşamadır. Hem yazmayı hem sesletimi etkilediği için seslerin yazıdaki karşılıkları üzerinde durulmalı, bu aşama aceleye getirilmemelidir. Erol (2016, s. 187) Türkçedeki ses uyumları nedeniyle harflerin yazıya doğru bir biçimde aktarılabilmesi için alfabe öğretiminin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle de ana dili ile hedef dil arasında alfabe farklılıkları bulunan öğreniciler için daha da önemlidir.

Oyar (2021, s. 123), uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları ele aldığı çalışmasında ana dilinde alfabe farklılığı olan öğrenici gruplarının çoğunlukla dilbilgisi, sesletim ve sözcük öğrenimi sorunları yaşadığına dikkat çekmiştir. Örneğin ana dili Arap alfabesi ile yazılan öğrenicilerde Türkçe öğrenirken sağdan sola doğru yazma ya da sesli harfleri eksik yazma eğilimi görülebilmektedir. Öğretici tarafından bu durum fark edildiğinde önüne geçilmelidir. Ana dili Kiril alfabesi ile yazılan öğrenicilerde de bazı harflerin sembol olarak Latin alfabesiyle aynı olup seslerinin farklı olması zorluğa sebep olabilmektedir. Bununla birlikte Türkçe alfabede var olan ancak Çince, Korece gibi Uzak Doğu dillerinde yer almayan sesler de yine zorluklara sebep olabilmektedir. Dolayısıyla öğretici hedef kitleyi ve ana dillerini göz önünde bulundurmalıdır.

2.2. Sözcük Öğretimi

Hedef dili öğrenirken öğreniciler ilk olarak sözcüklerle tanışırlar. Birçok ders planlamasında alfabe öğretimi temel söz varlığında yer alan sözcüklerin öğretimi ile gerçekleştirilir. Dolayısıyla da bu aşamada sıklığı en yüksek

sözcükler tercih edilmelidir ki alanda yaygın olarak tercih edilen Yeni İstanbul, Yabancılar için Türkçe, Yedi İklim ve Yeni Hitit Türkçe öğretim setlerinde de bu görülmektedir. Aksan (2015, s. 17)'a göre hem ana dili hem yabancı dil öğretiminde hedef dilin en sık ve en gerekli sözcüklerinin tespiti öğretim çıktısı için önemli rol oynamaktadır.

Bununla beraber öğrenicilerin öğrendiği sözcük sayısı arttıkça hem kendilerine duydukları güven artmakta hem de üretimsel becerilerde gelişme görülmektedir. Dolayısıyla özellikle temel düzeyde öğreticilerin; temel söz varlığı içerisinde yer alan, kullanım sıklığı yüksek sözcükleri sınıf içinde kullanarak farklı örneklerle öğretim gerçekleştirerek sözcük girdisini artırması öğrenicilerin cümle kurma aşamasında daha rahat üretim gerçekleştirmelerine olanak sağlayacaktır. Ayrıca özellikle temel düzeyde sözcük öğretiminin sınıf içi imkanlar el verdiği müddetçe görsellerle desteklenmesi önemlidir. Hem görsel hem de işitsel tekrarlar öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Eğer sınıf dijital öğretim için uygun değilse öğretici poster, afiş ya da sözcük kartları gibi materyaller hazırlayarak öğretimi zenginleştirmelidir.

2.3. Cümle Öğretimi

Cümle öğretimi aşamasında Türkçenin söz diziminin kavratılması büyük önem taşımaktadır. Türkçenin sırasıyla özne, nesne ve yüklem biçimindeki dizilimi nedeniyle ana dilinde farklı söz dizimi yapısına sahip öğreniciler bu aşamada zorlanabilmektedirler. Bu noktada öğreticinin dünya dillerinin genel tipolojik özelliklerini bilmesi hem ders öğretimini planlama hem de öğrenici hatalarını tanıma ve buna uygun tutum geliştirme yönünden önemli bir pedagojik yeterlik olarak alanyazında yer almaktadır (Durmuş, 2019, s. 39). Hedef kitlenin ana dilinin tipolojik özelliklerini bilen bir öğretici dersi bu doğrultuda planlayabilir ve hedef dil ile öğrenicinin ana dili arasındaki benzer veya farklı yönleri tespit ederek bunu bir avantaja çevirebilir.

Cümle üretiminin gelişebilmesi için söz diziminin yanında söz varlığı bilgisi de önem taşımaktadır. Öğrenici ne kadar çok sözcük bilirse o kadar çeşitli cümle üretebilir ve kendini daha iyi ifade edebilir.

2.4. Paragraf Öğretimi

Öğreniciler cümle oluşturmada yeterli düzeye ulaştığında birbiriyle anlamlı bir bütünlük oluşturabilecek paragraf oluşturma aşamasına gelirler. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2020) yer alan kazanımlar doğrultusunda

aslında A1 düzeyinde henüz metinsellik ölçütlerini karşılayabilecek bir metin öğretiminden söz edilemeyeceği, daha ziyade öğrenicilerden anlamlı paragraflar oluşturmaları beklenmektedir. A2 düzeyi ise paragrafların doğru stratejiyle birleştirilerek öğretildiği ve öğrenicileri B1 düzeyinde oluşturacakları metinlere hazırlayıcı aşamadır. Bu nedenle temel düzeyde paragraf yazma aşaması öğrenicileri orta düzeyde (B1-B2) metin üretimi aşamasına hazırlayacağı için anlamsal ve yapısal bütünlük yönünden titizlikle öğretilmelidir.

2.5. Metin Öğretimi

"Dilsel açıdan metin birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisidir" (Günay, 2003, s. 35). İyi bir paragraf öğretiminin devamında öğreniciler paragrafları anlamlı biçimde bir araya getirmeyi metin öğretimi aşamasında öğrenirler ve metinler yazma öğretiminin son aşamasını oluştururlar. Bu nedenle de Erol (2016, s. 193) metinlerin öğrenicinin yetkinliğini göstermesi açısından önemli bir ölçüt olduğunu vurgulamaktadır.

Tiryaki'ye göre (2013, s. 41) yazma süreci hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama aşamalarından oluşmaktadır ve metin öğretiminde bu aşamalar öğrenicilere öğretilmelidir.

3. Düzeylere Göre Yazma Öğretimi

Yazma öğretimi alfabe öğreniminden metin üretimine kadar uzanan uzun bir süreci kapsar. Bu süreç de düzeyler esas alınarak planlanmaktadır. Yazma öğretimi düzeylere göre belirlenmiş olan kazanımlarla ilerlemektedir ve çerçeve metinde yazma; yazılı üretim, yazılı etkileşim olmak üzere iki farklı beceri türünden farklı kazanımları barındırmaktadır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Avrupa Konseyi, 2020).

3.1. Temel dil kullanımı (A1-A2)

D-AOBM'de (2020) keşfetme düzeyi (breakthrough) olarak tanımlanan A1 düzeyinde yazma etkinlikleri başlangıçta sözcük düzeyinde etkinliklerle sonra da cümle oluşturmaya yönelik ilerler. A1 düzeyi kazanımları göz önünde bulundurulduğunda öğrenicilerin basit sözcük ve kalıp ifadelerle iletişim kurabileceği görülmektedir ve öğreticinin beklentisi de bu yönde olmalıdır. Bu düzeydeki yazma etkinlikleri yaygın olarak örnek verip benzerini isteme, hazır şablon/form doldurma, basit tebrik kartı hazırlama, basit mesaj gibi içeriklerden oluşur. Özellikle de yazılı etkileşim çalışmalarında e-posta yazımı

çok yaygınken kısa mesaj uygulamalarına dair yazışma etkinlikleri sınırlı sayıda ders kitabında yer almaktadır. Güncel öğretim uygulamalarına artık dijital dünyanın gereklilikleri de yansıtılmalıdır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus yönergenin açık olarak verilmesidir. Öncesinde örnek yazının yer almadığı tamamen açık uçlu bir sorudan oluşan ("Ailenizi tanıtınız."vb.) etkinlikler bu düzey için uygun değildir.

D-AOBM'de (2020) ara aşama (waystage) olarak tanımlanan A2 düzeyinde ise artık öğrenicilerden basit cümleleri üretebilmeleri ve yine basit bağlaçlar aracılığıyla anlamlı bir şekilde bu cümleleri birbirine bağlayabilmeleri beklenmektedir. Artık söz dizimine alıştıkları ve temel zaman yapılarını da öğrendikleri için yazılı anlatımda basit düzeyde daha rahat iletişim kurabilirler. Paragraf içerisindeki cümlelerde sözcük düzeyinde boşlukları doldurma, basit öykü tamamlama, basit ve kısa mesajlaşma, basit haber/gezi yazısı gibi türlerde yazma ya da afiş tasarlama gibi etkinlikler uygulanabilir. Bu etkinliklerin düzeye göre sınırlandırılması yazma öğretiminde önem taşıyan bir hususdur. Örneğin yaratıcı yazma yaptırılmak isteniyorsa "Reklam/slogan yazın." ya da "Otelinizi tanıtın." gibi bir tamamen açık uçlu bir yönerge yerine boş bir afiş verilip belirli yerleri işaretlenerek "Otelinizin adını, sloganını, gecelik ücretini ve özelliklerini yazın." gibi bir yönerge tercih edilmesi daha doğru olacaktır. Çünkü sınırlandırılmış yönergeler temel düzeydeki öğrenicilerin açık uçlu yönergelere kıyasla kaygısını azaltarak daha kolay odaklanmasını sağlar. Ayrıca A1 düzeyinde otel formu gibi basit formlar dolduran öğreniciler bu düzeyde özgeçmiş formu vb. daha kapsamlı formlar doldurabilirler.

3.2. Bağımsız dil kullanımı (B1-B2)

D-AOBM'de (2020) eşik düzey (threshold) olarak tanımlanan B1 düzeyinde artık kazanımlar metin üretimine yöneliktir ve öğrenicilerin alt yapısının bu aşamaya hazırlanmış olması gerekmektedir. Bu düzeyde öğrenicilerden duygu ve deneyimlerini ayrıntılı biçimde açıklayabilmeleri; öykü, rapor, basit denemeler, şikâyet e-postası ve televizyon programı, film, kitap gibi konular hakkında basit eleştiri metinleri yazabilmeleri beklenir.

Bu düzeyde öğrenicilere metinleri nasıl oluşturmaları ve nelere dikkat etmeleri gerektiği öğretilmelidir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri sadece tanımlarla değil, örnek metinler üzerinden gösterilerek verilmelidir. Örneğin sağlıklı yaşam teması işlenirken "Sağlıklı yaşam için neler yapmalıyız?" gibi bir yönerge

yerine çerçevesi belirlenmiş ve buna göre paragrafların içeriğinin nelerden oluşabileceğine dair yönlendirmelere yer verilmelidir. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Eğitim Seti'nde B1 düzeyinden itibaren her ünitede bu örnek metinlerin yer aldığı yazma bölümlerine yer verilmiştir. Aşağıda ilgili kitaptan bir örnek bölüm yer almaktadır:

Tablo 1. *B1 Düzeyi Örnek Yazma Etkinliği (Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı)*

Sağlıklı olmak için nasıl beslenmeliyiz? Neler yapmalıyız? Nasıl yaşamalıyız? Sizin tavsiyeleriniz nelerdir? Aşağıdaki yönlendirmelere bakınız ve bu konular hakkında bir metin yazınız.
Giriş paragrafı: Sağlık neden önemlidir?
Gelişme paragrafı 1:   Öncelikle… / İlk olarak… / Örneğin…   Sağlıklı olmak için nasıl beslenmeliyiz? (Neler yemeli, içmeliyiz? / Öğünlerimiz nasıl olmalı? / Hangi besinler sağlıklıdır? Örnekler veriniz.)
Gelişme paragrafı 2:   Ayrıca… / Bunun yanı sıra… / Örneğin…   Sağlıklı olmak için nelerden uzak durmalıyız? (Stresli bir hayat / bağımlılıklar hayatımızı nasıl etkiler? Örnekler veriniz.)
Gelişme paragrafı 3:   Buna ek olarak… / Örneğin…   Başka hangi yöntemler sağlıklı bir hayat yaşamamıza yardım eder? (Uyku düzeni, spor, sosyal ilişkiler konusunda neler yapmamız gerekir? Örnekler veriniz.)
Sonuç paragrafı: Sonuç olarak… / Sonuçta… / Son olarak…   Size göre genel olarak sağlıklı bir hayat nasıl olmalıdır? Siz bu tavsiyelere ne kadar uyuyorsunuz? Uzun ve sağlıklı bir yaşam sizin için neden önemli?

(Bölükbaş, Yılmaz ve Kesin, 2022, s. 52)

B1 düzeyinden itibaren artık maddelerle, cümleleri birbirine bağlamadan, paragraf düzeyinde yazı yazma alışkanlığı olan öğreniciler varsa bağlaşıklık (cohesion) ve tutarlılık (coherence) (Beaugrande ve Dressler, 1981; Uzun, 2019) odaklı metin üretimi becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır. B1 düzeyindeki bir öğrenici 3-5 cümlelik birbirinden kopuk cümlelerin yer aldığı yazmalara sahipse yazma becerisi düzeyin altında kaldığı söylenebilir.

D-AOBM'de (2020) avantaj düzeyi (vantage) olarak tanımlanan B2 düzeyinde öğreticilerden yapabilmeleri, bilgi ve savları sentezleyebilmeleri ve makale ya da rapor yazabilmeleri, kişisel mektup veya e-posta yazabilmeleri, uygun üslupla özür, teşekkür ve davet mektupları oluşturabilmeleri, açık ve ayrıntılı betimlemeler yapabilmeleri ve film, kitap ya da oyun hakkında eleştiri yazısı yazabilmeleri beklenmektedir. Bu düzeyde alıntılar aracılığıyla araştırma metni yazılması, karşıt düşüncelerin karşılaştırılarak gerekçeleriyle yorumlanması, değerlendirme raporlarının hazırlanması, giriş paragrafı verilmiş bilgilendirici bir metnin araştırma yaptırılarak tamamlanması gibi etkinlikler yaptırılabilir. Alıntı yaparak yazma öğretiminde öğrenicilere yazma konusuyla ilgili farklı yazılardan örnek paragraflar ile kalıp olarak alıntı ifadeleri (Mustafa Durmuş'a göre, Eser Kocaman Gürata'nın dediği gibi vb.) gösterilmelidir. Bu düzeyde akademik yazılardan ziyade dergi yazısı gibi kaynaklardan örnekler gösterilmesi alıntı ile yazmaya başlangıç için daha uygun olabilir.

3.3. Yetkin dil kullanımı (C1-C2)

D-AOBM'de (2020) *yetkin dil kullanım düzeyi* (effective operational proficiency) olarak tanımlanan C1 düzeyi iyi yapılandırılmış metin üretimi gerektirir. Bu düzeyde biyografi veya otobiyografi, eleştirel değerlendirme, ayrıntılı kompozisyon, bildiri özeti, hitap edilen kuruma ve konuya uygun, ayrıntılı dilekçe gibi metinler yazma derslerinde planlanabilir. Bu aşamada artık öğrenici çok daha ayrıntılı konuları tartışabileceği için genel geçer konulardan ziyade daha karmaşık konuların tercih edilmesi önemlidir. Örneğin "Köy hayatını mı şehir hayatını mı tercih edersiniz?" gibi bir konu daha çok bağımsız dil kullanımı (B1-B2) düzeyinde yaygın olarak görülürken C1 düzeyi için basit kalacaktır. Bu nedenle bunun yerine "Küçük bir yerde mi yoksa büyük bir şehirde mi büyüdünüz? Cevabınıza göre farklı bir yerde büyümüş olsaydınız hayatınızda nelerin farklı olabileceğini şu anki hayatınızla karşılaştırarak değerlendiriniz." biçiminde bir yaratıcı yazma etkinliği bu düzey için daha uygun olacaktır.

Bununla birlikte düzeye uygun yönerge seçimi, konu sınırlandırması gibi hususlar öğrenicilerin değerlendirilme sürecini de etkilemektedir. Örneğin "Nasıl bir çocukluk geçirdiniz? Yazınız." biçiminde bir yazma etkinliğinde yazmaya eğilimi olan ya da derslere ilgili bir öğrenici paragraflarca anılarını anlatabilirken yazmadan hoşlanmayan aynı sınıftaki bir başka öğrenici sadece bir paragraflık bir yazı hazırlayabilir. Oysa bu doğru bir soru tipi olmadığı için uzun yazı yazan öğrenicinin "yeterli", kısa yazanın ise "yetersiz" görünebileceği

hatalı bir değerlendirmeye neden olabilir. Bu nedenle bu etkinlik aşağıda verildiği gibi hazırlansa daha uygun olabilir:

Tablo 2. *C1 Düzeyi Örnek Yazma Etkinliği*

Çocukluğunuz nasıl geçti? Aşağıdaki soruları kapsayacak biçimde en az 150 sözcük ile açıklayınız.
Nasıl bir çocuktunuz?
Nasıl bir yerde doğup büyüdünüz? Büyüdüğünüz ev nasıldı?
Okul hayatınız nasıldı? Öğretmenleriniz ve sınıf arkadaşlarınızla iletişiminiz nasıldı?
Çocukluk hayalleriniz nelerdi? Bu hayalleri gerçekleştirebilmek için plan yapmış mıydınız?

Tablo 2'de yer alan örnekte olduğu gibi yönergenin açıkça verildiği yazma etkinliklerinde öğrenicilerin beklentileri daha iyi kavramaları sağlanacağı öngörüsüyle yazma kaygıları yaşamalarının önüne geçmesi beklenmektedir. Ayrıca C1 düzeyinde sadece yaratıcı yazma değil, yazışma kazanımlarına yönelik etkinlikler de yapılmalıdır. Örneğin, bu düzeyde sempozyum başvuru formu gibi hazır şablonlar materyal olarak hazırlanabilir ve bildiri özeti örnekleri gösterilerek benzerlerini oluşturmaları istenebilir.

D-AOBM'de (2020) *ustalık düzeyi* (mastery) olarak tanımlanan C2 düzeyi özel alan uzmanlığı gerektiren çok daha karmaşık bir düzey olması nedeniyle genel amaçlı Türkçe öğretimi sınıflarında öğretimi yapılmamaktadır. Türkiye'deki üniversitelerin Türkçe hazırlık sınıflarında yaygın olarak kullanılan öğretim setlerinden sadece Yedi İklim'in C2 düzeyinde ders ve çalışma kitabı bulunmaktadır.

Tablo 3. C2 Düzeyi Örnek Yazma Etkinliği (Yedi İklim C2 Ders Kitabı)

"Bir sanat eserinde ne var ki, bizi böylesine etkiliyor, bizi bizden alıp götürüyor? Bir tabloya, bir heykele, bir romana, bir şiire sanat niteliğini kazandıran şey nedir?" **Düşüncelerinizi yazınız.**

(Barın, Çobanoğlu, Ateş, Balcı ve Özdemir, 2015, s. 71)

Tablo 3'te verilen yazma etkinliği örneğinde sanat niteliği üzerine bir tartışma sorusu sorulduğu görülmektedir. Bu özel bilgi ve ilgi isteyen, sanat konusunda yeterli donanıma sahip olmayan bireylerin fikir yürütmekte zorlanabileceği bir etkinliktir. Dolayısıyla da C2 düzeyinin neden genel amaçlı Türkçe öğretimine dâhil edilmediğine dair iyi bir örnek oluşturmaktadır.

Bunlara ek olarak bahsi geçen Türkçe hazırlık sınıflarında C1 düzeyinin tamamlanmasıyla birlikte genel amaçlı Türkçe öğretiminin sonuna gelinmekte ve ardından Türkçe lisans programında okuyacak ya da kayıtlı olduğu program dili fark etmeksizin YTB burslusu olarak öğrenim görmeye gelmiş olan uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe dersleri verilmektedir. Akademik Türkçe derslerinde yazma becerisi özelinde öğrenicileri makale, rapor, tez gibi bilimsel yazı üretimine hazırlamayı hedefler. Öğrenicilerin akademik yazma ihtiyaçlarına istinaden Kocaman Gürata doktora tezinde (2022, s. 29-30) Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS, 2022, s. 20-21) kılavuzunda belirtilen becerileri ayrıntılı olarak vermiştir.

- Başkalarının fikirlerini veya argümanlarını eleştirel olarak analiz etmek;
- Bir metinde yer alan fikirleri ve/veya bilgileri özetlemek;
- Çeşitli kaynaklardan bilgileri sentezlemek ve verileri rapor etmek veya olayları aktarmak;
- Etkili bir tez oluşturmak;
- İyi seçilmiş örnekler, geçerli nedenler ve mantıklı argümanlarla ikna edici bir şekilde tezini geliştirmek;
- Yazılarını, konunun ve sorunların eleştirel olarak incelenmesini engelleyen kalıplaşmış kalıpların ötesine geçecek şekilde yapılandırmak;
- İlgili kaynakları bulmak için kütüphane kataloğunu ve interneti kullanmak;
- Bulunan araştırma materyallerinin otoritesini ve güvenirliğini eleştirel olarak değerlendirmek ve
- İntihalden kaçınmak için araştırma materyallerini doğru şekilde belgelemek (ICAS, 2022, s. 20-21'den akt. Kocaman Gürata, 2022, s. 29-30).

Sonuç

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi ele alınmıştır. Yazma, bir üretim becerisi olması ve arka plan bilgisi gerektirmesi nedeniyle öğrenicilerin zorlanabildiği ve öğreticilerin rolünün büyük olduğu bir beceridir. Yazma becerisinin geliştirilebilmesi için sadece dilbilgisi, yazım kuralları gibi hususlar değil organizasyon, içerik ve hitap edilen hedef kitle gibi yazmayı oluşturan tüm ögeler bir arada verilmelidir.

Yazma türleri kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma (ayrıntılı bilgi için bkz. Demir, 2013, s. 125-126; Demirel, 2020, s. 118) olarak üç başlıkta örnekleriyle birlikte verilmiştir. Bununla birlikte Hyland'ın (2003) belirlemiş olduğu yazma görevleri listelenmiştir. Görev odaklı yaklaşımı uygulama yönünden bu liste öğreticiler için örnek teşkil etmektedir.

Yazma öğretimi sırasıyla alfabe öğretimi, sözcük öğretimi, cümle öğretimi, paragraf öğretimi ve metin öğretimi biçiminde gerçekleştirilmektedir. Özellikle de ana dili ile hedef dil arasında alfabe farklılığı ve tipolojik farklılıklar bulunan öğreniciler için alfabe öğretimi ve cümle öğretimi aşamalarının önemi vurgulanmıştır. Alfabe öğretiminden cümle öğretimine kadarki aşama A1 düzeyini kapsar ve A1 düzeyinin sonunda öğrenci basit paragraflar oluşturabilir hâle gelir. A2 düzeyinde paragraf yazma geliştirilir B1 düzeyinden itibaren öğrenicilerden metin üretmeleri beklenir. Bu bölümde her bir düzeyin kazanımları ve kazanımlarına uygun etkinlikler örnek olarak verilmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir:

- Yazma öğretimi bir ödev olarak görülmemeli, sınıf içi etkinlik olarak öğretici rehberliğinde uygulanmalıdır. Ödev olarak verilen etkinlikler mutlaka kontrol edilmeli ve öğretici tarafından uygun ifadelerle öğrenicilere dönütler verilmelidir. Bu süreçte öğretici rehberliğinde akran değerlendirilmesinden de yararlanılabilir. Geri bildirim aşamasında motivasyonu kırabilecek ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Yazma etkinliklerinde ders kitaplarıyla sınırlı kalınmamalı. Mutlaka öğrenicilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde öğreticiler de yazma materyalleri hazırlamalıdır. Öğretici yazma öncesi ve sonrası etkinliklerle materyalden en üst düzeyde yararlanabilmeli, öğretimi pekiştirmeli ve diğer becerilerle bağ kurabilmelidir.

- Hazırlanan yazma materyalinin/etkinliğinin yönerge ve içeriği açık, net ve anlaşılır olmalıdır. Söz dizimi kurallarına uygun, kurallı cümlelerden oluşmalıdır. Ayrıca seçilen içerik ve görseller tetikleyici olmamalıdır (Örneğin, "Başınıza gelen kötü bir olayı anlatın.", "En büyük pişmanlığınız neydi?" ya da üzücü bir trafik kazası görseli verilerek hazırlanan "Bu görsel size ne hissettirdi?" vb. yönergeler).
- Sınıf ortamı ve hedef kitlenin imkanları el verdiği müddetçe dijital içeriklerden yararlanılmalıdır. Örneğin Padlet sadece çevrim içi derslerde değil, akıllı tahtanın olduğu yüz yüze ders yapılan sınıflarda da kullanılabilir. Ya da öğretici Canva vb. sitelerden yararlanarak yazmaya uygun şablonlar hazırlayarak renkli materyaller oluşturabilir. Bunlara ek olarak öğretici materyal geliştirirken günümüz ihtiyaçlarına uygun konulara da yer vermelidir (Örneğin, mektup yazma etkinliğinden ziyade kısa mesaj veya e-posta yazma vb. etkinlikler).

Kaynakça

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (2015). *Yedi İklim Türkçe C2*. Ankara: Başak Matbaa.

De Beaugrande, R. ve Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics. Longman*: London.

Bölükbaş, K.,Yılmaz, Ö. ve Keskin, F. (2022). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe öğretim seti B1*. İstanbul: Kültür Sanat Yayınevi.

Council of Europe (2020). *Common European framework of referance for languages: Learning, teaching, assesment- Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(28), 165-176.

Demir, A. (2013). Yabancı dil eğitiminde temel dil becerileri. Y. Şahin (Ed), *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*, içinde (ss. 117-130). Konya: Eğitim Yayınevi.

Demirel, Ö. (2020). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayın.

Erol, H., F. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar*, içinde (ss. 178-218). Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(12), 178-195.

Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

Hyland, K. (2003). *Second language writing (Cambridge language education)*. Cambridge: Cambridge University Press.

I

CAS (2002). *Academic Literacy: A Statement of Competicies Expected of Students Entering*. California's Public Colleges and Universities. Intersegmental Commitee of Academic Senates, California.

Kocaman Gürata, Eser (2022). *Uluslararası öğrencilere Türkçe akademik yazma öğretiminde kullanılan ders malzemelerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Oyar, İ. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik bir meta-sentez çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.

Tiryaki, E., N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 38-44.

Uzun, G., L. (2019). Metindilbilim temel ilke ve kavramlar. A. S. Özsoy ve Ü. D. Turan (Ed), *Genel dilbilim II*, içinde (ss. 172-202). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yaylı, D. (2019). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed), Yabancılara Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler, içinde (ss. 86-101). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri: A1 Düzeyi Türkçe Dilbilgisi Öğretimi Örneği

Şirin Aksoy[1]

Giriş

Dil öğretimiyle ilgili olarak ortaya konmuş yaklaşım ve yöntemlerin dilbilgisi öğretimine yönelik olumlu veya olumsuz birtakım değerlendirmelere sahip oldukları bilinmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi söz konusu olduğunda da aynı ikilikle karşılaşılmaktadır. Bazı araştırmacılar ve öğreticiler, dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini tamamen reddederken bazıları ise dilbilgisi öğretiminin Türkçe öğretiminde esas kabul edilmesi gerektiği konusunda ısrarcıdır. Ancak bu iki grup arasındaki tartışmalar, genellikle, "dil öğrenimi" veya "dil edinimi" temelli "bağlam" konusundaki dikkatten yoksun görünmektedir. Dil öğrenimi ve dil edinimi kavramlarının farklı bağlamlara ihtiyaç duydukları, dolayısıyla da farklı bir bakış açısını ve bağlama uygun bir değerlendirmeyi hak ettikleri unutulmaktadır. O nedenle, dilbilgisinin yerine karar vermeden önce, hangi kavramsal bağlam üzerinde durulduğuyla ilgili bir netliğe varılması ve bu bağlamın hangi koşulları gerektirdiğine dair tespitlerde bulunulması gerekmektedir. Bu noktada, Durmuş ve Koyuncu'nun (2021, s. 368) Durmuş'tan (2019, s. 161) aktardığı *dilbilgisinden arındırılmış dil öğretimi* kavramı önerisinin dilbilgisi öğretimi tartışmalarının ihtiyaç duyduğu netliği sağlamada büyük yardımı olacak gibi görünmektedir.

1 Öğr. Gör., Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi HÜ TÖMER, sirinaksoy85@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5206-6667.

Dil öğrenimi/öğretiminin ana niteliği amaçlı ve planlı oluşudur. Hedef dil öğrenicileri, her şeyden önce, belli bir amaçla o dile yönlenmektedir. Örneğin eğitim, iş, göç vb. durumlarla ilgili olarak ortaya çıkan çeşitli amaçlar vesilesiyle öğreniciler yeni bir dil öğrenmeye karar verebilmektedir. Öte yandan, amaçlı öğrenme durumu hem öğreniciler için hem öğreticiler için iyi planlanmış bir süreci gerekli kılmaktadır. Ayrıca zaman, yer ve dilsel malzeme bakımından var olan kısıtlılıklar da içi dil öğretimi bakımından anlamlı şekilde doldurulacak bir çerçeve yaratma ihtiyacını gündeme getirmektedir. İşte bu çerçevenin oluşturulmasında en büyük pay o dilin dilbilgisine aittir. Dilbilgisi, dilin sistemini ve kurallar bütününü yansıtması yönüyle, amaçlı ve planlı bir süreç olarak ortaya çıkan dil öğrenimi/öğretimi için gerekli çerçeveyi sunmaktadır. Ancak, elbette, yabancı dil öğretimi alanında gerçekleştirilen dilbilgisi öğretiminin filoloji bölümlerinde gerçekleştirilenden farklı dinamikleri olduğunu vurgulamak gerekir. Yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda, dilbilgisi öğretimi, öğrenicinin ihtiyaçlarına yönelik yapılandırılmış bir süreci ifade etmektedir. Bu yapılandırma, ihtiyaca göre açık veya örtük öğretim şeklinde planlanabilir. Öğretici, Cem Değer ve diğerlerinin (2023, s. 20) de belirttiği gibi, öğrenici kitlenin özelliklerine bağlı olarak uygun bulduğu dilbilgisi öğretim yöntemini kullanabilir. Burada önemli olan; zaman, yer ve dilsel malzeme kısıtlılıkları içinde öğreniciyi en kolay ve hızlı biçimde amacına ulaştırmaktır.

Bu çalışma, amaçlı ve planlı bir sürece karşılık gelen dil öğrenimi/öğretimi, özelde de Türkçe öğrenimi/öğretimi alanında dilbilgisinin yeri ve öğretimi üzerine temellenmiştir. Dilbilgisi öğretiminin gerekli ya da gereksiz oluşunu tartışmak bu çalışmanın amacı dışında olup Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretiminin kaçınılmaz bir durum olduğu ön kabulüyle bunun nasıl gerçekleştirileceği ve süreçte nelere dikkat edileceği üzerinde durulmuştur.

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Dilbilgisi Öğretiminin Önemi

Dilbilgisi öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birincil öneme sahip bir konudur. Bunun nedeni, Türkçenin eklemeli bir dil olarak büyük bir ek hazinesini bünyesinde barındırması dolayısıyla, Türkçe öğretiminin büyük oranda eklerin işlevlerinin öğretilmesi üzerinden gerçekleştirilmesi zorunluluğudur.

Eklemeli bir dil olarak Türkçe, bir yapıya getirilen her bir ekle önceki yapıyla bağlantılı ama ondan farklı bir anlam alanı meydana getirir. Bunu *yol* "bir yere ulaşmak için üzerinde gidilen yer", *yol-cu* "yolculuğa çıkmış kimse", *yol-cu-luk* "bir yerden bir yere gitme", *yol-cu-luk-lar* "bir yerden bir yere gitmeler", *yol-cu-luk-lar-ımız* "bizim bir yerden bir yere gitmelerimiz", *yol-cu-luk-lar-ımız-dan* "bizim bir yerden bir yere gitmelerimizden", *yol-cu-luk-lar-ımız-dandı* "bizim bir yerden bir yere gitmelerimizdendi" gibi yapılarla örneklendirmek mümkündür.

Türkçede farklı bir anlam alanına geçişi ifade etmek için söz dizimsel yapılar da kullanılmakla birlikte, büyük oranda eklerden yararlanılır. Türkçenin bu konudaki eğilimini bazı söz dizimsel yapıların dahi ekleşme yoluna girmesiyle (*annem ile* > *annem-le*, *iyi i-di* > *iyi-ydi*, *gid-e yorı-r* > *gid-i-yor*) apaçık görmek mümkündür.

Özetle, Türkçede farklı anlam alanları büyük ölçüde eklerle karşılanmaktadır ve öğrenicinin her şeyden önce bu eklere ve işlevlerine, yani dilbilgisine hâkim olması gerekmektedir. Göçen ve Okur'un (2018, s. 336) dilbilgisi öğretimiyle ilgili olarak "Dil bilgisinin gerekliliği üzerine karar vermekte esas olan dilin yapısı, öğrenilme zorluğu ve dil bilgisinin öğretildiği hedef kitle olmalıdır." şeklinde ifade ettikleri görüş bu çalışmanın temel aldığı düşünceyle eşleşmektedir. Türkçenin yapısı, art arda sıralanan eklerin yarattığı anlamlandırma zorluğu ve hedef kitlenin büyük bir kısmının Türkçeyle daha önce hiç karşılaşmamış olması Türkçe öğretirken dilbilgisi öğretimini gerekli ve önemli hâle getirmektedir. Ayrıca dilbilgisi, dört temel beceri olan okuma, dinleme, yazma ve konuşmanın altyapısını meydana getirdiğinden öğretimde öğreniciye Türkçenin yapısını kavratmak öncelikli olmalıdır. Bu sayede öğrenici, dil yapılarını ezberlemek yerine kendi diliyle de karşılaştırmalar yaparak bilgiyi içselleştirme ve edinilen bilgiyi farklı dil durumlarına aktarıp kullanabilme becerisini ortaya koyabilecektir.

2. A1 Düzeyi Türkçe Dilbilgisi Öğretimi Örneği

Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken hedeflenen şey öncelikle iletişimsel, sonrasında ise akademik yeterlilikleri sağlamaktır. Bu nedenle, dört temel beceride olduğu gibi, dilbilgisinde de öğrenicinin ihtiyaçları ve dilsel gelişim aşamaları dikkate alınarak hazırlanmış kazanımlardan hareketle oluşturulan bir süreç işlemekte, program buna göre şekillenmektedir. Aşağıda bu doğrultuda

hazırlanmış bir A1 düzeyi Türkçe dilbilgisi öğretimi örneği sunulacak ve sınıf içi deneyimlerden de hareketle, öğretim aşamasında önemle üzerinde durulması gereken noktalara dikkat çekilecektir.

A1 seviyesinden Türkçe öğrenmeye başlayan bir öğreniciye ilk olarak tanışma ve selamlaşma ifadeleri öğretilir. Tanışma ve selamlaşma konusu dilbilgisi öğretimi içermez, çünkü amaç öncelikle öğreniciyle öğretici arasındaki iletişimi başlatmaktır. Bu nedenle öğrenicinin sadece anlayıp ezberlemesine dayalıdır ve araç dil kullanımını gerektirir.

Öğrenici tanışma ve selamlaşma ifadelerini kullanabilir duruma geldikten sonra, ilk dilbilgisi öğretimi, *nereli* sorusuna yanıt olarak verilecek *Almanya-lı, Kongo-lu* gibi ifadelerdeki *-lI* ekini ve onun dört farklı biçimde görünmesinin sebebi olan Türkçedeki ünlü uyumunu anlatarak yapılır. Bu aşamadaki ünlü uyumu öğretimi sonraki bütün dilbilgisi konuları için bir temel olacaktır.

Ardından alfabedeki sesler tanıtılır. Çeşitli kelime örnekleri verilerek hangi harfin nasıl seslendirildiğini öğrenicinin duyması sağlanır. Bu aşamada öğreniciyi sözlük kullanımına yönlendirmek önemlidir. Her ne kadar öğreticinin bu düzeyde bir araç dil kullanarak öğreniciyi desteklemesi ve öğrenme sürecini kolaylaştırıp hızlandırması olağan bir durumsa da araç dil kullanımının bir alışkanlık hâline gelmesini önlemek gerekmektedir. Öğrenici, mümkün olduğunca, hedef dili öğrenmesi konusunda cesaretlendirilmelidir ve hatta bunun gerekliliğine ikna olmasını sağlayacak bir sınıf ortamı yaratılmalıdır. Bu sınıf ortamını yaratmanın tek yolu, öğretimde hedef dili esas almaktır. Elbette, çeşitli yönlerden (zaman vb.) kısıtlılıkların var olduğu bu süreç, araç dil kullanımıyla çok daha kolay ve hızlı bir hâle gelebilmektedir. Ancak Yılmaz'ın (2022, s. 282) da belirttiği gibi, öğreticinin izleyeceği yol araç dilin kullanımını kademeli olarak azaltmak ve hedef dilin kullanımını arttırmak olmalıdır.

Sayılar verilir. Sonrasında telefon numarası söyleme, tarih söyleme gibi çalışmalar yapılır. Türkçe sayı sistemi öğreniciler tarafından kolaylıkla öğrenilebilen bir konudur. Ancak yine de A1 düzeyinde küçük ara sayıların (*on üç, iki yüz beş, iki bin yirmi dört* vb.) öğretimiyle yetinilmelidir.

-lAr çokluk eki öğretilir. Ünlü uyumuna dikkat çekilir. Bu konuda, Türkçede birden büyük sayıların sıfat olarak kullanıldığı kelime gruplarında (*iki*

elma, beş kalem vb.) ismin çokluk eki almayacağı özellikle vurgulanır. Çünkü öğreniciler kendi ana dillerinden veya herhangi bir araç dil üzerinden sahip oldukları teklik-çokluk bilgisini Türkçeye aktarma eğilimindedirler ve bu durum düzeltilmediği takdirde yanlış bilginin fosilleşmesi söz konusudur. Mergen'in (2010, s. 49) literatürden fosilleşmeye sebep olarak aktardığı çeşitli etkenler (öğrenicinin öğrendiği dildeki iletişim becerilerinde yeterli olduğunu düşünerek ilerlemeyi durdurması; dili öğrenme yaşı; bilişsel, sosyal ve duygusal etkenler) dikkate değerdir. Fakat tüm bunlar öğreniciyle ilgili durumlar olarak görünmektedir. Bu noktada öğreticiye düşen tek bir görev bulunmaktadır: bilgiyi düzeltmek.

Bu, şu, o işaret kelimelerinin hem zamir hem de sıfat olarak kullanımı (*Bu, kitap. Bu kitap iyi.* vb.) öğretilir. Zaten bir şeyi gösterme, işaret etme işlevine sahip ifadeler olduklarından, anlam farkının gösterenle gösterilen arasındaki mesafe dolayısıyla ortaya çıktığını çizim yaparak anlatmak yararlı olacaktır.

Ne, kim, neresi soruları ve bu sorulara karşılık verilecek cevaplar öğretilir. *Ne* sorusunun nesneler, hayvanlar ve bitkiler için kullanıldığı; *kim* sorusunun ise sadece insan için kullanıldığı bilgisi vurgulanır.

Neresi sorusundaki *-si* ekiyle bu soruya cevap olarak verilen ifadedeki *(burası, şurası, orası) -sı* ekine dikkat çekilir. Yeri geldiğinde hem **nere* yapısıyla oluşturulan diğer ifadeler (*nerede, nereden, nereye, nereyi, nerenin, nereyle*) için hem de *ne* ve *kim* sorularının ekli biçimleri için aynı dikkat çekmeye ihtiyaç olacaktır. Bu bilgi, biçimle ilgili ipucu vermesi bakımından dikkatli bir öğrenici için çok anlamlıdır.

Soru eki *mI* öğretilir. Ses bakımından bir ek gibi kelimeye uyum sağlamasına rağmen ayrı yazıldığına dikkat çekilir.

-DA bulunma hâli eki öğretilir. Ünlü uyumuna dikkat çekilip Türkçedeki ünsüz uyumu ilk olarak bu konuda anlatılır. Bunun için *f, s, t, k, ç, ş, h, p (fıstıkçı şahap)* kullanılabilir. *-DA* ekinin hem yer hem de zaman anlamı taşıyan ifadelerle (*Kitap masada. Ders üçte.* vb.) kullanıldığının altını çizmek gerekir. Türkçede bir şeyin içinde, üstünde … olma veya bir yerde bulunma anlamında sadece *-DA* ekinin kullanıldığı özellikle belirtilir. Türkçeyi henüz araç dil, genellikle de İngilizce üzerinden anlamlandırmaya çalışan A1 öğrenicisi için bunu bilmek önemli olacaktır.

-DA ekinin öğretiminden sonra *var/yok* kelimeleri ve bunlarla nasıl cümle oluşturulacağı anlatılır. Türkçede *var/yok* cümlelerinin hem "sahip olma/sahip olmama" hem de "bulunma/bulunmama" anlamı ifade ettiği örneklerle açıklanır.

Nerede, kimde soruları ve nasıl cevap verileceği öğretilir. *Neresi* sorusunda olduğu gibi, sorudaki *-de* ekiyle cevaplardaki *-DA* ekine dikkat çekilir.

İsim cümlesi (*O doktor. Çanta büyük.* vb.) öğretilir. Öğrenicinin isim cümlesinde olumsuzluğun *değil* ile ifade edildiğini öğrenmesi önemlidir. Sonraki konularda fiil cümlesine geçildiğinde *-mA-* olumsuzluk ekiyle tanışan öğrenici hangi durumda hangisini kullanması gerektiğiyle ilgili kafa karışıklığı yaşayabilmektedir. Öğrenicinin böyle bir karışıklık yaşamaması için isim cümlesinin yapısının iyice kavratılması gerekir. İsim cümlesinde üzerinde durulması gereken başka bir bilgi ise soru kelimeleriyle oluşturulmuş soru cümlelerinde (*Kim hasta? Nerede su var?* vb.) soru ekinin kullanılmayacağıdır.

Bildirme isim cümleleri (*Ben öğretmenim. Sen güzelsin.* vb.) öğretilir. Burada 3. kişiler için kullanılan *-DIr, -DIrlAr* eklerinin öğretiminin daha sonraki konulara bırakılması yerinde olur. Bu aşamada 3. kişinin sadece eksiz çekiminin öğretilmesi öğreniciye de öğreticiye de kolaylık sağlayacaktır. Bildirme isim cümlesi konusu, *-y-* yardımcı sesinin ilk kez görüleceği dilbilgisi konusu olması bakımından da önemlidir. Ünlüyle biten bir ismin birinci kişilerde çekimlenmesi durumunda ortaya çıkan *-y-* yardımcı sesinin iki ünlü arasında bulunduğunu kavratmak gerekir. Bu bilgiye daha sonraki dilbilgisi konularında da sık sık başvurulacaktır.

Hangi sorusu ve nasıl cevap verileceği öğretilir. *Hangi* kelimesinin soru sıfatı olduğuna ve cevabının da yine bir sıfat olması gerektiğine örnekler (A: *Hangi kitap kırmızı?* B: *Bu kitap kırmızı.*) üzerinden dikkat çekilir.

Sıra sayı sıfatları *(birinci, ikinci…)* öğretilir. Sıra sayı sıfatlarının rakamla nasıl yazıldığının gösterilmesi de önemlidir: *1., 2., 3.*; *1'inci, 2'nci, 3'üncü* vb.

-mAk mastar eki öğretilir. Öğrenicinin fiilin asli biçimini görebilmesi için kullanılan *gel-, iste-* şeklindeki yazımlarda tire işaretinin mastar ekini okutmak için kullanıldığına dikkat çekilmelidir. Bu tarz bir yazım *(gel-, iste-)*, öğrenici tarafından fiil eklerinin *-mAk* eki olmadan eklenmesi gerektiğinin anlaşılmasını sağlayacaktır. Bunun yanında, öğrenicinin karşısına çıkacak eş sesli isim ve fiillerde *(boya, boya-, ekşi, ekşi-)* anlam karmaşasını ortadan kaldıracaktır.

Şimdiki zaman *(-yor)* anlatılır. İlk defa şimdiki zaman çekiminde karşılarına çıkacak beş temel ses durumu sebepleriyle açıklanır. Bunlardan ilki, ünsüzle biten bir fiile *-yor* ekinden önce getirilen *-ı-, -i-, -u-, -ü-* yardımcı ünlüleridir. İkincisi *git-, et-, tat-* fillerinin *-yor* ile çekimlenmesi durumunda son ses *-t*'nin *-d*'ye değişmesidir. Üçüncü seslik durum, *ye-* ve *de-* fiillerinin şimdiki zamanla çekimlenmesi hâlinde sahip oldukları ünlüyü *-i*'ye değiştirmeleridir. Dördüncü durum, *-a, -e* sesleriyle biten fiillerin şimdiki zamanla çekimlenmesiyle ortaya çıkar ve bu ünlüler kendilerinden önceki hecenin ünlüsüne bağlı olarak *-ı, -i, -u, -ü* dar ünlülerinden birine değişir. Beşinci ve son seslik durum, ilk defa şimdiki zaman öğretiminde verilecek olan olumsuzluk ekiyle ilgilidir. Olumsuzluk eki *-mA-*'nın ünlüsü eklendiği fiilin son hecesindeki ünlüye bağlı olarak *-ı, -i, -u, -ü* dar ünlülerinden birine değişir. Şimdiki zaman çekiminde bu kadar çok seslik durumla karşılaşması öğrenici için öğrenmeyi yavaşlatıcı bir faktör olsa da şimdiki zamanın iletişimde en temel zaman yapısı olması ve kullanım sıklığı öğrenmeyi kolaylaştırmaya yardımcı olmaktadır. Şimdiki zaman çekimi öğretildikten sonra *ne, kim, nerede, nasıl, niçin, neden, niye, hangi, ne zaman* gibi soru kelimeleriyle kullanımına mutlaka yer verilmelidir. Burada ilk kez isim cümlesindeki soru formlarında karşılaşılan "Cümlede soru kelimesi varsa soru eki kullanılmaz." kuralını hatırlatmak gerekir. Şimdiki zaman eki *-yor*'un temel işlevinin öğretiminden sonra ise uygun zaman kelimeleriyle birlikte geniş zamanı ve gelecek zamanı ifade edebileceği vurgulanır. Geniş zaman ifadesi üzerinden genel durumları, alışkanlıkları ve rutinleri anlatma işlevi ortaya konur. Gelecek zaman ifadesi üzerinden ise planları anlatma işlevi gösterilir.

-(y)A yönelme hâli eki ve *-DAn* ayrılma hâli eki öğretilir. Ünlü uyumuna dikkat çekilip *-DAn* eki için Türkçedeki ünsüz uyumu hatırlatılır. Bunun için *f, s, t, k, ç, ş, h, p (fıstıkçı şahap)* kullanılabilir. Türkçede fiilden önceki ifadelerin fiilin anlamına ve yapısına göre *-(y)A, -DA, -DAn* eklerinden birini alabileceği belirtilir ve hangi fiilin hangi eki istediğini öğrenmelerinin çok önemli olduğu vurgulanır. Ancak Türkçedeki istem konusu, kapsamının genişliği dolayısıyla, A1'de öğretimi tamamlanabilecek bir konu olmadığından öğrenicinin motivasyonu desteklenmeli ve öğreticiler eklerin doğru bir şekilde kullanımına yönelik beklentilerini zamana yaymalıdır.

Saatler anlatılır. *Saat kaç?* ve *Saat kaçta…?* soruları arasındaki farka dikkat çekilir.

-(y)A kadar, -DAN …-(y)A kadar yapıları öğretilir. Yer (*Eve kadar yürüyorum.*) ve zaman (*Akşama kadar çalışıyorsun.*) için "sınırlama" ifade ettiği belirtilir.

isim + -DAn önce, isim + -DAn sonra yapıları anlatılır. Ardından *fiil + -mAdAn önce, fiil + -DIktAn sonra* yapıları anlatılır. A1'deki bu tarz birleşik yapılarda ekleri tek tek açıklamak şeklinde bir yola başvurulmaz. Daha sonraki düzeylerde bazı birleşik yapılarda buna ihtiyaç duyulacaktır, ancak bu aşamada yapıyı sadece bir kalıp olarak vermek gerekir.

İyelik grubu *(benim evim, senin kalemin…)* öğretilir. Bu konuda doğal olarak hem iyelik eklerinin hem de ilgi hâli ekinin öğretilmesi gerekir. *-A, -DA, -DAn* eklerinin iyelik grubuyla kullanımı gösterilir: *benim anneme, senin okulunda, onun işinden* vb. Burada 3. kişi çekimlerinde *-A, -DA, -DAn* eklerinden önce ortaya çıkan *zamir n*'si anlatılır.

İsim tamlamaları *(belirtili, belirtisiz, zincirleme)* öğretilir. Öğrenicinin belirtili ve belirtisiz isim tamlamaları arasındaki farkı iyice kavraması önemlidir. *-A, -DA, -DAn* eklerinin isim tamlamalarıyla kullanımı gösterilir: *yatak odasına, öğrencinin çantasında, otobüs durağının yanından* vb. Burada yine *zamir n*'sinin kullanımına dikkat çekilir.

Sıfat tamlaması anlatılır. Burada öğrenicinin sıfat tamlamasının isim tamlamasından farklı olduğunu anlaması önemlidir. Sıfat tamlaması, aslında *bu, şu, o* işaret sıfatlarına ve isim cümlesinden önce sıfatlara değinildiğinde öğrendikleri bir konudur. Ancak o aşamada terminolojik bir anlatım yapılmaz. Bu noktaya gelindiğinde ise zaten bildikleri ve kolayca kullanabildikleri bir yapının dilbilgisel adı öğretilmiş ve özelliği hatırlatılmış olur. Bu hatırlatma ve dikkat çekme gereklidir, çünkü öğrenicinin isim tamlaması ile karıştırması ve isim tamlamasında olduğu gibi ek getirmesi mümkün olabilmektedir.

Fiil ve isim cümlelerinde görülen geçmiş zaman *[-(y)DI]* anlatılır. İsim cümlelerinde ünlüyle biten bir isimden sonra gelen *-ydI* ekindeki *-y-* sesi üzerinde durmak gerekir. Bu sesin daha önce öğrendikleri *-y-* yardımcı sesi olmadığını göstermek için iki ünlü arasında yer almadığına dikkat çekilir. Ardından geçmiş zamanla kullanılabilecek zaman zarfları öğretilir ve *ne, kim, nerede, nasıl, niçin, neden, niye, hangi, ne zaman* gibi soru kelimeleriyle geçmiş zaman çekimi örneklendirilir. Burada "Soru kelimesiyle oluşturulan soru cümlesinde soru eki kullanılmaz." kuralı hatırlatılır.

Şimdiki zamanın hikâyesi *(-yordu)* anlatılır. *Ne, kim, nerede, nasıl, niçin, neden, niye, hangi, ne zaman* gibi soru kelimeleriyle kullanımı örneklendirilir.

isim + -(y)ken yapısı anlatılır. Şimdiki zamanın hikâyesiyle birlikte kullanımı öğretilir: *Çocukken oyun oynuyordum. Gençken çok seyahat ediyorduk.* vb.

ile [-(y)lA]'nin bağlaç ve edat olarak işlevi anlatılır: *İşe otobüs ile gidiyorum. Yemeğe tuz ile yağ koyuyor.* vb.

Emir-istek kipi *(geleyim, gel, gelsin, gelelim, gelin, gelsinler)* anlatılır. Bu konuya gelindiği zaman standart Türkçede emir ve istek anlamının aynı eklerle karşılandığı, aralarındaki ayrımın bağlama göre ortaya çıktığı vurgulanır: *Doğum günün kutlu olsun!* – istek/dilek, *Raporu akşama kadar bitirin ve bana gönderin!* – emir. *Ne, kim, nerede, nasıl, niçin, neden, niye, hangi, ne zaman* gibi soru kelimeleriyle kullanımı örneklendirilir. Emir-istek kipinin tarif etme (*Sütü koyun ve karıştırın. Bankadan sağa dön.* vb.) ve tavsiye verme (A: *Arabam bozuldu. Ne yapayım?* B: *Bence tamirciye git.* vb.) işlevi üzerinde de önemle durulur.

-lI, -sIz sıfat yapım ekleri öğretilir. Eklerin olumluluk veya olumsuzluk değil, "var olma/sahip olma" veya "var olmama/sahip olmama" gibi temel bir anlamı karşıladığı açıklanmalıdır. Ayrıca bu eklerin zıt anlamlı kelimeler oluşturmadığı vurgulanmalıdır: *hızlı X ~~hızsız~~ → yavaş, yaşlı X ~~yaşsız~~ → genç* vb.

Karşılaştırma öğretilir. İki farklı karşılaştırma formu olduğuna dikkat çekilir: *çaydan daha sıcak, telefondan pahalı* vb.

Üstünlük öğretilir. Karşılaştırmada olduğu gibi üstünlükte de iki farklı form olduğu gösterilir: *dünyadaki en küçük ülke, öğretmenin en zor sorusu* vb.

-(y)I belirtme hâli eki öğretilir. Belirtme hâli ekinin nesne yaptığı anlatılır. Burada Türkçede ekli (belirtili) ve eksiz (belirtisiz) olmak üzere iki tür nesne olduğuna dikkat çekilir ve ikisi arasındaki fark vurgulanır: *Ben kitap okuyorum. Ben kitabı okuyorum.* vb.

Aitlik eki *(-ki)* öğretilir. Sıfat tamlaması oluşturabileceği, bu durumda kendisinden sonraki ismin ek almayacağı vurgulanır: *Senin kalemini alıyorum, bendeki kalem iyi yazmıyor.* Zamir olarak kullanımı da öğretilir ve sıfat olarak kullanıldığı örneklerle ne açıdan farklı olduğu gösterilir: *Senin kalemini alıyorum, bendeki iyi yazmıyor.*

da/de bağlacı öğretilir. Ses bakımından bir ek gibi kelimeye uyum sağlamasına rağmen ayrı yazıldığına dikkat çekilir. *-DA* bulunma hâli ekinden nasıl ayrılacağı açıklanır.

Sonuç

Türkçe, dilbilgisi öğretimi yapılmadan etkili ve verimli şekilde öğretilebilecek ve öğrenilebilecek bir dil değildir. Her ne kadar, dilbilgisi öğretmeden Türkçenin öğretilebileceği şeklinde bir görüş mevcutsa da bu uygulamada mümkün görünmemektedir. Türkçenin öğretiminde her dilsel becerinin temelinde yer alan unsur dilbilgisidir ve öğreticinin de Türkçenin gramer yapısına hâkim olması büyük öneme sahiptir.

Kaynakça

Cem Değer, A., Çetin, B. ve Oflaz Köleci, E. (2023). *Kuramdan uygulamaya yabancılara Türkçe dilbilgisi öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Durmuş, M. ve Koyuncu, İ. (19-21 Mayıs 2016). *Yabancı/ikinci dil öğretiminde dilbilgisinin yeri ve sunumu üzerine* [Konferans/Sempozyum Sunumu]. II. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, İstanbul, Türkiye.

Göçen, G. ve Okur, A. (2018). Dil bilgisi eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı (*2. baskı) içinde (s. 335-358). Ankara: Grafiker Yayınları.

Mergen, F. (2010). *İkidilli bireylerin anadilinde ve ikinci dilde dilbilgisel ve anlambilimsel işlemlemelerinin nörodilbilimsel açıdan incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yılmaz, Ş. (2022). Araç dil kullanımı açısından yabancı dil öğretim yöntemleri üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 274-283.

TÜRK DÜNYASINDA TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ: FIRSATLAR, KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Kazakistan'da Türkiye Türkçesi Öğretimi

Burhan Umur Atikol[1]

Giriş

Kazakistan, resmî adıyla Kazakistan Cumhuriyeti günümüzdeki yedi bağımsız Türk devletinden biridir. Kazakistan Orta Asya'nın merkezindeki konumu ve dünyadaki yüz ölçümü bakımından (2.724.900km) dokuzuncu büyük ülke olması sebebiyle Türk devletleri içerisinde özel bir yere sahiptir. Kazakistan hem oldukça stratejik bir konumda bulunması hem Sovyetler Birliği döneminde iç nüfus hareketleri ve siyasi koşullar sebebiyle çok fazla etnik grubun birlikte yaşadığı bir ülkedir. Bu durum Kazakistan genelinde konuşulan dilleri doğrudan etkilemiştir. Ülke genelinde birden fazla dilin konuşuluyor olması Kazakistan vatandaşlarının yabancı dil öğrenmedeki potansiyellerini ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

1. Kazakistan'da Türkçenin durumu ve öğretimi

Kazakistan'da Türkçenin kullanımını ve öğretimini iki başlık altında ele almak doğru olacaktır.

1- Türkçenin ana dil temelli eğitimi

2- Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi.

Bu bağlamda ana dilin tanımını yapmak gerekirse, Berke Vardar'ın *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*'nde "Kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dildir." Şeklinde verilmektedir. Kazakistan hükûmetinin

1 Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık Okulu Türk Dili Bölümü, b.umur.atikol@ayu.edu.kz, ORCID ID:0000-0003-2349-144X

2022 verilerine göre Kazakistan nüfusunun %0,61'i kendini Türk olarak tanımlamakta ve Türkçeyi ana dili olarak kullanmaktadır. Kazakistan'da azınlıklar kendi dillerinde eğitim veren okullarda eğitim alabilmektedir. Kazakistan'daki Türk azınlık da kendi okullarında ana dil temelli Türkçe eğitim almaktadır. Türkçenin ana dil temelli eğitimi Kazakistan'da Türk azınlığın yoğun yaşadığı yerlerdeki okullarda, MEB'e bağlı okullarda ve bazı üniversitelerindeki lisans ve yüksek lisans düzeyinde Türk dili ve edebiyatı ve Türkoloji bölümlerinde yürütülmektedir. Buralarda verilen eğitimi de ana dil temelli olarak değerlendirebiliriz.

Kazakistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminden bahsederken öncelikle yabancı dil kavramından bahsetmek yerinde olacaktır. Longman Dictionary Of Language Teaching And Applied Linguistics'e göre (2013) yabancı dilin tanımı şu şekildedir: "Belirli bir bölge veya ülkedeki halkın ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan, yönetimde medyada iletişim aracı olarak geniş bir biçimde kullanılmayan ve genellikle yabancılarla iletişim kurmak, basılı materyalleri okumak için okullarda öğretilen bir dil." Bu bilgiden hareketle Türkiye Türkçesinin Kazakistan'da yabancı dil konumunda olduğunu ifade edebiliriz.

1.1. Kazakistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin geçmişi ve öğretildiği kurumlar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin son zamanlarda yaygınlaşıp kurumsal çatı altında öğretilmeye başlandığı ülkelerin başında Türk cumhuriyetleri gelmektedir. 1991 yılında bağımsızlığını ilan eden Kazakistan'ı diplomatik ilk tanıyan ülke Türkiye olmuştur. Kazakistan'ın bağımsızlığının ardından Türkiye ile ilişkiler yoğun hız kazanıp ve iki ülke arasında yüzlerce protokol ve karşılıklı iş birliği anlaşmaları imzalanmaya başlanmıştır. Eğitim, sağlık, savunma alanındaki ortak çalışmaların yanında Türk şirketlerinin Kazakistan pazarına girmeye başlaması ile beraber tercüme ve dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak Kazakistan'ın bağımsızlığından sonra Türkçe öğretimi hız kazanmıştır diyebiliriz.

Ülkemizi sağlık hizmetleri, eğitim almak gibi maksatlarla ziyaret edenlerin kendini daha iyi ifade etme talebi, kültür-sanat ürünlerimizin (dizi, film vb.) dünya çapında popüler olması, Türkiye'nin dünya turizmindeki payının artışı

ile birlikte Türk cumhuriyetlerinde Türk dilini öğrenmeye olan talepte artış meydana gelmiştir. Diğer bir talep arttırıcı etken de Yabancı Öğrenci Sınavı'nın (YÖS) tamamen merkezî bir sınav olmaktan çıkarılıp her üniversiteye kendi sınavını uygulayabilme imkânının verilmesi olmuştur. Bununla birlikte Türkiye'de okumak isteyen öğrenciler tarafından Türkçeyi öğrenmeye ciddi bir talep oluşmuştur.

1.2. Kazakistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurumlar

Kazakistan'da MEB tarafından görevlendirilen öğretmenler tarafından 2011 yılında TİKA'nın yaptırdığı 320 öğrenci kapasiteli Talgar Lisesinde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Aynı zamanda MEB Kazakistan'da görevlendirdiği 38 öğretim elemanıyla Türkçe öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Kazakistan'da Türkçe öğretimi veren dil öğretim merkezleri MEB tarafından desteklenmekte olup MEB'e bağlı Almatı merkezli TÖMER'de 9000'e yakın sertifika verilmiştir (Güngör, 2018, s.1875).

Yunus Emre Enstitüsü Astana Türk Kültür Merkezi; burada çeşitli seviyelerde Türkçe kursları aracılığıyla Türkçe öğretilmekte olup Gumilev ve Astana El-Farabi Üniversitesinde Türkçe kursları düzenlenmektedir. Yunus Emre Enstitüsü 2022 yılı itibariyle 52.376 kişiye Türkçe kursları aracılığıyla ulaşmış olup yabancılara Türkçe öğretiminde ülkemizin önemli kurumlarından birisidir.

Faaliyetlerine 1992'den beri Kazakistan ve Türkiye'nin ortak üniversitesi olarak devam eden Ahmet Yesevi Üniversitesi bünyesindeki Filoloji Fakültesi, Hazırlık Okulu ve Dil Öğretim Merkezi ile Kazakistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği en önemli kurumdur. Filoloji Fakültesinde 33, Hazırlık Okulunda 20, Dil Öğretim Merkezinde 8 öğretim elemanı ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri sürdürülmektedir.

Türkiye Türkçesini öğreten kurumların haricinde Türkiye Türkçesi öğretimi alanında internet üzerinden de pek çok girişim bulunmaktadır. Son yıllarda sosyal medyanın gücünün artması ve COVID-19 salgını ile çevrim içi eğitimin kabul gören bir konuma gelmesiyle birlikte insanlar dil öğrenme ve hobi vb. kursları internet üzerinden almayı daha çok tercih eder hâle gelmiştir. Ancak bu bahsi geçen kursların veya kendini dil okulu olarak adlandıran

girişimlerin çoğunun faaliyetlerindeki önceliğin standart ve verimli bir dil öğretimi yapmaktan ziyade kısa sürede ticari fayda elde etmek olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

1.3. Kazakistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin profili ve öğrenme maksatları

Kazakistan'da Türkiye Türkçesi yabancı dil olarak öğrenilen diller arasında oldukça rağbet gören bir konumdadır. "Kazakistan'da ana dilden başka yabancı dil kategorisinde tercih edilen dillerin başında Türkiye Türkçesi gelmektedir" (Güngör, 2018, s.1877). Türkiye Türkçesine olan talebin dil kurslarına gerçekleşen başvuru sayıları ile birlikte internet üzerinden Türkiye Türkçesi öğretmek maksatlı açılan bireysel dil kursu girişimlerinden anlamak mümkündür. Kazakistan'da Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin profilini kesin tanımlamalarla ifade etmek oldukça güçtür. Her yaştan ve sınıftan insan çeşitli maksatlarla Türkçeyi öğrenmek için öğretici kurumlara başvurabilmektedir. Ama genel hatlarıyla ifade etmek gerekirse öğrenici profili çoğunlukla 17-25 yaş aralığındaki kişilerden oluşmaktadır. Bunun da çoğunlukla eğitim, Türkçe kültür sanat ürünlerini takip etme isteği ve iş alanlarındaki talepten kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Kazakistan'da Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin maksatları arasında Türk firmalarının Kazakistan'da yarattıkları istihdam faaliyetleri, ticari ilişkiler ve girişimler de önemli yer tutmaktadır. Kazakistan'da faaliyet yürüten firmaların kanunen %85 oranında Kazakistan vatandaşı istihdam etmek zorunda oluşu ve ticari faaliyetlerin hacmi Türkçenin öğrenimi için ciddi bir talep oluşturmaktadır.

Türkiye'de eğitim de Kazakistan'da Türkiye Türkçesi öğrenmeye rağbet oluşturmaktadır. Her yıl Türkiye'de eğitim almak için çok sayıda öğrenci Türk üniversitelerine başvuruda bulunmaktadır. Türkiye'de eğitim almadan önce Türkçe öğrenmek isteyen kişilerin sayısı hiç de azımsanmayacak boyuttadır.

Türkiye, Kazakistan vatandaşları için en popüler tatil rotalarından birisidir. Turizm faaliyetleri için Türkiye'nin çokça tercih edilmesi Türk kültürü ve dili açısından merak uyandırıcı bir unsur olarak gözükmektedir. Türk dizileri ve filmleri de oldukça popüler olup Türk kültürü ve dili için talebi oldukça artırıcı etki yapmaktadır.

2. Neden Türk lehçesi konuşurlarına Türkçe öğretirken farklı yaklaşımlar ve yöntemler uygulanmalı?

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kabaca son 15-20 yıldır Türkçe öğretimi alanı içerisinde ayrı bir disiplin olarak ayrışmaya başlamıştır. Türk dili ve edebiyatı, Türk kültür tarihi gibi çalışma disiplinlerine baktığımızda bunların son birkaç yüzyıldır devam ettiğini görmekteyiz. Ancak YTÖ bu diğer alanlara göre oldukça yeni bir alan olup 15-20 sene de bir alanın inşası için oldukça kısa bir süredir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında oldukça hızlı gelişim sağlanmış olup modern dil öğretim süreçleri ve literatüre uygun yöntemler, materyaller ve eğitim setleri hazırlanıp kullanılmaya başlanmıştır. Geliştirilen yöntemler ve eğitim setleri çoğunlukla Türkçeyi yabancılara yani Türkçe ile hiçbir akrabalığı olmayan dil konuşurlarına öğretmek için tasarlanmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Türk cumhuriyetlerinde hızla yaygınlaşıp oldukça fazla kişiye ulaştıkça Türk lehçesi konuşurlarına genel yöntemlerden farklı olarak Türkçeyi öğretmenin daha etkili olduğu tecrübeyle görülmüştür. Genel kitleye yönelik eğitim setleri kimi zaman Türk cumhuriyetlerindeki öğrenciler için fazla kolay görülmekte kimi zaman da ilgi çekici bulunmamaktadır. Türki cumhuriyetlerdeki Türkiye Türkçesi öğrenicilerinin eğitim süreçlerindeki verimliliği artırmak için Türk lehçesi konuşurlarına Türkiye Türkçesi öğretimini farklı yöntemlerle ele almak bir zorunluluk olmuştur. Özellikle dil ve kültür alanındaki ortaklıklar sebebiyle Türk lehçesi konuşurlarının Türkiye Türkçesi öğrenimi süreçleri daha farklı olduğundan öğretim setlerinin hazırlanmasında bu hususa önem verilmelidir. Tüm bunlara ek olarak Türk Lehçesi konuşurlarının öğrenim sürecinde yaptıkları hataların tespiti ve çözümlerine uygun yöntemlerin geliştirilmesi hem öğreniciler hem de öğreticiler için çok faydalı olacaktır.

2.1. Kazakistanlılara Türkiye Türkçesi öğretiminde karşılaşılan sorunlar

Kazakistan'da Türk lehçesi konuşurlarına Türkiye Türkçesi öğretilirken ses, şekil, kelime, cümle ve anlam bilgisinden kaynaklanan bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların pek çoğu bilinçli ve bilinçsiz bir şekilde ortaya çıkan ana dil etkisinden kaynaklanmaktadır. Dil öğretiminde öğrenicinin ana dilinin veya daha önce öğrenmiş olduğu bir başka yabancı dilin etkisiyle yaptığı hatalar ve karışıklıklar "dil interferansı" olarak adlandırılmaktadır. Türkiye

Türkçesinde Ayşe Pamir D.'nin *Dictionary of Linguistic Terms* (2002) adlı sözlüğünde interfans teriminin karşılığı "girişim" şeklinde ifade edilmiştir. Dil girişimleri özellikle birbiriyle akraba olan dillerin öğrenilmesi esnasında sıklıkla ortaya çıkan bir durumdur. Bundan dolayı Türk lehçesi konuşurları da Türkiye Türkçesi öğrenimi sürecinde pek çok ana dil ve hedef dil benzerliği sebebiyle hatalar yapmaktadır.

3. Kazakistanlı öğrenicilerin dilbilgisi öğrenim sürecindeki hataları

Dil öğrenim sürecinde yapılan hatalar kişiden kişiye çeşitlilik göstermektedir. Bu bölümde Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık Okulunda Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlı öğrencilerin sıkça yaptığı bazı hatalar gösterilmiştir.

Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların en çok yaptıkları hatalar Türkiye Türkçesini öğrenme sürecinde kendi ana dilinin kurallarını öğrendikleri dile taşıma şeklinde görülmektedir. Kazakistan'ın çok uluslu yapısı sebebiyle Kazakistanlı öğrencilerden oluşan sınıflar bazen homojen olmamakta Özbekçe, Tatarca, Kırgızca gibi başka Türk lehçelerinin konuşurları da sınıflarda yer almaktadır. Türkiye Türkçesi öğrenimi sürecinin ilk başlarında Kazakistanlı öğrencilerin yapıları kendi ana dillerindeki kurallara göre kullanma eğilimi sıklıkla görülmektedir.

3.1. Alfabe farklılığı sebebiyle yapılan hatalar

Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesi alfabesi arasında yazılışı bakımından bazı ortak harfler bulunmaktadır. Kazak alfabesindeki *B*, *C*, *E*, *H*, *P*, *Y* harfleri Türk alfabesinde aynı şekilde bulunsa da Kazak alfabesinde farklı seslere karşılık gelmektedir. Bu yanlışlara örnek verecek olursak;

B harfi: Türk alfabesinde "B" olarak seslendirilen bu harf, Kazak Türkçesinde "v" olarak seslendirilmektedir. Bundan dolayı Bahçe – Vahçe, Balık- Valık şeklinde hatalı kullanımlar olabilmektedir.

C harfi: Türk alfabesinde "C" olarak seslendirilen bu harf, Kazak Türkçesinde "s" olarak seslendirilmektedir. Bundan dolayı Cevap – Sevap, Ceket- Seket şeklinde hatalı kullanımlar olabilmektedir.

E harfi: Türk alfabesinde "E" olarak seslendirilen harf, Kazak alfabesinde kelime başında "ye" olarak seslendirilmektedir. Ekmek – Yekmek, Emek – Yemek şeklinde hatalı kullanımlar olabilmektedir.

H harfi: Türk alfabesinde "H" olarak seslendirilen harf, Kazak alfabesinde "n" olarak seslendirilmektedir. Haber- Naber şeklinde hatalı kullanım olabilmektedir.

P harfi: Türk alfabesinde "P" olarak seslendirilen harf, Kazak alfabesinde "r" olarak seslendirilmektedir. Para- Rara, Pilav – Rilav şeklinde hatalı kullanımlar olabilmektedir.

Y harfi: Türk alfabesinde "Y" olarak seslendirilen harf, Kazak alfabesinde "u/ü" olarak seslendirilmektedir. Meyve – Meüve, Hayvan – Hauvan şeklinde hatalı kullanımlar olabilmektedir.

3.2. Şahıs eklerinde yapılan hatalar:

Özellikle A1 seviyesinde Türkiye Türkçesi öğretiminde yaygın olarak görülen hatalardan biridir.

Tablo 1. *Tekil Şahıs Ekinin Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	Мен оқушымын. /Men okuşımın.	мен үйге бара жатырмын./ Men üyge bara jatırmın.
T.T.Yanlış	Ben öğrencimin.	Ben eve gidiyor**mun**.
T.T.Doğru	Ben öğrenciyim.	Ben eve gidiyorum.

Tablo 2. *Çoğul Şahıs Ekinin Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	Біз оқытушымыз./Biz okıtuşımız	біз ойын ойнап жатырмыз./ Biz oyın oynap jatırmız.
T.T.Yanlış	Biz öğretmen**miz**.	Biz oyun oynuyor**muz**.
T.T.Doğru	Biz öğretmeniz.	Biz futbol oynuyoruz.

Tablo 3. *Çoğul Şahıs Ekinin Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	сіз профессорсыз. / Siz professorsız.	Сіз неге жүгіресіз? / Siz nege jügiresiz?
T.T. Yanlış	Siz profesörsüz.	Siz niye koşuyor**suz?**
T.T. Doğru	Siz profesörsünüz.	Siz niye koşuyor**sunuz?**

Tablo 4. *Çoğul Şahıs Ekinin Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	Олар футбол ойнап жатыр ма? / Olar futbol oynap jatır ma?
T.T.Yanlış	Onlar futbol oynuyor mu**lar?**
T.T.Doğru	Onlar futbol oynuyorlar mı?

3.3. Emir kipinin kullanımında yapılan yanlışlar

Ana dili Kazak Türkçesi olan öğreniciler, Türkiye Türkçesindeki emir kipinin 1. teklik ve çoğul şahıs çekimlerinde ana dil etkisi ile sıklıkla hata yapmaktadırlar.

Tablo 5. *Emir Kipinin Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	Алайын / Alayın	Алайық / Alayık
T.T. Yanlış	Al**ayın**	Al**ayık**
T.T. Doğru	Al**ayım**.	Al**alım**.

3.4. Sıfat-fiil eklerinin kullanımında görülen yanlışlıklar

Türkiye Türkçesini öğrenen Kazakistanlı öğrencilerde sıfat-fiil ekinin kullanımında da ana dil etkisi ile sıklıkla yanlışlar görülmektedir. Türkiye Türkçesinde yer alan -DIk eki Kazak Türkçesinde kullanılmamaktadır. Bundan dolayı sıklıkla -GAn şeklinde hatalı kullanılmaktadır.

Tablo 6. *Sıfat-fiil Ekinin Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	Біз көрген фильм. / Biz körgen film.	Біз оқыған кітап. / Biz okıgan kitap.
T.T. Yanlış	Biz gör**gen** film.	Biz oku**yan**/oku**gan** kitap.
T.T. Doğru	İzlediğimiz film.	Okuduğumuz kitap

3.5. Fiillere gelen hâl eklerinde yapılan yanlışlar

Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesindeki fiiller genel olarak aynı hâl eklerini almalarına rağmen farklı kullanımlar da mevcuttur. En çok yapılan hatalardan birisi *isim + -A sor-* yapısının ana dil etkisi ile *isim+ -Dan sor-* şeklinde kullanılmasıdır.

Tablo 7. *Hâl Ekinin Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	Мен кеше анамнан сұрадым./ Men keşe anamnan suradım.	Таңертең сабақты бастадық. / Tanerten sabaktı bastadık.
T.T. Yanlış	Dün annemden sordum.	Dersi sabah başladık.
T.T. Doğru	Dün anneme sordum.	Derse sabah başladık.

Diğer sıklıkla görülen yanlış ise Kazak Türkçesinde hoşlanmak anlamına gelen unat- fiili, Kazak Türkçesinde belirtme hâli ile kullanırken, Türkiye Türkçesinde çıkma hâli ile kullanılır.

Tablo 8. *Hâl Ekinin Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	Оны унаттым. / Onı unattım.
T.T. Yanlış	Onu hoşlandım.
T.T. Doğru	Ondan hoşlandım.

Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesi yapı ve köken olarak aynı dil ailesine mensup oldukları için cümle bilgisi açısından bir karışıklığa pek rastlanmamaktadır. Rusçanın yoğun olarak kullanıldığı bölgelerden gelen öğrencilerde cümle öğelerinin hatalı kullanımına rastlanmaktadır.

3.6. Edatlar ile şahıs zamirlerinin hatalı kullanımları

Türkiye Türkçesinde edatların önünde kullanılan şahıs zamirleri ilgi hâli eki alırken, Kazak Türkçesinde yalın hâlde kullanılmaktadır. Bundan dolayı da öğreniciler kendilerini hem yazılı hem de sözlü ifade ederken sıklıkla bu konuda yanlış yapabilmektedir. Bu yanlış kullanımlara bazı örnekler:

Tablo 9. *Edatlar ile Şahır Zamirlerinin Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	Мен үшін маңызды. / Men üşin manızdı.	Сен сияқты жүгіре алмаймын. / Sen siyaktı jügire almaymın.
T.T. Yanlış	Ben için önemli.	Sen gibi koşamam.
T.T. Doğru	Benim için önemli.	Senin gibi koşamam.

3.7. Ad durum eklerinde yapılan yanlışlar

Bunlar için Türkiye Türkçesinde en çok yanlışın yapıldığı ve düzeltilmesinin çok zaman aldığı bir hatalar grubu demek yerinde olacaktır.

3.7.1. Belirtme hâlinde kaynaştırma harfinin yanlış kullanımı

Tablo 10. *Belirtme Hâlinde Kaynaştırma Harfinin Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	**Есікті аша аласыз ба? / Esikti aşa alasız ba?**
T.T. Yanlış	Kapı**n**ı açabilir misin?
T.T. Doğru	Kapı**y**ı açabilir misin?

3.7.2. Belirtme hâli ekinin ana dil etkisi ile 3. tekil şahıs iyelik ekinden sonra yanlış kullanımı

Tablo 11. *Belirtme Hali Ekinin Ana Dil Etkisi ile 3. Tekil Şahıs İyelik Ekinden Sonra Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	**Жолда оның анасын көрдім./ Jolda onın ansın kördim.**
T.T. Yanlış	Yolda onun annesi**n** gördüm.
T.T. Doğru	Yolda onun annesi**ni** gördüm.

3.7.3. Belirtme hali ekinin ana dil etkisi ile yanlış kullanımı

Tablo 12. *Belirtme Hali Ekinin Ana Dil Etkisi ile Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	**Мен Стамбулды қатты жақсы көремін./ Men Istambuldı kattı jaksı köremin.**
T.T. Yanlış	Ben İstanbul'**dı** çok seviyorum.
T.T. Doğru	Ben İstanbul'u çok seviyorum.

3.7.4. Yönelme hali ekinin ana dil etkisi ile yanlış kullanımı

Tablo 13. *Yönelme Hali Ekinin Ana Dil Etkisi ile Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	**Мен үйге келдім. / Men üyge keldim.**
T.T. Yanlış	Ben ev Ben ev**ge** geldim.
T.T. Doğru	Ben eve geldim.

3.7.5. İlgi Hali Ekinin Ana Dil Etkisi ile Yanlış Kullanımı

Tablo 14. *İlgi Hali Ekinin Ana Dil Etkisi ile Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	**Біздің ауыл өте әдемі. / Bizdin auıl öte ademi.**
T.T. Yanlış	Biz**in**/ Biz**din** köyümüz çok güzel.
T.T. Doğru	Bizim köyümüz çok güzel.

Kazak Türkçesi	**Менің әкемнің аты Мехмет. / Menin akemnin atı Mehmet.**
T.T. Yanlış	Ben**in** babamın adı Mehmet.
T.T. Doğru	Benim babamın adı Mehmet.

3.8. Tarihleri ifade ederken gereksiz ek kullanımı

Tablo 15. *Tarihleri İfade Ederken Gereksiz Ek Kullanımı*

Kazak Türkçesi	**Соғыс бір мың тоғыз жүз қырық бесінші жылы аяқталды. / Savaş bir bin dokuz yüz kırk beşinci jılı ayaktaldı.**
T.T. Yanlış	Savaş bin dokuz yüz kırk beşinci yılda sona erdi.
T.T. Doğru	Savaş bin dokuz yüz kırk beş yılında sona erdi.

3.9. Türkiye Türkçesinde kullanımı olmayan ancak Kazak Türkçesinde yüz ve bin sayılarının önüne gelen "bir" sayısının kullanımı

Tablo 16. *Kazak Türkçesinde Yüz ve Bin Sayılarının Önüne Gelen "Bir" Sayısının Kullanımı*

Kazak Türkçesi	**бір мың, бір жүз елу / bir mın, bir jüz elu**
T.T. Yanlış	**Bir** bin, **bir** yüz elli
T.T. Doğru	Bin, yüz elli

3.10. Saat ifadelerinde eklerin yanlış kullanımı

Tablo 17. *Saat İfadelerinde Eklerin Yanlış Kullanımı*

Kazak Türkçesi	Сағат екіден жырма кетті. / Sagat ekiden jirma ötti.
T.T. Yanlış	Saat iki**den** yirmi geçiyor.
T.T. Doğru	Saat ikiyi yirmi geçiyor.

3.11. Kazakistanlıların Türkiye Türkçesi öğreniminde Rusçanın etkisi ile yaptıkları yanlışlar

1850'li yıllardan sonra Rus Çarlığının Orta Asya hâkimiyeti ve arkasından yaşanan Sovyetler Birliği dönemi sebebiyle Rusçanın Kazakçaya etkisi kaçınılmaz bir şekilde gerçekleşmiştir. Yıllarca sürdürülen devlet politikaları sebebiyle de Rusça daha ön planda tutulmuş ve gerek Çarlık gerekse Sovyet döneminde ülkedeki halkların ortak dili olmasına çaba harcanmıştır. Rusça hâlen daha Kazakistan'da halkın büyük çoğunluğunun kullandığı bir dil konumundadır. Çoğu Kazakistanlı için iki dillilik kavramının geçerli olduğunu söylemek yanlış sayılmaz. Lewandowski'ye göre (1984) iki dillik "İki dile aynı oranda hâkim olma ve ikinci dilde kendini ana dili kadar iyi ifade etme, başkalarıyla anlaşabilme ve başkalarını anlayabilme yeteneği." olarak tanımlanmaktadır.

Bu durum Kazakistanlıların Türkiye Türkçesi öğretiminde Rusçanın etkisi ile bazı yanlışlar yapmasına sebep olmaktadır. Bu yanlışlar daha çok kalıp ifadeler ve bazı eklerin kullanımında karşımıza çıkmaktadır.

3.11.1. Kalıp ifadelerin Rusçanın etkisi ile yanlış kullanımına bazı örnekler

Rusça, Türki cumhuriyetlerin çoğunda yaygın şekilde bilinmekte ve günlük hayatın içinde de kullanılmaktadır. Rusça özellikle Sovyetler Birliği döneminde Kazakistan'da yaygın şekilde öğretilmiş ve öne çıkartılmıştır. Bundan dolayı günümüzde de Kazak Türkçesinde Rusça kelimelere ve Rusçanın etkisi ile oluşmuş yapılara rastlamak mümkündür. Ana dili Kazakça olan öğrenicilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken sıklıkla yaptıkları hatalardan bazıları şunlardır:

- **Rusça-** С днем рождения! S dnem rojdeniya. (İle doğum günü.)
  Kazak Türkçesi- Туған күніңізбен./ Tuvğan küniñizben.
  (Doğum gününüzle.)
  Yanlış Kullanım- Doğum gününüzle.
  Doğru Kullanım- Doğum gününüz kutlu olsun. /
  Doğum gününüzü kutlarım.

- **Rusça-** С праздником! S prazdnikom. (İle bayramınız.)
  Kazak Türkçesi- Мейрамыңызбен/ Meyramıñızben. (Bayramınızla.)
  Yanlış Kullanım- Bayramınızla.
  Doğru Kullanım -Bayramınız kutlu olsun.

- **Rusça-** Можно войти? /Mojno voyti? (Olur mu girmek?)
  Kazak Türkçesi -Кіруге бола ма? / Kiruvge bola ma? (Girmeye olur mu?)
  Yanlış Kullanım- Girmeye olur mu?
  Doğru Kullanım -Girebilir miyim?

- **Rusça** Кем вы работаете? / Kem vı rabotayite? (Kim olup siz çalışıyorsunuz?)
  Kazak Türkçesi- Кім болып жұмыс істейсіз? / Kim bolıp jumıs isteysiz? (Kim olup çalışıyorsunuz?)
  Yanlış Kullanım -Kim olup çalışıyorsunuz?
  Doğru Kullanım- Ne iş yapıyorsunuz?

3.11.2. Rusçanın etkisiyle -CA yapım ekinin kullanımında yapılan hatalar

Türkiye Türkçesindeki -CA yapım ekinde de Rusçanın etkisi ile yanlış kullanımlar yapılmaktadır. Bu duruma "Kazakların Türkiye Türkçesi Öğreniminde Yaptıkları Yanlışlıklar ve Bu Yanlışlıkların Düzeltilmesine Yönelik Öneriler" adlı çalışmada dikkat çekilmiş olup konuyla ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir: "Türk yemekleri, Türk çayı, Türk mutfağı vb. Türkçe yemekler, Türkçe çay, Türkçe mutfak şeklinde yazılmakta ve telaffuz edilmektedir. Çünkü Rusçada Турецкий язык, Türkçe anlamına geldiği için Турецкий блюда kelimesinin de Türkçe yemekler olarak anlaşılmasına sebep olmakta, bu durum da yazım ve telaffuzda yanlışların yapılmasına neden olmaktadır." (Kumsar ve Kaplankıran, 2016, s.85).

3.12. Yalancı eş değerliklerde yapılan hatalar

Yalancı eş değerlikler sebebiyle yapılan hatalar dil öğretim sürecinde sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Özellikle birbirine yakın dillerde bu hatalar çok sık görülmektedir. Yalancı eş değerliği tanımı şu şekildedir: Kaynak lehçe ve hedef lehçede bulunan veya lehçeler arası düzenli ses denklikleriyle aynı kaynaktan geldikleri bilinen, ses, yapı vb. yönlerden eş değer gibi gözükmelerine rağmen, anlam alanları veya görevleri bakımından tamamen örtüşmeyen kelime veya

yapılardır (Uğurlu, 2000, s. 76). Öğreticinin hedef dil ile öğrenicinin ana dili arasındaki yalancı eş değerlikler hakkında bilgi sahibi olması hem yanlış kullanımların önüne geçecek hem de ders konsantrasyonunun bozulmasına mani olacaktır. Gulnur Sarsenbekova'nın (2019) "Kazaklara Türkçe Öğretiminde Yalancı Eş Değer Sözcükler" adlı yüksek lisans tezi Kazakistanlılara Türkçe öğretecek öğretim elemanları için bu konuda iyi bir kaynaktır. Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık Okulunda okuyan Kazakistanlı öğrencilerin sınav kâğıtlarında ve hazırladıkları ödevlerde yalancı eş değerlik sebebi ile sıklıkla yaptıkları hatalara aşağıda bazı örnekler verilmiştir:

1- Kazak Türkçesi. **ast /** Türkiye Türkçesi. **ast**
Kazak Türkçesi. "Ön"
Türkiye Türkçesi. "1. Alt. 2. Birinin buyruğu altında olan görevli"

2- Kazak Türkçesi. **zor /** Türkiye Türkçesi. **zor**
Kazak Türkçesi. "1. Güzel 2. Büyük"
Türkiye Türkçesi. "1. Sıkıntı ve güçlükle yapılan 2. Kolay karşıtı"

3- Kazak Türkçesi. **bor /** TT. **bor**
Kazak Türkçesi. "1. Tebeşir"
Türkiye Türkçesi. "1. 1. İşlenmemiş, taşlık, sert, ekilmemiş (toprak), borak. 2.. Atom numarası 5, atom ağırlığı 10,8, yoğunluğu 2,45 olan tabiatta bor asidi veya boratlar durumunda bulunan basit element"

4- Kazak Türkçesi. **el /** Türkiye Türkçesi. **el**
Kazak Türkçesi. "1. Halk, millet 2. Memleket, yurt"
Türkiye Türkçesi. "1. Kolun bilekten parmak uçlarına kadar olan, tutmaya ve iş yapmaya yarayan bölümü. 2. Sahiplik, mülkiyet. 3. Kez, defa. 4. İskambil oyunlarında oynama sırası. 5. İskambil oyunlarında her bir tür. 6. Bazı nesne ve araçların tutmaya yarayan bölüm. II. 1. Yakınların dışında kalan kimse, yabancı."

5- Kazak Türkçesi. **is /** Türkiye Türkçesi. **is**
Kazak Türkçesi. "1. İş, uğraş, çalışma. 2. Dava. II (is-) Şişmek, kabarmak"
Türkiye Türkçesi. "1. Dumanın değdiği yerde bıraktığı kara leke. 2. Yakıtın tam yanmamasından oluşan, dumanla yükselen kömürleşmiş tanecikler."

6- Kazak Türkçesi. **kol /** TT. **kol**
Kazak Türkçesi. "1. Kolun bilekten parmak uçlarına kadar olan, tutmaya ve iş yapmaya yarayan bölümü."

Türkiye Türkçesi. “ 1. İnsan vücudunda omuz başından parmak uçlarına kadar uzanan bölüm”

7- Kazak Türkçesi. **muz /** TT. **muz**

Kazak Türkçesi. “1. Buz”

Türkiye Türkçesi. “1. Muzgillerden, sıcak bölgelerde yetişen, bir çenekli, çok yıllık bir bitki. 2. Bu bitkinin kendine özgü hoş kokulu, tatlı, besleyici, kalın kabuklu, uzun meyvesi”

8- Kazak Türkçesi. **oy /** TT. **oy**

Kazak Türkçesi. “1. 1. Düşünce, fikir. 2. Akıl, Şuur, hafıza.”

Türkiye Türkçesi. “1. Bir toplantıya katılanların, bir sorunla ilgili birkaç seçenekten birini tercih etmesi, rey. 2. Bu tercihi belirten işaret, söz veya yazı. 3. Seçimlerde kişinin herhangi bir aday veya partiye yaptığı tercih”

Kazak Türkçesi. **para /** TT. **para**

Kazak Türkçesi. “1. Rüşvet”

Türkiye Türkçesi. “1. Devletçe bastırılan, üzerinde değeri yazılı kâğıt veya metalden ödeme aracı.”

Kazak Türkçesi. **sor- /** TT. **sor-**

Kazak Türkçesi. “1. Emmek, soğurmak, sorumak. 2. İçmek, çekmek. 3. Birisinin hakkını yemek. Haksız kazanç sağlamak. 4. Sarartmak, bozartmak, morartmak. 4. Zayıflatmak, bitkin düşürmek”

Türkiye Türkçesi. “1. Birine soru yönelterek herhangi bir konuda bilgi istemek, sual etmek. 2. Bir işin sorumluluğu kendisinde olmak, bir işten sorumlu bulmak.”

4. Kazakistanlılara Türkiye Türkçesi öğretiminde öğrenicilerin dört temel beceride yaşadıkları sorunlar ve çözümleri nelerdir?

Dil öğretiminde temel maksat öğreniciye hedef dilde kendini dört temel beceride kendini ifade edebilme ve anlama yetkinliklerinin kazandırılmasıdır. Bu bölümde 2015 yılında Oğuzhan Yılmaz tarafından yayımlanan “Türkiye Türkçesi Öğrenen Kazakistanlıların Karşılaştıkları Sorunlar” çalışmasındaki tablolardan faydalanarak Kazakistanlılar Türkiye Türkçesi öğrenirken hangi sorunlarla karşılaştığı maddeler halinde gösterilmiştir ve bunların çözümleri hakkında görüş paylaşılmıştır.

"Türkiye Türkçesi Öğrenen Kazakistanlıların Karşılaştıkları Sorunlar" (2015) adlı çalışmada Türkiye Türkçesi öğrenen 180 öğrenciye Türkiye Türkçesi öğrenirken karşılaştıkları sıkıntıları dil becerilerine göre gruplamaları istenmiştir. Burada araştırmaya katılan öğrencilerin seviyeleri ve hangi dil öğretim setini kullandıkları gibi bilgilere yer verilmemiştir ancak çalışma, Kazakistanlı öğrenicilerin Türkiye Türkçesi öğrenimi esnasında yaşadıkları ve yaşamaları muhtemel sorunları topluca ifade ettiği için önem arz etmektedir.

Tablo 18. *Dinleme Becerisi ile İlgili İfade Edilen Sorunlar*

Hızlı konuşmaları anlamıyorum.
Kelime hazinem zayıf olduğu için anlamakta sıkıntı yaşıyorum.
Dinlemekle ilgili bir sıkıntım yok.
Dinleme pratiğim olmadığı için konuşmaları anlamıyorum.
Müzik dinlerken kelimeleri anlamakta zorluk çekiyorum.
Kelimeleri bilmeme rağmen telaffuz edildiklerinde zor durumda kalıyorum
Filmlerde kullanılan Türkçeyi anlamıyorum.
Dinlediğimi anlamam için bir metni birden fazla dinlemem gerekiyor.
Günlük konuşmaları anlamakla beraber ileri seviyedeki konuşmaları anlamakta güçlük çekiyorum.
Kazakların konuştuğu Türkçeyi anlarken Türkler tarafından konuşulan Türkçeyi anlamıyorum.
Kelimelerin anlamını bilsem de cümleyi anlamakta zorluk yaşıyorum.
Türkçeyi iyi bilen kimselerin konuştukları Türkçeyi anlamıyorum.
Rusçanın ses yapısına alışık olduğumdan duyduğum Türkçe kelimeleri anlamlandırmakta zorlanıyorum.
Kalıp sözlerin ne anlattığını kestiremiyorum.
Eski kelimeleri anlamakta güçlük çekiyorum.

Tablo 19. *Konuşma Becerisi ile İlgili İfade Edilen Sorunlar*

Kelime hazinem zayıf olduğu için cümle kuramıyorum.
Konuşma pratiğim olmadığı için kelimeleri bir araya getiremiyorum.
Utandığım için kimseyle konuşmak istemiyorum.
Kelimeleri bilsem de uygun eklerle birbirine bağlayamıyorum.

Kelimelerin telaffuzunda sorunlarım var.
Düşünerek konuştuğum için akıcı konuşamıyorum.
Türkçe kelimeleri Kazakça kelimelerle karıştırıyorum.
Konuşurken biri bana kızacak diye korkuyorum
Yalnızca Türkçe derslerinde Türkçe konuşmak, konuşmamızı olumsuz yönde etkiliyor.
Doğru vakitte doğru kelimeler aklıma gelmiyor.
Dile ilişkin kuralları bilmiyorum.
Türkçe konuşurken Kazakça ve Rusça kelimeleri kullanıyorum.
Öğretmenler derste öğrencileri konuşturmak yerine kendileri konuşuyor
Yeterince iyi konuşmadığı düşündüğüm için konuşmuyorum.
Konuşurken çok heyecanlanıyorum. Türkçeyi iyi konuşan örneklerle karşılaşmamız konuşmamızı olumsuz etkiliyor.

Tablo 20. *Okuma Becerisi ile İlgili İfade Edilen Sorunlar*

Kelime hazinem zayıf olduğundan okuduklarımı anlamıyorum.
Çok yavaş okuyorum.
Kelimeleri doğru telaffuz edemiyorum.
Kapsamlı bir sözlüğün olmaması okurken zor duruma düşmeme neden oluyor.
Seviyeme uygun kitaplar olmadığından okumaktan çabuk sıkılıyorum.
Alfabeler farklı olduğu için harfleri tanımakta güçlük çekiyorum.
Okuma pratiğim az olduğu için doğru okuyamıyorum.
Kalıp sözleri anlamakta sıkıntı yaşıyorum.
Okuduğum yayınlarda eski kelimelerin kullanılması anlamamı olumsuz yönde etkiliyor.
Okurken kelimeleri anlasam da cümlenin anlamını kavramakta zorlanıyorum.
Okurken gereğinden fazla heyecanlanıyorum.

Tablo 21. *Yazma Becerisi ile İlgili İfade Edilen Sorunlar*

Dile ilişkin kuralları bilmediğimden yazarken zorlanıyorum.
Sürekli yazı yazmadığım için yazarken güçlük çekiyorum.
Türk dili Kazak diline benzediği için ekleri karıştırıyorum.

Noktalı harflerle noktasız harfleri karıştırıyorum.
Kelime hazinem zayıf olduğu için yazarken sıkıntı yaşıyorum.
Kelimelerin anlamını bilmeme rağmen cümle kuramıyorum.
Alfabenin farklı olmasından ötürü işlek yazamıyorum.
Kazakça ve Rusça düşünmem yazarken zorlanmama neden oluyor.
Daha önce öğrendiğim kelimeler yazarken aklıma gelmiyor.
Yazı yazdıktan sonra hatalarımız bize gösterilmediği için yazarken ilerleme kaydedemiyorum.
Çok yavaş yazıyorum.
Öğretmen tarafından verilen yazma konuları ilginç değil.
Yazmayla ilgili yeterince ders saati yok.
Yazım ve noktalama konusunda sıkıntılarım var.
Hata yapmaktan korkuyorum.
Çok sayıda kelime tekrarı yapıyorum.

Yukarıda yer alan tablolar incelendiğinde her bir beceri için ifade edilen ortak sorun kelime hazinesinin zayıflığı olarak görülmektedir. Bunun için öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirecek kelime öğretimi çalışmalarına önem verilmelidir. Kelime öğretimi maksatlı oyunlar ve öğrencilerin ilgisini çekecek okuma materyalleri hazırlanıp öğretim sürecinde bunların kullanımına dikkat edilmelidir.

Karşılaşılan sorunların kaynağına bakıldığında bir diğer husus da öğrenicilerin Türk dili öğrenim sürecinde yaşadıkları kaygıdır. Bunun üstesinden gelinmesi için öğretici tarafından öğrencilere güven verici bir yaklaşım içerisinde bulunulmalı ve yardımcı olunmalıdır. Öğrencilerin hata yapma korkusunu yenmesi sağlanmalı ve Türkiye Türkçesinin Kazak Türkçesiyle ortaklıklarına vurgu yapılarak öğrencilere güven verilmelidir. İlk bölümlerde bahsettiğimiz öğrencilerin sıklıkla yaptıkları hatalara dikkat edilerek bu hataların düzeltilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğretiminde sıklıkla yapması muhtemel hatalara yönelik çalışmalar yapmak ve bunları ortadan kaldırmak öğrenciye özgüven verecektir.

4.1. Kazakistanlılara Türkçe öğretiminde fırsatlar ve karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri

Türk cumhuriyetlerinin kurulması ve sonrasında bu coğrafyada oluşan Türkiye Türkçesi öğrenme talebi ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni

bir durum ortaya çıkmıştır. Çünkü Türk soyluların konuştukları lehçe ile Türkiye Türkçesinin köken ve dil yapısı bakımından ortak özellikleri Türk soylulara Türkçe öğretiminin yabancılara Türkçe öğretiminden daha farklı metotlarla yapılmasını gerektirmiştir.

Türk soylulara Türkçe öğretimi Türkiye Türkçesi ile Türk lehçelerinin akrabalık ilişkisinden dolayı daha kolaydır. Öğreniciler gerekli koşullar sağlandığı takdirde diğer dil konuşurlarına göre Türkçeyi oldukça çabuk öğrenip ilerlemektedirler. Türk lehçelerinin söz diziminin aynı olması öğrenicilerin Türkiye Türkçesini hızlıca öğrenip kendini ifade edebilmelerine olanak sağlamaktadır.

Türkiye Türkçesi ile diğer Türk lehçeleri arasında bu kadar fazla ortak söz varlığı, gramer yapısı ve kültürel unsur bulunmasına rağmen, Türkiye Türkçesinin Türk soylulara özel yöntem ve materyallerle öğretilmemesi, öğrenme verimini düşürmektedir. Bu nedenle, Türk soylulara Türkçe öğretiminde kullanılacak eğitim setleri ve materyalleri hazırlanmalıdır. Bu setlerde ve materyallerde yer alacak metinlerde ortak tarihe vurgu yapılması ve dil bilgisi anlatımında ortaklıkların öne çıkarılması gibi hususlar özel olarak ele alınmalıdır.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde hedef dil, sınıf ortamında ve eğitim materyallerinde kaynak dilden izole edilerek öğretilmektedir. Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretirken öğrenicilere hedef dilin dilbilgisel özellikleri karşılaştırılarak sunulduğunda ve ortak söz varlığına vurgu yapıldığında dil öğrenme kaygısının oldukça azaldığı görülmektedir. Dil öğrenim sürecindeki en büyük problemlerden birisi olan öğrenme kaygısını ortadan kaldırdığı için bu yaklaşım çok önemlidir.

Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde karşılaştırmalı bir yaklaşım kullanılması hedef dilde sıfırdan dilsel yapılar oluşturmak yerine öğrencinin mevcut bilgilerinden yola çıkarak öğretmek öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Dilbilgisi ve kelime bilgisiyle ilgili bilgiler öğreniciye karşılaştırmalı olarak aktarılırken dikkat edilmesi gereken en önemli husus hedef dil ve öğrenicinin ana dilinin dersteki kullanım oranına dikkat etmektir. Çünkü dilsel yakınlık sebebiyle öğrenici ana dilinde iletişime ve kullanıma devam edebilmektedir.

Şimdiye kadar Türkçe Öğreniyoruz Orhun ve Yesevi Türkçe setleri Türk cumhuriyetlerinde Türkiye Türkçesi öğretmek maksadıyla oluşturulmuş setlerdir. Bu kitaplarda metinler ile karakterler ortak kültüre ve söz varlığına vurgu yapacak şekilde oluşturulmuştur. Bu durum öğrenicilerin derslere ilgisini

oldukça olumlu yönde etkilemiştir. Ancak bu setlerde Türkiye Türkçesi öğretilirken ortak dilbilgisel yapılara ve ortak söz varlığına doğrudan değinilmemiş; tüm bunlar öğreniciye sezdirilerek işlenmiştir. Türkiye Türkçesinin Türk lehçeleri ile ortak yönlerinden faydalanarak hedef dili öğretmeyi amaçlayan setlerin oluşturulması Türk lehçesi konuşurlarının, Türkiye Türkçesini öğrenmesi ve geliştirmesini oldukça olumlu yönde etkileyecektir.

Dil öğretiminde materyal kullanımı çok önemli bir konudur. Türk lehçesi konuşurlarına Türkiye Türkçesi öğretimi otantik materyaller ile desteklendiği takdirde, öğrenicilerde hedef dil ve kültüre yönelik büyük bir merak ve öğrenme isteği oluşmaktadır. Bu noktada otantik materyallerin öğrenicilerin derecesine göre kullanılması önem arz etmektedir. Aksi hâlde anlaşılmayıp öğrencilerin öğrenme şevkini kırabilmektedir.

Türk lehçesi konuşurlarına Türkiye Türkçesi öğretiminde ortak tarihe ve kültürel özelliklere vurgu yapan materyaller kullanılması, öğrenicinin hedef dile ve kültüre ilgisini artırmakta ve öğretim faaliyetlerini olumlu yönde etkilemektedir. Buna örnek olarak Yunus Emre Enstitüsünün *Dede Korkut* ve *Anadolu Hikayeleri* serilerini örnek gösterebiliriz. Bu örneklerin çoğaltılması Türk lehçesi konuşurlarının, Türkiye Türkçesi öğrenmelerinde ve öğrenicilerin hedef dil kabiliyetlerini geliştirmelerinde büyük fayda sağlayacaktır.

Kaynakça

Dietrich, A. P., (2002). *Dictionary Of linguistic terms*. İstanbul: Multilingual

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi.* Ankara: Grafiker

Durmuş, M ve Kılınç A. K. (2021), Kazaklara Türkçe öğretimi ve söz edimsel bir karşılaştırma. *Bilig,* 97, 1-28.

Erdoğan, E., *Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar ve çözüm önerileri*, Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu: Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretimi Adlı Sempozyumda Sunulan Bildiri, Erzurum, Türkiye.

Güngör, A. (2018). Kazakistan'da Türkçe öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. *Uluslararası*

Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7/3, 1875-1883.

Kumsar, E., ve Kaplankıran İ. (2016) Kazakların Türkiye Türkçesi öğreniminde yaptıkları yanlışlıklar ve bu yanlışlıkların düzeltilmesine yönelik öneriler. *Diyalektolog- Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 12, 81-103.

Lewandowski, T. (1984). Linguistisches wörterbuch 1-2-3, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg

Oğuzhan, Y., (2015). Türkiye Türkçesi Öğrenen Kazakistanlıların Karşılaştıkları Sorunlar. *TÜBAR*, 37, 257-275

Richards, J. C., & Schmidt, R.W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and*

applied linguistics. New York: Routledge.

Sarsenbekova, G. (2019). *Kazaklara Türkçe öğretiminde yalancı eş değer sözcükler* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Uğurlu, M. (2000). Türk Lehçeleri Arasında Aktarma Meseleleri ve 'Abay Yolu' Romanı, *Bilig*, 15, s. 59-80

Yılmaz, O., (2015). Türkiye Türkçesi Öğrenen Kazakistanlıların Karşılaştıkları Sorunlar. *TÜBAR*, 37, 257-275

2021 жылғы Қазақстан Республикасы халқының ұлттық санағының қорытындылары, Nursultan 2022. Web: https://stat.gov.kz/api/getFile/?docId=ESTAT464825 [4 Haziran 2024]

Özbekistan'da Türkiye Türkçesi Öğretimi

Arif Mikail Bayram[1]

Giriş

Türkiye Cumhuriyetinden sonraki en kalabalık Türk devleti olan Özbekistan'ın 2024 yılı itibarıyla nüfusu 37 milyondan fazladır. Ülkenin etnik yapısını ise Özbekler (%84), Tacikler (%5), Kazaklar (%5), Ruslar (%2,5) ve Karakalpaklar (%2,5) oluşturmaktadır. Elverişli iklimi, stratejik konumu ve yüksek genç nüfus oranıyla önemli bir potansiyel barındıran ülkenin en önemli şehirleri olarak Taşkent, Semerkant ve Buhara'yı söylemek mümkündür. Yerel para birimi Özbek somu olan ülkenin devlet başkanlığını 1991'deki bağımsızlığından 2016 yılındaki vefatına kadar İslam Karimov yürütmüştür. 2016 yılından bu yana ise ülkenin devlet başkanı Şevket Mirziyoyev'dir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2022).

1. Özbekistan- Türkiye ilişkileri

Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB)'nin dağılması ve Özbekistan Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla, Türkiye bu ülkeyi tanıyan ilk ülke olmuştur. Ülkenin ilk dönemlerinde yürütülen başarılı ikili ilişkiler 2000'li yılların başlarında sekteye uğramıştır. Özbekistan'daki iş insanlarının banka hesaplarına el konması ve çeşitli Türk okullarının kapatılması dâhil olmak üzere dönemin devlet başkanı İslam Karimov tarafından ilişkiler durma noktasına getirilmiştir. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak; Türkçe bilmenin iş bulmak konusunda önemli bir fayda sağlamamasından, Türk öğretmenlerin ülkeden ayrılmasından, materyal ve öğretici yetersizliğinden bahsetmek mümkündür.

1 TOBB ETÜ Taşkent, amikailbayram@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3760-5279

Bütün bunların neticesinde de Türkçe öğrenmeye olan istek ve motivasyonun azaldığını söylemek mümkündür (Akhmadjonov, 2019, s.5).

Ancak 2016 yılında devlet başkanlığına seçilen Şevket Mirziyoyev ve Türkiye Cumhuriyeti devlet başkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın ortak teşebbüsleri sonucunda iki ülke arasında ticaret, eğitim, turizm gibi alanlarda önemli gelişmeler yaşanmıştır. İki ülkenin ticaret hacmi 2021 yılında yeni bir rekorla 3,5 milyar ABD dolarını aşmıştır. 2021 yılı itibarıyla Özbekistan'da, başta tekstil, taahhüt, gıda, tarım, otelcilik, inşaat malzemeleri ve plastik, ilaç ve hizmet sektörlerinde faaliyet gösteren, toplam 1800'ü aşkın Türk sermayeli firma bulunmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Taşkent Büyükelçiliği, 2022). Siyasi ilişkilerdeki iyileşmenin Türkiye Türkçesi öğrenimine olan talebi artırmasına bir örnek olarak 05.08.2023 tarihinde Yunus Emre Enstitüsü tarafından Taşkent'te düzenlenen Türkçe Yeterlik Sınavı'na (TYS) 1429 öğrencinin katılmasını göstermek mümkündür (TRT Avaz, 2023).

1.1. Özbekistan'daki Türkiye Türkçesi öğretim faaliyetleri

1991 yılında Özbekistan'ın bağımsızlığını ilan etmesiyle birlikte Türkiye Türkçesi öğretimi de başlamıştır denilebilir. Çünkü Sovyet döneminde Türkiye Türkçesinin sistemli bir şekilde öğretildiğine dair kanıtlar bulunmamaktadır. Özbekistan'da Türkiye Türkçesi öğretimi genel olarak şu ana başlıklar altında incelenebilir:

- Üniversiteler
- Özel dil kursları

Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi, Ali Şir Nevai Üniversitesi, Cihan Dilleri Üniversitesi, Mirza Uluğbey Millî Üniversitesi, Dünya Ekonomisi ve Diplomasi Üniversitesi, Semerkand Yabancı Diller Üniversitesi ve Buhara Tıp Enstitüsünde Türkoloji Bölümü bulunmaktadır (Rikhsiboev, 2023, s.10-11).

Türkiye Türkçesini birinci veya ikinci yabancı dil olarak öğreten üniversiteler arasında devlet üniversiteleri olan Şarkşinaslık (Sharqshunoslik) ve Dünya Dilleri (Jahon Tilleri) üniversiteleri öne çıkmaktadır. Şarkşinaslık Üniversitesi, 1918'de kurulmasına rağmen Sovyet Rusya döneminde faaliyetlerine ara vermiş ve 1991'de günümüzdeki hâlini almıştır. Türk dili ve edebiyatı bölümüne sahip olan bu üniversite, Türkistan ve çevresi ile ilgili çeşitli derslerin yanı sıra Türkçe öğretimi de yapmaktadır. Öğretim görevlilerinin çoğu Özbek kökenli

olup Türkiye'den gelen akademisyenler de Türkçe eğitimine katkıda bulunmaktadırlar. Üniversitenin kendi web sitesinden yaptığı bilgilendirmeye göre Türkiye'den Ankara Üniversitesi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, TİKA ve TÜRKSOY ile protokolleri bulunmakta bu kurumlardan çeşitli konularda danışmanlık ve uzmanlık katkıları almaktadırlar. 2024 yılı itibariyle üniversitelerinde 7 Türk akademisyenin görev yapmakta olduğu da bu sitedeki bilgiler arasındadır (Toshkent Davlat Sharqshunoslik Universiteti, 2020).

Dünya Dilleri Üniversitesi ise 1992 yılında Taşkent Devlet Pedagojik Enstitüsü ile Rus Dili ve Edebiyatı Pedagoji Enstitüsünün birleşmesiyle kurulmuştur. Bu üniversitede genellikle Batı dillerine yönelik eğitimler verilmektedir. Türkiye Türkçesi dersleri, talebe bağlı olarak seçmeli olarak açılmakta olup, zorunlu bir müfredat kapsamında bulunmamaktadır.

Ayrıca, Türkiye Türkçesi eğitimi veren TOBB ETÜ Taşkent Üniversitesi de hem Özbekistan'daki tek Türk üniversitesi olması hem de bazı bölümlerinde zorunlu Türkçe dersleri içermesi açısından örnek verilebilir. 2020 yılında kurulan bu özel üniversite, dört farklı bölümde eğitim vermektedir. E-Ticaret ve Teknoloji Yönetimi ile Uluslararası Girişimcilik bölümlerinde zorunlu Türkçe dersleri bulunmaktadır.

Üniversitelerin dışında, Türkiye Türkçesi öğretimi sunan özel dil kursları da mevcuttur. Bu kurslar genellikle ticari amaçlar güderken, haftada üç gün 80'er dakikalık derslerle ve altı ay gibi bir sürede Türkiye Türkçesi eğitimi vermektedirler. Kesin sayıları bilinmese de bu tür kursların 20'den fazla olduğu söylenebilir.

Özbekistan'daki Türkiye Türkçesi öğretim faaliyetleri ile ilgili dikkat çeken konulardan biri ise toplamda 64 ülkede 85 kültür merkeziyle faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsünün (Yunus Emre Enstitüsü, 2020) ve yine toplamda 52 ülkede 400'den fazla eğitim kurumuyla Türkçenin öğretilmesine hizmet eden Türkiye Maarif Vakfının Özbekistan'da hiç şubelerinin bulunmamasıdır (Türkiye Maarif Vakfı, 2024).

2. Özbek Türkçesi özellikleri

Oğuz grubu Türk lehçelerinden sonra Türkiye Türkçesine en yakın lehçe olan Özbek Türkçesi "o"laşıcı niteliğiyle diğer lehçelerden ayrılmaktadır. Türk

lehçelerindeki “at”, “ana”, “al-”, “baş”, “bala” gibi kelimelerde bulunan “a” sesi, Özbek Türkçesinde “o” sesiyle telaffuz edilir. Ancak, bu ses, daha çok “o”ya yakın yuvarlak bir “â” sesidir (Üşenmez, 2012, s.51). Günümüzde konuşulan Özbek Türkçesi Oğuz, Karluk ve Kıpçak diyalektlerinin özelliklerini taşımaktadır. Bu diyalektlerin etkisini ülkenin farklı bölgelerinde konuşulan ağızların çeşitliliğiyle açıklamak mümkündür.

Türkçenin Güney- Doğu lehçelerinden olarak sınıflandırılan bu lehçede de tıpkı Türkiye Türkçesi gibi Farsça ve Arapçadan alınan kelimeler önemli bir yer tutmaktayken 20. yüzyıldan itibaren ise Rusça ödünç kelimelerin etkisi artar. Bugünkü Özbek Türkçesi için Taşkent’te konuşulan lehçe esas alınmıştır. Bundan dolayı, Kıpçak ve Oğuz Türkçesinden farklı bir yazı dili oluşmuştur. Günümüzde, Özbekistan’ın Harezm bölgesinde Türkmen Türkçesine, Fergana Vadisi’nde Kazak Türkçesine benzeyen çeşitli Özbek Türkçesi konuşma biçimleri bulunmaktadır. Bu farklılıklar zaman zaman yazı dilinde de görülmektedir (Açık, 2010, s. 2).

Özbek Türkçesinin tarihsel gelişimini ise

I. En Eski Türk Dili (7. Yüzyıla kadar olan süreç).

II. Eski Türk Dili (7- 10. Yüzyıllar arası).

III. Orta Asya Edebî Dili (11-14. Yüzyıllar arası).

IV. Eski Özbek Edebî Dili (14-17. Yüzyıllar arası).

V. Yeni Özbek Edebî Dili (17-20. Yüzyılın başları).

VI. Bugünkü Özbek Edebî Dili (20. Yüzyılın ilk 30. Yılı) olarak tasnif etmek mümkündür (Yıldırım, 2009, s.570).

2.1. Özbek Türkçesi güncel sorunları

2.1.1. Alfabe sorunu

Özbek Türkçesi günümüzde hâlen hem Kiril hem de Latin alfabeleri kullanılarak yazılmakta bu da dilin öğrenimi ve kullanımı konusunda kafa karışıklığı yaratmaktadır. Tarihsel süreç açısından ele alındığında bu sorun, 20. yüzyılın başlarından itibaren Özbek Türkçesinin en önemli problemlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Karadeniz (2016), bu konuyla alakalı çalışmasında son bir asırda neredeyse 10 yılda bir alfabede önemli değişikliklerin yapıldığının bunun sonucunda da gerek eğitimde gerek günlük hayatta ama en önemlisi diğer Türk devletleriyle iletişim konusunda sıkıntıların yaşandığını

belirtmiştir. 20. yüzyılın başlarından itibaren Özbek Türkçesinin alfabesine karar verme veya var olan alfabeyi güncelleştirme çalışmaları zaman zaman çeşitli politik amaçlar da güdülerek engellenmiş ve bu sorun hâlâ net olarak çözüme kavuşamamıştır.

Karadeniz'in (2016) çalışmasına göre Özbek Türkçesinin yazı dili olarak kullanıldığı dönemden bugüne kadarki alfabeleri (1865- 2024):

• Arap alfabesi temel alınan dönem: 1864-1930

1920'lere kadar standart Arap alfabesinin sonrasında ise, Arap alfabesinden Özbek Türkçesine uyarlamaların, iyileştirmelerin yapıldığı dönem. Bu dönem aynı zamanda aydın ve sanatçılarının bu mesele üzerine ilk ciddi tartışma ve çalışmalarını yaptıkları dönem olarak karşımıza çıkmaktadır.

• Latin alfabesi temel alınan dönem: 1929-1940

Özbek Türkçesine en uygun alfabenin Latin alfabesi olduğu konusunda hemfikir olan aydınlar tarafından bu alfabeye geçiş konusunda kararlı adımlar atılmışsa da uzun ömürlü bir girişim olamamıştır.

• Kiril alfabesi temel alınan dönem: 1940-1995

Sovyetler Birliği'nin baskı ve yönlendirmeleri sonucu geçilen bu alfabe her ne kadar 1995 yılı itibarıyla yerini Yeni Latin alfabesine bırakmış olsa da günümüzde Özbek Türkçesi için kullanılan en yaygın alfabe biçimidir. Bunu ilkokuldan itibaren Rus dilini öğrenen ve bütün diğer dersleri Rusça olarak öğrenen eğitimli grubun Kiril alfabesine olan eğilimleri ve yaklaşık 60 yıl boyunca aktif olarak kullanılmasının bir sonucu olarak düşünmek mümkündür.

• Latin alfabesi temelli dönem: 1995-

Her ne kadar resmî olarak Latin alfabesine geçilmiş olsa da Kiril alfabesiyle yazmanın tamamen önüne geçilememiş bu da yazı dilinde ikiliklere ve karışıklıklara sebep olmuştur. Bugün devlet dairelerindeki resmî yazışmalarda, akademik çalışmalarda ve gazetecilikte dahi yazılacak metnin Rusça mı Özbek Türkçesi mi olacağı; Özbek Türkçesi olması durumunda Kiril ile mi Latin ile mi yazılacağı bir sorun teşkil etmektedir.

2.1.2. Standardizasyon sorunu

Özbek Türkçesinin güncel problemlerinden bir diğeri olan standartsızlık da kısmen alfabe istikrarsızlığının neticelerinden biridir. Bugün ana dili ve yabancı dili olarak Türkiye Türkçesi konuşuru olan herkesin cep telefonlarındaki

bir uygulamadan dahi sözcüklerin yazımı; kelimelerin anlamları, eş ve zıt anlamları, çeşitli ses uyumlarından istisna olup olmadıkları gibi bilgilere ulaşmaları mümkündür. Neredeyse cumhuriyet ile yaşıt olan Türk Dil Kurumu her dönem standartları belirlemiş ve zaman zaman kimi çevrelerce eleştirilmiş olsa da her dönem başvurulan bir otorite olmuştur. Özbekistan'da ise böyle bir kurumdan söz etmek mümkün değildir. Bunun bir sonucu olarak da en temel kelimelerin yazımında, imla ve noktalama kurallarında dahi bir standardizasyondan bahsetmek mümkün değildir.

Özbek Türkçesinin resmî yazımı dışında günlük hayatta kullanımında da bir standarttan bahsetmek mümkün değildir. Elbette her ülkenin farklı bölgelerinde konuşulan ağızlar farklılık göstermekte bunlar da o dilin zenginliği olarak kabul edilmektedir. Ancak Özbek Türkçesindeki temel problem ülkenin en önemli şehirlerinin bile aynı dili konuşmuyor olmalarından kaynaklanmaktadır. Ülkede yaşayan hemen herkesin standart Özbek Türkçesi bildiği varsayılsa da Taşkent, Semerkant, Buhara, Hiva, Karakalpakistan şehirlerinde yaşayan insanlar birbirleriyle konuşmak istediklerinde eğer kendi aileleri arasında kullandıkları dil, lehçe veya ağızları tercih ederlerse birbirlerini tam olarak anlamayacaklardır. Zira başkent Taşkent'te Rusça ile birlikte hâkim dil Özbek Türkçesinin Taşkent ağzı iken Semerkant ve Buhara şehir merkezlerinde en çok konuşulan diller Farsî bir dil olan Tacikçe ve Rusçadır. Standart Özbek Türkçesi bu şehir merkezlerinde konuşulması açısından üçüncü sıradadır. Hiva ve Urgenç illerinin bulunduğu Harezm bölgesi ise Oğuz lehçelerinden olan Harezmce lehçesinde konuşmakta, bu da diğer şehirlerdekiler için anlaşılması zor bir lehçe olarak dikkat çekmektedir. Özel bir statüde bulunan (iç işlerinde bağımsız, dış işlerinde merkezî hükûmete bağlı) olan Karakalpakistan bölgesinde ise konuşulan ağız Kıpçak lehçelerine dolayısıyla Kazak Türkçesine daha yakındır. Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere ülkenin her noktası için kabul görmüş bir dil veya lehçeden bahsetmek mümkün değildir. Bu da farklı bölgelerde yetişmiş insanlar bir araya geldiklerinde iletişim sorunlarına yol açabilmekte ve genel olarak dilin gelişimine zarar verebilmektedir.

Mevcut ağız sayısı bakımından Özbek Türkçesi oldukça zengindir. Bu durum Özbekistan coğrafyasında yaşanan tarihî süreç ve bugünkü Özbek halkının etnik yapısıyla ilişkilidir. Özbek Türkçesini oluşturan ağızları üç lehçede toplamak mümkündür. Bunlar: 1. *Karluk-Çigil-Uygur lehçeleri,* 2. *Kıpçak lehçesi*, 3. *Oğuz lehçesi*. Ancak yapılan 100'e yakın çalışma bu ağızları çok çeşitli açıdan ele almıştır (Yıldırım, 2017). Türkiye'de bu konu hakkındaki çalışmalar

bir elin parmaklarını geçmez durumdadır (Yıldırım, 2017; Cengiz, 2018).

Bu lehçe gruplarından *Kıpçak lehçesi grubu* Kazak Türkçesi, Karakalpak Türkçesi, Kırgız Türkçesi, Tatar Türkçesi vb. ile bağlantılı iken, *Oğuz lehçesi* grubu Türkmen Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ile genel ortak özelliklere sahiptir. *Karluk-Çigil-Uygur* lehçesi grubu ise doğrudan Uygur Türkçesine yakındır (Recebov, 1996, s.8'den akt. Yıldırım, 2017, s.122).

Bu konu hakkındaki Eker'in (2006) görüşleri de bu tezi destekler niteliktedir. Özbek Türkçesi için Taşkent'te konuşulan ağız temel alınmıştır. Böylece Kıpçak ve Oğuz Türkçesinden uzak bir yazı dili ortaya çıkmıştır. Bugün Özbekistan'ın Harezm bölgesinde Türkmen Türkçesine, Fergana vadisinde Kazak Türkçesine yakınlık gösteren Özbek Türkçesi adı altında farklı farklı konuşma biçimleri mevcuttur.

Ancak buradaki temel sorun ise bu çalışmaların tamamının Özbek Türkçesine yani sadece Özbek Türkçesinin ağız ve diyalektlerine odaklanmalarıdır. Özbekistan'ın en önemli şehirlerinden olan Semerkant ve Buhara'daki Tacikçe; Farsî bir dil olduğundan yine Karakalpakistan bölgesindeki lehçe Özbek Türkçesi ağızlarına girmediğinden bu çalışmalardan muaf tutulmuş; bu da Özbekistan'ın hangi bölgesinde hangi dil, lehçe veya ağzın hâkim olarak konuşulduğunun tespit edilmesini zorlaştırmıştır.

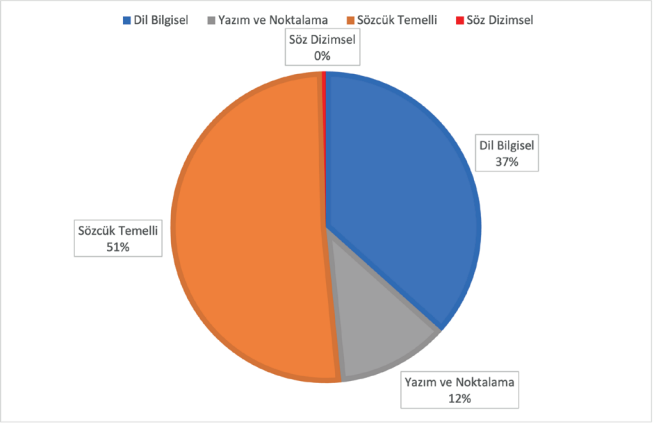
Sonuç olarak hem ağızlar açısından zengin olması hem içerisinde farklı millet ve kültürlerin bir arada yaşamasının bir getirisi olarak ve bilinçli ve sistematik bir dil politikası güdülmemesinin de etkisiyle Özbek Türkçesi için bir herkesçe kabul görmüş genelgeçer bir yazı veya konuşma dilinden bahsetmek mümkün değildir.

3. Özbek öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaptıkları hatalar, bu hataların olası nedenleri, sıklıkları ve bu hataların verilen örtülü geri bildirim sonrası düzeltilme oranları

Bu bölümde Özbek öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yazılı metinlerde yaptıkları hatalar, bu hataların sıklıkları ve olası nedenleri ile verilen örtük geri bildirim sonrası bu hataları ne derece düzeltebildikleri incelenecektir. Bu inceleme sonucunda hem Özbek öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken zorlandıkları veya zorlanmadıkları konular tespit edilebilecek hem de bu hataların olası nedenleri tartışılırken Özbek Türkçesinin kendine has özellikleri ve dolayısıyla Türkiye Türkçesine benzediği ve ayrıştığı noktalar tespit

edilebilecektir. Bu çıkarımların hem Özbek öğrenicilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yoğunlaşmaları gereken alanları belirlemeleri hem de öğreticilerin Türkiye Türkçesini öğretirlerken dikkat etmeleri gereken hususları göstermesi açısından önemli olacağını söylemek mümkündür.

Şekil 1. *Özbek Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenirlerken Yaptıkları Hataların Dağılımı*



Bu bölümdeki veriler 2023 yılında Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Bölümünde yüksek lisans tezi olarak hazırlanan çalışmadan sağlanmıştır (Bayram, 2023). Çalışmada incelenen veriler Türkiye Türkçesi öğrenen B1 seviyesindeki 23 Özbek öğrencinin 3 farklı konuda yazdıkları metinlerden elde edilmiştir. İlk aşamada öğrencilere yazdırılan metinlerdeki hatalar işaretlenmiş ve öğrencilerden ilgili metinlerdeki sadece hatanın ne olduğunu anlayarak ikinci kez yazdıklarında bu hataları düzeltmeleri beklenmiştir.

Bu bölümde öğrencilerin yaptıkları hatalar; ek kullanımlarına bağlı hatalar, yazım ve noktalama kaynaklı hatalar ve sözcük kullanımından kaynaklı hatalar olarak üç bölümde ele alınacaktır. Çalışmanın taslak aşamasında söz dizimsel hatalar ayrı bir kategori olarak incelense de Özbek öğrencilerin Türkiye Türkçesinin söz dizimiyle ve isim veya sıfat gruplarının kurulumuyla ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarının tespit edilmesi sonucu bu kategoriden bu çalışmada bahsedilmeyecektir.

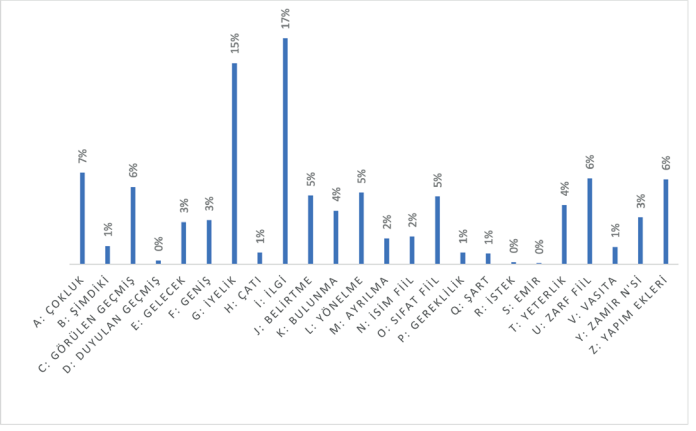
3.1. Dil bilgisi kaynaklı hatalar ve bu hataların dağılımları, olası nedenleri

Eklerin kullanımı ile ilgili hatalar denince üç farklı hata türünden bahsetmek mümkündür. Bunlar; ekin gereksiz kullanımı, ekin eksik kullanımı veya

ekin yanlış kullanımıdır. Bunları da kısaca açıklamak gerekirse ekin gereksiz kullanımını öğrencilerin fazladan kullanmış oldukları ekler, ekin eksik kullanımını ise tam tersi gerekli ekin kullanılmaması ve son olarak da yanlış ek kullanımını da ekin doğru yerde ancak yanlış bir şekilde kullanılması olarak açıklamak mümkündür. Öğrencilerin çalışmanın tamamında yaptıkları hataların %37'si ek kullanımına bağlı hatalar olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin verilen geri bildirim sonrası bu hatalarını %46 oranında düzeltebildikleri de tespit edilmiştir. Yani Türkiye Türkçesini B1 seviyesinde öğrenen ortalama bir Özbek öğrencinin yazdığı metindeki her 10 hatanın 4'ünün dil bilgisel kaynaklı olduğunu bu hataların da yarısını düzelttiğini söylemek mümkündür. Özbek Türkçesi de bir Türk dili olduğu için öğrencilerin ekleri gereksiz veya eksik kullanmaktan ziyade yanlış kullandıkları tespit edilmiştir. İlgili çalışmaya göre yapılan ek kullanımı hatalarının %59'u eklerin yanlış kullanımından kaynaklanmaktadır. Yani öğrencilerin genel olarak ekleri doğru yerde kullanırlarken bu ekleri zaman zaman yanlış işlevde zaman zaman da yanlış varyantta kullandıkları saptanmıştır.

Şekilden de görülebileceği üzere Özbek öğrencilerin en sık hata yaptıkları yapıları ilgi eki, iyelik eki, çokluk eki, zarf fiil ekleri, yapım ekleri, görülen geçmiş ekleri olarak sıralamak mümkündür. Buradaki her bir yapının hatalı kullanımının sık olmasının olası nedenleri farklılık göstermektedir.

Şekil 2. *Özbek Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenirlerken Yaptıkları Dil Bilgisi Kaynaklı Hataların Yapılara Göre Dağılımı*



Öğrencilerin ilgi ekinin kullanımıyla ilgili en çok yaptıkları hata bu ekin eksik kullanılması yani yazımının unutulmasıdır. Buna sebep olarak Özbek

Türkçesinde isim grupları yaparken isim grubunun tamlananının isim fiil olması durumunda tamlayan durumundaki kelimenin ek almaması görülmektedir. Örneğin bir restoranın mutfak bölümünde görülebilecek "Yabancıların girişi yasaktır." cümlesini Özbek Türkçesine tercüme edersek "Begonalar kirishi taqiqlanadi." şeklinde karşımıza çıkar. Görüldüğü gibi bu cümlede Özbek Türkçesindeki ilgi eki durumundaki -ning eki *begonalar* (yabancılar) kelimesinden sonra getirilmemiştir. Özbek Türkçesi konuşurları için buradaki ilgi ekinin kullanımı gereksiz gibi algılanmakta ve kullanmamayı tercih etmektedirler.

İyelik ekinde bu denli sık hata yapılmasını ise ilgili ekin, Özbek Türkçesinde sadece 11 varyanta, Türkiye Türkçesinde ise 36 farklı varyanta sahip olmasıyla açıklamak mümkündür. Ekin eksik kullanımıyla ilgili 58 hata da ekin belirtme hâl ekiyle benzer şekillerde yazılışıyla açıklanabilir. Öğrenciler bazı durumlarda hem iyelik eki hem belirtme eki kullanmaları gerektiğini fark etmeyip sadece belirtme eki kullanmış olabilir.

Çokluk ekinin kullanımında yapılan hatalar incelendiğinde ise, Türkçe dil bilgisi içerisindeki en kolay ve anlaşılan eklerden birisi olmasına rağmen gerek birden çok varyanta sahip olması (-lar / -ler) gerek sayılardan ve bazı sıfatlardan (çok / her…) sonra kullanılmaması sebebiyle Özbek öğrenciler için kafa karıştırıcı bulunmuş olabilir.

Yine sık karşılaşılan zarf fiil eklerinin ve yapım eklerinin kullanımından kaynaklı hataları ise hem bu seviye için hâlâ yeni bir yapı olmaları hem de ek kadrolarının fazlalığıyla açıklamak mümkündür.

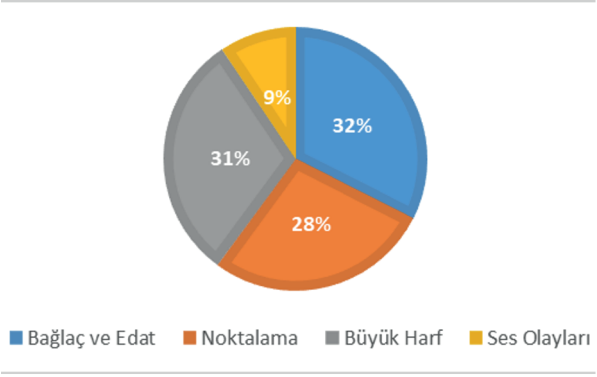
Görülen geçmiş zaman ekinin kullanımında yapılan hataları ise Türkiye Türkçesinde var olup Özbek Türkçesinde var olmayan ünlü ve ünsüz uyumlarıyla açıklamak mümkündür. Türkiye Türkçesinde öğrenilen geçmiş zaman için kullanılan ekin 8 farklı varyantı bulunurken (-dı,-di,-du,-dü,-tı,-ti,-tu,-tü) Özbek Türkçesinde sadece tek şekli (-di) bulunması öğrencilerin bu eki doğru kullanamamalarına sebep olmaktadır.

Eklerin kullanımıyla ilgili yukarıdaki yapılar dışında genel olarak bir sorundan bahsetmek mümkün değildir.

3.2. Yazım ve noktalama kurallarından kaynaklı hatalar ve bu hataların dağılımları, olası nedenleri

Özbek öğrencilerin yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımından kaynakları hatalarını büyük küçük harf kullanımından kaynaklı hatalar, noktalama işaretlerinden kaynaklı hatalar, *dA* bağlacı ve *mI* edatının kullanımından kaynaklı hatalar ve ses olaylarından kaynaklı hatalar olarak incelemek mümkündür. Çalışmada tespit edilen tüm hataların yaklaşık %12'si yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımından kaynaklı hatalardır. Bu hataların da %32'si *dA* bağlacı ve *mI* edatının yanlış kullanımı; %28'i noktalama işaretlerinin yanlış kullanımı; %31'i büyük harflerin yanlış kullanımı ve %9'u da de ses olaylarının yanlış yazılmasından kaynaklı hatalar olarak tespit edilmiştir. Ayrıca verilen örtük geri bildirim sonrası öğrenciler yaklaşık olarak yapmış oldukları her 10 yazım ve noktalama hatasının 6 tanesini düzeltebilmişlerdir.

Şekil 3. *Yazım ve Noktalama İşaretlerinin Kullanımından Kaynaklı Hataların Kendi İçinde Dağılımı*



dA bağlacının kullanımı ile ilgili iki farklı hata söz konusudur: ayrı yazılması gereken bağlacın bitişik yazılması ve *ta, te* gibi var olmayan varyantların tercih edilmesi. Bu iki hatayı da bağlacın Türkiye Türkçesindeki bulunma hâl ekiyle aynı şekilde yazılmasıyla açıklamak mümkündür. Öğrenciler zaman zaman bağlaç olan ve bulunma hâl eki olan yapıları karıştırmakta ve bunun sonucunda bu hatalar meydana gelmektedir. 20 kez yapılan soru edatı hatalarını ise yine Özbek Türkçesinde varyantlara sahip olmayan tek bir mi ekinin olmasıyla ve bunun da Türkiye Türkçesinden farklı olarak kendinden önceki sözcüğün sonuna bitişik eklenmesiyle açıklamak mümkündür. Örneğin

Türkiye Türkçesindeki "O evde mi?" cümlesi Özbek Türkçesinde "U uydami?" şeklindedir. Görüldüğü gibi hem ses uyumuna uymayarak kalın ünlüden sonra ince varyant kullanılmakta hem de soru anlamı veren yapı sözcüğe bitişik yazılmaktadır.

Öğrencilerin noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili yaptıkları iki temel hata; metinlerin başlığının sonuna nokta (.) konulması ve bağlacının ardından gereksiz virgül (,) kullanılmasıdır. Bu iki sorun dışında noktalama hatalarının kullanımında genel bir sorun tespit edilmemiştir.

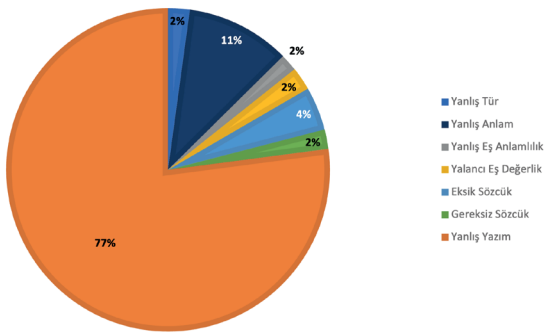
Öğrencilerin büyük, küçük harf kullanımından veya ses olaylarından kaynaklı yaptıkları hataların sıklığı son derece az olduğu için incelemeye gerek duyulmamıştır.

3.3. Sözcük temelli hatalar ve bu hataların dağılımları, olası sebepleri

Bu gruptaki hatalar çalışmanın tamamındaki hataların %51'ini oluşturmaktadır. Yani çalışmada tespit edilen her iki hatadan biri sözcük temelli bir hatadır. Bu grupta en sık karşılaşılan hatalar ise sırasıyla sözcüklerin yanlış yazımı, yanlış anlamda sözcük kullanımı, eksik sözcük kullanımıdır.

Öğrencilerin sözcükleri yanlış türde kullanmadıkları, yanlış eş anlamlılıktan kaynaklı veya yalancı eş değerlik kullanımından kaynaklı hataların da sık yapılmadığı şekilde açıkça görülmektedir.

Şekil 4. *Sözcüksel Temelli Hataların Kendi İçinde Dağılımı*



Öğrencilerin sözcükleri yanlış yazmalarının alt başlıklarına bakılırsa ise en çok ünlü harflerin yanlış yazımından kaynaklanan hatalar, ikinci olarak sessiz

harflerin yanlış yazımından kaynaklı hatalar daha sonra ise sırasıyla bitişik veya ayrı yazılan kelimelerin yazımıyla ilgili yanlışlar, Özbek Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde benzer sesletim ve anlamdaki kelimelerin yazımıyla ilgili yanlışlar ve Latin dillerinde farklı Türkiye Türkçesinde farklı yazılan kelimelerin yazımıyla ilgili hatalar tespit edilmiştir.

3.4. Muhtemel olumsuz transfer kaynaklı hataların değerlendirilmesi

Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin ana dillerinin Özbek Türkçesi olmasından kaynaklı Türkiye Türkçesine olumsuz transfer yapmaya daha meyilli oldukları hatalar olarak;

- İlgi ekinin eksik kullanımı
- Zamir n'si yapısının eksik kullanımı
- Eklerin ses olaylarından dolayı hatalı kullanılması
- *dA* bağlacı ve *mI* edatının hatalı kullanılması
- Yalancı eş değerlik kullanımları
- Ünlü harflerin yazımından kaynaklı kelimelerin yanlış yazılması
- Özbek Türkçesinden kaynaklı kelimelerin yanlış yazılması hataları tespit edilmiştir.

Yapılan tüm hataların %54'ünü öğrencilerin Özbek Türkçesinden Türkiye Türkçesine olumsuz aktarım yapmalarıyla temellendirmek mümkündür. Elbette sözcüğün yazımındaki ünlü harf hataları veya *dA* bağlacının yazımındaki hatayı herhangi bir millete mensup ve herhangi bir dilin konuşuru öğrencilerin de yapması olasıdır ancak Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesi arasındaki farklılıklar nedeniyle öğrencilerin bu hatayı yapmaya daha meyilli olabileceği düşünülmüştür.

Sonuç olarak B1 seviyesindeki Özbek öğrencilerin bir metinde yaklaşık 28 hata yaptığı, bu hataları yaklaşık %50 oranında düzelttikleri söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin geri bildirim sonrası en çok söz dizimsel temelli hataları düzeltebildikleri, en az ise dil bilgisi kaynaklı hatalarını düzeltebildikleri görülmüştür.

3.5. Özbek Türkü öğrenicilere Türkiye Türkçesi öğretirken göz önüne alınması gereken bazı hususlar

Özbek öğrencilere Türkiye Türkçesinin öğretimi konusunda söz dizimsel açıdan ciddi bir problem olmadığı tespit edildiğinden öğrencilerin yazma

becerilerini geliştirmek adına sözcüklerin yazımı, özellikle Türkiye Türkçesinde bulunan ünlü harflerin doğru kullanımı konusuna dil öğretimi programlarında daha çok yer verilmesi sağlanabilir.

Yazmaya ilişkin çalışmalarda kelimelerin yazımına ve dil bilgisi yapılarının kullanımına odaklanan etkinlikler (örneğin kitaptaki bir metni önce okuyup sonra yazmalarını beklemek bu sayede okunan cümleyi doğru dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri mantığıyla düşünerek bulmasını ve yazmasını sağlamak vb.) tercih edilebilir.

Öğrencilerin dil bilgisi hatalarının; ekin görevini bilmemekten ziyade nasıl kullanıldığını bilmemekten kaynaklandığı tespit edildiğinden dil bilgisel yapılar öğretilirken ne olduklarından ve ne amaçla kullanıldıklarından çok nasıl kullanıldıklarına odaklanılması daha doğru olabilir.

Kaynakça

Açık, F. (2010). *Özbek Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasında zaman bildiren kelimelerin eş değerliği bakımından karşılaştırılması*. II. Türk Dünyası Uluslararası Kültür Kongresi, Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü ve Türk Dil Kurumu, Ege Üniversitesi.

Akhmadjonov, Khabib. (2019). *Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin tutum ve motivasyonları (Taşkent örneği)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Bayram, A. M. (2023). *Özbek öğrencilerin yazılı metin üretme süreçlerinde geri bildirimin yüzey yapı değişikliklerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Cengiz, M. (2018). Shonazar; Ahmad ISHAYEV, Shukur NOSIROV, Haydarali UZOQOV, Do'stmurod ABDURAHMONOV (1971). O'zbek Halq Shevalari Lug'ati. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 4*(9), 397-404.

Eker, S. (2006). Özbekistan'da Oğuzca bir diyalekt: Güney Harezm-Oğuzcası. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD),* 5, 113-128.

Karadeniz, Y. (2016). Özbek Türkçesinin alfabe sorunu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 32, 341-351.

Muhamedova, S. & Akbarov, A. (2014). Language policy in Uzbekistan. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi,* 2014-2, 231-236.

Recebov, N. (1996). *Özbek şeveşinaslıgi*. Taşkent: Okutuvçi yayınları.

Rikhsiboev, A. (2023). *Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi ana bilim dalı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bilim dalı Özbekistan'da Türkçe öğretiminde uygulanan sınıf içi etkinlikler üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Toshkent Davlat Sharqshunoslik Universiteti. (2020). Toshkent Davlat Sharqshunoslık Unıversıtetınıng Xalqaro Hamkorlık bo'lımı to'g'rısıda ma'lumot. Web: https://tsuos.uz/xalqaro-aloqalar-2/xalqaro-aloqalar/ [20 Nisan 2024]

TRT Avaz. (2023, 25 Ağustos). Özbekistan'da Türkçe Yeterlik Sınavı'na rekor

katılım. TRT Avaz.https://www.trtavaz.com.tr/haber/tur/avrasyadan/ozbekistanda-turkce-yeterlik-sinavina-rekor-katilim/64ce0da07a-50e5f47230cc7e adresinden erişilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (2022). Özbekistan'in siyasi görünümü. Web: https://www.mfa.gov.tr/ozbekistan-siyasi-gorunumu.tr.mfa [27 Nisan 2024]

Türkiye Cumhuriyeti Taşkent Büyükelçiliği. (2022). Türkiye- Özbekistan ilişkileri. Web: https://taskent-be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/390180 [25 Nisan 2024]

Türkiye Maarif Vakfı. (2024). Dünyada Maarif. Web: https://turkiyemaarif.org/dunyada-maarif [26 Nisan 2024]

Üşenmez, E. (2012). *Modern Özbek Türkçesi:(Giriş-Özbekistan-Dil Tarihi-Metinler-Gramer-Sözlük).* İstanbul: Akademik Kitaplar.

Yıldırım, H. (2009). Özbek Türkçesindeki o (å) ünlüsü üzerine. *Gazi Türkiyat*, 5, 569- 584.

Yıldırım, H. (2017). Özbek Türkçesi ağızları üzerine bir değerlendirme. *Dil Araştırmaları*, 11(20), 121-145.

Yunus Emre Enstitüsü. (2020). Yunus Emre Enstitüsü. Web: https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu [20 Nisan 2024]

Kırgızistan'da Türkiye Türkçesi Öğretimi

Erdal Aydoğmuş[1]

Giriş

İnsanoğlunun var olmasıyla birlikte dünyada çeşitli milletler ortaya çıkmıştır. Milletler devletler kurmuş, devletler de komşuluk ilişkisi sonucu siyasi ve ekonomik ilişkiler kurmak zorunda kalmışlardır. Böyle olunca milletler arasında birbirlerinin dilini öğrenmek hatta diller arası kelime alışverişinde bulunmak kaçınılmaz olmuştur. Türkler tarihin farklı dönemlerinde farklı coğrafyalarda devletler kurmuş, bulundukları coğrafyalarda komşu milletlerle temas hâlinde bulunmuşlardır. Türklerin milletlerle olan etkileşimi sonucunda Biçer (2012) ve Aykaç'ın (2015) çalışmalarından da anlaşılacağı üzere yabancılara Türkçenin öğretimi çok eskiye dayanmaktadır. Hatta Hun, Göktürk, Eski Uygur devletlerinin tarihi kadar eskidir. Türkçenin öğretimi, o günden günümüze çeşitli metot ve uygulamalarla sürekli olarak gelişmeye devam etmiştir.

Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra bağımsız Türk Cumhuriyetleri ortaya çıkmış, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ile birlikte Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Azerbaycan da müstakil bir Türk devleti olarak tarihteki yerlerini almışlardır. O günden sonra bağımsız Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye arasında her geçen gün daha da gelişen ilişkiler sonucunda Türk Cumhuriyetlerinde Türkiye Türkçesinin öğrenimine ihtiyaç duyulmuştur.

1990'lı yılların başından itibaren Türkiye Türkçesi öğretiminin yapıldığı Türk Cumhuriyetlerinden bir tanesi de dost ve kardeş ülke olan Kırgızistan'dır. Türkiye ile Kırgızistan arasındaki siyasi, ekonomik, askerî ve kültürel ilişkiler

1 Doç.Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

bağımsızlık sonrası hemen başlamış olup günümüze kadar daha da gelişerek devam etmiştir. Dost ve kardeş iki ülke bu ilişkilileri daha ileri seviyeye taşımak için Kırgızistan'da Türkiye Türkçesi öğretimine büyük önem vermişlerdir.

İki ülke arasında ilk günden beri sürekli gelişmekte olan ilişkiler doğrultusunda her geçen yıl Türkiye Türkçesi öğretimi de yaygınlaşmaktadır. Türkiye Türkçesi öğretiminin yaygınlaşmasıyla Kırgızistan'da Türkiye Türkçesi öğretimi konusunu ele alan bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar arasında Ali Daşman (2009), Recep Yürümez-Anara Yürümez (2019) ve Kerim Sarıgül'ün (2023) çalışmaları dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada da Türkiye Türkçesi öğreten kurumlar tanıtılacak, Kırgızların Türkiye Türkçesi öğrenirken yaptıkları hatalar ve çözüm önerileri üzerinde durulacaktır.

1. Kırgızistan'da Türkiye Türkçesi öğreten kurumlar

Türkiye ile Kırgızistan arasındaki en önemli iş birliği anlaşması, 1995 yılında iki ülke arasında uluslararası anlaşma ile kurulmuş olan Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesinin açılmasıdır. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi 1995 yılında İzmir'de imzalanan uluslararası anlaşma ile kurulmuş olup 1997 yılında eğitim faaliyetine başlamıştır[1].

Uluslararası anlaşma ile kurulan Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi dışında da bazı eğitim kurumları Kırgızistan'da faaliyetlerine başlamış ve günümüzde de eğitim faaliyetlerine devam etmektedir. Kırgızistan'da faaliyet gösteren eğitim kurumları aracılığıyla Kırgızistan'da Türkiye Türkçesi öğretimi yapılmaktadır. Türkiye Türkçesinin öğretildiği kurumların başında gerek akademik kadrosu gerek öğrenci sayısı açısından ilk sırada Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi yer almaktadır. Bu üniversitenin dışında devlet kurumları arasında T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Bişkek'te faaliyet gösteren TTEÖMER[2], Kırgız Türk Anadolu Lisesi, Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi, T.C. Türkiye Maarif Vakfına bağlı Türkiye Maarif Vakfı Kırgızistan Maarif Eğitim Kompleksi[3] olmak üzere Kırgız Cumhuriyeti'ne bağlı bazı kurumlarda, Bişkek dışında Kırgızistan'ın ikinci büyük şehri olan Oş'ta Oş Devlet Üniversitesine bağlı 1993 yılında Türkiye Diyanet Vakfının desteği ile açılmış

1 https://manas.edu.kg/tr/manas
2 https://biskektomer.com/index.html
3 https://maarif.edu.kg/

ve o günden beri eğitimine devam etmekte olan İlahiyat Fakültesinde, Merkezi İstanbul'da merhum Prof. Dr. Turan Yazgan tarafından kurulmuş olan Türk Dünyası Araştırmaları Vakfına bağlı Kırgızistan'ın Celalabad şehrinde bulunan Kırgızistan İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi bünyesinde bulunan Türk Dünyası Kırgız Türk Prof. Dr. Turan Yazgan Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dünyası Fakülteleri[1] bulunmaktadır. Ayrıca MEB TTEÖMER tarafından görevlendirilen öğretmenler aracılığıyla da Bişkek dışında bazı bölge ve şehirlerde Türkiye Türkçesi öğretilmektedir.

1.1. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi ve Türkiye Türkçesi öğretimi

1995 yılında İzmir'de uluslararası anlaşma ile kurulan ve özel statülü devlet üniversitesi olan Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi 1997-1998 eğitim-öğretim yılından günümüze Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'te eğitim faaliyetlerine devam etmektedir.

Başta Kırgızistan olmak üzere Türkiye ve diğer Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin eğitim aldığı üniversitede Kırgızistan ve diğer Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler bir yıl hazırlık sınıfında okuyarak Türkiye Türkçesi öğrenmektedirler. Üniversitenin kurulmasıyla ilk başta Modern Diller Yüksekokulu çatısında Türkiye Türkçesi öğretimine başlanmış olup 1999-2000 eğitim-öğretim yılından beri de Yabancı Diller Yüksekokulu[2] adı altında eğitime devam etmektedir.

Kuruluşundan günümüze Türkiye Türkçesinin öğretiminde Dr. Mehmet Hengirmen tarafından hazırlanmış olan *Türkçe Öğreniyoruz*, Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış olan *HİTİT* Türkçe öğretim seti ve *Yeni HİTİT* Türkçe öğretim setleri gibi birkaç farklı ders kitabı kullanılmış, günümüzde ise yüksekokul bünyesinde görev yapmakta olan Türkiye Türkçesi öğretim elamanları tarafından hazırlanmış olan *Altın Köprü* adlı Türkçe öğretim seti kullanılmaktadır.

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Dil Öğretimi Bölümü tarafından Türkiye Türkçesi öğretimi haftalık 20 saat olup 16 hafta birinci dönem, 20 hafta da ikinci dönem olmak üzere toplam 36 hafta süren 720 saatlik ders programı uygulanmaktadır. Okuma-anlama,

1 https://tdavkrg.org/#enstitu
2 https://manas.edu.kg/tr/High+School+of+Foreign+Languages

dinleme-anlama, yazılı anlatım ve sözlü anlatım olarak dört temel beceriye dayalı dil öğretimi metodu uygulanmaktadır.

A1, A2, B1, B2, C1 olmak üzere 5 seviyeden oluşan ders ve çalışma kitaplarında her seviye için 6 ünite bulunmaktadır. A1, A2, B1, B2 kurlarının her birinin bitiminde ara sınav yapılmakta, yapılan her kur sınavı ara sınav notu olarak değerlendirilmekte, C1 kurundan sonra yapılan sınav ise final sınavı olarak kabul edilmektedir. Ara sınav notlarının %60'ı, final sınavının ise %40'ı hesaplanarak toplam 70 puan alan öğrenciler başarılı sayılmaktadırlar. Final sınavı sonucuna göre başarılı olamayan öğrenciler için yeni eğitim-öğretim yılının başında muafiyet sınavı yapılmaktadır. Bu sınavdan en az 67 puan almak gerekmektedir. Muafiyet sınavından da başarılı olamayanlar bir yıl daha hazırlık okuma şansına sahiptirler. Ayrıca A2 kurundan sonra da muafiyet sınavı uygulanmakta olup bu muafiyet sınavında da geçme notu 67'dir.

Sınav soruları öğretim elemanlarından oluşan komisyonlar tarafından yazılmaktadır. Her bir kura ait sınav komisyonları oluşturularak komisyonlar kendi aralarında sınav sorularını hazırlamaktadırlar.

Sınavlarda ilk önce okuma-anlama sınavına yer verilmektedir. Okuma-anlama sınavında iki ya da üç tane metin bulunmakta olup doğru/yanlış, var/yok, boşluk doldurma türünden soruların durumuna göre 60 dakika süre tanınmaktadır.

Okuma-anlama sınavından sonra dinleme-anlama sınavına geçilmektedir. Dinleme-anlama sınavında ortalama 8-10 dakikalık iki ya da üç ses kaydı dinletilerek sınav gerçekleştirilmektedir. Dinleme-anlama sınavında da doğru/yanlış, var/yok, boşluk doldurma türünden sorulara yer verilmekte ve sınavın durumuna göre 30-40 dakika süre tanınmaktadır.

Okuma-anlama ve dinleme-anlama sınavından sonra yirmi dakika ara verilmektedir. Aradan sonra yazılı anlatım (kompozisyon) sınavına geçilmektedir. Yazılı anlatım sınavında üç tane konu verilerek öğrencilerden seçtikleri bir konu hakkında kompozisyon yazmaları istenmektedir. Bu sınav için verilen süre ise toplam bir saattir.

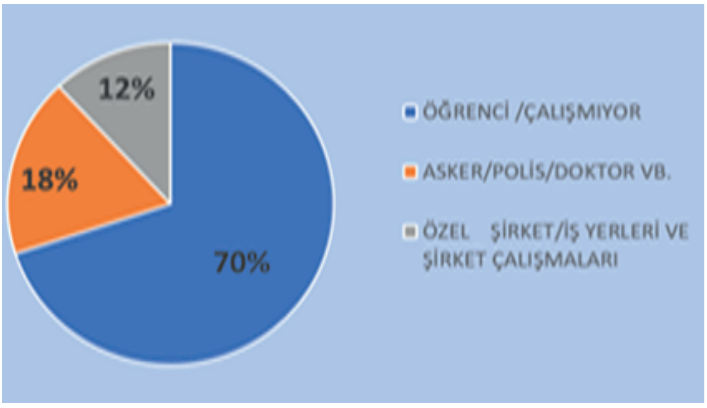
Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Dil Hazırlık Bölümü Türkiye Türkçesi Hazırlık Koordinatörlüğünde bugün tam zamanlı 48, yarı zamanlı 7 öğretim elamanı olmak üzere toplam 55 öğretim

elemanıyla Türkiye Türkçesi öğretimine devam edilmektedir. Eğitim hayatına başladığı yıldan 2022-2023 eğitim öğretim yılının sonuna kadar geçen sürede 23.200[1] civarında öğrenciye Türkiye Türkçesi öğretilmiştir.

1.2. MEB TTEÖMER ve Türkiye Türkçesi öğretimi[2]

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ile Kırgızistan Millî Eğitim Bakanlığı arasında 03.03.1992 yılında yapılan anlaşmayla Bişkek'te Türkiye Türkçesi öğretilmesine karar verilmiştir. 29.01.1996 tarihinde de o zamanki adıyla Kusein Karasaev Bişkek Sosyal Bilimler Üniversitesinde[3] T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı TTEÖMER açılarak Türkiye Türkçesi öğretimine başlanmıştır. Merkezin ofisi ilk açıldığı günden itibaren birkaç farklı yerde bulunmuş 2015 yılından bu yana da Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi yerleşkesinde kendi binasında faaliyetlere devam etmektedir. MEB TTEÖMER'de Türkiye Türkçesi öğrenen kursiyerlerin dağılımı aşağıdaki gibidir:

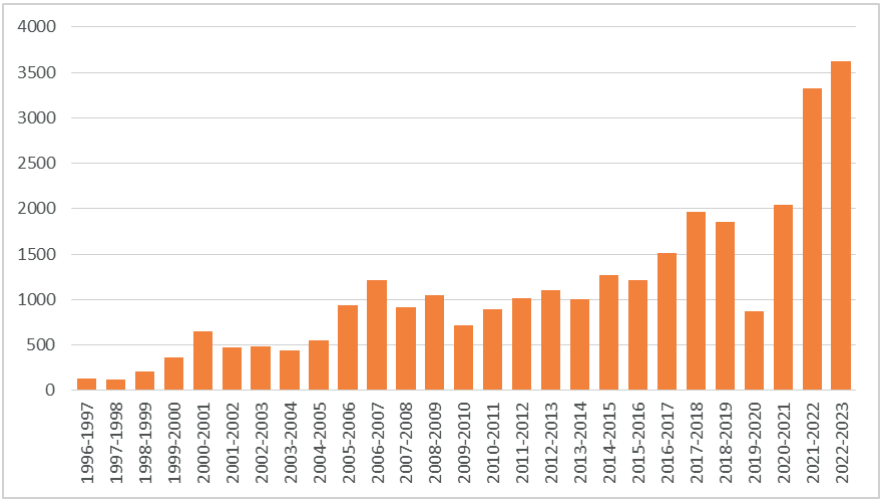
Tablo 1[4]: *MEB TTEÖMER'de Türkiye Türkçesi öğrenen kursiyerlerin meslekleri.*



Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere Türkiye Türkçesi öğrenenlerin çoğunluğunu öğrenciler oluşturmaktadır. Daha sonra ise asker, polis, doktor vb. meslek sahipleri, son olarak da özel şirket, iş yerleri ve şirket çalışanları gelmektedir.

1 Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü tarafından verilen bilgi.
2 MEB TTEÖMER tarafından verilen bilgilerden oluşmaktadır.
3 Üniversitenin adı değiştirilmiş olup şu anda Bişkek Devlet Üniversitesidir.
4 MEB TTEÖMER hakkında verilen bilgilerde kullanılan tablolar MEB TTEÖMER Müdürlüğünden alınmıştır.

Tablo 2: *Açılışından bugüne MEB TTEÖMER'de sertifika almaya hak kazanan kursiyerlerin dağılımı.*



Yukarıdaki tabloya bakıldığında 2021-2022 eğitim döneminden itibaren Türkiye Türkçesine olan ilginin daha da arttığı önceki yıllara göre sertifika almaya hak kazanan kursiyer sayısının neredeyse iki katına yaklaştığı anlaşılmaktadır.

2023-2024 eğitim öğretim yılına kadar toplam 46.608 kişi MEB TTEÖMER'de Türkiye Türkçesi eğitimi almış, 38.741 kursiyer ise sertifika almaya hak kazanmıştır.

MEB TTEÖMER tarafından Bişkek'te Türkiye Türkçesi öğretimi şu anda MEB TTEÖMER'e ait sınıflarda, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesine ait 11 sınıfta ve TİKA bünyesinde faaliyet gösteren TİKA Kültür Merkezine ait 2 sınıfta yapılmaktadır.

MEB TTEÖMER kendi merkezine kayıt yaptıran kursiyerler dışında Bişkek'te bulunan bazı devlet üniversiteleri ve devlet kurumlarında da Türkiye Türkçesi öğretimine devam etmektedir. Bu devlet üniversiteleri ve devlet kurumları şunlardır: Bişkek Devlet Üniversitesi, İşenalı Arabayev Üniversitesi, Cusup Balasagun Kırgız Devlet Üniversitesi, Teknik Üniversite, Uluslararası Kırgızistan Üniversitesi, Kırgız Rus Slav Üniversitesi, Kırgız Devlet İnşaat ve Mimarlık Üniversitesi, Kırgız Ulusal Üniversitesi Tıp Akademisi, Bişkek Müzik ve Pedagoji Koleji, İşenalı Arabayev Koleji, Dayır Asanov Askeri Okulu,

Kudaybergen Harp Okulu, 100. Meslek Lisesi, Kırgızistan Acil Durumlar Bakanlığı, İç Kuvvetler Bakanlığı, Kırgız Türk Dostluk Hastanesi.

Yukarıda adı geçen kurumlarda 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla toplam 515 kursiyer Türkiye Türkçesi öğrenmektedir.

MEB TTEÖMER Bişkek dışında bazı bölge ve şehirlerde de Türkiye Türkçesi öğretmektedir. Şu anda Isıkgöl Bölgesinde yer alan Balıkçı ve Karakol şehirlerinde birer öğretmen, Narın Bölgesinde Kasım Tınıstanov Devlet Üniversitesinde 1 öğretmen, Talas Bölgesinde Talas Devlet Üniversitesinde 1 öğretmen, Batken Bölgesine Batken Devlet Üniversitesinde ve Batken'e bağlı Kızılkaya şehrinde Batken Devlet Üniversitesinde 1 öğretmen, Celalabat'ta bulunan Kırgızistan İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi Türk Dünyası Kırgız Türk Prof. Dr. Turan Yazgan Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dünyası Fakültelerinde 3 öğretmen, Oş'ta bulunan Oş Devlet Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren ve Türkiye Diyanet Vakfı tarafından desteklenen İlahiyat Fakültesinde 2 öğretmen, İlahiyat Kolejinde 1 öğretmen, Kırgız Özbek Üniversitesinde 2 öğretmen, Oş Devlet Üniversitesinde 1 öğretmen Türkiye Türkçesi öğretmektedir.

Bunların dışında ayrıca MEB TTEÖMER bünyesinde Batken ve Oş Bölgelerinde Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun olup *usta öğretici* olarak adlandırılan Kırgızistan vatandaşı kişiler tarafından Türkiye Türkçesi öğretilmektedir. Usta öğreticiler tarafından Türkiye Türkçesi öğretilen kurumlar şunlardır: Batken'de Türkiye Diyanet Vakfı tarafından açılmış olan Batken İmamhatip Lisesi ve Batken Leylek Lisesinde birer usta öğretici, Oş merkezde bulunan 8 Numaralı Okul, 18 Numaralı Okul ve 83 Numaralı Okulda 1 usta öğretici, Oş ili Özgön ilçesine bağlı Özgörüş, Dumbulak, Ayu ve Kayrat köylerinde birer usta öğretici, Oş ili Özgön ilçesi Aktaş köyünde 1 usta öğretici Türkiye Türkçesi öğretmektedir.

Türkiye Türkçesi öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış olan *Yedi İklim Türkçe Eğitim Seti* kullanılmaktadır. MEB TTEÖMER'de her kurda okuma-anlama, dinleme-anlama, yazılı anlatım ve sözlü anlatımın yer aldığı 1 vize, 1 final sınavı yapılmakta olup vize sınavının %40'ı, final sınavının da %60'ı alınarak toplamda 70 puan alan kursiyerler eğitim almış oldukları kurdan başarılı sayılmaktadırlar. A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyinde Türkiye Türkçesinin öğretildiği MEB TTEÖMER'de her kur 175 saatten oluşmaktadır.

Bugün T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı TTEÖMER'de 32'si Bişkek'te, 15'i diğer bölgelerde görev yapan toplam 47 öğretmen ve Batken ile Oş Bölgesine bağlı okullarda toplam 9 usta öğretici ile Türkiye Türkçesi öğretimine devam edilmektedir.

1.3. T.C. MEB Kırgız Türk Anadolu Lisesi ve Türkiye Türkçesi öğretimi[1]

T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak eğitim veren Kırgız Türk Anadolu Lisesi 03.03.1992 tarihinde Türkiye ile Kırgızistan arasında yapılan uluslararası anlaşma ile kurulmuştur. Kurulduğu günden beri okulda okumaya hak kazanan öğrenciler bir yıl hazırlık sınıfında Türkiye Türkçesi eğitimi almakta olup hazırlık sınıfında başarılı olan öğrenciler daha sonra lisedeki eğitimine devam etmektedirler.

T.C. MEB Kırgız Türk Anadolu Lisesinde her yıl eğitim almaya hak kazanan yirmi beşer kişiden oluşan iki sınıfta toplam 50 öğrenciye hazırlık sınıfında Türkiye Türkçesi öğretilmektedir. Haftada 15 saat olmak üzere birinci dönem 18, ikinci dönem 18 haftanın yer aldığı toplam 36 hafta süren program uygulanmaktadır. 36 hafta süren Türkiye Türkçesi öğretiminin sonunda B2 düzeyi tamamlanmış olmaktadır.

Okuma-anlama, dinleme-anlama, yazılı anlatım ve sözlü anlatım şeklinde dört temel beceriye dayalı Türkiye Türkçesi öğretimi yapılmaktadır. Ders kitabı olarak da Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış olan *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti* kitabı kullanılmaktadır.

Hazırlık sınıfından sonra 9, 10 ve 11. sınıflarda da haftada bir saat Türkiye Türkçesi, bir saat de Türk edebiyatı dersleri verilmektedir.

2022-2023 eğitim-öğretim yılı sonu itibarıyla T.C. MEB Kırgız Türk Anadolu Lisesinden toplam 767 kişiye Türkiye Türkçesi öğretilmiştir.

1.4. T.C. MEB Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi ve Türkiye Türkçesi öğretimi[2]

T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak eğitim veren Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi 03.03.1992 tarihinde Türkiye ile Kırgızistan arasında yapılan uluslararası anlaşma ile kurulmuştur. Bilişim Teknolojileri ve Giyim ve

1 MEB Kırgız Türk Anadolu Lisesi Müdürlüğü tarafından verilen bilgilerden oluşmaktadır.
2 MEB Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi Müdürlüğü tarafından verilen bilgilerden oluşmaktadır.

Üretim Teknolojileri olmak üzere iki bölümün bulunduğu lisede okumaya hak kazanan öğrenciler bir yıl hazırlık sınıfında Türkiye Türkçesi eğitimi almakta olup hazırlık sınıfında başarılı olan öğrenciler daha sonra lisedeki eğitimine devam etmektedirler.

T.C. MEB Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesinde her yıl eğitim almaya hak kazanan toplam 50 öğrenciye yirmi beşer kişilik iki hazırlık sınıfında Türkiye Türkçesi öğretilmektedir. Haftada 15 saat olmak üzere birinci dönem 18, ikinci dönem 18 haftanın yer aldığı toplam 36 hafta süren program uygulanmaktadır. 36 hafta süren Türkiye Türkçesi öğretiminin sonunda B2 düzeyi tamamlanmış olmaktadır.

Okuma-anlama, dinleme-anlama, yazılı anlatım ve sözlü anlatım şeklinde 4 temel beceriye dayalı Türkiye Türkçesi öğretimi yapılmaktadır. Ders kitabı olarak da Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış olan *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti* kitabı kullanılmaktadır.

Hazırlık sınıfından sonra 9, 10 ve 11. sınıflarda da haftada bir saat Türkiye Türkçesi, bir saat de Türk edebiyatı dersleri verilmektedir.

2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı sonu itibarıyla T.C. Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesinde toplam 1000 öğrenciye Türkiye Türkçesi öğretilmiştir.

1.5. Türkiye Maarif Vakfı Kırgızistan Maarif Eğitim Kompleksi ve Türkiye Türkçesi öğretimi[1]

Türkiye Maarif Vakfına bağlı olarak Kırgızistan Maarif Eğitim Kompleksi 1 Ocak 2017'den beri Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'te eğitim faaliyetlerine devam etmektedir.

İlk kurulduğu tarihte 3. sınıf öğrencileriyle eğitim ve öğretime başlayan kurumda 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 1. sınıfta 156, 2. sınıfta 119, 3. sınıfta 123, 4. sınıfta, 112, 5. sınıfta, 119, 6. sınıfta 116, 7. sınıfta 144, 8. sınıfta 108, 9. sınıfta 89, 10. sınıfta 94 öğrenci olmak üzere toplam 1288 öğrenciye Türkiye Türkçesi öğretilmektedir.

Kırgızistan Maarif Eğitim Kompleksinde birinci sınıftan on birinci sınıfa kadar her sınıfta yıllık 60 saat Türkiye Türkçesi öğretilmekte olup Türkiye Türkçesi öğretiminde *Maarif Türkçe Kitap Seti* kullanılmaktadır.

1 Türkiye Maarif Vakfı Kırgızistan Temsilciliği tarafından verilen bilgilerden oluşmaktadır.

Okuma-anlama, dinleme-anlama, yazılı anlatım ve sözlü anlatım şeklinde 4 temel beceriye dayalı Türkiye Türkçesi öğretimi 6 öğretmen tarafından yapılmaktadır. 6 öğretmenden 5'i Türkiye'den, 1'i ise Kırgızistan'dandır.

1.6. Kırgızistan'a ait kurumlarda Türkiye Türkçesi öğretimi[1]

Türkiye'ye ait ya da Kırgızistan ile Türkiye arasında ortak kurulmuş devlet kurumlarının dışında Kırgız Cumhuriyetine bağlı yükseköğretim kurumlarında da Türkiye Türkçesi öğretilmektedir. Bişkek'te Türkiye Türkçesinin öğretildiği bazı yükseköğretim kurumları şunlardır: Bişkek Devlet Üniversitesine bağlı Kırgız Filoloji Fakültesi Türkoloji Bölümü, Cusup Balasagun Kırgız Devlet Üniversitesine bağlı Kırgız Filoloji Fakültesi Türkoloji ve Çeviribilimi Bölümü ve Tarih Fakültesi Kaynakbilimi Bölümü, Kırgız Rus Slav Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Fakültesi Dünya Dilleri Bölümü.

Yukarıda belirtilen yükseköğretim kurumlarında da Türkiye Türkçesi öğretimi okuma-anlama, dinleme-anlama, yazılı anlatım, karşılıklı konuşma olmak üzere 4 temel beceriye dayalı olarak yapılmakta ve ders kitabı olarak Yunus Emre Enstitüsü *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti* kullanılmaktadır. Bu kurumlarda Türkiye Türkçesi öğretimi Kırgızistan vatandaşı Türk dili ve edebiyatı bölümü mezunları tarafından yapılmaktadır.

2. Türkiye Türkçesi öğrenirken nerelerde hata yapılmaktadır?

Türkiye'de Latin alfabesi, Kırgızistan'da ise Kiril alfabesi kullanılmaktadır. Bu sebeple Türkiye Türkçesi öğrenmeye başlayan kişiler, ilk olarak alfabe farklılığından kaynaklanan hatalar yapmaktadırlar. Aydoğmuş (2018) tarafından Kırgızların Türkiye Türkçesi öğrenirken yaptıkları hatalar; *alfabenin kullanımında görülen yanlışlıklar*, *yazımda görülen yanlışlıklar*, *telaffuzda görülen yanlışlıklar*, *eklerde görülen yanlışlıklar*, *yalancı eş değerlerde görülen yanlışlıklar*, *cümlelerde görülen diğer yanlışlıklar* ve *kalıp ifadelerin kullanımında görülen yanlışlıklar* olmak üzere yedi başlıkta değerlendirilmektedir.

Kiril alfabesi ve Latin alfabesinde şekil olarak aynı, ses olarak farklı sesleri karşılayan harflerden kaynaklanan hatalarla sık karşılaşılmaktadır. Örneğin Latin alfabesindeki B harfi Kiril alfabesinde /v/ sesine karşılık kullanılmaktadır. Kiril ve Latin alfabesi arasındaki bu farklılıktan dolayı "beyaz" sözcüğünün "veyaz" şeklinde okunduğu görülmektedir. Kırgızistan'da yaygın olarak satışta

1 İlgili kurumlarda Türkiye Türkçesi öğretimi yapan kişilerden bilgi alınmıştır.

olan "BEKO" marka elektronik eşyaların, Kırgızistan'da "VEKO" olarak adlandırılmasının sebebi de Kiril alfabesinde "B" harfinin /v/ sesi için kullanılmasından ileri gelmektedir.

Seslerin telaffuzunda da hatalar yapılmaktadır. Kiril alfabesindeki ж harfi c harfine denk iken Latin alfabesinde c ve j farklı iki harftir. Türkiye Türkçesi öğrenen Kırgızların j harfini /c/ sesi olarak telaffuz ettikleri görülmektedir. Örneğin "Jale" ismi "Cale" olarak telaffuz edilmektedir.

Latin alfabesindeki e harfinin, Kiril alfabesinde kelime başında "ye" şeklinde seslendirilmesinden dolayı "e" harfi de Türkiye Türkçesi öğrenen öğrencilerde yazma ve okuma hatalarına sebep olmaktadır. Örneğin öğrenciler "Bir saat önce emek yedim." şeklinde "yemek" kelimesini "emek" olarak yazabilmekte ya da "emek" kelimesini "yemek" şeklinde okuyabilmektedirler.

Alfabe farklılığından ortaya çıkan hatalar sonucunda en çok karışıklık yaşanan harfler şunlardır: Latin d-Kiril g, Latin h-Kiril n, Latin p-Kiril r, Latin t-Kiril m.

Türkiye Türkçesinde ve Kırgız Türkçesinde yazılışı aynı anlamları farklı olan kelimelerde hatalar yapılmaktadır. Yalancı eş değerlerde yapılan hatalar oldukça fazladır. Örneğin Türkiye Türkçesindeki "muz" sözcüğü bir çeşit meyveyi karşılarken Kırgız Türkçesindeki "muz", "buz" sözcüğünü ifade etmektedir." (Aydoğmuş, 2018, s. 52-53)

Yazımda en sık karşılaşılan hatalar ise şu şekilde gösterilebilir: ı harfinin yerine i harfinin, y harfinin yerine i harfinin kullanılması. Bunun dışında Türkiye Türkçesinde cümle içinde dil ve milliyet adları büyük sesle yazılırken Kırgız Türkçesinde tam tersi küçük harfle yazılmaktadır. Dolayısıyla ana dilinin yazım kurallarından kaynaklı yazım hataları da yapılmaktadır.

Hem Türkiye Türkçesinde hem de Kırgız Türkçesinde bulunan yabancı dillerden girmiş ortak kelimeler bulunmaktadır. Otobüs, otel, ceket gibi kelimelerin telaffuzunda Rusça etkisiyle hatalar yapılmaktadır. *Otobüs* yerine "avtobüs", *otel* yerine "atel", *ceket* yerine "jaket" şeklinde telaffuzlarla karşılaşılmaktadır.

En çok yapılan hatalardan bir diğeri ise Türkiye Türkçesi ile Kırgız Türkçesindeki kişi eklerinin benzerlik göstermesinden dolayıdır. Kırgız Türkçesinde I. teklik kişi eki -mIn**,** Türkiye Türkçesinde-(y)Im şeklindedir. Kırgız Türkçesinde

"Men okuuçumun." cümlesi Türkiye Türkçesinde "Ben öğrenciyim." şeklinde olması gerekirken hedef kitlenin "Ben öğrencimin." şeklinde hem yazdıkları hem de söyledikleri görülmektedir.

Eklerin kullanımında da ana dilin etkisiyle birtakım hatalar yapılmaktadır. I. tekil kişi iyelik eki Kırgız Türkçesinde -In (-ın/-in/-un/-ün) şeklindedir. Dolayısıyla "ben+im" değil de "ben+in" olarak kullanılmaktadır. Kırgız Türkçesinde I. teklik kişi eki -mIn (-mın/-min/-mun/-mün)'dır. "öğrenciyim" yerine "öğrenci+min" şeklinde hataya düşülmektedir. Kırgız Türkçesinde I. çoğul kişi eki -mIz (-mız/-miz/-muz/-müz) olarak yer almaktadır. Bu ekle ilgili yapılan hata ise "okuyor+uz" diye söylenip yazılması gerekirken "okuyor+muz" şeklinde bir kullanımın ortaya çıkmasıdır. Kırgız Türkçesinde II. çoğul kişi -sIz (-sız/-siz/-suz/-süz) ekiyle karşılanmaktadır. Bu ekin kullanımında "müdür+sünüz" değil de "müdür+süz" ifadesinden kaynaklı hatayla karşılaşılmaktadır. Kırgız Türkçesinde çokluk eki -lAr (-lar/-ler/-lor/-lör), -DAr (-dar/-der/-dor/-dör/-tar/-ter/-tor/-tör)'dır. Kırgız Türkçesinde çokluk eklerinin Türkiye Türkçesindeki çokluk eklerinden fazla olduğu görülmektedir. Ana dilin etkisiyle çokluk ekinin kullanımında yapılan hatalara örnek olarak "kitap+tar", "ev+der" verilebilir. Çokluk ekiyle ilgili yapılan diğer bir hata ise cümle içinde -lAr (-lar/-ler) çokluk eki ile "çok" sözcüğünün bir arada kullanılmasından dolayı yapılan hatadır. Örneğin: "Sınıfta çok öğrenci+ler var."

Eklerle ilgili yapılan hatalardan bir diğeri de ad durum eklerinde yapılan hatalardır. Ad durum eklerinin kullanımda görülen hatalarla ilgili hususların Duman (2023) tarafından ayrıntılı olarak ele alındığı görülmektedir. Özellikle uzaklaşma, yönelme ve belirtme ad durum eklerinin kullanımında hatalar yapılmaktadır. Uzaklaşma ad durum ekinin yerine yönelme ad durum ekinin kullanılmasından dolayı hatalarla karşılaşılmaktadır. Uzaklaşma ad durum ekinin kullanımında görülen hataya örnek verecek olursak: "Ben nineme çok memnunum. / Ben ninemden çok memnunum." (Duman, 2013, s. 91). Kırgız Türkçesinde yönelme ad durum eki şöyledir: -gA (-ga/-ge), -gO (-go/-gö), -kA (-ka/-ke), -kO (-ko/-kö). Ana dilinin etkisiyle sözlü ve yazılı ifadede sözcüğe getirilen ek Kırgız Türkçesinde olduğu gibi kullanılmaktadır. "İşten sonra ev+e gidiyorum." yerine "İşten sonra ev+ge gidiyorum." şeklinde söylenmektedir. Kırgız Türkçesinde belirtme ad durum eki -DI (-dı/-di, -du/-dü/-tı/-ti/-tu/-tü) şeklindedir. Ana dilinin etkisiyle bu ad durum ekinin kullanımında da hatalar göze çarpmaktadır. "Ev+i değil ev+di", "kitab+ı değil kitap+tı" olarak

hata yapılmaktadır. Eklerin kullanımında en sık görülen hatalara bunlar örnek verilebilir. Eklerde görülen hatalar Aydoğmuş (2018, s. 55-58) tarafından gösterilmiştir.

Aynı dil ailesine mensup olmak, avantajların yanı sıra dezavantajları da berberinde getirmektedir. Bazı kelimeler arasındaki yalancı eş değerlikten dolayı hatalar yapılmaktadır. Fiillerde karşılaşılan hatalar dikkat çekmektedir. Türkiye Türkçesinde "bin" fiilini "otur-" fiili karşılamaktadır. "Otobüse bindim." şeklinde kullanmak yerine ana dilinin etkisiyle "Otobüse oturdum." diye söylenmektedir. İn-, yardım et-, harca-, gayret et- gibi fiillerin kullanımında da benzer hatalar yapılmaktadır (Aydoğmuş, 2018, s. 58). Yazılışları aynı anlamları farklı olan yalancı eş değer kelimeler de ana dilinin etkisiyle öğrenciyi hata yapmaya sevk etmektedir. Örneğin: Türkiye Türkçesinde "kol" ve "el" kelimeleri farklı organları karşılamaktadır. Kırgız Türkçesinde "kol" sözcüğü aynı zamanda "el" organını da karşılamaktadır. Ana dilinin etkisiyle Türkiye Türkçesindeki "kol" ve "el" organ adları için her ikisinin yerine de Kırgız öğrencilerin "kol" sözcüğünü kullandıkları görülmektedir. "Bir kolumuzda beş parmak var." Cümlede görüldüğü gibi hata bulunmaktadır. Doğrusu "Bir elimizde beş parmak var." olmalıdır (Aydoğmuş, 2018, s. 59).

Cümle içinde yapılan hatalarla da sık karşılaşılmaktadır. Cümle içinde yapılan hatalar arasında en sık karşılaşılan hataları "tarihlerin söylenişi ve yazılışında, 'kaç' soru sıfatının kullanımında, mevsim adlarının kullanımında, saatlerin kullanımında, gün adlarının kullanımında, 'başla-' ve 'doğ-'- fiillerinin kullanımında" yapılan hatalar olarak sıralamak mümkündür (Aydoğmuş, 2018, s. 59-61).

Rusçanın Kırgız Türkçesine olan etkisi "millî ve dinî bayramlar, özel günler" için kullanılan kalıp ifadelerde de rastlanmaktadır. "Doğum gününüz kutlu olsun." biçimindeki doğru bir cümlenin yerine Rusça'da *Pozdravlyayu sdnyom rojdeniya* "Doğum gününüzle kutluyorum." şeklinde bir cümle kullanılmaktadır. Türkiye Türkçesinde "Girebilir miyim? / Çıkabilir miyim?" gibi izin isteme ifadeleri Rusçada *mojno voyti* "Girmeye olur mu?", Rusça *mojna vıyti?* "Çıkmaya olur mu?" şeklindedir. Rusçanın etkisiyle "Girebilir miyim?" demek yerine "Girsem olur mu?" ya da "Mümkün mü?" biçiminde bir kullanımla karşılaşılmaktadır. Bunların dışında yine Rusçanın etkisiyle "Türk mutfağı, Türk yemekleri, Türk çayı" gibi ifadelerin kullanımında hatalar yapıldığı

görülmektedir. Örneğin "Türk yemekleri çok lezzetli." cümlesi Rusçada *Turetskie blyuda oçen vkusnıe.* "Türkçe yemekler çok lezzetli." şeklinde söylenmektedir. "Türk" milliyet adının yerine "Türkçe" dil adı kullanılmaktadır. Mesela: "Türkçe yemekler çok lezzetli." (Aydoğmuş, 2018, s. 62).

Kırgız Türklerinin Türkiye Türkçesi öğrenirken yapmış oldukları hatalar genel olarak yukarıda örneklerle gösterilen hatalardan oluşmaktadır.

3. Çözüm önerileri

Türkiye Türkçesi ile Kırgız Türkçesinin aynı dil ailesinde yer alması Türkiye Türkçesi öğrenenler için kolaylık sağlamasının yanı sıra bazı zorluklara da sebep olmaktadır. Her ne kadar aynı dil ailesine mensup iki Türk lehçesi olsa da zaman içinde bazı ekler, kelimeler, değişikliğe uğramıştır. İki lehçe arasındaki zamanla meydana gelen değişiklikler, ana dilinin etkisiyle Türkiye Türkçesi öğreniminde hataları da beraberinde getirmektedir. Ayrıca Türkiye'de Latin, Kırgızistan'da Kiril alfabesinin kullanılmasından dolayı da alfabe kaynaklı hatalarla karşılaşılmaktadır.

Öğretmen ya da öğretim elemanının Kırgız Türkçesine hâkim olması hatta Rusçayı da bilmesi hedef kitlenin Türkiye Türkçesi öğreniminde yapmış oldukları hataların önüne geçilmesinde büyük rol oynayacaktır. Öğreticinin Kırgız Türkçesini bilmesi ve yapılan hatalara sabır ve anlayışla yaklaşması söz konusu hataların azalmasını sağlayacaktır. Kırgız öğrencilerin yaptıkları hataları ve bu hataların nelerden kaynaklandığını bilen bir öğretici, öğrencilerin hatalarını önceden tahmin edecektir. Böylece öğreticinin önlem alması ve hata yapılan konular üzerinde daha özenle durması mümkün olacaktır.

Alfabe kaynaklı yapılan birtakım hataların önüne geçilebilmesi için gerekli durumlarda geriye dönüşler yapılmalı, hata yapılan harfler tekrar edilmeli ve bunlar üzerinde durulmalıdır. Hangi harflerde hata yapıldığını bilen öğreticinin, karıştırılan harfleri tahtanın bir köşesine yazarak ders esnasında fırsat buldukça hedef kitleye telaffuz ettirilmesi yapılan hataların zamanla azalarak ortadan kalkmasını sağlayacaktır.

Karşılaşılan yazım hatalarını ortadan kaldırabilmek için özellikle başlangıçta hedef kitlenin defterlerinin ve yazılı anlatım kâğıtlarının öğreticiler tarafından dikkatli bir şekilde incelenmesi çok önemlidir. Yapılan yazım yanlışları kırmızı kalemle gösterilmelidir. Bu uygulama yazım hatalarını en aza indirecektir.

Ayrıca öğrencilere yazılı anlatım kâğıtlarındaki hataları, düzeltilmiş olarak yeniden yazma alışkanlığı kazandırılması da hataları azaltacaktır.

Dil bilgisi öğretiminde özellikle kök ve eklerin gösterilmesinde mavi, siyah, kırmızı, yeşil gibi farklı renklerden kalemlerin kullanılması hedef kitlenin dikkatini çekerek hata yapmamaları konusunda etkili olacaktır.

Hedef kitlenin Türk soylulardan oluştuğunun bilincinde olarak Türkiye Türkçesi ve Kırgız Türkçesindeki ortak kelimelere ders sırasında sık yer verilmesi öğrencilerin Türkiye Türkçesine olan ilgisini artıracaktır.

Yalancı eş değerlik konusu üzerinde sık durulması, öneklerle gösterilmesi bu konuda hata yapılmaması açısından faydalı olacaktır.

Tespit edilen hataların önüne geçilmesi için mutlaka yapılan hatalara yönelik materyaller hazırlanmalıdır. Hazırlanan materyallerin içeriği konusunda hassas davranılmalıdır. Türkiye Türkleri ile Kırgız Türklerinin ortak tarih, dil ve kültüre sahip olmalarından dolayı hazırlanan metinlerde bu tür ortaklıklara temas edilmesi iki Türk halkı arasındaki kardeşlik bağlarının güçlendirilmesi adına da son derece önemlidir.

Hedef kitlenin derse hazırlıklı gelmesi de oldukça önemlidir. Öğrencilerin ders kitabı, çalışma kitabı, sözlük gibi ders araç ve gereçlerini düzenli bir şekilde yanlarında bulundurmaları öğrenimin hızlanmasına katkı sağlayacaktır.

Belirtilen bu hususlara dikkat edilmesi, hedef kitlenin nerede hangi durumlarda hata yapacağının bilinmesi ve önceden hazırlık yapılması hem öğretici hem de hedef kitle için önemli kazanımlar sağlayacaktır.

Sonuç

Sovyetler Birliği'nin dağılıp Kırgızistan'ın bağımsızlığını kazanmasının hemen ardından Kırgızistan'ı ilk tanıyan ülke sıfatıyla Türkiye, Kırgızistan'la birçok alanda iş birliği anlaşmaları yapmıştır. İş birliği anlaşmalarının başında da eğitim alanındaki anlaşmalar dikkat çekmektedir. Eğitim alanındaki iş birliği anlaşmaları çerçevesinde ilköğretim okulları ve yükseköğretim alanında ortak bir üniversite açılmıştır. T.C. MEB'e bağlı okulların açılmasıyla bölgede Türkiye Türkçesi öğretimine başlandığı ve o günden beri de Türkiye Türkçesi öğretimi faaliyetlerinin her yıl giderek arttığı görülmektedir. Kırgızistan'da sadece Türkiye ya da Türkiye ile Kırgız Cumhuriyeti ortaklığıyla açılmış kurumlarda değil Kırgız Cumhuriyeti'ne bağlı kurumlarda da Türkiye Türkçesi öğretilmektedir.

Türkiye Türkçesinin öğretildiği Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesinde öğretim elemanlarının hazırlamış oldukları *Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti*, MEB TTEÖMER ve Kırgız Türk Anadolu Lisesi, Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesinde ve Türkiye Türkçesi öğreten Kırgız Cumhuriyeti'ne bağlı kurumlarda Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış olan *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti*, Türkiye Maarif Vakfı Kırgızistan Maarif Eğitim Kompleksinde ise Maarif Vakfına ait *Maarif Türkçe Kitap Seti* kullanılmaktadır.

Sayılarla kurumlarda Türkiye Türkçesi öğretenlere bakıldığında MEB TTEÖMER'de toplam Türkiye'den görevli 47 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden 32'si Bişkek'te geriye kalan 15 kişi ise Kırgızistan'ın değişik bölgelerinde görev yapmaktadır. Ayrıca TTEÖMER bünyesinde usta öğretici adı altında Batken ve Oş Bölgesinde Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun olmuş olan 9 Kırgız vatandaşı görev yapmaktadır. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesinde tamamı Türkiye'den 48 tam zamanlı ve 7 yarı zamanlı olmak üzere toplam 55 öğretim elamanı Türkiye Türkçesi öğretmektedir. Kırgızistan Maarif Eğitim Kompleksinde 5'i Türkiye'den, 1'i Kırgızistan vatandaşı toplam 6 öğretmen çalışmaktadır. Kırgız Türk Anadolu Lisesi ve Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesinde Türkiye'den 2'şer öğretmenden toplam 4 öğretmen eğitim vermektedir. Bunların dışında Kırgız Cumhuriyeti'ne bağlı kurumlarda ise sayıları 2 ila 3 şeklinde değişen Kırgızistan vatandaşı Türkiye Türkçesini sonradan öğrenmiş olan öğretmenler tarafından Türkiye Türkçesi öğretilmektedir.

Türkiye Türkçesi öğrenen kişilerin çoğunun öğrenci olduğu anlaşılmaktadır. Kurumlardan sadece TTEÖMER'in açmış olduğu kurslar aracılığıyla öğrenci dışında sivil vatandaşın Türkiye Türkçesi öğrendiği görülmektedir. Öğrenci dışında Türkiye Türkçesi öğrenenlerin asker, polis, doktor gibi mesleklerden kişilerin ve özel şirket, iş yeri sahipleri ve çalışanlarının Türkiye Türkçesi öğrendikleri anlaşılmaktadır.

Kırgız Türkçesinin ve Türkiye Türkçesinin aynı kökten geliyor olmasından dolayı yani ana dilinin etkisiyle yapılan hatalar, Kırgızların Türkiye Türkçesini öğrenirken en sık yaptıkları hataların başında gelmektedir. İki lehçe arasındaki fonetik, morfolojik farklılıklar ana dilinden yapılan olumsuz aktarımlardan dolayı hataları da beraberinde getirmektedir. Ana dilinin etkisinden kaynaklanan hatalar ilerleyen zamanlarda her ne kadar azalıyor olsa da bu etki Türkiye Türkçesi öğreniminde devam etmektedir. Yapılan hatalarla ilgili diğer bir husus ise Rusçanın etkisiyle yapılan hatalardır. Rusça, bölgede uzun yıllar etkili olmuş hatta bazıları için ana dili olmuştur. Dolayısıyla özellikle kalıp ifadelerde, tarih ve saatlerin söylenmesinde ve telaffuzda Rusça kaynaklı hatalar ortaya çıkmaktadır.

Görüldüğü üzere Kırgızların Türkiye Türkçesi öğrenmelerinde bazen iki lehçe arasındaki ortaklıklar avantaj sağlarken bazen de zamanla ortaya çıkan fonetik, morfolojik, semantik farklar dezavantaja dönüşmektedir. Zamanla bazı kelimelerin anlam daralması, anlam genişlemesi, anlam iyileşmesi veya anlam kötüleşmesine uğrayarak iki lehçede kelimeler arası anlam farklılıklarının ortaya çıkması, dil öğreniminde hatalara yol açmaktadır. İki lehçe arasındaki fonetik, morfolojik, semantik farklılıklardan kaynaklanan, farklı alfabeler kullanılmasından kaynaklanan ve Rusçanın etkisinden kaynaklanan hataların bilinmesi yapılan hataların önüne geçecek, öğrenme sürecini olumlu etkileyecektir.

Kırgızlara Türkiye Türkçesi öğretecek olanların bölgeyi, Kırgız Türkçesini hatta Rusçayı biliyor olmaları hem Türkiye Türkçesini öğrenenlerin hem de öğretenlerin işini kolaylaştıracaktır. Kırgız Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasındaki ortak söz varlığına hâkim olan bir öğreticinin ortak olan kelimeleri seçerek eğitim vermesi hedef kitlenin dikkatini çekecektir. Böylelikle hem ortak dil, tarih ve kültür bilinci ortaya çıkacak hem de hedef kitlenin Türkiye Türkçesi öğrenme isteğini artırarak onların daha da başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Kırgız ve Türkiye Türklerinin ortak tarih, dil ve kültürel mirasa sahip olmaları nedeniyle, Türkiye Türkçesi öğrenen Kırgız Türklerine yönelik başta ders kitapları olmak üzere tüm eğitim materyallerinin bu ortaklıklar doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir. Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde yabancılara Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanılan ders materyallerinden farklı ders materyallerinin geliştirilmesi yerinde olacaktır.

Kırgızistan'da Türkiye Türkçesi öğretimi geçmişten günümüze daha da gelişerek devam etmektedir. Hem Kırgızistan ve Türkiye arasında ortak açılan eğitim kurumları aracılığıyla hem Türkiye Cumhuriyeti'nin kendi kurumlarıyla hem de Kırgız Cumhuriyeti'ne ait kurumlarla Türkiye Türkçesi öğretimi yapılmaktadır. Bu tür kurumlar Kırgızistan içinde daha da geniş bölgelere yayılarak Türkiye Türkçesi öğretimini yaygınlaştırabilirler. Tabii ki Türkiye Türkçesi öğretiminin ortak tarih, dil ve kültür temelinde ve Türk soylulara uygun ders materyalleri ve metotlarının kullanılması gerektiğinin bilincinde yapılması, Kırgızistan'da Türkiye Türkçesi öğretimini daha da ileriye götürecektir.

Kaynakça

Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 161-174.

https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1900853249_9Ayka%C3%A7Nurullah-egt-161-174.pdf&key=18270

Aydoğmuş, E. (2018). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde yaptıkları yanlışlar ve yapılan yanlışlar üzerine öneriler (Manas Üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler örneğinde). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 51-64.

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/449895

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/136789

Daşman, A. (2010). (6-7 Mart 2009). *Kırgızistan'da Türkçe öğretimi. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar*. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara, Türkiye.

Duman, G. B. (2013). Kırgızların Türkiye Türkçesi öğrenirken ad durum biçimbirimleriyle ilgili yaptıkları hatalar ve çözüm önerileri. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 5(2), 82-94.

https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875317.pdf

Sarıgül, K. (2023). Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin Öğretimi. U. Başar (Ed.), *Kırgız Türkçesi konuşurlara Türkiye Türkçesinin öğretimi* içinde (ss. 487-510). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yürümez, A. ve Yürümez, R. (2019). Kırgızistan Araştırmaları. C. Buyar (Ed.), *Kırgızistan'da Türkiye Türkçesi öğretimi* içinde (ss. 221-234). Bişkek: BYR Publishing House.

Elektronik kaynaklar

https://manas.edu.kg/tr/manas [25.03.2024]

https://biskektomer.com/index.html [25.03.2024]

https://maarif.edu.kg [25.03.2024]

https://www.tdavkrg.org [25.03.2024]

https://manas.edu.kg/tr/High+School+of+Foreign+Languages [25.03.2024]

Türkmenistan'da Türkiye Türkçesi Öğretimi

Sema Aslan Demir[1]

Giriş

Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi, bir yandan sesbilimsel, morfolojik ve anlambilimsel tipoloji bağlamında öğreniciye, ana dili bilgisi sayesinde hazır bulunuşluk sağlayabilecek bir potansiyel vadederken diğer yandan benzer görünen dil birimlerinde ortaya çıkan yanıltıcı farklılıklar ve yalancı eş değerler nedeniyle iyi yönetilmesi gereken riskler içerebilmektedir. Öğretim süreçlerinin iyi planlanması ve iyi tasarlanmış materyallerle etkili bir uygulamalar bütününün oluşturulması durumunda, Türkçeyi öğrenme sürecini daha ekonomik hâle getirme, öğreniciyi hedef dilde daha kısa sürede daha yetkin düzeye ulaştırma vb. çıktılar verebilme potansiyeli bulunur. Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi konusu, Türk cumhuriyetlerinin bağımsızlığını kazanmasından sonra daha fazla gündeme gelmiştir (bk. Barın 1998; Duman 2003; Muradova 2012; Er 2016; Kurt 2018; Açık 2018; Kara 2018; Terzioğlu 2023 vb.) ancak alanyazında zaman zaman yürütülen tartışma, analiz, tespit ve önerilere karşın Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimine ilişkin sınanmış, sonuçları gözlenmiş, geliştirilmiş ve içinde program, süre, düzey ve becerilere ilişkin değişkenler, amaca uygun materyal, yöntem ve teknikler vb. parametrelerin bulunduğu somut bir uygulamalar bütünü henüz gerçekleştirilememiştir. Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi, hedef kitlenin göz önünde bulundurulduğu yeni bir anlayışla yürütülme veya

1 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü. semaaslan@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1288-7895

yabancılara Türkçe öğretimi programı içinde sürdürülme gibi bir ikilemin içinde, ikincisinin uygulandığı ancak ilkine yönelik bir uygulama ihtiyacının sıklıkla dille getirildiği bir süreçtedir (Aslan Demir, 2023).

Türk dillerinin temel tipolojik görünümü, ileri derecede dil ilişkilerine maruz kalan Türk dillerinde görülen belirli sapmalar dışında büyük oranda benzerdir. Dilbilimsel tipoloji, belirli bir dilsel olgunun diller arasında ne ölçüde varyasyon gösterebildiği ve bu varyasyondan belirli genellemelere/evrensellere ulaşılıp ulaşılamayacağı gibi konuları tartışan dilbilimsel teoridir. Dillerde neler, hangi dereceye kadar ortaktır, diller arasındaki varyasyon ne düzeye ulaşabilir, varyasyona rağmen ortak olan yönler nelerdir? Tipolojik araştırmalar, dilbilimsel farklılıkları önemser. Tipoloji ayrıca bu farklılıkların sıklığı ve dağılımıyla da ilgilenir ve varyantlaşmanın nerede sona erdiğini araştırır. Varyantlaşmanın bittiği yer evrensellerin başladığı noktadır (Rijkhoff, 2007). Tipoloji belirli dilbilimsel parametreler doğrultusunda dilleri karşılaştırır, karşılaştırılan dilbilimsel varyasyonu sınıflandırır, varyasyonunun ayıklanmasıyla kalanlardan dil evrensellerine ulaşır (Croft, 2003; ayrıca bk. Aslan Demir, 2018). Bu açıdan bakıldığında Türk dilleri tipolojisinde nelerin ortak olduğu ve dil ailesi içi evrenselleri oluşturduğu, nelerin hangi Türk dillerinde ve ne dereceye kadar varyasyon gösterdiği gibi konuların iyi araştırılması ve tespiti, Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi süreçlerinin doğru planlanması açısından önemlidir.

Türk dilleri "karşılıklı kavrayış" (intercomprehension) olgusu açısından belirli bir potansiyele sahiptir. Karşılıklı kavrayış, Tekin (2005a ve 2005b) "düzeysel" bir olgu olarak tartışılan "karşılıklı anlaşılabilirlik"ten farklı olarak konuşurun aşina olduğu dillere yönelik bilgisini yeni dilleri anlamak için kullanmaya yönelik çabasını içeren "yöntemsel" bir olgu şeklinde açıklamıştır. "Karşılıklı kavrayış" olgusuyla kastedilen, özellikle akraba dillerin konuşurlarının, karşılıklı olarak birbirini anlama potansiyellerinin farkında olmaları ve ana dillerindeki bilgiyi hedef dili anlamak üzere transfer etmeleri ve geliştirmeleridir. Romen dilleri, Germen dilleri, Slav dilleri vb. akraba diller bağlamında 1990'lı yılların başından itibaren tartışılan (bk. Doyé 2005, s. 12) bu olguya ilişkin olarak Bonvino, 2015'te yer alan tespitler şu şekildedir: "Aynı dil ailesi grubuna ait dil öğrenicileri, bir dili anlamak için diller arasındaki benzerlikler sayesinde işleri kolaylaştıran çeşitli unsurları (sözcük

bilgisi, ses bilim, biçim bilim ve söz dizimi) kullanabilirler. Aralarındaki benzerlikleri kullanarak anlama becerilerini artırmak, "karşılıklı kavrayış" öğretiminin temel amaçlarından biridir. Bu benzerlikler, genellikle dil öğretiminde ihmal edilir çünkü kaynak olarak görülmekten çok tehlike olarak görülme eğilimindedirler. Karşılaştırmalı analizin bu mirası, "sahte arkadaşlar" konusunun tartışılmasına yol açarken "gerçek arkadaşlar", yani diller arasında açık bir şeffaflığın olduğu durumlar göz ardı edilir (s. 41). "Karşılıklı kavrayış" (intercomprehension), Avrupa alanyazınında 1990'lı yılların başından itibaren ele alınmaya başlanmış ve *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*'nde yer alan "çoğul dillilik" (plurilingualism) çerçevesinde irdelenen kavramlardan biri olmuştur. D-AOBM'de planlı olarak desteklenen çoğul dilli yetkinlik, FREPA/CARAP'ta (*Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*) daha ayrıntılı incelenmiştir.

1. Türkmence Konuşurlara Türkiye Türkçesi öğretimi

Türkmenistan'da Türkiye Türkçesi öğretiminin kurumsal düzeyde yürütüldüğü iki önemli merkez vardır. Bunlar *Devlet Mehmet Azadi Türkmen Milli Dünya Dilleri Enstitüsü* ve *Mahtumkulu Adındaki Türkmen Devlet Üniversitesi*dir. 1992 yılında Devlet Mehmet Azadi Türkmen Milli Dünya Dilleri Enstitüsünde Türk Dili Bölümü açılmıştır. Bölüm öğretim üyelerinden alınan bilgiye göre her yıl 10 öğrencinin kabul edildiği bu bölümde dört öğretim görevlisi (K. Gayıpov, C. Göklenov, G. Nurmuhammedova, K. Boppıyev) çalışmaktadır. Bölümün amacı, Türk dili ve edebiyatı alanında öğretmenler ve alan uzmanlarını yetiştirmektir. Yapılan görüşmede, Türkmenler için hazırlanmış bir Türkçe öğretim kitabına duyulan ihtiyaç ve öğrencilerin özellikle konuşma, okuma gibi telaffuza dayalı dilsel becerilerde, Türkmencenin telaffuz özelliklerini hedef dile transfer etmeleri nedeniyle yaşadıkları zorluklar dile getirilmiştir. Benzer koşulların Mahtumkulu Adındaki Türkmen Devlet Üniversitesi için de geçerli olduğu bildirilmiştir (bk. Aslan Demir, 2023). YÖK istatistiklerine göre Türkiye'de eğitim gören Türkmenistan uyruklu öğrenci sayısı 2023 yılı verilerine göre 18.250'dir. Öğrenciler özellikle Eskişehir, Aksaray, Isparta, Kütahya, Çanakkale ve Kırklareli gibi şehirlerde yoğunlaşmaktadır[1] ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı bursuyla veya kendi imkânlarıyla eğitim görmektedirler.

1 https://istatistik.yok.gov.tr/ https://istatistik.yok.gov.tr/

Türkmence, 1991 yılından bu yana Türkmenistan Cumhuriyeti'nin resmî dilidir. Bağımsızlıktan sonra Kiril alfabesinden, ilk versiyonu 1993, ikinci versiyonu 1996 yılında kullanıma giren Türkmen Latin alfabesine geçilmiştir. Alfabede bulunan semboller Türk Latin alfabesiyle belli oranda uyumludur ancak farklı olanlar da vardır. Türkmen Latin alfabesinde, farklı olarak y sesi için ý, ı sesi için y, c sesi için j, j sesi için de ž işareti kullanılır. Ayrıca, w çift dudak v'si, ň damak n'si, ä ise açık e'yi temsil etmek üzere kullanılmaktadır. Aşağıda Türkmence ve Türkiye Türkçesinin belli başlı dilbilimsel özellikleri karşılaştırmalı olarak ele alınacak ve Türkçe öğrenen Türkmen öğrencilerin sık yaptıkları hatalar üzerinde durulacaktır. Burada kullanılan verilerin bir bölümü, 2023 yılında Umut Başar editörlüğünde yayımlanan *Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretimi* adlı çalışmanın "Türkmence Konuşurlara Türkiye Türkçesi Öğretimi" bölümünün hazırlık aşamasında, Türkmence ile Türkiye Türkçesi arasındaki dil ailesi içi tipolojik varyasyondan kaynaklanan öğrenici hatalarının izlenebilmesi için Hacettepe Üniversitesi TÖMER'de seviye tespit sınavına giren 9 ve A1 temel düzeyden başlayarak C1 düzeyine kadar kur eğitimini tamamlayan 1 olmak üzere toplam 10 öğrenicinin sınav kağıtlarının taranması ve yazılı metinlerinin incelenmesiyle elde edilen verilere dayanmaktadır (ayrıntılar için bk. Aslan Demir, 2023).

Diller sesbilimsel envanter bakımından varyasyon gösterebilmektedir. Dünya dillerinde en az sesbilimsel envanter, ünlü ve ünsüz toplamı 11 ses olarak kaydedilmiştir. En hacimli envantere sahip dillerde ise 100'den fazla ses bulunmaktadır. En az ünlü envanteri 2 ile Yimas adlı bir Papua Yeni Gine dilinde, en az ünsüz envanteri ise 6 ünsüzle Rotokas adlı bir diğer Papua Yeni Gine dilinde bulunur. Ünsüz sayısı fazla olan dillerde klik sesler gibi telaffuzu daha karmaşık seslere de rastlanmaktadır (Maddieson, 2011, s. 540; Aslan Demir, 2018). Türkmencenin sesbilimsel envanteri Türkiye Türkçesinden farklıdır. Ölçünlü Türkçenin envanterinde bulunan 8 ünlüye karşılık Türkmencede 16 ünlü bulunur. Bunun nedeni Türkmence ünlü envanterinde uzun ünlülerin de bulunmasıdır. Ünlü uzunlukları Türkmencede fonemiktir yani anlam ayırıcı bir değere sahiptir. Ayrıca Türkmencenin ünsüz envanterinde bulunan /s/ ve /z/ Türkiye Türkçesinden farklı olarak dişlerarası sızıcı bir değere sahiptir. Özellikle temel düzeyde, öğrencilerin ana dillerinde bulunan bu özellikleri ara dil aşamasındaki telaffuzlarına transfer etmesi söz konusu olabilmektedir. Nitekim bu durum, Türkiye Türkçesi öğreten Türkmen akademisyenlerle yapılan

görüşmede dile getirilmiş ve öğrenicilerin bazı telaffuz sorunları yaşayabildikleri belirtilmiştir.

Türkmence ve Türkiye Türkçesinin temel söz dizimi aynıdır. Özne, nesne ve yüklemin çizgisel organizasyonunu belirleyen temel öge dizilişi dünya dilleri arasında belirli farklılıklar gösterebilmektedir. Belirgin bir öge dizilişinin bulunmadığı diller de vardır ancak böyle dillerde ögeler arasındaki anlamsal ilişkileri güçlendirmek üzere daha gelişkin bir hâl sistemi bulunabilmektedir. Dünya dillerinde temel olarak 6 farklı tip öge dizilişi dikkat çekmektedir. Bunlar SOV, SVO, VSO, VOS, OVS, OSV'dir. Sözü edilen öge dizilişlerinden en sık rastlanılanı, Türkçenin ve (Gagauz ve Karayimce gibi ileri derecede dil ilişkisine maruz kalmış Türk dilleri dışındaki) diğer Türk dillerinin de doğal söz dizimi olan SOV'dir (Türk dilleri tipolojisiyle ilgili bk. Johanson, 2000; Erdem, 2015; Yılmaz, 2016). Söz gelimi söz diziminin özne, nesne, tümleç biçiminde olması, öbek yapısında sıfatın önce adın sonra ya da tamlayanın önce tamlananın sonra gelmesi, morfolojik tipolojinin sondan eklemeli bir dizime sahip olması ve ekler arasındaki sınırın genellikle şeffaf olması vb. sonuçlar da doğurabilmektedir (bk. Lehmann, 1973). Akraba dillerde dil tipolojisi büyük oranda benzer olmakla birlikte elbette dil ilişkisi veya başka bazı gelişimsel nedenlerle farklılıklar veya sapmalar gözlenebilmektedir.

Türkmence ve Türkiye Türkçesi arasında yan cümle dizilişinde morfosentaktik açıdan farklılaşan durumlar vardır. Örneğin; Türkmencede *-dIK, -An* gibi fiilimsilerin yer aldığı öbeklerde, iyelik eki *-dIK* veya *-An*'a değil takip eden isme eklenir: ‹Garagumda deŕyanyň akmadyk ýeri ýok› 'Karakum'da nehrin akmadığı yer yok', ‹Hiç kime aýtmadyk syrymy saňa aýdaýyn› 'Kimseye söylemediğim sırrımı sana söyleyeyim' (Dinç, 2017), ‹Onuň aýdan zatlary› 'Onun söylediği şeyler' vb. İncelenen metinlerde, bir öğrencinin kâğıdında bu özelliğin transferinden kaynaklanan şu cümleye rastlanmıştır: *İnsan anlamayan şeylerini sevmiyor.* 'İnsan anlamadığı şeyleri sevmiyor'. Türkmence ile Türkiye Türkçesi söz dizimi arasında, yan cümle kuruluşunda gözlenen dikkat çekici bir farklılık ise Türkçenin tarihî dönemlerinde kullanılmakla birlikte Türkiye Türkçesi sahasında kullanımdan çekilen ancak *idi, imiş, ise* ile yapılan birleşik çekimlerde varlığını sürdüren *er-* ekfiilinin, Türkmence yan cümle kuruluşundaki işlevsel varlığıdır. Türkmence yan cümlelerde *er-* fiili, biçimsel olarak bütünüyle erozyona uğramış olmakla birlikte gramatikal işlevini sürdürebilmiştir (Aslan Demir, 2017, s. 300). Biçim bilimsel eklenişi

‹kimdigini› 'kim olduğunu', ‹hünärlidigini› 'hünerli olduğunu', ‹geljekdigini› 'gelecek olduğunu', ‹gelmelidigini› 'gelmesi gerektiğini' örneklerindeki gibi gerçekleşen bu yapı, Türkmence yan cümle kuruluşunda oldukça işlevsel olarak kullanılır: ‹Men seniň haklydygyňy bilýärdim› 'Ben senin haklı olduğunu biliyordum', ‹Tokar, Aňkara byçgyny nähili tutmalydygyny öwretdi› 'Tokar, Aňkar'a bıçkıyı nasıl tutması gerektiğini öğretti' vb. (Daha fazla örnek için bk. Aslan Demir, 2017). Öğrencilerin yazılı metinlerinde, bu olgunun sık transfer edildiği gözlemlenmiştir: *Benim arkadaşlarım bizim misafirlerimize her zaman yardımcı olacakdığını söylüyorlar, oysaki onlar evde nasıl çalışıyorduğumu bilmiyorlardı, Çocuk tek başına olduğunda hangi insan kötü, hangi insan iyidiğini bilemez.*

Türkmence ve Türkiye Türkçesi, morfolojik tipoloji açısından da Türkmencenin kaynaşma endeksinde (index of fusion) görece ileri olduğu sınırlı durumlar dışında ortaktır. Diller morfolojik tipoloji bakımından iki parametre üzerinden varyasyon gösterebilirler. İlki sentetiklik endeksi adı verilen ve dillerin ek kullanabilme potansiyeline bağlı olan parametredir. İkinci parametre ise morfemler arasındaki sınırların ne ölçüde ayırt edilebilir olduğunu belirten kaynaşma endeksidir (index of fusion) (bk. Whaley, 1997, s. 129). Diller morfolojik tipoloji noktasında farklı eğilimler göstermektedirler. Bazı diller monomorfemiktir, yani her bir anlamsal ya da görevli birim, ayrı bir sözcükle gösterilir. Ekler yoktur. Her bir morfem bağımsız bir sözcüktür ve tek biçimlidir. Bütün birimler izole sözcüklerden oluşur. Mandarin Çincesi, Vietnamca, Tai dili bu tür dillerdendir. Tek morfemli izole diller hâl kategorisine ya da fiil ve unsurları arasındaki ilişkileri gösteren fiil çekimine sahip olmadıkları için daha katı bir söz dizimleri vardır ve karmaşık bir ton sistemine de sahiptirler (Whaley, 1997; Aikhenvald, 2007; Moravcsik 2013). Bazı diller ise belirli derecede eklemelidir. Bunlar sentetik dillerdir.

Türkmence; Türkiye Türkçesi gibi sentetik bir dildir, kök ve ek birleşimlerinin sınırları çoğunlukla şeffaftır, ancak kimi sesbilimsel çevrelerde kaynaşmaya bağlı farklı görünümler de izlenebilmektedir. Söz gelimi Türkiye Türkçesinde ünlüyle biten bir sözcükten sonra ünlüyle başlayan bir ek geldiğinde araya /y/ yardımcı ünsüzü girerken (*araba-y-a*) Türkmencede bu tür birleşmelerde yardımcı ünsüz yerine iki ünlünün kaynaşmasına bağlı ikincil ünlü uzunlukları devreye girer. Örneklerde ünlü ile biten bir isme yönelme hâli eki gelmesi durumunda söz sonu ünlü ile ek ünlüsünün kaynaşması ve ikincil bir ünlü

uzunluğu oluşması söz konusudur: ‹köçe› *köče* ‘sokak’, ‹köçä› *köčä:* ‘sokağa’ ⟨sokak-YNL⟩, ‹kiçi› *kiči* ‘küçük’, ‹kiçä› *kičä:* ‘küçüğe’ ⟨küçük-YNL⟩. Öğrenci metinlerinde yer alan şu örnekte *Türkiye'ye geldim* biçiminde olması gereken ifadenin, Türkmencedeki kullanıma uygun olarak *Türkiye geldim* biçiminde kullanıldığı görülmüştür: *Türkiye geldim ve tıpı okumak için Ankara şehrindeki Hacettepe Üniversitesini seçtim.*

Türkmencenin fiil çekiminde kişi eki gösterimi noktasında Türkiye Türkçesinden görece farklılaşan kullanımlar izlenebilmektedir. Türkmencenin bazı fiil çekimlerinde kişi ekleri kullanılmaz. Söz gelimi Türkmence gelecek zaman eki *-jAk*, niyet kipi *-makçI* ve gereklilik kipi *-mAlI* kişi ekleriyle değil kişi zamirleriyle çekimlenir: ‹Men geljek› ‘Geleceğim’, ‹Men gelmekçi› ‘Gelme niyetindeyim’, ‹Biz almaly› ‘Almalıyız’ vb. Bu biçimlerin olumsuzu *däl* ‘değil’ sözü ile yapılır, *-mA* ile olumsuzlanan formları yoktur: ‹Men geljek däl› ‘Gelmeyeceğim’, ‹Ol rugsat bermeli däl› ‘İzin vermemeli’, ‹Men gitmekçi däl› ‘Gitmeyeceğim/gitme niyetinde değilim’. Barın'da (1998) yer alan *Sen ona kızmalı değilsin* örneği ve incelenen öğrenci kâğıtlarında görülen *Çocuk gençlik çağına gelince onu yalnız bırakmalı değil.* ‘Çocuk gençlik çağına gelinceye kadar onun yalnız bırakmamalıyız.’ vb. kullanımlar Türkmencedeki olumsuzluk formunun transferinden kaynaklanmaktadır.

Türkmenceyle Türkiye Türkçesi arasında yeterlilik formunda da farklılık bulunmaktadır. Türkiye Türkçesinde yeterliliğin olumsuzu *-AmA-* ile yapılırken (gelemedim, alamadım) Türkmencede yeterlilik kategorisinin olumlusu *-p bil-,* olumsuzu ise *-p bilme-* ile yapılmaktadır: ‹berip biler› ‘verebilir’, ‹berip bilmedi› ‘veremedi’, ‹geçip bildi› ‘geçebildi’, ‹geçip bilmedi› ‘geçemedi’ vb. İncelenen yazılı metinlerde yeterlilik kullanımına ilişkin olumsuz transferlerin sık yapıldığı görülmüştür. Şu örneklerde öğrenciler, yeterliliğin olumsuzunu Türkmencede olduğu gibi *bilmek* fiilini kullanarak yapmışlardır: (i) *Ama çok da zor değildi. Çünkü Türkiye'nin dili bizim devletimizin diline çok yakın ama bazı kelimeleri fark ediyordu. Ben anlıyordum ama konuşabilmiyordum.* (ii) *Parasız insanların bazı hayalleri gerçek olabilmez diye düşünüyorum. /…/ Yani parasız hiçbir şey yapabilmezsin. Sağlıklı da olabilmezsin. Çünkü sağlıklı olmak için de her gün sebzeler meyveler yemek gerekiyor*. (iii) *Benim ülkemde çok işsizlik var. Gençler iş bulabilmiyorlar.*

Türkiye Türkçesi ve Türkmence arasında fiillerin hangi hâl ekli ögelerle kullanıldığıyla ilgili olan istem kategorisine bağlı farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Örneğin Türkmencede *telefonla aramak* anlamında kullanılan ‹jaň etmek› fiili yönelme hâl ekli tamlayıcılarla kullanılır: ‹Maral oňa jaň etdi› ‘Maral onu (telefonla) aradı’, ‹Ol mugallyma jaň etdi› ‘Öğretmenini aradı’. Öğrencilerin bu tür kullanımları metinlerine transfer edebildiği görülmüştür: (i) *Şimdi babaannem her hafta bana arıyor ya da ben ona arıyorum.* (ii) *Ailemizi görmek veya duymak istediğimiz zaman ailemize arıyoruz.*

Burada üzerinde durulacak son olumsuz transfer ise Türkmencede “çok” anlamına gelen *köp* ve *kän* gibi sözcüklerin morfosentaktik dizgesinin Türkçeye aktarılması biçiminde gözlenmiştir. Türkmencede *köp* ve *kän* sözcükleri, kendinden sonra çoğul isimler ister: ‹köp adamlar› ‘çok adamlar’, ‹köp zatlar› ‘çok eşyalar’, ‹kän ýyllar› ‘çok yıllar’, ‹kän işler› ‘çok işler’ vb. Bu kullanımın Türkçeye transfer edildiği görülür: (i) *Türkmenistan’da çok yemekler var ama onlar başka bir kültürden geliyor. Bizde sadece iki ya da üç yemekler var, pilav, doğrama ve işlekli ama pilav Orta Asya’nın kültür yemeği.* (ii) *Tatil bölgesinde çok oteller ve yat külübler var.*

Sonuç

Bu çalışmada, Türkmence konuşurların Türkiye Türkçesini öğrenme sürecinde Türkiye Türkçesine transfer edebildikleri ana dili özellikleri genel çerçevede örneklendirilerek öğreticiler ve materyal tasarlayıcılar için fikir oluşturulmaya çalışılmıştır. Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi bağlamında yapılacak çalışmalarda, Türk dilleri arasındaki alt tipolojik görünümlerin ve "dil ailesi içi evrensellerin" dikkate alınması önemlidir. Yapılan hata analizlerinde, öğrenici hatalarının hangi konularda/alanlarda sıklık gösterdiği gözlemlenebilmektedir. Bu tür veriler dikkate alınarak öğrenme süreci daha sağlıklı şekillendirilebilir. Yapılacak hata analizleri yoluyla sık yapılan ve düzenlilik gösteren hataların tespit edilmesi, sürecin bu problemleri çözecek materyaller ve stratejilerle desteklenmesi, iyi yönetilmesi, Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimine, öğretim sürecini ekonomikleştirme, niteliği artırma ve hızlandırma gibi olumlu katkılar sağlayabilecektir.

Kaynakça

Açık, F. (2018). Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı ile Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (2. Baskı, ss. 315-332). Ankara: Pegem Akademi.

Aikhenvald, A. Y. (2007). Typological distinctions in word-formation. In T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description: Grammatical Categories and the Lexicon. Volume III*. (Second Edition, pp. 1-65) Cambridge: Cambridge University Press.

Aslan Demir, S. (2017). Türkmencede er- Yardımcı Fiilinin Yan Cümledeki Sözdizimsel ve Görünüş-Zamansal İşlevleri. *Necmettin Hacıeminoğlu Hatıra Kitabı* içinde (ss. 299-306). İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Aslan Demir, S. (2018). *Dilbilimsel Tipoloji ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi*. X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı içinde (ss. 114-123). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.

Aslan Demir, S. (2023). Türkmence Konuşurlara Türkiye Türkçesi Öğretimi. U. Başar (Ed.), *Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretimi* içinde (ss. 395-408). Ankara: Nobel Yayınları.

Barın, E. (1998). *Grameri Türkçe Olan Topluluklara Türkiye Türkçesinin Öğretimi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Bonvino, E. (2015). Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology, and Future Developments. In R. Dolci, A. Tamburri (Ed.), *Intercomprehension and Plurilingualism* (pp. 29-60). New York: John D. Calandra Italian American Institute.

Croft, W. (2003). *Typology and Universals*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

D-AOBM. (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme. Tamamlayıcı Cilt.*

Dinç, S. (2017). *Türkmen Türkçesinin Söz Dizimi.* Erzurum: Fenomen Yayıncılık.

Doyé, P. (2005). *Intercomprehension.* Strasbourg: Council of Europe.

Duman, A. (2003). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi. *TÜBAR 13*, 151-155.

Er, O. (2016). Türk Soylulara Türkçe Öğretimi. F. Yıldırım, B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar* içinde (ss. 403-422). Ankara: Pegem Akademi.

Erdem, M. (2015). Türk Dili Tipolojisi Üzerine. B. Gül (Ed.). *Alkış Bitiği. Kemal Eraslan Armağanı* içinde (ss. 67-76). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

FREPA/CARAP. (2010). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Version 3. European Centre for Modern Languages.

Johanson, L. (2007). *Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler*. İkinci Baskı. Çev. Nurettin Demir. Ankara: TDK.

Kara, M. (2018). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (2. Baskı, ss. 201-210). Ankara: Grafiker.

Kurt, M. (2018). Türkiye Türkçesinin Türk Dillilere Öğretiminde Karşılaşılan Olumlu ve Olumsuz Transferler. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (2. Baskı, ss. 302-308). Ankara: Pegem Akademi.

Lehmann, W. P. (1973). A structural principle of language and its implications. *Language*, 49(1), 42-66.

Maddieson, I. (2011). Typology of phonological systems. In J. J. Song (ed.), *The Oxford handbook of linguistic typology*, (pp. 534-548). Oxford: Oxford University Press.

Moravcsik, E. A. (2013). *Introducing Language Typology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Muradova, Y. (2012). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Orta Asya'daki Türk Soylulara A1 Seviyesinde Türkiye Türkçesi Öğretim Programı Örneği.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Rijkhoff, J. (2007). Linguistic Typology: A short history and some current issues. *Sprog: Tidsskrift for Sprogforskning* (now called: Skandinaviske Sprogstudier), 5, 1-18.

Tekin, T. (2005a). Türkçe ile Kazakça Arasında Karşılıklı Anlaşılabilirlik. E. Yılmaz, N. Demir (Ed.), *Makaleler 3: Çağdaş Türk Dilleri* içinde (ss. 277-284). Ankara: Grafiker.

Tekin, T. (2005b). Türkçenin Yakın ve Uzak Akrabaları. E. Yılmaz, N. Demir (Ed.), *Makaleler 3: Çağdaş Türk Dilleri* içinde (ss. 453-464). Ankara: Grafiker.

Terzioğlu, Y. (2023). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi: Yesevi Türkçe Öğretim Seti. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Whaley, L. J. (1997). *Introduction to Typology. The Unity and Diversity of Languages*. Thousands Oaks: Sage.

Yılmaz, E. (2016). Türkçenin Tipolojisi. F. Yıldırım, B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar* içinde (ss. 1-15) Ankara: Pegem Akademi.

Azerbaycan'da Türkiye Türkçesi Öğretimi[1]

Mustafa Karataş[2]

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti; 1923'ten itibaren bilim, kültür, sanat ve teknolojide sürekli gelişerek bölgesinde ve dünyada önemini ve gücünü artırmaya devam etmektedir. Özellikle Sovyetler Birliği'nin dağılması sonrasında Türkiye sadece bölgesinin değil, Türk dünyasının da ilgi odağı hâline gelmiştir. 1990'lı yıllardan itibaren Türkiye ile diğer Türk cumhuriyetleri arasında başlayan iletişim ve etkileşim sayesinde devletlerarası ekonomik, kültürel, siyasi ilişkiler artarak sürmektedir. Özellikle Türk film, dizi ve müzik sektörünün gelişmesi ve bu dijital ürünlerin uydu ve internet aracılığıyla dünyaya pazarlanması sayesinde Türkiye Türkçesine (TT) olan ilgi gittikçe artmaktadır. Türk dünyasının en gelişmiş ülkesi konumunda olan Türkiye'nin "ilgi odağı" olması, eğitime de yansımış ve Türk dünyasından öğrencilerin eğitim (lisans, lisansüstü) amacıyla Türkiye'ye gelmek istemesini sağlamıştır. Türkiye'nin ve TT'nin en çok ilgi gördüğü ülke Azerbaycan'dır. Azerbaycan Türklerinin (Azerbaycan Türkçesi Konuşurları/ATK) Türkiye'ye ve TT'ye gösterdikleri bu ilgi Azerbaycan'da TT öğrenimine yönelik büyük bir isteğin, ihtiyacın ve sonucunda bir TT öğrenim ve öğretim sektörünün oluşmasını sağlamıştır.

1 Bu çalışma, *Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin Öğretimi* adlı eserde (Nobel, Ekim 2023) kitap bölümü olarak yer alan "Azerbaycan Türkçesi Konuşurlara Türkiye Türkçesi Öğretimi" başlıklı yazının özetlenmesiyle oluşturulmuştur.

2 Doç. Dr, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, mustafakaratas@nevsehir.edu.tr, mustafakaratas2003@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-8165-4166.

Bu çalışmada, Azerbaycan'da TT öğrenim ve öğretim süreci ana hatlarıyla değerlendirilmiş ve bu süreç "öğrenim" başlığı altında "öğreniciler", "öğretim" başlığı altında da "öğreticiler" açısından ele alınmıştır.

1. Azerbaycan'da Türkiye Türkçesi öğrenimi

1.1. Öğrenici kitlesi

Günümüzde Türkiye, ATK için de önemli bir ilgi merkezidir. Bu durum, TT'ye olan ilgiyi de artırmaktadır.

Azerbaycan'da TT öğrenmeye çalışan öğrenicilere yönelik uygulanan sormacaya göre (Karataş, 2024, s. 362-365), Azerbaycan'da TT öğrenmek isteyenlerin önemli bir kısmını (%56), 16-21 yaş aralığındaki lisans mezunu kişiler oluşturmaktadır. Bunların büyük bir bölümü (%78) ilkokuldan üniversiteye kadar Azerbaycan Türkçesiyle (AZT) eğitim almıştır. Geri kalanların çoğu ise Rusça eğitim görmüştür (%18). Sormaca sonuçlarına göre Türkiye'ye eğitim görmek için gelen öğrenicilerin hemen hemen tamamı Azerbaycan Türkçesi eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Son yıllarda Rusça eğitim alan öğrenicilerin de eğitim için Türkiye'yi tercih ettikleri görülmektedir.

Sadece bu sormaca sonuçlarından değil, aynı zamanda Bakü'de çalıştığımız süreçteki deneyimlerimize ve edindiğimiz bilgilere göre Azerbaycan'da ağırlıklı olarak lise ve üniversite öğrencileri olmak üzere her yaş grubundan kişiler TT öğrenmek istemekte ve bunun için çeşitli kurslara gitmektedir. Bu genel kitlenin dışında, bazı öğrenci ya da eğitimcilerin de Türkçe sertifika şartı olan uluslararası değişim programlarına (ör. Mevlâna Programı) katılmak için TT kurslarına gittikleri bilinmektedir. Ayrıca sayısı çok az da olsa ülkelerin dış temsilcilik personelleri, büyükelçilik çalışanları ve Türkiye'de lisansüstü eğitim almak isteyen askerî personel de TT öğrenmek ve sertifika almak için Yunus Emre Enstitüsündeki (YEE) Türkçe kurslarına katılmak istemektedir. Dolayısıyla, Azerbaycan'da daha iyi şartlarda yaşayabilmek, meslek ve iş sahibi olabilmek için yurt dışında iyi bir eğitim almak isteyen gençlerin önemli bir kısmının Amerika, Avrupa ya da Rusya değil, Türkiye'yi tercih ettiği görülmektedir. Bunda ortak tarih, duygudaşlık, anlaşma oranının yüksekliği, kabul görme avantajı, yabancılık duygusundan uzak olma vb. nedenler etkili olmaktadır.

1.2. Türkiye Türkçesi öğrenme gereksinimleri

Sormacaya göre ATK'nin TT'yi etkili bir biçimde öğrenme isteğinin temel nedenleri şunlardır: Türkiye'de lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi

alabilmek, Türkiye Türkçesini geliştirmek, Türkiye'de çalışmak ve Türkiye'de yaşamak. Uygulanan sormacada oran olarak ilk üç sırada Türkiye'de yüksek lisans eğitimi alabilmek (%36), TT'yi geliştirmek (%22), Türkiye'de doktora eğitimi alabilmek (%22) yer almaktadır.

Türkiye, genel olarak yükseköğretimdeki nitelikli eğitim imkânlarından yararlanmak isteyen gençler tarafından tercih edilmektedir. Alacağı eğitim ile ülkesine döndükten sonra daha iyi yaşam koşullarına sahip olacağını düşünen öğrenciler; özelikle tıp, diş hekimliği, mühendislik, mimarlık, hukuk, işletme vb. alanları tercih etmektedir. Bu eğitim sayesinde gençler, Türkiye'de veya Azerbaycan'da iş kurma/bulma açısından öne geçeceklerine inanmaktadırlar. Başta lisans ve lisansüstü eğitim olmak üzere birçok amaçla Türkiye'ye gelmek isteyen ATK'nin amaçlarına ulaşabilmeleri konusundaki en önemli engel veya zorluk TT'dir.

İki lehçe arasındaki yakınlık, Azerbaycanlı gençlerin TT'ye ilgisi, sevgisi ve Türkiye'ye sık gelebilme kolaylığı vb. nedenler dolayısıyla ATK'nin TT'yi anlama oranı çok yüksektir. Buna rağmen bu becerinin üniversitelere giriş veya yükseköğrenim için yurt içinde veya yurt dışında yapılan sınavlar (STS, YÖS, TYS, ALES vd.) için özellikle yazma ve konuşma becerileri açısından yeterli olmaması TT'yi Azerbaycanlı öğrenciler için bir engele dönüştürmüştür. Bu engelin aşılabilmesi için de sınavlarda ölçülen tüm becerilere (konuşma, dinleme, okuma, yazma) yönelik TT öğrenme gereksinimi ortaya çıkmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü (YEE) ve enstitünün iş birliği içinde olduğu kurum ve kuruluşlarda Türkçe seviyesini ölçmek amacıyla uygulanan TYS'ye (Türkçe Yeterlik Sınavı) en çok öğrencinin katıldığı merkezlerden birinin Bakü olması, Türkçeye ilginin ve Türkçeyi öğrenme gereksiniminin Azerbaycan'daki görünümünü göstermesi açısından çok önemlidir. Azerbaycan'daki bu gereksinim, başta başkent Bakü olmak üzere birçok şehirde TT öğrenim ve öğretimini bir sektöre dönüştürmüştür.

1.3. Öğrenme sürecindeki güçlükler ve hatalar

Her dilin öğreniminde görülebildiği gibi TT'nin öğrenme sürecinde de birçok farklı etkenden kaynaklanan güçlükler bulunmaktadır. Bu güçlüklerden bazıları hedef kitleyle, hatta hedef kitlenin ana diliyle ilgili olabilmektedir. Ana dili ile hedef dil arasındaki ilişkilerin dil öğrenimini etkilediği bilinmektedir.

21. yüzyılda iki bağımsız Türk devletinin resmî dili olan TT ile AZT, Oğuzcanın iki farklı ağzından doğmuş, tarihî süreç içerisinde değişimlere ve müdahalelere rağmen günümüzde de iki farklı Oğuz *ağzı* kadar birbirinden uzak ya da birbirine yakın Türk lehçeleridir. Bu lehçelerin ses, biçim, söz dizimi ve söz varlığı ortaklıkları ile bunları hem konuşmada hem de yazmada kullanan insanların karşılıklı anlaşma oranlarındaki yükseklik nedeniyle bu iki yazı dili "ikizlik" özelliği göstermektedir. Bu nedenle "Türkçenin Oğuz ikizleri" (TOİ) adını verdiğimiz (Karataş, 2023, s. 302) bu yazı dillerinden AZT'yi ana dili olarak konuşan ATK'nin TT öğrenme sürecinde bu duruma özgü kolaylıklar ve güçlükler bulunmaktadır. Bunlar da becerilere göre farklılık göstermektedir.

ATK'nin TT öğrenme sürecinde yaptıkları hatalar, sadece konuşma veya yazmaya özgü olabildiği gibi hem konuşmada hem de yazmada ortak olarak görülebilmektedir. Sadece konuşmaya özgü olan hataların büyük bir kısmı iki lehçe arasındaki ses farklılıklarına (/ė/ *kapalı e*, /ä/ açık e ve /ḫ/ *hı*) dayanmaktadır. ATK'nin bu sesleri kullanmaları, TT açısından bir hata olsa da bu durum anlaşmayı etkilemediği için bir sorun oluşturmaz.

ATK'nin TT konuşma becerileriyle ilgili belirtilmesi gereken en önemli sorunlardan biri de "ezgili soru" yapılarıdır.[1] TT konuşma dilinde de yer yer kullanılan bu tür soru yapıları özellikle konuşma dilinde ve doğu, güneydoğu ağızlarında yaygındır. Dolayısıyla bu yapı TTK için tanıdık olduğundan ATK tarafından kullanılan bu tür soru yapıları genellikle bir anlaşma sorunu ortaya çıkarmaz.

ATK'nin TT öğrenme sürecinde yaptığı sadece yazma becerisine özgü olan hatalar da harf ve yazım kuralı farklılıklarına dayanmaktadır.[2] TT yazımında Latin esaslı Türk alfabesinin kullanılması ana dillerini de Latin alfabesi ile yazan ATK için bir kolaylık olmasına rağmen bazı harflerdeki farklar (ə /ä /, q /ġ/, x /ḫ/) ile iki yazı dilindeki farklı yazım kuralları (alıntıların, soru ekinin, birleşik sözlerin ve tekrarlı yapıların, eklerin, büyük harflerin yazımı vb.) hata ihtimalini ve sayısını artırmaktadır.

ATK'nin TT öğrenme sürecinde konuşma ve yazma becerilerinin her ikisinde de ortak olarak görülen hatalar da bulunmaktadır. Bu hataların da büyük bir kısmı TOİ'deki ses, biçim, söz dizimi ve söz varlığı farklılıklarıyla ilgilidir.

1 Azerbaycan Türkçesindeki ezgili soru yapısı, bunun Fuzuli'deki örnekleri ve geçmişten günümüze gelişimi konusunda bk. Karataş, 2020.

2 Azerbaycan Türkçesi tarihinde farklı alfabe kullanımlarında farklı yazım tercihleri dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Karataş ve Tunalı Uçar 2022.

Seslik Hatalar

Seslik hatalar, TOİ'de görülen seslik farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Çoklukla anlam ayırt edici özelliği bulunmayan bu tür farklılıklar, ATK'nin ana lehçelerindeki ses özelliklerini TT konuşma ve yazma süreçlerinde kullanmalarına, dolayısıyla TT'de hata yapmalarına neden olmaktadır. Bu hatalar genellikle iletişimde anlaşma sorunlarına neden olmamaktadır:

Ünsüz Uyumları/Ünsüz Uyumsuzluğu: AZT *çiçəkdə*, TT *çiçekte*, HATA *çiçekde*

Ünsüz Düşmesi: AZT *ürək*, TT *yürek*, HATA *ürek*

Ünlü Farklılıkları: AZT *xoruz*, TT *horoz*, HATA *horuz*

Ünsüz Farklılıkları: AZT *qorx-*, TT *kork-*, HATA *gork/h-*

Yer Değiştirme/Göçüşme: AZT *torpaq*, TT *toprak*, HATA *torpag/k*

İkizleşme/İkiz Ünsüz: AZT *saqqız*, TT *sakız*, HATA *sakkız*

Biçimlik Hatalar

Biçimlik hatalar, çoklukla TOİ'de görülen ek farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Genellikle anlam ayırt edici özelliği bulunmayan ve sese dayalı bu tür farklılıklar, ATK'nin ana lehçelerindeki biçim özelliklerini TT konuşma ve yazmada kullanmalarına, dolayısıyla hata yapmalarına neden olmaktadır. Bu hatalar da genellikle iletişimde anlaşma sorunlarına neden olmamaktadır:

Belirtme Durumu Eki:[1] AZT *qapını bağla-*, TT *kapıyı (kapat-)*, HATA *kapını (kapat-)*

İsim Bildirme ve Zamir Kökenli Kişi Ekleri: AZT *gözələm, yazarsan*, TT *güzelim, yazarsın*, HATA *gö/üzelem, yazaram*

Şimdiki Zaman Çekimi: AZT *gədirəm*, TT *gidiyorum*, HATA *gedirem*

Geniş Zaman Çekimi: AZT *gələrsən*, TT *gelirsin*, HATA *gelersin*

Emir Çekimi: AZT *gidək*, TT *gidelim*, HATA *gidek*

Soru Çekimi: AZT *Yazacaqsanmı?* TT *Yazacak mısın?* HATA *Yazacaksınmı?*

Zarf-Fiil Ekleri: AZT *görəndə*, TT *görünce*, HATA *görende.*

1 Azerbaycan Türkçesindeki belirtme durumu çekiminin geçmişten günümüze gelişimi konusunda bk. Karataş ve Karaduman, 2022.

Söz Dizimi Hataları

ATK'nin TT konuşma ve yazma örneklerinde söz dizimi hatalarıyla da karşılaşılmaktadır. Bu hatalar da seslik ve biçimlik örneklerde olduğu gibi genellikle ana lehçedeki yapıların kullanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu tür hataların da iletişimi çok etkilemediği görülmektedir.

Söz dizimiyle ilgili en sık yapıldığı görülen hata yeterlilik fiilinin olumsuz kullanımıdır. İki lehçe arasındaki söz dizimi farklılıklarından biri olan bu yapı, ATK'nin çok hata yapabildiği bir örnektir: AZT *oxuya bilmədim*, TT *okuyamadım*, HATA *okuya bilmedim.*

Ki'li cümlelerin kullanımı da ATK için TT öğreniminde önemli bir güçlük oluşturmaktadır. Tarih boyunca Farsçanın etkisine daha çok açık olan AZT'de ki'li cümle yapısının çok sık kullanıldığı görülmektedir. Bu durum TT'de görülmekle birlikte sıklık olarak AZT'deki kadar değildir. TT'de kullanılmayan bazı ki'li yapıların ATK tarafından TT konuşmada ve yazmada kullanılmasıyla bu tür hatalar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, AZT'de "Mən görəndə ki ders başlayıb, qapıdan qayıtdım." cümlesi TT'de "Dersin başladığını görünce kapıdan (geri) döndüm." biçiminde söylenir. Ancak ATK bu yapıyı TT'de koruduğunda bir hata yapmış olmaktadır: "Ben gördüm ki ders başlamış, kapıdan döndüm."

Söz dizimiyle ilgili en önemli güçlüklerden biri de yukarıda da sözü edilen ezgili soru cümlesi türüdür. AZT'de hem konuşma hem de yazı dilinde çok yaygın olan bu soru cümlesi türü TT'de sadece konuşma dilinde ve nadiren kullanılmaktadır. TT'yi öğrenen bir ATK bu yapıyı özellikle yazı dilinde kullandığında bu bir hata olmaktadır: "Ben de Nevşehir'e geleceğim?" (Doğrusu: "Ben de Nevşehir'e gelecek miyim?")

Söz Varlığı Hataları

TT ile AZT arasındaki karşılıklı anlaşılabilirlik oranının çok yüksek olmasını sağlayan temel etken bu iki lehçenin söz varlığı açısından da büyük bir ortaklığa sahip olmasıdır. Bu yakınlık ve ortaklık nedeniyle "Türkçenin Oğuz İkizleri" (TOİ) olarak adlandırdığımız bu lehçelerde, geçmişten günümüze kadar olan süreçte söz varlığı açısından birçok ses ve anlam değişimi görülmüştür. Türkçe kökenli sözcüklerde görülen ses ve anlam değişmeleri iki lehçenin ortak söz varlığında da çeşitli değişmelere neden olmuştur.

ATK'nin TT öğrenim sürecinde yaptığı söz varlığı hatalarının ağırlıklı olarak iki türdeki sözcüklerde olduğu görülmektedir:

Aynı ya da benzer ses yapısında olmasına rağmen farklı anlama sahip sözcüklerin (*yalancı eş değer*) kullanımı:[1] AZT *bekar* "işsiz", TT *bekâr* "evlenmemiş kimse; ergen, mücerret", HATA "Büyük kardeşim şimdi bekar ("işsiz")"; AZT *danış-* "konuşmak", TT *danış-* "fikrini almak", HATA "Seninle danışmayı ("konuşmayı") çok seviyorum."

Aynı anlama sahip ancak farklı yapılardan oluşan sözcüklerin kullanımı: AZT *doğul-* "doğmak, dünyaya gelmek", TT *doğ-* "dünyaya gelmek", HATA "İyi ki doğuldun ("doğdun").", AZT *soruş-* "soru sormak", TT *sor-* "Birine soru yönelterek herhangi bir konuda bilgi istemek; sual etmek", HATA "Bana ne istediğimi soruştuğunda ("sorduğunda") cevap veremedim." vb.

1.4. Öğrenme sürecindeki güçlük ve hataların nedenleri

Çeşitli araştırma ve incelemelerde belirlendiği gibi (Uzun, 2013, s. 560) TT ile AZT, en yüksek benzerlik veya yakınlık oranına sahip ve bu nedenle Türk lehçeleri arasında karşılıklı anlaşılabilirlik oranının en yüksek olduğu (%87,75) iki lehçedir. Verilen örnekler incelendiğinde bu hatalara TT ile AZT arasındaki dil bilgisi benzerlik ve farklılıklarının çok etki ettiği görülmektedir. Buna göre bu güçlüklerin ve hataların en önemli nedeninin iki lehçe arasındaki yakınlık veya benzerlik olduğunu söylemek mümkündür.

Genellikle ana dili ve hedef dil arasındaki benzerliğin dil öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunduğu düşünülse de bunun tam tersinin de mümkün olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda (Karataş ve Çevik, 2017; Karataş, 2023) iki lehçe arasındaki yakınlık veya benzerliklerden dolayı ATK'nin ana lehçelerinin (AZT) bazı özelliklerini hedef lehçeye (TT) aktarmaları sonucunda çeşitli hatalar yaptıkları,[2] ancak bu hataların çoklukla anlam ayırt edici olmadığı, diğer bir deyişle iletişimi etkilemediği örneklerle açıklanmış ve buradan hareketle dil öğretiminde sanıldığı gibi sadece diller arasındaki uzaklık veya farklılıkların değil, yakınlık ve benzerliklerin de sorun oluşturabildiği AZT örnekleminde gösterilmiştir.[3]

Genellikle bireysel düzeyde kalan, yaygınlaşarak bir sosyal grubun özel bir diline dönüşmeyen bu kullanımlarda "sözcük katışımı" ya da "ek katışımı" yaygın olarak görülebilmektedir:

1 Konuyla ilgili örnekler için bk. Çelik 2005; Sultanzade 2009.
2 Bu sürece Uğurlu tarafından "dil katışımı (Sprachmischung)" adı verilmektedir (2014, s. 450).
3 Bu süreçle ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Karataş, 2023, s. 330-340.

AZT “Məni **gözlə**yirdi.”, TT “Beni bekliyordu.”, HATA *Beni **gözlü**yordu.*

AZT “Niyə soba**nı** yandır**mır**sınız?”, TT “Sobayı neden yakmıyorsun?”, HATA “Niyə soba**nı** yak**mır**sınız?

Bu hatalar sonucunda birbirine karış(tırıl)mış, dolayısıyla fazla sayıda hatası olan bir dille iletişim kurmalarına rağmen iletişim olumsuz yönde etkilememekte, “alıcı” (TTK) “veri”ciyi (ATK) anlayabilmektedir. Bu durumda ATK, hata yaptıklarını fark etmemekte ve kullanımlarının doğru olduğunu düşünebilmektedir. Bu da hataların düzeltilmesini zorlaştırmaktadır. Çünkü ATK bunları düzeltme ihtiyacı hissetmemektedir. Gündelik iletişimde sorun çıkarmayan bu durum STS veya TYS gibi sınavlarda ATK'nin başarısız olmasına neden olabilmektedir. Çünkü sınavlarda konuşma becerisinin ölçümünde ölçünlü Türkiye Türkçesi kullanımı beklenmektedir.

2. Azerbaycan'da Türkiye Türkçesi öğretimi

Sovyetler Birliği dağılana kadar Türkiye Türkleri ile Azerbaycan Türklerinin etkileşiminin çok sınırlı olmasına karşın 1991 sonrasında Azerbaycan Türklerinin Türkiye'ye gelerek üniversitelerde eğitim görmeye başlamasıyla TT öğrenimi bir ihtiyaca dönüşmüştür.[1] 2000'li yıllardan itibaren ise üniversitelerin Türkçe sınavları yaparak öğrenci kabul etmeye başlaması bu ihtiyacın aşılması gereken bir engele dönüşmesine neden olmuştur. Bu süreç Azerbaycan'da TT öğrenimi ve öğretiminin vazgeçilemez önemini ortaya çıkarmıştır. TT ile AZT arasındaki ortaklık ve benzerliklerin fazla olmasından dolayı ATK'nin TT'yi anlayabilme ve konuşabilme oranının yüksek olması bu sınav engelinin aşılmasında yetersiz kalmış, TT'nin bir yabancı dil olarak bu alanda yetişmiş uzman kişiler tarafından öğretilmesi zorunluluğu oluşmuştur. Bu nedenle Azerbaycan'daki TT öğrenim ve öğretim sektörünün öğrenici kitlesi dışındaki en önemli ayağını TT öğreticileri oluşturmaktadır.

2.1. Türkiye Türkçesi öğretimi yapılan yerler

Azerbaycan'da farklı amaçlar için TT öğretiminin yapıldığı çeşitli öğretim birimleri bulunmaktadır.[2] Bunlardan bir kısmı lise ve lisans düzeyinde eğitim verilen kurumlardır:

1 Bu ihtiyaç, konuyla ilgili çalışmaların yapılmasını gerekli kılmıştır. ATK'ye TT öğretiminin de ele alındığı tez düzeyindeki ilk çalışmalardan biri Gürses (2000) tarafından yapılmıştır.

2 Bu yerlerle ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Karataş, 2023, s. 346-349.

Türkiye Cumhuriyeti'yle İlişkili Resmî Kurumlar: Bakü Türk Anadolu Lisesi, Türk Dünyası Bakü Atatürk Lisesi, Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) Bakü Türk Lisesi, Beynelhalk Maarif Mektepleri, Türk Dünyası İktisat Fakültesi (TUDİFAK).

Türklük Bilimi Bölümleri: Bakü Devlet Üniversitesi Türkologiya Bölümü, Bakü Slavyan Üniversitesi Türkologiya Bölümü.

Türk Filologiyası Bölümleri: Bakü Devlet Üniversitesi Türk Filologiyası Bölümü, Azerbaycan Diller Üniversitesi Beynelhalk Münasibetler ve Regionşinaslık Fakültesi Nezdinde Harici Diller Bölümü, Bakü Slavyan Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Bakü Avrasya Üniversitesi Filologiya (Türk Dili ve Edebiyatı) Bölümü.

Diğer Eğitim Kurumları: Bakü Yunus Emre Enstitüsü (YEE).

Özel Kuruluşlar: Azer-Edu Təhsil Mərkəzi, Max Group Education Center, Gold Time Academy, STİMUL Education & Consulting, UCSAS Xaricdə Təhsil Mərkəzi, Galata Eğitim Bakü vd.

Bu kurum ve kuruluşların dışında özel derslerle de TT öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu istek genellikle yaz aylarında ve TÖMER/TYS sertifikası ihtiyacı ortaya çıkınca oluşmaktadır. Kısa sürede hızlı bir şekilde B2 veya C1 düzeyinde başarıya ulaşmak isteyen öğrenciler özel ders alma yolunu tercih etmektedir.

2.2. Öğretici kitlesi

Azerbaycan'da TT öğretimin yapıldığı farklı nitelikte kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır. Özellikle lise ve lisans düzeyinde eğitim verilen okullarda sayıları farklı olmakla birlikte hem Azerbaycan vatandaşı hem de Türkiye vatandaşı eğitimciler görev yapmaktadır. Örneğin, Bakü Türk Anadolu Lisesinde Türkiye vatandaşı, diğerlerinde ise Azerbaycan vatandaşı öğretmenler ağırlıktadır. Bunlardan Türkiye Cumhuriyeti'ne resmî olarak bağlı olan Bakü Türk Anadolu Lisesinde TT dersleri MEB'in atadığı Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri tarafından verilmektedir.

Türk Dünyası Bakü Atatürk Lisesi, Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) Bakü Türk Lisesi ve Türk Dünyası İktisat Fakültesi (TUDİFAK) TT dersleri genellikle TT uzmanlığı bulunan, bu konuda lisansüstü eğitim almış Azerbaycan vatandaşı öğreticiler tarafından verilmektedir. Beynelhalk Maarif Mekteplerinde ise bu dersleri Türkiye'den atanmış ya da Azerbaycan'dan bu alanda yeterliliğini

belgeleyebilen ve gerekli şartları sağlayan kişilerden seçilerek görevlendirilmiş öğreticiler vermektedir.

Türklük bilimi ve Türk filolojisi bölümlerinde ise öğretim elemanı kadroları Azerbaycan vatandaşlarından oluşmaktadır. Bu bölümlerdeki tüm dersler bu öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Ancak Türklük bilimi bölümlerinin çoğunda özel olarak TT öğretiminin yapıldığı bir ders bulunmamaktadır. Türk filolojisi bölümlerinde ise Türk Dili adlı derslerde TT öğretimi de yapılmaktadır. Bu dersleri de bölümdeki öğretim elemanları vermektedir. Türklük bilimi ve Türk filolojisi bölümlerinde görev yapan hocalar genel olarak TT'yi iyi bildiklerini belirtseler de yabancı dil olarak TT öğretimi konusunda herhangi bir belgeye sahip değillerdir. Bu bölümlerdeki hocaların bir kısmı akademisyen, bir kısmı ise sadece öğretici konumundadır. Her iki grubun da Türkiye Türkçesi bilgilerinin kaynağı ağırlıklı olarak kitaplar ve televizyondur. Ayrıca çeşitli nedenlerle sürekli Türkiye'ye gelip gitmeleri Türkiye Türkçesiyle konuşmalarının gelişmesini sağlamaktadır. Bölümlerdeki öğretim elemanlarının yaşlarının genellikle yüksek olduğu görülmektedir. Yeni açılan özel üniversitelerdeki bölümlerde bu yaş oranı çok düşmüştür. Yaşı ellinin üzerinde olan bazı öğretim elemanları, Türkiye Türkçesini Türkiye'de 1970'li yıllardan sonra açılan çeşitli fabrikalarda işçilik yaparken öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği eğitim kurumları ve özel kuruluşlardaki öğretici profili ise çeşitlilik göstermektedir. Azerbaycan'daki deneyimlerimizden, konunun uzmanlarından öğrendiğimiz bilgilerden ve Azerbaycan'da TT öğreticilerine yönelik uygulanan sormacadaki (Karataş, 2023, s. 366-368) verilerden edinilen bilgileri şöyle özetlemek mümkündür:

Azerbaycan vatandaşı olan öğrencilere yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğretimi veren tek resmî kurum Bakü Yunus Emre Enstitüsüdür. Burada dersleri YEE kadrosunda bulunan okutmanlar vermektedir. Ders saatinin çokluğuna göre yerel okutmanlardan da yararlanılabilmektedir. Yerel okutmanlardan TYS'den C1 belge ve "Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretim Sertifikası" istenmektedir.

Azerbaycan'da YEE dışındaki özel dershane veya kurs merkezlerinde çalışan öğreticilerin çok büyük bir kısmı (%88) Azerbaycan vatandaşıdır ve yine çoğu yükseköğrenimlerini Azerbaycan'da görmüşlerdir (%80). Öğreticilerin %53'ü doktora yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu öğreticilerin büyük bir bölümü Türk dili ve edebiyatı ve Türk filolojisi bölümlerinden mezundur. Ayrıca

Türk halkları edebiyatı, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ve öğretimi bölümlerinden mezun öğreticiler de bulunmaktadır. Öğreticilerin çalıştığı yerlerde her seviyeden öğrenciler olmakla birlikte yoğunluğun B1, B2, C1 gruplarında olduğu görülmektedir. Bu öğreticilerin %57'si çalıştığı kurum ya da kuruluşlar dışında özel ders olarak da Türkçe öğretimi yaptıklarını belirtmişlerdir. Sormacadaki cevaplara göre öğreticilerin %65'i en az 10 yıldır Türkçe öğretmektedir ve %53'ünün yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikası bulunmamaktadır. Sertifikası olanlar ise belgelerini YEE ve farklı üniversitelerden almışlardır.

Özel kurs veya dershanelerin dışında özel olarak TT dersi veren öğreticiler bulunmaktadır. Çevrelerinin tavsiyesiyle irtibat kurulan ve yeterlilikleri konusunda bir ölçüt bulunmayan bu "özel öğreticiler" evlerinde veya küçük bir ofiste iki ayı geçmeyen sürelerde ders vererek sınavlara öğrenci hazırlamaktadırlar.

2.3. Öğretim sürecindeki güçlükler

Azerbaycan'da TT öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyen temel üç etken bulunmaktadır: Bunlardan birincisi öğrenici kaynaklı etkenlerdir. Bunlar yukarıda ifade edilen, öğrenicinin TT öğrenme sürecinde iki lehçenin ortaklığı veya benzerliğinden kaynaklı olarak yaşadığı güçlüklerden oluşmaktadır. Çünkü bu güçlükler TT'de iletişimi çok etkilemediği için öğreniciler bunları düzeltme ihtiyacı hissetmemektedirler. Bu durumda bu hatalar kalıcı olabilmekte ve önemli sınavlarda başarısızlığa sebep olabilmektedir. Öğrenici ve dil kaynaklı bu sorun, elbette öğreticiler için de büyük bir güçlük oluşturmaktadır.

Öğretme sürecinde yaşanan sorunların bir diğer nedeni öğretici kaynaklıdır. Azerbaycan'a özgü TT öğretici kitlesiyle ilgili en büyük sorun, Azerbaycan'da veya Türkiye'de TT ile ilgili lisans ya da yüksek lisans eğitimi almış neredeyse herkesin TT'yi iyi bildiğini ve daha önemlisi de TT'yi öğretebileceğini düşünmesidir. Bu tür öğreticileri cesaretlendiren durum, ülkede özel eğitim kurumlarında çalışmak için bir "çalışma lisansı" talep edilmemesidir. İsteyen herkes istediği alanda bu göreve talip olabilmektedir. Yöneticilerin onayıyla TT öğreticisi olarak rahatlıkla çalışabilmektedir. Özel ders uygulamalarında ise yönetici de olmayacağı için özgür, kontrolsüz bir eğitim ortamı oluşmaktadır. Bu nedenle özel sektörde çalışan TT öğreticilerinin alan yeterlilikleri, öğretmenlik bilgi ve becerileri değerlendirilmemektedir.

Öğretme sürecinde yaşanan güçlüklerin bir diğer önemli nedeni ise ders kitabı vb. öğretim materyali eksikliğidir. Azerbaycan'da yabancı dil olarak TT

öğretimi yapan tek resmî kurum olan YEE, öğretim sürecinde bu kurum tarafından hazırlanan ve kayıt yaptıran öğrenicilere ücretsiz olarak verilen ders materyallerini kullanmaktadır. Diğer özel kuruluşların çoğunda genellikle belirgin bir kitap kullanılmamakta, farklı kaynaklardan fotokopi yoluyla çoğaltılıp dağıtılan notlar, kitaplar tercih edilmektedir.

TT öğretim süreciyle ilgili hazırlanan sormacaya katılan TT öğreticilerinin %53'ü Türkçe öğretiminde bir ders kitabı kullandığını, %34'ü ise farklı kaynaklardan fotokopi yoluyla çoğaltılmış ders materyalleri kullandığını belirtmiştir. Ders kitabı kullananların tercih ettikleri kitaplar ise şunlardır: *Yedi İklim* (YEE), *Yeni Hitit* (Ankara Üniversitesi), *Maarif Türkçe Seti* (Türkiye Maarif Vakfı), *Türkçeye Yolculuk* (Kesit), *Türkçe Öğreniyoruz* (Mehmet Hengirmen), *Link Turkish Yabancılar İçin Türkçe* (Ayşin Önder) ve çeşitli Türk dil bilgisi kitapları (M. Ergin, *Türk Dil Bilgisi*; T. Banguoğlu, *Türkçenin Grameri*; Z. Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri-Şekil Bilgisi.*

3. Azerbaycan'da Türkiye Türkçesi öğrenimi ve öğretimindeki sorunlarla ilgili çözüm önerileri

Azerbaycan'da TT öğretimi sürecinde yaşanan birtakım güçlükler ve sorunlar olduğu görülmektedir. İki devlet arasındaki her türlü nitelikteki ilişkinin daha güçlenmesi için bu sorunların giderilmesi ve bunun için de çeşitli adımların atılması gerekmektedir. Atılacak adımları da öğrenme süreci ve öğretme süreci açısından ele almak gereklidir.

Azerbaycan'da TT öğrenici kitlesinin yetersizliği gibi bir sorun bulunmamaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenciler sıralamasında Azerbaycanlı öğrenciler son yıllara kadar hep birinci sırada yer almıştır. Bu durum TT öğrenme ihtiyacının ve isteğinin her zaman çok yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle her geçen yıl TT öğrenmek isteyen öğrenci sayısının arttığı görülmektedir.

Öğrenicilerle ilgili en temel sorun ana lehçe ile hedef lehçe arasındaki benzerlik ve ortaklığın yarattığı güçlüklerdir. Bu güçlüklerin başında öğrenicinin psikolojik durumunun geldiğini söylemek mümkündür. Azerbaycan'da son yıllarda özellikle çocuk ve gençlerde artan TT ilgisi ve bu kitlenin daha çok Türkiye radyo ve televizyonlarını takip etmeleri ve buralarda yayımlanan dizileri ve filmleri izlemeleri, müzikleri dinlemeleri, internetten Türkiye'de yayımlanan gazete ve dergileri takip etmeleri ve Türk edebiyatının birçok önemli eserini

artık özgün lehçesinden (TT) okuyor olmaları, ATK'de gündelik konuşmalarında da TT'ye özgü eklerin, sözcüklerin, ifadelerin kullanımını artırmaktadır. Gerek iki lehçenin tarihten gelen ortaklık ve benzerlikleri gerekse ATK'deki TT kullanma oranının artması nedeniyle bir Türkiye Türk'ü ile bir Azerbaycan Türk'ü sadece kendi lehçelerinde konuşsalar dahi iletişimde çok büyük bir oranda anlaşma gerçekleşebilmektedir. Bu durum ATK'nin TT'yi iyi derecede bildiğini zannetmesine ve Türkiye tarafından yapılan önemli sınavlarda başarısız olmalarına neden olmaktadır. İşte bu nedenle TT öğretiminde öncelikli olarak ATK'lerdeki bu düşünce düzeltilmelidir.

İki lehçe arasındaki ilişkiden (ortaklık ve benzerlik) kaynaklanan başka güçlükler de bulunmaktadır. Yukarıda birçok örneği verilen bu durumun TT öğrenim sürecinde sınavlara ve öğrenime yansıyan çok önemli sorunlara neden olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğreticiler sadece bir yabancı dil öğrettiklerini düşünmemeliler, hedef kitlenin (ATK) ana lehçesine çok yakın bir lehçeyi öğrettiklerinin bilincinde olmalıdırlar. Bu bilinçte olan bir öğretici, dil öğretimini iki lehçe arasındaki benzerlik ve farklılıkları göz önüne alarak planlamalıdır. Böylece öğrenicinin yaşayacağı sorunlar en aza indirilecek ve benzerlik, yakınlık, hatta ortaklıklar TT'yi öğrenme kolaylığına dönüştürülmüş olacaktır.

Bir eğitim ve öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri de öğreticilerdir. TT öğretim sürecinde öğreticilerle ilgili yaşanan sorunların giderilmesi TT öğretim sürecindeki başarıyı doğrudan etkileyecektir. Öğretim süreciyle ilgili üzerinde durulması gereken ilk konu öğreticilerin eğitimi ve yasal konumudur.

Azerbaycan'da sağlıklı işleyen bir TT öğretim süreci için öncelikli olarak TT öğreticilerinin doğrudan yabancı bir dil olarak TT öğretimiyle ilgili bir eğitim almalarını sağlamak gerekmektedir. Bunun için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi lisans veya lisansüstü eğitim programları bulunmaktadır. Buralardan mezun bir kişi TT öğretimini gerçekleştirebilecek donanıma sahip olacaktır. Ayrıca bu tür eğitimler Türkiye'de üniversitelerin dil eğitim merkezleri veya YEE tarafından düzenlenen "sertifika programları" aracılığıyla da verilmektedir. Türkçeyle ilgili çeşitli bölümlerden mezun kişiler bu programlar aracılığıyla başarılı bir TT öğreticisi olabilmektedir.

Azerbaycan'da TT öğretimi yapan öğreticilerin bu eğitimleri alması sağlanarak bu eğitimi alan kişilerin sayılarının olabildiğince artırılması gerekmektedir.

Bunun için de doğrudan Türk dünyasında TT öğretimine yönelik programlar düzenlenmelidir. Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) iş birliği ile 2024'te düzenlenen *Türk Dünyasında Türkiye Türkçesi Öğretimi Sertifika Programı* bu açıdan bir ilk olma özelliğini taşımaktadır.

Özellikle öğreticilerle ilgili gerekli olduğunu düşündüğümüz bu eğitimlerin kontrol ve takip edilmesi şarttır. Bunun için de Azerbaycan'da bu konuyla ilgili yasal düzenlemelerin yapılması gerekir. Düzenlenecek yasalar ve kurulacak kurumlarla birlikte özel sektörde çalışan öğreticiler mutlaka denetlenmeli, bu konuda ders verme yeterlilikleri belgeler istenerek kontrol altında tutulmalıdır. Böylece gerekli vasıfları taşımayan kişilerin TT öğreticisi olmasının önüne geçilmiş olacaktır. Bu da daha nitelikli ve donanımlı öğreticilerin süreçte yer almasını ve TT öğretim sürecinin başarıyla yürütülmesini sağlayacaktır.

Azerbaycan'da TT öğretimiyle ilgili en önemli sorunlardan biri de ders materyali eksiliği veya yetersizliğidir. Türkiye'de başta YEE olmak üzere bazı kurum ve kuruluşların hazırladığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili birçok kitap ve yayın bulunmaktadır. Ancak bunlar genellikle ana dili, Türkçenin bir lehçesi olan kişilere yönelik hazırlanmamıştır. Bu da öğretim sürecinde çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Özellikle ana lehçesi AZT olan kişilerin bu hedef kitleye yönelik hazırlanmış ders materyallerine ihtiyacı olduğu açıktır. Çünkü yukarıda birçok örneği verilen hatalar bu kitleye özgüdür. Dolayısıyla ATK'ye özgü bir öğretim programı ve buna dayalı ders materyalleri hazırlanmalıdır. Bu hazırlık, ATK'nin çok kısa bir süre içerisinde TT'yi çok iyi bir düzeyde öğrenmesini ve Türkiye'de kazandığı herhangi bir üniversitede de akademik dil engeline takılmadan eğitimini hızlı ve başarılı bir biçimde sürdürmesini sağlayacaktır. Bu her iki ülke için büyük bir kazanç olacaktır.

Sonuç

Türkiye ile Azerbaycan arasındaki gerek devlet gerekse halk düzeyindeki yakın ilişkiler, ATK'nin Türkiye'ye ve TT'ye olan ilgi ve sevgisinin çok daha etkili bir biçimde değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar iki lehçenin yakınlaşması ortak bir yazı diline doğru hızla devam etse de TT'nin öğrenimi ve öğretimi önemini hiç kaybetmeyecektir. Bu nedenle sürecin bilinçli, etkili ve kalıcı çalışmalarla yürütülmesi gerekir. Bu çalışmalardaki başarı ise ATK'nin "iki lehçelilik" durumu üzerinde düşünülerek ve iki ülkenin, kültürün, lehçenin konum ve durumları göz önüne alınarak yeni yasal düzenlemelerin, eğitim planlarının, öğretici yetiştirme programlarının ve ders materyallerinin hazırlanmasına bağlıdır.

Kaynakça

Çelik, E. (2005). *Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasında yalancı eş değerlik*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Gürses, R. (2000). *Azerbaycan Türkçesini, Türkmen Türkçesini ve Gagavuz Türkçesini konuşanlara Türkiye Türkçesinin öğretilmesi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Karataş, M. ve Çevik, A. İ. (2017). Dil öğretiminde "ana lehçe" ile "hedef lehçe" arasındaki ilişkinin (benzerlik) dil becerilerine etkisi (Azerbaycan Türkçesi-Türkiye Türkçesi örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching* (*IJLET*), 5(3), 579-608.

Karataş, M. (2020). Fuzûlî'nin Türkçesinde ezgili soru cümlesi yapıları. *Türkiyat Mecmuası*, 30(2), 563-606.

Karataş, M. ve Karaduman, M. (2021). Belirtme durumu çekiminin kommunist gazetesi örneğinde Sovyet Dönemi Azerbaycan Türkçesindeki değişimi ve bu değişimde SSCB'nin dil planlaması politikasının etkisi. *Söylem Filoloji Dergisi,* 6(3), 762-793.

Karataş, M. ve Tunalı Uçar, B. (2022). Sovyet Dönemi Azerbaycan Türkçesindeki yazım tutarsızlıkları ve nedenleri (/ḳ/ > /ḫ/ sızıcılaşması örneği). E. Hirik, N. Çelik ve S. Hirik (Ed.), *Türk Diline Artzamanlı ve Eşzamanlı Bakışlar* içinde (ss. 473-527). Paradigma Akademi.

Karataş, M. (2023), Azerbaycan Türkçesi konuşurlara Türkiye Türkçesinin öğretimi. U. Başar (Ed), *Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin Öğretimi* içinde (ss. 301-368). Ankara: Nobel Yayınları.

Sultanzade, V. (2009). Turkish - Azerbaijani dictionary of interlingual homonyms and paronyms. LINCOM Studies in Asian Linguistics.

Uğurlu, M. (2014). Lehçeler arası 'dil katışımı': Seydî Ali Reis'in Mira'tü'l-memâlik'i üzerine. N. Demir, B. Karakoç ve Astrid M (Ed.), *Turcology and Linguistics* (*Éva Ágnes Csató Festschrift*) içinde (ss. 449-460). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Uzun, N. E. (2013). Dil öğretiminde dil tipolojisinin yeri üzerine. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 551-563). Ankara: Grafiker Yayıncılık.

İran'da Türkiye Türkçesi Öğretimi

Umut Başar[1]

Giriş

Türkiye'nin kadim komşusu İran; hâlihazırda Dünya Bankası (2022) verilerine göre 88.550.570'lik nüfusu, nispeten gelişmiş sanayisi, jeopolitik konumu ve bölge siyasetindeki ağırlığı sebebiyle Orta Doğu'nun etkili ülkelerinden biri olarak nitelendirilebilir. Her ne kadar literatürde İran genellikle bir Orta Doğu ülkesi olarak tavsif edilse de (bk. Özalp, 2011) aynı zamanda bir Kafkasya ve Körfez ülkesi olup Türk dünyasıyla keşişim kümesi oluşturacak şekilde geniş bir coğrafî hinterlantta siyasi, kültürel, ekonomik ve askerî etki alanına sahip bir ülkedir. Bu konumuyla İran geçmişte olduğu gibi günümüzde de Türk dünyası açısından önem arz etmekte olup İran'ı önemli kılan hususlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Sayısal açıdan Türkiye'den sonra Türk dünyasındaki ülkeler arasında en çok Türkçe konuşura ev sahipliği yapması,
- Azerbaycan Türkü, Türkmen, Kaşkay, Halaç, Avşar, Horasan Türkü gibi pek çok muhtelif Türkçe konuşan topluluğun yaşamını sürdürmesi,
- Azerbaycan, Türkiye gibi ülkelerin yanı sıra Irak ve Afganistan gibi Türk nüfusu barındıran ülkelere komşu olması,
- Türkistan'dan (Orta Asya) Balkanlara kadar geniş bir alana uzanan Türk dünyasında tarihin derinliklerinden süzülüp gelen kültürel bir etkiye sahip olması ve bu etkinin muhtelif yansımalarının dil,

1 Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı Tahran Eğitim Müşavirliği, umutbasar_35@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5571-7103

edebiyat, sanat, müzik, mimari vb. alanlarda kendini günümüzde de göstermesi,

- Türkistan'daki bağımsız Türk devletleriyle nispeten yakın siyasi, ticari ve ekonomik ilişkilere sahip olması,
- Türkiye'nin Türkistan'a ve Azerbaycan'ın Nahçıvan'a kara yolu üzerinden bağlanmasında transit güzergâhın geçiş alanı olması,
- İran'ın devlet temsilciliğini gayriresmî olarak yürüttüğü Farsça konuşulan coğrafyanın (Pakistan, Afganistan, Tacikistan), Türkçe konuşulan coğrafyayla büyük oranda örtüşmesi ve zikredilen ülkelerde Türk dilli (soylu) grupların bulunması,
- Oğuz Türklerinin tarihî süreçte Anadolu'ya geçmeden önce İran topraklarında tutunmasının bir neticesi olarak Selçuklulardan Kaçarlara değin yaklaşık dokuz asırlık bir zaman dilimi içerisinde Türk tarihi ile İran tarihinin birleşmesi,
- Türkiyat araştırmaları açısından İran, Afganistan ve Tacikistan gibi Farsçanın resmî dil statüsünde olduğu ülkelerin hâlâ bakir bir çalışma sahası olarak bulunması.

Kuşkusuz yukarıdaki maddeler artırılabileceği gibi her maddeyi kendi içinde ayrıntılandırmak mümkündür. İran'ın; Türk tarihi, kültürü, sanatı ve politiği açısından önemi ve tesirini uzun uzadıya anlatmaya gerek yoktur. İran bilhassa coğrafi ve kültürel açıdan Türk dünyasıyla âdeta iç içe geçmiş gibidir. Buna rağmen Türk dünyası araştırmalarında üzerinde pek durulmayan ülkelerden biri olarak da nitelendirilebilir. Ancak bölgesel ve küresel ölçekte İran, önemini bir asırdan beri kaybetmeyen bilakis artıran ülkelerden biridir. Türkiye açısından düşünüldüğünde bu ülkeyle; göç, bölgede istikrar arayışı, güvenlik, her türlü kaçakçılık, terör, enerji arzı ve güvenliği, sınır ticareti, küresel sınamalar, ticaret güzergâhları, eğitim, su ve çevre krizleri, iklim değişikliği, sağlık, turizm vb. hayati alanlarda Türkiye'nin hiçbir komşusuyla benzeşmeyen ilişkiler ağı yönetilmek durumundadır.

Bu çalışmada İran, Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi açısından ele alınacaktır. Konuya dair daha önce yapılan çalışmalar bulunmakla beraber (bk. Boylu ve Başar, 2015; Başar, 2023) bu çalışmada, İran'daki Türk dilliler arasındaki Azerbaycan Türklerinin Türkiye Türkçesine ilgisi saha gözlemleri doğrultusunda ele alınacaktır. Çalışma, konuyu kapsamlı olarak ortaya koyma

amacından ziyade bu konuda okuyuculara genel bir fikir vermeyi gaye edinmektedir. Dolayısıyla öncelikle Türkiye Türkçesinin sosyolengüistik açısından İran'daki statüsü üzerinde durulacak akabinde Türkiye Türkçesi öğretimine yönelik faaliyetlere dair kısaca bilgi verilecek son olarak da İran'da Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde fırsatlar ve zorluklara dair değerlendirmeler yapılacaktır.

1. İran'da Türkçenin saygın bir değişkesi olarak Türkiye Türkçesi

Bir dilin herhangi bir topluma yabancı dil olarak çekici ve zaman ayırarak öğrenmeye değer görülebilmesi için belli açılardan öğrencilere avantaj kazandırması gerekir. Zira zaman-emek ve bilişsel çaba açısından zahmetli bir süreç olan yabancı dil öğreniminin sonunda birey belli kazanımlara ulaşır. Bu kazanımlarda amaç dili kullanarak müzik, dizi ve filmler aracılığıyla eğlenceli vakit geçirmek olabileceği gibi yabancı dil sayesinde kariyerinde yükselmek ve bu yolla ekonomik kazanç elde etmek de olabilir. Belli bir amaç doğrultusunda yabancı dili öğrenme kuşkusuz motivasyon kaynağı da olacaktır.

Muhtelif gerekçelerle insanlar dünya genelinde özellikle küresel iletişim dili statüsünü kazanan İngilizceyi öğrenmektedir. Ayrıca Rusça, Almanca, İspanyolca, Fransızca, Arapça, Çince ve Türkçe gibi diller de bölgeden bölgeye toplumdan topluma değişen gerekçelerle yabancı dil olarak ilgi görmektedir. Bu çerçevede Türkçenin yurt dışında neden öğrenildiğine dair akademik yayınlara (bk. Yiğit, 2021) rastlanmaktadır. Nitekim Bosna-Herseklilerin Türkçe öğrenmedeki gerekçeleri/ihtiyaçlarıyla İranlıların ihtiyaçlarının birbirinden farklılaşması da doğaldır. Örnek vermek gerekirse İran özelinde Boylu ve Çangal (2014, s. 127) tarafından yapılan bir çalışmada Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma olmak üzere dört alt boyutta kendini gösterir. Bu yayındaki çalışma grubunun Türk dilli ya da Fars dilli olup olmadığına bakılmamıştır. Böyle bir ayrım yapılsaydı ana dili Azerbaycan Türkçesi olanların Türkiye Türkçesi öğrenme gerekçelerinin Farsça olanlardan farklılaşabileceği kuvvetle muhtemel ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla İran, aynı ülkedeki türdeş varsayılan hedef kitle içerisinde bile amaç dili öğrenme gerekçesinin ana/birinci diline göre değişkenlik göstermesi açısından güzel bir örnektir.

Bu açıdan konuya bakıldığında ülkenin resmî dili ve aynı zamanda ortak iletişim dili olan Farsçadan farklı bir ana dili olan Azerbaycan Türklerinin ana dilleriyle yapısal olarak yakın akrabalık ilişkisine sahip bir dil değişkesi olan Türkiye Türkçesini öğrenmedeki motivasyon kaynakları nelerdir? Özellikle başkent Tahran'da Azerbaycan Türklerinin yoğun bir şekilde kurslarda Türkçe öğrendiği dikkate alınırsa bu soruya cevap vermek gereklidir. Ancak zikredilen soruya henüz saha araştırmasına dayanan bir akademik yayınla verilmiş cevap olmadığından saha gözlemleri ve tecrübeler ışığında aşağıdaki maddeler sıralanabilir:

- Ana dilinde yetkin olan bir Azerbaycan Türkünün Türkiye Türkçesini bilişsel açıdan kolay ve kısa sürede öğrenebilmesi,
- Türkiye Türkçesiyle dizi-film izleme ve müzik dinleme gibi hedef kitleye eğlenceli gelen etkinliklerin yapılabilmesi,
- Türkiye ve İran arasındaki yoğun ilişkilerin etkisiyle iki ülke arasındaki haftalık 200'ü bulan uçuşların ve kara yolu ulaşımının verdiği hareketlilik sayesinde Türkiye Türkçesini eğitim, seyahat, ticaret, araştırma vb. maksatla kullanabilme fırsatının olması,
- Ana/birinci dilini herhangi bir gerekçeyle öğrenmeyen bireylerin formel yolla bu dili öğrenme imkânı olmadığından ana diline yapısal olarak yakın olan Türkiye Türkçesini öğrenme isteği,
- Türkiye Türkçesi sayesinde iş bulma, Türkiye'yle ticaret yapma, işinde yükselme vb. ekonomik motivasyon kaynaklarının etkisi,
- Azerbaycan Türkçesi konuşulan şehirlerde belirgin olarak Tahran'da orta düzeyde olmakla birlikte Türkiye Türkçesinin gündelik sosyokültürel hayatta görünür olması,
- Türkiye Türkçesinin İran'da; İngilizce, Almanca, Fransızca ve Rusça gibi dillerin yanında insanların rağbet gösterdiği dünya dillerinden birine dönüşmesinin çekicilik yaratması.

Gözlemler doğrultusunda yukarıda sıralanan hususlar üzerinde derinlemesine düşünüldüğünde, her ne kadar Türkiye Türkçesi, ülkede Türk dilliler arasında 1990'lı yıllardan beri popüler olsa da bilhassa son 20 yılda Türkiye'nin bölgesel ve küresel ölçekte sağladığı sosyoekonomik kazanımlar eşliğinde İran toplumu nezdinde Türkiye Türkçesinin yükselen statüsüdür. İranlıların genel kesimindeki Türkiye'ye ilişkin müspet algı Türkçeyi cazip kılmaktadır. Türkiye

üretimi malların kaliteli oluşu, Türk yemeklerinin lezzeti, Türk müziğinin eğlencesi söz konusu müspet algının bileşenleri olarak sayılabilir. Türkçe müzik dinlemek, Türk markalarından giyinmek, şehirlerin en pahalıları arasında olan Türk restoranlarına gitmek, tatilini geçirmek, İstanbul'dan konut edinmek bir elitizm göstergesi olmuştur.

Bütün bunların etkisiyle toplumun büyük bir parçası olan Türkler ve Türkler içindeki en kalabalık kesimi teşkil eden Azerbaycan Türkleri, ana/birinci dillerinin bir değişkesi olan lakin ana/birinci dilleriyle kıyaslanamayacak derecede saygınlığa sahip olan Türkiye Türkçesine yönelmektedir. Bu yönelişin yukarıdaki pratik gerekçelerine kaynaklık oluşturan "yüksek statü" Türkçeyi değerli kılmaktadır. Türkçe neden değerli görülmektedir? Çünkü İranlılar, Türkiye'den konut edinmekte, Türkiye'de eğitim almakta, Türk restoranlarına gitmekte, Türklerle evlenmekte, Türkiye'den alışveriş yapmakta, Türkiye'de çalışmakta, tatil yapmakta, düğünlerini ya da çocuklarının doğumunu Türkiye'de gerçekleştirmekte, Türkiye'de tedavi olmakta, Türkiye'de misafir ağırlamaktadır.

Türkiye'nin çekiciliği beraberinde Türkçenin çekiciliğini ve tercih edilir olmasını getirmektedir ki Azerbaycan Türkleri de bunun bir parçasıdır. Çünkü bu grubun Özbek Türkçesi yerine kitlesel olarak Türkiye Türkçesine yönelmesinde Türkiye Türkçesinin sağladığı pratik faydalar bulunmaktadır. Bu yüzden Türkiye Türkçesi Özbek Türkçesine göre daha işlevsel bulunmaktadır. Hatta bu durum tarihî lehçelere bile götürülerek hedef kitle içerisinde Osmanlı Türkçesiyle ilgilenenlerin sayısının Çağatay Türkçesi öğrenenlerin sayısına göre mukayese götürmeyecek derecede fazla olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla temelde Türkiye Türkçesinin statü kazanması ve öğrenciler açısından işlevselliği olmak üzere muhtelif gerekçeler Azerbaycan Türklerini bu dili öğrenmeye sevk etmektedir.

2. Türkiye Türkçesi öğretiminin güncel durumu

Türkiye-İran ilişkilerinin kendine has dinamikleri sebebiyle İran Türklerinde, Türkçeye olan ilgiyi 40-45 yıl öncesine kadar götürmek mümkündür. Akpınar (2001, s. 40-41) bir çalışmasında isabetli bir şekilde 1990'lı yılların başından itibaren özel televizyon kanallarının İran'da izlenebilmesinin artarak günümüze kadar uzanan etkisinden bahseder. Her ne kadar Türk dünyasının hemen hemen her bölgesinde Türk dizi ve filmleri şimdilerde izlense de İran'ı diğer ülkelerden ayıran en önemli özellik izleyen nüfusun yoğunluğu ve

izlenmeye başlama tarihinin 40 yılı geçmesidir. Dolayısıyla pek çok bölgenin aksine 2000'li yıllardan önce İran ile Türkiye arasında sanal bağlar kurulmaya başlanmış ancak bu bağların somut bir şekilde hissedilir olması 2000'li yıllardan sonraya tekabül etmiştir. Nitekim ülkedeki Türkçe öğretimine yönelik ilk akademik yayın da (Temizel, 2007) bu tarihlerdedir.

Konuya dönülecek olunursa İran'da Türk televizyonlarıyla büyümüş bir nesilden söz edilebilir. Gençler arasında Türk dizi ve filmleri popülerdir (bk. Anadolu Ajansı, 2019). Bunun açık bir göstergesi herhangi bir formel eğitim almadan başka bir deyişle kursa gitmeden neredeyse aksansız bir şekilde Türkiye Türkçesi konuşan gençlere; Tebriz, Erdebil, Urmiye gibi Türklerin nüfus açısından yoğun olarak yaşadığı ve günlük iletişim dilinin Azerbaycan Türkçesi olduğu şehirlerde sıkça tesadüf edilmesidir. Hatta şimdilerde Türkçe çizgi filmlerin aşırı izlenmesinden dolayı ana dili Azerbaycan Türkçesi yerine Türkiye Türkçesinde konuşan çocuklar, bölgedeki kültürel elitler tarafından bir sosyal sorun olarak telakki edilmektedir.

Bu gençler, küçük yaşlardan itibaren televizyondan dinleyerek Türkiye Türkçesini edinmişlerdir. Bilinçli ve formel bir öğrenmeden söz etmek bu grup için çok zordur. Öyle ki ana/birinci dillerinin kendilerine sağladığı avantajdan hareketle bir öğretmen, defter, kitap ve sözlüğe ihtiyaç duymadan yetkin bir Türkçe konuşuru olmuşlardır. Konuşma ve dinleme becerisindeki yetkinliğin yazma ve okuma becerisinde aynı düzeyde gösterilemeyeceği kesindir. Bu gruba özgü belirgin olan bir diğer özellik ise Türkiye Türkçesinden Azerbaycan Türkçesine kelime ve kelime gruplarıyla gramatikal unsurları taşıma eğiliminin Azerbaycan Türkçesinin diğer konuşurlarına kıyasla daha belirgin oluşudur. Bu keyfiyet, toplumsal dilbilim açısından incelemeye değer bir konudur.

İran'daki dil öğretim merkezlerinde hedef kitle ana/birinci dili açısından ayrılmayıp Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen herkes, eğitim planlamacıları tarafından "yabancı" olarak kabul edilerek sürece dâhil edilmektedir. Somutlaştırmak gerekirse ana/birinci dili Azerbaycan Türkçesi olan öğrenici ile Farsça olan öğrenici aynı öğretim sürecine tabi tutulmaktadır. Başar (2020) bir çalışmasında bu yanlış uygulamayı detaylı olarak incelemiştir. Zira Türk dilli bireyle Türkçeye tamamen yabancı bir bireyi aynı sınıfa koymak doğru bir yaklaşım değildir. Bu iki grubun dil öğrenme tecrübeleri birbirinden neredeyse tamamen farklıdır. Dolayısıyla Azerbaycan Türkleri, Türkiye Türkçesi öğretimi

uygulamalarının, öğrenme ortamındaki doğal bir hedef kitlesini teşkil etmektedir. Bu nedenle ülkedeki Türkçe öğretiminin güncel uygulamaları bu grubu da kapsamaktadır.

Ülkede Türkçe öğretiminin durumuna dair en güncel çalışma 2021 yılında (bk. Güngör, 2021) yapılmış olup geçen birkaç yılda Türkçe öğretimine yönelik kurumsal faaliyetlerde pek bir değişiklik olmamıştır. Türkiye eliyle Tahran Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi ve Tahran Türk İlkokulu ile Ortaokulunda ana dili Türkçe öğretilmektedir. Bunun yanı sıra İran eliyle de Türkiye Türkçesi, İstanbul Türkçesi adıyla Tahran Allame Tabatabai Üniversitesi, Tahran Üniversitesi, Tebriz Üniversitesi ve Meşhed Üniversitesinde müstakil bölüm dersi ya da seçmeli ders gibi çeşitli statülerde öğretilmektedir. Türkçenin İran'daki üniversitelerde seçmeli ders olarak açılması ve Tahran Üniversitesinde müstakil bir Türk dili ve edebiyatı bölümü kurulmasına yönelik çalışmalar devam etmektedir.

İran'da Türkiye Türkçesi öğretimi faaliyetlerinde en büyük pay özel dil kurslarınındır. Türkçenin ülke genelinde ilgi görmesi, çok geçmeden özel kuruluşların Türkçe öğretimindeki pazarı fark etmesini sağlamıştır. Lakin Tahran Yunus Emre Enstitüsünün de üniversitedeki bölüm ve derslerin de kontenjanı oldukça sınırlıdır. Buna mukabil yoğun ilgiye özel dil kursları cevap vermektedir. Bu kurslar hem Türk üniversitelerine ilişkin danışmanlık hizmeti vermekte hem de Türkçe öğretmektedir. Ülkenin hemen hemen her şehrindeki yabancı dil kurslarında Türkçe öğretmeni bulmak mümkündür ki bu kursların adedi sayılamayacak kadar çoktur. Ayrıca bu kurslar genel Türkçe derslerinin yanı sıra hedef kitlenin ihtiyaç duyduğu mesleki Türkçe, akademik Türkçe, Türkiye'deki sınavlara (YÖS, ALES, TUS vb.) hazırlık, Türkçe konuşma kulübü gibi ihtiyaca göre çeşitlendirilmiş özel programlar açmaktadır. Türkçe kurslarında kullanılacak ders materyallerini ise yayınevleri hızlıca piyasaya sürmüştür. Öyle ki Türkiye'deki bilindik Türkçe öğretim setleri ve Türkçe-Farsça sözlüklerin korsan baskıları kitapçılarda kendine yer bulmuştur. Bunun haricinde İranlılar tarafından sayılamayacak kadar çok Türkçe öğretimine dair kitap yazılmıştır. Özel dil kurslarındaki Türkçe öğretimi ve İranlılar tarafından kaleme alınan dil öğretim kitaplarının niteliği sorguya açık olup kurs sahiplerinin ve yazarların ticari kaygıları önceliediği öne sürülebilir. Yine de bu kurum ve kişiler, Türkiye Türkçesinin geniş kitlelere açılan kapısı olduğundan insanları Türkçeyle buluşturmada göz ardı edilemeyecek önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

Öte yandan bilhassa koronavirüs salgınından sonra sayısı iyice yükselen "dijital Türkçe öğretmenlerinden" bahsetmek yerinde olur. Salgından ciddi olarak etkilenen İran'da Türkçe öğretimi faaliyetleri de kısa sürede dijital mecraya taşınmış ve bu mecrada faaliyet gösteren öğretmen sayısında belirgin bir artış gözlenmiştir. Çünkü uzaktan öğretim ekonomik olarak öğretmen açısından kurs merkezlerini aradan çıkardığı için daha tatmin edici ve daha az yorucudur. Öğretmenler sanal sınıflar oluşturduğu gibi özel dersleri de dijital uygulamalar aracılığıyla vermektedir. Söz konusu öğretmenlerin Instagram ve Youtube sayfaları sayesinde Türkçe öğretmenliğini dijital içerik üreticiliğiyle birleştirdiği söylenebilir. Çevrim içi derslere katılmayan binlerce birey bu sayfaları takip etmektedir. Lakin uzaktan/çevrim içi Türkçe öğretim çalışmalarında nitelikli ders materyali eksikliği göze çarpmakla birlikte eğitmenlerin dijital öğretici yeterlikleri de tartışmalıdır. Ancak mevcut talep ve ekonomik kazanç, yabancı dil öğretim formasyonuna sahip olmayan ve dahası yabancılara Türkçe öğretiminde farkındalığı düşük muhtemel öğreticileri (!) bu mecrada faaliyet göstermeye sevk etmektedir.

Yeri gelmişken İran'daki öğretici profilinden de kısaca bahsetmek uygun olur. Öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretenler arasında Azerbaycan Türklerinin çoğunlukta olduğu gözlemlenmektedir. Türkiye Türkçesini kolayca kavramanın verdiği özgüven bu durumda etkilidir. Ancak Türkçenin yetkin bir kullanıcısı olmak iyi bir öğretici olabilmek anlamına gelmediğinden İran'daki Türkçe öğretmenlerinin formasyon eksiliği açık bir şekilde görülmektedir. Türkçe öğretmeni yetiştirecek akademik bir kurum olmadığından esasen farklı bölümlerde eğitim almış Türkçe bilen bireylerin yanı sıra Türkiye'de eğitim alan amatörler yan gelir elde etme motivasyonuyla öğreticilik yapmaktadır. Bu grup içerisinde gerçekten kendini iyi geliştirenler olduğu gibi gerek Türkçe bilgisinde gerekse de öğretim ilke ve yöntemlerinde epeyce eksiği olanlar da bulunmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin sivil toplum kuruluşu açmaması ve ilgili kurumların yerel öğreticilerin yeterlikleriyle alakadar olmayışı bu alanda standartlaşmayı engellemektedir. İran'daki İngilizce, Almanca, Rusça, Arapça öğretmenliği ya da dil ve edebiyat bölümleri hem kamu hem de özel sektördeki öğreticilerin mesleki yeterlikleriyle ilgilendiğinden bu branşlarda ortalama bir nitelik olduğu söylenebilir. Buna mukabil Türk dili ve edebiyatı bölümündeki akademisyenler ve bölümün mezunları; tercümanlık, danışmanlık, ticaret, gazetecilik vb. meslek alanlarında yoğunlaştığından içlerinde Türkçe

öğreticiliğine yönelenler azdır. Alan mezunlarının farklı alanlara yönelmesi alan dışından öğreticileri, mevcut talebi karşılama konusunda cesaretlendirmektedir. Bunun sonucu olarak çeşitli meslek gruplarından bireyler ek iş olarak Türkçe öğreticiliği yapmaktadır.

3. Fırsatlar ve zorluklar

3.1. Fırsatlar

İran, Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi çerçevesinde araştırmacılara eşsiz fırsatlar sunan bir bölgedir. Çünkü Türkçenin muhtelif lehçelerini konuşan grupların bir arada yaşadığı büyük bir ülkedir. Ayrıca ana/birinci diline hâkimiyet, şehirden şehre değiştiğinden Tahran'daki Türk dilli birey ile Tebriz veya Şiraz'daki Türk dilli birey arasındaki fark gözlemlenebilmektedir. Arap alfabesinin kullanılması, Hint-Avrupa dil ailesinden olan Farsçanın öğretim sürecine genellikle olumsuz ket vurması, yer yer Azerbaycan Türkçesinden aktarımların yarattığı güçlükler saha çalışmalarında araştırmacılara pek çok çalışma konusu sunmaktadır. Türk dili edebiyatı, halk bilimi, yabancılara Türkçe öğretimi, dil bilim vb. alanlarda İran gibi bakir bir coğrafyada birçok araştırma yapılabilir. Türkiye'den gelen araştırmacıların sayısı son yıllarda bir miktar artmıştır. Vizesiz seyahat, iletişim kurmada kolaylık, kültürel yakınlık ve Türkiye'den ucuz bir ülke oluşu İran'ı saha araştırmaları için elverişli kılan özellikleridir. Üniversitelerin zengin kütüphaneleri ve günden güne elektronik ortama aktarılan kaynaklar da araştırmacıların işini kolaylaştırmaktadır. Takdir olunur ki Farsça bilen bir araştırmacı her açıdan rahatlamaktadır. Aynı zamanda İran'a ilişkin İngilizce ve Türkçe literatür de günden güne genişlemektedir. Süreli akademik ve popüler yayınları toplayan veri tabanlarının son yıllarda artması da bilgiye erişimi hızlandırmıştır. İranlı öğrenicilerin araştırmacılara veri sunmada cömert ve İranlıların yardımsever olduklarını da eklemek gerekir.

İran ile Türkiye arasındaki komşuluk ilişkileri, gün geçtikçe Türkiye'de şekillenen İran diasporası, yıllardır süregelen ve kısa vadede süreceği gözlenen Türkçeye olan ilgi, Türkçe öğrenenlerin sayısal oranı gibi hususlar da İran'daki fırsatlar arasında sayılabilir. Bu sayılanlar aslında Türkçeyle ilgili bir "pazar" olduğunu da göstermektedir. Bunun bilincinde olan müteşebbisler son zamanlarda Türkiye'den ortaklar eşliğinde; uzaktan Türkçe yeterlik sınavları düzenlemekte, çevrim içi genel Türkçe kursları açmakta, ana dili Türkçe olan konuşurları uygulamalar sayesinde İran'daki öğrencilerle buluşturmakta, Türkçe

öğretimine yönelik dijital içerikler hazırlamakta ve her alanda Türkiye'ye yönelik müşavirlik hizmeti sunmaktadır. İran-Türkiye ilişkilerindeki eğitim sektöründeki pazardan büyük oranda İranlılar pay almaktadır.

3.2. Zorluklar

Şüphesiz İran'ın kendine has zorlukları bulunur. Öncelikle ülkenin uluslararası subjektif medya kuruluşlarının yarattığı küresel algıyla şekillenen İran imajı özellikle yabancı araştırmacıları endişeye düşürmektedir. İran'ın tamamen bu imajdan farklı olmadığı bir gerçek olsa da bu imajın büyük oranda yanıltıcı olduğunu belirtmek gerekir. Bunun dışında yavaş işleyen bürokratik işlemler uluslararası araştırmacılar için en büyük zorluklardan biridir. Bu durum saha çalışmalarını doğrudan etkilemektedir. Güvenilir yerel bir paydaş olmadan sahadan akademik yayınlar için veri toplamak güçtür ve izin süreçleri ağır işlemektedir. Ülkenin internet altyapısındaki zayıflık ve filtreye takılan pek çok uygulama da araştırmacıların işini zorlaştırmaktadır. Lisansüstü tezlerinin tamamının tek bir merkezde henüz toplanmamış olması ve kütüphanelerin yavaş çalışması da bir zorluk olarak zikredilebilir.

Sonuç

Türk dünyası ölçeğinde İran coğrafyası yeni keşiflere ve özgün çalışmalara açık bir ülkedir. İran'da Halaç Türkçesine dair önemli bulgular gerçekleştirerek Türkoloji tarihinde yer edinen Doerfer'in (1974, s. 198) "Şunu her zaman önemle belirtmek isterim: Zamanımızda İran Türkoloji için en önemli ülkedir. Burada, yeryüzünün bütün öteki ülkelerinden daha çok buluşlar yapılması beklenebilir." deyişi hâlâ geçerliliğini korumaktadır. Zira nüfus ve coğrafya açısından büyük, kültürel birikim açısından zengin olan bu ülke, hem Türk tarihi için bir sıklet merkezi hem de Türk dünyası jeopolitiğinde mühim bir kavşaktır. Bu sebeple İran Türklerinin konu edilmediği Türk dünyasına ilişkin değerlendirmeler kapsam açısından eksik kalacaktır.

İran, Türk dünyasının diğer bölgelerinde olduğu gibi Türkiye Türkçesinin ciddi alaka gördüğü ülkelerden biridir. 1990'lardan başlayarak günümüze kadar yükselen bir seyir içerisinde hedef kitlenin Türkiye Türkçesiyle meşgul olduğu söylenebilir. Televizyondan, cep telefonundan dil öğrenenler olduğu gibi kurslara gidenler de vardır. Oldukça geniş bir yelpazede, çeşitli sosyokültürel düzeylerden bireyler farklı gereksinimlere binaen Türkiye Türkçesi öğrenmektedir. Türkiye'yle mevcut duygusal bağlar Türkiye Türkçesi üzerinden daha da perçinlenmektedir. Bu vaziyetin yakın kısa vadede devam edeceği öngörülebilir.

Ülkede Türkiye Türkçesi öğreten özel dil merkezleri ve buradaki öğreticilerin niteliğine dair soru işaretleri varsa da bu grubun Türk kamu kurumlarının doldurmasının mümkün olmadığı bir boşlukta çalıştıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Zira ülkenin pek çok yerinde şube açmak, onlarca öğretici istihdam etmek, binlerce ders materyali dağıtmak ve sayılamayacak kadar çok dijital ders içeriği hazırlamak kamu kurumları açısından hem mantıklı hem de mümkün değildir. Bu noktadan bakıldığında yapılacak en doğru iş özel sektörün faaliyetlerinde standartlaşmayı sağlayabilecek proje ve kapasite genişletme etkinlikleri geliştirmektir. Son olarak İran'da Türkiye Türkçesine ilgi gösterenler sadece Türk dilliler olmadığından ülkedeki genel kitleyi göz önünde bulundurarak İran'a özgü bir Türkçe öğretim politikasının geliştirilmesi ve dil öğretim metodolojisinin Türk dilli ve Fars dilliler için iki yönlü olarak yapılandırılması artık zamanı gelmiş bir çalışma alanı olarak görülmektedir.

Kaynakça

Akpınar, Y. (2001). Son dönem İran Türkçesinde Türkiye Türkçesinin etkileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 17, 39-52.

Anadolu Ajansı. (2019). İranlı gençler arasında yükselen trend: Türk dizileri ve oyuncuları. https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/iranli-gencler-arasinda-yukselen-trend-turk-dizileri-ve-oyunculari-/1646489 [26 Mart 2024].

Başar, U. (2020). İran'da Türk Dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde yöntem sorunu. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 266-283.

Başar, U. (2023). Azerbaycan Türkçesi Konuşurlara Türkiye Türkçesinin öğretimi: İran örneği. U. Başar (Ed.), *Türk dillilere Türkiye Türkçesinin öğretimi* içinde (ss. 369-392). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.

Boylu, E. ve Başar, U. (2015). Yurt dışında Türkiye Türkçesi öğrenen Türk dillilerin yazılı anlatım hataları: İran örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 324-338.

Doerfer, G. (1974). İran'da bir dilbilim araştırma gezisi üzerine rapor (S. Tezcan, Çev.). *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten,* 21-22, 195-198.

Dünya Bankası. (2022). Population, total-Iran, Islamic Rep. Web: https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=IR [24 Mart 2024].

Güngör, H. (2021). İran'da Türkçe öğretimi. E. Aktaş ve V. Halitoğlu (Ed.), *Dünyada Türkçe öğretimi* içinde (ss. 235-248). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Özalp, O. N. (2011). Ortadoğu neresi? Uluslararası ilişkilerde bölgesel alt sistem olarak Ortadoğu'yu tanılama ve sınıflandırma sorunu. E. Çamoğlu (Ed.), *Prof. Dr. Şenel Akyol'a armağan* içinde (ss. 619-143). İstanbul: Filiz Yayınevi.

Temizel, A. (2007). İran'da Türkçe öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 547-560.

Yiğit, M. (2021). Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 207-216

Irak'da Türkiye Türkçesi Öğretimi

Manolya Saatçi Yakup[1]

Giriş

İnsanoğlu dünyaya geldiğinden beri her geçen gün kendini geliştirmek ve yeni bir şeyler öğrenmek için çabalar durur. Dünyada muhakkak ki önemli gelişim alanları mevcuttur. Ancak insanların birbirleriyle iletişim kurabilmeleri için dil edinmesi/öğrenmesi şarttır.

Günümüzde dil öğrenme isteği oldukça artmıştır. İnsanların dil öğrenme sebepleri de artmıştır. Örneğin; ticaret yapmak, başka bir ülkede yaşamak ya da eğitim almak için dil öğrenmeye ihtiyaç duyulmuştur. Dil öğrenme amaçları, "ihtiyaç analizi" denilen kavramdan yola çıkarak saymakla bitmez. Çünkü herkesin bir hedefi olduğu gibi, öğrenme amacı da faklı olabilmektedir.

Türkiye Türkçesi, dünyadaki en önemli diller arasında yerini almaktadır. Türkçe, dünyadaki birçok ülkede önemini artırmış ve yayılmaya da devam etmektedir. Ayrıca Türkçenin öğrenme kolaylığı nedeniyle de insanlar tarafından öğrenilmek istenen diller arasında yerini aldığı aşikârdır. Çünkü son dönemde Türkçe öğrenme isteği artmış ve bu hususta dünyanın her yerinde kurslar geliştirilmiştir.

Bu çalışmada Irak'ta Türkiye Türkçesinin tarihçesi, gelişimi ve mevcut durumu ele alınıp konu hakkında yorum ve tartışmalara yer verilecektir.

1 Dr., manolyamsaatci92@gmail.com, ORCİD ID: 0000-0003-3795-2411

1. Irak'ta Türkçenin tarihi ve bugünkü durumu

Bilindiği üzere Osmanlı Devleti'nin bugünkü Irak topraklarında eğitim dili Türkçe idi. Eğitim o dönemlerde özellikle de Türkmen bölgelerinde bulunan cami ve tekkelerde verilirdi. İngilizlerin Irak'ı işgal etmesinden ve Irak devletinin kurulmasının ardından Türkçe eğitimi 1921 yılına kadar devam etmiştir (Hürmüzlü, 2017). Daha sonra beşinci ve altıncı sınıflarda Arapça dili dersi tek ders olarak müfredata eklenmiştir. Lise döneminde de Türkçe eğitime devam edilmiştir.

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Irak'ı işgal eden İngilizler, Türk varlığını, Türk kültürünü ve Türk tarihini yok etmek için büyük bir çaba göstermişlerdir. Ancak bu girişimler, başarısızlıkla sonuçlanmıştır. 1921-1932 yılları arasında Irak'ta Türkçe eğitime kısıtlı bir şekilde imkân veren "Yerel Diller Yasası" ve "Irak Krallığı Deklarasyonu" adında iki yasa çıkarılmıştır (Hürmüzlü, 2017). Cemiyet-i Akvam'a "Milletler Cemiyeti'ne" sunulan bu iki yasanın içeriği; farklı dil, din ve mezhebe mensup Irak halkının kendi dillerini kullanmaları vurgulanmış ve buna yönelik okul ve eğitim müesseseleri kurmalarına imkân tanınmıştır. Ancak tamamen siyasi çıkarlar için yürürlüğe giren bu iki yasanın barındırmış olduğu hak ve hukuklar çok geçmeden Türkmenlerin elinden alınmıştır. 1935-1936 yıllarında Kerkük şehri hariç Türkiye Türkçesi eğitimi tüm Türkmen bölgelerinde iptal edilmiştir.

Devrim Komuta Konseyi 24 Ocak 1970 tarihinde; "Türkmenlere Kültürel Haklar" kararı çıkarmıştır. Bu karar neticesinde Türkmenler kendi dillerinde eğitim görebileceklerdi. Kerkük şehrinde 120 Türk okulu açılmıştır. Kerkük ve bölgelerinde Türkçe eğitim verilmeye başlanmıştır. Ayrıca Türkçe eğitim veren okullarda bugün olduğu gibi Türkçe isimler kullanılmıştır. Örneğin: Akkoyunlu Ortaokulu, Kardeşlik İlkokulu, Yedi Kızlar İlkokulu, Karakoyunlu Lisesi vs. Türkmen halkına verilen bu hak ancak iki yıl kadar sürmüştür. Dönemin hükûmeti hak ve hukuku geri almış ve Arapça eğitime devam edilmiştir. Türkmen halkı alınan bu karar karşısında sessiz kalmayarak Türkmen bölgelerinde dönem dönem protestolar düzenleyip alınan bu karara karşı çıksalar da ne yazık ki başarılı olamamışlardır. Protestoya devlet memurları, öğrenciler, öğretmen ve tiyatro sanatçıları da katılmıştır. Aslında Türkçe eğitime daha çok siyasi nedenlerle ara verilmiştir.

Devlet meseleleri ve çıkarları doğrultusunda, 1992 yılında Irak'ın kuzeyinde yer alan Erbil şehrinde Türkçe eğitim veren okullar açılmaya başlanmıştır. 2003 yılında ABD'nin Irak'ı işgalinden sonra, Türkçe eğitim açısından yeni

bir dönem başlamıştır. Bu durum, özellikle Türkmenler için yeni bir eğitim başlangıcı olmuştur, çünkü Türkmenler için Türkiye Türkçesi eğitimi almak paha biçilemezdi. 2003 yılından bu yana Türkmen bölgelerinde İngilizce ve Fransızca derslerinin yanı sıra, Türkiye Türkçesi eğitimi de okullarda zorunlu ders olarak verilmektedir.

1.1. Türkiye Türkçesi öğretenlerin profilleri

Osmanlı Devleti'nin sonraki dönemlerinde ve bugünkü Irak topraklarında Türkiye Türkçesi eğitimi verilmeye başlanmıştır. Fakat eğitici kadroları; Türkmen edebiyatçılar, şairler ve tarihçilerden oluşuyordu. ABD'nin 2003 yılında Irak topraklarını işgal ettikten sonra, özellikle Kerkük ve çevre ilçelerinde Türkçe eğitimi veren kurslar ve okullar açılmaya başlamıştır. Ancak eğiticilerin Türkçe öğretmenliği yapmaları için Türk dili ve edebiyatı gibi bölümlerden mezun olmaları gerekmekteydi. Eğiticilerin birçoğu Türkçe dil kurslarına tabi tutulup ilkokul, ortaokul ve liselerde eğitim vermeye başlamışlardı. 2003 yılından sonra Kerkük Üniversitesi-Türkçe Öğretmenliği Bölümü kurulmuştur. Türkçe öğretmenliği bölümüne kabul gören öğrenciler, özel başvuru formları doldurup sınavlara katılarak bölümde okumaya hak kazanıyorlardı. Bölümden mezun olan öğretmen adayları, okullarda Türkçe eğitimi derslerini ücretsiz olarak veriyorlardı. Buradaki amaç, Türk dilinin yaşatılması ve okutulmama kararının engellenmesiydi. Ücretsiz olmasının ve öğretmenlerin atanamamasının nedeni ise, devletin Türkmenlere uyguladığı yaptırımlar ve Türklerle Türk dilini Irak topraklarından silme çabasıydı. Bu durum, 2023 yılına kadar sürmüştür ve Irak hükûmetinin genel atama kararıyla, yıllarca ücretsiz çalışan öğretmenler atanabilmiştir.

1.2. Türkiye Türkçesi öğrenenlerin hedef profili

Irak'ta Türkiye Türkçesini öğrenmek isteyen kesim, ağırlıklı olarak Türkmenlerden oluşmaktadır. Türkmen halkının, ana dillerinin yanı sıra Arapça ve bir kısmının da Kürtçe bildiği bilinmektedir. Ülkenin resmî dillerinden biri Arapça olduğu için Türkmen halkı ana dilleri olan Türkmen Türkçesini gırtlaktan konuşmaktadır. Türkiye Türkçesini benimseyen Türkmen halkı çocuklarını da Türk okullarına yazdırmaya başlamışlardır. Bu uygulama hâlen devam etmektedir. Türkmenlerin çocuklarını Türk okullarına göndermelerinin en büyük sebepleri; hem siyasi yönden haklarını güvence altına almak hem de Türk kültürünü daha yakından tanımak ve özümsemektir.

Kerkük'te bulunan Türk okullarına sadece Türkmenler değil, diğer milliyetlerden (Arap ve Kürt) öğrenciler de kayıt yaptırmaktadır. Türkçe eğitim veren okullar ikiye ayrılmaktadır. Birincisi; "Esas" denilen okullar, "bütün ders müfredatlarının Türkçe olduğu ve Arapçanın yabancı dil olarak öğretildiği" okullardır. İkincisi ise; "Şumûl" adı verilen "bütün derslerin Arapça olduğu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği" okullardır. Milliyeti Arap ve Kürt olan öğrenciler genelde Şumûl okullarında öğrenim görmektedirler. Esas okullara ise genelde Türkmen öğrenciler kayıt yaptırmaktadır. Adı geçen okullar, Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı Kerkük şehri ve çevre ilçelerde bulunan okullardır. Bu okullarda aynı zamanda "karma evlilikten" doğan çocuklar da eğitim görmektedir. Örneğin; annesi Arap olup babası Türkmen olan ailelerin çocukları da Türk okuluna kayıt yaptırmışlardır. Ya da annesi Kürt olup babası Türkmen olan öğrenciler de yine Esas okullarına kayıt yaptırmıştır. Bu durum Irak halkı tarafından benimsenmiştir ve Türkçe diğer yabancı diller gibi algılanmaktadır. Karma evlilikten doğan çocukların bile Türkçelerini geliştirmek adına gereken çabayı gösterdikleri görülmüştür. Çünkü Irak halkı ister Türkmen olsun ister Arap veya diğer milliyetlerden olsun, komşu ülke Türkiye'ye farklı amaçlarla gelmek istemişlerdir.

1.3. Irak'ta Türkçenin öğretildiği bölgeler

Dil, sadece bir iletişim aracı değil; aynı zamanda medeniyetler arasında iletişim sağlayan ve kültürler arasında köprüler kuran bir varlıktır (Uçak, 2017). Irak'ta bilhassa 2003 sonrası dil öğrenmeye, bilhassa yabancı dil öğrenmeye büyük önem verilmiştir. Önde gelen yabancı diller arasında elbette Türkiye Türkçesi de yer almaktadır. Çünkü Irak halkının büyük bir kısmı Türkiye'yi ve Türkçeyi benimsemiş ve Türkiye'ye yerleşme kararı almıştır. Türkmenler arasında Türkiye ve Türk kültürüne yönelik olumlu bir algı gelişmiştir. Türkiye, Iraklılar için yalnızca Müslüman ve komşu bir ülke değil; aynı zamanda bilim, sanat, kültür, tabiat ve ticaret ülkesidir.

Irak'ta Arap, Türkmen, Kürt milliyetleri ve diğer azınlık gruplar yaşamaktadır. Diğer etnik gruplar Türkiye'ye ticaret için veya turizm amaçlı ziyarette bulunsa da Türkmenler eğitim ve turistik amaçla ziyarette bulunmaktadırlar. Türkmen halkı 2004 yılından beri çocuklarını Türkiye'ye eğitim amacıyla göndermektedir. Öğrencilerin bir kısmı YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı) aracılığıyla eğitim alsa da geriye kalanlar kendi imkânları ile Türkiye'de eğitim görmektedirler. Türkiye'deki eğitim sistemi oldukça iyi

görüldüğünden öğrencilerde, mezuniyet sonrasında kendi ülkelerine faydalı ve başarılı kişiler olabilecekleri düşüncesi baskındır.

Dünyanın hemen hemen her yerinde Türkiye Türkçesi öğretilmektedir. Irak'ta da Türkçe eğitimi yıllardan beri rağbet görmekte ve bu ilgi günümüzde de devam etmektedir. Özellikle Türkmenler, Türkiye Türkçesini ve Türk kültürünü benimsemiş ve bu dili kendi bölgelerinde de yaşatmak için mücadele vermeye devam etmektedirler.

Türkiye Türkçesi başta Kerkük şehri olmak üzere Musul, Erbil, Süleymaniye, Kufa ve Bağdat şehirlerinde öğretilmektedir. Osmanlı devleti sonrası Türkçe eğitim cami ve tekkelerde verilirken; zamanın şartları dolayısıyla bu durum değişmiş ve Türkçe eğitimi dersleri okullara taşınmıştır.

2. Diller arası ve kültürler arası ortaklıklar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür de bir öğrenme alanı olarak kabul edilmektedir. Hedef dili öğrenen birey, Türk kültürünü kendi kültürü ile karşılaştırır. Ancak hedef dilin kültürünü uygulama zorunluluğu yoktur. Bireyden hedef dilin kültürüne saygı göstermesi beklenir (Kurt, 2019). Bir dil öğretilirken, onu tüm yönleri ile ve dolayısıyla kültürüyle de tanıtmak ve öğretmek gerekmektedir. Kültürün dil öğretimindeki yeri tartışılamaz.

En basit anlamıyla farklı kültürler arasındaki etkileşimi ifade etmek için kullanılan *kültürlerarasılık* kavramının işlevi yabancı dil öğretiminde "Görev Temelli Yaklaşım" ile bir adım daha öne çıkmıştır (Köşker, 2020).

Birey, ana dili ile hedef dili arasında ortak kelimeler, atasözleri veya deyimler arayıp bulmaya çalışır. Türkmenler de Türkiye Türkçesinin kendi dillerine (Türkmen Türkçesine) yakın bir dil olduğu kanaatinde olduklarından dolayı Türkmen Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasında birçok ortak kelimenin bulunduğunu düşünmektedirler. Fakat "Türkmen Türkçesi"nin aslında bir lehçe olduğunu da unutmamak gerek ki Türkmenler ülkenin resmî dillerinden biri olan Arapça olması sebebiyle ana dillerini de gırtlaktan konuşmaktadırlar.

Birey hedef dili öğrenirken onu kültürü ile de tanımak ve benimsemek ister. Dolayısıyla öğrenici kendi kültürü ile de karşılaştırmaya ve ortak bir yön bulmaya çalışır. Türkçe dünya üzerinde öğretilmekte ve kültürü ile tanınmaktadır. Türk kültürünün dünya üzerindeki yeri yadsınamaz. Toplumlar kendi kültürleri ile tanınırlar. Kültürler arasında karşılaştırma yapmak dil öğretiminde

önemli bir yer tutar. *Bayramlar*, kültür karşılaştırması için bir örnek olarak değerlendirilebilir. Türkiye'de bayramlarda gelen misafirlere şeker ve kolonya takdim edilir, çocuklara ise bayram harçlığı verilir. Fakat Irak'ta Türkmenlerin geleneğinde; bayramlarda gelen misafirlere şeker ve kahve ikram edilir. Yine çocuklara da bayram harçlığı verilir. İki kültür arasında daha birçok benzer/ortak ve farklılıklar mevcuttur. Nihayetinde kültürün de bir dil öğretimi esnasında yerinin olduğunu unutmamak gerek.

2.1. İki dillilik

Yapılan araştırmalara göre insanların birbirleriyle daha çok iletişim kurmalarının sebebi ana dilleri dışında edinmiş oldukları dillerdir. Bazı milliyetler yaşamış oldukları coğrafya nedeniyle iki ve/veya daha çok dile sahip olabilmektedirler. Örneğin; resmî dillerden biri olan Arapça Irak Cumhuriyetinde yaşayan vatandaşların iki veya üç dile yeterince hâkim oldukları görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak; Türkmenlerin de konuşmuş olduğu Türkmen lehçesi, Batı Türkçesinin bir kolu olan Azerbaycan Türkçesine yakın bir lehçedir. Bu lehçe yaklaşık 2,5 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır (Omar, 2014).

Bazı toplumlar ana dili dışında başka bir dili de edinmiş olabilirler. "Dil edinmek" ile "dil öğrenmek" arasında fark vardır. "Dil edinmek" ana dilinin yanı sıra toplumun yaşamış olduğu coğrafya gereği kütüphane, okul, eğitim merkezi vb. olmadan edindiği ikinci bir dili ifade eder. "Dil öğrenmek" ise; bireylerin ana dili dışında kütüphane, okul vb. yerlerde eğitimlere tabi tutularak öğrenmiş oldukları dil(ler)i tanımlar. Dünya üzerinde birçok toplum, yaşamış olduğu coğrafyada ana dili dışında başka bir dil edinmek durumunda kalabilmektedir. Irak'ta da aynı durum söz konusudur. Irak Cumhuriyetinin resmî dillerden biri Arapçadır. Ancak ülkede farklı milliyetler de yaşamaktadır. Dolayısıyla Türkmenler de ana dili olarak "Türkmence"yi edinirler. Bunun yanı sıra ikinci dil olarak da Arapçayı önce edinip daha sonra eğitim öğretim döneminin başlamasıyla birlikte bu dili tüm kurallarıyla beraber öğrenmektedirler.

İki dilliliğin en yaygın tanımı; ana dili dışında sahip olunan dil ve becerileridir. Bloomfield'e göre (1935) iki dillilik "iki dili de birbirine yakın düzeyde bilmek, iki dili de ana dili konuşur gibi etkin bir şekilde kullanabilmek" anlamına gelmektedir.

İki dilliliğin tanımları zaman içinde önemli şekilde gelişmiştir (Süverdem & Ertek, 2020). İki dilliliğin en eski tanımları bireyin her iki dilde de sahip

olduğu becerilere odaklanarak dünya genelinde çok az sayıda olan, hatta belki olmayan "mükemmel iki dillileri" tarif ederken daha güncel tanımlar iki dillilerin ve iki dilliliğin gerçek durumuna odaklanmış ve işlevsel iki dilliliği (functional bilingualism) tanımlamışlardır.

İki dilliğin temel olgularından biri göçtür. İnsanlar kimi zaman çeşitli nedenlerden dolayı yerleşim yerini bırakmak ve başka yerleşim yeri aramak durumunda kalabilirler. Bunun en büyük sebeplerinden biri; son dönemlerde dünya genelinde olan savaşlardır. Elbette ki farklı sebeplerden dolayı da göçler yaşanmaktadır. Dolayısıyla iki dilliliğin meydana gelmesi tabii bir olaydır.

2.2. Çok dillilik

İki/çok dillilik her daim dilsel ve kültürel temaslar ile ortaya çıkmış, söz konusu temaslar çok dilli olma zorunluluğunu doğurmuştur (Gencer, 2022). Toplumda çok dilliliğin var olduğu durumlarda bile devlet, kendi "tek dillilik ideolojisi" çerçevesinde "devlet dili" ya da "resmî dil" olarak belirlediği dilin resmî alanda kullanmasını zorunlu kılabilmektedir (Günay, 2015). Irak Cumhuriyeti'nin de resmî dillerinden biri Arapçadır. Ancak ülkede birden çok milliyet yaşamaktadır. Bunlar; Arap, Türkmen, Kürt ve diğer azınlık gruplardır. Bazı bölgelerde eğitim dili Arapça olmasına rağmen yabancı diller de eğitim müfredatının içinde yerini almaktadır. Bu diller ise; Türkçe, İngilizce, Kürtçe ve Fransızcadır. Belirtilen bu diller bazı okullarda seçmeli ders olarak kabul edilmektedir.

Halk, Arapça başta olmak üzere Türkmence ve Kürtçeyi de iyi derecede bilmektedir. Milliyeti Arap olan bir vatandaş, yaşamış olduğu çevre gereği Türkmence ve Kürtçeyi de iyi derecede öğrenmiş olabilir. Aynı durum Türkmen ve Kürtler için de geçerlidir. Türkmenler de Arapça ve Kürtçeyi okul veya yaşadığı çevre dolayısıyla öğrenmektedir.

2.3. Ana dili olarak Türkçe öğretimi

"Ana dili" asıl anlamıyla; anneden edinilen dildir. İnsanoğlunun ilk konuştuğu dildir. İnsanların dünyadaki görevlerinden biri de ana dilini koruması ve ona sahip çıkmasıdır. Ana dili, kişilerin kimliği gibidir. Dünyanın hangi kıtasında yaşarsa yaşasın, ana dilini beraberinde götürür.

Barın (1992) ana dil ile ilgili; "Ana dilini iyi bilmek dile hâkim olmak, dolayısıyla düşünceye hâkim olmak demektir. Ana dilini iyi bilmek, düşünce

yapısını geliştirerek bilgi edinme, bilgileri kültüre dönüştürme kabiliyetini geliştirecektir." ifadelerini kullanmıştır.

Ana dili eğitimi ve öğretimi ise "yakın ve uzak çevrede kendiliğinden işleyen öğrenme sürecinin daha düzenli, daha etkin ve daha güncel olması için gelişmelere doğrudan müdahale etmek ve duruma uygun etkinlikler düzenlemek" olarak değerlendirilebilir (Demir & Yapıcı, 2007).

Yine ana dilini koruma, geliştirme ve onun imkânlarından yararlanma; ancak dilin bütün özelliklerini bilmekle, onu bütün incelikleriyle işletmekle mümkün olabilir (Demir & Yapıcı, 2007). Bu nedenle "ana dili bilinci" ve "ana dili eğitimi-öğretimi" gibi konularda çözüm bekleyen pek çok sorun bulunmaktadır.

Türkçe eğitimini özellikle Türk soylulara öğretenlerin Türkiye Türkçesine hâkim olmaları ve Türkçe öğretmenliği veya Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun olmaları şartı esastır. Bunun yanı sıra Türkçeyi tüm dil becerileri ile öğretmek, eğitimin dil bilgisi odaklı olmaması, çeşitli etkinlikler oluşturmak, ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılması elzemdir. Aksi durumda Türkçeyi bildiğini düşünen birçok öğretenin Türkçe öğretmeni olması vahim sonuçlara yol açacaktır (Kara & Omar, 2020). Bu nedenle ilkokuldan itibaren öğretimin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için; alan dışı öğreticilerin Türkçe derslerine katılmamaları şartı getirilmelidir. Aksi halde bu tip sorunlar yaşanmaya devam edecektir.

3. Irak'ta açılan Türk kurum ve kuruluşları

Irak Cumhuriyeti, Osmanlı devletinden sonra günümüze kadar Türk diline karşı hep olumsuz yönde adımlar atmıştır. Ancak bu yapılandırmalar Irak'ta Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı Kerkük şehri başta olmak üzere Musul, Erbil ve Bağdat şehirlerinde Türk okullarının açılmasına ve Türkçe eğitimine engel olmamıştır.

2017 senesinde Erbil şehrinde "Yunus Emre Enstitüsü" (YEE) desteği ile Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Selahattin Üniversitesinin ortak girişimi sonucu "Türk Dil Eğitim Merkezi" açılmıştır.

Türkiye Türkçesi başta Kerkük şehri olmak üzere Musul, Erbil, Süleymaniye, Kufa ve Bağdat şehirlerinde öğretilmektedir. Bağdat'ta Diller Fakültesi/Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Kufa'da Türk Dili ve Edebiyatı, Kerkük'te Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı, Erbil'de Selahattin Üniversitesi/Türk

Dili ve Edebiyatı Bölümü mevcuttur. Edebiyat bölümlerinin ders programlarında; Eski Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Yeni Türk Dili, Eski Türk Dili, Türkmen Edebiyatı (ders programına 2021-2022 eğitim öğretim yılında eklenmiştir), Halk Edebiyatı, Osmanlıca, Dikte, Konuşma, Yazma, Okuma ve Tercüme dersleri mevcuttur. Kerkük Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde genel olarak Türkçe dil becerileri ve bölüm derslerinin yanı sıra Arapça derslerine de yer verilmektedir. Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinin ders programında ise; Yazma, Okuma, Konuşma, Dikte, Dilbilgisi, Osmanlıca, Türk Edebiyatı ve Türk Dili dersleri mevcuttur. Bu derslerin yanı sıra fakültelerin temel dersleri de Arapça okutulmaktadır. Sınavlar Türkçe derslerinde Türkçe, ortak alan derslerinde ise Arapça yapılmaktadır. Üniversite öğrencileri ilkokuldan itibaren her iki dile hâkim olduklarından sınavlar esnasında herhangi bir sıkıntı yaşanmamaktadır.

4. Irak'ta Türkçe eğitimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri

İki dilli Irak Türkmenleri Türkçe öğrenirken birtakım hatalar yapmaktadırlar. Bu hataların en başında Türkçenin "basit bir dil" olduğu düşüncesine sahip olmaları yer almaktadır. Bunun sebebi ise Türkiye Türkçesinin Türkmen Türkçesine yakın bir dil olduğu düşüncesidir. Türkçenin daha kibar ve telaffuzu kolay bir dil olduğu düşüncesi Türkmenlerin Türkçe öğrenirken hata yapmalarına neden olmaktadır. Türkmenlerin Türkçe öğrenmelerine engel olan hatalardan bazıları şunlardır;

1. Sınıfların kalabalık olması
2. Kitap ve materyal eksikliği
3. Öğrencilere kitap sevgisinin kazandırılmaması
4. Kitap okumanın faydalarına değinilmemesi
5. Öğretimin öğretmen odaklı olması
6. Dil öğretiminde derslerin genellikle dilbilgisine yönelik olması

Bu nedenlerin oluşmasında ise şunlar etkili olmaktadır: öğretmenlerin pedagojik yönden daha az eğitim almaları, Türkiye Türkçesinin Türkmen Türkçesi ile aynı olduğu düşüncesi nedeniyle kendilerini geliştirmemeleri, Türkçe kitaplar okumamaları, alanla ilgili yeni projeleri takip etmemeleri, kendilerini geliştirmeye yönelik kurslara katılmamaları vb.

Türkçe eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin karşılaşmış olduğu sorunların giderilmesi ve daha sağlıklı bir öğretimin gerçekleştirilmesi hususunda birtakım çözüm önerilerinin sunulması eğitim seviyesini iyileştirecektir. Çözüm önerilerinin bazıları aşağıda sıralanmıştır:

1. Türk dil becerilerinin kazandırılması hususunda bölüm, fizikî ve teknolojik imkâna kavuşturulmalı (Altunkaya, 2021).
2. Bölümün ihtiyaç duyduğu gerekli kitap ve kaynaklar tahsis edilmeli.
3. Ders programları yeniden yapılandırılarak bu doğrultuda hazırlık yapılmalı.
4. Öğrencilerden belli başlı konular hakkında araştırma ve buna yönelik birtakım çalışma yapmaları istenmeli. Grup çalışmaları her zaman daha yararlı olacaktır.
5. Eğiticilerin çeşitli eğitimlere katılmaları sağlanmalı.
6. Eğiticilerin liyakat sahibi olmalarına özen gösterilmeli.
7. Eğiticilerin Türkçe eğitimi alanında kendilerini geliştirmeleri sağlanmalı.
8. İki dilli ve çok dilli öğrenci sınıfları birbirinden ayrılmalı.
9. Ana dili Türkmence olan öğrencilerle farklı milliyetten olan öğrenci sınıfları birbirinden ayrılmalı.

Kara ve Omar (2020), "Kerkük Üniversitesinde Türkmen Öğrencilerin Türkiye Türkçesindeki Sesli Okuma Hataları Üzerine Tespit ve Değerlendirmeler" adlı çalışmalarında; Türkmenlerin, Türkiye Türkçesini öğrenirken en çok yapmış oldukları hataları tespit etmiş ve bu doğrultuda yorumlar ve çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu çalışmada Türkmenlerin okuma becerisi/sesli okuma becerileri test edilmiştir. Çalışma neticesinde çalışmaya katılanların ses çıkaramama hatasını yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun nedenleri arasında ise Türkçe derslerinin Türkmence olarak öğretilmesi ve Türkiye Türkçesinin derste dahi kullanamaması bulunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde iki farklı öğrenim türü vardır. Biri öğretmen merkezli öğrenme, diğeri ise öğrenci merkezli öğrenme. Öğretmen merkezli öğrenmede; öğrencinin derse katılımı düşüktür ve öğrenci pasiftir. Öğrenci merkezli öğrenimde ise; öğrencinin derse katılımı yüksektir, aktiftir ve öğrencinin derse hâkimiyeti daha yüksektir (Omar, 2021).

Kaynakça

Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-33.

Barın, E. (1992). *Yabancılara Türkçenin öğretiminde bir metod denemesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Bloomfield, L. (1935). *Language*. Allen & Unwin Ltd Publishers.

Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.

Gencer, D. K. (2022). İki dillilik ve çok dillilik kavramlarına toplum dilbilimsel bir bakış. E. Hirik, N. Çelik, & S. Hirik (Ed.), *Türk diline artzamanlı ve eşzamanlı bakışlar* içinde (ss. 113-125). Çanakkale: Paradigma Akademi.

Günay, V. D. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. *1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi* içinde (ss. 68-72). Gent/Belçika: Turkophone.

Hürmüzlü, H. (2017, 11 Mayıs). *Irak'ta Türkçe eğitiminin tarihçesi ve hukuki boyutu*. https://www.orsam.org.tr/tr/irak-ta-turkce-egitimin-tarihcesi-ve-hukuki-boyutu/

Kara, M., & Omar, M. (2020). Kerkük Üniversitesinde Türkmen öğrencilerin Türkiye Türkçesindeki sesli okuma hataları üzerine tespit ve değerlendirmeler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(27), 635-663.

Köşker, G. (2020). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimin temel kavramları konusunda öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 237-272.

Kurt, B. (2019). Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar. Ü. Şen (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (ss. 67-95). Ankara: Pegem.

Omar, M. (2014). *Öğretmen ve öğrenci gözüyle soydaş iki dillilere Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme (Arapça ve Türkçe bilen Kerkük Türkmenleri örneği).* Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Omar, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde farklı yaş ve milliyet gruplarındaki öğrencilerin sesli okuma hataları: Kerkük Örneği.* [Yayımlanmamış

Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Süverdem, F. B., & Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç; kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.

Uçak, S. (2017). Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. *Journal of Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 491-51

YTB
YAYINLARI

9 789751 760999