TÜRKÇE EĞİTİMİNİN GÜNCEL SORUNLARI

EDİTÖRLER

Cengiz ALYILMAZ

Onur ER

İsmail ÇOBAN

YAZARLAR

Cengiz ALYILMAZ - Nurşat BİÇER - Semra ALYILMAZ
Duygu UÇGUN - Deniz MELANLIOĞLU - Berna ÜRÜN KARAHAN
Musa ÇİFCİ - Tazegül DEMİR ATALAY - Meltem Merve KONU
Fatih CAN - Murat ŞENGÜL - Onur ER
Bahattin ŞİMŞEK - İsmail ÇOBAN - Harun ŞAHİN
Kürşad Çağrı BOZKIRLI - Sıddık BAKIR - Nurullah ŞAHİN
Faruk POLATCAN - Kübra ŞENGÜL

Ankara, 2020

TÜRKÇE EĞİTİMİNİN GÜNCEL SORUNLARI

Editörler

Cengiz ALYILMAZ - Onur ER - İsmail ÇOBAN

Bu eserin baskısından 5846 ve 2936 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Yasası hükümleri gereğince alıntı yapılamaz; eserin tamamı veya bir bölümü fotokopi yöntemiyle çoğaltılamaz. Fotoğraf, şekil, şema, grafik *vb.* yazarının izni alınmadan kopya edilemez. Eserin her türlü yayın hakkı yazarlarına aittir.

All rights reserved. Can not be copied.

ISBN

Genel Yayın Yönetmeni: Aydın TEKİN
Genel Yayın Koordinatörü: Özgür DOĞAN
Grafik Tasarımı: Mehmet Fatih KILIÇ
Kapak Tasarımı: Levent ALYAP
Baskı, Eğiten Matbaacılık
Ankara, 2020
Yayınevi Sertifika No: 29377
Matbaa Sertifika No: 29377

Eğiten Kitap
Mutlu Mah. İmam Alim Sultan Cad. 103/15-A • Türközü/Ankara
T: 0312 433 08 93 (pbx) • F: 03124330792
www.egitenkitap.com egitenkitap@gmail.com
https://www.facebook.com/Egiten

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ……V

1. "TÜRK", "TÜRKÇE" VE "TÜRK DİLİ" KAVRAM İŞARETLERİ ÜZERİNE……1
Cengiz ALYILMAZ

2. TÜRKÇE EĞİTİMİNDE GÜNCEL DURUM.....45
Nurşat BİÇER

3. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HEDEF KİTLEYLE İLGİLİ YAŞANAN BAZI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ……73
Semra ALYILMAZ

4. KONUŞMA EĞİTİMİNİN GÜNCEL SORUNLARI…….....85
Duygu UÇGUN

5. DİNLEME EĞİTİMİNİN GÜNCEL SORUNLARI ……...….....113
Deniz MELANLIOĞLU

6. OKUMA BECERİSİ VE OKUMA BECERİSİNİN GÜNCEL SORUNLARI……..155
Berna ÜRÜN KARAHAN

7. YAZMA ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI…….....……173
Musa ÇİFCİ

8. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI……...……193
Tazegül DEMİR ATALAY

9. DİL BİLİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI…….229
Meltem Merve KONU

10. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MATERYAL KAYNAKLI SORUNLAR……...265
Fatih CAN

11. TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYLE İLGİLİ GÜNCEL SORUNLAR……..…….....…….289
Murat ŞENGÜL

12. TÜRKÇE EĞİTİMİNDE LİSANS PROGRAMI KAYNAKLI SORUNLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ…….301
Onur ER - Bahattin ŞİMŞEK

13. TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI'NDAKİ SEÇMELİ DERS SORUNU…….323
İsmail ÇOBAN

14. TÜRKÇE EĞİTİMİNİN LİSANSÜSTÜ DÜZEYDEKİ GÜNCEL SORUNLARI…….383
Harun ŞAHİN

15. TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÜNCEL SORUNLARI…….405
Kürşad Çağrı BOZKIRLI

16. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR, ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE BEKLENTİLER……421
Sıddık BAKIR

17. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETEN EĞİTMENLERİN YABANCI ÖĞRENCİLERİN SOSYAL VE EKONOMİK SORUNLARINA YÖNELİK İLGİLERİ……469
Nurullah ŞAHİN

18. TÜRK SOYLULARIN TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ……..493
Faruk POLATCAN

19. İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇE ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ SORUNLARI …….....503
Kübra Şengül

ÖN SÖZ

Türkçe dünya üzerindeki en eski ve köklü dillerden biri olduğu kadar konuşur sayısı bakımından da en büyük dillerdendir. Hâlihazırda çok geniş bir coğrafyada 200 milyonu aşkın kullanıcısı bulunan bu dilin korunması ve yaşatılması hiç şüphesiz öncelikle bilinçli bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Türkçe konusundaki duyarlılık ve bilincin Türk milleti açısından bir varlık yokluk meselesi olduğu gerçeğinin Türk milletinin her ferdinin zihnine kazınmasında bu işe gönül verenlere büyük görev düşmektedir.

Türkçe eğitimcileri olarak elimizden gelen bütün gayreti gösteriyor olmamıza rağmen Türkçe eğitimi alanında gerek bizden gerekse bizim dışımızdaki faktörlerden kaynaklı birçok sorunun yaşandığı hepimizce bilinmektedir. Bu kitabın oluşturulma gayesi de artık inkâr edilmez ve saklanamaz boyuta ulaşan sorunların açık bir biçimde ortaya konulması ve çözüme kavuşturulabilmesidir. Bu şekilde hem biz eğitimcilere hem de sorunları çözme iradesi göstereceklere en azından sahada yaşanan gerçek sorunların neler olduğu konusunda rehberlik edebilecek bir kaynak sunulmuş olacaktır.

Kitabın birinci bölümünde “Türk”, “Türkçe” ve “Türk Dili” kavram işaretleri ile ilgili bilgi verilmektedir.

İkinci bölümünde, Türkçe eğitiminde güncel durum değerlendirilmektedir. Bu kapsamda ana dili olarak Türkçe öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretimi süreçleri üzerinde durulmaktadır.

Üçüncü bölümde, Türkçe öğretiminde hedef kitleyle ilgili yaşanan bazı sorunlar üzerinde durulmaktadır. Söz konusu sorunlara yönelik bilimsel önerilerde bulunulmaktadır.

Dördüncü bölümde, konuşma eğitiminin güncel sorunları program, ders kitapları, ölçme ve değerlendirme açılarından incelenmektedir.

Beşinci bölümde, dinleme eğitiminin güncel sorunları dinlemenin temel kavramlarına da yer verilerek değerlendirilmektedir.

Altıncı bölümde, okuma eğitiminin güncel sorunları üzerinde durulmaktadır. Okuma süreçleri, öğretim programlarında okuma eğitimi, okumanın psikolojik ve sosyolojik yönü gibi konulara değinilmektedir. Bunun yanında okumayla ilgili temel problemlere de yer verilmekte ve okuma ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunulmaktadır.

Yedinci bölümde, diğer dil becerilerine göre daha çok zaman ve uygulama gerektiren yazma eğitiminin sorunları üzerinde durulmaktadır. Yazma eğitiminin sorunlarına yönelik çözüm yolları önerilmekte, yazı ve yazma kavramları incelenmektedir.

Sekizinci bölümde, bir öğrenme alanı olarak dil bilgisi öğretiminin sorunları değerlendirilmekte; dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda ses bilgisi, biçim bilgisi, sözcük bilgisi ve cümle bilgisi öğretimi ile ilgili sorunlar belirlenmekte ve çözüm önerilerine yer verilmektedir. Ayrıca Türkçe dersi yazılı sınavlarında karşılaşılan dil bilgisi sorunları ile ilgili bilgi verilmektedir.

Dokuzuncu bölümde, dil bilimi açısından Türkçe öğretiminin sorunlarına değinilmektedir. Bu bölümde dil biliminin alt alanları ile geleneksel dil bilgisi arasındaki sorunlar ve çözüm önerileri ortaya konulmaktadır.

Onuncu bölümde, Türkçe öğretimi tarihi, Türkçe öğretimine yönelik yaklaşımlar ve yöntemler üzerinde durulmaktadır. Ayrıca bu bölümde Türkçe öğretiminde materyal kaynaklı sorunlara ve söz konusu sorunlara yönelik çözüm önerilerine de değinilmektedir.

On birinci bölümde, öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, Türkçe dersi öğretim programında benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmaktadır.

On ikinci bölümde, Türkçe eğitiminin lisans düzeyindeki sorunları değerlendirilmektedir. Bu bölümde öğretim programı, akademik personel ve sınıf ortamı kaynaklı sorunlar ele alınmaktadır.

On üçüncü bölümde, Türkçe eğitimi lisans programında yaşanan seçmeli ders sorunu derinlemesine incelenmektedir.

On dördüncü bölümde, lisansüstü eğitim programlarının mevcut durumu, Türkçe eğitimi lisansüstü programlarının mevcut durumu ve Türkçe eğitimi lisansüstü programlarındaki güncel sorunlar üzerinde durulmaktadır.

On beşinci bölümde, Türkçe öğretmenlerinin güncel sorunları 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin yedi bölgesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle belirlenmekte ve söz konusu sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunulmaktadır.

On altıncı bölümde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar her yönüyle incelenmekte ve söz konusu sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunulmaktadır.

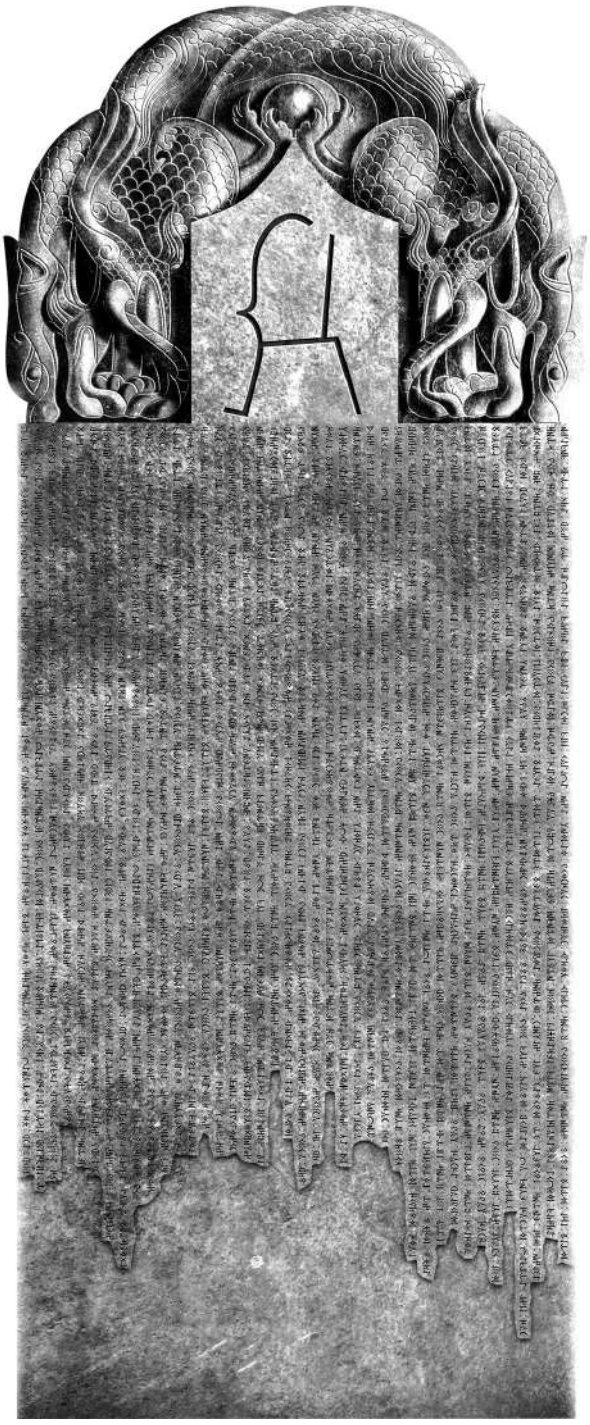
On yedinci bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitmenlerin yabancı öğrencilerin sosyal ve ekonomik sorunlarına yönelik ilgileri incelenmektedir.

On sekizinci bölümde, Türk soyluların Türkiye Türkçesi öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlara ve çözüm önerilerine yer verilmektedir.

On dokuzuncu bölümde, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunlar incelenmektedir. Bu kapsamda Almanya, Fransa ve Hollanda'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğretimi ile ilgili sorunları kapsamlı bir şekilde değerlendirilmektedir.

Özgün içeriği ile Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacağına ve ilgililerine yararlı olacağına inandığımız esere değerli yazılarıyla değer katan bilim insanlarına, eserin hazırlanmasında emeği geçenlere ve kitabın basım aşamasında yardımlarını esirgemeyen Eğiten Kitap Yayınevine teşekkürü bir borç biliriz.

Cengiz ALYILMAZ - Onur ER – İsmail ÇOBAN



Köl Tigin Yazıtı *(Tasarım: Levent ALYAP)*

1. "TÜRK", "TÜRKÇE" VE "TÜRK DİLİ" KAVRAM İŞARETLERİ ÜZERİNE

Cengiz ALYILMAZ*

*negü tir eşit emdi **türkçe** meşel*
başında keçürmiş bu kökçin sakal[1]
Yusuf Has Hacib

Ø. Giriş:

Bireysel kimlik ve öz saygı kazanmak için belli bir toplulukla kendini tanımlama ihtiyacı kısmen tarihsel kültür topluluğundaki toplumlaşmanın bir işlevidir ve ortak kimlik oluşturmanın amaçları ve biçimleri, grup ile grubun kolektif "gelenek" yaratan geçmiş deneyimleri tarafından belirlenir (Smith, 2002, s. 37). Kolektif gelenek yaratan deneyimlerin kazanılmasında, insanların içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerinde, uluslaşmanın ve ortak kimliğin oluşmasında da üzerinde yaşanan mekânın / toprağın ve bu mekân üzerinde konuşulan ortak dilin rolü büyüktür (Levy-Bruhl, 2006, s. 24; Alyılmaz, 2016, s. 261).

Birlikte yaşayışın, inanışın, davranışın, kültür ve uygarlığın doğal ürünü olan ortak dil konuşulduğu yerlerde ve coğrafyalarda insanları / insan topluluklarını bir halıyı, kilimi oluşturan iplikler gibi birbirine bağlar.

Dilin güçlü etkisi kültür varlığının her yanında kendini duyurur: Toplum, din, edebiyat, tarih, bilim, eğitim gibi kültürün her yöresi en iç ögelerine dek zorunlulukla dilin damgasını taşır. Yönü, amacı, kapsamı, başarısı ne olursa olsun, insanın yürüdüğü, görünür görünmez bütün yollar dilden geçer. Dil, insan varoluşunun ana koşuludur (Uygur, 1984, s. 5).

Türkçe "ortak dil" olma özelliğini binlerce yıl önce kazanmış; bugüne kadar da milyonlarca insan tarafından "ortak dil" olarak konuşulmuş; erken dönemlerde kendi grafiksel dil ögelerini, sembollerini ve yazısını oluşturmuş; bunlarla da eşsiz eserler vücuda getirmiş bir dildir.

Türkçe erken sayılacak bir dönemde (8. yüzyıl) somut ve soyut kavram işaretlerini bünyelerinde barındıran yazılı belgeleri / edebî metinleri bulunan; bu yazılı belgelerinde farklı lehçelerinin izlerine rastlanan; deyim, vecize ve atasözü seviyelerinde kalıplaşmış dil ögelerine sahip olan ender

* Prof. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi, calyilmaz@gmail.com

[1] *Şimdi dinle, Türkçe bir atasözü, başından çok şeyler geçmiş olan bu ak sakallı ne der* (KB 1798; Arat, 1991, s. 197; Arat, 1988, s. 137).

dillerden biridir. Nitekim Türkçe henüz Eski Türkçe Dönemi'nde yaklaşık 23.000 kavram işaretine (6900 fiil / eylem, 16.000 isim / ad) sahiptir. %74'ü Türkçe kökenli olan bu kavram işaretleri, diğer kalıplaşmış dil ögeleriyle birlikte hem Türkçenin eskiliğine ve gelişmişliğine tanıklık etmekte hem de Türk yazı dilinin tarihini binlerce yıl öncesine götürmeye imkân vermektedir (Alyılmaz, 2004, s. 704).

Eski Türkçe Dönemi'ne ait söz varlığının çeşitliliği, somut varlıkları işaretleyen kavram işaretlerinin yanında soyut kavramları işaretleyen kavram işaretlerinin de bulunması, eş anlamlı, zıt anlamlı, çok anlamlı, yinelemeli kavram işaretlerinin, terimlerin, unvanların, özel adların kullanılması Türkçeyi pek çok dilden ayrıcalıklı kılmaktadır. (Kök)türk harfli yazıtlardan özellikle Orhun Yazıtları'nda tarihî olaylar anlatılırken metinlerin son derece bilinçli bir şekilde "nutuk" metni olarak hazırlanmış oldukları görülür. Bu sebeple de "hatip" ile "muhatap", "verici" ile "alıcı" arasında iletişimin en üst seviyede sağlanabilmesi, mesajın (aktarılmak istenen bilginin) alıcıya eksiksiz biçimde ulaşabilmesi için doğal bir iletişim ortamında kullanılan kavram işaretlerinden (bazı etkili söz sanatlarına da başvurularak) yararlanılmıştır. (Kök)türk Dönemi yazıtlarında [başta Orhun Yazıtları olmak üzere] ve Kırgız Dönemi yazıtlarında [başta Yenisey Yazıtları olmak üzere] kağanlara, kumandanlara ve beylere ait[2] mezar taşlarının metinlerinin (söz sanatlarından da yararlanarak) "nutuk" metni tarzında yazılmış olmalarının arkasında yüzlerce yıllık bir geleneğin olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim hem bu metinlerde kullanılan dile, edebiyata, sanata, felsefeye… dair kavram işaretleri hem de geleneğe, töreye, yaşayışa, inanışa, kültüre ve medeniyete ait ögeler yazıtları "değerler manzumesi" hâline getirmiştir.

[2] Grafiksel dil ögelerinin en gelişmiş olanları kuşkusuz ki alfabeler ve bu alfabelerle vücuda getirilmiş yazıtlar ve diğer yazılı eserlerdir. Üstün bir zekânın ürünü olan yazı aynı zamanda gelişmiş bir kültür ve uygarlığın da göstergesidir. Yerleşik Türk kültür ve uygarlığına da tanıklık eden (Kök)türk harfli yazıtların bir kısmı kağanlara, kumandanlara ve beylere aitken; önemli bir kısmı da halka aittir. Yani "Bengütaş Dönemi"nde kağanlar, kumandanlar ve beyler nasıl okuryazar iseler, halkın önemli bir kısmı da okuryazardır. Onun için Türk kağanları ve kumandanları yazıtlarda "türük : oġ(u)z : b(e)gl(e)ri : ḅoḍ(u)ṇ : (e)ṣ(i)d(i)ŋ (*Türk Oğuz beyleri ve milleti / halkı işitin*)"; "türük : b(e)gl(e)r : ḅoḍ(u)ṇ : ḅuṇı : (e)ṣid(i)ŋ (*Türk beyleri ve milleti / halkı bunu işitin*)"… şeklindeki cümlelerde yöneticilerle birlikte halka da seslenmektedirler. Bazı arkeolojik buluntular ile kayalardaki, duvarlardaki süs ve kullanım eşyaları üzerindeki yazıtlar da halkın önemli bir kısmının okuryazar olduğunu kanıtlamaktadır. Konu hakkında ayrıntılı bilgi için *bk.* Alyılmaz, 2005; Alyılmaz, 2007; Alyılmaz, 2015; Alyılmaz, 2019.

(Kök)türk harfli yazıtlarda geçen ve tarafımızdan ileri sürülen görüşleri destekleyen dilin dört becerisi ile ilgili bazı kavram işaretleri de Türk boy ve toplulukları arasında okuma yazma kültürünün varlığına ve seviyesine dikkat çekmektedir. Türkçenin eğitimi ve öğretimi, dilin dört becerisi *vb.* konularda araştırma ve incelemeler yapan bilim insanlarını da yakından ilgilendiren söz konusu kavram işaretlerinden birkaçını dikkatlere sunmak yararlı olacaktır:[3]

> ay- (*de-, söyle-, buyur-*), ayguçı (*sözcü, danışman*), ayıt- *(söylet-;korkut-; cezalandır-*), baş (*baş, lider, önder*), belgü (*damga, nişan; yazıt*), bengkü kaya (*ölümsüzlük kayası; üzerinde yazı, tasvir, damga bulunan kaya*), bengü (*ölümsüzlük taşı; yazıt*), bengü taş (*ölümsüzlük taşı; yazıt*), bengü taş tokıt- (*ölümsüzlük taşı diktir-; ölümsüzlük yazıtı yazdır- / diktir-*), bengü taşka ur- (*ölümsüzlük taşına yaz-; yazıta kazı-*), bidgüçi *(yazıcı; yazan; öncü*), bil- (*bil-, bilgi sahibi ol-, öğren-, haber al-*), bilge / bilige (*bilge, bilgili*), bilge kağan (*bilge, bilgili*), bilig (*bilgi; düşünce; akıl*), biliglig (*bilgili, akıllı*), biligsiz (*bilgisiz, cahil, ahmak*), bilin- (*bilin-, tanın-*), bilinme- (*bilinme-, tanınma-*), bilme- *(bilme-, bilgi sahibi olma-, öğrenme-, haber alma-*), biti- (*yazı yaz-; yazıt dik-*), bitig (*yazı, yazıt, ebedi taş)*, bitig taş (*yazıt, kitabe, mezar taşı*), bitig taş itgüçü (*yazıt, kitabe, mezar taşı yazıcısı; heykeltraş*), bitig ur- (*yazı yaz-; yazıt dik-*), bitigçi (*yazan, yazıcı, kâtip*), bitit- (*yazdır-, yazı yazdır-, yazıt diktir-*), bögü *(bilgili, bilge*), bögü kagan *(bilgili, bilge kağan*), erdem *(erdem, fazilet; kahraman*), erdemlig (*erdemli, faziletli; kahramanlık*), eşid- (*işit-*), eşidme- (*işitme-, duymama-*), il bilge *(ilin / devletin bilgesi),* il bilge katun *(ilin / devletin bilgesi [olan] kadın*), il etmiş bilge kagan (*ili / devleti düzenlemiş olan bilgi kağan*), kör- (*gör-, bak-)*, kutlug bilge kagan (*kutlu, bahtlı bilge [olan] kağan*), ö- (*düşün-*), öme- (*düşünme-*), ötün-: (*arz et-, ricada bulun-*), ötünç (*arz, dilek, istek*), sa- *(düşün-*), sab (*söz, haber*), sab(ını) sıma- (*sözünü kırma-, sözünü yere vurma-; hatırını say-*), sakın- *(düşün-*), sakınma- (*düşünme-*), söz (*söz*), sözle- (*söyle-, de-*), sözleş- (*karşılıklı konuş-, söyleş-, anlaş-*), tapıg (*iş, hizmet*), taplama- (*onaylama-*), taş tokıt- (*yazıt diktir-; yazıt yazdır-*), taşka tokıt- (*taşa yazdır-*), taşka ur- (*sözü taşa hakket- / yaz-; taşa yazı yaz-; yazıt dik-*), te- / ti- (*de-, söyle-*), tıngla- (*dinle-*), tokıt- (*sivri uçlu herhangi bir nesneyle vur-, vurdurt-, yazdır-, yaptır-*), törü (*töre; yasa, kanun*), tulkuu taşka tokıt- (*[yazı yazmak için] özel [olarak hazırlanmış] taşa yazdır-*), tuy- (*duy-, işit-, hisset-*), ur- (*yaz-, taşa yaz-, yazdır-*), yangıl- (*yanıl-, yanlış yap-, hataya düş-*), yası taşka yarat- (*yassı taşa yazdır-*)… (Alyılmaz, 1985; Alyılmaz, 2004; Alyılmaz, 2011; Çoban, 2013).

[3] Orhun Yazıtları'nda geçen ve dilin dört becerisi ile ilgili olan söz varlığı hakkında ayrıntılı bilgi için *bk.* Çoban, 2013.



Foto 1: Höl Asgat Yazıtı'nın Bir Görüntüsü
(Bulgan Aimag / Moğolistan; Foto: Cengiz ALYILMAZ)

Eski Türkçe Dönemi'ne ait eserlerin (yazıtların, kâğıda yazılı belgelerin ve kitapların) söz varlığına genel olarak bakıldığında bu eserlerde kültürel değerlerle ve Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili pek çok kavram işaretinin geçtiği; özellikle de Uygur Dönemi'nde manastırlarda örgün eğitim ve öğretimin yapıldığı anlaşılmaktadır.[4]

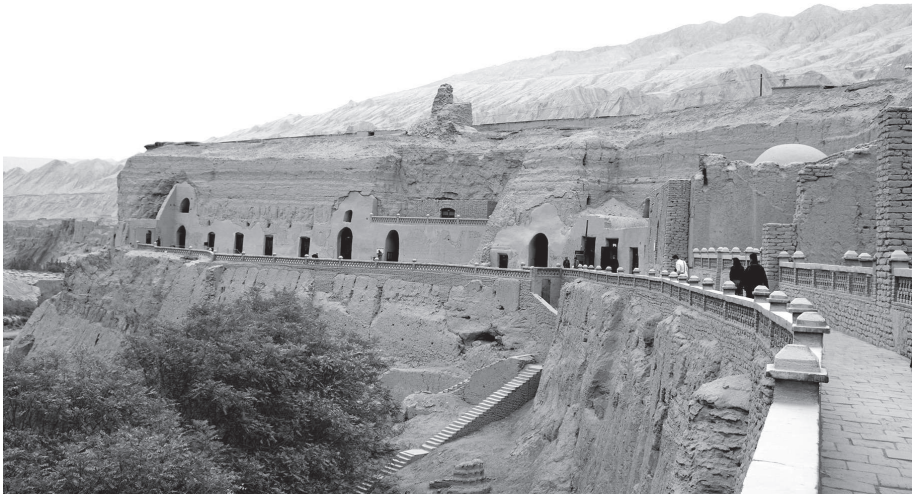


Foto 2: Bezeklik Manastırı'ndan Genel Bir Görüntü
(Turfan / Uygur Özerk Cumhuriyeti; Foto: Cengiz ALYILMAZ)



Foto 3: Uygur Dönemi'ne Ait Yazı Gereçlerinden Bir Görüntü
(Turfan Müzesi; Foto: Cengiz ALYILMAZ)

[4] Uygur Dönemi'nde farklı konularda birbirinden güzel dinî, ahlaki, edebî, felsefi… eserlerin yazıldığı manastırların, tapınakların, eğitim ve öğretim mekânlarının "mağara" olarak (Bin Buda Mağaraları, Bezeklik Mağaraları, Yargol Mağaraları… şeklinde) adlandırıldıkları bilinmektedir. Kendilerinden sonraki dönemlerin (Selçuklu, Timurlu, Osmanlı Dönemleri başta olmak üzere) eğitim ve inançla ilgili mimari yapılarına (medreselerine de) örnek teşkil eden bu eserlerin "mağara" değil; "manastır", "tapınak" veya "medrese" şeklinde adlandırılmaları daha yerinde olacaktır.

Türkçe Eski Türkçe Dönemi'nde anlamlı dil ögeleri (kavram işaretleri / sözcük ve sözcük öbekleri) bakımından zengin olduğu gibi görevli dil ögeleri bakımından da (ekler, edatlar, ek+ekler, ek+edatlar, ek+ek+edatlar…) zenginlik göstermektedir. Zira konuyla ilgili metinlerde farklı görevli dil ögelerinin farklı şekillerinin bulunması, söz konusu görevli dil ögelerinin farklı işlevlerle kullanılmış olmaları da bunu açıkça kanıtlamaktadır.

Eski Türkçe Dönemi'ne ait eserlerde karşılaştığımız kavram işaretlerinden biri de "**Türkçe**" kavram işaretidir. Bu kavram işareti "**Türk**" anlamlı dil ögesiyle **/+ÇA/** görevli dil ögesinin birlikte kullanılmasından oluşmaktadır. "**Türkçe**" kavram işaretini oluşturan söz konusu anlamlı ve görevli ögeler hakkındaki bazı bilgileri ve örnekleri (bundan sonra yapılacak çalışmalara da kaynak teşkil etmesi için) dikkatlere sunmak yararlı olacaktır:

1.1. Türk Kavram İşareti:

Türk kavram işareti, şanlı mazisi / tarihi, dili, edebiyatı, kendine ait yazısı[5], sayısı[6], yerleşik kültür ve medeniyeti olan köklü bir milletin adıdır.

Konuyla ilgili bugüne kadar yapılan araştırma ve incelemeler **Türk** ("**türük**", "**türk**", *çokluk:* "**türküt**") sözcüğünün, Türkçenin temel kaynaklarında geçmeden önce yabancı kaynaklarda (Çin, Hint, Grek, Arap, Fars, Rus *vd.*) geçtiğini ortaya koymaktadır.

Türk / türük(𐰉𐰆𐰑𐰴 ~ 𐱅𐰆𐰑𐰴 ~ 𐰚𐰆𐰑𐰴) sözcüğünün yapısı ve kökeni hakkında da farklı görüşler ileri sürülmektedir. Sözcüğün kaynaklarda "yaratılmış", "türetilmiş", "er", "adam", "yetişmiş", "olgun", "genç", "yiğit", "güçlü", "kuvvetli", "kudretli"; "miğfer", "tolga"… anlamlarında kullanılmış olması sözcüğün yapısı ve kökeni hakkında farklı görüşlerin ileri sürülmesine sebep olmuştur. Kimi bilim adamları Türkçe kökenli olarak kabul ettikleri sözcüğün yalnızca I. Türk Kağanlığı Dönemi'ni ve ona mensup olanları ifade ettiğini; kimi bilim adamları sözcüğün bütün Türk boy ve topluluklarını kapsadığını yani bütünüyle bir kültürü ifade ettiğini; kimi bilim adamları ise bu kavram işaretinin yalnızca Türk kültüründen olanları değil; Türk boy ve

[5] Eski Türk yazıtlarının büyük bölümünde kullanılan (Kök)türk Alfabesi / Türk Alfabesi, Türk boy ve topluluklarının kendi yaşayış ve inanışlarının ürünü olan damgalardan doğmuştur. (Kök)türk Alfabesi, "çekmeli" bir alfabedir; sağdan sola doğru yazılır. Kendine ait bir imla geleneğine sahip olan, fonetik esaslı bu alfabede ünsüzler birincil; ünlüler ise ikincil durumdadır. Ayrıntılı bilgi için *bk.* Alyılmaz, 2007.

[6] Millet olma iddiasında bulunanların kendine ait bir sayı sistemi olur. Nitekim sayı sistemleri milletlerin yaşayış ve inanışlarının, soyut ve somut; maddi ve manevi bütün değerlerinin kristalize olmuş şekilleridir. Türkler, tarihin çok erken dönemlerinde kendine ait sayı sistemi olan nadir milletlerden biridir.

topluluklarının yönetimleri altında yaşayan, Türkçe konuşan ve kendilerini Türk sayan herkesi ifade ettiğini kaydetmektedirler. Bilim adamları arasında benzer bir görüş ayrılığı da sözcüğün yapısı hususunda yaşanmaktadır. Nitekim bazı bilim adamları sözcüğü "**törü-**" ~ "**töri-**" ~ "**türe-**" eylemiyle, bazı bilim adamları "**törü**" ~ "**töre**" adıyla, bazı bilim adamları "**tur**" ve "**turan**" sözcükleriyle, bazı bilim adamları "**erk**" kavram işaretiyle adlandırırken bazı bilim adamları da sözcüğün Hint-Avrupa kökenli olduğunu; farklı anlamlara geldiğini ve bir halkı ifade etmek için kullanıldığını belirtmektedirler (Pulleyblank, 1965, s. 121-125; Kafesoğlu, 1966, s. 306-319; Mori, 1978, s. III-XV; Togan, 1981, s. 36-37; Pritsak, 1985, s. 205-211; Baykara, 1998, s. 9-67; Baykara, 2012, s. 29-175; Zekiyev, 2000, s. 342-344; Ögel, 2001, s. 6-35; Togan, Kara ve Baysal, 2006, s. 3-71; Gülensoy, 2007, s. 948-949; Karatay, 2011, s. 29-30; Şirin, 2015, s. 33-34; Ögel, 2017, s. 261-264; Durmuş, 2017, s. 37-47; Orkun, 2018, s. 13-26; Golden, 2018, s. 21-37; Aydın, 2018, s. 13-20).

Bizim de dâhil olduğumuz konuyla ilgili bilim insanları arasında Türk sözcüğünün (tarihî ve çağdaş Türk lehçe ve ağızlarında farklı kullanımları bulunan) **törü-** ~ **töri-** ~ **töre-** ~ **türe-** eylemiyle **/-K/** biçim biriminin birleşiminden oluştuğu görüşü daha yaygındır.

Türkçe kavram işaretinin bünyesinde bulunan anlamlı dil ögesi olan **Türk** (𐰉𐰆𐰑𐰴 ~ 𐰚𐰆𐰑𐰴 ~ 𐰃𐰆𐰑𐰴; "**türk**" ~ "**türük**") sözcüğünün Türkçenin bilinen en eski tarihî metinlerinden bugüne kadar **millet adı**, **boy adı**, **yer** (şehir) **adı, ülke adı**, **şahıs adı, soyadı** ve **lakap** olarak kullanıldığı görülür:[7]

𐰋𐰺𐰽 : 𐰸𐰇𐰸𐰃 𐰋𐰃𐰃 : 𐰃𐰸𐱁𐰉 : 𐰇𐰾𐰋𐰍𐰇𐰾𐰢 ↓𐰽 : 𐰴𐰽𐰘 𐰴𐰇 : 𐰸𐰇𐰘𐰇𐰾𐰢 : 𐰚𐰆𐰑𐰴
: 𐰇𐰘𐰇𐰾𐰢 : 𐰚𐰆𐰑𐰴 : 𐰴𐰆𐰃𐰃 : 𐰴𐰆𐰋𐰍𐰆𐰋𐰸𐰴 : 𐰴𐰆𐰃𐰃 : 𐰸𐰋𐰆𐰴𐰽𐰘𐰸𐰴 : 𐰸𐰇𐰾𐰇𐰇𐰃
: 𐰾𐰆 𐰴𐰘𐰇𐰋𐰾 : 𐰇𐰸𐰃 : 𐰴𐰆𐰃𐰃 𐰋𐰾 : 𐰃𐰋𐰋𐰽𐰸 : 𐰃𐰸𐱁𐰉 : 𐰇𐰾𐰋𐰍𐰇𐰾𐰢 ↓𐰽 : 𐰴𐰴𐰍𐰇𐰇

türük : ḅoḍ(u)ṇ(u)ġ : (a)ṭı küsi : ẏok ḅoḷm(a)zuṇ : tiy(i)n : ḳ(a)ŋ(ı)m ḳ(a)ġ(a)ṇ(ı)ġ :ög(ü)m ḳ(a)ṭuṇ(u)ġ : köt(ü)rm(i)ş : t(e)ŋri : il bir(i)gme : t(e)ŋri : **türük :** ḅoḍ(u)ṇ : (a)ṭı küsi : ẏok ḅoḷm(a)zuṇ : tiy(i)n : öz(ü)m(i)n : oḷ t(e)ŋri ḳ(a)ġ(a)ṇ : oḷ(u)ṛṭḍı (e)r(i)nç: *Türk Milleti'nin adı sanı yok olmasın diye, babam kağanı ve annem katunu yüceltmiş olan Tanrı, devlet veren Tanrı, Türk Milleti'nin adı sanı yok olmasın diye beni o Tanrı tahta oturttu* (KT D 25-26; Tekin, 2003, s. 44-45; Alyılmaz, 2005, s. 45).

[7] Türk sözcüğü ile ilgili olarak Türkçenin tarihî kaynaklarından hareketle burada dikkatlere sunacağımız örnekler (bilgiler ve belge niteliğindeki görüntüler) zaman zaman kamuoyu gündemini meşgul eden "*Türk var mıdır? Yok mudur?*" gibi gereksiz, anlamsız ve seviyesiz tartışmaların da sonlandırılmasına katkı sağlayacaktır.

: 𐰋𐰍𐰃 : 𐰚𐰉𐰘𐰃𐰍𐰴 : 𐰚𐰋𐰋 : 𐰇𐰋𐰍 : 𐰘𐰃𐰍 : 𐰋𐰇𐰉𐰋𐰴 : 𐰋𐰃𐰍𐰋𐰚𐰴𐰆 : 𐰓𐰃𐰍𐰴 : 𐰋𐰇𐰉𐰍𐰋 : 𐰇𐰍𐰃𐰋𐰍 : 𐰚𐰃𐰍𐰋𐰍 : 𐰚𐰃𐰍𐰋𐰍 : 𐰘𐰃𐰍 : 𐰋𐰇𐰉𐰍𐰋

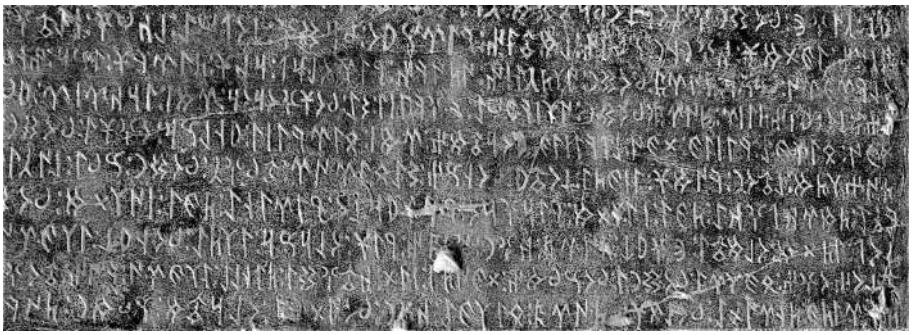


Foto 5: Köl Tigin Yazıtı'nın Güney Yüzünde Türk Sözcüğünün Geçtiği Yerlerden Bir Kısmının Estampajlı Görüntüsü *(Foto: Cengiz ALYILMAZ)*

: 𐰚𐰇𐰛𐰃𐰣 : 𐰋𐱅𐰋𐰃 𐰉𐰆𐰑𐰇 : 𐰆𐰃𐰚𐰍 : 𐰆𐰃𐰚𐰍 𐰛𐰃𐰣 : 𐰆𐰉𐰍 𐰇𐰆 : 𐰴𐰴𐰾𐰣 𐰚𐰋𐰚𐰍
𐰋𐰃𐰆 𐰆𐰆𐰑𐰓

bilge ṭonyukuk : b(e)n öz(ü)m : ṭ(a)bġ(a)ç il(i)ŋe : kııl(ı)nt(ı)m : **türk** bọḍ(u)ṇ : ṭ(a)bġ(a)çḳa : köör(ü)r (e)rti: *(Ben) Bilge Tonyukuk'um; Çin ülkesinde doğdum. (Ben doğduğumda) Türk Milleti Çin'in egemenliği altında idi* (BT 1; Tekin, 2003, s. 82-83; Alyılmaz, 2005, s. 196)

: 𐰇𐰆𐰆 𐰇𐰃𐰋 𐰇𐰋𐰚𐰇 : 𐰚𐰉𐰃𐰋𐰍 𐰋𐰃𐰴𐰣 : 𐰚𐰋𐰴𐰣 𐰃𐰃𐱅𐰋 : 𐰍𐰴𐰚𐰴𐰣 : 𐰏𐰴𐰽 𐰉𐰆𐰑𐰇
𐰴𐰃𐰆𐰑𐰋𐰚 : 𐰚𐰉𐰃𐰋𐰍 𐰋𐰃𐰴𐰣 : 𐰚𐰋𐰴𐰣 𐰃𐱅𐰋 𐰴𐰾𐰃𐰽𐰍 : 𐰇𐰇𐰃𐰍 : 𐰚𐰴𐰏𐰽

türk ḳ(a)ġ(a)ṇ : oḷ(u)ṛġ(a)lı : ş(a)ntuŋ b(a)lık(ḳ)a : ṭ(a)luỿ üg(ü)zke : t(e)gm(i)ş ẏoḳ (e)rm(i)ş : ḳ(a)ġ(a)ṇ(ı)ma : öt(ü)n(ü)p : sü (i)ltd(i)m ş(a)ntuŋ b(a)lık(ḳ)a : ṭ(a)luỿ üg(ü)zke : t(e)gürt(ü)m: *Türk kağan(lar)ı tahta oturalı Şantung şehir(ler)ine, Sarı Irmağa ulaşan yok imiş. Kağanıma (durumu) arz edip ordu sevk ettim. (Kağanımı) Şantung şehir(ler)ine, Sarı Irmağa kadar götürdüm* (BT 18-19; Tekin: 2003, s. 86-87; Alyılmaz, 2005, s. 207).



Foto 6: "Türk" Sözcüğünün Bilge Tonyukuk Yazıtı'nda Geçtiği Yerlerden Birinin Yakın Görüntüsü *(Foto: Cengiz ALYILMAZ)*

𐰇𐰽𐰃𐰇𐰴𐰍 : 𐰉𐰆𐰉𐰍𐰃𐰴𐰽𐰇 : 𐰽𐰇𐰽𐰇 𐰽𐰏𐰃𐰇 : 𐰚𐰇 𐰋𐰆𐰋𐰏 𐰓𐰍𐰃𐰍 𐰋𐰏 𐰋𐰃𐰏𐰚𐰇𐰃 𐰍𐰍𐰇𐰴
: 𐰴𐰽𐰉𐰋𐰽𐰃𐰃𐰏 : 𐰉𐰃𐰍 𐰏𐰚 𐰆𐰆𐰋 : 𐰍𐰽𐰉𐰋𐰽𐰃𐰃𐰏 : 𐰋𐰽𐰃𐰏 𐰽𐰍𐰃𐰽𐰇 : 𐰉𐰆𐰆𐰉𐰍𐰽𐰃𐰴𐰽 : 𐰽𐰇
: 𐰉𐰃𐰍 𐰆𐰆𐰋 : 𐰏𐰚𐰃𐰏 𐰏𐰚 : 𐰽𐰏𐰃𐰇 𐰋𐰆𐰋𐰏 : 𐰽𐰇 𐰋𐰆𐰋𐰏 : 𐰽𐰇𐰉 𐰽𐰇
𐰽𐰃𐰏 𐰉𐰃𐰍 : 𐰽𐰍𐰋𐰏 𐰋𐰆𐰋𐰏 : 𐰽𐰇𐰉 𐰋𐰆𐰋𐰏 : 𐰽𐰍𐰋𐰏 𐰋𐰽 : 𐰽𐰇𐰉𐰋𐰽 𐰏𐰚 : 𐰽𐰇𐰉𐰋𐰽 𐰏𐰚 𐰏𐰚 : 𐰉𐰃𐰍 𐰏𐰚𐰃𐰏
: 𐰃𐰍𐰽𐰇 : 𐰽𐰇𐰉𐰃 : 𐰽𐰇𐰉𐰃 𐰏𐰚 : 𐰽𐰇𐰉𐰃 𐰋𐰆𐰋𐰏 : 𐰽𐰇𐰉𐰃 𐰋𐰆𐰋𐰏 : 𐰽𐰇𐰉𐰃 𐰋𐰆𐰋𐰏

t(e)ŋri ẏ(a)ṛḷ(ı)ḳ(a)zu ḅu **türük** ḅoḍ(u)ŋ (a)ṛa : ẏ(a)ṛ(ı)ḳḷ(ı)ġ ẏ(a)ġıġ : y(e)ltürm(e)d(i)m : tüg(ü)nl(ü)g (a)t(ı)ġ : yüg(ü)rtm(e)d(i)m : ilt(e)r(i)ṣ ḳ(a)ġ(a)ṇ : ḳ(a)zġ(a)ṇm(a)ṣ(a)r uḍu b(e)n öz(ü)m : ḳ(a)zg(a)ṇm(a)ṣ(a)ṛ : il y(e)me : ḅoḍ(u)ṇ y(e)me : ẏok (e)rt(e)çi (e)rti : ḳ(a)zġ(a)ntukin üç(ü)n : uḍu öz(ü)m : ḳ(a)zġ(a)ntuk(u)m üç(ü)n il y(e)me : il ḅoltı : ḅoḍ(u)ṇ y(e)me : ḅoḍ(u)ṇ ḅoltı : öz(ü)m ḳ(a)ṛı ḅolt(u)m : uḷ(u)ġ ḅolt(u)m : n(e)ŋ y(e)rd(e)ki : ḳ(a)ġ(a)ṇḷ(ı)ġ : ḅoḍ(u)ṇḳa : bint(e)gi : ḅ(a)ṛ (e)rs(e)r : ne ḅuŋı : ḅ(a)ṛ (e)rt(e)çi (e)rm(i)ş: ... *Tanrı esirgesin, bu Türk Milleti içinde zırhlı düşmanların akınına imkân vermedim; kuyruğu düğümlü (düşman) atlarını koşturtmadım. İlteriş Kağan kazanmasa (idi) ve ben kendim kazanmasa (idim) devlet de millet de olmayacak idi. (İlteriş Kağan) kazandığı için ve ben kendim kazandığım için devlet de devlet oldu, millet de millet oldu. (Şimdi) ben kocaldım, yaşlı oldum. Herhangi bir ülkede kağanlı (yani "bağımsız") bir milletin benim gibi bir devlet adamı var ise (o milletin) ne (gibi) bir sıkıntısı olacak imiş* (BT 53-57; Tekin, 2003, s. 92-93; Alyılmaz, 2005, s. 228).



Foto 7: “Türk” Sözcüğünün Bilge Tonyukuk Yazıtı’nda Geçtiği Yerlerden Birinin Genel Görüntüsü
(Foto: Cengiz ALYILMAZ)



Foto 8: “Türk” Sözcüğünün Bilge Tonyukuk Yazıtı’nda Geçtiği Yerlerden Birinin Ayrıntılı Görüntüsü[8]
(Foto: Cengiz ALYILMAZ)

[8] Yazıt üzerinde yer alan boyalı yüzeyler, yazıtı görüntülemek ve belgelemek isteyenler tarafından yapılmıştır. Bir petrol ürünü olan boya bugüne kadar yapılan temizleme işlemlerine rağmen çıkmamış; yoğun güneş ışınlarına maruz kaldığı için de yazıta ciddi şekilde zarar vermiştir. Konu ve çözüm önerileri hakkında ayrıntılı bilgi için *bk.* Alyılmaz, 2007.

𐰋𐰺𐰍 : 𐰇𐰃𐰚𐰀 𐰇𐰺𐰚𐰀𐰆 𐰇𐰇𐰚 𐰋𐰃𐰺𐰍 𐰇𐰇𐰚 : 𐰇𐰃𐰚𐰇𐰃 𐰘𐰺𐰍 : 𐰆𐰾𐰚𐰇 𐰉𐰘𐰋
: 𐰆𐰀𐰇 𐰚𐰋𐰍 𐰃𐰋𐰽 𐰉𐰍𐰘𐰺𐰍 ↓↓𐰾𐰚𐰀 𐰇𐰺𐰚𐰇𐰀 𐰃𐰋𐰀 : 𐰇𐰉𐰘𐰀 𐰇 : 𐰋𐰺𐰘 ↓𐰆 𐰇×𐰇 :
𐰋𐰘𐰘𐰚𐰉 : 𐰍𐰃𐰚𐰇 𐰚𐰇 : 𐰋𐰀𐰍 𐰇𐰘𐰺 : 𐰍𐰾𐰚↓ 𐰍𐰇𐰴 : 𐰋𐰘𐰃 𐰴𐰺𐰘

türük ḅoḍ(u)ṇ : t(e)m(i)r ḳ(a)p(ı)ġḳa : t(i)nsi oġlı tinsi oġlı (a)ẏṭ(ı)ġma ṭ(a)ġḳa : t(e)gm(i)ş idi ẏok (e)rm(i)ş : oḷ y(e)rke : b(e)n bilge ṭonyukuk : t(e)gürtük üç(ü)n ṣ(a)ṛ(ı)ġ (a)ḷṭuṇ : ür(ü)ŋ küüm(ü)ş : kıız kooḍ(u)z : (e)gri t(e)bi : (a)ġı ḅuŋs(ı)z : k(e)lürti: *Türk Milleti'nin Demir Kapı'ya "Göğün Oğlu" "Göğün Oğlu" denilen dağlara ulaşmışlığı hiç yok imiş. O topraklara (Türk Milleti'ni) ben Bilge Tonyukuk ulaştırdığım için sarı altınları, beyaz gümüşleri, kızları kadınları, hörgüçlü develeri ve ipekli kumaşları fazlasıyla (önümüze) getirdiler* (BT 46-48; Tekin, 2003, s. 92-93; Alyılmaz, 2005, s. 223).

: 𐰋𐰆𐰾𐰚𐰇𐰋𐰃 : ↓↓𐰾𐰚𐰀 𐰇𐰺𐰚𐰇𐰀 𐰾𐰋𐰘 𐰃𐰋𐰀 : 𐰘𐰇𐰘𐰇𐰚𐰃𐰘 ↓𐰆 : 𐰋𐰆𐰾𐰚𐰇𐰋𐰃 : 𐰚𐰇𐰃 𐰇𐰺𐰚𐰇𐰇
: 𐰇𐰾𐰍 𐰾𐰚𐰇 : 𐰇𐰃𐰋𐰃𐰘𐰍 : 𐰚𐰾𐰚𐰇 𐰘𐰇𐰇 𐰉𐰘𐰋 : 𐰚𐰇𐰃 𐰚𐰇𐰇𐰃 𐰘𐰇𐰘 𐰾𐰃𐰘 𐰆𐰆 𐰃𐰋𐰀
: ↓↓𐰾𐰚𐰀 𐰇𐰺𐰚𐰇𐰀 : 𐰚𐰇𐰃 𐰇𐰘𐰃𐰇𐰇 𐰇𐰃𐰘 𐰇𐰋𐰃𐰘 ↓𐰆 𐰇×𐰇 : 𐰇𐰾𐰍 𐰇𐰇𐰍 : 𐰇𐰾𐰍 𐰚𐰾𐰚𐰇
𐰾𐰇 𐰇↓𐰾𐰇𐰃𐰚𐰆 : 𐰚𐰾𐰚𐰇 𐰘𐰇𐰇 𐰉𐰘𐰋 : 𐰚𐰇𐰃 𐰚𐰇𐰇𐰃 : 𐰃𐰋𐰃 ↓𐰓𐰆𐰃𐰋

ilt(e)riş ḳ(a)ġ(a)ṇ : ḳ(a)zġ(a)ṇm(a)ṣ(a)ṛ : ẏok (e)rti (e)rs(e)r : b(e)n öz(ü)m bilge ṭonyukuk : ḳ(a)zġ(a)ṇm(a)ṣ(a)ṛ : b(e)n ẏok (e)rt(i)m (e)rs(e)r ḳ(a)pġ(a)ṇ ḳ(a)ġ(a)ṇ : **türük** sir ḅoḍ(u)ṇ : y(e)rinte : ḅoḍ y(e)me : ḅoḍ(u)ṇ y(e)me : kişi y(e)me : idi ẏok (e)rt(e)çi (e)rti ilt(e)r(i)ş ḳ(a)ġ(a)ṇ : bilge ṭonyukuk : ḳ(a)zġ(a)ntuk üç(ü)n : ḳ(a)pġ(a)ṇ ḳ(a)ġ(a)ṇ : **türük** sir ḅoḍ(u)ṇ : ẏorıḍukı ḅu: ... *İlteriş Kağan kazanmasa (idi) (ya da hiç) olmasa idi, ben kendim Bilge Tonyukuk kazanmasa (idim), (ya da) ben (hiç) olmasa idim, Kapgan Kağan (da) Türk Sir Milleti ülkesinde(ki) boy da millet de fert de hiç olmayacak idi. İlteriş Kağan (ve) Bilge Tonyukuk kazandığı için, Kapgan Kağan'ın Türk Sir milletinin gelişmesi bu (şekildedir)* (BT 59-61; Tekin, 2003, s. 94-95; Alyılmaz, 2005, s. 228).

... : 𐰋𐰾𐰚𐰇 𐰖𐰘𐰍𐰃 : 𐰇𐰚𐰃𐰘𐰍𐰉 : 𐰉𐰃𐰘

... (e)rti : köli çoṛ : **türk** ḅoḍ(u)ṇ...: *idi. Köli Çor, Türk halkı .....* (KÇ B 6; Mert, 2015, s. 49, 53).

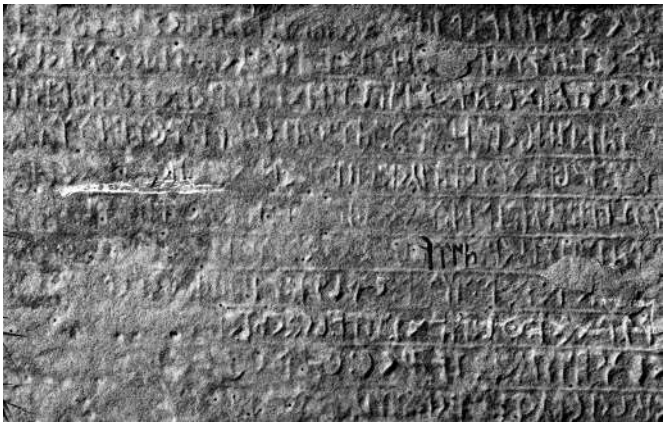


Foto 9: "Türk" Sözcüğünün Köli Çor Yazıtı'nda Geçtiği Yerin Görüntüsü *(Foto: Osman MERT)*

𐰚𐰇𐰛𐰃 𐰴𐰉 : 𐰃𐰋𐰘𐰚 : 𐰇𐰺 : 𐰚𐰆𐰃 𐰉𐰘𐰇𐰋 : 𐰆𐰇 : 𐰇𐰺 : 𐰚𐰚𐰃𐰃 : 𐰆𐰆𐰃𐰆

ṭuṭḍ(ı)m : ḳ(a)ṭuṇıṇ: (a)nta : (a)lt(ı)m : **türük** ḅoḍ(u)ṇ : (a)nta : ıṇġ(a)ṛu : ẏook ḅoltı: *(Ozmış Kağan'ı) ele geçirdim. Hatununu orada aldım. Türk halkı bunun üzerine yok oldu* (ŞU K10; Mert, 2009, s. 214, 218).

: 𐰇𐰺 : 𐰆𐰆𐰘𐰃𐰃 𐰇𐰺 : 𐰆𐰆𐰘𐰃𐰃 : 𐰇𐰺𐰋𐰘 : 𐰉𐰇𐰉𐰋 : 𐰇𐰃𐰃𐰍 𐰚𐰃𐰃𐰍 : 𐰇𐰆𐰘𐰍 𐰋𐰃 𐰋𐰋 𐰆𐰆𐰆𐰃

s(e)k(i)z oṭ(u)z ẏ(a)şı)ma: ẏılı(a)ṇ ẏılḳa : **türük** : (e)l(i)n (a)nta : ḅuḷġ(a)ḍ(ı)m : (a)nta : (a)ṛṭ(a)ṭḍ(ı)m: *Yirmi sekiz yaşımda, Yılan yılında (MS 741), Türk yurdunu o zaman karıştırdım (ve) o zaman bozguna uğrattım* (Ta D 5; Mert, 2009, s. 158, 160).

𐰋𐰇𐰉𐰋 : 𐰍 𐰴𐰋𐰽 : 𐰇𐰺 : 𐰇𐰚𐰃𐰆𐰇 𐰉𐰇𐰉𐰋 𐰽𐰇𐰽𐰃𐰆𐰇𐰯 𐰇𐰆𐰋𐰽𐰉 𐰋𐰍 𐰇𐰆𐰽𐰇𐰆𐰇𐰆𐰉𐰽 𐰇𐰾𐰇𐰆𐰽𐰾

köm(ü)r ṭ(a)ġda ẏ(a)ṛ ög(ü)zde : üç ṭuġl(ı)ġ **türük** ḅoḍ(u)ṇḳa : (a)nta : y(e)t(i)nç (a)ẏ : tört : y(e)g(i)rmike...: *Kömür Dağ'da (ve) Yar Irmağı'nda üç tuğlu Türk halkına o zaman yedinci ayın on dördünde….* (Ta D 7; Mert, 2009, s. 158, 160).

: 𐰆𐰋𐰇𐰽𐰇𐰯 : 𐰇𐰆𐰽𐰃𐰆𐰆 : 𐰉𐰇𐰉𐰋

türük : ḅoḍ(u)ṇ(u)ġ (a)nta : (i)çg(e)rt(i)m: *Türk halkını orada (kendime) bağladım* (Ta D 8; Mert, 2009, s. 157, 160).



Foto 10: "Türk" Sözcüğünün Tariat Yazıtı'nda Geçtiği Yerlerden Birinin Görüntüsü *(Foto: Osman MERT)*

Türk kavram işaretinin Türkçenin temel kaynaklarından Uygur Türkçesi Dönemi eserlerinde özel ad olarak kullanılmasının yanı sıra "**güzel**", "**genç**", "**güç**", "**kuvvet**", "**güçlü**", "**kuvvetli**", "**kudretli**", "**yiğit**" anlamlarında ad ve önad olarak kullanıldığı da görülmektedir. Bünyesinde söz konusu sözcüğü barındıran birkaç cümleyi dikkatlere sunmak yararlı olacaktır:

türk burkanlarta kin intingiz: *Kudretli burkanlardan sonra (yere) siz indiniz* (TT III66; Arat, 1986: 44-45).

ke uṣik-ning kelti kez-igi.
kergek-leḍgeli bilgi-ning örkin.
keṣigsiz çantıg keykin koṣsar.
kedürgil ke-le-ler bürkin.
kelüdin bilmeṭin kevṣenser.
keçürür bilig-ning **türk**-in.
kedgüsi bolmaṭın keken bolsar [.]
kergek-siz kılur körkin.

*ke harfinin sırası geldi, bilginin yularına ihtiyaç gösterir; vakitsiz çantıg geyiği ile koşarsa, ona keke'ler börkünü giydir; gelişini bilmeden gevşek davranılırsa, bilginin gücünü geçirir; giyeceği olmadan keken olursa, gösterişini lüzumsuz yapa*r (Man III 481-10-13; Arat, 2007, s. 108-109).

anıŋ arasınta bodisatva oguṣlug tavışgannıŋ katıg köŋül öritmişiŋe inçe kaltı **türk** yigit kunçuylar sever begdin adrılıp neçük titreyür bezer erser ançulayu yime bu yitinçsiz yitiz yagız yir titreyü altı türlüg ogrın tebredi kamşadı: *O anda Bodhisattva neslinden tavşanının gönlünü kendi nefsine karşı sertleştirince, tıpkı kuvvetli, genç (bir) kadın(ın) sevgili beyinden ayrıldığında titrediği gibi, işte öyle bu erişilmez yüksek yağız yer titreyip altı defa sallandı; sarsıldı* (Ui IV-D 87-92; Müller ve von Gabain: 1946, s. 78-79).

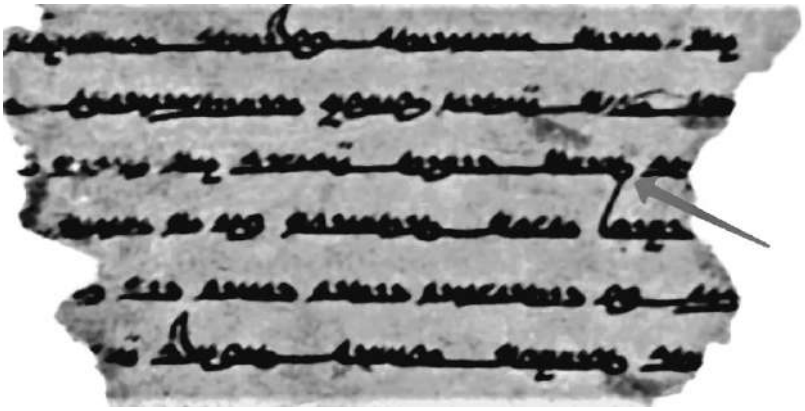


Foto 11: "**Türk** Yigit" Sözcüklerinin Geçtikleri Bölümün Görüntüsü[9]
(Foto: U450 Ön UI IV. T III. 84-36/16-21http://turfan.bbaw.de/dta/u/images/uo45oseite1.jpeg)

[9] Uygurca metinlerin orijinal görüntülerinin temininde yardımcı olan Muammer YÜCAL'a teşekkür ederim.

s(e)n y(i)me **türk** yigit sen: *Sen de güçlü (ve) kuvvetlisin* (DKPAM 1019; Elmalı, 2016, s. 94).

sen ülgüsüz sansız **türk** yigit kızlarnıŋ etigin yaratıgın etinmiş yaratınmış közünür sen: *Sen inanılmayacak kadar çok genç (ve) güzel (bir) kızın güzelliğiyle donanmış görünüyorsun* (DKPAM 3923; Elmalı, 2016, s. 197, 274).

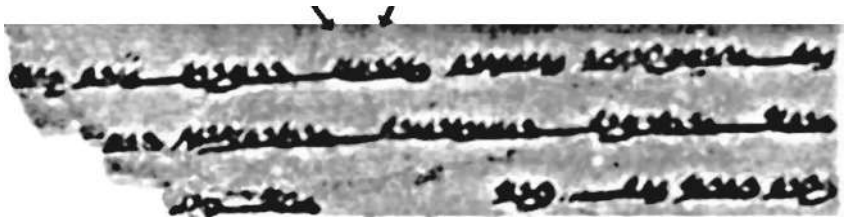


Foto 12: "**Türk** Yigit" Sözcüklerinin Geçtiği Bölümün Görüntüsü
(Foto: Mz 815 Ön DKPAM
http://turfan.bbaw.de./dta/mainz/images/mainzo815_seite2_detail1.jpeg)

anın amtı **türk** yigit erken kayu erser bir nom bitig bititelim burkan şazınınta nomka ulag sapag asag tusu kılmış bolalım: *Bundan dolayı şimdi gücümüz, kuvvetimiz yerinde iken hangisi olursa olsun bir din kitabı (nom bitig= Skr. sutra) yazdıralım ve böylelikle burkan şeriatında (şazın< Skr. şasana) dine (nom= Skr. dharma) bağlanmış ve ona hizmet etmiş olalım* (MST, 1 / 10-19; Tekin, 1960, s. 39, 187).

… sekiz tümen tört ming bramanlar (a)lku yigedmek begedmek erk **türk** (ev) bark (ko)dup ıda(lap): *84.000 brahman, hepsini üstün olma, hüküm sürme, kudret ve nüfuzu, evi barkı terk edip* (MST 50 / 17-20; Tekin, 1960, s. 104, 226).

… nizvanılarnang erk **türk**in anca munça tiser: *… ihtirasların kuvveti yüzünden şöyle böyle söylese / dese* (MST 111 / 20-21; Tekin, 1960, s. 111, 271).

kop kamag nomlar öze ikintisiz erklig **türk**lüg (k)amag tınlıglar öze tüz ulug yarlıkançuçı (bi)liglig erür: *Bütün din kitapları (nom: Skr. dharma) üzerine emsalsiz ve güçlü, kuvvetlidir. Bütün yaratıklar üzerine pek büyük merhamet besler* (MST 48 / 18-20; Tekin, 1960, s. 102, 271).

elig begke ince tep tedi eligler eligi biltim seniŋ **türk** küçüŋin: *Hükümdara şöyle dedi: "Hükümdarlar hükümdarı senin gücünü kudretini tanıdım"* (ÇB 168/13-14; Demirci, 2014, s. 49,115).

İfadeye zenginlik, çokluk, kuvvetlendirme, vurgulama… anlamı katan ikilemelerin oluşabilmesi için dil tarihinde ciddi bir zamana ihtiyaç vardır. **Türk** sözcüğünün **türk yigit, erk türk, erklig türklüg** … şeklindeki birlikte kullanımları da bu sözcüklerin Türkçenin söz varlığı içinde hem uzun süreden beri kullanıldıklarını hem de kullanım sıklıklarının fazla olduğunu göstermektedir.

Türk sözcüğü (Kök)türk Dönemi ve Uygur Dönemi eserlerinde geçtiği gibi benzer anlamlarda ve şekillerde Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde de oldukça fazla kullanılmıştır.

> **türk:** meyvelerin olgunlaşma zamanının ortasını bildiren bir edat. **türk** üzüm ö.di: *Üzümün olgunlaşma zamanının ortası*. **türk** kuya.ş ö.di: *Gün ortası*. **türk** yigit: *gençlik çağının ortasına gelmiş genç* (DLT 176; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 151).

> börk: başa giyilen şey, börk Atasözü: Tatsız **Türk** bolmas başsız börk bolmas: Başsız börk olmadığı gibi; Farssız da Türk olmaz (DLT 176-178; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 151).

> **Türk** Nuh'un *(s.a.)* oğlunun adı. Nuh'un oğlu **Türk**'ün oğullarına yüce Allah tarafından verilmiş isimdir. *Hel etā 'ale'l-insāni ĥi:nun mine'd-dehri* (*İnsan üzerinden –insan olarak anılacak bir varlık oluncaya kadar- uzun bir zaman geçmemiş midir?* -76-1) ayetinde Âdem aleyhisselâm'ın adının "insan" olması gibi. Burada "insan" kelimesi bir kişi için kullanılmıştır. Bir başka ayette şöyle denir: *le-qad xaleqna'l-insāne fi: aĥseni taqvi:min şumme radedna:hu esfele sa:fili:n ille'llezi:ne a:menu: ve amilu'ś-śa:liĥa:ti* (*Biz insanı en güzel kıvam üzere yarattık. Sonra onu aşağıların en aşağısına attık. Ancak inananlar ve iyi işler yapanlar başka.*-45/4-6). Burada (insan) topluluk ismidir; çünkü hiç kimse bu tekliğin dışında kalamaz. Aynı şekilde burada da **Türk**, Nuh'un oğlunun adıdır; burada tekliktir. Oğulları söz konusu olduğu zaman topluluk ismidir; "beşer" kelimesi gibi hem teklik, hem topluluk için kullanılır. Bunun gibi "Rum" da, İshak'ın *(s.a.)* oğlu 'İyşû'nun oğlu Rûm'un adıdır. Oğulları da o isimle adlandırılmıştır. Ne var ki biz daha önce **Türk**'ün Allah tarafından verilmiş bir isim olduğunu söylemiştik. Bize şeyh, imam ve zahid *Hüseyn bin Xalef el-Kâşgarî* haber verdi ve kendisine de *İbnu'l-Garqî*'nin haber verdiğini söyledi. Ona da âhir zaman hakkında yazdığı kitabında *İbni Ebi'd-Dünyâ* diye tanınan şeyh *Ebû Bekr el-Mugid el-Cercerânî*, Allah'ın elçisine *(s.a.)* isnat ederek anlatmış. (Peygamber) dedi ki: Allah *(c.a.*) diyor ki: "*Benim bir ordum vardır; onları **Türk** diye adlandırdım ve doğuya yerleştirdim. Bir kavme kızdığım zaman onları (**Türk**leri) onlara musallat ederim.*" Bu, diğer bütün insanlara karşı, onlar için bir üstünlüktür. Çünkü onların adını bizzat O *(c.a.)* vermiş; onları

en yüce ve yeryüzünde havası en güzel yere yerleştirmiş; onları kendi ordusu olarak adlandırmıştır. Bunun yanında onlar; güzellik, tatlılık, aydın yüzlülük, edep, yaşlılara hürmet ve riayet, ahde vefa, alçak gönüllülük, yiğitlik ve daha sayılamayacak birçok meziyeti hak etmiştir.

Şiir:
kaçan körse anı **Türk**
bodun ayga anıŋ aydaçı
muŋar tegir ulugluk
munda naru keslinür

Bir adamı överek diyor ki: **Türk** taifeleri onu görünce der ki: "*Büyüklük ve yücelik buna yakışır; bundan sonra (yücelik) kesilir.*"

Onlardan "bir"i için de **Türk** denir; hepsi için de. "*Kimsin?*" anlamında "*kim sen*" denir; "***Türk****üm*" anlamında ***Türk*** *men* diye cevap verilir. **Türk** süsi atlandı denir; "**Türk** ordusu (ata) bindi" demektir (DLT 176-178; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 151).

Türk: Türk ülkesinde bir şehrin adı (DLT 176; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 151).

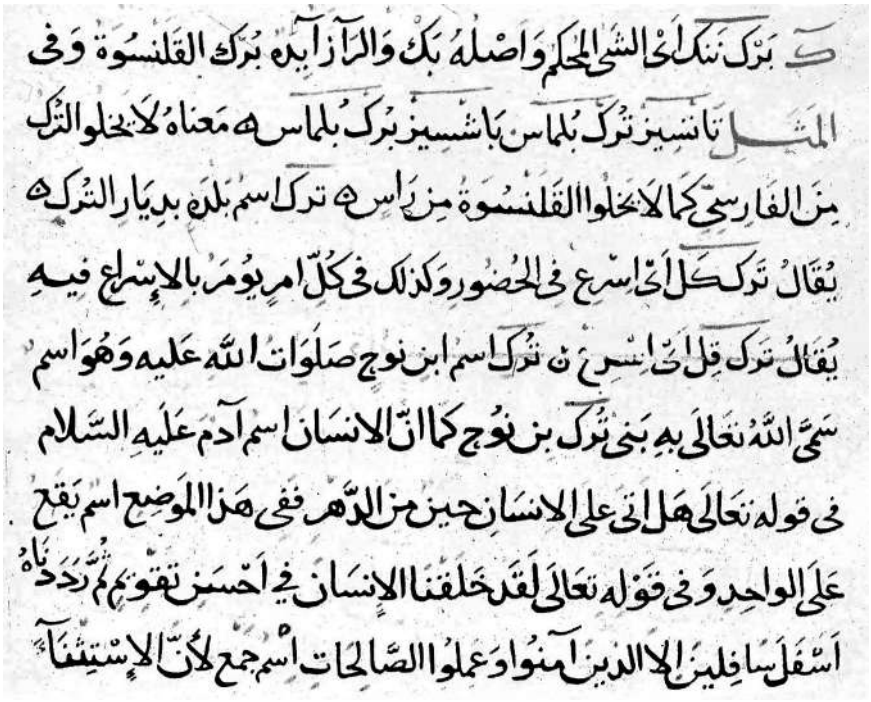


Foto 13: Dîvânü Lûgati't-Türk'te Türk Sözcüğünün Geçtiği Sayfadan Bir Görüntü *(Foto: DLT, 1990, s. 176)*

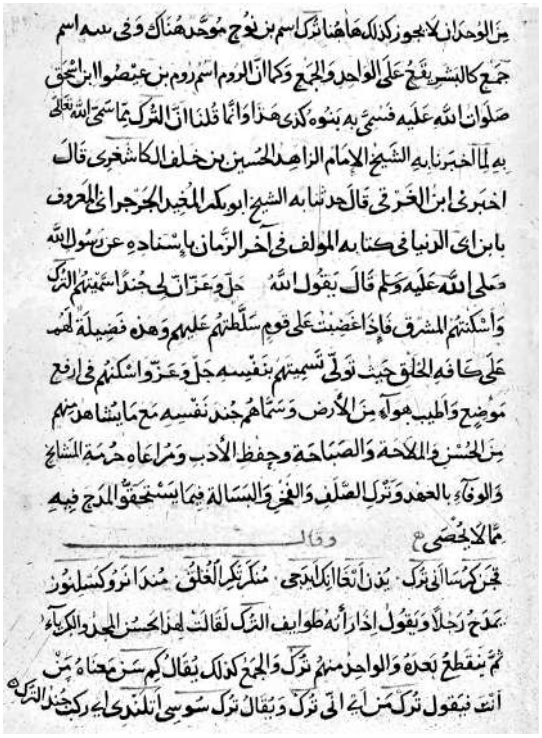


Foto 14: Dîvânü Lûgati't-Türk'te Türk Sözcüğünün Geçtiği Sayfadan Bir Görüntü *(Foto: DLT, 1990, s. 177)*

yime yakşı aymış bu **türk** buyrukı / körür köz yarukı ogul kız okı: *Bir Türk veziri de çok güzel söylemiş: Oğul kız gerçekte gören gözün nuru gibidir* (KB 1163; Arat, 1991, s. 133; Arat, 1988, s. 94).

takı munda yigrek ayur **türk** hanı / kınama yalavaç söz aysa köni: *Türk hanı bundan daha güzel söyler; kendisine emanet edilen sözü aynen tekrar eden / ileten elçiye gazap etme* (KB 3817; Arat, 1991, s. 384; Arat, 1988, s. 276).

Türk sözcüğü Karahanlı Türkçesi sonrası dönemi (Harezm Türkçesi Dönemi, Kıpçak Türkçesi Dönemi, Çağatay Türkçesi Dönemi…) eserlerinde de yaygın şekilde kullanılmıştır:

bir kiçi katna kirdim **türk**ten: *Türk ulusundan bir kişinin katına girdim* (EZ 79b; Atalay, 1945, s. 116).

men ol közleri hindū **türk** men kim / sining hindūng tiyü at atandım: *Ben o gözleri Hindu (olan) Türk'üm; senin Hindu'n diye adlandırıldım* (HŞ 3290; Hacıeminoğlu, 2000, s. 373).

türk bu matlanı dipdür: *Türk bu matlayı söylemiştir* (ML B10b /10; Barutçu Özönder, s. 171, 205).

Türk sözcüğü, Türkçenin tarihî metinlerinde geçtiği / kullanıldığı gibi çağdaş Türk lehçe ve ağızlarında da kullanılmaktadır. Çağdaş Türk lehçelerinden seçilen bazı örnekleri dikkatlere sunmak yararlı olacaktır:

Altayda Kazak al da **Türk**,	*Altay'daki Kazak o da Türk,*
Ürküttö Kazak bul da **Türk**,	*Ürküt'teki Kazak bu da Türk,*
Kara-Şaar, Kumuldu,	*Kara-Şaar, Kumul'u,*
Kabarı bizge uguldu,	*Haberi bize duyuldu,*
Oşolordun baarısı	*Onların tamamı*
Oylop tursam cuda **Türk**.	*Düşünürsem hepsi Türk.*
Kokon, Taşken, Margalaŋ	*Hokand, Taşkent, Margalaŋ*
Kozgolbogon bul da **Türk**	*Yerinden oynamayan bu da Türk*

(Manas Destanı S. Orozbakov Anlatısı 2822-2829 satırlar; I. Kitap, 173; Useev, 2017, s. 113).

Abaŋ Koşoy şaŋk etip,	*Amcan Koşoy yüksek sesle,*
Kıcırluu külüp bark etip:	*Öfkelenerek gülüp şöyle dedi:*
Tegimdi uksaŋ, sen kalmak,	*Soyumu duysan, sen Kalmuk,*
Özüm Kırgız, tübüm **Türk**,	*Kendim Kırgız, köküm Türk,*
Atım Koşoy ugup al.	*İsmim Koşoy, bunu bil.*

(Manas Destanı C. Mamay Anlatısı 430; Useev, 2017, s. 117).

Atası Uguz, atı **Türk**,	*Babası Uguz, adı Türk,*
Alıstan kelgen bu bir mülk.	*Uzaktan gelen bu bir halk,*
Urugu Uguz uluu curt,	*Uyruğu Uguz büyük halk,*
Köp cerge ketken çaçılıp,	*Çok yere giden dağılıp,*
Karasaŋ arbın kara curt.	*Bakarsan çok büyük halk.*
Karıyası Koşoy bar,	*Aksakalı Koşoy var,*
Oşol kezek zamanda	*O zamanda onlarda*
Kan zaadalar koşo bar,	*Hanzadeler de var,*
Baygur-Uygur baarı bar,	*Baygur-Uygur hepsi var,*
Badışa bar, kanı bar,	*Padişahı var, hanı var,*
Başkı atası Alaç bar,	*Büyük babası Alaç var,*
Atpay **Türk** curtunan	*Bütün Türk halkından*
Arbaktuu arstan Manas bar.	*Kutsal Arslan Manas var*

(Manas Destanı S. Orozbakov Anlatısı 30940-30952 satırlar; VIII. Kitap, 422; Useev, 2017, s. 117).

Türkistan eki düniye esigi goy	*Türkistan iki dünyanın kapısıdır,*
Türkistan er **Türik**tiñ besigi goy,	*Türkistan yiğit Türkün beşiğidir.*
Tamaşa **Türk**istanday jerde tuvgan	*Güzel Türkistan gibi yerde doğan*
Türiktiñ Täñiri bergen näsibi goy	*Türk'e Tanrının verdiği nasibidir.*

(Mağjan Jumabayev Öleñderi, Türkistan; Mutlu, 2017, s. 61).

Türk oğlu Türkem men!
Salam, ey mangurt gardaşlar,
Goyunlaşmış
Gurd gardaşlar.
Atın cılgı papağları
Gulag asın bir an barı:

Göyden gelib eslim soyum:
Menem,
Türk oğlu **Türk**em men!
Güneş - mayam, bulud - suyum,
Menem,
Türk oğlu **Türk**em men!

Atam - Tanrı, anam - bozgurd,
Min adım var, yerim - min yurd...
Tatar, **Türk**men, Gırgız, Başgırd:
Menem,
Türk oğlu **Türk**em men!

Yadlaşıbdı bu kend, o kend
Altay, Tebriz, Kerkük, Derbend...
Param parça... böyle bend bend
Viran **Türk** oğlu **Türk**em men!

Salam, ey mangurt gardaşlar!
Goyunlaşan
Gurd gardaşlar!
Atın cılğı papağları
Tanıyın bu dostu, yarı.

Bölünse de bir elimiz,
Yaşayır Tanrı dilimiz!
Açag, açag gözümüzü,
Tanıyag öz özümüzü;
Deyek: **Türk** oğlu **Türk**em men!

(İslam Türkay, Türk oğlu Türkem men; Çoban, 2017, s. 2238-2239).

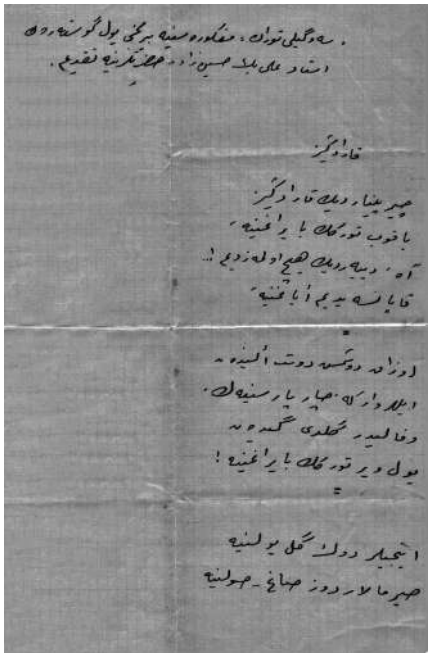
Sevgili Turan mefkûresine birinci yol gösteren Üstad Ali Beg Hüseyinzade[10] *Hazretlerine takdim.*

Karadeniz[11]

Çırpınırdın Karadeniz
Bakub **Türk**ün bayrağına!
Ah, deyerdin, hiç ölmezdim!...
Kapansaydım ayağına.

Uzak düşmüş dost elinden,
İller var ki, çarpar sinen!..
Vefalıdır geldi, geden,
Yol ver **Türk**'ün bayrağına!

İnciler dök, gel yolına,
Sırmalar düz sağ - solına!



[10] Hüseyinzade Ali Bey ve Ahmet Ağaoğlu, 1918 yılında Nuri Paşa'nın müşaviri olarak Osmanlı Hükümeti tarafından Kafkasya'ya gönderilmişlerdir. Azerbaycan Cumhuriyeti'nin kurulmasında da önemli katkıları bulunan bu iki Türk aydını Nuri Paşa'nın Gence'yi ziyaretinde ona eşlik etmiş; ziyaret sırasında Ahmet Cevat'la da tanışmışlardır. Ahmet Cevat söz konusu ziyarette Hüseyinzade Ali Bey'e ve Ahmet Ağaoğlu'na "*Koşma*" adlı kitabından hediye etmiştir. Ahmet Cevat'ın Hüseyinzade Ali Bey'e ithafen el yazısıyla yazdığı metin "*Üstat Ali Bey Hüseyinzade Hazretlerine müellifi tarafından ithaf olunur. 21 Haziran 1334 (1918) Gence"* şeklindedir. Ahmet Cevat'ın Ahmet Ağaoğlu'na ithafen yazdığı metin ise şöyledir: "*Hürmetli Ahmet Bey Efendi Hazretlerine müellifi tarafından ithaf olunur."* Söz konusu kitapların her ikisi de İzmir'de Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümündeki Hüseyinzade Ali Turan Arşivi'nde bulunmaktadır. (Ahmet Cevat'ın şiiri ilk yayımladığı şekli ve diğer şiirleri için ayrıca *bk.* Yıldırım,1992, s.128). Bu şiirle ilgili olarak görüşlerine başvurduğum Prof. Dr. Yavuz AKPINAR'a, Dr. İrfan M. YILDIRIM'a ve Dr. Yılmaz ÖZKAYA'ya teşekkür ederim.

[11] Aslında başlığı "Karadeniz" olan ve Stalin tarafından şehit edilen, Azerbaycan Türkü, özgürlük ve bağımsızlık şairi merhum Ahmet Cevat (1892-1937) tarafından Azerbaycan'ı Rus ve Ermeni işgalinden kurtarmak için bölgeye giden Nuri Paşa komutasındaki Türk Ordusu için yazılan şiir ülkemizde ve Türk dünyasında "Karadeniz Marşı", "Çırpınırdı Karadeniz", "Çırpınırdın Karadeniz"… adlarıyla da bilinmekte ve farklı şekillerde marş / şarkı / türkü sözü olarak söylenmektedir. Şiirin Ahmet Cevat'ın el yazısıyla yazılmış ve şair tarafından bazı değişiklikler yapılarak Hüseyinzade Ali Bey'e ithaf edilmiş şeklini Prof. Dr. Yavuz AKPINAR Bey'den temin edip okudum. Sonra "*Acaba daha önce bunu okuyup yayımlayan var mı?*" diye araştırınca Bizim Ahıska Dergisi'nde 2018 yılında (Bahar 2018, s. 52; www.ahiska.org.tr/wp-content/uploads/50-15.pdf) (tarafımdan yapılan okuyuşla bazı farklılıklar gösterir şekilde) yayımlanmış olduğunu tespit ettim. Şiirin yukarıda tarafımdan okunup dikkatlere sunulan şeklinin bundan sonra yapılacak çalışmalarda yer alması daha isabetli olacaktır.

Fırtınalar dursun yana,
Selam **Türk**'ün bayrağına!

Hamidiyye ve **Türk** kanı!
Her birinin bitmez şanı!
Batum olsun yol kurbanı!
Egil **Türk**'ün bayrağına!

Türk elinden esen yeller
Bana şi'ir, selam söyler.
Olsun bizim bütün eller
Kurban **Türk**'ün bayrağına!

([Ahmet]Cevad; 1 Mayıs 1918, Gence)

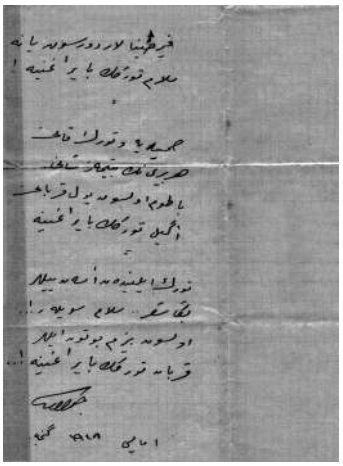


Foto 15: "Karadeniz" Başlıklı Şiirin Ahmed Cevad Tarafından El Yazısıyla Yazılmış ve Hüseyinzade Ali Bey'e İthaf Edilmiş Metninin Görüntüsü
(Prof. Dr. Yavuz AKPINAR Arşivi)

Türk Esirleri

Erkek, gadın, esger, çocug, ihtiyar
Esir deye, minlerce **Türk** övladı:
İssız bir adanın goynunda sızlar,
Sorulmaz derdi, duyulmaz feryadı.

...

Ey **Türk** eli! Ey milyonlar ölkesi!.
Sagın duyma nedir bu hal, bu dehşet!..
Titretmesin seni bu gardaş sesi,
Korlug, sağırlıg o da bir seadet!.. (Hüseyin Cavid, Türk Esirleri; Muhtaroğlu, 1993, s. 280-281).

Türk kavram işareti en işlek şekilde Türkiye Türkleri tarafından kullanılmış; doğal olarak da en çok Türkiye Türkçesi ile yazılmış metinlerde yer almıştır. Sözcüğün geçtiği bir iki örneği dikkatlere sunmak yararlı olacaktır:

Ey Türkeli

Ey **Türk**eli ben uzaktan gelen yorgunum,
Dinle beni ben de senin bir öz oğlunum:
Geceleyin çölde yalnız kalan yolcu bir
Solgun ışık fark edince nasıl sevinir,
Nasıl bütün ümidini bağlarsa ona,
Ben de öyle yad elinden baktım vatana.
Sen uzaktın benden, fakat kalbim senindi,
Ey **Türk**eli, hasretin tâ rûhuma sindi

…
Biz daha dün öyle bedbaht olanlarız ki.
Öyle göğsü hicran ile dolanlarız ki.
Rûhumuzun zırhı oldu ıztırâbımız…
Bahtımızla budur, dedik, son hesâbımız;
Varsın gelsin arzın daha bin beliyyesi!
Öcümüzün sayhasıdır topların sesi.
Felaketler pençemizde oyuncak oldu…
Yangınlarla bütün vatan al sancak oldu…
Bir kırılmaz yalın kılıç gibi hıncımız.
İmanını kalkan etti her akıncımız…
Tayfunlara yoldaş oldu nâra salan **Türk**!..
Hey koca **Türk**, Tanrısından kuvvet alan **Türk**!.
(Enis Behiç Koryürek, Ey Türkeli; Okay, 2017, s. 548-549).

Hakikat Nerede?

Gafil, hangi üç asır, hangi on asır
Tuna ezelden **Türk** diyarıdır.
Bilinen tarihler söylememiş bunu
Kalkıyor örtüler, örtülen doğacak.
Dinleyin sesini doğan tarihin,
Aydınlıkta karartı, karartıda şafak.

Yalan tarihi gömüp, doğru tarihe gidin.
Asya'nın ortasında Oğuz oğulları,
Avrupa'nın Alpleri'nde Oğuz torunları
Doğudan çıkan biz
Nerde olsa, ne olsa kendimizi biliriz.

Türk sadece bir milletin adı değil,
Türk bütün adamların birliğidir.
Ey birbirine diş bileyen yığınlar,
Ey yığın yığın insan gafletleri
Yırtılsın gözlerdeki gafletten perde,
Hakikat nerede? (M. Kemal Atatürk, Hakikat Nerede?; Alyılmaz, 2005, s. 82-83).

Ben, 1919 Mayısı içinde Samsun'a çıktığım gün, elimde hiç bir kuvvet yoktu. Yalnız Büyük **Türk** Milleti'nin asaletinden doğan ve benim vicdanımı dolduran yüksek ve manevî bir kuvvet vardı. İşte ben bu ulusal kuvvete, bu **Türk** Milleti'ne güvenerek işe başladım. Ben, **Türk** ufuklarından bir gün mutlaka bir güneş doğacağına, bunun hararet ve kuvvetinin bizi ısıtacağına, bundan bize bir güç çıkacağına o kadar emindim ki, bunu adeta gözlerimle görüyordum.

Büyük **Türk** tarihine, **Türk** dilinin kaynaklarına, zengin lehçelerine, eski **Türk** eserlerine önem veriyoruz. Baykal ötesinde, Yakut **Türk**lerinin dil ve kültürlerini bile ihmal etmiyoruz (M. Kemal Atatürk; Alyılmaz, 2005, s. 81-82).

1.2. /+ÇA/ Biçim Birimi:

Türkçe kavram işaretinin bünyesinde bulunan /+ÇA/ görevli dil ögesi de Türkçenin en işlek biçim birimlerinden birini oluşturmaktadır.

Aslında çekim eki (eşitlik hâli eki) olan ve üzerine geldiği isim veya isim öbeğine *gibi*, *gör*e, *ile*, *kadar*, *birlikte* anlamları katan; küçültme, kuvvetlendirme, sınırlandırma, vasıta, durum bildirme işlevleri de bulunan /+ÇA/ görevli dil ögesi, belirtilen görevlerinin yanında Eski Türkçe Dönemi'nden bu yana isimden isim yapım eki olarak da kullanılmıştır. /+ÇA/ biçim birimi addan ad yaparken bazı objelerin adlarını, şahısların adlarını, yerlerin adlarını, (boy, topluluk, kavim ve millet adlarının üzerlerine gelerek) dil, lehçe ve ağızların adlarını bildiren yeni kavram işaretlerini meydana getirir. Örnekler: ak**ça**, ağ**ca**, ak**ça**ağaç, ala**ca**, an**ca**, an**ca**k, bar**ça**, bilek**çe**, dilek**çe**, gerek**çe**, gün**ce**, kaplı**ca**, kara**ca**, ne**ce** / ni**ce**, ne**çe**, ön**ce**, saplı**ca**, tüm**ce**; Ay**ça**, Gök**çe**, Gül**ce**; Türk**çe**, Fars**ça**, Arap**ça**, İngiliz**ce**; Ak**ça**dağ, Ak**ça**kale, Ak**ça**lar, Ala**ca**höyük, Ballı**ca**, Boz**ca**ada, Çamlı**ca**, Çatal**ca**, Çukur**ca**, Derin**ce**, Gök**çe**ler, Gök**çe**göl, Güzel**ce**, Kanlı**ca**, Kara**ca**ahmet, Kaynar**ca**, Kızıl**ca**hamam, Kumlu**ca**, Sivri**ce**, Sütlü**ce**, Yağlı**ca**, Yarım**ca**, Yeni**ce**… (Korkmaz, 1959, s. 275-358; Korkmaz, 2014, s. 122-123; Nadelyayev *vd.* 1969, s. 650; Ergin, 1983, s. 167; Eraslan, 2013, s. 94-95; Güner, 2013, s. 110).

Bünyesinde /+ÇA/ biçim birimini barındıran birkaç kavram işaretini içinde bulundukları cümlelerle birlikte dikkatlere sunmak yararlı olacaktır:

> maitri timäk ärsär äntkäk**çä** til ol türk**çä** yörsär ädgü ögli köngülüg titir: *Maitri demek ise / maitri sözcüğü ise, Hintçedir. Türkçeye çevirmek gerekirse müşfik ve dost bir kalp demektir* (TT II Y 43 U 5753; Zieme, 2009, s. 428).
>
> bu gün aytıldı anıŋ algışlı atı bar**ça**dan üstün bar**ça**dan küçlü bar**ça**dan tatlı yesus kristus bitik tilin**çe** tatar**ca** kutkardaçı ol kertirir bar**ça** elni kutkardaçı: *Herkesten üstün, herkesten güçlü, herkesten tatlı olan onun mübarek adı bugün verildi. İncil dilince, İsa mesih, Tatarca kurtarıcı, o "bütün halkı kurtarıcı" anlamına gelir* (CC 61b/23-26; Argunşah ve Güner, 2015, s. 353).
>
> bar**ça**ları şerayit-i imandın haber berür: *(Bunların) tamamı imanın şartlarından haber verir* (MUR 16a; Alyılmaz, 2011, s. 235).

"Gılınc gında durmaz", déye er atlandı,
Gıpçaq atı sağa-sola ganadlandı...
Düşmenlerin boyun eydi sertliyine,
Né**çe**leri ortag oldu merdliyine.
Élsizleri élli étdin, élin yoh mu?
Dilsizleri dilli étdin, dilin yoh mu?

(Valeh Hacılar, Kıpçak Çölü; Alyılmaz, 2003, s. 197).

Bir yaralı kara**ca** üzgün gezer şimdi bizim éllerde
Bizim éller, bize küskün; şimdi yad ellerde... (Timuçin Salih Kıpçak).

1.3. Türkçe Kavram İşareti:

Ahmet B. ERCİLASUN, "Dilimizin Adı" başlıklı bildirisinde Uygurların kendi dilleri için "Türk tili", "Türkçe", "Türk Uygur tili", "Uygur tili" kavram işaretlerini kullandıklarını; (Kök)türk çağında da bu dilin adının "Türk tili" ve "Türkçe" şeklinde olabileceğini belirtmektedir (Ercilasun, 2007, s. 15, 17).

Türkçe kavram işareti ERCİLASUN'un da belirttiği gibi Türkçenin mevcut temel kaynaklarında ilk kez Eski Uygur Türkçesi Dönemi'ne ait eserlerde Türk boy ve topluluklarının konuştukları ortak dilin adı olarak geçmektedir.



Foto 16: Türkçe Kavram İşareti ile İlgili Olarak Yapılmış Bir Tasarım
(Levent ALYAP)

Türkçe sözcüğünün geçtiği örneklerden bir kısmını şöyle dikkatlere sunmak mümkündür:

> **türkçe** evirser köngül karın artamak bolur: *Türkçeye çevrilirse gönlü ve karnı mahvetmek olur* (MST 59 /28-29; Tekin, 1976, s. 117-118, 234).
>
> adınçıg **türkçe** başik tüzün bilge kişiler tirilelim tengrining bitigin biz işidelim tört ilig tengrilerke tapınalım: *(Bir) başka Türkçe ilahi: Soylu bilge kişiler (gelin) toplanalım. Tanrı'nın kitabını (yazdıklarını / sözlerini) işitelim. Dört Tanrı'ya tapınalım* (Man. II 10.1 [T. II, D.169 (Taf. II) III / 1-4]; Le Coq, 1919, s. 10-11).
>
> [vaybajikė] şastratan[t]rė . kavi [drrė] [saŋadas] ugu küşen tilintin [tohrı] [t]ilinçe evirmiş tohrı [tilintin] [şilazin]

praşnikė yaŋırtı **türkç[e]** [evirmiş daş]akarmap(a)tāvadānamāl nom: *(vaibhāşika ve) śāstratantra uzmanı Kāvyadhara Saṃghadāsa'nın, Ugu Küşen (Toharca B) dilinden (Toharca A'ya) çevirdiği, Toharca A'dan da Śīlasėna Prāśnika'nın son olarak Türkçeye (çevirdiği) Daśakarmapathāvadānamālā (isimli) akaid (kitabında)...* (DKPAM 859-863; Elmalı, 2016, s. 88).

[va]ybajikė şastantrė kavi drrė saŋadas [u]gu küşen tilintin tohrı tilinçe [evir]miş tohrı tilintin şilazin praştinkė yaŋırtı **türkçe** evirmiş [da]şak(a)rmaputāv(a)dānamāl nom bitigde on k(a)rmap(a)tlarıg ertmekniŋ münin: *vaibhāşika (ve) śāstratantra uzmanı Kāvyadhara Saṃghadāsa'nın, Ugu Küşen (Toharca B) dilinden (Toharca A'ya) çevirdiği, Toharca A'dan da Śīlasėna Prāśnika'nın son olarak Türkçeye (çevirdiği) Daśakarmapathāvadānamālā (isimli) akaid (kitabında), on (kötü) davranış yollarını işlemenin günahı...* (DKPAM 3032-3037; Elmalı, 2016, s. 168-169).

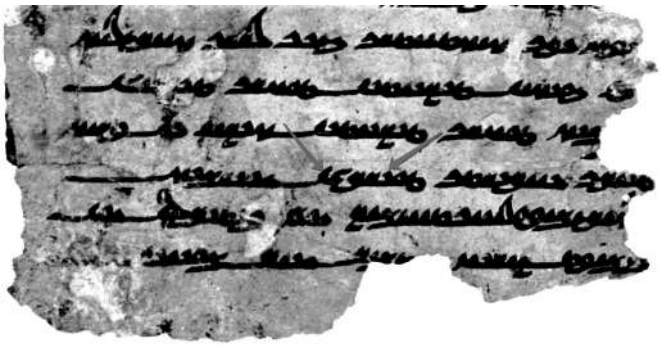


Foto 17: "**türkçe**" Sözcüğünün Geçtiği Yerin Görüntüsü
(Foto: U 1899 Ön DKPAM; http://turfan.bbaw.de./dta/u/images/u1899 seite1.jpeg)

b(e)lgü bilteçi br(a)manlar hansasvarė tė[p] at urdılar hansasvarė tėser en(e)tkek[çe] bolur **türkçe** evirser kaz ünlüg tėp: *Kâhin brahmanlar (ona) Haṁsasvara ismini verdiler. Haṁsasvara (ismi) Hintçedir. (Bu isim) Türkçeye çevrildiği zaman 'kaz sesli' anlamı ortaya çıkar* (DKPAM 3113-3115; Elmalı, 2016, s. 171).

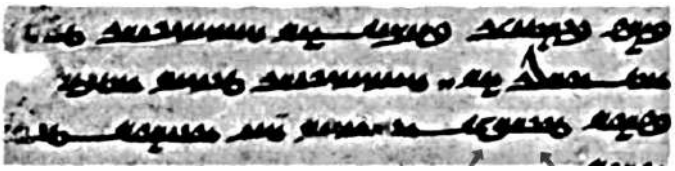


Foto 18: "**türkçe**" Sözcüğünün Geçtiği Yerin Görüntüsü
Mz 751 Arka DKPAM;
http://turfan.bbaw.de./dta/mainz/images//mainzo751_seite2_detail1.jpeg)

Türkçenin "Eski Uygur Türkçesi Dönemi" söz konusu olduğunda genelde Manihaizm'in ve Budizm'in tesirinde ortaya çıkan dil, edebiyat ve sanat eserleri akla gelmektedir. Oysa Uygurların egemenlikleri altındaki Türk boy ve topluluklarının bir kısmının söz konusu dinlerin yanında Hristiyan dininin tesirinde de (özellikle de Nasturi / Nestorian mezhebinin tesirinde) Uygur Türkçesi ve Süryani Alfabesi ile birçok eser vücuda getirdikleri bilinmektedir.[12] Uygur Türkçesi ve Süryani Alfabesi ile yazılmış Nasturi eserlerin içinde mezar taşları ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Nitekim bu mezar taşlarının önemli bir kısmında "Türkçe" ve "Türk" kavram işaretleri geçmektedir:

al(e)ks(a)ndros qan: *Kral Aleksandros'ın hesabına / tarihine göre*

kan saqışı mıng: *tarih bin*

altı yüz: *altı yüz*

yigirmi üç erdi: *yirmi üç (1311) idi.*

türkçe yıl sıçqan erdi: *Türkçe yıl sıçan (yılı) idi.*

bu kabra: *Bu mezar*

mengü taştay qobuz: *(ve) bengü taşlar / ölümsüzlük taşları Kopuz-*

çı nıg turur yad bolsun:*-çunundur. Hatırlansın / (Ebediyen hatırlansın)*

(Süryani Harfli Türkçe Yazıtlar; Eccles ve Lieu, 2012, s. 159).

Ekleme: Süryani Alfabesi ile Türkçe yazılmış Nestorian Yazıtları'nın bir kısmında "Türkçe" sözcüğünün yerine "Türk" sözcüğünün kullanıldığı dikkati çekmektedir:

m(a)k(e)donya: *Makedonya*
balık-lık: *şehirden / ülkesinden*
pilipos xan: *Kral Philippos('un)*
oglı al(e)ks(a)ndro[s]: *oğlu Aleksandros*
ilig xan sakışı: *Hükümdar'ın hesabına / tarihine göre*
yıl mıng altı: *yıl bin altı*
yüz yig(i)rmi: *yüz yirmi*
tört yılınta: *dört (1312) yılında*
türk sa(q)ışı: *Türk takvimi(ne göre)*
ud yılı: *sığır yılı*
üçünç ay: *üçüncü ay(ın)*
altı yangıta: *altısında*
tün yar(ı)m(ı)nta: *gece yarısında*
bu kamça (?) xa[tun]: *bu Kamça(?) Hatun*

[12] Bu eserlerin ele geçmiş olanlarının önemli bir kısmı XII. yüzyıl sonrasına ait oldukları için konuyla ilgili kaynak eserlerde Uygur Türkçesinden söz edilirken Nasturi / Nestorian Uygur yazıtları ve diğer eserler çoğunlukla ihmal edilmiştir.

> t(e)ngri yarlıgın: *Tanrı'nın emriyle*
> bütürdi m-: *(ömrünü) tamamladı.*
> (m)engü taş qılm(?): *Bengü taş / ölümsüzlük taşı yapılm…*
> mışı(?)[k]: *mışı(?)[k]*
>
> (Süryani Harfli Nestorian Türkçe Yazıtlar; Franzmann ve Lieu, 2012, s. 211).

Türkçe kavram işaretinin Eski Uygur Türkçesi Dönemi sonrasında (Karahanlı Türkçesi Dönemi'nde) vücuda getirilen eserlerde de geçtiği bilinmektedir.

Türkçenin yapısı ve zenginliği hakkında bilinçli olarak ilk eser yazan kişi Kâşgarlı Mahmud'dur. Ancak sözcük Kâşgarlı Mahmud'un Türkçe ile Arapçayı karşılaştırdığı eserinde geçmemektedir. Kemal YAVUZ konu hakkında şunları kaydetmektedir:

> Kâşgarlı Mahmut, bizim ilk seyyahımız, ilk toponimistimiz, ilk ağız inceleyicimiz, ilk metin derleyicimiz, ilk gramercimiz, Türkçeyi Arapça gibi dillere kıyaslayarak büyük bir milletin dili oluğunu anlatmaya çalışan, hatta İslamiyet'in bile bu millete emanet edildiğini, onların uzun sürecek saltanatlarının olacağını anlatan, bu yönlerden Türkçeyi öğrenmenin bir görev olduğunu bildiren, yalnız Araplara değil, diğer İslam milletleri içinde yer alan uluslara da anlatan, hepsinden de ileri olarak Türkçenin lügatini ve gramerini yazan ve bütün hayatını Türkçeye adayan ilk dilcimizdir. İşte Kâşgarlı Mahmut bu nitelikleri ile ortaya çıkmaktadır. Ancak Karahanlı Devleti'nin hükümdarları da Türkçeye gereken önemi vermişler ve yazılan eserlerin şairlerini ödüllendirmişlerdir. Karahanlılar'daki bu dil sevgisi devletin sonuna kadar devam etmiştir (Yavuz, 2011).

YAVUZ'un da ifade ettiği gibi Karahanlı Türkçesi Dönemi'nde yazılan eserler (başta *Kutadgu Bilig* ve *Atebetü'l- Hakayık* olmak üzere) Türkçeye verilen değeri açıkça ortaya koymaktadır. Bu dönemde vücuda getirilen *Kutadgu Bilig* ve *Atebetü'l- Hakayık*'ta Türkçe sözcüğü aşağıda dikkatlere sunulan şekliyle yer almaktadır:

> yana tegme biringe **türkçe** bir at birmiş turur 'ạdịlka kün togdı ilig at birip padịşah ornınga tutmış turur dẹvlẹtka ay toldı at birip vẹzir ornınga koḍmuş turur 'ạkılka ögdülmiş at birip vẹzirning oglı yirinde tutmış turur kạna'atka oḍgurmış at birip vẹzirning karındaşı tip aymış turur: *Müellif bunlardan her birine **Türkçe** bir ad vermiştir. Doğruluğa Kün Toğdı adını verip, onu padişah yerine tutmuş, saâdete Ay Toldı adını verip, vezir yerine koymuş, akıla Öğdülmiş adını verip vezirin oğlu ve kanâate Odgurmış adını verip, vezirin kardeşi kabul etmiştir* (KB A /30-34; Arat, 1991, s. 3; Arat, 1988, s. 2).

bu **türkçe** koşuglar tüzettim sanga / okırda unıtma dụ'a kıl manga: *Bu Türkçe beyitleri senin için tanzim ettim; ey okuyucu, okurken unutma, bana duâ et* (KB 75; Arat, 1991, s. 10; Arat, 1988, s. 7).

mẹsẹl keldi **türkçe** mungar mengzetür / anı sözledim men munu yangzatur: *Buna benzer bir Türkç**e** ata-sözü vardır; işte onu söylüyorum, şöyle der* (KB 273; Arat, 1991, s. 42; Arat, 1988, s. 30).

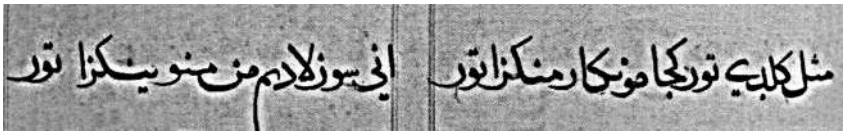


Foto 19: Türkçe Sözcüğünün İlgili Yerdeki Görüntüsü
(KB 273; Üşenmez, 2013, S. 33)

mungar mengzetü keldi **türkçe** mẹsẹl / okıgıl munı sen köngül ögke al: *Buna benzer bir Türkçe ata-sözü vardır; sen bunu oku, gönlünde ve aklında tut* (KB 319; Arat, 1988, s. 34, 59; Arat, 1991, s. 47, 667).

negü tir eşit emdi **türkçe** mẹsẹl / başında keçürmiş bu kökçin sakal: *Şimdi dinle, Türkçe bir atasözü, başından çok şeyler geçmiş olan bu ak sakallı ne der* (KB 667; KB 1798; Arat, 1988, s. 137; Arat, 1991, s. 197).

mungar mengzetü aydı **türkçe** mẹsẹl / eşitgil munı sen ukup özke al: *Buna benzer Türkçe bir atasözü vardır; bunu dinle ve sırrına ererek, ona göre hareket et* (KB 880; Arat, 1988, s. 74; Arat, 1991, s. 105).

mungar mengzetü keldi **türkçe** mẹsẹl / okıgıl munı sen asıg özke al: *Buna benzer Türkçe bir atasözü vardır; bunu oku ve yararlan* (KB 1826; Arat, 1991, s. 200; 139).

keyik tagı kördüm bu **türkçe** sözüg / anı akru tuttum yakurdum ara: *Bu Türkçe sözü yabani geyik gibi gördüm; onu yavaşça tuttum, aldatarak, kendime yaklaştırdım* (KB 6617; Arat, 1988, s. 475; Arat, 1991, s. 651).

anın uş çıkardım bu **türkce** kitab: *Onun için işte bu Türkçe kitabı çıkardım* (AH BC 473; Arat, 1992, s. 78, 99).

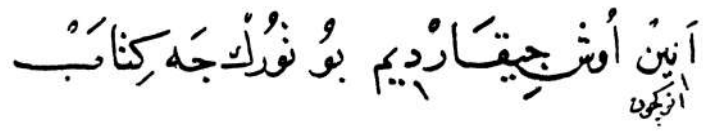


Foto 20: Türkçe Sözcüğünün İlgili Yerdeki Görüntüsü
(Arat, 1992, s. CLXII)

Karahanlı Türkçesi Dönemi'nde Türkçeye verilen değer Büyük Selçuklu ve Gaznelilerde ne yazık ki görülmez. Türkçe bunların sahalarında ikinci hatta üçüncü plandadır. Hatta horlanmaktadır. Aynı görüşler Anadolu Selçukluları tarafından da benimsenmiş; edebî eserler Farsça yazılır olmuştur. Ancak halk, bütün bunlara rağmen diline sahip çıkmasını bilmiştir. Onlara anlatacak, gönüllerine güzellikler gönderecek Türkçe XIII. yüzyılda yetişen ve XIV. yüzyılda eserler veren şairler tarafından edebî eserlerde yer tutacaktır. Bunlar gerçekten dil zevk ve şuuru ile eser veren Türk milletinin gönlüne tercüman olan şairlerdir. Ancak Türkçenin bu duruma gelmesinde Karaman Bey'in oğlu Mehmet Bey'in de büyük hissesi vardır (Yavuz, 2011). Selçukname'de geçen şu satırlar bu bağlamda çok anlamlıdır:

> karaman-oglı muhammed beg çün vezīr oldı, buyurdı ki "defterleri dahı **türkçe** yazalar." ol zamānda bu arabī hurûf-ıla, **türkçe** yazmak ādet olmamış-ıdı. her yazıcı kendü karihasından bir dürlü defter vü tafsil yazdılar. cümle idecekleri vaktın başarımadılar. zīrā türkīnün zabtı kolay degüldür ve rukûmı yokdur. nāçār, girü pārisī şerh ve arabī rukûm yazdılar: *Karamanoğlu Muhammed Bey vezir oldu (ve) buyurdu ki: "Defterleri de Türkçe yazsınlar". O zamanlarda Arap harfleriyle (defterleri) Türkçe yazma âdeti yoktu. Her yazıcı kendi düşüncesine göre defterler tutuyor ve açıklamalar yapıyordu. Yapacaklarını zamanında yapamadılar (Yazacaklarını zamanında yazamadılar). Çünkü (herhangi bir şeyi) Türkçe kayıt altına almak kolay değildir ve (Türkçede üstelik) rakamlar da yoktur. Çaresiz bir biçimde Farsça açıklama yapmaya ve Arap rakamlarını kullanmaya devam ettiler* (Yazıcızâde Ali, TAS A 403b/16-17 - A 404a/1-3; Bakır, 2009, s. 832-833).

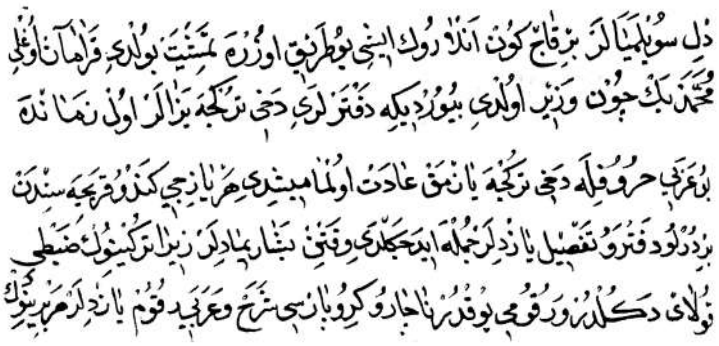


Foto 21-22: Türkçe Sözcüğünün Geçtiği Metinlerdeki Yerlerinin Görüntüsü

Selçukname'de yer alan bilgilerin tamamı dikkatle okunduğunda Karamanoğlu Mehmet Bey'in fermanının üç bakımdan çok büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır: Birincisi, Türkçenin resmî dil olarak ilanı; ikincisi Mehmet Bey'in defterlerin de Türkçe yazılması için emir vermesi üçüncüsü ise, "eman bitisi"nin dahi Türkçe yazılmasıdır. Karamanoğlu Mehmet Bey'in

fermanı, isteği ve Türkçeye vermiş olduğu değer sayesinde Âşık Paşa, Gülşehrî, Yunus Emre, Sultan Veled başta olmak üzere pek çok şair (Arapçayı ve Farsçayı çok iyi biliyor olmalarına rağmen) Türkçe şiirler yazarak Türkçenin yazı dili olarak kullanılmasına ve gelişmesine büyük katkı sağlamışlardır (Yavuz, 2011). Karamanoğlu Mehmet Bey, Türkçenin Anadolu sahasında yazı dili olmasının, Türk diline, tarihine, kültürüne ait verilerin yazıya geçirilmesinin yolunu açan bilge devlet adamıdır.

Türkçe kavram işareti Türkçenin tarihsel seyri içerisinde Harezm Türkçesi, Kıpçak Türkçesi, Çağatay Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi, Osmanlı Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Dönemlerinde yazılan birbirinden değerli eserlerde de geçmektedir. Belirtilen dönemlerde yazılan eserlerden alınan birkaç örnek şöyledir:

> ‘acemî sözleştiler **türkçe** sözleştiler: *Farsça konuştular; Türkçe konuştular* (MUE 200 / 8; Yüce, 1988, s. 73).
>
> **türkçe** nazmda bu matla‘ bar durur: *Türkçe nazmda bu matla vardır* (ML B10a /7; Barutçu Özönder, 170, 205).
>
> **türkçe** hatt bile hod asla bitilmese ki bu bābda dagı ḳavli bar: *Türkçe yazı ile de hiç yazılmasa işte bu hususta da sözü var* (MÜN. T794a /4-6; Abik, 1993, s. 360).
>
> men **türkçe** başlaban rivāyet / ḳıldım bu fesāneni hikāyet: *Ben bu ünlü hikâyeyi Türkçe yazarak anlattım* (LM 3596; Çelik, 1996, s. 381).
>
> Zindanda Seadet
> ...
> Dilim üreyimdedir,
> Gül-gül gönçe-gönçedir.
> Türk ahengi Türk dili
> Mügeddesdir, incedir.
> **Türkce**mizin hökmüyle barmaglıglar sökülür;
> Yerden, göyden üstüme yaz şefegi tökülür.
> Aman Tanrı, düşmenler nasıl gorhur **Türkc**eden!
> Meger **Türkce**m seçilir pardahlanan gönçeden.
> Hayandasa gıvrılır sahtakâr bir filolog
> Misram onun bağrına tuşlanan bir ohdur, oh!
> Şerimde “eş” kelmesi, eşsiz bir gehremanam
> Şerimde “Vatan” sözü… Vatandır menim anam.
> İstanbul’um, Derbend’im, Bakı’m, Daşkend’im menim;
> Arım, balım, peteyim, ey duzum gendim[13] menim!
> Men sizin sayenizde dağıdıram zindanı…
>
> (Halil Rıza Ulutürk, Zindanda Seadet; Altaylı, 1998, s. 174).

[13] Şekerim

Lisan

Güzel dil **Türkçe** bize,
Başka dil gece bize.
İstanbul konuşması
En sâf, en ince bize.
...
Uydurma söz yapmayız,
Yapma yola sapmayız,
Türkçeleşmiş, **Türkçe**dir;
Eski köke tapmayız.

Açık sözle kalmalı,
Fikre ışık salmalı;
Müteradif sözlerden
Türkçesini almalı.

Yeni sözler gerekse,
Bunda da uy herkese,
Halkın söz yaratmada
Yollarını benimse.

Yap yaşayan **Türkçe**den,
Kimseyi incitmeden.
İstanbul'un **Türkçe**si
Zevkini olsun yeden.
...

Turan'ın bir ili var
Ve yalnız bir dili var.
Başka dil var diyenin,
Başka bir emeli var.

Türklüğün vicdanı bir,
Dini bir, vatanı bir;
Fakat hepsi ayrılır
Olmazsa lisanı bir

(Ziya Gökalp, Lisan; Avcı, 2009, s. 317).

Kütük

Bu **Türkçe** anamın **Türkçe**si
Anamın, anasının.
Gidenlerimizin kalan; kalanlarımızın giden sesi.
Dünyaya gelecek olanlarımızın gelen sesi.
Bu **Türkçe** benim **Türkçe**m,
Köylümün, kentlimin,
Bu lehçe benim lehçem.

(Nusret Dişo Ülkü, Kütük; Ercilasun, 1996, s. 102).

Türkçem

Türkçem kıpır kıpır, **Türkçe**m renk-ışık;
Sanki imbiklerden süzülüp gelir...

Beyaz gül, mor sümbül, mavi sarmaşık;
Gönül bahçemizden çözülüp gelir.

Annem damağıma sağmış süt diye,
Vakte nokta nokta kazılıp gelir.

Dolamış diline babam, kut diye,
Her söz mısra mısra dizilip gelir.

Bugünüm, yarınım, gündüzüm, gecem
Hep aynı potada ezilip gelir.

Devletim, bayrağım, ülkemdir **Türkçem**,
Türkçem gök katında yazılıp gelir

(Bahaettin Karakoç, Türkçem; Avcı, 2012, s. 233)

1.4. "Türk Dili" ve Diğer Kavram İşaretleri:

Farklı dönemlerde yazılmış birbirinden değerli Türkçenin temel kaynaklarında **Türkçe** kavram işareti ile birlikte "**Türk tili**", "**Türkî**", "**Türkîce**", "**Türkîşe**", "**Türkâne**", "**Türkī lafẓ**", **Türkī lafẓı**", "**elfāz-ı Türkāne**", "**Türk elfazı**", "**Türk lügati**", "**Türkistan lügati**", "**lügati't-Türk**", "**lügati't-Türkiyye**", "**lisâni't-Türkî**", "**lisanü'l- Etrak**", "**Türkî til**", "**Türkî tili**", "**Türkîning tili**", "**Türkün dili**", **Türk dili**" … kavram işaretleri de kullanılmıştır.[14]

Bir kavramı karşılamak için aynı ve farklı dönemlerde birden fazla kavram işaretinin bulunması kadar da doğal bir şey olamaz. Bu durum bütün dillerde de bir eksiklik olarak değil; ifade zenginliği olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda Memlükler / Kıpçaklar Dönemi'ne ait eserlerin adlarında ve bu eserlerin muhtelif yerlerinde "**Türkî**", "**lügati't-Türk**", "**lügati't-Türkiyye**", "**lisâni't-Türkî**", "**lisanü'l- Etrak**", "**Türkîşe**" ….kavram işaretleri kullanılmıştır: Kitâbü'l-İdrâk li-**Lisâni'l-Etrâ**k, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-i **Türkî** ve Acemî ve Mugalî, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-**Lügati't-Türkiyye,** Bülgatü'l-Müştâk fî **Lûgati't-Türk** ve'l-Kıfçak, El-Kavânînü'l-Külliyye li-Zabti'l-**Lügati't-Türkiyye**, Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-

[14] Türkçe kavram işaretini karşılamak üzere Türkçenin temel kaynaklarında kullanılan sözcük ve sözcük öbekleri ve örnekleri ayrı bir makale konusunu oluşturacağından burada yalnızca kullanım sıklığı fazla olanlar için örnek verilmiştir. Çağatay Türkçesi ile yazılmış bazı kaynakların temininde yardımlarını gördüğüm Dr. Serkan ÇAKMAK'a teşekkür ederim.

Lügati't-Türkiyye, Kitâb fi'l-Fıkh bi-**Lisâni't-Türkî** (Ercilasun, 2007, s. 15, 17; Vural ve Toparlı, 2004, s. 3-11; Güner, 2013, s. 33-37).

Türkçenin üstün, seçkin ve zengin dillerden biri olduğunu savunun Alî Şîr Nevâyî'nin *Muhâkemetü'l-Lügateyn* adlı eserinde "**Türkçe**" kavram işaretiyle birlikte diğerlerini de ("**Türkî**", "**Türkî tili**", "**Türk tili**", "**Türkçe til**", "**Türk ibareti**", "**Türk elfazı**"…) kullanması bundandır.

Türkçenin temel kaynaklarında "Türkçe"nin yanında aynı kavramı karşılamak üzere kullanılan kavram işaretlerinden birkaçını geçtikleri cümlelerle birlikte dikkatlere sunmak yararlı olacaktır:

> vaybaş şastarlarag arsayın içmiş aryaçntri bodisvt kşi açarı entkek tilintin tohrı tilinçe yaratmış prtirakşit krmavaziki tohrı tilintin **türk tili**nçe evirmiş maytrısimit nom bitigde maytrı bodisvtnıng toyın bolmak atlıg ikinti (ülüş) tükedi: *Vaibhâsîka şâstarlarını iksir (arsayın < Skr. rasayana) gibi içmiş olan üstat (kşi açarı) Bodhisattva Aryacandra'nın Hint dilinden Tohar diline (genişleterek) çevirdiği ve Prajnârâksita Krmavaziki'nin de Tohar dilinden Türk diline çevirdiği Maytrısimit (adlı) din kitabında "Maytrı Bodhisattva'nın rahip (toyın: Skr. bhiksu) olması" adlı ikinci bölüm bitti* (MST 19 / 48 - 55; Tekin, 1960, s. 68, 204).
>
> … beş balıklıg şiŋko şäli tutuŋ tavgaç tilintin **türk** uygur **tili**nçä ekiläyü evirmiş: *Beş Balıklı Şiŋko Şäli Tutuŋ Çin dilinden, Türk Uygur diline tekrar çevirmiş(tir)* (AY 3500 11-12; Tokyürek, 2018, s. 558-559, 606).
>
> bir 'arâbī silah-nâme bar turur anı **türk tili**nge çevürseng kim bu gazī türkler andın intifâ' alsalar sanga takı sevâb bolsa: A*rapça olarak yazılmış silahlarla ilgili bir kitap var. Onu (sen) Türk diline / Türkçeye çevirsen de bu Gazi Türkler ondan yararlansalar ve sen de bundan sevap alsan* (MG 4b/8-9 - 5a/1; Uğurlu, 1987, s. 33-34).
>
> hâfızını körüng uşbu zaman **türk tili**nde / ger geçdi ise fars'da ol hâfız-ı şirâzî: *Şirazlı Hafız (eserlerini) nasıl Farsça yazdıysa bakın (Harezmli) Hafız da bu zamanda (eserlerini) Türk dilinde / Türkçe yazdı* (HHD 446/7; Toparlı, 1998, s. 397).
>
> bu künlerde **türkîniŋ tili** şevķ ķılıp men ve niçe bitig ve ķaśide bu tilde yıgıp men: *Bugünlerde Türklerin diliyle / Türkçe yazma isteği duyup pek çok yazı ve kasideyi bu dilde yazdım* (TE 3b/13-15; Yılmaz, 2014, s. 60).
>
> bu ķaŝīdeni **elfāž-ı türkāne** bile nažm riştesiga muntažam ķılıp 'arżga yetkürüp durur: *Bu kasideyi Türkçe*

sözler ile / Türkçe olarak şiir hâline getirip (ilgilisine) sunmuştur (Fİ 385b/9-12; Şişman, 2012, s. 222).

gerçi kim söylendi bunda **türk dili** / illa maʿlūm oldı maʿnī menzili: *(Bu kitap) gerçi Türkçe olarak yazıldı, fakat anlam menziline ulaştı* (GA L2B-7; Yavuz, 2000, s. 7).

türk diline kimsene bakmaz-ıdı / türklere hergiz göñül akmaz-ıdı: *Türk diline kimse bakıp onu araştırmaz ve Türklere asla gönül vermezlerdi* (GA K 359B-3; Yavuz, 2000, s. 955).

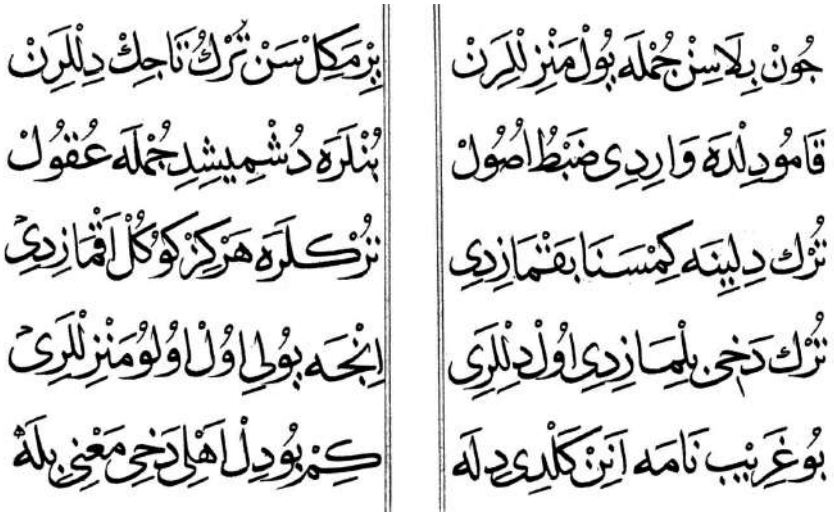


Foto 23: Âşık Paşa'nın Garib-Nâme Adlı Eserinde "Türk Dili" Sözcüğünün Geçtiği Bölümü
Yansıtan Bir Görüntü (Yavuz, 2000, s. 954)

tā ki maḥrūm kalmaya türkler dakı / **türk dili**nde añlayalar ol ḥak'ı: *Türkler bu bilgilerden mahrum kalmasınlar ve Türk dilinde Hakk'ı anlayıp bilsinler* (GA K 359B-8; Yavuz, 2000, s. 955).

ayttı şeyḫ saʻdī gülistānın **türkī** terceme ḳılsan: *Dedi Şeh Sadî'nin "Gülistan" (adlı eseri)ni Türkçeye çevirsen* (GT 10 5b/12; Karamanlıoğlu, 1989, s. 4).

ammā **türkī** ve farsī ve hindī asl tillerning menşe'idür: *Lakin Türkçe, Farsça ve Hintçe asıl dillerin kaynağıdır* (ML B5a /13; Barutçu Özönder, s. 168, 202).

men ibn-i tâcik'im **türkîce** bilmen: *Ben Tacik oğluyum; Türkçe bilmem* (KA 70b/1; Güzel, 1993, s. 169).

sen **türkīşe** bilür misen?: *Sen Türkçe bilir misin?* (DM 19a / 7; Toparlı, 2018, s. 46).

türkī tilni nažm eterge pehlevānį men özüm: *Türk diliyle / Türkçe şiir yazmakta ben kendim güçlüyüm* (Mücrim Âbid Divanı 251/7; Ildırı, 2016, s. 272).

türkī til bile ebyāt ma'nāsige bu miḳdār işāret yeter: *Türk diliyle / Türkçe (yazılmış) beyitlerin anlamına bu kadar dikkat çekmek yeter* (KBŞ 16b/8-17a/2; Akdemir, 2015, s. 176).

dahı men miskīn bīçāredan tiledi kim bu kitāblardan ve dahı özge kitāblardan bir kitāb yaza men ok atmak içinde **türkī tili** üzere tib der-hūst ḳıldı: *Yine ben zavallı biçareden (şunu) diledi: (Arapça kitaplardan) ve başka kitaplardan hareketle ok atma ile ilgili bir kitap yazmamı rica etti* (Hulasa Okçuluk ve Atçılık 2a /9 - 2b/3; Delice, 2003, s. 153-154).

türkī tilide aydılar kim kėl ogul: *Türk dilinde / Türkçe dediler ki: "Gel oğul!"* (ÇET 60/13; Tokdemir, 2018, s. 190).

aytıpdurlar ki **türkī tili**de tur orak urgamçıŋı alıp yür oraḳ urgamçılarını alıp ketti: *Türk dilinde / Türkçe demişler ki: Kalk orak(la) kesim yapacakları al git. (O da) orak(la) kesim yapacakları / orakçıları alıp gitti* (ÇET 71/10-12; Tokdemir, 2018, s. 199-200).

dahı hükm idüp şehirde çagırtdılar ki, şimden girü hiç kimesne kapuda ve dīvānda ve mecâlis ve seyrānda **türkī dili**nden gayrı dil söylemeyeler: *Ve yine buyruk yayınlayıp şehirde duyurdular ki şimdiden sonra hiç kimse dışarıda, içeride (divanda), dergâhta, bargâhta, mecliste ve meydanda Türkçeden başka dil konuşmayacak(tır)* (Yazıcızâde Ali, TAS A 403b/14-16; Bakır, 2009, s. 832).

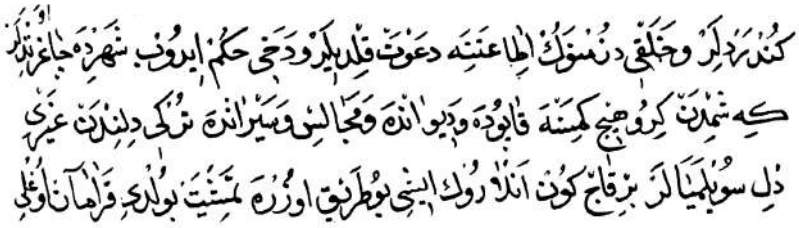


Foto 24: Türkçe Sözcüğünün İlgili Yerdeki Görüntüsü

tā biz kėtgünçe her kün kėlip turgıl bizdin **türkī lafẓı**da mesnevī manī'sini ėşit: *Biz gidinceye kadar her gün kalkıp gel; bizden Türkçe olarak mesnevinin anlamını işit* (ÇET 77/8-11; Tokdemir, 2018, s. 205).

Türk tarihî kaynaklarında olduğu gibi Çağdaş Türk lehçe ve ağızlarında da "Türkçe" kavram işareti ile birlikte "**Türk tili**", "**Türk dili**", "**Türkün dili**", "**Türkü dil**" kavram işaretleri kullanılmıştır. Bunlardan birkaçını geçtikleri örneklerle birlikte dikkatlere sunmak yararlı olacaktır:

Cetimiş eki burka til	*Yetmiş iki farklı dil,*
Eç biröönö ep emes,	*Hiç birine benzer değil,*
Türkü til eken tilderi,	*Türkü dil imiş dilleri,*
Tük koyboy bakırıŋ bilgeni.	*Adamın bunu tam anladı.*
Sizderdin **Türkü tili**ŋiz	*Sizlerin Türkü diliniz,*
Tübü tereŋ til eken,	*Dibi derin dil imiş,*
Tük koyboston biliŋiz.	*Bunu tam olarak biliniz,*
Türkü tildin içinde	*Türkü Dil'in içinde,*
Tübü Kırgız ziliŋiz.	*Kökü Kırgız soyunuz.*
Kıpçak, Kırgız bir tuugan	*Kıpçak, Kırgız kardeştir,*
Asiliŋdi biliŋiz	*Kökünüzü biliniz.*

(Manas Destanı S. Orozbakov Anlatısı 9459-9470. satırlar; II. Kitap, 217-218; Useev, 2016, s. 207).

Til

Munlu kuşum sayrab sayrab kel anlat
Kimler erür **Türk tili**ni satguçı?
Bülbül kibi sayrab turgan bu tilni,
Uyalmadan bu ülkeden atguçi?
Baldan tatlı candan çüçük **Türkçe**ni,
Tuşunmayın horlab horlab yatguçu?
Neçinlerdir baylığını körsetmesden,
Kimdir, bunga yarlı, yar emes eken?
Munlu kuşum, unlarnı koy, sen sayra
Türk tilinin dangın çıkar köklerge.
Koy ularnı, ular yoldan azsunlar,
El içinde boş buğazlık satsunlar (Maşrık Yunus Elbek, Til; Hayit, 1971, s. 32)

Türkün dili

Türkün dili tek sevgili, istekli dil olmaz
Özge dile katsan, bu esil dil, esil olmaz
Öz şe'rini Farsa- Erebe katmasa şair
Şe'ri ohuyanlar, eşidenler, kesil olmaz
.. (M. Hüseyin Şehriyar, Türkün Dili; Gemalmaz, 1985, s. 45).

1.5. Sonuç ve Öneriler:

• Türk ("türük", "türk") sözcüğü tarihte ve bugün farklı coğrafyalarda yaşamış olsalar da (Oğuz, Kıpçak ve Karluk gruplarına mensup) bütün Türk boy ve topluluklarının ortak adını karşılayan bir kavram işareti olarak Türkçenin bilinen ilk yazılı belgelerinden bugüne kadar kesintisiz biçimde kullanılmıştır. Bu sözcük zaman zaman Anadolu'da yaşayan Oğuz grubuna mensup Türkler[15] için kullanılmış olsa da gerçekte Oğuz, Kıpçak ve Karluk gruplarına mensup olanların tamamının üst kimliğini ifade eder.

• "Türk" anlamlı dil ögesi ile /+ÇA/ görevli dil ögesinin (biçim biriminin) birleşmesinden oluşan "Türkçe" kavram işareti de, Eski Türkçe Dönemi'nden bu yana Türkçenin kullanım alanında yer almakta ve Türkçenin temel kaynaklarında da geçmektedir.

• Türkçe, geçmişte ve günümüzde bütün Türk boy ve topluluklarının konuştukları ve yazdıkları lehçe ve ağızların tamamını kapsayan / ifade eden bir kavram işaretidir. Yani bu kavram işareti yalnızca Türkiye Türkçesi ve ağızlarının değil; bütün Türk boy ve topluluklarının konuştukları ve yazdıkları tarihî ve çağdaş lehçe ve ağızların da ortak adıdır. Bu kavram işareti "Türk Dili" kavram işaretinin yerine sonradan türetilmiş / uydurulmuş bir sözcük de değildir.

• Türkçe / Türk Dili ile ilgilenenler, Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili araştırma ve inceleme yapanlar öncelikli olarak Türkçenin temel kaynakları hakkında bilgi edinmeli ve bunlardan yararlanmalıdırlar. Zira (Kök)türk harfli yazıtlardan bugüne kadar yazılan Türkçenin bütün temel kaynakları, hem Türk boy ve topluluklarının yaşayışlarına, inanışlarına, davranışlarına, kültür ve uygarlıklarına ait önemli bilgileri içerirler hem de Türkçenin eskiliğine, köklülüğüne ve zenginliğine tanıklık edip birçok bilinmezini aydınlatırlar. (Araştırmacılar söz konusu kaynak eserlerde geçen Türk, Türkçe, Türk dili *vb.* kavram işaretlerin Türk kültür ve uygarlığına ait değerlerin[16] tespit edilmesinde anahtar sözcük rolü oynadığını da unutulmamalıdırlar).

---

[15] Anadolu Türklerinin "Türk" adıyla adlandırılması, Türk ve Türkçe kelimelerinde bir anlam daralmasına sebep olmuştur. Bilindiği gibi Anadolu Türklerinin esasını Oğuz boyları oluşturmaktadır. Burada konuşulan dil de Oğuz Türkçesidir. Diğer cumhuriyetlerdeki gibi isimlendirmek gerekirse, Anadolu'da konuşulan dile "Oğuzca", "Oğuz Türkçesi", "Türkiye Türkçesi" demek gerekir. Oğuz Türkçesi, Türk dilinin bütünlüğü içinde büyük bir öneme sahiptir. Fakat "Türkçe" kelimesinin anlam alanını kapsayacak kadar geniş değildir. Anlam alanı bütün Türk lehçelerini kapsayacak kadar geniş olan "Türkçe" adının anlamını daraltıp sadece Oğuz Türkçesinin bir bölümü için kullanmak, Oğuz Türkçesi dışındaki Türk lehçe ve şivelerini "Türkçe" adının anlam alanı dışında bırakmaya yol açacaktır (Buran, 2008, s. 30).

[16] Türk kültür ve uygarlığına ait değerlerle ilgili ayrıntılı bilgi için ayrıca *bk.* Alyılmaz ve Şahin, 2019, s. 402-418; Şahin, 2018.

• Türkçe kavram işareti, bünyesinde Türkçenin başka dillerle ilişkisi bulunduğu bilgisini de barındırmaktadır. Nitekim bir kavram işareti kendi kavram alanı içine giren diğer kavram işaretlerini de çağrıştırır. Tarih boyunca Türklerin başka milletlerle olan çok yönlü ilişkileri, doğal olarak kendi dillerine ve ilişkide bulundukları milletlerin dillerine yansımıştır. Bu durum geride kalan tarihsel süreçte Türkleri öğrenen ve öğreten; Türkçeyi de en çok öğretilen ve öğrenilen dillerden biri konumuna getirmiştir (Alyılmaz, 2018, s. 2454-2455).

• **Kısaltmalar Dizini:**

Kısaltma	**Karşılığı**	**Kısaltma**	**Karşılığı**
AH	*Atebetü'l-Hakayık*	**KB**	*Kutadgu Bilig*
AŞ	*Abhidharmakośabhāsya-tīkā Tattvārtha*	**KBŞ**	*Kasîde-i Bürde Şerhi*
AY	*Altun Yaruk*	**KÇ**	Köli Çor Yazıtı
BT	Bilge Tonyukuk Yazıtları	**KT**	Köl Tigin Yazıtı
CC	*Codeks Cumanicus*	**LM**	*Ali Şîr Nevâyî Leylî vü Mecnûn*
ÇB	Çaştani Bey	**Man.**	*Manichaica*
ÇET	*Çağatayca Evliya Tezkiresi*	**MG**	*Münyetü'l-Guzât*
DKPAM	*Daśakarmapathâvadânamâlâ*	**ML**	*Muhâkemetü'l-Lügateyn*
DLT	*Dîvânu lugâti't-türk*	**MST**	*Maytrısimit*
DM	*Ed-dürretül Müdiyye Fî'l-lügati't-Türkiyye*	**MUE**	*Mukaddimetü'l-Edeb*
DTS	*Drevnetyurkskiy Slovar'*	**MUR**	*Mûze-dûzluk Risâlesi*
EST	*Etimologiçeskiy Slovar' Tyurkskiy Yazıkov*	**MÜN**	*Alî Şîr Nevâyî'nin Risaleleri Târîh-i Enbiyâ ve Hükemâ Târîh-i Mülûk-ı Acem Münşeât*
EZ	*Ettuhfet-üz Zekiyye Fil-Lûgat-it-Türkiyye*	**Skr**	Sanskritçe
Fİ	*Firdevsü'l-İkbâl*	**Ta.**	Taríat Yazıtı
GA	*Garibnâme*	**TAS**	*Tevârih-i Âl-i Selçuk [Selçuklu Tarihi]*
Hua.	*Huastuanift*	**TE**	*Te'lifü'l- Emir*
HŞ	*Husrev ü Şirin*	**TT**	Türkische Turfantexte
KA	Kaygusuz Abdal'ın Çağatayca Gazeli	**Ui**	Uigurica

Kaynaklar:

Abik, A. D. (1993). *Alî Şîr Nevâyî'nin risaleleri târîh-i enbiyâ ve hükemâ târîh-i mülûk-ı Acem münşeât metin - gramatikal indeks - sözlük*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akçura, Y. (1998). *Türkçülüğün tarihi.* İstanbul: Kaynak Yayınları.

Akdemir, Y. (2015). *Kemâleddîn Hüseyin Harezmî'nin Çağatay Türkçesiyle Kasîde-i Bürde Şerhi (İnceleme, metin, çeviri, gramarikal dizin).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akın, C. (*ed*). (2018). *Türk dilinin çağdaş sorunları ve çözüm önerileri (2017 Yılına Armağan),* İstanbul: Kesit Yayınları.

Aksan, D. (2000). *En eski Türkçe'nin izlerinde: Orhun ve Yenisey yazıtları üzerinde sözcükbilim, anlambilim ve biçembilim incelemelerinin aydınlattığı gerçekler.* İstanbul: Simurg Yayınları.

Altaylı, S. (1998). *Halil Rıza ULUTÜRK Azadlıq şiirler.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Alyılmaz, C. (1985). *Eski Türkçenin lügati.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Alyılmaz, C. (1994). *Orhun yazıtlarının söz dizimi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Alyılmaz, C. (2004). *Eski Türkçenin söz varlığının düz ve ters dizimi.* Ankara: Kurmay Yayınları.

Alyılmaz, C. (2005). *Orhun yazıtlarının bugünkü durumu.* Ankara: Kurmay Yayınları.

Alyılmaz, C. (2007).*(Kök)türk harfli yazıtların izinde.* Ankara: Karam Yayınları.

Alyılmaz, C. (2011). (Kök)türk harfli yazıtlar. *Türk Yurdu, 31*(287), Ankara, 25-31.

Alyılmaz, C. (2015). *İpek yolu kavşağının ölümsüzlük eserleri.* Ankara: Cem Ofset.

Alyılmaz, C. (2016). *"Gobu"stan'ın Gizemi ("Kıpçaklar"a Giden Yol)*. Ankara: Bitlis Eren Üniversitesi Yayınları.

Alyılmaz, C. (2019). Köktürk harfli yazıtlar. *Ortak Türk Tarihi VI*, Ankara, 61-69; Yeni Türkiye Stratejik Araştırma Merkezi Yayınları.

Alyılmaz, C. ve Şahin, H. (2019). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinin eğitsel değerler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 402-418.

Alyılmaz, S. (2003). *Borçalılı bilim adamı, eğitimci, şair Valeh Hacılar hayatı - sanatı - şiirleri*. Ankara: Devran Yayıncılık.

Alyılmaz, S. (2005). Atatürk ve Türk dili. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 13, 80-83.

Alyılmaz, S. (2011). *Risâle-i Mûze-dûzluk (İnceleme-metin-dizin)*. Ankara: Elik Yayınları.

Alyılmaz, S. (2017). *Türkçede nesne tekrarlı fiiller.* İstanbul: Kesit Yayınları.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2452-2463.

Arat, R. R. (1991). *Yusuf Has Hacib Kutadgu Bilig I Metin.* Ankara: TDK Yayınları.

Arat, R. R. (1998). *Yusuf Has Hacib Kutadgu Bilig II Çeviri.* Ankara: TTK Yayınları.

Arat, R. R. (2006). *Edib Ahmed B. Mahmud Yüknekî Atebetü'l Hakayık.* Ankara: TDK Yayınları.

Arat, R. R. (2007). *Eski Türk şiiri.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Argunşah, M. ve Güner, G. (2015). *Codeks Cumanicus*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Atalay, B. (1945). *Ettuhfet-üz zekiyye fil-lûgat-it- Türkiyye.* İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Avcı, R. (2009). *Dünya dili Türkçe dilcilerin kaleminden Türkçenin gücü - Türkçenin sorunları - sorunlara çözüm önerileri.* Ankara.

Avcı, R. (2012). *Türk şiirinin beyaz kartalı Bahaettin Karakoç.* Ankara: Öncü Basımevi.

Aydın, E. (2018). *Taşa kazınan tarih Türklerin ilk yazılı belgeleri.* İstanbul: Kronik Kitap.

Bakır, A. (2009). *Yazıcızâde Ali Tevârih-i Âl-i Selçuk [Selçuklu Tarihi].* İstanbul: Çamlıca Basım Yayın.

Bakır, A. (2014). *Selçuk-nâme indeksli tıpkıbasım Yazıcızâde 'Alî.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Barutcu Özönder, F. S. (1996). *Ali Şîr Nevâyî Muhâkemetü'l-Lügateyn - iki dilin mukayesesi.* Ankara: TDK Yayınları.

Baykara, T. (1998). *Türk sözünün anlamı.* Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Baykara, T. (2012). *Türk, Türklük ve Türkler.* İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi.* İstanbul: Kesit Yayınları.

Bozkurt, F. (2002). *Türklerin dili.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Buran, A. (2008). Türklüğün ve Türk dilinin bütünlüğü açısından "Türkçe" adı üzerine bir değerlendirme. *Makaleler*, Ankara, 153-159, *yay. haz.* E. ALKAYA, S. K. YALÇIN ve M. ŞENGÜL.

Buran, A. (2016). *Kurşunlanan Türkoloji.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Çelik, Ü. (1993). *Ali Şîr Nevâyî Leylî vü Mecnûn.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Çoban, İ. (2013). *Orhun yazıtlarının dilin dört becerisi açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çoban, İ. (2017). İslam TÜRKAY'ın "Türkoğlu Türkem men" başlıklı şiirinin Orhun Yazıtları ile metinlerarasılık bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(4), 2232-2255.

Delice, H. İ. (2003). *Hüseyn b. Ahmet el-Erzurumî, Hulasa Okçuluk ve Atçılık*. İstanbul.

Demirci, Ü. Ö. (2014). *Eski Uygurca dört çatik.* İstanbul: Kesit Yayınları.

Durmuş, İ. (2017). Türk adının ortaya çıkışı, anlamı ve yayılışı. *Akademik Bakış,* 10, 20, 37-47.

Eccles, L. ve Lieu, S. N. C. (2012). Inscriptions in Syro-Turkic from Quanzhou. *Medieval Christian and Manichaean remains from Quanzhou (Zayton),* 151-169, Turnhout.

Elmalı, M. (2016). *Daśakarmapathâvadânamâlâ* (*Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin-Tıpkıbasım)*. Ankara: TDK Yayınları.

Eraslan, K. (2013). *Eski Uygur Türkçesi grameri.* Ankara: TDK Yayınları.

Ercilasun, A. B. (1996). *Örneklerle bugünkü Türk alfabeler*i. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2007). Dilimizin adı. *Makaleler dil - destan - tarih - edebiyat,* Ankara, *yay. haz.* E. ARIKOĞLU.

Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2014). *Dîvânu Lugâti't-Türk giriş - metin - çeviri - notlar - dizin.* Ankara: TDK Yayınları.

Erdağı Doğuer, B. (2013). *Hekim Bereket Tuhfe-i Mübārizî metin - sözlük.* Ankara: TDK Yayınları.

Erdağı Doğuer, B. (2016). *Hekim Bereket Hulāsa metin - sözlük*. Ankara: Ürün Yayınları.

Ergin, M. (1983). *Türk dil bilgisi.* İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Frazmann, M. ve Lieu, S. N. C. (2012). Nestorian inscriptions in Syro-Turkic from Quanzhou. *Medieval Christian and Manichaean Remains from Quanzhou (Zayton),* 111-214, Turnhout.

Gemalmaz, E. (1985). *Çağdaş Azeri Türkçesi metinleri antolojisi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Gemalmaz, E. (1992). *Standart Türkiye Türkçesi (STT)'nin formanlarının enformatif değerleri ve bu değerlerin ihtiyaç hâlinde bu dilin gelişimine muhtemel etkileri.* Erzurum: Özel Yayın.

Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı. yay. haz*. C. ALYILMAZ ve O. MERT. Ankara: Belen Yayınları.

Golden, P. (2018). The ethnogonic tales of the Turks. *The Medieval History Journal,* 21, 1-37.

Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü II*, Ankara: TDK Yayınları.

Gülsevin, G. (2018). Dilimiz kimliğimizdir. *Türk dilinin çağdaş sorunları ve çözüm önerileri (2017 yılına armağan),* İstanbul: Kesit Yayınları, 93-102, *ed.* C. AKIN.

Gülsevin, G. ve Boz, E. (*ed*). (2015). *Türkçenin çağdaş sorunları.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Güner, G. (2013). *Kıpçak Türkçesi grameri.* İstanbul: Kesit Yayınları.

Güzel, A. (1993). Kaygusuz Abdal'ın bilinmeyen Çağatayca bir gazeli. *Türk Kültürü Araştırmaları, XXIX*(1-2), 164-171.

Hacıeminoğlu, N. (2000). *Kutb'un Husrev ü Şirin'i ve dil hususiyetleri*. Ankara: TDK Yayınları.

Hayit, B. (1971). *Türkistan'da öldürülen Türk şairleri mazlum Türklerin hayatından parçalar.* Ankara: Kardeş Matbaası.

Ildırı, N. (2016). *Mücrim Âbid divanı (İnceleme - Metin - Dizin).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum:

Kafesoğlu, İ. (1966). Tarihte "Türk" adı. *Reşit Rahmeti Arat İçin,* Ankara: Türk Kültürü Araştırmaları Yayınları, 306-319.

Karahan, L. (2018). Türk dili üzerine birkaç söz. *Türk dilinin çağdaş sorunları ve çözüm önerileri (2017 yılına armağan),* İstanbul: Kesit Yayınları, 121-127, *ed.* C. AKIN.

Karatay, O. (2011). *Türklerin kökeni.* Ankara: Kripto Kitap.

Korkmaz, Z. (1959). Türk dilinde +çA eki ve bu ek ile yapılan isim teşkilleri üzerine bir deneme. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi,* XVII(3-4), 275-358.

Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi.* Ankara: TDK Yayınları.

Kültür Bakanlığı (1990). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânü Lûgati't-Türk*. Ankara.

Le Coq, A. von. (1919). *Türkische Manichaica aus Chotscho II.* Berlin.

Lieu, S. N. C., Eccles, L., Franzmann, M. Gardner, I. ve Parry, K. (2012). *Corpus Fontium Manichaeorum Series Archaeologica et Iconographica II Medieval Christian and Manichaean Remains from Quanzhou (Zayton)*. Turnhout.

Levent, A. S. (1972). *Türk dilinde gelişme ve sadeleşme evreleri.* Ankara: TDK Yayınları.

Lévy-Bruhl, L. (2006). *İlkel toplumlarda mistik deneyim ve simgeler. çev.* O. ADANIR. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Mert, O. (2009). *Ötüken Uygur dönemi yazıtlarından Tes Tariat Şine Us*. Ankara: Belen Yayıncılık.

Mert, O. (2015). *Köli Çor yazıtı ve anıt mezar kompleksi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Mert, O. (2018). Kutadgu Bilig'de eylemler vasıta açısından tümlenirken kullanılan dışa dönük görevli dil ögeleri. *Yeni Türkiye Türk Dili Özel Sayısı*, 99, Ankara, 84-93.

Mori, M. (1978). Çin kaynaklarındaki Türk veya Türük adları. *Türk kültürü el-kitabı.* II/1b, III-XV, *yay. haz.* E. ESİN ve O. F. SERTKAYA.

Muhtaroğlu, V. (1993). Azerbaycan XIX-XX. yüzyıl Türk edebiyatı (1920'ye kadar). *Başlangıcından günümüze kadar Türkiye dışındaki Türk edebiyatları antolojisi.* IV, Ankara, 280-281.

Mutlu, H. K. (2017). Mağjan Jumabayev ve "Türkistan" şiiri. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*, 1/2, 56-66.

Müller, W. K. ve Gabain, A. von. (1946). *Uygurca üç hikâye / Uigurica IV – B. C, D.* İstanbul. *çev.* S. HİMRAN.

Nadelyayev, V. M. *vd.* (1969). *Drevnetyurkskiy Slovar'*. Leningrad: İzdatel'stvo "Nauka".

Orkun, H. N. (2018). *Türk sözünün aslı.* Ankara: TDK Yayınları.

Okay, O. (2017). Yirminci yüzyılın başından Cumhuriyete yeni Türk Şiiri (1900-1923). *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Türk Şiiri Özel Sayısı IV Çağdaş Türk Şiiri,* 481-482, 286-564.

Ögel, B. (2001). *Dünden bugüne Türk kültürünün gelişme çağları.* İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

Ögel, B. (2017). *Türklerde devlet anlayışı -13. yüzyıl sonlarına kadar-*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Pulleyblank, E. G. (1965). Chinese name for the Turks. *JAOS*, 121-125.

Pritsak, O. (1985). Old Turkic Regnal Names in the Chinese Sources. *Journal of Turkish Studies,* 9, 205-211.

Smith, A. D. (2002). *Ulusların etnik kökeni. çev.* S. BAYRAMOĞLU ve H. KENDİR, Ankara: Dost Yayınları.

Şahin, H. (2018). *Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki değerler ve bu değerlere yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şirin, H. (2015). *Kül Tigin yazıtı notlar.* İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Şişman, R. Ş. (2012). *Firdevsü'l-İkbâl giriş-transkripsiyonlu metin (vr. 336a-523a).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Tekin, Ş. (1960). *Uygurca metinler II Maytrısimit Burkancıların Mehdisi Maitreya ile buluşma Uygurca İptidaî bir dram (Burkancılığın Vaibhâsika Tarikatine Ait Bir Eserin Uygurcası)*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Tekin, T. (2003). *Orhon Yazıtları Kül Tigin, Bilge Kağan, Tunyukuk.* İstanbul: Yıldız Yayınları.

Togan, A. Z. V. (1981). *Umumî Türk Tarihi'ne giriş.* İstanbul: Enderun Yayınları.

Togan, İ., Kara, G. ve Baysal, C. (2006). *Çin kaynaklarında Türkler: Eski T'ang tarihi (Chiu T'ang-shu) 194a: "Türkler bölümü" (Açıklamalı Metin Neşri).* Ankara: TTK Yayınları.

Tokdemir, E. (2018). *Meczûb-ı Nemengânî'nin Çağatayca Evliya Tezkiresi'nin dil ve muhteva tahlili -giriş, metin, transkripsiyon, çeviri, inceleme, sözlük- (1-110*

Sayfa). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tokyürek, H. (2018). *Altun Yaruk Sudur IV. Tegzinç (Karşılaştırmalı Metin Yayını).* Ankara: TDK Yayınları.

Toparlı, R. (1998). *Hârezmli Hâfız'ın Divanı inceleme - metin-tıpkıbasım*. Ankara.

Toparlı, R. (2018). *Ed-dürretül müdiyye fi'l-lügati't-Türkiyye (Türk Dilinde Parlak İnci).* Ankara: TDK Yayınları.

Uğurlu, M. (1987). *Münyetü'l-guzât.* Ankara: kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Useev, N. (2016). Manas Destanı'nda "Türkü Til" kavramı. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi,* 41, 203-223.

Useev, N. (2018). Manas Destanında Türk adı. *"Türk Düynösünün Tökmöçülük Önörü" Attuu El Aralık İlmiy Praktikalık Konferentsiya (Uluslararası Âşıklık Geleneği Çalıştayı) Bildirileri 3 Mayıs 1917,* Bişkek, 106-127, *ed.* M. AYDIN ve S. KIRVELİ.

Uygur, N. (1984). *Dilin gücü denemeler.* İstanbul Ara Yayınları.

Üşenmez, E. (2013). *İslâmî dönem Türk edebiyatının ilk eseri Kutadgu Bilig (Nemengan / Fergana Özbekistan Nüshası) tıpkıbasım.* İstanbul: Akademik Kitaplar Yayını.

Vural, H. ve Toparlı, R. (2004). *Kıpçak Türkçesi.* Sivas: Dilek Matbaa-Ofset Tesisleri.

Yavuz, K. (2011). XIII-XVI. asır Türk yadigârlarının Anadolu sahasında Türkçe yazılış sebepleri ve bu devir müelliflerinin Türkçe hakkındaki görüşleri. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 27, 9-57.

Yavuz, K. (2011). Başlangıçtan günümüze kadar Türkçecilik fikrine genel bakış.[17] *Yüzüncü Yıldönümü Dolayısı İle Yeni Lisan Hareketi Uluslararası Sempozyumu,* Kocaeli Üniversitesi, 11-13 Nisan 2011 (Yayımlanmamış bildiri metni).

Yavuz, K. (2000). *Âşık Paşa, Garib-nâme I/1-II/2.* Ankara: TDK Yayınları.

Yavuz, K. (2017). *Bir ömrün yazıları I-II.* İstanbul: Nizamiye Akademi.

Yıldırım, İ. M. (1992). *Selam Türkün bayrağına.* İzmir: Gelecek Matbaacılık ve Yayıncılık.

Yılmaz, M. F. (2014). *Te'lifü'l- Emir'de yer alan Doğu Türkçesiyle yazılmış iki hikâye (İnceleme - metin - dizin).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüce, N. (1988). *Ebu'l-Kâsım Cârullâh Mahmûd Bin 'Omar Bin Muhammed Bin Ahmed Ez-Zamahşarî El-Hvârizmî, Mukaddimetü'l-Edeb Hvârizm Türkçesi ile Tercümeli Şuşter Nüshası*. Ankara: TDK Yayınları.

Zekiyev, M. (2000). Tağın Türk etnonimi haqqında. *Hasan Eren Armağanı*, Ankara: TDK Yayınları, 342-344.

Zieme, P (2009). Indischer Schlangenzauber in Uigurischer Überlieferung. *Fragmenta Buddhica Uigurica Ausgewählte Schriften von Peter Zieme*, Berlin, *yay. haz.* S. C. RASCHMANN ve J. WILKENS.

[17] Bu yazıda belirtilen bildiri metninden yararlanmama izin veren Prof. Dr. Kemal YAVUZ'a teşekkür ederim.



Köl Tigin Yazıtı *(Foto: Cengiz ALYILMAZ)*

2. TÜRKÇE EĞİTİMİNDE GÜNCEL DURUM

Nurşat BİÇER*

Ø. Giriş:

Türkçenin öğretimi, farklı hedef kitleleri içerisine alarak gerçekleşmektedir. Temelde Türkçe öğretimini ana dili ve yabancı dil öğretimi şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. Türkçenin ana dili olarak öğretimi, ana dili olarak Türkçe konuşan kitleye yönelik yapılırken yabancı dil olarak öğretimi ise ana dili Türkçe olmayan Türkçeye ve kültürüne yabancı olan kitleler için yapılmaktadır. Bunlar dışında yurt dışındaki Türk çocuklarına ve Türk soylulara Türkçe öğretimi gibi alt dallar da son zamanlarda ön plana çıkmaktadır.

Türkçe öğretimi, milletin ana dilinin kendilerine veya yabancılara öğretimini esas aldığı için vazgeçilmez bir alandır. Türkçe konuşulduğu müddetçe bunun öğretimi de varlığını devam ettirecektir. Tüm öğretim kademelerinde ve bilim alanlarında başarının ilk basamağı da Türkçe öğretiminden geçmektedir. Dile hâkimiyet sağlanmadan herhangi bir eğitim düzeyinde başarılı olmak pek mümkün görünmemektedir. Sadece eğitim hayatında değil mesleki yaşamda da dil becerilerinin önemli bir yeri vardır. Okuduğunu iyi anlayan ve etkili iletişim kurabilen bireyler diğer kişilerden daha fazla öne çıkmaktadır.

Hem ana dili öğretimi hem de yabancı dil öğretimi bir ülkenin politikalarından etkilendiği gibi bunlar ülkelerin politikalarını da belirleyebilme özelliğine sahiptir. Bu nedenle dil öğretimi salt dil becerilerinin öğretiminden ibaret görülmeyip bir milletin mensupları arasında duygudaşlık, ortak ülküler ve değerler meydana getirmektedir. Yabancılara öğretiminde ise diğer milletlerle ilişkilerini düzenlemede kültürel diplomasi ve gönül elçiliği gibi yumuşak güç unsurlarını bünyesinde barındırmaktadır.

2.1. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi:

Türkçenin ana dili olarak öğretimi konusunda somut bilgiler ilk olarak Uygurlar dönemindeki eğitim kurumlarında görülmektedir. Uzun asırlar birçok devlet ve imparatorluğun resmî dili olarak kullanılan Türkçenin öğretimi zaman içerisinde dalgalanmalar yaşasa da varlığını devam ettirmiştir. Günümüzde Türkçenin gerek ana dili gerekse de yabancı dil olarak öğretimi sistemli olarak yürütülmektedir.

Cumhuriyet Dönemi'nde çıkarılan 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile devletin sınırları içerisindeki tüm eğitim

* Doç. Dr.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M. R. Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, nursatbicer@gmail.com

kurumlarında Arapça ve Farsça öğretimi durdurulmuş, Türkçe eğitim ve bilim dili olarak kabul edilmiştir (Demirel, 2009). Sonraki yıllarda Türkçenin eğitimde kullanımına ilişkin birçok yasal düzenlemeler olmuş Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim dilinin Türkçe olduğu bu kanunla garanti altına alınmıştır. Farklı anayasalarda Türkçenin kamusal alandaki kullanımı konusunda maddeler bulunmaktadır. Son olarak 1982 anayasasının 3. maddesinde şu ibareye yer verilmiştir: "Türkiye devleti, ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir." Aynı anayasanın 42. maddesinde ise: "Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası anlaşma hükümleri saklıdır." Bu maddelerden hareketle 1739 sayılı Millî Eğitim Kanunu'nun (2019) 10. Maddesinde geçen şu ibare dikkati çekmektedir: "...Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir. Çağdaş eğitim ve bilim dili hâlinde zenginleşmesine çalışılır. Bu maksatla Millî Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır." Anılan bu ve benzeri maddeler Türkçenin önemine ve öğretimine olan ilgiyi gözler önüne sermektedir. Kanun düzenlemeleriyle yeri korunan Türkçenin öğretiminin nasıl yapılacağıyla ilgili de birçok çalışma yapılmıştır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından başlanarak çağın koşullarına göre Türkçe öğretiminde birçok sistem/yaklaşım tercih edilmiştir. İlk zamanlarda özellikle halka okuma yazma öğretme amaçlı Türkçe öğretimine ağırlık verilmiştir. 1924 İlk Mektep Müfredatı ile başlayan program geliştirme süreçleri ihtiyaca binaen yıllar içerisinde birçok defa değişikliğe uğramıştır. Günümüzde ise Türkçe öğretimi Batı eksenli dil uygulamalarının etkisiyle belirli bir düzen içerisinde yapılmaktadır. Özellikle 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ile Türkçe öğretimi alanında önemli değişimler gerçekleşmiştir.

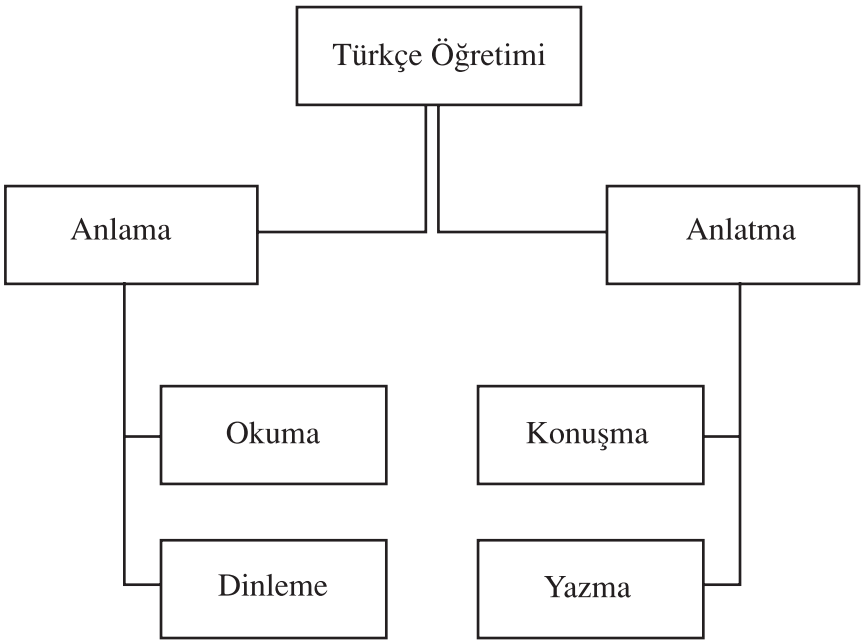
2006 programıyla öğrencinin eğitimin merkezine yerleştirildiği "öğrenci merkezli" bir anlayışa geçişin yapıldığı görülmektedir. Yeni yaklaşıma göre öğrenme, öğrenciler için bir anlam taşımalıdır. Öğrenci, edineceği bilgi ve becerileri yakın gelecekte kullanacağına ve bunların kendisine günlük yaşamında fayda getireceğine inanmalıdır. Böyle bir yaklaşım daha önce uygulanan ve öğrenciyi yabancılaştıran soyut öğrenmeye bir alternatif sunmaktadır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013, s. 55). Öğrenci artık sadece teoride kalan bilgiler yerine gerçek hayatta işine yarayan bilgi ve becerileri edinmeye yönlendirilmektedir. Yeni sistem yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak öğrencinin bilgiyi kendisinin keşfederek oluşturması esasına dayanmaktadır.

Yapılandırmacılıkta önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurulur. Öğrenci öğrendiklerini gerçek yaşama aktarır. Öğrenen birey, öğrenme sürecinde aktiftir. Bilgiyi araştıran, yorumlayan ve analiz edendir. Bu nedenle bilginin öğrenciye sunulmasından ziyade yeniden yapılandırılması ve transferi önemlidir. Öğrenci öğrenme sürecinde bilişsel gelişimini sürdürerek yeni yollar keşfeder. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrenci, kendine özgü öğrenme yollarıyla bilgiyi yapılandırarak kendisini bütüncül ve çok yönlü olarak geliştirir (Akınoğlu, 2012). Özellikle süreç içerisinde öğrencinin sorumluluk üstlenerek gelişimini sürdürmesini amaçlayan bu yaklaşımın özellikleriyle ilgili Brooks ve Brooks (2001) aşağıdaki ifadeler yapılandırmacılığı kısaca özetler:

- Öğrencilerle ilgili problemlerin belirlenmesi,
- Öğrenmenin temel kavramlar çerçevesinde yapılandırılması,
- Öğrenci görüşlerine değer verilmesi,
- Programın öğrencilere uygun hâle getirilmesi,
- Öğrenmenin öğretim bağlamında değerlendirilmesi.

Yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler vasıtasıyla konuşma, dinleme/izleme, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinden daha fazla istifade ederek kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak donanıma sahip olacaklardır (MEB, 2006).

Türkçe dersinde öğrencilerin öncelikle okuduğunu/dinlediğini anlama ve gördüğünü sözlü ve yazılı olarak anlatma becerilerine ulaşmaları amaçlanır. Bu nedenle ilköğretim okullarının her iki kademesinde yapılabilecek bütün çalışmalar için başlıca iki temel davranış hedefi belirlenmiştir: anlama ve anlatma (Demirbaş, 2007, s. 5). Türkçe öğretiminin alt başlıkları Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1: Türkçe öğretiminin alt bileşenleri

Türkçe öğretimi okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi bazı kategorilere ayrılmış olsa da bunlar birbirinden bağımsız olmayıp birbirini destekleyici becerilerdir. Öğrencilerin dinlediği veya okuduğundan hareketle algılama gücünü geliştirmesinin yanında anladıklarını ifade etmesi de beklenir. Dil becerilerindeki gelişim de bu anlamda birlikte devam eder. Bir alandaki yetinin gelişmemesi diğer alanların da zayıf kalmasına neden olur. Bu anlamda öğrencilerin dil becerilerinin birbiriyle uyum içerisinde hiçbirinin ihmal edilmeden verilmesi hedeflenmektedir.

2.1.1. Ana Dili Öğretiminin Amaç ve Önemi:

Ana diliyle ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Korkmaz'a (1992, s. 8) göre ana dili "İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına kadar inebilen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil", Vardar'a (2007, s. 17) göre "İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil"; TDK (2019) ise ana dilini "Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil" olarak tanımlar. Tanımlardan ana dilin, çocuğun doğumundan itibaren ilk edindiği dil olması yönü ön plana çıkmaktadır.

İnsan; dünyaya geldiği andan başlayarak kendisini kuşatan ortamda, bir tür aşinalık sağladığı ana dilinin tüm ses ve anlam özelliklerini hiçbir zorlamaya, baskıya gerek kalmaksızın doğal bir süreçle ve istemsiz olarak kazanır. En yakın ve sürekli iletişim kaynağı anne, "dil edinim süreci" olarak da adlandırılan bu devrede bir dil modeli olarak çocuğun dili içselleştirip özümsemesinde ve kendisine mal etmesinde önemli bir rol oynar (Kundakçı ve Kapağan, 2015, s. 3). Çocuk edindiği ana diliyle sosyalleşmesini ve çevreyle olan iletişimini sağlar. Bu çerçevede ana dili her ne kadar bireysel olarak edinilse de kolektif yaşamın önemli bir parçası olarak kabul edilir. Ana dili, milletin fertleri arasında bağ kuran, bir grubu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkaran ve millet hâline getiren en önemli ögelerden biridir. Kültür birliğinin sağlanmasının ve kültür donatımının da yeni kuşaklara aktarılmasının en önemli aracıdır (Sever, 2004; Alyılmaz ve Şahin, 2019; Şahin, 2018). Hem birey hem de toplum için eğitim-öğretimin ciddi konularından biri olan ana dili öğretiminde; insanın kişisel gelişimiyle beraber millî ve sosyal yapının oluşumu bakımından da dikkat çeken hususlar mevcuttur (Kırımlı, 2017, s. 239).

Birey ve toplum açısından önemli ve gerekli olan ana dilini etkin kullanabilme becerisi toplum üyelerinin birbirlerini anlaması yönüyle öne çıkmaktadır. Bir toplum içerisinde yaşayan birey; ihtiyaçlarını karşılamak, bilgi ve duygu paylaşımında bulunmak, bilgi edinmek ve toplumla uyum içerisinde yaşayabilmek için diğer insanlarla iletişim hâlinde olmalıdır. Ana dilinin etkili kullanımı, bireyin toplum içerisindeki konumu açısından önemli olmasının yanında eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini de kolaylaştırır. Bireyin ana dilindeki başarısıyla okul başarısı arasında da yakın bir ilişki vardır. Ana dili öğrenimi diğer dersler için de önemli bir temel oluşturur (Ünalan, 2001, s. 5).

"Ana dili öğretimi, bir ulusun kendi çocuklarına ilk önce ailede daha sonraları ise eğitim kurumlarında, dillerini kullandırabilme düşüncesiyle yapılır" (Yıldız *vd.*, 2013, s. 46). Ana dilini öğrenme; konuşma, dinleme, yazma, okuma etkinlikleriyle gelişen bireyin düşünsel ve duygusal anlam evreni oluşturma sürecidir (Adalı, 1983'ten *akt*. Yıldız, 2013, s. 47). Ana dili öğretiminin örgün olarak yapıldığı okullarda amaç; çocukta kendiliğinden edinilen doğal dil birikimini işleyerek düzenlemek, dilin kullanımını bilinçli bir davranışa dönüştürmek ve ihtiyaçlar ölçüsünde bu birikimi zenginleştirmektir (Kundakçı ve Kapağan, 2015, s. 3). Ana dili öğretimiyle gerçekleşen dil sevgisi, çocuğun kendi diline yönelik bilinçli ve duyarlı davranmasını sağlayabilir.

Böylelikle çocuk, nitelikli ve gelişimsel düzeyine uygun uyaranlarla ana diline yönelik olumlu duyuşsal algılar geliştirerek ana dilini doğru ve etkili bir iletişim aracı olarak görebilir (Çer, 2016). Öğrencilerin özellikle dil bilinci ve duyarlığı edinmelerini sağlamak için, öğretimde kullanılan metinlerin özenle seçilmeleri gereklidir. Özensiz Türkçe kullanımı ve çocuk gerçekliğinin göz ardı edilmesi öğrencilere ana dili sevgisi kazandırmaktan uzak bir yaklaşımdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2008). Dil öğretiminin duyuşsal hedefleri doğrultusunda öğrencilerin dili sevmesi, dil zevki ve bilinci kazanması için uygun içerikler ve etkinlikler kullanılmaya çalışılır. Çünkü ana dili öğretimi öğrencinin derslerdeki başarısına katkıda bulunmanın yanı sıra çocuğa millî kültür değerleri ve dil bilincini kazandırma, estetik zevk oluşturma, toplumları millete dönüştürme (Özbay, 2010, s. 95) gibi katkılarda bulunur.

Türkçeyi kullanabilmek eğitim hayatına ilaveten kişinin bütün hayatındaki öğrenmenin temelini oluşturur. Ayrıca, Türkçeyi iyi kullanabilmek toplumun bütün kesimlerindeki bireyler için büyük önem taşır. Bu açıdan okullarda Türkçe öğretiminin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Okuma yazma becerisi, öğrencilerin sadece Türkçe dersini değil, diğer derslerdeki başarılarını da büyük oranda etkiler. Öncelikle okuduğunu anlayabilen, doğru ve hızlı okuyabilen, kelime hazinesi geniş, dili etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilen öğrencilerin diğer derslerde başarı gösterme ihtimali yüksektir. Aslında birçok dersteki başarısızlığın temelinde Türkçe dil becerilerindeki yetersizlikler bulunmaktadır (Öz, 2006, s. 4). Uluslararası düzeyde yapılan PISA sınavları da öğrencilerin anlama becerilerine büyük oranda yer vererek dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Anlama kapasitesinin geliştirilmediği durumlarda öğrencilerin farklı alanlarda başarılı sonuçlar ortaya koymaları oldukça zordur.

Türkçe dersi, okuma ve yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra düşünsel ve duyuşsal davranışları da içine almaktadır. İlkokulların ilk sınıflarında çocuk okuma yazmada temel becerileri geliştirmek ihtiyacındadır. Bu nedenle öğretmen, bu dönemlerde etkinliklerinin büyük bir kısmını okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye dönük hazırlamalıdır. Bu becerilerin yanında, bu dönemden başlayarak Türkçe dersleri düşünme gücünün de gelişmesine yardım eder. Derslerde öğrenciler söz varlığını geliştirerek olay, olgu ve insanlara farklı bir açıdan bakabilme yetisi kazanır. Düşünsel gelişimin yanı sıra, öğrenciler okudukları ve dinledikleri metinlerdeki insan ve olaylara karşı farklı duygusal tepkiler yansıtırlar. Böylece, Türkçe dersleri öğrencilerin duygusal gelişmelerine de katkı sağlar (Sever, 2004).

Ana dili öğretiminin en temel özelliği, bilgiden çok beceri kazandırmayı amaçlamasıdır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinlikleri, bilginin doğrudan verilmesinden ziyade uygulama çalışmalarıyla anlam kazanır. Çünkü dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin teorik yönleriyle ilgili bilgiler ne kadar önemli olursa olsun bunların günlük yaşamda kullanılabilmeleri için uygulamalarla desteklenmeye ihtiyaç vardır (Sever, Kaya ve Aslan, 2008). Ana dili eğitimi ve öğretiminde çeşitli bilgi ve becerilerin uygun zaman ve yöntemle kazandırılması durumunda (Demir ve Yapıcı, 2007, s. 180) öğrencilerin yaşamlarında kullanılabilmelerine ve yaşam becerilerine dönüştürebilmelerine katkı sağlar.

Yakın ve uzak çevrede kendiliğinden işleyen öğrenme sürecinin daha düzenli ve etkin olması için dil gelişimine doğrudan müdahale eden ve duruma uygun etkinlikler düzenleyen ana dili öğretimi eğitim kurumlarında planlı olarak yürütülür (Demir ve Yapıcı, 2007). Eğitim kurumlarında ilkokul ve ortaokul düzeylerinde ana dili öğretimi dersleriyle 8 yıl süren bir eğitim ve sonrasında bu becerilerini daha ileri bir noktaya taşımaları için Türk dili ve edebiyatı dersleri verilmektedir. Böylece öğrencilerin sadece ana dilini öğrenmekle kalmayıp diline ait edebî ürünleri tanıması da sağlanır. Demir ve Yapıcı'ya (2007) göre ana dili öğretimi dersleri, eğitim-öğretim etkinliğinin alelade bir parçası olmaktan ziyade özel, vazgeçilmez, ulusal güvenliğe denk stratejik bir değer taşımaktadır.

2.1.2. Türkçe Öğretiminde Program:

Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek, millî bilinç kazanmalarını, evrensel değerleri içselleştirmelerini sağlamak ve onları etkili düşünebilen kişiler yapabilmek için Türkçe öğretimi programları hazırlanır (Sever, 2004). Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren Türkçe öğretim programları 1924, 1926, 1929, 1932, 1936, 1939, 1945, 1948, 1968 ve 1981 yıllarında geliştirilerek veya düzenlemeler yapılarak uygulamaya konmuştur (Calp, 2005, s. 21). Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 22.9.1981 tarihinde kabul ettiği 2005 öğretim yılına kadar uygulamada kalan 1981 programı birçok açıdan öncekilere göre çağdaş ilkeler doğrultusunda hazırlanmış olduğu izlenimini vermektedir. Genel ve özel amaçlar, kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme - değerlendirme boyutlarından oluşan program, daha çok dil öğretiminin temelinde yatan dört dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeyi amaçlamıştır (Durmuşçelebi, 2007). Türkçe öğretimi programlarında önemli değişiklikler ise 2005-2006 programıyla yapılmıştır. 1981 yılından beri uygulanan programa göre önemli yaklaşım farklılığı içeren 2006 programı Türkçe öğretimine yeni bir soluk kazandırmıştır.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7. 8. Sınıflar) Öğretim Programı; temel yaklaşım, yapısı, kazanımlar-etkinlik örnekleri-açıklamalar, programla ilgili açıklamalar ve ekler gibi ana ve alt başlıklardan oluşmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim programının öngördüğü hedefler hakkında şu ifadeler geçmektedir:

> Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir (MEB, 2006, s. 3).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın felsefesi öğrencilerin sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, grup çalışması yapabilmesi, üretme ve tartışma becerilerine sahip olabilmesi, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, doğru olarak anlama becerisine sahip olmaları, disiplinler arası bir bakış kazanmalarıdır (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017, s. 124). Yapılandırmacılık doğrultusunda kazanımlar ve içerikler oluşturularak öğrencinin bilgiyi oluşturması ve günlük yaşamında daha etkin kullanımı sağlanmak istenmiştir.

Türkçe programıyla; "dinlediklerini/izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu; olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır" (MEB, 2006, s. 3).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı temaları olarak "Sevgi, Millî Kültür, Toplum Hayatı, Okuma Kültürü, İletişim, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Alışkanlıklarımız, Zaman ve Mekân, Duygular, Hak ve Özgürlükler, Doğa ve Evren, Güzel Sanatlar, Kavramlar ve Çağrışımlar"dır. Belirlenen temaları içeren ders kitapları ve çalışma kitapları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu kitaplar da yapılandırmacılık yaklaşımının etkisiyle önceki kitaplara göre büyük farklılıklar içermektedir.

2006 programından sonra da yeni programlar geliştirilmeye devam edilmiştir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan eksiklik ve yetersizliklerin kaynağı olarak eğitim programı görülmüş ve bu durum yeni değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Geliştirilen programlardan biri de 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır.

2017 programının genel amacına bakıldığında "Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır" (MEB, 2017).

Bu program öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin yanında sosyal gelişimi ve değerleri de ön plana çıkarmaktadır. Ancak sonraki yıl program kaldırılarak 2018 programı ve sonrasında 2019 programı geliştirilmiştir. Mevcut durumda okullarda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmakta olup geçerliliğini korumaktadır.

Güncel olarak kullanılan 2019 programının içeriğine dair şu ifadeler programın amacını ortaya koymaktadır:

> Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini; diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2019, s. 8).

Programın amacına bakıldığında 2017 ve 2018 programlarından bir farklılık göstermemektedir. 2006 programıyla ise genel olarak benzerlik taşımaktadır. Bu anlamda öğrencilere kazandırılması hedeflenen olguların çok değişmemesine karşın hedefe giden yollarda birtakım sorunlar yaşandığı ve bunun çözümü için sıkça program değişikliği yapılma yoluna gidildiği söylenebilir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

> • dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
>
> • Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
>
> • okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
>
> • okuma, yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
>
> • duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
>
> • bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
>
> • basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
>
> • okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
>
> • millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
>
> • Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2019, s. 8).

2019 programında Türkçe dersi için her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. " Erdemler, Millî Kültürümüz ve Millî Mücadele ve Atatürk" temaları her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu temalardır. 8 tema ve her temada 4 metin kullanılmaktadır. Bunlardan 3'ü okuma 1'i dinleme/izleme metnidir. Ayrıca temalara uygun 8 serbest okuma metinleri bulunmaktadır. Böylelikle her sınıf düzeyine uygun Türkçe kitaplarında toplam 40 metin bulunmaktadır. Metin türleri 3 ana biçim altında toplanmıştır: bilgilendirici, hikâye edici, şiir. Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihine bırakılmıştır. Dil bilgisi konuları sınıf seviyesine göre dağıtılmakta ve özellikle ortaokul yıllarında (5, 6, 7 ve 8) tüm konular bütünlük içerisinde verilmektedir. Dil bilgisiyle dilin kurallarını kavratmak, yaşam içinde konuşulan dilin yapısını öğretmektir (MEB, 2019).

2.1.3. Türkçe Öğretimiyle İlgili Kurum ve Kuruluşlar:

Türkçenin öğretiminde Cumhuriyet döneminden sonra Batılı tarzda eğitim veren kurumlarda örgün olarak dersler verilmektedir. Türkiye'de ilkokul ve ortaokul eğitimi devlet ve özel okullar tarafından gerçekleştirilmektedir.

2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla ilköğretim, ilkokul ve ortaokul olarak resmiyette iki kademeye ayrılmış. İlk 4 yıl ilkokul, sonraki 4 yıl ortaokul olarak tanımlanmıştır. Bu farklılık 2012-2013 eğitim öğretim yılında okulların tabelalarında ve resmî belgelerde gerçekleşmiş, Millî Eğitim teşkilatında yeni düzenlemelerle yapılandırılmaya devam etmektedir (Yıldız *vd.*, 2013, s. 94).

Türkçe dersleri için kademelere göre farklı ders saatleri uygulanmaktadır. Alt kademeden üst kademeye doğru ders saatlerinde azalma olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre Türkçe ders saatlerinin dağılımı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (TEGM, 2019) verilerinden yararlanılarak Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: Türkçe ders saatlerinin sınıf düzeylerine dağılımı

İlkokul		**Ortaokul**	
Sınıf Düzeyi	**Ders Saati**	**Sınıf Düzeyi**	**Ders Saati**
1. Sınıf	10	5. Sınıf	6
2. Sınıf	10	6. Sınıf	6
3. Sınıf	8	7. Sınıf	5
4. Sınıf	8	8. Sınıf	5

İlköğretim okullarındaki derslerin saatleri incelendiğinde Türkçe dersinin en fazla saate sahip olduğu görülmektedir. Bu durum Türkçe öğretimine verilen önemi göstermesi açısından dikkate değerdir.

1982 yılında çıkan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu çerçevesinde, "öğretmen yetiştirme görevi" üniversitelere yüklenmiştir. Geçmişi öğretmen okullarına giden Türkçe öğretmeni yetiştirme işi için bugünkü anlamda ilk kez "1989-90 yılında, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak yüksek lisans ve doktora programlarını yürütmek üzere Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Ana Bilim Dalı kurulur. Öncelikli amacının daha sonra üniversitelerde açılması düşünülen ve kararlaştırılan Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Lisans Programlarına öğretim elemanı yetiştirmek olan söz konusu programın bir sonucu olarak 1992-1993 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümünde ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinin ilgili bölümlerine bağlı Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı kurulur" (Özkan ve Şahbaz, 2011). Sonraki yıllarda birçok devlet ve vakıf üniversitesinde kurulmaya başlayan Türkçe Öğretmenliği lisans programlarıyla Türkçe öğretmenlerini yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Günümüzde Türkiye'de devlet üniversitelerine bağlı 72 eğitim fakültesinde Türkçe öğretmenliği programına aktif olarak öğrenci alınırken vakıf üniversitelerine bağlı 4 eğitim fakültesinde Türkçe öğretmenliği programı bulunmaktadır. Bununla beraber Kıbrıs'ta da 9 eğitim fakültesinde Türkçe öğretmenliği lisans programı mevcuttur. Türkçe Eğitimi adıyla yüksek lisans programı 42 üniversitede, doktora programı ise 19 üniversitede bulunmaktadır. Mevcut durumda YÖK tarafından hazırlanan ortak lisans programı üniversitelerde kullanılmaktadır.

Eğitim fakültelerinde uygulanan müfredat 2010 yılında dil becerilerinin öğretimi ağırlıklı olmak üzere yenilenmiş ve 2018 yılına kadar kullanılmıştır. 2018 yılında YÖK'ün yaptığı çalışmayla Türkçe öğretmenliği programında, derslerde ve içeriklerinde tekrar değişiklik yapılmıştır. Yeni müfredatla birlikte alan derslerinin sayısında azaltma yapılarak alan eğitimiyle ilgili dersler artırılmıştır. Yeni müfredatla eğitime kısa bir süre önce başlandığı için çıktıları üzerindeki etkisi hakkında bir şeyler söylemek mümkün değildir.

2.1.4. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyaller:

Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesine katkı sağlayan materyallerle zenginleştirilmiş ortamlar, kazanımların gerçekleştirilmesi ve dersin zevkli hâle getirilmesinde etkilidir (Baki ve Karakuş, 2012). Gelişen bilim ve teknolojiyle öğretim hizmetlerinde kullanılan materyal çeşitliliği artmış ve dijital araçlar yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bütün bu gelişmelere rağmen sınıf ortamında kullanılan ders kitapları öneminden pek bir şey kaybetmemiştir. Hâlâ temel öğretim materyali olarak ders kitabı kullanılmaya devam etmektedir.

Hazırlanan ders kitaplarıyla bilgi ve beceriler, ortak bir amaç doğrultusunda herkese açık hâle getirilir. Böylece eğitim kurumları toplumun bir ögesi hâline gelebilmektedir. Bununla birlikte yürütülen eğitim faaliyetlerinin topluma yayılmasında hazırlanan ders kitaplarının rolü büyüktür (Çelik ve Gülcü, 2016). Eğitim öğretim sürecinin, ana malzemelerinden olan ders kitaplarının değer aktarımı konusunda önemli katkıları bulunmaktadır. Öğrenciler, ders kitaplarındaki metinler yoluyla millî, dinî ve evrensel değerleri kazanmaktadırlar (Alan, 2014, s. 61). Toplumsal ögeler hususunda büyük bir öneme sahip olan ders kitaplarının öğretim sürecinde daha etkili kullanılabilmesi için ders kitapları uluslararası bazı ölçütlere sahip olmalıdır. Eğitim sistemlerinde öğretmen ve öğrenci nitelikleri büyük oranda ders kitaplarının sahip olduğu özellikler ekseninde şekillenmektedir. Ders kitapları sahip olduğu içerik, dil ve tasarım gibi özellikleriyle öğrenciye ve teknolojik materyallerle uyumlu olacak şekilde hazırlanmalıdır (Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş, 2001).

2006 programından sonra öğretim kitaplarında önemli değişimler olmuş ve ders kitabına ilave olarak çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları kullanılmaya başlanmıştır. Ders kitabı, sınıf ortamında dersin işlenmesini sağlamak için; çalışma kitabı, öğrencinin okul dışında öğrendiği bilgi ve becerileri pekiştirmek için ve öğretmen kılavuz kitabı ise öğretmenin dersi nasıl işlemesi gerektiğini yönlendirmek için kullanılmaktadır. Türkçe dersleri için başta Millî Eğitim Yayınları olmak üzere birçok özel yayınevi tarafından yayınlanan kitaplar kullanılmaktadır. Ders kitabı olarak hazırlanan tüm yayınların kontrolünü Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kurul ve komisyonlar yapmaktadır. İstenilen niteliklere haiz kitaplar okullarda okutulmak üzere kabul edilmektedir.

Ders kitaplarının yanında teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı da desteklenmektedir. Bu hususta güncel programda şu sözler sarf edilmiştir:

> Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Bu teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir. Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir (MEB, 2019, s. 9).

Son zamanlarda yapılan çalışmalarda okullarda teknoloji destekli eğitimde önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Okullarda etkileşimli tahtalarla eğitim yapılması yönünde önemli çalışmalar yapılmış ve devlet okullarında etkileşimli tahtalar oldukça yaygınlaşmıştır. Dersin işlenişinde materyal olarak bilgisayar, slayt, etkileşimli tahta, internet, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) içerik gibi teknolojik materyallerin yanında Türkçe Sözlük, Deyim-Atasözleri Sözlüğü, Yazım (İmla) Kılavuzu da kullanılmaktadır. Bunun yanında ders sırasında konu anlatımında drama yöntemi kullanılarak konular somutlaştırılmakta ve günlük hayata aktarılmaktadır.

2.1.5. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme:

Türkçe derslerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri son yıllarda süreç ve sonuç odaklı olarak yürütülmeye çalışılmaktadır. MEB programında da ortaokul Türkçe derslerinde süreç değerlendirmenin yanında sonuç odaklı ölçme ve değerlendirmenin yapılması öngörülmektedir. Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme aşağıdaki şekilde yapılmalıdır:

Hazırlanan sınavlarda öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin kullanılmasına imkân tanıyan maddelerden yararlanılması istenmektedir. Maddelerin mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, Türkçe Dersi Öğretim Programı şiir, tablo, grafik *vb.*) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim *vb.*), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları *vb.*) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir. Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabileceği tavsiye edilmektedir (MEB, 2019).

Türkçe dil becerilerinin ölçülmesi için Eğitim 2023 Vizyonu bağlamında Türkçe Dil Yeterliliklerinin ve Düzeylerinin Belirlenmesi Projesi başlatılmıştır. Bu projeyle dilde dört temel becerinin farklı araçlarla ilk defa ölçülmesi amaçlanmaktadır. Mevcut durumda okuma ve yazma becerileri ölçülerek değerlendirmeler yapılırken bu projeyle konuşma ve dinleme becerisinin ölçümü de önem kazanmıştır. Bunun için çeşitli ölçeklerin hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (Türkçe Proje, 2019).

2.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi:

Türkçe temel kaynaklar ve bu dille ilgili yazılmış yabancı kaynaklar, Türkçenin kökleri binlerce yıl öncesine uzanan bir kültür ve medeniyet dili olduğuna tanıklık eder. Bu tanıklığın somut göstergelerinden biri de Türkçenin kendi kültür coğrafyası dışında yabancı dil olarak kullanılmış ve öğretilmiş olmasıdır (Biçer, 2017). Uzun asırlar Türklerle iletişime geçmek isteyen birçok millet tarafından öğrenilmeye çalışılan Türkçenin serüveni geçmişten günümüze kadar devam etmektedir.

Cumhuriyet'ten sonra yabancılar için Türkçe öğretimine dair birçok adım atılmış ve nihayetinde Türkçe öğretim merkezlerinin kurulmasıyla kurumsal bir kimlik kazanarak belirli bir ivme kazanmıştır. İlk olarak 1984'te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan (Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanarak büyük bir ilerleme kaydetmiştir. Daha sonra 1994'te Gazi Üniversitesi başta olmak üzere çeşitli üniversitelerde Türkçe Öğretim Merkezleri faaliyetlere başlamıştır. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi çağın koşullarına uygun bir şekilde gelişerek devam etmektedir (Biçer, 2017). Artan talepler dolayısıyla Türkiye'de bulunan birçok üniversitede Türkçe öğretimi merkezleri kurulmuş ve verilen hizmetler Türkiye'nin bütün bölgelerine yayılmış durumdadır. Dünyanın farklı ülkelerinden gelen yabancı öğrenciler bu merkezlerde Türkçe öğrenmeye çalışmaktadırlar (Er, Biçer, Bozkırlı, 2012).

Türkiye'nin son yıllardaki eğitim, sağlık, ekonomi, turizm *vb.* alanlardaki gelişmesine paralel olarak Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sayısında da artış yaşanmaktadır. Uzak Doğu, Orta Asya, Kafkaslar ve Orta Doğu bölgelerinden başta olmak üzere dünyanın birçok yerinden çok sayıda öğrenci lisans ve lisansüstü eğitimini gerçekleştirmek ve Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye gelmektedir (Er ve Bozkırlı, 2019).

2015-2016 öğretim yılında tüm dünya ülkelerinden Türkiye üniversitelerinde okuyan öğrenci sayısı 80.419'dur. 2016-2017 öğretim yılında bu sayı 106.608'e yükselmiştir. Ancak bu öğrencilerin arasında Türk kökenli başka ülkelerin vatandaşları da vardır. Bunun yanında Azerbaycan'dan 14.859, Kazakistan'dan 1988 öğrencinin Türkiye'de öğrenim görmesi bu sayının Türkiye'nin akraba ülkelerle olan ilişkileriyle doğru orantılı olduğunun göstergesidir (YÖK, 2019). Bu durumun yanında son yıllarda ülkemize gelen göç hareketleri de bu alanda büyük bir talebi ortaya çıkarmıştır. Özellikle Türkiye'de 4 milyona ulaşan nüfusuyla Suriyeliler Türkçe eğitiminde büyük bir alan oluşturmuştur. Suriyeli mültecilerin iş bulabilmek, eğitim görebilmek ve Türkiye'ye aidiyet duygusunu geliştirebilmek için Türkçeyi öğrenmeye ve kullanmaya ihtiyaçları vardır (Tunç, 2015; Bozkırlı, Er ve Alyılmaz, 2018). Bu kişilere yönelik yapılan faaliyetler yeni dil merkezlerinin açılmasını sağladığı gibi bu alanda istihdam edilen öğretici sayısını da artırmıştır.

Türkiye'ye gelen yabancılar dışında yurt dışında da Türkçe öğrenmek isteyen önemli kitleler mevcuttur. Başta Türkiye ile yakın teması bulunan ülkeler olmak üzere dünyanın çeşitli coğrafyalarında Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütülmektedir.

2.2.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi Politikası:

Türkiye'de uzun zaman yabancılara Türkçe öğretimi Türkiye'ye gelenlere yönelik uygulanan bir eğitim hizmeti olarak görülmekteydi. Uluslararası zeminde Türkçenin öğretimi ve Türk kültürünü tanıtma faaliyetleri sınırlı düzeyde yürütülmekteydi. Türkiye'nin bu alandaki ilk ciddi çabaları 1990'lı yıllarda Sovyetler Birliği'nin yıkılmasının ardından gerçekleşmiştir. Sovyetler Birliği'nin dağılması ile ortaya çıkan bağımsız ve özerk cumhuriyetlerle kurduğu birtakım ilişkilerden sonra çok sayıda yükseköğretim öğrencisi Türkiye'ye getirilir (Gültekin ve Balcı, 2017, s. 47). Yükseköğretim alacak bu öğrencilere öncelikle Türkçe dil kursları düzenlenmesi planlanır. Sonraki yıllarda Türkçe öğretimi bağlamında yeni adımlarda bulunan Türkiye, TİKA (Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı) vasıtasıyla birçok yerde Türkçe öğretimi kursları açtırır.

Dış politikada değişen anlayış ve kültürel diplomasi, kamu diplomasisi, yumuşak güç gibi yeni kavramlar aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı olarak dil öğretiminin etkin kılınmasını sağlamıştır. İletişim teknolojisinin ve ulaşım ağının çok yönlü gelişimi sonucunda küreselleşen dünya ölçeğinde Türkiye Cumhuriyeti dil ve kültür aktarımı için önemli faaliyetler içerisindedir. MEB'in, YTB'nin, Yunus Emre Enstitüsünün ve Maarif Vakfının kurulması bu çerçevede atılan önemli adımlardır.

Yakın zamanda ortaya çıkan Orta Doğu'daki ve özelikle Suriye'deki hadiseler Türkiye üzerinde de etkilerini önemli oranda hissettirmiştir. Suriye'den gelen büyük göçmen kitleleri için bütün kamu kurum ve kuruluşları bu krizin etkilerini azaltmaya dönük çalışma içerisine girmiştir. Suriyeli göçmenlerin Türkiye'ye geldiği zaman yaşadıkları öncelikli problemlerinden biri de dil bilmemeleri olmuştur. Bu hususta Millî Eğitim Bakanlığı ve YTB'nin faaliyetleri takdire şayandır. Milyona varan kitlelere Türkçe öğretimi hizmeti verilmeye devam etmektedir.

2.2.2. Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Kurum ve Kuruluşlar:

2.2.2.1. Millî Eğitim Bakanlığı:

Millî Eğitim Bakanlığı yabancılara Türkçe öğretimiyle uzun yıllardır uğraşan önemli bir kurumdur. Yurt içi ve yurt dışında düzenlediği faaliyetlerle Türkçeyi uluslararası zeminde yaygınlaştırma, mültecilere Türkçe öğretme gibi vazifeleri icra etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının önemli çalışmalarının başında "Büyük Öğrenci Projesi" gelmektedir. Bu projenin amacı Türk Cumhuriyetleri ve Topluluklarının eğitim düzeyini artırmak, bahse konu ülkelerdeki yetişmiş insan gücü gereksinimini karşılamak, Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirmek ve Türk dünyasıyla kalıcı bir kardeşlik ve dostluk kurmak olarak tanımlanmıştır (Kavak ve Baskan 2001, s. 96). Öncelikle Türk dünyasındaki öğrenciler için hazırlanan proje zamanla kapsamını genişleterek çok sayıda ülkeyi içerisine almıştır. Yurtdışından gelen bu öğrencilere burs imkânları sağlanması, faydalanan kişi sayısını önemli oranda artırmıştır. Ancak ilerleyen yıllar içerisinde misyonunu tamamlayarak yerini YTB bünyesindeki Türkiye Bursları'na bırakmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının gerçekleştirdiği bir diğer önemli proje de Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PICTES) projesidir. Suriyelilere yabancı dil olarak Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan bu proje kapsamında Suriyeli nüfusun yoğun yaşadığı iller başta olmak üzere birçok ilde Türkçe öğretmenleri görevlendirilmiştir. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için materyal desteği verilmiş ve bu öğrencilere mahsus ölçme ve değerlendirme sistemi geliştirilmiştir. 2016 yılından beri uygulanan bu proje mültecilerin entegrasyonu bağlamında oldukça önemlidir.

Günümüzde yabancı öğrencilerle ilgili kuruluş sayısının artması Millî Eğitim Bakanlığının yükünü biraz azaltsa da bu alandaki ciddi çalışmaları devam etmektedir. Öğretmen yetiştirme, öğrencilere eğitim verme, materyal ve program hazırlama konusunda katkılar sunmaktadır.

2.2.2.2. Yunus Emre Enstitüsü:

Yurt dışında Türkçe öğretimini gerçekleştirmek ve Türk kültürünü tanıtmak için faaliyetler yapan Yunus Emre Enstitüsü yabancılara Türkçe öğretiminin en önemli kurumlarındadır. Yunus Emre Enstitüsü; "Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini artırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfıdır" (YEE, 2019).

Yunus Emre Enstitüsü, dünyanın çeşitli coğrafyalarında hizmet vermekte olan Türk Kültür Merkezleri vasıtasıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetlerini sürdürmekte ve desteklemektedir. Bu kapsamda uluslararası alanda ihtiyaç duyulan farklı yaş gruplarına yönelik program ve materyaller geliştirilmekte; öğretim ortamlarının oluşturulması, eğitim standartlarının belirlenmesi ve öğretim elemanı yetiştirilmesi amacıyla sertifika programları, hizmet içi eğitim seminerleri ve çalıştaylar düzenlenmektedir (YEE, 2019).

2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında 58 kültür merkezi bulunmaktadır. Türkçe öğretimi faaliyetleri kapsamında kurs düzenlemenin yanı sıra enstitünün yaptığı birçok çalışma da bulunmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü yurt dışındaki merkezlerde aynı anda Türkçe Yeterlik Sınavı gerçekleştirmektedir. Bu sınavla öğrencilerin Türkçe dil becerileri standart bir ölçme aracıyla ölçülmektedir. Türkoloji Projesiyle yurt dışında bulunan Türkoloji bölümlerine öğretim elemanı görevlendirmesi yaparak bölümlerin eğitim sürecini devam ettirmesine destek olmaktadır. Enstitü, farklı ülkelerden çok sayıda öğrenciyi her yıl yaz okulu için Türkiye'ye getirerek onların Türk kültürünü tanımalarını ve Türkçelerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Yurt içinde ve yurt dışında Türkçe öğretimini gerçekleştirmek üzere ders kitabı ve yardımcı kitaplar hazırlamak da kurumun çalışmaları arasındadır. Ve önemli projelerden biri olarak Uzaktan Türkçe Öğretimini Portalı'nı hizmete sunarak yabancı öğrencilerin internet üzerinden Türkçe becerilerini geliştirmelerine katkı sağlanmaktadır.

2.2.2.3. Türkiye Maarif Vakfı:

"Türkiye Maarif Vakfı yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur. Kâr amacı gütmeyen, kamu yararına çalışan bir vakıf olan Türkiye Maarif Vakfı, her ülkede okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her aşamasında etkin faaliyet yürütmek amacıyla kurulmuştur" (TMV, 2019). Vakıf, sahip olduğu okullarda Türkçe derslerini de müfredatında bulundurmaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda verilen Türkçe dersleriyle öğrencilerin Türkiye ve Türklerle olan etkileşimleri artırılmaya çalışılmaktadır. Vakıf son zamanlarda Türkçe öğretimine ayrı bir önem vererek bu alana özgü öğretim programı ve ders kitabı hazırlama çalışmalarını yürütmektedir.

2.2.2.4. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB):

6 Nisan 2010 tarihinde kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) yurt dışındaki Türk vatandaşları, kardeş topluluklar ile Türkiye'de öğrenim gören uluslararası burslu öğrencilere yönelik çalışmaları koordine etme, bu alanlarda verilen hizmetleri ve yapılan faaliyetleri geliştirme görevini üstlenmiştir (YTB, 2019). YTB'nin geniş bir alana yayılmış hizmet ağı bulunmaktadır. Gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında yapılan etkinlikler Türkiye'nin kültürel diplomasisine hizmet etmektedir.

YTB, yurt dışından getirilen öğrencilerle ilgili görevleri üstlendikten sonra 2012 yılında Türkiye Bursları adlı programı başlatmıştır. Bu program kapsamında son zamanlarda çok sayıda öğrenci yükseköğretim almak üzere Türkiye'ye gelmektedir. Yükseköğretimlerini tamamlamak üzere Türkiye'ye getirilen uluslararası öğrencilere öncelikle Türkçe öğretimi hizmeti sağlanmaktadır. Bu konuda YTB, üniversitelerle işbirliği yaparak Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde bu öğrencilerin Türkçe öğretimi ve sonrasında lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerine olanak sağlanmaktadır. Türkiye Bursları, öğrencileri üniversitelerde istedikleri programlara yerleştirerek finansal destek vermektedir. Üniversite eğitimi dışında, Türkiye'de geçirmiş oldukları süre boyunca müfredat dışı sosyal, kültürel ve akademik aktivitelerden faydalanma olanağı da sağlanmaktadır. 2012'de hayata geçirilen "Türkiye Bursları" ilk yılında 4000 başvuru almış ve bu doğrultuda geçmiş yıllara oranla başvuru sayılarında ciddi bir artış görülmüştür. Türkiye Bursları programı 2018 yılında ise 130 bin başvuru almıştır (YTB, 2019).

YTB Suriye'de yaşanan olaylardan sonra yaşanan mülteci krizinde önemli görevler üstlenmiştir. Suriyeli öğrencilerin yükseköğretime geçişlerini sağlamak için 2013 yılında geçici konaklama merkezlerinde, 2015 yılında ise şehir merkezlerindeki üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleriyle işbirliği hâlinde İleri Düzey Türkçe Eğitim Projesi'ni başlatmıştır. Bu kapsamda binlerce öğrenciye A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar Türkçe hazırlık eğitimleri verilmektedir. Proje, 2018 yılı itibariyle geçici konaklama merkezlerindeki faaliyetlerini durdurarak sadece üniversitelere bağlı TÖMER'ler ile yürütülmeye devam etmektedir.

2.2.2.5. Üniversiteler:

Üniversiteler yabancılara Türkçe öğretimi için önemli görevler üstlenen kuruluşlardır. Üniversitelerde fakülteler bünyesinde bu alanın uzmanı olan öğretmenler yetiştirilmekte, enstitüler aracılığıyla lisansüstü eğitimler verilmekte ve araştırma merkezleri tarafından Türkçe kursları/sertifika programları düzenlenmektedir. Bu anlamda üniversiteler uygulama boyutundan akademik boyuta ve personel yetiştirmeye kadar bu alana çok yönlü hizmet etmektedir.

Üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı Türkçe eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına bir dönemde haftalık 2 saatlik "Yabancılara Türkçe Öğretimi" dersleri verilmektedir. Ve bu bölümlerden mezun olan kişilerin aldığı diğer Türkçe öğretimi dersleriyle bu alanda görev yapabilecekleri öngörülmektedir. Üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun kişilerin de zaman zaman bu alanda görev aldıkları bilinmektedir. Bunlara ilaveten üniversitelere bağlı sürekli eğitim merkezleri ve Türkçe öğretim merkezleri tarafından yabancılara Türkçe öğretimi eğiticilerine yönelik sertifika programları düzenlenmektedir. Ders saati ve içeriği itibariyle bir standardın bulunmadığı bu eğitimlerden geçen kişiler de bu alanda görev yapabilmek için sertifika almaktadırlar. Bu bağlamda üniversitelerin bu alana öğretici yetiştirme gibi önemli bir misyonunun olduğu da söylenebilir.

Üniversitelerde yabancılara Türkçe alanında uzman yetiştirmek ve akademik çalışmalar yapılmasını sağlamak için yüksek lisans ve doktora programları mevcuttur. Türkiye genelinde Türkçe Eğitimi Bilim Dalları bünyesinde yabancılara Türkçe öğretimi konulu tezler yapılmaya devam ederken son yıllarda yabancılara Türkçe öğretimi alanına özgü lisansüstü programlar açılmaya başlanmıştır. Tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarının bulunduğu üniversitelerden öne çıkanlar şunlardır:

- Ankara Üniversitesi
- Başkent Üniversitesi
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi
- Dokuz Eylül Üniversitesi
- Hacettepe Üniversitesi
- İstanbul Üniversitesi
- Sakarya Üniversitesi
- Gazi Üniversitesi
- Yıldız Teknik Üniversitesi

Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili doktora programları ise Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi gibi kurumlarda mevcuttur.

Üniversitelerin öğretim boyutunda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi hizmeti de önemli bir yer tutmaktadır. İlk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesinde kurulan TÖMER vasıtasıyla Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilere Türkçe öğretilmiştir. Sonrasında Gazi Üniversitesi, Ege Üniversitesi gibi kurumların da bu alana dönük merkezler açmasıyla yaygınlaşmaya başlamıştır. Günümüzde nerdeyse her üniversite bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezleriyle ciddi sayıda öğrenciye Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Türkçe öğretimi hizmetinin yanında Bakır'a (2014) göre çağdaş yöntem ve tekniklerin geliştirildiği, uygulamada eğitim öğretim faaliyetlerinin karşılaştırmalı bir şekilde irdelendiği, olası sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik akademik çalışmaların da sıkça yürütüldüğü bu merkezlerin birer laboratuvar görevinde olduklarını da söylemek mümkündür. Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı Türkçe öğretim merkezlerinin sayısına bakıldığında YÖK verilerine göre 127 merkez bulunmaktadır (YÖK, 2019). Bu merkezlerin adları üniversitelere göre değişmekle birlikte "Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi" gibi adlar taşımaktadır. Bu merkezlerin önemli bir kısmı da son yıllarda bu alanın tanınır hâle gelmesiyle kurulmuştur. Üniversitelerin birbirinden bağımsız kuruluşlar olması dolayısıyla bu merkezlerin yönetimi, işleyişi, personel alımı, bütçesi, ders planlamaları gibi birçok konuda birbirinden önemli farklılıklar taşıyabilmektedirler. Her merkez kendi planlamasını yaparak Türkçe öğretimi hizmeti vermeye çalışmaktadır.

Üniversitelere bağlı merkezler dışında özellikle büyükşehirlerde çeşitli özel kurs merkezlerinde de yabancılara Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu kurs merkezleri il millî eğitim müdürlüklerinden izin alınarak eğitim hizmeti vermektedir. Ancak bu merkezlerden alınan sertifikaların üniversitelerce tanınması hususunda bazı problemler yaşanmaktadır.

2.2.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi Programları:

Türklerin tarih sahnesine çıkışından itibaren varlığını gösteren Türkçe öğretimi bugüne kadar çeşitli şekillerde yapılmaktadır. Ancak bu kadar uzun geçmişe sahip olmasına karşın hâlâ standart olarak kullanılan yabancılara Türkçe öğretimi programı mevcut değildir. Yapılan eğitim faaliyetleri öğreticilere/merkezlere bağlı olarak yürütülmektedir. Türkçe öğretimi faaliyetlerinde standart bir programın olmayışı amaçların, içeriğin ve öğrenci düzeylerinin birbirinden farklı olmasına sebep olmaktadır. Bu durum da alandaki ortak zemini bulmayı zorlaştırmakta ve zaman zaman karışıklıklara sebep olmaktadır. Son zamanlarda bazı kurum ve kuruluşlar bu ihtiyaca binaen bazı öğretim programları hazırlamaya çaba gösterse de henüz birçok merkezde kullanılabilecek bir programın oluştuğunu söylemek mümkün değildir. Yapılan bu çalışmalar da Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması, göçmenlerin sayısal artışı ve yurt dışında açılan merkezlerin çoğalması gibi nedenlere bağlı olarak yavaş yavaş artmaktadır. Bu konuda yapılan bazı çalışmalar şunlardır:

• Ankara Üniversitesi bünyesinde 2015 yılında "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı" hazırlanmıştır. Bu programda, her kur düzeyi için kazanımlar, ders planı örnekleri, toplumsal ve kültürel kazanım çizelgesi, tema çizelgeleri; konular, öğretim yaklaşımları, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, etkinlikler ve değerlendirmeyle ilgili bilgiler bulunmaktadır. Oldukça sistematik olarak hazırlanan bu programın mevcut çalışmalar içerisinde en kapsamlısı olduğu söylenebilir.

• Maarif Vakfı tarafından 2019 yılında yurt dışında Türkçe öğrenenlere yönelik bir öğretim programı hazırlanmıştır. Program, Maarif Vakfına bağlı okullarda farklı öğretim kademelerinde Türkçe öğretimi hizmetlerini düzenlemeyi amaçlamaktadır. Bu programın metni ve uygulanması konusunda bilgiye rastlanmamaktadır.

• Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan çeşitli programlardan bahsetmek mümkündür. Farklı yaş ve öğrenim düzeylerine hitap eden bu programlar özellikle Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu kapsamında kullanılmaktadır.

• Kara (2011) tarafından hazırlanan "A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı" Türkçe öğretimi faaliyetlerine katkı sunmak amacıyla model şeklinde ortaya konmuştur. Bu alanda program geliştirme çalışmalarına önemli bir katkı sağlayacak niteliktedir.

• Ulutaş (2016) Türkiye'de yükseköğrenim görecek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program hazırlamıştır. Doktora tezi kapsamında hazırlanan program önerisi farklı kitleler için hazırlanacak programlara örnek teşkil etmektedir.

• Phutkaradze (2018) düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizini yapmış ve bu kitlelere uygulanabilecek bir program önerisi hazırlamıştır. Yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu program önerisi Türkiye'deki göçmenlerin Türkçe öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır.

Öğretim programı olarak hazırlanan bu çalışmaların yanında farklı kuruluşların öğretim faaliyetlerinde kullanıldığı program türü dokümanlar da mevcuttur. Gerek geliştirme aşaması gerekse de içeriği itibariyle program niteliği göstermeyen bu dokümanların öğreticilere yol göstermek amaçlı kullanıldığı düşünülebilir. Yapılacak geniş kapsamlı program geliştirme çalışmalarıyla daha nitelikli programların yapılması beklenmektedir.

2.2.4. Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders İçerikleri:

Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde büyük oranda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) esas alınmaktadır. Ders içerikleri de bu metinde yer alan düzeyler ve bu düzeylere ait kazanımlara uygun olarak planlanmaktadır. AOBM dil öğretimini üç genel düzey ve altı alt düzeye ayırmaktadır:

A Temel Düzeyi: A1 ve A2,

B Ara düzeyi: B1 ve B2,

C İleri Düzeyi: C1 ve C2 şeklinde tasarlanmıştır. Her düzeye yönelik dil beceri alanları ayrı ayrı kazanımlar olarak belirtilmiştir. Bu düzeyler Şekil 2'de gösterilmiştir (Avrupa Konseyi, 2009):



Şekil 2: AOBM düzey tanımlamaları

Ders içerikleri ve ders kitapları da çoğunlukla AOBM kazanımları doğrultusunda hazırlanmaya çalışılmaktadır. Genel itibariyle dil düzeyleri ve içerikleri Tablo 2'de (Avrupa Konseyi, 2009) verilmiştir:

Tablo 2: Yabancılara Türkçe öğretimi düzey kazanımları

A1	"Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular aynı türden sorulara yanıt verebilir."
A2	"Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışılagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir."
B1	"Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir."
B2	"Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir."
C1	"Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir."
C2	"Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir."

Ders içeriklerinde olduğu gibi ders saatlerinde de farklılıklar görülmektedir. Aşağıda bazı merkezlerden örnek saatler Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3: Bazı Türkçe öğretim merkezlerindeki ders saatleri

ÜNİVERSİTE	**TOPLAM KUR SAATLERİ**
Ankara Üniversitesi Tömer	960
Çukurova Üniversitesi Tömer	960
Gazi Üniversitesi Tömer	950
İstanbul Aydın Üniversitesi Tömer	760
İstanbul Kültür Üniversitesi Tömer	600
İstanbul Üniversitesi Dilmer	800
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Tömer	960
Yıldız Teknik Üniversitesi Tömer	960

2.2.5. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyaller:

Bilgiyi öğrenciye ulaştıran yol ve yöntemler (Heinich, Molenda ve Russell, 1993) olarak tanımlanan öğretim materyalleri; öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı gibi dikkat çekme, kalıcılık, somutlaştırma ve aktif öğrenmeyi de sağlamaktadır (Karamustafaoğlu, Çakır ve Topuz, 2012). Fries'e (1959) göre dil öğretiminde kullanılacak materyaller, öğrenenlerde farklı bir kavrayış deneyimini aşamalı olarak geliştirmelidir. Dil materyalleri öğrencilerin yabancı dildeki soyut ve karmaşık görünen kavram ve ifadeleri zihinde yapılandırmaya önemli oranda yardım eder.

Yabancılara Türkçe öğretmek için hazırlanan çok çeşitli materyaller arasından ders ve çalışma kitapları sınıf içerisinde en fazla kullanılan materyallerdir. Oysa materyal sayısı ve çeşidinin artması tekrar sayısını artırırken öğrenmeyi kalıcı hâle getirecektir. Doğal olarak Türkçe öğrenen bir yabancı, öğretmenin sınıfta verdiği bir kelimeyle yazılı bir materyalde, dinlediği bir şarkıda karşılaşır, hatta o sözcüğü cümlede kullanırsa unutması daha zor olacaktır (Duman, 2013, s. 5). Yabancılara Türkçe öğretiminde birçok teknolojik uygulamayla beraber basılı materyaller de kullanılmaya devam etmektedir. Ders ortamının vazgeçilmezi olarak kabul gören ders kitapları konusunda gittikçe artan sayıda materyal bulunmaktadır. Çoğunlukla üniversiteler ve özel yayın kuruluşlarınca hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının başlıcaları şunlardır:

- Yedi İklim Türkçe
- Yeni Hitit
- Gazi Yabancılar İçin Türkçe
- İstanbul
- Türkçeye Yolculuk
- İpekyolu Yabancılar İçin Türkçe
- İzmir
- Altay

Bu ders kitaplarının yanında farklı kitaplar da mevcuttur. Mevcut öğretim setleri çoğunlukla A1-C1/C2 öğrenim düzeylerini kapsayan ders ve çalışma kitabından oluşmaktadır. Teknolojik uygulamalarla beraber öğrencilerin uzaktan Türkçe öğrenmesini kolaylaştıracak sistemler de yapılmaya başlanmıştır. Aşağıdaki öğretim sistemleri bu çalışmalara örnek verilebilir:

- Türkçe Öğretim Portalı – Yunus Emre Enstitüsü
- Ana-Dil Türkçe – Anadolu Üniversitesi
- Türkçe Öğreniyorum – Yaşar Üniversitesi

2.2.6. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme:

TÖMER'ler ve diğer merkezlerde uygulanan ölçme değerlendirme sistemleri ölçülmek istenen duruma bağlı olarak birkaç şekilde yapılmaktadır. Uygulanan sınavlara bakıldığında öğrencinin seviyesini belirlemek ve öğrencileri uygun kura yerleştirmek için Düzey Belirleme (STS), öğrencinin dil yeterlilik düzeyini belirleyerek sertifikalandırmak için Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) ve öğrencinin bir kurdan diğerine yükselmesi için Kur Sınavları uygulanmaktadır. Bu tür sınavların adları ve yapılma şekilleri merkezlere göre farklılaşmaktadır. Öyle ki üniversitelerin Türkçe programlarına kayıt yapmak isteyen öğrenciler ilgili üniversitenin istemiş olduğu "Türkçe Yeterlik Sertifikasını" Türkçe öğrendiği merkezden alamadığı zaman Türkiye'de herhangi bir Türkçe öğretim merkezinden alma yoluna gitmektedir ve bu durum da merkezlerin sınavlarının ne derece geçerli ve güvenilir olduğu hususunun gözden geçirilmesi gerekliliğinin önemini ortaya koymaktadır (Boylu ve Başar, 2016). Yapılan sınavlardan elde edilen puanlamaların bir standardı olmadığı için bir öğrenci girdiği sınavlarda birbirinden belirgin farklılıklar taşıyan puanlamalar alabilmektedir.

Uygulanan sınavlar çoğunlukla okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi dil becerilerini kapsamaktadır. Okumayla ilgili sorular bir metne bağlı boşluk doldurma, doğru-yanlış, açık uçlu veya çoktan seçmeli türü sorulardan oluşmaktadır. Dinleme kısmı ise bir ses kaydı öğrencilere dinletilerek kendilerine verilen soruların cevaplanması şeklinde uygulanmaktadır. Yazma bölümünde ise verilen konu veya konular hakkında öğrencinin belli ölçütler çerçevesinde yazı yazması şeklindedir. Konuşma diğer becerilerden farklı olarak mülakat şeklinde uygulanmaktadır. Öğrencilere konuşması istenen konular hakkında sorular sorularak verdiği cevaplara göre puanlama yapılır. Bu becerilerle ilgili yapılan sınavların değerlendirilmesinde en fazla konuşma ve yazmada zorlanılmaktadır. Bazı puanlama anahtarları kullanılsa da geçerlik ve güvenirlik düzeyleri düşük olarak görülmektedir. Çoğunlukla değerlendiriciye bağlı bir puanlama nesnel değerlendirme yapılmasını etkilemektedir.

2.3. Sonuç:

Türkçenin mevcut durumuna bakıldığında ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde aktif çabaların olduğunu söylemek mümkündür. Çağın koşullarına göre sürekli yeni faaliyetlerde bulunulmaktadır. Hazırlanan programlar, ders materyalleri, kurumsal faaliyetler *vb.* hızlı bir dönüşüm geçirmektedir. Yaşanan bu değişim beraberinde niceliksel artışı da getirmektedir. Kullanılan materyaller, insan gücü, kuruluşlara sürekli yenileri eklenmektedir. Ancak bütün bu çabalara rağmen alanda birçok eksikliğin ve atılması gereken birçok adımın gerekliliği de ortadadır. Türkçe öğretimi son zamanlarda artan uzman sayısıyla gelecek için umut vericidir. Bir milletin kimliğinin, duygularının, değerlerinin taşıyıcısı konumunda olan dil, etkili öğretimiyle gelecekte kendini var etmeye devam edecektir. Bu yükümlülüğün yerine getirilmesinde de Türkçe öğretmenlerine ve bu alanda çalışan akademisyenlere önemli vazifeler düşmektedir.

Kaynaklar:

Akınoğlu, O. (2012). Yapılandırmacılık. (*ed.* B. Oral). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alan, Y. (2014). Değerler eğitimi açısından Kur'an Kıssaları'nın Türkçe ders kitaplarında kullanılması. *Kilis 7 Aralık Üni. Sosyal Bil. Enst. Dergisi, 8*(4), 60-76.

Alyılmaz, C. ve Şahin, H. (2019). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinin eğitsel değerler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 402-418.

Ankara Üniversitesi Tömer. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Avrupa Konseyi. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. (*çev.* MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). Ankara: T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Bağcı Ayrancı, B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, *5*(7), 119-130.

Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED], 51*, 435-456.

Baki, Y. ve Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Bozkırlı, K. Ç., Er, O. ve Alyılmaz, S. (2018). Teacher opinions based evaluation of problems in Turkish instruction to Syrians. *European Journal of Foreign Language Teaching, 3*(2), 130-147. doi: 10.5281/zenodo.1251566.

Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (2001). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms.* New Jersey: Prentice Hall.

Calp, M. (2005). Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.

Çelik, Y. ve Gülcü, İ .(2016). Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 287 - 296.

Çer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde etkinlikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, IX*(2), 178-192.

Demirbaş, E. (2007). Cumhuriyet dönemi Türkçe öğretimiyle günümüz Türkçe öğretiminin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(2), 1-8.

Durmuşçelebi, M. (2007). İlköğretimde anadili öğretimi -eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma. Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Er, O. Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 1*(2), 51-69.

Er, O. ve Bozkırlı, K. Ç. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(1), 538-548

Fries, C. C. (1959). Preparation of teaching materials, practical grammars, and dictionaries, especially for foreign languages. *Proceedings of the Eighth International Congress of Linguists,* Oslo University Press, 738-746.1.

Gültekin, İ. ve Balcı, M. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi siyaseti ve stratejileri. (*ed.* C. Yıldız, D. Melanlıoğlu, H. Develi, İ. Gültekin ve M. Balcı). *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı I*. (ss. 43-133). İstanbul: Kesit Yayınları.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D. (1993). *Instructional media and the new technologies of instruction*, 4th. ed, NY: Macmillan Publishing Company, England.

Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 3*(3), 157-195.

Karamustafaoğlu, O., Çakır, R. ve Topuz, F. (2012). Fen öğretiminde öğretmenlerin derslerinde materyal ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde: Niğde Üniversitesi.

Kavak Y. ve Baskan G. A. (2001). Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 92-103

Kırımlı, B. (2017). Türkiye'de ana dili eğitimi ve ana dilinde eğitimle ilgili görüşler üzerine bir çalışma. *Turkish Studies, 12*(14), 231-256.

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

Kundakçı, M. ve Kapağan, E. (2015). Ortaöğretimde Türkçenin anadil olarak öğretiminde sözlü ve yazılı metin oluşturma sorunu. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 1-18.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara.

MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. ANKARA.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. ANKARA.

Millî Eğitim Temel Kanunu. (2019). http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları.* Ankara: Öncü Kitap.

Özkan, B. ve Şahbaz, N. K. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 1*(1), 32-43.

Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şahin, H. (2018). *Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki değerler ve bu değerlere yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TDK. (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. http://sozluk.gov.tr/

TEGM. (2019, 14 Temmuz). İlköğretim Kurumları (ilkokul-ortaokul) haftalık ders çizelgesi. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/22163752_Yizelge.pdf

Tosunoğlu, M., Arslan, M., Karakuş, İ. (2001). Konu alanı ders kitabı inceleme. Ankara: Anıttepe.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, *2*(2), 29 - 63.

Türkçe İçin İki "Hayati" Proje. (2019, 16 Temmuz). http://meb.gov.tr/turkce-icin-iki-quothayatiquot-proje/haber/17743/tr

Türkiye Maarif Vakfı. (TMV). (2019). https://turkiyemaarif.org/page/524-turkiye-maarif-vakfi-12

Ulutaş, M. (2016). *Türkiye'de yükseköğrenim görecek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: bir model önerisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünalan, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multılıngual Yabancı Dil Yayınları.

Yıldız, C., Okur, A., Arı G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yunus Emre Enstitüsü. (YEE). (2019). https://www.yee.org.tr

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (YTB). (2019). thttps://www.ytb.gov.tr/kurumsal/baskanligimiz-2

Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2019). https://istatistik.yok.gov.tr/

3. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HEDEF KİTLEYLE İLGİLİ YAŞANAN BAZI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ[*]

Semra ALYILMAZ[**]

Dillerin konuşur sayısından ve oranından söz edildiğinde Türkçenin tarihte ve bugün dünyanın en çok konuşulan dilleri arasında yer aldığı belirtilir. Türkçenin dünyanın en eski ve en çok konuşulan dillerinden biri olduğu bilimsel bir gerçektir. Zira yazılı kaynaklarının eskiliği, konuşulduğu coğrafyanın genişliği, lehçe ve ağızlarının çokluğu, hem ana dili hem de yabancı dil olarak konuşulma sayısı ve oranı Türkçenin dünya dilleri arasında farklı ve ayrıcalıklı bir yer edinmesini sağlamıştır.

Türk boy ve topluluklarının tarihte güçlü devletler kurmaları egemenlikleri altında bulunan bölgelerde Türkçenin de iletişim, edebiyat, sanat, din, bilim ve ticaret… dili olarak gelişmesine ve yayılmasına zemin hazırlamıştır.

Bugün Türkçe, yaşayan dünya dilleri arasında en eski tarihe sahip dillerden biri olarak, Moğolistan'dan Sırbistan'a, Sibirya'dan Amerika'ya kadar geniş bir coğrafyada yazı ve konuşma dili olarak varlık göstermektedir. Çeşitli lehçe ve kollarıyla dünya nüfusunun yaklaşık %3'ünün konuştuğu, hâlen itibarıyla 12 milyon m²'lik oldukça geniş bir alanda yaklaşık 250 milyon insanın kullandığı Türkçe, XXI. yüzyılın en yaygın dilleri arasında yer almaktadır (Bakır, 2014, s. 436).

Dil, aslında insanoğlunun kendi soyundan olanlarla ve başkalarıyla ihtiyaç duyduğu her alanda iletişim kurabilmek için kullanmasını öğrenmek ve bilmek zorunda olduğu bir araçtır. Bu aracın kime, ne zaman, nerede, nasıl, niçin kullanılacağını bilmek de bilinçli bir tavrı ve farkındalığı gerektirir. Türkçenin farklı yaş gruplarındaki ve düzeylerdeki hedef kitlelere hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretimi bu sebeple büyük önem taşır.

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de dil öğretiminin yakın zamanlara kadar geleneksel yöntemlerle yapıldığı inkâr edilemez bir gerçektir. Son zamanlarda Avrupa Birliği ülkeleri arasında ekonomik, siyasi,

---

[*] Bu yazı daha önce "Türkçe Öğretiminde Hedef Kitlenin / "Öğrenen"in Önemi" başlığıyla Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi'nde (7/4, 2018, 2452-2463) yayımlanan makalenin güncellenmiş ve gözden geçirilmiş şeklinden oluşmaktadır.

[**] Prof. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, semraalyilmaz@uludag.edu.tr

askerî, sosyal, kültürel alanlarda yaşanan gelişmelere paralel olarak dil öğretimi alanında da gelişmeler olmuş; bu gelişmeler dil öğretimi alanında ortak stratejilerin ve standartların belirlenmesine zemin hazırlamıştır. Çünkü öğrenenin dil yeterliği, zekâ düzeyi, yaşı, cinsiyeti, öğrenme stili, kültür, kaygı, motivasyon ve tutum gibi özellikleri öğrenme sürecinde kullandığı dil öğrenme stratejilerinin seçimini de etkiler (Griffiths, 2003; Skehan, 1991).

Avrupa Birliği ülkeleri tarafından belirlenen ve geliştirilen dil öğrenme stratejileri ve standartları Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından da dikkate alınmaya başlamıştır. Bu bağlamda Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu (Mirici, 2017) Türkçe öğretimi alanında da bir standardın oluşmasına önemli katkı sağlamıştır. Ancak Avrupa Dil Portfolyosu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için tek başına yeterli değildir. Çünkü Avrupa Dil Portfolyosu, temelde Avrupa Birliği içinde yer alan ülkelerin dillerini öğreterek bu birlik içinde yaşayanların birbirleriyle uyum içinde yaşamalarına katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Aslında Türkçenin yabancılara öğretiminin, bu süreçte kullanılan yöntem ve tekniklerin, konuyla ilgili yazılan eserlerin tarihine bakıldığında bu tarihin Türkçenin en eski yazılı kaynaklarına kadar uzandığı görülür (Biçer, 2012). Türkçenin yabancılara öğretimi ile ilgili eserlerin öğretenler ve yöneticiler tarafından bilindiğini ve bu eserlerde kullanılan yöntem ve tekniklerden yeterince yararlanıldığını söylemek de ne yazık ki mümkün değildir. Oysa milletlerin yazılı kaynakları, onların bilgilerinin, birikimlerinin ve deneyimlerinin ürünüdür. Kuşaktan kuşağa intikal ettirilen gerçek bilgi hazineleri durumundaki bu kaynaklar (her alanda olduğu gibi) dil öğretimi alanında da yapılacak işlerin temellerinin sağlam bir şekilde atılmasını ve gerçekleştirilmesini büyük ölçüde kolaylaştırır.

Tarih boyunca Türklerin başka milletlerle olan çok yönlü ilişkileri, doğal olarak kendi dillerine ve ilişkide bulundukları milletlerin dillerine yansımıştır. Bu durum geride kalan tarihsel süreçte Türkleri öğrenen ve öğreten; Türkçeyi de en çok öğretilen ve öğrenilen dillerden biri konumuna getirmiştir. *Divanü Lügati't-Türk, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye, Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, El-Kavânînü'l-Külliyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*, *Bulgatü'l-Müştâk fî Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâbü'l-Efâl, Eş-Şüzūrü'z-Zehebiyyetü ve'l-Ḳıṭa'u'l-Aḥmediyyetü fi'l-Luġati't-Türkiyyeti*, *Codex Cumanicus, Mukaddimetü'l-Edeb, Muhakemetü'l-Lügateyn, Abuşka Lügati, Bedaiu'l-Lügat, Fazlullah*

Han Lügati, Kitâb-ı Zebân-ı Türkî, Senglâh Lügati, Hulâse-i Abbasî, El-Tamğa-yı Nâsırî, Feth-Ali Kacar Lügati, Şeyh Süleyman Efendi Lügati, Tuhfe-i Hüsam, Tuhfe-i Âsım, Se Zeban, Tuhfe-i Fedâî… Türkçenin öğretimi ile ilgili farklı dönemlerde (Karahanlı Türkçesi Dönemi, Kıpçak Türkçesi Dönemi, Harezm Türkçesi Dönemi, Çağatay Türkçesi Dönemi…) farklı hedef kitleler için yazılmış dil bilgisi / gramer ve sözlük türündeki eserler arasında yer almıştır (Caferoğlu, 1984; Ercilasun, 2007; Biçer, 2012; Alyılmaz, 2017).

Türkçenin ilerleyen dönemlerinde de yurt içinde ve yurt dışında birbirinden değerli pek çok dil bilgisi, sözlük, konuşma kılavuzu, öğrenme seti türünde kitapların yazıldığı bilinmektedir. Türkçenin öğrenimi ve öğretimi ile ilgili bütün bu çalışmalar ait oldukları dönemlerde bir taraftan hedef kitleler arasında iletişimi kolaylaştırır; diğer taraftan da Türkçenin öğrenimine, öğretimine ve yayılmasına da ciddi katkı sağlar. Ancak Türkçenin öğretimi ile ilgili çalışmaların büyük bölümünde hedef kitlenin / öğrenenin dil yeterliğinin, ana dilinin, lehçesinin, zekâ durumunun, yaşının, cinsiyetinin, öğrenme stilinin, kültürel düzeyinin, kaygılarının, motivasyonlarının ve tutumlarının pek dikkate alındığını söylemek mümkün değildir. Oysa Türkçe öğrenmek isteyen hedef kitlelerin uyrukları, ana dilleri, lehçeleri, yaşları, öğrenme stilleri, amaçları, görevleri; onlarla ilgili olarak hazırlanan kitaplar (ders kitapları, konuşma kılavuzları, sözlükler), eğitsel materyaller, eğitim öğretim sırasında uygulanacak yöntem ve teknikler başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir (Alyılmaz, 2010, s. 728-749).

Yabancılara Türkçe öğretimi belli bir yaş grubunu ve sınıfı kapsamadığı için hazırlanan ders kitaplarının her düzeye hitap etmesi gerekmektedir. Kitapların şekil ve içerik özellikleri, temaların seçimi, temalarla ilgili konular ve destekleyici etkinlikler sadece tek bir kesim değil; diğer gruplar ve düzeyler göz önüne alınarak belirlenmelidir. Başlangıç seviyesinde bulunan, biri emekli olmuş diğeri okula yeni başlamış iki öğrencinin aralarındaki farklar düşünüldüğünde, aynı kitaplardan faydalanabilmeleri için kitaplarda kendilerine ait bir şeyler bulmaları göz ardı edilemeyeceğinden kitapların büyük bir özenle hazırlanması gerektiği unutulmamalıdır (Arslan ve Durukan, 2014, s. 249).

Günümüzde hedef kitlenin hangi uyruktan, hangi ana dili ailesinden, hangi Türk lehçesinden, hangi kültürel çevreden ve hangi yaş grubundan olduğuna bakılmadan hazırlanan programlar, kitaplar / Türkçe öğretim setleri, oluşturulan homojen olmayan sınıflar, amaca ve ihtiyaca uygun olmayan ortamlar Türkçe öğretimi alanında karşılaşılan en ciddi sorunların başında gelir. Dil öğretiminde öncelikli olarak öğreten, öğreneni / hedef

kitleyi çok iyi tanımak, onun özelliklerini çok iyi bilmek ve öğrenme koşullarını da (programı, kitapları, materyalleri, ortamı) ona göre oluşturmak zorundadır. Türkçeyi öğretecek olanların Türkçeyi yabancılara mı, Türkiye dışından gelen Türklere mi / Türk soylulara mı, Türkiye'deki öğrencilere mi öğreteceklerini bilmeden ve buna uygun koşulları oluşturmadan başarılı olmaları mümkün değildir.

Yabancı dil öğretiminde ana dilinin rolüne ilişkin farklı tartışmalar olsa da bu süreçte önemli bir yerinin olduğu inkâr edilemez. Kendi dilinin anlam evreni çerçevesinde düşünen bireyler yeni öğrenecekleri yabancı dilleri de aynı anlam penceresinden algılarlar (Biçer, 2017). Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretirken hedef kitlenin ana dilinin kaynağını bilmek ve buna uygun koşullar oluşturmak çok önemlidir. Her yabancı dil, ana diline aynı oranda benzerlik gösteremeyeceğinden her dilin öğrenilmesindeki zorluğun ve çatışmanın da aynı derecelerde olması beklenemez (Başkan, 2006).

Hedef kitlelerin hangi dil ailesinden olduğu (Hami - Sami Dil Ailesi'nden mi, Hint - Avrupa Dil Ailesi'nden mi, Ural - Altay Dil Ailesi'nden mi, Çin - Tibet Dil Ailesi'nden mi yoksa Bantu Dilleri Ailesi'nden mi olduğu) dikkate alınıp ders kitaplarının içerikleri, uygulanacak yöntem ve teknikler bunlara göre hazırlandığında ve eğitim öğretim ortamları bütün bu hususlar göz önünde bulundurularak düzenlendiğinde başarı düzeyi çok daha yüksek olacaktır.

Türkiye dışındaki Türklere / Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretilirken de öğrenenin / hedef kitlenin ana dilinin Türkçenin hangi grubuna girdiğini bilmek [Oğuz Grubu'na mı (Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Gagavuz Türkçesi…), Kıpçak Grubu'na mı (Kırgız Türkçesi, Kazak Türkçesi, Tatar Türkçesi…) yoksa Karluk Grubu'na mı (Uygur Türkçesi, Özbek Türkçesi) girdiğini bilmek] ve eğitim öğretim için gerekli düzenlemeleri buna göre yapmak öğrenme hızını artıracak, öğrenme süresini azaltacak ve başarı düzeyini de arzu edilen seviyeye ulaştıracaktır.

Dil ailesinin / grubunun ortak olmasının yanında hedef dil ile ana dilinin fonetik ve imla sistemlerinin yapısı da dil öğrenme sürecini önemli ölçüde etkiler (Swan, 1997). Kullanılan alfabelerin benzerliği dahi dil öğrenme sürecini kolaylaştırma veya zorlaştırmada rol oynar.

Diller arasındaki yakınlıklar, diller arasında yapılacak transferin niteliğini de belirler. Birbirine yakın diller büyük oranda söz varlığı benzerliği sağlayarak öğrenenler için oldukça avantaj yaratır. Diller arasındaki ilişkinin zayıf olması genellikle söz varlığının farklılaşmasına neden olur ve sözcüklerin anlamı / kullanımı hakkında sıfırdan bilgi edinmek gerekebilir (Odlin, 1989).

Bu sebeple de Avrupa Birliği ülkelerinden, Afrika kıtasından, Ural - Altay dillerini konuşan ülkelerden gelen öğrenenleri Türk Cumhuriyetlerinden gelenlerle veya Türkçenin Kıpçak gurubundan olan öğrenenleri Oğuz grubundan olanlarla aynı sınıfa koyup bunların aynı program çerçevesinde, aynı kitap ve materyallerle, aynı sürede Türkiye Türkçesi öğrenmelerini hedeflemek hiçbir bilimsel anlayışla bağdaşmaz. Tıp eğitimi için Türkiye'ye gelen; bu eğitim öncesinde Türkiye Türkçesi öğrenmek için bir merkeze başvuran ve ana dili Saha / Yakut Türkçesi olan bir öğrenen ile hukuk eğitimi görmek için Türkiye'ye gelen ve ana dili Azerbaycan Türkçesi olan bir öğrenene aynı ortamda Türkiye Türkçesi öğretmeye kalkmak ve aynı başarıyı beklemek de boşuna olacaktır. Belirtilen bu iki öğrenenin her ikisinin amacı eğitim öğretim olsa da ana dili olarak kullandıkları lehçeler ve ilgi alanları birbirinden çok farklıdır. Zira öğrenenlerden biri Türkiye Türkçesine en yakın Türk lehçesini; diğeri ise Türkiye Türkçesine en uzak Türk lehçelerinden birini ana dili olarak kullanan; ilgi ve bilgi alanları tamamen farklı olan öğrenenlere aynı ortamda, aynı programla ve aynı sürede Türkçe öğretmeye çalışanlar başarısızlığı peşinen kabullenmiş olurlar.

Ana dilleri, lehçeleri, yaşları, Türkçe öğrenme amaçları ve ihtiyaçları farklı olan hedef kitleleri aynı ortamda Türkçe öğretimine tabi tutmak bazen zaruretten, bazen cehaletten, çoğunlukla da maddi kazanç elde etme endişesinden kaynaklanmaktadır. Son zamanlarda hem üniversitelerin hem kamu kurum ve kuruluşlarının hem de sivil toplum kuruluşlarının bünyelerinde niteliksiz (bilimsel ve akademik anlayıştan yoksun) Türkçe öğretim merkezlerinin açılmasının temelinde de ne yazık ki Türkçe öğrenmek isteyen hedef kitleleri "müşteri" olarak görme, pastadan (daha fazla) pay kapma anlayışı yatmaktadır.

Çağdaş bilimsel ve akademik anlayışa göre Türkçe öğretiminde hedef kitle, ana dili Türk lehçelerinden herhangi biri olanlar ise (bunların hangi lehçeyi ana dili olarak konuştuklarını da dikkate alarak) programı, öğretim süresini, öğretim yöntem ve tekniklerini, materyalleri, ders kitaplarını buna göre düzenlemek gerekir. Hedef kitle ana dili Türk dili ve lehçeleri ile ilgisi olmayanlarsa (diğer dilleri / yabancı dilleri konuşanlar ise) öğretim koşullarını bunlara göre oluşturmak gerekir. Çünkü Türk lehçelerini konuşan / bilen hedef kitlelerinin bazı fonetik ve morfolojik farklılıklar olsa da temelde Türkiye Türkçesiyle söz varlıkları (fiilleri, adları, sayı sistemleri, zamirleri, zarfları, sıfatları, ünlemleri, edatları, bağlaçları), söz dizimleri, kalıplaşmış dil ögeleri [deyimleri, atasözleri, alkışları, kargışları] ortaktır (Gümüş, 2006; Alyılmaz, 2010; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014).

Günümüzde Türkiye'de Türkçe öğretimi kısmi oranda üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri / birimleri tarafından, büyük oranda da Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalları tarafından yürütülmektedir. Türkçe öğretimi ile ilgili adı ön plana çıkan kurumların / merkezlerin / birimlerin başında şunlar gelmektedir: Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık, Dil Öğretim Merkezi Türk Dili Bölümü, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara TÖMER), Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM), Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Birimi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı, Fırat Üniversitesi Dil Eğitim - Öğretim ve Araştırma Merkezi (FÜDEM), Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Gazi TÖMER), Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Türkçe Birimi, Kara Kuvvetleri Komutanlığı Lisan Okulu Türkçe Bölümü, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Koordinatörlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı, Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Vakfı… (Alyılmaz, 2010, s. 730; Uçgun, 2013, s. 2487-2498; Bakır, 2014, s. 435-456). Gerek coğrafi alan bakımından gerekse stratejik ve jeopolitik durumundan hareketle Türkçe elbette sadece bu merkezlerde değil yurt dışındaki birçok üniversitenin Türkoloji kürsülerinde, fakültelerinde, özel eğitim kurumlarında ve dershanelerinde de öğretilmektedir. Duyulan ilginin günden güne ciddi oranda artış göstermesi de memnuniyet vericidir (Bakır, 2014, s. 435-456). Ancak Türkiye'deki merkezlerin, enstitülerin, vakıfların veya Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının herhangi birinde hedef kitlelerin yukarıda belirtilen koşulları dikkate alınarak Türkçe öğretiminin yapıldığını söylemek de mümkün değildir. Nitekim Türk soylular yabancılarla, yabancılar Türk soylularla veya farklı ülkelerden başka yabancılarla (çoğunlukla yaşları, ana dilleri ve öğrenme amaçları da göz önünde bulundurulmadan), aynı öğretim setleriyle ve aynı programlarla Türkçe öğretimi dersleri almaktadırlar. Bu öğrenenler daha ziyade öğrenme durumlarına ve seviyelerine göre sınıflara ayrılmakta ve eğitim öğretime tabi tutulmaktadırlar.

3.1. Sonuç ve Öneriler:

İnsanlar yeryüzünde dağıldıkça farklı ortamlardan kaynaklanan farklı aletlere ve aletlerin farklı kullanımına ihtiyaç duydukları gibi farklı dil ögelerine ve dil ögelerinin farklı kullanımlarına da ihtiyaç duyarlar. Değişik ülkelerde, bölgelerde ve ortamlarda bulunmak insanları değişik durumlarda kullanmaları için (kendi dilleri dışındaki) dilleri de öğrenmeye sevk eder. Sıradan olmayanlar, sıradan olmayan ihtiyaçlarını karşılamak için yeni diller öğrenirler; bunları geliştirip alışılmışın dışında kullanmanın yollarını bulurlar (Gemalmaz, 2010, s. 6-7). Öğrenilen yeni diller hem öğreteni ve öğreneni hem de onların mensup oldukları toplumları birbirine yakınlaştırır.

İnsanlar, aralarındaki yakınlık ve (özellikle ortak amaçlara yönelik) dayanışma arttıkça, birbirlerini anlamaya gayret eder; birbirlerinin dillerini şartlar elverdiği ölçüde öğrenirler; böylece dilleri de birbirlerine yaklaşır; giderek birbirlerini daha kolay ve daha iyi bir şekilde anlar hâle gelirler (Gemalmaz, 2010, s. 24).

- Türkçe de hem Türkiye'de hem de Türkiye dışında en çok öğrenilen dillerden biridir. Türkçe genelde komşuluk ve akrabalık ilişkileri, göç, dinî, askerî, ticari, turistik, eğitim ve öğretim sebepleriyle öğrenilmek istenmektedir. Genel anlamda dil öğretiminin özelde ise Türkçe öğretiminin temelinde hedef kitlenin / "öğrenen"in amaçları ve ihtiyaçları ölçüsünde dili öğrenmesi ve kullanması yatar. Bu bağlamda Türkçe öğretiminin merkezinde hedef kitle / öğrenen vardır; her şey de onun amaçlarına ve ihtiyaçlarına hizmet eder. "Öğrenen"i ikincil duruma sokan, "öğreten" esaslı geleneksel anlayışla, klişe, taklit veya uyarlama programlarla Türkçe öğretiminde arzu edilen başarıya ulaşılamayacağı ve verilen bilgilerin de davranışa dönüştürülemeyeceği unutulmamalıdır.

- Türkiye'ye Türkçe öğrenmek ve farklı alanlarda eğitim öğretim görmek için gelenlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Ancak ülkemizde Türkçe öğretimi ilgili birçok kurum ve kuruluşta hâlâ geleneksel anlayışla sürdürülmektedir. Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim öğretim merkezlerinin yöneticilerinin ve öğretenlerinin (öğretim üyelerinin, öğretim görevlilerinin, okutmanlarının, öğretmenlerinin) çoğunlukla konunun uzmanı olmadıkları; Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme eğitimine ve yeterliliğine sahip bulunmadıkları bilinen bir gerçektir. Bu sebeple Türkçe öğrenen hedef kitlenin başarısına etki eden başta öğretenlerle, öğrenenlerle, programla, ortamla, kitap ve diğer materyallerle ilgili bütün faktörler gözden geçirilip güncellenmeli; amaca, ihtiyaca ve bilimsel ölçütlere uygun olmayanlar terk edilmelidir.

• Türkçenin eğitiminde ve öğretiminde istenilen başarıyı sağlamak, sürdürmek, kalıcı kılmak ve mevcut sorunlara da ciddi anlamda çözüm üretebilmek için Türkçe öğrenmek isteyen hedef kitlelerin uyrukları, ana dilleri (ana dillerinin ait olduğu dil aileleri), (Türkiye dışındaki Türk boy ve topluluklarından olanların) lehçeleri, yaşları, yetiştikleri kültürel çevre ve kültürel düzeyleri, öğrenme stilleri, öğrenme amaçları, görevleri; onlarla ilgili olarak hazırlanan kitaplar (ders kitapları, konuşma kılavuzları, sözlükler), eğitsel materyaller, eğitim öğretim sırasında uygulanacak yöntem ve teknikler mutlaka dikkate alınmalıdır.

• Farklı lehçe ve ağızları olsa da bütün ana diller gibi Türkçe de bir bütündür; lehçe ve ağızlar bu bütünün parçalarıdır. Türkçeyi ve Türkçe öğretimini lehçe ve ağızlarından ayrı düşünmek mümkün değildir. Lehçe ve ağızlar bir ana dilin yapısını aydınlatan ve sorunlarını çözmede anahtar görevi gören en önemli parçalarıdır (Gemalmaz 2010, s. 346). Bu sebeple Türkçenin eğitiminde ve öğretiminde ağız bilimi ile ilgili çalışmalar son derece önemli rol oynamaktadırlar. Hedef kitlenin / "öğrenen"in kullandıkları lehçe ve ağızlardan kaynaklanan ciddi sorunların yaşandığı göz ardı edilmez bir gerçektir. Türkçeyi hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretenlerin Türk lehçe ve ağızlarıyla ilgili çalışmalardan haberdar olmaları; Türk lehçenin ve ağızlarının temel özellikleri bilmeleri yaşanan sorunların giderilmesinde yararlı olacaktır (Alyılmaz ve Alyılmaz, 2018, s. 31).

• Dil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Ana işlevi, iletişim kurmak olan dilin kullanımında bu dört temel beceriye her an ihtiyaç duyulmaktadır. Hazırlanacak öğretim programında bu dört temel beceriye mutlaka yer verilmeli, hazırlanacak materyallerde de bunların dağılımına dikkat edilmelidir. Yabancı dil öğrenecek kişinin ihtiyacına göre bu dil becerilerinin yüzdeleri farklı olabilir. Bu dağılım, seçilen öğretim yöntemine göre de farklılık gösterebilir. Örneğin, dil bilgisi çeviri yönteminde dinleme, konuşma becerileri ikinci plana alınırken, düzvarım (doğrudan) ve kulak-dil alışkanlığı yöntemlerinde dinleme, konuşma becerileri önemsenmiş; konuşma, okuma becerileri ikinci plana alınmıştır (Akpınar ve Açık, 2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde program hazırlanırken ve uygulanırken dilin dört temel becerisi göz önünde bulundurulmalıdır.

• İnsanlık yüzyıllardan beri öğrenilmesi ve kullanımı kolay ortak bir dil arayışı içindedir. İyi öğretilen, öğrenilen ve kullanılan bir dil, insanlar, insan toplulukları ve milletler arasında dostluk kurmanın, sürdürmenin ve dayanışma içinde olmanın da en iyi aracıdır. Türkçe de yapısı, öğrenme kolaylığı *vb.* özellikleri sebebiyle dünyada "ortak iletişim dili" olabilecek dillerin başında

gelmektedir (Gemalmaz, 2010, s. 14). Türkçe tarihin birçok döneminde bu tecrübeyi yaşamış; imparatorlukların ve İpek Yolu'nun ortak dillerinden biri olmuştur. Türkçeyi iyi öğrenen ve kullanan hedef kitlelerin, ilerleyen süreçte Türkçenin başkaları tarafından da öğrenilmesine, yayılmasına ve "ortak iletişim dili" olarak kullanılmasına katkı sağlayacakları unutulmamalıdır.

• Dil eğitimi konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini dil bilgisi kuralları çerçevesinde ve bir bütün dâhilinde insana kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir. Dil eğitimi kültür aktarımını da beraberinde getirir. Dilin kuşaktan kuşağa ve insandan insana bu aktarım yeteneği bilgi aktarımının da vazgeçilmez bir köprüsü olduğu anlamına gelir. Bir dili, o dilin iklimi içerisinde öğrenen hedef kitleler o dilin ve kültürün oluşturduğu maddi ve manevi mirasın da taşıyıcısı hâline gelirler. Her dil geçmişten bugüne bulunduğu kültürün ve ait olduğu milletin ilmini de kurallarında, kelimelerinde, cümlelerinde, edebiyatında taşır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine bu bakış açısıyla bakıldığında bilim dili olarak Türk milletine ait unsurların dünya bilimine katkısı ve Türkçenin kullanımının yaygınlaşarak "Türkçenin bilim dili olması" konusundaki gelişiminin desteklenmesi adına yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi büyük önem arz etmektedir (Bağcı Ayrancı ve Temizyürek, 2017, s. 33). Bu sebeple Türkçe, hedef kitlenin durumu, amaçları ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak bütüncül bir anlayışla öğretilmelidir. Çünkü ait oldukları milletlerin, tarihlerine, kültürlerine, medeniyetlerine ve bütün yaşanmışlıklarına ait bilgileri, birikimleri ve deneyimleri bünyelerinde barındıran diller, bu değerler bütününün her seviyeden hedef kitleye ulaşmasına ve aktarılmasına da vesile olurlar. Bu gerçeğin bilincinde olan öğretenlerin, öğrenenlerin ulusal değerlerini ve kişiye özgü değerlerini dikkate alarak eğitim vermeleri, bilgi ve kültür aktarımlarında bulunmaları hem hedeflerine ulaşmalarında kolaylık sağlayacak hem de onları bu farkındalıkları sebebiyle ayrıcalıklı kılacaktır (Alyılmaz ve Şahin, 2018, s. 414).

• Türkiye'de ve Türkiye dışında Türkiye Cumhuriyeti adına yapılan Türkçe öğretimi ile ilgili faaliyetlerin acilen iyileştirilip geliştirilmesi, bilimsel ve akademik ölçütlere uygun şekilde yapılması, çağdaş dil öğretim stratejileri çerçevesinde bir standardın oluşturulması, ciddi bir denetim mekanizmasının oluşturulup ödül ve cezalandırmaların devreye sokulması gerekmektedir.

• Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili kurum ve kuruluşlar arasında ciddi bir iletişim kopukluğu yaşanmaktadır. İlgili kurum ve kuruluşlar arasında iletişim sorununun giderilerek iş birliğinin ve dayanışmanın sağlanması yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili pek çok sorunun da çözümlenmesine ve ortadan kalkmasına katkı sağlayacaktır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012, s. 51-69).

Kaynaklar:

Akpınar, M. ve Açık, F. (2010). Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında, Yabancılara Türkçe Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Öğrenme - Öğretme Sürecine Aktarımı. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *5*(3), 728-749.

Alyılmaz, C. ve Şahin, H. (2018). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinin eğitsel değerler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 402-418.

Alyılmaz, S. (2017). *Türkçede nesne tekrarlı fiiller.* İstanbul.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2452-2463.

Alyılmaz, S. ve Alyılmaz, C. (2018). Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 45, 7-38.

Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. İstanbul.

Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, *2*(4), 247-265.

Bağcı Ayrancı, B. ve Temizyürek, F. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bilim dili olarak Türkçeye katkısı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *12*(17), 33-54.

Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Dilmer). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 51, 435-456.

Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler.* İstanbul.

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1*(4), 107-133.

Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *12*(14), 41-58.

Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(29), 125-135.

Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, *5*(4), 221-235.

Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi I-II.* İstanbul.

Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *1*(2), 51-69.

Ercilasun, A. B. (2007). *Türk dili tarihi*. Ankara.

Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı. yay. haz.* C. Alyılmaz - O. Mert, Ankara.

Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System, 31*(3), 367-383.

Gümüş, M. (2006). Akraba dillerin öğretiminde morfolojik yapılar ve Türkçe öğretiminde ders kitapları. *Cusup Balasagın Kırgız Millî Üniversitesi Carçısı, 4*, 349-358.

Johanson, L. (2002). *Türk dili haritası üzerine keşifler*. Ankara.

Mckay, S. L. ve Hornberger, N. H. (*ed.*). (2009). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge.

Mert, O. (2002). Türkçenin eğitim ve öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 19*, 34-381.

Mirici, İ. H. *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ve Avrupa dil portfolyosu nedir?* http://adp.meb.gov.tr/nedir.php, erişim: 03.8.2017.

Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross - linguistic influence in language learning.* Cambridge.

Skehan, P. (1991). *Individual differences in second - language learning*. New York.

Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. (*ed.* Schmitt and McCarthy). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, CUP, p. 156–180.

Uçgun, D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalı"nın gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, *8*(9), 2487-2498.



Köli Çor Yazıtı *(Foto: Osman MERT)*

4. KONUŞMA EĞİTİMİNİN GÜNCEL SORUNLARI

Duygu UÇGUN[*]

Ø. Giriş:

İletişim sürecinin iki temel ögesi konuşma ve dinlemedir. Dinleme, ilk edinilen beceridir ve konuşma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesinde etkilidir. Doğuştan dili kullanmaya ve konuşmaya hazır olarak dünyaya gelen bebekler (İlhan, 2007, s. 156), bulundukları sosyal çevrede konuşulanları dinleyerek belleklerine kaydederler ve konuşma için yeterli olgunluğa eriştiklerinde dinleyerek öğrendikleri sözcüklerle iletişim kurarlar.

Konuşma, duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin zihinde tasarlandıktan sonra karşıdakine sözle iletilmesidir (Sever, 2004, s. 22). Bu yönüyle hem bireysel hem de toplumsal yaşamda etkili olan konuşma eylemi, sadece gündelik hayatımızda duygu ve düşüncelerimizi paylaştığımız bir araç değil aynı zamanda demokratik kültürün oluşmasında da önemli bir etkendir (Erden, 2014, s. 4). Bireyler, toplumsal ilişkilerini düzenlemek, toplumda bir yer edinmek; kendilerini anlatabilmek; duygu ve düşüncelerini iletebilmek; deneyimlerini aktarabilmek gibi çeşitli sebeplerle sık sık konuşma eylemine başvururlar (Altuntaş, 2012). Bu nedenle bireylerin konuştukları dilin yapısını iyi bilmesi gerekir.

Bir anlatım ve anlaşma aracı olan konuşmanın da diğer anlatım biçimlerinde olduğu gibi kendine özgü kuralları, yöntemi ve estetiği vardır. Bu kapsamda konuşma becerisinin geliştirilmesi, eğitsel bir süreç içerir (Sever, 1992, s. 46). Okula başlamadan önce evde gereği gibi güdümlü olarak eğitime uygun biçimde konuşturulmayan, yaşına göre fazla kitap okumayan ve doğru konuşma örnekleriyle karşılaşmayan çocuğun konuşmasında bazı kusurlar görülebilmektedir (Burdurlu ve Kantarcı, 1971, s. 102'den *akt*. Kurudayıoğlu, 2011, s. 79). Ailelerin özensizliği ve dikkatsizliği de bu dönemde çocuğun konuşma becerisinin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Örneğin bebekle bebek dilinde anlaşma yolunu seçmek, dil gelişimi açısından olumsuz bir davranıştır. Anne babasından sürekli kendi söyleyiş şeklini dinleyen bebek, sözcüklerin doğru söylenişini uzun bir süre diline yerleştiremez.

[*] Prof.. Dr.; Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, ducgun@pau.edu.tr

Bebeklik ve erken çocukluk dönemlerinde dinleme becerisinin desteğiyle edinilen konuşma becerisinin belli bir program çerçevesinde geliştirilmesi, okul hayatıyla birlikte başlar. Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan konuşma, eğitim öğretim faaliyetlerinin de temelinde yer alır (Kurudayıoğlu, 2011, s. 4). Konuşma becerisine ilişkin olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin "duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini ve tezlerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2018a). Ancak günümüzde yükseköğretim düzeyine gelen öğrencilerin dahi kendilerini sözlü olarak rahat ve etkili ifade edememeleri, yerel ağızla konuşmaları, seslerini iyi ayarlayamamaları, sözcükleri yanlış telaffuz etmeleri, uygun sözcükleri bulamadıkları için gereksiz ses ve söz tekrarında bulunmaları, konuşma eğitiminde bazı sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu sorunları -kaynağı bakımından- şöyle sınıflandırmak ve değerlendirmek mümkündür:

4.1. Programlarla İlgili Sorunlar

4.1.1. Okul Öncesi Eğitim Programı ve Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki Sorunlar

Ülkemizde örgün eğitimin ilk basamağı okul öncesi eğitimdir. Zihinsel ve fiziksel bakımdan sağlıklı olan her birey, gelişim düzeyinin gerektirdiği ölçüde dil becerileriyle donanmış şekilde okula başlar. Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013, s. 10).

Okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesinde, okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel şartları ve öğretmenin yanı sıra etkili olan unsurlardan biri de çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, yeteneklerine göre hazırlanmış, aileyi de eğitimin içine dâhil eden, öğrenci merkezli ve esnek eğitim programlarıdır (Düşek ve Dönmez, 2012, s. 69). Okul öncesi eğitim, 36-72 ay arasındaki çocukları kapsar. Bu dönemde çocuklardaki gelişim hızı, içinde bulundukları sosyal çevre, anne babalarının eğitim durumu, cinsiyet *vb*. değişkenlere bağlı olarak farklılıklar gösterir (Yağmur Şahin ve Zorlu Kana,

2015, s. 30). "36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı", 2006 yılında uygulamaya konulmuş; ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulamadan gelen geri bildirimler ve Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında yapılan durum analizleri dikkate alınarak 2012-2013 yılında geliştirilmiş ve yenilenmiştir. Buna göre anılan Program'da okul öncesi eğitim sürecine ilişkin kazanımlar; bilişsel gelişimle, dil gelişimiyle, sosyal ve duygusal gelişimle, motor gelişimle ve öz bakım becerileriyle ilgili kazanımlar şeklinde gruplandırılmıştır. Bu dönemde çocuk, henüz okuma ve yazma becerilerini öğrenmediğinden tüm kazanımlar ya beden diliyle belirlenen davranışı sergileme ya da sözlü olarak ifade etme şeklindedir. Program'da dil gelişimine yönelik kazanımlardan konuşma becerisi ile ilgili olanlar, bunların göstergeleri ve bu kazanımlara ilişkin açıklamalar şöyledir:

> 1. Sesleri ayırt eder. (Göstergeleri: Sesin geldiği yönü söyler. Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. Sesin özelliğini söyler. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler. Verilen sese benzer sesler çıkarır).
>
> Açıklamaları: Sesin özelliği ile sesin ince-kalın, yüksek-alçak, uzun-kısa olma gibi özellikleri ifade edilmek istenmiştir. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu üzerinde durulması beklenmektedir.
>
> 2. Sesini uygun kullanır. (Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar).
>
> Açıklamaları: Çocukların iletişim ortamlarında, oyun oynarken ve herhangi bir etkinlik sırasında seslerini uygun kullanmaları konusunda model olunmalı ve gerekli rehberlik yapılmalıdır.
> 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. (Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. Cümlelerinde ögeleri doğru kullanır).
>
> Açıklamaları: Çocukların insanları, yerleri, durumları ve olayları betimlemek için beş veya altı sözcükten oluşan cümleler kurarak konuşması desteklenmelidir. Çocuğun grup içinde mesajı tekrar anlatabileceği yaratıcı oyunlar (Örneğin, mesaj aktarmak) için fırsat yaratılabilir. Bir konu hakkında görüşü istenmelidir

veya öğrenmek istediği konuda sorular sorması için teşvik edilmelidir. Konuşmaları sırasında birleşik cümleleri kullanması için öykü anlatımı ve sohbetlere yer verilmelidir.

4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. (Göstergeleri: Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır).

Açıklamaları: Öğretmen konuşmasında dil bilgisi yapılarını doğru bir şekilde kullanarak çocuğa model olmalıdır. Öğretmen çocukların seslerini ve görüntülerini zaman zaman kayda alarak kendilerini dışarıdan bir gözle incelemelerine fırsat verebilir.

5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbete katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler).

Açıklamaları: Çocuğun sohbeti başlatması, düşüncelerini iletirken uygun jestleri kullanması için öğretmen doğru bir model olmalı ve çocukları desteklemelidir. Grup konuşmaları-tartışmaları sırasında çocukların iletişimin karşılıklı ve sıralı olduğunu kavrayabilmesi ve çoğunlukla sıra alarak konuşması için ortam yaratılmalıdır.

6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır).

Açıklamaları: Çevresindeki nesneleri ve olayları betimlemesi için çocuğa yeni ve farklı sözcükler kullanması konusunda model olunmalıdır (Örneğin, bir nesneyi gösterirken "şey" demek yerine, nesnenin adı ve belirgin özelliğini söylemek gibi). Anlamını bilmediği sözcükler sorması ve daha sonra bunları kullanması, duygularını (mutlu, üzgün, yorgun, korkmuş gibi) ifade etmesi için

> farklı sözcüklerle model olunmalıdır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcüklerin farklı anlamları ifade edebileceğini anlaması için "uyaklar, kısa şiirler, bilmeceler, öyküler ve mizahlardan faydalanılabilir.
>
> 7. Ses bilgisi farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir. Aynı sesle biten sözcükler üretir. Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler. Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.)
>
> Açıklamaları: Çocuğun uyakları, kısa şiirleri, tekerlemeleri tekrar etmesi, bildiği oyunlardaki, şarkılardaki ve öykülerdeki uyaklı sözcükleri fark etmesi, eşleştirmesi ve üretmesi için çocuk desteklenmelidir. Bu etkinliklerde sesli harflerle çalışmak öncelikli olmalıdır (MEB, 2013, s. 25-26).

Bu açıklamalara göre Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitimi Programı'nın, konuşma becerisiyle ilgili kazanımlar bakımından ayrıntılı ve doyurucu nitelikte olduğu söylenebilir.

Ancak eğitim öğretimin her kademesinde olduğu gibi okul öncesi dönemde de belirlenen hedeflere ulaşmadaki başarı, birçok etmenin yanı sıra öğretmen eğitimine ve yeterliliğine de bağlıdır. Kılıç ve diğerlerine (2004) göre öğretmenler, öğrencileri tarafından olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlarıyla da değerlendirilmektedir (*akt*. Demir ve Köse, 2016, s. 39). Ana dili eğitimi de büyük ölçüde beceri kazandırmaktır, bu nedenle öğretmende de bu becerilerin bulunması gerekir (Göğüş, 1978, s. 13).

Eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde uygulanan programlar gibi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı da 2018-2019 yılından itibaren kademeli olarak uygulanmak üzere yenilenmiştir. Yenilenen Program'daki derslerin ve ders içeriklerinin öğretmen adaylarının alan eğitimi ile ilgili teorik bilgiler bakımından donanımlı yetişmelerini sağlayabilecek nitelikte olduğu görülmektedir. Ancak Program'ın öğretmen adaylarına beceri kazandırmada etkili olduğu düşünülen uygulamalı dersler bakımından yetersiz olduğu söylenebilir. Program'da "konuşma" kavramına alan eğitimi seçmeli derslerinden "Erken Çocuklukta Dil ve Kavram Gelişimi" dersinin kur tanımında "dil ve konuşmanın fizyolojik temelleri" (YÖK, 2018a, s. 22) şeklinde ve genel kültür seçmeli derslerinden "Türk İşaret Dili" dersinin kur tanımında "Türk işaret dili ile karşılıklı konuşma" (YÖK, 2018a, s. 19) şeklinde birer konu başlığı olarak yer verilmiştir.

4.1.2. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki Sorunlar

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı karşılaştırıldığında da benzer sorunlarla karşılaşılmaktadır. Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri temel dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini ve etkili iletişim kurmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılan (MEB, 2018a) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisine yönelik olarak 1-4. sınıflar için belirlenen kazanımlar şöyledir:

1. Sınıf
1.2. Konuşma
1.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanması teşvik edilir.
1.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
1.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
a. Öğrencilerin kendilerini tanıtmaları sağlanır.
b. Öğrencilerin çevrelerini ve çevrelerindeki kişileri tanıtmaları sağlanır.
1.2.4. Konuşma stratejilerini kullanır.
a. Göz teması kurmanın; işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşmanın önemi vurgulanır.
b. Konuşmalar sırasında nezaket kurallarına (yerinde hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla dinleme) uygun davranılması gerektiği hatırlatılır.
2. Sınıf
2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.
2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmaları sağlanır.
2.3.4. Konuşma stratejilerini uygular.
a. Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.

b. Konuşmalarında nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.
c. Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

3. Sınıf

3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.
3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
Öğrencilerin temalar çerçevesinde kendi belirledikleri ya da öğretmen tarafından belirlenen bir konu hakkında konuşma yapmaları sağlanır.
3.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.
a. Konuşmalarında nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.
b. Beden dilini etkili kullanmanın önemi vurgulanır.
3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
a. Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.
b. Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.
3.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

4. Sınıf

4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
4.2.3. Hazırlıklı konuşmalar yapar.
a. Öğrencilerin izledikleri bir filmi tanıtmaları, görüş ve düşüncelerini belirterek anlatmaları sağlanır.

b. Öğrencilerin verilen bir konuyu görselle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.
4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.
a. Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.
b. Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.
4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
a. Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.
b. Farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmanın önemi vurgulanır.
c. Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.
d. Bir konuşmadaki/tartışmadaki bakış açılarını ayırt etmeleri sağlanır.
4.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır (MEB, 2018a).

Kazanımlar, tüm sınıf düzeylerinde tekrarlansa dahi bazı kazanımlara ilişkin açıklamalardan sınıf düzeyinin yükselmesine bağlı bir ilerlemenin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenler, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı konuşma eğitimine yeterli zamanı ayıramadıklarını ve konuşma eğitimine ayrılan sürenin de yetersiz olduğunu belirtmektedir (Arslan, 2010). Bu nedenle uygun eğitim ortamı sağlanmadıkça Program'daki kazanım ifadelerinin açık ve net olarak verilmesi, konuşma eğitiminde istenilen başarıya ulaşmada yeterli olmamaktadır.

Sınıf öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki sorunların varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Program'da "Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları, Topluma Hizmet Uygulamaları ve Öğretmenlik Uygulaması I-II" derslerinin dışında uygulama saati olan bir ders bulunmamaktadır. "Konuşma" kavramına Program'daki zorunlu derslerden "İlkokuma ve Yazma Öğretimi" dersinin kur tanımında "dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma, yazma öğrenme alanları ve aralarındaki ilişki" (YÖK, 2018b, s. 7) şeklinde; "Müzik Öğretimi" dersinin kur tanımında "drama ve konuşma ilişkisi" (YÖK, 2018b,

s. 12) şeklinde; "Türkçe Öğretimi" dersinin kur tanımında ise "Türkçe öğretiminde kullanılabilecek çağdaş yöntem ve teknikler; okuma, yazma, dinleme, konuşma, anlama becerilerinin geliştirilmesi" (YÖK, 2018b, s. 9) şeklinde birer konu başlığı olarak yer verilmiştir. Öte yandan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "amaç ve kazanımların gerçekleştirilmesi sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılmasının beklendiği" ifade edilmektedir (YÖK, 2018b). Bunun için de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri döneminde anılan uyarlamaları nasıl yapacaklarını uygulamalı olarak öğrenmeleri gerekir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde de uygulama derslerinin olmaması önemli bir sorundur.

4.1.3. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki Sorunlar

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisine yönelik olarak ortaokul 5-8. sınıflar için belirlenen kazanımlar ise şöyledir:

> **5. Sınıf**
> **5.2.1.** Hazırlıklı konuşma yapar.
> Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.
> **5.2.2.** Hazırlıksız konuşma yapar.
> **5.2.3.** Konuşma stratejilerini uygular.
> Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
> **5.2.4.** Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
> **5.2.5.** Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
> **5.2.6.** Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
> Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.
> **5.2.7.** Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
> **6. Sınıf**
> **6.2.1.** Hazırlıklı konuşma yapar.
> Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.
> **6.2.2.** Hazırlıksız konuşma yapar.

6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.
Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime- kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.
6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
7. Sınıf
7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.
Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel *vb.* destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.
7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.
Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.
7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
8. Sınıf
8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.
a. Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel *vb.* destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır.
b. Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.
8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

> Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
> **8.2.4.** Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
> **8.2.5.** Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
> **8.2.6.** Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
> **8.2.7.** Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır (MEB, 2018a, s. 54).

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "konuşma" öğrenme alanına ilişkin kazanımları incelendiğinde 5. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde aynı sayıda kazanımın hedeflendiği görülmektedir. Programın içeriği, sarmal programlama yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Özellikle dil öğretim programlarının içeriğinin düzenlenmesinde kullanılan sarmal programlama, daha önce öğrenilmiş olan bazı konuların zaman zaman tekrar edildiği ve bu tekrarların konunun hatırlatılmasından çok kapsamının genişletildiği bir yaklaşımdır (Demirel, 2008).

İlkokul ve ortaokul (1-8. Sınıf) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın konuşma kazanımları da sarmal programlama yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Bazı kazanımlar (hazırlıksız konuşmalar yapar, konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır ve konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır), 8.sınıfa kadar her sınıf düzeyinde değiştirilmeden tekrar edilmiştir. Kazanım maddesi aynı kalıp açıklamalarında değişikliğe gidilen kazanımlar ise (kelimeleri anlamlarına uygun kullanır, hazırlıklı konuşmalar yapar, konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır ve konuşma stratejilerini uygular) sarmallığı desteklemektedir. Ayrıca "Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.", "Hazırlıksız konuşmalar yapar." ve "Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." kazanımları da sarmal yapı içerisinde hem ilkokul hem de ortaokul seviyesinde tekrarlanmıştır (Direkci ve Yavuz, 2018, s. 591). Ancak herhangi bir açıklama yapılmaksızın her sınıf düzeyinde tekrarlanan kazanımlarda ilerlemenin nasıl sağlanacağı belirsizdir. Oysa sarmal programlamada her konu ve ünite basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakın zaman ve çevreden uzağa, birbirinin ön koşulu olacak şekilde her sınıfta gittikçe açılarak ve derinleşerek ele alınır (Sıcak, 2014, s. 185).

Program'da anlatma becerisine yönelik kazanımların yüzdelik oranı incelendiğinde yazma becerisine yönelik kazanımların %73, konuşma becerisine yönelik kazanımların %27 oranında olduğu görülmektedir. İletişim sürecinde konuşmaya daha fazla yer verildiği düşünülürse konuşma kazanımlarının nicelik bakımından da yetersiz olduğunu söylemek mümkündür.

Konuşma eğitiminde sürecin başarısı, öğretmenlerin hedef kitlenin ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları oluşturmalarına bağlıdır. Bunun için de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri önemlidir.

2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren yenilenerek uygulanmaya başlanan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı, anılan kazanımları öğrencilere kazandırabilecek donanımda, nitelikli öğretmenler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Program, -eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde uygulanan programlarla birlikte- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, bir öğretmende olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri somut biçimde ortaya koyarak bu alanda geliştirilecek politikalara ve gerçekleştirilecek çalışmalara yol gösteren temel bir referans metindir ve öğretmen yeterlikleri belgesiyle üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik teorik ve uygulamalı derslerinin içeriklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesinin yanında, istihdam edilecek öğretmenlerde aranacak nitelikler somut bir biçimde belirlenebilecek ve mesleğe kabul süreci yeterliklerle uyumlu biçimde düzenlenebilecektir (MEB, 2017, s. 12). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, 3 yeterlik alanından (mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler) oluşmaktadır. Bu yeterlik alanlarına ilişkin alt yeterlikler ise şöyle belirlenmiştir:

> A. Mesleki Bilgi (Bu yeterlik alanı, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır.):
> A1. Alan bilgisi: Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.
> A2. Alan eğitimi bilgisi: Alanın öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.
> A3. Mevzuat bilgisi: Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.
> B. Mesleki Beceri (Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma,

> öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.):
> B1. Eğitim-öğretimi planlama: Eğitim-öğretim sürecini etkin bir şekilde planlar.
> B2. Öğrenme ortamları oluşturma: Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.
> B3. Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme: Öğrenme ve öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütür.
> B4. Ölçme ve değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.
> C. Tutum ve Değerler (Bu yeterlik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, millî, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır.):
> C1. Millî, manevi ve evrensel değerler: Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
> C2. Öğrenciye yaklaşım: Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
> C3. İletişim ve iş birliği: Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
> C4. Kişisel ve mesleki gelişim: Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır (MEB, 2017, s. 13-16).

Türkçe öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleri döneminde bu yeterlik alanlarına uygun olarak hazırlanmış programlarla yetiştirilmesi gerekir. Konuşma eğitimi bakımından değerlendirildiğinde 2018 yılında yenilenen Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın -anılan yeterlik alanlarını karşılaması gereken dersler yönünden- bazı eksiklikleri olduğu görülmektedir. Yenilenen Program'da "Konuşma Eğitimi" dersi -uygulama saati kaldırılarak- üç saatlik teorik bir derse dönüştürülmüştür. Oysa öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını incelemeye yönelik araştırmalarda elde edilen sonuçlar, uygulama çalışmalarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Örneğin Ceran (2012), araştırmasında öğretmen adaylarının konuşma eğitimi dersinin haftalık saatini genel olarak yeterli bulduklarını ancak dersin uygulama kısmını daha çok önemsediklerini; İşcan ve Karagöz (2016) ise öğretmen adaylarının konuşmacı odaklı kaygı düzeylerinin genel olarak yüksek bulunduğunu, bu sonucun

çıkmasında da özgüven eksikliğinin ve topluluk karşısında konuşma konusunda yeterince uygulama yapılmamasının etkili olduğunu tespit etmiştir.

Kur tanımına göre "Konuşma Eğitimi" dersinde "Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç *vb*.), konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları; konuşma bellek-söz varlığı ilişkisi, eş zamanlı (duyusal bellek aracılığıyla) ve art zamanlı (anısal bellek aracılığıyla) düşünme; beden dili ve unsuları; konuşmada prozodik özelliklerin (vurgu, ton, ezgi *vb*.) üretilmesi; konuşma türleri, sözlü anlatım (tartışmacı/ikna edici, bilgilendirici, estetik konuşma *vb*.) ve karşılıklı konuşma; konuşma becerisine yönelik eğitim ortamları; konuşma yöntem ve teknikleri; konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme, konuşma etkinlikleri tasarlama" (YÖK, 2018c, s. 12) konuları ele alınacaktır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleriyle karşılaştırıldığında bu kur tanımının konuşma eğitimine yönelik alan bilgisini kapsadığı ancak mesleki beceriye yönelik yeterlikleri karşılamada yetersiz olduğu düşünülmektedir. Örneğin "konuşma eğitimi" dersini alan bir öğretmen adayının öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik "eğitim-öğretim sürecini planlama, öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlama, yöntem, teknik ve ders araçlarını amacına uygun olarak kullanma" konularında beceri kazanıp kazanmadığının değerlendirilmesi, mevcut içeriğinde bu konulara sadece teorik olarak yer verilmesi nedeniyle mümkün gözükmemektedir.

Program'daki "Öğretim Teknolojileri" dersinin "Meslek Bilgisi" kodlu olması da ayrı bir sorundur. Bu dersin alan eğitimi uzmanları tarafından yürütülmesi, dolayısıyla "Alan Eğitimi" kodlu olması gerekir. Ders içeriğinde de düzenlemeye gidilmeli ve temel dil becerilerinin geliştirilmesinde öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin konu başlıklarına ve uygulamalara yer verilmelidir. Anılan dersin yeterliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar (Güven, 2006; Aslan ve Sağlam, 2018), öğretmen adaylarının ders anlatımı sırasında kendilerine yardımcı olacak nitelikli materyallere ihtiyaç duyduklarını, bu anlamda bilişsel ve duyuşsal alan ile ilgili yeterliklere çoğunlukla ulaştıklarını ancak gerekli materyalleri temin etme veya tasarlama noktasında eksiklikleri olduğunu göstermektedir.

Öğretmenin, mesleğinin gereklerini yerine getirmesi başta olmak üzere, öğrencileri kişiliği ile etkilemesi, başka bir deyişle öğrenciler için rol model olması son derece önemlidir. Sınıf ortamında, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler öğrenmenin ve eğitimin temelini teşkil etmektedir (Demir ve Köse, 2016, s. 39). Bandura'ya (1986) göre de "öğrenmede temel kavramlar taklit, gözlem ve model alma"dır. Eğitim-öğretim sürecinde

öğretmenlerden beklenen diğer temel dil becerilerinin yanı sıra konuşmalarıyla da öğrencileri için birer rol model olmalarıdır. Bu, sadece Türkçe değil diğer branş öğretmenlerinin de sorumluluğudur.

Ancak eğitim fakültelerinin güncellenen diğer lisans programlarında (Müzik Öğretmenliği Lisans Programı dışında) öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik zorunlu bir ders bulunmamaktadır. Oysa konuşma, taklit yoluyla da gelişen bir beceridir. Müzik öğretmenliği Lisans Programı'nda zorunlu alan eğitimi derslerinden olan (YÖK, 2018c, s. 2) ve konuşma eğitiminin de temeli sayılabilecek Ses Eğitimi dersi, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın alan eğitimi seçmeli derslerinden biridir.

Öğretmen adaylarının sahip oldukları temel dil becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalarda Türkçeyi kullanırken en fazla zorlandıkları dil becerisinin konuşma olduğu (Ayan, Katrancı ve Melanlıoğlu, 2014); ses, ton, vurgu ve telaffuzdan kaynaklı sorunların da en sık yaşadıkları konuşma sorunlarından biri olduğu (Akkaya, 2012) bulgulanmıştır. Bu nedenle kur tanımı "Doğru nefes ve ses alıştırmaları; Türkçenin fonetik yapısı ve kuralları; Türkiye Türkçesine özgü tonlama, vurgu ve diğer bürün özellikleri; artikülasyon kuralları çerçevesinde anlatım teknikleri ve üslup üzerine alıştırmalar; sözsüz iletişim (beden dili), kişisel imaj ve resmî ve sosyal protokol kurallarına göre sunum yapma ve topluluk karşısında konuşma alıştırmaları" konu başlıklarından oluşan ve tam adı "Ses Eğitimi ve Diksiyon" olan dersin -seçmeli de olsa- Program'da yer alması, olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

Çünkü ses eğitimi, bireylere seslerini anatomik ve fizyolojik yapı özelliklerine uygun olarak kullanabilmeleri için gerekli davranışların kazandırıldığı disiplinler arası bir özel alan eğitimidir (Töreyin, 2008, s. 82). Ses eğitiminin konuşma becerisi üzerindeki etkisini incelemeye yönelik araştırmalarda da ses eğitimi uygulamaları kapsamında hazırlanan alıştırmaların, doğru nefes kullanımı ve vurgu kusurlarının düzeltilmesinde olumlu etkisi olduğu (Aycan, 2012) sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma becerisinin öğretmen öğrenci etkileşimiyle geliştiği, başka bir ifadeyle konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğrencinin öğretmenini rol model aldığı düşünülürse "ses eğitimi" dersinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda zorunlu, eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde de -en azından- seçmeli ders olması gerekir.

Öğretmenlik, önemli bir toplumsal kurum olan okul içinde ve dışında sözlü anlatımı doğru kullanabilmeyi gerektiren bir meslektir (Katrancı ve

Kuşdemir, 2015, s. 418) ancak konuşma becerisi, diğer meslekler için de önemlidir. Çünkü konuşma, insanın toplumsal yaşamda başarı ya da başarısızlığını belirleyen temel etmenlerden biridir (Başaran ve Erdem, 2009, s. 744). Yükseköğretimde zorunlu olarak okutulan Türk Dili I ve Türk Dili II derslerinde "öğrencilerin önce yazılı ve sözlü anlatımını geliştirmesi, sonra da dille ilgili bir kültür edinmesi ve dilden yola çıkarak ulusal kimliğe ve ulusal benliğe ulaşması beklenmektedir" (Cemiloğlu, 2004, s. 175). Dolayısıyla anılan derslerde konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara da sıklıkla yer verilmelidir. Ancak konuyla ilgili araştırmalarda Türk Dili I-II derslerinin amacına uygun ve yeterli düzeyde işlenmediği, bunun da ders içeriğinin fakültelerin yapısına göre ayrı ayrı değil bütün olarak düzenlenmesinden, öğretim kadrosunun yetersizliğinden ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir (Vural, 2007; Zülfikar, 2007; Alan ve Bağcı, 2016). Yenilenen Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda da daha önceki Program'da "yazılı anlatım ve sözlü anlatım" adıyla yer alan dersler çıkarılmıştır. Bu derslerin yerine konulan Türk Dili I-II derslerinin kur tanımlarında ise sadece yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir içerik sunulmaktadır.

4.1.4. Lise Türk Dili ve Edebiyatı Programı ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki Sorunlar

Konuşma eğitimi, ortaöğretim 9-12. sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı dersinde devam etmektedir. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'yla öğrencilerin "Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları"nın amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2018b, s. 12). Ayrıca edebiyat eğitiminde, "öğrencilerin yazma, dinleme ve konuşma yoluyla dil ve edebiyat bilgilerini hayatlarında kullanmalarına olanak sağlayacak çalışmalara yer verilmesinin önemli olduğu" (MEB, 2018b, s. 13) belirtilmiştir. Program'a göre sözlü iletişim kazanımları, dinleme ve konuşma çalışmaları içerisinde birbirini tamamlayacak şekilde uygulanacaktır. Program'daki konuşma kazanımları şöyledir:

> 1. İletişim sürecini oluşturan ögeleri ve iletişimde dilin önemini belirler.
> a. Bu kazanım sadece 9.sınıfta işlenecektir.
> b. İletişimin tanımı ve ögeleri (gönderici, alıcı, ileti, kanal, geri bildirim, kod, bağlam) örneklerle açıklanır.
> 2. Konuşmanın konusunu, amacını, hedef kitlesini ve türünü belirler.

3. Konuyla ilgili gözlem, inceleme veya araştırma yapar.
4. Konuşma metnini planlar.
5. Konuşma planına uygun olarak konuşma kartları hazırlar.
6. Konuşmasında yararlanacağı görsel ve işitsel araçları hazırlar.
7. Konuşmasına uygun sunu hazırlar (Yazılı, görsel ve işitsel unsurların, sunuda doğru ve işlevsel olarak kullanımının önemi ve nasıl gerçekleştirileceği açıklanır).
8. Konuşma provası yapar (Konuşma öncesinde konuşma yapılacak yerin, kullanılacak araçların, konuşma içeriği ve süresinin kontrol edilmesinin önemi vurgulanır).
9. Boğumlama, vurgulama, tonlama ve duraklamaya dikkat ederek konuşur.
a. Konuşmacının sesleri ve heceleri birbirine karıştırmadan, yutmadan, tam ve doğru çıkarması, kelime ve cümle vurgusuna dikkat etmesi; ses tonunu amacına, ortama, içeriğe ve hedef kitleye uygun olarak ayarlaması gerektiği vurgulanır.
b. Konuşurken nefes almak için sözün anlamına uygun duraklamalar yapılmasının önemi belirtilir.
10. Konuşurken gereksiz ses ve kelimeler kullanmaktan kaçınır (Konuşma sırasında "hım, eee, ıı" gibi sesleri veya "işte, hani, yani, şey, mesela, atıyorum" *vb*. kelimeleri gereksiz yere ve dinleyiciyi rahatsız edecek düzeyde kullanmaktan kaçınılması gerektiği vurgulanır).
11. Konuşmasında beden dilini doğru ve etkili biçimde kullanır (Konuşmacının içeriğe ve hitap ettiği kitleye uygun jest ve mimikler kullanmasının, dinleyici ile göz teması kurmasının, heyecanını kontrol etmesinin, dış görünümünü ve kıyafetini konuşma yapacağı ortama göre ayarlamasının önemi vurgulanır).
12. Konuşmasına etkili bir başlangıç yapar (Konuşmaya etkili bir başlangıç yapmak için içeriğe uygun soru sorma, şiir okuma; bir fıkra, hikâye, anı anlatma gibi tekniklere başvurulabileceği vurgulanır).
13. Konuşmasının içeriğini zenginleştirir (Bir konuşmanın deyim, atasözü, vecize, terim, alıntı,

kısa hikâye, anı, şiir, fıkra, söz sanatları, istatistiklerden yararlanma *vb.* unsurlarla zenginleştirilebileceği vurgulanır).
14. Konuşmasında önemli noktaları vurgulayan ve konuşmayı takip etmeyi kolaylaştıran ifadeler kullanır (Konuşmacının önemli noktaları vurgulamak ve dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için çeşitli geçiş ifadelerini (bundan dolayı, özellikle, kısacası *vb.*) kullanabileceğine dikkat çekilir).
15. Konuşmasını etkili bir biçimde sonlandırır (Konuşmanın genel iletisinin, konuşmanın sonunda da vurgulanmasının önemi açıklanır).
16. Konuşmasında süreyi verimli kullanır.
17. Konuşmasında teknolojik araçları etkili biçimde kullanır (MEB, 2018b, s. 27-29).

Kazanımlar, ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersinin amaçlarına uygun ve konuşma eğitimini destekler niteliktedir. Ancak güncellenen Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde okul öncesi, sınıf ve Türkçe öğretmenliği lisans programlarında tespit edilen uygulama eksikliği sorununun bu Program'da da devam ettiği görülmektedir.

Program'da konuşma becerisine yönelik iki ders bulunmaktadır. Bunlardan biri 4. sınıf VII. yarıyılda okutulan "Dil Becerilerinin Öğretimi" dersidir. Kur tanımı "Temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma), dil becerilerinin öğretimi ile ilgili temel kavramlar; Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında öğrenme alanları, okuma, yazma, sözlü iletişim; dil becerilerinin geliştirilmesinde yöntem ve teknikler, okuma stratejileri, yazma stratejileri, sözlü iletişim stratejileri" konularından oluşan bu ders, zorunlu alan eğitimi dersidir ve uygulama saati bulunmamaktadır. Program'da konuşma becerisine yer verilen diğer ders, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda da aynı kur tanımıyla yer alan "Ses Eğitimi ve Diksiyon" seçmeli dersidir. Dolayısıyla mesleğe başladıklarında yukarıdaki kazanımların ortaöğretim öğrencilerine kazandırılmasında görev ve sorumluluk sahibi olacak öğretmen adaylarının -kendilerinin- bu kazanımlara sahip olmalarını sağlayacak bir eğitim sürecinden geçmemeleri, konuşma eğitimi açısından önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Göğüş'e (1978, s. 177) göre, aslında ana dili etkinliklerinin hepsi öğrenciye konuşma fırsatı verir; ama başka konuların işlenişi sırasında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ancak birkaç düzeltme önerisi sunulabilir ki daha fazlası öğretmen ve öğrenciyi asıl konudan uzaklaştırır.

4.2. Ders Kitaplarıyla İlgili Sorunlar

Konuşma eğitiminin güncel sorunlarından biri de ders kitaplarıdır. Türkçe derslerinde kullanılan kitapların konuşma becerisi bakımından incelendiği çeşitli araştırmalarda konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklerin bazılarına kitaplarda sıklıkla yer verildiği bazılarına ise daha az yer verildiği ya da yer verilmediği (sıklıkla yer verilen yöntem ve teknikler; güdümlü konuşma, yaratıcı konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma; daha az yer verilen ya da hiç yer verilmeyen yöntem ve teknikler; hafızada tutma, eleştirel konuşma ve ikna etme) görülmektedir (Ayaz ve Yenen Avcı, 2017; Kemiksiz, 2017). Oysa farklı konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılması, konuşma becerisini geliştirme çalışmalarını daha zevkli ve ilgi çekici kılacak, tekdüzelikten kurtaracaktır (Ceran, 2012, s. 341).

Türkçe derslerinde konuşma ve yazma becerileri, öğrencilerin kendilerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerini sağlamak amacıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır ve bu amaçla düzenlenen sınıf içi etkinlikler, ders kitaplarındaki metinler yoluyla desteklenmelidir (Temizkan, 2014, s. 66). Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel becerilerden "iletişim kurma"nın ortaokul ders kitaplarındaki dağılımının, öğrencilerin etkili iletişim kurma becerilerini desteklemekte yeterli olmadığı görülmektedir. Türkçe ders kitaplarının konuşma ve yazma etkinlikleri bakımından incelendiği bir başka araştırmada da bazı kazanımlara yönelik etkinliklere fazlasıyla ağırlık verildiği, bazı kazanımların yeterli sayıda etkinlikle karşılanmadığı bulgulanmıştır (Coşkun ve Narinç, 2018). Yılmaz ve Cımbız (2016) da araştırmalarında Türkçe ders kitabında yer alan "soru sorma, resim inceleme ve yorumlama, günlük hayatla ilgili konuşma, tartışma, yeni öğrendiği kelimelerle cümleler söyleme" etkinliklerinin çok fazla kullanıldığını ancak "drama, anı, örnek konuşmalar, masal ve fıkra anlatma" gibi etkinliklere çok az yer verildiğini bulgulamışlardır. Oysa ders kitaplarındaki etkinliklerin de Program'daki kazanımları orantılı bir şekilde karşılaması gerekir.

Öğretmenler, -sosyal beklentiden kaynaklı olarak- ders kitabının tüm içeriğinin bitirilmesine odaklanmaktadır. Ancak öğretmenlere sorgulayıcı bir bakış açısı ile ders kitaplarındaki etkinlikleri yeniden düzenleme ve yorumlamaya ilişkin pedagojik becerilerin kazandırılması gerekir (Kim ve Chin, 2011'den Akt. Berkant ve Değirmenci, 2018, s. 254). Özellikle konuşma becerisine yönelik etkinliklerin öğretmenler tarafından zaman kaybı

olarak değerlendirildiğini bulgulayan araştırmalar (Sevim ve Sayır, 2017, s. 165) bulunmaktadır. Oysaki konuşma, diğer dil becerileri gibi tekrarlandıkça gelişir. Dolayısıyla konuşma etkinlikleri için ayrılacak zamanda sınırlamaya gidilmesi doğru bir yaklaşım değildir. Bu nedenle soru-yanıt tekniğinin uygulandığı derslerde de öğretmenler, öğrencilerin kısa yanıtları ile yetinmemeli ve onları uzun yanıtlar vermeye yönlendirmelidir.

4.3. Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Sorunlar:

Konuşma eğitiminin önemli sorunlarından biri de bu konudaki yetkinliğin ölçülüp değerlendirilmesiyle ilgilidir (Bozkurt, 2017). Ölçme ve değerlendirme, eğitim öğretim sürecinde belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemenin en etkili yoludur. Ölçme, "öğrencilerin belli bir alan ya da konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işi"; değerlendirme ise "türlü öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçme" (Oğuzkan, 1974) şeklinde tanımlanmaktadır.

Belirlenen kazanımlar ya da uygulanan etkinlikler, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla ölçülerek değerlendirilirse eğitimin niteliğini artırmaya katkı sağlayabilir (Erdem ve Erdem, 2014). Konuşma becerisinin ölçülebilmesi ve bu ölçüme dayalı değerlendirmenin yapılabilmesi için de bireyin verilen görev bağlamında ortaya koyduğu performansın değerlendirmeye temel alınması gerekmektedir (Bozkurt ve Arıca Akkök, 2019). Ancak konuşma eğitiminde çok önemli yeri olan "ölçme ve değerlendirme"ye ilişkin araştırmalarda (Arhan, 2007; Karakoç Öztürk ve Altuntaş, 2012; Hamzadayı ve Dölek, 2017) Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümünün konuşma becerisini değerlendirirken herhangi bir ölçme aracından yararlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Konuşma becerisini ölçmeye yönelik olarak geçerliği ve güvenilirliği sınanmış ölçekler ve gözlem formları kullanılabilir. Ancak Bozkurt'a (2017) göre konuşma becerisini hedef alan ölçme araçları hem adlandırma ve ölçek türü hem de becerinin alt boyutları bakımından tutarsızlıklar göstermektedir. Şöyle ki; araştırmacılar, "sözel beceri, sözlü anlatım ya da konuşma, etkili konuşma, hazırlıklı konuşma" gibi farklı adlandırmalarla aslında aynı beceriden söz ederken benzer alt boyutları hedeflemektedir ya da ölçekler uzman görüşlerine başvurularak geliştirildiğinden uzmanlar arası görüş ayrılığı nedeniyle alt ölçütler, çoğu zaman aynı üst kavram altında yer almamaktadır.

Konuşma eğitiminin sorunlarının temelinde "uygulama eksikliği" bulunmaktadır ve bu, ölçme ve değerlendirme sürecinde de devam etmektedir. Bu bağlamda Türkçe temel dil becerilerini ölçmeye yönelik merkezi bir sınavın henüz hayata geçirilememiş olması ve Türkçe öğretmenliği lisans programlarına alınan öğrencilerin anlatım becerilerini değerlendirmeye yönelik bir yeterlik sınavının yapılmaması da (Alyılmaz, 2010, s. 740) önemli sorunlardır.

4.4. Diğer Sorunlar:

Okuma ve dinleme, konuşmayı destekleyen becerilerdir. Çünkü konuşma sırasında okuma ya da dinleme yoluyla bellekte depolanan bilgiler kullanılır. Bu nedenle okuma ve dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler, dolaylı olarak konuşma becerisini de geliştirecektir. Okuma ve dinleme söz varlığının da gelişimini sağlar. Dolayısıyla okuma ve dinleme becerileri bakımından hedeflenen düzeyde olmayan öğrencinin konuşmasında uygun sözcüğü bulamama, duraksama, gereksiz ses ve söz tekrarı gibi konuşma kusurları görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin önemli bir kısmı da ilk ve ortaöğretim sürecinde kelime hazinelerini geliştiremediklerinden güzel ve etkili konuşamamaktadır (Eyüp, 2013). Öğrencilerin doğru ve etkili konuşma becerisine sahip olabilmeleri için ilköğretimden yüksekokulun bitimine kadar en güzel eserlerle karşılaştırılmaları ve bu süre boyunca onlara sözlü anlatım çalışmaları yaptırılması gerekmektedir (Burdurlu, 1979, 369'dan *akt*. Doğan, 2009, s. 194). Ancak toplum olarak kitap okuma alışkanlığının istenilen düzeyde olmaması, ilk ve ortaöğretimde öğretmenlerin programlardaki kazanımları yetiştirme ve ders kitaplarını bitirme telaşı nedeniyle konuşma becerisinin gelişiminde istenilen başarı çoğu zaman sağlanamamaktadır.

Türkçe dersleri bünyesinde özellikle konuşma ve yazma becerileri öğrencilerin kendilerini gerek günlük hayatta gerek hazırlıklı ortamlarda etkili, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerini sağlamak amacıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sağlıklı iletişim süreçleri kurma becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenmektedir. Bu amaçla düzenlenen sınıf içi etkinliklerin ders kitaplarındaki metinler yoluyla desteklenmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel becerilerden iletişim kurmanın ortaokul ders kitaplarındaki dağılımının, öğrencilerin etkili iletişim kurma becerilerini desteklemekte yeterli olmadığı görülmektedir.

Konuşma eğitimi sürecinde drama yöntemi de konuşma becerisinin gelişimini destekler. Çünkü bu yöntemle öğrenciler, heyecanlarını kontrol altına alırlar, duygularını ifade etme, kendi seslerini duymaktan zevk alma ve kendilerini dilsel açıdan inceleme fırsatı yakalarlar (Kara, 2009, s. 155). Farklı eğitim kademesindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisine etkileri incelenmiş ve yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma sürelerinin uzamasını sağladığı (Aykaç ve Çetinkaya, 2013); konuşma kaygılarını azalttığı (Kardaş, 2016); kelime ve kalıp sözlerin öğrenimini olumlu yönde etkilediği (Gönen Kayacan, 2018) ve iletişim becerilerini geliştirdiği bulgulanmıştır (Akoğuz, 2002). Dersinde drama yöntemini uygulayacak öğretmenlerin konuşmada görülen çekingenlik, yerel ağızla konuma, sesi ayarlayamama, kısa ve yetersiz konuşma, konuşurken gereksiz beden hareketleri yapma, yanlış ve yersiz duraklama gibi temel eksiklikleri ve yetersizlikleri bilmeleri gerekir (Arıkan, 2007, s. 112'den *akt.* Kara, 2009, s. 156). Ancak yenilenen Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin uygulama saati kaldırılmıştır. Dolayısıyla drama uygulamalarının nasıl yapılması gerektiğini uygulamalı olarak öğrenemeyecek öğretmen adaylarının konuşma becerisinin gelişmesi ve göreve başladıklarında da drama yoluyla öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesi zor olacaktır.

Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklerle bunların Program'daki dağılımı da konuşma eğitiminin sorunlarından biridir. Örneğin Program'da "güdümlü konuşma", her sınıf düzeyinde tekrarlanan bir konuşma tekniği olarak; "hafızada tutma" ise sadece 6. Sınıf düzeyinde yer verilen bir konuşma tekniği olarak yer almaktadır. Oysa konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklerin sınıf düzeylerine göre orantılı olarak uygulanması gerekir.

Program'a göre "tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir" (MEB 2018a). Ancak Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve teknik konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, (Arhan, 2007); en çok güdümlü ve serbest konuşmayı kullandıklarını, buna karşın ikna etme, katılımlı konuşma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, yaratıcı

konuşma, hafızada tutma tekniği ile ilgili alanyazında belirtilen tümevarım, tümdengelim, örnek olay yöntemleri gibi yöntemlerle beyin fırtınası tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, konuşma halkası tekniği, görüşme tekniği gibi teknikleri de kullanmadıklarını (Karakoç Öztürk ve Altuntaş, 2012) bulgulayan araştırmalar bulunmaktadır. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın -ilgili derslerin uygulama saatlerinin kaldırılarak teorik derslere dönüştürülmesi nedeniyle- bu sorunların giderilmesinde yeterince etkili olamayacağı düşünülmektedir.

4.5. Sonuç:

Sonuç olarak görülmektedir ki; konuşma eğitiminin öğretim programları, lisans programları, ölçme ve değerlendirme, ders kitapları, yöntem ve teknik boyutlarında sorunları bulunmaktadır. Bu sorunların önemli bir kısmı eğitim-öğretim sürecindeki uygulama eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Konuşma becerisinin dinleme ve okuma becerileriyle desteklenmesi gerekir. Doğru örnekleri okumak ve dinlemek söz varlığını geliştirir, yeterli düzeyde söz varlığına sahip olmak da konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırır. Konuşma, -iletişim açısından değerlendirildiğinde- hem bireysel hem de toplumsal yönü olan bir beceridir. Bu nedenle ele alınan sorunların çözümüne yönelik yapılacak düzenlemeler, iletişim sürecinde yaşanan sorunların da ortadan kalkmasını sağlayacaktır.

Kaynaklar:

Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(20), 405-420.

Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alan, N. ve Bağcı, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dili I-II dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 118-132.

Altuntaş, İ. (2012). *Yedinci Sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*. *5*(3), 728-749.

Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademede konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Kırıkkale ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(1), 144-162.

Ayan, S., Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Awereness level of teacher candidates' in terms of their turkish language sufficiency: a qualitative research. International *Journal of Academic Research Part B*, *6*(29), 137-143.

Ayaz, H. ve Yenen Avcı, Y. (2017). Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında konuşma eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(1), 745-760.

Aycan, K. (2012). *Ses eğitimi yöntemlerinin Türkçe konuşma eğitimindeki vurgu kusurlarının düzeltilmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *TurkishStudies*, *8*(9), 671-682.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17*(3), 743-754.

Berkant, H. G. ve Değirmenci, M. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *6*(2), 240-259.

Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(4), 924-947.

Bozkurt, B. Ü. ve Arıca Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, *18*(1), 416-436.

Cemiloğlu, İ. (2004). Üniversitelerde okutulan Türk dili dersi ile ilgili tespitler, değerlendirmeler ve öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *XVII*(2), 173-182.

Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *5*(8) 337-358.

Coşkun, H. ve Narinç, F. N. (2018). 2017 Türkçe öğretim programı esas alınarak hazırlanan 5. sınıf türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 627-645.

Demir, E. ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 53, 38-57.

Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (11. baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Direkci, B. ve Yavuz M. (2018). 1-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, *13*(27), p. 583-599.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.

Düşek, G. ve Dönmez, B. (2012). Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1, 68-75.

Erdem, A. ve Erdem, M. (2014). "Dinle izle anlat" dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3*(4), 418-432.

Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 197, 95-113.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gönen Kayacan, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp sözlerin kazandırılmasında yaratıcı dramanın etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (İnönü üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 165-179.

Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 135-151.

İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, dil gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 155-160.

İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3), 193-206.

Kara, Ö. T. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dramanın kullanılması ve bir uygulama örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *XI*(2). 151-162.

Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademede konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 342-356.

Kardaş, M. N. (2016). Yaratıcı dramanın öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *9*(45), 598-604.

Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.

Kemiksiz, Ö. (2017). Ortaokul 7. ve 8. sınıf Türkçe derslerindeki sözlü anlatım etkinliklerinin çeşitli açılardan incelenmesi. *International Journal of Social Science*, *II*(55), 79-96.

Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Erişim adresi: http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim Adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

MEB. (2018a) *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar).* Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202018.pdf

MEB. (2018b). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.* Erişim Adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103715395T%C3%9CRKD%C4%B0L%C4%B0EDEB%C4%B0YAT%20PROGRAM.pdf

Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Sever, S. (1992). Dil ve edebiyat öğretiminde fonetik ve diksiyon çalışmalarının önemi. *Eğitim ve Bilim*, *16*(83), 45-53.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim, O. ve Sayır, M. F. (2017). Türkçe derslerinde akıllı tahta ile yapılan konuşma becerisi etkinliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(8), 160-172.

Sıcak, A. (2014). Fen ve teknoloji öğretim programı sarmallığının incelenmesi: 2005 fen ve teknoloji öğretim programı örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 182-192.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakale: On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(1), 49-72.

Töreyin, A. M. (2008). *Ses Eğitimi.* Ankara: Sözkesen Matbaacılık.

Vural, H. (2007). Üniversitelerde okutulan Türk dili üzerine. *Türk Dili Dergisi*, *XCIV*(669), 496-503.

Yağmur Şahin, E. ve Zorlu Kana, H. (2015). Türk eğitim programlarında konuşma eğitimi. A. Şahin (Yay. Haz.). *Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler* içinde (s. 29-58). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, F. ve Cımbız, A. T. (2016). İlkokul Türkçe dersi konuşma becerisi üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 25-46.

YÖK, (2018a). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

YÖK. (2018b). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

YÖK. (2018c). *Müzik öğretmenliği lisans programı*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

YÖK. (2018d). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni

-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

YÖK. (2018e). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lisans programı*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turk_Dili_ve_Edebiyati_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Zülfikar, H. (2007). Dünden bugüne Türkçe (üniversitelerde okutulan zorunlu Türk dili dersleri). *Türk Dili Dergisi*, *XCIII*(664), 320-328.



Ongi Yazıtı *(Tasarım: Levent ALYAP)*

5. DİNLEME EĞİTİMİNİN GÜNCEL SORUNLARI

Deniz MELANLIOĞLU*

Ø. Giriş:

"İyi bir dinleyici olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusuna hiç düşünmeden pek çok insanın vereceği cevap *"Evet."* olacaktır. Bu cevabın nedenleri sorgulandığında ise tutarlı gerekçelerin sıralandığını söylemek neredeyse mümkün gözükmemektedir. İnsanların özellikle cep telefonları vasıtasıyla kurdukları sanal dünya neticesinde günümüzde yüz yüze iletişimi sürdürmek imkânsız bir hâl almaktadır. Böyle durumlarda iletişim kuran iki veya daha fazla kişinin aslında birbirleriyle hiç alakası olmadan kendi dünyalarına çekildikleri ve söylenenlere gerekli dönütü verme noktasında problem yaşadıkları gözlenmektedir. Bu noktada kişilerin iletişime yaklaşımının "mış gibi" olması birincil etken olarak düşünülmektedir. Görünüşü ile gerçeği aynı olmayan, görünüşü başka aslı başka olan şeyler için kullanılan (Cüceloğlu, 2011, s. 19), "mış gibi" kavramı iletişim engellerinin başında gelmektedir. Aşağıdaki gazete haberi, ifade edilen engeli örneklemektedir.

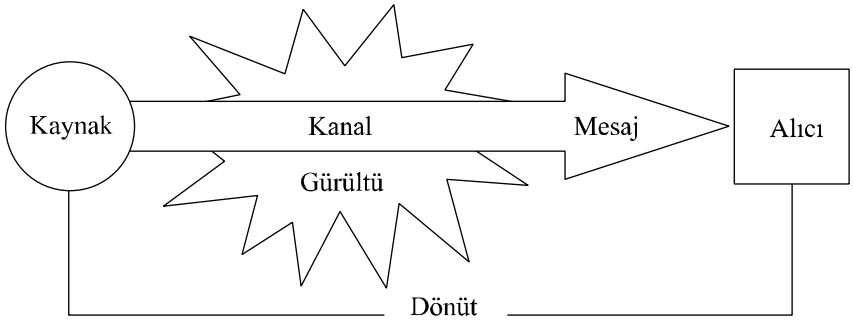
> Çoğumuz karşımızdakini dinlerken başka şeylerle ilgileniyor, onu önemsemiyor ya da dinlediğimizi hissettirmiyor, dinlermiş gibi yapıyoruz. Hatta birimiz konuşurken bile diğerimiz başka şeylerle (cep telefonu) ilgileniyor. İletişim kurmanın en önemli araçlarından biri olan dinleme davranışını ıskalıyoruz.
>
> (http://blog.milliyet.com.tr/dinlememek-uzerine--neden dinlemiyoruz/Blog/?BlogNo=575213)

Belirtilen durum, bireyler arasında "iletişim yoksunluğu" veya "iletişim kopukluğu" meydana getirmektedir. Bu yoksunluk ise ya birbirlerini dinlemeyi bırakıp ağız dalaşına giren veya birbirleriyle hiç konuşmayan bireylerin toplumda çoğalmasına yol açmakta böylece toplumun dengesinde bozulma meydana gelmektedir. Özer'e (1995) göre bu engel, bireylerin kendilerini, muhatabına anlatmada başarısız olmalarından kaynaklanmaktadır.

İletişimin; "bir gönderici tarafından öte yandaki bir alıcı üzerinde belli bir etki yaratmak amacıyla adına gösterge denilen anlam yüklü birimlerden yararlanarak karşı tarafa belirli bir bildiri ulaştırılması eylemi"

* Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, denizmelanlioglu@hotmail.com

(Başkan, 2003, s. 15) olduğu dikkate alındığında iletişimde anlama ve anlatma olmak üzere iki boyutlu bir sürecin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Şekil 1'de iletişim süreci ifade edilmektedir.



Şekil 1: İletişim Sürecinde Yer Alan Ögeler

İçinde yaşadıkları evrenin bir parçası olan insanlar, hem hayatlarını, soylarını devam ettirebilmek hem de huzurlu yaşayabilmek için diğer insanlarla ilişki kurma, yardımlaşma ve dayanışma ihtiyacı duymuşlardır (Alyılmaz, 2015). Fromm (1982, s. 43), bütün eylemlerin temelinde ileti iletmek, etkilemek, ikna etmek, yönlendirmek kısaca iletişim kurmanın yer aldığını belirtmektedir. İletişim bir süreçtir; bu süreç, bir bireyin, öteki bireylerin davranışlarını değiştirmek amacıyla birtakım uyaranlar göndermesiyle oluşmaktadır (Taşer, 2001, s. 111). Kaynaktan alıcıya uzanan iletişim sürecinin işlemesinde birtakım unsurların bulunması gerekmektedir. Bu unsurlar, iletişimin ögeleri olarak adlandırılmaktadır. İletişim sürecini yapılandıran temel ögeler kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür (Ergin, 1995, s. 45). Bazı araştırmacılar, bu ögelere, iletişimin bir çevre içinde gerçekleştiğini ifade ederek gürültüyü de eklemektedirler. Çok yönlü bir süreç olan iletişimin devamını etkileyen en önemli özellik alıcının kaynaktan gelen mesajı çözüp değerlendirmesinden sonra yeni bir mesaj kodlaması ve geribildirimde bulunmasıdır (Batlaş ve Batlaş, 1992, s. 31). İletişim sürecinde kullanılan tüm ögeler geri bildirim alınması için organize edilmekte ve gerçek iletişim geri bildirimle son şeklini almaktadır. Geri bildirim, mesajın alıcı tarafından anlaşılmasına bağlıdır. İletişim döngüsünün gerçekleşmesini, geri bildirimin verilmesini sağlayan temel öge dildir. Dil, anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinden oluşmaktadır ve iletişimin iki boyutlu olarak değerlendirilmesinin temel sebebi de budur. Bu bağlamda sözel iletişim (dinleme-konuşma) ve yazılı iletişim (okuma-yazma) olmak üzere iki tür iletişimden bahsedilebilir. Günlük hayat dikkate alındığında iletişimin daha çok sözel iletişime yönelik olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da iletişim sürecinde dinlemeye %40, konuşmaya %35, okumaya %16, yazmaya ise %9 oranında yer verildiği dile getirilmektedir (Burley-Allen, 1995).

İletişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi ve sonlandırılması için gereken temel beceri konuşma, okuma, yazmadan ziyade dinlemedir (Egan, 1994). Gordon'a (1993) göre bireye dinlemeye yönelik eğitim verilirse becerideki yetkinliğini günlük yaşamına taşıyabilir böylelikle kendinden kaynaklanabilecek iletişim çatışmalarını önleyebilir.

İletişim becerilerini geliştirmek için verilen eğitimin iletişim çatışmalarını ve iletişim yoksunluğunu önlediği belirtilmektedir (Moorhead ve Wineficld, 1991). Dökmen de (1994) verilecek eğitimle bireye yanlış davranışları fark ettirilirse (karşısındakinin sözünü kesme, dikkatini dağıtma *vb*.) bunların olumlu yönde değişim gösterebileceğini ifade etmektedir. İletişim sürecini gerçekleştiren temel ögenin dinleme olduğu dikkate alındığında bu eğitimin öncelikle dinleme becerisinden başlaması gerektiği söylenebilir. Verilecek eğitimin niteliğinin belirlenmesi noktasında ise öncelikle dinlemenin ne olduğunun bilinmesine ihtiyaç vardır.

5.1. Dinleme:

Edinilen ilk dil becerisi olan dinleme, ilgili alanyazında anlama becerisi başlığı altında ele alınmaktadır. Dinlemeye ilişkin pek çok tanım yapıldığı görülmekte ve bu, dinlemenin ne olduğunun ortaya konması, dinleme sürecinin planlanması adına önemli bir çaba olarak değerlendirilmektedir.

Dinleme; kişinin tercihine bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü (Özbay, 2005, s. 55), işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme (Göğüş, 1978, s. 228), işitileni almak ve saklamak veya işitileni anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 2000, s. 11), konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği (Demirel, 1999, s. 33), dinleyicinin bilgiyi duyması, tekrar edebilmesi ve hatırlayabilmesi ayrıca duyulanları kısa bir süre de olsa bellekte tutması (Cihangir, 2004, s. 14) şeklinde tanımlanmaktadır. Onan (2005, s. 157) ise dinlemeyi sözlü iletişim sürecinde konuşan tarafından ses birimleri vasıtasıyla gönderilen mesajların alıcı kişinin zihninde deşifre edilip bilgiye dönüştürüldüğü zihinsel bir süreç olarak açıklamaktadır. Buna bağlı olarak dinleme, pasif bir biçimde oturup seslerin etrafımızdan akıp gitmesine izin vermekten farklı bir anlam içermektedir.

Çeşitli araştırmacılar tarafından farklı yönleri vurgulanan dinleme, iletişim sürecinde işitilen sesleri anlamlandırma ve bu anlamlandırma sonucunda bir tepkide bulunma olarak tanımlanabilir (Melanlıoğlu, 2012a). Bu açıdan ele alındığında dinleme, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi almak ve yorumlamak için gayret gösterme sürecidir. Bu sürecin temel niteliği; fiziksel (dinlemenin gerçekleşmesi, duyma ve işitmeden farkı), zihinsel (anlama, yorumlama ve iletişim) ve psikolojik olmak üzere çok yönlü olmasıdır.

Dinleme, sözlü ve/veya sözsüz mesajlardan anlam alma, anlama ve cevap verme süreci (Purdy, 1997, s. 6) olarak nitelense de bundan çok daha fazlası olduğu ifade edilebilir. Purdy (1991, s. 60-61) bu durumu, "Dinleyici sosyokültürel-dilsel çevreyi içine alır ve sürekli emer." ifadesi ile açıklamaktadır. Dinleyici anlam kurma sürecinde sadece dinleme materyalinden yararlanmamakta, inşa edilen anlamda içinde yaşanılan toplum ve kültürün bağlamsal boyutta desteğini almaktadır. Dinleme, bu nedenle yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda ilişkisel bağlamda sosyal bir süreçtir.

İlk öğrenme alanı olan dinlemenin edinilme serüveni anne karnında başlamakta ve birey bu beceriyi yaşam boyu kullanmaktadır. Bu bakımdan dinleme, gelişimsel ve etkileşimsel bir süreçtir. Gelişimsel olması dinleme becerisinin geniş bir zamana yayılması ile dinlemenin çeşitli süreç ve aşamalara ayrılmasıdır. Etkileşimsel olması ise dinlemenin konuşmacı, konuşmacının aktardığı bilgiler ve dinleme ortamı içinde yapılmasıdır. Böylece dinleme çeşitli bilgilerin öğrenildiği, becerilerin geliştirildiği karmaşık bir sürece dönüşmektedir (Güneş, 2007). Mackay'e (1997, s. 9-10) göre bilgilenmek, diğerlerinin deneyimlerinden ve anlayışlarından faydalanmak, yeni ufuklar açmak gibi pek çok etmen bireyi dinlemeye yönlendirmektedir. Hayatın hemen hemen bütün alanlarında ihtiyaç duyulan dinleme, sahip olunan en önemli ve temel beceri olmakla birlikte maalesef en az tanınan ve en az önemsenen beceri durumundadır. Dolayısıyla etkili iletişimde dinlemeden kaynaklı birçok engelle karşı karşıya kalınmaktadır. Dinleme temelli engellerin ortadan kaldırılabilmesi için beceriye yönelik ne tür eksiklikler veya yanlış uygulamalar olduğunun ortaya konmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bütün bunlar, etkisi her alanda hissedildiği için "güncel sorunlar" olarak nitelenebilir. Bir soruna çözüm üretebilmek için öncelikle sorunun etraflıca tanımlanması gerekir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, dinleme becerisine ilişkin güncel sorunların ortaya konmasıdır.

5.2. Dinleme Eğitimine Yönelik Güncel Sorunlar:

Birey dil becerilerini dinleme, konuşma, okuma, yazma sırasıyla edinmektedir. Dil becerilerini doğru bir şekilde edinip bu becerileri etkili kullanma alışkanlığına dönüştürmesi eğitim kademelerinin bu anlamda nihai hedefidir. Okullarda dil becerilerine yönelik eğitim, Türkçe dersi kapsamında verilmektedir. Bu nedenle dinlemeye yönelik sorunlar irdelenirken işe, temel düzeyden başlamak gerektiğine inanılmaktadır. Aksi takdirde çözüme ilişkin yaklaşımların eksik kalacağı düşünülmektedir. İletişim engeline dönüşen ve iletişim yoksunluğu yaşanmasına neden olan temel düzey olarak ifade edilebilecek dinleme becerisine yönelik güncel sorunlar şu şekilde maddelenebilir.

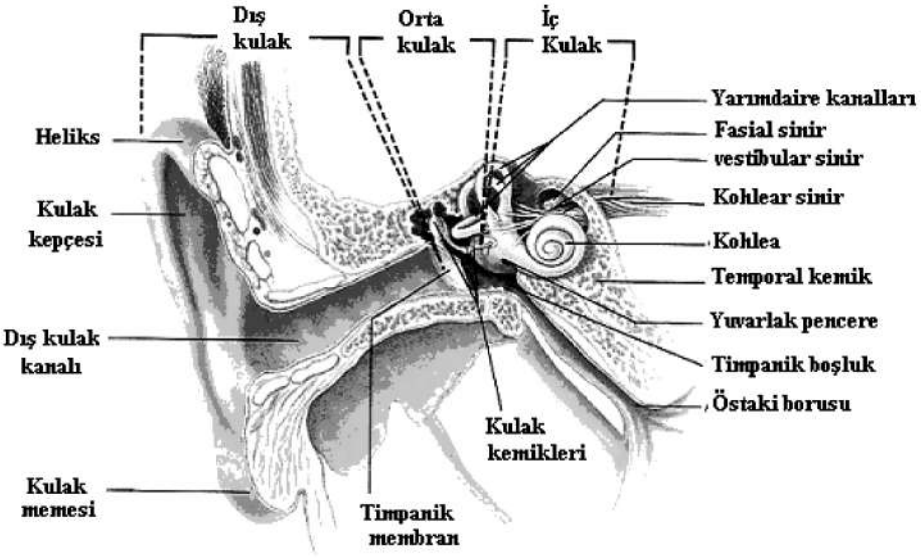
Kavram Yanılgısından Kaynaklanan Sorunlar:

Günlük hayatta sık karşılaşılan "Affedersiniz sizi dinlemedim / duymadım / işitmedim." cümlesi aslına bakılırsa dinlemeye yönelik kavram yanılgısının temelini oluşturmakta ve bu yanılgı iletişim sürecinin temel problemine dönüşmektedir. Dinleme ve işitme, çoğu zaman aynı anlama gelecek şekilde kullanılsa da aslında bu iki kavram aynı anlama gelmemektedir.

Bireyler duyuları vasıtasıyla dış dünyayı algılamakta; ruhsal, zihinsel ve sosyal gelişimini sağlamaktadır. Duyulardan birinin eksikliği, algılamanın bütünlüğünü bozarak kişinin zihinsel, duygusal ve sosyal yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. İşitme duyusu kişinin, dil becerilerini edinmesi için bir ön koşuldur (Evren, 2010). Annenin kalp atışlarını işiterek başlayan süreç, doğa ve yaşamdaki çeşitli sesleri duyup tanıyarak devam eder. Bu süreçte sesleri işitme ve dinleme yani anlamlandırma arasında fark vardır. Ergin (1995, s. 161) bu farkı, işitme sadece fiziksel bir süreçken dinleme dikkatini verme, anlamlandırma gibi zihinsel süreçleri de ihtiva eder, şeklinde açıklamaktadır.

İşitme, dinlemenin ilk aşamasıdır. Bu anlamda işitme, fizyolojik, dinleme ise psikolojik bir süreçtir. Fizyolojik olarak işitme; ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletildiği orta kulakta mekanik titreşimlere; iç kulakta da beyne giden sinir akımlarına dönüşmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla işitme kişinin iradesi dışında kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsurudur. Elbette insan kulağının duyacağı sesin belirli bir şiddette olması gerekmektedir. Buna göre işitme eşiği 0 – 4 desibeldir. İnsanların işitebildiği ses gücü 20 desibel, fısıltı hâlinde konuşma 20 ile 40 desibel, sakin sokak seslerinin gücü 40 ile 50 desibeldir. Normal konuşma 60 desibel, işlek bir caddedeki trafik gürültüsü 80 desibel, kapalı bir yerdeki makine gürültüsü 110 - 120 desibel, ağrı verici şiddetteki ses ise 120 – 140 desibel olarak belirlenmiştir (Yalçın, 2002, s. 123). Umagan (2007), kulağın duyabildiği istem dışı gelen her sesi işitme potansiyeline sahip olduğunu ancak bireyin her sese anlam verme gibi bir çabası olmadığını ifade etmektedir.

İşitmenin gerçekleşebilmesi birtakım ön koşullara bağlıdır. Bunlar; bir sesin var olması, sesin kulağa ulaşması, o sesin insan kulağının işitme sınırları içinde olması, sesin işitme geçit yolunu (dış, orta, iç kulak) aşması, işitme merkezine ulaşması ve algılanması olarak sıralanabilir. Sesleri algılayan duyu organı kulaktır. Kulak dış, orta ve iç olmak üzere üç işlevsel bölümden oluşmaktadır. Bölümlerden her biri, özel bir amaçla sesi algılamak için çalışmaktadır.



Şekil 2: Kulağın Yapısı ve Bölümleri (Van De Graaf, 1997'den akt. Bakkaloğlu, 2009)

Dış kulak, kulak kepçesi ve dış kulak yolu olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Kulak kepçesi özgün şekli sayesinde ses dalgalarını toplamaktadır. Bu yapı, aynı zamanda sesin geldiği yönün ayırt edilmesini de sağlar. Kulak kepçesinden giren dalgalar, yaklaşık iki santimetre uzunluğunda olan dış kulak yolundan geçerek kulak zarına gelir. Sesin kulak kepçesinden kulak zarına geçişi sırasında kulak kanalı ve kulak kepçesinin yapısından dolayı, özellikle 3000 Hz frekansındaki sesler, şiddetleri artırılarak orta kulağa gönderilir. Orta kulak, kulak zarından ve birbirine eklemlenmiş üç kemikçikten oluşan hava dolu bir boşluktur. Orta kulağın görevi, dış kulaktan iç kulağa giden akustik enerjinin miktarını çoğaltmak ve iç kulağı aşırı yüksek sesten korumaktır. İç kulağı oluşturan yapıların hepsi, temporal kemik içerisinde yer alır. İşitme merkezi olan kohlear sistem, ses titreşimlerinin sinir uyaranlarına dönüşmesini sağlamaktadır. Bu anlamda işitme; dış kulağın topladığı ses enerjisinin, kulağın çeşitli kısımlarında değişikliğe uğradıktan sonra beyne gönderilip burada ses hâlinde algılanmasıdır (Bakkaloğlu, 2009, s. 3). Dinleme adı verilen psikolojik süreç ise bireyin seslere belirli işitsel işaretleri tanıması ve anlamlandırmasını içermektedir. Özetle işitilen her seste dinleme yoktur fakat dinlenilen her seste işitme vardır Göğüş (1978, s. 228), dinleme ve işitme arasındaki ayrımı, "İşitme, seslerden sözcüklere ilerleyen bir süreç olduğu hâlde dinleme-anlamada zihin, söz öbekleri ve tümcelerden hareket eder." şeklinde belirtmektedir. Bu ifade dinlemenin anlam kurma sonucunda oluştuğunu vurgulaması bakımından önemlidir.

Dinleme becerisi, işitmeden anlamaya doğru ilerleyen süreçte karmaşık aktivitelerin yer aldığı bir yol izlemektedir. Bu bakımdan dinleme, dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinden dilsel nitelikte olanları ayırt etmesiyle başlayan daha sonra dilsel nitelikli bu ses kümelerini zihinsel bir işleme tabi tutarak sözlü metnin bağlamı çerçevesinde bilgiye dönüştürüp geribildirimi yine ilgili bağlam içinde gerçekleştirebilmeyi kapsamaktadır (Onan, 2005, s. 158).

İşitme, dinlemenin ön koşuludur ancak kendisi değildir. Dolayısıyla bu iki farklı kavramın aynı anlama gelecek şekilde kullanılması kavram yanılgısına yol açmaktadır. Akçataş (2001, s. 65), bireylerin işitme ve dinlemeyi aynı olgu sanmaları sebebiyle dinlemede başarılı olunamadığını ifade etmektedir. Dinleme sorunlarını değerlendirme ve bu sorunlara çözüm sunma aşamalarının sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için öncelikle "dinleme"nin ne olup olmadığı konusunda doğru bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece yaygın olan bu kavram yanılgısının önlenmesi sağlanabilir. Bu anlamda dinleme eğitiminin verildiği aile ve aile ortamı, güncel sorunların ortaya konmasında önemli bir unsur olarak düşünülmektedir.

Ebeveyn Tutumundan Kaynaklanan Sorunlar:

Ebeveynlerin en büyük gayesi çocuğunun bedensel, ruhsal, duygusal ve zihinsel yönden sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişmesi ve topluma yararlı bir vatandaş olmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aile kurumunun temel işlevleri arasında çocukların bakımı ve toplumsal çevreye uyumu yer almaktadır. Çocuklar, ilk çocukluklarının neredeyse tamamını aile içinde yaşamaktadır. Aile, bütün dünyada uyum bakımından birinci sırayı oluşturmaktadır. Dolayısıyla anne babalar, çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal, psikomotor ve dil gelişimini destekleyen en önemli kişilerdir. Anne babaların çocuklarının eğitimlerine katılarak onların gelişimlerine katkıda bulunmaları her yaştaki çocuk için büyük önem taşımaktadır (Melanlıoğlu, 2012b, s. 66).

Ebeveynler, ilk eğitim faaliyetini çocuğun ana dilini kazanması sırasında gerçekleştirmektedir. Ailenin çocuğun dil gelişiminde model olduğu, ana dilinin tanımından da açık bir şekilde anlaşılmaktadır: Ana dili, başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1998, s. 81). Öyle ki bebek doğmadan dahi ana dilinin kod sistemi ile on altı haftalıkken tanışmaktadır. Bu nedenle anne adaylarına, "Bebeğinizle konuşun. Bebeğinize müzik dinletin." gibi tavsiyeler verilerek bebeğin anne karnındaki fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişiminin desteklenmesi sağlanmaktadır.

Bebeğinizle İletişim Anne Karnında Başlasın Sizi Duyuyorum

Doktorunuz size hamileliğinizi müjdelediğinde insan vücudunun en önemli hücresel yapılarının büyük kısmı oluşmuştur. Öncelikle beynin her iki yanındaki beyin loblarına giren sinir lifleri oluşmaktadır. Bunu salyangoza benzetilen iç kulak kemiklerinin oluşumu takip ederken bir yandan da dış kulak yolu ve sesi toparlayıp odaklamaya yarayan kulak kepçesi oluşmaya başlar. Daha 11 haftalık embriyoda dış kulak delikleri izlense de kulak yapısının sinir iletimini tamamlaması için çok zaman vardır. Henüz sizi duyamamaktadır ancak oluşum hızı yine de büyüleyicidir. 5 hafta kadar sonra iç ve orta kulak bağlantıları tamamlanmış olacaktır. İlk ses dalgalarının beyne ulaşması için 17. haftayı bekleyecektir. Öncelikle annenin kalp seslerini duyacak daha sonra annesi konuşurken titreşen ses tellerinin oluşturduğu vibrasyonun kendine ulaşması ile anne sesi ile tanışacaktır. Duyan dolayısıyla sesi bir iletişim şekli olarak kullanan bu küçük insan modeli, yaşamına dair nelerin destek nelerin tehlike olduğunu anlama savaşında elbette en çok sesten faydalanacaktır.

(https://www.ntv.com.tr/saglik/bebeginizle-iletisim-anne-karninda-baslasin,zyGThlxyOUObwJdsLF7nSA)

Hildebrand (1981), doğumdan 6 yaşına kadar hızlı bir dil gelişimi olduğunu ve dinleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili bütün dil gelişim kademelerinin bu yaşlar arasında yer aldığını ifade etmektedir. Çocukların dinleme becerisi gelişimini tamamlamaları; fark etme, ayırt etme, tanımlama ve anlamlandırma şeklinde aşamalı bir süreci kapsamaktadır (Ling, 1989). Fark etme aşaması, çocuğun çevresindeki seslerin farkına varması anlamına gelmektedir. Girgin (2006, s. 18), çocuğun kendi ismi söylendiğinde veya ses duyduğunda konuşma benzeri sesler üretebilmesinin bu aşama ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Ayırt etmede çocuktan beklenen, sesleri ayrıştırması ve sesi değerinde duymasıdır. Tanımlama basamağında çocuk sesle ona karşılık gelen şeyi eşleştirebilmektedir. Kedi veya miyav dendiğinde kediyi işaret etmesi bu durumun tipik örneğidir. Girgin (2006, s. 18), bu aşamada çocukların parçalar üstü birimleri de fark ettiklerini belirtmektedir. Son adım anlamlandırmada ise çocuk dilsel kodları çözmektedir. Yılmaz'a (1974) göre çocuğun ana dilini öğrenmesi dört yaşın sonunda tamamlanmakta ve dil yapısı otomatik bir kurguya dönüşmektedir. Bu yaştan sonraki öğrenilenler ise daha önce öğrenilmiş olan dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları içermektedir.

Okula başlayana kadar dinleme, iletişimin iki temel ögesinden biridir. Sever'e (2000, s. 9) göre okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evreni, dinleme yolu ile oluşmaktadır. Bu dönemde kazanılan bilgilerin kalıcılığı ve etkililiği düşünüldüğünde dinlemenin çocuk hayatındaki önemi daha iyi kavranabilir. Bu aşamada en önemli sorumluluk, aileye düşmektedir. Ailede verilen eğitim, çocukların dinleme yeteneklerinin gelişmesini etkilemektedir. Kendi konuşması dinlenmişse, masal dinlemeye, yönerge dinleyip iş yapmaya, soru sorup yanıt almaya alışkınsa, kendisine iyi davranılmışsa, çocuk okula dinlemeyi öğrenmiş olarak gelir (Göğüş, 1978). Başka bir ifadeyle aile, çocuğu dinlemiş ve bunu davranışlarıyla göstermiş ise ailenin dinleme becerisinin gelişimi bakımından çocuğuna iyi bir model olduğu dile getirilebilir. Çocuğunu, "Evet/hayır." gibi kısa cümlelerle veya "Hım!" gibi anlamsız seslerle geçiştiren ebeveynler ise hem çocuğu ile kurduğu bağı hem de çocuğunun iletişim becerisini zedeleyerek toplumla sağlıklı ilişkiler kuramayan bireylerin yetişmesine neden olacaklardır.

Bağ kurmak dinlemekle başlar… Çocuklarınızı dinliyor musunuz?

Ebeveynler, "Çocuğum beni dinlemiyor." dediklerinde aslında genellikle, "Çocuğum bana itaat etmiyor." demek istiyorlar. Anne babalar emir verirler ve çocuklar da bu emirlere karşı gelirler. Çocuklarınızla güç çatışmasına giriyorsanız, bu güç çatışmasının ortaya çıkmasında sizin bir katkınız olup olmadığına bir göz atın.

Çoğu çocuk, ebeveynlerini çok konuştukları ve dinlemekle ilgili kendilerine pek de iyi rol model olmadıkları için dinlemez. Çocuklar yaşayarak öğrenir. Anne babalar dinlemenin nasıl bir şey olduğunu örnek olup göstermezlerse çocuklar dinlemeyi nasıl öğrenebilirler ki!.. Çocuklar dinlendiklerini hissettikleri zaman sizi dinlemeye başlarlar. Çoğu çocuk öğüt ve ders vermeler başladığı an kulaklarını tıkar. Bunu görsel olarak yapmaya pek cesaret edemeseler de söylediklerinizi duymamanın çeşitli yollarını bulurlar.

Ebeveynler soru sorup sonra dinlemek yerine çok fazla konuşurlar. Çocuklarına ne olduğunu, neden olduğunu, olan şeyle ilgili neler hissetmeleri gerektiğini ve olan şeyle ilgili ne yapmaları gerektiğini söylerler. Aslında çocuklara ne olduğunu, bunun neden olmuş olabileceğini, bu durumla ilgili nasıl hissettiğini ve neler yapabileceğini sormak çok daha etkilidir.

(http://www.akademilibra.com/bag-kurmak-dinlemekle-baslarcocuklarinizi-dinliyor-musunuz-2/)

Çocuğu dinlemek ve çocuğa dinlemeyi öğretmek sağlıklı bir iletişim kurabilme açısından önemlidir. Okul dönemine kadar dinleme eylemi, kendiliğinden ve bilinçsiz bir şekilde gerçekleşir. Bu dönemde birey neyi, niçin, nasıl ve ne ölçüde dinlemesi gerektiğini bilemez. Bu kazanımların küçük yaşta bilinçli hâle getirilebilmesi ailede verilen eğitime bağlıdır. Masal, tekerleme, bilmece dinleyerek büyüyen çocukların dinleme becerisinin etkin bir biçimde gelişeceği söylenebilir. Aynı zamanda bu tür metin çalışmaları, dinlediğini anlama hızını artırmak amacıyla da kullanılabilir (Melanlıoğlu, 2012b, s. 71). Çetinel (2016, s. 28-29), ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuğuna dinleme becerisi kazandırmak için gerekli desteği vermeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Ailelerin, baskıcı bir ortamda çocukları ses çıkarmadan dinleme etkinliğine katmaları dinleme sürecini etkisiz kılmakta, aynı zamanda öğrencilerin dinlemede olumsuz bir tutum sergilemelerine yol açmaktadır. Aile çocuğunu dinlerken onun sözünü kesmeden, her sözüne karşı gelmeden, anlayışlı bir tavır takınırsa çocuğuna konuşan kişiye karşı nasıl saygı gösterilmesi gerektiğini de öğretmiş olmaktadır. Çocuktan gelen mesajları, anlamak amacıyla dinlemek, ön yargıların ötesine çıkmak, söylemek istediklerini anlayarak dinleme işlemini sürdürmek gerekmektedir.

Çocuğun ana dilini öğrenmesi, tanıması, kullanması için anne ve babanın gerekli beceriyi çocuğa iletişim kurarak vermesi gerekmektedir. Büyüyen çocuk ihtiyaçlarını karşılamak, yaşamını sürdürmek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak için iletişim kurmak zorundadır (Tekin, 1980). Okul çağına kadar çocuğun neredeyse bütün eğitiminden aile yükümlü tutulsa, okulla birlikte ailedeki sorumluluğun paylaşıldığı düşünülse de Günkan (2007), okulla birlikte çocuk eğitiminde aile etkisinin azalmadığını hatta bir ömür boyu sürdüğünü ifade etmektedir.

Çocuğunuzu gerçekten dinliyor musunuz?

Pek çok anne baba çocuklarının ergen çağa geldiğinde onlardan koptuğunu, uzaklaştığını görür. Bunun sebebi genelde daha küçük yaşlarda çocuk kendini ifade edip onun için önemli olan şeyleri heyecanla anlatmaya çalıştığında gerçekten, derinlemesine dinlenmediğinin farkına varmasıdır.

Derinlemesine dinlemek kulaklarımızla işitmemiz dışında tüm duyularımızı kullanmaktır. Ne anladığımıza ya da ne söyleyeceğimize değil çocuğumuzun ne anlatmak istediğine odaklanmaktır. Kelimelerin arkasında yatan duyguyu, nefes alışveriş temposunu, vücut dilini ve satır aralarını okumaktır. Yetişkinler bile kendilerini çok net ifade edemezken bir çocuğun sözsel ifadesini sadece kelimelerle değerlendiremeyiz. Bu haksızlık olur. (…) Küçük yaşlarda dinlenilmediğini anlayan çocuklar büyüdükçe aileyle olan iletişimini keser. Ya anlaşılmadığının ya da dinlenilmeye değer olmadığının inancını geliştirir. Dışarıda arkadaşlarıyla daha fazla samimi olur. Arkadaşlarının onu anladığını düşünerek kendine dışarıda bir güven bölgesi oluşturur. Aile de "Bu çocuk da her gün bizden daha da uzaklaşıyor." deyip çözüm olarak ona karşı çıkmayı yani olumsuz tepki vermeyi seçer. Çocuklarımıza sahip çıkmak istiyorsak onlarla "dinleye dinleye" anlaşmalıyız.

(http://www.milliyet.com.tr/cocugunuzu-gercekten-dinliyor-musunuz--pembenar-detay-cocuk-1500578/)

İçten sevgiye dayanan ilişkiler, çocuğun gelişimini ve eğitimini sağlarken aynı zamanda çocuğun anne ve babasından alışkanlıklar edinmesini kolaylaştırmaktadır (Ozankaya, 1991). Bu alışkanlıkların başında etkin dinleme becerisi gelmektedir. Bu beceri, çocuğun toplumla iletişim kurmasını ve sosyalleşmesini sağlamaktadır. Çocuğu dinlemek, çocuğun kendine olan saygısını, öz güvenini, problem çözme ve girişimcilik becerisini geliştirmektedir. Dinleme esnasında özenle, çocuğun hizasına inerek gözlerine bakarak, can kulağı ile anlayarak, dinlendiğinde çocuk, varlığının önemli olduğunu ve fark edildiği ve dinleyen kişi tarafından ilgilendiği mesajını almaktadır (Hogg ve Blau, 2014). Ebeveynlerin "Çocuktur, anlamaz!", "Başım ağrıdı artık sus!" gibi olumsuz ifadelerle, hangi yaşta olursa olsun, çocuğa yaklaşması dinlemeye yönelik olumsuz tutum geliştirilmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla iletişim sürecinin temel ögesi dinlemeye olumsuz yaklaşım, dinlemeden kaçınma veya dinlememe şeklinde gözlemlenecek ve bir iletişim engeline dönüşerek iletişim çatışmalarına yol açacaktır. Bu sorun çözüme kavuşturulmazsa okul hayatında da dinleme eğitimine yönelik problemler katlanarak çoğalacaktır.

Türkçe Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar:

Okullarda dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak sıralanan dil becerilerine yönelik eğitim Türkçe dersi kapsamında verilmektedir. Ana dili eğitiminin verildiği Türkçe derslerinin sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için planlanmış programlara ihtiyaç duyulur. Türkçe dersi öğretim programıyla öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması; okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması; okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması; duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi; basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması; millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi; Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2019, s. 8). Sıralanan amaç cümlelerine bakıldığında öğrencide dil bilinci oluşturma ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik ifadelerin dikkat çektiği söylenebilir. Bu anlamda Türkçe dersi bir bilgi değil beceri dersi olma niteliğine bürünmektedir. Bu ders kapsamında başarıya ulaşılmak isteniyorsa her bir becerinin aynı oranda gelişimine özen gösterilmesi bir gerekliliğe dönüşmektedir. Ancak uygulamada durumun böyle olmadığı gözlemlenmektedir.

Dinleme ve konuşmada edinme süreci okul öncesi döneme dayandığı için okul çağı ile birlikte öğrencinin ilk kez karşılaştığı okuma ve yazma becerilerine ağırlık verildiği yürürlüğe konulan Türkçe öğretim programlarından anlaşılmaktadır. Bu, diğer becerilerin gelişimi açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Cumhuriyetten bugüne uygulanan Türkçe öğretim programları becerilere ayrılan oran açısından incelendiğinde dil becerileri içerisinde üzerinde en az durulanın dinleme olduğu anlaşılmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012, s. 88). Bu nedenle Tompkins (1998), dinlemeyi eğitim hayatında "unutulmuş, kaybolmuş, ihmal edilmiş ve yetim kalmış" bir öğrenme alanı olarak nitelendirmektedir.

Ana dili öğretim programlarında dinleme ilk kez 1968 İlkokul Programı'nda kendine yer bulmakta ve bir "beceri" olarak nitelenmektedir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, dinlemeyi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alan ilk programdır. Programda temel dil becerileri, "Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Bu temel dil becerileri hem kendi içerisinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir." ifadesiyle açıklanmaktadır. Dinleme becerisi, dinleme/izleme olarak nitelenmekte ve beceri şu şekilde tanımlanmaktadır (MEB, 2006, s. 5–6):

> Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. (…) Programda dinleme/izleme becerisi; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Programın bu bölümü, "dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümleme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma" amaçlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine yönelik hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici/izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır. Dinleme/izleme sürecinin başarıya ulaşabilmesi için yapılan tüm dinleme/izleme etkinliklerinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu amaçla programda öğrencilerin kullanacağı değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlar yer almaktadır. Bu formların kullanılması dinleme/izleme sürecini verimli kılacak ve öğretmene nesnel bir değerlendirme imkânı sağlayacaktır.

Programda her bir beceriye ne ölçüde yer verildiği de belirtilmekte; dinleme becerisine %15'lik bir pay ayrıldığı ifade edilmektedir. % 15'lik pay, diğer becerilerle kıyaslandığında yeterli bir oran gibi görünmese de uygulanan gerek birinci gerekse ikinci kademe programları düşünüldüğünde bu durum, dinleme becerisinin eğitimine yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. 2005 programında kullanılacak dinleme materyallerinde bulunması gereken özellikler de "Dinlenecek/ İzlenecek Materyallerin İçeriğinde Bulunması Gereken Özellikler" başlığı altında sıralanmaktadır. Dinleme materyallerinde bulunması gereken nitelikler incelendiğinde ele alınan maddelerin, Millî eğitimin ve programın genel amaçlarını yansıttığı söylenebilir (2006, s. 57). Programda aynı zamanda dinleme/izlemeye yönelik yedi yöntem ve teknik (katılımlı, katılımsız, not alarak, kendini konuşanın yerine koyarak,

yaratıcı, seçici, eleştirel dinleme/izleme) önerilmektedir. Bunun dışında dinleme becerisini geliştirici etkinlik örnekleri de programda yer almakta; önerilen örnekler incelendiğinde "dinleneni /izleneni anlama ve çözümleme" amacına uygun etkinliklerin sayıca fazlalığı göze çarpmaktadır. Verilen etkinlik örneklerinde hangi dinleme yöntem ve tekniğinin kullanılacağı da küçük bir not şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2006, s. 61-75).

2005 Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme becerisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınması, dinlemenin, işitmeden farklı bir süreç olduğunun vurgulanması, Türkçe derslerinde Türkçe öğretmenine rehberlik edecek dinleme tür ve yöntemleri ile etkinliklerinin önerilmesi, bu beceri için program boyutunda önemli gelişmeler olarak değerlendirilmektedir ancak programda dinleme/izleme, konuşma ve yazma kazanımları (42) eşitken okuma kazanımlarının sayısı ellidir. Bu sayı, becerilere ayrılan payda olduğu gibi öğrenme alanlarının eşit oranda geliştirilmesine imkân vermemektedir.

4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ile birlikte var olan öğretim programlarında değişikliğe gidilmiş ve 2018'de Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) yayınlanmış ve uygulamaya konmuştur. Bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan *vb.* niteliklerdeki bireyler yetiştirmeyi hedefleyen programın bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlandığı dile getirilmektedir (MEB, 2019, s. 3).

Ardışık ve sarmal bir yapıda tasarlanan programın genel amaçları şu şekildedir: Öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması; okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması; okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması; duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi; basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması; millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi; Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Sözü edilen amaçlar dil becerilerinin geliştirilmesi ve alışkanlık hâline getirilmesinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmeyi istemektedir. Programda dinleme becerisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmaktadır. Dinlemeye yönelik herhangi bir açıklamada bulunulmadan sınıf düzeylerine göre kazanımlar sıralanmaktadır. 5 ve 6. sınıfta dinlemeye ilişkin 12, 7 ve 8. sınıfta 14 kazanım bulunmaktadır. Var olan kazanımlar incelendiğinde maalesef dinleme sürecinin tamamını kapsayan bir yapının olmadığı anlaşılmaktadır. Oysa dinleme öncesi, sırası ve sonrası dinleme sürecinin tamamıdır. Dolayısıyla bu yapı, öğrencinin dinleme becerisini bütünüyle geliştirmekten uzaktır. Programda dinlemeye yönelik başka bir bilgiye rastlanmamaktadır. Bu, ana dili eğitimi için olumsuz bir durumdur. Belirtilen bu durumun yansımaları, sınıf içi uygulamaların yanı sıra sınıf dışı yani toplumdaki iletişim döngüsünde de kendini hissettirmektedir.

Dinleme becerisine yönelik eğitimin niteliğinin öğretim programları ile ortaya konduğu dikkate alındığında okul öncesi dönemden başlanarak öğretim programlarında dinleme eğitimine daha fazla yer verilmelidir (Köse, 2019, s. 74). Dinleme sürecinde program önemli bir değişken olduğu için kaliteli bir program çocukların dinleme becerilerine yönelik deneyimlerine katkı sağlayacaktır. Adelmann (2012), dinleme becerisinin gelişimine ilişkin yapılan uluslararası çalışmaların takip edilmesinin yanı sıra her ülkenin kendi şartlarına uygun, kendi toplum yapısının dinamiklerini taşıyan dinleme modeline sahip programlar hazırlaması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak bu şekilde birbirini dinleyen, empati kurabilen bireylerin yetişmesi mümkün olabilecektir. Bu anlamda öğretmen geliştirilen dinleme modelinin sınıftaki uygulayıcısı olarak sürecin takibinde önemli sorumluluklar yüklenecektir.

Öğretmen Yeterliğinden Kaynaklanan Sorunlar:

Dinleme becerisi, birtakım meslekler için günlük hayattaki temel gereksinimden öte bir öneme sahiptir. Bu mesleklerin başında hemen her gün, uzun saatler öğrencilerle etkileşim içinde bulunan öğretmenlik gelmektedir. Bu anlamda öğrencilerin dil gelişimi için onlara örnek olması ve onları yapacağı gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı uygulamalarla yönlendirmesi bakımından öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü sınıf içi iletişimin yönünün ve niteliğinin belirleyicisi öğretmendir. Bu iletişimin başarılı olması öğretmenin yeterlik düzeyi ile yakından ilgilidir. Çifçi (2001, s. 166), bu durumu okul çağındaki çocuklar genellikle pasif olarak dinlemekte, çevrelerinin de tam olarak farkına varamamaktadır; pasif dinlemeye maruz bırakılan çocuklar, psikolojik bir tepki olarak olumsuz dinleme davranışlarına

yönelmektedir; "Beni konuşturmuyorsanız ben de sizi dinlemiyorum; dinliyor gibi görünüyorum." diye düşünmektedir, şeklinde özetlemektedir. Baysen *vd*. (2003, s. 54), öğretmenlerin öğretim programının yükümlülüklerini yerine getirmek için ders sürecini çok hızlı bir şekilde tamamladıklarını bu nedenle uygun dinleme davranışları sergileyemediklerini ifade etmektedir. Bunun nedeni, öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısı ile açıklanabilir.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişim öğrenme için ön bir koşuldur (Moore, 2001). Jones ve Jones (2001) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaklaşık %11'inin öğrencilere övgü ve takdir içeren geri bildirim verdiğini, öğretmenlerin dörtte birinin ise öğrencilere hiçbir zaman övgü içeren geri bildirim vermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Sever'e (2006) göre Türkçe dersinin yürütülmesinden sorumlu olan öğretmenlerin temel amacı, okul öncesi dönemde kendiliğinden edinilmiş olan konuşma ve dinleme becerilerini, okuma ve yazma becerileriyle bütünleştirerek öğretimin amaçlarıyla tutarlı bir niteliğe dönüştürmektir. Bu sorumluluk ilkokulda sınıf öğretmenlerine, ortaokulda ise Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Bir ana dili öğretmeni, öğrenciden beklenen becerilerin hepsine sahip bir nitelikte olmalıdır (Göğüş, 1978). Öğretmenin verdiği geri bildirimler öğrencinin sınıf içi iletişime katılımını destekler nitelikte olmalıdır. Öğretmenlerin etkili dinleyici olabilmeleri, öğretmen yetiştirme sürecindeki çalışmaların etkililiği ile ilişkilidir.

Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumlarda Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen programlar uygulanmakta; bu programlar alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinden oluşmaktadır. Günümüzde Türkçe öğretmeni olabilmek için üniversitelerin eğitim fakültelerinin 4 yıllık Türkçe Öğretmenliği programlarından mezun olmak gerekmektedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 2007 yılında belirlediği Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'na göre öğretmen adayları 128 saat kuram, 34 saat uygulama olmak üzere toplam 162 saatlik ve 145 kredilik alan ve alan eğitimi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri almaktaydı (YÖK, 2007). 2018'de güncellenen programa göre ise Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim gören öğrenciler 143 saat kuram, 14 saat uygulama olmak üzere toplam 157 saatlik ve 150 kredilik (240 AKTS) ders ile mezun olmaktadır. Programda yer alan zorunlu dersler içerisinde dinleme eğitimiyle doğrudan ilişkili bir ders de bulunmaktadır. Bu ders, 2007'deki programda 2 saat uygulama 2 saat teorik toplam 4 saat olarak düzenlenmişken, 2018'deki güncelleme ile 3 saat teorik derse dönüştürülmüştür. 2007 ve 2018'de bulunan dinlemeye ilişkin derslerin kur tanımları şöyledir.

Tablo 1: Dinleme Eğitimine Yönelik Derslerin Kur Tanımları

Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi (2-2-3)	**Dinleme Eğitimi (3-0-3)**
Dinleme becerisini geliştirici çalışmalar yapma. Ruhbilim araştırmalarından da yararlanarak dinleme etkinliğinin işleyişini ve verimlilik sürelerini belirginleştirme; dikkat sürelerinin belirlenmesi; bellekte tutma ve kavrama çalışmalarına dikkat çekme. Çeşitli ses ve görsel iletişim araçlarını kullanarak, tümel dinleme-anlama, seçici dinleme-anlama çalışmalarını örnekleme. Öğretmen adaylarına, ilköğretimdeki Türkçe derslerinde kullanmak üzere çeşitli dinleme-anlama alıştırmaları gösterme, tanıtma ve bu alıştırmaları kendilerinin de geliştirebilmeleri için olanak sağlama. Sınıf içinde çeşitli dinleme alıştırmaları gerçekleştirme.	Dinleme eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç vb.); dinlemenin fiziksel ve zihinsel unsurları; bellek ve özellikleri (kısa süreli bellek, uzun süreli bellek; anısal bellek, anlamsal bellek ve işlemsel bellek); dinleme kelime hazinesi ve söz varlığı ilişkisi; dikkat; dinleme kusurları; dinleme süreçleri; dinleme becerisinin geliştirilmesi, konuşmadaki prozodik özellikleri (vurgu, ton, ezgi vb.) tanıma; dinleme ve izleme, beden dili özelliklerini anlamlandırma; dinleme becerisine yönelik eğitim ortamları; dinleme yöntem ve teknikleri; dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme; dinleme etkinlikleri tasarlama.

Tablo 1 incelendiğinde 2007 programında dersin adının Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi, 2018'de ise Dinleme Eğitimi olduğu görülmektedir. Bu ders, Türkçe Öğretmenliği lisans programının ana derslerinden biridir. Öğrenciler bu dersi, üçüncü sınıfta görmektedir. 2007'deki kur tanımında ders sürecinde öğrencilere uygulama örneklerinin gösterilmesi istenmektedir. 2018 programında ise tamamen dinlemeye yönelik teorik bir içerik söz konusudur. Bu öğretmen yetiştirme süreci açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Belki de dinleme eğitimi sürecindeki en büyük engellerden biri öğretmen eğitimindeki eksikliklerdir. Çünkü ailede gerekli eğitimi almamış olan çocuklar için öğretmenler büyük rol oynamaktadır. Ancak maalesef Wolvin ve Coakley (2000) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik ön akademik bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmektedirler. Bu sonuç, uygulamaya dayalı alan derslerinin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda ilkokuldan üniversiteye kadar öğrencilere "Dikkat et!", "Dinle!" gibi yönlendirici kalıp ifadeler dışında geliştirici bir ifade kullanılmadığı ve farklı uygulamalar yapılmadığı konuyla ilgili yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Nichols ve Stevens, 1974, s. 43). Bu durumun Türk millî eğitim sisteminde de yansımaları olduğu ifade edilmektedir. Maden'e (2013, s. 69) göre öğrencilerin zihnindeki dinleme imgesi "Sus, Susun, Dinleyin!" gibi ifadelerle sınırlı olmasının yanı sıra gürültü olmadığında dinleme sergileniyormuş gibi kabul edilmiş ve öğrenciler sesini kesince dinledikleri varsayılmıştır. Dinleme eğitimi açısından bakıldığında sınıfta dinleme eğitiminin susmak ile eş değer görüldüğü söylenebilir. Bu,

öğretmenin yeterlik düzeyinin alt boyutlarda olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Özbay (2014, s. 169), öğretmenden kaynaklanabilecek dinleme engellerini şu şekilde sıralamaktadır:

Öğretmenin;

- Konuyu sunma biçimi,
- Beden dili, jest ve mimikleri,
- Ses tonu,
- Bilgi birikimi,
- Türkçeyi kullanma becerisi.

Sıralanan maddeler incelendiğinde öğretmen faktörlü etmenlerin konuşmacının nitelikleri ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin alıcı yani dinleyici olarak gösterdiği davranışlardan kaynaklı bir dinleme sorununa neden olduğu yönünde bir bilgiye bu kaynakta rastlanmamıştır.

Nasıl Daha İyi Dinleyen Bir Öğretmen Olabilirsiniz?

İyi bir dinleyici olan öğretmeni, insanlar ve hikâyeleri büyüler.

Sınıfımız için yoğun bir şekilde çalışırken öğrencilerden biri James'in öfkesini tetikleyen bir şey söyledi ve James birden patladı: "Artık burada daha fazla kalamam!"

Aniden ayağa kalkıp koşarak dışarı fırladı. O sırada sınıftaki diğer meslektaşım ile birlikte gözlerini şaşkınlıktan kocaman açmış bir sınıf dolusu öğrenciyle karşı karşıya kalmıştık. Öğle yemeği saatinde artık sakinleşmiş olan James ile konuşmak için yemeğe hep beraber oturduk. Onu dinledikçe, James bize daha fazla açılmaya başladı. Şimdi geriye baktığımda James'in bize o gün muhteşem bir hediye sunduğunu fark ediyorum: Dinleme fırsatı. Bugün iyi bir dinleyici olmanın, dönüştürebilen bir eğitimci olmanın ayırıcı özelliklerinden biri olduğunu görüyorum. İyi birer dinleyici olan öğretmenler şu basit ve güçlü yaklaşımları kullanırlar:

1. Yavaşlamaya İstekli Olmak
2. Gerçek Merak
3. Sözel Olmayan İpuçlarına Dikkat Etmek
4. Öz-farkındalık ve Empati

Dinlemenin Ödülleri

James 2007 yılında okulundan mezun oldu. Bizimle geçirdiği yıllarda kendisini seven, onu gören ve onu dinleyen akranları ve öğretmenleriyle dolu bir "ev" yarattı kendine. James'i hâlâ bazen sosyal medyaya girdiğimde görüyorum. Bana öğrettiği şey için ona minnettarım. Peki, siz öğrencilerinizi, meslektaşlarınızı, arkadaşlarınızı ve ailenizi nasıl dinliyorsunuz?

(Düzenlenmiş ve kısaltılmıştır.)

(https://www.egitimpedia.com/nasil-daha-iyi-dinleyen-bir-ogretmen-olabilirsiniz/)

Millî Eğitim Bakanlığınca öğretmenlerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak öğretmenlik mesleği yeterlikleri tüm alanlar için bütüncül bir metin olma özelliğine sahiptir (MEB ÖYGGM, 2017). Öğretmen yeterlikleri, "mesleki bilgi", "mesleki beceri" ve "tutum ve değerler" olmak üzere 3 yeterlik alanı altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Sıralanan yeterliklerde genel ifadelere yer verilmesi, alana özgü beklentilerin ifade edilmemesi Türkçe öğretmeninin sahip olması gereken yeterlik düzeyi bakımından bir muğlaklığa neden olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin kendinden beklenenler ve öğrenciye nasıl bir model olması gerektiği noktasında yeterli bilgiye sahip olmadığı dile getirilebilir. Bu da sınıfta sergilediği iletişimin etkililiği açısından soru işaretlerinin oluşmasına yol açmaktadır. Öğretmenlerin çocuk sevme davranışlarının dahi dinleme becerisini olumlu yönde etkilediği (Durmuşoğlu Saltalı, Erbay, 2013) düşünüldüğünde bu belirsizlik dinleme eğitimine yönelik bir soruna dönüşmektedir.

İletişimde öğrencilere "Seni anlıyorum, seni muhatap kabul ediyorum, sana değer veriyorum, sana saygı gösteriyorum." gibi içinde önemsenmenin bulunduğu mesajlar iletilmesi oldukça önemlidir (Deniz, 2006). Bunun için öğretmenin mesleki gelişiminin sekteye uğramadan devam etmesi gerekmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki yeterliliğini (inançlar, güdüleme ve kendini denetleme) derinleştiren ve genişleten resmî ve resmî olmayan öğrenme fırsatlarını artırma olarak kabul edilir (Kunter *vd*., 2007). Türkçe öğretmeninin dinleme becerisindeki mesleki gelişiminin süreklilik arz etmesi bu bakımdan önemlidir. Ancak alandaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerde bir mesleki gelişimden ziyade mesleki deformasyonun olduğu gözlemlenmektedir. Karabay (2014, s. 90) ve Melanlıoğlu (2013a, s. 41) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin dinleme etkinliği sürecinde dinleme materyalinin öğrenci tarafından seslendirildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Belirtilen bulgu öğretmenlerin dinleme becerisine yönelik sınıf içi herhangi bir etkinlik düzenlemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu, dinleme becerisinin gelişimini engelleyen son derece olumsuz bir uygulamadır. Çünkü dinlemede öğrencinin sadece "dinlemesi" gerekmektedir. Diğer türlü bu, dinleme etkinliğinden ziyade okuma etkinliğine dönüşür ki böyle bir durumda amaçtan sapılır ve iletişim becerileri zayıf öğrencilerin yetişmesi kaçınılmaz bir son olur. Öğretmenlerin özellikle dinleme sürecine ilişkin uygulamalarında metni ya kendilerinin okuması ya da CD'den dinletmesi gerekir. Öğrencilere metnin kaç kez dinletileceği noktasında da öğretmenlerin görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenler,

öğrenciler anlayıncaya kadar metni dinlettiklerini ifade etmişlerdir. Dinleme eğitiminin gerçekleşebilmesi için metin, en fazla iki kere dinletilmelidir. Öğretmenlerin bu noktaya da dikkat etmesi gerekmektedir (Melanlıoğlu, 2013a, s. 41-42).

Öğretmen, sınıf içi iletişimin kaynağıdır. Muhatabı öğrenciyle etkileşim sağlayabilmesi, ondan dönüt alabilmesi için öncelikle kendinin dinleme becerisine önem vermesi, dinleme sürecini nasıl yönetmesi gerektiğini bilmesi, karşılaştığı engellerde bunu nasıl ortadan kaldırması gerektiği noktasında bir kriz yönetimine sahip olması gerekmektedir. Ancak yapılan çalışmalar, durumun tam tersi sonuçlara sahiptir (Yangın, 1994; Çaylı, 2012; Melanlıoğlu, 2013a; Karabay, 2014). Oysa öğretmen, öğrencinin bireysel dinleme repertuvarının ve dinleme profilinin tanımlayıcı modeller oluşturabilmelidir. Günlük olarak öğrencilerin portföyündeki dinleme deneyimlerini bir dinleme günlüğü olarak kaydetmeli, belgelemeli ve öğrencinin becerideki gelişimini gözlemlemelidir (Adelmann, 2012). Öğretmen kaynaklı dinleme sorunları, muhatabı öğrencisine de sirayet etmektedir. Taşçı (2011, s. 33) bunun da hem öğretmenin sınıf yönetimini hem de öğretim sürecini aksatan sınıf ortamına uygun olmayan öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına neden olduğunu dile getirmektedir. Ancak genellikle öğrenciler, kendi dinleme süreçlerine ilişkin farkındalık geliştiremedikleri için sergiledikleri bu davranışların olumsuzluğunun ayrımına varamamaktadırlar. Öğrencilerin farkındalıklarının artırılabilmesi için dinleme eğitiminde öğrenci kaynaklı sorunların bilinmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar:

Türkçe dersi, geliştirmeyi amaçladığı beceriler açısından bakıldığında öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını etkilemenin yanında onları yaşama hazırlayan, toplumsal yaşamda gereksinim duyacakları becerileri kazanmalarını hedefleyen anahtar ders niteliği taşımaktadır (Yılmaz, 2018, s. 28). Dolayısıyla bu derste öğrencilerin sergiledikleri performans oldukça önemlidir. Öğrenci dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik bu ders kapsamında aldığı eğitimi, sadece diğer derslere değil hayatının tamamına taşımaktadır. Bu anlamda öğrencilerin becerilere yönelik gelişimi oldukça önemlidir. Özellikle dinleme eğitimi hem diğer becerilere kaynaklık etmesi hem de iletişimin temel unsuru olması bakımından öğrenci açısından hayati bir değer taşımaktadır.

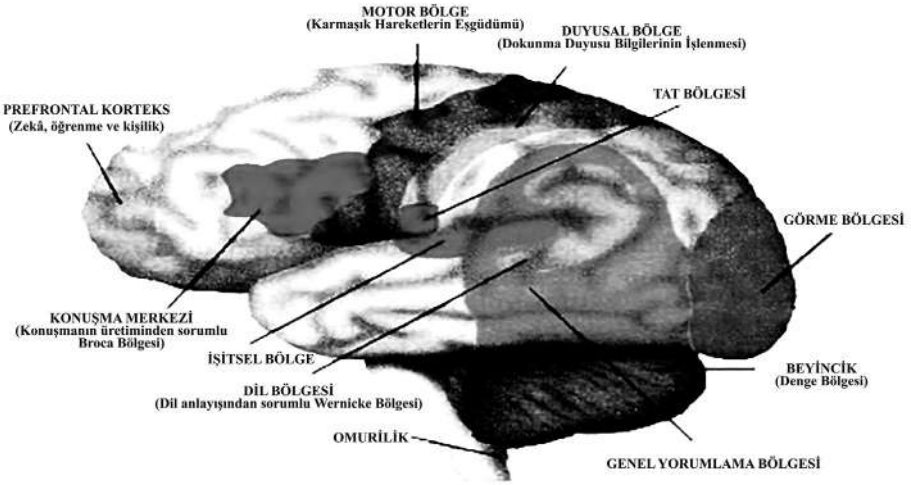
Okul temelinde düşünülecek olursa eğitim öğretim faaliyetlerinin temelinde öğrenci vardır. Dönmez (2004, s. 57), eğitim öğretim sisteminin varlık nedeninin öğrenci olduğunu ifade etmektedir. Farklı biyolojik yapılara sahip ve farklı kültürel çevrelerden gelen öğrencilerin elbette karşılaştıkları durumlar karşısında gösterdikleri tepkinin aynı olması beklenemez. Öğrencilerin geçmiş deneyimleri, ön bilgileri, ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri, öğrenme stilleri gibi pek çok özellik gösterilen tepkinin niteliğini belirleyen unsurlara dönüşmektedir. Her birinin dinleme eğitiminde kat ettiği yol da bu değişkenlere göre farklılaşmaktadır.

Dinleme eğitiminde öğrenci kaynaklı sorunların ortaya konması, sağlıklı iletişim kurabilen bir toplumun var olabilmesi için ön koşuldur, denilebilir. Öğretmenler tarafından ilkokul ve ortaokul düzeyinde derste parmak kaldırmadan ya da söz istemeden konuşmanın ilk sırada yer alan istenmedik öğrenci davranışı olduğu bilinmektedir (Sağlam, Adıgüzel ve Güngör 2008; Kapucuoğlu, 2008). Özer (2007) lise öğrencilerinin arkadaşları ile konuşma, dersi dinlememe, izin almadan konuşma gibi davranışları çok sık tekrarladıklarını belirtmektedir. Ayrıca derste birbirleriyle konuşmak, dersin akışını isteyerek bozmak gibi dinleme sürecini olumsuz etkileyen çeşitli davranışların varlığı da dikkat çekmektedir (Danaoğlu, 2009). Böyle bir durum, eğitim kademelerindeki öğrencilerin dinleme kurallarını, uygulama boyutundaki kazanımları eksik veya hiç gerçekleştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Günlük yaşamda olduğu gibi okul hayatının da önemli bir bölümünün dinlemeyle geçtiği düşünüldüğünde dinleme kurallarını bilmeme ile başlayan silsilenin daha büyük sorunlara neden olacağı açıktır.

Robertson (2004), günlük yaşamlarında ilkokul öğrencilerinin %57'lik, üniversite öğrencilerinin ise %53'lük zaman dilimlerini dinleyerek geçirdiklerini vurgulamaktadır. Peterson ve Karschnik (2011) da bireylerin günlük hayatlarının %55'ini dinlemeye ayırdıklarını belirtmektedir. Bu bulgular dinleyiciden kaynaklı dinleme sorunlarının çözüme kavuşturulması için tanımlanması gerektiğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bilindiği üzere dinleme; fiziksel, zihinsel, psikolojik ve psikososyal unsurlardan etkilenen karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Dolayısıyla öğrenci kaynaklı dinleme sorunlarının her bir unsur için ayrı değerlendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Dinlemenin ön koşulu işitmedir. İşitebilmek için sağlıklı duyu organlarına sahip olmak gerekmektedir. Öğrencinin işitme problemi varsa bu, fiziksel faktörden kaynaklı bir dinleme sorununa dönüşecektir. Bu problemin niteliği, öğretmenin öğrencisine ne ölçüde yardımcı olabileceğinin de sınırlarını çizmektedir.

Dinleme becerisinin kullanımı, beyinle ilgili çeşitli süreçleri içermektedir. Karakuş (2005, s. 90), beyinde dinlemenin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesinin eğitim sürecinde dinleme becerisine yönelik verilen eğitimin ve kullanılacak metotların belirlenmesi için faydalı olacağını ifade etmektedir. Şekil 3'te beyindeki işitsel bölge ve dil merkezi gösterilmektedir.



,Şekil 3: İnsan Beyninin Yapısı (Bilim ve Teknik, *S* 389)

Dinleme, beyindeki tek bir bölgenin işleyişiyle ortaya çıkmamaktadır. İşitme merkeziyle anlamadan sorumlu Wernicke alanı arasındaki bir eş güdüm sonucu dinleme gerçekleşmektedir. Bu iki merkez arasındaki bağlantının kesilmesi, işitme ve dinleme kavramlarını, nörolojik bakımdan da birbirinden ayırmakta bir başka ifadeyle anlama gerçekleşememekte sadece bir işitme süreci oluşmaktadır (Ergenç, 2000, s. 117). Dinlemede, sesler tek tek birbirine bağlantılı olarak veya boğumlanmış ses öbekleri hâlinde değildir. Sesler, anlam bütünlüğü içerisinde beyne girmekte ve yorumlanmaktadır (Yalçın, 2002, s. 127). İşitme aşamasının sonunda beyne ses olarak ulaşan uyarıların dilsel bilgiye dönüşüm süreci ise bu sesin nitelik bakımından tespit edilmesiyle gerçekleşmektedir. İnsan, kulağına gelen her sesi dinlememektedir. Dinleme merkezine gelen sesler, burada bir süzülmeye tâbi tutulmaktadır. Kişi istese de istemese de kulak hemen hemen bütün sesleri, beyindeki ilgili merkezlere ulaştırmakta ve ses, hafızada ayrıştırılmaktadır. Hafıza, gelen seslerin hepsini tarar ve önceki deneyimlerden yola çıkarak bu seslerden anlaşılmak istenenleri tanımlar. O sesle ilgili bilgiler hafızada bir

araya getirilerek çağrışımlar oluşturulur. Bu çağrışımlar sonucunda hafızaya gelen sesler anlamlandırılmaktadır (Özbay, 2009, s. 51). Dinlemenin beyinde nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi, öğrenme öğretme süreci açısından önemlidir.

Dinlemenin beyindeki gelişiminin bilinmesi, dinlemenin zihinsel boyutunu oluşturmaktadır. Dinleyici açısından bakıldığında ise zihinsel süreç içerisinde zekâ düzeyinin de dinleme eğitiminde belirleyici bir faktör olduğu bilinmektedir. Öğrencinin zekâ seviyesi, akranlarından geri veya ileri (üstün yetenekli) ise dinleme sürecinde bu durum bir engele dönüşebilmektedir. Öğretmen, burada sorumluluk üstlenip öğrencisinin niteliğine göre süreci yönetmeyi bilmelidir.

Öğrencinin herhangi bir fiziksel veya zihinsel problemi yoksa öğrenciler, dinlemenin önemi konusunda bilinçlendirilmelidir. Dinlemenin önemini bilmeme veya bu konuda farkındalık sahibi olmama dinleyici/öğrenci kaynaklı temel sorunlardan biridir. Başarılı insanların gerçekte iyi birer dinleyici oldukları, dinlemenin insanlar arasında anlaşmayı kolaylaştırdığı, insanların birbirlerine olan saygı ve sevgiyi en üst düzeye çıkardığı bilinmektedir (Hyslop, 1988'den *akt*. Umagan, 2007, s. 151). Öğrenci günlük iletişimde, bilgiye ulaşmada dinlemenin önemini fark etmelidir. Öğrencinin etkin bir dinleme becerisine sahip olması; onun verimli bir şekilde hayata katılmasını, diğer insanlarla sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını, doğru düşünmesini, çevresini, olayları, hayatı doğru algılamasını, kendini tanımasını ve sağlam bir öz güvene sahip olmasını sağlar (İzin, 2005, s. 162). Dolayısıyla gerek öğretmenler gerekse aile dinlemenin ne olduğu, dinleme eğitiminin neden gerekli olduğu konusunda çocukta farkındalık geliştirmeye gayret etmelidirler. Bunun yanı sıra öğrencinin ana dili Türkçeyi kullanma düzeyi, sahip olduğu bireysel söz varlığı da kimi zaman bir dinleme engeline yol açmaktadır. Söz varlığı akranlarından geride olan, kitap okumayan, dinleme etkinliklerine katılmayan öğrencilerin Türkçeyi etkili kullanmada problem yaşadıkları bilinmekte bu durum akademik başarılarına da yansımaktadır. Mevlana'nın *"Ne kadar bilirsen bil, söylediklerin karşıdakinin anladığı kadardır."* sözü bu durumu özetlemektedir. Öğretmenin veya günlük yaşamda muhatap olduğu insanların sunduğu bilgi öğrencide ancak kendi dünyasının çizdiği sınırlar çerçevesinde anlamlanacaktır.

KARAGÖZ DÜNYAYI GEZİYOR: İSKOÇYA

Hacivat: Sıkı tutun Karagöz'üm, İskoçya'ya gidiyoruz…

Karagöz: Hu! Yola çıkmadan söyledin ama duyamadım, biz nereye geldik?

Hacivat: İskoçya'ya geldik Karagöz'cüm.

Karagöz: Isparta görmeyeli ne kadar değişmiş.

Hacivat: Isparta değil Karagöz'üm, İskoçya. Bak Karagöz'üm, İskoçya Avrupa Kıtası'ndadır.

Hacivat: Bizim ülkemizle aynı kıtadaymış, hımmm! Biz neredeymişiz, onlar neredeymiş bakayım. Hımmm! Biz Avrupa'nın bir tarafındayız onlar öbür tarafında.

Karagöz: İskoçya, Britanya Adası'nda İskoçların yaşadığı bir ülkedir.

(…)

Karagöz: Buradaki insanlar üşümezler mi?

Hacivat: Üşürlerse ona göre giyinirler.

Karagöz: Ahh! Hacivat, İskoç beyefendi o kadar üşümüş ki ayağına yün çorap giymiş. Bir de bir de aaa! Etek giymiş bu beyefendi. Vay vay vay!

Hacivat: Karagöz'üm o eteğin adı kilttir.

Karagöz: Nerde kilitlidir?

Hacivat: Kilit değil, kilttir, kilt

Karagöz: Neymiş bu kilt?

Hacivat: İskoçya'da erkeklerin giydiği geleneksel bir giysi, etektir. Nasılsa bizim şalvarımız, şapkamız, pabuçlarımız geleneksel işte kilt de böyle geleneksel bir giysidir.

https://www.youtube.com/watch?v=HO96UR6Aol8

Öğrencinin ön bilgisinin olmaması, bilgi eksikliği, Türkçe yetkinliğinin istenilen düzeyde olmaması gibi etmenler dinleme-anlama hızını da etkilemekte ve bu, dinleme eğitiminde karşılaşılan bir soruna dönüşmektedir. Bilindiği üzere dinleme süreci muhakkak anlama ile sonuçlanmalıdır. Anlamanın gerçekleşmesi için konuşma hızı da önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Özbay'a (2014, s. 172) göre konuşma hızı ile anlama hızının eş güdümlü ilerlememesi, dinleyicinin dinleme sürecinden kopmasına yol açmaktadır. Süreçteki kopmaların önüne geçmek, öğrencinin dinleme becerisinde istenilen seviyeye ulaşmasını sağlamak için dinleme eğitimi bir zorunluluktur. Dinleme becerisi, dinleme anlama hızı eğitimle geliştirilebilir bir nitelik taşımaktadır. Yapılacak dinleme etkinlikleri ile bu sorun giderilebilir.

İlgi ve ihtiyaçlar da dinleme becerisinin gelişimini ve buna yönelik verilen eğitimin özelliğini belirlemektedir. Özbay (2014, s. 163), öğrencilerin derste anlatılan konuya ilgi duymamaları veya konunun ihtiyaçlarını karşılamama durumlarında dinlemeyi sonlandırdıklarını ifade etmektedir. Bireysel farklılıklar dikkate alındığında elbette her öğrencinin ilgisine uygun dinleme materyali bulmak mümkün değildir. Ancak ortak bir paydada buluşulması adına öğretmen çaba sarf edebilir. Ayrıca dinleme metninden öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgiyi seçebilmesi için öğretmen, dinleme etkinliklerine başlamadan önce "Neden dinliyorum?" sorusunu öğrenciden kendince cevaplamasını isteyerek onun dinleme amacını belirlemesine rehberlik edebilir. Böylece verimli bir dinleme sürecinin geçmesi sağlanabilir.

Dinleme, psikolojik ve sosyal faktörlerden çok etkilenen bir iletişim unsurudur. Alınan mesajların niteliğine, mesaj kaynağının görsel davranışlarına, iletişim aracının (ses) nasıl kullanıldığına, dinleyenin hangi maksatla dinlediğine ve daha pek çok faktöre göre dinlemenin niteliği de değişebilir (Çifci, 2001). Değişen dinleme niteliği, öğrencinin dinlemeye yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesine neden olur. Tutum, bireyin kendine veya çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepkidir (İnceoğlu, 2010, s. 13). Tutum, doğuştan gelmez deneyimler sonucu öğrenilir ve belli bir süre devamlılık gösterir (Tavşancıl, 2014, s. 72). Tutumun bu özellikleri dikkate alındığında eğitim öğretim sürecinin tutumların oluşması ve gelişmesi aşamasında ne ölçüde öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır (Tayşi, 2014, s. 59). Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir.

Dinleme gibi alıcı becerileri içeren derslerde öğrenciler süreçten kolayca kopmakta, bu durum da öğrencilerin kendilerini başarısız hissetmelerine neden olmaktadır (Goh ve Taib, 2006, s. 230). Öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları, dinleme eğitiminin niteliğine göre olumlu veya olumsuz olarak değişmektedir. Seviyesine uygun olmayan metinlerle karşılaşan, sıkıcı dinleme etkinliklerine katılan bir öğrencinin dinlemeye yönelik tutumunun da olumlu olması beklenemez (Katrancı ve Yangın, 2013, s. 739). Öğrencileri ders içerisinde aktif hâle getirerek dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirebilecekleri etkinliklerin planlanması, yöntemlerin seçilmesi ve sürecin dinamiklerinin buna uygun olarak örgütlenmesi bu anlamda önemlidir (Harmankaya, 2016, s. 57). Dinleme hakkındaki olumlu

tutum, dinleme becerisindeki başarılı gelişime ve dinlediğini anlamaya bağlıdır. Eğitim sürecinde dinleme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve dinlediğini anlamama ya da anlayamama dinlemeye karşı olumsuz tutumlara neden olmaktadır. Dinleme kaygısı, öğrenciyi dinleme becerisinin her aşamasında etkiler ve kaygı düzeyi arttıkça öğrenci dinleme etkinliklerinden kaçınır. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde öğrencinin dinleme kaygısını belirlemek ve dinleme becerisini geliştirmek için geç kalınmış olabilir. Dolayısıyla ortaokul yıllarının bu bakımdan çok önemli olduğu söylenebilir (Melanlıoğlu, 2013b, s. 857).

Kaygı, iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur (Işık, 1996). Dinlemeye karşı geliştirilen bir tepki olan dinleme kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir. Dinlemeye karşı geliştirilen bu tepki, derste yapılan bir dinleme etkinliği ya da sınav amacıyla dinleme gibi dinlemenin zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi dinlemenin zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir (Melanlıoğlu, 2013b, s. 856). Öğrencinin dinleme süreci sonucunda değerlendirileceğini düşünmesi, dinlenilecek materyalin özellikleri (masal, diyalog, radyo tiyatrosu gibi) dinleme kaygısının nedenleri olarak düşünülmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1991). MacIntyre ve Gardner'a (1989) göre öğrenci dinleme becerisinde gelişme kaydettikçe kaygının olumsuz etkileri yok olmaya ve öğrencinin olumlu deneyimleri artmaya başlar. Bu durumun yapılan araştırmalarda da vurgulandığı görülmektedir (Scovel, 1991; Kim, 2000). Dolayısıyla dinleme görevlerinin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara yönelik düzenlenmesi, öğrenci seviyesine uygun olması oldukça önemlidir.

Sınıfta dersi ciddiye almayan, kendini vermeyen, dinlemeyen çocuk sizce neden böyle davranıyordur?

- Derslerden sıkıldığı, onların gereksiz olduğunu düşündüğü ve ilgisini çekmediği için
- Klasik ders anlatma yöntemlerinden sıkıldığı için
- Öğretmeninden kabul görmediği, öğretmenini sevmediği ve sınıfta güven ortamı oluşmadığı için
- Okuldaki arkadaşlarıyla ilgili nedenlerle
- Sorumluluk bilinci gelişmediği için
- Aile ile ilgili nedenlerle

- Dersi anlamadığı ve yapamayacağını düşündüğü için
- Sırada sürekli oturmak zor geldiği için
- Dikkat ve konsantrasyon problemi olduğu için
- Fiziksel ihtiyaçları karşılanmadığı için
- Konuyu bildiğini düşündüğü için
- Ortamda ilgisini çeken başka uyaranlar olduğu için

(http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/890/arastirma-sonuclari/)

Göğüş'e (1978, s. 227-228) göre öğrencilerin dinleme becerisine yönelik eğitim alma gerekçeleri şöyledir:

- Söylenen sözü konu, zaman, yer, isim gibi kavramlarla tam olarak anlamak için dinleyebilme.
- Konuşulanları ve okunanları anlamak amacıyla dinleyebilme.
- Bütün ilişkilerinde nezaketle dinleme alışkanlığı kazanma.
- Bilgi edinmek, haber almak *vb.* için dinleyebilme.
- Müzik dinleme, tiyatro, sinema, radyo, televizyon gibi iletişim araçlarından yararlanmak için dinleyebilme.
- Dinledikleri arasında sıralama yapma, neden sonuç ilgisi kurma yeteneği kazanma.
- Dinlediği bir konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme.
- Dinlediklerini değerlendirirken ön yargılarından kurtulup tarafsız olabilme.
- Dinlediklerinin eksik, yanlış, gerçek, yararlı *vb.* yanlarını seçmeyi öğrenebilme.
- Dinlediğini hızlı bir şekilde değerlendirme yeteneği kazanma.
- Dinlediklerine yönelik empati yapabilme

Adelmann (2012), dinleme eğitiminde sıralanan maddelerin gerçekleşebilmesi için her ülkenin kendi eğitim sistemine ve kültürüne uygun bir veya birden fazla dinleme modeli geliştirmesi gerektiğini söylemektedir. Bu modelin aşamalarını da şu şekilde ifade etmektedir:

- Kendi dinleme dünyamdan haberdar olmak
- Kendi dinleme dünyamdan çıkmak
- Başka birinin dinleme dünyasına girmek
- Başka birinin en derin düşüncelerini ve duygularını algılamak ve kendi dinleme dünyamı zenginleştirmek
- Kendi dinleme dünyama geri dönmek ve yeterli cevap vermek
- Değişen dinleme dünyamın farkında olmak

Kendi dinleme modeline sahip olmayan eğitim sistemlerinin var olan dinleme eğitimine yönelik sorunlarının tamamen ortadan kalkması

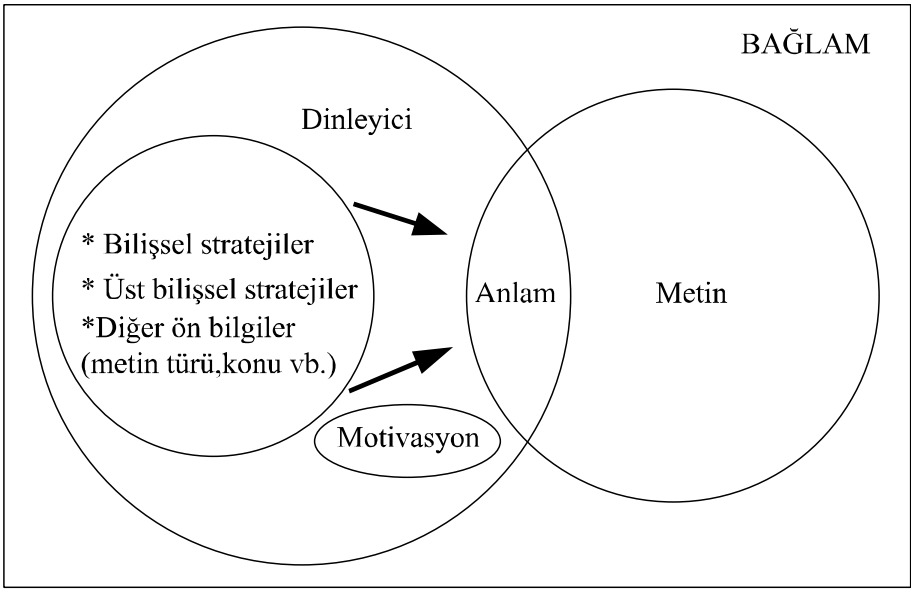
Adelmann'a (2009) göre mümkün değildir. Bu bölümde dinleme eğitimi sürecinde öğrenci kaynaklı sorunlar şu şekilde maddelenebilir:

- İşitme problemi yaşama
- Zekâ geriliği veya üstün zekâya sahip olma
- Dinlemenin önemini bilmeme
- Türkçe yetkinliğinin beklenen düzeyde olmaması
- Dinleme anlama hızı
- Dinlemenin ilgi ve ihtiyacı karşılamaması
- Dinlemeye yönelik olumsuz tutum geliştirme
- Dinleme kaygısı taşıma

İfade edilen problemlere, öğrencilerin dinlemeye ilişkin strateji bilgisinin yetersiz olması da eklenebilir. Ancak bu, tek taraflı bir sorun olmadığı için madde başı bir problem olarak ele alınmaktadır.

Dinleme Stratejilerine Yönelik Bilgi Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar:

Dinleme amacı öğrenciden öğrenciye farklılık gösterse de dinlemeyi gerçekleştiren herkesin nihai hedefi dinleme materyalinden anlam çıkarmadır. Çünkü hangi amaçla gerçekleşirse gerçekleşsin dinlemede temel unsur iletişim kurmaktır ve bu iletişim, sadece dinleyici ile metin arasında değildir. Deneyimler sonucu oluşan bilgi, inançlar, değer yargıları, beklentiler *vb*. pek çok değişken bu iletişimin gerçekleşmesinde etkilidir (Balcı ve Melanlıoğlu, 2016). Dinlemede anlam kurma, dinleyicinin ön bilgileriyle zihinsel becerilerini işe koştuğu bir süreçtir. Çünkü dinleyicinin ön bilgisi, ilgisi, ihtiyacı, dinleme anlama hızı gibi değişkenler anlam kurma sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle dinleme eğitiminde metni derinlemesine inceleyerek metindeki anlamı öğrenciye ezberletme yerine öğrencinin anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir. Dinlemede anlam kurma süreci Şekil 4'te gösterilmektedir (Uyar, 2015).



Şekil 4. Dinlemede anlama süreci (Uyar, 2015, s.44'ten uyarlanmıştır.)

Şekil 4'ten anlam kurmanın pek çok değişkenin işe koşulduğu karmaşık bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Fiziksel, zihinsel ve psikolojik etmenlerin eş güdümlü hareket etmesi ile metinden anlama ulaşıldığı söylenebilir. Dinleme materyalinden anlam çıkarma, dinlediğini kavrama, öğrenme, konuyla ilgili bilgiyi üretme, saklama ve gerektiğinde yeniden anlam kurma, metinler arası ilişkileri algılama dinleme sürecinin dinleyici tarafından kontrol edilmesi yani öz denetimle ilgili hususlardır. Dinleyicinin sıralanan becerileri gerçekleştirmesi için dinleme stratejilerini kullanması beklenmektedir. Dinleme stratejileri, dinleyicinin dinleme görevlerinin üstesinden gelebilmek için bilinçli olarak seçtikleri zihinsel yollar şeklinde tanımlanabilir. Demir ve Melanlıoğlu'na (2016, s. 56) göre öğrencilerin karşılaştığı dinleme problemlerinin çözümü için onlara stratejik dinlemeyi öğretmek gerekmektedir.

Dinlemede anlam kurma sürecinde kullanılan stratejiler, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olmak üzere iki ana başlık altında ele alınabilir. Dinlediğini anlamada bilişsel stratejiler ve üstbiliş stratejileri birlikte değerlendirildiğinde bunların genel anlamda "dinleme öncesi", "dinleme sırası" ve "dinleme sonrası" olmak üzere üç ana başlık altında sunulması, stratejilerin öğrenciye kazandırılması açısından daha işlevsel bir tasnif olarak düşünülebilir. Bu tasnife göre eğitimin gerçekleşebilmesi için dinleme becerisi, dinleme süreci, öğrenci seviyesi, dersin amacı, kullanılacak materyaller, dersin işlenişi, dinlediğini anlamanın değerlendirilmesi gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Bilişsel dinleme stratejileri, dinleme sürecinin aşamalarında dinleyici tarafından anlamın yapılandırılmasını ve elde edinilen bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlamak için başvurulan stratejilerin genel adıdır (Not alma, dinlediklerini zihninde canlandırma gibi). Bilgiye ulaşma ve onu kullanma sırasında öğrencinin kendinin ve yaşadığı sürecin farkında olması ise üstbiliş stratejileriyle açıklanmaktadır.

Üstbiliş becerileri gelişmiş bir dinleyici hem kendi öğrenme özelliklerinin hem de sürecin getirdiklerinin farkındadır. Bu öğrenci tahminde bulunma, planlama, izleme ve değerlendirme becerisine ve hatalarını belirleyip düzeltme yeteneğine sahiptir. Üstbiliş stratejilerinin kullanımı, öğrenme süreçlerini kontrol edebilen öğrencilerin niteliklerindendir (Mayo, 1993). Dinlemeyle ilgili kazanılabilecek üstbiliş becerileri şöyle özetlenebilir:

* Dinleme amacını belirleme.
* Dinleme materyalindeki mesajı kavrama.
* Dikkatini detaylardan ziyade metnin içeriğine yoğunlaştırma.
* Dinleme sürecini izleme.
* Dinleme amacına ulaşıp ulaşamadığını kontrol etme.
* Dinleme sürecindeki hataları değerlendirme ve doğru etkinliği gerçekleştirebilme.

Goh ve Meng'a (2002) göre öğrenci, dinleme becerisindeki yeterliklerine göre dinleme stratejilerini, dinleme amacına uygun seçip kullanabilmelidir. Öğrencinin strateji bilgisi kazanacağı kişi öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin strateji konusundaki bilgisine oranla öğrenci dinlemenin bu boyutunda kendini geliştirebilir. Öğretmen yeterli bilgiye sahip değilse öğrenci stratejik bir dinleyiciye dönüşemez, etkin bir dinleyici olamayacağı gibi etkin dinleme alışkanlığı da edinemez.

Dinleme stratejileri aynı zamanda dinleme tür, yöntem ve teknik bilgisini de gerekli kılmaktadır. Dinlemede yaşanan süreçler, dinlenen materyale ve dinlemenin amacına göre farklılık göstermektedir. Metro istasyonundaki bir duyuruyu dinlerken güdülen amaç ve yaşanan süreçle bir masalı dinlerken güdülen amaç ve yaşanan süreç birbirinden farklıdır. Dinleyicinin ilgi ve ihtiyaçları, konunun önemi gibi unsurlar da dinlemeyi şekillendirmesi bakımından önemlidir. Bu unsurlar, dinleme faaliyetini farklılaştırmakta ve değişik dinleme türlerinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Melanlıoğlu, 2011, s. 70). Alanyazın incelendiğinde dinleme türlerine yönelik pek çok sınıflama olduğu dikkat çekmektedir (Göğüş, 1978; Kingen, 2000; Yalçın, 2002; Özbay, 2014; Cüceloğlu, 2016). Bu konuyla ilgili literatürde bir birliğin olduğu söylenemez. Bu ayrılığın ne kadar uç boyutlarda olduğu aynı türün farklı adlarla nitelenmesinden anlaşılmaktadır (etkin dinleme, katılımlı dinleme, aktif dinleme). Dolayısıyla bu olumsuz durum, dinleme eğitiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu anlamda bir standardın sağlanması adına öğretmene Türkçe öğretim programında yer alan tür, yöntem ve tekniklerin yol göstereceği ifade edilebilir. 2018 Türkçe

Öğretim Programı'nda genel bir adlandırmaya gidilerek "Dinleme stratejilerini uygular." kazanımına yer verilmektedir. Ortaokulda her sınıf düzeyinde bu kazanım yer almakta ve açıklamalar kısmında bu stratejilerin sırasıyla adı; not alarak, katılımlı, grup hâlinde, katılımsız, empati kurarak, seçici, yaratıcı, eleştirel dinleme şeklinde verilmektedir (MEB, 2019).

ETKİN DERS DİNLEME PROJESİ

Okulumuz öğretmenlerinden Kamil Akgöz ve Hilmi Küçük "Etkin Ders Dinleme" proje çalışması yapmışlardır. Proje 2019 Mart ayı boyunca gerçekleştirilecektir. Projenin Uygulanışı;

1. Tüm sınıflar, tüm öğrenciler projeye katılacak.
2. Projeyi tüm öğretmenler girdikleri sınıflarda uygulayacak.
3. Etkin ders dinleme teknikleri öğretmenlerce öğrencilere aktarılacak.

Dikkatli bir dinleyici olmak öğrenciyi başarıya adım adım götürecektir. Derste öğretmenini iyi dinleyen öğrenci dersi kolayca kavrar. Ailesine, hobilerine ve diğer aktivitelerine ayıracak zaman bulabilir. Etkili bir dinleme için şunlar bilinmeli:

1- Etkili not tutma: Notlar için ayrı bir defter kullanın. Cümleleri maddeler hâlinde alt alta yazın. Altta ve üstte ek bilgiler için boşluklar ayırın. Temel kavramları mutlaka yazın. Önemli bilgileri büyük harflerle yazarak altını çizin. Alınan notları daha sonra sesli bir şekilde okuyarak tekrar edebilirsiniz.

2- Tahmin et: Öğretmen ders anlatırken bir sonraki cümlesinde ne diyeceğini sezmeye çalışın. Bunu yapmak derste dikkatinizin canlı kalmasını sağlar. Derse aktif katılmanıza yardım ederek motive olmanızı sağlar.

3- İpuçlarını takip et: Öğretmenin dikkat çektiği işaretlere kulak kabartmak gerekir. Öğretmenin 'önemli, ana fikir, altını çiziyorum, bunu unutmayalım, özetle, kısaca' şeklinde söylediği cümleleri not etmek yararlı olacaktır.

4- Aktif katılım: Derse vaktinde gelip, öğretmeni iyi duyup görebileceğiniz bir yere oturmalısınız. Öğretmenin beden dili takip edilmeli ve öğretmenle göz kontağı kurulmalıdır. Bu görsel hafızanızı kullanmanızı da sağlayacaktır. Öğretmene konuyla alakalı sorular sorun.

5- Zihni arındır: İlginizi ve dikkatinizi derse verin. Kendinizi zihninizdeki karmaşık düşüncelerden uzaklaştırın. Konuşmayın.

Bu proje çalışması ile öğrencilerimizin akademik başarılarını artırmak ve olumsuz davranışlarını en aza indirmek amaçlanmıştır. Projeyi hazırlayan ve uygulayan tüm öğretmenlerimize çok teşekkür ederiz.

(Kısaltılmıştır.)

(http://kocareisimamhatip.meb.k12.tr/icerikler/etkin-ders-dinleme-projesi_6966727.html)

Strateji, yöntem, tür, teknik kavramlarının neden olduğu kavram karmaşası, dinleme eğitiminde kendini hissettirmektedir. Öğretmenin, öğrencinin sahip olduğu kavram yanılgıları süreci olumsuz etkilediği için dinleme eğitiminin önünde bir engel teşkil etmektedir. "Dinleme stratejik olmalıdır." oldukça anlamlı ve önemli bir ifade olmasına rağmen bunların neler olduğu noktasında araştırmacılar, program hazırlayıcıları, öğretmenler bir ortak paydada buluşamazken öğrenciden dinleme stratejilerini uygulamasını beklemek ütopik bir yaklaşımdır.

Dinlediğini, anlama sürecinde dinleme öncesi, sırası ve sonrasında bilişsel ve üstbilişsel stratejilerinin kullanımında hangilerinin işe koşulacağı dinleme materyalinin niteliği ile yakından ilgilidir. Dinleme materyali dendiğinde metin, dinleme eğitiminin güncel sorunları dendiğinde ise dinleme metninin niteliği akla gelmektedir.

Dinleme Materyalinin Niteli,ğinden Kaynaklanan Sorunlar:

Öğrenciyi dinleme becerisinde yetkin hâle getirebilmek için kullanılan ana malzeme metinlerdir. Metinler, dil öğretiminin en çok kullanılan materyalleridir. Metin, "Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bir başka deyişle bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür." şeklinde tanımlanmaktadır (Günay, 2007, s. 35). Metinler, muhatabına ulaştığında anlam kazanmaktadır. Her metin, bir amaç doğrultusunda kurgulanmakta ve düzenlenmektedir. Düzenleme aşamasında metinler, kurgusuna göre farklı özellikler göstermekte böylece farklı metin türleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin dinleme etkinliklerinde farklı türde metin örnekleri ile karşılaşması dinleme sürecinin planlanması, gerçekleşmesi, kontrol edilmesi gibi aşamalarda değişik stratejilerin kullanılmasını sağlayacak, öğrenciler her dinleme görevinde yeni bir deneyim yaşayacak böylece dinleme becerisini geliştirecek, söz varlığını zenginleştirecektir.

Kelime ve kurallar ancak metnin bağlamında anlam kazanmaktadır. Dinleme eğitiminde de metni önemli kılan bu niteliğidir. Günay (2007, s. 23), sınırları belirli bir metnin okura/dinleyiciye öğrenim aşamasında sınırsız imkânlar sunabileceğini söylemektedir.

Dinleme eğitiminde kullanılacak metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken birtakım hususların olduğu düşünülmektedir. Bu hususlar 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda (2006, s. 57) şu şekilde verilmektedir:

- Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
- Millî, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
- Siyasi kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
- Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek, cinsellik, karamsarlık, şiddet *vb.* ögeler yer almamalıdır.
- İnsan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı ögeler yer almamalıdır.
- Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
- İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
- Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
- Dinleme metinlerinde metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
- Aynı temada birden fazla dinleme/izleme materyaline yer verilecekse bunların türleri farklı olmalıdır.
- Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.

Sıralanan maddeler içerisinde süreye uygunluk dikkat çekmektedir. Hedef kitlenin fiziksel ve zihinsel gelişimi göz önüne alındığında dikkatli dinleme süresinin oldukça kısıtlı olduğu açıktır. Dolayısıyla öğrencileri, uzun bir dinleme materyaline maruz bırakmak dinlemenin gerçekleşmemesi ile sonuçlanacak ve etkinlik amacına ulaşamayacaktır. Dinleme etkinliklerinde metinlerin ve sürenin uzun olması öğrencilerin sıkılmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin dinleme becerilerine karşı ilgilerinin az olmadığı, ancak bu ilgilerinin kısa süreli olduğu Taşçı (2011) tarafından tespit edilmiştir.

Dinleme materyalinin dinlemeye ilişin kazanımları öğrenciye kazandıracak nitelikte olması da oldukça önemlidir. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme materyalinin seçimine yönelik herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır.

Ders kitabında her temada bir dinleme metnine yer verildiği düşünüldüğünde kimi zaman bu metinler, dinleme kazanımlarını öğrencide gözlemlemede ve kalıcı hâle getirmede yetersiz kalabilir. Öğretmen böyle bir

durumda ek materyal kullanmak durumundadır. Ancak bu ek materyali belirlemede öğretmene yol gösterecek bir kılavuz bulunmamaktadır. "Bir dinleme metni en fazla kaç dakika olmalı, kaç kelimeden oluşmalı, konu bakımından dinlemenin niteliğinden hareketle bir sınırlamaya gidilmeli mi, sınıf düzeyine uygunluğu nasıl belirlenmeli, öğrencinin ilgi ve ihtiyacına yönelik mi, kazanımı karşılamaya muktedir mi?" gibi soruların cevabını öğretmen maalesef kendi kendine vermek durumunda kalmaktadır. Bu da dinleme eğitimi açısından önemli bir sorundur.

Dinleme eğitimi, dinleme materyali ve buna bağlı etkinlikler aracılığıyla yapılmaktadır. Süreç dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası etkinlikleri şeklinde ilerlemektedir. Dinleme öncesi, dinleme sürecine öğrenciyi hazırlamak anlamına gelmektedir. Dinleme sırası dinleme eyleminin gerçekleşmesini kapsarken dinleme sonrası etkinlik sürecini ve metnin ölçme değerlendirme boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda dinleme sonrasına yönelik süreçte zorlandıkları, yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Melanlıoğlu, 2012a; Karabay, 2014). Bu nedenle dinleme eğitiminde ölçme değerlendirmeye yönelik yapılan uygulamalardaki aksaklıklar da dinlemeye yönelik sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Ölçme Değerlendirme Boyutundan Kaynaklanan Sorunlar:

Dinleme becerisinin anne karnında edinilmeye başlaması, onun diğer becerilerden ayrı düşünülmesine ve kendiliğinden geliştiği veya sonradan geliştirilemeyeceği gibi yanlış bir inanışın yaygınlık kazanmasına neden olmuştur. Bireyler dinleme becerilerini geliştirirken kimsenin yardımını almadan bu beceriyi edindiklerini düşünmekte (Mackay, 1997), buna bağlı olarak okullarda öğrencilerin zaten dinleme becerilerinin gelişmiş olduğu ve etkin dinleme yapabildikleri düşünülmektedir. Bu nedenle dinlemede başarılı olunamadığı ifade edilmektedir (Akçataş, 2001, s. 65).

Ölçme ve değerlendirme, eğitimin niteliğini belirleyebilmek adına önemlidir. Uzun bir süreç olan eğitim-öğretim etkinlikleri sürekli izlenmeli, sorunlar belirlenip düzeltilmeli, gerekiyorsa önlemler alınmalı, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyi ortaya konulmalıdır. Öğretmene ve öğrenciye süreç hakkında yeterli ve verimli dönütler verme ancak ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla gerçekleşebilir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019), ölçme ve değerlendirmenin amacının öğrencinin kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek olduğu belirtilmekte, süreçle birlikte sonucun değerlendirilmesi istenmektedir.

Dinleme becerisinin ölçülmesi son derece zor ve karmaşık bir süreçtir. Dinleme, sese dayalı bir beceri olduğu için genellikle soyuttur. Bu durum dinlemeyi güçleştiren, eksik ve yanlış dinlemeye yönelten bir faktördür. Dinlemenin soyut bir sürecinin olması, dinlemenin ölçülemez bir beceri olduğu yönünde yanlış yargılara neden olmakta ya da ölçme değerlendirme çalışmaları, dinleme becerisinin gelişiminin ölçülmesinden ziyade dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesiyle sonuçlanmaktadır (Melanlıoğlu, 2011, s. 1586). Dinleme süreci esas olarak doğrudan gözlenemeyen örtülü bir süreç içermektedir. Araştırmacılar, dinlemenin gerçekleştiği ve dinleme süreçlerinin gözlemlenen fenomen veya davranışa göre var olduğu sonucuna varmıştır. Ancak dinleme iletişimi yalnızca içsel süreçlerden (anlama, hatırlama, yorumlama ve değerlendirme gibi) oluşmaz çünkü dinlemenin belirli boyutları ilişkiseldir ve dolayısıyla gözlemlenebilir bir yapı sunar (Adelman, 2012, s. 517).

Dinlemede öğrencide gözlenebilen kazanım sayısı kısıtlı olduğu için beceriye ilişkin ölçme değerlendirme çalışmaları öğrenci dönütleriyle yapılmaktadır. Alınan dönütler ise genelde dinletilen metnin anlaşılma düzeyini belirlemek için sorulan ve sonucun değerlendirilmesini kapsayan sorulara verilen cevaplardır. Oysa dinleme içsel bir süreci ihtiva eder. Dolayısıyla öğrencinin dinlemede kendi içsel sürecini değerlendirebileceği ölçme değerlendirme etkinliklerine öncelik verilmelidir. Ancak öğretmenler, genelde Türkçe derslerini sınav odaklı işledikleri için okuma becerisine ağırlık vermekte kimi zaman dinleme etkinliklerini yapmadan geçmektedir. Bu nedenle önemsenmeyen bir becerinin ölçme çalışmaları da aynı ölçüde olacaktır, denilebilir.

Dört Beceride İlk Türkçe Elektronik Sınav Düzenlendi

Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, Bakanlık olarak okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört beceride dil yeterlilikleri ölçen ilk Türkçe elektronik sınavı (e-sınav) Ankara´da yaptıklarını belirtti.

Millî Eğitim Sistemimizde Bir İlk

Türkçede dört dil yeterliliğinin ölçülmesine ilişkin e-sınav uygulamasını çok önemsediklerini ifade eden Selçuk, şu değerlendirmeyi yaptı: "… Pilot uygulamalardan sonra elde edilen verileri kullanarak mevcut durumumuzu göreceğiz ve ana dilindeki her bir beceri ile akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyeceğiz. Ana dili eğitiminde, öğretmenlerimizin dört beceride ölçme yapabilmeleri için eğitimler düzenleyeceğiz. 2019 yılında farklı sınıflardaki öğrencilerimize yönelik ana dilinde dört beceri izleme ve değerlendirme araştırmaları, daha sonra 81 ilimizi kapsayacak şekilde devam edecek. İzleme araştırmalarından elde edeceğimiz geri beslemelerle ana dili eğitimimizi sürekli güçlendireceğiz."

(https://www.meb.gov.tr/dort-beceride-ilk-turkce-elektronik-sinav-duzenlendi/haber/18247/tr)

Dinlemede sürece yönelik ölçme değerlendirme yapılmasında gözlem kullanılmalıdır ancak bu zaman alan bir uygulamadır. Karşılaşılan bu ve buna benzer zorluklar nedeniyle sonuç odaklı değerlendirmelere öncelik verilmektedir. Dinleme eğitiminde öğrencinin başarıya ulaşabilmesi için öncelikle sürecin esas alınması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü öğrencinin süreçte yaşadığı deneyim, sonucu doğrudan etkilemektedir. Dinleme becerisine ilişkin ölçme ve değerlendirme çalışmaları elbette kazanım temelinde yapılmaktadır. Programdaki dinleme/izleme kazanımlarının tasnifinde de süreçten ziyade sonucu önceleyen kazanımların varlığı dikkat çekmektedir. Bunun için Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme/izleme kazanımlarının süreci daha çok ön plana çıkaracak şekilde düzenlenmesi ile sürecin değerlendirilebileceği ölçme yöntemlerinin kullanım sıklığının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencinin etkin dinlemeyi alışkanlığa dönüştürebilmesi için beceriyi öğretmen kontrolü olmadan aktif bir şekilde kullanması gerekir. Bunun için süreç odaklı bir ölçme değerlendirme yapısının dinleme eğitimi içerisine yerleştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencinin sahip olmadığı dinleme davranışlarının tespiti, eksik dinleme davranışlarındaki eksikliklerin giderilmesi, yanlış dinleme davranışlarının düzeltilmesi mümkün değildir.

5.3. Sonuç:

Bu çalışmada ortaokulda verilen dinleme eğitimine yönelik güncel sorunlar belirlenmiş ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur. Buna göre dinleme eğitiminin güncel sorunları şu şekilde tespit edilmiştir:

- Kavram yanılgısından kaynaklanan sorunlar
- Ebeveyn tutumundan kaynaklanan sorunlar
- Türkçe öğretim programından kaynaklanan sorunlar
- Öğretmen yeterliğinden kaynaklanan sorunlar
- Öğrenciden kaynaklanan sorunlar
- Dinleme stratejilerine yönelik bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar
- Dinleme materyalinin niteliğinden kaynaklanan sorunlar
- Ölçme değerlendirme boyutundan kaynaklanan sorunlar

Sıralanan maddeler içerisinde dinleme ortamı bulunmamaktadır. Sorunlar dinleme eğitimi özelinde ele alındığı için öğrencinin dinleme ortamının genellikle sınıf olması ve sınıf ortamındaki değişikliklerin çok mümkün gözükmemesi nedeniyle çalışmada dinleme ortamı, bir güncel sorun olarak enikonu tartışılmamıştır.

Maden (2013, s. 51-78), yaptığı çalışmada "Neden dinlemiyoruz?" sorusuna cevap aramış ve dinlememeye yol açan etmenleri şöyle sıralamıştır:

- Özel yaşam alanı (aile) ve toplum yapısının dinleme üzerine etkisi
- Sözlü kültürden yazılı kültüre geçiş ve dinleme üzerine etkisi
- Eğitim geleneğimiz içinde dinleme becerisinin ihmali
- Kitle kültürü ve teknolojik yaşamın dinleme üzerine etkisi

Yapılan tasniften dinleme problemlerinin günlük yaşam temelli ele alındığı anlaşılmaktadır. Akkaya ve Ünal (2016, s. 71), dinlemeye engel olan faktörleri çevresel ve kişisel olarak ikiye ayırmaktadır. Çevresel faktörlere örnek olarak gürültü, amaca uygun düşmeyen sözel olmayan hareketler, fiziksel ortamın özellikleri sayılabilir. Dinlemeye engel olan kişisel etmenler ise öğrencinin algılama kapasitesi ve önceden edindiği olumsuz dinleme alışkanlıklarıdır. Emiroğlu (2013, s. 280-281), öğrenci görüşlerinden hareketle belirlediği dinleme problemlerini; göndericiden (konuşmacıdan) kaynaklanan sorunlar, alıcıdan (dinleyiciden) kaynaklanan sorunlar ve diğer sorunlar olmak üzere üç ana başlık altında ele almıştır. Aşılıoğlu (2009, s. 60-61) derste karşılaşılan dinleme engellerini; öğrencilerin kendilerinden kaynaklananlar (dersin hedeflerinin farkında olmama, konu üzerine dikkatini toplayamama, konuya ilgi duymama, dinleme sırasında kişisel sorunlara odaklanma, anlatılan her şeyi not almaya çalışma, ders süresini hayal kurarak geçirme, konunun kavranması için gerekli olan ön bilgilere sahip olmama, güdülenme eksikliği) öğretim elemanlarından kaynaklananlar (anlatımı uzun süre ve tekdüze olarak sürdürme, öğrencileri hedeflerden haberdar etmeme, konuşmalarında öğrencilerin bilmediği terim ve kavramlara fazlaca yer verme, ifade ve tavırları ile öğrencilerde dinleme konusunda isteksizlik yaratma ve onların konuya odaklanmalarını sağlayacak gerekli yönlendirmeyi gerçekleştirememe) olarak belirtmektedir. Adelmann (2011) "dinlemede geleneksel problemler" olarak dinleme sürecini, dinleme stratejilerini, dönütü, kavramayı ve değerlendirmeyi işaret etmektedir. Alanyazında farklı sınıflamalar olsa da hepsinin içerikte birleştiğini söylemek mümkündür.

Dinleme, diğer becerilere oranla üzerinde en az durulan beceri durumundadır. Hatta dinleme becerisi konunun yerli ve yabancı araştırmacıları tarafından 'ihmal edilen dil becerisi' olarak nitelendirilmektedir (Pinnell ve Jaggar, 2003). Dolayısıyla var olan sorunların giderilmesinde, fark edilmeyen sorunların gün yüzüne çıkarılmasında, sorunların tanımlanmasında, alternatif çözüm önerilerinin getirilmesinde saha tecrübesiyle birlikte her düzeyde akademik çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile dinleme eğitiminin güncel sorunlarına yönelik genel bir çerçeve çizilmesi amaçlanmıştır. Elbette daha detaylandırılmış veya tek bir sorun üzerine yoğunlaşılmış çalışmalara da alan açısından ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynaklar:

Adelmann, K. (2011). The state of the art of listening in Sweden: Seven points of departure in listening as a reception discipline. Paper presented at the *32nd Annual International Listening Association (ILA) Convention*, in Johnson City, Tennessee, USA, 1 April 2011.

Adelmann, K. (2012). Eavesdropping as listening development. *International Journal of Listening Special Issue: Best Practices in theTeaching of Listening, 26*(2), 91-93.

Akçataş, A. (2001). İletişim eksiklikleri ve dilin kullanımı. *Dil Dergisi*, (106), 61–66.

Akkaya, N. ve Ünal, E. (2016). *Sözlü iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Alyılmaz, C. (2015). *İpek Yolu kavşağının ölümsüzlük eserleri.* Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(29), 45-63.

Bakkaloğlu, Z. (2009). *İşitme kaybına neden olan bazı genlerin moleküler düzeyde araştırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime servetinin oluşumunda okur kimliğinin etkisi. *Millî Eğitim*, (20), 489-506.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1992). *Beden dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Baysen, E., Soylu, H. ve Baysen, F. (2003). Soru sorma ve dinleme süresi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 11*(1), 53-58.

Burley-Allen, M. (1995). *Listening the forgotten skill a self-teaching guide*. NJ: Wiley & Sons.

Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Cüceloğlu, D. (2011). *Mış gibi yaşamlar.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan insana.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çaylı, C. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetinel, G. (2016). *Okul öncesi dönem çocuğuna sahip annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun dinleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 165-177.

Danaoğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2016). "Ortaokul öğrencileri için dinleme stratejileri ölçeği"nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED],* 57, 1885-1904.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi.* İstanbul: MEB Yayınları.
Deniz, M. E. (2006). Sınıf içinde iletişim (*ed*. R. Arı ve M. E. Deniz). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
Dönmez, B. (2004). Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıfın öğrenme iklimi (*ed*. M. Şişman ve S.Turan). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(1), 159-174.
Egan, G. (1994). *The skilled helper; a problem management approach to helping*. Brooks/Cole Publishing Company, Adivision of Wadsworth, Inc.
Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6*(1), 269-307.
Ergenç, İ. (2000). Dilin Beyindeki Organizasyonu ve Konuşmanın Gerçekleşmesi (Ed. Karakaş, Aydın, Erdemir ve Özemsi). *Multidisiplinler Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon*. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi - iletişim.* Ankara: Pegem A Yayınları.
Evren, M. (2010). *İnsan işitme sisteminin yapısal ve işlevsel özelliklerinin üç boyutlu modelleme ve grafik animasyon ile gösterilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
Fromm, E. (1982). *Sağlıklı Toplum* (*çev*. Y. Salman ve Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.
Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(1), 15-28.
Goh, C. ve Meng, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and the irinteraction patterns. *System*, *3*(2), 185-206.
Goh, C. ve Taib, Y. (2006). Metacognitive ınstruction ın listening for young learners. *ELT Journal, 60*(3), 222-232. (Erişim: doi:10.1093/elt/ ccl002)
Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (*çev*. E. Aksoy ve B. Özkan). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
Günkan, P. H. E. (2007). *Ailenin ilköğretim öğrencilerinin eğitimi üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Hildebrand, V. (1981). *Introduction to early childhood education.* NewYork: Macmillan.
Hogg, T. ve Blau, M. (2014). *Family whispering.* NY: AtriaBooks.
Işık, E. (1996). *Nevrozlar.* Ankara: Kent Matbaası.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim.* İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

İzin, N. (2005). *Dil becerilerinin gelişiminde özgüven.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jones, V. F. ve Jones, L.S. (2001). Comprehensive classroom management: craeting communities of support and solving problems. Boston: Allynand Bacon.

Kapucuoğlu, T. A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karabay, A. (2014). Dinleme metinlerinin sınıf içi uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 81-94.

Karakuş, İ. (2005). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi.* Ankara: Can Yayınları.

Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11, 733-771.

Kim, J. (2000). *Foreign language listening anxiety: a study of Korean students learning English.* Unpublished doctoral dissertation. Texas: TheUniversity of Texas at Austin.

Kingen, S. (2000). *Teaching language arts in middle schools.* New Jersey: Lawrence ErlbaumAss.

Köse, H. B. T. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kunter, M., Klusmann, U., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M. ve Neubrand, M. (2007). Linking aspects of teacher competence to the irinstruction: results from the COACTIV project. In M. Prenzel (*ed.*), Studies on the educational quality of schools. The final report of the DFG priorityprogramme. Münster, Germany: Waxmann.

Ling, D. (1989). *Foundations of spoken language for hearing impaired children.* Washington, DC: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf.

MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1989). Anxietyand second language learning: toward a the oretical clarification. *Language Learnig*, 39, 251-257.

MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C.(1991). Invastigation language class anxiety using the focuse dessay tecnique. *The Modern Language Journal,* 75.

Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi* (*çev*. A. Bora ve O. Cançolak). Ankara: İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz?. Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(1), 49-83.

Mayo, K. E. (1993). Learning strategy ınstruction: exploring the potential of metacognition. *Reading Improvement, 30*(3), 130–133.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: MEB. (http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf ET. 21.04.2018).

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Melanlıoğlu, D. (2012a). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies, 7*(1), 1583-1595.

Melanlıoğlu, D. (2012b). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları, 7*(29), 65-77.

Melanlıoğlu, D. (2013a). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 34-44.

Melanlıoğlu, D. (2013b). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (11), 851-876.

Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching skills.* US: McGrawHill.

Moorhead, R. ve Winefield, H. (1991). Teaching counseling skills to fourth-year medical students: A dilemma concerning goals. *FamilyPractice, 8*(4), 343-346.

Nichols, R. ve Stevens, L. A. (1974). Dinleme sanatı. *Bilim Teknik,* 80, 43-44.

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/ dinleme) geliştirmedeki rolü.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Ozankaya, Ö. (1991). *Aile kurumu.* İstanbul: Cem Yayınları.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi.* Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi.* Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2014). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi.* Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *TurkishStudies, 7*(1), 87-97.

Özer, E. (2007). *Lise öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri.* Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özer, K. (1995). *İletişimsizlik becerisi*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Peterson, R. Jr. ve Karschnik, K. J. (2011). *Coaching communication.* Austin: İspeak.

Pinnell, G. S. ve Jagger, A. M. (2003). Oral language: Speaking and listening in elementary classrooms. 1110, J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, ve J. Jensen in, Handbook of research on teachingthe English languagearts. Mahwah: Erlb.

Purdy, M. (1991). Listening and community: the role of listening in community formation. *Journal of the International ListeningAssociation*, 5, 51–67.

Purdy, M. (1997). What is listening? In M. Purdyand D. Borisoff (eds.) Listening in Everyday Life. A Personaland Professional Approach. Lanham, MD: UniversityPress of America.

Robertson, A. K. (2004). *Etkili dinleme* (*çev*. S. Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.

Sağlam, M., Adıgüzel, A. ve Güngör, Ö. (2008). İlköğretim okullarında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme yaklaşımları. *International Conference on Educational Sciences ICES'08.* Famagusta, North Cyprus. Department Educational Sciences Faculty of Education, 3, 1626-1635.

Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. In E. K. Horwitzand D. J. Young, *Language anxiety: from the ory and research to classroom implications*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayınları.

Sever, S. (2006). *Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları.* Varlık, Ekim.

Taşçı, F. (2011). *Anadolu liseleri İngilizce derslerinde konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi: öğretmen ve öğrenci algıları (Kayseri ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taşer, S. (2001). *Konuşma eğitimi.* İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Tayşi, K. E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi.* Ankara: Mars Matbaası.

Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies*. New Jersey: California State University, Prentice-HallInc.

Umagan, S. (2007). Dinleme (*ed*. Kırkkılıç, Akyol). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegam A Yayıncılık.

Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Wolvin, D. A. ve Coakley G. C. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening,* 14, 143-152.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yangın, B. (1994). *İlkokul öğretmenlerinin Türkçe dersindeki davranışları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, H. Y. (2018). *Türkçe öğretmenleri için bir mesleki gelişim programı tasarısı.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, T. (1974). *Dil yapısının okul başarısındaki rolü.* Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayını.

YÖK (2007). *Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı.* http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/turkce_ogretmenligi.pdf/d0d11 c2d-bc83-4186-8717-b33597eb8eb6

YÖK (2018). *Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı.* http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Turkce_Ogretmenligi_Lisa ns_Programi.pdf

6. OKUMA BECERİSİ VE OKUMA BECERİSİNİN GÜNCEL SORUNLARI

Berna ÜRÜN KARAHAN[*]

6.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama:

Okuma, sistematik bir yapısı olan dilin dört temel becerisinden biridir. Bu beceri bireyin hem öğretim hayatı sürecinde hem de yaşantısı boyunca karşısına çıkacak olan önemli bir kavramdır. Okuma bireyin duyu organları aracılığıyla edindiği bilgileri, anlama ve anlamlandırma sürecidir. Bir diğer tanıma göre, "okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir" (Özdemir, 2011, s. 11). Okuma, bilgi edinmenin yollarından biri, hayatın devamını sağlamak ve toplumda kendini gerçekleştirebilmek için önemli bir vasıta, kültürü tanımak ve aktarabilmek için bir araçtır. "Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir" (MEB, 2006, s. 6). Türkçe Sözlük'te ise okuma, şöyle ifade edilmiştir: "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek" (TDK, 2011, s. 1793). "Yazılı işaretleri anlamlandırma amacı ile zihnimizin, göz ve ses organlarımızla birlikte yaptığı faaliyete okuma denir" (Kantemir, 1997, s. 22). Şahin'e (2011) göre okuma, bir anlamda dünyada var olan her şeyi görerek ya da diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma etkinliği, diğer anlamda ise yazı ile algıladığımız simgeleri anlama ve anlatma yetisi kazanma-kazandırma etkinliğidir.

Anlama ve anlamlandırma işi olan okuma, bireylerin önceden edindikleri bilgiler ile yakından ilgilidir. Temizkan'a (2009) göre okuma, duyu organlarının işleviyle başlar. Sonra psikomotor işlemler ile elde edilen bu veriler bilişsel işlemler sırasında bellekteki eski bilgilerle pekiştirilerek kodlanır ve anlamlandırılır. Okunan metinler bireylerin hayal dünyalarında şekillenir. Bireyin önceden edindiği bilgiler ne kadar doğru ve sağlam ise yeni öğrendiği kavramları anlamlandırma ve kullanma becerisi de o derece güçlü olacaktır. "Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir" (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 13). Tanımda da ifade edildiği gibi okuma bir süreçtir ve bu sürecin sonucu da okuduğunu anlamadır. Ancak okuma ve okuduğunu anlama bireyden ve onun

[*] Doç. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, urunkarahan@gmail.com

yaşantısından ayrı düşünülemez. Okuma becerisinin başarısı ya da başarısızlığı bireyin okuduğunu anlama ve anlamlandırmada gösterdiği performansla ilgilidir. Bu nedenle okuma, bireyin o anki durumu ve geçmişte edindiği tecrübelerle fazlasıyla ilgilidir. Bireyin yaşadığı toplum, statü ve içinde bulunduğu kültürel yapı okuma ve okuduğunu anlamaya direkt etki eder.

"Millî kültür ve değerlerden soyutlanmış bir toplum tasavvurunun mümkün olmadığı dünyamızda, toplumların ve kültürlerin sonsuz devam kaygısı evrensel bir amaç olarak hep var olagelmiştir" (Alyılmaz ve Şahin, 2019, s. 403). Okumanın bir diğer işlevi olan kültürün yaşaması ve aktarımı sürecinde okuduğunu doğru anlama ve aktarma önceliklidir. Yakıcı'ya (2011, s. 227) göre, "okuma kültürel birikim açısından önemli bir rol oynar. Kültürlü insan hayatında başarılı olmanın yollarını bilir. Kültür, bir milletin geçmişten günümüze biriktirdiği değerler toplamıdır. Bu değerler dil, din, örf ve âdetler, sanat, tarih, hayat tarzı *vb.*'dir. Kültürlü insan bu niteliklere sahip olan kişidir." Birey okuyarak çevresini tanıma, anlama ve aktarma yetilerine sahip olacaktır. Bu süreçte aile ve okula önemli sorumluluklar düşmektedir. Okullarda okuma becerisi öğretiminin sadece Türkçe derslerinde değil tüm derslerde verilmesi, bireye okumanın sadece ders içeriği için değil tüm hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı bir beceri olduğu ve alışkanlık kazandırılması gereken bir davranış olduğu aşılanmalıdır. Topuzkanamış'a (2009) göre okuma öğretiminde amaç öğrencide okumaya karşı ilgi ve istek uyandırmak olmalıdır. Bununla beraber okumanın nasıl olması gerektiği öğrencilere anlatılmalıdır. Metin nasıl okunmalı, nerelere dikkat edilmeli, metinden ne çıkarılmalı gibi önemli noktalar bireye kazandırılmalıdır. Tüm bunların gerçekleşebilmesi okuma becerisinin sevdirilmesi, alışkanlık hâline getirilmesi ile olabilir. "Okuma, yaşamımızın belirli bir aşamasında ya da çağında başlayıp biten bir etkinlik değildir. Çocukluk, gençlik, orta yaşlılık ya da yaşlılık döneminde de yaşamımızda yer alır. Daha doğrusu yeme, içme, soluma gibi yaşamsal bir edim niteliğini kazanır" (Özdemir, 2011, s. 12). Okumanın ömür boyu gerekli olması onu daha değerli kılmaktadır.

Okumanın bir önemi de devletlerin gelişmişlik düzeyleriyle ilgili olmasından kaynaklanmaktadır. Maraşlı'ya (2012) göre okumak, geçmişten günümüze, insanoğlunun gelişimini sağlayan bir faktördür. Çünkü okuyan, biriktiren, üreten insan ve toplumlar hayatın her alanında başarılar elde eder ve insana verilen gücün ortaya çıkmasını sağlar. Toplumların dünya üzerinde gelişmişlik seviyelerinin okuma oranlarıyla ölçüldüğü düşünüldüğünde okuma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu süreçte

bireysel farkların dikkate alınması başarının sağlanması için gereklidir. Bu bireysel farklar tutum ve motivasyon kavramlarıyla da ilgilidir. Zira bireylerin belli durumlarla ilgili duygu, düşünce ve yaşayışları bir süre sonra tutumlara dönüşmekte ve o durumla ilgili motivasyonuna da etki etmektedir. Öğrenme sürecinde olumsuz tutum ya da motivasyon başarısızlığa yol açabilir. Bu durum beceri edinimini zorlaştırır.

Tutum bireyin bir nesneye, kişiye, duruma ya da kavrama yönelik geliştirdiği duygu ve düşüncelerdir. Tutum, insanın yaşamı boyunca kendi hayatında bulunan her türlü alana yönelik olarak duygusal, bilişsel ve sosyal durumuna bağlı bir şekilde geliştirdiği inanç durumu olarak tanımlanabilir. "Tutum kavramı genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Başka bir deyişle tutum, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlanabilir" (İnceoğlu, 2011, s. 16). İnsanların herhangi bir nedenle hayatlarındaki çeşitli durumlara, olaylara, şahıslara veya uygulamalara karşı bir tavır, bir davranış oluştururlar. Oluşturulan bu tavır ve davranış sürekli olmasa bile insan hayatını olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilecek güçtedir.

Motivasyon ise bireyin bir durum, olay ya da kişiyle ilgili anlık duygu ve düşünceleridir. Pintrich ve Schunk'a (1996) göre motivasyon, bir amacı gerçekleştirmek için desteklenme, teşvik görme ve davranışı sürekli kullanma yani sürdürme sürecidir. Sancı'ya (2002, s. 18) göre "motivasyon (güdü) istekleri, arzuları, gereksinmeleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Güdüler organizmayı; uyarır ve faaliyete geçirir, organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir". Ek olarak motivasyon, bireyin bir beceri ile ilgili kendine olan inancı ve potansiyelini tanımasıdır denebilir.

Okumanın sonu anlama ile bitmelidir. Doğru okuma ve doğru anlama ve anlamlandırma istendik olandır. Ancak bireysel farklar, tutum ve motivasyon okuma sürecini olduğu kadar anlama sürecini de etkileyecektir. Tüm bunlar düşünüldüğünde okumanın başarısı üzerinde süreç öncesi, sırası ve sonrası hazırlıkların önemli olduğu söylenebilir. Zira okumanın en önemli sonucu okuduğunu anlamadır. "Yapılandırmacı yaklaşıma göre anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır" (Güneş, 2009, s. 190).

Okuduğunu anlama, bireyin okuma ve okuduklarını kullanma adına ihtiyaç duyduğu en önemli beceridir. Basılı veya yazılı metinleri duyu organlarımız vasıtasıyla algılayıp bunları anlamlandırarak yorumlama işi olan

okumanın üç unsuru bulunmaktadır: Yazılı-basılı metin, duyu organları vasıtasıyla bu metinlerin algılanması, okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanması. Nitelikli bir okuma ancak bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde bir arada olması durumunda gerçekleştirilebilir. "Okuma, anlama ve aktarma için kullandığımız en ekonomik yoldur. Hem bilgi edinmemizi sağlaması hem de bizlere hazır uygulama ve örnekler sunması bakımından okumanın akademik hayat ve günlük hayatımızda önemli bir yeri vardır" (Ateş, 2008, s. 7).

Okuduğunu anlama kavramlara dönüştürme ve çıkarımlar yapma sürecidir. Okuduğunu anlama, öğrenme üzerinde oldukça etkilidir. Anlama sayesinde okuma şekillenir. Çünkü anlama bireye ve bireysel farklılıklara göre değişir. Okuma, anlama sayesinde düşünsel bir etkinlik hâlini alır. Anlama, metinde geçen kavramları, olayları anlama ve yorumlama süreçlerini beraberinde getirir. Okul öncesinde dinleme, okul ve öğretim sırasında ve sonrasında ise genelde okuma yoluyla anlama becerisi geliştirilir. Bu durum okuma eğitimi kadar anlama eğitiminin önemini gündeme getirmiştir. Anlama becerisi gelişen birey öğrenmeye ve üretmeye başlar (Şeflek Kovacıoğlu, 2006). Metnin okunduktan sonra, kavramların tanınması, eski bilgilerle pekiştirilerek anlamlandırılması, okuduğunu anlama sürecidir. "Metni anlama, metinden çıkarım yapabilmek, okuma anlamada başarılı olmaktır" (Balta ve Demirel, 2012, s. 478).

Öğrenme ve okuduğunu kavrama ile ilgili kaynaklar incelendiğinde sürekli olarak iki kavramın öne çıktığı görülür. Bunlardan biri bilişsellik (cognitive) diğeri ise bilişsel farkındalıktır (metacognitive). Flavell (1979, *akt*. Erdağı Toksun, 2018, s. 97), bilişsel izleme süreçlerinin (cognitive monitoring processes) çeşitli etkileşimler sonucunda birbirini tetikleyerek dört aşamada ortaya çıktığını belirtmektedir.

Bunlar:

1. Bilişsel farkındalık bilgisi (metacognitive knowledge, awareness)
2. Bilişsel farkındalık deneyimi (metacognitive experience)
3. Bilişsel farkındalık amaç ve hedefleri (metacognitive goals or tasks)
4. Bilişsel farkındalık davranışları veya stratejileri (metacognitive action or strategies)

Buradan hareketle bilişsellik (cognitive), kavramaya ilişkin bilgi basamaklarının tamamı; bilişsel farkındalık (metacognitive) ise bu bilgileri kavrama sürecinde nerede ve nasıl kullanılacağını bilme becerisi olarak tanımlanabilir. Karatay (2011, s. 39), okuduğunu kavrama sürecinde bilişsel farkındalığı olan okurların, karşılaştıkları anlama güçlükleriyle baş etmek için

önceden birtakım stratejiler hazırladığını ve bu stratejileri hangi durumda, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını da bildiklerini ifade etmektedir. Okuduğunu kavrama konusunda bilişsel farkındalık edinmiş okurlar, okuma eylemini önceden planlar (goals, tasks), okuma sırasında nasıl okuduğunu, metinden ne anladığını sürekli gözden geçirir, okuma sonrasında konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını (self controlling, assessment) kontrol eder, okuma sürecini baştan sona doğru tekrar değerlendirirler.

6.2. Okuma Süreçleri:

Okuma, yapısı itibarıyla bir süreçten oluşur. Bu süreçlerin sağlıklı yürütülmesi okuma ve okuduğunu anlamayı başarılı kılar. Bireyin sürecin bir boyutunda problem yaşaması ya da daha keyifle ve istekle okuyor olması onun zihninde ve yaşantısındaki bireysel farklılıklarla ilgilidir. Okuma süreçlerini Karatay (2018, s. 30) şu şekilde ifade etmiştir:

1. Bütünleştirici (Bottom Up) Okuma Süreci

Okuyucu, bütünleştirme sürecinde bütünleştirme işleminin nerede biteceği konusunda zorlandığından metnin içindeki anlamı kavramaktan çok harfleri ve kelimeleri seslendirmekle uğraşır.

2. Çözümleyici (Top Down) Okuma Süreci

Çözümleyici okuma sürecinde okur, metinde belli bir noktaya odaklanarak anlamaya çalıştığı için tek boyutlu anlama gerçekleşmektedir. Bu boyutuyla eleştirilen bir süreçtir.

3. Etkileşimsel (Interactive) Okuma Süreci

Bu okuma sürecinde önceden edinilen tüm bilgilerle etkileşim kurularak anlamanın gerçekleşmesi söz konusudur.

6.3. Okumanın Psikolojik Yönü:

Okumanın önem kazanan bir boyutu da psikolojik yönüdür. Okuma fiziksel, zihinsel unsurları taşıdığı, çevre ve aile tarafından şekillendiği kadar bireyin kendisiyle de ilgilidir. Bayrakçı'ya (2004) göre okuma, "görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik kavrama yönüyle de psikolojik bir süreçtir. Duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı kurulmadan okuma etkinliği gerçekleşemez."

Bireyin içinde bulunduğu durum okumaya yönelik bakış açısını ve anlama düzeyini olumlu ya da olumsuz yönde şekillendirir. Ayrıca bireyin okuduğu metinle ilgili geçmiş yaşantılarında karşılaştığı olumlu ya da olumsuz bir durum varsa; bu da okumadan çıkan sonucu etkiler. Karakuş

Tayşi'ye (2007) göre okuma; görme, dikkat, seslendirme, anlama, kavrama, düşünce ve yorumlamayı içeren oldukça karmaşık bir zihinsel etkinliktir.

Okuma birçok yönü olan bir beceridir. Bir boyutun eksikliği ya da süreç içinde yanlış edinilmiş olması okumayı olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle bireyin içinde yetiştiği aile ve toplumla ilgili araştırmalar yapılmalı ve varsa sorunlar üzerinde durulmalıdır.

6.4. Okumanın Sosyolojik Yönü:

Her becerinin olduğu gibi okumanın da sosyolojik bir boyutu vardır. Hiçbir birey yaşadığı çevreden ayrı düşünülemez ve her birey yetiştiği çevrenin özelliklerini davranışlarında sergiler. Toplumun kültürel özellikleri bireyin eğitim ve öğretim hayatına etki eder. Kültürün bireyin cümle kurmasından yürüyüş şekline kadar etki ettiği ortadadır. Ünal'a (2006) göre; Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma becerisinin gelişmesinde aile bireyleri oldukça etkilidir.

Çocuğun ilk öğretmeni olan anneye, okuma becerisinin kazandırılmasında önemli görev düşmektedir. Çünkü eğitimli, bilinçli bir annenin yetiştirdiği çocukla eğitimsiz, bilinçsiz bir annenin yetiştirdiği çocuk arasında önemli farklar vardır. Gelbal'a (2008) göre; eğitimli annenin, çocuğunun zihinsel ve bedensel gelişimine vereceği olumlu desteğin yeri doldurulamaz. Geleceğin anne babalarını yetiştiren bugünün annelerinin sadece eğitimli olması tek başına başarıyı getirmeyebilir. Buna ek olarak evdeki imkânların da yeterli olması gerekir. Çocuğun karşılaşacağı ekonomik zorluklar onun başarısını olumsuz yönde etkileyebilir.

Çevre, okuma becerisinin kazandırılması kadar okumaya yönelik ilgi, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı edinme gibi kavramlar üzerinde de oldukça etkilidir. Sabak Kaldan'a (2007) göre, bireyin içinde yaşadığı çevre onun okuma alışkanlığı kazanmasını etkiler. Çünkü okumuş ve kültürlü bir ailede yetişen çocukla, okuryazar olmayan, okumaya karşı ilgisiz bir ailede yetişen bir çocuk arasında dikkat çeken farklılıklar olacaktır.

Aile ve okulda bireylerin okuma becerisiyle ilgili edindikleri kazanımlar aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı çevrenin de etkisi altındadır. Okuma ve anlama bireyin yaşadığı çevre ile etkileşim içindedir. Birey okuyarak kendi kültürüne ait ögeleri edindiği gibi kültürün ona verdikleriyle okuduğunu anlamlandırır. Çünkü dil ve kültür birbirinden ayrılmaz kavramlardır. Dilin öğretimi ve öğrenimi sürecinde kültür de aktarılır.

Okuma, bireyin toplumda varlık gösterebilmesi, toplum içinse gelişmiş ülkelerle yarışabilmesi ve uluslararası düzene ayak uydurabilmesi için gereklidir. Ancak daha önemlisi insanın yaşadığı hayatı görmesi, duyması ve hissetmesi bu beceriye sahip olmasını gerektirir. Bireyin yaşamında bu kadar çok yer alan okuma becerisinin önemi üzerinde durmak ve sorunlara çözümler üretmek gerekir.

6.5. Öğretim Programlarında Okuma Eğitimi:

İlk Mektep Müfredat Programından günümüze öğretim programında birçok değişiklik olmuştur. Bu değişiklikler dönemin ve toplumun ihtiyaçları yanı sıra gelişen dünyaya ayak uydurmak için de gerçekleşmiştir. Özellikle dört temel dil becerisinin sadece ezberle değil farklı öğretim yöntemleriyle öğretilmeye çalışılması en önemli değişikliklerden birisidir. Durukan ve Arslan (2018, s. 170-171) yaptıkları bir çalışmada bu değişiklikleri özetle tablolaştırmışlardır.

Tablo 1: Öğretim Programlarının Amaç-Kazanım ve Yöntem-Teknik Bakımlarından Karşılaştırılması

Öğretim Programı	Amaç - Kazanım	Yöntem - Teknik
1340 (1924) İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	Öğrencinin doğru ve akıcı bir şekilde okumasını sağlamak.	-----
1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	Öğrencinin akıcı okumasını sağlamak, okuduğunu anlamaya ve anlatmaya alıştırmak. Kelime hazinesini geliştirmek	Sesli okuma – Sessiz okuma
1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	Öğrencinin akıcı okumasını ve okuduğunu anlamasını sağlamak ayrıca kelime hazinesini artırmak.	Sesli okuma – Sessiz okuma
1936 İlkokul Türkçe Programı	Öğrencinin okuduğunu anlamasını, Türk dilini sevmesini, okuma zevki ve alışkanlığı kazanmasını ve kelime hazinesinin gelişmesini sağlamak.	Sesli okuma – Sessiz okuma
1948 İlkokul Türkçe Programı	Öğrencinin okuduğunu anlaması, okuma alışkanlığı kazanması, Türk dilini ve kitabı sevmesi, kelime hazinesinin artırılması; anlamayı gerçekleştirme ve okumayı bir ihtiyaç, bir alışkanlık haline getirme.	Sesli okuma – Sessiz okuma

1968 İlkokul Türkçe Programı	Öğrencinin okuduğunu anlaması, okuma zevk ve alışkanlığı kazanması, kelime hazinesinin geliştirilmesi.	Sesli okuma – Sessiz okuma
1981 İlköğretim / Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı	Öğrencinin okuduğunu doğru anlama ve yorumlama yeteneği elde etmesi, zengin bir kelime dağarcığına sahip olması, okumayı bir alışkanlık hâline getirmesi, günlük yayınları takip etme alışkanlığı kazanması.	Sesli okuma – Sessiz okuma
2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1 – 5. Sınıflar)	Öğrencilerin ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme, metin içi ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme.	Sesli okuma – Sessiz okuma – Paylaşarak okuma – Not alarak okuma – Serbest okuma – Sorgulayıcı okuma
2015 Türkçe Öğretim Programı (1 – 8)	Öğrencinin doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmesi, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki *vb*. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmesi amaçlanmıştır. Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır.	Beyin fırtınası – 5N1K – Empati kurma – Görsellerden yararlanma – not alma – sonucu tahmin etme
2017 Türkçe Öğretim Programı (1 – 8)	Öğrencinin okuma alışkanlığı kazanması dil zevki ve bilincinin gelişmesi, söz varlığının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olmak üzere üç grupta toplanmıştır.	-----
1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı	Öğrencide okuduğunu anlama yeteneğini geliştirmek.	-----
1929 Orta Mektep Türkçe Programı	Öğrenciye okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak; öğrencinin okuyacağı iyi ve güzel eserleri ayırt edebilmesini, başlıca yazar ve şairlerin	Sessiz okuma

	hayatlarını ve eserlerini bilmesini sağlamak.	
1931 – 1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı	Öğrencinin iyi eserleri ayırt edebilmesini ve okuma zevk ve alışkanlığı kazanmasını sağlamak.	Sesli okuma – Sessiz okuma
1938 Orta Okul Türkçe Programı	Öğrenciye faydalı olacak eserleri okutmak ve okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmak.	Sesli okuma – Sessiz okuma
1949 Orta Okul Türkçe Programı	Öğrencinin anlama ve kavramasını geliştirmek için sesli ve sessiz okuma becerilerini geliştirmek; öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmak ve bu yolla öğrencinin karakter gelişimini desteklemek, estetik değer ve bilgi kazanmasını sağlamak; öğrencide dil ve kitap sevgisi meydana getirmek.	Sesli okuma – Sessiz okuma
1962 Ortaokul Türkçe Programı	Öğrencide okuma zevki, okuma alışkanlığı oluşturmak. Öğrencinin kelime hazinesini geliştirmek.	Sesli okuma – Sessiz okuma
1981 Temeleğitim / İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı	Öğrencilere okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak, kelime dağarcıklarını zenginleştirmek.	Sesli okuma – Sessiz okuma
2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6 – 8)	Öğrencinin okuma kurallarını uygulaması, okuduğu metni anlaması, çözümlemesi ve değerlendirmesi, söz varlığını zenginleştirmesi ve okuma alışkanlığı kazanması.	Sesli okuma – Sessiz okuma – Göz atarak okuma – Özetleyerek okuma – Not alarak okuma – İşaretleyerek okuma – Tahmin ederek okuma – Soru sorarak okuma – Söz korosu – Okuma tiyatrosu – Ezberleme – Metinlerle ilişkilendirme – Tartışarak okuma – Eleştirel okuma

Tablo dikkatle incelendiğinde günümüz okuma becerisi öğretiminin farklı ve daha işlevsel öğretim yöntemlerine başvurduğu görülmektedir. Bu doğru kullanıldığında öğretim sürecini olumlu etkiler ve öğrenmenin hızlı, kalıcılığın ise en üst düzeyde olmasını sağlar. Bu nedenle birden fazla duyu organına hitap eden yaparak, yaşayarak öğrenme sürecine katkı sunan etkinliklerin yapılması oldukça önemlidir.

6.6. Okumayla İlgili Karşılaşılan Temel Problemler:

6.6.1. Okuma Engelleri:

Okuma engelleri çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. Bunlardan bazıları girişte bahsedilen tutum ve motivasyondur. Ayrıca Karatay (2018) okuma engellerini genel olarak fiziksel ve bilişsel engeller olarak iki başlık altında toplamıştır.

6.6.1.1. Fiziksel Engeller:

Okuma ile ilgili fiziksel engeller genellikle bireyin okumaya istekli olduğu hâlde biyolojik gelişimle ilgili eksikler, bulunduğu ortam ile ilgili problemler ve okunacak metin ya da kaynakla ilgili baskı, yazım gibi problemlerden kaynaklanır. Eğer biyolojik bir gelişim kusuru yoksa bu problemlerin çözümü ve alternatifi sağlanabilir.

6.6.1.2. Bilişsel Engeller:

Okuma ile ilgili bilişsel engeller genellikle bireyin edindiği önceki bilgileriyle ilgilidir. Yani öncesinde eksik öğrenme süreçleri, ifadeleri anlayamama ya da anlamlandıramama, odaklanma gibi problemlerden kaynaklanabilir. Bunun dışında anlık duygu durumları, gerginlik ya da stres gibi problemleri kapsar.

6.6.2. Yeterli Düzeyde Okuma Alışkanlığına Sahip miyiz?

Bir yılda okunan yayın sayısına göre üç okur tipi olduğu kabul edilmektedir (*akt*. Yılmaz, 2004: 116, American Library Association, 1978).

1. Yılda 5 kitaptan az okuyorsa “az okuyan okur” tipi
2. Yılda 6-11 kitap okuyorsa “orta düzeyde okuyan okur” tipi
3. Yılda 12 kitaptan fazla okuyorsa “çok okuyan okur” tipi

Bu verilerden hareketle literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; ortaokul düzeyinde okuma alışkanlığının ve okuma ile ilgili olumlu düşüncelerin en iyi düzeyde olan seviye olduğu tespit edilmiştir (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Deniz, 2015; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010; Ogurlu, 2014; Ünal ve Yiğit, 2014; Balcı, 2009).

Lise düzeyinde ise okuma oranlarının yüksek oranda olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Yıldırım ve Ceylan, 2018; Filiz, 2004; Şanlıbaba ve Gümüş, 2014). Fakat literatürde aksi sonuçları olan çalışmalar da vardır (Baş, 2012; Dökmen, 1994; Korkmaz, 2000; İpşiroğlu, 1997). Bu sonuçlar okuma ilgi ve alışkanlığının eğitim düzeyi arttıkça azaldığının bir göstergesidir.

Lisans düzeyinde özellikle eğitim fakültesi öğrencilerine bakıldığında oran düşmektedir (Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015; Aydın Yılmaz, 2006; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009; Arı ve Demir, 2013; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Semerci, 2002). Lisans öğrencileri bunun nedenini ise okuma alışkanlıklarının olmamasına bağlamaktadır. Ancak okuma oranının iyi düzeyde olduğu az da olsa çalışmalar da mevcuttur (Şengül Bircan, 2017; Gökkuş ve Delican, 2016).

6.6.3. Okumama Nedenleri:

Okuma ile ilgili engellerin temelini önce aile sonra da toplumsal yapı ile açıklamak mümkündür. Eğitim süreci ve okul öğretmen etkilerini de unutmamak gerekir. Bir becerinin edinimi ve alışkanlık hâline getirilebilmesi için temel eğitim gerekir. Henüz bir şeyler öğrenmeye başlan bireyin aile ve çevresinde olanları görerek ve model alarak algıladığı ve taklit ettiği bir süreçte okuyan bir aile ve çevre profili ile tanışması oldukça önemlidir.

Maraşlı (2012, s. 36-42) okuma ile ilgili engelleri 15 maddede derlemektedir. Bunlar;

1. Eğitim sisteminin kitap okumayı sevdirici ve alışkanlık hâline getirici özellikte olamaması.

2. Toplumun okuma dışındaki alanlara yönlendirilmesi.

3. Kamuoyunda insanların farklı özellikleriyle ön planda oldukları için ortaya çıkan atmosfer.

4. Öğretmenlerin okumayla ilgili faaliyetlerinin az oluşu.

5. Ailelerin bu becerinin öğretiminde yetersiz ve çabasız olmaları.

6. Okumayı teşvik edici etkenlerin yetersiz oluşu.

7. Okumanın birçok insan için yeterli öneme sahip olmaması ve okumadan da başarılı olabilirim düşüncesi.

8. Türkçenin yozlaştırılması.

9. Çocuk edebiyatı ile ilgili yeterli ve etkin süreçlerin geliştirilememesi.

10. Kütüphanelerin yeterliliği ile ilgili sorunların varlığı.

11. Yetişkinler için diğer işlerin ve koşturmanın okumanın önüne geçmesi.

12. Bireysel sorunlar ve farklılıklardan kaynaklanan problemler

13. Zaman yokluğu gibi mazeretlerin üretilmesi.

14. Kitap ve dergi fiyatlarının pahalılığı konusu.

15. Eğitim ve öğretim çalışmaları için yeterli bütçelerin olmayışı.

Bu 15 madde incelendiğinde ülkemizde okumayla ilgili karşılaşılan problemlerin özetlendiği söylenebilir. Karatay (2018, s. 215) gençlerin neden okumadığına dair sorulan sorulara; kitapların pahalı olması, kütüphanelerin yetersizliği, gelirlerin kitap almaya elverişli olmaması, televizyon izleme, bilgisayar kullanma arkadaşlarla sohbet etme, gezme ve eğlenme gibi gerekçelerle cevap verdiklerini tespit etmiştir. Bunlar dikkate alındığında eğer bireyin okuma güçlüğü ya da okumayı engelleyecek herhangi bir biyolojik ya da fizyolojik problemi yoksa okumama nedeni genellikle ekonomi, bilgisayar ve internet kullanımı, televizyon izleme ve dışarıda vakit geçirme isteği başlıkları altında toplanabilir.

Tablo 2: TÜİK 2017 Okuryazar Olan Nüfus Verileri

Türkiye geneli toplam	72188121
Toplam erkek	36131973
Toplam kadın	36056148
Okuma yazma bilen toplam	69278753
Okuma yazma bilmeyen toplam	2336847
Okuma yazma bilmeyen oranı toplam	3,26
Okuma yazma bilen oranı toplam	96,74
Okuma yazma bilen erkek toplam	35491854
Okuma yazma bilen kadın toplam	33786899
Okuma yazma bilen erkek oranı toplam	99
Okuma yazma bilen kadın oranı toplam	94,47
Bilinmeyen toplam	572521
Bilinmeyen kadın toplam	291936
Bilinmeyen erkek toplam	280585

Tüik'in 2014-2015 yılları arasında 10 yaş üzeri bireylerle yaptığı bir çalışma sonucunda ülkemizde kitap okumaya ayrılan zaman ve okuma oranları toplamda %34'tür. Bu sonuç kötü olmamakla beraber çok iç açıcı değildir. Tüik 2017 okuryazar nüfus (*bk.* Tablo 1) sayılarına bakıldığında oranın oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ancak burada bir soru ile karşılaşıyoruz: okuryazarlık yüzdesi bu boyutta olan bir milletin PISA sınav sonuçları ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı sonuçları neden bu denli düşük? Çünkü sadece okul bitirmek ya da diploma sahibi olmak okuma becerisin gelişimi bakımından yeterli değildir. Bireyin edindiği tüm becerileri hayatı boyunca kullanabilmesi ve tekrar edebilmesi gerekir. Bu bilinç oluşturulamazsa beceri edinimi sağlıklı gerçekleşemez.

6.6.4. Okuma Becerisini Ölçmek Amacıyla Yapılan Sınav ve Çalışmalar:

6.6.4.1. PISA:

OECD tarafından üçer yıllık döngülerle yapılan PISA (The Programme for International Student Assessment), 15 yaş grubu öğrencilerin okulda öğrendiği bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme becerisini ölçmeyi hedeflemektedir. 2000 yılından itibaren her 3 yılda bir yapılan bu araştırma zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmeyi hedeflemektedir. PISA araştırmasının hedef kitlesi 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerdir (MEB, 2015). Bu araştırma temelde fen, matematik ve okuma becerilerini kapsamaktadır. Değerlendirme yaparken temel alanları okuryazarlık kavramı üzerinden tanımlamaktadır. "Okuryazarlık kavramı, öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlikleri olarak ifade edilmektedir" (MEB, 2015, s. 6).

PISA öğrencilerin fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bunu yaparken aynı zamanda öğrencilerden okul ortamları aile bilgileri, motivasyonları ve kendileri ile ilgili görüşler hakkında da bilgiler toplamaktadır. Yani bireyin başarısının ya da başarısızlığının sadece bilgi edinimi ile ilgili olmadığı aynı zamanda çevre ve süreçle de ilgili olduğu bilinci ile çalışma yapmaktadır. PISA 2015 uygulamasına 72 ülke 540 bine yakın öğrenci katılmıştır. Elde edilen fen okuryazarlığı sonuçlarına göre ülkemiz; 72 ülke içinde 54. sırada yer almıştır. Bu sonuç 2006'da 57 ülke içerisinde 47. sıradır. 2006'ya oranla bir iyileşme söz konusu iken yine de daha iyi sonuçların elde edilmesi istenen ve beklenen bir gerçektir (MEB, 2015).

Elde edilen sonuçlara göre; Fen okuryazarlığı, okuma becerileri alanı ve matematik okuryazarlığı alanındaki ortalamalara göre en yüksek ortalama Batı Marmara bölgesine aittir. Bunlara ek olarak en düşük ortalamaya sahip bölge ise Ortadoğu Anadolu bölgesidir. PISA 2015 Türkiye sonuçlarının okul türlerine dağılımına bakıldığında fen liselerinin ortalama puanlar açısından ilk sırada yer aldığı, fen liselerini sosyal bilimler lisesi ve Anadolu liselerinin takip ettiği görülmektedir. Bu sıralamada en son sırayı ortaokullar almaktadır (MEB, 2015). PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir (MEB, 2015).

PISA, öğrenci başarısını etkileyen faktörler için sosyoekonomik düzey, fırsat eşitliği, öğrenmeye ayrılan zaman, öğrencilerin gelecekteki akademik beklentileri, okul öncesi eğitim durumu, öğrenci devamsızlığı, öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretmen başına düşen öğretmen sayısı, okul kaynakları başlıkları altında süreç ile ilgili eksik ve problemlere değinmiştir (MEB, 2015).

6.6.4.2. PIRLS:

PIRLS 4. Sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve bu beceri ile ilişkili okul kaynakları, öğretim uygulamaları ve öğretim programları gibi çeşitli faktörlere yönelik ülkeler arası karşılaştırmaya elverişli bilgiler sunan bir uygulamadır. Okuduğunu anlama becerisini odağa alan uygulamalarda, okuduğunu anlama testinin yanı sıra eğitimin farklı paydaşlarına çeşitli anketler de uygulanmaktadır (Mullis, Martin, Kennedy ve Foy, 2007).

6.6.4.3. Türkiye Okuma Kültürü Haritası:

2011 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından dönemi ülke genelinde seçilen örneklemle okuma kültürü haritası oluşturulmuştur. Bu çalışma ise ülkede yaşayan vatandaşların okuma alışkanlıklarını ortaya koyma amacıyla yapılmıştır. Çalışmada 26 ilde 6212 kişi ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre düzensiz okuyucuların %45.3 olduğu, bunların içinde en iyi yüzdeye sahip olan grubun aylık 5000 TL'den fazla geliri olanlar (%41.2) olduğu tespit edilmiştir. Yıllık ortalama okunan kitap ortalamasına bakıldığında 7.2 sonucu ile oldukça düşük bir rakam ortaya çıkmaktadır (http://www.kygm.gov.tr sitesinden 02.02.19 alınmıştır) Bunlar içerisinde:

Seçici ve düzenli okuyanlar (Yılda ortalama 14.5 kitap okuyor)

7-14 yaş grubu bireyler (Yılda ortalama 12 kitap okuyor)

Kadınlar (Yılda ortalama 7.3 kitap okuyor)

Erkekler (Yılda ortalama 7.1 kitap okuyor)

Bekârlar (Yılda ortalama 10.1 kitap okuyor)

Yaşamının büyük kısmını büyükşehirde geçirenler (Yılda ortalama 7.7 kitap okuyor)

Aylık 3001-5000 TL arasında geliri olanlar (Yılda ortalama 10.9 kitap okuyor)

4 kişilik aile bireyleri (Yılda ortalama 7.6 kitap okuyor)

Evinde internet bağlantısı bulunanlar (Yılda ortalama 8.4 kitap okuyor)

Öğrenciler (Yılda ortalama 11.1 kitap okuyor)

6.7. Okuma ile İlgili Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri:

Okuma dilin becerilerinden bilgiye ulaşmanın en kolay yoludur. Bu becerinin yukarıda da belirtilen işlev ve önemi dikkate alındığında üzerinde titizlikle durulmalı ve eksik ve problemlere çözümler üretilmelidir. Bu hususta yapılabilecek bazı çözümlere örnekler verilebilir. Bunlar:

1. Okumanın sadece derslerde başarılı olmak ya da boş vakit doldurmak için değil bireyin tüm yaşamı boyunca ihtiyaç duyulan bir beceri olduğu bilincinin oluşturulması.

2. Kitabın sevdirilmesi; kitabın kitap kokusunu bilen, yeni dünyalara açılan bir kapı olduğunu düşünen ve her kitapta ayrı kişileri ve kişilikleri tanımanın hazzını hisseden bireyler yetiştirmek.

3. Kitabı öğrencilere ulaşılabilir kılmak. Öğrencinin kitaba ulaşamaması okumaya yönelik olumsuz tecrübelere yol açabilir.

4. Okul ve sınıf ortamlarını okumaya daha elverişli hâle getirmek; okuma sınıfları ya da okuma kantinleri oluşturmak. Yani birey okurken daha doğal ve rahat bir ortamda olursa okumanın aslında her ortamda yapılabileceğine yönelik olumlu duygu ve düşüncelere sahip olabilir.

5. Rol modellerle okumaya yönelik olumlu tutum oluşturmaya çalışmak.

6. Okumanın hem bireyin hem de toplumun gelişiminde yarattığı etkiyi var olan örneklerle bireye aktarmak.

7. Aile ve çevrenin de bu konuda bilinçlendirilmesi. Zira birey yaşadığı çevreden ayrı düşünülemez. Öğrenme ile ilgili gösterdiği tüm olumlu ya da olumsuz tutumları bu süreçte edinmiştir. Bu durum dikkate alınmalıdır.

8. Okuma ile ilgili çeşitli etkinlikler ve şenlikler düzenlemek, bu etkinliklerde farklı ve yeni kitapları ve yayınları tanıtmak bireyde bir ilgi ve merak oluşturabilir.

9. Okul öncesi eğitim veren kurumlarda özellikle bu becerinin edinimi üzerinde titizlikle durulmalıdır.

10. Öğretim programı ve süreçler okuma ile ilgili her türlü çalışmanın rahatlıkla yapılabileceği şekilde dizayn edilmeli ve süreçler takip edilmelidir.

Kaynaklar:

Alyılmaz, C. ve Şahin, H. (2019). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinin eğitsel değerler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 402-418.

Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 116-128.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, *5*(1), 1-6.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Balta, E. E. ve Demirel, Ş. (2012). Waldmann modelinin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi, Ankara: *Turkish Studies, İnternational Periodical For the Languages, Litareture and History of Turkish or Turkic, 7*(3), 469-479.

Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, *3(*2), 47-58.

Bayrakçı, R. (2004). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, *17*(2), 984-1001.

Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 1-21.

Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 3*(2), 46-64.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Durukan, E. ve Arslan, N. (2018). Türkçe dersi öğretim programlarında okuma eğitimi. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editörler). *Okuma eğitimi* içinde (s. 157-172). Ankara: Anı yayıncılık.

Erdağı Toksun, S. (2018). Okuma tür, yöntem ve teknikleri. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editörler). *Okuma eğitimi* içinde (s. 75-104). Ankara: Anı yayıncılık.

Filiz, K. (2004). Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin meslekle ilgili okuma ve araştırma alışkanlıkları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 231-242.

Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *33*(150), 1-13.

Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education, 5*(1), 10-28.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Gündüz, O. ve Şimşek T. (2011). *Anlama teknikleri 1: uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

İpşiroğlu, Z. (1997). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul: Afa Yayıncılık.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.

Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.

Karatay, H. (2018). Okuma eğitimi kuram ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.

Korkmaz, A. (2000). Yüksek öğretim gençliğinin problemleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, Erişim: (http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/1/korkmaz . Htm). Erişim Tarihi: 01.07.2019

Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, *24*(1), 11-32.

Maraşlı, A. (2012). *Okumayı sevdirme projesi*. İstanbul: Timaş Yay.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB (2015). *PISA Ulusal Raporu*. Erişim: (http://pisa.meb.gov.tr/). Erişim Tarihi: 01.07.2019

Mullis, I. V. S., Martin, M., O Kennedy, A. M. and Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report.* Boston: International Study Center, Lynch Schhol of Education, Boston College.

Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(2), 29-41.

Özdemir, E. (2011) *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınları.

Pintrich, P. and Schunk, D. (1996). M*otivation in education: theory, research & applications*. Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Semerci, Ç. (2002). Türk üniversitelerinde beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 36-43.

Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi.

Şanlıbaba, P. ve Gümüş, E. (2014). Okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Ankara Üniversitesi Kalecik Meslek Yüksekokulu örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, *2*(3), 44-49.

Şeflek, Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile ve çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şengül Bircan, T. (2017). Tarih öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks. 9*(1), 25-40.

Türkçe Sözlük (2011). Ankara: TDK yayınları.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Ünal, F. T. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, *2*(4), 308-322.

Yakıcı, A. (2011). *Sözlü anlatım*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Yıldırım, M. ve Ceylan, O. (2018). Lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının demografi özelliklerine göre karşılaştırılması (Amasya ili örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(55), 734-746.

Yıldız, D., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(*3), 141-166.

Yılmaz, B. (2004). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan* içinde (s. 209-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, S. (2009). Hacettepe üniversitesi ve Bilkent üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(1), 22-51.

7. YAZMA ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI

Musa ÇİFCİ[*]

Ø. Giriş:

Bu çalışmada köklü ve bir hayli işlenmiş bir eğitim öğretim alanı olan yazı ve yazma öğretiminde görülen sorunlar incelenmekte, bunlar için çözüm yolları önerilmekte, yazı ve yazma kavramlarına bakış açıları değerlendirilmektedir. Yazı ve yazma öğretimindeki sorunların belirlenmesinde alan literatürünün işaret ettiklerinin yanı sıra yazarın alandaki birikimlerine ve gözlemlerine dayanan sorun algılama tercihleri rol oynamıştır. Ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde de pek çok yazma sorunu bulunmakla birlikte ilköğretim kademelerindeki sorunlar üzerinde durulmuştur. Eksik ya da fazlasıyla sorunların ortaya konması çalışmaları, dikkatli araştırmacıların gözlerinden kaçmayacak, etkili çözümlerin geliştirilip uygulanması için mesai harcamalarını sağlayacaktır. Burada ortaya konmayan başkaca sorunların belirlenip üzerine gidilmesine de fırsat hazırlanmış olacaktır.

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, yaratılıştan gelen becerilerden olmayıp insanoğlunun kendi gelişme çizgisi içerisinde icat edip geliştirdiği Asya kökenli bir beceridir. Kültür formlarının ve medeniyetin temel unsurlarının güçlü biçimde kalıcı etkiler meydana getirmesi, yazma beceri ve alışkanlıklarının gelişmişliği ile çok yakından ilişkilidir. Diğer dil becerilerine göre geliştirilmesi daha güçtür. Bu dil becerisinin değeri de güçlüğü oranında yüksektir. Baymur'a göre yazma, "Dilin gelişmesine, gözlem ve düşünmenin inkişafına, yaratma kuvvetinin uyanıp beslenmesine, estetik duyguların gelişmesine ve ahlâk eğitiminin kuvvetlenmesine …" hizmet etmektedir (Baymur, 1945, s. 3). Yazma çalışmalarının, bazı psikolojik rahatsızlıkları bulunan hastalar üzerinde de yapılan araştırmalarda olumlu etkiler gösterdiği belirtilmektedir (Baikie & Wilhelm, 2015); (Cameron & Nicholls, 1998); (King, 2001). İnsanlık bugünkü gelişmişlik düzeyini yazıya borçludur; tarih, yazının icadıyla başlar. Elbette, yazının ve yazmanın önemi, gördüğü işlevler ayrıntılı olarak belirtilmek istendiğinde ortaya çok uzun bir liste çıkacaktır.

Okuma ve yazma çok eski dönemlerden beri önemi bilinen ve eğitim öğretim konusu yapılan temel dil beceri alanlarıdır. Veciz şekilde "*Kıraat ilimlerin mebde'idir.*" denilmektedir; ancak bunun içerisinde yazmanın da

[*] Prof. Dr.; Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, musacifci@gmail.com

bulunduğu kolaylıkla anlaşılabilir. Bilimin ve medeniyetlerin en temel unsuru okuma ve yazmadır. Yazıya geçirilmemiş bilgilerin insanlığı ilerletme, yeni ufuklara doğru taşıma etkisi çok zayıftır. Bugün büyük bir hız kazanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler yazı sayesinde mümkün olmaktadır. Toplumların gelişmişlik düzeylerinin yükselmesinde okuryazarlıktan öte aktif okuyan ve yazanların sayısı belirleyici olmaktadır. Bu nedenle, okuma ve yazma eğitiminin güçlendirilebilmesi için emek ve para harcamada çekingen davranılmamalı, görülen en küçük aksaklıkların üzerine ısrarla ve çağın gerektirdiği bilgi ve donanımla gidilmelidir.

Tarih sahnesinde daima güçlü var olma iddiası bulunan, çetin coğrafyaları kendi ruhunun damgasını vurarak vatan yapan bir milletin dili olan Türkçenin bu mücadele gücüyle orantılı bir yazma geleneği bulunduğunu söylemek zordur. Bugün ise Türkçenin daha güçlü bir yazı dili olması için uygun şartlar mevcuttur. Cumhuriyetle birlikte elde edilen Türk dili kazanımları, Atatürk'ün 1930'da veciz şekilde belirttiği üzere, bilinçle işlendiği takdirde millî varlığın teminatı da sağlanmış olacaktır: "Türk dili dünyanın en zengin dillerindendir, yeter ki şuurla işlensin…" (Korkmaz, 1997).

"*Söz uçar, yazı kalır.*" atasözü bize yazının değerini anlatmaktadır. Afrika atasözü de aynı şekilde yazının toplum ve insanlık için değer taşıyıcılığını dramatik bir örnekle vurgulamaktadır: "*Kara Afrika'da bir yaşlının ölmesi, bir kütüphanenin yanması demektir.*" Diğer taraftan, Bakara suresinde (282/2) dinimiz de yazmamızı emrediyor: "*Ey inanıp güvenenler, birbirinize belli bir vadeye kadar borçlandığınızda borcunuzu yazın.*" (Kur'an-ı Kerim Meali, 2011). Bu örneklere benzer daha pek çok harekete geçirici, motive edici etken bizi yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda bilinçlendirmelidir.

Yazı ve yazmaya karşı sosyal değer yargılarımız olumlu temellendirilmiştir. Atasözlerimiz ve kültürümüzün içerisindeki yazma motifleri yazı yazmayı bilme ve yazmaya büyük önem atfetmektedir: "*Evlerinin önü bulgur kazanı / Herkes sever okuyanı yazanı; Yol üstüne kurdum kara kazanı / Ben isterim okuyanı yazanı; al eline kalemi, yaz başına geleni….*" Bu olumlu, motive edici tutumlarla birlikte yazı yazan insanların çok üstün ve erişilmesi zor bilgi ve becerilere sahip oldukları yaygın düşüncesi, geniş kitlelerde yazmaya karşı kaygı oluşturmuştur. Ancak sadece seçilmiş kişilerin yazabileceği, bildiklerini kitaplaştırabileceği gibi bir algı yerleşmiştir. Bu algı bugün de rahatlıkla gözlemlenebilmektedir. Bu yanlış kanaatin temel nedeni, muhtemelen, "*matbuatın sihri"* (Janakirman, 2002) dediğimiz yazılı kaynaklara karşı kutsal kitaplardan itibaren duyulan yüksek

saygı olmalıdır. Diğer taraftan, geçmişte yazının oldukça pahalı bir teknoloji olması, herkesin yazma ve yazdıklarını yayma imkânını bulamaması da etkili olabilir. Genel olarak kâğıt, kalem, mürekkep ve matbaadan oluşan bu teknoloji, önemli bir bütçe gerektirmekteydi. Bütün bu nedenler, ister istemez, kişilerin yazma konusundaki benlik algılarını da etkilemektedir; "*Ben kimim ki yazabileyim?*" retorik sorusu, bu algının ifadesi olarak görünmektedir.

Günümüz iletişim teknolojilerinin yukarıda belirtilen yazma endişelerini bir ölçüde azalttığı söylenebilir. Sosyal medya araçları toplumun büyük bir kesimini aktif okuryazar durumuna getirmiştir. Sosyal medya ortamlarındaki yazıların, yazma öğretimini bozucu etkilerini azaltmak amacıyla bu ortamlardaki yazıların da yazma öğretimine konu edilmesi ve eleştirel okuma yazma çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yazma kavramının içerisinde iki temel boyut bulunmaktadır: Yazma ve yazı. Her ne kadar farklı kavramlar olsalar da kavramın mekanik yönünü yazı (punto, eğik ve dik yazı, kâğıt, dijital ortam gibi yazı ortamları, diğer düzenleyici unsurlar), zihinsel yönünü ise yazma, metin oluşturma ifade etmektedir. Yazma öğretiminde görülen sorunları bu iki kavram çerçevesinde incelemek doğru olacaktır. Yazma öğretiminin sorunlarını inceleme ve değerlendirme başlıkları da buna göre düzenlenmiştir.

7.1. Yazı Öğretiminin Sorunları:

Yazı yazabilme becerisine eski çağlarda çok az insan sahipti ve bu kişiler en üst düzey devlet memurları zümresini oluştururlardı. İbn Haldun'un Mukaddime'sinden bazı yazıcıların sadece kâtiplik yapmayıp yazılı metin kurduklarını da öğreniyoruz: "… Bundan sonra güzel yazı öğreniniz. Çünkü güzel yazı kitap ve eserlerinizin süsüdür. Şiirler rivayet ediniz. Anlaşılması zor olanlarını ve manalarını öğreniniz. Arap ve Arap olmayan kavimlerin masal ve tarihlerini, sözlerini, hareket tarzlarını ve kılık ve ahlaklarını öğreniniz. Çünkü, bunlar himmetlerinizin yükselerek faziletlere ulaşmasına ve yükselmenize yardım ederler." (İbn Haldun, 1997, s. 634). Yazının yüksek önemi nedeniyle az da olsa bugün de sevilerek sürdürülen hat sanatı meydana getirilmiştir. Bu bakımdan yazı, "*Zarf değil, mazruf önemlidir.*" anlayışıyla sadece basit bir biçimsel özellik olarak değerlendirilmemelidir.

Yazı, geleneksel olarak kalem ve benzerleri aracılığıyla, modern şekliyle ise tuşlara basarak ya da dokunarak yazılmaktadır. Taşlara, papirüs kâğıtlara, tahtaya kısaca işlenebilir her malzemeye çizme ve oyma yöntemiyle yazı yazılmaktaydı. Her türlü kesici, delici, oyucu ve çizici materyal yazma aracı olarak kullanılmıştır. Günümüzde yaygın biçimde seri üretim çeşitli tipte

kalemler kullanılmaktadır. Osmanlı'nın son zamanlarında ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında yazı öğretimine oldukça önem verilmiş, özellikle alfabe ıslahı baskılarının da etkisiyle Osmanlı döneminde ilk okuma yazma öğretimi çerçevesinde yazı öğretimine önem verilmiştir. Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde yazı teknolojisinin de lideri olan Alman ekolünün yazı ve yazma öğretimi ile ilgili kaynakları Türkçeye çevrilmiştir. Osmanlı döneminin öğretim yazısı rik'a mı, nesih mi olsun, sülüs mü olsun tartışmaları (Baltacıoğlu, Yazının Usûl-i Tedrîsi, 1924, s. 12) Cumhuriyet Dönemi'nde eğik mi olsun dik (matbaa yazısı) mi olsun tartışmalarına dönüşmüştür. Yazı öğretimini hiçbir zaman istikrarlı bir disipline kavuşturamayan ülkemizde bu türlü tartışmalar uzayıp gideceğe benzemektedir.

Yazı öğretimi de bilimsel yöntemleri uygulamanın yanı sıra tüm eğitim öğretim uygulamalarının kararlılıkla yerine getirilmesiyle bağlantılıdır. 2019 Türkçe Öğretim Programı da ilk okuma ve yazma sürecinde yazı çalışmalarının nihai hedefinin öğrencilerde düzenlilik bilinç ve alışkanlığını kazandırmak olduğunu vurgulamaktadır*:* "Bu süreçteki nihai hedef öğrencilerin tertip ve düzen alışkanlıklarının geliştirilmesidir. Yazının kâğıt üzerinde diziliş ve yazılışına dikkat etmeleri, buna uygun şekil, resim ve renklerle süslemeler yapmaları sağlanmalıdır. Bu uygulamayı öğrencinin kâğıt üzerine dengeli, orantılı ve kelimeler arasında uygun boşluklar bırakacak biçimde yazılar yazması takip etmelidir" (MEB, 2019). Eğitim öğretim imkânlarının giderek genişlediği günümüzde, köy ve kasaba okullarının üç yıllık müfredatla tamamlandığı dönemde öğrenim görenlerin muntazam el yazısı alışkanlıklarına ulaşamamış olmamız, herhâlde bu düzen ve tertibi sağlayamama gerekçesi ile izah edilebilir. Bugün, akademik bakımdan başarılı ve başarısız bütün öğrencilerimizin çoğunluğunun el yazıları okunaksız değilse bile görüntü itibariyle kirlidir. Bu durumun tek nedeni olarak eğitim öğretimin her zaman en önemli unsuru olan öğretmenleri, sınıf öğretmenlerini ve Türkçe öğretmenlerini göstermek de adil olmayacaktır (Topuzkanamış, 2014, s. 276).

Yazıda, yazmanın görsel yönü ön plandadır. Sadece mekanik araçlarla yazma eyleminin yazının içeriğini oluşturmayla doğrudan bir ilgisi bulunmamaktadır. Yerleşik gözleme dayalı değerlendirmelerde öğrencinin göze hoş gelen yazısını gören öğretmen, aferin verir ve öğrencinin iyi yazdığı kanısına varır. Yazının taşıdığı düşüncelerin oluşturulma, düzenlenme, kurgulanma yönlerini göz ardı ederdi. Çizgi estetiği güçlü olan her öğrencinin güzel yazı yazması doğaldır; ortalama öğrenciler ise okunaklı yazabilirler. Yazının hangi karakterde olduğunun önemi ikinci planda ele alınmalıdır.

Öncelikle belirlenmiş olan yazı tiplerinde başarılı bir yazı eğitimi verilmiş olması önemsenmelidir. Okunaksız yazılmış yazıların ise nedenleri okul, öğretmen ve öğrenci özelinde irdelenmelidir. Söz gelimi, yeterli düzeyde yazı eğitimi almamış öğretmenlerin öğrencilerinden nasıl güzel yazı yazmalarının bekleneceği sorgulanmalıdır. Test sistemiyle ataması yapılan öğretmenin ancak test sistemine uygun öğrenciler yetiştirebileceği göz ardı edilmemelidir. Buradan da yazı sorununun bir boyutunun öğretmen yetiştirme ve istihdam etme sistemiyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Eğitimin en önemli ögesi olan öğretmenin niteliklerine bakılmaksızın sadece öğrenci ve müfredatın uygun gördüğü tekniklerle yazı sorununun çözülmesi beklenmemelidir. Bununla birlikte, kalem *vb*. yazma araçları kullanıldığı sürece öğrencilerin güzel yazı yazma alışkanlığını kazanması ilk okuma yazma döneminde ve devamı olan süreçlerde kazanım olarak yerini korumalıdır. Bu hedefi sürdürme, eğitim öğretim iş ve eylemlerinin ciddiyetini artıracak, öğrenci özgüvenini ve öğrenme motivasyonlarını güçlendirecektir.

Yazının yazıldığı ortamı (sayfa) düzenleme de yazıda olduğu gibi istikrarlı şekilde önemsenerek yapılacak uygulamalara bağlıdır. Sayfanın nasıl kullanılacağı, paragraf ve diğer bloklamaların nasıl yapılacağı mikro tekniklerle kolaylıkla çözülebilir. Ancak, etkili yazılı sunumlar için yazının içerik unsurları ile birlikte daha farklı yazma uygulamalarına ihtiyaç vardır. Özellikle dijital ortamlarda yazı oluşturmada renk, boyut (punto) ve yazının başka efekt unsurlarıyla etkili hâle getirilmesi önem kazanmaktadır.

7.2. Yazma Öğretiminin Sorunları:

Yazma öğretiminin zihinsel boyutları mekanik boyutlarına göre daha fazla önem taşımakta ve daha karmaşık süreçleri gerektirmektedir. Zihnimizde doğru ifade kalıplarının kodlanabilmesi için gerekli ifade (cümle ve diğer söz grupları) yapıları ile sözlü ve yazılı ortamlarda karşılaşmamız gerekmektedir.

7.3. Yazım Öğretimi Sorunları:

Fonetik yazım, biçimsel yazım ve geleneksel yazım olmak üzere üç tür yazım bulunmaktadır. Fonetik yazım, konuşma dilindeki söyleyişlerin yazıya aktarılması esasına dayanır. Biçimsel yazımda söyleyişteki değişikliklere önem verilmez, kelimelerin biçimleri korunur. Geleneksel yazımda ise yerleşik kurallarda hiçbir değişikliğe gidilmez; buna ihtiyaç da duyulmaz. Türkçenin yazımı fonetiktir; yazıldığı gibi konuşulur, konuşulduğu gibi yazılır.

Yazım kuralları, gereksiz bir ayrıntılar yığını değildir; yazı dilinin koruyucusudur. Bilim ve sanatın gelişip güçlenmesi yazı dilinin istikrarlı ve kurallı olmasına bağlıdır. Yazım kuralları istikrara kavuşmadığı hâlde gelişmiş olan bir ülke gösterilemez. Ali Haydar'ın Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkçenin yazımı ile ilgili tespitleri dikkate değerdir: "Yirmi otuz sene evvelki imlâmızda oldukça bir mazbutiyet vardı. Matbuatın, resmî dairelerin ve mekteplerin kullandığı imlâ bir dereceye kadar yeknesak idi. O zamanda yetişen gençler, kendilerini itiyat ve ananelere daha fazla bağlarlardı. Meşrutiyetin ilanı, matbuata hürriyet verilmesi, itiyat ve ananeye istinat eden birçok sultaları kırdı. Denilebilir ki meşrutiyet ve hürriyetin ilanı ile beraber imlâda da hürriyet ilan olundu" (Ali Haydar, 1925).

Yazım, Türkçe Sözlük'e göre "Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi" demektir (TDK, 2019). Ancak, bir dili yazıya aktarmak kolay bir işi değildir; sosyal değer kalıplarının oluşmasında olduğu gibi burada da ortak bir uzlaşmaya gerek vardır. Yazı yazanların bu ortak yazma kodlarını tanımaları ve bunlara uymaları gerekmektedir. Okullarımızda her ne kadar Türk Dil Kurumu'nun yazım kılavuzu dikkate alınıyorsa da yazılı basında, kaynak eserlerde, tabela, ilan ve benzerlerinde de resmî yazım kurallarına tam olarak uyulması şartı vardır. Öğrencilerin çoğu ders kitapları dışındaki yazılı ortamları da dikkate almakta bu da okullarda verilen yazım öğretimi için bozucu etki oluşturmaktadır. Tüm dil becerilerinin doğru kullanımında olduğu gibi yazım konusunda da göz önünde bulunan dil paydaşlarının (basın, öğretmenler, anne baba ve diğer büyükler *vd*.) duyarlılık göstermeleri, dile karşı duyarlılıklarını kullanımlarına da yansıtarak belli etmeleri, sorunun çözümü için önemlidir.

Sanatçılar ve sporcular gibi ekran yüzlerinin, öğrenim görmekte olan genç kuşaklar üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bu kitlenin, özellikle yazılı ve görsel - işitsel basının, Türkçenin fonetik kullanımını bozucu telâffuzları, yazım kurallarını da bozmakta, öğrenciler duydukları yanlış söyleyişleri yazıya geçirmektedirler. Bir haber sunucusunun "*düşecek*" sözünü "*düşücek*" diye telâffuzu, öğrencinin de "*düşücek*" şeklinde yazmasına neden olabilmektedir. Bunlar gibi örnek oluşturacak kitlelerin de bilinç kazanması, topyekûn bir çabayla mümkün olabilir. Bunun için yaygın eğitim araç ve ortamlarının etkili kullanılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Yazılarda en sık karşılaşılan yazım yanlışlarından olan düzeltme işaretinin (^) kullanımı, bağlaç olan "da, de"nin ve "ki"nin birleşik yazılması ve bunlar gibi sıkça yanlış yazılan kelimelerin (*muhatap – muattap* gibi)

doğru yazımlarının öğrenilmesi, basit bir dikkat ve teknik meselesidir; birkaç basit kuralın öğrenilmesiyle, kısa doğru-yanlış cetvelleriyle kolayca giderilebilecektir.

Kelimelerin ayrı ve bitişik yazımları içinse yazım kılavuzuna bakmaktan başka bir formül bulunmamaktadır. Sözlükler ve yazım kılavuzları bugün dijital ortamlarda kolayca erişilebilir başvuru kaynaklarındandır. Bilgi ve iletişim teknolojisinin yaygınlaştığı günümüzde bu konuda da yapılması gereken en önemli şey sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlığının kazandırılmasıdır. Alışkanlıklar ise sık tekrarlarla ve üzerinde durmalarla, kuvvetli şekilde ihtiyaç hissettirmelerle elde edilebilir. Bunun için daha güçlü motivasyon araçları bulmak zorunluluğu vardır.

7.4. Noktalama Öğretimi Sorunları:

Noktalamanın öğretimi ise esasen yazmanın zihinsel yönüyle ilgilidir. Noktalama işaretleri, ifadelerin anlam bakımından yönlerini değiştirmede, sınırlandırmada, anlam karışmalarını önlemede, duyguların vurgularının belirlenmesinde işlev görürler. Her öğretim kademesindeki pek çok öğrenci, noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmada gereken beceriyi gösterememektedir (Karagül, 2010). Ne yazık ki üniversite öğrencilerinin bile dilekçe ve diğer yazılarında en temel noktalama işareti olan noktayı kullanmadıklarına sıkça şahit oluyoruz. Noktalı virgül ise öğrenciler bir yana, akademisyenler tarafından dahi yerinde kullanılamamaktadır. Bu durumun önemli bir nedeni ifadeye hâkim olamamak, diğer nedeni de noktalamanın önemini kavrayamayan, gereksiz ayrıntı olarak gören anlayış olabilir.

Noktalama işaretlerinin öğretiminin tamamıyla uygulamalı olarak yapılması bir zorunluluktur (Arıcı & Ungan, 2008). Öğrencilere bilgi düzeyinde kazandırmanın bir yararı bulunmamaktadır; öğrenciler noktalama işaretlerini bilmelerine rağmen kullanmaya gerek duymamakta (Özbay, 2011, s. 181) ya da uygulama becerisi gösterememektedirler. Bunun için de öğrencilerin çok yazı çalışması yapmaları, çok yazı üretmeleri gerekmektedir (Göçer, 2010, s. 181). Baltacıoğlu'nun ilkesel sözünde olduğu gibi, "Okuma ve yazma öğretiminin en mühim prensibi çok okutmak ve çok yazdırmaktır" (Baltacıoğlu, 1938). Bu ilke, tüm dil becerileri için geçerlidir: Yazı yazarak, okuma okuyarak, konuşma konuşarak, dinleme dinleyerek gelişir. Noktalama işaretlerinin daha doğal yöntemlerle öğretilebilmesi için belli işaretlerin sıkça kullanıldığı farklı metin türlerinin yazdırılması çalışmaları yapılmalıdır. Söz gelimi, konuşma metinleri çeşitli noktalama işaretlerinin kullanılmasını gerektirdiğinden yararlı olacaktır.

7.5. Cümleyle İlgili Sorunlar:

Dil, cümleden ibarettir; yargı yoksa dil de yoktur. Dilin her unsuru açık ya da dolaylı biçimde bir yargıya bağlıdır. Amaca uygun cümle oluşturamadığımızda meramımızı karşımızdakinin anlayışına teslim etmiş oluruz. Bu nedenle hem yazılı hem de sözlü anlatımda kuracağımız cümleler, kullanacağımız ifade kalıpları kritik önem taşımaktadır.

Eskiden beri süregelen (Dikmen, 1950, s. 35) en önemli yazma sorunlarından birini de cümle bozuklukları (düşük cümleler) oluşturmaktadır. Chomsky'nin gramerin evrenselliği teorisini (Chomsky, 1965) kabul ediyorsak tüm insanların yaratılışta gramatikal donanıma sahip olduklarını, eğer zihinsel rahatsızlıkları, eksiklikleri yoksa uygun ortamlarda mevcut dilin kalıplarını kaydederek bunları kendi ihtiyaçlarına, öğrenim ve diğer durumlarına göre üreterek geliştireceğini de kabul ederiz. Bu teori, vahiy kaynaklarına da uygunluk göstermektedir. Bakara suresinde (31) "*Allah, Âdem'e bütün varlıkların isimlerini öğretti. Sonra onları meleklere göstererek, "Eğer doğru söyleyenler iseniz, haydi bana bunların isimlerini bildirin" dedi.*» (Kur'an-ı Kerim Meali, 2011). Buradan yola çıkarak, Allah'ın tüm insanlara dil dizgesinin aletlerini yaratılışta verdiğini söylemek yanlış olmaz. Benzer bilgi Tevrat'ta da (Bölüm 2, 19-20) bulunmaktadır: "*Tanrı yerdeki hayvanların, gökteki kuşların tümünü topraktan yaratmıştı. Onlara ne ad vereceğini görmek için hepsini Adem'e getirdi. Adem her birine ne ad verdiyse, o canlı o adla anıldı. Adem bütün evcil ve yabanıl hayvanlara, gökte uçan kuşlara ad koydu*" (Tevrat, 2001). Bu durumda cümlenin yapıca bozuk kurulabilmesinin nedenleri öğrencilerde değil, öğretimin diğer unsurlarında, uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinde aranmalıdır.

Cümle bozuklukları iki grupta değerlendirilebilir. Birincisi ve en çok dikkatimizi çeken, yapı bakımından düşük kurulmuş cümlelerdir. Öğrencilerin yazılarında çok sıklıkla cümleleri düşürmeleri, özne - yüklem, tamlama bağlantılarını kuramamaları çok yaygın olarak gözlemlediğimiz bir cümle bozukluğu türüdür. Bu tür yanlışlıkların giderilmesi çok zor değildir. Bu tip yanlışlar kanaatimizce tamamen yazma çalışmalarının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Düşünme hızımız, yazma hızımızdan yüksek olduğu için kalem (klavye *vb*.) ile düşüncelerimizin akışını eş zamanlı (senkronize) duruma getiremediğimizden cümlenin yapısal bağlantılarını oluşturmada kopmalar meydana gelmektedir. Aksi durumda, zihnimizdeki gramer kodlarında bir hatanın bulunması icap eder ki bu da zekâca gerilikle izah edilebilir. Bu sorunu gidermenin de yine tek çözüm yolu öğrencilere çeşitli türlerde çok yazı yazdırmaktır.

İkinci cümle bozukluğu türü ise anlam bakımındandır. Anlam bakımından yapılan cümle yanlışlarının düzeltilebilmesi, cümlenin istenen düşünceyi anlamca doğru şekilde aktarabilmesini sağlamak daha zordur. Bu ancak yeterli kelime hazinesi ve kelime bilgisi ile giderilebilir. Bunun da alt bileşenlerini çok kitap okuma, iyi bir kelime öğretimi ve sözlük alışkanlığı kazanma oluşturmaktadır. Ne yazık ki bu her üç bileşen konusunda da yeterli bir eğitim öğretim düzenlememizin olduğu söylenemez. Test sistemi gibi kitap okumayı önleyici uygulamalar, yetersiz kelime öğretimi teknik ve uygulamaları ve neredeyse yüz yıl öncesinin okul sözlüğü formatını hâlâ kullanıyor olmamız engelleyici ana etkenlerdendir. Çoğunluğunu heveskâr yazarlarımızın oluşturduğu çocuk edebiyatı ürünlerini de bunlara ekleyebiliriz. Kelime, deyim ve diğer söz kalıpları (atasözleri, kalıp sözler gibi) bakımından zengin ve öğrencilerin edebî ihtiyaçlarını, ilgilerine uygun olarak eğitim öğretim çerçevesinde de karşılayacak daha güçlü bir metin dünyasına gerek vardır.

Karşılaşılan anlatım bozukluklarının, sanılanın aksine, çoğunluğu kelime ve yapıların bağlantı kopukluklarından çok, "*büyüklerden rica etmek*", "*bir büyüğe takdim etmek yerine vermek*" gibi doğru kelimenin ve kalıp sözün kullanılmamasından kaynaklanmaktadır (Ercilasun, 1992). Anlam yanlışlarının düzeltilip azaltılması için de uzun bir sürece ihtiyaç vardır.

Yapı ve anlam bakımından cümle bozukluklarının azaltılabilmesi için de "*pratik gramer*" dediğimiz yapı ve anlamca doğru, estetik ve etkileyici ifadeler taşıyan metinlere, başka bir ifadeyle, gramerin doğduğu metinlere gitmeliyiz. Öğrenci, ister istemez okuduğu metinlerde doğal ve doğru kullanımlarıyla karşılaşacağı ifade kalıplarını zihnine yerleştirecek; bunlara göre ve kendi üslubuyla yeni ifadeler oluşturabilecektir; öğrenci, gramerin temel kuralları bilgisini alırken bir taraftan da gramerin doğduğu metinlerle beslenmelidir. Veciz sözlerin aktif biçimde, doğal metinler kurma yoluyla kullanılarak ezberlenmesiyle birlikte (Bağcı, 2011, s. 105) düzeye uygun, edebî ve estetik değeri yüksek şiir ve düzyazı metinlerinden ezberlemek, öğrencilerin de doğru ve etkili cümle kurabilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Ne yazık ki ülkemiz eğitim sisteminin böyle bir hedef ve kazanımı bulunmamaktadır. Dilin kültür taşıyıcılığı görevini de görecek olan metin ezberlemeye Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) okuma kazanımları içerisinde yer verilmiş olmakla birlikte eğitim sistemimizde adı toptan kötüye çıkmış olan ezberin geçiştirildiği de gözlenmektedir: "Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır" (MEB, 2019, s. 36).

2019 Programında öğrencilerin cümle kurmaları konusunda çok açık ve tekil ifadelere rastlanmamaktadır. Sadece üçüncü ve dördüncü sınıflarda yapılacak yazma çalışmalarında kısa cümlelerin seçilmesi istenmektedir. Yazmada cümle uzunluklarının nasıl olması gerektiği konusunda elimizde bilimsel bir veri bulunmamaktadır. Geleneksel olarak öğrencilere kısa cümleler kurmaları tavsiye edilmektedir. Öğretmenlerimizin bizlere yaptığı "*Cümlelerinizi kısa ve öz kurun.*" uyarısını pek çoğumuz hatırlarız. Bunun nedeni olarak da cümlelerimizin bozulacağı, yanlış yazacağımız söylenirdi. Bu ve benzer tavsiyeler öğretmenlerimizi kurtarabilir; bu şekilde yazma hatalarımızı azaltmış olabiliriz. Ancak, ilerleyen eğitim öğretim dönemlerinde ve yetişkin yazarlık dönemlerinde yoğun duygu ve düşüncelerimizin ifadelerini ararken yeterli geniş ifade kalıplarından mahrum kaldığımızdan, düşüncelerimizi yeterli içerik zenginliğiyle aktaramayacağız. Tasvirlerimiz cılız ve şekilsiz kalacaktır.

Hayat her zaman kısa cümlelerle ifade edilmeyebilir. Cümlelerimizin, düşüncelerimizin boyutlarıyla ve karmaşık durumlarıyla uygun olması, onları ifade edebilecek kalıplarda olması önemsenmelidir. Çarşı pazar alışveriş cümleleriyle düşüncemizin ufuklarını genişletemeyeceğimizi anlamalıyız. Yarının bilim, sanat, düşünce insanları olacak çocuklarımızı buna göre hazırlamamızda yarar vardır. Cümlelerinin uzun ya da kısa olmalarından çok, öğrencilerin cümle kurabilme yeteneklerine göre belli uzunluktaki cümlelere izin vermek daha doğru olacaktır. Eğitim öğretim kadrolarında görevli sorumlu insanlar olarak kendi uygun öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirememe eksikliklerimizin faturasını öğrencilerimize "*Bunlar, uzun cümle kuramıyorlar.*" diyerek kesmemeliyiz. Öğrencileri bu konuda yetenekleri ölçüsünde desteklemeliyiz.

Yazmadaki yanlışları azaltmak aynı zamanda konuşma yanlışlarının da azalmasını sağlayacaktır. Yazılardaki tutarlılık, planlılık, cümlelerin düzeni konuşmaya da yansıyacaktır: "Ancak, çok tecrübeli ve olgun hatipler vardır ki, konularını çok güzel planlaştırırlar hatta yazarak hazırlarlar. Konuşurken kullanacakları düşünceleri, yapacakları kıyaslamaları planlarına işaret ederler. Konuşurken, çizdikleri plana ve konuşma metotlarına uyarlar. Böyle çalışa çalışa sözle anlattıklarını yazı ile de ve hemen aynen anlatma alışkanlığını kazanırlar. Bu misal bize gösteriyor ki, yazı ile ifadede başarı göstermek için sözle ifadede gelişmek ve olgunlaşmak şarttır" (Aytuna, 1949, s. 11-12).

Aktif kelime hazinesinin yetersizliği yazma ve konuşmada anlatımı zayıflatmakta, duygu ve düşüncelerin amaca uygun biçimde aktarılmasını engellemektedir. Bu yüzden zayıf kelime hazinesi her zaman anlatım bozukluğu oluşturur, yazmada gelişimi engeller (Göğüş, 1968). Ortaokul düzeyindeki öğrencilerimizin yazılı anlatımlarında kullandıkları aktif kelime sayısının, pek çok araştırmanın verileri incelendiğinde, ortalama olarak 2500 civarında olduğu görülmektedir (Eroğlu, 2019). Bu nicel durum, üniversite öğrencileri için de çok farklı görünmemektedir (Çifci, 1991). Ne yazık ki, pek çok kelime ve anlatım kalıbı "şey", "olay" gibi kelimelerle ifade edilmeye çalışılarak sınırlı sayıda kavramın anlamı genişletilmekte, bunların yerine kullanılması gereken çok sayıda söz unutulmaktadır.

Kelime hazinesini geliştirme, ana dili öğretiminde ulaşılması gereken en önemli hedeflerdendir. Ancak, Türkçe eğitim ve öğretimi düzenlemeleri ile henüz bu hedef gerçekleştirilmekten uzak görünmektedir. Kelime hazinesini kazandırma görevinin sadece Türkçe eğitiminden ve Türkçe öğretmenlerinden beklenmesi de yanlış bir tutumdur. Dil, toplumun ortak paydası olduğuna göre herkesin ve özellikle de tüm öğretmenlerin gerek kendi yazılı ve sözlü anlatımlarıyla gerekse derslerde özel çaba sarf ederek bu konuda sorumluluk taşımaları gerekmektedir. Okullarda tüm derslerin yazma becerisinin gelişmesine katkıda bulunması yerinde bir beklentidir (Sena, 1929, s. 11).

Yazma motivasyonu oluşturamama, herhalde yazma öğretiminin en büyük sorunudur. Öğrencilerimiz yazma isteği duymuyorlar. Demek ki, öğrencilerimizin kendi kendilerine sordukları "*Niçin yazmalıyım?*" sorusuna haklı ve yeterli bir cevap bulamıyoruz. Baltacıoğlu, yazma istek ve hırsını oluşturmanın en güçlü yazma öğretim tekniklerinden daha önemli olduğunu çok yerinde bir tespit olarak neredeyse yüz yıl önce vurgulamıştır: "Okutma ve yazdırmanın talihi, okutma yazdırma tekniğinin sağlamlığından önce ve daha ziyade, çocukta doğan okuma ve yazma ihtirasına bağlıdır. Bu ihtiras fert olarak çocukta yoktur; bütün öbür ihtiraslar gibi, sosyal çevrenin tesirlerinden ileri gelir. Hiç durmadan okuyup yazan, okuma ve yazma ihtirasını taşıyan ailelerde beş altı yaşındaki çocukların kendi kendilerine okuma ve yazmaya başladıkları görülmüştür" (Baltacıoğlu, 1938, s. 85-86). Bu sorunun çözüm noktasında da yine başta aile olmak üzere arkadaş çevresine, öğretmenlere ve diğer sosyal çevreye önemli görevler düşmektedir. Tekrar tekrar belirtmek zorundayız: Çoktan seçmeli sınav sistemine dayalı eğitim öğretim, ister istemez eğitimin içerik unsurlarını da motivasyon kaynaklarını da etkilemektedir. Soru çözme isteği diğer eğitim öğretim uygulamalarının önüne geçmektedir.

7.6. Belli Bir Türde Yazma Sorunu:

Her yazının ifade, üslup, konunun ortaya konma biçimi, ele aldığı konular ve benzer bakımlardan kendine mahsus farklı özellikleri vardır. Gördüğümüz her yazıyı aynı gözle değerlendirmek yaygın fakat yanlış bir tutumdur. Öğrencinin anlatım tarzlarını fark etmesi ve uygulayabilmesi (Karadağ, 2011, s. 147), yazma amacına bağlı olarak hangi yazı türünde yazacağını belirlemesi yazmadaki başarısını etkileyecektir. Anlatım tarzını ve türünü belirleyen öğrencinin zihninde doğru bir yazma kavramı oluşacaktır. Bu bağlamda, okullarımızda yıllardır "kompozisyon" adı altında yaptırılan yazma çalışmaları engelleyici rol oynamıştır. Öğrencilere bir atasözü ya da veciz söz verilerek açıklanması istenmiş, öğrenciler de içerik olarak "*Atalarımız doğru söylemişlerdir.*" diye yazmaya başlayıp aynı sözlerle yazılarını tamamlamışlar; biçim olarak da santim hesabına uygun şekilde birkaç satırlık giriş, ondan biraz daha uzunca gelişme ve girişe yakın uzunlukta sonuç yazmışlardır. Doğal metin dünyasında okullarımızda yazdırdığımız kompozisyon yazılarının karşılığı bulunmamaktadır. 2019 Türkçe Öğretim Programında "Öğrenciler kompozisyon ve şiir yarışmalarına katılmaları için teşvik edilir. /Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir." (MEB, 2019) kazanımları yer almaktadır. Bunun yerine hikâye, anı, gezi yazısı, köşe yazısı (gazete makalesi) gibi uygun türlerde yazmalarının istenmesi daha doğru olacaktır. Söz gelimi, başarılı şekilde uygulandığı takdirde günlük yazma yararlı uygulamalardandır. Programda pek çok edebî ve edebî olmayan yazı türüne okuma ve inceleme amaçlı olarak yer verilmiş olmakla birlikte, şiir dışında, herhangi bir yazı türünde yazma kazanımı bulunmamaktadır.

Öğrencilerin ilgi ve eğilimlerini dikkate alarak yaptırılacak yazma çalışmalarından (Batur & Bitir, 2019) bazı öğrencilerin hangi türlerde daha başarılı yazabileceklerini keşfetmeleri sağlanabilir. Bu yolla bazı yazma kaygılarının önlenmesi de mümkün olabilir.

7.7. Özetleme ve Not Alma Sorunu:

Türkçe öğretim programlarında eskiden beri her ne kadar özetlemeye yer veriliyorsa da öğrencilerin özet çıkarmada başarısız olduklarını yaygın şekilde gözlemleyebiliyoruz. Her ikisi de soyut işlem gerektirmektedir. Öğrenci okuduğu veya dinlediği bir metnin iskeleti, kişileri, olayların akışı, iddia ve ispat unsurları gibi mesaja ilişkin temel unsurlarını görebilmelidir. Metinler üzerinde metnin temel unsurlarını çıkarmaya yönelik haritalama uygulamalarının sıkça yapılmasında fayda vardır. Özetlemenin objektif

nitelikleri ve not almanın şahsi yönleri çok tekrarlı uygulamalarla kavranabilir. Bu tür kazanımların ölçme ve değerlendirmesinin de uygulamalı olarak yapılması zorunludur. Ancak, bu konuda öğretmenler ne kadar donanımlı ve gayretli olurlarsa olsunlar, yine test sisteminin baskısı ve kalabalık sınıflar engelleyici etki oluşturmaktadır. Özellikle not almanın çağdaş kültüre sahip, sorumlu ve düzenli bir insan olmanın gereklerinden biri olduğu düşünüldüğünde, eğitim öğretimin her kademesinde nasıl büyük bir sorun oluşturacağı daha iyi tahmin edilebilir.

Not almak, öğrenmenin en etkili yollarından biri olmasına rağmen kendi öğrencilerimize de not tutturmakta güçlük çektiğimiz zamanlar olmaktadır. Öğrencilerimiz söyleneni yazmayı, dikte etmeyi daha çok tercih etmektedirler. Anlatılan konunun içerisindeki kendileri için önemli olan unsurları belirlemekte zorlanmaktadırlar. Bu da bize, öğrencilerimizde özgüven eksikliği bulunduğunu düşündürmektedir. Söyleneni yazmak, bir şekilde bağımlı olmak, onları rahatlatmaktadır. Benzer bir sorun serbest yazma çalışmalarında da görülmektedir. Teması, başlığı, çerçevesi belirlenen konularda yazma eylemine daha kolay başlayabilmekteler, bu hususlar tamamen kendi tercihlerine bırakıldığında ise ne yapmaları gerektiğine karar verememektedirler. Bu sorunun çözümü için de aynı formül önerilecektir: Çok yazmak.

7.8. Yazı Çalışmalarının Paylaşılması Sorunu:

Yazma eylemi, Kral Midas'ın kulaklarının nasıl olduğunu sazlıktaki kamışlara fısıldamak gibi saklanması gereken sırlı bir anlatma aracı değildir. Düşündüklerimizi, hissettiklerimizi ses ya da yazıyla dışarıya aktarıyorsak bunu birilerinin de bilmesi, bize ait olanlardan haberdar olması için yapıyoruz. Özellikle günümüzde büyük bir toplumsal kesimi aktif okuryazar hâline getiren sosyal medya araçları, bu işlevi çok geniş imkânlarla görmektedir. Sosyal medyanın yazdıklarımızı paylaşma yönünden büyük bir nimet olmasının yanı sıra birtakım külfetleri de bulunmaktadır.

Okuryazarlık kavramının bugünkü algılanma biçimi çok yönlü üretici yazarlık (makerliteracy) olarak karşımıza çıkmaktadır (Marsh, Arnseth, & Kumpulainen, 2018). Yazarlık atölyeleri kurularak çoklu medya ortamlarının da kullanılmasıyla yaratıcı düşünceyi güçlendirmek amacıyla daha etkili, üretimci ve paylaşımcı yazma ve yazılı sunum hazırlama çalışmaları yapılmaktadır. Ayrıca "wattpad" uygulamaları ile çevrimiçi okuyucu-yazar toplulukları oluşmakta ve yazılanlar bu ortamlarda paylaşılabilmektedir (Tirocchi, 2018). Gelecekteki yazma başarıları, bu tür yazma çalışmaların, sosyal medya yazarlıklarının amaca uygun nitelikler bakımından eğitim öğretim yoluyla kontrol edilmesi ölçüsünde biçimlenecektir.

7.9. Öğretmenlerin Yazma Becerisi Sorunu:

Mevcut öğretmen yetiştirme lisans programları ne yazık ki alandaki ihtiyaçların karşılanmasını, sorunların çözülmesini sağlayacak nitelikleri taşımamaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan Türkçe Öğretmenliği lisans programında Topluma Hizmet Uygulamaları ve okullarda gerçekleşen Öğretmenlik Uygulaması dersi dışında uygulamalı hiçbir ders bulunmamaktadır (https://www.yok.gov.tr, tarih yok). Türkçe öğretmeni adayı, alan eğitimi ile ilgili hiçbir uygulama süreci yaşamamaktadır. Kendi yazma becerilerini geliştirmemiş, geliştirememiş bir öğretmen, öğrencilerin yazmadaki çeşitli sorunlarını nasıl kavrayabilir? Onların yazma süreçlerindeki durumları ile nasıl empati kurabilir? Kendi öğrenme süreçlerinde hiç gezi yazısı yazmamış bir öğretmen, hangi tecrübeyle öğrencisine "*Şöyle yazsan daha iyi olurdu?*" diyebilir?

Eğitim bilimlerinin şimdiye kadar elde ettiği bütün verilerin uygulamanın yararsızlığını ortaya koyduğunu bir an için farz edelim; Türkçe öğretmeni adaylarının, dört yıllık lisans öğrenimleri boyunca, aldıkları bir yarıyıllık ve üç saatlik teorik yazma alan eğitimi dersinin yeterli olduğunu nasıl açıklayabiliriz? Ne yazık ki, bu kadar teorik ders de neredeyse seminer hükmünde kalmaktadır.

Aynı vahim durum, Sınıf Öğretmenliği lisans programında da mevcuttur. Türkçe Öğretmenliği programından farklı olarak sadece Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersinin tamamen uygulamalı olduğu görülmektedir. Beceri derslerinin tamamında uygulamanın ne kadar önemli olduğunu burada tekrarlamak, yüzlerce eğitim akademisyeninin bulunduğu bir ülke için çok üzüntü ve kaygı vericidir. Zaten sınıf öğretmeni adayları, dil becerilerine yönelik, teorik bile olsa, yeteri kadar ders almamaktadırlar. En önemli hedefleri olan dört temel dil becerisini geliştirme yeterliğini, Türk Dili 1 ve Türk Dili 2 derslerini kenarda tutarsak, bir yarıyıllık ve üç saatlik Türkçe Öğretimi teorik dersini alarak nasıl kazanabilirler? Basit bir hesapla her bir dil temel becerisi için dokuz saat teorik ders görmektedirler. Profesyonelleşmenin öne çıktığı günümüzde, bilgi ve becerilerin dokuz saatte kazanıldığı başka bir alan bulmak herhalde mümkün olmayacaktır.

Yazma öğretiminde herhangi bir okulda, herhangi bir sınıfta belli bir başarının elde edilmesini, öğretmenlerin kişisel gayretlerine ve taşıdıkları yüksek sorumluluk duygularına, öğrencilerin bireysel ve ortam avantajlarına bağlamaktan başka bir seçenek görünmemektedir. Yazma

öğretimi bakımından yeterli beceri donanımına kavuşturamadığımız öğretmenlerimizle, öğrencilerimize eğitim öğretim ihtiyaçlarına uygun hizmet vermede eşit fırsat vermemiş olabiliriz.

Eğitim öğretim sistemimizin genel sorunları için okul çağındaki öğrencilerimizin pek çok ülkenin nüfusundan fazla olması, bunun doğurduğu mali güçlükler ve daha pek çok nedenden dolayı mazeret ileri sürülebilir. Bu gerekçelerin hepsi doğru da olabilir; ancak, hiçbirisi akademik eksikliklerin gerekçesi olamaz. Türkiye'nin mevcut öğretmenlerinin tamamını donanımlı şekilde sınıflara gönderme enerjisi ve yeterliliği vardır.

7.10. Yazma Kaygıları ve Yazma Alışkanlığı Oluşturamama Sorunu:

Öğrencilerin yazma korkusu yaşamaları, yazma öğretiminin çok uzun zamandır çözülmeye çalışılan bir sorunu olma özelliğini sürdürmektedir (Tok & Ünlü, 2014). Bu temel dil beceri alanının aynı zamanda öğretmenler için de öğretiminde başarısız olma kaygısı oluşturduğunu görüyoruz. Yazmada isteksizliği oluşturan bu korkunun temelinde öz yeterlik algılarının düşüklüğünün yer aldığını söyleyebiliriz (Akar, 2008) (Aydın & Duğan, 2018) (Baki & Aktaş, 2014). Bir diğer neden de "*Başkaları ne der? Öğretmenim ne der? Acaba yanlış bir şey mi yazdım?*" sorularıyla ifade edilebilecek beğenilmeme kaygısıdır. Bu kaygının bazen usta yazarlarda bile bulunduğu belirtilmektedir (Canbaz, 2005, s. 71). Her yazı, yazarın şahsına ait bir parça gibidir; kaşı gözü gibi, eli yüzü, elbisesi gibi. Yazıların paylaşılmasında, beğeni konusu yapılmasında bu hususlar da önemli bir kaygı kaynağı oluşturmaktadır.

Yazma kaygısı, öğrencinin kendi durumuyla ilgili olabileceği gibi başkaca pek çok etkenden kaynaklanabilir (Rahmat, Othman, Nohd Kasım, Khauriddin, & Aripin, 2019). Cornwell ve Mckay'ın belirttiği dört yazma kaygı kaynağı (yazma yeteneği hakkındaki olumsuz değerlendirme, yazmadan haz almama, değerlendirilme korkusu ve yazısını bir başkasının görmesi) öğrencinin kendi durumuyla ilgilidir (Cornwell & Mckay, 1999). Eğitim öğretim ortam ve süreçlerinde öğrencilerde görülen pek çok korku ve kaygı, başta aile olmak üzere öğretmenlerden, okul arkadaşlarından ve hatta okul yönetiminden bağımsız olarak düşünülmemelidir. Okul yönetiminin sadece idari işlere sıkışıp kalmadan öğrencileri sosyalleştirmede ve kişiliklerini güçlendirmede üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, bu amaçla etkinlikler düzenlemesi, öğretmenleri proje geliştirmede teşvik edip yönlendirmesi de büyük önem taşımaktadır.

Yazma korku ve kaygılarının aşılmasında disiplinsizliğe yol açmadan çizilecek öğretmen profili önemlidir. Öğretmen, öğrencilerle kolay diyalog kurabilmelidir. Onlara değer verdiğini hissettirmelidir. Öğrenciler soru sorarken çekinmemelidir. Bu da öğretmenin öğrencilerden aldığı cevaplara sabırla ve ustalıkla, onları kırmadan vereceği dönütlerle sağlanabilir. Öğretmen, öğrencilerin yazılarında gördüğü her yanlışı vurgulamamalı, bir kısmını başka bir yazma görevine bırakmalıdır. Aksi hâlde öğrenci, yanlışlarının çokluğunu gördükçe "Ben yapamıyorum." düşüncesine saplanarak özgüvenini kaybedebilir.

Öğrencilerin yanlış yapma korkusunu yenebilmeleri için, ne kadar yanlış düşünürlerse düşünsünler, düşüncelerine değer vermek onlara özgüven kazandıracaktır. Yazıların kontrol edilmesinde ve değerlendirilmesinde bu noktaya dikkat edilmelidir. Süreçte yer alan unsurlara yoğunlaşmak daha yerinde olacaktır. Ürüne odaklanıp, bütün yazıların başarılı olması beklenmemelidir. Yazma kaygılarının üstesinden gelebilmek için en önemli hedef, öğrencilerin çok metin üretmelerini sağlamaktır. Niçin ve nasıl yazdıklarına daha sonra bakılmalıdır.

Çözüm hususunda yapılması gereken bir başka husus da öğretmenin, öğrencilerinin yazma korkularını teşhis edebilmesi, yazmaktan niçin, hangi sebepten dolayı kaygı duyduklarını belirleyebilmesidir. Bu noktada da kalabalık sınıflar, gayretli ve dikkatli bir öğretmenin karşısında büyük bir engel olarak durmaktadır.

Öğrencilerin yazmaya karşı geliştirdikleri olumsuz tutumlar, ülkemizde de oluşturulmuş olan kaygı ölçekleri (Özbay & Zorbaz, 2011) (Karakoç Öztürk, 2014) (Karakuş Tayşi & Taşkın, 2018) kullanılarak değişen sosyoekonomik ve sosyokültürel durumlara göre daha açık biçimde belirlenebilir. Buna göre çözümler geliştirilebilir.

7.11. Yazıların Değerlendirmesi Sorunu:

Öğrencilerin yazmadaki başarı durumlarının nasıl ölçülüp değerlendirileceği konusunda elimizde anlama becerilerinde olduğu kadar araştırmacıların üzerinde birlik sağladıkları belirleyici ölçekler bulunmamakta (Khan, 2016), öğretmenler de öğrenci yazılarını standart ölçeklerle değerlendirememektedirler (Göçer, 2011). Ölçek oluşturma güçlüğünün nedeni, yazının bütüncül estetik yüze sahip olmasından kaynaklanmaktadır. "*Güzel*"i oluşturan parçaların her birisi ideal bir güzellik unsuru olmayabilir; ancak, uygun şekilde bir araya geldiklerinde bir güzellik oluşturabilirler. En güzel örneklerden yararlanmak, en güçlü iddia ve ispat unsurlarını kullanmak,

yazıya en güzel başlığı koymak bir yazıyı başarılı yapmayabilir. Bu nedenle hedef, doğru ve etkili yazılara ulaşmak olmakla birlikte, yazıların öncelikli olarak biçimsel ve teknik hususlar bakımından yeterli olup olmadıklarını belirlemeye çalışmak daha doğru olacaktır. Sağlam bir yazma tekniği kazanan öğrenciler, yetenekleri, birikimleri, yazma istek ve sevgileri ölçüsünde yazılarının değerlerini yükselteceklerdir. Bu şekilde, değerlendirmenin yazma kaygısına yol açacak yönlerinden de kaçınılmış olur.

Yazılı anlatım değerlendirme formlarında yer alan özellikler, ölçütler bir sorun oluşturmamaktadır: Başlığın konuyla ilgili olması, cümle kuruluşlarının dil bilgisi kurallarına uygun olması (MEB, 2006), plan fikri, anlatımda duruluk ve doğallığın olması (Göçer, 2011) gibi. Ancak bu ölçütlere verilen puan değerlerinin objektif bir dayanağı bulunmamaktadır. Söz gelimi, yazıya uygun başlık koymanın puanı niçin 5'tir? 6 veya 7 olamaz mı? Bu değişkenlik de yukarıda sözü edilen bütüncül güzelliğin sayısal bir formülünün olmaması ile ilgilidir. Bu nedenle ölçülmesi pek çok güçlüğü barındırmaktadır; doğal olarak, değerlendirilebilmesi de benzer çelişkileri taşır.

Öğretmenlerimizin yazıların ölçme ve değerlendirmesini yapmaya çalışırken istek bozucu, kaygı uyandırıcı tutumlardan kaçınmaları gerekmektedir. Dikkatlerini öğrencilerin yazma alışkanlığını kazanmalarına, çeşitli tür ve işlevlerde metin üretmelerine, serbest ve yaratıcı yazı yazmalarına, yazma özgüvenlerinin güçlenmesine yoğunlaştırmaları yerinde olacaktır.

7.12. Diğer Yazma Öğretimi Sorunları:

Eğitim öğretimin teste bağlı olarak yapılması, beceri derslerinin en büyük düşmanı olarak gösterilebilir. Ne yazık ki içinde bulunduğumuz test sarmalından çıkabilmek için burada söylenebilecek yeni bir çözüm yolu bulunmamaktadır.

Bir başka sorun olarak da yazma stratejilerinin yeterli uygulamalarla pekiştirilememesidir. Sınıf içerisindeki hem yazma uygulamalarına hem de bunların kontrol ve dönütlerine, sınıfların kalabalık oluşu nedeniyle yeterli vakit ayrılamamaktadır. Pek çok öğretmenin ders yükünün fazlalığı, kararlı ve nitelikli hizmet içi eğitimi alamama gibi nedenlerden dolayı öğretim programlarını tam olarak uygulayamaması da başka bir sorun olarak görünmektedir. Okul, öğretmen ve öğrenci başarısının en temel ölçüsünün deneme sınavlarındaki ve merkezi sınavlardaki testlerden elde edilen puanlara göre belirlenmesi de becerilerin gelişmesini engelleyici önemli etkenlerdendir.

13. Sonuç ve Değerlendirme

Yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre daha çok zaman ve uygulama gerektirmesi ve bileşenlerinin sürece ve ürüne etkileri nedeniyle pek çok zorluğu barındırdığı görülmektedir. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek için yoğun emek ve yazmaya ayrılmış geniş zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Yazma öğretimi sorunlarının öğretmenler, öğrenciler, öğretim programları ve ilgili sosyal çevre tarafından paylaşıldığını görüyoruz. Elbette burada en az pay öğrencilere düşmektedir. Eğitim öğretim sisteminin test merkezli kurgulanmasından dolayı, uygulamalar için yeterli zamanın ayrılamaması ve bu sistemin uygulama motivasyonunu bozması, sorunların çözümünde tıkanmaya yol açmaktadır.

Sorunların bir diğer ana kaynağı olan uygulama yetersizliklerinin, öğretmen yetiştirme programlarında da görülmesi, yazma öğretimi sorunlarının yakın zaman içerisinde azalacağı ümidini vermemektedir. Sosyal medya araçlarının toplumun büyük çoğunluğunu aktif okuryazar hâle getirmiş olması, yazma öğretimi konusunda başka sorunların da bizi beklediğini haber vermektedir. Hangi yazma teknikleri ve stratejileri uygulanırsa uygulansın okuma, okuya okuya; yazma, yaza yaza gelişir.

Kaynaklar:

Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2),185-198.

Ali Haydar. (1925). İmla meselesi. *Muallimler Mecmuası, 4*(35), 1542-1546.

Arıcı, A. F., & Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (20), 317-328.

Aydın, B. O., & Duğan, Ö. (2018). Halkla İlişkiler lisans öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarının belirlenmesi üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 4*(1), 150-164.

Aytuna, H. A. (1949). *Özel öğretim metodu II.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. *Ed.* M. Özbay, *Yazma eğitimi* (s. 85-126). Ankara: Pegem Akademi.

Baikie, K., & Wilhelm, K. (2015). Emotional and physical health benefits of expressing writing, advances in psychiatric treatment. *Advances in Psychiatric Treatment, 11*, 338-346.

Baki, Y., & Aktaş, E. (2014). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin yazma kaygıları. *Turkish Journal of Teacher Education, 3*(1), 38-52.

Baltacıoğlu, İ. H. (1924). *Yazının usûl-i tedrîsi.* İstanbul: Matbaa-i Amire.

Baltacıoğlu, İ. H. (1938). *Toplu tedris.* İstanbul: Sebat Basımevi.

Batur, Z., & Bitir, T. (2019). İlkokul Öğrencilerinin serbest yazma etkinliklerindeki konu eğilimlerinin incelenmesi. *Tarih, Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 372-389.

Baymur, F. (1945). *Türkçe öğretimi.* İstanbul: Tan Matbaası.

Cameron, L., & Nicholls, G. (1998). Expression of stressful experiences through writing: Effects of a self-regulation manipulation for pessimist and optimists. *Health Psychology, 17*(1), 84-92.

Canbaz, F. (2005). *Fatma Aliye Hanım'ın romanlarında kadın sorunu.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü,.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax.* Massachusetts Institute of Technology Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.

Cornwell, S., & Mckay, T. (1999). Measuring writing apprehension in Japan. *Paperpresented at the Annual Meeting of the Japan Association of Language Teachers (25th).* Maebashi, Japan.

Çifci, M. (1991). *Bir grup yükseköğretim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dikmen, O. (1950). *Çocukta yazı ile anlatma kabiliyetini geliştirme yolları.* Nazilli: Menderes Basımevi.

Ercilasun, A. B. (1992). *TRT'nin dili hakkında rapor (Basılmamış).* Ankara.

Eroğlu, A. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Isparta / Gönen Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12), 178-195.

Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 71-97.

Göğüş, B. (1968). *İlkokullarda Türkçe öğretimi kılavuzu.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

https://www.yok.gov.tr. Ağustos 25, 2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari adresinden alındı

İbn Haldun. (1997). *Mukaddime I.* (*çev.* Z. K. Ugan,) İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Janakirman, S. (2002, March Tuesday, 26). *Online edition of India's national newspaper*. http://www.hinduonnet.com/thehindu/edu: http://www.hinduonnet.com/thehindu/edu adresinden alındı

Karadağ, Ö. (2011). Yazma Eğitiminde anlatım tarzları ve öğretimi. *Ed*. M. Özbay, *Yazma eğitimi* (s. 147-176). Ankara: Pegem Akademi.

Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakoç Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ve öğrencilerin öykü yazma becerilerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy, 2*(4), 170-194.

Karakuş Tayşi, E., & Taşkın, Y. (2018). Ortaokul Öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(2), 1172-1189.

Khan, S. (2016). Process writing instructions and assessment. *Langlit, 2*(3), 788-794.

King, L. (2001). The health benefits of writing about life Goals. *PSPB, 27*(7), 798-807.

Korkmaz, Z. (1997). *Atatürk ve Türk dili 2.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kur'an-ı Kerim Meali. (2011). *Bakara 282/2.* (Düzenleyenler: H. Altuntaş, & M. Şahin,) Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayını.

Marsh, J., Arnseth, C. H., & Kumpulainen, K. (2018). Maker literacies and maker citizenship in the makey (Makerspaces in the EarlyYears) Project. *Multimodal Technologies and Interact. 2, 50; doi:10.3390/mti2030050.*

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ağustos 22, 2019 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden alındı

Özbay, M. (2011). Yazma eğitiminde noktalama ve imla. *Ed.* M. Özbay, *Yazma Eğitimi* (s. 177-193). Ankara: Pegem Akademi.

Özbay, M., & Zorbaz, M. (2011). Daly-Mıller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 33-48.

Rahmat, N., Othman, N. A., Nohd Kasım, A. A., Khauriddin, Z., & Aripin, N. (2019). The cycle of self fulfilling prophecy in academic writing. *European Journal of Education Studies, 5*(11), 254-268.

Sena, C. (1929). *Hususi tedris usulleri.* İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.

TDK. (2019). *Türkçe sözlük.* http://sozluk.gov.tr, Erişim: 22.08.2019.

Tevrat. (2001). *Eski Antlaşma The Bible Society in Turkey, Yeni Antlaşma, The Translation Trust.*

Tirocchi, S. (2018). Wattpad, teens, media and collaborative cultures. *Ed*. C. A. Scolari, *Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions.* Barcelona, Spain.

Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma Becerisi sorunlarının ilkokul ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(50), 73-95.

Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *TEKE Uluslararsı Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 3*(2)*, 274-290.

8. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI

Tazegül DEMİR ATALAY*

Ø. Giriş:

Dil bilgisi öğretimi araştırmacılar tarafından birçok açıdan tanımlanmış bir öğrenme alanıdır. Dil bilgisi öğretimi, eğitim öğretim süreçlerinde hem öğrenciler için hem sosyal yaşamdaki iletişimin doğru ve etkili gerçekleşebilmesi için çok önemlidir. Genel olarak *dil bilgisi; sesleri, sözcükleri, cümleleri çeşitli yönleriyle inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı; doğru konuşmamızda ve yazmamızda etkili olur.* Bu yönleriyle dil bilgisi; herkesi, hepimizi, özellikle de öğrencileri çok yakından ilgilendirmektedir. Çünkü dilimizi doğru ve düzgün kullanma konusunda sık sık yanlışlarla karşılaşmaktayız ve bu yüzden; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi gibi konu alanlarından oluşan dil bilgisi, dilimizin doğru kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu durumda bize düşen görev ve sorumluluk, hem Türkçenin dil bilgisini çok iyi bilmek hem de onu çok iyi öğretmektir (Kavcar ve diğerleri, 2016). Güneş (2013) çalışmasında Jean-Pierre Cuq'tan, tanımlarda vurgulanan görüşleri topladığı dört başlığı aktarmıştır. Buna göre dil bilgisi;

• Bir dili doğru konuşmak için oluşturulan düzenleyici ilke ve kurallar bütünü,

• Bir dilin ilkelerini inceleyen eğitsel etkinlikler, doğru konuşma ve yazma sanatı,

• Dilin iç işlevleri üzerine geliştirilen bir teori ve aynı zamanda gözlem aracı,

• Dile ilişkin öğretilecek açıklayıcı, süreçsel ve koşul bilgileri olmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi, dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir (Dolunay, 2010). Sözcüklerin doğru, düzgün ve seri bir biçimde okunması da dil bilgisi eğitimi ile gerçekleşebilen bir çalışmadır. Anlayarak okumda da yine önce dil bilgisi konu alanının sonra da, Türkçe dersinin konusudur. Cümle içinde sözcüklerin, paragraf içinde cümlelerin, parça içinde paragrafların

* Prof. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, tazeguldemir@gmail.com

anlamına, genel anlama katkısına yer verilerek metnin bütünüyle anlaşılması, dil bilgisi ile sağlanabilir. Sözcüklerin temel, yan, terim ve mecaz anlamlarını bilmek; deyimleri, özlü sözleri, atasözlerini gerektiğinde yerli yerinde kullanmak da yine dil bilgisi kültürü ile doğrudan ilişkilidir (Özbay, 2007).

Güneş (2013) çalışmasında dil bilgisi öğretimini güncel bir bakış açısıyla ele almıştır: "Yeni dil bilgisi anlayışında dil bilgisi öğretimi bir amaç değil araç olarak ele alınmaktadır. Dil bilgisi, yazım kuralları, kelimeleri daha iyi okuma ve yazma, dil ve zihinsel becerileri geliştirme gibi etkinliklerle birlikte yürütülmektedir. Amaç yazılı ve sözlü ifadenin iyileştirilmesidir. Böylece dil bilgisi okulda yeni bir anlam kazanmakta, etkinliklerle dil bilgisi öğretilmekte ve bunlar dil öğrenme alanının etkinlikleriyle birleştirilmektedir. Dil bilgisi kuralları peş peşe sırayla değil, sözlü ve yazılı dil etkinlikleri içinde verilmektedir. Bu anlayışta bir dili öğrenirken onun kurallarını ezberlemek yerine mantığı keşfedilmektedir." Dil bilgisi öğretimi; eğitimimizde önemi tartışmasız kabul edilen, ancak hiç de bu öneme yakışmayan uygulamalarla geçiştirilen bir konudur. Bu bilgi alanının önemi tartışmasız kabul edilirken, dil bilgisinin niçin öğretilmesi gerektiğinin bilinmesi de şarttır (Aydın, 1999).

Dil bilgisinden yararlanılmadan düşüncelerin, duyguların daha doğru ve daha eksiksiz anlatılması mümkün değildir. Kavcar ve Oğuzkan (1998) bu konuya şöyle değinmiştir: Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler dilin imkânlarını, sınırlarını ve gücünü ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken bu etkinlikler yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir, bütünleşir. Dil bilgisi öğretimindeki "doğru söyleyiş", "sözcük bilgisi", "doğru cümle kurma", "yazım" ve "noktalama" gibi beceri alanlarına yönelik çalışmaların öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma etkinliklerindeki başarılarını artırması beklenir.

Ülkemizde yapılan bir araştırmaya göre (Aydın, 1993) öğretmenlerin büyük bir bölümü, dil bilgisine önem verdiğini ve öğretilmesinden yana olduklarını belirtmişler, niçin öğretilmesi gerektiğini de şu şekilde sıralamışlardır:

Dil bilgisi öğrencilerin dile ilişkin yanlışlarını azaltır. % 13.59
Dil bilgisine ilişkin bilgi öğrencinin yazma becerisini geliştirir. % 11.96
Dil bilgisi çalışmaları öğrencinin zihin gelişmesine yardımcı olur. % 10.87
Bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olur. % 10.87
Ölçünlü Türkçenin öğrenilmesine yardımcı olur. % 9.24

Bilimsel yöntemleri ve çözümleyici düşünmeyi öğretir. % 9.24
Öğrencinin daha iyi iletişim kurmasını sağlar. % 8.70
Dilsel özgüveni oluşturur. % 8.70
Kültürel, dilsel hoşgörüyü artırır. % 5.98
Müfredat dil bilgisini öğretmeyi gerektiriyor. % 3.80
Dil bilgisi öğretmekten hoşlanıyorum. % 3.26
Dil bilgisi öğretimi sınıfa daha iyi egemen olmayı sağlıyor. % 2.72

Dil bilgisi öğretimi özellikle dilin doğru kullanımı için son derece önemlidir. Bu durumda nasıl öğretildiği ya da öğretilmesi gerektiği asıl çıkış noktası olarak düşünülmelidir. Göğüş (1978), çalışmasında dil bilgisi ve söz dizimi öğretim yöntemleriyle ilgili başlıca ilkeleri şöyle sıralar:

1. Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilemez. Böyle bir yöntem uygulama gücü de kazandırmaz. Bunun yerine öğretmen, öncelikle öğreteceği sorunu saptar. Bu sorun üzerine örnekler bulur. Örnekler öğrencilerle birlikte incelenir, benzerliklere dikkat çekilir. Benzerlikler, bir kural olarak öğrencilerle birlikte bulunur. Böylece bilinenden bilinmeyene ulaşılır.

2. Sadece dil bilgisi kurallarını öğretmek yetmez, bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yapılmalıdır.

3. Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır; başka bir deyişle öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa ders konusu bu olmalıdır. Konuların sırasını bozmayan, söz gelişi seslerden, harflerden başlayan bir dil bilgisi öğretimi yararlı olamaz.

4. Kuralların öğretilmesinde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte öğrenciye bilgi verilmeli; ona sorunu açıklayacak, tanıtacak zengin örneklerle değişik durumlar üzerine çalışılmalıdır.

5. Dil bilgisinin bütün sorunları, yalın bir şekilde değil, cümle içinde ele alınmalıdır. Çünkü düşüncelerimiz, cümle olarak anlatılır ve cümle olarak biçimlenir; sorunlar bu biçimlerde verilir.

6. Dil bilgisi gözlemleri ve alıştırmaları, yapay örnekler üzerinde yaptırılmamalıdır. Seçkin yazarlar ve bunların eserlerinde geçen sözler, incelenecek örnekleri oluşturmalıdır.

7. Dil bilgisi dersi, anadili etkinliklerine bağlı olarak okutulmalıdır.

8. Öğrencilerin ellerinde bir dil bilgisi kitabının bulunması, kural, örnek ve alıştırma için de bu kitaba başvurmaları öğrencilere kolaylık sağlayacaktır.

9. Her sınıfta, akademik olarak geri öğrenciler ayrıca yetiştirilmelidir. Bu durumda olan öğrencilere öğretmenler rehberlik yapmalıdırlar.

Eğitimin temelinde, ana dilin iyi öğretilmesi yatar. Bu sebeple, eğitimin her kademesinde bütün imkânlardan faydalanmak suretiyle ana dilin öğretilmesi gerçekleştirilmelidir (Tural, 1982). Öğrencilerin zihin ve ruh gelişimlerinde iyi bir ana dili eğitimi ve öğretiminin rolü hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür. Türkçe dersi çerçevesinde dil bilgisinin gerekli ayrıntılarına yer verilerek güzel anlatımların, metinlerin oluşmasında ana dilinin doğrudan katkısı öğrencilere hissettirilir. Okuma-dil, dinleme-dil, anlama-dil, anlatma-dil ilişkileri sezdirilip kavratılmadan sağlıklı bir ana dili eğitimi ve öğretiminin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bunların gerçekleşme alanı da Türkçe dersidir (Özbay, 2007). Yine, diğer derslerdeki başarının da dil bilgisi dersindeki başarıya bağlı olduğu hatırdan çıkarılmamalıdır. İnsanın topluma intibak etmesi, sosyalleşmesi ve içinde yaşadığı toplumun birlik bütünlüğünü koruma gayreti göstermesi ana dilini bilmesi ile doğru orantılıdır (Karakuş, 1997).

Bu sorumluluk beraberinde dil bilgisi öğretiminde de titizlik gösterilmesini getirir. Ancak geçmişten günümüze kadar dil bilgisinin özellikle öğretimi boyutunda çeşitli problemlerin olduğunu görmekteyiz. Uzun yıllar boyunca dil bilgisi öğretimi; belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememiştir. Araç olarak dil ve onun kuralları öne çıkartılarak bu eğitimle yeterli ve etkili bir biçimde anlaşmanın amaç olduğu unutulmakta, öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüşemeyen bilgiler ezberlettirilmektir (Özbay, 2007). Günümüzde, Temel Eğitim basamağındaki Türkçe öğretiminde, dil bilgisi konu alanının öğretimi ve eğitimine yeterince yer verilmediği, bu alanın Türkçe öğretimi içindeki öneminin görmezlikten gelindiği herkesçe bilinmektedir. Bu yüzden ülkemizde dil bilgisi öğretiminin dolayısıyla Türkçe öğretiminin genel durumu iyi değil, sorunları da fazladır. Konuyla ilgili çözüm önerileri ise hemen herkesin uzlaştığı, ancak iyileştirilmesi hususunda kimsenin bir katkıda bulunamadığı sözler olarak yazılmakta, okunmakta, konuşulmaktadır (Sağır ve Demir Atalay, 2016). Öğrenciler, Türkçe dersinin çalışma alanı olan dil bilgisi konularında kazandıkları davranışları, edindikleri becerileri kullanabildikleri ölçüde onların becerileri kökleşir. Nitekim dil bilgisi öğretimi ile ilgili bütün yönergeler de, dil bilgisi öğretiminin görevsel olmasının, başka deyişle, dil bilgisi dersinde Türkçeyi kullanmaya yardım edecek bilgilerin verilmesinin gerektiğini belirtmektedir. (Demirel, 2005). Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde uygulama ağırlıklı bir anlayışın olması gerektiği uzmanların uzlaştığı ortak nokta olmaktadır. Sever (1997) dil bilgisinin uygulamalı öğretilmesine önem verilmesini şöyle açıklar:

Türkçenin yapı ve kurallarının öğrencilere uygulamalarla kavratılması ve onlarda Türkçeyi doğru kullanma duyarlığı ve bilincinin oluşturulması için ana dilin temel etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimine önemli görevler düşmektedir. MEB (2006) ise öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmanın oldukça önemli olduğunu belirtir ancak bundan daha da önemli olan hususun bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanması olduğuna değinir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde kuralların verilmesinin yanında bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır. İşcan ve Kolukısa (2005) ise "İlköğretim ikinci kademede iyi bir yöntemle öğretilen dil bilgisi dersinde, öğretmen kural söylememeli, birçok örnekten yararlanarak, çocukların gözleri önünde kuralların oluşum tarzını açıklamalıdır. Kural, bir başlangıç olarak değil, bir sonuç olarak öğretilmelidir. Aslında bu konuda uygun olan yöntem; kuralı çocuğa kendi kendine bulduran, örneklerden çıkartan yöntemdir." diyerek kuralların ezberci değil sezdirmeyle öğretiminin önemine değinmiştir.

Dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunları Özbay (2006) şu başlıklar altında toplamıştır:

1. Ezbere dayalı bir dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır. Bu nedenle öğretilmeye çalışılan konular bir süre sonra unutulmaktadır, bu da kalıcı öğrenmenin önündeki en büyük engeli teşkil etmektedir.

2. Dil bilgisi konularının öğretiminde öğretmenler, geleneksel anlayışa bağlı, yani çağdaş kuramlardan habersiz, dil bilgisini kendilerine öğretildiği ya da kitaplarda gösterildiği biçimde öğretmektedirler. Özellikle yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması, farklı duyu organlarına hitap eden yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi, daha nitelikli ve daha kalıcı öğrenmeleri sağlayacak, bu sayede konular daha iyi anlaşılacaktır.

3. Öğretmenler ve dil bilgisi kitapları yazarları arasındaki gerek tanım ve terim gerekse sınıflandırma bakımından görüş farklılıkları öğrencilerin kafasında karışıklık yaratmakta, ana dili öğrenimini öğrencinin gözünde zorlaştırmaktadır. Bazı öğretmenler dil bilgisi konularını öğretirken, özellikle lisans yıllarında aldıkları dil bilgisi derslerinden ve bu derslere giren öğretim elemanlarının konu ile ilgili düşüncelerinden etkilenmekte ve bunları öğrencilerine doğrudan aktarmaktadır. Bu nedenle de nitelikli ve bilimsel bir dil bilgisi öğretiminden söz etmek mümkün olmayacaktır.

4. Dil bilgisi öğretiminde başarısızlık nedeniyle dil iyi öğrenilememekte, konuşma ve yazmada eksiklikler ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimini Türkçenin dört temel becerisinden olan okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerinden ayrı düşünmek ve planlamak büyük bir yanlış olacaktır.

5. Dil bilimin ortaya koyduğu yeni yaklaşımlar, dil öğretimine ve Türkçe dil bilgisi kitaplarına yansıtılmamakta, bu nedenle eskiden beri geleneksel yöntemler kullanılmaktadır.

6. Dil bilgisi kitaplarında konulara ya şekil ya da anlam bakımından yaklaşılmakta bu durum da çelişkilere neden olmaktadır.

Sağır (2002), ise çalışmasında bu maddelere ek olarak sınıf ya da Türkçe öğretmenliği bölümlerine gelen öğrencilerin, büyük bir oranda dil bilgisinin temel beceri ve davranışlarını kazanmış olarak yükseköğrenime gelemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin, ilkokul, ortaokulda görüp öğrendiklerini de, lise döneminde unutarak yükseköğretime başladığını ifade etmiştir. Sağır'ın bu değerlendirmeleri, dil bilgisi öğretimi açısından bütün konular için geçerlidir. Demirel (2005) de çalışmasında aynı konuya şöyle değinir: Konuyla ilgili bütün yönergelerde dil bilgisi öğretiminin görevsel olması, başka bir deyişle, bu derste Türkçeyi iyi kullanmaya yardım edecek, beceri ve alışkanlığa dönüşen bilgilerin verilmesi istendiği hâlde bu gerçekleşememekte, ezberlenmiş, hayata geçirilemeyen bilgiler verilerek günler geçirilmektedir. Hâlen yükseköğretime gelen öğrencilerin büyük bir kısmı dahi; seslerin, sözcüklerin, cümlenin niçin öğretildiğini bilememekte; ses ile harf'i, isim ile fiil'i *vb*. birbirine karıştırmakta, cümle'yi tanımamaktadır. Cemiloğlu (2003) çalışmasında dil bilgisi öğretimi sorunlarından bir diğerinin terimler konusunda yaşanan karmaşa olduğuna değinmiş ve şöyle özetlemiştir: "Dilimizde görülen aksaklıklardan birisi de kullanılan terimler konusundaki kararsızlıklar, tutarsızlıklar ve keyfiliklerdir. Özellikle yakın dönemlerden günümüze doğru gelindikçe hızla ilerleyen bir akım, terimler konusunda bir başıboşluğun da yönlendiricisi olmuştur. Söz gelişi, yapılan işin zamanını belirten "haber kipleri"nde "gelecek zaman", "şimdiki zaman", "geniş zaman" gibi mantık ve anlam ilişkisi sağlam terimler oluşturulurken bu defa "geçmiş zaman"ı ifade etmek üzere "ek"ten yola çıkılarak "-di'li geçmiş zaman" ve "-miş'li geçmiş zaman" gibi tutarsız terimlere başvurulmuştur. Gerçi bunlar daha sonra "görülen geçmiş zaman" ve "öğrenilen geçmiş zaman" olarak "dil-düşünce ilişkisi" kurularak karşılanmaya başlanmıştır, bu defa da terimlerin sürekli değiştirilebileceği anlayışı toplumda yaygınlaşınca her kesim hemen her

terimi kendisine göre yeniden oluşturma hakkını yine kendisinde bulmaya başlamıştır. Nitekim "-miş'li geçmiş zaman" yerine kullanılan "duyulan geçmiş zaman", "görülmeyen geçmiş zaman", "öğrenilen geçmiş zaman", "belirsiz geçmiş zaman" gibi terimlerle, seslerle ilgili "vokal-konson", "ünlü-ünsüz", "sesli-sessiz", "sadalı-sadasız" terimleri bunun bir sonucudur." Yine İşcan ve Kolukısa (2005) çalışmalarında dil bilgisi öğretimi için sorun olarak nitelendirilebilecek şu tespitlere yer vermiştirler: Öğretmenlerin çoğunun dil bilgisini ayrı bir dersmiş gibi düşündüklerini, Türkçe dersinin bütünlüğü içinde ona yer vermediklerini belirtir. Ayrıca ona göre ders kitabı, defter, yazı tahtası dışında herhangi bir araç-gereç ve materyal kullanmamakta ya da kullanamamaktadır. Konular genellikle düz anlatım yoluyla işlenmekte, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gidilmemekte, dil bilgisi bir kurallar yığınıymış gibi hareket edilerek ezberci bir yol izlenmekte, uygulamalara gerektiğince yer verilmemektedir. Dil bilgisi öğretimi, okullarda böyle yapılınca öğrenciler de ister istemez dil bilgisinden uzaklaşmaktadır. Alyılmaz (2010) ise dil bilgisi öğretiminde özellikle öğrenci çalışma kitapları ve bu kitaplarda yer alan etkinlikler ile öğretmen kılavuz kitaplarına değinmiş ve öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin kuralları kavratıcı olmaktan çok, kurallar üzerinde alıştırma yaptırmaya yönelik olduğunu; yine öğretmen kılavuz kitaplarındaki ek bilgi ve yönlendirici ifadelerin yetersiz olması, özellikle farklı yayınevleri tarafından hazırlanan birçok kitapta dil bilgisine yönelik açıklayıcı ifadelerin yer almamasını dil bilgisi öğretimi sorunları arasında ifade etmiştir. Çolak (2013) ise dil bilgisi öğretimi sorunlarını çalışmasında şöyle özetler: Türkçe öğretiminin sorunları içerisinde, belki de en önemli yeri dil bilgisi öğretiminin sorunları oluşturmaktadır. Bu sorunların temelinde birçok unsur bulunmakla birlikte, en önemlilerini; konunun sorunlarının akademisyenler tarafından netleştirilememiş olması, konunun tartışmalı başlıklarında bir uzlaşma sergilenemeyişi, dil bilgisi öğretiminin amaçlarının öğrenciler ve eğitim anlayışı bakımından netleştirilip özümsenmemesi oluşturmaktadır denilebilir. Dil bilgisi öğretimi geçmişten günümüze kadar hem öğrenen hem öğretici açısından yöntem bakımından sorunlu bir alan olarak görülmektedir. Özbay (2007) çalışmasında dil bilgisi öğretimi konusunda geçmişten günümüze bakıldığında yöntem, sunum, kullanılan terimler *vb*. bakımdan birtakım tutarsızlıkların olduğunu ve bu tutarsızlıkların özellikle dil bilgisi öğretimini, genel olarak da ana dili öğretiminin aksattığını belirtir benzer şekilde Sağır (2002) da aynı şekilde dil bilgisi öğretiminde yaygın olarak geleneksel uygulamaların olmasının bu duruma neden olduğunu ifade eder. Ona göre, ülkemizde dil bilgisi öğretimi

yaygın olarak geleneksel/ klasik yöntem ve tekniklerle yürütülmektedir. Dil bilgisi dersleri de, bu derslerde okutulan kitaplar da geleneksel anlayışla yürütülen dersler, yazılan kitaplardır. Türkiye'deki dil bilgisi öğretimi kapsamında dil bilimi içerisindeki konuların birçoğuna yer verilmemekte, başta ilköğretimde eski-yeni, klasik-geleneksel bakış ve yorum farklılıkları ile karşılaşılmakta; buna bağlı olarak da dil bilgisi öğretimine zarar verilmektedir. Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal, hem de zorunludur (Kavcar ve diğerleri, 2016). Oysaki günümüzde genel olarak, klasik ders işleme yöntemlerinin dışındaki daha birçok yönteme ve tekniğe; buldurma, tartışma, gösterip yaptırma yöntemleriyle, gösteri, soru cevap, rol yapma tekniklerine çok az yer verilmektedir. Göğüş (1978) çalışmasında dil bilgisi öğretiminde kullanılması gereken yöntemleri başlıca şu ilkelerle ele almıştır:

1. Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanmalıdır.

2. Yalnız dil bilgisi kurallarının öğretilmesiyle yetinilmez. Bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırılmalıdır.

3. Öğretimde çıkış noktası öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır; başka deyişle, öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, bunu ders konusu yapmamız gerekir. Ancak bu şekilde öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verebiliriz ve onların ilgilerini çekebiliriz.

4. Kuralların öğretiminde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmelidir; sorunu açıklayacak tanıtacak zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır. Örneğin, nesneyi "Ali camı kırdı." tümcesinde tek bir sözcük (camı) olarak öğrenen öğrenci, bu ögeyi hep tek sözcük olarak arar. Oysa Türkçede bu nesne "pencerenin camını, bizim evin penceresinin camını, okulun alt katında 3-C sınıfının batı yönündeki birinci penceresinin camını…" biçimlerinde görülebilir. Ancak böyle örneklerle zenginleşmiş bir öğretim, öğrencinin dile egemenliğini sağlayacaktır.

5. Dil bilgisinin bütün sorunları, yalın değil, tümce içinde ele alınmalıdır. Çünkü düşüncelerimiz, tümce olarak anlatılır ve tümce olarak biçimlenir; sorunlar da bu biçimlenmelerde, tümce içinde belirir: noktalama imleri tümce dışında açıklanamaz. Ad durumları, eylem çekimleri… tümceye kolayca bağlanır. Adla, sıfatla betimlemeler de örnek olarak alınacak tümce içinde açıklanmalıdır.

6. Dil bilgisi gözlemleri, alıştırmaları yapay örnekler üzerinde yaptırılmamalıdır. İnceleyeceğimiz örnekler, yazarlardan seçilmelidir. Konuşmalarda geçen sözler de örnek alınabilir.

7. Dil bilgisi dersi, başka anadili etkinliklerine bağlı olarak okutulmalıdır. Dil bilgisi kuralları dilde yaşar ve dilin kullanılışını düzenler. Bu niteliğiyle dil bilgisi dersi dilin incelendiği okuma dersine ve dilin kullanıldığı anlatım etkinliğine kendiliğinden bağlanır.

8. Öğrencilerin elinde bir dil bilgisi kitabı bulunması yaralıdır. Konular sorun olarak, sıra gözetilmeden ele alınsa bile, öğrenciler kural, örnek ve alıştırmalar için bir kitaba başvurmak gereğini duyarlar. Ayrıca dil bilgisi sorunlarının bir defter üzerinde işlenmesi gerekir. Öğrenci bu defterde örnekleri, çıkarılan kuralları, alıştırmaları bir arada bulur.

9. Her sınıfta geri öğrenciler ayrıca yetiştirilmelidir. Geri öğrenciler, özellikle sınıflar yükseldikçe (okutulmamak, zekâ geriliği, ilgi duymama, konunun soyutluğu gibi nedenlerle) daha çok görülür. Öğretmenin bu öğrencilere ayrı ders vermesi gerekmez. Geri öğrencinin, öğrenmesini istediği konuyu bir karta, çözümlenecek sorun olarak yazar. Öğrencinin başvuracağı kaynakları da belirler. Öğrenci yeterince çalıştıktan sonra öğretmen onu birkaç soru ile yoklar, eksiklerini tamamlar. Bu çalışmalar küme olarak da yapılabilir.

Erdem'e (2007) göre dil bilgisi konularına ayrı bir ders saatinin ayrılmamış olduğu görülse de Türkçe ders saatlerinin bir bölümünün dil bilgisi kurallarını ezberletmek amacıyla geçiştirilmesi yaygın yapılan yanlış bir uygulamadır. Olması gereken dil bilgisinde tanımları öne çıkartmaktan ziyade, bunların kullanımdaki yerlerini sezdirip kavratmak ve bunların öğrencilerce bir beceri ve davranış hâline dönüştürmektir. Sağır (2002) çalışmasında sınavların bile dil bilgisini uygulamaya dönük öğretecek bir yöntemle gerçekleştirilmesi gerektiğini öngörür. Ona göre Türkçe dersinin sınavında yer alan dil bilgisi soruları, öğrencilerin dile ait, dilin kullanımıyla ilgili beceri ve alışkanlıklarını ölçmekten çok uzak bir biçimde düzenlenmektedir. Dolayısıyla tanımların ezberlenip ezberlenmediği yoklanıp kuralların sıralanması istenerek, ders bireye yararlı olmaktan çıkmakta, öğrencileri de alandan soğutmaktadır.

Karadüz (2009) araştırmasında yapılan çalışmaların okullarda uygulama aşamasında çözüm odaklı olmadığını, özellikle yöntem ve yaklaşım açısından yine terim sorunlarının çözümüne yönelik kalıcı herhangi bir çözümün ortaya konmadığını belirtmektedir. Yine geçmiş yıllardan bugüne

kadar devam eden bu tartışmalı ve problemli durumun özellikle millî eğitim açısından önemli sorunlara davetiye çıkartmıştır ve bu soruna yönelik herhangi bir çözümün yapılmayışı da birçok eleştirinin odağı olmuştur. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde alanın uzman akademisyenleri ve öğretmenlerinin de katıldığı geniş çaplı bir kurultayın yapılması ve bu çerçevede elde edilen çıktıların bir program şeklinde geliştirilmesi yapılabilir bir durum olabilir mi veya bu tür bir programı tüm yurtta kullanılabilecek standart bir forma dönüştürmek çok mu zordur? Karadüz (2009) bu çözüm önerisiyle birlikte aşağıdaki çözümleri de çalışmasında sunmuştur:

1. Dil bilgisi öğretimi ayrı bir öğrenme alanı mı olmalıdır?

2. Dil bilgisi ayrı bir ders olarak mı, Türkçe dersi içinde metinden hareketle mi işlenmelidir?

3. Öğrencilere geleneksel dil bilgisi mi, işlevsel dil bilgisi mi öğretilmelidir?

4. Ders konuları bütünden parçaya mı, yoksa parçadan bütüne gidilerek mi verilmelidir?

5. Dil bilgisi tanım ve kural verilerek mi, örnekten tanıma gidilerek mi anlatılmalıdır?

Dil bilgisi konu alanının ayrı bir ders olarak yürütülmesine yönelik olarak Ergin (1993) çalışmasında şöyle bir çözüm getirmiştir: Dil bilgisi denilince, bir dili doğru konuşmak ve yazmak için bilinmesi gereken kurallar bütününün akla geldiğini, bu kurallar bütününü ezberlemek zorunda bırakılan öğrencilerin, eğer bunları yeterince öğrenemezlerse, diğer beceri alanlarında da yetersiz kalacaklarının düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu düşünceden dolayı, konuşma ve yazmada görülen yanlışlıkların, dil bilgisi öğretiminin yetersizliğine bağlandığı tespitinde bulunmuştur. Nitekim günümüzde tam da bu düşünceden hareketle dil bilgisi konuları dil becerileriyle birlikte ve metin temelli olarak gerçekleştirilmektedir.

Özbay'a (2000) göre ise dil bilgisinin ayrı olarak ezberci bir eğitimle kural ezberletmeye dayalı bir ders gibi düşünülmesini eleştirmiş ve davranışçı yaklaşıma dayanan dil bilgisi öğretimi; belirli kuralları, tanımları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememiştir, diyerek konuyu özetlemiştir. Bu durum da kural ve terimleri ezber yoluyla öğrenen öğrencilerin bu bilgilerinin sınavlara yönelik çoktan seçmeli sorular bazında çözebilecek bir pozisyonda olduklarını ve bir süre sonra bu bilgilerin de unutulup gittiğini göstermektedir. Her sınıf düzeyinden tekrar tekrar ezberlenen ve bir süre sonra unutulan bu bilgiler öğrenmelere ve uygulamaya

dönüşmemekle birlikte öğrencilerin dil bilgisi konularına yönelik olumsuz tutum geliştirmesine de yol açtığı söylenebilir. Çünkü sürekli aynı terim ve kurallarla karşılaşan öğrencilerde gerçek öğrenmeler oluşmadığı için bu konulara yönelik isteksizlik, bıkkınlık, sıkılma tutumları oluştuğu söylenebilir. Bu durumun çözümü 2005 yılında değiştirilen öğretim programlarında belirtilen yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları ve etkinlikleriyle öğrencinin aktif edildiği, teknolojinin eğitim sürecine entegre edildiği, bilgilerin uygulamaya aktarıldığı ve çeşitli yöntem tekniğin kullanıldığı sınıflarla mümkün görünse de günümüzde öğretmenlerin özellikle dil bilgisi konularında hâlâ geleneksel klasik yöntemlerle konuları anlattığı bu durumunda geçmişten hiçbir farkı olmadığı için kısır bir döngüye sebep olduğu şeklinde belirtilebilir.

Öğrenci sayılarının fazla olduğu sınıflarda, her bir öğrenciye ayrılan süre çok az olduğu için, gereken başarıyı yakalamak pek mümkün olmamaktadır. Uygun yazılımlar ve programlar yoluyla çocukların sınıf, laboratuvar gibi ortamlarda öğretmen kontrolünde uygulama etkinlikleri yapabilme imkânları olmalıdır. İngilizce dersi için benzer program ve yazılımlar kullanılmakta iken kendi dilimizi öğretmek adına bunlardan geri durmamız, alan öğretimi adına büyük eksikliktir Değerlendirme sürecinde, sadece yazılana bakma dönemine teoride son verilmiş olup bu duruma uygulamada da son verilmelidir. Yapılandırmacı eğitimde, ölçme ve değerlendirmeyi büyük oranda davranışçı yaklaşımın yöntem ve tekniklerine göre yapmak doğru değildir. Uygulamaya dönük ölçme ve değerlendirme ölçütleri belirlenmeli ve öğretmenler hizmet içi eğitim ya da daha işlevsel bir eğitim modeliyle duruma hazırlanmalıdır (Çolak,2013).

Göğüş (1978) araştırmasında dil bilgisiyle ilgili çözümlemeler yaparken dikkat edilmesi gereken hususları şöyle belirtir:

-Çözümlenecek cümleler önemli yazarlardan seçilmeli, ancak bunlar dilin anlatım doğallığını yansıtmalıdır.

-Seçilen cümleler hiçbir şekilde değiştirilmemelidir. Çünkü değiştirilen cümle anlatım doğallığını yitirir.

-Çözümlemede öğrenci düzeyi gözetilmelidir.

-Bir cümle çözümlenirken, cümle kuruluşu yeterince anlaşılmadan, sözcüklerin çözümlenmesine geçilmemelidir.

Korkmaz (2003) ise dil bilgisi öğretiminde metin temelli bir anlayışın önemine değinmiş ve şöyle açıklamıştır: “Dil bilgisi kurallarının sadece kurallar ve kelime örnekleriyle desteklenerek aktarılması, onların kısa bir süre

içerisinde unutulmasına neden olur. Verilen kural ve bilgilerin edebi eserlerden ve yazılı metinlerden seçilen örneklerle desteklenmesi, hem kuralların kolayca akılda tutulmasını sağlar, hem de dil bilgisini kurallar yığını olmaktan çıkararak okuyucunun edebî zevkinin gelişmesine yardımcı olur." Kavcar ve arkadaşlarına (1995) göre ise metin çözümlemeleri, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi; okuma, metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi Türkçe dersinin etkinlikleridir. Bütün bu çalışmalar nasıl birbiri içinde veriliyorsa, dil bilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, bu etkinlikler içinde, onlarla iç içe yapılması gerekirken genelde bu, gerçekleşememektedir. Her ne kadar ilgili öğretmenlerce dil bilgisi konularına ayrı bir ders saati ayrılmadığı görülse de, Türkçe saatlerinin bir kısmının belirgin bir biçimde, amaç terimi, kuralı ezberletmekmiş gibi geçiştirilmesi yanlıştır. Hâlbuki dil bilgisinin tanımları, kuralları öne çıkartılarak değil bunların kullanımdaki yeri sezdirilip kavratılarak öğrencilerin benzer beceri ve davranışları kazanmaları sağlanmalıdır. Huchinson *vd*. (2002) dil bilgisi öğretiminin günlük konuşma dilinden bağımsız olarak ele alınması gerektiğini belirtir. Dil bilgisi, çocukların kendi hayatlarıyla okudukları edebi eserler arasında bağı kurguladığından edebi metinler yardımıyla yapılmalıdır. Böylece öğrenciler bireysel dil tecrübelerinden hislerini açıklama sürecini ve kelimelerin anlatım gücünü kavrarlar (akt. Güven, 2013). İşcan ve Kolukısa (2005) "Dil bilgisi, bir kurallar yığını olarak görülmemelidir. Her bir kuralın anlamaya, konuşmaya, okumaya, anlatıma katkısı sezdirilmeli, kurallar soyut olmaktan çıkarılıp somutlaştırılmalıdır. Kuralların öğretiminde daima onları doğuran mantık açıklanmalıdır." diyerek bu konuya güzel bir çözüm önerisinde bulunmuştur.

Güven (2013) ise dil bilgisi öğretiminde materyal kullanımının önemine değinmiş ve şöyle özetlemiştir: "Dil bilgisi konuları anlatılırken kullanılan öğrenme ortamı, öğrencilere beceri kazandıracak nitelikte olmalıdır. Konular anlatılırken bilgisayar, yansıtıcı, tepegöz, cd, kasetçalar ve benzeri teknolojik araç-gereçlerden yararlanılmalıdır. Çünkü birden fazla duyu organına hitap eden eğitim, daha kalıcı ve daha anlaşılır olacaktır. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrendiklerini alışkanlık haline getirmelerini sağlamak için onlara çalışma kâğıtları verilmeli ve bunlar öğretmenlerce takip edilmelidir."

Dil bilgisinin konu alanı olarak bölümlerinin ses bilgisi, biçim bilgisi kelime bilgisi ve cümle bilgisi olarak sınıflanması mümkündür. Dil bilgisi öğretimi dendiğinde de yine bu bölümlerin öğretiminin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

8.1. Dil Bilgisi Konu Alanlarının Öğretimi Sorunları:

8.1.1. Ses Bilgisi Öğretimi Sorunları:

Ses bilgisi bir dilin en küçük yapı taşı olan seslerini inceleyen bir bilim alanıdır. Bu dil bilgisi alanını araştırmacılar farklı inceleme özelliklerine değinerek tanımlamıştırlar. Bunlardan birkaçı şöyledir: "Ses bilgisi, bir dilin seslerini; oluşumları, boğumlanma özellikleri, sözcüklerdeki sıralanışları, yüklendikleri görevler ve uğradıkları çeşitli değişmeler açısından inceleyen dil bilgisi kolu; Ünlüler, ünsüzler, seslerin çıkış şekilleri, çıkış yerleri, oluşumları, anlam değerleri, hece düzeyinde yaşanan ses olayları, kelime düzeyinde yaşanan ses olayları ya da cümle düzeyinde gerçekleşen ses olayları açısından inceleyen bilim dalı; dilin ses özelliklerinin incelendiği alan (Korkmaz, 1992; Karadüz, 2009; Çolak,2013) olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu (2009) ise ses bilgisini "Bir dilin seslerini boğumlanma noktaları, boğumlanma özellikleri *vb.* bakımlardan inceleyen dil bilimi kolu, fonetik" olarak tanımlar. Bu tanımlardan hareketle ses bilgisi olarak adlandırılan dil bilgisi alanını Türk Dili'nin sahip olduğu sesleri ve bu seslere ait özellikleri ayrıntılı olarak inceleyen bir dil bilgisi araştırma alanı olarak tanımlamak mümkündür.

Karadüz (2009) her dilin kendisine ait ses dizimi olduğunu ve dillerin ses diziminin o dilin hece yapısıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Ona göre seslerin oluşturduğu dizi ve hece, dillerin konuşulması esnasında ortaya çıkar. Konusu gereği ses bilgisi öğretimi, konuşma becerisini destekleyici olmalıdır; çünkü seslerin çıkışları, dizilişleri, telaffuzu ve ağız alışkanlıkları birbirleriyle ilişkilidir. Dilin ses özelliklerini ezber yoluyla öğretmeye çalışmak, hedef öğrenmeleri gerçekleştirebilmek adına yeterli olmayacaktır. Kuralları, sesleri, uyumları öğretmek, doğal olan dili öğretmenin aksine onun doğal dilden farklı olduğu düşüncesini doğuracaktır. Dilin seslerini öğretirken, diğer alanların öğretiminde de olduğu gibi uygulama temelli etkinliklere yer vermek gerekir. Seslendirme çalışmaları, tekerlemeler, seslerin nasıl boğumlandığını gösteren etkinlikler amaca giden yolda kullanılması gereken önemli etkinliklerdir. Eğer uygulamaya dönük bu etkinliklere yer verilirse, öğrenciler konuştuğu dilin seslerinin öğrendiği bilgilerle ilişkisini daha kolay kurabilir.

Fizyolojik ve bilişsel açıdan sorunsuz olan bireyin özellikle konuşma becerisini geliştirme aşamasında ses bilgisi alanının öğretim ögelerine görevler düşmektedir. Ses bilgisi alanı dâhilindeki tüm kural ve uygulamalar iyi bir konuşma becerisi edinmek açısından önemlidir. Konuşma kusurlarına dikkat edildiğinde önemli bir kısmının ses bilgisi alanındaki eksikliklerden

kaynaklandığını görmek mümkündür. Konuşma becerisi kadar dinleme ve ilerleyen düzeyde hem okuma hem yazma açısından çeşitli sorunların da ses bilgisi alanındaki eksikliklerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu anlamda özellikle ses bilgisi alanına yönelik etkinlik ve uygulamaların öğretim amacının dil becerilerinin hepsinde ama özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesi noktasında gerekliliği vurgulanmalıdır.

Çolak (2013) çalışmasında ses bilgisinin, konuşma kuralları içerisinde geniş bir yer tutan bölümü olduğunu ve bu bölümdeki kazanımlar hedeflenen düzeyde gerçekleştirilemezse, dilin seslerini yeterince kavrayamayan öğrencide, yöresel ses özelliklerini devam ettirme eğilimi görülebileceğini belirtir. Sağır ve Demir Atalay (2016) ağız düzeltme eğitiminin çocuklukta ya da ergenlik (12-18) yıllarında başarılı olabileceğini belirtmiştir; çünkü insanın sözcük dağarcığı bu yaşlarda oluşmaktadır. Konuşma örgenleri, boğumlanma alışkanlıklarını yine bu yaşlarda kazanmaktadır. 18 yaşına kadar yerel ağızla konuşan bir gencin, konuştuğu ağzı değiştirmesi gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Bu bilimsel gerçek; ağız eğitimi yönünden, ortaöğretimde Türkçe dersine ne kadar büyük görev düştüğünü açıkça ortaya koymaktadır.

Çolak'a (2013) göre ses bilgisi, dilin daha çok morfofonetik kısmını oluşturan bölümüdür. Bu bölümün öğretiminde, fizyolojik durumlar önemli bir etkendir. Bu bağlamda, fizyolojik problemler öğretim ya da öğrenim sürecinde ortaya çıkan sorunların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Buna göre sesin oluşumu ve sesletiminde fizyolojik özelliklerin tamamen uygun ve iyi hâlde olması gerekmektedir. Bu anlamdaki sağlıksız bir durum, ses bilgisi öğretimi sürecini tamamen olumsuz etkileyecektir.

Ülkemizde ses bilgisi, konu alanı ve uygulama süreci açısından geçmişten günümüze en çok sıkıntı yaşanan dil bilgisi alanı olarak söylenebilir. Sağır ve Demir Atalay (2016) çalışmasında ses bilgisi öğretimi ile ilgili sorunları şöyle özetlemiştir:

1. Dilde temel birim sestir, harf diye bir birim söz konusu olamaz. Dolayısıyla da dil eğitimi ve öğretiminde harf teriminin yeri yoktur. Sesleri belirtirken, çeşitlendirirken "harf" terimi asla kullanılmamalıdır. Birçok dil bilgisi kitabında, yazılı ve sözlü ifadelerde geçen "sesli harf, sessiz harf", "Türkçede başta bulunan harfler, bulunmayan harfler" gibi kullanımlar yanlıştır. "Ses" ile "harf" ayrı terimler ve ayrı kavramlardır.

2. "Türkçedeki 29 harfin 8'i ünlüdür." ifadesi yanlıştır. Türkçede değil, Latin asıllı Türk alfabesinde 29 harf vardır. Yine harf, ünlü değildir.

Türkçede her sesin bir harfe ya da her harfin bir sese karşılık olduğundan söz etmek de büyük bir yanlıştır.

1. Büyük Ünlü Uyumu, Küçük Ünlü Uyumu başlıkları altında Türkçenin bu önemli ses özellikleri öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu özellikleri bilmek önemlidir, ancak öğrencilere "Bu özellikleri bilmeniz niçin önemlidir?" denildiğinde hiçbir öğrenci bu soruya doğru cevap verememekte, dolayısıyla da bu tür çalışmaları yersiz, gereksiz bulmaktadırlar. Türkçeyi diğer dillerden ayıran özellikler olarak, bu uyumların bilinmesinin gerektiği öğrencilere vurgulanmalı, uyum özellikleri de bu çerçevede kavratılmalıdır.

Bu maddelere ek olarak Çolak (2013) çalışmasında ses bilgisinin soyut olma özelliğinden kaynaklanan bir öğretim sorunu yanının olduğuna değinmiştir. Ona göre dilin seslerinin ya da ses olayları konusunun öğretimi, çok yönlü materyallerin kullanılmasını gerektiren soyut bir konudur. Öğrencilerin yetişme ortamları, kullandıkları ana dil, arkadaş çevresi, sosyal medya, görsel ya da yazılı basın organları bu alana etki eden önemli unsurlardır. Soyutluk boyutu ağır basan bu konu alanının öğrenciye, sezdirme yoluyla kavratılmaya çalışılması ve bunun sadece ders kitapları ile öğretmen rehberliğinde sınıf içi sözel etkinliklerle gerçekleştirilmesi oldukça güçtür. Bu duruma bir de sınav kaygısı eklenince ses bilgisi öğretimindeki sorunlar daha ileri bir boyuta taşınmaktadır. Sınav kaygısı, öğrencilerde ses bilgisi konularının hızlıca öğrenilmesi ve kullanımdan çok soru üzerinde belirlenebilmesi etkisini oluşturduğu için bu konuların öğrenilmesinde de sıkıntılar yaşanmasına neden olmaktadır. Oysa ses bilgisi konularının dilimize ait özellikleri içerdiği temel görüşünden hareketle sindirilerek öğrenilmesi ve çokça pratik yapılarak alışkanlığa dönüştürülmesi gerekliliği söz konusudur.

Ses bilgisi çalışmalarında özellikle öğrencilerin aile ve yakın çevresinden edindiği dil özelliklerinin ortak bir standarda bağlanması gerekliliği, özellikle konuşma beceri alanındaki hedef ve kazanımlara yansımaktadır. Bu yolla tüm ülkede aynı hedef ve kazanım doğrultusunda öğretmenlerin aynı amaçlara ulaşabilmesi hedeflenmektedir. Böyle bir durumda temel sıkıntı, her bölgedeki öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi olarak aynı seviyede değildir. Bu açıdan programlardaki hedef ve kazanımlara ulaşma düzeyinin biraz daha esnek olmasında fayda vardır. Nitekim öğrenci erişileri, süreç sonunda farklılaşmalar gösterecektir. Sağır ve Demir Atalay (2016) eğitim ve öğretimin dilinin ölçünlü (standart) dil olduğunu ve bu dilde ağız özelliklerine yer verilmediğini, yöresel seslendirmelerin de sözcüklerin de kullanılmaması gerekliğini vurgulamıştırlar.

Ruh bilimi, ağız düzeltme eğitiminin çocuklukta ya da ergenlik (12-18) yaşında başarılı olabileceğini belirtir; çünkü insanın sözcük dağarcığı bu yaşlarda oluşmaktadır. Konuşma örgenleri, boğumlanma alışkanlıklarını gene bu yaşlarda kazanmaktadır. 18 yaşına dek yerel ağızla konuşan bir gencin, konuştuğu ağzı değiştirmesi güçleşmektedir. Bu bilimsel gerçek; ağız eğitimi yönünden, özellikle 12-15 yaş arasındaki öğrencilere hitap eden ortaokulda ve devamında liseye denk gelen dönemde Türkçe ve edebiyat dersine ne kadar büyük görev düştüğünü açıkça ortaya koymaktadır (Sağır ve Demir Atalay, 2016),

Ağız özellikli konuşma biçimlerini düzeltme yollarını Göğüş maddeler hâlinde şöyle sıralamaktadır (Göğüş, 1978):

1. Öğrenciler, doğdukları yörenin ağzı yerine kültür ağzıyla konuşmak gerektiğine inandırılmalıdır. Onlara "Kendi yörende çocukken konuştuğun ağzı artık okulda, evde konuşma, kültür ağzı ile konuş." denmelidir.

2. Öğrenciler, özellikle ses ayırımlarını işitmek için dikkat etmeye alıştırılmalı; göz-goz, kaz-gaz arasındaki ses ayrımları sezdirilmeli; bu konuda incelemeler, gözlemler, alıştırmalar yapılmalıdır.

3. Öğretmen, öğrencilerin kullanacağı yeni ağza örnek olacak biçimde, kültür ağzıyla konuşmalıdır. Kendi ağız yanlışlarını düzeltmek, ana dil öğretmenine düşen bir meslek görevidir.

4. Sözcüklerin yazılış biçimleri, doğru söyleyiş biçimleri olarak bildirilmelidir. Çünkü Türkçenin yazımı sesçildir. Öğrenci, bir sözcüğü doğru okursa, doğru söylemesini de öğrenebilir.

5. İyi yazarların yazıları ve gazete okunması, ağız düzeltmeye çok yararlıdır.

6. Öğrencilere, doğru söyleyişini bilmedikleri sözcükler için Yazım Kılavuzu ve Türkçe sözlüklere bakmaları öğütlenmelidir.

7. Radyo, televizyon yayınlarını dikkatle dinlemeleri; söyleyiş, vurgulama, titrem gibi yönlerden öğrencilere çok yararlı olur.

8. Çevrede düzgün konuşan insanların konuşmaları örnek gösterilmelidir.

9. Öğrencilerin konuşmasını ses şeridine alıp yanlışları göstermek yararlıdır.

10. Ağızda kullanılan bir sözcük yerine, kültür dilinde hangi Türkçe sözcüğün kullanıldığını aramak, bulunca bir deftere yazmak, bir sözcük defteri tutmaları öğütlenmelidir.

Dolayısıyla ses bilgisi öğretiminde gerek konu alanları gerekse de öğrencilerin geldikleri çevrelere ait ses özelliklerini çoğunlukla dillerine yansıtmaları gibi nedenlerden dolayı birçok öğretim sorunu yaşanmaktadır. Bu anlamda ses bilgisi öğretiminde öğretmenin sabırlı ve ilgili olmasının birçok problemi çözmede kullanılacak temel anahtar olduğunu söylemek mümkündür.

8.1.2. Biçim Bilgisi Öğretimi Sorunları:

Biçim bilgisi Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretim sorunlarının önemli bir diğer önemli alanı olarak belirtilebilir. Türk Dil Kurumu "biçim bilgisi" kavramını "yapı bilgisi" olarak adlandırmış ve bu şekilde sözlüğüne almıştır ve şöyle tanımlamıştır (2009): "Kelimelerin yapısını, türeme yollarını ve çekim biçimlerini içeren bilgi, şekil bilgisi, yapı bilimi, morfoloji" Osmanlı Türkçesi: ilm-i sarf, Almanca: Morphologie, Formenlehre, Fransızca: morphologie, İngilizce: morphology." Bu tanımdan hareketle biçim bilgisi, en geniş anlamıyla şöyle tanımlanabilir: Türk Dili kapsamından anlamlı ve işlevli olarak nitelendirilen ve dil bilgisi ve dilbilim alanlarının en küçük yapı taşı olarak belirtilen kök ve eklerin yapısı, işlevi ve kullanım şekillerini; yanı eklerin köke eklenme biçimlerini, kök ve eklerin işlevlerini ve özellikle eklerin sözcüğe kattıkları anlam ve kelime türü olarak yükledikleri anlamları inceleyen dil bilgisi alanı, bilgi dalı olarak tanımlanabilir. Yine TDK tarafından yapılan tanımdan hareketle biçim bilgisinin "morfoloji" olarak da belirtildiği ve bilimsel çalışmalarda, Fransızca söylenişine göre morfoloji biçiminde kullanılan bu terimin; Yunanca morphé "biçim" ve lógos "öğreti, bilgi" kelimelerinin birleşmesiyle oluştuğunu söylemek mümkündür.

Biçim bilgisi bilgi alanı kapsamında dildeki biçimbirimler (kök ve ekler) incelenmektedir. Aynı zamanda kök ve ekler çeşitli kategoriler halinde sınıflandırılmakta ve kapsadığı unsurlar ele alınmaktadır. Bu kategoriler isim ve fiil kökleri, yapım ve çekim ekleri, sözcük türleri ve türetme şekilleriyle kök, ek, gövde gibi kavramlar olarak belirtilebilir. Yine biçimbirimlerin unsurları olarak dildeki kök ve eklerin nasıl kullanıldığı, birbirleriyle olan ilişkileri gibi alanlarda çalışma sahası olarak biçim bilgisi belirtilebilir. Hem tanım hem konu alanı kapsamı düşünüldüğünde genel olarak biçim bilgisi üzerinde yoğunlaştığı konular şöyle belirtilebilir: - Kelime oluşturmada kullanılması gereken kuralların tespiti ve bu noktada gerekli araştırılmaların yapılması, - cümle oluşturmada kelimelere eklenen çekim kurallarının tespiti ve bu noktada gerekli araştırılmaların yapılması, - Türkçede yer alan kelime

türlerinin (isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç *vb*.) tespiti ve bir kelimenin hangi türe ait olduğunun belirlenmesinde kullanılması gereken ölçütlerin oluşturulması, – Türkçede yaygın olarak kullanılan birleşik kelimelerin oluşmasında kullanılabilecek ilkelerin tespit edilmesi, -yeni kelime oluşturmada kullanılan yapım eklerinin kelimeye kattığı anlamların araştırılması, - Dil arasında yapılacak olan karşılaştırmalarında, kökence akraba olan ve olmayan diller arasındaki tipolojik benzerliklerin belirlenmesi için ölçütler elde edilmesi.

Biçim bilgisinin çalışma alanları dikkate alındığında elde edilen bilgiler ışığında özellikle öğretimi noktasında aşağıdaki uyarılara özellikle dikkat etmek gerekmektedir:

- Sözcüklerin yapıları bakımından incelenmesine cümle çözümlemelerinden sonra geçilmelidir.

- Bu incelemelerde önce sözcük kökleri, sonra ekler verilmelidir.

- Köklerin önemi, sözcükteki görevleri öğrencilere buldurularak belirtilmeli; önem ve görevlere bağlı olarak köklerin özellikleri, çeşitleri parçalardan hareket edilerek sezdirilmelidir.

- Köklerden sonra, tanınmaları ve gösterilmeleri daha kolay olan çekim eklerine yer verilmelidir. İsim ve fiil çekim eklerinin farklı oldukları vurgulanarak örnekler üzerinde belli başlı isim ve fiil çekim ekleri buldurulmalı, gösterilmelidir. Çekim ekleri çıkarılmış küçük uygulama metinleri verilerek çekim eklerinin anlatımın, dolayısıyla cümlenin oluşmasındaki yeri ve görevleri, sözcükler arası ilişkiyi sağladıkları belirtilmelidir.

- Çekim eklerinden sonra yapım eklerinin görevleri ve çeşitlerine geçilmelidir. Somut köklerden hareket edilerek, köklerin bir sözcük ailesi oluşturdukları örneklerle kavratılmalıdır. Daha çok işlek yapım eklerinin geçtiği örnekler öne çıkarılarak, bu eklerin bir dilin gelişmesi yönündeki önemli işlevleri sezdirilmelidir (Sağır ve Demir Atalay, 2016).

- Türkçede ekler çok işlevlidir ve her bir ek çok farklı anlam ilişkilerinin kurulmasında görev yapar. Bu sebeple eklerin sadece ezberlenmesi amaca hizmet etmeyeceği için; eklerin ezberletilmesi yerine her ekin kullanıldığı anlam ya da bağlam esas alınarak dizi içindeki görevi öğrencilere örneklerle sezdirilmelidir. Her ekin tek bir görevi varmış gibi kategorilere ayrılması ve öğretilmesi, dilin işleyiş düzeninin göz ardı edilmesine neden olur. Bu yüzden, eklerin öğretilmesinde her ekin işlevi farklı

kelimelerde ve kelimeler arası ilişkilerde gösterilerek öğrencilerin anadillerinin işleyişini görmeleri sağlanmalıdır. Eklerin bu özelliğinden dolayı sadece ezberlenmesi amaca hizmet etmeyeceği için; eklerin ezberletilmesi yerine her ekin kullanıldığı anlam ya da bağlam esas alınarak dizi içindeki görevi öğrencilere örneklerle sezdirilmelidir. Her ekin tek bir görevi varmış gibi kategorilere ayrılması ve öğretilmesi, dilin işleyiş düzeninin göz ardı edilmesine neden olur. Bu yüzden, eklerin öğretilmesinde her ekin işlevi farklı kelimelerde ve kelimeler arası ilişkilerde gösterilerek öğrencilerin anadillerinin işleyişini görmeleri sağlanmalıdır. Çekim ekleri gibi, yapım eklerinin öğretimi esnasında da esas olan eklerin ezberi değil; her bir ek yoluyla yeni anlam özelliğine sahip kelimelerin türetilmesi Çekim ekleri gibi, yapım eklerinin öğretimi esnasında da esas olan eklerin ezberi değil; her bir ek yoluyla yeni anlam özelliğine sahip kelimelerin türetilmesi mantığının öğrencilere kazandırılması olmalıdır. Bu öğretim sürecinde, kimi eklerin yanlış sınıflandırılması ya da bazı eklerin bazı köklerde köke dâhil edilirken, bazı kelimelerde ise ek olarak gösterilmesi öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olabilmektedir. "*Bekle-, Dinle-, İnle-, Bile-, Ağla-, Anla-"* kelimelerindeki "-la" isim köküne gelen ve fiil türeten yapım ekidir. Öğretimi esnasında ise bu kelimeler kök olarak verilmektedir. "*Göz-le-, ara-la-, kara-la-, bağ-la-, düş-le-"* yukarıdaki örneklerle aynı eki almış olmasına rağmen; bu kelimeler kök değil, gövde olarak öğretilmektedir. Yani, "-la" eki burada açık biçimde yapım eki olarak belirtilmektedir. Benzer durumlarla karşı karşıya kalan öğrencilerde ise; kök, ek, yapım eki, çekim eki konularında kafa karışıklıkları ortaya çıkmaktadır (Çolak, 2013).

- Ek öğretimi yapılırken sadece biçimsel açıdan değil, anlamsal açıdan da incelenmelidir. Üstünova (2004) anlamın göz ardı edilmediği bir inceleme örneği vermiştir. Ona göre: "Eve geldiğinde annemleri arayacaktık." cümlesindeki ekler incelenirken, bunlar hem görevsel hem anlamsal açıdan değerlendirilmelidir. {-E}: Ad işletme eklerinden yönelme durumu eki. Biçimsel işlevi; geldiği adı ad çekimine sokmak, kendinden sonra gelen ulaca bağlamak, onun iç öğesi yönelme tümleci olmaktır. Anlamsal işlevi ise; eylemin yöneldiği yeri, mekânı göstermektir." Üstünova yine aynı çalışmasında eklerin çekim ve yapım eki olarak ele alınmasının doğru bir uygulama olduğunu ancak bazı eklerde yaşanan ve biçim bilgisi öğretiminin en temel sorunu olarak görülen ekin dâhil olduğu grubun yeniden tespit edilmesi gerekliliği durumunun özellikle üzerinde durulması gereken bir sorun olduğunu belirtmiştir.

8.1.3. Biçim Bilgisi Öğretimi ile İlgili Sorunlar:

1. Türkçede isim ve fiil kökleri aynı olan sözcük bulunmamakta, eş sesli kökler bulunmaktadır. "koy / koy-, al / al-, kaz / kaz-, yol / yol" kökleri aynı kökler değil eş sesli köklerdir.

2. Dil bilgisi konuları arasında tartışmalı birçok konu bulunmaktadır. Takısız ad tamlamaları da bunlardan biridir. Öğretmen; bu hususta birkaç cümle ile görüşünü açıklamalı, farklı düşüncelerin de olduğunu söyleyerek; öğrencilere, isterlerse bu konuları araştırabileceklerini belirtmelidir. Sınıfta saatlerce bu konunun tartışılması gereksizdir. Nitekim öğrencilere de, bu konuyla ilgili olarak hiçbir resmî sınavda soru çıkmadığı açıkça söylenmelidir.

3. Terim konusunun karmaşıklaştırıldığı derslerin başında dil bilgisi dersi gelmektedir. Hâlbuki bu, böyle olmamalıdır.

4. Sözcük köklerini tanıtma ve buldurma sırasında doğru olan, öğrencilerin konuyu kolay kavrayacakları örnekler üzerinde durmaktır. Kök, kök+ek; kök+yapım eki, kök+çekim eki, kök+yapım eki+çekim eki ilişkileri öğrencilerin kökü ve ekleri kolay tanıyacağı, kavrayacağı örnekler üzerinde durularak verilmeli, zorlama örnekler olmamalıdır.

5. Öğretmen önce yaygın terminolojiden yana olmalı ve araştırarak, inceleyerek olumlu bir tavır ve kullanım sergilemelidir. Örneğin; ilgi eki, ilgi hâl eki, aitlik eki gibi terimler birbirine karıştırılmamalı, gelişigüzel de kullanılmamalıdır. Zaman eki-kip eki, "e" hâli-yönelme eki, di'li geçmiş zaman-görülen geçmiş zaman vb. gibi adlandırmalarda, yaygın kullanımlar, konuyu açıklayıcı karşılıklar, bilinçli bir biçimde tercih edilmelidir (Sağır ve Demir Atalay, 2016).

6. Biçim bilgisi öğretimi ile Türk dilinin eklerinin ve köklerinin öğretimi hedeflenmektedir. Türkçe, sahip olduğu eklerinin çokluğu ve çeşitliliği bakımından oldukça zengin bir dildir. Eğitim sürecinde dilimizin bu ekleri, uzun yıllar ezber yoluyla öğretilmeye/kavratılmaya çalışılmıştır. Bu öğretim sürecinde Türkçenin ekleri öğretilirken, eklerin anlamları ve işlevleri göz ardı edilmiştir. Okullarda genellikle geleneksel dil bilgisi anlayışı hâkimdir ve bu anlayışta, daha ziyade eklerin biçimsel yönleriyle ilgilenilir; dil incelemelerinde de sıklıkla eklerin biçimsel yönleri üzerinde durulur, anlamsal işlevleri pek öne çıkarılmaz (Çolak, 2013).

Hem biçim bilgisi öğretimi sorunları hem öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar dikkate alındığında Türkçe öğretimi içinde dil bilgisi

noktasında en çok zorlanılan öğretim alanlarından biri olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla dil bilgisinin yapı bilgisi olarak adlandırılan bu bilgi dalında hem alanda çalışanların hem de alanın öğretimi noktasında çalışanların daha fazla titizlik göstermesi; öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin de her türlü yeniliği yakından takip ederek öğretimine gelenekselden uzak ve daha nitelikli uygulamalarla destek vermesi gerekmektedir.

8.1.4. Sözcük Bilgisi Öğretimi Sorunları:

Kelime bilgisi olarak da adlandırılan sözcük bilgisi, Türk Dil Kurumu tarafından "Anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük" (2009) olarak tanımlanan kelimenin her yönüyle incelenmesini kapsayan bir bilgi alanı olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda kelime bilgisinin çalışma alanları arasında bir ya da birden fazla dil arasında, kelime düzeyinde çeşitli amaç ve yöntemlerle karşılaştırmalar yapma amacı bulunmaktadır. Bunun yanında sözcüklerin derlenip bir araya getirilmesi, sınıflandırılması ve sıralanmasını da çalışma alanları arasında belirtmek mümkündür. Bu alan, sözlüklerin oluşturulmasına imkân sağlar ve sözcük öğretimi ile kelime hazinesinin gelişimi konularını da bünyesinde barındırır. Yine bir ya da birden fazla dilli sözlüklerin hazırlanması da kelime bilgisinin çalışma alanları arasındadır.

Sözcük bilgisi kapsamında ele alınan konular içinde en kapsamlı olanı sözcük türleri kısmıdır. Bu kapsamda özellikle okullarda yer alan dil öğretim müfredatlarında isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem olarak yer almaktadır. Bu türlerin öğretimi esnasında ise türe yönelik özellikler detaylı olarak verilmektedir. Oysa sözcüklerin cümle içinde kullanılmadığı ve tek başına yer aldığı durumlarda sözcük türü olarak sadece isim ve fiil olabilecekleri bilgisi neredeyse hiçbir zaman vurgulanmamaktadır. Bu durumda sözcük bilgisi öğretimi için sorun olarak nitelendirilmektedir. Oysaki sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem örnekleri verilirken, bu türlerin cümle içinde başka sözcüklerle birlikteyken bu isimle kullanılacağı; tek başlarına düşünülürse, sözcük türü bakımından iki grupta isim ve fiil olarak adlandırıldıkları ve bu türdeki sözcüklerin nitelediği, belirttiği, tamamladığı, anlamca etkilediği sözcük ya da sözcük grubu ile birlikte bu türe ait oldukları belirtilmelidir. Bu durumda tek başına bir sözcük ya isim ya da fiil olarak sınıflandırılmaktadır. İsimler, başka isimleri niteleyip ya da belirterek sıfat; başka isimlerin yerine geçerek zamir; fiilleri, fiilimsileri, başka zarfları, sıfatları zaman, durum, ölçü *vb.* kavramlarında tamamlayarak zarf sözcük çeşidinde söz diziminde yer alırlar. Edat, bağlaç, ünlem olarak adlandırılan

sözcük türleri de söz dizimi içinde bu adları alırlar. Bu bakımdan öğrencilere öncelikle öğretilmesi, kavratılması gereken sözcük türü isimdir. İsimler iyice tanıtıldıktan sonra, cümleden hareket edilerek, tek başına niteleme, belirtme, yerine geçme, zaman, durum, ilgi *vb.* ismi iken, söz diziminde sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem olarak yer alan sözcük, söz diziminde kazandığı tür adı ile öğrencilere tanıtılmalı, söz dizimine olan tür katkısı da bu çerçevede kavratılmalıdır.

"Hangi çeşit sözcük olursa olsun, sözcükler kullanılış yerine göre açıklanmalı, gerekmedikçe sözcüklerin başka anlamları üzerinde durulmamalıdır." (Öz, 2001).

Dilaçar (1961) dil bilgisi öğretiminde kelimenin önemini şöyle açıklar: "Aradan binlerce yıl geçtiği hâlde, anlatımda sözün ve cümlenin değeri değişmemiştir. Hâlâ cümle hâlinde düşünüyor ve cümle hâlinde anlatıyoruz. Meydana gelen biricik değişiklik, anlatımın, yani cümlenin, kelimelere bölünebilir bir hâle gelmiş olmasıdır. Fakat bu durum, gramerde ilk konu olarak kelimelerin ele alınmasını gerektirmez. Çünkü bir dil, ana dili gibi konuşulurken bu çözümleme yapılmaz. Kaldı ki, kelimeler ancak cümleye girip görev aldıkları zaman tam ve kesin bir değer kazanırlar. Onlar, bir dilin kelime hazinesinde, içleri gizil güçle dolu; fakat görevleri belirsiz ve genel olarak bir kavram veya fikir anlatan duruk varlıklardır. Bu durumda olan kelimeler, kışlalarda ayrı ayrı odalarda görevsiz olarak bekleyen birer ere benzerler. Cümleye girdikleri zaman ise, bir diziliş sistemine ve karşılıklı bağıntı esasına göre cephede görevlendirilmiş bir tümün ögeleri olurlar."

8.1.5. Sözcük Türleri Bilgisi Öğretimi ile İlgili Sorunlar:

Günümüzde Türk dilinde yer alan sözcüklerin türlerini belirleyerek sınıflandırmasının yapıldığı bir çalışma yer almamakla birlikte bu konuda araştırmacılar arasındaki tartışmalar da devam etmektedir. "Sözcük türü" kavram olarak ele alındığında Türkçe Sözlük'te (2009), yapı, kavram, görev bakımından aralarındaki benzerliğe göre ayrılmış bulunan sözcük türlerinden her biri olarak tanımlanmış ve Türkçede sekiz tür sözcükten söz edilmiştir. Bunlar: isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem, fiil olarak sıralanmıştır. Bu bilgiden hareketle sözcük bilgisi öğretimindeki temel sorunun sınıflandırma sorunu olduğunu belirterek aşağıdaki sorunları ele almakta fayda vardır:

1. Öğrenciler sözcüklerin türü konusunda genellikle peşin yargılı hareket etmektedirler. Hâlbuki sözcüğün türünü yer aldığı cümledeki

kullanımı belirler. "Bir" önce sayı ismidir. Bir başka ismi belirtirse o zaman "sıfat" görevinde kullanılmış olur.

"O geceyi unutamıyorum." cümlesinde "o" sıfat görevindedir.

"O, bu kitabı beğenmez ." cümlesinde "o" kişi zamiri;

"O, keyfin de yerinde." cümlesinde ünlem;

"Bu cam değil, o kırık." cümlesinde "o" işaret zamiridir.

2. Fiilimsi terimi bir sözcük türü değildir. Fiilimsi eklerini alan sözcüklerin sözcük türlerinin fiilimsi olarak ifade edilmesi yanlıştır. İsim-fiil ekini alan sözcük cümlede isim; sıfat-fiil ekini alan sözcük isim ya da sıfat; zarf fiil ekini alan sözcük de cümlede zarf sözcük türünde kullanılmıştır.

Çalışmak ibadettir.	koşan (adam)	koşanı (tanımıyorum)
isim	sıfat	isim

O, gelirken düşmüş.

Zarf

3. Sözcük türlerinin sadece isimlendirilmesi; isim, sıfat, zamir *vb.* diyerek geçilmesi kâfi değildir. Öğrencilere; varlık-isim ilişkisi; varlık-nitelik / belirtme (sıfat) ilişkisi; varlık-yerine geçme (zamir), eylem-durum / zaman / yer / miktar *vb.* (zarf) ilişkileri devamlı hissettirilmelidir. "Emel, fener as." cümlesinde "Emel" sözcüğünün kişi adı olarak değil; seslenme sözü, yani "ünlem" olarak cümlede yer aldığını kavratmak gerekir. Nitekim sözcük türleriyle ilgili çalışmalarda öncelikle sözcükler, "ad soylular" ve "eylem soylular" olarak ikiye ayrılmış, daha sonra bunlar da kendi arasında tasnif edilmiştir. "sıfat", "belirteç", "adıl", "ilgeç", "bağlaç", "ünlem" ad soylu sözcükler grubunda yer alırken, "eylem" ve "eylemsi"ler de eylem soylu sözcükler grubunda değerlendirilmiştir (Yener, 2007'den akt. Aksan, 1983). Bunun yanında Delice (2012) "sözlüksel anlamlı sözcükler" ve "dil bilgisel anlamlı sözcükler" şeklinde iki başlık altında on farklı sözcük türüne yer vermiştir. Ona göre, yaratıcılığımız ve yeteneğimiz ne kadar iyi olursa olsun kuracağımız bir cümlede ancak on farklı dizisel öge bulunabilecektir. Yani, Türkçede kurulabilecek tüm cümleler, on sözcük türü kullanılarak oluşturulacaktır: "isim", "zamir", "sıfat", "zarf", "asıl fiil"; "yardımcı fiil", "bağlama edatı", "çekim edatı", "ünlem edatı" ve "pekiştirme edatı". Geleneksel dil bilgisinde sözlük anlamlı sözcüğe anlamlı; dil bilgisel anlamlı sözcüğe görevli sözcük denmekte ve görevli sözcük de "Tek başlarına anlamı olmayan ancak cümle içinde anlam kazanan sözcükler" şeklinde

tanımlanmaktadır; ancak her sözcüğün cümleye kattığı mutlaka bir anlam farkı olduğu için anlamsız sözcükten bahsetmek ve o doğrultuda bir başlık açmak doğru değildir (Delice, 2012). Sözcük türlerini değerlendirmedeki ölçütümüz Türkçenin kendi iç yapısı olmalıdır. Bu iç yapıya uygun söz-söz ilişkileri ortaya çıkarılmalıdır. Bu ilişkiler bize sözcüğün sınıfını ve diğer sözcüklerle ilişkisinden doğacak görevini (fonksiyon, işlev) verecektir ki ancak bu şekilde sağlıklı bir sınıflandırma yapılabilir (Yener, 2007). Yapılan çalışmalar (Atabay *vd*., 2003; Yener, 2007; Delice, 2012) incelendiğinde sözcük türleri farklı görüşlerin olduğu ve tek bir sınıflandırmanın olmadığı görülmektedir.

4. Dil bilgisi öğretiminin genel sorunlarından bir tanesi olan terimlerin farklı adlandırılmaları sorunu kelime bilgisi alanının da önemli sorunlarındandır. İlköğretim kademesi için hazırlanan kaynaklarda bile aynı terim için birçok adlandırma yapılmaktadır. Terim adlandırmalarındaki farklılık öğretim sürecini zorlaştırmaktadır. Karşılaştıkları birbirinden farklı terimler yüzünden öğrencilerin kafası karışmaktadır. Bir kaynakta "zarf" olarak ifade edilen bir kelime, başka bir kaynakta "belirteç" olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin aynı terim için farklı adlandırmaları gördükleri zaman içine düştükleri durum başarısızlığa sebep olmaktadır. Oysa kullanılan terimler alan öğretimi için geliştirilmiş özel kelimelerdir ve konunun anlaşılırlığına hizmet ederler. Öğrencilerin yaşadığı başarısızlığı sona erdirmek için, farklı terim adlandırmalarından vazgeçilmeli ve uzlaşma temelinde yeni terimler türetilmelidir. Çünkü bugün dil bilgisi öğretiminde kullandığımız terimlerin önemli bir kısmı, öğretimi kolaylaştırmak yerine zorlaştırmaktadır Kelime bilgisi alanındaki şu terimler, alanın terim literatüründe önemli bir kargaşa olduğunu açıkça göstermektedir:

- Zarf/ Belirteç
- Edat/ İlgeç/Sontakı
- Zamir/ Adıl
- Sıfat/ Ön ad
- Fiil/ Eylem
- Fiilimsi/ Eylemsi/ Çekimsiz Fiil/ Yatık fiil/ Eylemlik vb. (Çolak, 2013).

5. Metin içinde; isimlerin, sıfatların, zamirlerin, zarfların, edatların, bağlaçların, ünlemlerin, fiillerin tanınması bilinmesi kadar; bu sözcük türlerinden kimilerinin parçadan çıkarıldığı düşünülerek sözcük türlerinin anlatımdaki yerleri de kavratılmalıdır. Edatlar, bağlaçlar, ünlemler dâhil

sözcük türlerinin anlama katkıları somut örneklerle hissettirilmelidir. Kelime türlerinin öğretimi sürecinde sıfatlar, zarflar, zamirler ve diğer kelime türleri verilirken öğretimi zorlaştıran birçok unsur söz konusudur. Konuların aşırı ayrıntılandırılmaları, tanımlamalar, kurallar derken, öğrencilerin basit konuları öğrenmeleri bile zorlaşmaktadır. Kullanıma yönelik olmayan öğretim yerine, işlevselliği ön plana çıkaran etkinlikler yoluyla konunun öğretiminin gerçekleştirilmesi, dil bilgisi öğretiminin amaçlarına gerçek anlamda hizmet edecektir (Çolak, 2013).

6. Gürsoy Naskali (1993) çalışmasında özellikle zamirleri ele almıştır ve zamirlerin bir sözcük türü olduğunu, "ek halinde zamir" şeklinde bir kullanımdan bahsetmemek gerektiğini belirtmiştir. Ona göre "Ek halindeki zamirler (adıllar) terimiyle ek mi, kelime türü mü olduğu belli olmayan terimler yaratıp sonra da bunları ikiye ayırarak iyelik eklerimize de isimlerden sıfat ve zamir olarak kullanılan isimler yapan +ki ekimize de haksızlık etmeyelim. Bunu okul ve dershane kitaplarında da düzelterek ÖSS'nin de doğru sorular sormasını sağlayabiliriz. Böylece çocuklarımızın ve Türkçeyi öğrenmeye çalışanların kafasını karıştırmamış, böylece terim karmaşasına yol açmamış oluruz. Ayrıca, bu terimin ilgi durumu (eki) terimiyle karışmasını da önlemiş oluruz." Araştırmacı eklerin zamir sayılmamaları gerektiği bilimsel olarak da tartışılmış ve ek hâlinde zamir ve ilgi zamiri kavramlarının doğru olmadığı Türk Dil Kurumunda yapılan bir toplantıda vurgulanmıştır.

Sözcük bilgisi öğretimini genel olarak değerlendirmek gerekirse, özellikle sözcük türlerinin tasnifinde önemli bir sorunun olduğu bunun yanında öğretimi esnasında tür öğretimine yönelik kullanım örneklerinin artırılarak somutlaştırmanın iyi düzeyde yapılması gerektiği söylenebilir.

8.2. Cümle Bilgisi ve Öğretimi:

Cümle bilgisi Türk Dil Kurumu tarafından söz dizimi olarak adlandırılmış ve şu şekilde tanımlanmıştır: Bir cümleyi oluşturan kelime türlerinin arasındaki ilişkileri inceleyen ve sınıflamalar yapan dil bilgisi kolu, cümle bilgisi, tümce bilgisi, nahiv, sentaks. Zeynep Korkmaz (1992) ise cümle bilgisini "Bir dilde, sözcüklerin, sözcük gruplarının cümle ve söz içindeki görevlerini, birbiriyle olan ilişkilerini, sıralanışlarını ve cümle türlerini inceleyen dil bilgisi dalına cümle bilgisi adı verilir." şeklinde tanımlar. Dolayısıyla cümle bilgisinin inceleme alanının cümleyi oluşturan sözcüklerden, sözcük gruplarından tutun da bu sözcüklerin hangi görevlerle kullanıldığı, nasıl sıralandıkları; cümlenin kurucuları, yan cümle ve cümlecikleri, yapıları, anlamları ve sıralanışları gibi konulara kadar bütün

unsurları olduğu söylenebilir. Genel olarak bakıldığında Türkçe dil bilgisi öğretiminin ağırlıklı konusunun da cümle bilgisi olduğunun söylemek mümkündür. Kiper (1962) "Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için onlara dil bilgisi bir kurallar bütünü olarak değil, cümleden hareketle öğretilmeli ve böylece dili "bir alet gibi kullanma yeteneği" kazandırılmalıdır." diyerek dil bilgisi öğretiminde cümle bilgisinin önemini ortaya koymuştur. Calp (2005) ise dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin kazanacağı en önemli becerinin, doğru cümle kuruluşunu anlamak ve kelimelerin cümle içerisindeki görevlerine göre çeşitlerini ve biçimlerini tanımak olduğunu belirtir.

Sözcüklerin cümle içerisinde nerede kullanıldıkları bu sözcüklerin türlerini ve görevlerini belirlemekle birlikte sıralanma şekilleri cümlenin yapısını da belirlemektedir. Kavcar ve arkadaşları (1995) dil bilgisi kurallarına uygunluk, iyi ve doğru cümlenin temeli demektir. Bir cümlede sözcükler tam ve yerli yerinde değilse, öge eksikliği ya da ögeler arası uyumsuzluk varsa, o cümle dil bilgisi kurallarına uygun değil, demektir. Yine cümlede yazım kurallarına uyulmamışsa, gerekli yerde noktalama işaretleri kullanılmamışsa, orada da dil bilgisine uygunluk yoktur, diyerek cümle kurulumunda sözcüklerin görev ve sıralanma özelliklerinin önemine değinmiştir. İşcan ve Kolukısa (2005) da aynı konuya araştırmalarında şöyle değinir: "Sesten hareketle kelime gruplarına ve daha sonra cümleye geçmek, öğrencinin kelime/sözcük gruplarını cümle içinde tanımamasına yol açabilir. Cümleyi tanıyan bir öğrenci onun içinde yer alan kelime gruplarını daha kolay ayırt edebilir. Zihin, bütünü algılayan bir yapıya sahip olduğu için parçadan hareket etmek bütünü oluşturma ve adlandırma açısından sakıncalı olmaktadır."

Türkçede sözcük sıralanışı ögelerin yerlerini etkilediğinden dil kullanımının da doğrudan etkilemektedir. Nitekim dil yanlışlarının çoğu öge yanlışları biçiminde görülmektedir. Özne-yüklem, tümleç-yüklem ilişkileri; temel cümle ile yan cümlecik uyumları cümle bilgisinin konularıdır. Dil bilgisi yönünden doğruluk, cümledeki sözcük ya da sözcük gruplarının yerli yerinde kullanılmasıyla sağlanır. Kurucu eksik ise ya da yerinde kullanılmamışsa o cümle dil bilgisi kurallarına uygun değildir.

Cümle konusunda birçok bileşenin birlikte yer alması ve bu konuda ciddi dikkat sarf etme gerekliliği öğretimindeki sorunların da kaynağını oluşturmaktadır. Cümle bilgisi öğretimindeki başlıca sorunlara kısaca aşağıdaki gibi sıralanabilir.

8.2.1. Cümle Bilgisi Öğretimi ile İlgili Sorunlar:

1. "değil" sözcüğü bir edattır ve tek başına cümle içinde kullanılamaz, dolayısıyla da yüklem olamaz. "Ali hasta değilmiş." cümlesinde de yüklem "hasta değilmiş" sözcük öbeğidir. İsim cümlelerinin nesne alamayacağı -istisnaları hariç- unutulmamalıdır. Bu tür cümlelerde öğrenciler genel olarak "değil" sözcüğünü tek başına yüklem olarak aldığından öge çözümlemelerinde ciddi hatalar yapmaktadırlar.

2. Cümle bilgisi konuları arasındaki önemli bir sorun da "edat tümleci" diye bir ögeye yer verilip verilmemesi olarak yaşanmaktadır. Konu, farklı yaklaşımlar yerilerek değil; öğretmenin kendi düşüncelerini daha açık bir şekilde öğrencilere aktarması şeklinde ele alınmalıdır. Verilecek açık, anlaşılır örneklerle bu tartışma konusunda, öğrenci kendince daha doğru gördüğü düşünceye sahip olabilir.

3. Dolaylı tümleçleri; yönelme, bulunma, ayrılma tümleçleri, zarf tümleçlerini de; zaman, durum, ölçü-derece, sebep, şart *vb.* tümleçler olarak sınıflandıran anlayışlar konusunda da yine öğrencilerin konuya olumlu bakmaları sağlanmalıdır. Aşırılığa kaçmamakla birlikte, konulara ayrıntılı bakabilmenin dili tanımaya daha iyi katkı yapabileceğini unutmamak gerekir.

4. Cümle türleri konusu, hem sınıflandırma hem adlandırma açısından bir sorun teşkil etmektedir. Araştırmacılar cümleleri farklı şekillerde sınıflandırmıştırlar. Bu sınıflandırmalar dikkate alındığında ise çalışma alanı dil bilgisi olan araştırmacıların bile kendi aralarında bir birlik olmadığı ve sınıflandırmalarda yaşanan karmaşanın akademik boyutta da bir sorun olduğunu göstermektedir. Örneğin Ergin (2009) araştırmasında isim ve fiil cümleleri ile birleşik ve basit cümleler şeklinde bir sınıflandırmalara gitmiştir. Bunun yanında birleşik cümleleri şartlı birleşik, iç içe birleşik ve ki'li birleşik cümle şeklinde bir ayrıma gitmiştir. Cümleler konusunda en detaylı sınıflandırmayı Ediskun (2010) yapmıştır: cümleleri anlamlarına, yapılarına ve biçimlerine göre sınıflandırmıştır. Buna göre olumlu, olumsuz, soru ve ünlem cümlelerini anlamlarına göre olarak; basit ve bileşik cümleleri yapılarına göre şeklinde; sıralı ve bağlı cümleleri ise biçimlerine göre olarak sınıflandırmıştır. Arasözler ve eksiltili cümleleri ise bu başlıklardan bağımsız olarak ele almış, bunun yanında ki'li cümleleri de birleşik cimle olarak ele almıştır. Eker (2011) ise yapısına göre basit, birleşik, sıralı ve bağlı; yüklemin türüne göre eylem, ad; yüklemin (ögelerin) yerine göre kurallı, devrik, kesik; anlamına göre olumlu, olumsuz, soru, emir ve ünlem cümleleri olarak sınıflandırmıştır.

5. Birleşik-girişik cümle konusundaki farklı yaklaşımlar da cümle bilgisi öğretimi ile ilgili sorunların başında gelmektedir. Bu konuda da öğretmenin konuyla ilgili düşünceleri önemlidir. Ancak, öğretmen Türkçede birleşik-girişik cümlenin olmadığını kabul etse bile, ÖSS'de bu türde soru çıkabileceğini düşünerek konu hakkında öğrencilerini bilgilendirmelidir. Birleşik-girişik cümleye yer vermemek, öğrencilerin geleceğini olumsuz yönde etkilememelidir. Uzmanlar özellikle birleşik cümle konusunda birbirinden farklı görüşler öne sürmüştür: Eker (2011) araştırmasında birleşik cümleyi, temel cümle ve bu cümleyi çeşitli anlamlarda (dilek, şart, sebep, açıklama *vb.*) tamamlama görevinde kullanılan yan cümlelerden oluşan genel cümle şeklinde belirtir. Ayrıca cümle eğer birleşikse bu cümlede yer alan temel cümlenin ana düşünce ve esas yargıyı kendi üzerinde barındırdığını ve bu unsurların yan cümlenin üzerinde yer almayacağını belirtir. Yine yan cümlenin tümce değerinde olduğunu bir yargı barındırdığını ancak bu yargının temel cümleyi tamamlayıcı, destekleyici bir özellikte olduğunu belirtir. Eker tarafından belirtilen ve şartlı birleşik cümleye yönelik açıklama içeren "Türk dilinde şart tümcesinin dışında yardımcı tümce bulunmamaktadır, şart eki bir tür zarf-fiil ekidir." diyerek şartlı birleşik cümle hakkındaki görüşünü açıklamıştır. Ediskun (2010) araştırmasında Eker ile benzer bir görüş ortaya koymuştur. Ona göre birleşik cümle, temel cümle içerisinde yer alan yan cümle ya da cümlelerin bulunduğu yapıdır. Birleşik cümle konusunda farklı bir görüş ortaya koyan Gencan (2001) cümlenin sahip olduğu önerme sayısına dikkat çekmiştir. Önerme olarak nitelendirdiği unsurun yan cümle olduğunu ve ona göre birleşik cümlede tümleyen ve tümlenen ögelerin bulunduğu bir söz dizisinden bahsetmenin mümkün olduğu belirtilmiştir.

6. Cümle çözümlemelerinden maksat, genelde kurucuları; yüklemi, öznesi, nesnesi, tümleci açıkça belli cümlelerde, o kurucuların altına yüklem, özne, tümleç yazmak değildir. Önemli olan yüklem-özne, yüklem-nesne, yüklem tümleç ilişkilerini kavrayarak, bu ögeler arasındaki söz alışverişini görmek, sonra da isimlendirmektir. Önemli olan öğrencinin doğru, düzgün ilişkiler kadar; anlatım bozukluğu olan cümlelerdeki kusurlu ilişkileri de fark ederek, kendi yazılarında o yanlışlara düşmemesidir. Yüklem olan sözcük ya da sözcük grubuna, yüksek sesle "Kim?, Ne?"; "Kimi?, Neyi?"; "Kime?, Kimde?, Kimden?, Neye?, Nede?, Neden?, Nereye?, Nerede?, Nereden?"; " Nasıl?, Niçin?, Ne şekilde?, Ne ile?, Ne zaman?, Hangi sebeple?" sorularını sorarak, doğru cevabı veren kurucu kadar, anlatım bozukluğu sebebiyle cevap veremeyen öge yanlışını görebilmektir.

7. Günümüzde bile cümlenin ögeleri konusu, kimi soru kelimelerinin ezberletilmesi yoluyla öğretilmeye çalışılmaktadır. Bir öğrenciden, herhangi bir cümlenin ögelerini bulması istendiğinde, öğrenci "ne, niçin, ne zaman, nerede, kim, kimi, neyi *vb.*" sorularının hangi ögenin cevabı olduğunu düşünerek cümlenin ögelerini bulmaya çalışmaktadır. Oysa cümlelerin ögeleri anlamlarıyla ilişkilidir. Cümleye zaman anlamı katan öge zarf tümleci, cümlede yapılan işin yapıldığı yeri, yönünü belirten öge yer tamlayıcısı, cümlede işi yapan özne, yapılan işten etkilenen öge nesne ve tabi ki cümledeki temel yargı da yüklemdir. Cümle bilgisi öğretimi ise kelime ya da kelime gruplarının cümle içerisindeki anlamsal özellikleri göz ardı edilerek öğretilmeye çalışılmaktadır (Çolak, 2013). Nitekim özellikle cümle bilgisi öğretiminde kavramların öğretimine yönelik bir karmaşadan söz etmek mümkün olacaktır. Çünkü cümlenin ögelerinin öğretiminde kimi zaman şekil kimi zaman da işlevsel özellikler dikkate alınmakta ve adlandırmalar buna göre yapılmaktadır. Örneğin Çolak (2013) çalışmasında, Zarf/Zarf tümleci/Belirteç adlandırmaları aynı kavram için yapıldığı gibi zarf tümleci olarak belirlenen kimi kelimeler ya da kelime grupları, aynı şekilde edat tümleci olarak da değerlendirilmektedir, diyerek bir sorunu ortaya koymuştur. Bu konuda alanın uzmanları da farklı görüşler öne sürmüştürler. Korkmaz (1992), Eker (2011) ve Ediskun (2010) zarf tümleci kavramında ortak görüş bildirmiş ve bu türde bir ögenin bulunduğunu belirtmiştir. Korkmaz zarf tümleçlerini cümle içinde kullanılan son çekim edatları ve bunlara bağlı yardımcı unsurlardan oluşan edat gruplarının bu türde olduğunu edatların, yüklemi, neden, sebep, amaç *vb*. ilgilerle açıkladığını belirtmiştir. Eker ise işlevlerinden dolayı edat tümleçlerini zarf tümleçlerinin bir türü olarak ele alır. Ediskun (2010 ?) ise zarf ve edat tümleçlerini ayrı başlıkta ele almıştır; ancak edatlardan bahsederken bunlardan bir bölümünün sıfat öbeği, bir bölümünün de zarf öbeği oluşturduğunu belirtmiştir. Yine cümlenin hiçbir ögesiyle doğrudan doğruya bir ilişkisi bulunmayan edat tümleçlerinin ise, cümlelere çeşitli anlam ilgisi getiren ya da düşünce ve duygular üzerine dikkati çeken tamamlayıcılar olduğunu söylemiştir.

Dolaylı tümleç kavramı cümle öğretiminde karşılaşılan farklı bir başlık olarak ifade edilebilir. Çünkü dolaylı tümleç olarak genel ifade edilen tümleçler kimi zaman da yer tümleci, bulunma tümleci veya bulunma tümleci olarak da adlandırılmaktadır. Uzmanlar bu konuyla ilgili sorunu şöyle tespit etmiştir: Başlangıçta Erten (2007) "dolaylı tümleç" adlandırılmasının yabancı dillerden doğrudan çeviriyle geldiğini ve Türkçe' de böyle bir kullanımın olmadığını belirtmiştir. Ona göre Türkçede -(y)A, -DA ve -DAn durum eklerini alarak cümlede yüklemin olduğu veya yapıldığı yer ve yönü belirten

cümle ögesine yer-yön tümleci yerine, yanlış çeviri veya adlandırma sonucu, dolaylı tümleç denilmiştir. Demir ve Yılmaz (2010) geleneksel dil bilgisi anlayışında yönelme, bulunma ve ayrılma hali eklerini almış bir isim ögesine, yer tamlayıcısı da dendiğini belirtmiştir. Hepçilingirler (2012) ise dolaylı tümleç ifadesinin yer tamlayıcısı ifadesinden çok daha doğru ve yerinde olduğunu belirtir. Çünkü ona göre yer tamlayıcısı ifadesi kavramı bütün boyutlarıyla anlatmaya yetmez; yer tamlayıcısı adı, eylemin yalnızca yer bakımından tamamlandığını anlattığı için eksiktir.

8. Alyılmaz (2003) cümle içinde görevli ögelerin sözcük grupları da olabileceğini şöyle ifade eder: "Bir dilde kavramlar işaretlenirken/adlandırılırken bazen söz konusu kavramı ifade etmek için tek bir kavram işareti (kelime) yeterli gelmez. Bu durumda birden fazla anlam ögesi, görevli dil ögelerinin de (ek ve edatların da) yardımıyla dilin kuralları dâhilinde birlikte kullanılarak ilgili kavram işaretlenir. Türkçede belirtisiz isim tamlamalarının, niteleme sıfat tamlamalarının, tekrar gruplarının, birleşik kelimelerin, deyimlerin birden fazla anlam ögesiyle karşılandıkları ve genel anlamlı bir kavramı ifade ettikleri görülür." Bu tür sözcük grupları cümlede tek bir öge olarak ele alınmalı ve belirleme buna göre gerçekleştirilmelidir.

9. Cümle bilgisi öğretiminde önemli sorunlardan bir diğeri de sınıf içinde yapılan cümle çözümlemeleri işlemidir. Öğrencilerin belli sorulara aldıkları belli cevaplar üzerinden öge belirlemesi yapmaları çoğu zaman ezberci bir anlayışı beraberinde getirmektedir. Oysa Göğüş (1978) çalışmasında bu konuya şöyle açıklık getirmiştir.

8.2.2. Cümle Çözümlemeleri:

1. Çözümlenecek cümleler, yazarlardan seçilmelidir. Ancak bu tür cümleler, dilin anlatım doğallığını yansıtırlar.

2. Seçilen cümlelerin hiçbir yanı değiştirilmemelidir. Alınan cümlenin kuruluşu güçse, öğrenci düzeyinden üstünse, ondan vazgeçilip başka biri alınmalıdır. Çünkü değiştirilen cümle anlatım doğallığını yitirebilir.

3. Çözümlemede öğrenci düzeyi, aşaması gözetilmelidir. Uzun bir girişik cümle ile işe başlamak öğrenciyi korkutur. Önceleri yalın cümle ele alınır; bunun ögeleri tanıtılır. Sözcük çözümlemesinde türler, sözcük kökleri, ad durumu ekleri belirtilir. Daha sonraki çalışmalarda ise, ögeleri küme durumunda olan yalın tümceler çözümlenir. Daha sonra da içinde tek cümlemsi bulunan birleşik cümlelere geçilir ve böylece ilerlenir.

4. Cümle çözümlenirken, cümle kuruluşu yeterince anlaşılmadan, sözcüklerin çözümlenmesine geçilmemelidir; başka deyişle önce cümle, sonra sözcük çözümlenmelidir. Çünkü bunlar ayrı nitelik gösteren çözümlemelerdir.

8.2.2.1. Cümle Çözümlemeleri Sırasında İzlenecek Yol:

I. Cümledeki sözcük öbekleri isimleriyle tanınmalı, belirtilmelidir.

II. Cümle birden çok basit ya da birleşik cümleden oluşuyorsa, "sıralı" ya da "bağlı" cümle dedikten sonra her bir basit ya da birleşik cümle ayrı ayrı aşağıdaki maddelerde belirtildiği sıra ile çözümlenmelidir.

III. Cümleyi oluşturan her bir kurucu görev ismi ile yüklem, özne, dolaylı tümleç, nesne, zarf tümleci olarak belirtilmelidir.

IV. Cümlenin, yükleminin çeşidi bakımından fiil cümlesi mi, isim cümlesi mi; yükleminin yeri bakımından devrik cümle mi, kurallı kurallı cümle mi; anlamı bakımından olumlu cümle mi olumsuz cümle mi; soru cümlesi mi, ünlem cümlesi mi; yapısı bakımından da basit yapılı mı, birleşik yapılı mı olduğu belirtilmelidir.

Cümle bilgisi öğretimindeki sorunları genel olarak şu şekilde toparlayabiliriz (Kerimoğlu, 2007):

- Dil bilgisinin hemen her alanında olduğu gibi cümle ögelerinde de terim kargaşası ilk dikkat çeken sorundur. Özellikle zarf/ zarf tümleci, belirteç tümleci ve dolaylı tümleci / yer tamlayıcısı terimlerinde sıkıntı yaşanmaktadır. Akademik yayınlardaki bu kargaşa ortaöğretim ve ilköğretime yönelik yayınlarda da etkisini göstermektedir.
- Cümle ögeleri ilgili ile ilgili olarak özne, nesne ve yüklem konusunda önemli görüş ayrılıklarının bulunmadığı söylenebilir. Farklı eğitim aşamalarında bu ögelerin belirlenmesi ile ilgili bir görüş birliğinin sağlandığı gözlenmektedir. Küçük farklılıklar (terim farklılığı, türlerin adlandırılması *vb.*) bu durumu değiştirmemektedir.
- Özne, nesne ve yüklem dışındaki ögelerin belirlenmesi konusu tüm eğitim aşamalarında sorunludur. Bu sorunun temelinde ölçü olarak neyin seçildiğinin açıkça ortaya konmaması yatmaktadır. Bazı araştırmacılar bir ögede ölçü olarak işlevi esas alırken bir başka ögede şekli esas almıştır. Bu da değerlendirmenin sağlıklı olmasını engellemektedir.
- İlköğretim ve ortaöğretim için hazırlanan yeni programda dil bilgisi öğretimi farklı bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Bilginin

metne dayalı ve ezberden uzak bir şekilde sunulması olumlu değerlendirilebilir. Ancak cümle ögeleriyle ilgili zaten karmaşık olan konuların işlenişi belirsiz bir yapı sergilemektedir. Bu durum öğrenciler kadar öğretmenleri de zorlayacaktır. Bu nedenle, özellikle kitaplar hazırlanırken tartışmalı konulara dikkat edilmeli ve eğitim sisteminin bütünlüğü içerisinde değerlendirmeler yapılmalıdır.

- Akademik yayınlardaki farklı değerlendirmelerin ilköğretim ve ortaöğretim yönelik yayınlara aynen yansıdığı görülmektedir. Bütün bilim adamlarının aynı görüşte olmasını beklemek akademi kavramıyla uyuşmaz. Ancak ilköğretim ve ortaöğretimdeki kargaşayı önleme konusunda, bilim adamlarının temel bir yaklaşımda uzlaşmaları faydalı olacaktır. Bu nedenle üniversite ve Millî Eğitim Bakanlığının iş birliğine gitmesi ve tartışılan konuların bu şekilde sağlam bir temele oturtulması gerekmektedir.

8.3. Türkçe Dersi Yazılı Sınavlarında Dil Bilgisi Soruları:

İlköğretim okullarında Türkçe dersi ile ilgili sınavlar İlköğretim Okulları Yönetmenliğinde belirtildiği şekilde yapılmaktadır. Dört soru verilen metni anlamaya; ardından üç soru dil bilgisi becerisini ölçmeye; bir soru da kompozisyon yazdırmaya yönelik olarak sınavlar gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme de genel olarak, Türkçe soruları için 10'ar puandan toplam 40; dil bilgisi soruları için yine 10'ar puandan toplam 30; kompozisyon sorusu için de 30 puan olmak üzere 100 puan üzerinden hesaplanmaktadır.

40 puanlık dört soru metni okuma ve anlama için yeterlidir. Dil bilgisi becerisini ölçmeye yönelik 30 puanlık soru ise yeterli değildir. Üç soru ile dil bilgisi konularına ait bilgi, beceri ve alışkanlıkları ölçmek ilgili öğretmenlerce yeterli görülmemektedir.

Dil bilgisi dersini metinsiz işlemek ne kadar yanlış ise, dil bilgisel bilgi, beceri ve alışkanlıkları da metinsiz, örneksiz değerlendirmek o kadar yanlıştır. Metinden hareket edilmeden yöneltilen dil bilgisi sorularının öğrenciyi soyut bilgilerden kurtaramadığı, dolayısıyla öğrencileri de dersten soğuttuğu kesindir. Metinden hareketle edinilen bilgiler ezbere dayanmayan kalıcı bilgilerdir.

8.3.1. Dil Bilgisi Çalışmalarının Değerlendirilmesiyle İlgili Sorunlar:

1. Dil bilgisi sınavlarında kesin ve net cevabı olan sorular artık sorulmamaktadır. Bu tür soruların yerini anlamaya ve kavramaya yönelik sorular almıştır. Öğretmenlerin de bu tür sorularla öğrencileri değerlendirmesi kaçınılmazdır.

2. Verilen bilgilerle sınav soruları arasında bir ilgi, ilişki bulunmalıdır.

3. Sorular; açık, anlaşılır, yazım, noktalama ve dil kurallarına uygun olmalıdır.

4. Yazılı sınavlarda cevap anahtarı ve not dağılımı önceden belirlenmelidir. Öğrenci sınavdan sonra doğru cevaplarla kendi yazdıklarını karşılaştırabilmelidir.

5. Sonuçlar açıklandığında da öğrenci doğru cevaplarla kendi kâğıdını karşılaştırabilmeli; yanlışlarını, eksiklerini görebilmelidir.

6. Sınavla ilgili genel yanlışlar öğrencilere duyurulmalı, bunların düzeltilmesi için yol gösterilerek, düzeltilmesi hususunda da ev ödevleri verilmelidir.

Dil bilgisi öğretimi, öğrencilere kullandıkları dile ait özelliklerin verildiği çok önemli bir alandır. Ancak geçmişten günümüze kadar dil bilgisi konularının tam olarak öğretimi sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilememektedir. Bu durum hem öğrenen hem de öğretici açısından sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu bölümde dil bilgisi konu alanlarının genel olarak öğretiminde yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Öğretmenler açısından dil bilgisinin daha üniversite yıllarında başlayan bir karmaşa olduğunu ve bu durumun meslek hayatlarında da sürdürüldüğünü söylemek mümkündür. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğrenci çalışma kitapları incelendiğinde dil bilgisi konularının sadece tek bir etkinlikle geçiştirildiği, bu etkinliğinde hem konunun kavranmasında hem de kuralın alışkanlığa dönüştürülmesinde yetersiz olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynaklar:

Alyılmaz, C. (2003). Türkçede fiil deyimleri ve öğretimi üzerine. *Türk Dili*, 620, 534-540.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, *5*(3), 728-749,

Aydın, Ö. (1999). Orta okullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81, 23-29

Demir, N. ve Yılmaz, E. (2010). *Türk dili el kitabı.* Ankara: Grafiker.

Demirel, Ö.(2005). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi. İstanbul: MEB.

Calp, M. (2001). *İlköğretim okulları ikinci kademede dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ediskun, H. (2010). *Türk dil bilgisi (sesbilgisi-biçimbilgisi cümlebilgisi)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Ergin, M. (2009). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi.* İstanbul: Bayrak Yayınları.

Erten, M. (2007). *Dilbilgisi öğretiminde sorunlar*. http://web.bahcesehir.edu.tr/yuksekogretmen/munir_2007.htm

Delice, H. İ. (2012). Sözcük türleri nasıl tasnif edilmelidir? *Turkish Studies*, *7*(4), 27-34.

Dilaçar, A. (1961). Gramer öğretiminde metot. *Türk Dili*, 116, 516-518.

Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, *5*(27), 275-284.

Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.

Gürsoy Naskali, E. (1995). Ek halinde zamir olabilir mi? *Türk Gramerinin Sorunları Toplantısı,* 22 Ekim 1993, Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları.

Güven A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2*(6), 1-10.

Hepçilingirler, F. (2012). *Türkçe dilbilgisi öğretme kitabı*. İstanbul: Everest Yayınları.

İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 299-308.

Karakuş İ. (1997). Liselerimizde dil ve edebiyat dersleri ve eğitim-öğretim programları, *Bilge*, 13, 85-89.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.

Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Sever S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.

Kavcar, C. ve Oğuzkan F. (1987). *Türkçe öğretimi özel öğretim yöntemleri*. Ankara: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi.

Kerimoğlu, C. (2007). Türkçe dil bilgisi öğretiminde söz dizimi ile ilgili kabuller üzerine II (cümle ögeleri). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 119-129.

Kiper, K. (1962). Gramer öğretiminde metot dolayısıyla. *Türk Dili*, 126.

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

Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6. 7. 8. sınıflar) Türkçe öğretim programı*. Ankara: MEB.

Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. İstanbul: Anı.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.

Sağır, M. (2002). *Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

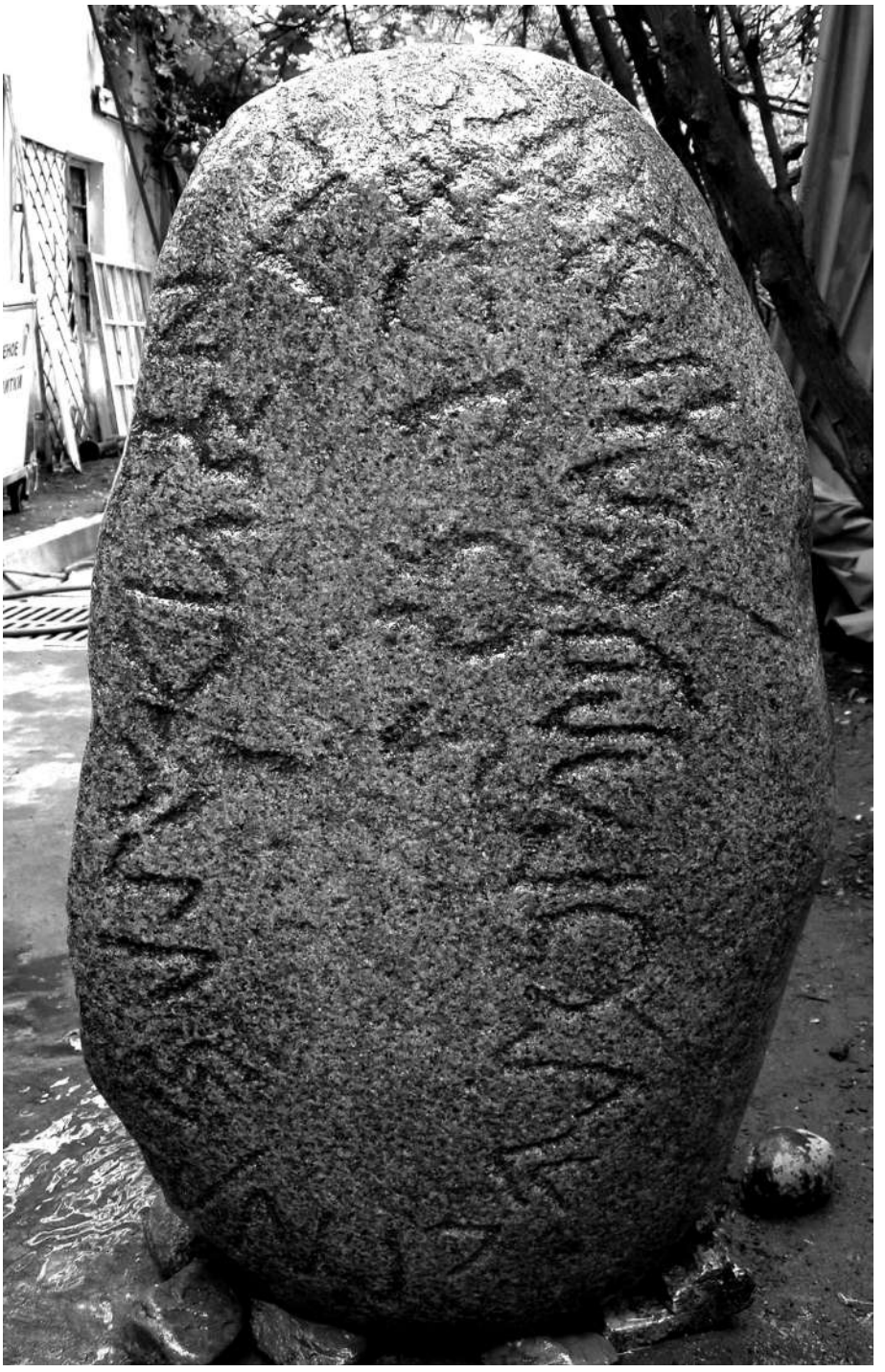
Sağır, M. ve Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tural S. (1982*). Zamanın elinden tutmak*. Ankara: Ötüken Neşriyat.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

Üstünova, K. (2004). Eklerin öğretimi üzerine bir iki söz. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 173-182.

Yener, M. L. (2007). Türk dilinde sözcük türleri tasnifi sorunu üzerine. *Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları, 2*(3), 607-623.



XII. Talas Yazıtı *(Foto: Cengiz ALYILMAZ)*

9. DİL BİLİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI

Meltem Merve KONU[*]

Dil bilimi Amerika'da 19. *yy* sonlarında ortaya çıkan bir bilim dalı olmasına karşın Doğan Aksan'ın benzetmesiyle Türkiye'de hâlâ emekleyen bir çocuk konumundadır. Özellikle çoğu üniversitede Türkçe eğitimi ana bilim dallarında dil biliminden bihaber olunması dil biliminin yöntem, teknik, kavram ve terimlerinden yeterince yararlanamamayı beraberinde getirerek Türkçe eğitimi ana bilim dalları için bir talihsizlik oluşturmaktadır. Oysaki dil öğretiminde çoğu zaman bilinçsizce yararlanılan bu alan Türkçe eğitimi öğretim elemanları ve öğrencilerinin yararına olacak; onlara yeni ufuklar açarak dile evrensel ölçütlerle bakmalarını sağlayacaktır.

Türkçe ile ilgili çalışmaların tarihi çok eskilere dayansa da Türkçe incelemelerinin dil bilimiyle ilişkisi Şemsettin Sami'nin Lisan adlı eseri dışında Türkiye'de üniversitelerde dil bilimi bölümlerinin açılması ile olanaklı hâle gelmiştir (Kocaman, 2009). Fakat Türk dili ile ilgili çalışmalar ülkemizde ve diğer ülkelerde bugüne kadar dil bilimsel temele oturtulmadığı için yeni görüş, akım ve gelişmelere gerektiği kadar uyum sağlanamamıştır. Bir benzetme yapılması gerekirse, Aksan'a (2004) göre dil bilimi bütün dil çalışmalarının kurmayı durumundadır. Bu nedenle Türkçe öğretimi ve çalışmaları da dil biliminin ışığında yürütülmelidir. Aksan'ın görüşünden de hareketle dil çalışmalarının dil bilimi verileri olmadan yürütülmesinin çalışmaların kısır döngüde kalarak geleneksel düzeyden öteye geçememesine neden olacağını belirtmek yanlış olmayacaktır.

Geleneksel dil bilgisi sözlü dile önem vermemekte, yazılı metinler üzerinde dilin yapısı ve işleyişi yerine kural öğretimini amaçlamaktadır. Saussure'ün kuralcı dil bilgisi olarak adlandırdığı geleneksel dil bilgisi, dilin yapısını incelemek yerine dili doğru kullanmak için kurallar üretir. Dil sorunlarını doğru/yanlış biçiminde değerlendirir. Bilimsellikten öte buyurucudur. Tarafsız gözlemleri ve bilimsel yöntemleri dışarıda tutarak sözlü dili de incelemek yerine yazı diline dayalı kurallar üreterek olması gereken üzerinde çalışmalar yapar. Dilin yapısı ve düzeneğine yabancı, kaynağını dil dışından alan katı kurallar koyar. Dil bilgisi, dilin kendine özgü kurallarına değil kendi ürettiği kurallara geçerlik tanır. Geleneksel dil bilgisi çalışmaları zaman zaman yenilenme eğilimi göstermişse de, 20. yüzyıla dek

[*] Arş. Gör.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, meltemmerve@uludag.edu.tr

geleneksel bakış açısını korumuştur (Koç, 1992). Geleneksel dil bilgisi çoğunlukla öğretim amaçlı olduğu için genellemeye dayalı, ayrıntıları istisna olarak açıklayan bir yaklaşıma sahiptir ve yazı diline dayalı olduğu için de değişmeye ve değiştirilmeye dirençlidir (Hengirmen, 1999).

Ana dili öğretiminde öğrencilerin temelde dillerine saygı duyması sonrasında ise sesletimleri ve yazımlarında özenli davranması gerekmektedir. Sözcükleri yanlış yazmak, sesletmek ya da yanlış hecelemek önemsiz bir eksiklik olarak görülmemelidir. Bu nedenle ana dili öğretiminde gelişmiş ülkelerde benimsenmiş ve sonuçları iyi olan yöntem ve yaklaşımların ülkemizde de benimsenmesi gerekmektedir (Aksan, 2004). Aksan'ın burada kastettiği evrensel yöntem ve yaklaşımlar kuşkusuz dil bilimine aittir.

Dili oluşumundan başlayarak her yönüyle inceleyen çalışmalar dil bilimi adıyla önem kazanmıştır. Dil bilimi farklı diller üzerinde incelemeler yaparak ortak özellikleri ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu nedenle dilin işleyiş kurallarıyla ilgilenen dil bilgisi çalışmaları dil biliminden ayrı düşünülemez. Geleneksel dil bilgisi çalışmaları kurallarla yapıldığı için dil biliminin bakış açısından farklıdır (Atabay, Özel ve Çam, 2003).

Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan öğretim programlarının ve öğreticilerinin dil biliminden yararlanması gerekmektedir. Türkçe öğretmenliği programı incelendiğinde dil bilimsel verilerden yararlanılmak istense de ders adları ve içerikleri geleneksel yaklaşımla oluşturulduğu için kullanılan veriler dil bilimiyle ilişkilendirilememektedir. Nitekim 3 kredi ile sınırlı genel dil bilimi derslerinin yüzeysel düzeyde kalması da bu durumu kanıtlamaktadır. Uygulamalı dil bilimi yöntemi kullanılarak dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak Yazılı- Sözlü Anlatım (2018 yılı itibarıyla Türk dili I-II), Anlama Teknikleri (Dinleme, Okuma) ve Anlatma Teknikleri (Konuşma, Yazma) derslerinde bile dil bilimsel verilerden yararlanılmaması dikkat çekicidir (Börekçi, 2009). Türkçe öğretimi programındaki genel dil bilimi derslerinin içeriği incelendiğinde içerikte yer alan her konunun bir döneme yayılması gerektiği ve verilen dil bilimi derslerinin çok yüzeysel kaldığı için amacına ulaşmadığı görülmektedir.

Genel dil bilimi dersleri kuramsal boyutta kalarak uygulamaya geçmediğinden ve dil biliminin dil bilgisinin bir dalı gibi algılanarak belirleyici özelliğinin göz ardı edilip kural koyucu/buyurucu hâle getirilmesi nedeniyle öğrencilerin dil bilimi altyapıları yeterli düzeyde oluşmamakta ve bu durum da Türkçe öğretimi açısından sorun oluşturmaktadır. Bu noktada dil

öğreticisinin dil bilgisi kurallarına bağlı kalarak olandan çok olması gerekene odaklanması da dil biliminin dile bakış açısıyla örtüşmediği için dil öğretiminde aşılması gereken bir sorundur. Bu nedenle dil bilgisi kitaplarında bilgilerin ezbere dayalı sunulması sorununa yönelik olarak ilgili kitaplar dil biliminin temel ilkeleri de göz önünde bulundurularak, Türkçenin derin yapısı, işleyiş ve incelik özelliklerini de yansıtacak biçimde hazırlanmalıdır. Dil bilgisi kitaplarında ortak terminoloji kullanılmalı ve materyaller alan dışı kişiler tarafından hazırlanmamalıdır (Alyılmaz, 2010).

Dil bilimi ve dil bilgisi öğretiminin amaçları ve farkları dikkate alınarak dil bilimi derslerinin okutulması gerekmektedir. Dil bilimi dersleriyle desteklenecek dil bilgisi derslerini görmüş öğrenciler, bu bilgilerini geliştirerek dilimiz üzerinde düşünebilecek dil üzerine birçok soru sorup cevabını bulacak, daha faydalı dil bilgisi çalışmalarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceklerdir (Gemalmaz, 2010). Lisans programlarında öğretmen adaylarına dil bilimi dersleri verilmemesi dil bilimindeki verilerden yararlanılamamasının önemli bir nedenidir. Dil bilimi yaklaşım ve yöntemlerinden yararlanamayan öğretmenler kendi yöntemleri ile dil bilgisini öğretmeye çalışınca öğrencilere kuralların nedenlerini de açıklayamadıkları için sıkıcı ve yüzeysel bir dil bilgisi öğretimi sunmaktadırlar (Kurudayıoğlu, 2014).

Dil ve edebiyat eğitimi alan öğretmen adaylarının genel dil bilimi dersi almaları olumlu bir gelişme olmasına rağmen önemli olan ders adları ve içeriklerinin değişmesi değil eğitimin bilimsel bir anlayışla olması gerektiğidir. Programda hangi dersin olduğundan çok bu dersin hangi anlayışla yapıldığı önemlidir. 21. yüzyılda geleneksel ve hedef eğitim anlayışları karşılaştırıldığında "bilgi odaklılık" ve "bilim odaklılık" anlayışlarının yer aldığı görülmektedir. Bu noktada dil bilgisi eğitimi *dil bilimi,* edebiyat bilgisi eğitimi de *edebiyat bilimi* olarak özelleşmektedir (Börekçi, 2009).

Türkçe öğretiminde geçmiş yıllara oranla dil bilimsel çalışmaları ve farkındalığın daha ileri düzeyde olduğu söylenebilir. Fakat yine de Türkçe öğretimi çalışmalarının okuma parçaları, düşünce yazıları, metin çalışmaları ve dil bilgisi üzerine kurulu olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Dil bilimsel çalışmalar temelde dil ile ilgili tüm durumları içerdiği için Türkçenin öğrenilmesinde/öğretilmesinde de dil biliminden yararlanılması öğretimin daha evrensel düzeye ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

9.1. Dil Biliminin Alt Alanları ile Geleneksel Dil Bilgisi İlişkisi:

9.1.1. Ses Bilimi Açısından Türkçe Öğretiminin Sorunları:

Seslerin her türlü özelliklerini inceleyen dal *ses bilgisi* (konu sınırlandırması gereği değinilmemiştir), tek tek dillerin ses yapısını inceleyen alan ise *ses bilimi*dir. Ses bilimi dildeki en küçük anlam ayırt edici birim olarak nitelendirilen *ses birim*lerin işlevlerini inceleyen dil biliminin bir alt koludur. Bu açıdan ses birimlerinin dolayısıyla seslemlerin doğru sesletilmesi, dile ait kuralların bilinerek uygulanması ve ses bilimle ilgili evrensel bilgilere sahip olunması Türkçe öğretiminde önemlidir. Türkçe diğer dillere kıyasla yazıldığı gibi okunan, okunduğu gibi yazılan *sesçil alfabe*ye sahip bir dil olduğu için kendi içerisinde sesletim açısından kolaylıklar barındırdığı söylenebilir. Fakat ses bilimsel kavram ve terimlere geleneksel dil bilgisi öğretiminde az yer verilmesi ya da hiç verilmemesi, farklı terim ve tanımlarla bilgilendirmenin yapılması ses bilimi açısından Türkçe öğretimindeki sorunları oluşturmaktadır.

Ses bilimi, dildeki sözcük örnekleri ve sistemlerin tanımında gereklidir. Her konuşucunun dilin ses örnekleri hakkında bilinçsizce bildiği "şey" kavramı esastır ve ses bilimi sözcüklerin gerçek fiziksel sesletiminden ziyade dildeki seslerin soyut ve zihinsel görünüşü ile ilgilidir (Yule, 1985). Ses bilimi, ses olgularını dil dizgesindeki işlevleri ve bildirişimdeki nitelikleri açısından incelemektedir (Vardar, 1998). Bu açıdan Türkçeyi öğrenen/öğretenlerin evrensel ses bilimi açısından dile bakmaları, dil öğretiminin verimli ve sorunsuz biçimde edimselleşmesini sağlamak açısından önemlidir.

Ses bilimi dildeki seslerin düzenli örnekleri ve yapısı üzerine çalışan bir dil bilimi alanıdır. Özel bir dilin seslerinin betimlenmesi ve bu seslerin dağılımını yöneten kurallarla (Türkçenin/ İngilizcenin ses bilimi gibi) ve doğal dil ses sistemlerinin evrensel özellikleri ile ilgilenen insan dilinin genel kuramı olmak üzere iki konu ile ilgilenir (Akmajian *vd.*, 1995). Bu bölümde ikinci kısım olan evrensel ses bilimi kuralları, yöntem ve terimleri üzerinde durulmuştur.

Ses bilimi incelemelerinde sözcük birimleri [ ] imi içerisinde gösterilirken, ses birimleri / / imi arasında yer alır. Ses bilimsel çözümleme yapılırken de ses birimleri *değiştirim* yoluyla değiştirilerek anlamsal değişimler oluşturulur. Örneğin, [baş] sözcük biriminde /b/ ses biriminin *dizisel eksen*de (dikey düzlem) /t/, /k/ ve /y/ ses birimleri ile değiştirilmesi sonucunda *dizimsel eksen*de (yatay düzlem) farklı sözcük birimleri elde edilebilir [taş], [kaş], [yaş] (Kıran ve Eziler Kıran, 2018). Ses bilgisi derslerinde bu ayrımlardan bu bakış açısıyla bahsedilmemektedir.

Ses birimi anlam ayıran en küçük birim olarak tanımlanmaktadır ve dil biliminde geleneksel dil bilgisinde yaygın olarak kullanılan ses, harf gibi terimlerin yerini almıştır. Anlam ayırma özelliği ses birimi olabilmenin en önemli ölçütüdür (Kerimoğlu, 2017). Ses birimi, Rus dil bilimci N. Trubetskoy, Prag Okulu ve Saussure bakış açısına göre soyut işlevsel bir kavramdır. Dilin ses sistemini oluşturan yapısal ilişkiler ağını yöneten en küçük ayırıcı birimdir. Burada *ayırıcı* etkin bir sözcüktür ve bu açıdan ses birimi, ses bilimsel karşıtlıklarla sözcükleri parçalara ayıran bir kavramdır (Cryistal, 1985). Ses birimlerin tek özellik dışında diğer tüm özelliklerinin benzemesi durumuna *ayırıcı özellik* denilmektedir. Örneğin /b/ ve /m/ ses birimlerinden /b/ nazal değilken /m/ nazaldır ve bu özellik iki ses birimin ayırıcı özelliğidir (Fromkin ve Rodman, 1981). Geleneksel ses bilgisi çalışmalarında bu terim kullanılmamaktadır.

Ses biriminin anlam farkına neden olmayan alt seslerine *alt ses birimi (alofon)* denilmektedir ve [ ] imi ile gösterilmektedir. Yağ-yag, dağ-dag örneklerinde /g/ ve /ğ/ ses birimlerinin alofon özelliği taşıdığı görülmektedir. Erkman-Akerson alt ses birimi için *ses birimi değişkesi* terimini kullanmış ve anlam farkı gözetilmediğini belirterek "ağaç+ta" ve "kapı+da" örneklerinde /d/ ve /t/ ses birimlerini örnek göstermiştir (2016). "Geldiğim" ve "geldiyim" örneklerinde iki ses işitilmesine rağmen tek ses birimi bulunmaktadır. "Kapıyı açtım" ve "kapıyı aştım" örneklerinde de sesletimde iki ayrı ses duyulmasına rağmen yazıda tek ses birimi bulunmaktadır (Bayrav, 1998). Bu örneklerde de /ğ/ ve /y/, /ç/ ve /ş/ ses birimlerinin alofon olduğu görülmektedir. Bir dilin ses birimi başka bir dilde farklı bir ses biriminin alt ses birimi olabilir veya her dilde aynı ses birimi bulunmayabilir (Eker, 2009)). Alofonlar oluştukları sessel ortamın doğası nedeniyle ses bilgisel olarak farklı, ama ses bilimsel olarak aynı ses biriminin eşses birimleri olduğu için aynıdırlar (Cryistal, 1985). Tavuk-tawuk, kovuk-kowuk örneklerinde [v] ve [w] alt ses birimleri *tamamlayıcı/ bütünleyici dağılım (complementary distribution)* ilişkisi içerisindedir. İngilizcede ayrı ses birimleri olan [v] ve [w] Türkçede /v/ ses biriminin alt ses birimleri olarak değerlendirilmektedir. Aynı durum [n] ve [ñ] alt ses birimleri için de geçerlidir (Eker, 2009). Aynı ses biriminin iki ya da daha fazla eşses biriminin aynı sessel bağlam ve çevrede bulunamaması durumunda ses birimleri *bütünleyici dağılım* ilişkisi içerisinde olurlar (Fromkin ve Rodman, 1981). *Dağılım (bütünleyici dağılım)* özelliği dizimde ilgili ses biriminin ses çevresi, önce ve sonrasında gelen ses birimi ile ilgilidir (Akalın, 1983). Diğer bir deyişle ses biriminin sesletimi ve anlamı çevresine göre oluşturulmaktadır. Burada farklı yaptırım uygulanan temelde aynı olan ses birimler *eşses birimi*dirler. İnce

ünlülerle sesletilen /l/ (leylek) ve kalın ünlülerle bir arada bulunan /l/ (alaca) buna örnek gösterilebilir. [Tek ses birimi iki ya da daha fazla ses olarak sesletilebilir. Bir ses biriminden türetilen farklı sesler o ses biriminin eşses birimleri olarak adlandırılır. Hangi ses biriminin kullanılacağı ise rasgele değil bir kurala bağlıdır (Fromkin ve Rodman, 1981)].

Ses bilimi açısından Türkçe öğretiminde karşılaşılan bir diğer konu ise öğretici/ öğrenenlerin *ses* ve *harf* ayrımının farkında olmamalarıdır. Bu noktada dil bilimsel açıdan ağızdan çıkan seslerin *ses birimi (fonem)* ve yazıya geçirilmiş seslerin ise *yazı birimi* olduğu bilinmektedir. [Ses biliminde yazı birimlerini ses birimlerinden ayırt etmek amacıyla < > imi kullanılmaktadır (Eker, 2009)]. Geleneksel dil bilgisinde bu terimler yerine ses ve harf terimleri kullanılmaktadır. Dolayısıyla geleneksel Türkçe öğretiminde ses birimleri sessel açıdan ayırt edilmektedir ve yazıda farkı bulunmamaktadır.

Ünlü ve ünsüz ses birimlerinin ulamını temsil etmek için seçilen ses birimine *üst ses birimi* denilmektedir. Kalın ünlüleri temsilen /A/ ince ünlüler için /E/ ses birimlerinin seçilmesi bu duruma örnek gösterilebilir. (Yazımda eş biçim birimleri tek biçimde gösterilemediği için geçmiş zaman için {-DI}, gelecek zaman için {–(y)AcAk} biçiminde üst ses birimleri ve geçiş sesleri kullanılarak yazımı dil bilgisine yansıtılmaktadır (Demircan, 2009)). Geleneksel çalışmalarda bu ayrım yapılmamaktadır.

Dilin ses birimlerini belirlemek için kullanılabilecek başlıca kural bir sesi diğeriyle değiştirmenin anlamda değişikliğe neden olup olmadığına bakmaktır. Eğer değişiklik varsa, 2 ses farklı ses birimlerini temsil ediyor demektir. 2 biçim aynı yerde bulunan tek ses hariç benzer ise 2 sözcük *yalın çift*tir (Fromkin ve Rodman, 1978). Ses birimlerini belirleyebilmek için *karşıt/yalın sözcük çiftlerini (minimal pairs)* bulmak gerekmektedir. (ayı-azı, kara-kaya, der-dar. *vb.*) (Eker, 2009). Tek bir sesin değişmesiyle anlamları ayrılan yalın çiftlere Demircan (2009) kap-sap, sen-ben örneklerini vererek, k-s, s-b çiftlerinin burada *karşıtsal ilişki* içerisinde bulunduklarını belirtmiştir. Geleneksel ses bilgisi öğretiminde yalın çift konusuna yönelik çalışmalar yapılmamaktadır.

Dil dizgesinde bir işlevi olma durumunu karşılayan *belirginlik* özelliği de ses biliminde son derece önemlidir. Örneğin /dam/ ve /tam/ sözcük birimlerini ayıran /t/ ve /d/ ses birimleri *ayırıcılık* özelliği taşır (Kıran ve Eziler Kıran, 2018). Geleneksel ses bilgisinde ses birimlerinin bu özelliğinden bahsedilmemektedir. Oysaki dilde her birimin *belirgin (ayırıcı)* olma durumunun bilinmesi dil öğretiminde/öğreniminde önemlidir.

Ses biliminde *ikiz ünlü (diftong)* tek hecede yer alan iki ünlüdür, ünlü+ünsüz+ünlü biçiminde olduklarında *üçüz ünlü (triphthong)* adını alır. Ödünçleme sözcüklerde örnekleri görülmektedir (tuvalet, laboratuvar, konservatuvar *vb*.). Türkçede ünlülerin tamamı *yalın (monoftong)*'dır (Eker, 2009). Erkman-Akerson ikiz ünlü yerine *kayan ünlü* terimini tercih etmiştir ve bu duruma [ao], [eu] örneklerini vermiştir (2016). Geleneksel çalışmalarda bu kavramlar yer almamaktadır.

Konuşma dili Türkçe çalışmalarında ihmal edilmiş; bunun yerine yazı dili üzerinde durularak onun kuralları ve eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Konuşma dilindeki ses değişmeleri ve biçimler neredeyse hiç ele alınmamıştır. Bu doğrultuda "ile" ilgecinin kişi adıllarıyla kullanılmasında yazı dilinde yer almayan ancak konuşma dilinde telaffuz edilen kullanımlarından dil bilgisi kitaplarında söz edilmemektedir. Örneğin /sennen/, /bennen/, /onnan/, /kalemlen, kalemnen/ gibi kullanımlardan dil bilgisi kitapları bahsetmemektedir (Aksan, 2004). Aksan'a göre bu kullanımlar Türkçe öğretiminde ses bilimi açısından sorun oluşturmaktadır.

(Kök)türk harfli eski Türk Yazıtları (Orhun, Talas ve Koçkor Yazıtları, Dağlık Altay Yazıtları, Yenisey Yazıtları…), Uygur yazılı belgelerinde yer alan ağız özelliklerine ait veriler, *Divanü Lü-gati't-türk*'teki bilgiler ses bilimi alanında en eski kaynaklar arasındadır. Yapılan çalışmalarda yaşanan aksaklıklara rağmen ağızlar Türkçenin en önemli belge ve kaynakları arasındadır. Ağızlar dilin kökleri ve zenginliğinin tanıkları olduğu için dile ait gelişme evrelerini ilgili dilin lehçe ve ağızlarında izleme imkânı bulunmaktadır. Buna rağmen Türkçe öğretiminde ağızlardan yeterince yararlanılmamakta ve ağız araştırmalarına gereken önem verilmemektedir. Oysaki Türkçeyi öğretenlerin/öğrenenlerin yaptıkları dil (yazım) yanlışlarının ölçünlü dil ya da ağız kaynaklı olup olmadığını bilmeleri gerekmektedir. Öğretenler/öğrenenler hangi ağzı konuştuklarını ve bu ağzın özelliklerini bilirlerse, hedef kitlenin ölçünlü Türkiye Türkçesini tercih etmeleri konusunda başarılı çözüm yolları üretebilirler. Ayrıca; Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili araştırma yapanlar, ölçünlü dilin ağızları, ağızlara ait metinler, halk anlatıları (şiir, şarkı, masal, efsane, destan, ninni, ağıt, türkü…), ağızlarla ilgili bilimsel çalışmalar ve eserler (sözlük, tez, dil bilimi çalışmaları, dil bilgisi incelemeleri) hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar (Alyılmaz ve Alyılmaz, 2018).

Özetle, ses bilimi açısından Türkçenin öğretiminde kavramsal ve terimsel açıdan birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunlar terim ve kavramların hiç kullanılmaması ya da farklı kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Sorunların çözümü için alanla ilgili eğitimciler ve öğrenciler bu konularda bilinçlendirilmeli, değişiklikler kullanılan materyallere de yansıtılarak pekiştirme ve yayılım sağlanmalıdır.

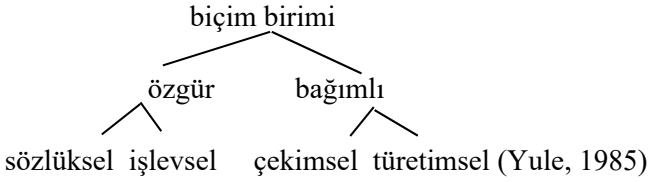
9.1.2. Biçim Bilimi Açısından Türkçe Öğretiminin Sorunları:

Biçim bilimi, sözcüklerin iç yapısı ve sözcükler arasındaki ilişkiler üzerinde çalışan dil biliminin alt alanıdır (Akmajian *vd.*, 1995). Biçim biliminde sözcüğü oluşturan biçim birimlerinin işlevleri, yüklenme biçimleri ve anlamları incelenmektedir. Biçim biliminin ortaya çıkmasında ilk önemli katkı L. Bloomfield'ın kurucusu olduğu Amerikan Yapısalcılık Okulu'dur. Sonrasında Z. S. Harris, C. Hockett ve E. Nida gibi dilciler de bu alandan derinden etkilenerek çalışmalarda bulunmuşlardır (Uzun, 2006).

Günay (2018) biçim bilimini, sözcüklerin oluşumunu art zamanlı olarak inceleyen *sözcüksel biçim bilimi* (türetim, düzenleyim) ve sözcüklerin biçimlerindeki değişiklikleri kurallı biçimde inceleyen *dil bilgisel biçim bilimi* (çekimsel, türetimsel) olmak üzere 2 alt alana ayırmaktadır.

Biçim biliminin temel birimi sözcüktür. Biçim birimlerden sözcüğün nasıl oluştuğu, sözcüğün tanımı, sınıflandırılması, sözcüğün sayı, kişi, cins, durum bakımlarından aldığı biçimler ve değişiklikler, türetim ve çekim bu alanın temel sorunlarını oluşturmaktadır (Adalı, 1978).

Biçim birimi, dil bilgisel işlevin ya da anlamın en küçük birimi olarak tanımlanır. Bağımsız biçim birimleri isim, sıfat ve eylemlerden oluşuyor ise, *sözlüksel biçim birimi;* bağlaç, edat, zamir, zarflardan oluşuyorsa *işlevsel biçim birimi* olarak adlandırılmıştır. Türetim ve çekim biçim birimleri ise *bağımlı biçim birimleri* ulamına dâhil edilmiştir (Yule, 1985).



Şekil 1: Yule'un Biçim Birimi Sınıflandırması

Biçim birimi, bir deyiş ya da anlatımdaki söze dönüşmüş, bireyselleşmiş en küçük anlamlı birim parçasıdır. Biçim birimi sözcükle örtüşebilir de örtüşmeyebilir de. Örneğin, "gözlükçü" üç biçim birimi bir sözcük birimi, "göz" bir biçim birimi, bir sözcük birimidir (Adalı, 1978). Biçim birimlerinin dilin anlamlı birimlere bölünmesini kolaylaştırması dil öğretimi çalışmalarında önemlidir. Türkçenin eski metinlerini inceleyen bir kişi bağımlı ve ardıl biçim birimleri sayesinde çağdaş Türkçe ile karşılaştırmalar yaparak biçim birimlerini bulma konusunda farklı bakış açısına sahip olacaktır (Sebzecioğlu, 2016).

Biçim bilgisi (morfoloji) alanında dil biliminin diğer alt dallarına oranla daha fazla çalışma yapılmış olmasına rağmen *biçim birimi (morfem)* terimi Türkçe öğretiminde çok yeni kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavramı karşılamak için ortaöğretimde ek-takı kavramları hâlâ kullanılmaktadır (Aksan, 2004). Biçim birimi { } işareti ile bağımlı biçim birimi ise +/- sembollerinden biri de eklenerek değişen ünlü/ ünsüzler büyük yazı birimiyle, sabit kalanlar ise küçük yazı birimiyle gösterilmektedir. Eğer biçim birimi kendi başına bir sözlük birimi /sözcük birimi/ bağımsız biçim birimi ise +/- sembolü yazılmaz ve küçük yazı birimiyle gösterilir. Örneğin; {kalem}, {+lİk} sözlük biriminde {kalem} de bağımsız biçim birimi olmasına rağmen, diğer bir deyişle geleneksel dil bilgisine göre ek işlevi görmeyip kök olsa bile, biçim birimi imi içerisinde yazılmaktadır.

Geleneksel dil bilgisinde eklerin yapım ve çekim ekleri dışında bir ayrımı söz konusu değildir. Fakat biçim biliminde biçim birimleri *bağımlı, bağımsız, sıfır / boş, portmanto, alt biçim birimi* olmak üzere ayrılmaktadır. Bu durumda sözlükte kendi başına yer alarak varlığını sürdürebilen biçim birimleri *bağımsız (unbound/ free),* kendi başına bir anlamı olmayanlar ise *bağımlı biçim birimi (bound)* olarak adlandırılmaktadır. Fransız dil bilimci Andre Martinet ise bağımsız, tek başına anlamlı ögeleri *sözlük birimi;* dil bilgisel görevli ögeleri ise *biçim birimi* olarak sınıflandırmaktadır. Şekil bilgisi derslerinde bu durumlardan bahsedilmemektedir.

Üstünova (2008) biçim birimlerini üç ulama ayırmıştır: *Bağımlı* (eylem kökü ve gövdeleri) ve *bağımsız* (ad soylu sözcükler, *öncül* (sözcükler) ve *ardıl* (ekler), *sözlüksel* (adlar, eylemler, bazı sıfatlar, bazı zarflar) ve *görevsel* (edatlar, bağlaçlar, ünlemler, zamirler, bazı sıfatlar, bazı zarflar). Buna göre, bazı biçim birimleri sözcük birimi de olabilmektedirler. Rifat (1983) biçim birimi ve sözcük birimlerinin anlamlı olup olmamasına göre *dolu* ve *boş sözcük* olarak ayrıldığını belirtmiştir. Buna göre tek başına anlamı var ise, *dolu sözcük* (sözcük birimi), tek başına anlamı yok ise *boş sözcük* (istisnalar hariç biçim birimlerinin hepsi)'tür. Bu durumda sözlükteki her sözcük dolu sözcüktür. Gemalmaz ise *anlam unsurları* (bağımsız ve bağımlı anlam unsurları) ve *görev unsurları* (bağımsız ve bağımlı görev unsurları) olmak üzere temelde ikiye ayırmış, bağımlı görev unsurlarını *içe dönük* ve *dışa dönük* diye sınıflandırdıktan sonra *isme* ve *fiile getirilenler* biçiminde yeniden sınıflandırmıştır (Akt. Aydın, 2017). Adalı ise biçim birimlerini *sözlüksel* ve *görevsel* olmak üzere iki türe ayırmıştır. Bunları da kendi içerisinde *sözlüksel bağımlı* olan eylem kökleri ve *sözlüksel özgür* olan ad

kökleri; *görevsel özgür* olan ilgeç ve bağlaçlar ile birlikte öncül; *görevsel bağımlı* olan türetim ve işletim biçim birimlerini ise ardıl olarak sınıflandırmıştır. Söz gelimi [gözlük] sözcük biriminde [göz] öncülken, [lük] ardıl bir biçimliktir (Adalı, 1978). Buna göre geleneksel dil bilgisinde kök olarak adlandırılan biçim birimlerinin öncül, eklerin de ardıl olarak adlandırıldığı görülmektedir. Biçim/şekil bilgisi derslerinde bu ayrımlardan bahsedilmemektedir.

Biçim bilimi çalışmalarında yapım eki *türetimsel biçim birimi* olarak; çekim eki ise *çekimsel biçim birim*i olarak adlandırılmaktadır. Kök ve gövde olarak adlandırılan eylem ve adlar ise dil biliminde *sözcük birimi (lexeme)* olarak adlandırılır. Yüklemin ad olduğu tümcelerde adı yüklem yapan {+DIr} ve {+(I)m}, {+sIn}, {+(I)z}, {+sInIz}, {+lEr}, {var}, {yok}, {değil}… biçim birimleri geleneksel dil bilgisinde *ekfiil, ekeylem, cevher fiili, bildirme eki* terimleriyle karşılanırken, dil biliminde *koşaç (copula)/yüklemlik/yüklemleştirici* terimlerine karşılık gelmektedir.

Dil bilgisinin sözcük ve biçim birimleri üzerindeki değişim açıklamaları art zamanlı iken, dil biliminde bu betimlemeler eşzamanlı olarak diller arası karşılaştırmalar ile yapılmakta, gerekli noktalarda da artzamanlı bilgiler eşzamanlı bilgilerin yorumlanmasında kullanılmaktadır (Kerimoğlu, 2017).

Tümce parçalara ayrıldıktan sonra ortaya çıkan parçaların işlev yüklenmemiş ve temsili bir biçim birimine indirgenmemiş hâline *biçim birimcik* denilmektedir. Sınırlı sayıdaki *dil bilgisel biçim birimleri* sözcük biçim birimleri arasındaki söz dizimsel ilişkiyi sağlamaktadır (Toklu, 2015).

Dil düzleminin birimi olan biçim birimi söz düzleminde *biçimlik* (morph) olarak somutlanır ve biçimliğe parçalara ayrılarak ulaşılır. Örneğin çoğulluk biçim birimi Türkçede [-ler, lar] biçimlikleriyle karşılanır. Eşbiçimlikler biçim biriminin ses bilimsel veya biçim bilimsel olarak bütünleyici dağılım gösteren değişkenleridir (Adalı, 1978). Kerimoğlu (2017*)* eşbiçimliği *alt biçim birimi* olarak ve biçim birimi kullanımındaki yan şekiller olarak tanımlamaktadır. Örneğin, gelecek zaman biçim biriminin 2 alt biçim birimi vardır: [acak], [ecek]. Alt biçim birimleri [ ] imi ile gösterilmektedir; fakat dil bilgisi çalışmalarında böyle bir terime yer verilmemektedir. Biçim birimlerinin farklı görünümlerinin ortaya çıkışı ile *biçim-sesbilimi (morpho-phonology)* ilgilenmektedir. Türkçede ünsüz benzeşmesi ve ünlü uyumu dolayısıyla kök morfemlere belli morfemlerin getirilmesiyle elde edilen *eşbiçimlikler (allomorflar)* şimdiye kadar morfofonemik ve biçim bilgisi olayı

olarak incelenmemiştir. Bu noktada "koruyucu/koruma ünsüzü diye bir kavramın bulunmaması da doğal olacaktır (Aksan, 2004). Tek bir biçim birimciğin ayrı anlamları olması durumuna ise *eşsesli biçim birimcik* denilmektedir. "Geç kal-ma!" ve "kavur-ma" örneklerinde {-mA} biçim biriminin anlam farkının olması bu duruma örnek gösterilebilir (Toklu, 2015).

Herhangi bir biçim biriminin yüzeyde kullanılmadığı fakat derin yapıda olduğunun varsayıldığı biçim birimlerine *sıfır biçim birimi (zero/empty morpheme)* denilmektedir. Dil bilgisinde böyle bir adlandırma bulunmamaktadır. Örneğin, "ödevimi yap-tı+m" ve "ödevini yap-tı+Ø" tümcelerine bakıldığında ilk yüklemde görülen kişi biçim birimi ikinci yüklemde görülmemektedir, fakat olduğu varsayılmaktadır. Biçim birimleri eklendiği sözlük birimiyle birlikte sözlükte yer alıyorsa o önek ya da son ek sözlük bilgisel işleve sahiptir. Almıyorsa, söz dizimsel işleve sahiptir. Üstünova (2008) derin yapıda kalan sözcük ve sözcük öbeğini öbeğini gösterirken Ø imi, derin yapıda kalan biçim birimini gösterirken –Φ iminin kullanıldığını belirtmiştir. Alyılmaz (2010) da gel-/-me-/-miş+/+iz/+Ø, ver-/-mi-/-yor+/+sun/+Ø/,bil-/-me-/-zdi+/+m/+Ø/,dur-/-ma-/-Ø+/Ø/+Ø/,vur-/-ma-/-(y)acak+/+sın/+Ø gibi olumsuz yüklem örneklerinde de sıfır biçim biriminin çoğunlukla tümce sonunda olmak üzere yüzey yapıda görünmese bile var olduğundan bahsetmiştir. Buna göre olumsuz eylemlerin geniş zaman çekimi 1. teklik ve çokluk şahıslar için /-mAz+/ biçim birimi ile değil /- *Ø+/* sıfır biçim biriminin geniş zaman işlevini de üstlenmesiyle sağlanmaktadır. (Beş elma, birkaç öğrenci, sayfa sayfa (kâğıt), birçok soru, her şey, herkes, biz, siz, ikişer kalem *vb*. tekil sözcüklerde de boş biçim birimi olduğu düşünülmektedir (Lehmann ve Martin-Berthet, 2003 akt. Günay, 2018). Sıfır biçim biriminin gerçekleşmesi sessel bir birimin olmayışına bağlıdır. Gerçekleşiyorsa *biçimlik* (Ø) adını alır; bir anlam, değer taşıyorsa gösterimsel olarak da bir değeri vardır (ev-Φ, gel-Φ) (Adalı, 1978).

Biçim biliminde bir diğer terim ise *portmanto (portmanteau)*'dur. Tek biçim biriminin birden fazla işleve sahip olduğu portmanto biçim birimine örnek olarak {-sIn} "gel-sin" yüklemindeki 3. tekil kişi ve emir anlamının bulunması durumu gösterilebilir (Kerimoğlu, 2017). Dil bilgisinde de bu ayrım yapılmamaktadır. Kerimoğlu (2017) "gel-mem" örneğinin Türkçenin fiil-zaman/kip-kişi-sayı dizilişine uymaması durumunun da {-mA} biçim biriminin portmanto biçim birimi sayılıp hem olumsuzluk hem geniş zaman işaretleyicisi ya da "gel-me-Ø-m" biçiminde zaman anlamının sıfır biçim birimi ile sağlandığını varsayarak 2 açıdan yorumlamıştır.

Dil bilgiselleşme (grammaticalization) sözcük biriminin dil bilgisel birime dönüşmesi ya da sözcük değerine ek olarak dil bilgisel kullanım kazanmasıdır (Lehmann ve Martin-Berthet, 2003 akt. Günay, 2018). Diğer bir deyişle kavram ögelerinin görev/işlev ögelerine dönüşmesidir. Örneğin, "gibi" sözcüğü eskiden anlamsal bir içeriğe sahipken artık ilgeç olarak işlev görmektedir (Hengirmen, 1999).

Geleneksel dil bilgisinde biçim temelli sınıflandırmalar yapılmakta; fakat dil biliminde kavram temelli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Dil bilimi tek bir biçimin işaret ettiği kavramların ötesinde farklı biçimlerin karşıladığı kavram alanını belirlemeye çalışmaktadır. Bu duruma örnek olarak Türkoloji geleneğinde {+lAr} biçim birimi ile sınırlandırılan çokluk kavramını dil bilimi bu biçim birimine ek olarak çoğulluk anlamının sözlüksel ve söz dizimsel ögelerle de sağlanması durumuyla açıklamaktadır.

Biçim biliminde de biçim birimleri arasında yatay ve düşey ilişkiler bulunmaktadır. Yatay ilişkilerde *aykırılık ilişkisi* bulunurken, düşey ilişkilerde *karşıtlık ilişkisi* bulunmaktadır. *Ayırma* yöntemiyle yatay (ev-de-ki, göz-lük-çü), *değiştirme* yöntemiyle (bil-gi, ver-gi) düşey düzlemin birimleri bulunmaktadır (Adalı, 1978). Şekil bilgisi çalışmalarında bu kavramlardan bahsedilmemektedir.

Yabancı dillerin çoğunda sözcükten ayrı olarak yer alan *tanımlık* terimi Türkçede sözcük birimlerinde gizlenmiş biçimde bulunmaktadır. Geleneksel dil bilgisinde herhangi bir terimle karşılanamayan bu durum dil biliminde *belirlilik/ belirtici* olarak geçmektedir. Kerimoğlu (2017) Türkçede belirliliğin {+(n) In} ve {+(y)I} biçim birimlerine şu örneği vermiştir:

Kapı-(n)**ın** anahtarı kapı-Ø anahtarı

Ödev-**i** yapıyorum ödev-Ø yapıyorum

Üstünova (2010) Türkçede *tanımlık* durumunun belirtme durumu, iyelikli birimler, adın sıfat olarak kullanımını sağlayan durum ekleri, tamlayan durumu, özel adlar, sıfatlar, zamirler, özne görevindeki dil birimleri ile sağlandığını belirtmiştir.

Ağaç şekli ve *parantezleme* sadece söz dizimi değil biçim bilimi çözümlemeleri için de kullanılmaktadır. [[[[arka]-daş]-sız]-lık] örneği parantezleme yöntemi ile çözümlenmiş bir sözcük birimidir. Söz dizimindeki "yakın kurucular" kavramı biçim bilimi parçalamalarında da kullanılmaktadır. Fakat bu çözümlemelerde kurucuların bölümlenirken anlamı sağlaması esastır (Lyons,1981). Şekil bilgisi çalışmalarında parantezleme ve ağaç yöntemi ile sözcük birimleri çözümlenmemektedir.

Gemalmaz (2010) biçim bilimi açısından Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlardan birisini de belirtisiz ad tamlamasındaki tamlanan biçim biriminin kaynaştırma ünsüzü ile birlikte 3. tekil şahıs iyelik biçim birimi ile karıştırılması olarak ifade etmiştir. Bu duruma örnek olarak ise "okul çantası" örneğini vermiştir. Buradaki {S} ve {I} biçim birimlerinin "onun okul çantası" kavramına da gönderimde bulunduğu için yol açtığı kargaşadan söz etmiştir. Bir diğer konu da şimdiki zaman biçim biriminin dil bilgisi kitaplarında {yor} biçiminde yer almasıdır. Oysaki Gemalmaz (2010) bu durum için "gel-mek+te+yim" örneğini vererek Türkçede şimdiki zaman kavramının sadece {-I+yor} biçim birimi ile karşılanamayacağına açıklık getirmiştir.

Bölünemeyen biçim birimlerinde *ön ünlüleştirme (umloud)* ve *içbüküm (ablout)* çekimlerinin olduğu kabul edilmektedir. Kerimoğlu (2017) man > men örneğini ön ünlüleştirmeye, veled > evlad örneğini ise içbüküm çekimine örnek vermiştir. Örneklerde de görüldüğü gibi ön ünlüleştirme sözcükteki sadece bir sesin ön ünlüye dönüştürülmesiyle, içbükümde ise sözcüğün içten kırılmasıyla gerçekleşmektedir. Fakat bu durum geleneksel dil bilgisinde açıklanamamakta, kuralın bu şekilde olduğu varsayılmaktadır ve bu durumu karşılamak için herhangi bir terim kullanılmamaktadır.

Dağılım da biçim biliminin temelinde yer alan bir terimdir ve ses birimi, anlam birimi ya da dizimin değişik bağlamlardaki kullanımlarının tümünü karşılamaktadır. Eğer iki birim aynı bağlamlarda gerçekleşiyorsa, aynı ulama bağlı oldukları ve dağılımsal açıdan eşdeğer oldukları söylenebilir (Vardar, 2002). Türkçede biçim birimlerinin anlama ve işleve uygun olarak belirli sıralarının olması biçim birime yüklenen dağılım özelliğinden kaynaklanmaktadır. İstisnalar olsa da, genel olarak çekim biçim birimlerinin yapım biçim birimlerinden sonra gelmesi dağılımsallık özelliğine örnek verilebilir. Dağılımsallık ⁀ simgesi ile gösterilmektedir. Türkçe derslerinde bu terimden bahsedilmemektedir. Dağılım / dağılımsallık terimlerinden Türkçe derslerinde de söz edilerek kapsam anlamları hakkında bilgi verilmelidir.

Özetle; biçim biliminin dile bakış açısı ile geleneksel dil bilgisi yönteminin dil öğretimine bakışı arasında birçok farklılık bulunmaktadır. Bu durum Türkçenin öğretiminde dil bilimi açısından sorun oluşturmaktadır. Sorunların çözümü için geleneksel dil bilgisi çalışmalarının dil bilimi verilerinden yararlanarak dile bakması ve öğretim sürecini bu doğrultuda gerçekleştirmesi yararlı olacaktır.

9.1.3. Sözcük Bilimi Açısından Türkçe Öğretiminin Sorunları:

Sözcük bilimi; sözcük türetme, sözcük unsurları, sözcüklerin köken ve oluşumlarını araştırarak biçim ve anlam gelişmelerini tespit etmeye çalışan bir dil bilimi dalıdır. Sözcüklerin anlamı, yapımı, kullanım alanı geleneksel dil bilgisinde sözcük/ kelime bilgisi adı altında incelenmektedir. Geleneksel çalışmalardaki *kelime/ sözcük* terimi sözcük biliminde *sözcük birimi/ sözlük birimi /sözcüksel birim / sözlüksel birim/ bağımsız biçim birimi* olarak geçmektedir. Sözcük bilimsel açıdan Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar arasında Türkçe ders kitapları ve seçilen kaynak niteliğindeki kitapların özensiz oluşu, sözcüklerin kullanılış sıklığı göz önünde bulundurulmadan o metni ve metin çalışmalarını hazırlayan kişiye bağlı kalan bireysel tercihlerin söz konusu olması gösterilebilir. Bu nedenle kullanılan metin ve etkinliklerde kavram çerçevesi ve sözcük bilimi açısından birtakım eksiklikler bulunmaktadır.

Sözcük bilimi çalışmalarında bir dilin sözcük varlığı biçim, anlam, tümce bilgisi açılarından incelenmekte; birleşik sözcükler, biçim birimleri, kalıplaşmış biçimler, deyimler, atasözleri, alıntı sözcükler araştırılarak bunların köken yapıları, biçim ve anlam bilimi açısından değişme ve gelişmeleri değerlendirilmektedir (Korkmaz, 1992). (Farklı dillerdeki sözcüklerin incelenerek tüm diller için genel sonuçlara varılması genel sözcük bilimi; bir dil ailesi temel alınarak yapılan sözcük incelemeleri karşılaştırmalı sözcük bilimi tarafından incelenir (Hengirmen, 1999). Sözcük bilimi *sözcüksel biçim bilgisi (lexical morphology)* ve *sözcüksel anlam bilimi (lexical semantics)* olmak üzere iki konu üzerinde durmaktadır (Eker, 2009). Geleneksel sözcük bilgisi derslerinde çalışmalar bu açılardan değerlendirilmemektedir.

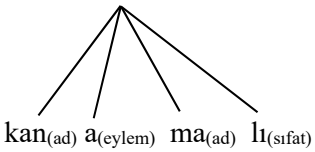
Sözcük birimlerinin çeşitli biçim birimleri almış biçimi dil biliminde *alt sözcük birimi* veya *sözcük biçimi* olarak işaretlenirken geleneksel dil bilgisinde bu kavramı karşılayan bir terim bulunmamaktadır. Kerimoğlu (2017) bu durumda dil biliminin geleneksel sözcük kavramı ve sözcüklerin çekimlenmiş biçimleri olan sözcük birimlerini ayırdığını ifade etmiştir. Sözcük birimi, bir sözcüğün olası tüm biçimlerinin bileşkesidir. Sözcük birimi sözlükte yer alırken, sözcük biçimleri yer almaz. Örneğin, "ev" sözcük biriminin sözcük biçimleri "eve, evi, evde, evimiz, evleri *vb*." dir (Uzun, 2006).

Türetilmiş bir sözcük biriminin aynı türde türetim yapabilen diğer süreçleri engellemesi durumu için sözcük biliminde *tıkama* terimi

kullanılmaktadır. "Hırsız" sözcüğünün "çalıcı" sözcüğü türetimini engellemesi bu duruma örnek gösterilebilir (Uzun, 2006). Sözcük bilgisi çalışmalarında bu durum değerlendirilmemektedir.

Dil ögelerinin değişmeyen bir dizim içinde yer alması durumuna *eşdizimlilik* denir. Örneğin "nevir" sözcüğü Türkçede "nevri dönmek" biçiminde eşdizim oluşturarak kullanılır (Hengirmen, 1999). Sözcük bilgisi çalışmalarında bu terim kullanılmamaktadır.

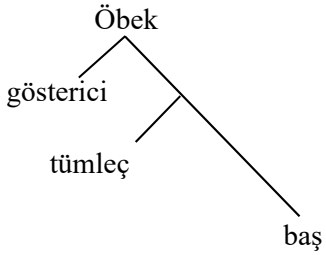
Eker (2009) sözcük çözümlemelerinin *parantezli* [[kan$_{\mathbf{ad}}$]+a$_{\mathbf{eylem}}$]+ma$_{\mathbf{ad}}$]+lı$_{\mathbf{sıfat}}$]; *yeniden yazma kuralları* kan $_{(ad),}$ kana-$_{(eylem),}$ kanama $_{(ad),}$ kanamalı$_{(sıfat);}$ *klasik gösterim* kanamalı<kan-a-ma-lı ve *dizim ağacı* ile gösterim olmak üzere dört biçimde yapıldığını belirtmiştir.



Şekil 2: Sözcük Birimi Çözümlemesinin Ağaç Şemasında Gösterilişi (Eker, 2009).

Sözcüklerin ad, eylem, belirteç, bağlaç *vb*. biçimde sınıflandırılması *dil bilgisel ulam* ya da *söz dizimsel sınıf* olarak adlandırılmaktadır (Fromkin ve Rodman, 1981). Ad, eylem, sıfat ve belirteçler *açık sınıf* sözcüklerdir; bağlaç, edat ve zamirler *kapalı sınıf* sözcüklerdir. Akmajian *vd.* (1995) ise sözcükleri *açık* ve *kapalı sınıf sözcükler* olarak ikiye ayırmış ve sözlükte bağımsız olarak yer alabilen ve tümcede kendi başına da var olabilen sözcükleri *açık,* dil bilgisel ve işlevsel bağımlı biçim birimleri *kapalı* sınıf sözcüklere dâhil etmiştir. Sözcük bilgisi derslerinde bu ayrımlardan bahsedilmemektedir.

Evrensel dil bilgisine göre öbek denilen sözcük grupları üç ana kurucunun birleşmesiyle oluşan çekirdek bir yapılanma sergilemektedir. Uzun & Aydın bu durumu şu şekilde belirtmiştir:



Şekil 3: Öbek Yapı Kurallarına Göre Sözcük Grubu Yapılanması

Yukarıdaki şekle göre sözcük gruplarının oluşumunda ilk öge baştır, sonrasında sözcük grubuna tümleç ve gösterici ögelerinin eklenmesi ile sözcük grubu oluşumu tamamlanmaktadır. Baş, öbekte yer alacak kurucuların yüklenecekleri anlamsal ve biçimsel roller ile öbeğin türünü belirleyen ögedir. Buna göre baş ögesi ad ise ad öbeği, ilgeç ise ilgeç öbeğidir *vb*. (Uzun & Aydın, 2006). Öbekler son sözcüğü belirteç, ilgeç, ad ya da eylem olan ve tümcenin kurulmasını sağlayan sözcük gruplarıdır. Batı dillerinde ad, eylem ve ilgeç öbeği olmak üzere tümceler üç öbeğe ayrılarak incelenir. Belirteç öbeği ilgeç öbeğine dâhil edilir (Koç, 1992).

Öbek için birden fazla sözcük gerekmektedir. Öbekleri oluşturmak için ögeler arasında *yönetim (subordination)* ve *sıralama (coordination)* ilişkileri bulunmaktadır. *Yönetim* ilişkisinde *baş / yöneten (head / governer)* ve *yardımcı öge* bulunmaktadır. Bu durumda adlar yönetici görevini üstlenmektedir. (*Yönetici,* bir dil ögesinin hangi görevi üstleneceğini belirleyen ögedir (Hengirmen, 1999). Kırmızı elma, soğuk gibi, Ayşe ile, yardımcı olmak… örneklerinde yönetenler *baş (head)* konumundadır. *Sıralama* ilişkisinde ise aynı derecede öneme sahip ögelerin söz dizimsel birlikteliği söz konusudur. Diğer bir deyişle ögelerin hepsi aynı öneme sahiptir. Örneğin, yavaş yavaş, annem ve ben. Geleneksel sözcük bilgisinde öbekler açıklanırken ad, sıfat, zarf gibi terimler kullanılmakta; fakat *baş* ve *yardımcı öge* terimleri kullanılmamakta, aralarındaki yönetim ve sıralama ilişkilerinden bahsedilmemektedir.

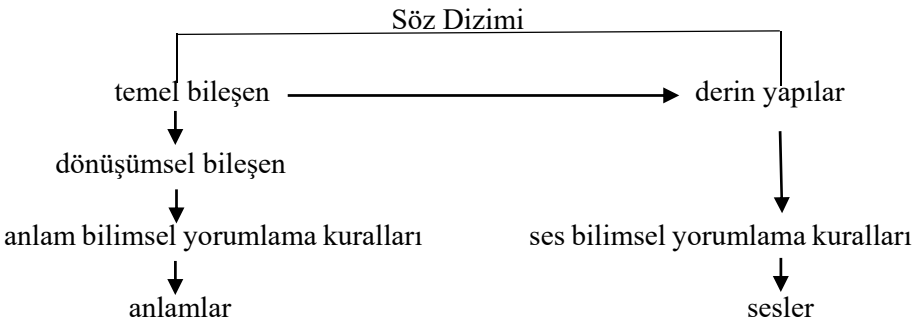
9.1.4. Söz Dizimi Açısından Türkçe Öğretiminin Sorunları:

Söz dizimi tümcelerin iç yapısı, tümceyi oluşturan sözcüklerin dizilişi ve iç parçaları oluşturan kurucular arasındaki ilişkiler üzerine çalışan dil biliminin alt alanıdır (Akmajian *vd*., 1995). *Tümce bilimi / söz dizimi* anlam birimlerinin tümce düzeyindeki işlevleri ve birleşimlerini, söz dizimi olgularını, tümceler arası ilişkileri, birbirine bağlanma, dönüştürülme, üretilme *vb*. aşamaları inceleyen bir alandır (Vardar, 1998). Türkçenin söz dizimi geleneksel bakış açısıyla var olan dil bilgisi yöntemleriyle incelenmektedir. Buradaki eksiklik yapısal dil bilimi bakış açısının kullanılmaması ve üretici-dönüşümsel dil bilgisi yöntemleriyle Türkçenin söz dizimi açısından incelenmeyerek derin yapısına inilmemesidir.

Söz dizimi dil bilgisi çalışmalarının önemli bölümünü oluşturmaktadır. Dilin çözümlenmesi büyük oranda söz dizimi çalışmalarına bağlıdır. Geleneksel yaklaşıma ek olarak yeni kuramlara göre de söz dizimi çalışmaları bulunmaktadır. Chomsky'nin öncülük ettiği *üretici (üretimsel) dönüşümlü (dönüşümsel) dil bilgisi* çalışmalarıyla dile farklı bir bakış açısı getirilmiştir (Atabay, Özel ve Çam, 2003).

Söz diziminde tümcenin o dile ait dil bilgisi kurallarına uygunluğunu belirten *dil bilgisel kabul edilebilirlik (grammatical acceptability)* ve mantığa-gerçeğe uygunluğunu belirten *anlamsal kabul edilebilirlik (semantic acceptability)* durumları bulunmaktadır (Eker, 2009). Tümceyi oluşturan kurucular arasındaki ilişkiler dil bilgisel ilişkilerdir. Tümceyi oluşturan grup ve alt gruplar kurucu olarak adlandırılır ve tüm dillerde kurucu yapıyı oluşturmak için sözcüklerin nasıl sıralanacağını ve gruplandırılacağını belirleyen söz dizimi kuralları vardır (Fromkin ve Rodman, 1981). Kurucu yapıyı kullanmadan dil bilgisel kuralları belirtmek imkânsızdır. Kurucu yapı sadece tümcelerin gerçek yapılandırılması değil aynı zamanda nasıl yapılandırılması gerektiğini de gösterir. Burada tümcede sözcüklerin çizgisel dizilişi, sözcük türünde sözcüklerin sınıflandırılması ve tümcenin yapı kurucularında sözcüklerin gruplandırılması tümce kuruluşunda 3 önemli görünüştür. Bu 3 önemli yapısal bilgi *ağaç* şemasında kodlanır (Akmajian *vd*., 1995).

Crystal'ın (1990) söz diziminin oluşumu ile ilgili şöyle bir şemalaştırması bulunmaktadır:



Şekil 4: Crystal'ın Söz Dizimi Şeması Crystal (1990, s. 227)

Buna göre söz dizimi anlam ve seslerden oluşan bir yapıdır. Derin yapıda aktarılmak istenen anlam ses birimleri aracılığıyla ilgili dile özgü dönüşüm kurallarından geçirilerek yüzey yapıya aktarılmaktadır. Bu noktada oluşan yargıyı yorumlamada ses bilimsel ve anlam bilimsel kurallar etkili olmaktadır. Diğer bir deyişle Cyrstal (1990) tümcenin oluşumunda ilk olarak anlamların üretildiğini ve sonrasında söz dizimsel ve diğer kurallar aracılığıyla bu anlamların ilişkilendirilerek derinden yüzeye çıkarıldığını belirtmiştir. Cümle bilgisi çalışmalarında bu durumdan bahsedilmemektedir.

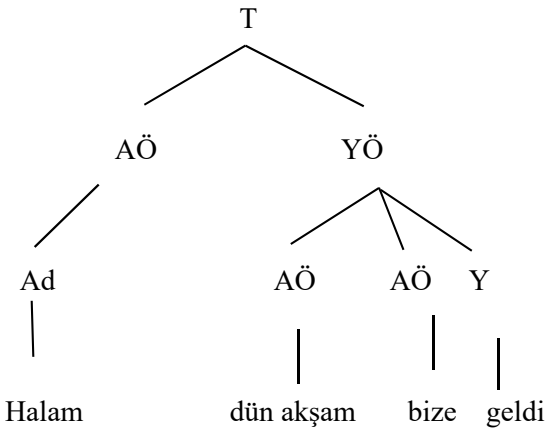
Amerikan Okulu'nun temsilcisi Bloomfield tümcelerin öncelikle iki parçaya ayrılıp ardından yeniden iki parçaya bölüneceği görüşündedir. Buna göre tek tek sözcüklere inildikten sonra sözcükler de biçim birimlerine ayrılabilir. Bu işlem sırasında tümceyi oluşturan kurucuların yapı tiplerini de ortaya koymak mümkündür (Aydın, 2017). Yapısal dil bilimciler tümceyi oluşturan kurucuların yapısını ortaya koymak için *içmerkezli (endocentric constraction)* ve *dışmerkezli (exocentric construction) yapı* olmak üzere iki kavram geliştirmişlerdir. *İçmerkezli yapıda* bütün yerine parçacıklardan belirli biri bulunabilirken ya da sıralamaları değişebilirken (*eski kâğıtlar* yerine *kâğıtlar* veya *ağaçlarla çiçekler* yerine *ağaçlar, çiçekler* getirilebilmesi gibi), *dışmerkezli yapıda* ise parçacıklar ayrı sözcük türlerine aittir ve tümcedeki yerleri de farklıdır ("Ağaç yaşlandı" gibi). Yapısal söz dizimi çalışmalarında bu yöntemle tümcelerin yapısı açıklanmaktadır (Aksan, 2007). Burada her birlik iki kısma ayrıldığı için buna *iki parçacık yöntemi* denilmektedir. Bu yaklaşım geleneksel dil bilgisi yöntemiyle kısmen de olsa örtüşmektedir. Yaklaşımın tümcenin anlamı üzerine yeteri kadar durmadığı söylenebilir(Aydın, 2017). Tümcenin başlangıçtaki bu ayrımı tüm diller için ortaktır, fakat sonrasında dillere göre farklılaşmaktadır (Uzun, 2000 akt. Aydın, 2017).

Lucien Tesniére tümcenin yüklemden oluştuğunu belirtirken, Z. S. Harris'e göre tüm ögeler eşdeğerdedir. Geleneksel söz diziminde/cümle bilgisinde tümce özne+yüklem biçiminde ayrıştırılmakta, N. Chomsky ise tümceyi isim+fiil grupları temelinde ayırdıktan sonra *özne (kılıcı)* dışındaki tüm ögeleri fiil grubu çatısına dâhil etmektedir (Kıran ve Eziler Kıran, 2018).

Tesniére'in yaklaşımına göre tümceyi *bağımlı (included)* ve *yöneten ögeler (governer)* oluşturmaktadır. Bir başka deyişle geleneksel dil bilgisinde temel öge olarak geçen kurucular *yöneten,* yardımcı ögeler ise *bağımlı*lardır. Tesniére'in yaklaşımında fiiler, tümleyenler ve eyleyenler gibi terimler de bulunmaktadır. Eyleyenler isim ve isim soylu ögeleri; tümleyenler oluşumun gerçekleşme zamanı, yeri ve nasıl gerçekleştiğini; fiiler de oluşumu temsil eder. Geleneksel dil bilgisindeki kavramlarla özdeşleştirilecek olunursa, dolaylı tümleç, zarf tümleci tümleyen; özne ve nesne eyleyen; fiiller de fiil (eylem) olarak dil biliminde adlandırılmaktadır. Bu noktada fiiller aynı sayıda eyleyeni içermez, hiç eyleyensiz fiiller de bulunmaktadır (Aydın, 2017).

Tesniére'in söz dizimi için oluşturduğu tablo söz diziminde *ağaç* olarak adlandırılmakta ve tümce çözümlemeleri buna göre yapılmaktadır. *Ağaç* tümcenin kurucu ögeleri bakımından içerdiği işlev ve sırayı yansıtacak

biçimde gösteren çizimdir (Vardar, 1988, s. 14). Yapısalcılar tümceyi kurucularına ayırarak çözümlerler. Bu çözümlemeyi göstermek için değişik yöntemler uygulansa da en çok kullanılan *dizim ağacı*dır (Koç, 1992). Dil bilgisinde tümce ögeleri arasındaki ilişkiler *çizgisel (dizisel)* biçimde çözümlenmektedir. Evrensel dil bilgisi ile daha da yaygınlaşan bu *ağaç* kullanımının tümce kuruluşunda anlamı oluşturan derin ve yüzey yapıları daha iyi temsil ettiği düşünülmektedir.



Şekil 5: Ağaç Yöntemi ile Tümce Çözümlemesi Örneği

Yukarıdaki örnekte tümce kurucularına ağaç şekli kullanılarak ayrılmıştır. Dil biliminde söz dizimi çalışmalarında kullanılan bu yöntem cümle bilgisi çalışmalarında kullanılmamaktadır. Fromkin ve Rodman (1981) bu durumu *kurucu yapı ağacı/ öbek yapı ağacı* olarak adlandırmaktadır. Öbek yapı kuralları söz dizimi kurallarının bir türüdür ve kurucuların hangi kuruculardan oluştuğu, ad öbeği ve eylem öbeği gibi kurucuların hangi alt kuruculardan oluştuğunu belirler. Öbek yapı ağacı ile kurucu yapıların aralarındaki aşamalı ilişki belirlenir (Fromkin ve Rodman, 1981). *Öbek yapı kuralları* az sayıda kural ile fazla sayıda tümce üretmeye yarayan kurallardır. Ağaç şekli dışında başka biçimde de bilgiyi aktarır. Bu kurallar dil bilgisel tümceler üretir. Öbek yapı kurallarına göre { } imi bu kuruculardan birisinin seçilmesi gerektiğini, -> imi oluşumu, ( ) imi de seçimlik kurucuları gösterir (Yule, 1985). Buna göre öbek yapı kuralları şu biçimde gösterilmektedir:

T-> AÖ EÖ

AÖ-> {S A İÖ} => {sıfat, ad, ilgeç öbeği}

EÖ-> E AÖ (İÖ) (S)=> eylem, ad öbeği, (ilgeç öbeği), (sıfat)

İÖ->İ AÖ => ilgeç, ad öbeği (Yule, 1985).

Bu kural tümcenin bir ad öbeğinin arkasından gelen eylem öbeğinden oluştuğu biçiminde açıklanmaktadır. Söz diziminde ağaç biçiminde ifade edilebilen tümce kuruluşu öbek yapı kuralları kullanılarak bu şekilde gösterilebilmektedir. (Bir dile uygun tümceleri belirleyip sıralamayı amaçlayan ÜDD, tümce yapısını belirtirken yeniden yazım kurallarından yararlanır (Vardar, 1988)).

ÜDD'de tümce kurucularını göstermek için dallandırma (ağaç) ve ayraçlama (parantezleme) yöntemleri kullanılmaktadır. Cümle bilgisi çalışmalarında böyle bir öbekleme yöntemi kullanılmamaktadır. İngilizce dil bilimi kaynaklarında ağaç şeması dil ve dil bilgisi öğretimi için anlamayı kolaylaştırıcı işlevi olmasından dolayı çokça tercih edilmektedir; fakat Türkçe öğretimi için bu yöntem kullanılmamaktadır. Yöntemin kullanılması ile dil çalışmaları sistematik hâle gelerek daha verimli olacak, nedensellik ilişkisine dair açıklayıcı olması nedeniyle de ana dili ve öğrenilecek diğer dillere farkındalıkla bakmayı, dile hâkim olmayı sağlayacaktır.

Parantezleme (ayraçlama) yöntemi ile tümce çözümlemesi örneği:
$[[\text{Halam}]_{A}]_{AÖ}$ $[[[\text{dün akşam}]_{A}\,[\text{bize}]_{A}]_{AÖ}\,[\text{geldi}]_{E}]_{EÖ}$

Geleneksel dil bilgisinde cümlenin ögeleri konusu dil biliminde *söz dizimsel görevler terimi* ile adlandırılmaktadır. Tümcenin ögelerini Liles (1975) anlam bilimsel roller başlığı altında ele almış ve burada *kılıcı (agent), araç (instrument), deneyimleyen (experiencer), yerlik (locative), kaynak (source), amaç (goal)* ve *etkilenen (patient)* ögelerinden bahsetmiştir. Geleneksel dil bilgisinde *kılıcı* özne, etkilenen nesne terimleri ile ele alınmakta, deneyimleyen için özne, *yerlik* için dolaylı tümleç, *araç* kavramı için zarf tümleci terimi kullanılmaktadır, *kaynak* ve *amaç* terimleri ise yer almamaktadır. Dil bilimcilere göre kullanılan bu terimsel ve kavramsal farklılıklar genel dil bilgisi kurallarını yansıtmadığı için Türkçe öğretiminde ciddi bir sorundur.

Chomsky tarafından dillerin işleyişini ortak kurallarla açıklamayı hedefleyen *evrensel dil bilgisi;* eylem ve tümce ögeleri arasındaki ilişkilerin tümceden bağımsız olarak kurulduğunu belirtmektedir. Buna göre geleneksel olarak tümce ögelerini gösteren nesne, özne, tümleç gibi ögeler yüklemcil ögeler ile diğer ögeler arasındaki ilişkiyi gösteremez. Tümcedeki ögelerin eylem ile girdikleri anlamsal ilişki tümcelere bakılmadan her eylemin anlam içeriğinde kaç üye gerektirdiği ve üyelerin tümcedeki üstlendiği anlamsal rollerden hareketle belirlenebilir. Örneğin, "sevmek" eylemi iki üye gerektirir, birinci üye eylemi yaparken ikinci üye eylemden etkilenendir (Uzun ve Aydın, 2006). Üye yapısı ve anlamsal roller kavramları geleneksel cümle bilgisi incelemelerinde kullanılmamaktadır. Yüklem için de söz dizimi çalışmalarında *yüklemcil öge* terimi kullanılmaktadır.

N. Chomsky'nin Üretici Dönüşümsel Dil bilgisi kuramı da geleneksel dil bilgisi derslerinde yararlanılmayan bir söz dizimsel kuramdır. Buna göre tümceler söz dizimsel açıdan *yapı* ve *dönüşüm kuralları* dâhilinde oluşturulmakta ve çözümlenmektedir. *Yapı kuralları* basit tümcelerin oluşumunu ifade ederken, *dönüşüm kuralları* karmaşık tümcelerin derin yapıdan yüzeye tek tümce olarak çıkması ile ilgilidir (Aydın, 2017). Bu duruma örnek olarak "Kız ders çalışıyordu" ve "Kız çok susamıştı" tümcelerinin "Ders çalışan kız çok susamıştı*"* biçiminde tek bir yargıya dönüşerek ama temelinde iki yargıyı bildirmesi durumu verilebilir. Geleneksel çalışmalar tümceye bu açıdan yaklaşmamaktadır.

Chomsky'nin söz dizimsel çözümlemeye kazandırdığı iki önemli terim *derin* ve *yüzey* yapıdır; fakat geleneksel dil bilgisinde bu iki terim de kendine bir yer bulamamıştır. Burada bireyin zihninde yer alan bilgiyi *derin yapı* temsil ederken, bu bilginin sözlü veya yazılı olarak dışavurumunu da *yüzey yapı* temsil etmektedir. Diğer bir deyişle soyut olarak var olan anlam ögeleri derin yapıda, bu ögelerin somutlaşması ise yüzey yapıda gerçekleşmektedir. Birden fazla derin yapı yüzeye tek bir tümce biçiminde çıkabilirken aynı biçimde birden fazla yüzey yapısı olan tümceler de temelde tek bir derin yapıya sahip olabilir. Bu kavramların Türkçenin öğretiminde kullanılmaması, öğrencilerin bu terimlerden hareketle temel becerilerdeki anlamı çözümleyememeleri dil bilimi açısından Türkçenin öğretimi için sorun teşkil etmektedir. Derin yapının yüzeye çıkarken geçirdiği bu değişimleri Chomsky *dönüşüm* terimi ile karşılamıştır. *Dönüşüm (dönüştürme)* terimi derin yapısı aynı kalmak şartı ile içeriğin farklı biçimlerde yüzey yapıya yansıtılarak alıcıya sunulmasını karşılamaktadır. Fakat bu kavram da Türkçe öğretiminde kullanılmamaktadır. Etken ve edilgen tümcelerin oluşma aşaması bu duruma bir örnektir.

Dönüşüm derin yapının somut yüzeyde anlam bulmasıdır. 2 tür dönüşüm bulunmaktadır: *Zorunlu* ve *seçimli dönüşümler.* Çekirdek tümcenin oluşmasını sağlayan *zorunlu dönüşümler* ve çekirdek tümceden türemiş tümcelerin oluşmasını sağlayan *seçimli dönüşümler*dir. Zorunlu dönüşüm kurallarında tümceler soyut olarak zihinde oluşturulduktan sonra kurallar dâhilinde somutlaştırılır. Bu çekirdek tümcenin oluşumudur. Sonra çekirdek tümceye zorunlu olmayan ekleme, çıkarma, adlaştırma, değiştirme *vb*. seçimli dönüşüm kuralları uygulanarak yeni tümceler türetilir (Koç, 1992). Zorunlu dönüşüm uygulanmadığı takdirde bozuk ve anlamsız tümceler ortaya çıkar (Hengirmen, 1999).

Liles (1975) derin yapı tarafından temsil edilen tümcenin yüzey yapıdan oldukça farklı olduğunu, tümcedeki biçim birimlerinin sıralamasının derin yapıdan farklı olarak yüzeye aktarıldığını belirtmiştir. *Dönüşümler* ses bilimsel kurallara uygun biçimde biçim birimleri düzgün sıralamaya koyarak derin yapının yüzeye aktarımını sağlamaktadır. Dönüşümün tümcenin derin ve yüzey yapısında olan farklılığını Liles (1975) şu şekilde şemalaştırmıştır:

Derin yapı

(Mike geçmiş zaman kapatmak ışık)

↓

DÖNÜŞÜMLER

↓

Yüzey yapı

↓

Mike geçmiş zaman ışık kapatmak

↓

SES BİLİMSEL KURALLAR

Ses bilimsel yapı
(Mike ışığı kapattı)

Şekil 6: Liles'ın Dönüşüm Kuralları Şeması (Liles, 1975, s. 72)

Dönüşüm kuralları çekirdek tümceleri örneğin soru, edilgen, olumsuza, birleşik tümceleri basite, basit tümceleri birleşik tümcelere çevirme gibi tümcelerin farklı biçimlere çevrilmesinde uygulanan kurallardır. Derin yapıdaki anlamın yüzeye söz dizimsel farklı biçimlerde sunulması olan dönüşümde derin yapıda kalan esas anlamı yansıtan tümce Chomsky'de *çekirdek tümce (kernel sentence)* adını alırken bu tümcelere uygulanacak *silme, ekleme, adlaştırma, değiştirme* gibi aşamalar sonunda artık türemiş tümce oluşur. Diğer bir deyişle çekirdek tümcelerden dönüşümler yoluyla sonsuz sayıda tümce kurulabilir. (Çekirdek tümce: yüklem ve özneden kurulmuş tümcedir (Koç, 1992, s. 16).

Başlangıç birimi

↓

Öbek yapı birleşeni

↓

Dönüşümsel birleşen

↓

Biçimsesbirimsel birleşen

↓

Tümcenin ses bilimsel temsili (Crystal, 1990, s. 225)

Şekil 7: Crystal'ın Dönüşüm Yapılanması Şeması

Şemaya göre öbek yapı birleşeni tarafından üretilen dizileri yöneten ve onları çeşitli yollarla (etken-edilgen dönüşümü, sözcük sırasını değiştirme, çekim ekleme *vb*.) dönüştüren, farklı tümce türleri arasındaki ilişkileri belirginleştiren dönüşüm kurallarıdır. Bu dil bilgisini oluşturan diğer birleşen bir ses bilimsel birim dizisinde üretilen biçim birimi ve sözcükler dizisini dönüştüren biçimsesbirimsel kurallardır. Diğer bir deyişle, tümcenin bütün olarak nasıl sesletileceği ile ilgili bilgi vermektedir (Crystal, 1990). Cümle bilgisi derslerinde tümcenin oluşum aşamalarından bu şekilde bahsedilmemektedir.

Z. S. Harris'in dönüşümsel dil bilgisinde söze yeni bilgi katmayan dönüşüm *açımlamalı dönüşüm (paraphrasing transformation)* olarak adlandırılır (Vardar, 1988). Ali susadı **-->** Ali'nin susaması bu duruma örnek verilebilir.

Söz dizimi çalışmalarında parçalama ve öbekleme yöntemleri kullanılmaktadır. Geleneksel dil bilgisi *parçalara ayırma* yöntemini kullanırken, dil bilimi çalışmalarında dizisel eksende aynı görevdeki sözcüklerden birinin diğerinin yerine kullanılabilir olması için *yerleştirme*, dizimsel eksende ögelerin yer değiştirmesi durumu için *değiştirim* yöntemi kullanılır. *Silme* işlemi ise tümceden yardımcı ögelerin silinerek temel anlamı sağlayan çekirdek tümcenin var olması durumudur (Toklu, 2015).

a. Hırsız eve girdi.
   A1. Eve hırsız tarafından girildi.
   A2. Hırsız eve girmedi. -> ekleme
   A3. Eve hırsız girdi. -> değiştirme
   A4. Hırsız ev girdi. -> silme
   A5. Hırsızın eve girildiği öğrenildi. -> adlaştırma

Cümle bilgisi çalışmalarında dilin bu esnekliğinden bu terimlerle bahsedilmemektedir.

Söz dizimi derslerinde diğer bir konu da *dizisel* ve *dizimsel ilişkiler* (eksenler)dir. *Dizimsellik* yatay düzlemde tümceyi oluşturan ögelerin dilin kurallarına uygun olarak anlamlı biçimde arka arkaya getirilmesi ile gerçekleştirilirken; *dizisellik* ilişkisi aynı göreve sahip ögelerin dil düzlemi içerisinde birbirlerinin yerine kullanılabilme durumunu karşılayan terimdir. Fakat bu terimler de Türkçe derslerinde ihmal edilen terimlerdendir. "Ali okula gelmedi" tümcesi Türkçeye uygun biçimde ÖNE (özne+nesne+eylem) dizilişine uygun olarak oluşturulmuştur, çalkalama özelliğinin Türkçede görülmesi nedeniyle bu sıralama değişebilir. Bu tümcede "Ali" yerine "Ayşe, güzel kız, çalışkan öğrenci" gibi kılıcıların getirilebilmesi durumu dizisel ilişkilere örnek

oluşturmaktadır. Tümce ögelerinin sayıca ve türce genişletilmesi veya karışık tümcelerin anlamlı biçimde sıralanması etkinlikleri bu kavramların pekiştirilmesine katkı sağlayacaktır. (Sözcüksel ilişkileri çözümlemede *dizisel (paradigmatic)* ve *dizimsel ilişkiler* (syntagmatic relations) arasındaki farktan yararlanmak daha kesin bilgiye ulaşılmasını sağlar. *Dizisel ilişkiler* sözcük birimleri arasında tümcede belirli noktaya ulaşmayı, *dizimsel ilişkiler* tümcede sözcük birimleri arasındaki farklı noktalara ulaşmayı sağlar. Bu boyutlar kullanılarak belirlenen anlam bilimsel ilişkiler *yapısal anlam bilimi* çalışmaları başlığı altında incelenmektedir (Cyrstal,1990)). Saussure'e göre *dizimsellik* ilişkisi önemlidir ve {-r} biçim biriminin geniş ya da gelecek zamanı ifade etmesi buna göre değişir; oysa geleneksel dil bilgisinde işleve bakılmadan kurallar dayatılır. "Dünya güneşin etrafında döner; Olur, yarın gel-ir-im" (Erkman-Akerson, 2016) örneklerinde aynı biçim birimi farklı zaman kavramlarını karşılamaktadır. Yazma eğitimi derslerinde dizimsel eksende çalışmalar yapılması öğrencilerin tümceyi oluşturmayı öğrenmesinde etkili olacaktır. Öğrenciler tarafından yatay eksende çoğaltılan söz dizimi örnekleri dizilimi anlamlı ve mantıklı biçimde genişleterek tümceler üretmelerini sağlayacaktır. Bu çalışma konuşma becerilerine de katkı sağlayacaktır (Çağlayan, Dilber, 2017).

Değiştirim bir kurucu ögenin başka bir kurucu yerine kullanılmasıdır (Koç, 1992:75). "Ayşe bize geldi" örneğinde dikey eksende "bize" kurucusu yerine "okula, eve" *vb*. kurucuların da getirilebilmesi dilin değiştirim özelliği sayesinde mümkündür. Geleneksel cümle bilgisi derslerinde bu kavram kullanılmamaktadır.

Dil biliminde tümceye bakış noktasında 2 yaklaşım bulunmaktadır:

1) Yapısalcılık=> Bu bakış açısına göre tümce içinde ne kadar farklı yargılar da barındırsa yüklem olan yargı kabul edilir. Dolayısıyla fiilimsiler (eylemsiler) yargı kabul edilmez.

2) İşlevselcilik (anlam) => Anlam odaklı olan bu bakış açısına göre tümcedeki her yargı bildiren sözcük yüklem öneminde kabul edilir.

"Çalışkan öğrenci ödevlerini her gün düzenli olarak ablasıyla yapar." örneği dil biliminde yapısalcı bakış açısına göre tek yargı bildirmektedir. Bu da olduğu gibi "öğrencinin ödevini yapması" eylemidir. Fakat işlevselci bakış açısına göre ortada "çalışkan bir öğrencinin olması, ablasının olması, ödevlerini her gün düzenli olarak yapması" gibi toplamda 3 yargının olduğundan söz edilmektedir. Cümle bilgisi derslerinde tümceler bu bakış açılarıyla yorumlanmamaktadır. Girişik tümcelerde eylemsiyle kurulan ve yargı taşıyan birim dil bilimi çalışmalarında tümcemsi (clause) adını alır (Koç, 1992). Dil bilgisinde bu terimin karşılığı yan tümcedir.

Tümcelerde yer alan kurucuların konumları farklılaşsa da üye ilişkilerinin değişmeyerek aynı kalması sonucunda tek bir tümceye bağlanabilmeleri durumuna *çalkalama (scrambling)* denilmektedir. *Bu çantayı bana annem aldı* tümcesi için anlam değişmeyecek biçimde farklı söz dizimi biçimleri oluşturulabilmektedir. *Bu çantayı annem bana aldı, Annem bana bu çantayı aldı, Bana bu çantayı annem aldı, Aldı annem bana bu çantayı, Aldı bana annem bu çantayı* bunlardan bazılarıdır. Bu durum Türkçenin dilin çalkalama özelliğine fazlasıyla elverişli olduğunu göstermektedir. Fakat geleneksel dil öğretiminde bu terime yer verilmemektedir. Özellikle şiir yazımlarında devrik tümcelerden sıkça yararlanılması çalkalamanın bir getirisidir.

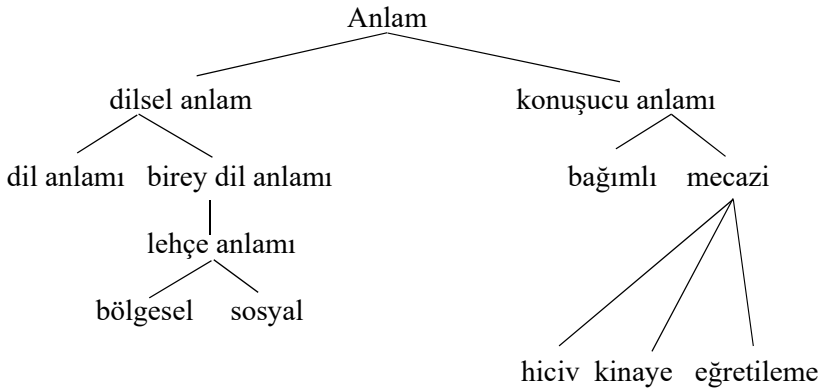
Özetle, söz dizimi ile geleneksel cümle bilgisi çalışmalarında tümce incelemeleri açısından birçok farklılık bulunmaktadır. Cümle bilgisi çalışmalarının da söz dizimi yöntem ve terimlerinden yararlanması diller arası uyumun kolaylaştırılmasına katkı sağlayacak ve Türkçe öğrenicilerine de evrensel bakış açısı sunacaktır.

9.1.5. Anlam Bilimi Açısından Türkçe Öğretiminin Sorunları:

Anlam bilimi, özgün sözcüklerin anlam doğasını, tümce ve öbeklerin anlamını inceleyen dil biliminin alt alanıdır (Akmajian *vd.*, 1995). Anlam bilimi; dil birimlerinin gösterge değerlerini ve değer değişikliklerini inceleyen koludur. Karaağaç'a (2012) göre anlam biliminin anlam değişmelerinin evrensel niteliklerini eşzamanlı ve artzamanlı olarak araştıran *genel anlam bilimi* ve belirli dile ait söz ve söz dizimindeki anlam yapısı ve değişmelerini inceleyen *özel anlam bilimi* olmak üzere iki kolu vardır. Kılıç (2009) tümceyi oluşturan ögelerin simgeleştirilmesi ile ilgilenen *biçimsel anlam bilimi* (model kuramsal anlam bilimi, gerçek koşullu anlam bilimi) alanından bahseder. Buna göre Umut Gökhan'dan daha zekidir tümcesi Z (U,G) biçiminde simgeleştirilmekte ve aynı anlama gönderimde bulunmaktadır. Dil bilgisi derslerinde tümcelere bu açıdan yaklaşılmamaktadır.

Anlam sorunu göreli ve değişken olsa da, anlam bilgisi ve dildeki anlam ilişkilerinin öğrenilmesi / kullanılması ana dili ve yabancı dil öğretimi / öğreniminin temel taşlarıdır. Çünkü iletiler üretildiği bağlam içinde anlam kazanmaktadır. Yazı ve konuşma dilinde anlam bilgisinin anlamı yönlendirdiği kabul edilmektedir. Bu bilinç ana dili ve yabancı dil öğretiminde edim bilimi, söylem çözümlemesi ve sözceleme kuramlarının etkili olarak kullanılmasını sağlamıştır. Dil öğrenenlerin dil bilgisi öğreniminin ötesine geçip anlamı oluşturmaları, anlam üzerine düşünmeleri ve anlamı tahmin etmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Amaç öğrenicinin dil konusunda bilinçlenmesidir. Anlam biliminin nesnesi soyut olduğu için öğrenenin soyutlama yapması ve kavramsal ulam oluşturması gerekmektedir (Kıran, 2016).

Dilsel birim çalışmaları ve birleşim ilkeleri bu birimlerin ne anlama geldiği, ne hakkında konuşmak için kullanıldığı ve iletişimde nasıl kullanıldığı hesaba katılmadan tamamlanamaz. Bu nedenle, anlam bilgisi dil bilgisi çalışmalarının önemli parçasıdır (Akmajian *vd*., 1995). Akmajian *vd*. (1995) anlamın oluşumu için şu şemalandırmayı yapmıştır:



Şekil 8. Anlamın Oluşumu (Akmajian *vd*., 1995, s. 217)

Anlamın geleneksel dil bilgisinde sadece konuşucu anlamına odaklanıp gerçek ve yan anlamı esas almaması anlamın kısıtlı olarak incelenmesine neden olmaktadır. Oysaki sözcük biriminin konuşucu dışında *dil bilimsel anlamı* da vardır. Bu dil bilimsel anlam da Harnish, Farmer, Demers ve Ajmajian tarafından *dil anlamı* ve *birey dili anlamı (idiolect)* olmak üzere ikiye ayrılmıştır. *Dil anlamı* sözlük anlamı iken; *birey dili* anlamı ise birey tarafından yüklenen anlamdır. Dolayısıyla geleneksel dil bilgisinde sözcüğün sadece gerçek ve yan anlamı (ironi, alay, mecaz) üzerinden işlenmesi dil bilimine göre daha kısır kaldığı için bir sorun teşkil etmektedir. Geleneksel dil öğretiminde anlamın bu boyutlarından bahsedilmemektedir. Bu durum da anlam bilimi açısından çalışmaların yüzeysel kaldığı ve evrensel boyutta dile bakılmadığı için de dil incelemelerinde sorun teşkil ettiğine yönelik olarak yorumlanmaktadır.

Sözce belli bir bağlamda üretilen ifadeyken, tümce sözcelerden soyutlanarak üretilmiş, belli bir bağlamdan bağımsız ele alınan dil bilgisel bütünlüktür. *Sözce* anlamı bağlam bağımlıdır. *Tümce* herhangi bir bağlamdan bağımsız, yalnızca sözcüksel, dil bilgisel ve söz dizimsel bileşenler açısından tanımlanabilen anlam demektir. Söz dizimsel bir bütünlük oluşturan ifadeler herhangi bir bağlamdan bağımsız ele alındığında ortaya çıkan anlam demektir. Gönderim bilgisi ve hangi koşullarda geçerli

olabileceği bilgisini gerektirir (Emeksiz, 2013, s. 73-74). "Yarın okula gitmeyeceğim" örneği bağlam bağımsız bakıldığında tümcedir, fakat bağlama göre örneğin "çocuğun hasta olması nedeniyle gitmemesi" durumuyla değerlendirilirse sözce durumunda olur. Dil bilgisi derslerinde tümce ve sözce ayrımından bahsedilmemektedir.

Tümceler (sözceler) anlam birimlerinden (monem) oluşmaktadır ve *anlam birimleri* sözcük birimi (sözcüksel biçim birimi ve sözcüksel anlam birimi) ve biçim birimi (dil bilgisel biçim birimi ve dil bilgisel anlam birimi) olmak üzere iki ulamda değerlendirilmektedir. (*Anlam birimi* dildeki anlamlı en küçük birim olarak tanımlanmaktadır (Kıran ve Eziler Kıran, 2018)). Anlam biliminde de ses bilimi, biçim bilimi ve söz diziminde olduğu gibi çözümlemeler yapılmaktadır. Bu çözümlemeler *bi(r)leşen* ya da *anlam birimcik çözümlemesi* olarak adlandırılmaktadır ve tablo biçiminde gösterilmektedir.

Tablo 1: Anlam Birimcik / Bileşen Çözümlemesi Örneği

	Anlam birimcikleri	**Koltuk**
Anlambirimcik demeti	Cansız	+
	Konuşabilen	-
	Kolçaklı	+
	Deri	+
	Yumuşak	-

Anlam birimcik (seme) sözcüğün/ göstergenin/ nesnenin/ kavramın sahip olduğu en küçük anlam ayırıcı özellikleri olarak tanımlanmaktadır; *anlam birimcik demeti* ise gösterilen düzleminde anlam özelliklerini oluşturan anlam birimciklerinin tümüdür. Yukarıdaki tabloda koltuk sözcük birimi için [+cansız, -konuşabilen, +kolçaklı, +deri, - yumuşak] gibi özellikler koltuk sözcük birimini oluşturan anlam birimciklerdir. Özellikler koltuğun türüne göre değişebilir. Anlam olaylarının açıklanmasında kullanılan anlam birimcik çözümlemesi geleneksel dil bilgisi öğretiminde kullanılmayan bir yöntemdir.

Üstanlamlı olan anlam birimcik *üstanlam birimcik* ya da *sınıfbirimi* olarak adlandırılmaktadır. Üstanlam birimcik ve *altanlam birimcik*lerin birleşmesi ile de *türbirimi* oluşmaktadır. Bir anlam birimciği diğerinden ayıran *ayırıcı/özgül anlam birimcik***,** özgül anlam birimciklerin birleşmesi de *kavrambirim* olarak adlandırılmıştır (Kıran, 2016). Yukarıdaki örnekte "cansız" üstanlam birimcik (sınıfbirimi), "konuşabilen, kolçaklı, deri, yumuşak" altanlam birimcikleridir. Bu altanlam birimciklerinin tamamı türbirimi; "cansız, konuşabilen, kolçaklı, deri, yumuşak" *vb.* anlam birimciklerinin her biri özgül anlam birimciktir. Bu özgül anlam birimciklerinin tamamı kavrambirimidir.

Altanlamlılık (hyponomy), sözcükler arasında birinin diğerini içerme ilişkisidir (Hengirmen, 1999). "Ağaç" sözlük birimi için *üst anlam (superordinate)*; "çam, meşe, gürgen, palamut" birimleri ise altanlam ulamında yer alan eşaltanlama sahip sözcük birimlerdir. Burada sıralanan ağaç türleri arasında *eşaltanlamlılık/yanaltanlamlılık (co-hyponym)* ilişkisi bulunmaktadır. Türkçe öğretimi çalışmalarında üstanlamlılık, altanlamlılık ve eşaltanlamlılık kavramları kullanılmamaktadır.

Yan anlamın oluşması için sözcüğün anlam birimcik demetine *gücül birimler* eklenir. Diğer bir deyişle gücül birimler sözlük biriminin bağlama göre gönderme yaptığı anlamlardır. Gücül birimlerin sözlük birimine bakılarak anlaşılması imkânsızdır. Sözlük birimlerinin bağlama göre kazandığı anlam *değer* olarak da tanımlanmaktadır (Kıran, 2016). Bu noktada olumlu, olumsuz ve yansız değerlerden söz edilmektedir. Değer; yan, mecâzî, düz anlamlar toplamından oluşmaktadır. Anlam biriminin gönderme yaptığı gücül birimlerle olan ilişkisi değerini belirler. Aksan (2000) yan anlamın sözlükte yer almayan anlamları da içerdiğini ifade etmiştir. Ona göre bu anlamlar *duygu değeri* terimiyle karşılanmalıdır. Geleneksel dil öğretiminde değer, duygu değeri ve gücül birim terimleri yer almamaktadır.

Bağıntı, anlam biliminde ögelerin tek tek belirli bir anlamının bulunmadığını, anlamın belirli ögeler arasındaki mutlak şartının ögeler arasındaki bağıntı ile elde edildiğini açıklayan terimdir. Ögelerin anlamlarının dayandığı temel ise *anlam ekseni* olarak ifade edilir (Aydın, 2014). Anlam açısından birbiriyle ilgili sözcüklerde bu ilişkiyi belirten ortak özellik anlam eksenidir. Mavi ve kırmızı arasındaki anlam ekseninin <renk> olması bu duruma bir örnektir (Korkmaz, 1992). Geleneksel dil öğretimi çalışmalarında bu terimler kullanılmamaktadır.

Anlam biliminde sözcük birimi ve kavram diğer bir deyişle gösteren-gösterilen arasındaki bağı kurma süreci için *anlamlama* terimi kullanılırken Türkçe eğitiminde bu durumu karşılayan özel bir terim bulunmamaktadır. Bağlama göre anlam birimciklerinin seçimini yöneten ve hangi anlam birimlerinin hangileri ile yan yana gelebileceğini belirten kurallara *bağdaştırma kuralları* denilmektedir (Başkan, 1967 akt. Aydın, 2017). *Anlamsızlaşma* sözcük biriminin anlamını kaybetmesi durumudur (Günay, 2018). Özellikle birleşik sözcük birimlerinde görülür (hanımeli, gecekondu *vb*.). Türkçe öğretiminde anlamlama, bağdaştırma kuralları, anlamsızlaşma kavramları kullanılmamaktadır.

Bağdaşmazlık (incompatibility) terimi yan yana gelebilen ve gelemeyen sözcükler arasındaki ilişkiyi belirtmekte ve gelenekselci anlayışta kullanılmamaktadır. *Pembe elbise* öbeğinde *pembe* önadından başka renk önadı yazılamazken *pembe güzel elbise* biçiminde yan yana gelebilmektedir. Dolayısıyla burada *pembe, sarı* ve *mavi* renk önadları aynı anda yan yana gelemeyecekleri için bu ögeler arasında bağdaşmazlık durumu oluşacaktır.

Kılıç (2009) sözcük anlamları arasında *artıklık kuralları* olarak belirtilen *çelişki* ve *aykırılık*tan bahseder. *Çelişki* iki anlam arasındaki mantıksal tutarsızlık; *aykırılık* anlamın gerçekleşme olasılığının bulunmamasıdır. Geleneksel dil öğretiminde bu ayırım bulunmamaktadır.

Aynı kavram (izlek) çevresindeki sözcükler bütününü temsil eden *sözlüksel alan*dır. Sözcüğün metinde karşıladığı değişik anlamlar o sözcüğün anlamsal alanıdır ve düz, yan, mecâzî anlamların tamamından oluşmaktadır. Sözlüksel alanların yinelenmesi *motif* kavramını oluşturur (Kıran ve Eziler Kıran, 2018). Türkçe öğretiminde bu kavramlar bulunmamaktadır. Bunun yerine yan ya da yardımcı düşünce kavramları kullanılmaktadır. *İzlek* terimi Türkçede tema terimiyle anlamdaştır. Gül (2016) motif terimini kavramı gösteren sözcükler; *yerdeşlik* terimini ise gösterilen / anlam boyutu, yinelenen anlam birimcikler olarak açıklamıştır. Anlam biliminde yan anlam geleneksel anlatımından farklı olarak *izleksel, kültürel, özelleştirme yan anlam, değerlendirme yan anlamı* gibi kendi içerisinde alt ulamlara ayrılmıştır (Kıran ve Eziler Kıran, 2018).

Türkçe öğretimi çalışmalarında anlam bilimi konuları sınırlı olmakla *birlikte anlam bilimi* başlığı altında da değerlendirilmemektedir. Bu çalışmalarda yer almayan *gönderim (reference)* terimi anlam bilimi çalışmalarında sıkça kullanılmaktadır. Kerimoğlu (2017) gönderimi "dil içi ögenin dilden bağımsız dil dışı ögeye yaptığı gönderme" olarak ifade etmiştir. Gönderim özelliği bağlama göre değişebilmektedir. Gönderim ile yakından ilgili *ön gönderim (cataphora)* ve *art gönderim (anaphora)* kavramları da geleneksel dil bilgisinde yer almayan terimlerdir. Ön gönderimde kendinden önceki öge / ögelere göndermede bulunma edimi söz konusuyken (Ali her sabah aynı saatte evden çıkar, onunla durakta mutlaka karşılaşırız.); art gönderimde tam tersi sonraki bir ögeye gönderimde bulunma eylemi (bence şunu denemelisin: Kırmızı olanı) vardır. Bu gönderimleri anlamlandırma sürecinde önceki ve sonraki ögelere ihtiyaç duyulur. Geleneksel dil öğretimi çalışmalarında dile bu açıdan bakılmamaktadır.

Anlam biliminde *gönderge* kavramı göstergenin herhangi bir gösterilene gönderme yapmasını karşılayan *gücül gönderge* ve nesnesi belli olan göstergeye gönderim yapılması durumu için *gerçek gönderge* (Gül,

2016) terimleriyle iki türde ele alınırken Türkçe eğitimi ile ilgili kaynak eserlerde böyle bir ayırım yapılmamaktadır. "Ona yarın bir kitap alacağım." örneğinde altı çizili öge gücül gönderge, "Kırmızı çantamı babam hediye etti" örneğinde ise gerçek göndergedir.

İki ya da daha fazla sayıda göstergenin tek göndergeyi belirtmesi durumu eşgönderim (coference) olarak adlandırılır. Eşgönderimi olan göstergeler birbirine yakın ya da uzak konumlarda bulunur. (Vardar, 1988). "Bunu Ayşe, çok değerli arkadaşım, hediye etti." tümcesinde "Ayşe" ve "çok değerli arkadaşım" gösterenlerinin aynı gösterilene gönderimde bulunması durumu buna örnek verilebilir. Geleneksel dil bilgisinde *ara söz/ara cümle* terimi ile karşılanan bu durum anlam biliminde *eşgönderim* terimiyle karşılanmaktadır.

Sözcüklerin yansıttıkları kavramları kuşatan ve onlarla ilişki halinde olan diğer kavramların oluşturduğu alan *çağrışım alanı* olarak adlandırılmaktadır. Hastane kavramının doktor, hasta, hemşire, beyaz gömlek, tedavi, ilaç, sedye kavramlarını çağrıştırması bu duruma örnek verilebilir (Korkmaz, 1992). Geleneksel Türkçe öğretiminde çağrışım alanı terimi bulunmamaktadır.

Anlam biliminde anlamsal bağıntılar *dış anlamsal bağıntılar* [eşanlamlılık (mutlak ve göreli eşanlamlılık /yakın anlamlılık), karşıt anlamlılık (mutlak / kutupsal karşıtlılık, bütünleyici karşıtlık / çelişkin karşıtlık, derecelenen karşıtlık, biçimsel karşıtlık) üst anlamlılık, altanlamlılık, açımlama ve dolaylama], *iç anlamsal bağıntılar* (tekanlamlılık, çokanlamlılık, eşadlılık, okşarlık) ve *söz sanatları* (sapma, değişmece, eğretileme, düz değişmece, kapsamlama / kapsamlayış, eksiltme) olmak üzere ele alınır.

Günay (2018) anlamın *yakın anlam, aktarma yoluyla oluşan anlamlar* (değişmece, düz değişmece, eğretileme, deyiş aktarımı) ve *kalıplaşma yoluyla oluşan anlamlar* (deyim, terim, argo, dolaylama) olmak üzere 3 boyutu olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra *bağlam içi, göndergesel, kanıtlayıcı, örtük, yananlamsal, bilgi verici, ayrımsal, çıkarımsal, belirtik, örtük, asıl / öz, betilenmiş* gibi anlam türlerinden de söz etmiştir. Eker (2009) *izlenimsel anlam (impressional meaning), yansıma anlam (reflected meaning), çağrıştırma anlam (association meaning), üslupsal anlam (stylistic meaning), konusal anlam (thematic meaning)* ve *kavramsal anlam (conceptual meaning)* olmak üzere altı anlam türünden söz etmiştir. Buna ek olarak sözcüğün tanımladığı işin anlamını belirten *referans anlamı*, toplumsal özelliklerin sezildiği *toplumsal anlam* ve taşıdığı duygu değerini yansıttığı *duygusal anlam* olmak üzere anlamın üç boyutundan söz eder.

İçlem (intension) ve *kaplam (extension)* kavramları Türkçe öğretiminde yer almamaktadır. *İçlem* nesnenin adı duyulduğunda zihinde

canlanan özelliklerin tümü iken, *kaplam* nesnenin / dilsel göstergenin dış dünyadaki karşılığı için kullanılmaktadır. İçlem gösterileni oluşturan sözcüğün anlambirimcik demeti ile aynıdır. Kaplam ise göndergenin hepsini kapsamaktadır (Günay, 2018). Otobüs, uçak, tren *vb*. araçların kaplamı *araç*'tır; bu araçların *taşıt olmaları, ulaşıma yaramaları, farklı boyutlarda olmaları* gibi özelliklerin birleşimi ise içlem'i oluşturmaktadır. *Anlam alanı (comprehension)* ise zihinde aynı ya da birbirine yakın kavramları temsil eden sözcüklerin oluşturdukları alandır. Kırılmak, incinmek, darılmak, küsmek, gücenmek gibi eylemlerin birbirine yakın ya da anlamları karşılaması buna örnek verilebilir (Korkmaz, 1992). Anlam alanı, *sözlüksel alan* ve *kavram alanı* olarak da bilinmektedir. Türkçe öğretimi çalışmalarında bu kavram *anlam* olarak ifade edilmekte ve yakın anlamlı sözcükler arasında böyle bir ilişkinin varlığı için herhangi bir terim bulunmamaktadır.

Anlam iyileşmesi, kötüleşmesi, daralması, genişlemesi gibi anlam olayları geleneksel dilbilgisinde de vardır. Fakat *başka anlama geçiş (semantic transfer)* terimi yoktur. İyileşme ya da kötüleşme olmadan da aynı durumu ifade ettiğini belirtecek bir terim bulunmaması anlam bilimi açısından bir eksiklik olarak görülmektedir.

Karşıt anlamlılık geleneksel dil bilgisinde tek bir başlık altında ele alınırken anlam bilimciler 3 farklı karşıt anlamlılık durumunun olduğunu savunmaktadır:

1. Bağlamsal (relational) karşıtlık=> öğretmen öğrenci, almak vermek
2. Dereceli (gradable) karşıtlık=> uzun-kısa, yumuşak-sert
3. Bütünleyici (complementary) karşıtlık=> kadın-erkek, bekâr-evli

Bir diğer anlam bilimi terimi de *kavram (notion, concept)*'dır. Nesnenin / göstergenin zihnimizde canlanan özelliklerini içeren bir terimdir. Kavram teriminin geleneksel dil çalışmalarında da dil biliminde de yer aldığı; fakat içeriklerinin farklı olduğu söylenebilir. Örneğin, dil biliminde "ağaç" göstergesi dil içi de dil dışı da kullanılsa bireyin zihnine "yeşil, yağmur, çam, yaprak, sonbahar" *vb*. anlam birimcikler gelebilir ve dil bilimi akla gelen ağaçla ilgili her göstergeyi bu kavramın içine dâhil ederken geleneksel dil çalışmalarında ağacın karşıladığı temel veya yan anlamlar kavram alanını oluşturmaktadır. Dil biliminde bunun için *dilsel anlam* terimi kullanılmaktadır. Kerimoğlu (2017) bu duruma örnek olarak başbakan sözlük birimini vermiş ve dilsel anlamının da "seçimle başa gelme, ülkeyi yönetme" *vb*. kavramsal özelliklerle oluştuğunu belirtmiştir.

Çağlayan Dilber (2017) de MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2017) sözcüklerin tek değil metnin bağlamına göre öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu ifade de; sözcüklerin dizgede, metinde kazandıkları farklı anlamlara dikkat çekilse de, Türkçe eğitimi ana bilim dallarındaki derslerde dizge terimine vurgu yapılmaması bu bilincin öğretmen adaylarında / öğrencilerde eksik olmasına yol açmaktadır.

İleti bağlamda kazandığı anlama göre işlevini yerine getirdiği için anlam bilimi ve konularından Türkçenin öğretiminde yararlanılması gerekmektedir. Türkçenin öğreniminde /öğretiminde bireyin soyutlama yaparak kendi düşüncesini ve dil bilincini oluşturması için anlam bilimi tamamlayıcı bir alandır.

9.2. Sonuçlar ve Çözüm Önerileri:

Dil bilimcilere göre dil öğretiminde dil bilimcilerin eserlerinden de yararlanılmalıdır. Geleneksel Türkçe öğretiminde ne yazık ki dil bilimcilerin eserlerinden yararlanılmamakta ve dile dil bilimsel ölçütlerle evrensel düzeyde bakılmamaktadır. Bu durum da Türkçenin öğretimi için ciddi bir sorun oluşturmaktadır. Türkçe öğretimi ve dil bilimi çalışmalarında çok sayıda kavramsal ve terminolojik farklılık bulunmaktadır. Bu sorunların en aza indirgenmesi için şu çözüm yolları önerilebilir:

- Dil biliminde kullanılan bazı terimlerin geleneksel dil bilgisinde karşılığı bulunurken çoğunun karşılığı bulunmamaktadır. Bu kavramlara yönelik örnekler de Türkçe öğretimi etkinliklerinde yer almamaktadır. Bu bilincin oluşması için Türkçe ders kitaplarının ve yardımcı kitapların hazırlanmasında dil bilimsel bilgilerden de faydalanılmalı; kitapların denetlenmesinde dil bilimcilere de başvurulmalıdır.
- Dil çalışmalarında ortaöğretimde bir dereceye kadar sağlanan terim birliğinin genelde sağlanmamış olması ve dilciler arasında farklı karşılıklar kullanılması ciddi bir sorundur. Türkçe öğretiminde hâlâ geleneksel yöntemin kullanılması ve dil bilimi verilerinden bîhaber olunması dil bilimsel açıdan önemli bir sorundur. Türkçe öğretiminde dil bilimi verilerinden yararlanıldığı takdirde çok daha güncel ve geçerli sonuçlara ulaşılması esas olacaktır. Bu nedenle üniversitelerin ilgili bölümlerinde dil bilimi derslerinin sayı ve içerik bakımından artırılması gerekmektedir.
- Türkçe Eğitimi lisans öğrencilerinin dil bilimi dersini yarım dönemlik bir ders olarak yüzeysel biçimde görmeleri yeterli olmamaktadır. Bu nedenle dil bilimi derslerinin sayıca artırılması ana dili öğretiminde daha bilinçli ve farkındalık sahibi nesiller yetiştirme noktasında yararlı olacaktır.

- Türkçe eğitimi ana bilim dalı lisans öğrencileri de diğer dil eğitimi bölümü lisans öğrencileri gibi "uygulamalı dilbilimci" adaylarıdır. Bu lisans öğrencilerinin de gerçek anlamda "uygulamalı dilbilimci" olarak yetişebilmeleri için nicelikçe ve nitelikçe yeterli çağcıl dil bilimi eğitimi-öğrenimi görmeleri şarttır.
- Türkçenin öğretiminde her dilde olduğu gibi sorunlar kaçınılmaz olarak bulunmaktadır. Belirlenen bu sorunların dil bilimi kavramları içinde ele alınması alanın gelenekselci yapıdan kurtulup evrensel düzeye çıkmasına büyük katkı sağlayacaktır. Dil olayları dil bilimi açısından görünüm ve nitelikleri ile incelenmelidir. Özetle, iyi bir ana dili öğretimi için dil bilimcilerden de yararlanılmalıdır.
- Dil bilimi ve alt alanlarında yer alan konular Türkçe öğretimiyle ilişkilidir; fakat kullanımı ihmal edilmektedir. Bu nedenle dil biliminin her konusuna Türkçe dersleri, etkinlikleri ve materyallerinde de yer verilmelidir.
- Üniversitelerin Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı gibi Türkçenin öğretimi ile ilgili bölümlerinde dil bilimciler de görev almalı; Türkçenin öğretimi ile ilgili her seviyeden materyallerin hazırlanmasında ve öğretim sürecinde dil bilimcilerin de evrensel düzeydeki bilgilerinden ve birikimlerinden istifade edilmelidir.
- Dil biliminin dil öğretimindeki yeri ve önemine gereken özen gösterilmeli; öğrenciler ve öğreticiler bu konuda bilinçlendirilerek evrensel bakış açışı kazanmalarına katkı sağlanmalıdır. Üniversitelerin ilgili bölümlerindeki ses, şekil, sözcük ve cümle bilgisi dersleri ve bu dersler dışında kalan kültür dil bilimi, metin dil bilimi, toplum dil bilimi, budun dil bilimi, ruh dil bilimi, söylem çözümlemesi, beyin dil bilimi, bilişsel dil bilimi, sözlük bilimi, çeviri bilimi, deyiş bilimi, gösterge bilimi, uygulamalı dil bilimi gibi dil biliminin disiplinler arası olan alt alanları da ihmal edilmemeli Türkçe öğretiminde modern kavram, terim, yöntem ve tekniklerden yararlanarak dil biliminin evrensel bakış açısı Türkçe öğretimi çalışmalarına da uyarlanmalıdır.

Kaynaklar:

Adalı, O. (1978). *Türkiye Türkçesinde biçimbirimler.* Ankara: TDK.

Akalın, M. (1983). *Modern lengüistiğe giriş.* İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Akmajian, A., Demers, R. A., Farmer, A. K. ve Harnish, R. M. (1995). *Linguistics: an introduction language and communication.* London: The MIt Press.

Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları.* İstanbul: Multilingual.

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim.* Ankara: TDK.

Aksan, D. (2016). *Anlambilim.* Ankara: Bilgi.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies, 5*(3), 728-749.

Alyılmaz, S. (2010). Türkçede olumsuz fiillerin geniş zaman biçimbirimi. *Turkish Studies, 5*(4), 87-118.

Alyılmaz, S. ve Alyılmaz, C. (2018). Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, 45,* 7-38.

Atabay, N., Özel, S. ve Çam, A. (2003). *Türkiye Türkçesinin sözdizimi.* İstanbul: Papatya.

Aydın, M. (2009). Dünya Dillerinden Örnekleriyle Dilbilgisinin Temel Kavramları, Türkçe Üzerine Tartışmalar. *Bilig, 37*, 207-211.

Aydın, M. (2014). *Dilbilim el kitabı.* İstanbul: Sözcü.

Bayrav, S. (1998). *Yapısal dilbilimi.* İstanbul: Multilingual.

Börekçi, M. (2009). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies, 4*(3), 419-429.

Crystal, D. (1990). *Linguistics.* England: Penguin books.

Çağlayan Dilber, N. (2017). Dilbilim kavramları ışığında Türkçe öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(4), 777-786.

Demircan, Ö. (2009). *Türkçenin ses dizimi.* İstanbul: DER.

Dolunay, S. K. (2019). *Dilbilgisinin temel kavramları* (ed. Halit Karatay). Dil eğitiminin temel kavramları içinde. Ankara: Asos Yayınları.

Eker, S. (2009). *Çağdaş Türk dili.* Ankara: Grafiker.

Erk Emeksiz, Z. (2013). *Genel Dilbilimi II* (ed. Sumru Özsoy ve Zeynep Erk Emeksiz) içinde "Anlambilim: Tümce Anlamı", s. 72-89, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Fromkin, V. ve Rodman, R. (1978). *An Introduction to language.* Japan: Holt-Saunders International Editions.

Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı.* Ankara: Belen Yayıncılık.

Günay, V. D. (2018). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual.

Güneyli, A. ve Küçükavşar, A. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim ve dilbilgisi kavramlarına ilişkin algıları.* Sözlü Bildiri. 9. UTEOK, Burdur.

Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Engin.

Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi.* Ankara: Akçağ.

Kerimoğlu, C. (2017). *Genel dilbilime giriş.* Ankara: Pegem.

Kılıç, V. (2009). *Anlambilime giriş.* Papatya. İstanbul: Papatya Bilim.

Kıran, Z., Gül, S., Kıran, A., Onursal Ayırır, İ., Korkut, E., Büyükgüzel, S. Aydın, B. ve Marget, E.

(2016). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi.* Ece Korkut ve İrem Onursal Ayırır (Ed.), Ankara:

Seçkin.

Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2018) *Dilbilime giriş. (*5. Baskı). Ankara: Seçkin.

Kocaman, A. (2006). Uygulamalı dilbilim. Dilbilim temel kavramlar sorunlar ve tartışmalar. Ankara: *Dil Derneği.* 161-166.

Kocaman, A. (2009). Dilbilim ve Türkçe incelemeleri. *International Journal of Central Asian Studies, 13.* 365-371.

Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü.* Ankara: İnkılap kitabevi.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü.* Ankara: TDK.

Kurudayıoğlu, M. (2014). *Dünyada ve Türkiye'de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri.* Türkçe

eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde (ed. Murat ÖZBAY). Ankara: Pegem.
Liles, L. B. (1975). *An ıntroduction to linguistics.* America: Prentice-Hall.
Lyons, J. (1981). *Language and linguistics.* Great Britain: Cambridge University Press.
Rifat, M. (1990). *Dilbilim ve göstergebilim çağdaş kuramları.* İstanbul: Düzlem Yayıncılık.
Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dilbilgisi.* İstanbul: Kesit.
Saussure, F. de (2001). *Genel dilbilim dersleri.* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
Toklu, M. O. (2015). *Dilbilime giriş.* Ankara: Akçağ.
Turan, Ü. D. (2013). *Genel Dilbilimi II* (ed. Sumru Özsoy ve Zeynep Erk Emeksiz) içinde
"Edimbilim I", s. 90-115, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
Uzun, N. E. (2000). *Anaçizgileriyle evrensel dilbilgisi ve Türkçe.* İstanbul: Multilingual.
Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim*. Dilbilim temel kavramlar sorunlar tartışmalar içinde. (Haz. Ahmet
Kocaman). Ankara: Dil Derneği.
Uzun, N. E. ve Aydın, Ö. (2006). *Sözdizim.* Dilbilim temel kavramlar sorunlar tartışmalar içinde. (Haz.
Ahmet Kocaman). Ankara: Dil Derneği.
Üstünova, K. (2008). *Türkiye Türkçesi ad işletimi.* İstanbul: Kesit.
Üstünova, K. (2010). *Dil bilgisi sorunları.* İstanbul: Kesit.
Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri.* İstanbul: Multilingual Yayınları.
Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü,* İstanbul: Multilingual Yayınları.
Yule, G. (1985). *The study of language.* New York: Cambridge University Press.



Bilge Tonyukuk Yazıtı I. Taş *(Foto: Murat YAKAR)*

10. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MATERYAL KAYNAKLI SORUNLAR

Fatih CAN[*]

10.1. Türkçe Öğretimi Tarihi:

Kültür; "tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür" (TDK, 2005, s. 1282). Bu bağlamda ise dil; bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırları bugün de çözülemeyen büyülü bir varlıktır. O, gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2015, s. 11).

"Millî kültür ve değerlerden soyutlanmış bir toplum tasavvurunun mümkün olmadığı dünyamızda, toplumların ve kültürlerin sonsuz devam kaygısı evrensel bir amaç olarak hep var olagelmiştir" (Alyılmaz ve Şahin, 2019, s. 403). Dünyanın en eski ve köklü milletlerinden olan Türkler ise Türkçe ile oldukça zengin bir kültür ve medeniyete imza atmıştır. Milattan önce dört bin yıla kadar uzanan köklü bir geçmişe sahip olan Türkçe, Ural-Altay grubuna ait eklemeli bir dildir. Türkçe bugün dünya üzerinde 220 milyondan fazla konuşuru ile Çince, Hintçe, İspanyolca, İngilizce, Fransızca ve Rusça ile birlikte en fazla konuşulan yedinci dil konumundadır (Çakmak, 2014, s. 178).

Türkçe, tarihi binlerce yıl öncesine kadar uzanan, dünyanın en eski ve zengin dillerinden biridir. Ancak, Hun İmparatorluğu (*MÖ* III. - *MS* I. yy.) döneminden beri bilinen, (Kök)Türk (*MS* VI - VIII. yy.) dönemiyle birlikte yazılı metinlerle izlenebilen Türkçenin, öğretimi ise bu kadar uzun bir geçmişe uzanmamaktadır (Ağar, 2004, s. 1). Türkçe öğretiminin tarihçesine bakış atılacak olunursa, Türkçe öğrenme - öğretme amaçlı oldukça fazla sayıda eserin kaleme alınmış olduğu ve çalışmalar yapılmış olduğu görülecektir. "Türkçenin bir öğretim dili olarak kullanıldığına ve bir eğitim sisteminin olduğuna ilişkin kaynaklara rastlamak mümkündür" (Kafesoğlu, 1984; Bilhan, 1988; Akyüz, 2018).

[*] Dr. Öğr. Üyesi; Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, fatihcan.fatih@hotmail.com

Türkçe öğretiminin ilk dönemlerde kamların öğretmenlik rolünü üstlenmesiyle gerçekleştiği ve toplumda yönetici kesim ağırlıklı olmak üzere toplumun okuma ve yazma bilgilerini edindiği söylenebilir. Uygurlar Dönemi'nde Budizm'in etkisiyle kurulan dinî eğitim merkezlerinde daha çok dinî amaçlarla okuma ve yazmaya ilişkin çeşitli eğitimlerin verildiği bu dönemde yapılan kültürel faaliyetlerden anlaşılmaktadır. İslamiyet'in kabulüyle başlayan süreçte kültür ve medeniyetin toplumun her kesimini içine alarak genişlediği ve bu kültürün taşıyıcısı olan Türkçenin de öğretiminin öğretim merkezi olarak kabul edilebilecek çeşitli yerlerde yapıldığı düşünülmektedir (Biçer, 2017, s. 9).

Mukan ve Tatpar Kağan döneminde Budizme karşı bir eğilim olduğu görülmüş; Buda mabedi ve heykeli yaptıran kağan "Nirvanasutra" adlı eseri Türkçeye tercüme ettirmiştir (Mert, 2009; Tezcan, 2001). Bu dönemde Budist rahiplerin Türkler arasında aktif rol oynamaları, Budizmi halka öğretme çabaları ve yaptıkları çeviri faaliyetleri bunların Türkçe öğrendiğini göstermektedir (Biçer, 2012, s. 110).

Türk yazıtları sadece Türkler için değil; tarihte, Türklerle sosyal, kültürel, dinî, siyasi, ticari ve askerî ilişkide bulunan bütün milletler için de kıymetlidir. Türklerin tarihte en sıkı ilişki içinde bulunduğu milletlerden biri de Soğdlar (sogdak bodun) olmuştur. Bugut yazıtı, Türklerin Soğdlarla ilişkilerinin "onların dillerini ve alfabelerini devlet dili ve alfabesi olarak kullanacak kadar sıkı olduğunu göstermektedir (Alyılmaz, 2003, s. 17).

Türklerle siyasi, ekonomik ve ticari olarak yakın ilişkiler içinde olan başta Çin, Tibet, Soğd, Bizans gibi milletlerin arasında Türkçe öğrenen kişilerin olması oldukça normal bir durum sergilemektedir. Bunu destekleyen bir husus ise özellikle Çince kaynaklarda fazlaca Türkçe kelimenin geçmesidir. Ayrıca, farklı diller kullanan boylar arasında iletişim amaçlı Türkçe kullanılmış olması ve Büyük Türk Hakanlığını vücuda getiren boylar arasında da ortak bir öge olarak Türkçe kullanılmış olması, Türkçe kullanımı yönünden oldukça önemlidir (Zelyurt, 2012, s. 144).

Uygur Dönemi'nde de Türkçe öğretiminin izlerine rastlamak mümkündür. Bu dönemde Mani rahiplerinin Türkler arasında Manihaizm'i yaymak amacıyla Türkçe öğrendiği söylenebilir. Yine bu dönemde "Moğolların, kendi alfabeleri olmadığı için ve de bilimsel ve kültürel anlamda ileri düzeyde olan Uygurlardan yazı desteği aldığı bilinmektedir. Bu durum da Moğolların Türkçeye ilgi duyup öğrendiği ileri sürülebilir." (Caferoğlu, 1984; Onan, 2003). Aynı zamanda Moğol sarayında kültür dilinin Türkçe olması da Türkçeye olan ilginin ve öğrenme isteğinin olduğuna işaret etmektedir (Ögel, 2002, s. 124).

Karahanlı Dönemi'ndeki önemli gelişmelerden biri de Kaşgarlı Mahmut tarafından *Divanü Lügati't-Türk* adlı eserin alınmış olmasıdır. Bu eser, "sadece Türk edebiyatı tarihi bakımından değil, aynı zamanda Türk sosyolojisi, Türk kültür tarihi ve Türk devlet felsefesi açısından da ele alınıp incelenmesi gereken önemli bir kaynaktır" (Adalıoğlu, 2013, s. 239). Kâşgarlı Mahmut, Türkçenin bir cihan dili olmasını istemekte ve aynı zamanda herkesin Türkçeyi öğrenmesini ve Türkçe konuşmasını istemektedir (Kitapçı, 1995, s. 126).

Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda bilinen ilk yazılı eser Kâşgarlı Mahmud'un yazmış olduğu *Divanü Lügati't-Türk*'tür. Kâşgarlı bu eserini Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla Arapça olarak kaleme almıştır; ancak Kâşgarlı Mahmud'un kullandığı örnekler Türkçedir. Türklerin o dönemde artan siyasi ve askerî gücü Arapların Türkçe öğrenmeye gereksinim duymasına neden olmuştur. Bu eserde Türkçenin Arapçayla atbaşı yürüdüğü, kullanımda ve zenginlikte Arapçadan geride olmadığı da ortaya konulmuştur (Biçer, 2012, s. 114).

Divanü Lügati't-Türk'ün bir diğer önemli özelliği ise, sözlük niteliğine sahip olmasının yanı sıra Türkçenin büyük bir dil olduğunu göstermek ve Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla Kâşgarlı Mahmut tarafından Türkçe aşkıyla oldukça istekli olarak kaleme alınmış bir eser olmasıdır (Yavuz, 1983, s. 9; Melanlıoğlu, 2008, s. 475).

Kıpçak Dönemi'nde de Türkçeye olan ilgi artmış ve Türkçe öğretimi konusundaki ilerlemeler devam etmiş ve Arapların da Türkçe öğrenmeleri hususunda gelişmeler olmuştur. "Türkçenin Mısır ve Suriye'de büyük önem kazanmasıyla birlikte Araplara Türkçe öğretmek üzere gramer - sözlük niteliğinde pek çok eser kaleme alınmıştır. Bu eserler; dil bilgisi kuralları, gramer bilgileri ve Türkçe sözcükler ihtiva etmesi bakımından oldukça önemli birer Türk dili hazineleridir (Toparlı, Çögenli ve Yanık, 1999, s. III).

Kıpçak Dönemi'nde Türkçe öğretimiyle ilgili kaleme alınan bu önemli ve yadigâr eserler şunlardır: *Codex Comanicus, Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye, Bulgatü'l-Müştâk fî Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak, El-Kavânînü'l-Külliyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Ed-Dürretü'lMudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*.

Selçuklu Dönemi'nde ise Arapça ve Farsçaya olan ilginin artmış olmasına rağmen Türk yönetiminde kalan ve Türklerle ilişkisi devam eden bölgelerde Türkçe konuşanların ve de Türkçe öğrenenlerin sayısı artmıştır. Bu

dönemlerde kentler, Türkçe konuşan bir kültür halkasıyla çevrilmiş durumda kalınca, başta ticaret erbabı olmak üzere birçok çıkar sahipleri Türkçeyi öğrenmeye başlamışlardır. Anadolu'da Türkçenin etkisi artarak diğer milletler üzerinde de gücünü hissettirmiştir. Kanlarında Eti, Frigyalı, Truvalı, Lidyalı, İyonyalı, Galat, ve İtalyan izleri taşıyan topluluklar dil bakımından Türkleşmiştir (Karal, 2001). Yine bu dönemde Arap ve Fars kökenli kişiler bazı gramer kitapları ve sözlükler yazmışlardır (Türk, 2012, s. 36).

Bu dönemin önde gelen en önemli ismi ise Âşık Paşa'dır. Türkçe sevgisi oldukça baskın olan Âşık Paşa, Türk milletinin kendi dilini çok kullanmamasına ve Türkçeyi öne çıkarmamasına sitem olarak *Garipnâme* eserini kaleme almıştır. Âşık Paşa, Garipnâme eserini yazarak Türklerin kendi dilinde eserler okumasını istemiştir (Yavuz, 2000, s. 13).

Yine bu dönemde İbn-i Mühennâ'nın kaleme almış olduğu Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan adlı eseri, Türk dili tarihi bakımından kendi dönemini ve ortak Orta Asya Türkçesinin İran sahasındaki şivelerini en iyi şekilde ortaya koyan, Türk kültürüne ışık tutan önemli bir eserdir (Caferoğlu, 1984, s. 147).

Çağatay Dönemi'nde de Türkçe öğretiminin izlerine rastlamak mümkündür. Bu dönemde birçok gramer kitabı ve sözlük yazılmıştır. Kaleme alınan bu eserlerin neredeyse tamamına yakını ana dili öğretimiyle ilişkilidir. Ancak, Ali Şir Nevaî'nin kaleme almış olduğu *Muhakemetü'l-Lügateyn* adlı eseri, diğerlerinden farklı bir niteliğe sahiptir. Ali Şir Nevaî, eserinde Farsçaya karşı Türkçeyi savunarak Farsçanın Türkçeden üstün olmadığını ve Türkçeyle eşit derecede olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır. Eser, Fars diliyle Türk dilinin gramer özelliklerinin karşılaştırılması şeklinde hazırlanmıştır. Bazı Türkçe sözcükler Farsça sözcüklerle anlamları açısından karşılaştırılmıştır. Türkçe sözcüklerin Farsçaya göre anlamca daha zengin olduğu ve sözcüklerin birçok anlama geldiği belirtilmiştir (Biçer, 2012, s 123). Aynı zamanda eserde, dil bilgisi - çeviri yöntemi kullanılarak akademik amaçlı Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir (Bayraktar, 2002, s. 65).

Osmanlı Dönemi'nde de Türkçe öğretiminin izlerine rastlamak mümkündür. Devşirme yolu ile Yeniçeri Ocağına alınan Hristiyan çocuklarına Türkçe öğretimi örnek olarak verilebilir (Karal, 2001, s. 31). Osmanlı Devleti'nin siyasi ve sosyal ilişkileri neticesinde ve Osmanlı Devleti sınırları içinde yaşayan azınlıklar arasında da Türkçe öğrenenlerin sayısı artmıştır. Ayrıca geniş sınırlara sahip olan Osmanlı Devleti'yle ticari ilişki kurmak isteyen devletlerin elçilerinin ve görevlilerinin Türkçe öğrenmelerine önem verilmiş, bu yönde çalışmalar da yapılmış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine önem verilmiştir (Timur Ağıldere, 2010, s. 694).

Tanzimat Dönemi'nde yabancı dillere olan ilginin artmasına karşılık Türkçeye olan ilgi ve Türkçe öğretimi konusu ihmal edilmemiştir. Bu dönemde, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla eserler kaleme alınmış ve Türkçe okuma - yazma öğretimi çalışmaları devam etmiştir (Barın, 2010, s. 124).

Cumhuriyet Dönemi'nde ise Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kurulmasıyla Türk Dilinin öğretimi önem kazanmış ve Türkçeye olan ilgi artmıştır. Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi öncülüğünde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili ilk kaynakların yazılması sağlanmıştır (Erdem, 2009, s. 890). Daha sonra ise Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında faaliyete geçen TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) ile yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir hüviyet kazanarak Türkçe öğretimi hız kazanmıştır. Günümüzde ise üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren çok sayıda TÖMER bulunmaktadır.

Bireyin eğitim almış ve yeni bil dil öğrenmesi için öncelikle ana dilini iyi bilmesi ve kullanması gerekir. Ana dilini iyi bilen ve kullanabilen bir birey, hem eğitim sürecinde hem de yeni bir dil öğrenmede oldukça başarılı olacaktır. Çünkü birey, ana dili sayesinde yeni bilgileri kavrar ve yeni bir dil öğrenebilir. Bu anlamda bireyin gelişiminde ana dili oldukça önemli bir rol oynar.

Ana dili, bireyin içinde var olup yetiştiği ve yaşadığı toplum içinde öğrenmiş olduğu ilk dildir (Vardar, 1980, s. 20). Ana dili, yabancı bir dil öğrenildiği gibi mukayese yoluyla değil, çeşitli refleks ve hafıza yoluyla öğrenilir. Bu yüzden ana dili, bireyin bir organı gibi doğaldır ve içinde var olup yetiştiği ortam ile iç içedir (Ercilasun, 1984, s. 54).

Hızla gelişen günümüz dünyasında bireylerin ana dillerine ilaveten yabancı bir dil öğrenme isteği ve ihtiyacı artmış bulunmaktadır. Artık günümüzde yabancı dil öğrenme ihtiyacı bir ayrıcalık olmaktan uzaklaşıp âdeta bir gereklilik hâlini almaktadır (Göçer, 2009, s. 28). Günümüz dünyasında yabancı dil öğrenme ihtiyacında yaşanan bu gelişmeler neticesinde dünyanın en eski dillerinden biri olan ve köklü, sistematik bir yapısı bulunan Türkçe de yabancı dil ediniminde üst sıralarda yer alan bir dil olma yolunda hızla ilerlemektedir. Bu anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de hızla gelişen bir durum sergilemektedir. Bu anlamda Türkçenin sahip olduğu önemde büyük bir artış gözlemlenmektedir. Bu artışla birlikte Türkçe öğretimi hem Türkiye'de hem de yurtdışında popüler hâle gelmekte ve Türkçe öğrenen kişilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. "Türkiye'nin son yıllardaki eğitim, sağlık, ekonomi, turizm *vb.* alanlardaki gelişmesine

paralel olarak Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sayısında da artış yaşanmaktadır. Uzak Doğu ülkelerinden, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ile birçok Asya ülkesinden, Kafkaslardan, Rusya Federasyonu ve ona bağlı olan muhtar cumhuriyetlerden, Orta Doğu ülkelerinden başta olmak üzere Avrupa ve Amerika'dan pek çok öğrenci lisans ve lisansüstü eğitimini gerçekleştirmek, Türkçe öğrenmek amacıyla Türkiye'yi tercih etmektedir" (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015, s. 329). Özellikle Türk devlet ve topluluklarından gelen kişiler Türkçe öğretiminin hedef kitlelerinden önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Alyılmaz, 2010, s. 733).

Türkçe öğretimi, daha önce bahsedildiği gibi tarihî geçmişi çok eski zamanlara kadar uzansa da sistematik bir şekilde öğretimi yakın dönemlerden itibaren başlamaktadır. Ancak yakın dönemden itibaren daha sistematik olarak başlayan Türkçe öğretiminde pek çok farklı yaklaşım ve yöntemler yer almaktadır. Bu anlamda Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde yer alan yaklaşımlar ve yöntemler şunlardır:

10.2. Türkçe Öğretimine Yönelik Yaklaşımlar ve Yöntemler:

Türkçe öğretiminde faydalanılacak olan başlıca yaklaşımlar şunlardır:

1. Sunuş Yoluyla Öğrenme: Öğretmen merkezli olan bu öğrenme yaklaşımında, bilgiler hazır bir şekilde verilir. Öğrenci derse ait konuları ve bilgileri kendisine açıklanarak elde eder. Bu yaklaşımda bilgilerin düzenli ve sıralı olması gerekir (Demirel, 1999, s. 81).

2. Buluş Yoluyla Öğrenme: Öğrenci merkezli olan bu öğrenme yaklaşımında, öğretmenin genel bilgileri sunarak öğrencilerin, edineceği bilgileri kendilerinin keşfetmesi ve bulması yoluyla öğrenmesi beklenir (Senemoğlu, 1997, s. 470).

3. Araştırma Yoluyla Öğrenme: Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgileri araştırıp incelemesine dayalı bir yaklaşım türüdür. Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında olduğu gibi bunda da öğretmen yol gösterici, öğrenci araştırıcı durumundadır. Öğretmen öğrencilere kaynak eser ya da kişiler önerir, bunlardan yararlanma yollarını gösterir, öğrencilerse bu yolla istenen bilgiye ulaşır (Arıcı, 2006, s. 301).

4. Tam Öğrenme: Bu öğrenme yaklaşımına göre, öğrenciler istenen tüm hedef davranışları gerçekleştirebilir. Bu öğrenme yaklaşımında, planlı bir öğretim sağlanması ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yardım sağlanması durumunda öğrenmenin gerçekleştirileceği savunulur (Bloom, 1976).

Türkçe öğretiminde kullanılacak olan yöntemler ise şunlardır:

1. Dil Bilgisi - Çeviri Yöntemi: "Yabancı dil öğreniminde uzun bir zamandan beri kullanılan dil bilgisi çeviri yöntemi geleneksel bir metottur. Hedef dilden ana dile yapılan çeviri alıştırmaları ve dil bilgisi öğretimi bu yöntemin temel özellikleri arasındadır" (Mondal, 2012, *akt*. Er, 2015, s. 21).

2. Doğrudan Yöntem: Bu yöntemin temel bir kuralı olmayan bu yöntemde çeviri yer almamaktadır. Bu yöntemde öğrenciler, ana dillerini kullanarak öğrenecekleri dil ile doğrudan temas kurar (Larsen-Freeman, 1986, s. 18).

3. İşitsel – Dilsel Yöntem: "Bu yöntemde odak nokta dinleme ve konuşmadır. Ana dili kullanılmadan hedef dil becerileri geliştirilmeye çalışılır. Bu yöntemde dil öğrenimi, her şeyden önce pratik iletişim becerilerinin edinimidir, bu amaçla etkin ve basit alıştırmaya önem verilir" (Güzel ve Barın, 2013, s. 190).

4. Grupla Dil Öğretim Yöntemi: Öğrenci merkezli olan bu öğretim yöntemi, bireylerin ikinci bir dil öğrenirken yaşamış oldukları hata yapma korkusu ve kaygılarını azaltmak için sadece öğretmenlerin değil öğrencilerin de sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenir. Yöntemin, grup hâlinde öğretmeyi hedeflediği için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin rahat bir öğrenme - öğretme ortamı oluşturarak öğrenim - öğretimi güçlendirmesi hedeflenir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 310).

5. İşbirlikli Öğrenme: Öğrenci merkezli olan bu yöntemde, öğrencilerin az sayıda ve karışık gruplar şeklinde birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olarak öğrenme hızları ve kaliteleri artırılır (Baykara, 2000; Açıkgöz, 2005).

6. Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi: Bu yöntemde, öğrencilerin öğrenecekleri dilde verilen sözel talimatları dinleyerek fiziki tepkiler vermesi şeklinde olan bir yöntemdir (Asher, 1977).

7. Sessiz Yol Yöntemi: Bu yöntemde, öğrenilenler sık tekrar edilir ve öğrenme, öğrencilerin yapmış olduğu çeşitli hataların düzeltilmesiyle devam eder (Richard ve Rodgers, 1986).

8. Doğal Yaklaşım Yöntemi: Bu yönteme göre dil öğretiminde doğal iletişim etkinlikleri kullanılmalıdır ve öğrencinin dili kullanması için yeterli seviyede dilsel etkinlikler yapması gerekir (Yorulmaz, 2009).

9. Telkin Yöntemi: Bu yöntemde, öğrenciler dil öğrenirken eğitimsel önerileri dikkate alır. Ayrıca öğretmenin otoriter bir tutum sergilemesi de beklenir (İşcan, 2011).

10. Tüm Dil Yaklaşımı: Bu yöntem, okuma - yazma öğreniminin doğal etkileşimlerle sağlamasına dayananan bir yöntemdir. Bu yönüyle öğrenme daha kolay ve eğlenceli bir hâl alır (Goodman, 1986).

11. Dengeli Okuma - Yazma Yöntemi: Bu yöntemde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dengeli bir biçimde önem vererek öğrencilerin öğrenme düzeyinde ve gerektiği kadar destek verilerek öğretim yapılır (Fountas ve Pinel, 1996).

12. Bilişsel Yaklaşım Yöntemi: Bu yöntemde öğrenciler, belli cümleleri öğrenmesinin yerine daha önce yabancısı oldukları duruma uygun olacak şekilde cümleler sarf etmesini sağlamak amaçlanarak öğretim planlanmaktadır (Demircan, 2005, s. 192).

13. İletişimsel Yöntem: Bu yöntemde, dil kullanım modelinin belirlenerek öğretim şeklinin araç ve gereçlerin, öğretmen ve öğrenci rollerinin ve de etkinlik ve uygulamaların o yönde gerçekleştirilmesidir (Demircan, 2005, s. 250).

14. Görsel - İşitsel Yöntem: Bu yöntem, dil öğretiminin ses ve görüntüyle görsel bağlamın birleştirilerek öğrenmeyi daha kolay hâle getirmek için eş zamanlı olarak kullanılmasına dayanır (Demircan, 2005, s. 197).

15. Eklektik (Seçmeci) Yöntem: Bu yöntem, dil öğretiminde farklı yöntemlerin birlikte kullanılmasını öne sürer. Bu yöntemde, öğretim yapılan öğrenci grubuna göre onların öğrenme hızına ve düzeyine göre çeşitli öğretim yöntemleri eklenerek ve düzenlenerek bir arada kullanılmalıdır (Demirel, 1999, s. 59).

16. Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi: Bu yöntemde, öğrencilere okuma, yazma, konuşma, dinleme görevleri verilir. Öğrenciler bu görevleri yerine getirirken hedef dili ana dili olarak konuşanları dinler, not alır ve topluluk karşısında konuşur (Yorulmaz, 2009, s. 27).

17. İçerik Odaklı Öğretim: Geleneksel dil öğretim yöntemlerinden farklı olan bu yöntemde dil, bir iletişim aracı olarak ele alınır ve öğrencilerin dil ve içeriği aynı anda edinmeleri sağlanarak daha avantajlı bir dil kazanımı olacağı savunulur (Lightbown ve Spada, 2006; Wesche ve Skehan, 2002).

18. Kültürler Arası İletişim Odaklı Yaklaşım: Bu yöntemde, yabancı bir dili öğrenmede o dile ait kültürel unsurların göz ardı edilmeyerek o dile ait kültürel unsurların da dil öğrenme üzerinde etkili olarak dilin daha iyi öğrenilebileceği savunulur (Tapan, 1990).

19. Çoklu Zekâ Kuramı: Bu kurama göre öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının yanı sıra öğrencilerin çoklu zekâ potansiyellerini de açığa çıkarmak amaçlanır. Bu kurama göre, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının açığa çıkarılarak öğretmenlerin öğretimde o alana doğru yönelerek öğretimi gerçekleştirmesidir. Ancak bu aşamada öğretmenin bireysel farklılıkları en aza indirgeyecek şekilde öğretim gerçekleştirmesi gerekmektedir (Saban, 2010, s. 25).

10.3. Türkçe Öğretiminde Materyal Kullanımı:

Türkçe öğretiminde materyal kullanımı da büyük önem teşkil etmektedir. Materyal, öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanı sıra öğrenmenin yaparak, yaşayarak gerçekleşmesini sağlaması ve duyularına hitap etmesi yönüyle öğrenmeyi hem kalıcı hâle getirmekte hem de öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır.

Eğitim - öğretim faaliyetlerinde uzun yıllar boyunca öğretmen ve ders kitabı önemli olmuştur. Ancak günümüzde değişen teknoloji ve eğitimde yaşanan gelişmelerle birlikte öğretmen ve ders kitabının yanı sıra pek çok farklı ders materyallerinin hazırlanması ve kullanılması da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda sınıf içi çok ortamlı öğrenme imkânlarının sağlanmasıyla görsel ve işitsel araçlar eğitim - öğretimde ön plana çıkmaktadır (Yaşar, 2004). Öğretim materyali; örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, sınıf ya da laboratuvarlarda ve öğrenme - öğretme ortamının var olduğu bütün ortamlarda kullanılan gerek elektronik gerekse de basit malzeme ve kaynakların tümüdür (Saban, 2008). Öğretim materyali, öğrenme - öğretme sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Öğrencilerde hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve davranışları geliştirmede kullanılan bütün araç - gereç ve kaynaklar öğretim materyalinin kapsamına girmektedir (Paykoç, 1991).

Öğrenme - öğretme süreçlerinde materyal kullanımı büyük önem teşkil etmektedir. Çünkü öğrenme - öğretme sürecinde kullanılan materyaller;

- Öğrencilerin güdülenme seviyelerine olumlu katkı sağlar,
- Gerçek yaşantıyla öğrenme imkânı sunar,
- Öğrenme - öğretme sürecine çeşitlilik sağlar,
- Öğrenmeyi ve öğretmeyi soyut bir hâlden daha somut bir hâle taşır,
- Zamandan ve öğrenme - öğretme sürecinden daha verimli faydalanılır,
- Öğrenilenler ve öğretilenler üzerinde daha fazla durulmasını sağlayarak daha çok pratik yapılmasını sağlar.

Öğrenme - öğretme süreçlerinde daha çok duyuya hitap edilmesinin öğrenmeyi daha kolay ve eğlenceli bir hâle getireceği mutlaktır. Öğrenme - öğretme süreçlerinde materyal kullanımının faydalarını ortaya koyan bir araştırmada şunlar saptanmıştır:

İnsan, öğrendiklerinin %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3.5'ini koklama, %1.5'ini dokunma ve %1'ini tatma duyularıyla deneyimleyerek elde etmektedir (Çilenti, 1991, s. 57). Ayrıca zaman sabit tutulmak üzere insanlar; okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %28'ini, gördüklerinin %30'unu, hem

işitip hem gördüklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını öğrenmektedir (Çilenti, 1991, s. 36). Bu araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere öğrenme sürecinde farklı duyulara hitap eden materyallerin ve bunların kullanımının öğrenme üzerinde oldukça olumlu etkiler bıraktığı görülmektedir.

Yirminci yüzyılda hızla gelişen öğretim teknikleri, yirmi birinci yüzyılda da büyük bir ivmeyle gelişimini sürdürmektedir. Materyal geliştirme, öğretim tekniklerine paralel olarak her geçen gün gelişmiş, öğretim ve öğrenim sürecinin ayrılmaz bir parçası hâlini almıştır. Dolayısıyla günümüzde öğretim materyalleri geliştirme, başlı başına bir uzmanlık dalı olmuştur. Materyaller, yabancı dil öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, öğretimi-öğrenimi destekleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Duman, 2013, s. 2). Çünkü materyaller görsel olmaları yönüyle hem öğrencilerin dikkatini daha kolay çeker hem de öğrencilerin görerek, işiterek ve duyarak öğrenmelerini sağlar (Kolukısa, 1996, s. 97).

Öğretimde içeriği aktarmak, öğretimi daha kolay ve anlaşılır kılmak için hiç şüphesiz ki materyaller önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bu anlamda pek çok materyal bireye ve kitleye göre şekillenmekte ve oluşturulmaktadır. Bu yönüyle materyallerin, "içeriği aktarmada kullanılan farklı iletişim kanalları" olduğu söylenebilir (Heinich, Molenda, Russell ve Smaldino, 2002). Çünkü öğretim materyalleri her konu için çok farklı sayıda oluşturulabilir, düzenlenebilir. Aynı zamanda materyaller, öğretim ortamlarında önemi daha da artarak farklı işlevler de gösterebilir. Bu yönüyle materyaller aslında ilk başlarda daha somut bir hâldeyken ilerleyen süreçlerde soyut bir hâl alarak öğrenmeyi kapsamlı ve kalıcı bir sürece doğru iter (Dale, 1961).

Ancak öğretim materyallerinin hazırlanması oldukça büyük önem teşkil etmekte ve materyal hazırlanmasının her aşamasında dikkat edilmesi gereken pek çok husus vardır. Bu hususların başında ise hedef kitlenin donanım özellikleridir. Çünkü her materyal, herkes için uygun olmayabilir. Bu anlamda materyallerin istenen davranışları özellikleri kazandırmasına yönelik olarak içeriğinin hazırlanması ve uygulanması büyük önem teşkil etmektedir. Bu anlamda hazırlanan materyalin bireyin zekâ, bilgi düzeyi, yaşam düzeni, coğrafya gibi pek çok etkene göre şekillendirilmelidir (Bozkırlı, Er ve Alyılmaz, 2018).

Materyalin anlamlılık ilkesi, bilinenden başlama ilkesi, çok örnek ilkesi, görelik ilkesi, seçicilik ilkesi, tamamlama (birleştiricilik) ilkesi, fonun anlamlılığı ilkesi, kapalılık ilkesi, birleştiricilik ilkesi, algıda değişmezlik ilkesi, derinlik ilkesi, yenilik ilkesi, basitlik ilkesi, hedef-davranış ilkesi,

öğrenciye uygunluk ilkesi gibi ilkelere uyularak hazırlanması, hem materyalin istenen amaca ulaşmasını sağlamasının yanı sıra hem de öğrencide materyalin olumlu ve kalıcı etkiler bırakması adına oldukça büyük önem teşkil etmektedir (Şimşek, 1997; Yaylacı ve Yaylacı, 1999; Çelik, 2009; Demirel *vd*, 2011).

Öğretimde etkili ve kullanışlı bir materyalin tasarlanmasında oldukça önemli olan bu ilkeler şunlardır (Şimşek, 1997; Çelik, 2009):

1. Anlamlılık İlkesi: Malzemenin anlamının gücü, öğretimin de gücünü doğrudan etkiler.

2. Bilinenden Başlama İlkesi: Öğretim materyallerinin hazırlanmasında bilinenden bilinmeyene yani somuttan soyuta gitmek öğrenme adına en uygun seçenek olacaktır. Çünkü öğrenmede, öğrencinin yeni öğrendikleriyle önceden öğrendiklerini kıyaslama imkânı sunulmuş olacaktır.

3. Görelik İlkesi: Nesnelerin özellikleri birbirine göre algılandığından dolayı resim ve şekillerin herkes tarafından aynı şekilde algılanması sağlanmalıdır.

4. Seçicilik İlkesi: Algılama seçici bir özellik taşıdığından dolayı öğretim materyallerindeki önemli elemanların dikkati daha fazla çekecek şekilde yerleştirilmesine özen gösterilmelidir.

5. Tamamlama (Birleştiricilik) İlkesi: Birbirinden kopuk bir şekilde bir doğru üzerinde uzanan objeler, sürekli bir doğru gibi; açık kırılmış figürler ise tamamlanmış bir şekilde görünür. Bu ilkeden hareketle, üretilecek öğretim materyalinde bir olayın ya da eşyanın tümüne ilişkin çizgileri vermek yerine bir kısmını vermek yeterli olabilir.

6. Fonun Anlamlılığı İlkesi: Görsel, işitsel öğretim materyaller düzenlenirken iletilmek istenen mesaja uygun olarak figüre anlam katacak fonlara yer verilmelidir ve figür fon tonları zıt renklerden seçilmelidir.

7. Kapalılık İlkesi: İki boyutlu görsel öğretim materyali düzenlenirken figür olarak algılanması istenen alanların kapalı yapılması gerekmektedir. Şekiller belirgin olmalı, açık ve yarım bırakılmamalıdır.

8. Basitlik İlkesi: Materyalde gereksiz unsurlar kullanmaktan kaçınmak, basit arka planlara yer vermek aracın basit ve anlaşılır olmasını sağlar.

9. Öğrenciye Uygunluk İlkesi: Kullanılacak olan araç, öğrencilerin yaş, zekâ ve geçmiş yaşantılarının düzeylerine uygun olmalıdır.

10. Değişmezlik İlkesi: Önceden bilinen ve tanınan nesnelerin algılanmasında pek çok özelliklerini devam ettirmesi algısal değişmezliktir.

Bu ilkeye göre öğrencilerin önceden bildiği nesneler çok basit çizgilerle verilebilir ve böylece çizgiler, öğrenciler tarafından bilinen gerçek renk ve biçimleriyle algılanır.

11. Derinlik İlkesi: Doğadaki varlıklar ve nesneler ne kadar yakınsa o kadar gerçek ölçüleri ve renkleriyle görünürler. Bu yüzden iki boyutlu görsel öğretim materyalleri düzenlenirken derinlik algılaması verilmek istendiğinde aynı büyüklükteki elamanları alt kısımdan üst kısma doğru giderek küçülen şekilde yapmak ve önde görülmesi istenen unsurları, düzlemdeki diğer elemanları kapatır biçimde çizmek gereklidir.

12. Yenilik İlkesi: Yenilik, izlenmekte olan görüntüdeki elemanlara yeni bir eleman eklenmesi anlamına gelmektedir. İzlenmekte olan görüntüye yapılacak küçük bir ek, yakın geçmişteki zıt ve yeni bir hareket oluşturacağından ilgi çekecek ve yenilik, öğrencilerin dikkatini canlı tutacaktır.

13. Hedef Davranış İlkesi: Kullanılacak olan aracın, öğrenciyi dersin hedeflerine ulaştırabilecek nitelikte olması gerekmektedir.

14. Çok Örnek İlkesi: Tekrar önemli bir öğrenme tekniği olduğundan dolayı bir kavramın öğrenilebilirliğinin artırılması için çok sayıda örnek verilmelidir.

Öğretimde büyük ve önemli bir rolü olan materyallerin hazırlanmasında ise uyulması gereken bazı önemli hususlar vardır. Bu hususlar şu şekildedir (Şahin Yanpar ve Yıldırım, 1999, s. 27-31):

- Öğretim materyali olabildiğince basit, sade ve anlaşılabilir bir yapıda olmalıdır.
- Öğretim materyali, dersin hedeflerine, kazanımlarına ve amaçlarına uygun seçilmeli ve ona göre hazırlanmalıdır.
- Öğretim materyali tamamen, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil derse ait önemli ve özet bilgilerle oluşturulmalıdır.
- Öğretim materyalinde kullanılacak görsel özellikler (resim, grafik, renk *vb*.) materyallerin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı ve bu görsel özelliklerde aşırıya kaçılmamalıdır.
- Öğretim materyalinde kullanılan yazılı metinler, görsel-işitsel ögeler, öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun olmalı ve muhakkak öğrencinin gerçek yaşantısıyla tutarlılık göstermelidir.
- Öğretim materyali, öğrenciye mutlaka alıştırma ve uygulama imkânı sağlamalıdır.

- Öğretim materyali mümkün olduğunca gerçek yaşantıyı yansıtmalıdır. Gerçek yaşantıyla bağının mümkün olduğunca fazla olmasına dikkat edilmelidir.
- Öğretim materyalinin her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olması sağlanmalıdır.
- Materyaller, sadece öğretmenin rahatlıkla kullanabildiği türden değil öğrencilerin de kullanabileceği düzeyde basit olmalıdır.
- Zaman içinde tekrar kullanılacak materyaller dayanıklı hazırlanmalı, bir defalık kullanımlarda zarar görmemelidir ve uzun süreli kullanılabilir düzeyde sağlam bir şekilde oluşturulmalıdır.
- Hazırlanan öğretim materyalleri, gereken durumlarda kolaylıkla geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olmalıdır.

10.4. Türkçe Öğretiminde Materyal Kaynaklı Sorunlar:

Yapılan araştırma ve çalışmalar sonucunda hazırlanmış olan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana dili, yaşı, eğitim düzeyi ve kültürü göz önüne alınarak hazırlanmadığı, programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin günümüz dünyası koşullarına uygun olmadığı ve pek çok eksikliklerinin bulunduğu gibi çeşitli sorunlar tespit edilmiştir (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014, s. 126).

Öğrenme üzerinde materyallerin önemi yadsınamayacak ölçüde büyüktür. Öğrenmeyi etkileyen unsurları açıklayan kuramlar ve modeller, öğretim ortamında materyal kullanımıyla başarı arasında doğru bir orantının varlığını vurgulamaktadır. Bu anlamda öğretim içerisinde bulunan öğretim materyalleri, eğitim - öğretim ortamında kullanılan elektronik veya basit malzeme ve kaynaklar olarak oldukça büyük bir önem kazanmaktadır (Fer, 2009, s. 250). Öğrenme - öğretme ortamlarının düzenlemesinde vazgeçilmez bir tamamlayıcı öge olan materyallerin seçimi, öğretimin kalitesini ve düzeyini doğrudan etkilemektedir. Öğretim materyallerinin öğretimde etkin ve faydalı bir şekilde kullanılması, etkili ve verimli bir öğretme - öğrenme sürecinin yanı sıra kalitesi yüksek bir eğitim – öğretimin de temel noktalarından biridir (Erdem, 2005, s. 133).

Türkçe öğretiminde de materyal kullanımı büyük önem arz etmekte ve materyal kullanımına özen gösterilmektedir. Ancak her öğretim şeklinde olduğu gibi ders kitapları hâlen fazlaca kullanılan materyal olarak öne çıkmaktadır. "Ders kitapları, eğitim sürecinde bilgi edinmede sıkça kullanılan, kullanımı kolay olan ve tüm dünyada en fazla kullanım alanına sahip olan

basılı ürünlerdir (Güneş, 2002, s. 2). Türkçe öğretiminde materyal kullanımından ve materyal yetersizliğinden kaynaklanan pek çok sorun bulunmaktadır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012). Bu sorunların en önemli olanlarından biri de ders kitaplarıdır. "En temel öğretme aracı olan ders kitaplarının incelendiği araştırmalarda düzey, tasnif, görsel sunum ve materyal örgütlenişi bakımından sorunlar olduğu; konu bütünlüğü, öğrencilerin algılama farklılıklarına dikkat edilmediği, eleştirel düşünmeye yeterince imkân sağlanmadığı; kitap tasarımlarının yetersiz olduğu ve bu gibi durumların öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır." (Özil ve Tapan, 1991; Yalçın, 1994; Demirel, 1996). Ayrıca, ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde neden - sonuç ilişkisine dikkat edilmediği, yargıya varma becerisi kazandırılmadığı ve okuma - yazma etkinliklerine yeterince yer verilmediği de görülmektedir. Bu anlamda öğretimin en temel materyallerinden biri olan ders kitaplarının hazırlanmasında mümkün olabildiğince hassas davranılmalı ve öğrencinin gelişimine olumlu katkı yapan ilkeler benimsenmelidir.

Ders kitaplarında rastlanılan diğer bir önemli sorun ise, öğrencilerin öğrenme hızlarının ve düzeylerinin dikkate alınmamasıdır. Bu hususun göz ardı edilmesi hem öğrencinin öğrenme sürecinin yavaşlamasına neden olmakta hem de öğrencinin öğrenme faaliyetlerinde geride kalarak yeterince verim alamamasına neden olmaktadır. Bu soruna ilaveten kitaplarda, gereksiz ayrıntılara girilerek öğrenciyi bilgi karmaşasına iten bir yapı olması; öğrenilenlerin uygulanmasına yönelik fazla bir şey olmaması da önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır.

Ders kitaplarında görülen bir diğer sorun ise, ders kitaplarında terim birliğinin olmamasıdır. Ders kitapları farklı yayınevleri tarafından hazırlanmakta ve yayınevleri arasında bir koordinasyon sağlanmadığı için hazırlanan ders kitapları içerik, dil ve üslup açısından olduğu gibi terminoloji bakımından da büyük farklılıklar göstermektedir. Öğrenciler her sınıf seviyesinde yayınevlerinin kitaplarıyla öğrenim gördüklerinden Türkçe ve dil bilgisi ile ilgili terimleri öğrenmekte güçlük çekmektedirler (Alyılmaz, 2010, s. 736)

Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme süreçlerine olumlu yönde katkı sağlaması için en az materyalin kendisi kadar doğru, uygun ve faydalı bir şekilde tasarlanmış olması da oldukça büyük önem teşkil etmektedir (Heinich ve diğerleri, 2002; Yalın, 2002). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında karşılaşılan önemli sorunlardan bir

diğeri de Türkçe öğretilen yabancıların tümünün Türkçeye aşina oldukları ve Türk alfabesini bildikleri varsayılarak hazırlanmış olmasıdır. Ancak Türkçe öğrenmek isteyip de Türkçeye ve Türk alfabesine hiç aşina olmayan oldukça fazla sayıda insanın olduğu düşünüldüğünde bu durumun hiç de göz ardı edilecek bir husus olmadığı açık bir şekilde ortada durmaktadır. Çünkü ana dili ve kullandığı dili farklı olan kişilerin Türk alfabesine uygun olmaması önemli bir sorun olmakta ve zorluk yaşamaktadır. "Türk soylu kişilerin, Hint - Avrupa dil ailesine mensup kişilerin, Hami - Sami dil ailesine mensup kişilerin ve Bantu dillerini konuşan kişilerin konuştuğu diller birbirinden farklılık göstermektedir.

Türkçe öğretimi kitaplarının çoğunluğunun belli bir yaş grubuna hitap etmesi de diğer bir olumsuz durumdur. Yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında daha çeşitli yaş seviyesine ve sosyal seviyeye göre kitapların hazırlanması da mevcut sorunların çözümünde çok faydalı olacak çözüm olarak öne çıkmaktadır. Türkçe öğretimi ders kitaplarında daha çok sözel bilgilerin yer alması ve bu bilgilerin görsel unsurlarla yeteri kadar desteklenmemesi de öğrencilerin öğrenme hızını ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyen diğer husus olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında karşılaşılan diğer bir sorun da bu ders kitapları arasında ortak bir öğretim yönteminin varlığının fazla bulunmaması, bu kitapların ortak üst bir kurul tarafından dil, öğretim, yöntem *vb*. hususlar bakımından incelenmemesi ve bu ders kitaplarının bir standardının bulunmaması sebebiyle Türkçe öğrenmek isteyen kişilerin Türkçe öğrenmede çeşitli sorunlar yaşamasıdır.

Türkçe öğretiminde ders kitabı dışında diğer görsel - işitsel materyaller de oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde televizyonlar, radyolar, fotoğraflar, resimler, videolar, bilgisayar ve bilgisayar teknolojileri eğitim - öğretimde sıkça kullanılan ve eğitim öğretim sürecini hızlandıran önemli unsurlar hâline gelmiştir (Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu ve Uçar, 2007). Görsel - işitsel araç gereçlerin hatırlamayı kolaylaştırması, dikkat çekici olması ve çoklu öğrenme ortamı sağlaması dolayısıyla öğretim için kullanımı gereklidir. Özellikle de Türkçe derslerinin temel dil becerilerinde (okuma, dinleme, yazma, konuşma, dil bilgisi) kullanılması öğrencilerin dil becerilerini geliştirmektedir (Şahin ve Şahin, 2007). Bu temel becerilerden en önemlilerinden biri ise okuma becerisidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi, bireyin yazınsal metinde geçen düşünce veya olayın ne olduğunu doğru bir şekilde anlayabilmesi, özetleyebilmesi ve

değerlendirebilmesi bağlamında oldukça önemlidir (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 363). Ancak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde filmler, videolar, flaş kartlar gibi görsel yönü ağır basan materyallerin kullanılması tavsiye edilmesine rağmen bu araçların öğrenme sürecine dâhil edilmesine yönelik bilgi eksikliği olduğu istenen donanımda olmadığı düşünülmektedir (Altıparmak ve Özcan, 2016, s. 70).

Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri de görsel - işitsel araç ve gereçlerin konunun içeriğinden ve bağlamından biraz uzak kalmasıdır. "Yabancılara Türkçe öğretiminde, öğrenilenlerin tekrar edilmesi önemlidir" (Duman, 2013, s. 5). Ancak yabancılara Türkçe öğretiminde, derslerde kullanılan işitsel araç ve gereçler vasıtasıyla yapılan tekrar, alıştırma ve uygulamaların yetersiz kaldığı söylenebilir. Öğrenmenin en önemli aşamalarından olan tekrar, alıştırma ve uygulamanın yetersiz kalması, kalitesiz olması, yeteri kadar pekiştirme yapılmaması öğrenci üzerinde olumsuz bir etki göstererek öğrenme hızında ve seviyesinde ciddi azalmalar göstermesine neden olmaktadır. Çünkü her öğrenme, ancak tekrar, alıştırma ve uygulamayla yeteri kadar ve kaliteli bir şekilde pekiştirilmesiyle kalıcı ve mümkün olabilmektedir.

Yine Türkçe öğretiminde kısa ve uzun metrajlı filmlerin kullanımı da azımsanamayacak ölçüde önemlidir. "Dil, kültürün aktarıcısı bir konumda olduğundan dolayı Türkçe öğrenen kişilerin dilin içine girmesi ve daha yakından temasının sağlanması, o kişiler üzerinde olumlu etki meydana getirerek dil öğrenmelerini daha sağlam temele oturtmasına katkı sağlar." (Barın, 1994, s. 55). Yabancı dil öğretiminde önemli bir işlevi olan görsel - işitsel unsurlardan olan kısa ve uzun metrajlı filmler de dil öğretiminde materyal olarak kullanılması gerekir. Çünkü dil öğrenen kişilerin hem öğrendikleri dilin kültürünü, geleneğini, örf ve adetlerini öğrenmelerinin hem de dilin arka planında yer alan kültürel izleri görmesi bakımından kişilere dil öğrenmede olumlu yönde katkı sağlayacaktır (Barın, 2007; Demirel, 2007; İşcan, 2011). Bu anlamda, Türkçe öğrenen kişinin Türkçeye yönelik tüm algıları açık olduğundan dolayı Türk kültürünü gözlemleme fırsatı yakalayabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Alyılmaz ve Er, 2016, s. 1393).

Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış olan materyallerde öğretilmek istenen unsurun, en dikkat çekici şekilde materyale yerleştirilmesi gerekmektedir. Dikkat çekilmek istenen unsur, bir dil bilgisi kuralı olabileceği gibi, kalıp bir ifade ya da bir kavram olabilir. Gerek yazılı materyal, gerek görsel ya da işitsel bir materyal olsun, dikkat çekilmek istenen unsurun daha

seçilebilir olarak materyale yerleştirilmesi gerekir (Duman, 2013, s. 2). Türkçe öğretiminde kullanılan resimlerin ve fotoğrafların gerçek yaşamdan çok daha fazla uzakta kaldığı ileri sürülebilir. Öğrencilerin doğrudan görsel duyularına hitap eden ve zihninde gördüğü şeyleri canlandırarak öğrenme gerçekleştirmesine çok fazla olumlu etki oluşturamadığı görülmektedir. Öğrenciye sunulan görsellerin azami miktarda gerçeklik ve gerçek yaşamla bağlantılı olması büyük önem arz etmektedir. "Gerçeklik, hem bilginin içeriğidir, hem de kaynağıdır. Ayrıca, gerçeklik hem oluşturulması gerekendir hem de algılanabilir olan ve algılamaya yöneltendir" (Kaya, 2006, s. 31). Bu anlamda materyallerin gerçeklik ve gerçek yaşamla bağlantısının oldukça sağlam bir biçimde oluşturulmuş olması gerekmektedir. Ayrıca öğretimde kullanılan resimlerin, fotoğrafların ve grafiklerin hedef kazanımla tam olarak örtüşmemesi, göz yoran renklerin kullanılması, dağınık yerleşimli ve kalabalık bir formda oluşturulmuş olması da öğrencinin öğrenme üzerinde olumsuz etkiler bırakmasına yol açmaktadır. Bu gibi mevcut durumların devam etmesi hâlinde öğrenme ve pekiştirme anlamında ciddi kopuklukların ve sorunların devam ederek istenen seviyede öğrenmenin gerçekleşmemesinin kaçınılmaz olacağı muhakkak göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı da önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu anlamda, teknoloji destekli uygulamalı çalışmalar teşvik edilmeli ve arttırılmalıdır (Önkaş, 2010, s. 6). Türkçe öğretiminde kullanılan teknolojik araç ve gereçlerin çağın gerektirdiği gelişmelerden uzak kaldığı söylenebilir. Bu olumsuz durum ise Türkçe öğrenen kişilerin istek ve heveslerinin azalmasına sebebiyet vermektedir. "Etkili öğrenmede önemli rol sahibi olan sorumluluğun üstlenilmesinde öğrencilerin istekli olması ön şart olarak ileri sürülebilir" (Alyılmaz ve Biçer, 2016, s. 3). Çünkü günümüzde artık öğretimde teknolojik araç ve gereçlerin kullanımında üst seviyelere yaklaşılırken özellikle ülkemizde Türkçe öğretimi açısından teknolojik araç ve gereçlerin kullanımında oldukça gerilerde kaldığımız söylenebilir. Genel anlamda Türkçe öğretiminde öğretmen odaklı bir öğretim sergilenmekte; teknolojik destek fazla alınmamaktadır. Bu durumun nedenlerinden biri olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin teknoloji kullanımı alt yapısının günümüz eğitim - öğretim gerekliliklerinden uzak kalması ve derslerde yeteri kadar teknolojik araç gereçlerin kullanımına çok fazla önem vermemesi olarak ileri sürülebilir. Ancak Türkçe öğretiminde mevcut bu durumun devam etmesi hâlinde ise öğrencilerin öğrenme güçlüğü, öğrenme isteğinde azalma ve öğrenmenin tam olarak gerçekleşmemesi durumunun yaşanmasının devam edeceği öngörülebilir.

Türkçe öğretiminde derslerde kullanılan yazı tahtalarında da önemli eksikliklerin bulunduğu gözlemlenmektedir. Günümüzde teknolojik imkânların had safhalara ulaşmasına rağmen Türkçe öğretimi yapılan yerlerin büyük bir kısmında bilgisayar ve projeksiyon bağlantısı olmayan ya da bu anlamda yeterli donanıma sahip olmayan klasik, tebeşirli ya da kalemli tahtaların kullanıldığı bilinmektedir. Bu durum da öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki oluşturarak öğrenmelerini yavaşlatarak istenen düzeyde öğrenme gerçekleştirmelerinin önünde engel olarak durmaktadır. Çünkü öğrenmede ne kadar çok duyuya hitap eden farklı materyaller kullanılırsa o kadar daha çok öğrenmenin kalitesi artacaktır. Aynı zamanda öğretimde çeşitli ve farklı materyallerin kullanılması, öğretimi daha eğlenceli getirip monotonluktan uzaklaştırarak daha verimli bir öğrenme sağlayacaktır.

Türkçe öğretiminde elektronik ortamlarda kullanılan materyallerde de oldukça ciddi sorunlar yer almaktadır. Elektronik ortamlarda Türkçe öğretimi için tasarlanan, ücretli ya da ücretsiz olarak sunulan web destekli ortamlarda ve e-kitaplarda, mevcut Türkçe öğretimi ders kitaplarında olan sorunlar bu kitaplarda da bulunmaktadır. Yine bu e-kitapların, web destekli ortamların öğretim ilkelerine çok fazla önem verilmeyip çok basit, standart bir formda ve içerikte hazırlanmış olması nedeniyle Türkçe öğrenen kişilere yeterli bir seviyede bilgi, içerik, uygulama ve tekrar şansı sunmaması; form ve içeriklerinin her seviyeye göre çok fazla çeşitli olmayıp az sayıda seviyeye göre hazırlanmış olması; bu tip kaynakların ücretli olması ve de ücretinin her öğrencinin karşılayabileceği ekonomik yelpazede olmaması da önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkçe öğretiminde unutulmaması gereken bir diğer önemli husus ise çeşitli öğrenme güçlüğü yaşayan engelli kişilerin de var olmasıdır. Bu kişilerin öğretiminde kullanılacak olan basılı ya da teknolojik tabanlı materyallerin henüz istenen sayıda, çeşitlilikte ve donanımda olmaması önemli bir eksiklik olduğu göz ardı edilmemelidir. Türkçe öğrenmek isteyen her kişinin aynı şartlarda fiziki ve bilişsel yetiye sahip olmadığından Türkçe öğretiminin daha fazla sayıda kişiyle ve daha verimli, etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için daha fazla sayıda engellilik düzeyine göre materyal oluşturulması, hızla çözülmesi gereken oldukça önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. "Toplumun ayrılmaz bir parçası olan engelli bireylerin eğitim öğretim imkânlarından en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak amacıyla engelli bireylerin bireysel özellikleri ve tüm gelişim alanlarındaki ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanacak olan materyaller öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunmasıyla birlikte eğitim sürecini kolaylaştıracak ve kalıcı hâle getirecektir" (Özel Eğitim Materyalleri Kataloğu, 2017, s. 3).

10.5. Türkçe Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Çözüm Önerileri:

Türkçe öğretiminde bahsedildiği gibi materyal kaynaklı pek çok farklı sorun bulunmaktadır. Türkçe öğretiminde materyal kaynaklı sorunlara yönelik şu çözüm önerileri ileri sürülebilir:

- Hazırlanan materyallerin, genel olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin günümüz modern eğitim anlayışına uygun olarak mutlaka yeniden gözden geçirilmesi ve eksikliklerinin tamamlanması gerekmektedir. Bu eksiklik ve sorunların Türkçe öğretimi alanında uzman kişiler tarafından ortak bir kurul oluşturularak belirlenmesi ve çözümlenmesi Türkçe öğretiminin sağlıklı ve kaliteli bir süreç işlemesi bakımından son derece önemlidir.
- Türkçe öğretiminde daha fazla sayıda ve çeşitlilikte teknolojik altyapı teknolojik materyaller kullanılmalıdır. Böylece hem öğrencilerin öğrenme hızı artmış olacak hem de öğretmenlerin dersi daha verimli ve kolay verebilmesi sağlanmış olacaktır.
- Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının dil ve anlatım özellikleri, kapak ve sayfa tasarımları, konu bütünlüğü ve akışı mutlaka yeniden incelenip geliştirilmesi gerekmektedir.
- Ders kitaplarında kullanılan görsellerin gerçek yaşamla bağlantısının ve gerçeklik algısının daha sağlam oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca kitaplarda mevcut olan bu görsellerin yerleşimlerine ve boyutlarına da dikkat edilmelidir.
- Ders kitaplarında bilgi karmaşasına, gereksiz bilgilere yer verilmeyerek öğrencilerin eleştirel düşünmelerini, muhakeme ve kıyaslama yapmasını sağlayacak nitelikte içeriklere ve etkinliklere yer verilmelidir.
- Ders kitaplarında tekrar ve uygulama yapılmasına yönelik daha fazla sayıda ve çeşitlilikte olan özgün etkinliklere yer verilmelidir.
- Derslerde kullanılan ders kitaplarının yabancı kaynaklı öğretim anlayışlarına göre oluşturulmuş olması ve Türkçenin bu öğretim anlayışlarına çok fazla uygun olmamasından kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların önüne geçebilmek için Türkçenin yapısına ve öğretimine yönelik özgün öğretim anlayışına göre ders kitapları düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin derslerde materyal kullanılmasını çok fazla desteklemesi ve dersin içeriğine ve akışına uygun olarak kullanılabilecek özgün materyaller geliştirmesi gerekmektedir.

- Türkçe öğretimi yapan öğretmenlere teknolojik materyalleri kullanma eğitimi verilmesi sağlanarak bu materyalleri kullanma becerisi geliştirebilir ve bu anlamda teknolojik materyalleri kullanmada öğretmenlerin başarısı artırılabilir.
- Materyaller, öğrencilerin yaş seviyelerine göre seçilmelidir. Bu duruma yönelik materyal çalışmaları gerçekleştirilmelidir.
- Derste kullanılan materyallerin, genel olarak bilişsel ve algılama düzeylerinin benzer olduğu varsayılarak hazırlandığı görülmektedir. Söz konusu bu materyallerin bilişsel ve algı düzeylerine göre daha fazla çeşitlilikte ve donanımda üretilmesi ve öğretimde kullanılması, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde olumlu etkiler bırakması sağlanabilir.
- Öğretim sürecinde materyallerin kullanılması belli ve planlı bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Materyallerin ders esnasında kullanım akışına azami ölçüde dikkat edilmelidir.
- Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araç gereç ve materyallerin daha fazla sayıda ve çeşitlilikte yer alması başarı ve verimliliği daha fazla artırarak verimliliği olumlu yönde etkileyecektir.
- Türkçe öğretiminde kısa ve uzun metrajlı filmlerin kullanılması, öğrencilerin Türkçe sözcüklerde yer alan kültürel ve sosyal unsurları da görmeleri sağlanarak aynı zamanda daha eğlenceli ve Türkçenin bir bütün olarak sunulduğu bir öğretim ortamı da sağlanmış olacaktır.
- Derslerde kullanılan mevcut klasik tahtaların geliştirilerek projeksiyon, bilgisayar ve internet bağlantısı olan teknolojik alt yapıya sahip olan etkileşimli modern tahta sayısı artırılmalıdır.
- Türkçe öğretiminde kullanılacak olan e-kitapların ve web destekli öğretim ortamlarının içerik ve donanımsal bakımdan geliştirilerek sayılarının artırılması ve ücretlerinin daha ulaşılabilir seviyelere getirilmesi ya da tamamen ücretsiz olarak kullanılması sağlanabilir.
- Derslerde okuma, yazma, dinleme ve konuşma uygulamaları yapılmasını sağlayacak olan materyallerin daha fazla sayıda kullanılması, temin edilmesi gerekmektedir.
- Türkçe öğretiminde, fiziksel ya da bilişsel olarak çeşitli engelleri olan kişilere yönelik materyallerin daha fazla sayıda ve çeşitlilikte, zengin bir donanıma sahip olarak hazırlanması, mutlaka gerçekleştirilmesi gereken diğer bir husus olarak öne çıkmaktadır.

Kaynaklar:

Açık Önkaş, N. (2010). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 1-16, http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877271.pdf

Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Adalıoğlu, H. H. (2013). Bir Siyasetnâme olarak Kutadgu Bilig. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 237-253.

Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10.

Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B. ve Uçar, V. (2007). Bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisine bir örnek: "Radyoaktivite". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-106.

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil / ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 - M.S.2018*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Altıparmak, H. M. ve Özcan, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel yaşam alanlarından hareketle bilgisayar destekli bir kaynak önerisi: Görsel senaryo. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(34), 68-77.

Alyılmaz, C. (2003). Bugut yazıtı ve anıt mezar külliyesi üzerine. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 11-21.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, *5*(3), 728-749.

Alyılmaz, C. ve Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *5*(3), 1392-1413.

Alyılmaz, C. ve Şahin, H. (2019). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinin eğitsel değerler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 402-418.

Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin okuma becerilerine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *6*(1), 361-383.

Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *4*(1), 328-338.

Alyılmaz. C. ve Biçer, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sorumlulukların öğrenen özerkliği bağlamında değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(34), 1-23.

Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(1), 299-307.

Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guide book*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.

Barın, E. (1994). Yabancılara Türkçenin öğretimi metodu. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 17, 53- 56.

Barın, E. (2007). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kısa filmlerin yeri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı*, 191-195.

Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan "Ecnebilere Mahsus" Elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 121- 136.

Baykara, K. (2000). İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 201-210.

Bayraktar, N. (2002). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *I. Uluslararası Çanakkale-Truva Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu*'nda sunulmuş bildiri. Çanakkale.

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *1*(4), 107-133.

Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(29), 125-135.

Bilhan, S. (1988). *Orta Asya bilgin Türk hükümdarlar devletinde eğitim -bilim - sanat*. İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning* (*çev*. Özçelik, D. A. – 2012 / İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme). Ankara: Pegem Akademi.

Bozkırlı, K. Ç., Er, O. ve Alyılmaz, S. (2018). Teacher opinions based evaluation of problems in Turkish instruction to Syrians. *European Journal of Foreign Language Teaching, 3*(2), 130-147. doi: 10.5281/zenodo.1251566.

Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

Çakmak, C. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(2), 167-182.

Çelik, L. (2009). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (*ed*. Ö. Demirel ve E. Altun,). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çilenti, K. (1991). *Eğitim teknolojisi ve öğretimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Dale, E. (1961). *Audio - visual methods in teaching*. USA: Holt, Rinehart and Winston.

Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, M. (1996). *Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınları

Demirel, Ö., Altun, E., Ateş, A., Başboğaoğlu, U., Çelik, L., Çeliköz, N., Erişen, Y., Oral, B., Taşlı, H., Tekinarslan, E. ve Yağcı, E. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(2),1-8.

Er, O. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarının kültürel farkındalık oluşturma açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *1*(2), 51-69.

Ercilasun, A. B. (1984). *Dilde birlik*. (İstanbul: Cönk Yayınları, 1993, ilâveli ikinci baskı). Ankara: Ecdâd Yayınları: Ankara.

Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli - nitelikli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça derlemesi. *Turkish Studies*, *4*(3), 888-937.
Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
Fountas, I.C. and Pinel, G.S. (1996). *Guided reading, Good first teaching for all children*. Portsmouth: NH. Heinemann Educational Books.
Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*? Porstmouth: NH Hememann.
Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ
Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D. and Smaldino, S. E. (2002). *Instructional media and technologies for learning*. USA: Merrill Prentice Hall.
İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies 6*(3), 939-948.
İşcan, A. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde suggestopedianın (Telkin Yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies*, *6*(1), 1371-1322.
Kafesoğlu, İ. (1984). *Türk millî kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
Karal, E. Z. (2001). Osmanlı tarihinde Türk Dili sorunu (Tarih açısından bir açıklama). *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Kitapçı, Z. (1995). *Orta Asya Türklüğünün büyük İslam kültür ve medeniyetindeki yeri*. Konya: Damla Ofset Matbaacılık.
Kolukısa, E. A. (1996). *Coğrafya öğretimi (Metotlar, ders araçları, etkinlikler)*. Ankara: Tekışık Matbaası.
Larsen - Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. England: Oxford University Press.
Lightbown, P. M. and Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
Melanlıoğlu, D. (2008). Divanü Lügati't-Türk'ün ve güncel Türkçe Sözlük'ün Türkçe eğitimi açısından önemi. *Uluslararası Kâşgarlı Mahmud Sempozyumu Bildirileri*. Rize: Rize Üniversitesi Yayınları, 470-477.
Memiş, M. R. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, *8*(9), 297-318.
Mert, O. (2009). *Ötüken Uygur Dönemi yazıtlarından Tes - Tariat - Şine Us*. Ankara: Belen Yayıncılık.
Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Özel eğitim materyalleri kataloğu*. Ankara. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/22171231_ozel_egit_mat_katalog.pdf
Onan, B. (2003). Divanü Lûgat-it-Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 425-445.
Ögel, B. (2002). *Sino-Turcica Çingiz Han'ın Türk müşavirleri*. İstanbul: IQ Kültürsanat Yayıncılık.
Özil, Ş. ve Tapan, N. (1991). *Türkiye'nin ders kitapları - orta öğretim ders kitaplarına eleştirel bir bakış*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.

Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (1986). *Approachesand methods in language teaching*. England: Camridge University Press.
Saban, A. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (*ed*. Kıymet Selvi). Ankara: Anı Yayıncılık.
Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve Türk eğitim sistemine yansıması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
Şahin Yanpar, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Şahin, A. ve Şahin, E. (2007). Türkçe öğretiminde teknoloji ve materyal kullanımı. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 309-349). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Şimşek, N. (1997). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Anıl Matbaa.
Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 8, 55-68.
Tezcan, M. (2001). Göktürkler ve Budizm. *Göktürk Devletinin 1450. kuruluş yıldönümü sempozyum bildirileri*. Ankara: Yeni Avrasya Yayınları, 121-134.
Timur Ağıldere, S. (2010). XVIII. Yüzyıl Avrupası'nda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı imparatorluğu'nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, *5*(3), 693-704.
Toparlı, R. Çögenli, M. S. ve Yanık, N. H. (1999). *El-Kavânînü'l-Külliyye liZabti'l-Lügati't-Türkiyye*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
Türk, V. (2012). Yabancı dille öğretim. *Türk Yurdu*, 302, 35-38.
Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
Wesche, M. B. and Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. *The Oxford handbook of applied linguistics* (p. 227-228). Oxford, UK: Oxford University Press.
Yalçın, S. (1994). *Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
Yaşar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 163.
Yavuz, K. (1983). *XIII-XVI. Asır dil yadigârlarının Anadolu Sahasında Türkçe yazılış sebepleri ve bu devir müelliflerinin Türkçe hakkındaki görüşleri*. Türk Dünyası Araştırmaları, Faruk Timurtaş'a Armağan, 27, 9-57.
Yavuz, K. (2000). *Garib-Nâme*. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
Yaylacı, H. Serhan ve Yaylacı, F. (1999). Eğitim teknolojisi dersinde öğretim materyallerinin geliştirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 209-219.
Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Zelyut, R. (2012). *Yabancı kaynaklara göre Türk kimliği*. Ankara: Kripto Yayınları.

11. TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYLE İLGİLİ GÜNCEL SORUNLAR

Murat ŞENGÜL[*]

Ø. Giriş:

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasındaki en temel gerekçeler, öğretim faaliyetlerinin etkililiğini saptamak, öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleştiğini ve bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğretimi planlamaktır.

Dil eğitiminde amaç belirleme, planlama ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmesi gereken uygulama aşamalarının her biri ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla iç içe gerçekleşmektedir. Öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenin programda öngörülen hedeflere ulaşma düzeylerini belirlemek, ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle izlenebilir. Öğretim hedef, içerik ve uygulamalarında alınması gereken değişiklik kararları ve değişikliklerin niteliği bir dizi ölçme ve değerlendirme çalışmasıyla alınabilir. Örneğin belirli eğitim etkinliğini yeniden oluşturma ya da hiç değişikliğe uğratmadan yeniden kullanma kararını vermek bir dizi ölçme ve değerlendirme etkinliğiyle gerçekleştirilebilir. Yani değerlendirme nedenleri farklı olduğu gibi bu nedenler değerlendirme sürecini ve yöntemini de belirleyebilir (Yavuz-Kırık, 2008, s. 9-10).

Eğitim sistemi ve uygulamalarında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ve verilerin değerlendirilmesi, bir bütün olarak eğitim ihtiyaçlarını, öğrenme eksikliklerini, öğretimin niteliğini, eğitim ve öğretimin kalitesini, okul-öğretmen ve öğrencinin başarısını belirlemeye yardımcı olmaktadır (Gök ve Şahin, 2009, s. 130). Ölçme ve değerlendirme, öğretim programının tüm bileşenleriyle ilgili dönüt alma sürecidir. Ancak değerlendirmenin sadece sonuca dayalı değil, süreci de içeren bir uygulama olması gerektiği (Terhart, 2003) yeni öğretim programının ölçme ve değerlendirme çalışmaları için ortaya koyduğu en önemli değişikliklerden biridir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yeni öğretim programı değişikliklerine paralel olarak öğretmenlerin kendilerini bazı beceriler açısından (öğrencilerin kişisel ilgilerini, ihtiyaçlarını ve becerilerini belirleme konusunda onlara yardımcı olmak ve aynı zamanda bu konularda rehberlik

[*] Doç. Dr.; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, msengul2323@hotmail.com

etmek) donatmaları gerekmektedir (Ogan-Bekiroğlu, 2009, s. 5). Bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrenmenin her bireye özgü olabildiğini savunan bir eğitim anlayışında her bireyin aynı tip kâğıt kalem testleri ile değerlendirilmesi istenilen amaçları gerçekleştirmede yetersiz olacaktır. Yenilenen programda, öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiği vurgulanmaktadır. Programda, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları benimsenerek öğrenciyi değerlendirmenin yanında, öğrenme sürecini de değerlendirme anlayışına ağırlık verilmektedir (MEB, 2006).

Öğretim sistemimizde kullanılan geleneksel değerlendirme yaklaşımları, çoğunlukla, öğrencilerin öğrenme süreçlerinden çok, ortaya koydukları ürünle ilgilenmektedir. Bu yöntem, teknik ve araçlar öğrencilere kazandırılmak istenen üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesi için sürecin iyileştirilmesi boyutunda yeterli ve doğru geri bildirimi sağlayamamaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaya başlanan öğretim yöntem, teknik ve araçlarına paralel olarak ortaya çıkan yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları büyük önem taşımaktadır (Gök ve Şahin, 2009, s.130).

Modern dil eğitimi yaklaşımlarının geldiği son noktada, öğrencilerin üst düzey zihinsel beceriler sunmalarına yeterli düzeyde olanak tanımayan çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, eşleştirmeli testler, tamamlamalı testler ve sınavlar, öznel ölçütlere dayalı olarak yapılan yazılı sınavlar terk edilerek öğrencilerin dil becerilerinin hem süreç hem de ürün açısından değerlendirilmesi esas alınmakta, bu ölçme ve değerlendirme çalışmalarının herkes tarafından kabul gören ölçütler ve özellikler içeren araçlarla yürütülmesi benimsenmektedir (Şengül, 2011, s. 6).

Millî Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğrenme-öğretme sürecinin belli bir bölümünü değil, tümünü kapsayan, öğrenme-öğretme sürecinin tümüyle ilgili bilgi vermeyi amaçlayan, öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgülüğünü ön plana çıkararak art alan bilgileriyle yeni edindiği bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırmasına olanak sağlayan, süreç odaklı, öğrenciyi öğrenmeye teşvik eden, öğrencinin gelişimini izleyen, değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak gören, öğrencilere çoklu değerlendirme fırsatları sunulmasını sağlayan yöntem, teknik ve araçların kullanımı benimsenmektedir. Bu yönüyle, yeni

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019), sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri olarak bilinen kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru / yanlış maddeleri ve açık uçlu sorulara dayalı sözlü ve / veya yazılı yoklamalarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin uygun olmayacağı belirtilerek performans görevleri, ürün dosyaları ve araştırma projeleri hazırlamaya dönük yöntem ve teknikler ile performansın / sürecin öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte değerlendirilmesine olanak tanıyan dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, öz-akran-grup değerlendirme formları, gözlem formu gibi yeni ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verildiği görülmektedir.

11.1. Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı:

MEB (2019, s. 6), yeni öğretim programlarında ortaya koyduğu ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, hiçbir insanın bir başkasıyla birebir aynı olmadığını, bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin "herkese uygun", "herkes için geçerli ve standart olması"nın insanın doğasına ters olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır. Öğretim programları bu açıdan yol gösterici niteliktedir. Öğretim programlarından ölçme değerlendirmeye ait bütün unsurları içermesini beklemek gerçekçi bir beklenti olarak değerlendirilemez. Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları *vb.* iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir (MEB, 2019, s. 6).

Bu bakış açısından hareketle öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeler şu şekilde özetlenmiştir:

1- Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile önemli ölçüde uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.

2- Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik ölçütlere uyulmalıdır.

3- Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.

4- Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.

5- Eğitim sadece "bilme (bilişsel)" için değil, "hissetme (duygu)" ve "yapma (eylem)" için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.

6- Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.

7- Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır (MEB, 2019, s. 6).

11.2. Türkçe Dersi Öğretim Programında Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı:

Öğrencilerin programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri ne oranda edindiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürekli yapılmalıdır. Öğretim öncesinde yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesine ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesine; öğretim sırasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesine; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeye olanak sağlayacaktır. Sürekli değerlendirme, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ilerleyişlerinin tespiti için de önemlidir (MEB, 2019, s. 8).

Öğrenme öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özellikle 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmeli, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunma değil, tanı amaçlı kullanılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır. Bu formlarda sadece bilişsel becerilerin değil, psikomotor (kalemi doğru tutma, düzgün yazma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme *vb.*) ve duyuşsal becerilerin (sorumluluklarını yerine

getirme, iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma, çaba harcama *vb.*) gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir. Performansları hakkında öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler verilmeli, eksik ya da hatalı öğrenmelere ilişkin tespitler öğrencileri rencide edici değil, motive edici şekilde ifade edilmeli, sınıf içinde kıyaslamalara gidilmemelidir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında öz değerlendirme becerisini edinmeleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan yapılan etkinlikler sonunda öğrencilere "Bu etkinlikten ne öğrendiniz?", "Bu etkinliği daha iyi yapabilir miydiniz? Nasıl?" *vb.* sorular yöneltilerek ya da az sayıda ölçütten oluşan formlar verilerek öz değerlendirme yapmaları teşvik edilmelidir. Öğrenci düzeyine uygun, öğrenciyi zorlamayan, öğrenmeyi pekiştirirken aynı zamanda yapmaktan zevk alabileceği performans çalışmaları ve projelerde bu sınıf düzeylerinde öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ölçülmesinde tanı amaçlı kullanılabilir (MEB, 2019, s. 8).

4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır. Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmalıdır. Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik *vb.*) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim *vb.*), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları *vb.*) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir. Bu tarz maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunmalarına, eleştirel düşünmelerine, analiz etmelerine, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanıp ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir. Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve(ya) hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır. Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir (MEB, 2019, s. 8-9).

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgülüğünü ön plana çıkararak herkesin hâlihazırda sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını öne süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı anlayış (Gök ve Şahin, 2009, s. 130) çerçevesinde şekillendirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)'ında ortaya konan yenilikler bu yöntem, teknik ve araçların çoklu değerlendirme fırsatları sunulacak şekilde kullanılmasını gerektirmektedir.

Öğrenci başarısının doğru olarak ölçülmesi büyük ölçüde öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenin doğru ölçme yapabilmesi, ölçme ve değerlendirme alanına özgü bilgileri sınıf ortamında etkili olarak kullanabilmesine bağlıdır. Öğrencinin eğitim sürecinde ölçülmesi ve değerlendirilmesi gereken yönleri çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle tek bir ölçme araç ya da yöntemi ile öğrenci hakkında doğru bilgi edinmek mümkün değildir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin ölçülecek özelliklerine uygun araçları seçme, hazırlama, uygulama ve puanlama konularında yeterliğe sahip olmalarını (Kelecioğlu, Eroğlu ve Boztunç, 2010, s. 1441) ve bu ölçme yöntem, teknik ve araçlarının birkaçının bir arada kullanıldığı çoklu bir değerlendirme sistemini öğretim, ölçme ve değerlendirme sürecine uyarlamaları gerekmektedir.

Çağımız "bilgi çağı" olarak nitelendirilmekte, öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe dil becerilerini ölçme ve değerlendirmeyle ilgili araç ihtiyaçlarını gidermelerinde kendilerine birçok olanak sunulmaktadır. MEB tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"nde öğretmenlerin, "çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçları belirlemeleri" (MEB, 2006b, s. 1529) ve "gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirmeleri" (MEB, 2006b, s. 1532) istenmektedir. Bunun yanı sıra, MEB tarafından hazırlanan "Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri"nde ise öğretmenlerin, "kullanışlılığı, geçerliği ve güvenirliği uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlamaları" (MEB, 2008, s. 53) istenmektedir.

Klasik ölçme modelinde amaç belli özelliklere göre öğrencileri sınıflandırmak iken, yapılandırmacı yaklaşımda amaç öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemektir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin zihin yapısının doğru bir modeli çıkarılmaya çalışılır. Öğrencinin

ne bildiği ya da anladığı hakkında geçerli çıkarımlar yapabilmek için, öğretmen farklı kaynaklardan bilgi edinmelidir; yani farklı ölçme yöntemleri kullanmalıdır. Birçok becerinin ölçülmeye çalışıldığı tek bir ölçme yöntemi kullanmak, yapılandırmacı yaklaşımla uyuşmamaktadır (Wilson, 1994'ten aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008, s. 115). Öğretmenin, öğrencinin kapasitesi (sahip olduğu bilgi ve beceriler) hakkında doğru karar verebilmesi için aynı anda veya farklı zamanlarda, farklı yöntemlerle edinilmiş, farklı bilgilere ihtiyacı vardır (Stiggins, 1999'dan aktaran: Ogan-Bekiroğlu, 2008, s. 115-116). Bir dersin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını yani dersle ilgili ulaşılması ya da kazanılması planlanan amaçların ve kazanımların tamamını değerlendirmeye yönelik olarak kullanılacak çoklu değerlendirme uygulaması, öğrencinin dersle ilgili bilgilerinin kapsam ve düzeyi yanında, bilginin nasıl algılandığı ve değerlerin değişimine katkısı ve son olarak davranışa aktarılma düzeyini belirlemesi açısından öğrenciyle ilgili bütüncül bir bakışı mümkün kılmaktadır. Çoklu değerlendirme yoluyla sağlanan bütüncül bakış ise, öğrencinin, öğrenmenin hangi boyutunda eksiklikleri ya da yanlışlıkları olduğunu belirlemek ve bunları gidermek açısından yararlı, güvenilir ve doğru bilgiler sunacaktır (Kutlu ve Ahioğlu, 2005).

İşlenen konuların hepsini kapsayacak kadar soru sorulmasına imkân tanımayan yazılı sınavlar ile çok sorulu fakat öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanımayan testler, üst düzey zihinsel becerilerin ve dil becerilerinin etkili bir şekilde değerlendirilmesini sağlamayabilir. Gerçek değerlendirme, farklı türlerde veri toplama tekniklerini kapsar ve öğrenciyi birkaç istisnayla değil, bir bütün olarak değerlendirir. Veri toplama, öğretmenin yaratıcılığına bağlı olarak sonsuz bir genişlikte ya da çok sınırlı olabilir. Performanslar, projeler, ürün dosyaları, öğretmen yapımı testler, yazım örnekleri ve gözlem kayıt listeleri bu konuda öğretmenin öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmek için başvurabileceği kaynaklardandır (MEB, 2007, s. 156).

Hangi davranış ya da beceri ölçülmek isteniyorsa kullanılacak ölçme aracı da ona göre belirlenmelidir. Doğru ölçme aracını kullanmak öğrenci ve öğretim programı hakkında verilen kararın mevcut durumu doğru yansıtan, geçerli ve güvenilir bir karar olmasını sağlayacaktır (Çakan, 2008, s. 92). Brown (2004) da, öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan çeşitli yaklaşımların öğrencilerin öğrenmelerinde de bir farklılık oluşturabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin temel kavramları ne derece öğrendikleri tespit edilmeye çalışılıyorsa çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirme maddeleri, boşluk tamamlama

testleri ve açık uçlu sorular gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalı; süreç içinde öğrencilerin neyi yapıp yapamadıklarını, neyi, nasıl ve hangi düzeyde öğrendiklerini belirlemeye ihtiyaç duyuluyorsa ve öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri geliştirilmek isteniyorsa araştırma projesi, performans görevi, öğrenci ürün dosyası hazırlama vb. görevler verilmelidir. Bu çoklu değerlendirme, çeşitlilik ilkesine de uymaktadır. Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve psikomotor yönlerini etkili bir şekilde değerlendirebilmek ölçme araçlarının çeşitliliği ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin dersin amaçlarını dikkate alarak, öğrencilere, bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunmaları ve bunu da en uygun ölçme araçları ile gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Koç, 2007, s. 34).

11.3. Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar:

Eğitim-öğretim ortamlarında sınıf mevcudunun fazlalığı, konuların yoğun ve zaman alıcı olması, sınıfların fiziksel yapısından dolayı grup çalışması gerektiren ödevlerin zor uygulanması *vb.* genel sorunlar bir tarafta tutulursa, Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sorunları, temelde, öğretim programından, öğretmenlerden, öğrencilerden, araç ve materyallerden kaynaklanan sorunlar hâlinde kategorilere ayırmak mümkün olacaktır. Bu sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

Öğretim programından kaynaklanan sorunlar;

1- Sürece dönük değerlendirmenin zaman alıcı olması, yöntem ve tekniklerinin sayıca fazla olması ve bu yöntem ve tekniklerin amaca tam olarak hizmet etmemesi (Belet ve Sağlam, 2015, s. 116),

2- Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda hangi beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve süreç (içsel veya dış kaynaklı) için hangi geçerli-güvenilir ölçme araçlarının kullanılacağına dair bilginin bulunmaması ve bu yüzden, Türkçe dersine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğretmenlerin yeterliklerine, ders kitabı yazarlarının insafına ve ortaya koydukları ölçme ve değerlendirme araçlarındaki ölçütlerin işlevselliğine mahkûm edilmesi,

3- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sürecin sonunda yapılması gereken ölçme ve değerlendirme çalışmalarına dair bir planlama, zaman-işlem çizelgesinin yer almaması ve bunun öğretmenlerin planlama yapma durumlarını olumsuz etkilemesi,

4- Bugün, hâlâ, eğitim sistemimizde öğrencilerin hangi yaş dönemlerinde ne kadar söz dağarcığına sahip olmaları gerektiğine dair net hedefler bulunmaması ve bu durumun öğrencilerin söz dağarcığı bilgisini değerlendirmeyi, buna dönük veri toplama araçları geliştirmeyi ötelemesi.

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar;

1- Öğretmenlerin uygulamalarında öğretmen merkezli yaklaşımın hâkim olması, öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalarında kullanmakta yetersiz kalmaları ve genel durum böyle olunca, uygulamada farklı bir bilgi ve deneyim gerektiren ölçme ve değerlendirme çalışmalarının da beklenen seviyede yürütülememesi (Göçer, 2014, s. VII),

2- Öğretmenlerin, uygulamada, ağırlıklı olarak yazılı sınavda okuma, yazma, dil bilgisi sorarak değerlendirme; ders içi etkinliklerde ise dinleme ve konuşma becerilerini puanlayarak değerlendirme yapmaları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dil alanlarına göre ayrı ayrı puanlama yapmamaları, puanlama yapanların da yazılı sınav ve ders içi performansla puanlama yapmaları (Deniz ve Keray Dinçel, 2019, s. 41),

3- Öğretmenlerin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli soruları, açık uçlu ve kısa cevaplı soruları kullanmaları; gözlem, dereceli puanlama anahtarı ve tutum ölçekleri, tema değerlendirme soruları, performans ödevi, öğrenci ürün dosyası, proje ödevi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, görüşme ve grup değerlendirme yöntemlerini nadiren kullanmaları (Deniz ve Keray Dinçel, 2019, s. 41),

4- Öğretmenlerin, sınıfların kalabalık olmasından dolayı ölçme ve değerlendirmeye yeterli zaman ayır(a)mamaları (Deniz ve Keray Dinçel, 2019, s. 55),

5- Öğretmenlerin bazı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından haberdar olmamaları veya bu konuda bilgi eksikliği yaşamaları (Şengül, 2011; Çalık, 2007; Mentiş Taş, 2007; Benzer ve Eldem, 2013),

6- Öğrencilerin yazma becerileri değerlendirilirken sadece yazım ve noktalama gibi mekanik unsurlara önem verilmesi; özgünlük, tutarlılık ve yaratıcılığa önem verilmemesi (Taga, Unlu ve Özturk, 2016),

7- Öğretmenler tarafından, öğrencinin beklenen kazanımları edinme derecesinin belirlenmemesi,

8- Kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerin etkililiğinin saptanmaması,

9- Kullanılacak ölçme araçlarının öğrencilerin özelliklerine göre belirlenmemesi,

10- Öğretmenlerin, okumaya yeni başlayan öğrencilerin okuma hatalarını (bir sözcüğün yerine başka bir sözcük kullanma, diyalekt kullanımı, hatalı artikülasyon, tonlama değişikliği yapma, sözcükleri atlama (okumadan devam etme), sözcük ekleme, geri dönme, duraklama *vb*.), okuma hızlarını teşhis etmede kullanılacak veri toplama araçlarından haberdar olmamaları,

11- Öğretmenlerin, okuduğunu anlamlandırma sürecinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanacakları stratejileri bilmemeleri veya uygula(ya)mamaları,

12- Performans görevi ve projeye dönük değerlendirme formlarının doldurulmasının zaman alıcı olması,

13- Öğrenci ürün dosyalarının değerlendirilmesinde, dosyalanmasında, depolanmasında ve saklanmasında sorunlar yaşanması,

14- Etkili dönüt vermenin her zaman mümkün olmaması.

Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar;

1- Projelerin ve performans görevlerinin çoğunlukla veliler tarafından/yardımıyla yapılması,

2- Projelerde ve performans görevlerinde çoğunlukla hazır ödevlerin kullanılması (Belet ve Sağlam, 2015, s. 116),

3- Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmede objektif olamamaları (Belet ve Sağlam, 2015, s. 116)

4- Öğrencilerin ürün dosyasındaki ürünlerini sene sonuna kadar muhafaza etmemeleri (Deniz ve Keray Dinçel, 2019, s. 39),

5- Öğrencilerin süreçte öğretmenle birlikte çalış(a)mamaları,

6- Öğrenci olanaklarının kimi durumlar için yetersiz olması,

7- Sınav ve not kaygısı.

Araç ve materyallerden kaynaklan sorunlar;

1- Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların büyük bir çoğunluğunun öğrencileri ezbere yönlendirdirmesi, değerlendirme, sonucu tahmin etme gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara neredeyse hiç yer verilmemesi (Akyol, 2001, s. 169),

2- Ölçme araçlarının çoğunluğunun orta düzey öğrencilerin hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurularak hazırlanması ve her öğrenci için uygulanabilir olmaması,

3- Türkçe ders kitaplarında yer alan ölçme araçlarının kaynağına, geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgilerin eksik olması.

11.4. Sonuç:

Öğrenci başarısını değerlendirmede en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme çalışmalarını amacına uygun olarak, yansız ve güvenilir bir şekilde yapabilmeleri için, ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Ancak, araştırmalar ve gözlemler sonucu ortaya konan genel kanı, Türkçe öğretmenlerinin bu konuda yeterli olamadıkları yönündedir. Bu bağlamda, Türkçenin ana dili olarak ve yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının nasıl yapılacağını ortaya koyan kılavuz kitapların hazırlanmasında yarar vardır.

Son olarak, MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yürütülen "Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi"nin bu olumsuz durumların çoğuna son vereceği ümit edilmektedir.

Kaynaklar:

Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7*(2), 169-178.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, 5*(3), 728-749.

Belet, Ş. D. ve Sağlam, F. (2015). Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin sınıf öğretmenlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 5*(1), 115-145.

Benzer, A. ve Eldem E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(2), 649-664.

Brown, S. (2004). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education,* (1), 81-89.

Çakan, M. (2008). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. İçinde: Satılmış Tekindal (Editör), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Sayfa: 91-125). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* 5-7 Eylül 2007.

Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 28-64.

Gök, B.; Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 127-143.

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kelecioğlu, H., Eroğlu, M. G. ve Boztunç, N. (2010). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlilik algılarının incelenmesi. İçinde: S. Sadi Seferoğlu, Fatma Bayrak, Çetin Güler, S. Guzin Mazman, Fatih Özdinç (Yayına Hazırlayanlar), *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu-II Bildirileri* (Sayfa: 1440-1447), (Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16–18 Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA).

Koç, K. (2007), Performans görevi nedir? *İlköğretmen Eğitimci Dergisi,* (8), 33-34.

Kutlu, Ö. ve Ahioğlu, N. (2005). Yükseköğretimde ders kazanımlarının çoklu değerlendirilmesi örneği: cinsel sağlık bilgileri eğitimi dersi. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'nda Sunulan Bildiri (Sabancı Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: www.erg.sabanciuniv.edu/iok2005/bildiriler/omer-kutlu.doc Erişim tarihi: 13.06.2011

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mentiş Taş, A. (2007). Öğretmen adaylarının yeni ilköğretim programına ve ilköğretim okullarında uygulanmasına ilişkin görüşleri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* 5-7 Eylül 2007.

Ogan-Bekiroğlu, F. (2008). Performansa dayalı ölçümler: Teori ve uygulama. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 5*(1), 113-131.

Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Terhart, E. (2003). Constructivism and Teaching: A New Paradigm in General Didactics? Curriculum Studies, 35(1), 25-44.

Taga, T., Unlu, S., ve Öztürk, H. (2016). The case of composition questions in the examinations of Turkish lesson / Türkçe dersi sınavlarında kompozisyon sorularının durumu. *Eurasian Journal of Educational Research,* 65, 199-216

Yavuz-Kırık, M. (2008). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı.

12. TÜRKÇE EĞİTİMİNDE LİSANS PROGRAMI KAYNAKLI SORUNLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Onur ER[*] - Bahattin ŞİMŞEK[**]

Ø. Giriş:

Dil iletişimi sağlayan çok eski bir araçtır. Bu araç sayesinde insanlık gelişmiş ve günümüzde bulunduğu yere gelmiştir. İnsanlığın gelişimi dil sayesinde hâlen devam etmektedir. Efrasiyap Gemalmaz dilin çok geniş bir tanımını yapmıştır:

> Dinamik sistemler arasındaki her türlü iletişimi (haberleşmeyi) ve denetimi (kontrolü) sağlayan durağan / biçimsel dizgelere (static / formel sistemlere), türüne ve düzeyine bakmaksızın en geniş anlamıyla dil (langage) denilmektedir. Bu açıdan bakıldığında dil, canlılarla canlılar, canlılarla canlı sayılabilecek varlıklar (makineler) ve canlılarla cansızlar (fizikoşimik dünya) arasındaki iletişimi sağlayan araç takımlarının genel adıdır (Gemalmaz 2010, s. 53).

"Dil edinimi okul öncesinde çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda başlar. Ancak dilin doğru ve etkili kullanımıyla okuma ve yazma becerilerinin gelişimi okulda veya başka bir eğitim öğretim kurumunda sistemli bir çalışmayı gerektirebilir, bu durum da dil eğitimini önemli hâle getirir" (Alyılmaz, 2010, s. 729). Bu bağlamda dil öğrenimi gerek ana dili için gerekse ikinci bir dil için sistematik bir hâle getirilmiştir. Bu eğitim için çeşitli yöntemler ve bu yöntemler çerçevesinde hazırlanmış programlar geliştirilmiştir. Bir çocuğun duyarak ve duyduklarını taklit ederek öğrendiği ana dili, eğitim alınmazsa, kişinin dil ile ilgili tüm yapıları kullanmasına ve kendini dilin farklı araçlarıyla ifade edebilmesinde yeterli olamamaktadır. Bu durum bir dilin tam olarak öğrenilmesi için diğer becerilerinin de öğrenilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarır. Dil dört temel dil becerisi üzerine kurulmuştur. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Bu becerilerin ilk ikisi olan dinleme ve konuşma, herhangi bir fiziki engel yok ise, her insanda doğuştan gelişen ve temel dil olgusunu oluşturan iki beceridir. Ancak okuma ve yazma becerileri insana sonradan

[*] Doç. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, onurer1827@gmail.com
[**] Öğr. Gör..; Atatürk Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, bahattinsimsek@outlook.com

öğretilen, geliştirilen ve çeşitli eğitimler sonucunda olgunlaşan dil becerileridir. Bu sebeple ana dili eğitiminde oluşturulan öğretim programları öğrencinin temel dil becerilerinin geliştirilmesi üzerine kuruludur.

"Dil bir iletişim aracıdır. İletişim, verici olarak, konuşma ve yazma; alıcı olarak da dinleme ve okuma eylemleriyle gerçekleşir. Birey bu eylemler içinde, dışarıdan kendisine verilen bildirimleri alarak ve bizi kendisinden haberli kılarak bilgi birikimini, anlam evrenini oluşturur" (Adalı, 1983, s. 34). Bu bağlamda bu becerileri öğrencilere doğru ve sistemli bir şekilde öğretecek öğreticilere de ihtiyaç vardır. Bu da öğreticilerin eğitildiği kurumların yapısı ve öğretim programlarıyla doğrudan ilgilidir.

Bilgi aktarımı insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Eğitim faaliyetleri temelde bu amaç üzerine inşa edilmiştir. Ancak modern dünyada bu yaklaşım zamanla değişerek sistematik bir hâl almıştır (Bozkırlı ve Er, 2018). "Bilgi en verimli şekilde nasıl aktarılır?" sorusu modern dünyada eğitimci eğitiminin doğmasını sağlamıştır. Türklerde ise 19. yüzyılın ortalarında öğretmen yetiştirme okulları kurulmuştur (Aydın, 1998). Bu tarihten itibaren çeşitlenerek ve gelişerek günümüze kadar öğretmen yetiştiren okullar kurulmaya devam etmiştir. Öğretmen yetiştirme faaliyetleri 1982 yılına kadar Millî Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde kurulan eğitim enstitüleri (Durukan ve Maden, 2011) tarafından gerçekleştirilirken 1982'den sonra YÖK'ün kurulmasını takiben eğitim enstitülerinin statüleri değiştirilerek bu kurumlar eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve öğretmen yetiştirme Millî Eğitim Bakanlığından üniversitelere devredilmiştir. Bu durum da günümüze değin süren ve hâlâ çözüme uluşamayan öğretmen yetiştirme, ortak program geliştirme ve bunun gibi sorunların koordineli bir şekilde çözülmesini engelleyen koordinasyon eksikliğine sebebiyet vermiştir.

Bilindiği üzere Türkiye'de eğitim dili devletin resmî dili olan Türkçedir. Türkiye'de ilkokuldan lise bitimine kadar devlet okullarında eğitim dili olarak Türkçe kullanılmaktadır. Öğrencinin anlama ve anlatma yeteneği Türkçeyi ne kadar iyi bildiğiyle doğru orantılıdır. Bu durum yukarıda belirtildiği gibi Türkçe eğitimini önemli kılmaktadır.

Türkiye'de lisans düzeyinde Türkçe öğretmenliği programı ilk olarak 1989 yılında Gazi Üniversitesi bünyesinde açılmıştır (Çiftci, 2011). Daha sonra birçok farklı üniversitede Türkçe Öğretmenliği Programları açılmaya devam etmiştir. ÖSYM verilerine göre 2018 yılı itibarıyla 81 üniversitede Türkçe öğretmenliği programı bulunmaktadır.

Tablo 1: Devlet ve Özel Üniversitelerde Bulunan Türkçe Öğretmenliği Programları (ÖSYM, 2018)

Üniversite Adı	**Yıl**	**Fakülte**	**Puan Türü**	**Genel Kont.**
Adıyaman Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Afyonkarahisar)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Akdeniz Üniversitesi (Antalya)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	65
Aksaray Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	40
Amasya Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Artvin Çoruh Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	50
Atatürk Üniversitesi (Erzurum)	2018	Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi	Söz	80
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	40
Balıkesir Üniversitesi	2018	Necati Bey Eğitim Fakültesi	Söz	60
Bartın Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Başkent Üniversitesi (Ankara)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	31
Bayburt Üniversitesi	2018	Bayburt Eğitim Fakültesi	Söz	60
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	80
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	70
Bursa Uludağ Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	65
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	80
Çukurova Üniversitesi (Adana)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	45
Dicle Üniversitesi (Diyarbakır)	2018	Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi	Söz	40
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC-Gazimağusa)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	16
Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir)	2018	Buca Eğitim Fakültesi	Söz	90
Düzce Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	50
Ege Üniversitesi (İzmir)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Erciyes Üniversitesi (Kayseri)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	70
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	80
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (İstanbul)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	25
Fırat Üniversitesi (Elazığ)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Gazi Üniversitesi (Ankara)	2018	Gazi Eğitim Fakültesi	Söz	90
Gaziantep Üniversitesi	2018	Gaziantep Eğitim Fakültesi	Söz	80
Gaziantep Üniversitesi	2018	Nizip Eğitim Fakültesi	Söz	50

Giresun Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	80
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC-Girne)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	16
Girne Üniversitesi (KKTC-Girne)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	25
Hacettepe Üniversitesi (Ankara)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Hakkâri Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	40
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	70
İnönü Üniversitesi (Malatya)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
İstanbul Aydın Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	10
İstanbul Aydın Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	7
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	2018	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Söz	50
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	24
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	2018	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	Söz	55
Kafkas Üniversitesi (Kars)	2018	Dede Korkut Eğitim Fakültesi	Söz	80
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Kastamonu Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	80
Kıbrıs İlim Üniversitesi (KKTC-Girne)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	12
Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi (KKTC-Lefkoşa)	2018	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Söz	38
Kırıkkale Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	55
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	2018	Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi	Söz	40
Kocaeli Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	50
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	50
Lefke Avrupa Üniversitesi (KKTC-Lefke)	2018	Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi	Söz	20
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	80
Marmara Üniversitesi (İstanbul)	2018	Atatürk Eğitim Fakültesi	Söz	80
Mersin Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Muş Alparslan Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	40
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Konya)	2018	Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi	Söz	40
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	40
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	70
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Samsun)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	55
Ordu Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Pamukkale Üniversitesi (Denizli)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	80
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Rize)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	70
Sakarya Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60

Siirt Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Sinop Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	40
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Süleyman Demirel Üniversitesi (Isparta)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Trabzon Üniversitesi	2018	Fatih Eğitim Fakültesi	Söz	70
Trakya Üniversitesi (Edirne)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	40
Uluslararası Balkan Üniversitesi (Üsküp-Makedonya)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	5
Uluslararası Final Üniversitesi (KKTC-Girne)	2018	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Söz	30
Uşak Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	30
Yakın Doğu Üniversitesi (KKTC-Lefkoşa)	2018	Atatürk Eğitim Fakültesi	Söz	25
Yıldız Teknik Üniversitesi (İstanbul)	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Yozgat Bozok Üniversitesi	2018	Eğitim Fakültesi	Söz	60
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2018	Ereğli Eğitim Fakültesi	Söz	65

Yükseköğretim Kurulu 1998 yılında uluslararası kuruluşlarca da desteklenen bir proje kapsamında eğitim fakültelerinin programlarını güncellemiştir. Bu güncellemeyle programın çağdaş bir görünüm kazanmasının yanı sıra kurumlar arasında birlik sağlanması amaçlanmıştır (Çiftci, 2011). Ancak 2006 yılında programlarda ortaya çıkan aksaklık ve eksikliklerin ortadan kaldırılmasına dönük yeni bir güncelleme daha yapılmıştır (*bk*. Alyılmaz, 2010; Çiftci, 2011; Çoban, 2016). Öğretmen yetiştirme programı son olarak 2018 yılında tekrar güncellenmiştir ve hâlihazırda bu program çerçevesinde öğretmen yetiştirilmektedir. 1997 ve 2006 yıllarında düzenlenen Türkçe öğretim programlarının ders isimleri ve kredi değerleri Tablo 2 ve Tablo 3'teki gibidir (Kavak, Aydın ve Akbaba Altun, 2007):

Tablo 2: 1997 Yılı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı

1. Yarıyıl				2. Yarıyıl			
Osmanlı Türkçesi I	2	0	2	Türk Dilbilgisi II: Şekil	2	0	2
Türk Dilbilgisi I: Ses	2	0	2	Osmanlı Türkçesi II	2	0	2
Edebiyat Bilgi ve Teorileri	3	0	3	Uygarlık Tarihi	2	0	2
Coğrafyaya Giriş	2	0	2	Ülkeler Coğrafyası	3	0	3
Yazılı Anlatım I	2	0	2	Yazılı Anlatım II	2	0	2
Öğretmenlik Mesleğine	3	0	3	Yabancı Dil II	3	0	3
Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihi II	2	0	2

Yabancı Dil I	3	0	3	Okul Deneyimi I	1	4	3
Kredi	19			Kredi	19		
3. Yarıyıl				4. Yarıyıl			
Türk Dilbilgisi III: Kelime Bilgisi	2	0	2	Türk Dilbilgisi IV: Cümle Bilgisi	2	0	2
Eski Türk Edebiyatı I				Eski Türk Edebiyatı II	2	0	2
Yeni Türk Edebiyatı I	2	0	2	Yeni Türk Edebiyatı II	2	0	2
Sözlü Anlatım	2	0	2	Anlama Teknikleri:	2	0	2
Türkiye Coğrafyası ve	3	0	3	Dil ve Kültür	2	0	2
Türk Tarihi ve Kültürü I	2	0	2	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
Bilgisayar	2	2	3	Öğretimde Planlama ve	3	2	4
Gelişim ve Öğrenme	3	0	3	Seçmeli I	2	0	2
Kredi	19			Kredi	18		
5. Yarıyıl				6. Yarıyıl			
Eski Türkçe ve Metin	2	0	2	Orta Türkçe ve Metin	2	0	2
Konuşma ve Yazma Eğitimi	2	2	3	Çağdaş Türk Edebiyatı	3	0	3
Metin Bilgisi	2	0	2	Çocuk Edebiyatı	3	0	3
Yeni Türk Edebiyatı III	2	0	2	Sosyal Bilimler	2	2	3
Türk Halk Edebiyatı	3	0	3	Sınıf Yönetimi	2	2	3
Vatandaşlık Bilgisi	3	0	3	Özel Öğretim	2	2	3
Öğretim Tekn. ve Materyal	2	2	3	Seçmeli II	2	0	2
Kredi	18			Kredi	19		
7. Yarıyıl				8. Yarıyıl			
Yaşayan Türk Lehçeleri	2	0	2	Türkiye Türkçesi	2	0	2
Tiyatro ve Canlandırma	2	2	3	Rehberlik	3	0	3
Konu Alanı Ders Kitabı	2	2	3	Öğretmenlik	2	6	5
Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	Seçmeli IV	2	0	2
Okul Deneyimi II	1	4	3	Seçmeli V	2	0	2
Seçmeli III	2	0	2				
Kredi	16			Kredi	14		
TOPLAM KREDİ					142		

Tablo 3: 2006 Yılı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı

1. Yarıyıl					2. Yarıyıl				
	Dersin Adı	T	U	K		Dersin Adı	T	U	K
A	Yazı Yazma Teknikleri	1	2	2	A	Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi	2	0	2
A	Türk Dil Bilgisi I: Ses	2	0	2	A	Edebiyat Bilgi ve Kuramları II	2	0	2
A	Edebiyat Bilgi ve	2	0	2	A	Yazılı Anlatım II	2	0	2
A	Yazılı Anlatım I	2	0	2	A	Sözlü Anlatım II	2	0	2
A	Sözlü Anlatım I	2	0	2	A	Osmanlı Türkçesi II	2	0	2
A	Osmanlı Türkçesi I	2	0	2	GK	Atatürk İ.ve İnkılâp Tarihi II	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I	2	0	2	GK	Yabancı Dil II	3	0	3
GK	Yabancı Dil I	3	0	3	M	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3					
TOPLAM		19	2	20	TOPLAM		18	0	18
3. Yarıyıl					4. Yarıyıl				
	Dersin Adı	T	U	K		Dersin Adı	T	U	K
A	Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi	2	0	2	A	Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi	3	0	3
A	Türk Halk Edebiyatı I	2	0	2	A	Türk Halk Edebiyatı II	2	0	2
A	Eski Türk Edebiyatı I	2	0	2	A	Eski Türk Edebiyatı II	2	0	2
A	Yeni Türk Edebiyatı I	2	0	2	A	Yeni Türk Edebiyatı II	2	0	2
A	Seçmeli I	3	0	3	A	Genel Dilbilimi	3	0	3
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3	GK	Etkili İletişim	3	0	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	MB	Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		18	2	19	TOPLAM		19	4	21
5. Yarıyıl					6. Yarıyıl				
	Dersin Adı	T	U	K		Dersin Adı	T	U	K
A	Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi	2	2	3	A	Anlatma Teknikleri I: Konuşma Eğitimi	2	2	3
A	Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi	2	2	3	A	Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi	2	2	3
A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2	A	Yabancılara Türkçe Öğretimi*	2	0	2
A	Dünya Edebiyatı	3	0	3	A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3	GK	Uygarlık Tarihi*	2	0	2
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	M	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		14	8	18	TOPLAM		15	6	18

7. Yarıyıl					8. Yarıyıl				
	Dersin Adı	T	U	K		Dersin Adı	T	U	K
A	Tiyatro ve Drama Uygulamaları*	2	2	3	A	Seçmeli II	3	0	3
A	Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	2	0	2	A	Seçmeli III	2	0	2
GK	Seçmeli I	2	0	2	GK	Dil ve Kültür*	2	0	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3	GK	Seçmeli II	2	0	2
MB	Rehberlik	3	0	3	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Özel Eğitim*	2	0	2	M	Öğretmenlik	2	6	5
TOPLAM		12	6	15	TOPLAM		13	6	16

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	128	34	145	162

12.1. Öğretim Programı Kaynaklı Sorunlar:

Öğretim programları her düzeydeki eğitim faaliyetlerini düzenleyen bir kılavuzdur. Öğretim programı "belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuz" (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s. 198) olarak tanımlanmaktadır. Demirel (2010) ise öğretim programını, "okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm ayrıntıları kapsayan yaşantılar düzeneği" (s. 6) şeklinde tanımlamıştır.

Üniversitelerin Türkçe eğitimi lisans programına yönelik öğretim programları genellikle Bologna süreci kapsamında ortaya konmaya çalışılmıştır. Bologna sürecinin hedefleri ise aşağıdaki gibidir:

1. Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak (bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi)
2. Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek
3. Avrupa Kredi Transfer Sistemini (European Credit Transfer System, ECTS) uygulamak
4. Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak
5. Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak

6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek
7. Yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi
8. Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması
9. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hâle getirilmesi (YÖK, ?)

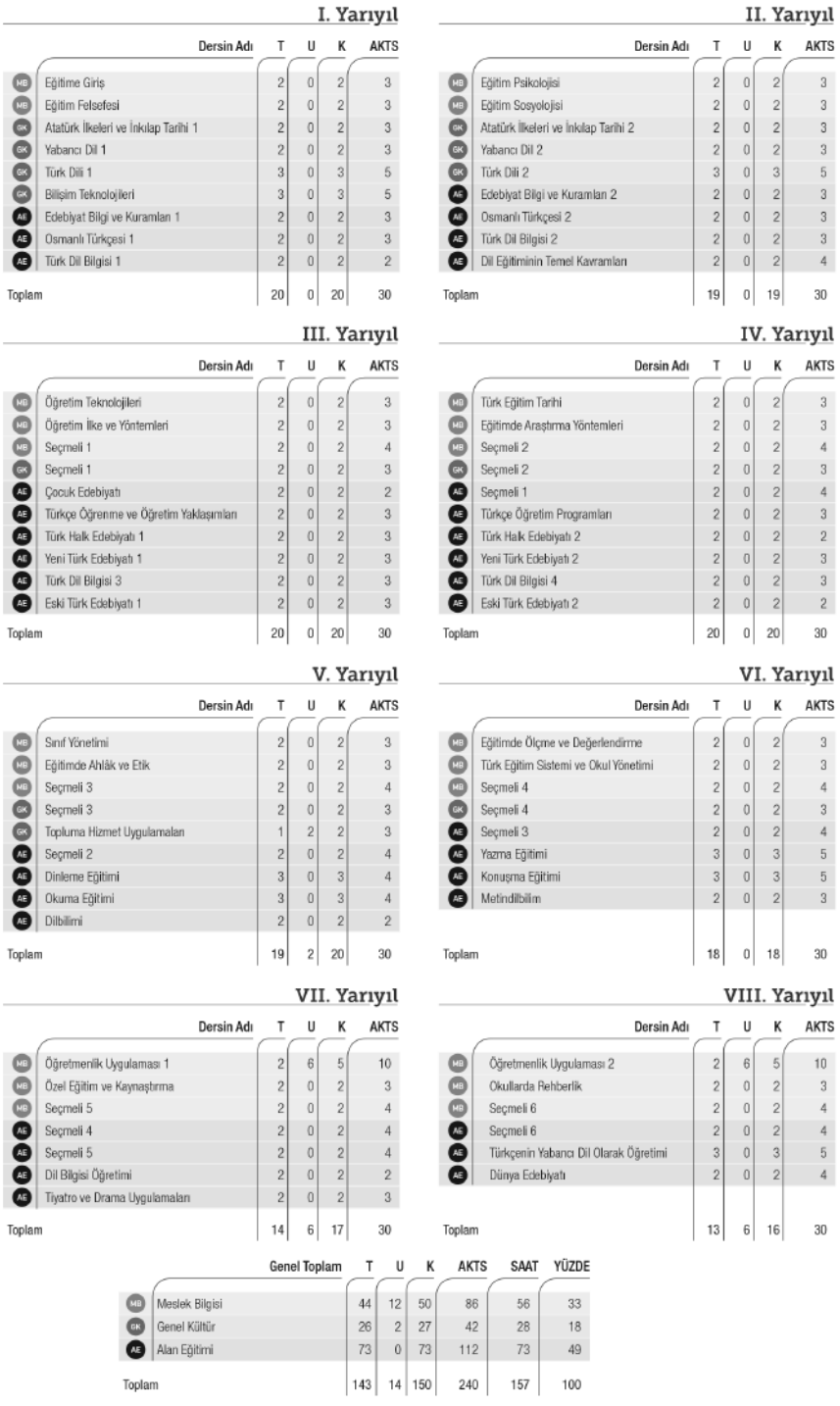
Bologna sürecinin hedefleri en genel şekilde belirtilmiştir. Söz konusu sürecin başarılı olabilmesi için hedeflerin her bir ön lisans, lisans ve lisansüstü programda kendine yer bulabilmesi gerekmektedir. Şekil 1'de Kafkas Üniversitesi Türkçe eğitimi lisans programı Bologna bilgi sayfasından bir görüntüye yer verilmiştir:



Şekil 1: Türkçe Eğitimi Lisans Programı Bologna bilgi sayfasından Bir Görüntü (Kafkas Üniversitesi)

Üniversitelerin birçoğunun Bologna sistemi üzerinden Türkçe eğitimi lisans programı derslerine, içeriklerine ulaşılabilmektedir. Bunun yanında Bologna sisteminde her bir dersin amacı, yapısı, ölçme ve değerlendirme şekli, ders sürecinde kullanılabilecek kaynaklar, dersin program çıktılarına katkısı gibi bilgiler bulunmaktadır. Söz konusu bilgileri sisteme girenler dersi yürüten akademisyenlerdir. Akademisyenlerin sisteme girilmesi gereken bilgileri özenli bir şekilde girmeleri ve girdiklerin bilgilerin gerçeği yansıtması öğretim programının sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için oldukça önemlidir.

YÖK 2018 yılında 25 öğretmenlik programının ders içeriklerini güncellemiştir. Türkçe eğitimi lisans programı da söz konusu programlar arasındadır. Yapılan güncellemeler ile yeni dersler eklenmiş, seçmeli derslerin sayısı artırılmış, mevcut derslerden çıkarmalar olmuş, derslerin saatleri ve kredi sayıları değişmiştir. Şekil 2'de Türkçe eğitimi lisans programında yer alan dersler gösterilmiştir:



I. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitime Giriş	2	0	2	3
MB	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 1	2	0	2	3
GK	Türk Dili 1	3	0	3	5
GK	Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5
AE	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1	2	0	2	3
AE	Osmanlı Türkçesi 1	2	0	2	3
AE	Türk Dil Bilgisi 1	2	0	2	2
Toplam		20	0	20	30

II. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
MB	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 2	2	0	2	3
GK	Türk Dili 2	3	0	3	5
AE	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 2	2	0	2	3
AE	Osmanlı Türkçesi 2	2	0	2	3
AE	Türk Dil Bilgisi 2	2	0	2	3
AE	Dil Eğitiminin Temel Kavramları	2	0	2	4
Toplam		19	0	19	30

III. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
MB	Seçmeli 1	2	0	2	4
GK	Seçmeli 1	2	0	2	3
AE	Çocuk Edebiyatı	2	0	2	2
AE	Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3
AE	Türk Halk Edebiyatı 1	2	0	2	3
AE	Yeni Türk Edebiyatı 1	2	0	2	3
AE	Türk Dil Bilgisi 3	2	0	2	3
AE	Eski Türk Edebiyatı 1	2	0	2	3
Toplam		20	0	20	30

IV. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
MB	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
MB	Seçmeli 2	2	0	2	4
GK	Seçmeli 2	2	0	2	3
AE	Seçmeli 1	2	0	2	4
AE	Türkçe Öğretim Programları	2	0	2	3
AE	Türk Halk Edebiyatı 2	2	0	2	2
AE	Yeni Türk Edebiyatı 2	2	0	2	3
AE	Türk Dil Bilgisi 4	2	0	2	3
AE	Eski Türk Edebiyatı 2	2	0	2	2
Toplam		20	0	20	30

V. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
MB	Eğitimde Ahlâk ve Etik	2	0	2	3
MB	Seçmeli 3	2	0	2	4
GK	Seçmeli 3	2	0	2	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
AE	Seçmeli 2	2	0	2	4
AE	Dinleme Eğitimi	3	0	3	4
AE	Okuma Eğitimi	3	0	3	4
AE	Dilbilimi	2	0	2	2
Toplam		19	2	20	30

VI. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB	Seçmeli 4	2	0	2	4
GK	Seçmeli 4	2	0	2	3
AE	Seçmeli 3	2	0	2	4
AE	Yazma Eğitimi	3	0	3	5
AE	Konuşma Eğitimi	3	0	3	5
AE	Metindilbilim	2	0	2	3
Toplam		18	0	18	30

VII. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10
MB	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
MB	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Seçmeli 4	2	0	2	4
AE	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Dil Bilgisi Öğretimi	2	0	2	2
AE	Tiyatro ve Drama Uygulamaları	2	0	2	3
Toplam		14	6	17	30

VIII. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	10
MB	Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	3	0	3	5
AE	Dünya Edebiyatı	2	0	2	4
Toplam		13	6	16	30

	Genel Toplam	T	U	K	AKTS	SAAT	YÜZDE
MB	Meslek Bilgisi	44	12	50	86	56	33
GK	Genel Kültür	26	2	27	42	28	18
AE	Alan Eğitimi	73	0	73	112	73	49
Toplam		143	14	150	240	157	100

Şekil 2: Türkçe Eğitimi Lisans Programı Dersleri (YÖK, 2018)

Türkçe eğitimi lisans programında yer alan dinleme eğitimi, okuma eğitimi, konuşma eğitimi ve yazma eğitimi derslerinin saatleri azaltılmış ve uygulamaları kaldırılmıştır. Hâlbuki söz konusu dersler Türkçe öğretmeni adaylarına meslek hayatlarında en çok yardımcı olacak derslerdir. Çünkü Türkçe Dersi Öğretim Programı dört temel dil becerisi üzerine kuruludur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları incelendiğinde aşağıdaki maddelerin doğrudan temel dil becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir:

> Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması (MEB, 2019, s. 8),

Türkçe eğitimi lisans programında yer alan temel dil becerilerine yönelik derslerin uygulama boyutlarını kaldırıp söz konusu dersleri sadece teorik hâle getirmek Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, okuma, yazma ve konuşma etkinliklerini hazırlayıp sunmasının önünü kesecektir. Çünkü söz konusu derslerin uygulama saatlerinde öğrenciler etkinlikler ve materyaller hazırlayarak kendilerini geliştirmektedirler. Aşağıda Türkçe eğitimi lisans programında yer alan öğrencilerin dinleme eğitimi dersinin uygulama bölümü için hazırladıkları bazı etkinlik ve materyal örneklerine yer verilmiştir:



Foto 1: Fatmagül Çoban Tarafından Hazırlanmış Ramazan Davulu Adlı Materyale Ait Bir Görsel



Foto 2: Gülten Özden Tarafından Hazırlanmış Etkinliğin Uygulanışına Ait Bir Görsel



Foto 3: Özlem Oğuz Tarafından Hazırlanmış Hacivat ve Karagöz Sahnede Adlı Materyale Ait Bir Görsel



Foto 4: Handan Gökdemir Tarafından Hazırlanmış Tahmin Et Bakalım Adlı Materyale Ait Bir Görsel



Foto 5: Sümeyye KIZILKAYA Tarafından Hazırlanmış Arı Kovanı Adlı Materyale Ait Bir Görsel

Türkçe eğitimi lisans programında seçmeli dersler meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi şeklinde üç başlık altında toplanmaktadır. Meslek bilgisine yönelik 22, genel kültüre yönelik 16 ve alan eğitimine yönelik 14 seçmeli ders bulunmaktadır. Dolayısıyla programda seçmeli derslerin sayısı artmıştır. "Kuşkusuz seçmeli derslerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması gereklidir. Seçmeli derslerin her alana hitap edecek sayıda ve seviyede olması, kendi içinde yeterli bilgi ve birikimi barındırması da önemlidir" (Sever, Tarım, Uzun, Öveç ve Kozan, 2016, s. 1969).

12.2. Akademik Personel Kaynaklı Sorunlar:

Türkçe eğitimi lisans programında yer alan öğretim elemanları araştırma görevlisi, doktor araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, doktor öğretim görevlisi, doktor öğretim üyesi, doçent doktor, profesör doktor unvanlarına sahip olabilmektedirler. Türkçe eğitimi lisans programında yer alan akademik personelin sayısı üniversitelere göre değişiklik gösterebilmektedir. Bunun yanında farklı lisans programlarından akademik personel de ders verebilmektedir. Tablo 1'de bazı üniversitelerin 2018-2019 bahar yarıyılında Türkçe eğitimi lisans programında yer alan akademik personel sayılarına yer verilmiştir:

Tablo 4: 2018-2019 Bahar Yarıyılında Türkçe Eğitimi Lisans Programında Yer Alan Akademik Personel Sayıları

Üniversite	**Unvan**							
	Arş. Gör.	Dr. Arş. Gör.	Öğr. Gör.	Öğr. Gör. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Doç. Dr.	Prof. Dr.	Toplam
Afyon Kocatepe Üniversitesi	4	-	1	-	2	-	2	9
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2	-	1	-	5	1	1	10
Akdeniz Üniversitesi	7	-	-	-	4	3	2	16
Atatürk Üniversitesi	3	-	-	-	4	1	3	11
Bursa Uludağ Üniversitesi	2	1	-	1	3	5	2	14
Çukurova Üniversitesi	-	-	-	-	1	3	1	5
Dicle Üniversitesi	2				1	-	1	4
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	-	1	-	3	2	1	11
Düzce Üniversitesi	1	-	-	-	1	1	-	3
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	-	1	-	5	5	-	12
Kafkas Üniversitesi	2	1	-	-	4	2	-	9
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	3	-		-	3	1	-	7
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	-	-	4	-	5	4	1	14
Mersin Üniversitesi	-	1	-	-	3	6	2	12
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	6	-	-	-	3	2	-	11
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	3	-	-	-	-	1	4	7
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	2	-	1	-	5	-	-	8
Siirt Üniversitesi	1	-	-	-	2	3	-	6
Sinop Üniversitesi	1	-	-	-	2	1	-	4
Uşak Üniversitesi	4	-	2	-	2	1	1	10

Akademik personel Türkçe eğitimi lisans programındaki derslerin etkili bir şekilde yürütülmesinde çok önemli rolü bulunan uygulayıcılardır. Çünkü onların performansının düşüklüğü veya yüksekliği programın başarısını da doğrudan etkileyebilmektedir. Akademik personelin performansını etkileyen aşırı ders yükü, idari görev, akademik yükselme kaygısı, motivasyon düşüklüğü gibi çeşitli etmenler vardır.

Aşırı ders yükü akademisyenlerin etkili ve verimli çalışmalarının önündeki en büyük engellerden biridir. Bu durum özellikle nitelikli bilimsel yayınlar ortaya konmasını engelleyebilir. Çünkü aşırı ders yükü ile başa çıkmaya çalışan akademisyenler Türkçe eğitimi ile ilgili güncel bilimsel yayınları takip etmeye ve üretmeye fazla vakit bulamayabilirler. Aslında bu durum derslerin de verimsiz geçmesine sebep olabilir. Çünkü güncel bilimsel olayları takip edemeyen bir akademisyen derslerinde de öğrencilere güncel bilgiyi aktaramayacak, yeni yöntem ve teknikleri öğrencilerine gösteremeyecek ve uygulayamayacaktır. Dolayısıyla akademisyenlerin akademik ve öğretim performansları birbirleriyle ilişkilidir. Bunun yanında akademisyenlerin aşırı ders yükü öğrencilerin onlara ders dışında ulaşmalarını zorlaştıracak ve öğrenciler ders dışında akademisyenlerden alan bilgisi ve akademik rehberlik açılarından da faydalanamayacaklardır. Aşırı ders yükü akademisyenlerin proje üretmesini engelleyen unsurlardan biri olarak gösterilebilir. Hâlbuki günümüz dünyasında akademisyenlerden en büyük beklenti, alanlarında üretici olmalarıdır. Üreticiliğin en önemli göstergelerinden biri de projelerdir. Akademisyenlerden projeler vasıtasıyla bilime katkı vermeleri beklenir (Özgüngör ve Duru, 2014).

Üniversitelerde akademisyenler birçok idari görevde bulunabilmektedir. Söz konusu idari görevlerden bazıları rektör, rektör yardımcılığı, dekan, dekan yardımcılığı, çeşitli müdürlükler ve müdür yardımcılıkları olarak sayılabilir. Ayrıca akademisyenler bölüm başkanı, bölüm başkan yardımcısı, ana bilim dalı başkanı gibi görevlerde de bulunabilirler. Yurdasever ve Karakaya (2016, s. 501) tarafından yapılan araştırmada "idari görevlerin, akademisyenlerin mesleki gelişimini, akademik yayın yapma, bilimsel etkinliklere katılma, araştırma yapma ve proje çalışmalarına katılma gibi konularda zaman zaman olumsuz etkilediği görülmüştür. Derslere düzenli girme ve süreli yayınları takip etmede ise herhangi bir zorluk yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır."

Türkiye'de akademisyenlerin eğitim öğretim faaliyetleri ile akademik çalışmalarını beraber yürütebilmesi gerekir (Demir, Göloğlu Demir ve

Özdemir, 2017). Herhangi birine daha fazla yoğunlaşılması diğerinin ikinci plana atılmasına sebep olur. Akademik yükselme kaygısının aşırı olması genellikle akademisyenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine daha az önem vermesine neden olur. Bu durum da ön lisans, lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde olan öğrenciyi akademik açıdan olumsuz etkiler.

Kişinin herhangi bir işte başarısını etkileyen en önemli etmenlerden biri motivasyondur. "Motivasyon sayesinde birey, kendi çaba ve faaliyetleri örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirilmektedir. Motivasyon sayesinde örgütün verimliliği artarken; çalışanların doyum düzeyi de artmış olur" (Önen ve Kanayran, 2015, s. 50). Dolayısıyla Türkçe eğitimi lisans programının başarısının artması akademisyenlerin motivasyon durumları ile ilişkilidir. Zeynel ve Çarıkçı'ya (2015) göre ise akademisyenlerin motivasyon derecelerinin yüksek veya düşük olması daha geniş kitleleri etkileyebilir. Onlara göre akademisyenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olması bilimsel anlamda şehirde ve bölgede bulunan kurumlara olumlu katkı sunmalarını sağlayacaktır.

Akademisyenlerin performanslarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi akademisyen kaynaklı sorunların çözümünü kolaylaştıracaktır. "Öğretim üyelerinin araştırma, hizmet ve eğitim öğretim ile ilgili çalışmalarının değerlendirilmesi ve bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi ve başarılarının ödüllendirilmesi ancak sistemli bir performans değerlendirme çalışması ile mümkün olabilecektir" (Esen ve Esen, 2015, s. 53). Alan yazında akademisyenlerin öğretim performanslarını değerlendirmede veri kaynağı olarak öğrenciler, meslektaşlar, öğretim elemanın kendisi, yönetici, işverenler gösterilmiştir (Koçak, 2006; Kalaycı, 2009; Dalgıç, 2010). Yani akademisyen performansının değerlendirilmesinde sadece öğrencilerden veya yöneticilerden faydalanmak yanıltıcı olacaktır. Dolayısıyla tüm paydaşlardan gelen verilerin birlikte incelenmesi ve değerlendirilmesi akademisyen kaynaklı sorunların azalmasına yardımcı olacaktır. Bunun yanında akademisyenlerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi de akademisyen kaynaklı sorunların azalmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Zeynel ve Çarıkçı'ya (2015) göre "akademisyenler için mesleki motivasyon düzeylerinin yükselmesi iş tatmini düzeylerinin de yükselmesini sağlamaktadır. Bu nedenle mesleki motivasyona etki eden faktörlerin güçlendirilmesi, iş tatmini yüksek, mutlu akademisyenlerin sayısını artıracaktır. Mesleki motivasyonun örgütsel bağlılık düzeyini de güçlü bir şekilde ve pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır" (s. 243).

12.3. Sınıf Ortamından Kaynaklı Sorunlar:

Öğrenmenin gerçekleştiği bütün ortamlar öğrenme ortamı olarak nitelendirilebilir. Türkçe Eğitimi Lisans Programında öğrenciler sınıflarda, kütüphanelerde… çeşitli öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Ancak öğrencilerin en çok bulunduğu ortam sınıftır. Sınıf "her bir katılımcının birbiriyle etkileşim içinde olduğu sosyal bir ortamdır" (Min-Tak ve Wai-Shing, 2008, *akt*. Özdemir, 2017, s. 3). "Sınıf, öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin ve fiziksel kaynakların etkileşim içinde olduğu sosyal bir ortamdır. Başka bir anlatımla sınıf, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır" (Çalık, 2012, s. 2). "Sınıf ortamı, öğrenme öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği, öğrencilerin etkileşim içinde olduğu, kendine özgü havası ve iklimi olan sosyal bir çevredir. Farklı kişilik özeliklerine, beklenti ve ihtiyaçlara sahip öğrenciler, sınıfta ortak toplumsal bir yapı oluştururlar" (Çalık, 2012, s. 2). Sınıf ortamının ögeleri "fiziksel çevre (sınıf planını tasarlama, öğrencilerin oturma düzenlerini ayarlama, kullanılacak araç gereçleri hazırlama *vs*.), duyuşsal çevre (öğretmenin tutumu, beklentileri *vs*.), öğretmen-öğrenci ilişkileri" şeklindedir (Çakmak, 2003, *akt*. Özdemir, 2017, s. 3).

Sınıf ortamında fiziksel çevreden etkili bir şekilde yararlanmak ve duyuşsal çevreyi olumlu bir hâle getirmek akademik personelin görevidir. Ancak sınıf ortamına fiziksel çevrenin ögeleri olan projeksiyon, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik araçları yerleştirmek, onların bakımını ve kontrolünü düzenli yapmak fakülte yönetimlerinin sorumluluğundadır. Bunun yanında fakülte yönetimlerinden sınıfların aşırı kalabalık olmasının önüne geçmesi ve sınıfları etkili oturma düzenlerinden (geleneksel, U tipi, daire şekli…) birine göre akademik personele danışarak düzenlemesi beklenmektedir. Fakülte yönetimi, akademik personel ve öğrenci iş birliği ile etkili sınıf ortamları oluşturulacaktır. Foto 6 ve Foto 7'de Türkiye'de bulunan iki farklı üniversitenin Türkçe eğitimi lisans programının yürütüldüğü sınıflara yer verilmiştir:



Foto 6: Türkiye'de Bir Üniversitede Türkçe Eğitimi Lisans Programının Yürütüldüğü Sınıf Ortamı



Foto 7: Türkiye'de Bir Üniversitede Türkçe Eğitimi Lisans Programının Yürütüldüğü Sınıf Ortamı

12.4. Sonuç:

Bu bölümde Türkçe eğitimi lisans programı kaynaklı sorunlar değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öğretim programı, akademik personel ve sınıf ortamı kaynaklı sorunlar değerlendirilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Türkçe eğitimi lisans programı öğretim programının 1997 yılında ortaya konan şeklinin günümüze kadar ulaşamaması düşündürücüdür.

Özellikle 1997-2006 yılları arasında öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları Sosyal Bilgiler Eğitimi ile ilgili (Coğrafyaya Giriş, Ülkeler Coğrafyası, Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği…) dersler de almıştır. 2006 yılındaki programda ise söz konusu dersler kaldırılmış ve Türkçe Eğitimine yönelik dersler artırılmıştır. Böylece Türkçe öğretmeni adayları lisans düzeyinde kendi alanlarına yönelik daha fazla ders alma şansı yakalamıştır. 2018 yılında bir program değişikliğine daha gidilmiştir. Söz konusu programda seçmeli derslere ağırlık verilmiştir. Temel dil becerilerine yönelik derslerin saatleri azaltılmış ve uygulamaları kaldırılmıştır. Türkçe eğitiminin temel dil becerilerinin üzerine kurulduğu varsayıldığından bu durumun olumlu bir etkisi olacağı düşünülmemektedir.

Akademik personel kaynaklı sorunların aşırı ders yükü, idari görev, akademik yükselme kaygısı, motivasyon düşüklüğü gibi sebeplerden kaynaklanabileceği üzerinde durulmuştur. Akademik personeller Türkçe öğretmeni adaylarını yetiştiren onları öğretmenliğe hazırlayan kimselerdir. Dolayısıyla akademik personel performansının artırılmasına yönelik farklı uygulama önerilerine de (motivasyonlarının yükseltilmesi, ders yükünün düşürülmesi, performans değerlendirme sisteminin iyileştirilmesi…) bu bölümde yer verilmiştir. Bunların yanında bu bölümde öğrencilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdiği sınıf ortamına yönelik de çeşitli iyileştirmeler yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Kaynaklar:

Adalı, O. (1983). Türkçe eğitimi: anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, *XLVII*, 379-380, 31-35.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçenin öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, *5*(3), 729-749.

Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *4*(3), 275-286.

Bağcı, H. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçenin yaşadığı sorunlara yönelik farkındalıkları ve önerileri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, *7*(1), 291-307.

Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretim programı'nın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(3), 1931- 1946.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metodları* (7. baskı.). İstanbul: Öz Eğitim.

Çalık, T. (2012). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi* (13. Baskı) içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.

Çifci, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies*, *6*(1), 403-410.

Çoban, A. (2010). Türkçe öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 5*(3), 958-976.

Dalgıç, G. (2010). Öğretim elemanı performans değerlendirme envanterleri (ÖEPDE) geçerlik ve güvenirlik çalınması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(32), 92-105.

Demir, E., Göloğlu Demir, C. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik yükseltme ve atama sürecine yönelik öğretim üyesi görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7*(1), 12-23.

Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (14. baskı). Ankara: Pegema.

Durukan, E. ve Maden, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği lisans programına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(2), 555-556.

Erdoğan, T. ve Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(36), 1-16.

Esen, M. ve Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5*(1), 52-67.

Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı.* (*haz*. Cengiz Alyılmaz, Osman Mert), Ankara: Belen Yayıncılık.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmen adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, *6*(11), 491-515.

Kafkas Üniversitesi. Bologna bilgi sistemi. Erişim: (https://obsyeni.kafkas.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=074138888355153111432202311103110934404321902199331532214311163552534432321943334234420214621973892031112378 40). Erişim tarih: 11.07.2019

Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Educational Administration: Theory and Practice, 15*(60), 625-656.

Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.

Koçak, R. (2006). Öğretmen performans değerlendirme envanteri (ÖPDE) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(3), 779-808.

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB.

Mert, O. (2002). Türkçenin eğitim ve öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 19*, 34-381.

Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum, 5*(10). 43-63.

ÖSYM (2018). *Yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. Ankara: ÖSYM, YÖK.

Özdemir, S. M. (2017). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. G. Yüksel ve S. Büyükalan Filiz (Editörler). *Sınıf yönetimi* içinde (s. 3-22). Ankara: Pegem Akademi.

Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 175-188.

Sever, R., Tarım, K., Uzun, İ., Öveç, G. B. ve Kozan, D. (2016). Sınıf öğretmenliği eğitimi programlarındaki seçmeli dersler. *Turkish Studies, 11*(3), 1969-1990.

YÖK. Bologna Süreci Nedir? Erişim: (https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir). Erişim tarih: 10.07.2019

Yurdasever, E. ve Karakaya, A. (2016). İdari görevlerin akademisyenlerin mesleki gelişimine etkileri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 485-503.

Zeynel, E. ve Çarıkçı, İ. H. (2015). Mesleki motivasyonun, iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Akademisyenler üzerine görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20*(3), 217-248.

13. TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI'NDAKİ SEÇMELİ DERS SORUNU

İsmail ÇOBAN*

13.1. Türkçe Öğretimi Tarihine Genel Bir Bakış:

Kültürün taşıyıcısı olarak dilin önemi, kültürünü dünyaya tanıtma, yayma, en üst kültür olma isteği içinde bulunan milletler tarafından daima bilinmiştir. Bu bilince sahip olanlar dillerini kendi içindeki olumsuz etkiler ve dış faktörlerden her zaman koruma eğilimi içinde olmuşlardır (Alyılmaz ve Şahin, 2019). Dillerini kendi bireylerine ve yabancılara öğretmeyi gaye edinenler dillerinin inceliklerini araştırmaya, etkili bir şekilde öğretmenin yollarını tespit etmeye, dili öğretecek kişileri bilinçli ve çok yönlü bir şekilde yetiştirmeye daima el üstünde tuttukları planları içinde yer vermişlerdir. Bu durum günümüzde de daha bilinçli bir şekilde artarak devam etmektedir.

Dünyadaki dil bilim, dil öğretim yöntemleri ve dil öğreticisi yetiştirme çalışmalarına bakıldığı zaman sürekli yeniyi arayan, olanı geliştiren bir tutumun egemen olduğu açıktır. Özellikle dilin ana dili ve ikinci dil olarak öğretiminde farklı yaklaşımlar denenirken, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi, öğretmen yetiştirirken sosyal, spor, sanat, bilim ve dil becerileri yüksek öğretmenler yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Öğretmenin dili etkili bir şekilde kullanabilmesi sadece dil öğretimi ile değil bütün derslerle ilgili öğretimde gerekli şartlardan birisidir. "Bir kişi dilini ne kadar doğru ve güzel kullanabiliyorsa, kültürünü de o kadar iyi biliyor demektir. Ayrıca, dil konusunda kaydettiği herhangi bir ilerleme kültürüyle paralel boyuttadır, yani insan dil konusunda kendini geliştirdikçe kültür konusunda da o kadar kendini geliştirmiş sayılır. Bu şekilde, hem kendisi kültürlenir hem de gelecek kuşaklara kullandığı dil yoluyla kültürel değerlerini aktararak bu değerlerin daha da kalıcı olmasına katkıda bulunur" (Açık, 2010, s. 21).

Öğretmen yetiştirme konusunda dünyada kabul gören yenilikler Türkiye'de de uygulamaya konulmuştur. Öğretmen adayları, meslek, alan ve genel kültür bilgisi yüksek bir şekilde mesleğe hazır hâle getirilmeye çalışılmaktadır. Bu durum Türkçenin gelecek nesillere ulaşmasında, bilim dili olmasında, bütün alanlarda dil becerileri yüksek, yetkin bireyler yetiştirme noktasında önemli görev üstlenecek olan Türkçe öğretmenleri için de geçerlidir.

* Dr.; Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, smlcoban@gmail.com

Türkçenin eğitimi ve öğretimine ilk Türk devletleri döneminde özellikle yabancı kaynaklardan öğrenildiği kadarıyla ikinci dil öğretimi şeklinde şahit olunmaktadır. Diğer öğretimi de ana dili öğretimi şeklinde ailede, çevrede doğal gelişme, olgunlaşma süreci içinde ele almak gerekir. Yakın tarihte Türkçenin öğretimine baktığımız zaman Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında buna önem verilmeye başlandığı dikkat çekmektedir. "İlk defa 1874 yılında hazırlanan *Rehnüma-yı Muallimin (Öğretmenlerin Kılavuzu)* adlı kitapta Türkçe okuma yazma öğretimine önemli bir yer ayrılmıştır. Selim Sabit tarafından hazırlanan bu kitap, hem bir program hem de bir öğretim yöntemi kitabı idi. İlk okuma yazma işine önemli bir yer ayırmıştı" (Ağar, 2004, s. 2).

Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde ise daha fazla kurumsallaşma çabası içerisinde olan genç Cumhuriyet'in heyecanıyla kurulmuş kurumlarla karşılaşılmaktadır. Atatürk'ün Türkçeye verdiği önem geçmişten günümüze uzayan devlet geleneğinin yansıması olarak milletin liderinin dili de koruması, geliştirmesi ve dünyada söz sahibi olması gerekir prensibiyle örtüşmektedir. "Eğitim Enstitüsü tipi bir öğretmen okulunun kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-1927 öğretim yılında Konya'da açılan "Orta Muallim Mektebi" olmuştur. Bir yıl sonra Pedagoji Bölümü de eklenerek Ankara'ya nakledilen bu okulun Türkçe Bölümü, Haziran 1928'de ilk mezunlarını verir. Daha sonra yeni bölümler de eklenir. 1929-1930 öğretim yılında bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi binasına taşınmış ve "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" adını almıştır" (Kavcar, 2002, s. 2; Güzel, 2003a). Cumhuriyet Dönemi'nde Türk Dili Tetkik Cemiyetinin (*TDK*) kurulmasıyla Türk diline verilen önem artmış ve Türkçenin öğretimi de hız kazanmıştır (Biçer, 2012, s. 127; Biçer, 2017, s. 200-209).

Cumhuriyet Dönemi'nde öğretmen yetiştiren kurumlara bakıldığında kuruluşundan günümüze, örgün öğretimin değişik kademelerine öğretmen yetiştirme görevinin, değişik tip ve düzeydeki öğretim kurumları tarafından yürütülegeldiği görülmektedir. Her düzeyde öğretmen adayının yükseköğrenim görmesi gerektiğini dikkate alan, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na kadar Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı ise ilk öğretmen okulları ve köy enstitüleri olmuştur (Baskan, 2001). Türkçe öğretmeni yetiştirme programları ve kurumlarının tarihî süreçte başından geçirdiği durum ise şöyledir:

> Ortaokullara giden öğrenci sayısındaki artışla birlikte, Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünün yetiştirdiği Türkçe Öğretmenleri, başlangıçta ihtiyacı karşılayamayınca 1940'lı yıllarda Balıkesir, İzmir ve İstanbul'da da Eğitim Enstitülerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümleri açılmıştır. 1972-73'te bu enstitülerin sayısı 16'ya çıkar ve her birinde temel bölüm olarak Türkçe Öğretmenliği Bölümü yerini alır. Bu durum Türkçe öğretmeni yetiştirmenin tarihî temelinde program anlayışının bulunduğunu ve bu anlayışın başarı sağladığını göstermektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Türkçe ve Türkçe öğretimine verilen önem 1974'lerden sonra azalmıştır. Bu durum, özellikle 1982 yılında eğitimde birlik adı altında bütün eğitim kurumları 2547 sayılı YÖK Kanunu'nun himayesine alınmasıyla Eğitim Enstitülerinin de Eğitim Fakültelerine dönüştürüldüğü görülür. Yeniden yapılandırılan bu kurumlardaki Türkçe Öğretmenliği Bölümleri Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi adını alarak, yaklaşık 500 bin lise öğrencisine yönelik olarak sadece liselere edebiyat öğretmeni yetiştirmeyi hedefler. Fakat buna karşılık 15 milyon ilköğretim öğrencisine yönelik Türkçe öğretmeni yetiştirilmesi ihmal edilir veya düşünülmez. Ancak bu durum zaman içerisinde Türkçe öğretimi açısından önemli bir problem hâline gelir. Çünkü üniversitelerimizde doğrudan Türkçe öğretmeni yetiştirmeye yönelik bir program bulunmamaktadır. Hayati öneme sahip bu noksanlığın giderilmesi maksadıyla 1989-90 yılında, ilk defa Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak yüksek lisans ve doktora programlarını yürütmek üzere Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Ana Bilim Dalı kurulur. Bu programın öncelikli amacı; daha sonra üniversitelerde açılması düşünülen ve kararlaştırılan Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Lisans Programları'na öğretim elemanı yetiştirmektir. Bu cümleden olarak 1992-1993 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümüne bağlı olarak Türk üniversitelerinde ilk defa lisans programı olarak Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı yine kurulur. Bu gelişme, Türkçe öğretimi açısından, Türkçe öğretmeni yetiştirmeye yönelik 10 yıllık bir araya son vermesi bakımından tarihî bir önem taşımaktadır (Güzel, 2003a, s. 63-65).

Günümüzde ise belli bir süre kendi başına bölüm ve ana bilim dalı olarak devam eden Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler ile birleşmiş; Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü içerisinde ayrı bir ana bilim dalı olarak varlığını devam ettirmektedir. Dilin sosyal bilimler ile olan ilişkisi, bu bilimlerle olan disiplinler arası çalışma imkânı yadsınamaz bir gerçektir. Ama bir milletin özgürlüğünün, kültürünün en büyük simgesi olan dili ile ilgili kurumların, bilim merkezlerinin böyle kurum isimlerinde bile olsa özgür olmaması yanlışından dönülmesi gerekmektedir. "Türkçe eğitimi programının da amaçları arasında yer alan

disiplinler arası eğitime, Türkçe dersleri oldukça elverişlidir. Bu, Türkçe derslerinin bir beceri dersi olmasından ileri gelir. Türkçe dersinin geliştirmeyi amaçladığı beceriler (okuma, dinleme, konuşma, yazma), birçok disiplinle eşgüdüm içinde geliştirilebilir niteliktedir. Yine Türkçe dersinin tema / metin odaklı işlenmesi, disiplinler arasılığı olanaklı kılan bir başka ögedir. Beceriler geliştirilirken, başka disiplinlerle ortak ögeleri bulunan metinler kullanılabilir. Ancak Türkçe derslerinin disiplinler arasılık ilkelerine göre yürütülebilmesi için, her şeyden önce Türkçe eğitiminin disiplinler arası niteliği kuramsal anlamda belirginleştirilmelidir" (Kanatlı ve Çekici, 2013, s. 224-225).

13.2. Türkçe Öğretimi Programlarına Dair Sorunlar:

Verimliliğin artmasında, nitelikli öğretmen ve ihtiyaçlara cevap veren bir program vazgeçilmez iki unsur durumundadır. Çok iyi hazırlanmış bir program, yetersiz ve kötü bir uygulama ile verimliliğini kaybeder. Özel alan bilgisi çok iyi olan bir öğretmen de niteliksiz bir programla, başarısızlıkla karşı karşıya kalabileceği gibi, eğitim-öğretim faaliyetleri süreci içerisinde verimliliği de düşebilir. Toplumun dinamik yapıları, eğitim programlarının da dinamik olmasını gerektirmektedir (Girgin, 2011, s. 12).

Türkçe öğretimi / eğitimi ana bilim dallarının programları tarihî süreç içerisinde gereken güncellemeler, iyileştirmeler doğrultusunda değişikliklere uğramıştır. Söz konusu program, 1998, 2006 ve son olarak 2018 programı şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

1998 programındaki teorik ders saati sayısı 125, 2006 programındaki ders saati sayısı 128'dir. Bu iki programla önerilen programdaki teorik ders saati sayısıyla karşılaştırıldığında pek fazla değişmediği anlaşılmaktadır. Uygulama saatleri 1998 ile 2006 programda 34 ders saati ile aynı iken önerilen programda 17 saat artarak 51 ders saatine çıkmıştır. Buna göre, önerilen programın uygulamaya ağırlık verdiği söylenebilir. 1998 lisans programından 142 kredi ve 159 saatle 2006 lisans programından ise 145 kredi ve 162 saatle mezun olunmaktadır (Keklik, 2013, s. 1926). 2018 programında teorik ders saati 143; uygulama ders saati ise 14'tür. 2018 programından 150 kredi 157 saat ile mezun olunmaktadır. 2018 programında meslek bilgisi dersleri teorik 44 saat, uygulama 12 saat, 50 kredi olmak üzere öğretim programının %33'ünü; genel kültür dersleri teorik 26 saat, uygulama 2 saat, 27 kredi olmak üzere öğretim programının %18'ini ve alan eğitimi dersleri teorik 73 saat, uygulama hiç olmamak üzere 73 kredi ile öğretim programının %49'unu oluşturmaktadır. Son programın öncekilere göre kredi olarak daha yüksek krediye sahip olduğu, ders saati olarak ise azaldığı görülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde programlarda tespit edilen eksikliklerin, programlar oluşturulurken gözden kaçanların düzenlenmediği yönündedir. Ana dili eğitimi ve öğretimine yönelik programlar geliştirirken çocuğun neyi, ne zaman, nasıl ve kimden öğreneceğinin kurgusu iyi yapılmalıdır. Hatta bu programlar, sisteme öğretmen yetiştirilme sürecini de kapsayacak biçimde genişletilmelidir (Demir ve Yapıcı, 2007, s. 182).

Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen programa yönelik çalışmalarda Türkçe öğretmeni adaylarının da programdaki eksikliklerin farkında oldukları görülmektedir. "Türkçenin en önemli sorunları sıralamasında 'Öğretmen faktörü, öğretmen yetiştirme programlarındaki sıkıntılar, Türkçe öğrenimi ve öğretimindeki yetersizlik' 20 (%14) katılımcının görüş belirtmesiyle ilk üç sırada yer alma oranlarına göre en önemli üçüncü sorun olarak görülmektedir" (Göçer, 2013, s. 504). "Türkçe öğretmen adaylarının alan bilgisi derslerinde içerik boyutunda görülen yetersizliklere yönelik görüşleri sırasıyla; 'çok fazla ayrıntı', 'içeriğin düşük nitelikte olması', 'bazı derslerde içerik benzerlikleri', 'dil bilgisinden daha çok edebiyat ağırlıklı olmaları', 'içeriğin işlevsel olmaması' ve 'içerik–amaç uyumsuzluğu' gibi yetersizliklerde yoğunlaşmaktadır" (Özkan ve Şahbaz, 2011, s. 13). "Türkçe eğitimi ve öğretimi lisans programından kaynaklanan sorunlar nelerdir?" sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardan hareketle kod sayısının çokluğuna göre sırasıyla temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; eğitim öğretim programı (13 kod), akademisyenler (11 kod), fiziki imkânlar (3 kod), aday belirleme süreci (4 kod), tamamlayıcı unsurlar (5 kod) adı altında 5 alt başlık ve 36 farklı kod ile toplamda 214 sıklık ile ifade edilmiştir" (Çoban, 2016, s. 128). Türkçe öğretimi programının akademik öz yeterlikleri için yeterli olduğunu düşünen Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiş çalışmalar da bulunmaktadır. "Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları 'iyi' düzeydedir. Adayların öz yeterlik algıları cinsiyet, öğrenim türü ve mezun olunan lise türü bakımından farklılık göstermezken adayların akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir" (Ülper ve Bağcı, 2012).

"Programlar, eğitim ve öğretimin temelini oluşturması ve bu faaliyetlerin hangi çerçevede yürütüleceğini göstermesi bakımından önemlidir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ve Türkçe dersi öğretim programlarında kültür unsurlarının genç kuşaklara aktarılması gerektiğine dair ortak ifadeler yer almaktadır" (Melanlıoğlu, 2008, s. 66). Böyle bir durum söz konusu iken Türkçe eğitimi programlarını tamamlayan öğretmen adaylarının Türk kültürünün temelini oluşturan hususlardan (tarih, sanat, edebiyat, dilin temel kaynakları,

dilin dönemleri ve özellikleri ile döneme ait eserleri *vd*.) habersiz bir şekilde mezun oldukları ve mesleğe başladıklarında zorluk yaşadıkları bilinen bir gerçektir. "Çağdaş Türkçe öğretmeni yetiştirmek için hazırlanan 2005 Türkçe Eğitimi Programının alan ve alan eğitimi derslerinin düzenlenmesinde de 1998 Programı'nda olduğu gibi temel yanlışlıklar yapılmıştır. Özellikle Türk dilinin temel dersleri olan Türk Dili Tarihi, Eski Türkçe, Orta Türkçe, Eski Anadolu Türkçesi derslerine hiç yer verilmemesi, Türkçe öğretmeninin donanımında telafi edilemez eksikliğe yol açmaktadır. Türk dilinin tarihsel derinliğini ve zenginliğini kavrayamayan bir Türkçe öğretmeninden alanındaki eğitim öğretim görevini hakkıyla yerine getirmesi beklenemez" (Çifci, 2011, s. 409). "Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerinde yeterli tecrübeye sahip olmadıklarından daha fazla sorunla karşı karşıya kaldıkları söylenebilir. Bu da meslekte uzun yıl görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla sorun yaşamalarına neden olabilir" (Susar, 2001, s. 60).

Türkçenin dünyada konuşulduğu coğrafyanın, tarih, kader birlikteliği yapan Türk boy ve topluluklarının yaşadıkları yerler göz önüne alındığında ne denli büyük bir alan olduğu anlaşılmaktadır. Ancak günümüzde Türkçe Öğretmenliği Programları'nı bitiren öğretmen adayları bu boy ve topluluklardan birisiyle karşılaştığında öz dilinde iletişim kuramamakta, İngilizce ve Rusça başta olmak üzere yabancı dillerde iletişim kurma çabası içine girmektedir. "Oysa Türkçe öğretiminin hedef kitlelerinden birini de Türk devlet ve topluluklarından gelenler oluşturur. Birkaç yıl öncesine kadar Türkçe Eğitimi Bölümlerinin en temel, en vazgeçilmez derslerinden biri olan; öğretmen adaylarının hem yaşayan Türk lehçelerini ana çizgileriyle öğrenmelerine hem de hedef kitlelerini / Türk dünyasını tanımalarına – yeterli olmasa da - vesile olan Yaşayan Türk Lehçeleri dersinin kaldırılmış olması, seçmeli ders olarak verilen fakültelerde de bu derslerin alanın uzmanları tarafından yürütülmemesi büyük bir hatadır. Türkçenin farklı coğrafyalardaki / bölgelerdeki lehçelerinin öğrenilmesi / öğretilmesi, Türk devlet ve topluluklarıyla aramızdaki tarihî bağlar ve gerçekleştirilmesi hedeflenen ilişkiler dikkate alınarak buna katkı sağladığı kuşku götürmeyen Yaşayan Türk Lehçeleri derslerinin programa dâhil edilmesi kaçınılmazdır" (Alyılmaz, 2010, s. 733). Programa bakıldığında mevcut derslerle Türkçe öğretmen adaylarının ana dili Türkçeyi kavraması, kültürünü incelikleriyle tanıması mümkün değildir. Dolayısıyla eski programda mevcut Türkiye Türkçesi, Tarihî Türk Lehçeleri gibi derslerin yeni programda kaldırılmış olması ve ses, şekil, kelime ve cümle bilgisi ile sınırlandırılması anlaşılabilir bir uygulama değildir. Tarihî süreç içerisinde anadilin geçirdiği evreleri ve günümüzdeki durumunu uzmanlık seviyesinde öğrenen kişi sadece

dil bilgisi kurallarını öğrenmiş olmakla kalmaz, aynı zamanda onun dünya görüşünü de, manasını da anlar (Açık, 2010, s. 21). "Türkçe eğitiminde yer alan ögelerin etkili olabilmesi için okul binaları, donatım, program, araç-gereç önemli olmakla birlikte, bunları kullanıp programı uygulayacak olan öğretmenin bilgisi becerisi hepsinden daha önemlidir. Bir okul, ancak, orada çalışan öğretmenler kadar iyidir denilebilir" (Kavcar, 1998, s. 5).

Türkçe Öğretmenliği Programı'nda alan dersleri yerine genellikle daha kolay konuları içeren, sürekli tekrara düşen konulardan oluşan derslerin aynı ders adı altında daha az ders saati şeklinde verilebilme imkânı varken ayrıştırılması hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin derslere karşı olumsuz tavır sergilemesine ve programlarda yer alan derslerin öğrencide motivasyon sağlaması gerektiği ilkesine aykırı düşmesine neden olmuştur. Programlardaki bu eksiklik konu ile ilgili yapılan çalışmalarda sıklıkla eleştirilmiştir: "İlköğretimin ikinci kademesi için yetiştirilmesi hedeflenen Türkçe Öğretmenliği Bölümünde zaten alan dersleri kırpılmış, bunun yerine ilgisi olmayan yan alan dersleri konulmuştur" (Güzel, 2003b, s. 14). "Alan dil derslerinin (Ses Bilgisi, Şekil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, Cümle Bilgisi) ilk 4 dönemde tamamlanarak aday öğretmenlerin mezuniyetlerine kadar bu bilgileri kullanımdan uzak tutulmaları ve bu nedenle de öğretmenlerin göreve başladıklarında kendilerini hiçbir konuyu bilmiyormuş gibi hissetmelerinin önüne geçmek için alan derslerinin kredi saatlerinin artırılarak 3 ve 4. sınıfları da kapsayacak şekilde yeniden programlanması gerekmektedir" (Alyılmaz, 2010, s. 733-734). "Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda birçok "*alan*" dersleri (Yazılı Anlatım I-II, Sözlü Anlatım I-II, Osmanlı Türkçesi I-II, Edebiyat Bilgi ve Kuramları I-II, Türk Halk Edebiyatı I-II, Eski Türk Edebiyatı I-II, Yeni Türk Edebiyatı I-II, Çocuk Edebiyatı, Dünya Edebiyatı *vb.*) olmakla birlikte "alan eğitimi" dersleri (İlköğretim ikinci kademede Gramer Eğitimi gibi) ve alan eğitimiyle ilgili "tematik" dersler yer almamaktadır" (Erdem, 2012, s. 221). "Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisinin dil etkinliklerinin uygulamalı olarak verilmesi istenmektedir; fakat öğretmen adayları öğretmen olduklarında dil bilgisinin nasıl öğretileceğini bilmemektedir. Dolayısıyla adaylar, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde bu sorunla yüz yüze geldiklerinde çaresiz kalmakta ve aynı zamanda öğrencilerinin seviyesine inmekte de zorlanmaktadırlar" (Yağmur Şahin, Gürlek, ve Kana, 2013, s. 2566). Etkili bir şekilde konuşan, yazan ve bu becerileri öğretebilen Türkçe öğretmenleri yetiştirilmesi amaç edilmişken bu Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ile tarihle, coğrafyayla, dilin meydana getirdiği edebiyatla, temel kaynaklarla *vd.* ilgili bilgisi olmadan bunu nasıl gerçekleştireceğinin düşünülmediği aşikârdır.

13.3. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Programlarındaki Seçmeli Ders Sorunu:

Eğitimin başarıya ulaşması için doğru niteliklere sahip öğretmenlerin ve öğretim programının olması gerektiği görüşü hâkimdir. Doğru kişilerce doğru bir yol izlenerek gerçekleştirilecek eğitim öğretim ancak başarıyı getirecektir. "Gelişmiş ülkelerin öğretmen eğitimi modelleri incelendiğinde öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin alan bilgisi, alanı öğretme bilgisi ve genel kültür derslerinden oluştuğu görülmektedir" (Baki, 2010, s. 19). Türkiye'de de öğretmen yetiştirirken başvurulan yöntem aynıdır:

> 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre;
>
> Öğretmenlik bir meslektir. Öğretmenlik mesleği özel bir mesleki yeterliliği gerektirir.
>
> Bu yeterliliği sağlamanın kriterleri dünyada ve ülkemizde çoktan belirlenmiştir. Bu kriterlerden birincisi şudur: Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına üç tür muhteva kategorisinde bilgi verilir. Bunlar:
>
> Öğretmenlik meslek bilgisi: "Öğretmen adayına kim, niçin, nerede, nasıl öğretmelidir?" sorularına cevap veren derslerdir.
>
> Alan bilgisi: Öğretim alanı hakkında derin ve engin alan bilgisi veren derslerdir.
>
> Genel kültür: Küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerini büyük strüktüre oturtmaya yaracak genel kültürü veren derslerdir (Küçükahmet, 2007, s. 207).

Öğretmen yetiştirme programları hakkında yapılan çalışmalarda genel bir kanı olarak bu programların yetersiz olduğu, programlardaki derslerin bu üç başlık altındaki dağılım oranlarının güncellenmesi gerektiği görüşü ile karşılaşılmaktadır. Atanur Baskan, Aydın ve Madden'e (2006) göre bu durum şöyle dikkatlere sunulmaktadır: "Türkiye'de uygulanmakta olan öğretmenlik programları dersleri, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kategorilerine göre yeniden gözden geçirilmeli ve bu bağlamda söz konusu ders kategorilerinin birbirlerine ilişkin oranları ve ağırlıkları genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri lehine değiştirilmelidir. Bunlara ek olarak, öğretmen eğitiminde uygulamaya da özel bir önem ve ağırlık verilmelidir" (Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006, s. 41).

İlkokul ve ortaokul düzeyinden başlamak üzere öğretim programlarında öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya çıkarmak, var olanları geliştirmek, daha rahat bir ortamda motivasyonları yüksek bir şekilde derse ilgi duymalarını sağlamak, öğretim programlarındaki zorlayıcı derslerin

yorgunluğuna ara verip biraz nefes almak amacıyla seçmeli dersler yürütülmektedir. Lisans düzeyindeki eğitim öğretim kurumlarında da bu doğrultuda yine seçmeli derslere yer verilmektedir. Seçmeli derslerin bireyi yetiştirmedeki amaçlara yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bu düzeydeki eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten kurumlar meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür alanlarında dersler verirken bu dersleri, yine bu alanları ilgilendiren konularda seçmeli derslere de öğretim programlarında yer vererek desteklemektedirler.

Seçmeli ders, "Öğrencilerin isteğine göre belli bir listeden seçip okuduğu dersler" (Aybar, Göçmenler, Keser, Numanoğlu ve Teker, 2004, s. 147) şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrencilerin seçecekleri dersler onlara ilgi alanlarında daha fazla bilgi edinmelerini sağlamanın yanı sıra farklı alanlarda yeteneklerini geliştirmelerine de katkı sağlayacaktır (Korukcu, 2011, s. 164).

Seçmeli dersler belli bir programa girmiş öğrencinin ortak dersler dışında seçtiği derslerdir (Taş, 2004). Amacı ilgi ve yetenekleri göz önüne alınarak öğrencilerin gelişmelerini sağlamak olan seçmeli dersleri, herhangi bir öğretim kademesinde, zorunlu kredi bütünlüğü içerisinde diploma hakkı kazanabilmek için tamamlanması gereken zorunlu derslerin yanı sıra, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçebilecekleri (alternatifli) dersler olarak tanımlamak da mümkündür (Korukcu, 2011, s. 164). Seçmeli derslerin amacı, öğrencilerin destekleyici bilgi, teknik veya becerileri kazanması, farklı kültürleri bilmesi, sosyal hizmet uygulamalarını yürütmesi, kültürel, sanatsal, spor ve sağlık faaliyetlerine katılımına yardımcı olmak, çevre duyarlılığını artırmak ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Seçmeli derslerin amaçları göz önüne alındığında, seçmeli dersler, bireyleri sosyal ve kültürel olarak geliştirmeyi amaçlayan derslerdir. Sosyal beceriler ile bu derslerden elde edilen başarı arasında bir ilişki olması beklenmektedir. Bu nedenle, sosyal beceriler ile seçmeli ders başarısı arasındaki ilişki araştırılmış ve bu ilişkinin düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir (Alkan ve Erdem, 2011, s. 3453-3454).

Seçmeli dersler öğrencilerin ilgi alanlarında daha fazla bilgilenmesini sağlamanın yanı sıra farklı alanlarda yeteneklerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle seçmeli dersler öğrencilerin alanları dışındaki ilgi ve yetenekleri ile gizil güçlerini tanımalarına ve sınamalarına olanak vermektedir (Demir ve Ok, 1996, s. 121).

John Frank'a göre, iki türlü seçmeli ders vardır: 1. Araştırmalık Seçmeli Dersler (Exploratory / Elective), 2. Seçmeli Dersler (Elective).

Birinci grupta ifade edilen seçmeli dersler öğrencinin çevresini ve kendi ilgilerini, yeteneklerini tanımasına, aramasına-araştırmasına yöneliktir. İkinci grup seçmeli dersler ise öğrencinin belli alanlarda yoğunlaşmasını, öğrenmeyi güçlendirmesini sağlamaya yöneliktir (Ülgen, 1992, s. 108).

Öğrencinin bir dersten hoşlanması veya o dersten başarılı olması o dersi kendi isteğiyle seçmesine büyük ölçüde bağlıdır. Eğer bir ders zorunlu değil de seçmeli ders ise, öğrenci kendi isteğiyle o dersi seçmiş ise, o dersin içeriği öğrenciye daha ilgi çekici gelmektedir (Darby, 2006). Günümüzde lisans düzeyinde öğretim yapan bazı kurumlarda seçmeli ders olarak okutulan dersler seçmeli ders havuzu sunulmadan zoraki bir dayatmayla öğrencilerin seçmek zorunda kaldığı derslerden ibarettir. Bunu tetikleyen durum ise fiziki alan yetersizliği, öğretim elemanı eksikliği ve seçmeli dersi yürütecek yeterliğe sahip öğreticilerin bulunmayışıdır. Demir'e (1996) göre öğretim üyeleri ve lisans öğrencilerinin seçmeli dersler hakkındaki değerlendirmeleri belirlenirken seçmeli derslerin içeriğiyle ilgili olarak öğretim üyelerinin seçmeli derslerin öğrencinin ilgisine göre alınmasını ve öğrencinin herhangi bir sınırlamaya maruz kalmadan istediği dersi seçebilmesi görüşünde olduğu görülmektedir. Seçmeli derslerin içeriklerinin güncel olması da öğretim üyelerinin katıldığı bir durumdur. Seçmeli derslerin spor veya güzel sanatlardan olması desteklenmemektedir. Öğrenci ve öğretim üyeleri tutarlı bir şekilde seçmeli derslerin tüm öğrencilere açık, güncel, mesleğe yönelik branşlaşmayı sağlayan ve öğrencilerin ilgi duydukları dersler olması gerekliliğini belirtmektedirler (Demir, 1996, s. 30).

Yükseköğrenim derecelerine devam eden öğrenciler iki zorlukla karşı karşıya kalır: seçilecek dersler ve hangi derslerin hangi sırayla takip edileceğine dair farkındalık eksikliği. Arkadaşlarının ve meslektaşlarının tavsiyelerine göre, birçoğunun derslerini seçmesi ve buna göre kaydolması tavsiye edilir. Öğrencilerin bir öneri sisteminin aracısı tarafından ilgilenilen dersleri bulmalarına yardımcı olmak yararlı olacaktır (Ray ve Sharma, 2011, s. 330). Üniversite eğitiminde, seçmeli ders uygulaması, öğrencilerin ilgi duyduğu ve özel yeteneklerinin olduğu alanlarda kendini yetiştirme imkânı sağlamaktadır. Seçmeli ders uygulamasında öğrencilerin seçmeli derslerden seçeceği dersi belirlerken dikkate aldıkları kriterler farklılık gösterebilmektedir. Öğrencilerin seçmeli ders seçiminde dikkate aldıkları en önemli üç kriter; dersin öğretim elemanının özellikleri, dersin adı ve içeriği, dersle ilgili olarak dersi daha önce almış öğrencilerden edinilen bilgiler olarak belirlenmiştir (Dündar, 2008, s. 224).

Seçmeli dersler arasından seçim yaparken öğrenciler tarafından göz önünde bulundurulan kriterler Kutlu, Abalı ve Eren'e (2012) göre ise; "İlgi alanı, dersin işleniş tarzı, ders programı, öğretim elemanı faktörü, arkadaş faktörü, dersi almış kişilerin düşünceleri, dersi veren öğretim elemanı ile normal hayattaki ilişki, öğretim elemanının ders anlatış tarzı, ders kapsamında ödev ve proje verilip verilmemesi, dersin işleneceği sınıf, arkadaşların ders seçim tercihi, dersin gerçek hayatta uygulanabilirliği, dersin saati, dersi seçecek kişi sayısı, dersin değerlendirme biçimi (sınav), öğretim elemanı tarafından hazırlanan dokümanların öğrencilere verilmesi, derse devam zorunluluğu, geçmiş dönemlerde dersin geçilme notu" şeklinde belirtilmiştir (Kutlu, Abalı ve Eren, 2012, s. 11-12).

Gelişmiş ülkelerin eğitim programlarında değişen oranlarda yer verilen seçmeli ders uygulamasında, farklı ülkelerde farklı amaçların ön planda tutulduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde seçmeli dersler, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarıcı ve geliştirici amaçla; Avrupa ülkelerinde, toplumsal yönden sorunlu bazı alanlara (azınlıklar, göçmenler, farklı kültürler *vb.*) yönelik olarak dil, din ve tarih gibi derslerin verilmesi hedefiyle ele alınmaktadır (Taş, 2004). Dolayısıyla gelişmiş ülkelerin seçmeli derslere ilişkin yaklaşımları, sosyal yapı ve toplumsal önceliklere göre şekillenmektedir (Memduhoğlu ve Mazlum, 2014, s. 52). Seçmeli derslerin uygulanması boyutunda görülen farklılıklardan birisi de dünyada ve Türkiye'de son yıllarda kullanılmaya başlanan uzaktan öğrenme şeklindeki internet tabanlı seçmeli derslerdir. Bu tarzdaki seçmeli dersler hakkında İnal, Altınışık, Solak ve Yıldız (2012)'de şunlar dile getirilmektedir: "Öğrencilerin genel anlamda sistemden hoşnut oldukları gözlenmiştir. Ancak öğretim elemanlarının bu yenilikçi yaklaşıma teknolojik birikim açısından ayak uydurabildiği söylenemez. Bu tür olumsuzlukları gidermek amacı ile periyodik olarak hizmet içi eğitim kurs ve seminerler düzenlenmektedir. Bunun yanında karşılaşılan çeşitli problemlerle ilgili eğitici video, animasyon ve açıklayıcı resimli metinler içeren materyaller geliştirilmektedir. Ayrıca yarı zamanlı çalışan öğrenciler ile öğretim elemanlarının sorunlarına yerinde ve hızlı çözümler üretilmeye çalışılmaktadır (İnal, Altınışık, Solak ve Yıldız, 2012, s. 278).

Öğrenme disiplinleri bakımından araç ders niteliği gösteren Türkçe eğitiminde en önemli unsurlardan biri programlardır. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin eğitiminde de Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı göz önünde bulundurulması gereken hususlardandır. 2006-2007 eğitim öğretim

yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda "meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür" olmak üzere derslerin üç kategoride toplandığı görülmektedir (Durukan ve Maden, 2011, s. 557). Bütün öğretmen yetiştirme programlarında görülen bu alanlardaki ders dağılımının oranlarındaki yanlışlık Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ve Türkçe öğretiminin sorunları üzerine geçekleştirilen çalışmalarda da dikkat çekilen bir nokta olmuştur. Türkçe Öğretmenliği ile benzer olarak algılanan hatta kimilerince aynı olarak değerlendirilen Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği adayları hakkında Saraç'a (2008) göre dile getirilen "Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının gerekli özgüveni kazanabilmeleri; ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda yetişebilmeleri, gizil güçlerini keşfedebilmeleri ve eğitim ortamından tatmin olabilmeleri için ilgili seçmeli dersleri görmeleri oldukça önemlidir. Çünkü Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları yazarlığa ve şairliğe yeteneği olan öğrencileri bulup yüreklendirecek ve toplumuza yeni değerler kazandıracaklardır" (Saraç, 2008, s. 3) görüşünün Türkçe öğretmeni adayları için de geçerli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları hakkında görülen eksiklikler, düşünülen yanlışlıklar genellikle alan bilgisi, meslek bilgisi ile ilgili eksiklikler üzerine yoğunlaşmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin tarihî gelişim, yayılış, kullanım süreçlerinden habersiz, Türkçenin temel kaynaklarını tanımadan, Türk edebiyatının başucu eserlerini bilmeden ve bunlar hakkında konuşacak bilgi birikimine sahip olmadan, hiç kitap okumadan, ders notlarını ezberleyip sınavları geçtikleri bir gerçektir. (Kök)türk, Uygur, Arap harfli Türkçe metinleri okuyabilme yetisinden yoksun olarak, sınıf yönetimini gerçekleştirecek yeteneklerden uzak olarak, ölçme değerlendirme konusunda sorunlu olarak, öğretim yöntem ve tekniklerini Türkçe öğretimine taşıma becerisini sağlayamadan, Türkçe öğretimi için materyal geliştirme becerilerinden yoksun biçimde mezun olmalarının temelinde Türkçe öğretimi programındaki eksiklikler olduğu görüşü yapılan çalışmalardaki ortak noktalardır. Bu eksikliklerin sadece öğretim programından kaynaklandığını düşünmek de büyük bir yanlıştır. Bu görüşlerden bazılarını şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

Türkçe öğretmen adaylarının hem öğretim stratejileri hem de ölçme ve değerlendirme konularında yetersiz cevap vermelerinin dolayısıyla da kavrayamamış olmalarının temel sebeplerinden biri, öğretmen yetiştirme programlarının kuramsal bilgilere dayalı olarak yürütülmesi olabilir. Çoğu öğretmen adayı öğretmen olduktan sonra pedagojik alan bilgilerini

geliştirebileceğine inanmaktadır. Bu yaklaşım da öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında pedagojik alan bilgilerini önemsememelerine neden olduğu düşünülmektedir (Batur ve Balcı, 2013, s. 34).

> Bunlara ek olarak sekiz katılımcı lisans döneminde "Dilbilim", "Karşılaştırmalı Dilbilim", "Anlambilim", "Metindilbilim", "Toplumdilbilim" ve "Göstergedilbilim" derslerini almış olmanın lisansüstü öğretim sürecinde öğrencilere önemli katkılar getireceğini belirtmiştir. Aslında Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı lisans programları incelendiğinde dilbilim derslerinin zorunlu ya da seçmeli ders olarak programlarda yer aldığı görülmektedir. Buna karşın dilbilimle ilgili ders alan tüm görüşmeciler, alanın terimlerine yabancı kaldıklarını; terimleri anlayamadıkları için derslerin içeriğini anlamakta yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. En temel tanımıyla dilbilim, dili bilimsel olarak inceleyen bilim alanıdır. Bu ders; dilbilim kapsamında sesbilim, ses bilgisi, biçimbilim, söz dizimi ve anlambilim konuları ile dil öğretimindeki yeni yaklaşımları inceler; uygulamalı dilbilim alanında yapılan çalışmalarını tanıtır. Çok yönlü bir süreç olan dil öğrenimi ve öğretiminde dilbilimin ve dilbilim verilerinin yeri yadsınamaz. Bu durumda, anadili öğretmeni yetiştiren lisans programlarında bu dersin zorunlu olması, kredilerinin artırılması ve en önemlisi Türkçe öğretimine katkı sunacak biçimde eğitimle ilişkilendirilerek somut ve uygulamalı olarak verilmesi Türkçe eğitimi veren lisansüstü programlarda daha verimli ve başarılı bir öğrenimin gerçekleştirilmesi bakımından önemlidir (Aslan, 2010, s. 20).

Dilbilimini temele almadan dil ile ilgili herhangi bir faaliyete girişmek anlamsız olacaktır. Ülkemizde bu durum mevcutken Loosen'e (2014) göre lise öğrencilerinin dilbilimi ile olan ilgilerini artırmak ve liseden mezun olduklarında kendi dilleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları ve dünya dillerini daha iyi değerlendirebilmeleri için geliştirilen çalışmada dile getirilenler önemlidir: Dilbilimi ve dili çalışmak, öğrencileri gözlemci olarak becerilerini geliştirmeye teşvik eder ve onlara dilsel gözlemlerinin akademik değeri olduğunu öğretir. Sonuç olarak, dilbilim bir çalışma kursu olarak öğrencilere sayısız fayda sağlar. Bu makalenin izleyicisinin zaten bildiği gibi, dili bir fenomen olarak çalışmak büyüleyici ve değerlidir. Sonuçta, öğrencilerim liseden ayrılıyor, insanların genellikle dil hakkında yaptıkları varsayımlara meydan okuyor. Dünyanın dillerinin zenginliklerinin daha farkındalar, kendi dil kullanımlarını daha fazla yansıtıyorlar ve gelecekte dil hakkında daha fazla şey öğrenmek istiyorlar (Loosen, 2014, s. 271).

Örnek vermek gerekirse Türkiye'de genel kültür dersleri kapsamında "bilimsel araştırma yöntemleri, etkili iletişim, Türk eğitim tarihi" gibi yine öğretmenlik mesleğinin genel ruhuyla ilgili derslere yer verilirken, Kazakistan'daki programlarda "ilk yardım, beden eğitimi, politika, ekonomi teorisi, sosyoloji, hukuk esasları" şeklindeki derslere yer verilmektedir. Bu da farklı ülkelerde aynı mesleği icra edecek öğretmenlerin tamamen farklı bilgilerle yetişmesine neden olmaktadır. Bu noktada bilginin ve kültürün sınırının olmadığı bir dünyada her konudan biraz bilen bireyler değil de alanlarında çok bilen bireyler yetiştirmek parola olmalıdır. Bunun için de programdaki dersler mesleğin gereklerine paralel olarak konulmalıdır (Yılmaz, 2014, s. 196).

Türkçe eğitiminin disiplinler arası niteliği Türkçe eğitimini kendine uğraş seçen bilim kişilerinin geniş bir ilgi alanı içinde yetişmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle özellikle Türkçe eğitimine yönelik açılan yüksek lisans ve doktora programlarında öğrencilerin başka programlardan seçmeli ders alması ve bu derslerin Türkçe eğitimiyle ilişkisinin kurulması yerinde olabilir (Şahbaz ve Çekici, 2012, s. 2380).

Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim programlarında Halk Kültürü dersi seçmeli / seçimlik dersler arasında yer almaktadır. Eğitim sistemimiz içindeki yeri ve önemi dikkate alındığında bu durumun sakıncalı sonuçlarının olabileceği düşünülmektedir. Kültür eğitiminin bir parçası olan Halk Kültürü dersi, insanımızın toplumsal ve kültürel hayatın değişik alanlarında düşünce, eğilim, tutum ve davranışlarını yansıtan, besleyen, kaynak durumunda olan bir "kültür" dersidir. Bu dersin seçimlik derslere yönelik düşünce ve tutumlarla değerlendirilmemesi gerekir. Bu nedenle Halk Kültürü dersleri seçmeli değil zorunlu ders olarak okutulmalıdır (Kutlu, 2009, s. 18). Eğitimin öğretimin amaçlarında yer alan değerler öğretimi popüler bir konu olarak ele alınırken bu değerlerin halk kültürü ile olan ilişkisi göz ardı edilemez. Bir diğer göz ardı edilmeyecek nokta ise dil ve kültürün birbirinden ayrılmaz ilişkisidir. Bütün bunlar bilinmesine rağmen 2018 yılı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda Kültür ve Dil dersi seçmeli olarak programa dâhil edilmiştir.

13.4. 2018 Yılı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki Seçmeli Dersler

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın 2018 yılında değişen müfredatında seçmeli derslerin dönemlere göre dağılımını ve kredilerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

Tablo 1. 2018 Yılı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı Seçmeli Derslerinin Dönemlere Göre Dağılımı[1]

I. Yarıyıl	II. Yarıyıl	III. Yarıyıl	IV. Yarıyıl	V. Yarıyıl	VI. Yarıyıl	VII. Yarıyıl	VIII. Yarıyıl
		MB Seç. 2 Kredi *GK Seç. 2 Kredi*	*MB Seç. 2 Kredi* *GK Seç. 2 Kredi* *AE Seç. 2 Kredi*	*MB Seç. 2 Kredi* *GK Seç. 2 Kredi* *AE Seç. 2 Kredi*	*MB Seç. 2 Kredi* *GK Seç. 2 Kredi* *AE Seç. 2 Kredi*	*MB Seç. 2 Kredi* *AE Seç. 2 Kredi* *AE Seç. 2 Kredi*	*MB Seç. 2 Kredi* *AE Seç. 2 Kredi*

Tablo 1 incelendiğinde 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda toplamda 16 seçmeli derse yer verildiği; bu derslerin tamamının 2 kredilik dersler olduğu; I ve II. yarıyıllarda seçmeli derslere yer verilmezken III ve VIII. yarıyıllarda 2'şer, IV, V, VI ve VII. yarıyıllarda 3'er seçmeli derse yer verildiği görülmektedir. Derslerin 6'sı Meslek Bilgisi, 4'ü Genel Kültür ve 6'sı da Alan Eğitimi konularından oluşmaktadır.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın 2018 yılında değişen müfredatında yer alan seçmeli derslerin meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi konularına göre dağılımını ve ders isimlerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

[1] 2018 yılı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki seçmeli derslerin yarıyıllara göre dağılımına ve seçmeli ders isimlerine https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden 08.07.2019 tarihinde ulaşılmış ve tablo hâline getirilerek dikkatlere sunulmuştur.

Tablo 2. 2018 Yılı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki Seçmeli Dersler

Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri	Genel Kültür Seçmeli Dersleri	Alan Eğitimi Seçmeli Dersler
i.Açık ve Uzaktan Öğrenme	**i.**Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	**i.**Anlam Bilimi
ii.Çocuk Psikolojisi	**ii.**Beslenme ve Sağlık	**ii.**Dil Edinimi
iii. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	**iii.**Bilim Tarihi ve Felsefesi	**iii.**Eleştirel Okuma
iv.Eğitim Hukuku	**iv.**Bilim ve Araştırma Etiği	**iv.**İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi
v.Eğitim Antropolojisi	**v.**Ekonomi ve Girişimcilik	**v.**İlk Okuma Yazma Öğretimi
vi.Eğitim Tarihi	**vi.**Geleneksel Türk El Sanatları	**vi.**Kelime Öğretimi
vii.Eğitimde Drama	**vii.**İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	**vii.**Medya Okuryazarlığı
viii.Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	**viii.**İnsan İlişkileri ve İletişim	**viii.**Ses Eğitimi ve Diksiyon
ix.Eğitimde Program Geliştirme	**ix.**Kariyer Planlama ve Geliştirme	**ix.**Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi
x.Eğitimde Proje Hazırlama	**x.**Kültür ve Dil	**x.**Türkçe Ders Kitabı İncelemesi
xi. Eleştirel ve Analitik Düşünme	**xi.**Mesleki İngilizce	**xi.**Türkçe Öğretimi Tarihi
xii. Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	**xii.**Sanat ve Estetik	**xii.**Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı
xiii. Kapsayıcı Eğitim	**xiii.**Türk Halk Oyunları	**xiii.**Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme
xiv. Karakter ve Değer Eğitimi	**xiv.**Türk İşaret Dili	**xiv.**Yaratıcı Yazma
xv. Karşılaştırmalı Eğitim	**xv.**Türk Musikisi	
xvi. Mikro Öğretim	**xvi.**Türk Sanatı Tarihi	
xvii.Müze Eğitimi		
xviii. Okul Dışı Öğrenme Ortamları		
xix.Öğrenme Güçlüğü		
xx.Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama		
xxi.Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim		
xxii. Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme		

Tablo 2 incelendiğinde 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda toplamda 52 seçmeli derse yer verildiği görülmektedir. Derslerin 22'si Meslek Bilgisi, 16'sı Genel Kültür ve 14'ü de Alan Eğitimi konularını kapsamaktadır.

13.5. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı Bölümlerinin Dönemlere Göre Seçmeli Ders Dağılım Durumu

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı bölümlerinin ders programları ilgili üniversitelerin ders bilgi paketlerinden ve Bologna süreci sayfalarından elde edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları'nda seçmeli derslerin öncelikle dönemlere göre dağılımı tespit edilmiştir:

Tablo 3. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı Bölümlerinin Dönemlere Göre Seçmeli Ders Dağılımı ve Kredi Sayıları

Üniversiteler	**1. Dön**	**2. Dön**	**3. Dön**	**4. Dön**	**5. Dön**	**6. Dön**	**7. Dön**	**8. Dön**
Adıyaman Ü	-	-	Seç. 3	-	-	-	Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2
Afyon Kocatepe Ü	Seç. 3	Seç. 3	*AE* Seç. 3	-	-	-	*GK* Seç. 2	*AE* Seç. 3 *AE* Seç. 2 *GK* Seç. 2
Ağrı İbrahim Çeçen Ü	-	-	Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2
Akdeniz Ü	Seç. 2	Seç. 2	*AE* Seç. 3	*AE* Seç. 2	Zorunlu *AE* Seç. 3	*AE* Seç. 2 Zorunlu *AE* Seç. 2 Zorunlu *GK* Seç. 2	*AE* Seç. 2 Seç. *GK* 2 Zorunlu *AE* Seç. 2 Zorunlu *MB* Seç. 2	*AE* Seç. 2 *AE* Seç. 3 *GK* Seç. 2
Aksaray Ü[2]	-	-	-	-	-	-	-	-
Amasya Ü	-	-	Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2
Artvin Çoruh Ü	-	-	*GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2	*AE* Seç. 2 *GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2	*AE* Seç. 2 *GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2	*AE* Seç. 2 *GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2	*AE* Seç. 2 *MB* Seç. 2	*AE* Seç. 2 *MB* Seç. 2
Atatürk Ü[3]	-	-	Seç. Seç.	Seç. Seç. Seç.	Seç. Seç. Seç.	Seç. Seç. Seç.	Seç. Seç. Seç.	Seç. Seç.
Aydın Adnan Menderes Ü	Fak Seç.	Fak Seç.	*AE* Seç. 2 Fak Seç.	Fak Seç.	-	-	*GK* Seç. 2	*AE* Seç. 3 *AE* Seç. 2

[2] I ve II. yarıyıl dersleri belirtilmiş diğer derslere yer verilmemiştir. Belirtilen dersler içerisinde de seçmeli ders bulunmamaktadır.
[3] Seçmeli derslerin kredileri belirtilmemiştir.

Balıkesir Ü	-	-	*GK* Seç. 2 *MB* Seç 2	*AE* Seç. 2 *GK* Seç. 2 *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *AE* Seç. *MB* Seç.	*MB* Seç. *AE* Seç.
Bartın Ü	-	-	*AE* Seç. 3	-	-	*AE* Seç. 2	*GK* Seç. 2	*AE* Seç. 2, 3 *GK* Seç. 2
Başkent Ü	-	-	*MB* Seç. *GK* Seç.	*MB* Seç. *GK* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *GK* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *GK* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *AE* Seç. *AE* Seç.5	*MB* Seç. *AE* Seç.
Bayburt Ü[4]	-	-	Seç. Seç. Seç.	Seç. Seç.	Seç. Seç.	Seç. Seç.	Seç. Seç.	Seç. Seç.
Bolu İzzet Baysal Ü	Yabancı Dil Seç. 2	Yabancı Dil Seç. 3	Seç. 3	-	-	-	Seç. 2	Seç. 3 Ders
Burdur Mehmet Akif Ersoy Ü	-	-	*GK* Seç. I *MB* Seç. I	*AE* Seç. I *GK* Seç. II *MB* Seç. II	*AE* Seç. II *GK* Seç. III *MB* Seç. III	*AE* Seç. III *GK* Seç. IV *MB* Seç. IV	*AE* Seç. IV *AE* Seç. V *MB* Seç. V	*AE* Seç. VI *MB* Seç. VI
Bursa Uludağ Ü	-	-	Seç. 2	Seç.	-	-	-	-
Çanakkale Onsekiz Mart Ü	-	-	Seç.	-	-	-	Seç.	Seç.
Çukurova Ü	Alan Dışı Seç.	Alan Dışı Seç. Alan Dışı Seç.	Seç.	Seç. Seç.	Seç. Seç.	Seç. Seç.	Seç. Seç. Seç.	Seç. Seç.
Dicle Ü	-	-	Seç. 3	-	-	Seç. 2	Seç. 2	Seç. 3 Seç. 2 Seç. 2
Dokuz Eylül Ü	Seç.	Seç.	Seç. 3	Seç.	Seç.	Seç.	Seç. 2	Seç. 2 Seç. 3
Düzce Ü	-	-	Seç. 3	-	-	-	Seç. 2	Seç. 2 Seç. 3
Ege Ü	-	-	Seç. 3	-	-	-	Seç. 2	Seç. 3 Seç. 2 Seç. 2
Erciyes Ü	-	-	Seç. 3	-	-	-	Seç. 2	Seç. 3 Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2

[4] Ders Bilgi paketindeki düzensizlikten dolayı aynı derslerin birden fazla şekilde yer alması sonucu kesin bir belirleme yapılamamıştır.

Erzincan Binali Yıldırım Ü	-	-	Seç. 3	-	-	-	Seç. 2, 3	Seç. 3 Seç. 2 Seç. 2
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ü	-	-	*MB* Seç. *GK* Seç.	*MB* Seç. *GK* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *GK* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *GK* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *AE* Seç.
Fırat Ü	-	-	Seç. 3 Seç. 3	-	-	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 3 Seç. 2
Gazi Ü	Seç.	Seç.	Seç.	Seç.	Seç.	Seç.	Seç.	Seç.
Gaziantep Ü	-	-	Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2
Giresun Ü	Üniversite Seç.	-	Seç.	-	-	-	Seç.	Seç. Seç. Seç.
Hacettepe Ü[5]	-	-	-	-	-	-	-	-
Hakkâri Ü[6]	-	-	-	-	-	-	-	-
Harran Ü[7]	-	-	-	-	-	-	-	-
Hatay Mustafa Kemal Ü	-	-	*GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2	*AE* Seç. 2 *GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *AE* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *MB* Seç.
İnönü Ü	Seç.	Seç.	Seç. Seç.	Seç. Seç. Seç.	Seç. Seç. Seç.	Seç. Seç. Seç.	Seç. Seç.	Seç. Seç.
İstanbul Aydın Ü	-	-	-	-	-	-	Seç. 3	Seç. 3 Seç. 3 Seç. 3
İstanbul Medeniyet Ü	-	-	Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2
İstanbul Sabahattin Zaim Ü	-	-	*MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *AE* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *MB* Seç.
İstanbul Ü-Cerrahpaşa[8]	-	-	-	-	-	-	-	-
İstanbul 29 Mayıs Ü	-	-	*MB* Seç. *GK* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *AE* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *MB* Seç.
Kafkas Ü	-	-	Seç. 3	-	-	Seç. 2	Seç. 2	Seç. 2

[5] Derslerin dönemlere dağılımı öğretim programında belirtilmemiştir.
[6] Öğretim programına ulaşılamamıştır.
[7] Öğretim programına ulaşılamamıştır.
[8] Bölüm öğretim planında seçmeli dersler belirtilmemiştir.

			Seç. 3					Seç. 2 Seç. 3
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü	-	-	Seç. 2	Seç. 2	Seç. 2	Seç. 3	Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2
Karamanoğlu Mehmetbey Ü[9]	-	-	-	-	-	-	-	-
Kastamonu Ü	-	-	*GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2	*GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2 *AE* Seç. 2	*MB* Seç. *AE* Seç.	*GK* Seç. *MB* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *AE* Seç.
Kırıkkale Ü	-	-	Seç. 3	-	-	-	Seç. 2	Seç. 3 Seç. 2 Seç. 2
Kırşehir Ahi Evran Ü	-	-	Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. Seç. Seç.	Seç. Seç. Seç.	Seç. Seç.	Seç. Seç.
Kilis 7 Aralık Ü	-	-	*AE* Seç. 3	*AE* Seç.	*AE* Seç.	*GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *AE* Seç. *GK* Seç. *GK* Seç.
Kocaeli Ü	-	-	*GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2	*GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2 *AE* Seç. 2	*MB* Seç. 2 *MB* Seç. 2 *AE* Seç. 2	*GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2 *AE* Seç. 2	*AE* Seç. 2 *AE* Seç. 2 *MB* Seç. 2	*MB* Seç. 2 *MB* Seç. 2 *AE* Seç. 2
Kütahya Dumlupınar Ü	Yabancı Dil Seç. 2	Yabancı Dil Seç. 2	*GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *AE* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *MB* Seç.
Manisa Celal Bayar Ü	-	-	*AE* Seç. 3	-	-	-	*GK* Seç. 2	*AE* Seç. 3 *AE* Seç. 3 *GK* Seç. 2
Marmara Ü	Seç. 3	Seç. 3	*AE* Seç. 3	*AE* Seç. 3 *AE* Seç. 3	Üniversite Seç. 2 : *AE* Seç. 3	*GK* Seç. 3	-	Seç. 3 *GK* Seç. 3
Mersin Ü	-	-	Seç. 2	Seç. 2 Seç. 3	-	Seç. 2	Seç. 2	Seç. 2 Seç. 3 Seç. 2
Muğla Sıtkı Koçman Ü	Seç. 3	Seç. 3	Seç. 3	Seç. 3	-	-	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 3 Seç. 2 Seç. 2
Muş Alparslan Ü	-	-	Seç. 3	-	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2

[9] Bölüm öğrenci alımına başlamadığı için öğretim programına da ulaşılamamıştır.

Necmettin Erbakan Ü	-	-	*GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *AE* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *MB* Seç.
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü	-	-	*AE* Seç. 3	-	-	-	*GK* Seç. 2	*AE* Seç. 3 *AE* Seç. 2 *GK* Seç. 2
Niğde Ömer Halisdemir Ü	-	-	Seç. 2	-	-	-	Seç. 2	Seç. 3 Seç. 2
Ondokuz Mayıs Ü	Yabancı Dil Seç. 3	Yabancı Dil Seç. 3	*GK* Seç. 2	*AE* Seç. 2	-	-	*GK* Seç. I 2	*AE* Seç. II 3 *AE* Seç. III 2 GK Seç. II 2
Ordu Ü[10]	-	-	Seç. 3	-	-	-	-	-
Pamukkale Ü	Yabancı Dil Seç. 3	Yabancı Dil Seç.	*GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2	*AE* Seç. 2 *GK* Seç. 2 2 *MB* Seç. 2 2	*AE* Seç. 2 2 *GK* Seç. 3 2 *MB* Seç. 3 2	*AE* Seç. 3 2 *GK* Seç. 4 2 *MB* Seç. 4 2	*AE* Seç. 4 2 *AE* Seç. 5 2 *MB* Seç. 5 2	*AE* Seç. 6 2 *MB* Seç. 6 2
Recep Tayyip Erdoğan Ü	-	-	Seç. 3	-	-	-	Seç. 2 Seç. 2	Seç. 3 Seç. 2 Seç. 3
Sakarya Ü	-	-	*GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *AE* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *MB* Seç.
Selçuk Ü	-	-	*MB* Seç. 2 *GK* Seç. 2	*MB* Seç.2 *GK* Seç. 2 *AE* Seç. 2	*MB* Seç. 2 *GK* Seç. 2 *AE* Seç. 2	*MB* Seç. 2 *GK* Seç. 2 *AE* Seç. 2	*MB* Seç. 2 *AE* Seç. 2 *AE* Seç. 2	*MB* Seç.2 *AE* Seç. 2
Siirt Ü	-	-	Seç. 3	Seç. 3	Seç. 3	Seç. 3 Seç. 3	Seç. 3 Seç. 3 Seç. 2	Seç. 3 Seç. 3 Seç. 2
Sinop Ü	-	-	*GK* Seç. *MB* Seç.	*GK* Seç. *MB* Seç. *AE* Seç.	*GK* Seç. *MB* Seç. *AE* Seç.	*GK* Seç. *MB* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *AE* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *AE* Seç.
Sivas Cumhuriyet Ü[11]	-	-	-	-	-	-	-	*MB* Seç.
Süleyman Demirel Ü	-	-	*GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2	*GK* Seç. *MB* Seç. *AE* Seç.	*GK* Seç. *MB* Seç. *AE* Seç.	*GK* Seç. *MB* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *AE* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *AE* Seç.

[10] Tüm dönemlere ait ders planına yer verilmemiştir.
[11] III, IV, V, VI ve VII. dönem dersleri belirtilmemiştir.

Tokat Gaziosmanpaşa Ü	-	Seç. 2	*MB* Seç. 2 *GK* Seç. 2	*GK* Seç. 2 *MB* Seç. 2 *AE* Seç. 2	*GK* Seç. *MB* Seç. *AE* Seç.	*GK* Seç. *MB* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *AE* Seç. *AE* Seç.	*MB* Seç. *AE* Seç.
Trabzon Ü	-	-	*MB* Seç. 2 *GK* Seç. 2	*MB* Seç. 2 *GK* Seç. 2 *AE* Seç. 2	*MB* Seç. 2 *GK* Seç. 2	*MB* Seç. 2 *GK* Seç. 2 *AE* Seç. 2	*MB* Seç. 2 *AE* Seç. 2 *AE* Seç. 2	*MB* Seç. 2 *AE* Seç. 2
Trakya Ü	-	-	Seç. 3	-	-	-	Seç. 2	Seç. 2 Seç. 3 Seç. 2
Uşak Ü	-	-	*GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *GK* Seç. *MB* Seç. 4	*AE* Seç. *AE* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *MB* Seç.
Van Yüzüncü Yıl Ü	-	-	Seç. 3	-	-	-	Seç. 2	Seç. 2 Seç. 3 Seç. 2
Yıldız Teknik Ü	-	-	Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2 Seç. 2	Seç. 2 Seç. 2
Yozgat Bozok Ü	-	-	*GK* Seç. 3 *MB* Seç.	*AE* Seç. 3 *GK* Seç. II 3 *MB* Seç.	*AE* Seç. 3 *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. 2 *GK* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *AE* Seç. *MB* Seç.	*AE* Seç. *MB* Seç.
Zonguldak Bülent Ecevit Ü[12]	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 3 incelendiğinde 72 üniversitedeki Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları'nın incelemeye dâhil edildiği görülmektedir. Bu inceleme esnasında bazı üniversitelerdeki Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'na ait ders bilgi paketlerine yer verilmediği, bazılarında ise gelişigüzel bir dağılım yapıldığı, bazılarında bu seçmeli derslerin hangi konu alanına girdiğine yer verilmediği, seçmeli derslerin kredilerinin belirtilmediği tespit edilmiştir. Bazı üniversitelerde ise bu işlemin gayet titizlikle yapıldığı derslerin dönemlerine göre dağılımının uygunluk sağladığı, kredi bildirimlerinin doğru olduğu, konu alanlarına göre seçmeli derslerin dağılımının sağlandığı, seçmeli ders listelerinin planlı ve sistemli bir şekilde verildiği görülmüştür. Bu sebeple bunlar tabloda gösterilirken bazı derslerin kredilerine bazı derslerin konu alanlarına yer verilememiş bazen de sadece seçmeli ders olduğu belirtilerek tablo tamamlanmıştır.

[12] Seçmeli dersler, ders bilgi sisteminde belirtilmemiştir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı bulunan üniversitelerden Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Sinop Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Yozgat Bozok Üniversitesi olmak üzere toplamda 19 üniversitede Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen seçmeli derslerin dönemlere göre dağılımına uygun bir dağılım yapıldığı görülmektedir.

Seçmeli derslerin Yükseköğretim Kurulunun belirlediği sıralamaya göre verilmemiş olması öncelikle bir sorun oluşturmaktadır. Seçmeli derslerin dönemlere göre dağılımının farklılık göstermesi üniversitelerdeki Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları arasında bir ortaklık olmasını engellemektedir. Seçmeli derslerin belirtilen dönemlerde değil de farklı dönemlerde verilmesi zorunlu derslerin de program içerisindeki yerleşimini etkilediğinden birbiriyle bağlantılı olan derslerin aynı dönemlerde veya birbirini takip eden dönemlerde öğretmen adayları tarafından takip edilemeyecek olmasının da sorun oluşturacağı açıkça ortadadır.

Seçmeli derslerle ilgili olarak meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi konularına dikkat edilerek bir dağılımın yapılmadığı da görülmektedir. 2018 yılı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki seçmeli derslerin tamamının 2 kredi olduğunun belirtilmesine rağmen ilgili bölümlerde 3 kredilik seçmeli derslere yer verildiği de görülmektedir.

13.6. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları'ndaki Seçmeli Dersler ve Öğretim Programında Yer Aldıkları Üniversiteler

Seçmeli derslerin öğretmen yetiştirme programlarındaki amaçlarından biri de öğretmen adaylarının farklı yönlerini belirleyip geliştirmek ve kendi istekleri ile seçtikleri ilgi alanlarındaki derslerde motivasyonlarının daha yüksek olacağı düşüncesiyle daha başarılı olacakları, kendilerini daha iyi tanıyacak olmalarıdır.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin öğretmen adayını farklı yönlerde geliştireceği, alan eğitimi dersleri ile de kendi lisans programı ile ilgili daha özelde ele alınabilecek konular hakkında kendini donatacağı düşünülmektedir. Özellikle üniversitelerin ortak seçmeli ders havuzları veya fakültelerin ortak seçmeli ders havuzları ile

öğretmen adayları alanlarının dışında merak ettikleri güncel konularla ilgili ders seçme imkânına sahiptir. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları'ndaki dersler incelendiğinde her üniversitede olmasa da bazı üniversitelerde, üniversite ve fakülte seçmeli ders havuzlarının bulunduğu, bu derslerle öğretmen adaylarının yabancı dil, spor, güncel konular hakkında ders alma şansı ile dünyadaki öğretmen yetiştirme programları ile benzerlik sağladığı düşünülmektedir. Dünyada seçmeli dersler (elective) üzerine yapılan çalışmaların genellikle eczacılık, kimya, mühendislik, liderlik ve dil ile ilgili konularda yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretim elemanlarınca ve lisans öğrencileri tarafından seçmeli ders programları geliştirme, seçmeli derslerin yeterlik düzeyleri, bu derslerin diğer derslerle olan ilişkisinin belirlenmesi, seçmeli derslerin uygulanma şekli, özellikle son zamanlarda genel ağ üzerinden uzaktan öğrenme şeklinde yürütülen seçmeli derslerin başarısı ve bunların nasıl geliştirilebileceği ile ilgili durumlarla karşılaşılmaktadır.

Türkiye'de de benzer çalışmalar ele alınmış olup, bunlarla ilgili öğretim elemanları ve lisans öğrencilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan seçmeli dersler ile ilgili olarak da aynı doğrultuda çalışmalar gerçekleştirilmiş, öğretmen yetiştirme programlarının genel değerlendirmelerinin, incelemelerinin yapıldığı çalışmalarda da Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki seçmeli derslerle ilgili görüşlere de yer verilmiştir. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki seçmeli dersler özel olarak ele alınmaktansa Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları'ndaki sorunların tespit edilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda ele alınmış; Türkçe Öğretmenliği Programları'nın sürekli kırpıldığı, nitelikli Türkçe öğretmeni yetiştirme hedefinden uzaklaştığı, hiç olmazsa seçmeli dersler ile bu eksikliklerin giderilmeye çalışılması gerektiği, seçmeli ve zorunlu ders önerileri ile uygulama boyutunun artırılması gerektiği tavsiyesi yapılmıştır. Ancak son program değişikliği incelendiğinde bir nebze de olsa iyileştirilen bu durumun tamamen düzeltildiğini söylemek mümkün görünmemektedir.

Tablo 4. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları'ndaki Seçmeli Dersler ve Öğretim Programında Yer Aldıkları Üniversiteler

Seçmeli Dersler	Öğretim Planında Yer Aldığı Üniversite	K	Ü Sayısı
Açık ve Uzaktan Öğrenme	*AÇÜ III, AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ III, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KOÜ VII, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ, MB PAÜ III, MB TRBÜ III, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	21
Aerobik	*ÜS AKD I*	2	1
Ağaç Yüzey Oymacılığı	*ÜS AKD I*	2	1
Ahilik ve Mesleki Etik	*ADYÜ VIII*	2	1
Ahşap Boyama	*ÜS AKD I*	2	1
Aikido	*ÜS AKD I*	2	1
Aile Eğitimi	*AİBÜ*	2	1
Akademik Okuma ve Yazma	*GK FSMVÜ*	2	1
Akademik Türkçe	*GK FSMVÜ*	2	1
Akademik Yazma	*AKD VIII, GÜ*	3	2
Aktif Öğrenme Uygulamaları	*GİRÜ VII*	2	1
Alan Araştırmaları	*AE CBÜ VIII*	3	1
Alana Özgü Yazılımlar	*NĞÜ VII*	2	1
Alman Dili ve Kültürü	*ÜS MÜ V*	2	1
Almanca I	*GK BRT VII, YD AKÜ I, YD DPÜ I, YD MĞÜ I, YD MÜ I, YD OMÜ I, YD PAÜ I*	3	7
Almanca II	*GK BRT VIII, YD AKÜ II, YD DPÜ II, YD MĞÜ II, YD MÜ II, YD OMÜ, YD PAÜ II II*	3	7
Almanca III	*MĞÜ III*	3	1
Almanca IV	*MĞÜ IV*	3	1
Anadolu Ağızları	*AKD VII*	2	1
Anadolu ve Rumeli Ağızları	*AE ADÜ III, AE NĞÜ VIII, TÜ III*	2	3
Anlam Bilgisi	*AE ERZÜ VIII, GÜ, HÜ*	2	3
Anlam Bilimi	*AÇÜ V, EÜ VIII, AE AKD III, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE OMÜ IV, AE PAÜ IV, AE TRBÜ, AEÜ IV, ATATÜRK ÜNİ VII, BAÜ IV, BAY ÜNİ, GAZÜ VII, GOÜ IV, İÜ VII, KÜ IV, MKÜ IV, NERÜ, RÜ VIII, SDÜ III, SNÜ, UŞÜ, UÜ III*	2	26
Anlama Becerilerini Geliştirme	*AE BRT VIII*	3	1
Anlambilim	*AE YTÜ, ÇÜ VIII*		2

Anlatıbilim	*EÜ VII*	2	1
Arapça	*DÜ VI*	2	1
Araştırma Teknikleri	*GK ADÜ VII*	2	1
Aromatik Bitkiler ve Alternatif Tıp	*ÜS ADÜ I*	2	1
Âşıklık Geleneği	*BAY ÜNİ*	2	1
Atatürk ve Türk Dili	*GK ADÜ VII*	2	1
Avrupa Birliği Eğitim Projeleri	*GK NEÜ VII*	2	1
Badminton	*ÜS AKD I*	2	1
Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	*AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ III, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KÜ III, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	22
Bağlama	*ÜS AKD I*	2	1
Balkanlarda Türkçe Öğretimi	*GÜ*		1
Basketbol	*ÜS AKD I*	2	1
Baskı Resim	*ÜS AKD I*	2	1
Batı Edebiyatı	*KAÜ VIII, RÜ VIII*	2	2
Batı Türkçesinin Tarihsel Gelişimi	*AE NEÜ III*	3	1
Beden Dili ve Diksiyon	*EÜ III*	3	1
Beden Eğitimi I	*ÜS AKD I*	2	1
Beden Eğitimi II	*ÜS AKD II*	2	1
Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar I	*ÜS AKD I*	2	1
Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar II	*ÜS AKD II*	2	1
Beslenme ve Sağlık	*GK İSZÜ, AÇÜ IV, AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ III, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, HÜ, İÜ VIII, KÜ III, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	22
Bilgisayar I	*BAY ÜNİ*	2	1
Bilgisayar II	*BAY ÜNİ*	4	1
Bilgisayar ve Teknolojilerini Geliştirme Ve İnsan	*DEÜ VII*	2	1
Bilim Tarihi ve Felsefesi	*AEÜ III, BAÜ III, ÇOMÜ VIII, GAZÜ III, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, HÜ,*	2	24

	İÜ VII, KOÜ IV, KÜ III, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III		
Bilim ve Araştırma Etiği	*AÇÜ IV, AEÜ III, ATATÜRK ÜNİ VI, BAÜ III, GAZÜ III, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, HÜ, KÜ III, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	22
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	*BAY ÜNİ*	2	1
Bilimsel Metin Yazma Teknikleri	*GK BRT VIII*	2	1
Bilimsel Rapor Yazma Teknikleri	*AİBÜ*	3	1
Bilimsel ve Yazınsal Çeviri Teknikleri	*EÜ VIII*	2	1
Bilimsel Yazma Teknikleri	*GİRÜ VIII, MĞÜ VIII*	2	2
Caz Müziği	*ÜS ADÜ I, ÜS AKD I*	2	2
Cinsel Gelişim ve Yaşam	*ÜS ADÜ I*	2	1
Coğrafyada Okul Dışı Etkinlikler	*ÜS MÜ V*	2	1
Coğrafyada Okul İçi Etkinlikler	*ÜS MÜ V*	2	1
Cumhuriyet Dönemi Öykü ve Roman	*MEÜ VIII*	3	1
Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	*ÇOMÜ VIII, MAÜ III*	3	2
Cumhuriyet Dönemi Türk Nazımı	*AE CÜ*	2	1
Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri	*MEÜ VIII*	2	1
Cümle Çözümlemeleri	*DÜ VIII*	2	1
Çağdaş Dünya Tarihi	*SNÜ*	2	1
Çağdaş Türk Dünyası Edebiyatı	*BAY ÜNİ, AİBÜ*	2-3	2
Çağdaş Türk Edebiyatı	*ADYÜ III, AE CBÜ VIII, AE ERZÜ VIII, AİBÜ, ÇÜ V, GİRÜ VIII, GK AKÜ IV, GÜ*	3	8
Çağdaş Türk Hikâye ve Romanı	*AE KİYÜ*	3	1
Çağdaş Türk Lehçeleri	*AE CBÜ VIII, AE ERZÜ III, AİBÜ, KSÜ VIII*	3	4
Çağdaş Türk Şiiri İncelemeleri	*AE OMÜ VIII*	2	1

Çağdaş Türk Yazı Dilleri	*AE AKD IV, ÇÜ V*	2	2
Çağlar Boyu Müzik	*ÜS MÜ V*	2	1
Çince I	*İÜ II*		1
Çini Tasarımı ve Uygulamaları	*ÜS AKD I*	2	1
Çizgi Film İncelemeleri	*ÇOMÜ VII*	2	1
Çocuk Edebiyatı	*BAY ÜNİ*	2	1
Çocuk Edebiyatı Eleştirisi	*AİBÜ*	2	1
Çocuk Edebiyatı İncelemeleri	*AE NEÜ VIII*	2	1
Çocuk Edebiyatı ve Eğitimi	*DEÜ VII*	2	1
Çocuk Folkloru	*GİRÜ VII*	2	1
Çocuk Psikolojisi	*AÇÜ IV, AEÜ III, ATATÜRK ÜNİ IV, BAÜ III, GAZÜ III, GOÜ III, HÜ, İÜ VIII, KOÜ III, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	23
Çocuk Resimlerinin Analizi	*AİBÜ*	2	1
Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı	*DEÜ VII*	2	1
Çocuklar İçin Metin Yazarlığı	*AİBÜ*	3	1
Çocuklarla İdeal İletişim	*SNÜ*	2	1
Çocukluk Algısı ve Çocuk Katılımı	*SNÜ*	2	1
Çocukta Düşünme Becerilerini Geliştirme	*ÜS MÜ V*	2	1
Dağcılık	*ÜS AKD I*	2	1
Dans	*ÜS AKD I*	2	1
Değerler Eğitimi	*ADYÜ III, GK BRT VII, GK CBÜ VIII*	3	3
Değerler Eğitimi ve Etik	*SİÜ VIII*	2	1
Değerler Eğitimine Giriş	*ÜS MÜ V*	2	1
Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi	*DEÜ VIII*	2	1
Dijital Ortamda Fotoğrafçılık	*GK CBÜ V*	2	1

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	*AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ IV, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	21
Diksiyon	*AE ADÜ III, AE NĞÜ VIII, ÇÜ VI, GK ERZÜ VIII, KIÜ VII, MĞÜ VIII, SİÜ V, ÜS MÜ V*	2	8
Diksiyon Eğitimi, Güzel Konuşma ve Sunu	*AİBÜ*	3	1
Diksiyon ve Fonetik I	*ÜS MÜ V*	2	1
Diksiyon ve Fonetik II	*ÜS MÜ V*	2	1
Diksiyon ve Güzel Konuşma	*GK NEÜ VIII*	2	1
Diksiyon, Güzel ve Etkili Konuşma	*ÜS MÜ V*	2	1
Dil Bilgisi Öğretimi	*AE BRT VIII, KIÜ VIII*	3	2
Dil Bilgisi Öğretimi ve Materyal Tasarımı	*GÜ*		1
Dil Edinimi	*AÇÜ IV, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE OMÜ IV, AE PAÜ IV, AE TRBÜ, AE YBÜ IV, AE YTÜ, AEÜ IV, AİBÜ, BAÜ IV, GAZÜ IV, GOÜ IV, HÜ, İÜ VIII, KOÜ VII, KÜ IV, MKÜ IV, NERÜ, SDÜ III, UŞÜ*	2	24
Dil Eğitiminin Temel Kavramları	*GOÜ II*	2	1
Dil Felsefesi	*AE AKD III, AE MÜ IV, ÇÜ VII, GK OMÜ VIII, İAÜ VII*	2-3	5
Dil Gelişimi ve Özgüven	*AE NĞÜ VIII, MĞÜ VII*	2-3	2
Dil İncelemeleri	*AE MÜ III*	3	1
Dil Öğretiminde Proje Geliştirme ve Uygulamaları	*GÜ*		1
Dil Politikaları	*GÜ*		1
Dil Psikolojisi	*GÜ, İAÜ VIII*	3	2
Dil Sosyolojisi	*GÜ*		1
Dil ve Estetik	*KIÜ VIII*	2	1
Dil ve Kültür	*AKD VI, ERÜ VIII, SİÜ III*	2-3	3
Dil ve Kültür İlişkisi	*ÜS MÜ V*	2	1
Dilbilgisi Öğretimi	*AE CBÜ VIII, AİBÜ, DEÜ III*	3	3
Dilbilimsel Metin Çözümlemeleri	*AE NEÜ VIII*	3	1
Dinî ve Tasavvufi Türk Halk Edebiyatı	*BAY ÜNİ, SİÜ VI*	2-3	2

Divan Şiiri	*AE ADÜ VIII*	2	1
Divan Şiiri İncelemeleri	*AİBÜ*	2	1
Doğa Sporları	*ÜS AÇÜ III*	2	1
Doğu ve Batı Düşüncesi	*BAY ÜNİ, GK OMÜ VII, GÜ, RÜ VII*	2	4
Drama	*KAÜ III, ÜS MÜ V*	2-3	2
Dünya Edebiyatı	*AİBÜ, SİÜ VII*	2-3	2
Dünya Müzikleri	*ÜS ADÜ I*	2	1
Düşünce ve Uygarlık Tarihi	*DEÜ VII*	2	1
Düşünme Becerileri Eğitimi	*ÇOMÜ VIII*	3	1
Düşünme Eğitimi	*ÜS ADÜ I*	2	1
Düşünme Teknikleri	*GK BRT VII*	2	1
Ebru Sanatı	*ÜS ADÜ I, ÜS AKD I*	2	2
Edebî Akımlar	*AE ADYÜ VIII, AE BRT VIII*	2	2
Edebî Eleştiri	*AE OMÜ VIII*	2	1
Edebî Metin İncelemeleri	*AKD VIII, MĞÜ III*	2	2
Edebî Metinlerle Değerler Eğitimi	*RÜ VIII*	3	1
Edebî Sanatlar	*AİBÜ*	3	1
Edebî Türler ve Örnek Metin İncelemeleri	*AE KİYÜ*	3	1
Edebî Yazı Türleri	*YYÜ VIII*	2	1
Edebiyat Eğitimi	*AİBÜ*	3	1
Edebiyat Felsefesi	*NĞÜ III*	2	1
Edebiyat Öğretimi	*KIÜ VIII*	3	1
Edebiyat Sosyolojisi	*AE NĞÜ VIII, AİBÜ*	2	2
Edebiyat ve Toplum	*FÜ VI, GK AKÜ VIII*	2	2
Ege Türküleri	*ÜS ADÜ I*	2	1
Ege Yöresi Halk Oyunları	*ÜS ADÜ I*	2	1
Eğitim Antropolojisi	*AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ IV, GOÜ III, İÜ VII, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	21
Eğitim Hukuku	*AÇÜ IV, AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ III, GOÜ III, HÜ, İÜ VIII, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	22
Eğitim Politikaları	*ÜS MÜ V*	2	1

Eğitim Sisteminin Güncel Sorunları	*ÜS ADÜ I*	2	1
Eğitim Sosyolojisi	*BAY ÜNİ, GK BRT VIII*	2	2
Eğitim Tarihi	*AÇÜ IV, AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ IV, GOÜ III, İÜ VIII, KOÜ III, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	21
Eğitim Teknolojileri Yoluyla Türkçe Öğretimi	*AİBÜ*	3	1
Eğitimde Avrupa Birliği Projeleri	*MEÜ VIII*	2	1
Eğitimde Bireysel Farklılıklar	*ÜS MÜ V*	2	1
Eğitimde Çizgi Roman Kullanımı	*GK YTÜ*		1
Eğitimde Drama	*AEÜ III, ATATÜRK ÜNİ V, BAÜ III, BAY ÜNİ, GAZÜ VI, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KOÜ VII, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	24
Eğitimde Kariyer Geliştirme	*ÜS MÜ V*	2	1
Eğitimde Liderlik ve Duygusal Zekâ	*SNÜ*	2	1
Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	*AÇÜ IV, AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ V, GOÜ III, HÜ, İÜ VIII, KOÜ VIII, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	23
Eğitimde Program Geliştirme	*AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ V, GK NĞÜ VIII, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KOÜ VI, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	24
Eğitimde Proje Geliştirme	*İÜ VIII*	2	1
Eğitimde Proje Hazırlama	*AÇÜ IV, AEÜ III, ATATÜRK ÜNİ III, BAÜ III, GAZÜ V, GOÜ III, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB*	2	21

	TRBÜ, MB YTÜ, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ		
Eğitsel Bilgisayar Oyunları Tasarımı	*GK BRT VII*	2	1
Eğitsel Oyunlar	*GÜ, RÜ VII*	2	2
Eğitsel Video Tasarımı ve Geliştirme	*GK BRT VIII*	2	1
Ekonomi ve Girişimcilik	*AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ IV, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, İÜ VII, KÜ III, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	20
Eleştirel Düşünme	*MEÜ III, MĞÜ VIII*	2	2
Eleştirel Düşünme-Okuma	*AİBÜ*	2	1
Eleştirel Medya Okuryazarlığı	*ÜS ADÜ I*	2	1
Eleştirel Okuma	*AÇÜ V, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE OMÜ IV, AE PAÜ IV, AE TRBÜ, AE YTÜ, AEÜ IV, BAÜ IV, GAZÜ VIII, GOÜ IV, HÜ, İÜ VII, KOÜ VI, KÜ IV, MKÜ IV, NERÜ, SDÜ III, SNÜ, UŞÜ*	2	23
Eleştirel ve Analitik Düşünme	*AEÜ III, ATATÜRK ÜNİ, BAÜ III, GAZÜ V, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KOÜ IV, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	24
Endüstriyel Tasarım	*ÜS AKD I*	2	1
Engelliler İçin Engelsiz Yaşam	*AİBÜ*	2	1
Engellilerle İletişim	*AİBÜ*	2	1
Erken Çocukluk Eğitimi	*SİÜ VII*	2	1
Eski Anadolu Türkçesi	*AE ADÜ VIII, AE AKD V, AE ERZÜ VIII, AE KİYÜ, GK MÜ VIII*	3	5
Eski Türk Edebiyatı Metinleri	*GÜ*		1
Eski Türk Edebiyatı	*SİÜ IV*	3	1
Eski Türk Edebiyatında Metin İncelemesi	*MAÜ V*	2	1
Eski Türk Edebiyatında Nesir	*MAÜ VIII*	2	1
Eski Türk Lehçeleri	*AE ERZÜ VIII*	2	1

Eski Türkçe	*BAY ÜNİ, DÜ III*	2	2
Eski Türkçe Metin İncelemeleri	*AE CBÜ VIII, AKD VII, MĞÜ VIII*	2	3
Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri	*AE MÜ III, AE NEÜ III, AİBÜ, FÜ III*	3	4
Estetik Doktrinler	*BAY ÜNİ, RÜ VII*	2	2
Estetik	*KAÜ VIII*	2	1
Etkileşimli Öğretim Programları Geliştirme	*AİBÜ*	2	1
Etkili İletişim	*BAY ÜNİ*	3	1
Etkili İletişim Becerileri	*AİBÜ*	2	1
Etkili Öğrenme-Öğretme	*SİÜ VIII*	2	1
Etkili Takım Çalışması	*ÇOMÜ VIII*	3	1
Etkili ve Güzel Konuşma Teknikleri	*ÜS ADÜ I*	2	1
Farsça I	*İÜ II, MAÜ V*	2	2
Farsça II	*MAÜ VI*	2	1
Felsefe	*ADYÜ VII, BAY ÜNİ*	2	2
Felsefe ve Edebiyat	*ÇÜ VIII*		1
Fen Eğitiminde Alternatif Değerlendirme	*ÜS MÜ V*	2	1
Fen, Teknoloji ve Toplum	*ERÜ VII, ERÜ VIII*	2	2
Filmlerle Etkili Öğretmenlik	*ÜS ADÜ I*	2	1
Fotoğrafçılık	*AİBÜ*	2	1
Fransız Dili ve Kültürü	*ÜS MÜ V*	2	1
Fransızca I	*YD AKÜ I, YD DPÜ I, YD MĞÜ I, YD MÜ I, YD OMÜ I, YD PAÜ I*	3	6
Fransızca II	*YD AKÜ II, YD DPÜ II, YD MĞÜ II, MÜ II, OMÜ II, YD PAÜ II*	3	6
Fransızca III	*MĞÜ III*	3	1
Fransızca IV	*MĞÜ IV*	3	1
Futbol	*ÜS AKD I*	2	1
Geleneksel Türk El Sanatları	*AÇÜ IV, AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ IV, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, İÜ VIII, KÜ III, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS ADÜ I*	2	22
Geleneksel Türk Sanat Müziği	*ÜS ADÜ I*	2	1

Geleneksel Türk Tiyatrosu	*BAY ÜNİ*	2	1
Genel Matematik	*GK ERZÜ VIII*	2	1
Genel Müzik Kültürü	*GK CBÜ VIII*	2	1
Goblen	*ÜS AKD I*	2	1
Görsel Okuma ve Görsel Sunu	*AİBÜ*	3	1
Görsel Okuma ve Yazma	*AE BRT III, YYÜ VII*	3	2
Gösterge Bilimi	*AE AKÜ III*	3	1
Göstergebilimin Temelleri	*AE NEÜ VIII, FÜ VIII*	2	2
Gözlem Teknikleri	*MĞÜ VII*	2	1
Güç Geliştirme	*ÜS AKD I*	2	1
Günümüz Dünya Sorunları	*DÜZ VIII, MAÜ VIII*	2	2
Günümüz Türk Edebiyatı	*AE MÜ VIII, ÇOMÜ III, KSÜ VIII 2-*	2-3	3
Güzel Konuşma	*ÇOMÜ VIII*	2	1
Güzel Sanatlar I	*ÜS AKD I*	2	1
Güzel Sanatlar II	*ÜS AKD II*	2	1
Güzel Yazı Teknikleri	*GK NĞÜ VIII*	2	1
Güzel Yazı Yazma Teknikleri	*SİÜ III*	3	1
Halk Bilimi	*AE ERZÜ III, BAY ÜNİ, ÇOMÜ III, DEÜ III, GİRÜ VII*	3	5
Halk Bilimi ve Eğitimi	*AE ERZÜ VIII*	3	1
Halk Edebiyatında Gelenek ve Etkileşim	*DEÜ VIII*	3	1
Halk Edebiyatı Şiir İncelemeleri	*DEÜ VIII*	3	1
Halk Kültürü	*GK BRT VIII, GK NEÜ VIII*	2	2
Halk Müziği	*AİBÜ*	2	1
Halk Müziği Korosu	*ÜS AKD I*	2	1
Halk Oyunları	*ÜS AKD I*	2	1
Halk Şiiri	*AE ADÜ VIII*	2	1
Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	*AÇÜ IV, AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ VI, GOÜ III, HÜ, İÜ VIII, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB OMÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	19
Hat Sanatı	*ÇOMÜ VII*	2	1
Hayatımızda Kimya	*ÜS MÜ V*	2	1
Hentbol	*ÜS AKD I*	2	1

Herkes İçin Spor	*MAÜ VIII*	2	1
Heykel	*ÜS AKD I*	2	1
Hızlı Okuma	*GÜ*		1
Hızlı Okuma Teknikleri	*AİBÜ, GK ADÜ VII, GK BRT VII, KİÜ VIII, RÜ VIII*	2	5
Hikâye ve Roman Çöz. Tek.ve Uyg.	*AE ADYÜ VIII*	3	1
Hikâye İncelemeleri	*ERÜ III*	3	1
Hikâye Tahlilleri	*GİRÜ VIII*	2	1
History of Modern Art	*ÜS MÜ V*	2	1
İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi	*AÇÜ IV, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE OMÜ IV, AE PAÜ IV, AE TRBÜ, AE YTÜ, AEÜ IV, BAÜ IV, GAZÜ VII, GOÜ IV, İÜ VIII, HÜ, KÜ IV, NERÜ, SDÜ III, SNÜ, UŞÜ*	2	21
İleri Osmanlıca	*AİBÜ, GK ERZÜ VIII, GK MÜ VI*	2	3
İleri Türkçe I	*GK ERZÜ VII*	2	1
İleri Türkçe II	*GK ERZÜ VIII*	2	1
İletişim	*AİBÜ*	2	1
İlk Okuma Yazma Öğretimi	*AÇÜ V, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE OMÜ IV, AE TRBÜ, AE YTÜ, AEÜ IV, BAÜ IV, ÇOMÜ III, GAZÜ VI, GOÜ IV, GÜ, HÜ, İÜ VII, KİÜ VIII, KÜ IV, MKÜ IV, NERÜ, SDÜ III, UŞÜ*	2-3	23
İlkokulda Çağdaş Öğretim Yaklaşımları	*ÜS MÜ V*	2	1
İlköğretimde Belirli Günler ve Haftalar	*GK ERZÜ VII*	2	1
İlköğretimde Metin İnceleme Yöntemleri	*KİÜ VIII*	2	1
İngilizce I	*AİBÜ, YD AKÜ I, YD DPÜ I, YD MĞÜ I, YD MÜ I, YD OMÜ I, YD PAÜ I*	3	7
İngilizce II	*AİBÜ, YD AKÜ II, YD DPÜ II, YD MĞÜ II, YD MÜ II, YD OMÜ II, YD PAÜ II*	3	7
İngilizce III	*MĞÜ III*	3	1
İngilizce IV	*MĞÜ IV*	3	1
İnsan Hakları	*GK ADYÜ VIII*	2	1
İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	*AEÜ III, ATATÜRK ÜNİ IV, BAÜ III, DÜZ VIII, GAZÜ IV, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK YBÜ III, GK YTÜ, GOÜ III, İÜ VII, KÜ III, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2-3	23
İnsan Hakları ve Demokrasi Erişimi	*AİBÜ*	2	1

İnsan Hakları ve Demokrasi	*GK TRBÜ, KOÜ III*		2
İnsan Hakları ve Eğitim	*GK NĞÜ VIII*	2	1
İnsan İlişkileri ve Eğitim	*GK İSZÜ, MAKÜ*	2	2
İnsan İlişkileri ve İletişim	*AÇÜ IV, AEÜ III, ATATÜRK ÜNİ III, BAÜ III, BAY ÜNİ, DEÜ VII, GAZÜ IV, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İYMÜ, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK TRBÜ, GK YBÜ III, GK YTÜ, GOÜ III, HÜ, İÜ VIII, KOÜ III, KÜ III, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	25
İnsan ve Radyasyon	*GK CBÜ V*	2	1
İnternette Öğrenme Ortamları	*AİBÜ*	2	1
İstanbul Tarihi	*ÜS MÜ V*	2	1
İstanbul ve Edebiyat	*ÜS MÜ V*	2	1
İş Ahlakı ve Değerler Eğitimi	*GİRÜ I*	2	1
İşaret Dili	*ADYÜ VII, EÜ VIII, ÜS ADÜ I, ÜS MÜ V*	2-3	4
Kadın ve Aile Hayatı	*GİRÜ I*	2	1
Kakmacılık	*ÜS AKD I*	2	1
Kapsayıcı Eğitim	*AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ VI, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	22
Karakter ve Değer Eğitimi	*AÇÜ IV, AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ VI, HÜ, İÜ VIII, KÜ III, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, GOÜ III*	2	19
Karikatür	*ÜS AKD I*	2	1
Kariyer Planlama ve Geliştirme	*AEÜ III, BAÜ III, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	19
Karşılaştırmalı Ana Dili Öğretimi	*ÇOMÜ III*	3	1
Karşılaştırmalı Dilbilgisi I	*MAÜ V*	2	1
Karşılaştırmalı Dilbilgisi II	*MAÜ VI*	2	1
Karşılaştırmalı Edebiyat	*AE CBÜ III, AE CÜ, AİBÜ, DEÜ VIII*	2-3	4

Karşılaştırmalı Eğitim	*AEÜ III, ATATÜRK ÜNİ VIII, BAÜ III, GAZÜ VII, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KOÜ VIII, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, MEÜ VIII, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	25
Kavram Öğretimi	*MEÜ VIII*	2	1
Kelime Öğretimi	*AE FSMVÜ, AÇÜ IV, AE BRT VIII, AE BÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE MÜ V, AE OMÜ IV, AE PAÜ IV, AE TRBÜ, AE YTÜ, AEÜ IV, BAÜ IV, DÜZ VIII, GAZÜ V, GOÜ IV, HÜ, İÜ VIII, KOÜ VI, KÜ IV, MKÜ IV, NERÜ, SDÜ III, SNÜ, UŞÜ*	2-3	26
Kısa Öykü İncelemesi	*AE ERZÜ VIII*	3	1
Kimya Eğitiminde Nanoteknoloji	*ÜS MÜ V*	2	1
Kimyada Beceri Eğitimi	*ÜS MÜ V*	2	1
Kişisel Gelişim	*GÜ*		1
Kitle İletişimi ve Türkçe	*BAY ÜNİ, GK CBÜ VIII, GÜ, MĞÜ VIII*	2-3	4
Klasik Dünya Edebiyatı	*ÇOMÜ VII*	2	1
Klasik Edebiyat ve Toplum	*DEÜ VIII*	2	1
Klasik Gitar	*ÜS AKD I*	2	1
Klasik Müzik Dağarcığı	*ÜS ADÜ I*	2	1
Klasik Türk Edebiyatı Metin Çözümleme	*AE ADYÜ VIII*	3	1
Kondisyon Antrenmanı ve Teknikleri	*AÇÜ IV*	2	1
Kritik ve Analitik Düşünme	*ÇOMÜ VII*	2	1
Kültür ve Dil	*AÇÜ IV, AEÜ III, BAY ÜNİ, BAÜ III, GAZÜ V, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK YBÜ III, GK YTÜ, GOÜ III, HÜ, İÜ VIII, KÜ III, GK TRBÜ, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, UÜ II*	2	25
Kültürler Arası İletişim	*KSÜ V*	2	1
Kürtçe	*DÜ VI*	2	1
Manzum Sözlükçülük	*KSÜ VI*	3	1
Masa Tenisi	*ÜS AKD I*	2	1
Masal İncelemeleri	*DÜZ III*	3	1
Mask Yapımı	*ÜS AKD I*	2	1

Matematik Eğitiminde Yaratıcı Drama	*ÜS ADÜ I*	2	1
Matematik Tarihi	*ÜS MÜ V*	2	1
Matematik ve Origami	*ÜS MÜ V*	2	1
Matematik ve Sanat	*ÜS MÜ V*	2	1
Matematik ve Teknoloji	*ÜS MÜ V*	2	1
Matematik ve Yaşam	*ÜS ADÜ I*	2	1
Matematikte Popüler Konular	*ÜS MÜ V*	2	1
Medeniyet ve Kültür Teorisi	*MAÜ V*	2	1
Medeniyetler ve Kültürlerarası Diyalog	*ADYÜ VII*	2	1
Medya Okuryazarlığı	*AE ERZÜ VIII, KSÜ IV, AÇÜ V, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE MAKÜ, AE OMÜ IV, AE PAÜ IV, AE TRBÜ, AE YTÜ, AEÜ IV, AKD VI, ATATÜRK ÜNİ VIII, BAÜ IV, BAY ÜNİ, ÇOMÜ III, DÜZ III, GAZÜ V, GK CBÜ V, GK FSMVÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK TRBÜ, GOÜ IV, HÜ, İÜ VII, KOÜ VII, KÜ IV, MKÜ IV, NERÜ, SDÜ III, SNÜ, TÜ VIII, UŞÜ*	2-3	37
Medya Okuryazarlığı ve Türkçe	*AE NEÜ VIII*	2	1
Meslek Etiği	*ÇOMÜ VIII, DEÜ VII, YYÜ VIII*	2	3
Mesleki İngilizce	*AÇÜ IV, BAÜ III, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, İÜ VIII, KOÜ V, KÜ III, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	19
Mesleki Yabancı Dil	*NĞÜ VII*	2	1
Metin Analizi	*AE KİYÜ*	3	1
Metin Bilgisi	*AE AKD IV, AE CBÜ III, AE ERZÜ VIII, AE NEÜ III, AİBÜ, GÜ, TÜ III*	2-3	7
Metin Çözümlemeleri	*KSÜ III*	2	1
Metin Dilbilim	*AE MÜ IV, DÜZ III, MEÜ IV, ODÜ III*	3	4
Metin İnceleme I	*DÜ VII*	2	1
Metin İnceleme II	*DÜ VIII*	2	1
Metin İnceleme Teknikleri I	*MAÜ VIII, SİÜ VII*	2-3	2
Metin İnceleme Teknikleri II	*SİÜ VIII*	3	1
Metin İncelemeleri	*AE AKÜ VIII*	2	1
Metin İncelemesi	*RÜ III*	3	1

Metin İncelemesi/Roman ve Hikâye Teorisi	*BAY ÜNİ*	2	1
Metin Şerhi	*NĞÜ III*	2	1
Metin Tahlili	*YYÜ VIII*	3	1
Metin Üretme Teknikleri	*AE BRT VI*	2	1
Metin Yazarlığı	*GÜ, KSÜ VI*	3	2
Metinlerle Dil Bilgisi Öğretimi	*DEÜ VIII*	3	1
Metinlerle Türkçe Öğretimi	*RÜ VIII*	3	1
Mikro Öğretim	*AÇÜ IV, AEÜ III, BAÜ III, BAY ÜNİ, GAZÜ VII, GOÜ III, HÜ, İÜ VIII, KOÜ V, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	23
Minyatür Resim Teknikleri	*ÜS AKD I*	2	1
Mitolojiler ve Türk Mitolojisi	*BAY ÜNİ*	2	1
Moda Resmi	*ÜS AKD I*	2	1
Modern Türk Edebiyatı	*FÜ VIII, GK NEÜ VIII*	2	2
Müze Eğitimi	*AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ VII, GK CBÜ VIII, HÜ, İÜ VII, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	22
Müzik Eğitiminde Orff Yaklaşımları	*ÜS ADÜ I*	2	1
Müzik Evreni	*ÜS MÜ V*	2	1
Müzik Kültürü	*AİBÜ, ÜS AKD I*	2	2
Müzik Tarihi	*ÜS AKD I*	2	1
Noktalama ve Yazım Kurallları	*AİBÜ*	3	1
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	*AÇÜ IV, AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ VII, GOÜ III, HÜ, İÜ VIII, KOÜ VI, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	23
Okul Öncesi Dönemde Çok Kültürlü Eğitim	*SNÜ*	2	1

Okuma Kültürü	*AE ERZÜ III, GK ERZÜ VII*	3	2
Okuma Teknikleri	*AE BRT III*	3	1
Orta Türkçe	*BAY ÜNİ, DÜ VIII*	2-3	2
Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri	*AE NEÜ VIII, AKD VI, GK MÜ VIII, MĞÜ VIII*	3	4
Ortaokullarda Belirli Günler Haftalar	*GK ERZÜ VIII*	2	1
Osmanlı Türkçesi	*BAY ÜNİ*	2	1
Osmanlı Türkçesi Metin Çözümleme I	*GK ERZÜ VII*	2	1
Osmanlı Türkçesi Metin Çözümlemeleri II	*GK ERZÜ VIII*	2	1
Osmanlı Türkçesi Metinleri	*ADYÜ III*	3	1
Osmanlı Türkçesine Giriş	*GK YTÜ*		1
Osmanlıca Metinler	*YYÜ III*	3	1
Oyun Eleştirisi	*GİRÜ VIII*	2	1
Oyun Yazma Teknikleri	*NĞÜ III*	2	1
Oyun, Dans, Müzik	*GK BRT VIII*	2	1
Öğrenme Güçlüğü	*AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ VIII, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	21
Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	*AÇÜ IV, AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ VIII, GOÜ III, İÜ VIII, KOÜ V, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, MB İSZÜ*	2	20
Öğretimsel Liderlik	*AİBÜ*	2	1
Öğretmen Yetiştirme	*ÜS MÜ V*	2	1
Öğretmenlik Etiği	*ÜS MÜ V*	2	1
Özel Eğitim	*AKD VII, MB AKÜ IV, RÜ VII, SİÜ VI*	2	4
Popüler Müzik	*ÜS AKD I*	2	1
Popüler Müzik ve Toplum	*ÜS ADÜ I*	2	1
Pratik İngilizce	*MAÜ VIII*	2	1
Program Geliştirme	*AE CBÜ VIII*	2	1
Proje Tasarımı ve Uygulamaları	*AİBÜ*	3	1
Proje Yazımı	*AİBÜ*	2	1

Resim Teknikleri	*ÜS ADÜ I*	2	1
Resim	*ÜS AKD I*	2	1
Retorik	*GK ERZÜ VIII*	2	1
Ritim Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi	*RÜ VII*	2	1
Roman İncelemeleri	*AE BRT III, ERÜ VIII*	2-3	2
Roman Tahlilleri	*GİRÜ VIII*	3	1
Roman ve Hikâye Çözümleme Teknik ve Uyg.	*AİBÜ, SİÜ V*	3	2
Roman ve Hikâye İnc. Yönt.	*FÜ VIII*	3	1
Roman ve Hikâye Teorisi	*RÜ III*	3	1
Rusça I	*İÜ II, YD DPÜ I*	2	2
Rusça II	*YD DPÜ II*	2	1
Sağlık ve İlkyardım Bilgisi	*DEÜ VII, GK CBÜ V, SİÜ VII*	2	3
Sanat Tarihi	*RÜ VIII, ÜS AKD I*	3	2
Sanat ve Edebiyat	*GK NĞÜ VIII*	2	1
Sanat ve Estetik	*AEÜ III, AİBÜ, ATATÜRK ÜNİ V, BAÜ III, FÜ VII, GK BRT VII, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK NEÜ VII, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KSÜ VII, KÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	26
Sanat ve Toplum	*KIÜ VIII*	2	1
Satranç Kültürü	*ÜS AKD I*	2	1
Seramik	*ÜS AKD I*	2	1
Ses Eğitimi	*AKD VIII*	2	1
Ses Eğitimi ve Diksiyon	*AÇÜ IV, AE BRT III, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE MAKÜ, AE OMÜ IV, AE TRBÜ, AE YTÜ, AEÜ IV, ATATÜRK ÜNİ IV, BAÜ IV, GAZÜ IV, GOÜ IV, HÜ, İÜ VIII, KOÜ IV, KÜ IV, MKÜ IV, NERÜ, SDÜ III, SNÜ, UŞÜ*	2	25
Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi	*AÇÜ IV, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE OMÜ IV, AE PAÜ IV, AE TRBÜ, AE YTÜ, AEÜ IV, BAÜ IV, GAZÜ VIII, GOÜ IV, HÜ, İÜ VII, KÜ IV, NERÜ, SDÜ III, SNÜ, UŞÜ*	2	21
Sınıfta İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yaklaşımları	*AİBÜ*	2	1

Siber Psikoloji ve Eğitim	*ÜS MÜ V*	2	1
Sinema Sanatı	*KSÜ VIII*	2	1
Sinema Tarihi	*ÜS ADÜ I*	2	1
Sinema ve Edebiyat	*GİRÜ VIII, RÜ VIII*	3	2
Sinema ve Tarih	*ÜS MÜ V*	2	1
Siyasal Coğrafya ve Jeopolitik	*MAÜ VII*	2	1
Soru Sorma Teknikleri	*AE MÜ VIII*	3	1
Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri	*GK TÜ VIII*	2	1
Sosyal Medyaya Giriş	*ÜS MÜ V*	2	1
Sosyoloji	*BAY ÜNİ*	2	1
Söz Bilimi (Leksikoloji)	*AKD VII, GÜ*	2	2
Sözcük Öğretimi ve İncelemeleri	*RÜ VIII, SİÜ IV*	2	2
Sözlü ve Yazılı Anlatım Öğretimi	*MĞÜ III*	3	1
Sözlü ve Yazılı Kültür	*GİRÜ II*	3	1
Spor Kültürü	*ÜS AKD I*	2	1
Sporun ve Oyunların Fiziği	*ÜS ADÜ I*	2	1
Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim	*AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ VIII, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KOÜ IV, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB İYMÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	23
Şekil Bilgisi İncelemeleri	*AE KİYÜ*	3	1
Şiir Çözümleme Teknik ve Uygulamaları	*AE ADYÜ VIII, AİBÜ*	3	2
Şiir İncelemeleri	*AE BRT VIII, GK ERZÜ VII*	2	2
Şiir Okuma Sanatı II	*MAÜ VI*	2	1
Şiir Sanatı ve Şiir Çözümlemeleri	*AE CÜ*	2	1
Şiir Tahlilleri	*AE ADÜ III, BAY ÜNİ, GİRÜ VII*	2	3
Takı Tasarımı	*ÜS AKD I*	2	1
Tanzimattan Bugüne Fikir Hareketleri	*GK TÜ VIII*	2	1
Tarih ve Kimlik	*ÜS MÜ V*	2	1
Tarihi Türk Lehçeleri	*ÇÜ IV*		1
Tarihi Türk Şiveleri	*AE KİYÜ*	3	1
Tartışma Teknikleri	*MĞÜ III, NĞÜ VII*	3	2

Temel Dini Bilgiler	*SİÜ VII*	2	1
Temel Fotoğrafçılık	*ÜS AKD I*	2	1
Temel Müzik Eğitimi	*GK BRT VII*	2	1
Temel Türkçe I	*GK OMÜ VII*	2	1
Temel Türkçe II	*GK OMÜ VIII*	2	1
Tenis	*ÜS AKD I*	2	1
Test Geliştirme	*ÜS ADÜ I*	2	1
Tezhip	*ÜS AKD I*	2	1
Tiyatro	*ÇÜ IV, ÜS AKD I*	2	2
Tiyatro ve Drama Uygulamaları	*AKD VII*	2	1
Toplu Ses Eğitimi	*ÜS ADÜ I*	2	1
Topluluğa Konuşma ve Sunum	*FÜ VII, GK NEÜ VII*	2	2
Topluma Hizmet Uygulamaları	*BAY ÜNİ, GÜ*	2	2
Toplumdilbilim	*AİBÜ*	3	1
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi	*ADYÜ VII, GİRÜ I, GK NEÜ VII, RÜ VIII, SİÜ VII*	2	5
Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları	*SNÜ*	2	1
Turkish Narrative Tradition	*EÜ VIII*	3	1
Türk Destan Edebiyatı	*GÜ*		1
Türk Destanları	*GK NEÜ VIII*	2	1
Türk Destanları ve Destancılık Geleneği	*BAY ÜNİ*		1
Türk Dili Tarihi	*AE ADYÜ VIII, AE AKÜ VIII, ÇÜ III, FÜ VI, GK ERZÜ VII, İAÜ VIII, NĞÜ III, RÜ VIII, SİÜ VIII*	2-3	9
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	*GİRÜ II*	3	1
Türk Dilinin Kaynakları	*AE AKD III, GÜ, KSÜ V, MEÜ VIII, RÜ III*	2-3	5
Türk Dilinin Ses Tarihi	*AE NĞÜ VIII*	2	1
Türk Dilinin Sorunları	*ÇOMÜ VIII*	2	1
Türk Dilinin Temel Kay. İnceleme ve Çöz.	*AE CÜ*	2	1
Türk Dünyası Dil ve Edebiyatı	*AE ADÜ VIII, DÜZ III*	2-3	2
Türk Dünyası Edebiyatı	*AKD VII, GİRÜ VIII, GK CBÜ V, GÜ, KAÜ III*	2	5
Türk Edebiyatı Tarihi	*AE NĞÜ VIII, BAY ÜNİ, GK CBÜ VII, RÜ VIII*	2	4

Türk Edebiyatında Mizah	*ÇOMÜ VIII*	3	1
Türk Edebiyatında Öncü Sanatçılar	*GİRÜ II*	3	1
Türk Edebiyatının Kültürel Temelleri	*AE CBÜ VIII*	2	1
Türk Eğitim Tarihi	*AKD VI, BAY ÜNİ, SİÜ VI*	2	3
Türk Halk Bilimi	*AE CBÜ VIII*	2	1
Türk Halk Kültürü	*GK CBÜ V*	2	1
Türk Halk Müziği	*GK ADYÜ VIII, GK CBÜ VIII, SİÜ VIII*	2	3
Türk Halk Oyunları	*AÇÜ IV, AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ VI, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, İÜ VIII, KÜ III, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	20
Türk Halk Şiiri	*GİRÜ VIII*	3	1
Türk Halk Şiiri İncelemeleri	*ÇOMÜ VIII*	2	1
Türk İşaret Dili 1	*ÜS AKD I*	2	1
Türk İşaret Dili II	*ÜS AKD II*	2	1
Türk İşaret Dili	*AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ VI, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, HÜ, İÜ VII, KOÜ V, KÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	22
Türk Kadın Tarihi ve Öğretim Programları	*SNÜ*	2	1
Türk Kültür Coğrafyası	*AÇÜ IV, AEÜ III, GAZÜ VI, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK TRBÜ, İÜ VIII, KOÜ VI, KÜ III, SNÜ, UŞÜ*	2	15
Türk Kültür Tarihi	*GÜ, TÜ VII*	2	2
Türk Kültür Tarihi ve Dil	*KIÜ VII*	2	1
Türk Kültür ve Medeniyeti	*ÇOMÜ VIII*	2	1
Türk Kültürü	*AKD VIII*	2	1
Türk Kültürünün Kaynakları	*FÜ VI*	2	1
Türk Mitolojisi	*ÇOMÜ VIII, GK OMÜ VIII, KIÜ VII, TÜ VII*	2	4
Türk Musikisi	*AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ VI, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, İÜ VII, KÜ III, MKÜ III, NERÜ, UŞÜ, ÜS AÇÜ III*	2	20

Türk Müziği Korosu I	*ÜS MÜ V*	2	1
Türk Müziği Korosu II	*ÜS MÜ V*	2	1
Türk Müziği Korosu	*ÜS AKD I*	2	1
Türk Müziğinde Toplu Uygulama I	*ÜS MÜ V*	2	1
Türk Müziğinde Toplu Uygulama II	*ÜS MÜ V*	2	1
Türk Okçuluğu	*ÜS AKD I*	2	1
Türk Sanat Tarihi	*AÇÜ IV, AEÜ III, BAÜ III, GAZÜ VI, GK BÜ, GK FSMVÜ, GK İMÜ, GK İSZÜ, GK İYMÜ, GK MAKÜ, GK OMÜ III, GK PAÜ III, GK TRBÜ, GK YTÜ, GOÜ III, İÜ VIII, KÜ III, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	21
Türk Soylulara Türkçe Öğretimi	*AKD VIII, GÜ*	2	2
Türk Tarihi ve Kültürü	*ERÜ VII, GK ADYÜ VIII*	2	2
Türk Tasavvuf Edebiyatı	*AE ADÜ VIII, AE ADYÜ VIII, ÇOMÜ III*	3	3
Türkçe Ders Kitabı İncelemesi	*AÇÜ V, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE MAKÜ, AE OMÜ IV, AE PAÜ IV, AE TRBÜ, AEÜ IV, AE YTÜ, BAÜ IV, GAZÜ VII, GOÜ IV, HÜ, İÜ VIII, KOÜ VIII, KÜ IV, MKÜ IV, NERÜ, SDÜ III, SNÜ, UŞÜ, UÜ III*	2	25
Türkçe Derslerinde Değerler Aktarımı	*AKD VIII*	2	1
Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi	*ÇOMÜ VIII*	3	1
Türkçe Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar	*MAÜ VII*	2	1
Türkçe Eğitiminde Grafik ve Canlandırma	*AE BRT VI*	2	1
Türkçe Eğitiminde Proje Geliştirme	*MĞÜ VIII*	2	1
Türkçe Öğretimi Tarihi	*AE MAKÜ, AÇÜ IV, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE OMÜ IV, AE PAÜ IV, AE TRBÜ, AE YBÜ VI, AEÜ IV, BAÜ IV, GAZÜ VII, GOÜ IV, HÜ, İÜ VII, KIÜ III, KOÜ V, KSÜ III, KÜ IV, MKÜ IV, NERÜ, SDÜ III, SNÜ, UŞÜ, UÜ III*	2	27
Türkçe Öğretimi Uygulamaları	*AKD VIII*	3	1

Türkçe Öğretiminde Alternatif Ölçme ve Değ. Tekn.	*DÜZ VIII*	2	1
Türkçe Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar	*AE AKD IV, AE BRT III, EÜ VIII, SİÜ VI*	2-3	4
Türkçe Öğretiminde İşlevsel Dilbilgisi	*RÜ VIII*	2	1
Türkçe Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	*AE TÜ VIII*	3	1
Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı	*AÇÜ V, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE MAKÜ, AE OMÜ IV, AE PAÜ IV, AE TRBÜ, AE YTÜ, AEÜ IV, ATATÜRK ÜNİ VII, BAÜ IV, GAZÜ VI, HÜ, İÜ VIII, KÜ IV, MKÜ IV, NERÜ, SDÜ III, SNÜ, UŞÜ, UÜ III*	2	24
Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarlama-II: Anlatma Becerileri	*GÜ*		1
Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı-I: Anlama Becerileri	*GÜ*		1
Türkçe Öğretiminde Modern Uygulamalar ve Teknikler	*AE NEÜ VIII*	3	1
Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	*AE MÜ IV, AE TÜ VIII*	3	2
Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme	*AÇÜ IV, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE MAKÜ, AE OMÜ IV, AE PAÜ IV, AE TRBÜ, AE YTÜ, AEÜ IV, ATATÜRK ÜNİ V, BAÜ IV, GAZÜ VIII, HÜ, İÜ VII, KÜ IV, MKÜ IV, NERÜ, SDÜ III, SNÜ, UŞÜ, UÜ III*	2	24
Türkçe Öğretiminde Yöntemler	*AE MÜ IV*	3	1
Türkçede Etkinlik Hazırlama	*AE BRT VIII*	2	1
Türkçenin Anlambilimi	*MĞÜ VII*	2	1
Türkçenin Güncel Sorunları	*AE BRT VI, AE OMÜ VIII, AİBÜ, DEÜ VIII, KSÜ VIII, ÜS MÜ V*	2	6
Türkçenin İlk Temsilcileri	*AE CBÜ VIII*	3	1
Türkçenin Söz Dizimi ve Öğretimi	*AE TÜ VIII*	3	1

Türkçenin Temel Kaynakları	*YYÜ VII*	2	1
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çocuklara Öğretimi	*AKD VIII*	2	1
Türkçenin Yazım Sorunları	*AKD VII, ÇÜ VII*	2	2
Türkiye Dışı Türk Edebiyatları	*GK ERZÜ VIII*	2	1
Türkiye Türkçesi	*AE ERZÜ VIII, AE MÜ V, BAY ÜNİ*	3	3
Türkiye Türkçesi Uygulamaları	*MAÜ VIII*	2	1
Türkiyenin Modernleşme Tarihi	*GK PAÜ III*	2	1
Uygarlık Tarihi	*AKD VII, KAÜ VI*	2	2
Uygulamalı Dil Bilim	*AKD VI, ÇÜ VI, MEÜ VIII*	2	3
Üstün Yeteneklilere Türkçe Öğretimi	*AE NEÜ VIII*	3	1
Vatandaşlık Bilgisi	*YYÜ VIII*	2	1
Voleybol	*ÜS AKD I*	2	1
Vücut Kimyası	*ÜS MÜ V*	2	1
Web Tabanlı Türkçe Öğretimi	*AKD VIII*	3	1
Web Tasarımı	*ÜS ADÜ I*	2	1
Yabancı Dil I	*YD AİBÜ I*	2	1
Yabancı Dil II	*YD AİBÜ II*	3	1
Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi	*KSÜ VII*	2	1
Yabancılara Türkçe Öğretimi	*AKD VI, SİÜ VIII*	2	2
Yaratıcı Dil Çalışmaları	*KIÜ III*	3	1
Yaratıcı Drama	*AİBÜ*	3	1
Yaratıcı Düşünme ve Eğitimi	*KAÜ VIII*	3	1
Yaratıcı Etkinlik Tasarımı	*ÜS ADÜ I*	2	1
Yaratıcı Hayat	*SNÜ*	2	1
Yaratıcı Proje Geliştirme	*ÜS MÜ V*	2	1
Yaratıcı ve Düşünme Eğitimi	*KAÜ VII*	2	1
Yaratıcı Yazarlık	*EÜ VIII*	2	1
Yaratıcı Yazma	*AÇÜ V, AE BÜ, AE FSMVÜ, AE İMÜ, AE İSZÜ, AE İYMÜ, AE OMÜ IV, AE PAÜ IV,*	2	26

	AE TRBÜ, AE YTÜ, AEÜ IV, AKD VIII, ATATÜRK ÜNİ VI, BAÜ IV, ÇÜ VII, GAZÜ IV, HÜ, İÜ VIII, KOÜ V, KÜ IV, MEÜ VIII, MKÜ IV, NERÜ, SDÜ III, SNÜ, UŞÜ		
Yaratıcı Yazma Süreç ve Uygulamaları	*AİBÜ, MĞÜ VIII*	2-3	2
Yaşam Boyu Öğrenme	*GK BRT VIII*	2	1
Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi	*KIÜ VIII*	2	1
Yaşamımızdaki Kimyasallar	*ÜS MÜ V*	2	1
Yaşayan Türk Lehçeleri	*AE NEÜ VIII, AE OMÜ VIII, GK MÜ VI, MĞÜ VIII*	2	4
Yazım Kuralları	*ÇOMÜ III*	3	1
Yazışma Teknikleri	*GK NEÜ VII*	2	1
Yeni Türk Edebiyatı Şiir İncelemeleri	*AE NEÜ III, DEÜ VIII, FÜ III*	2-3	3
Yeni Türk Edebiyatında Öykü	*EÜ VIII*	2	1
Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme	*AÇÜ IV, AEÜ III, ATATÜRK ÜNİ VI, BAÜ III, GAZÜ VIII, GOÜ III, HÜ, İÜ VIII, KÜ III, MB BÜ, MB FSMVÜ, MB İMÜ, MB İSZÜ, MB MAKÜ, MB OMÜ III, MB PAÜ III, MB TRBÜ, MB YTÜ, MEÜ VIII, MKÜ III, NERÜ, SNÜ, UŞÜ*	2	23
Yorum ve Eleştiri	*AE ERZÜ VIII*	3	1
Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi	*GÜ, İAÜ VIII*	3	2
Yüzme	*ÜS AKD I*	2	1
Zaman Yönetimi	*MEÜ VIII*	2	1
Zazaca	*DÜ VI*	2	1
Zekâ ve Akıl Oyunları	*GK YTÜ*		1
1950 Sonrası Türk Edebiyatı	*AE ERZÜ VIII, MB YTÜ*	2	2

İncelemenin gerçekleştirildiği Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları'ndaki derslerde çok benzer olduğu düşünülen, aynı içeriğe sahip olduğu bilinen derslerin bazıları bir araya getirilmiş ve toplamda 554 farklı seçmeli dersin bu programlarda okutulduğu / okutulma şansına sahip olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen dersler tablo hâline getirilmiş; bu işlem esnasında dersin öğretim programında yer aldığı üniversiteye, dersin Meslek Bilgisi (*MB*), Genel Kültür (*GK*), Alan Eğitimi (*AE*) olma durumuna, ilgili üniversitenin kısaltmasına ve kaçıncı dönemde öğretim programında yer

aldığı bilgisine yer verilmiştir. *ör. GK OMÜ III.* Daha sonra derslerin üniversitelerdeki kredi sayılarına ve ilgili dersin kaç farklı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer aldığı bilgisine değinilmiştir.

Bu derslerin meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi sınıflandırmasının tam anlamıyla yapılamamasının nedenini incelenen ders bilgi paketlerinde bunların belirtilmemesi olarak göstermek mümkündür. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları ile ilgili olarak ders bilgi paketlerinin birçok üniversitede düzensiz, gelişigüzel, işin ehli olmayan, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nı bilmeyen kişilerce hazırlanmış olma izleniminin giderilmesi gerektiğini de belirtmekte fayda vardır.

Seçmeli derslerin öğretim programlarında farklı dönemlerde yer aldıkları görülmüştür. Seçmeli derslerin öğretim programlarında ele alındığı dönemlerle ilgili farklılıkların oluşturacağı sorun, ders ile ilgili olarak önceki öğrenmelerini bu ders için bazı üniversitelerdeki Türkçe öğretmeni adayları kullanabilirken bazı üniversitelerde bu dersleri almamış olanlar için anlatılanların, ele alınanların çok uzak, çok yabancı şeyler alarak algılanacağı ortadadır. Ders kredilerinin ve saatlerinin de üniversiteler arasında farklılık göstermesi çözüme kavuşturulması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Lisans programı incelenen üniversitelerin tamamında yer verilen herhangi bir seçmeli derse rastlanılmamıştır. Programlarda yer verilen dersler içinde en fazla ortaklık gösteren ders 37 programda tespit edilen Medya Okuryazarlığı dersidir. Ortaklık konusunda bu dersi takip eden 27 farklı programda yer verilen Türkçe Öğretimi Tarihi seçmeli dersidir. Anlam Bilimi, Kelime Öğretimi, Sanat ve Estetik, Yaratıcı Yazma derslerine 26; İnsan İlişkileri ve İletişim, Karşılaştırmalı Eğitim, Kültür ve Dil, Ses Eğitimi ve Diksiyon, Türkçe Ders Kitabı İncelemesi derslerine 25; Bilim Tarihi ve Felsefesi, Dil Edinimi, Eğitimde Drama, Eğitimde Program Geliştirme, Eleştirel ve Analitik Düşünme, Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı, Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme derslerine 24; Çocuk Psikolojisi, Eğitimde Program Dışı Etkinlikler, Eleştirel Okuma, İlk Okuma Yazma Öğretimi, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, Mikro Öğretim, Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme derslerine 23; Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele, Beslenme ve Sağlık, Bilim ve Araştırma Etiği, Eğitim Hukuku, Geleneksel Türk El Sanatları, Kapsayıcı Eğitim, Müze Eğitimi, Türk İşaret Dili derslerine 22, Açık ve Uzaktan Öğrenme, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Eğitim Antropolojisi, Eğitim Tarihi, Eğitimde Proje Hazırlama, İki Dilli Türk

Çocuklarına Türkçe Öğretimi, Öğrenme Güçlüğü, Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi, Türk Sanat Tarihi derslerine 21; Ekonomi ve Girişimcilik, Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama, Türk Halk Oyunları, Türk Musikisi derslerine 20; Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi, Karakter ve Değer Eğitimi, Kariyer Planlama ve Geliştirme, Mesleki İngilizce derslerine 19 farklı üniversitede yer verildiği belirlenmiştir. Bu derslerin tamamı 2018 yılı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer almaktadır. En fazla yer verilen derslerin genellikle alan eğitimi ile ilgili dersler başlığı altında verilen derslerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Bu durumun ilgili programdaki alan eğitimi derslerinin sayısının ve niteliğinin azlığı ile ilişkilendirilmesi düşünülebilir. Programlar arasındaki bu seçmeli ders farklılıklarının, ortaklık sorununun düzeltilmesi gerektiği de ortadadır.

Geriye kalan derslerin tamamı 2018 yılı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer almamaktadır. Türk Kültür Coğrafyası dersine 15; Türk Dili Tarihi dersine 9; Çağdaş Türk Edebiyatı, Diksiyon derslerine 8; Almanca I, Almanca II, İngilizce I, İngilizce II, Metin Bilgisi derslerine 7; Fransızca I, Fransızca II, Türkçenin Güncel Sorunları derslerine 6; Dil Felsefesi, Eski Anadolu Türkçesi, Halk Bilimi, Hızlı Okuma Teknikleri, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi, Türk Dilinin Kaynakları, Türk Dünyası Edebiyatı derslerine 5; Çağdaş Türk Lehçeleri, Doğu ve Batı Düşüncesi, Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri, İşaret Dili, Karşılaştırmalı Edebiyat, Kitle İletişimi ve Türkçe, Metin Dilbilim, Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri, Özel Eğitim, Türk Edebiyatı Tarihi, Türk Mitolojisi, Türkçe Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar, Yaşayan Türk Lehçeleri derslerine 4 farklı üniversitede yer verildiği görülmektedir.

Bu dersler içerisinde Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarıyla ilgili birçok donanımı elde edeceği düşünülen dersler bulunmaktadır. Bu derslerin de öğretim programına alınmasını düşünmek şüphesiz ki konu ile ilgili herkesin isteği olacaktır.

17 derse 3'er farklı üniversitede; 63 derse 2'şer farklı üniversitede; 390 derse ise sadece 1'er üniversitenin programında yer verildiği görülmektedir. Bu kadar farklı seçmeli ders bulunmasının öğretim elemanlarının sadece kendi çalışma alanları ile ilgili ders vermek istemesi ile ilişkisi olabilir.

Aerobik, Ağaç Yüzey Oymacılığı, Aikido, Badminton, Bağlama, Basketbol, Baskı Resim, Çini Tasarımı ve Uygulamaları, Dağcılık, Dans, Ege Türküleri, Ege Yöresi Halk Oyunları, Fotoğrafçılık, Futbol, Hat Sanatı,

Hentbol, Heykel, Kakmacılık, Karikatür, Masa Tenisi, Popüler Müzik, Resim, Tenis, Tezhip, Voleybol, Yüzme gibi farklı birer üniversitede seçmeli ders olarak sunulan bu derslerin birçoğunun kurulacak olan veya var olan öğrenci kulüpleriyle daha fazla başarıya ulaşacağına şüphe yoktur.

Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, Çağdaş Türk Dünyası Edebiyatı, Çağdaş Türk Yazı Dilleri, Eski Türkçe, Halk Kültürü, Roman ve Hikâye Çözümleme Teknik ve Uygulamaları, Şiir Çözümleme Teknik ve Uygulamaları, Türk Dünyası Dil ve Edebiyatı, Türk Soylulara Türkçe Öğretimi, Anadolu ve Rumeli Ağızları, İleri Osmanlıca… gibi sadece birkaç üniversitede seçmeli ders olarak programa dâhil edilen Türkçe ve Türkçe öğretimi ile yakından ilgili konuları içeren bu derslerin ileride değişmesi muhtemel olan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'na zorunlu veya seçmeli ders olarak alınması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar:

Açık, F. (2010). Türkçe öğretmeni yetiştirme programında mevcut alan derslerinin kültürel boyutu. *TÜBAR*, XXVII, 15-26.

Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 1-10.

Alkan, F. ve Erdem, E. (2011). The effect of elective courses on candidate teachers' level of social skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3451–3455.

Alyılmaz, C. (2003). Türkçede fiil deyimleri ve öğretimi üzerine. *Türk Dili Dergisi*, 620, 148-156.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *5*(3), 728-749.

Alyılmaz, C. ve Şahin, H. (2019). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinin eğitsel değerler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 402-418.

Alyılmaz, S. (2008). Öğretmen adaylarına göre görgü kurallarına aykırı davranışlar. *İzvestiya Vuzov*, *1*(2), 136-142.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7*(4), 2452-2463.

Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(19), 87-115.

Atanur Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(1), 35-42.

Aybar, K., Göçmenler, G., Keser, H., Numanoğlu, M. ve Teker, N. (2004). *Eğitim teknolojileri Terimleri sözlüğü.* Ankara Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 15-31.

Baskan, A. G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.

Batur, Z. ve Balcı, S. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, *6*(11), 21-43.

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *1*(4), 107-133.

Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2011). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği*). Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *6*(4), 457-466.

Çavuş, A. (2016). *Ortaokul seçmeli bilim uygulamaları dersinin program, içerik ve uygulama yönüyle değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çifci, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *6*(1), 403-410.

Çoban, A. (2016). Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Journal of Turkish Language and Literature*, *2*(1), 121-138.

Çoban, İ. ve Polatcan, F. (2018). An analysis on views of prospective Turkish language teachers on peer assessment. *European Journal of Education Studies*, *4*(4), 161-175.

Darby, J. A. (2006). The effects of the elective orrequired status of courses on student evaluations. *Journal of Vocational Education & Training*, *58*(1), 19-29.

Demir, A. (1996). Üniversitedeki seçmeli ders uygulamasının öğrenciler ve öğretim üyelerince değerlendirilmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(7), 24-31.

Demir, A. ve Ok, A. (1996). Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki öğretim üye ve öğrencilerinin seçmeli dersler hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 121-125.

Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2), 177-192.

Dilidüzgün, S. (2008). Türkiye'de edebiyat öğretimi ve edebiyat öğretiminde çağdaş yönelimler. *Çağdaş Türk Yazını*. (*ed.* Zehra İpşiroğlu). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Durukan, E. ve Maden, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği lisans programına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(2) 555-566.

Dündar, S. (2008). Ders seçiminde analitik hiyerarşi proses uygulaması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 217-226.

Erdem, A. R. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarındaki "alan ve alan eğitimi dersleri"nin yeniden düzenlenmesi gerekliliği. *Pamukkale University Journal of Education*, *31*, 219-223.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949,1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 11-26.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, *6*(11), 491-515.

Güzel, A. (2003a). Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi Prof. Dr. Ahmet Bican ERCİLASUN'a Armağan*, 63-86.

Güzel, A. (2003b). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri -I-. *TÜBAR*, XIII, 7-17.

İnal, M., Altınışık, U, Solak, S. ve Yıldız, U. (2012). Eğitimde yeniden yapılanma ve kalite sürecinde elektronik seçmeli dersler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 272-278.

Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 223-234.

Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunlar. *Dil Dergisi*, 65.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35*(1-2), 1-14.

Keklik, S. (2013). Yeni eğitim sistemi (4+4+4) değişikliği kapsamında Türkçe öğretmenliği lisans programının incelenmesi ve öneriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(1), 1911-1930.

Korukcu, A. (2011). İlahiyat fakültesi programlarındaki seçmeli dersler üzerine bir inceleme. *Marife*, *Kış 2011*, 163-174.

Kristiansen, S., Sørensen, M. ve Stidsen, T. R. (2011). Elective course planning. *European Journal of Operational Research*, 215, 713-720.

Kutlu, B. S., Abalı, Y. A. ve Eren, T. (2012). Çok ölçütlü karar verme yöntemleri ile seçmeli ders seçimi. *Sosyalbilimler*, *2*(2), 5-25.

Kutlu, M. M. (2009). Somut olmayan kültürel mirasın korunmasında eğitime yönelik ilk adım: halk kültürü dersi. *Millî Folklor*, *21*(82), 13-18.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 203-218.

Loosen, S. (2014). High school linguistics: a secondary school elective course. *Language*, *90*(4), 258-273.

Melanlıoğlu, D. (2008) Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, *33*(150), 64-73.

Memduhoğlu, H. B. ve Mazlum, M. M. (2014). Seçmeli ders uygulamasının sosyal ve pedagojik temelleri ve yansımaları. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*, Van, 24-25 Haziran 2013.

Mert, O. (2002). Türkçenin eğitim ve öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 19, 349-381.

Mert, O., Alyılmaz, S., Bay, E. ve Akbaba, S. (2009). Orhun yazıtlarındaki değerlerin öğretmen adayları tarafından algılanma düzeyi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(9), 279-287.

Özkan, B. ve Şahbaz, N. K. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, *1*(1), 32-43.

Polatcan, F. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(32), 388-400.

Ray, S. ve Sharma, A. (2011). A collaborative filtering based approach for recommending elective courses. *International Conference on Information Intelligence, Systems, Technology and Management*, 330-339

Saraç, C. (2008). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının alanlarına yönelik lisans programlarında yer almasını istedikleri seçmeli dersler (Marmara Üniversitesi örneklemi). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 1-11.

Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. İzmir: Tudem.

Susar, F. (2001). Türkçe öğretiminde öğretmen boyutunda karşılaşılan sorunlar ve bunun öğretmen performansına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, 10, 53-65.

Şahbaz, N. K. ve Çekici Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *7*(3), 2367-2382.

Şar, E. ve Sağkol, T. (2012). Eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersi gerekliliği üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20 (2013-2)*, 83-90.

Taş, B. S. (2004). *Seçmeli ders programlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uçgun, D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *TÜBAR-XIII-/2003*, 203-217.

Ülgen, G. (1992). İlköğretim okullarının 6, 7, 8. sınıflarında seçmeli dersler. *HÜEFD,* 8, 107-114.

Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *7*(2), 1115-1131.

Yağmur Şahin, E., Gürlek, M. ve Kana, F. (2013). Öğretmen adaylarının Türk dilinin sorunları üzerine düşünceleri: bir durum çalışması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(9), 2557-2569.

Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe dersi öğretim programı dinleme / izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *2*(2), 231-250.

Yılmaz, O. (2014). Türkiye ve Kazakistan'da okutulan Türkçe öğretmenliği lisans programlarının karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, *16*(2), 184-203.

Üniversitelerin Ders Bilgi Sistemlerinin İnternet Adresleri / Uzantıları

1.	*Adıyaman Ü*	https://obs.adiyaman.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=04233660033033779832230344323440438912341843219436690311123672 0 Erişim Tarihi: 09.07.2019
2.	*Afyon Kocatepe Ü*	https://obs.aku.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=094934400333033557033345333243440431114229237679344603333631120 Erişim Tarihi: 09.07.2019
3.	*Ağrı İbrahim Çeçen Ü*	https://obs.agri.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=088436600322023445633345344323440438912383683658234460322434480 Erişim Tarihi: 09.07.2019
4.	*Akdeniz Ü*	https://obs.akdeniz.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=088938800355053334235575366483880831114373223219436690311123784 0 Erişim Tarihi: 09.07.2019
5.	*Aksaray Ü*	https://obs.aksaray.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=058538800366063111436690344323770735570214621973334533336 35600 Erişim Tarihi: 09.07.2019
6.	*Amasya Ü*	https://obs.amasya.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=013836600377073445637805311083660632228331383877631115322 2431120 Erişim Tarihi: 09.07.2019
7.	*Artvin Çoruh Ü*	https://obs.artvin.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=08473880033303377983446036648322023334237322343883334532224 32240 Erişim Tarihi: 09.07.2019
8.	*Atatürk Ü*	https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/1134/T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretmenli%C4%9Fi%20Program%C4%B1%20(1134)? Erişim Tarihi: 09.07.2019
9.	*Aydın Adnan Menderes Ü*	https://akademik.adu.edu.tr/ad/egitim/turkceegitimi/webfolders/topics/OgretimProgram%20t%C3%BCrk%C3%A7e.pdf Erişim Tarihi: 09.07.2019
10.	*Balıkesir Ü*	https://obs.balikesir.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=055338800333033222834460311083220238912341843548533345355 6034480 Erişim Tarihi: 09.07.2019
11.	*Bartın Ü*	http://ubys.bartin.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/Index?id=300 Erişim Tarihi: 09.07.2019
12.	*Başkent Ü*	https://angora.baskent.edu.tr/bilgipaketi/?dil=TR&menu=akademik&inner=katalog&birim=385 Erişim Tarihi: 09.07.2019
13.	*Bayburt Ü*	https://bologna.bayburt.edu.tr/ogrenci/ebp/organizasyon.aspx?kultur=tr-TR&Mod=1&ustbirim=3&birim=7&altbirim=-1&program=88&organizasyonId=105&mufredatTurId=932001#Anchor3 Erişim Tarihi: 09.07.2019
14.	*Bolu Abant İzzet Baysal Ü*	http://bologna.ibu.edu.tr/akts/indexakts.php?&id=6&lang=tr-TR Erişim Tarihi: 09.07.2019
15.	*Burdur Mehmet Akif Ersoy Ü*	https://obs.mehmetakif.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=050136600311013445635575311083330332228362762197322303889631120 Erişim Tarihi: 09.07.2019
16.	*Bursa Uludağ Ü*	http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/37?AyID=26#4000 Erişim Tarihi: 10.07.2019
17.	*Çanakkale Onsekiz Mart Ü*	http://ebs.comu.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=1043&bot=1559 Erişim Tarihi: 10.07.2019
18.	*Çukurova Ü*	https://eobs.cu.edu.tr/ProgDersPlan_tr.aspx?ProgID=131 Erişim Tarihi: 10.07.2019

19.	*Dicle Ü*	http://obs.dicle.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=070133300366063668438920355403880834456331383767931115377843 5600 Erişim Tarihi: 10.07.2019
20.	*Dokuz Eylül Ü*	http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2016-2017/tr/bolum_1107_tr.html Erişim Tarihi: 10.07.2019
21.	*Düzce Ü*	http://bbs.duzce.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=168&bot=285
22.	*Ege Ü*	https://ebys.ege.edu.tr/ogrenci/ebp/organizasyon.aspx?kultur=tr- Erişim Tarihi: 10.07.2019TR&Mod=1&ustbirim=45&birim=12&altbirim=-1&program=2940&organizasyonId=345&mufredatTurId=932001 Erişim Tarihi: 10.07.2019
23.	*Erciyes Ü*	https://dbp.erciyes.edu.tr/Program/P3.aspx Erişim Tarihi: 10.07.2019
24.	*Erzincan Binali Yıldırım Ü*	http://derspaketleri.erzincan.edu.tr/getProgram.aspx?mod=1&program=66&Adi=System.Xml.XmlElement Erişim Tarihi: 10.07.2019
25.	*Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ü*	http://www.fsm.edu.tr/resim/Dosya/Turkce_Ogretmenligi_2018_Mufredati2019-06-20-12-08-21pm.pdf Erişim Tarihi: 10.07.2019
26.	*Fırat Ü*	https://obs.firat.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=055835500366063222838920311083550533342383683438837805366723 7840 Erişim Tarihi: 11.07.2019
27.	*Gazi Ü*	http://gbp.gazi.edu.tr//htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&baslik=1&FK=05&BK=82&ders_kodu=&sirali=0&fakulte=GAZ%DD+E%D0%DDT%DDM+FAK%DCLTES%DD&fakulte_en=GAZI+FACULTY+OF+EDUCATION&bolum=T%DCRK%C7E+%D6%D0RETMENL%DD%D0%DD&bolum_en=TEACHER+TRAINING+IN+TURKISH&ac=11 Erişim Tarihi: 11.07.2019
28.	*Gaziantep Ü*	http://bbs.bim.gantep.edu.tr/(S(djyhzgqnkjz044ud15a550us))/prog_navigator.aspx?path=2_3 Erişim Tarihi: 11.07.2019
29.	*Giresun Ü*	https://ubs.giresun.edu.tr/ogrenci/ebp/organizasyon.aspx?kultur=tr-TR&Mod=1&ustbirim=1&birim=2&altbirim=3&program=1114&organizasyonId=6&mufredatTurId=932001#Anchor3 Erişim Tarihi: 11.07.2019
30.	*Hacettepe Ü*	http://akts.hacettepe.edu.tr/ders_listesi.php?prg_ref=PRGRM_644f2b5ba6014f2b6501980001&birim_kod=778&submenuheader=2&prg_kod=778 Erişim Tarihi: 11.07.2019
31.	*Hatay Mustafa Kemal Ü*	https://obs.mku.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=092831100333033445633345311083550533342214632194344603667234480 Erişim Tarihi: 11.07.2019
32.	*İnönü Ü*	https://obs.inonu.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=025331100388083445632230322163440432228383683767934460388963 4480 Erişim Tarihi: 11.07.2019
33.	*İstanbul Aydın Ü*	https://ebs.aydin.edu.tr/tr/index.iau?Page=BolumDersleri&BK=197&DersTuru=0&ln=tr Erişim Tarihi: 11.07.2019
34.	*İstanbul Medeniyet Ü*	https://egitimbilimleri.medeniyet.edu.tr/tr/egitim-programi/8-yariyillik-egitim-planlari Erişim Tarihi: 11.07.2019
35.	*İstanbul Sabahattin Zaim Ü*	https://www.izu.edu.tr/akademik/fakulteler/egitim-fakultesi/bolumler/turkce-ve-sosyal-bilimler-egitimi-bolumu/turkce-egitimi-anabilim-dali/turkce-ogretmenligi Erişim Tarihi: 16.07.2019

36.	*İstanbul Ü-Cerrahpaşa*	https://ebs.istanbulc.edu.tr/home/dersprogram/?id=1150&yil=2018 Erişim Tarihi: 16.07.2019
37.	*İstanbul 29 Mayıs Ü*	https://turkceegitimi.29mayis.edu.tr/tr/turkce-ogretmenligi-lisans-programi-ogretim-plani Erişim Tarihi: 16.07.2019
38.	*Kafkas Ü*	https://obsyeni.kafkas.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=0282366003550538912355753554033303389123418437679389203111237840 Erişim Tarihi: 16.07.2019
39.	*Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü*	http://turkceegitimi.ksu.edu.tr/Default.aspx?SId=16637 Erişim Tarihi: 16.07.2019
40.	*Karamanoğlu Mehmetbey Ü*	http://www.kmu.edu.tr/egitim/sayfa/3122/bolumler/turkce-ve-sosyal-bilimler-egitimi-bolumu/tr Erişim Tarihi: 16.07.2019
41.	*Kastamonu Ü*	https://obs.kastamonu.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=0814333003880835570378053886434404311143732236582378053111231120 Erişim Tarihi: 16.07.2019
42.	*Kırıkkale Ü*	https://obs.kku.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=089236600355053668431115377563330331114352302197322303222437840 Erişim Tarihi: 16.07.2019
43.	*Kırşehir Ahi Evran Ü*	https://obs.ahievran.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=0869333003220236684378053443237707389123836833291389203667231120 Erişim Tarihi: 17.07.2019
44.	*Kilis 7 Aralık Ü*	https://obs.kilis.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=088637700388083222831115333243660636684383683548538920333633360 Erişim Tarihi: 17.07.2019
45.	*Kocaeli Ü*	https://ects.kocaeli.edu.tr/bolum.cfm?Dilid=0&Bolumid=DE4F4172454E7378BFB32D76AECC772C&DipTur=D39EE6F1B487240720C1B1A7A957D681 Erişim Tarihi: 17.07.2019
46.	*Kütahya Dumlupınar Ü*	https://obs.dpu.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=091231100366063779836690322163330334456352303658233345388963224O Erişim Tarihi: 17.07.2019
47.	*Manisa Celal Bayar Ü*	http://katalog.cbu.edu.tr/Site/CourceStructure.aspx?ProgramID=269&lang=1 Erişim Tarihi: 17.07.2019
48.	*Marmara Ü*	http://llp.marmara.edu.tr/ProgramTanitim/ataturk-egitim-fakultesi/turkce-ogretmenligi-21-23-0 Erişim Tarihi: 17.07.2019
49.	*Mersin Ü*	http://oibs.mersin.edu.tr/bologna/?id=/courses&program=114&sinif=4 Erişim Tarihi: 17.07.2019
50.	*Muğla Sıtkı Koçman Ü*	http://akts.mu.edu.tr/tr/program/2713#link_14 Erişim Tarihi: 17.07.2019
51	*Muş Alparslan Ü*	https://ogrenciotomasyonu.alparslan.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=0526355003110138912389203110831101311142146343883111534448378 40 Erişim Tarihi: 18.07.2019
52.	*Necmettin Erbakan Ü*	https://obs.erbakan.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=015132200333033557031115344323440432228362762197355753222434480 Erişim Tarihi: 18.07.2019
53.	*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü*	http://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/bolum/186014/sayfa/1 Erişim Tarihi: 18.07.2019
54.	*Niğde Ömer Halisdemir Ü*	http://medya.nigde.edu.tr/uniweb/media/portallar/turkceogretmenligi/sayfalar/1110/mcware1n.pdf Erişim Tarihi: 18.07.2019
55.	*Ondokuz Mayıs Ü*	http://ebs.omu.edu.tr/ebs/program.php?dil=tr&mod=1&Program=2653#duzeyalanprogram Erişim Tarihi: 18.07.2019
56.	*Ordu Ü*	http://bologna.odu.edu.tr/DereceProgramlari/Detay/1/407/932001 Erişim Tarihi: 18.07.2019

57.	*Pamukkale Ü*	https://ebs.pau.edu.tr/BilgiGoster/Program.aspx?lng=1&dzy=3&br=19&bl=44&pr=15#dersPlanAKTS Erişim Tarihi: 18.07.2019
58.	*Recep Tayyip Erdoğan Ü*	http://bologna.erdogan.edu.tr/organizasyonInfo.php?kultur=tr-TR&mod=1&program=499&yil=2018#anchor3 Erişim Tarihi: 18.07.2019
59.	*Sakarya Ü*	https://ebs.sakarya.edu.tr/BirimDetay/DersPlan/31176 Erişim Tarihi: 18.07.2019
60.	*Selçuk Ü*	http://www.selcuk.edu.tr/egitim_fakultesi/turkce_ve_sosyal_bilimler_egitimi/web/sayfa/ayrinti/73960/tr Erişim Tarihi: 18.07.2019
61.	*Siirt Ü*	http://egitim.siirt.edu.tr/dosya/personel/bologna-turkce-ogr-ders-icerikleri-ve-akts-10012019-siirt-20191101411381 43.pdf Erişim Tarihi: 18.07.2019
62.	*Sinop Ü*	https://obs.sinop.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=06973440038808366843780531108333033668434184365823334533336 33360 Erişim Tarihi: 18.07.2019
63.	*Sivas Cumhuriyet Ü*	https://obs.cumhuriyet.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=031535500388083779837805322163110132228331383438837805 3778431120 Erişim Tarihi: 18.07.2019
64.	*Süleyman Demirel Ü*	https://akts.sdu.edu.tr/Public/EctsShowProgramDetails.aspx?BolumNo=2807&BirimNo=28 Erişim Tarihi: 18.07.2019
65.	*Tokat Gaziosmanpaşa Ü*	https://obs.gop.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=095038800 3330333342311153332438808377982146365823446032224378 40 Erişim Tarihi: 18.07.2019
66.	*Trabzon Ü*	http://egitim.trabzon.edu.tr/Files/ckFiles/egitim-trabzon-edu-tr/ Erişim Tarihi: 18.07.2019
67.	*Trakya Ü*	https://tueobs.trakya.edu.tr/PresentationLayer/root/program/prog_navigator.aspx?path=2_3 Erişim Tarihi: 18.07.2019
68.	*Uşak Ü*	https://obs.usak.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=056337700 3660637798366903221635505322283313833291344603889638960 Erişim Tarihi: 18.07.2019
69.	*Van Yüzüncü Yıl Ü*	http://bilgipaketi.yyu.edu.tr/DereceProgramlari/Detay/1/9347/932001 Erişim Tarihi: 18.07.2019
70.	*Yıldız Teknik Ü*	http://www.bologna.yildiz.edu.tr/index.php?r=program/view&id=35&aid=96 Erişim Tarihi: 18.07.2019
71.	*Yozgat Bozok Ü*	https://obs.bozok.edu.tr/ogrenci/ebp/organizasyon.aspx?kultur=tr-TR&Mod=1&ustbirim=166&birim=71&altbirim=-1&program=290&organizasyonId=328&mufredatTurId=932001#Anchor3 Erişim Tarihi: 18.07.2019
72.	*Zonguldak Bülent Ecevit Ü*	https://obs.beun.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=076431100355053111431115388643770734456229234388311153222437840 Erişim Tarihi: 18.07.2019

Kısaltmalar Dizini

AÇÜ	Artvin Çoruh Üniversitesi	***İYMÜ***	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
ADÜ	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	**K**	Kredi
ADYÜ	Adıyaman Üniversitesi	***KOÜ***	Kocaeli Üniversitesi
AE	Alan Eğitimi	***KAÜ***	Kafkas Üniversitesi
AEÜ	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	***KIÜ***	Kırıkkale Üniversitesi
AİBÜ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	***KİYÜ***	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
AKD	Akdeniz Üniversitesi	***KSÜ***	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
AKÜ	Afyon Kocatepe Üniversitesi	***KÜ***	Kastamonu Üniversitesi
ATATÜRK ÜNİ	Atatürk Üniversitesi	***MAKÜ***	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
BAÜ	Balıkesir Üniversitesi	***MAÜ***	Muş Alparslan Üniversitesi
BAYÜNİ	Bayburt Üniversitesi	***MB***	Meslek Bilgisi
BRT	Bartın Üniversitesi	***MEÜ***	Mersin Üniversitesi
BÜ	Başkent Üniversitesi	***MĞÜ***	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
CBÜ	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	***MKÜ***	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
CÜ	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	***MÜ***	Marmara Üniversitesi
ÇOMÜ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	***NERÜ***	Necmettin Erbakan Üniversitesi
ÇÜ	Çukurova Üniversitesi	***NEÜ***	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
DEÜ	Dokuz Eylül Üniversitesi	***NĞÜ***	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dön	Dönem	***ODÜ***	Ordu Üniversitesi
DPÜ	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	***OMÜ***	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
DÜ	Dicle Üniversitesi	***PAÜ***	Pamukkale Üniversitesi
DÜZ	Düzce Üniversitesi	***RÜ***	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
ERÜ	Erciyes Üniversitesi	***SDÜ***	Süleyman Demirel Üniversitesi

ERZÜ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	**Seç.**	Seçmeli Ders
EÜ	Ege Üniversitesi	***SİÜ***	Siirt Üniversitesi
FSMVÜ	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	***SNÜ***	Sinop Üniversitesi
FÜ	Fırat Üniversitesi	***TRBÜ***	Trabzon Üniversitesi
GAZÜ	Gaziantep Üniversitesi	***TÜ***	Trakya Üniversitesi
GİRÜ	Giresun Üniversitesi	***UŞÜ***	Uşak Üniversitesi
GK	Genel Kültür	***UÜ***	Bursa Uludağ Üniversitesi
GOÜ	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	***ÜS***	Üniversite Seçmeli Ders Havuzu
GÜ	Gazi Üniversitesi	***YBÜ***	Yozgat Bozok Üniversitesi
HÜ	Hacettepe Üniversitesi	***YD***	Yabancı Dil
İAÜ	İstanbul Aydın Üniversitesi	***YTÜ***	Yıldız Teknik Üniversitesi
İMÜ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	***YYÜ***	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
İSZÜ	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	***Ü***	Üniversite
İÜ	İnönü Üniversitesi		

14. TÜRKÇE EĞİTİMİNİN LİSANSÜSTÜ DÜZEYDEKİ GÜNCEL SORUNLARI

Harun ŞAHİN*

14.1. Lisansüstü Eğitim Programlarının Mevcut Durumu:

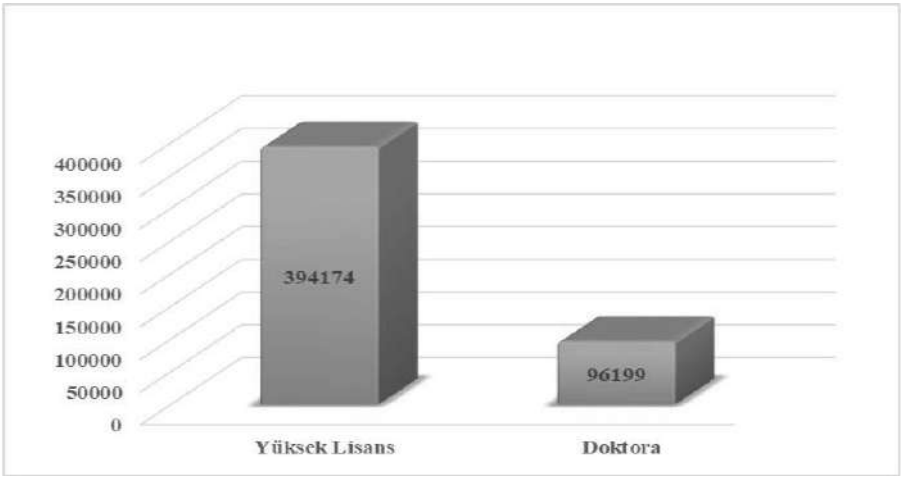
Türkiye'de yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik programlarını kapsayan lisansüstü eğitim faaliyetleri 20.04.2016 tarihli ve 29690 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği çerçevesinde yürütülmektedir. İlgili Yönetmelik 1.3.2017 tarihli ve 29994 sayılı Resmî Gazete ile 16.9.2017 tarihli ve 30182 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren yönetmeliklerle yapılan değişikliklerle birlikte geçerliliğini sürdürmektedir. Beş bölüm ve 38 maddeden oluşan yönetmelikte yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik programlarına ilişkin genel esaslar, programlara başvuru ve kabul şartları, programlardaki eğitim öğretim süreci ve programlardan mezun olabilmek için gerekenler belirtilmiştir (mevzuat.gov.tr). Bu mevzuat çerçevesinde faaliyetlerini sürdüren akademik birimlere ait güncel bilgiler aşağıdaki gibidir (YÖK, 2019):

Tablo 1: Türlerine Göre Akademik Birim Sayıları

	Devlet Üniversiteleri	**Vakıf Üniversiteleri**	**Toplam**
Enstitü	493	209	702
Yüksek lisans programı	10082	2430	12512
Doktora programı	4950	500	5450
Sanatta yeterlilik programı	120	15	135

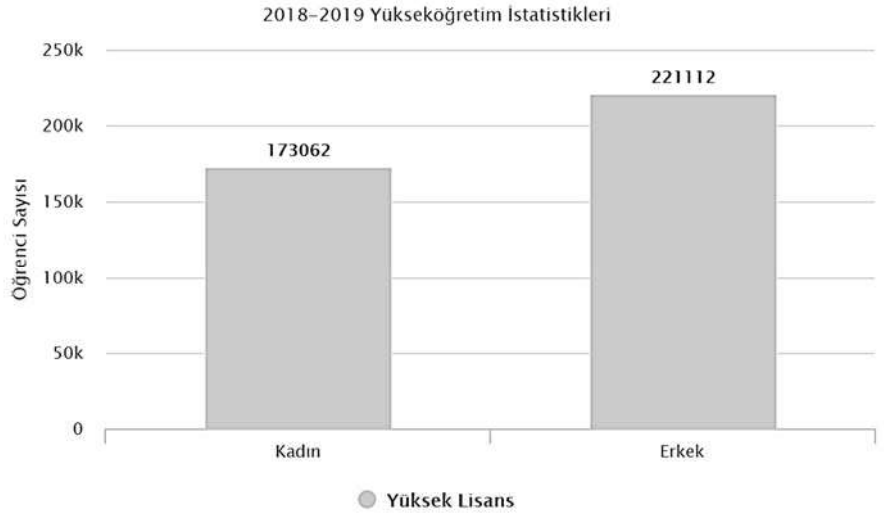
Tablo 1'de görüldüğü üzere Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin bünyesindeki 702 enstitüde lisansüstü eğitim faaliyetlerine devam edilmektedir. Bu enstitülerde yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik düzeyinde eğitim veren 13.349 program bulunmaktadır. Bu programlara devam eden öğrencilere ilişkin bilgiler Grafik 1, 2 ve 3'teki gibidir (YÖK, 2019):

* Dr., Müfettiş, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, harunsahin75@gmail.com.



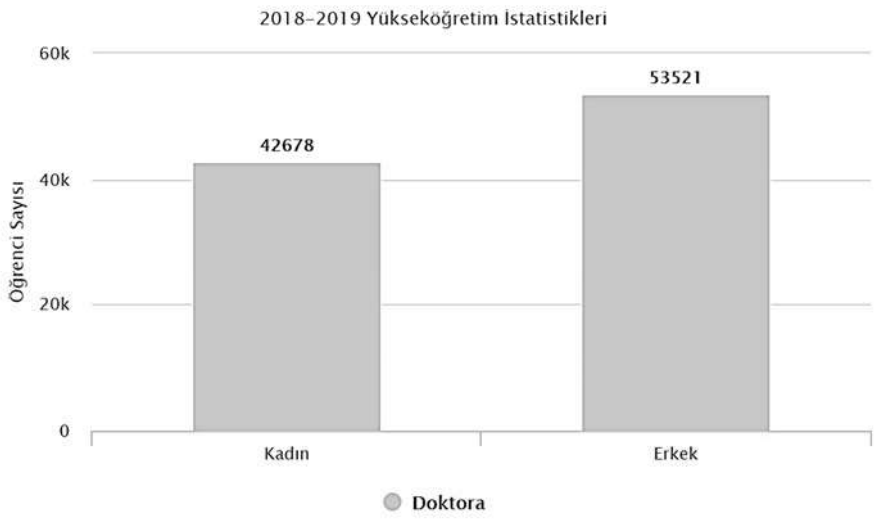
Grafik 1: Öğrenim Düzeyine Göre Öğrenci Sayısı

Grafik 1'de görüldüğü üzere 2019 yılı itibarıyla yüksek lisans düzeyinde 394.174 kişi öğrenimini sürdürürken doktora aşamasında 96.199 kişi bulunmaktadır.[1] Lisansüstü programlara devam eden öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Grafik 2'de ve Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 2: Cinsiyetlerine Göre Yüksek Lisans Öğrencileri

[1] Yükseköğretim Kurulu tarafından sanatta yeterlilik düzeyindeki öğrenciler ile ilgili veri paylaşılmadığından öğrenci sayılarına yer verilememiştir.



Grafik 3: Cinsiyetlerine Göre Doktora Öğrencileri

Grafik 2 ve 3 incelendiğinde 2019 yılı itibarıyla yüksek lisans yapmakta olan öğrencilerin 173.062'sinin kadın, 221.112'sinin erkek; doktora düzeyindeki öğrencilerin ise 42.678'inin kadın 53.521'inin erkek olduğu anlaşılmaktadır.

14.2. Türkçe Eğitimi Lisansüstü Programlarının Mevcut Durumu:

Türkçe eğitimi alanında lisansüstü eğitim faaliyetleri çoğunlukla eğitim bilimleri ya da sosyal bilimler enstitüleri bünyesindeki programlarda sürdürülmektedir. Alanda yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden birimlere ilişkin bilgiler Tablo 2'deki ve Tablo 3'teki gibidir:

Tablo 2: Türkiye'deki Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programları

	Üniversite	Birim	Program
1.	Adıyaman Üniversitesi (İnönü Üniversitesi ile Ortak)	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
2.	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
3.	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
4.	Akdeniz Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
5.	Atatürk Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi

6.	Balıkesir Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
7.	Bartın Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yabancılara Türkçe Öğretimi
8.	Başkent Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	**1.** Türkçe Eğitimi / **2.** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
9.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	**1.** Türkçe Eğitimi / **2.** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
10.	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
11.	Bursa Uludağ Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
12.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
13.	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	**1.** Türkçe Öğretmenliği / **2.** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
14.	Düzce Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
15.	Erciyes Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
16.	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
17.	Fırat Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
18.	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	**1.** Türkçe Öğretmenliği / **2.** Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi / **3.** Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi
19.	Gaziantep Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
20.	Giresun Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
21.	Hacettepe Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	**1.** Türkçe Eğitimi / **2.** Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi
22.	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
23.	İnönü Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
24.	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
25.	Kırıkkale Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
26.	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi

27.	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Öğretmenliği
28.	Kocaeli Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yabancılara Türkçe Öğretimi
29.	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
30.	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
31.	Mersin Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	**1.** Türkçe Eğitimi / **2.** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
32.	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
33.	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	**1.** Türkçe Eğitimi / **2.** Yabancılara Türkçe Öğretimi / **3.** Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi
34.	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yabancılara Türkçe Öğretimi
35.	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
36.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
37.	Ordu Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
38.	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
39.	Sakarya Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	**1.** Türkçe Eğitimi (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi ile Ortak) / **2.** Yabancılara Türkçe Eğitimi / **3.** Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi
40.	Siirt Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
41.	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
42.	Trabzon Üniversitesi	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
43.	Uşak Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
44.	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
45.	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi

Tablo 3: Türkiye'deki Türkçe Eğitimi Doktora Programları

	Üniversite	Birim	Program
1.	Akdeniz Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
2.	Atatürk Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
3.	Başkent Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
4.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
5.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
6.	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
7.	Erciyes Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
8.	Fırat Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
9.	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Öğretmenliği
10.	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
11.	İnönü Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
12.	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
13.	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
14.	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
15.	Sakarya Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi
16.	Uşak Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türkçe Eğitimi

Tablo 2 ve 3 incelendiğinde 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla 46 üniversitede Türkçe eğitimi ile ilgili bir yüksek lisans programı bulunurken doktora programı bulunan üniversite sayısının 16 olduğu görülmektedir.

14.3. Türkçe Eğitimi Lisansüstü Programlarındaki Güncel Sorunlar:

Türkiye'de lisanstü eğitimin sorunlarına ilişkin çeşitli çalışmalar (Sayan ve Aksu, 2005; Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım, 2008; Aslan, 2010; Karaman ve Bakırcı, 2010; Sezgin ve Kavgacı, 2011; Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Bozan, 2012; Karadağ ve Özdemir, 2016) yapılmakla birlikte özel olarak Türkçe eğitimi alanına dönük bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki Türkçe eğitimi alanında lisansüstü eğitim veren üniversitelerin programlarına ilişkin bilgiler incelendiğinde yüksek lisans ve doktora düzeyinde çeşitli sorunların varlığı göze çarpmaktadır.

İlk olarak yüksek lisans ve doktora eğitimi veren üniversite sayılarının oldukça yetersiz olduğu düşünülmektedir. 2019 yılı ÖSYM verilerine göre Türkiye'de Türkçe öğretmenliği lisans programı bulunan üniversite sayısı 115'tir.[2] Lisans ve lisansüstü programlarının sayıları arasında ciddi farklılık bulunmaktadır.

[2] İlgili veriye ÖSYM'nin 2019 yılı YKS taban puanları dokümanından erişilmiş olup Kıbrıs ve Türkiye'deki vakıf üniversiteleri de dâhildir.

Tablo 4: Lisansüstü Program Açma Kriterleri

<table>
<tr><td>Yüksek Lisans</td><td>En az doktorası veya doçentliği programın alanında ikisi Doçent olmak üzere üç öğretim üyesinin bulunması,

Söz konusu öğretim üyelerinin, en az iki yarıyıl boyunca bir lisans programında ders vermiş olması</td><td rowspan="2">Yükseköğretim Genel Kurulunun 10.10.2019 tarihli kararında;

a) Üniversitedeki mevcut lisansüstü programlardaki toplam öğrenci sayısının her bir 100 öğrencisi için her bir lisansüstü programdaki öğrenci sayısı dikkate alınarak öğrenci sayısının dağılımının da gözetilmesi şartıyla fakülte/yüksekokuldaki bölüm/anabilim dalının kadrosunda, disiplinlerarası lisansüstü programlarda ise söz konusu lisansüstü programı yürüten birimlerden birinde ilave bir araştırma görevlisinin (asgari yeterlikleri belirlenen lisans programları da dâhil olmak üzere 4’üncü sınıfta öğrencisi bulunan her bir diploma programı için ilgili birimde en az 2 araştırma görevlisi istihdamına ilave olarak) kadrolu olarak istihdam edilmesi şartlarının aranmasına,

b) Lisansüstü programlardaki toplam öğrenci sayısının en az %30’unun tam burslu olduğu ve bu öğrencilerden eğitim-öğretim süreçlerine yönelik herhangi bir ad altında ücret talep etmeyen üniversitelerin (a) maddesinden muaf tutulmasına, karar verildi’
(2020-2021 kontenjan için tespit yapılacak)</td></tr>
<tr><td>Doktora</td><td>En az doktorası veya doçentliği programın alanında 2’si profesör ya da 1’i profesör ve 2’si doçent olmak üzere 6 öğretim üyesi bulunması, (Bu öğretim üyelerinden bir tanesi yabancı uyruklu olabilir.)

Söz konusu öğretim üyelerinin, en az dört yarıyıl bir lisans ya da iki yarıyıl boyunca tezli yüksek lisans programında ders vermiş olması gerekmektedir.
Sağlık Alanı Doktora Programı için üniversite kadrosunda önerilen alandan en az ikisi doçent veya birisi profesör olmak üzere üç öğretim üyesi, diğer üç öğretim üyesi ise ilgili veya yakın alandan olabilir.</td></tr>
</table>

Zira 2019 yılı itibarıyla Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans programı bulunan üniversite sayısı 45 iken bu sayı doktora düzeyinde 16’dır. Lisans programına sahip birçok üniversitenin yüksek lisans ve doktora programı açabilme yeterliğinin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Aynı problem yüksek lisans ve doktora programları arasında da göze çarpmaktadır. Alanda yüksek lisans programı açabilme yeterliğine sahip olan üniversitelerin yaklaşık 1/3’ü doktora programı açacak yeterliğe sahiptir. Bu veri her iki durumda da ilgili kurumlarda yeterli sayı ve unvanda öğretim üyesinin bulunmadığına işaret etmektedir.

Yüksek lisans ve doktora programı bulunan üniversiteler açısından bir diğer sorun bu programların erişilebilirliğidir. Daha önceki bölümde yer verilen Tablo 2’deki ve Tablo 3’teki veriler ele alındığında özellikle coğrafi bölge bağlamında yüksek lisans programlarının Türkiye’nin yedi bölgesinde yer alan üniversitelere dağıldığı ancak aynı durumun doktora programları

açısından geçerli olmadığı anlaşılmaktadır. 2019 yılı itibarıyla Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz Bölgelerinde Türkçe eğitimi doktora programı bulunan üniversite bulunmamaktadır. Lisans düzeyinde oldukça yaygın olan bir bölümün özellikle doktora düzeyindeki bu durumu göze çarpmaktadır.

Sayısal veriler dışında ilgili programların ders içerikleri incelendiğinde de birtakım sorunların olduğu görülmektedir. Tüm programların derslerine yer verilmesi mümkün olmadığından yüksek lisans ve doktorada her bölgeyi temsilen bir üniversite seçilerek birtakım değerlendirmelerde bulunulacaktır. Güneydoğu ve Karadeniz Bölgelerinde doktora programına sahip üniversite bulunmadığından değerlendirmeler beş farklı üniversite üzerinden yapılacaktır.

Tablo 5: Bazı Üniversitelerin Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programlarının Dersleri

Üniversite	1. Yarıyıl		2. Yarıyıl	
	Zorunlu	**Seçmeli**	**Zorunlu**	**Seçmeli**
Akdeniz Üniversitesi	Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik	Türk Dili Tarihi	Sosyal Bilimlerde Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri ve Etik	Türkiye Türkçesi II
		Türkiye Türkçesi I		Anlam Bilimi
		Çağdaş Türk Lehçeleri		Yabancılara Türkçe Öğretimi II
		Toplum Dilbilimi		Türkçe Öğretimi II: Okuma ve Yazma
		Yabancılara Türkçe Öğretimi I		Türkçenin Art Zamanlı Ses Bilgisi
		Türkçe Öğretimi I: Dinleme ve Konuşma		Çağdaş Türk Lehçeleri II
		Edebi Sanatlar I		Edebi Sanatlar II
		Ana Dili Eğitimde Ders Kitapları I: Türkçe Ders Kitapları		Türkçe Eğitiminde Akademik Araştırmalar
		Türk Soylulara Türkçe Öğretimi		Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ana Dil ve Dil Ailesi Etkisi
Atatürk Üniversitesi[3]		Avrupa Birliğinin Eğitim Politikaları		Coğrafya Öğretiminde Haritalar
		Çocuklar İçin Edebiyat Eğitimi		Devlet ve Toplum Felsefesi
		Dramatik Metin Çözümlemesi I		Etkili ve Güzel Konuşma Teknikleri
		Eğitimde Araştırma Yöntemleri		Geleneksel Türk Halk Tiyatrosu I

[3] İlgili üniversite ders bilgi paketinde derslerin yarıyılları belirtilmediğinden dersler gelişigüzel dağıtılmıştır.

			Osmanlı Türkçesi Öğretimi	Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme
			Temel İstatistik	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminin Güncel Sorunları
			Türk Halk Şiiri	Türkçe Eğitiminin Dilbilimsel Temelleri I
			Türkçe Öğretiminin Dilbilimsel Temelleri II	Türkçe'nin Güncel Sorunları
			Türkiye Türkçesi (Söz Dizimi) I	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı
Dokuz Eylül Üniversitesi[4]		Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri	Türkçenin Sözvarlığı ve Öğretimi I	Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Öğretimi
			Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi I	YTÖ'de Malzeme Hazırlama Ve Geliştirme
			Karşılaştırmalı Dilbilgisi	Türkçenin Söz Varlığı Ve Öğretimi II
			Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi II
			Uygulamalı Dilbilim	Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri
		Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği	Karşılaştırmalı Ses Bilim ve Biçim Bilim	Karşılaştırmalı Sözdizimi
			Söylem Çözümlemesi I	Söylem Çözümlemesi II
			Türk Kültürü ve Uygarlığı I	Çağdaş Türk Yazınından Seçmeler II

[4] İlgili üniversite ders bilgi paketinde derslerin yarıyılları belirtilmediğinden dersler gelişigüzel dağıtılmıştır.

		Çağdaş Türk Yazınından Seçmeler I		Türk Kültürü Ve Uygarlığı II
		Çevirimiçi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi		Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma ve Yazma Becerilerinin Öğretimi
Gazi Üniversitesi[5]	Türk Edebiyatı	Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesi	Türkçe Öğretim Tarihi	Türk Dünyası Çocuk Edebiyatı
		Klasik Türk Edebiyatı Metin İncelemesi		Anlam Bilim
	Türk Dil Bilgisinin Güncel Sorunları	Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme		Tarihi Metin İncelemeleri
		Etkili İletişim	Türk Topluluklarına Türkiye Türkçesinin Öğretimi	Dil Estetiği
	Tarihi Süreçte Türkçe Öğretimi	Türkçenin Günlük Hayatta Kullanımı ve Zenginliği		Yabancılara Türkçe Öğretiminin Temel Sorunları
		Dil-Kültür Öğretiminde Yaklaşımlar		Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Türkçe Öğretimi
Gaziantep Üniversitesi	Araştırma Yöntemleri ve Bilimsel Etik	Türkçe Öğretimi Tarihi		
		Yurtdışındaki Türk Çocuklara Türkçe Öğretimi		
		Anlama Teknikleri		
		Ana Dili Eğitimi ve Öğrenme Kuramları		
		Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme		
		Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi		

[5] İlgili üniversite ders bilgi paketinde derslerin yarıyılları belirtilmediğinden dersler gelişigüzel dağıtılmıştır.

		Yazınsal Metin İncelemeleri		
		Türkiye Türkçesinin Güncel Sorunları		
		Karşılaştırmalı Çocuk Edebiyatı		
		Türkçe Programları		
		Nitel Araştırma Teknikleri		
		Dilbilime Giriş		
		Dilbilim ve Söylem Çözümlemesi		
		Çağdaş Türk Nesri		
		Çağdaş Türk Şiiri		
		Türkçe Öğretim Metotları		
		Anlatma Teknikleri		
		Yabancılara Türkçe Öğretimi		
		Çocuk Yazını		
		Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme		
		Türk Edebiyatı		
		Türkçenin İmgesel Söz Varlığı I		
		Türkçenin İmgesel Söz Varlığı II		
		Üslup ve Üslup İncelemeleri		
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği	Açıklamalı Türk Dilbilgisi Kaynakları	Dilbilgisi Öğretimi Yöntem ve Teknikleri	Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretimi Programlarının Değerlendirilmesi
		Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi		Dil Öğrenme Stratejileri ve Temel Dil Becerileri

	Edebiyat Öğretiminin Kuramsal Temelleri	Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yeni Yazınsal Türler		Edebiyat Öğretiminde Uygulamalar
		Modern Türk Romanına Eleştirel Yaklaşımlar		Türkçe Ders Kitaplarında Metindilbilimsel Uygulamalar
	Metin Dil Bilim ve Türkçe Öğretimi	Türk Dili ve Anlatımının Güncel Sorunları		Türkçe Öğretimi ve Anlambilim
		Türkçe Öğretiminde Göstergebilim		
Ordu Üniversitesi	Bilimsel Araştırma Yöntemleri		Akademik Metin Oluşturma	
	Dilbilim ve Türkçe Öğretimi		Çocuk Edebiyatı ve Öğretimi	
	Medya Okur Yazarlığı		Metin Dilbilim ve Türkçe Öğretimi	
	Tez Yönetimi		Türkçe Dilbilgisi Öğretimi	
	Türkçe Öğrenim Yöntemleri I (Anlama Eğitim)		Türkçe Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi	
	Türkçe Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar		Türkçe Öğretim Yöntemleri II: Anlatma Eğitimi	
	Türkçenin Güncel Sorunları ve Temel Kaynakları		Türkçe Öğretiminde Metin Seçme ve Hazırlama	
	Türkçenin Sözdizimi			
	Yaratıcı Yazma Yöntemleri		Yabancılara Türkçe Öğretimi	

Tablo 6: Bazı Üniversitelerdeki Türkçe Eğitimi Doktora Programlarının Dersleri

Üniversite	1. Dönem		2. Dönem		3. Dönem		4. Dönem	
	Zorunlu	**Seçmeli**	**Zorunlu**	**Seçmeli**	**Zorunlu**	**Seçmeli**	**Zorunlu**	**Seçmeli**
Akdeniz Üniversitesi	İleri Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik	Türkçe Ses Bilgisi ve Öğretimi		Türkçe Biçim Bilimi ve öğretimi		Türk Dilinin Genel Yapı Problemleri		Türkçenin Cümle Bilgisi ve Öğretimi
		Türkçenin Yayılma Alanları ve Dil Politikaları		Yabancılara Türkçe Öğretimi		Türkçe Eğitiminde Anlam Bilim		Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kuram ve Uygulamalar II
		Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri Öğretimi ve Uygulamaları		Yeni Okuryazarlıklar ve Türkçe Öğretimi		Türkçenin Sözcük Bilgisi ve Öğretimi		Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi
		Tarihi Süreçte Türkçe Öğretimi		Tarihi Türk Lehçeleri Öğretimi II		Türkçe Eğitiminde Teknik, Yöntem ve Araçlar		İleri Osmanlı Türkçesi ve Öğretimi II
		Toplum Dilbilim ve Türkçe Öğretimi		Türkçe Art Zamanlı Yapı ve Cümle Bilgisi		Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kuram ve Uygulamalar I		Dil ve İletişim

	Tarihi Türk Lehçeleri Öğretimi I	Karşılaştırmalı Dil Öğretimi Yaklaşımları	İleri Osmanlı Türkçesi ve Öğretimi I	Türkçe Öğretiminde Üstbiliş Stratejileri
	Şiir Tahlili I	Şiir Tahlili II	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Etkisinde Yabancılara Türkçe Öğretimi I	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Etkisinde Yabancılara Türkçe Öğretimi II
	Türkçe Eğitiminde Güncel Akademik Araştırmalar I	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Güncel Akademik Araştırmalar I	Türkçe Eğitiminde Güncel Akademik Araştırmalar II	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Güncel Akademik Araştırmalar I
	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı Değerlendirmesi	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı Değerlendirmesi II	Klasik Osmanlı Şiir Tahlilleri I	Klasik Osmanlı Şiir Tahlilleri II
Atatürk Üniversitesi[6]	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	Çocuklar İçin Edebiyat Eğitimi	Dramatik Metin Çözümlemesi	Eğitim Yönetiminde

[6] İlgili üniversite ders bilgi paketinde derslerin yarıyılları belirtilmediğinden dersler gelişigüzel dağıtılmıştır.

		Dil ve Edebiyat Öğretiminde Söylem Çözümlemesi I		İlköğretimde Müsamere ve Temsil Eğitimi II		Türkçe Eğitiminin Dilbilimsel Temelleri I	Kuram ve Uygulama
		Türkiye Türkçesi (Söz Dizimi) I		Sınıf Yönetimi ve Öğretim Liderliği		Yazınsal Metin Çözümlemeleri I	Okul Yönetimi ve Kültürü
		Eski Türkçenin Söz Dizimi I		Temel İstatistik		Klasik Türk Edebiyatı Araştırma Metot ve Teknikleri I	Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi
		Geleneksel Türk Halk Tiyatrosu I					Eğitimde Nicel Araştırma Yöntemleri
Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Yöntemleri	İşlevsel Türkçe Dilbilgisine Giriş I	Türkçenin Sosyal Temelleri	Türk Dil ve Anlatımının Güncel Sorunları	Bilim Felsefesi ve Etiği	Uygulamalı Dilbilim	Gelişim ve Öğrenme
		Öğrenme Stratejileri ve Becerileri		Dil-Edebiyat Eğitimi		Yaşam Boyu Gelişim: Okul Uygulamalarına Psikososyal Yansımaları	Çağdaş Türk Romanına Eleştirel Yaklaşım
		Eğitim Çalışmalarını Anlama		Edebiyat ve estetik		Klasik Türk Edebiyatında Metin Çözümlemesi	Göstergebilim ve Dil Eğitimi
		Dilin İşlevleri ve Türkçenin Görünümü		Eski Türk Edebiyatı Nesir		Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	Eski Türk Edebiyatı Nazım

		Edebi Eserlerde Dil ve Üslup		Dil Öğretiminde Anlambilim		Türkçe Öğretiminde Metin Kullanımı		Edebi Metinler ve Yabancı Dil Olarak Türkçe
		Lisansüstü Öğrenciler İçin Akademik Yazma		İşlevsel Türkçe Dilbilgisine Giriş II		Öğretmen Eğitiminde Eylem Araştırması		Program Geliştirme ve Uygulamaları
		Araştırmalarda İstatistiksel Analizler						
Gazi Üniversitesi[7]	Metin Analizlerinde Çocuk Edebiyatının Rolü	Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları	Türkçe Öğretiminde Yeni Strateji ve Teknikler	Tiyatro ve Dil Becerileri	Yabancı Dil ve Kültür Öğretimi	Dilbilimi	Edebî Tenkit ve Metin İnceleme Yöntemleri	Anlama Teknikleri
	Türkçenin Yayılma Alanları ve Dil Politikaları	Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi		Klasik Türk Edebiyatı		Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı		Yabancılara Türkçe Öğretimi
		Tarihi Türkçe Metin Tahlilleri		Türkçe Art Zamanlı Ses ve Şekil İlişkisi		Türkçe Eğitiminde Anlam Bilim		Yabancı Dil ve Kültür Öğretimi
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Dilbilimsel Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi	İleri okuma teknikleri	Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Eleştirisi	Dil Öğretimi Çağdaş Yaklaşım ve Modelleri				
		İletişim ve Metin Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe		İki dillilik ve Türkçe Öğretimi				

[7] İlgili üniversite ders bilgi paketinde derslerin yarıyılları belirtilmediğinden dersler gelişigüzel dağıtılmıştır.

	Öğretiminde Yöntem		
	Kuram ve Uygulama Boyutlarıyla Edebiyat Öğretimi		Temel Söz Varlığı ve Sözcük Öğretimi
Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesi	Türk Dünyasından Gelenlere Türkiye Türkçesi Öğretimi	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Becerilere Yönelik Etkinlik Oluşturma	Toplumdilbilim ve Türkçe Öğretimi
	Türkçe Öğretiminde Nitel ve Nicel Uygulamalar		Türk Edebiyatında Postmodern Metin İncelemeleri
			Türkçe Öğretiminde Türk Dilbilgisi Terimleri

Türkçe eğitimi yüksek lisans ve doktora programlarında açılan dersler incelendiğinde ilk olarak derslerin zorunlu-seçmeli ayrımlarının kimi üniversitelerde kesin bir biçimde yapıldığı kimilerinde ise böyle bir ayrımın yapılmadığı görülmektedir. Kimi üniversitelerde tüm dersler seçmeli olarak tanımlanmışken kimisinde tüm dersler zorunlu olarak tanımlanmıştır. Zorunlu derslerin ise hangi ölçütlere göre seçildiği anlaşılamamıştır.

Derslerle ilgili göze çarpan bir diğer husus kimi program derslerinin isimlendirmelerinde yaşanan problemdir. Bazı iki dönemlik derslerin programda yalnızca ikincisi görülmektedir. Bu basit bir isimlendirme hatası olabileceği gibi öğrencinin hem bilgi düzeyini hem de hazırbulunuşluğunu olumsuz etkileyecek ciddi bir problem de olabilir.

Gerek yüksek lisans gerek doktora düzeyinde önemli problemlerden biri de kimi programlarda ders içeriklerinin bulunmamasıdır. Ders içeriklerinin bulunmaması Türk üniversitelerinin Bologna Süreci'ne uyum sağlamaya çalıştığı ve uluslararasılaşma iddiasında bulunduğu bir dönemde bu gayretlerle ters düşmektedir.

2018 yılında Türkçe öğretmenliği lisans programının içeriği yenilenmiştir. Lisansüstü düzeydeki önemli problemlerden biri derslerin lisans dersleriyle paralellik göstermemesidir. Lisansüstü derslerin bazılarının onları veren öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına paralel olarak çok spesifik, eğitsel yanının zayıf, alanın amaç ve ihtiyaçları ile hedef kitlenin beklentilerine uymayan nitelikte olduğu görülmektedir. Bununla birlikte dil eğitiminde kültürün çok önemli olduğu bilinmesine rağmen dil kültür ilişkisine, dil eğitiminde kültürün yerine ve kullanımına dönük derslerin programda yer bulamaması Türkçe eğitimi alanının lisansüstü düzeydeki sorunlarındandır.

Derslerin çok ayrıntılı hâle getirilmesinin yarattığı problemlerden bir diğeri bu derslerde kullanılabilecek kaynakların sınırlı olması ya da olmamasıdır. Oysa lisansüstü düzeyde öğrencinin mümkün olduğunca fazla kaynakla tanışması ve süreç içerisinde alanın literatürüne hâkim olması beklenmektedir. Dolayısıyla sınırlı kaynaklarla yürütülecek dersler lisansüstü düzeydeki bu beklentiye cevap veremeyecek öğrenciler anlamına gelmektedir.

14.4. Sonuç:

Yapılan çalışma sonucunda Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora düzeyinde birtakım problemlerin yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu problemlerin çözümünün Türk akademisinin niteliğine katkı sağlayacağı şüphesizdir. Daha nitelikli akademisyenlerin daha nitelikli Türkçe öğretmenleri yetiştireceği ve bunun da tüm eğitim sistemine pozitif yansımalarının olacağı unutulmamalıdır.

Kaynaklar:

Alabaş, R., Kamer, S. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, *3*(4), 89-107.

Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(19), 87-115.

Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, *4*(2), 177-187.

Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2016). Türkiye'de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *7*(2), 267-281.

Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G. ve Yıldırım, S. (2008). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara'daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, *33*(147), 42-53.

Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II, 94-114.

Sayan, Y. ve Aksu, H. (2005). Akademik personel olmayan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine bir çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi - Balıkesir Üniversitesi durum belirlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1, 59-66.

Sezgin, F. ve Kavgacı, H. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *1*(3), 161-169.

http://akts.hacettepe.edu.tr

http://akts.mu.edu.tr

http://bbs.duzce.edu.tr/default.aspx

http://bilgipaketi.uludag.edu.tr

http://bilgipaketi.yyu.edu.tr

http://bologna.giresun.edu.tr

http://bologna.ibu.edu.tr

http://bologna.odu.edu.tr

http://bubp.bartin.edu.tr

http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog

http://derspaketleri.erzincan.edu.tr

http://ebe.comu.edu.tr

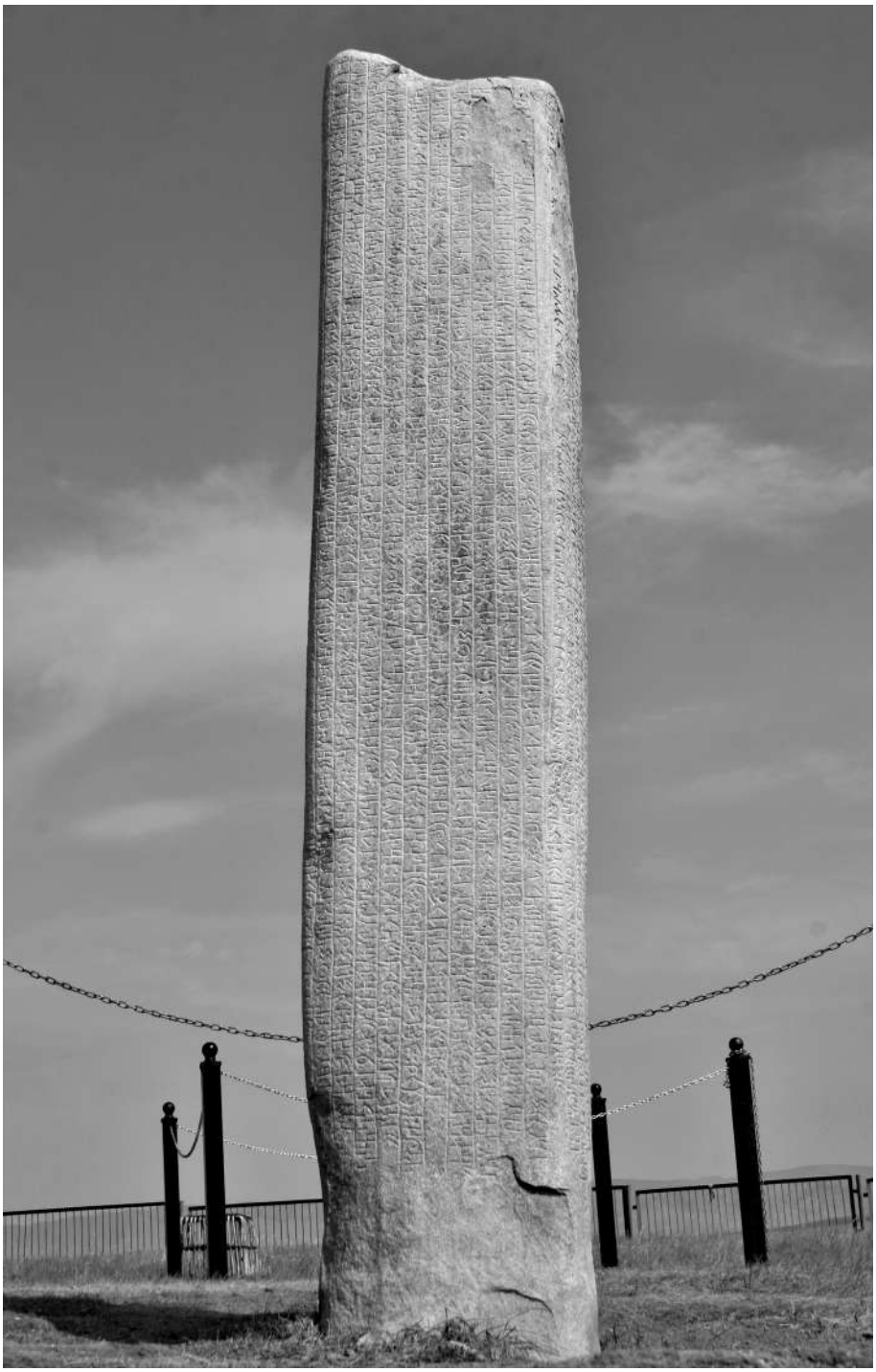
http://ebs.omu.edu.tr

http://ebs.pau.edu.tr

http://ects.nevsehir.edu.tr

http://gbp.gazi.edu.tr

http://llp.marmara.edu.tr
http://ogr.kocaeli.edu.tr/koubs/bologna
http://oibs.mersin.edu.tr/bologna
http://www.ohu.edu.tr/akts
https://angora.baskent.edu.tr/bilgipaketi
https://bologna.erciyes.edu.tr
https://ebs.istanbul.edu.tr
https://ebs.sakarya.edu.tr
https://istatistik.yok.gov.tr
https://obs.adiyaman.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.agri.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.ahievran.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.akdeniz.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.aku.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp
https://obs.balikesir.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx
https://obs.beun.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.dpu.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.erbakan.edu.tr/oibs/bologna/
https://obs.firat.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.gantep.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.gop.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.inonu.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.kilis.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.kku.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.mehmetakif.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.mku.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.siirt.edu.tr/oibs/bologna
https://obs.usak.edu.tr/oibs/bologna
osym.gov.tr
www.mevzuat.gov.tr



Bilge Tonyukuk Yazıtı I. Taş *(Foto: Cengiz ALYILMAZ)*

15. TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÜNCEL SORUNLARI

Kürşad Çağrı BOZKIRLI[*]

Ø. Giriş:

İnsanoğlu bugün ulaştığı seviyeyi öğrendiklerini, tecrübelerini, kültürünü… kendinden sonrakilere aktaran atalarına borçludur. Bu anlamda başlangıçta belki sistemli ve bilinçli bir biçimde olmasa dahi eğitimin insanlık tarihinin her döneminde önemi olan ve zaman içinde önemi daha fazla anlaşılan bir kavram olduğunu söylemek yanlış olmaz. Zira eğitimin temel amacı kültürün bir sonraki kuşağa aktarılmasını sağlamak olarak özetlenebilir.

Tarihî birtakım olaylardan özellikle de başarılardan bahsedilirken olayın baş aktörünün temel niteliği hep iyi bir eğitim almış olmasıdır. Unvanı kral, imparator ya da padişah olabilen yönetici ana dilini çok iyi kullanabilme, çeşitli yabancı dilleri çok iyi düzeyde konuşup yazabilme, okumaya ve yazmaya meraklı olma, iyi bir yönetici olma, adil olma *vb*. birçok niteliğini aslında hep aldığı iyi eğitime borçludur. Bugün aslında değişen çok şeyin olmadığını görmekteyiz. Zira eğitim hâlâ gelişmenin, ilerlemenin aslında var olmanın anahtarlarından biri belki de en önemlisidir. Değişen tek şey süreç içerisinde insanoğlunun eğitimi yalnızca seçilmişlerin alabildiği bir ayrıcalık olmaktan çıkararak toplumun genelinin alabileceği bir kamu hizmeti hâline getirmiş olmasıdır.

Soyut bir kavram olan eğitimi somut hâle getiren öğretmendir. Öğretmen şekil veren, yönlendirendir. Herkesin hayatında bazen iyi bazen kötü izler bırakandır. Dolayısıyla aslında eğitim demek öğretmen demektir. Okul tüm teknik ve fiziksel yeterliğe sahip olsa bile eğer öğretmen iyi ve yeterli değilse eğitsel anlamda istenen başarıyı ve amaçları yakalamak mümkün değildir. Tıpkı tarihe yön veren büyük devlet adamlarının aldıkları iyi eğitimi iyi öğretmenlere borçlu olmaları gibi…

Türkçe öğretmenleri dil gibi kültürün önemli bir parçası olan aynı zamanda onu kuşatan, koruyan ve geleceğe taşıyan bir vasıtanın (Alyılmaz, 2018; Alyılmaz ve Şahin, 2019) aktarıcısı olmalarından dolayı önemli bir görevi yerine getirmektedirler (Yıldırım ve Er, 2013). Eğitimin, kültürün geleceğe aktarılması görevini yerine getirenler büyük oranda dil öğreticileridir. Dili korumak, yaşatmak ve geleceğe taşımak tarih sahnesinden silinmemenin yegâne yoludur. Onu yaşatmak için ise öğretmek, sevdirmek ve

[*] Doç. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, kursad36@gmail.com

kullandırarak zenginleştirmek gerekir. Bu açıdan Türkçe öğretmenlerinin iyi yetişmiş olması ve görevlerini yaparken yaşadıkları sorunların tespit edilerek samimiyetle çözüm yollarının aranması büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'de öğretmenlerin yaşadıkları sorunların tespitine dönük çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin birtakım maddi ve manevi problemlerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalara katılan öğretmenler okullarının fiziksel yetersizliklerinden, maaşlarının yetersizliğinden, veli ve öğrenci baskısından, mesleğin değer kaybetmesinden… sıklıkla yakınmışlardır (Alyılmaz, 2010; Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Uygun, 2012; Demir ve Arı, 2013; Habacı *vd*., 2013; Özdemir *vd*., 2015; Sarı ve Altun, 2015; Akbaba ve Turhan, 2016; Karataş ve Çakan, 2018; Ağgül Yalçın ve Yalçın, 2018; Teyfur ve Çakır, 2018; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle Türkçe öğretmenlerinin problemlerinin tespitine dönük bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın temel gerekçesini bu eksiklik oluşturmaktadır.

15.1. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin güncel sorunlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin idareci kaynaklı sorunları nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin meslektaş kaynaklı sorunları nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin öğretim programı ve ders içeriği kaynaklı sorunları nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin ders kitabı kaynaklı sorunları nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme kaynaklı sorunları nelerdir?
6. Türkçe öğretmenlerinin okullarının fiziksel şartlarından kaynaklı sorunları nelerdir?
7. Türkçe öğretmenlerinin öğrenci kaynaklı sorunları nelerdir?
8. Türkçe öğretmenlerinin veli kaynaklı sorunları nelerdir?
9. Türkçe öğretmenlerinin eğitim yönetimi kaynaklı sorunları nelerdir?
10. Türkçe öğretmenlerinin sosyoekonomik sorunları nelerdir?

15.2. Yöntem:

15.2.1. Araştırma Modeli:

Türkçe öğretmenlerinin güncel sorunlarını tespit etmeyi amaçlayan nitel desendeki bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında genel olarak bir durum, olay, süreç ya da kişi(ler) hakkında derinlemesine araştırma yapılır ve veri toplanır (Devers ve Frankel, 2000; Heale ve Twycross, 2018).

15.2.2. Çalışma Grubu:

Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde Türkiye'nin yedi bölgesindeki 10 ilde görev yapan toplam 56 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Katılımcı öğretmenler amaçlı örnekleme tekniklerinden olan uygun durum örneklemesine göre seçilmiştir. "Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilgilidir" (Ekiz, 2009, s. 106). Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerinden bazıları Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1: Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	30	53,6
Erkek	26	46,4
Toplam	**56**	**100**
Görev yapılan bölge		
Doğu Anadolu	16	28,6
Marmara	13	23,2
Güneydoğu Anadolu	11	19,6
Karadeniz	9	16,1
Akdeniz	5	8,9
Ege	1	1,8
İç Anadolu	1	1,8
Toplam	**56**	**100**
Görev yapılan okul türü		
Devlet	53	94,6
Özel	3	5,4
Toplam	**56**	**100**

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 30'u kadın 26'sı erkektir. 16'sı Doğu Anadolu, 13'ü Marmara, 11'i Güneydoğu Anadolu, 9'u Karadeniz, 5'i Akdeniz, 1'i Ege ve 1'i de İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların 53'ü devlet okulunda 3'ü özel okulda Türkçe öğretmenidir.

15.2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması:

Türkçe öğretmenlerinin güncel sorunlarının tespitinde araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme katılımcıların deneyim ve bakış açılarını yansıtan yaygın bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Glesne, 2012).

Görüşme formu için ilk olarak taslak form oluşturulmuştur. Daha sonra bu form biçim ve içerik olarak uygunluğunu değerlendirmeleri için Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görevli iki, Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görevli bir öğretim üyesine gönderilmiştir. Gelen görüşler doğrultusunda düzenlenen görüşme formu üç Türkçe öğretmeni ile yapılan pilot uygulamada kullanılmış öğretmenlerden alınan dönütlerle nihai form oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Formun ilk bölümünde Türkçe öğretmenlerinin demografik bilgilerine, ikinci bölümünde ise okul içinde ve okul dışında yaşadıkları sorunlara yönelik sorular yer almıştır.

Görüşme formları 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan Türkçe öğretmenlerince doldurulmuştur. Formdaki sorulara verilen yanıtlar Türkçe eğitimi uzmanı bir akademisyen ile birlikte değerlendirilmiş böylelikle daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmacı ve diğer uzman tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar arasındaki güvenirlik Miles ve Huberman'ın (1994) bu hesaplamada kullanılabileceği belirtilen [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü ile hesaplanmış ve .80 bulunmuştur. Güvenirliğin .70'in üzerinde çıkması araştırma için yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

15.2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması:

Türkçe öğretmenlerinin güncel sorunlarıyla ilgili toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen veriler aralarındaki ilişkilere göre anlamlı şekilde bir araya getirilerek yorumlanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Katılımcılardan toplanan verilerden içerik analizi sonucu elde edilen kodlar aralarındaki ortaklıklara göre temalar altında toplanmıştır. Yapılan kodlamalar ve ortaya çıkan temalar tablolar hâlinde sunulmuştur.

Görüşme verileri sunulurken Türkçe öğretmenlerinin bakış açılarını yansıtmak için öğretmenlere ait görüşlere yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin sunumunda her öğretmene bir numara verilmiş (*ör*. Ö1) ve alıntı yapılan öğretmene ait numara alıntının sonuna eklenmiştir.

15.3. Bulgular:

Araştırmanın bulguları bu bölümde tablolar hâlinde sunulmuştur.

15.3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Okul İdarecileri Kaynaklı Sorunları Nelerdir?

Tablo 2: Türkçe Öğretmenlerinin Okul İdarecileri Kaynaklı Sorunları

	f
Adaletsizlik ($Ö_{8,}$ $Ö_{28,}$ $Ö_{31,}$ $Ö_{33,}$ $Ö_{41}$)	5
Evrak işi yükleme ($Ö_{18,}$ $Ö_{29,}$ $Ö_{50}$)	3
Öğretmene tavır alma ($Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{9}$)	3
Etkinlik ve projeleri desteklememe ($Ö_{5,}$ $Ö_{32}$)	2
Aşırı iş yükleme ($Ö_{20,}$ $Ö_{41}$)	2
Okuldaki sorunlardan öğretmeni sorumlu tutma ($Ö_{8,}$ $Ö_{41}$)	2
Öğretmen isteklerini göz ardı etme ($Ö_{4}$)	1
Yardımcılarını denetlememe ($Ö_{28}$)	1
Cinsiyetçi yaklaşım ($Ö_{33}$)	1
Tutarsızlık ($Ö_{55}$)	1
Sorumluluklarını yerine getirmeme ($Ö_{55}$)	1
Empati kuramama ($Ö_{48}$)	1
İnisiyatif almama ($Ö_{53}$)	1
Fevri davranma ($Ö_{44}$)	1
Kararlara öğretmeni dâhil etmeme ($Ö_{27}$)	1
Etkinlikleri zamanında bildirmeme ($Ö_{21}$)	1
Problemleri geç çözme ($Ö_{31}$)	1
Öğretmenlere ait eşyalara özen göstermeme ($Ö_{12}$)	1
Aşırı ciddiyet ($Ö_{14}$)	1
Organizasyonları (veli toplantısı *vb*.) layıkıyla gerçekleştirememe ($Ö_{5}$)	1
Öğretmen sorunlarını çözmeme ($Ö_{8}$)	1
Öğrencilere sert davranma ($Ö_{7}$)	1
Her davranışı sorgulama ($Ö_{10}$)	1
Baskı ($Ö_{10}$)	1

Tablo 2'ye göre Türkçe öğretmenlerinin okul idarecileriyle ilgili en sık yaşadıkları sorunların "adaletsizlik" (f: 5), "evrak işi yükleme" (3) ve "öğretmene tavır alma" (f: 3) olduğu anlaşılmaktadır. Okul idaresiyle ilgili sorunlarını belirten üç Türkçe öğretmeninin görüşleri şöyledir:

> İdareciler bayan öğretmene çok yüklenirler. Derse giriş-çıkış, nöbet, program hazırlama *vb*. Ama birçok erkek hocaya seslerini bile çıkaramazlar. Bayan öğretmenler azar işitir. Özellikle bazı hocalara ses bile çıkarılmaz ($Ö_{33}$).

> Çok fazla evrak işi verilmesi önemli bir sorun ($Ö_{18}$).

> İdareci kaynaklı sorunların başında idarecilerin öğretmenlere ezici tavırları gelmektedir. İdarecilerin hepsi olmasa dahi bazı idarecilerde bu tavır görülmektedir ($Ö_{9}$).

15.3.2. Türkçe Öğretmenlerinin Meslektaş Kaynaklı Sorunları Nelerdir?

Tablo 3: Türkçe Öğretmenlerinin Meslektaş Kaynaklı Sorunları

	f
İletişimsizlik ($Ö_8$, $Ö_{10}$, $Ö_{25}$, $Ö_{28}$, $Ö_{32}$, $Ö_{42}$, $Ö_{48}$, $Ö_{49}$, $Ö_{54}$, $Ö_{55}$, $Ö_{56}$)	11
Bencillik ($Ö_{12}$, $Ö_{23}$, $Ö_{27}$, $Ö_{28}$, $Ö_{30}$, $Ö_{33}$, $Ö_{50}$)	7
Kendini geliştirmeme ($Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_9$, $Ö_{44}$, $Ö_{45}$)	5
İş yükünü eşit paylaşmama ($Ö_{13}$, $Ö_{19}$, $Ö_{20}$, $Ö_{21}$)	4
Koordinasyon eksikliği ($Ö_{10}$, $Ö_{43}$, $Ö_{48}$)	3
Bilgili görünmeye çalışma ($Ö_8$, $Ö_{33}$, $Ö_{49}$)	3
Sorumsuzluk ($Ö_8$, $Ö_{49}$, $Ö_{55}$)	3
Etkinliklere katılmama ($Ö_2$, $Ö_{31}$)	2
Tecrübelerini paylaşmama ($Ö_9$, $Ö_{54}$)	2
Öğrenciye değer vermeme ($Ö_{45}$, $Ö_{50}$)	2
Öğretmenler odasındaki oturma düzeni ve şekli ($Ö_5$, $Ö_6$)	2
Etkinlik düzenlememe ($Ö_3$)	1
Konuları yetiştirememe ($Ö_{53}$)	1
Birbirine güvenmeme ($Ö_7$)	1
Birbirine değer vermeme ($Ö_{41}$)	1
Sürekli hoşnutsuzluk ($Ö_{38}$)	1
Kişisel sorunları okula yansıtma ($Ö_{22}$)	1
Sınıf paylaşımı ($Ö_{29}$)	1
Kıdem kaynaklı üstünlük iddiası ($Ö_4$)	1
Maddiyata önem verme ($Ö_8$)	1
Dil bilgisine fazla odaklanma ($Ö_{45}$)	1
Mesleki yetersizlik ($Ö_{50}$)	1
Gruplaşma ($Ö_{55}$)	1
İdealizmi kaybetme ($Ö_{39}$)	1
Tanınma hırsı ($Ö_{33}$)	1
Sendikal farklılıkların tartışma konusu olması ($Ö_5$)	1

Tablo 3'e göre Türkçe öğretmenlerinin meslektaşlarıyla ilgili en sık yaşadıkları sorunların "iletişimsizlik" (f: 11) ve "bencillik" (f: 7) olduğu anlaşılmaktadır. Meslektaşlarıyla ilgili sorunlarını belirten iki Türkçe öğretmeninin görüşleri şöyledir:

> Eş güdüm eksikliği, okul içi etkinliklerde iletişim eksikliği, okul dışı iletişimsizlik (sosyal aktivite) sayabileceğim eksiklikler ($Ö_{48}$).

> Bazı meslektaşlarımın "Ben" merkezli, sadece kendi çıkarlarını düşünen yaklaşımlarını sorun olarak görüyorum. Mesleki olarak birbirimizi geliştirmemiz gerektiğini düşünüyorum ($Ö_{12}$).

15.3.3. Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Programı ve Ders İçeriği Kaynaklı Sorunları Nelerdir?

Tablo 4: Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Programı ve Ders İçeriği Kaynaklı Sorunları

	f
İçerik yoğunluğu ($Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{12,}$ $Ö_{18,}$ $Ö_{19,}$ $Ö_{20,}$ $Ö_{32,}$ $Ö_{34,}$ $Ö_{35,}$ $Ö_{39,}$ $Ö_{45}$)	12
Konu dağılımı dengesizliği ($Ö_{20,}$ $Ö_{21,}$ $Ö_{25,}$ $Ö_{27,}$ $Ö_{28,}$ $Ö_{43,}$ $Ö_{53,}$ $Ö_{54,}$ $Ö_{55}$)	9
Ders saati yetersizliği ($Ö_{1}$, $Ö_{2}$, $Ö_{4,}$ $Ö_{25,}$ $Ö_{38,}$ $Ö_{39}$)	6
İçerik yetersizliği ($Ö_{10,}$ $Ö_{11,}$ $Ö_{14,}$ $Ö_{17,}$ $Ö_{18,}$ $Ö_{20}$)	6
Dil bilgisi kazanımlarının yetersizliği ($Ö_{7,}$ $Ö_{18,}$ $Ö_{23,}$ $Ö_{44,}$ $Ö_{47,}$ $Ö_{50}$)	6
Öğrenci seviyesine uygun olmaması ($Ö_{20,}$ $Ö_{42,}$ $Ö_{49,}$ $Ö_{54,}$ $Ö_{56}$)	5
Konuların yetişmemesi ($Ö_{2}$, $Ö_{3,}$ $Ö_{26}$)	3
Bölgesel faktörleri göz ardı etmesi ($Ö_{48,}$ $Ö_{50}$)	2
Ülke gerçeklerine uymaması ($Ö_{40,}$ $Ö_{48}$)	2
Öğrenciye hitap etmemesi ($Ö_{45}$)	1
Dil bilgisinin diğer becerilerle birlikte verilmemesi ($Ö_{35}$)	1
Konuşma ve dinleme kazanım yetersizliği ($Ö_{53}$)	1
Konuların gerçek hayatla ilişkilendirilmemesi ($Ö_{41}$)	1
Disiplinler arası çalışmaya uygun olmaması ($Ö_{16}$)	1
Dil bilgisi konularının fazlalığı ($Ö_{29}$)	1
Dinleme dokümanına ulaşamama ($Ö_{18}$)	1
Edebî zevk kazandırmaması ($Ö_{50}$)	1
Fazla sayıda kazanım olması ($Ö_{26}$)	1
Kazanım-etkinlik uyuşmazlığı ($Ö_{46}$)	1
Kazanımların okulların fiziksel şartlarına uymaması ($Ö_{37}$)	1
Dinleme ve yazma kazanımlarının ölçülmemesi ($Ö_{36}$)	1
Programın sık sık değişmesi ($Ö_{5}$)	1
Öğretmenin program hakkında bilgilendirilmemesi ($Ö_{8}$)	1
Değer ve yetkinliklerin aktarılmasında öğretmenin yetersizliği ($Ö_{6}$)	1
Temel dil becerilerine yeterli önemin verilmemesi ($Ö_{7}$)	1

Tablo 4'e göre Türkçe öğretmenlerinin öğretim programı ve ders içeriğiyle ilgili en sık yaşadıkları sorunların "içerik yoğunluğu" (f: 12) ve "konu dağılımı dengesizliği" (f: 9) olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim programı ve ders içeriğiyle ilgili sorunlarını belirten iki Türkçe öğretmeninin görüşleri şöyledir:

> 6. sınıf müfredatında yer alan bazı konular diğer sınıf seviyelerine dağıtılmalı. 6. sınıf müfredatı çok yoğun ($Ö_{19}$).
>
> Bazı sınıflarda dil bilgisi konularının fazla bazı sınıflarda az olması Türkçe öğretmenlerinin en büyük sorunu ($Ö_{20}$).

15.3.4. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitabı Kaynaklı Sorunları Nelerdir?

Tablo 5: Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitabı Kaynaklı Sorunları

	f
Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması ($Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_{24}$, $Ö_{25}$, $Ö_{26}$, $Ö_{33}$, $Ö_{38}$, $Ö_{40}$, $Ö_{41}$, $Ö_{48}$, $Ö_{49}$)	12
Etkinliklerin fazla olması ($Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_8$, $Ö_{24}$, $Ö_{29}$, $Ö_{31}$, $Ö_{39}$, $Ö_{48}$, $Ö_{53}$)	10
Metinlerin uzun olması ($Ö_2$, $Ö_5$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{18}$, $Ö_{46}$, $Ö_{47}$, $Ö_{55}$)	8
Metinlerin ilgi çekmemesi ($Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_{19}$, $Ö_{23}$, $Ö_{28}$, $Ö_{33}$, $Ö_{54}$)	7
Dil bilgisine az yer verilmesi ($Ö_5$, $Ö_{13}$, $Ö_{18}$, $Ö_{39}$, $Ö_{44}$, $Ö_{49}$)	6
Etkinliklerin gereksiz olması ($Ö_{10}$, $Ö_{27}$, $Ö_{29}$, $Ö_{48}$)	4
Etkinliklerin yetersiz olması ($Ö_{20}$, $Ö_{21}$, $Ö_{23}$, $Ö_{43}$)	4
Öğrenci ihtiyacına göre olmaması ($Ö_{32}$, $Ö_{39}$, $Ö_{49}$)	3
Yayınevleri arasındaki kalite farkı ($Ö_{29}$, $Ö_{37}$, $Ö_{49}$)	3
Özensizlik ($Ö_{29}$, $Ö_{45}$)	2
Yayınevleri arasındaki uygulama farkları ($Ö_{35}$, $Ö_{36}$)	2
Tanınmış yazar ve şairlere yer vermemesi ($Ö_{18}$, $Ö_{19}$)	2
Etkinlikler kalitesiz ($Ö_{34}$, $Ö_{54}$)	2
İçerik yetersiz ($Ö_{17}$, $Ö_{18}$, $Ö_{50}$)	3
Etkinliklerin birbirini tekrar etmesi ($Ö_{10}$, $Ö_{54}$)	2
Hatalı örnek ve etkinlikler ($Ö_{25}$, $Ö_{33}$, $Ö_{46}$)	3
Soru sayısı ve niteliğinin yetersizliği ($Ö_9$, $Ö_{41}$)	2
Yazım ve noktalama yanlışları ($Ö_6$, $Ö_{50}$)	2
İçeriğin sınavlarla uyuşmaması ($Ö_{11}$, $Ö_{55}$)	2
Bölgesel faktörleri göz ardı etmesi ($Ö_{48}$)	1
Kılavuz kitabın olmaması ($Ö_{47}$)	1
Ticari kaygıyla hazırlanmış olması ($Ö_{40}$)	1
Amacına hizmet etmeyen metin ve etkinlikler ($Ö_{28}$)	1
Temayla uyumsuz metinler ($Ö_{28}$)	1
Öğretmenlerden görüş alınmadan hazırlanması ($Ö_{16}$)	1
Tasarım yetersizliği ($Ö_{28}$)	1
Sürekli aynı metinlerin kullanılması ($Ö_{28}$)	1
Kâğıt kalitesinin düşüklüğü ($Ö_{21}$)	1
Etkinliklerin sıkıcı olması ($Ö_{23}$)	1
Baskı hataları ($Ö_{41}$)	1
Görsel yetersizliği ($Ö_9$)	1
Kaynakların çeşitlendirilmemesi ($Ö_{12}$)	1
Birbirinin tekrarı sorular ($Ö_6$)	1
Metin ve etkinliklerin kazanımlara uygun olmaması ($Ö_7$)	1

Tablo 5'e göre Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarıyla ilgili en sık yaşadıkları sorunların "metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması" (f: 12) ve "etkinliklerin fazla olması" (f: 10) olduğu anlaşılmaktadır. Ders kitaplarıyla ilgili sorunlarını belirten iki Türkçe öğretmeninin görüşleri şöyledir:

> Ders kitabındaki bazı metinler öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlanmamıştır ($Ö_{24}$).
>
> Ders kitapları tüm öğrenme alanları ile ilgili etkinlik ve kazanımların yapılabilmesi için daha ince ve sade tutulmalıdır.

> Her metne yönelik 8-12 etkinlik değil daha az sayıda ama daha uzun zamanlar ayırabileceğimiz etkinlikler olmalıdır (Ö53).

15.3.5. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Kaynaklı Sorunları Nelerdir?

Tablo 6: Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Kaynaklı Sorunları

	f
Süreç odaklı olmaması (Ö32, Ö41, Ö55)	3
Sınav sonuçlarının işlevsiz olması (Ö17, Ö28, Ö29)	3
Sınav sayısının yetersiz olması (Ö10, Ö15, Ö37)	3
Puanlama (Ö7, Ö19, Ö27)	3
Kalitesiz sorular (Ö3, Ö6, Ö50)	3
Öğrenci seviyesinin düşüklüğü (Ö1, Ö8)	2
Hazır soru kullanma (Ö2, Ö49)	2
Çoktan seçmeli sınavların başarıyı ölçmemesi (Ö11, Ö44)	2
Sınav sürelerinin içeriğe uygun olmaması (Ö6, Ö25)	2
Öğrencinin motive olamaması (Ö29)	1
Uygulamalı yapılamaması (Ö20)	1
Farklı ölçme araçlarının kullanılmaması (Ö42)	1
Bireysel farklılıkları yok sayma (Ö48)	1
Okullar arası seviye farkını yok sayma (Ö40)	1
Geçerli ve güvenilir olmama (Ö16)	1
Yorucu olması (Ö31)	1
Öğrenciyi tanımaya imkân vermeme (Ö39)	1
Proje ve performans notunun etkisizleşmesi (Ö37)	1
Sınavların ders içeriğine uygun olmaması (Ö28)	1
Velilerin sınavlara müdahale etmesi (Ö3)	1
Öğrenci sayısının yazılı sınava olanak vermemesi (Ö38)	1
Sınıf düzeyinin gözetilmemesi (Ö52)	1
Fikir birliği sağlanamamış dil bilgisi konuları (Ö53)	1
Sınavların yarattığı baskı (Ö28)	1
Tüm beceri alanlarının ölçülememesi (Ö41)	1
Sınavların davranışı ölçememesi (Ö12)	1
Ders içeriğinin sınava göre önemsenmesi (Ö9)	1

Tablo 6'ya göre Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyle ilgili en sık yaşadıkları sorunların "süreç odaklı olmaması" (f: 3), "sınav sonuçlarının işlevsiz olması" (f: 3), "sınav sayısının yetersiz olması (f: 3), "puanlama" (f: 3) ve "kalitesiz sorular" (f: 3) olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme değerlendirmeyle ilgili sorunlarını belirten beş Türkçe öğretmeninin görüşleri şöyledir:

> Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının yerine sonuç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasının bir anlamda zorunlu olmasını problem olarak görüyorum (Ö55).
>
> Ölçme değerlendirmeden ziyade çocukları zorla bir üst sınıfa geçirme sorunsalı var (Ö17).
>
> İki sınav yetersiz (Ö10).
> Yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili uygulama sorularının puanlamasını yaparken bazı sıkıntılar çekmekteyim.

> Bu soru tarzlarında öğrenciler çok farklı yanlışlar yapmaktadırlar. Metni anlamaya yönelik uzun cevaplı soruların puanlamasını yaparken de bazı sıkıntılar yaşamaktayım. Bu tip soru tarzlarına öğrencilerin farklı şekillerde yazdıkları cevapları puanlarken bir öğretmen zorlanmaktayım (Ö$_{7}$).
>
> Standart -burada standart vasat anlamında kullanılmıştır- testlerle standart beceriler ölçülmeye çalışılıyor. Standart beyinler, standart vatandaşlar yetişiyor (Ö$_{50}$).

15.3.6. Türkçe Öğretmenlerinin Okullarının Fiziksel Şartlarından Kaynaklı Sorunları Nelerdir?

Tablo 7: Türkçe Öğretmenlerinin Okullarının Fiziksel Şartlarından Kaynaklı Sorunları

	f
Akıllı tahtanın olmaması (Ö$_{36,}$ Ö$_{37,}$ Ö$_{39,}$ Ö$_{43,}$ Ö$_{44,}$ Ö$_{46,}$ Ö$_{47,}$ Ö$_{49,}$ Ö$_{54,}$ Ö$_{56}$)	10
Etkinliklere uygun sınıf ve araç gereç eksikliği (Ö$_{4,}$ Ö$_{8,}$ Ö$_{10,}$ Ö$_{25,}$ Ö$_{49,}$ Ö$_{50,}$ Ö$_{55}$)	7
Kütüphanenin olmaması (Ö$_{7,}$ Ö$_{37,}$ Ö$_{43,}$ Ö$_{46,}$ Ö$_{48,}$ Ö$_{49}$)	6
Sınıf mevcudu (Ö$_{9,}$ Ö$_{31,}$ Ö$_{37,}$ Ö$_{38,}$ Ö$_{41}$)	5
Sınıfların küçüklüğü (Ö$_{7,}$ Ö$_{8,}$ Ö$_{38,}$ Ö$_{39}$)	4
Kütüphanenin yetersizliği (Ö$_{5,}$ Ö$_{29,}$ Ö$_{30,}$ Ö$_{50}$)	4
Binanın eski olması (Ö$_{37,}$ Ö$_{39,}$ Ö$_{45}$)	3
Projeksiyon cihazının olmaması (Ö$_{39,}$ Ö$_{44,}$ Ö$_{47}$)	3
Akıllı tahtaların sık sık arızalanması (Ö$_{26,}$ Ö$_{32,}$ Ö$_{41}$)	3
Okul bahçesinin olmaması ya da yetersiz olması (Ö$_{5,}$ Ö$_{8,}$ Ö$_{29}$)	3
Sınıf sayısının yetersizliği (Ö$_{16,}$ Ö$_{31,}$ Ö$_{55}$)	3
Spor salonunun olmaması (Ö$_{7,}$ Ö$_{48,}$ Ö$_{49}$)	3
Akıllı tahta yetersizliği (Ö$_{30,}$ Ö$_{38}$)	2
Fotokopi makinesinin olmaması (Ö$_{54,}$ Ö$_{56}$)	2
Darama etkinliği için alan olmaması (Ö$_{18,}$ Ö$_{19}$)	2
Yetersiz temizlik (Ö$_{29,}$ Ö$_{42}$)	2
Bozulan araç gerecin tamirinin uzun sürmesi (Ö$_{2}$)	1
Bozulan araç gerecin tamirinin öğretmence yapılması (Ö$_{53}$)	1
Isınmayla ilgili problemler yaşanması (Ö$_{53}$)	1
Fotokopi makinelerinin arızalanması (Ö$_{41}$)	1
Başka bir okulda geçici olarak bulunma (Ö$_{17}$)	1
Binanın amacına ve öğrenciye uygun olmaması (Ö$_{27}$)	1
Türkçe dersine dönük kaynak ve materyal olmaması (Ö$_{18}$)	1
Bilişim sınıfının olmaması (Ö$_{48}$)	1
Konteyner sınıf (Ö$_{48}$)	1
Toplantı salonunun bulunmaması (Ö$_{24}$)	1
Öğretmenler odasının küçüklüğü (Ö$_{7}$)	1
Yemekhanenin olmaması (Ö$_{49}$)	1
Okul binasının küçüklüğü (Ö$_{5}$)	1

Tablo 7'ye göre Türkçe öğretmenlerinin okullarının fiziksel şartlarıyla ilgili en sık yaşadıkları sorunların "akıllı tahtanın olmaması" (f: 10) ve "etkinliklere uygun sınıf ve araç gereç eksikliği" (f: 7) olduğu anlaşılmaktadır. Okullarının fiziksel şartlarıyla ilgili sorunlarını belirten iki Türkçe öğretmeninin görüşleri şöyledir:

> Akıllı tahta *vb*. teknolojik imkânlarımız yok. Dinleme metinlerinde *vb*. zorluk yaşıyoruz (Ö$_{36}$).

> Materyal yetersizdir. Derslik sisteminin (Türkçe dersliği) uygulanması faydalı olacaktır. Dersle ilgili kullanılabilecek araç gereç bulunmamaktadır ($Ö_{25}$).

15.3.7. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenci Kaynaklı Sorunları Nelerdir?

Tablo 8: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenci Kaynaklı Sorunları

	f
İlgisizlik ($Ö_4$, $Ö_7$, $Ö_{13}$, $Ö_{18}$, $Ö_{21}$, $Ö_{25}$, $Ö_{29}$, $Ö_{31}$, $Ö_{32}$, $Ö_{33}$, $Ö_{34}$, $Ö_{35}$, $Ö_{41}$, $Ö_{42}$, $Ö_{43}$, $Ö_{48}$, $Ö_{49}$, $Ö_{55}$, $Ö_{56}$)	19
Saygısızlık ($Ö_{23}$, $Ö_{27}$, $Ö_{28}$, $Ö_{29}$, $Ö_{31}$, $Ö_{33}$, $Ö_{36}$, $Ö_{41}$, $Ö_{44}$, $Ö_{45}$)	10
Teknoloji bağımlılığı ($Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_{21}$, $Ö_{24}$, $Ö_{25}$, $Ö_{28}$)	7
Amaçsızlık ($Ö_5$, $Ö_{12}$, $Ö_{37}$, $Ö_{41}$, $Ö_{48}$, $Ö_{55}$)	6
Disiplinsizlik ($Ö_{16}$, $Ö_{20}$, $Ö_{28}$, $Ö_{29}$, $Ö_{31}$)	5
Öğrenci seviyesinin düşüklüğü ($Ö_{51}$, $Ö_{52}$, $Ö_{54}$, $Ö_{55}$)	4
Kitap okumama ($Ö_{18}$, $Ö_{19}$, $Ö_{35}$, $Ö_{48}$)	4
Tembellik ($Ö_{10}$, $Ö_{17}$, $Ö_{23}$, $Ö_{28}$)	4
Temel dil becerilerini kullanmada yetersizlik ($Ö_{10}$, $Ö_{18}$, $Ö_{22}$)	3
Ekonomik nedenlerden kaynaklı başarısızlık ($Ö_{26}$, $Ö_{30}$, $Ö_{46}$)	3
Okula karşı olumsuz bakış açısı ($Ö_9$, $Ö_{24}$, $Ö_{40}$)	3
Sorumsuzluk ($Ö_8$, $Ö_{10}$, $Ö_{37}$)	3
Türkçeyi doğru konuşamama ($Ö_{32}$, $Ö_{46}$, $Ö_{50}$)	3
Okuma ve yazmaya karşı isteksizlik ($Ö_1$, $Ö_3$)	2
Başarıyı önemsememe ($Ö_{37}$, $Ö_{48}$)	2
Okuduğunu anlama ve dil bilgisi konularında yetersizlik ($Ö_7$, $Ö_{19}$)	2
Araştırmaya karşı isteksizlik ($Ö_{14}$)	1
Okuma yazma bilmeme ($Ö_{47}$)	1
Davranış bozuklukları ($Ö_{34}$)	1
Öğrenciler arasındaki seviye farkı ($Ö_{38}$)	1
Kendini ifade edememe ($Ö_{44}$)	1
Dikkat dağınıklığı ($Ö_{28}$)	1
Okula uyum sağlayamama ($Ö_{28}$)	1
Sosyal medyanın konuşma ve yazma becerisini olumsuz etkilemesi ($Ö_2$)	1
Disiplinsizliğin karşılıksız kaldığını düşünme ($Ö_{33}$)	1
Gelecek kaygısı taşımama ($Ö_{55}$)	1
Ailede kazanılması gereken davranışları kazanamama ($Ö_{36}$)	1
Sorunlu kaynaştırma öğrencileri ($Ö_9$)	1
Ezbercilik ($Ö_{11}$)	1
Sürekli oyun oynama isteği ($Ö_5$)	1
Düşük not durumunda öğretmene tavır alma ($Ö_5$)	1
Ana dili farklılığı ($Ö_{53}$)	1

Tablo 8'e göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerle ilgili en sık yaşadıkları sorunların "ilgisizlik" (f: 19) ve "saygısızlık" (f: 10) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerle ilgili sorunlarını belirten iki Türkçe öğretmeninin görüşleri şöyledir:

> Öğrencilerin bazı zamanlarda oluşan isteksizliği sonucu ders katılımının düşmesi, sabah saatlerinin biraz daha sessiz ve durgun ilerlemesi, derse geçişin biraz çaba ve gayretle olması kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır ($Ö_4$).

> Öğretmen olsun olmasın saygı ve sükûnet hiç yok. Karşısındakinin kim olduğunu umursamayan genç bir nesil ile karşı karşıyayız. Maalesef aileler de bu durumdan rahatsız değil ($Ö_{27}$).

15.3.8. Türkçe Öğretmenlerinin Veli Kaynaklı Sorunları Nelerdir?

Tablo 9: Türkçe Öğretmenlerinin Veli Kaynaklı Sorunları

	f
İlgisizlik ($Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_8$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_{13}$, $Ö_{16}$, $Ö_{19}$, $Ö_{20}$, $Ö_{21}$, $Ö_{23}$, $Ö_{24}$, $Ö_{26}$, $Ö_{29}$, $Ö_{31}$, $Ö_{32}$, $Ö_{33}$, $Ö_{38}$, $Ö_{39}$, $Ö_{41}$, $Ö_{42}$, $Ö_{44}$, $Ö_{45}$, $Ö_{47}$, $Ö_{48}$, $Ö_{49}$, $Ö_{50}$, $Ö_{52}$, $Ö_{53}$, $Ö_{54}$, $Ö_{55}$, $Ö_{56}$)	33
Her durumda öğretmeni haksız görme ve eleştirme ($Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_{14}$, $Ö_{28}$, $Ö_{29}$, $Ö_{35}$, $Ö_{36}$, $Ö_{38}$, $Ö_{42}$, $Ö_{43}$, $Ö_{48}$)	13
Eğitimsizlik ($Ö_8$, $Ö_{12}$, $Ö_{17}$, $Ö_{30}$, $Ö_{35}$, $Ö_{46}$, $Ö_{50}$)	7
Öğrenci başarısını nota indirgeme ($Ö_{29}$, $Ö_{32}$, $Ö_{36}$, $Ö_{41}$)	4
Sorumsuzluk ($Ö_{10}$, $Ö_{37}$, $Ö_{53}$, $Ö_{55}$)	4
Bilinçsizlik ($Ö_{15}$, $Ö_{22}$, $Ö_{48}$)	3
Kitap okumama ($Ö_{13}$, $Ö_{18}$, $Ö_{19}$)	3
Her şeyi öğretmenden bekleme ($Ö_{36}$, $Ö_{47}$, $Ö_{54}$)	3
Öğretmenle doğru iletişim kuramama ($Ö_{37}$, $Ö_{42}$, $Ö_{51}$)	3
Eğitime değer vermeme ($Ö_{40}$, $Ö_{48}$)	2
Öğrenciyi yönlendirememe ($Ö_{18}$, $Ö_{25}$)	2
Öğretmene değer vermeme ($Ö_{32}$)	2
Yersiz yüksek beklenti ($Ö_{11}$, $Ö_{35}$)	2
Öğrenciyi aşırı şımartma ($Ö_{27}$, $Ö_{29}$)	2
Öğretmene şiddet uygulama eğilimi ($Ö_{28}$, $Ö_{33}$)	2
Kendini geliştirememe ($Ö_{12}$, $Ö_{30}$)	2
Öğretmeni yönlendirmeye çalışma ($Ö_9$)	1
Empati yapamama ($Ö_{34}$)	1
Saygısızlık ($Ö_{50}$)	1
Anlayışsızlık ($Ö_{34}$)	1
Ön yargı ($Ö_{34}$)	1
Öğretmene işini öğretme ($Ö_9$)	1
Diğer öğrencileri önemsememe ($Ö_{23}$)	1
Çocuğun yalnız maddi ihtiyaçlarını karşılama ($Ö_{55}$)	1
Aşırı ilgi ($Ö_{45}$)	1
Çocuğuna her durumda göz yumulmasını isteme ($Ö_{28}$)	1
Öğrenci sorumluluklarını üstlenme ($Ö_{21}$)	1
Öğretmenden not isteme ($Ö_5$)	1
Türkçe bilmeme ($Ö_{46}$)	1
Çocuğunu kıyaslama ($Ö_7$)	1

Tablo 9'a göre Türkçe öğretmenlerinin velilerle ilgili en sık yaşadıkları sorunların "ilgisizlik" (f: 33) ve "her durumda öğretmeni haksız görme ve eleştirme" (f: 13) olduğu anlaşılmaktadır. Velilerle ilgili sorunlarını belirten iki Türkçe öğretmeninin görüşleri şöyledir:

> Her veli için konuşmuyorum ama velilerimizin bazıları çocukları için gereken özeni göstermiyor. Çocuklarının başarısı ya da başarısızlığı konusunda sorgulayıcı olmuyor ($Ö_{38}$).

> Veliler her şeyden şikâyetçi. Çocuğuna bakmadan bizi suçluyor ($Ö_{14}$).

15.3.9. Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimi Kaynaklı Sorunları Nelerdir?

Tablo 10: Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimi Kaynaklı Sorunları

	f
Mesleğe gereken değeri vermeme ($Ö_{16}$, $Ö_{19}$, $Ö_{23}$, $Ö_{25}$, $Ö_{32}$, $Ö_{48}$, $Ö_{51}$, $Ö_{52}$)	8
Eğitim sisteminin sürekli değişmesi ($Ö_{8}$, $Ö_{12}$, $Ö_{41}$, $Ö_{46}$, $Ö_{48}$)	5
Denetleme görevini gerçekleştirememe ($Ö_{6}$, $Ö_{10}$, $Ö_{39}$)	4
Liyakatsiz atamalar ($Ö_{28}$, $Ö_{29}$, $Ö_{41}$, $Ö_{53}$)	4
Öğretmeni her konuda haksız görme ($Ö_{25}$, $Ö_{28}$, $Ö_{41}$, $Ö_{48}$)	4
Öğrenci durumuyla ilgili gerçekçi davranmama ($Ö_{37}$, $Ö_{47}$, $Ö_{56}$)	3
Öğretim programının sık değişmesi ($Ö_{8}$, $Ö_{26}$, $Ö_{28}$)	3
Ek kitap ve kaynak kullandırmama ($Ö_{4}$, $Ö_{7}$)	2
Okulların fiziksel durumları konusunda gerçekçi davranmama ($Ö_{36}$, $Ö_{37}$)	2
Öğretmen problemlerini çözememe ($Ö_{32}$, $Ö_{33}$)	2
Okul ihtiyacını karşılamama ($Ö_{41}$, $Ö_{54}$)	2
Ekonomik yetersizlikler ($Ö_{9}$, $Ö_{48}$)	2
Eğitsel düzenlemelerde öğretmen ihtiyaçlarını gözetmeme ($Ö_{3}$)	1
Köy okullarına ilgisizlik ($Ö_{49}$)	1
İdareci ve öğretmen başarısını göz ardı etme ($Ö_{49}$)	1
Mümkün olmadığı hâlde tüm konuların bitirilebileceğini düşünme ($Ö_{38}$)	1
Sistemle ilgili değişikliklerde öğretmeni bilgilendirmeme ($Ö_{7}$)	1
Yetersiz hizmet içi eğitim ($Ö_{18}$)	1
Vizyonsuzluk ($Ö_{45}$)	1
Disiplin cezasının olmaması ($Ö_{31}$)	1
Evrak işi yükleme ($Ö_{18}$)	1
Çözüm odaklı olmama ($Ö_{40}$)	1
Bölgesel farkları yok sayma ($Ö_{50}$)	1
Sınıf tekrarının olmaması ($Ö_{29}$)	1
Eğitim sürecinin içinde olmama ($Ö_{33}$)	1
Dönüt vermeme ($Ö_{49}$)	1
Disiplin talimatlarını uygulamama ($Ö_{29}$)	1
Öğretmenin özlük haklarına ilgisizlik ($Ö_{54}$)	1
Önemli günler arasında ayrım yapma ($Ö_{28}$)	1
Plansızlık ($Ö_{13}$)	1
Öğretmen görüşlerini önemsememe ($Ö_{7}$)	1

Tablo 10'a göre Türkçe öğretmenlerinin eğitim yönetimi ile ilgili en sık yaşadıkları sorunların "mesleğe gereken değeri vermeme" (f: 8) ve "eğitim sisteminin sürekli değişmesi" (f: 5) olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim yönetimi ile ilgili sorunlarını belirten iki Türkçe öğretmeninin görüşleri şöyledir:

> Bakanlık öğretmeni yürüyen mali gider olarak görmekte. Yeni gelişmeleri heyecan ve umutla takip ediyoruz. Öğretmene ve bu mesleğe gereken itibarın verilmesini istiyoruz ($Ö_{19}$).

> Her sene yenilenen, deneme tahtasına dönen eğitim siteminin en ciddi problem olduğuna inanıyorum ($Ö_{12}$).

15.3.10. Türkçe Öğretmenlerinin Sosyoekonomik Sorunları Nelerdir?

Tablo 11: Türkçe Öğretmenlerinin Sosyoekonomik Sorunları

	f
Maaş yetersizliği ($Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_9$, $Ö_{10}$, $Ö_{14}$, $Ö_{18}$, $Ö_{19}$, $Ö_{23}$, $Ö_{27}$, $Ö_{28}$, $Ö_{29}$, $Ö_{31}$, $Ö_{32}$, $Ö_{38}$, $Ö_{39}$, $Ö_{41}$, $Ö_{42}$, $Ö_{48}$, $Ö_{49}$, $Ö_{50}$, $Ö_{51}$, $Ö_{52}$, $Ö_{53}$, $Ö_{55}$)	28
Görev yeri kaynaklı imkânsızlıklar ($Ö_2$, $Ö_8$, $Ö_{32}$, $Ö_{37}$, $Ö_{38}$, $Ö_{41}$, $Ö_{45}$, $Ö_{50}$)	8
Mesleğe gereken değerin verilmemesi ($Ö_9$, $Ö_{10}$, $Ö_{27}$, $Ö_{29}$, $Ö_{31}$, $Ö_{32}$, $Ö_{41}$, $Ö_{48}$)	8
Sosyokültürel etkinliklere katılamama ($Ö_8$, $Ö_{10}$, $Ö_{27}$, $Ö_{37}$, $Ö_{38}$, $Ö_{50}$)	6
Öğretmenlere yönelik sosyal tesis azlığı ($Ö_{29}$, $Ö_{30}$, $Ö_{39}$)	3
Aile ve arkadaşlara zaman ayıramama ($Ö_6$, $Ö_{19}$, $Ö_{31}$)	3
3600 ek gösterge ($Ö_{28}$, $Ö_{48}$)	2
Okulda fazla kalma ($Ö_5$, $Ö_6$)	2
Ek ders ücretleri ($Ö_6$, $Ö_{28}$)	2
Ücretli öğretmenlik ($Ö_{51}$, $Ö_{52}$)	2
Öğrencilerle ve meslektaşlarla etkinlik yapamama ($Ö_1$)	1
Öğretmenliğin kategorilere (ücretli, sözleşmeli, kadrolu) ayrılması ($Ö_{32}$)	1
Okulun konumu ($Ö_7$)	1
Erken saatte derse girme ($Ö_{23}$)	1
Ders aralarının yetersizliği ($Ö_{23}$)	1
İstenmeyen yerde görev yapma ($Ö_9$)	1
Servis aracının olmaması ($Ö_{47}$)	1
Okul ihtiyaçlarını cebinden karşılama ($Ö_{53}$)	1
Öğretmenlere yönelik kursların olmaması ($Ö_9$)	1
Psikolojik destek alma ihtiyacı ($Ö_{19}$)	1
Ev kiralarının yüksekliği ($Ö_6$)	1
Mesleğin siyasallaşması ($Ö_{28}$)	1
Konut, barınma ($Ö_{25}$)	1
İş yoğunluğu ($Ö_{19}$)	1
Okul giderleri için öğretmenlerden para toplanması ($Ö_8$)	1
Lojman ($Ö_8$)	1

Tablo 11'e göre Türkçe öğretmenlerinin en sık yaşadıkları sosyoekonomik sorunların "maaş yetersizliği" (f: 28), "görev yeri kaynaklı imkânsızlıklar" (f: 8) ve "mesleğe gereken değerin verilmemesi" (f: 8) olduğu anlaşılmaktadır. Sosyoekonomik sorunlarını belirten üç Türkçe öğretmeninin görüşleri şöyledir:

> Maddi yetersizlik nedeniyle hafta sonları kursta görev almak ya da sınavlarda görev alarak hafta sonlarında çalışmak sosyal yönden de etkiliyor. Ailemizle daha az vakit geçirmemize neden oluyor ($Ö_{31}$).
>
> Şehirde kültürel faaliyetlerin yetersiz olması ($Ö_{37}$).
>
> Öğretmenlik kıymetliyken bizler öğrenciydik. Şimdi öğrenciler çok kıymetli biz öğretmen olduk. Yanlış zamanda yanlış meslek seçmenin sıkıntısını yaşıyoruz ($Ö_{29}$).

15.3.11. Sonuç:

Türkçe öğretmenlerinin güncel sorunları 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin yedi bölgesinde görev yapan 56 Türkçe öğretmeninin araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplardan hareketle belirlenmiştir. Buna göre Türkçe öğretmenleri okul içinde ve okul dışında mesleklerini hakkıyla yerine getirmelerini engelleyebilecek birçok problem yaşamaktadır. Genel hatlarıyla incelendiğinde Türkçe öğretmenleri; okul idarecilerinin adaletsiz davranışlarından, meslektaşlarıyla yaşadıkları iletişimsizlikten, öğretim programı ve ders içeriğinin yoğunluğundan, ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmamasından, ölçme değerlendirmenin sonuç odaklı olmasından, okullarında akıllı tahtanın olmamasından, öğrenci ve velilerin ilgisizliğinden, eğitim yönetiminin mesleğe gereken değeri vermemesinden ve maaş yetersizliğinden diğer sorunlarına oranla daha fazla yakınmaktadırlar.

Türkçe öğretmenlerinin belirttikleri sorunlar aslında eğitim sisteminin genel sorunlarına işaret etmektedir. Dolayısıyla basit ve kısa süreli tedbirlerle geçiştirilecek nitelikte değildir. Tespit edilen sorunlar öğretmenliğin "çok kutsal bir meslek" olduğuna yönelik klişenin geçerliğini yitirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla hem öğretmenlerin sorunlarının hem de Türk eğitim sisteminin aksaklıklarının çözümünde toplumun bütününe yönelik kapsayıcı tedbir ve politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda eğitimin bütün paydaşlarına büyük iş düşmektedir.

Kaynaklar:

Ağgül Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, *17*(1), 367-383.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçenin öğretiminin sorunları. *Turkish Studies, 5*(3), 729-749.

Alyılmaz, C. ve Şahin, H. (2019). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinin eğitsel değerler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 402-418.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7*(4), 2452-2463.

Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 341-357.

Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği-. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 107-126.

Devers, K. J. ve Frankel, R. M. (2000). Study design in qualitative research-2: Sampling data and data collection strategies. *Education for Health*, *13*(2), 263-271.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (*çev*. Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P.). Ankara: Anı.

Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzelli, F., Ürker, A. ve Atıcı R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Turkish Studies*, *8*(6), 263-277.

Heale, R. ve Twycross A. (2018). *What is a case study?*. Evidence-Based Nursing, 21, 7-8.

Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, *17*(2), 834-847.

Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(3), 341-371.

Mert, O. (2002). Türkçenin eğitim ve öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 19*, 34-381.

Miles., B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, Y. E., Karapınar, N. ve Özel, D. (2015). Öğretmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(2015) 163-181.

Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.

Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 213-226.

Dergisi, 2(2), 231-250.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Teyfur, M. ve Çakır, R. (2018). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, *13*(19), 1745-1764.

Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Millî Eğitim*, 194, 72-91.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme / izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi, 2*(2), 231-250.

16. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR, ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE BEKLENTİLER

Sıddık BAKIR*

Ø. Giriş:

Yeni bir dil öğrenmeyi, ana dilimizdeki kavramların, ifadelerin karşılığını o dilde bulup, kullanma şeklinde açıklamak basit ve eksik bir tanım olacaktır. Öğrendiğimiz yeni bir dilin, düşünce ve değer sistemleriyle de tanışıyor olmamız; algılama, değerlendirme ve sonuçlandırma biçimlerini de sahipleniyor olmamız aslında o dille de duyuyor, düşünüyor olmamız anlamına gelir. Dolayısıyla yabancı bir dili öğrenme, o dilin düşünce ve değer sistemleriyle çevremizi algılamamızın yanı sıra ait olduğu toplumun bakış açısını kavrama; duygu ve düşünce dünyasına da açılmadır. Bireysel ve toplumsal anlamda etkileşimin en önemli aracısı rolündeki dilin, ana dili ve yabancı dil olarak öğrenilmesi ve öğretilmesi işi, teknolojinin bu denli geliştiği, hayatımızın her alanıyla bütünleştiği günümüz dünyasında artık bir ihtiyaç hâlini almakta ve bilimsel bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gücün farkına varan gelişmiş toplumların, dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili çalışmaları çok eskiye dayanmakla birlikte bunu artık profesyonel bir iş kolu olarak değerlendirdikleri de açıktır. Bir dilin hem ana dili hem de yabancı dil olarak başarılı ve kalıcı bir şekilde öğretimi için -hangi dil olduğu fark etmeksizin- öncelikle başarılı-başarısız bu tecrübelerden yararlanılması ve felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi farklı bilim alanlarıyla olan ilişkisinin de hesaba katılması gerekmektedir. Bu değişkenler dikkate alınmadan, ilgi ve ilişki düzeyleri ortaya konulmadan; arz-talep, hedef-sonuç ve amaç-kazanım tabloları net bir şekilde belirlenmeden girişilecek teşebbüslerin başarısızlıkla sonuçlanacağı veya iyi ihtimalle çok yüzeysel kalacağı ise kaçınılmazdır. Hedef dilin öğretiminde bu faktörlerin hesaba katılarak bir yol haritası çizilmesi, yaşanmış veya yaşanması muhtemel güçlüklerin-sorunların belirlenmesi, analiz edilmesi ve sonuçlarının çok yönlü ele alınması atılacak adımların daha sağlam temellere oturtulması bağlamında önemlidir ve şüphesiz daha kolay, ekonomik, verimli bir yaklaşım olacaktır. Bu açıdan bu bölümde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar üzerinde durarak çözüm önerileri sunmaya ve geleceğe yönelik beklentilerden bahsetmeye çalışacağız.

* Dr. Öğr. Üyesi; Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, siddikbakir@hotmail.com

16.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi:

Bireysel, toplumsal ihtiyaçların değişmesi ile birlikte bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, uluslararası çevresel etmenler, günümüzde ikinci dil-yabancı dil öğrenmenin ne denli gerekli ve önemli olduğunu göstermesinin yanı sıra hemen her alanda olduğu gibi öğrenme-öğretme alanlarındaki birçok kavramın da tartışılmasını, yeniden ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bunun yanı sıra bir yabancı dil bilmek, artık ayrıcalık olmanın ötesinde herkesin sahip olması gereken bir özellik olarak değerlendirildiği için hızla küreselleşen dünyada ülkeler arası yakın etkileşimin doğal sonucu olarak yabancı dil öğretimi de her geçen gün önem kazanmaktadır.

Her dil farklı kültürlere açılan bir kapı olduğu için, medeniyetler arasındaki yoğun etkileşimin de tesiriyle, öteki kültürlerin tanınması bir tür zorunluluk hâline gelmiştir (Maden ve İşcan, 2011). Yeni bir ortama girildiğinde yaşanabilecek olası sorunları çözmede ve uyum sürecini hızlandırmada en etkili yol, o toplumun dilini bilmektir. Yaygın olarak kullanılan bir dilin, yabancılar tarafından da öğrenilmesi de doğaldır. Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların bunu öğrenmekteki amaçları ise çeşitlilik göstermektedir. Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan ilgi ve sevgi, Avrupa Birliği'ne aday bir Türkiye'yi tanıma gibi çok çeşitli amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir (Erdem, 2009). Ülkemizin, sosyal ve ekonomik alanlarda olduğu gibi devletler arası ilişkiler ve eğitim alanında da gösterdiği dikkat çekici gelişmelerin yanı sıra burs ve eğitim imkânlarının da cazip olması son yıllarda yabancıların Türkiye'ye olan ilgisini artırmıştır. Erasmus, Farabi, Orhun gibi öğrenci ve öğretim elemanı değişimine yönelik farklı ülkelerle yapılan programlar da Türkçe eğitimini hareketlendiren diğer farklı kaynaklar olarak dikkate değerdir (Yağmur, 2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda önem kazanmıştır. 1991 yılından beri Millî Eğitim Bakanlığı kanalı ile Türk Dünyası Öğrenci Projesi kapsamında lise ve üniversitelerde okumak, lisansüstü eğitim almak amacıyla çeşitli bölgelerden akraba-soydaş gençler ülkemize gelmektedir (Açık, 2008). Bu alanda, üniversitelerimizin Türkçe ve Türk dili edebiyatı eğitimi bölümlerinde çalışmalar yürütülmekte; üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili lisansüstü programlar açılmakta ve bu programlar aracılığıyla da alana katkı sağlayan önemli çalışmalar yapılmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011). Bununla birlikte, yabancılara Türkçe öğretimi açısından önemli kurumlardan biri olan Yunus Emre Enstitüsünün çeşitli üniversitelerle

imzaladığı "Türkoloji Projesi İş Birliği Protokolü" ile yurt dışında da Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı-Türkoloji eğitimi almak isteyen yabancı öğrencilere ulaşılmıştır. Üniversitelerin bünyelerinde DİLMER-TÖMER adlarıyla kurulan ve ülkemize üniversite eğitimi almaya gelen yabancıların ilk karşılaştıkları kurumlar olan bu dil eğitim merkezleri öğrencilere ihtiyaç duydukları Türkçe eğitimini vermektedir (Güleç ve İnce, 2013).

Gerek bu faaliyetlerin artması gerekse ülkemize gelen yabancı öğrencilerin çoğalması, yaşanan sorunları ve doğan ihtiyaçları da beraberinde getirmiştir. Türkiye'de yaşamaya başladıktan sonra sosyokültürel yaşama da ayak uydurmaya çalışan bu misafir öğrenciler, aynı zamanda bizlerle anlaşabilmek, çevresindekilere derdini anlatabilmek için iletişime ihtiyaç duymaktadır. Bu durum, özellikle ilk başlarda, onların zorlanmalarına, uyum sorunu yaşamalarına dolayısıyla da çeşitli sorunlar kaçınılmaz olmasına neden olmaktadır (Gürbüz ve Güleç, 2016). Bunun yanı sıra Sovyetler Birliği'nin yıkılmasının ardından bağımsız Türk Cumhuriyetlerinin ortaya çıkışıyla birlikte Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi de hız kazanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminden farklı yol ve yöntemlerle ele alınması gereken Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde Türk soyluların kullandıkları Türk lehçe ve şiveleri ile Türkiye Türkçesinin aynı dil ailesine mensup olmaları, ortak söz varlığı *vb*. hususlar Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminin yabancılara Türkçe öğretiminden farklı değerlendirilmesi gerektiğinin bir göstergesidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanındaki bu gelişmelere paralel olarak bu alanda yapılan akademik ve bilimsel çalışmalar da büyük bir hız kazanmış ve bu anlamda birçok çalışma yapılmıştır. Ancak Türkçenin yabancılara öğretiminde kolay, hızlı ve etkili sonuçlar alınabilmesi noktasında başvurulacak kaynakların, kullanılacak materyallerin, yapılan bilimsel çalışmaların, değişen talepleri karşılamakta yetersiz kaldığını, yaşanan gelişmeler karşısında kendini güncellemek zorunda olduğunu, nitelik ve nicelik bakımından artışa ihtiyaç olduğunu da belirtmek gerekir. Bununla birlikte gerek yurt içinde gerek yurt dışında yabancı dil-ikinci dil olarak Türkçe öğreten kişi veya kurumların Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemeleri, bu sorunlara çözüm üretmeye çalışmaları, belli politikalar ve yol haritaları geliştirmelerinin önemi ise yadsınamaz. Bu türlü çalışmaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitabı, materyal, öğretmen, öğrenme ortamı gibi daha birçok konuda kaynak teşkil edeceği, sonraki çalışmalara rehberlik edeceği için çok önemli olduğu

unutulmamalıdır. Dil öğretimi işinin bir süreç olduğu düşünüldüğünde sorunla karşılaşılma ihtimali de her zaman olasıdır ve normaldir. Önemli olan bunları net bir şekilde belirleyebilmek ve en aza indirecek çalışmalar yapıp, çözüm önerilerinin dikkate alınmasını sağlamaktır ki bu konuda ciddi bir devlet politikasına, alan uzmanı hassasiyetine ve bilimsel ölçütlerle yapılacak objektif değerlendirmelere ihtiyaç olduğu aşikârdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel gelişimine baktığımızda, dil olarak çok köklü bir geçmişe sahip olmasına rağmen profesyonel ve kurumsal anlamda yabancılara öğretimi açısından o kadar eski bir geçmişe sahip olduğunu söylemek maalesef pek mümkün değildir. İngilizce, Almanca gibi gelişmiş ülke dilleri ile mukayese edildiğinde dil potansiyeli, konuşulan coğrafya, tarihsel süreci bakımından onlardan çok geride olmamasına rağmen özellikle belli bir devlet politikasının geliştirilememiş olması başta olmak üzere farklı sebeplerden de hareketle, yapılan çalışmalar 20-30 yıl öncesine kadar bireysel gayretlerden öteye gidememiştir. İlk eser kabul edilen Kaşgarlı Mahmut'un 11. yüzyılda kaleme aldığı Dîvânu Lugati't Türk'ten günümüze etki alanı, içerik ve kapsamı önemli düzeyde artmış olan Türkçenin yabancılara öğretimi alanındaki çalışmalar bugün çok yönlü ve hız kesmeden devam etmektedir. Genel olarak Türkçenin zenginliğini, Türk kültür ögelerini, yaşam koşullarını, gelenek ve göreneklerini, atasözü ve deyimlerini, yadigârlarını, lehçe ve şivelerini, söz varlığını etkili bir biçimde anlatma gayretindeki Divan, bir kültür hazinesi niteliği ile etkili bir kaynak durumundadır. Daha sonraları, 15. yüzyılda Ali Şir Nevai tarafından yazılan ve Türkçenin güzelliğini, üstünlüğünü anlatma uğraşındaki Muhakemet-ül Lugateyn de bu bağlamda dikkat çeken bir diğer eserdir. Gerek Kaşgarlı gerekse Nevai, Türkçe öğretim tarihinde yöntem ve içerik bakımından önemli bir boşluğu doldurarak bu değerli çalışmalarıyla Türkçeye büyük hizmetler etmişlerdir. Selçuklu Dönemi'nde, Türkçeye ve Türkçenin yabancılara öğretimine pek fazla önem verilmediği ve ilgi gösterilmediği görülmekle birlikte bu konuda yazılmış herhangi bir eserden bahsetmek de pek mümkün değildir. Bilim dilinin Arapça, resmî ve edebî dilin Farsça olduğu bu dönemde Türkçeye ve Türkçe öğretimine yönelik dikkat çeken bir gelişme yaşanmaması pek şaşırtıcı olmamakla birlikte talihsizlik olarak da değerlendirilebilir. Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'ne gelindiğinde Yeniçeri Ocağında-Acemi Okullarında yabancı dil olarak Türkçe dersleri yapıldığı; İtalya'dan, Fransa'dan dil öğrenmeleri, daha sonra tercümanlık, elçilik, misyonerlik yapmaları için İstanbul'a gönderilen ve "dil oğlanı" adı verilen çocuklara Türkçe öğretildiği görülmektedir. Cumhuriyet Dönemi'nde ise Tanzimat ile birlikte yoğunluk kazanan Batılılaşma sürecinin de etkisiyle Arapça

ve Farsçanın bilim, sanat ve edebiyattaki varlığının azaltılarak ana dilinin öğrenimi ve öğretimine yönelik önem ve ilginin artması ile bu konuda çağdaş kurumların açılması, dil ve kültür politikaları geliştirilmesi sürece olumlu katkı sunmuştur. Bugün dünyanın birçok yerinde ana dili ve resmî dil olma özelliği taşıyan, değişik lehçe ve şiveleriyle 200 milyon civarında insan tarafından konuşulan, dünyada en çok konuşana sahip 10 5. dil olan Türkçenin özellikle yabancılara olmak üzere eğitimi ve öğretimi, maalesef henüz istenilen düzeyde yaygınlaşamamış ve kurumsallaşamamıştır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin köklü bir geçmişi olduğundan bahsetmek maalesef pek mümkün değildir. Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ana dili olarak öğretilen Türkiye Türkçesinin yabancı veya ikinci dil olarak öğretimi serüvenine baktığımızda ise 1960-70'lere kadar kayda değer bir çalışmaya rastlanamamaktadır. Hikmet Sebüktekin, Kenan Akyüz gibi birkaç bilim insanın bireysel gayretleri dışında 1984 yılında açılan Ankara Üniversitesi TÖMER'in kuruluşuna kadar Türkiye Türkçesinin yabancılara öğretimi üzerinde pek durulmamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin daha sistemli ve ciddi bir biçimde ele alınması ise son çeyrek yüzyılda ancak mümkün olmuştur. Türkçenin ana dili ve yabancı-ikinci dil olarak öğretimi, ciddi bir çalışma sahası şeklinde değerlendirilmekte ve yaşanan sosyal, siyasal, ekonomik gelişmelerle birlikte yerli-yabancı birçok bilim insanı tarafından artık bir Avrupa dili olarak ele alınmaktadır. Bugün Avrupa'da yaşayan 3. 4. kuşak Türklerin önemli bir bölümünün ana dilini istenilen düzeyde bilmiyor olması; akraba-soydaş toplulukların büyük bir kısmının Türkiye Türkçesini anlayamıyor, konuşamıyor olması; her iki grubun kendi dil ve kültür özelliklerine yabancı olmaları gerçeği bile, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gerekliliğini yeterince ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, başta ekonomik ve siyasi sebepler olmak üzere birçok farklı gerekçeyle toplumlar kendi dillerini farklı toplumlara tanıtmak, öğretmek ve dillerinin başka coğrafyalarda konuşulmasını sağlamak için gayret göstermişler ve bu sayede etki alanlarını genişletmeye çalışmışlardır. Dil öğretimi aracılığıyla doğal gelişen kültür aktarımında da başarılı olmuş ve bu şekilde bir çekim alanı yaratmayı başarmışlardır. Bu alan da kendilerine ciddi ekonomik katkı sağladığı gibi kültürel yayılmacı politikalarına hizmet etmekte ve bir ağırlık merkezi olma imkânı sunmaktadır. Herhangi bir ülke dilinin farklı toplumlarca yabancı dil olarak öğrenilmesi, o ülkenin sosyoekonomik ve sosyokültürel gücü ile yakın ilişkilidir. Çünkü insan başka bir dili, ilgi ve ihtiyaç duyduğu oranda öğrenmek ister. Bu yönüyle düşünüldüğünde, dili en çok öğrenilen ve en çok konuşulan ülkelerin siyasi-ekonomik güçleri de bununla doğru orantılıdır. Yani dilin yayılma alanı ile ülkenin siyasi ve ekonomik gücü, birbirinin paralel

göstergeleridir denilebilir (Mutlu ve Ayrancı, 2017). Türkçenin veya diğer dillerin ana dili olarak öğretiminde olduğu gibi yabancı veya ikinci dil olarak öğretiminde de çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlarla ilgili tartışmalar, o dilin varlığını, gelişimini ve etki alanını ilgilendirdiği için çok önemlidir. Ana dili öğretiminde yaşanan sorunların üzerinde çokça durulup tartışılırken yabancı dil olarak öğretimine ilişkin sorunların tali, ikincil veya daha az önemli bir sorun olarak değerlendirilmesi ise ciddi bir hata olacaktır. Bugün dünyada genel kabul gören, uluslararası iletişimde benimsenen; bilim ve sanatta çok kullanılan diller, ait oldukları ülkenin uluslararası mecradaki gücünü yansıtmakla birlikte yabancı dil olarak öğretimlerine verilen önemi ve bu alandaki gelişmişliklerini de göstermektedir. Çünkü bir dilin yabancı dil olarak öğretimi, o dilin kendi doğal sınırlarını aşıp diğer toplum ve kültürlerle iletişime girmesi, tanınması ve kabul görmesi demektir. Bunun için de o dilin gelişimi ve öğretimi üzerine daha çok çalışma yapılmasını da zorunlu kılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yaygınlaştıkça öğrenen ve öğreten, öğrenme ortamı, öğretim araç ve gereçleri gibi birçok unsur da değişmekte, çeşitlenmekte ve gelişmekte; bununla birlikte çağdaş dünyanın ve dil öğretiminin gereklerine göre konumlanma, onlara ayak uydurma çabalarında çeşitli sorunlarla karşılaşılmaktadır. Türkçenin yabancılara öğretiminde bu anlamda karşılaşılan sorunları normal karşılamakla birlikte geç kaldığımızı ivedilikle çözüm bulmaya ve sonuçlandırmaya ihtiyacımızın olduğunu da belirtmekte yarar var. Çünkü bunlar irdelenmeden, yaşanan problemler ortaya konmadan geleceğe yönelik çabalarda eksiklik ve aksaklıkların oluşacağı muhakkaktır. Bu bakımdan, Türkçenin yabancılara öğretiminde yaşanan sorunlar, çözüm önerileri ve geleceğe yönelik beklentiler aşağıdaki başlıklar altında ele alınmıştır. Bu başlıkları sıralamak gerekirse:

- Devlet politikası ile ilgili sorunlar
- Öğretim programı ile ilgili sorunlar
- Öğretim ortamı ile ilgili sorunlar
- Öğretim araç gereçleri ve kaynaklar ile ilgili sorunlar
- Öğretim elemanları ile ilgili sorunlar
- Hedef kitle ile ilgili sorunlar
- Öğretim yöntem ve teknikleri ile sorunlar
- Yönetim ve denetim ile ilgili sorunlar
- Alfabe ve sesletim-telaffuz farklılıkları ile ilgili sorunlar
- Ses, şekil, sözcük, cümle bilgisi ve dil becerileri ile ilgili sorunlar
- Kaynak dil-kültür ve hedef dil-kültür ile ilgili sorunlar
- Kurumsal yaklaşım ve yeterlikler ile ilgili sorunlar
- Ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlar
- Çözüm önerileri ve geleceğe yönelik beklentiler

Toplumlar arası sosyal, siyasal, kültürel, bilimsel, askerî, ticari ve ekonomik ilişkiler her geçen gün artmaktadır. Çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün hızla geliştiği günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de daha fazla önemsenmekte ve milletlerarası mecradaki etkisi her geçen gün ivme kazanmaktadır. Çağdaş ülkelerin dil öğretim yöntem ve politikalarına uygun, evrensel standartlar içeren, değişik kurum ve kuruluşlar ile tüzel ve gerçek kişiler tarafından yapılan bu anlamdaki çalışmalar hız kesmeden devam etmektedir. Türkçenin daha geniş alanlara yayılması ve milletlerarası düzeydeki etkisinin artırılması yönündeki çalışmalar üniversiteler başta olmak üzere diğer paydaş kurumlar ile gerçekleştirilen iş birlikleri sayesinde belirli bir düzeye erişmiştir. Ancak yeterli düzeyde olmadığına yönelik ortak kanılardan hareketle bahse konu sorunların ve çözüm önerilerinin değerlendirilmesinde fayda vardır. Çünkü bu sorunların tespit edilmesi, nedenlerinin araştırılması ve bu sorunları hafifletecek çözüm önerileri sunulması hem öğreticinin hem de öğrenicinin işini kolaylaştıracağı gibi dil öğrenimi ve öğretimi işini de daha kolay, pratik, hızlı ve ekonomik bir süreç hâline getirecektir. Bu bağlamda yapılmış çalışmalar mevcut olsa da bu tür çalışmalara daha faza ihtiyaç duyulduğu da açıktır. Bahse konu hususları, yapılan çalışmalardan da hareketle değerlendirmek gerekirse:

16.2. Devlet Politikasıyla İlgili Sorunlar:

Ülkemiz, bölgesinde saygın ve önemli bir muhatap, dünya ölçeğinde başarılı roller üstlenmiş ve üstlenebilir potansiyele sahip, her yönüyle dışa açık, ticari, siyasi, askerî hacmini gün geçtikçe artıran, ülkesinde her yıl milyonlarca turist, binlerce yabancı öğrenci ağırlayan görüntüsüyle dikkat çeken bir ülke konumundadır. Bu durum, dış dünyayla etkileşimimizi sağlayan yabancı dil konusunun hem öğrenme hem de öğretme bakımından hep gündemimizde kalmasını sağlamaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, ilköğretimden yükseköğretime kadar sürekli yabancı dil eğitimi alınmasına rağmen yabancı dil bilen-konuşan insan sayımızın henüz çok düşük düzeylerde veya gelişmiş ülkelerin çok gerisinde olması bir yerlerde birtakım hataların-eksikliklerin varlığına işaret etmektedir. Bu bakımdan, yöneticilerin artık bir zorunluluk hâlini alan yabancı bir dil öğrenme-öğretme hususunda ciddi adımlar atması gerekmekte ve kendilerini her vatandaşına ikinci bir dili öğretme mecburiyetinde hissetmeli; somut sonuç alma yoluna gitmelidirler. Bayraktaroğlu'na (2012) göre; yabancı dil eğitimi sorunu, eğitimde sadece bir "iç mesele" olmamakla birlikte Avrupa'ya uyumun da önemli faktörlerinden birisidir. Bu açıdan, Avrupa'nın hedefleri dikkate alınmalı; hem yaşanan sorunları çözmek hem de belli kalite standartlarına ulaşarak bu tür eğitim faaliyetini iş gücü piyasasına uyumlu hâle getirmek amacıyla yabancı dil eğitimi bu hedeflere uygun politikalar çerçevesinde düzenlenmelidir.

Bu, ana dili ve yabancı-ikinci dil olarak tasnif ettiğimiz dil öğrenme-öğretme alanlarından biridir. Yabancı dil eğitimindeki eksikliklerle birlikte değil Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ana dili olarak öğretiminde bile henüz çözülememiş-aşılamamış sorunların varlığı bu konudaki devlet politikasının yeniden ele alınmasını, değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Asıl konumuz olmadığı için bu alanda yaşanan aksaklık ve eksiklikleri detaylı ele almayıp sadece değinerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde devlet politikasından kaynaklanan sorunlara baktığımızda; Ungan'ın (2006) da belirttiği gibi; ülkemizin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususunda bazı açılardan oldukça geride olduğu görülmektedir. Üniversitelerin Türkçe, edebiyat eğitimi, Türkoloji gibi konu ile yakın ilgili bölüm-ana bilim dallarının, Türk dilinin öğretilmesinden ziyade tarihî, kültürel çalışmalara ve eski edebî örneklere yoğunlaştığı ve Türk dilinin standart bir gramer yapısının belirlenmesinde geç kalındığı görülmektedir. Çözüm bulmakta geç kalınan daha pek çok sorunun varlığının temelinde hep önceden hazırlanmış bir yol haritası ve devlet politikasının olmaması yatmaktadır. Benzer sorun, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde veya Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde de mevcut. Avrupa'daki Türklerin özellikle 1960'larda iş göçüyle başlayan serüvenlerinde devletimizin hazırlıksız yakalanması ve hem hızlı hem profesyonel refleks geliştirememesi bunun yanı sıra akraba-soydaş toplulukların 1990'larda bağımsızlıklarını ilan ettikten sonraki süreçte gelişimlerinin desteklenmesinde istenilen başarı tam manasıyla elde edilememiştir. Alyılmaz'a göre (2015), Türk boy ve topluluklarının yüzyıllar boyunca bir arada, dayanışma içinde yaşamalarının yanı sıra ayrışmalarında da dil ve kültür gibi ortak ögelerin rolü büyüktür. Dünya ölçeğinde şartların hızlı değişme gelişme göstermesi, Türklerin yaşadıkları bölgelerde, ortak değerler ve çıkarlar etrafında bir araya gelmelerini, anlamlı birlikler oluşturmalarını zorunluluk hâline getirmektedir. Böyle bir politika geliştirilmesinin siyasi, sosyal, ekonomik birçok kazanımı olabileceği gibi Türk dili-kültürü bağlamında dünya ölçeğinde önemli gelişmelere yol açacağı da muhtemel görünmektedir. Ancak tablo bu anlamda pek de istenilen düzeyde değildir.

1990'lı yıllardan itibaren Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla başlayan süreç içinde devletimizin tarihin kendine verdiği sorumluluğu ve görevi layıkıyla yerine getiremediği görülmektedir. Zira o yıllarda Orta Asya halklarının-başta Türkler olmak üzere- tamamına yakınında Türkiye'ye karşı büyük ilgi ve alaka doğmuş ve bu insanlar Türkiye'yi dünyaya açılmanın bir kapısı olarak görmüşlerdir. Bu da Türkçeye olan ilgiyi beraberinde getirmiştir. Bu ilgiye binaen Türkiye Türkçesini bu coğrafyada yaygın hâle getirmek,

dünya siyasetinde başrol olma iddiasında bulunan devletimizin stratejik olarak da yapması gereken önemli bir vazife olmasına rağmen devletimiz Asya'nın birkaç önemli merkezinde Türkiye Türkçesi Öğretim Merkezleri kurabilmiş, sahayı büyük oranda boş bırakmıştır. Günümüzde Yunus Emre Enstitüsü adıyla yapılmaya çalışılan girişimler neredeyse yirmi yıl kadar geç kalınmış da olsa umut verici adımlardır (Erdoğan, 2015). Bu adımların ivedilikle artırılması ve başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere Dış İşleri Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu ve üniversiteler, Türk Dil Kurumu ile diğer paydaş kurumların bir araya gelerek bu konuda bir eğitim politikası geliştirmeleri ve acilen uygulamaya koymaları gerekmektedir. Bilindiği üzere Avrupa ülkeleri başta olmak üzere Amerika, Çin, Rusya gibi gelişmiş ülkeler kendi ana dilleri veya diğer yabancı dilleri daha hızlı ve kalıcı öğretebilmek, farkındalık oluşturmak, ilgi çekmek ve talep oluşturmak için dünya çapında birçok çalışma yapmaktadır. Ülke içinde ve dışında yaptıkları pilot uygulamalarla İngilizce, Rusça, Almanca, İspanyolca, Çince gibi dillerin ana dili, yabancı dil, ikinci dil olarak örgün, uzaktan, zorunlu, seçmeli olarak öğretilmesine yönelik başarılı sonuçlar da elde etmişlerdir. Bu durumun bizi ve Türkçe öğretimini ilgilendiren yanı ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin buna benzer politikanın biran önce oluşturulması gereğidir. Çünkü yukarıda da belirtilen hususların dikkate alındığı, belli bir sistematiği olan, disiplinler arası bakış açılarına sahip, tipolojisi oluşturulmuş, farkındalık yaratmış, çağın sosyal ve bilimsel gerçekleri ile formüle edilmiş bir dil politikamızın olmaması en önemli sorundur.

Köklü bir tarih'î geçmişe sahip, bölge siyasetinde başrol hedefinde olan Avrupa Birliği'ne aday bir ülkenin, yakın gelecekte ulaşılması muhtemel bu hedeflerine her anlamda daha profesyonelce ve sistemli bir şekilde hazırlanması gerekir. Ana dili öğretiminde bile birçok konuda henüz fikir birliğine varılamamış, bir uzlaşma sergilenememiş ve istenilen sonuçlar somutlaştırılamamışken yabancı dil olarak öğretimine yönelik ciddi politikaların hayata geçirilmesi ise şimdilik zor görünmektedir. Amerika ve Avrupa'nın kendi dil ve kültürlerini öğretmek, aktarmak ve yaymak için, Rusya'nın özellikle Türk Cumhuriyetleri üzerinde Rus dili ve kültürünü yaşatmak için hedeflediği politikalar karşısında benzer nitelik ve ağırlığa sahip bir duruşumuzun olmaması toplumsal anlamda söz sahibi olmamızı da güçleştirecektir. Türkiye'nin bugün içinde bulunduğu siyasi ve sosyal durum, dünya ve bölge ölçeğinde yaşanan gelişmeler, dil ve kültür alanındaki tüm kurumları var olan eğitim politikalarının yeniden düzenleme ve onları daha da geliştirme zorunluluğuyla karşı karşıya bırakmaktadır.

16.3. Öğretim Programıyla İlgili Sorunlar:

Bir dilin, ana dili olarak öğretiminin yanı sıra yabancı dil olarak öğretiminin nasıl yapılması gerektiği de oldukça önemli ve üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur. Öğrenciyi ikinci planda tutan, öğretmen merkezli geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinin beklenen başarıyı sağlayamadığı açıktır. Söz konusu yöntemlerle öğretmenin öğrencilerin derse daha aktif katılımını sağlayacağı, farklı duyularına yönelik etkinlikler kullanacağı bir ders ortamı oluşturması pek mümkün görünmediğinden, öğrencilerin yabancı dil derslerine olan ilgi ve motivasyonları azalmakta hatta zamanla kaybolabilmektedir.

Okur ve Onuk'a (2013) göre, yabancı dil öğretiminde kalitenin yanı sıra öğrencinin ilgi ve isteğinin artması hedefleniyorsa, öğrencilerin tüm uyarıcılarının harekete geçeceği yöntemler denenmelidir. Görsel ve işitsel araçların daha fazla kullanılması aracılığıyla öğrencilerin görme, işitme, dokunma gibi duyuları uyarılarak öğretimin daha etkili hâle getirilmesi sağlanmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminden ziyade ana dili olarak öğretimine yönelik birçok araştırma ve çalışmaya rağmen; ana dilinin öğretimi konusunda önemli bir başarının sağlanamadığı, dil bilgisi öğretiminde istenen başarının sağlanması bir yana genel olarak dil ve edebiyat derslerinin, öğrencilerin dinlemek istemediği bir ders olduğuna yönelik sonuçlar sunan araştırmalar da mevcuttur. Çolak'ın (2013) da belirttiği gibi, dil bilgisi terimleri için farklı adlandırmalar yapılması, kavram sınırlandırma ve sınıflandırmadaki farklılıklar, akademik bilginin programlara farklı yansıtılması, öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen dil bilgisi yeterlikleri ile programlarda yer alan dil bilgisi öğretiminin örtüşmemesi gibi çeşitli sebepler, alanın öğretiminde çeşitli sorunların yaşanmasını da kaçınılmaz hâle getirmektedir. Öğretmen veya akademisyenlerce bile henüz tam benimsenmeyen veya uzlaşmaya varılamayan konuların, öğrencilere nasıl özümsetileceği hâlen bir tartışma konusu olarak devam ederken soyut bu kurallar dizgesinin sezdirilmesindeki güçlüğe öğrencilerin coğrafi, kültürel, etnik farklılıkları da eklenince alanın öğretimi daha da zor bir hâl almaktadır. Bu yönleriyle değerlendirildiğinde, yukarıda belirtildiği gibi gelişmiş ülkelerin yabancı dil öğretimi tecrübelerine nazaran henüz çok geride olduğumuz maalesef acı bir gerçektir. Cumhuriyetin ilk yıllarında (1924) eğitim sistemimiz için yapılan ilk programdan bugüne birçok program ve bu programlar üzerinde değişme-yenileme-güncelleme çalışması yapılmış; birçok toplantı, sempozyum,

kongre, şura düzenlenmiş ancak Türkçenin yabancılara öğretimine yönelik istenilen nitelikte, amaç ve kapsamına uygun, alanın ihtiyacına cevap verecek bir program uygulayamaya konulamamıştır. Bu da ciddi bir sorun olarak hâlen güncelliğini korumaktadır. Demirel'e (1990) göre, yabancı dil öğretimi uygulamalarında elde edilen başarı; temel alınan ilke ve yöntemlerin sınıf içi kullanım durumları ile yakından ilgilidir. Dil ve eğitim bilimcilerin yaptıkları araştırmalardan elde edilen bulgulara bakıldığında, temel ilkelerin başında okuma, dinleme, konuşma ve yazmanın işlevsel bütünlüğünden oluşan dört temel dil becerisini geliştirmek gelmektedir. Dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması öğretilirken, bu dört becerinin de birlikte yürütülmesi gerekir. Konular belli bir sıraya konulmalı; basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa doğru öğretilmeli ve böylelikle konular arasında bir ardışıklık bulunmalıdır. Nitekim bu, dil öğretim programlarının temelini oluşturan bir diğer ilkedir. Bu anlamda Türkçenin öğretimi genellikle ana dili olarak düşünülmüş ve planlanmış; ikinci veya yabancı dil olarak öğretimi ise göz ardı edilmiştir. Bu konuda belli bir politika ve program geliştirme ihtiyacı ise yapılan çalışmalarda sürekli vurgulanmaktadır.

Ancak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1986 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı ve 2000 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yanı sıra Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından 2015 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (taslak program) dışında MEB veya başka bir kurumun herhangi bir çalışması söz konusu değildir. 1986 yılında yayımlanan Program, ilk program olarak eksik yönleri çok gibi değerlendirilse de sonraki çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından önemlidir. 2000 yılındaki Program 1986'ya nazaran amaç ve kazanım, beceriler, ölçme değerlendirme gibi çeşitli açılardan daha geniş ve gelişmiş şekli olması itibarıyla dikkate değerdir. Ankara Üniversitesi TÖMER'in 2015 yılında yayımladığı programın önceki ikisine göre çok daha kapsamlı, nitelikli ve güncel olduğu söylenebilir ancak hem bir taslak program olduğu için hem de bu alanda çalışma yapan diğer kurum ve kuruluşlar açısından resmî bir bağlayıcılığı olmadığı için amacın hâsıl olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu durum, önemli bir sorun olarak karşımızdayken bahsedilen bu programlar da Türkiye'de ve yurt dışında kullanılmasına, öğretim etkinliklerinin daha planlı yürütülmesi konusunda önemli bir boşluğu doldurmasına rağmen beklenen eş güdümü sağlayamamış, genel amaçlara ve tüm hedef kitlelere hizmet eden, tüzel veya gerçek kişilerin başarıyla uygulayabildiği bir program olamamıştır. Bu

yönleriyle de bugünkü sorunların giderilmesine yardımcı olmaktan uzaktır. Çünkü hem Avrupa'daki göçmen Türklere hem Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelen akraba-soydaş bireylere hem de farklı ülke ve dillere mensup bireylere öğretimi yönüyle ayrı ayrı düşünülmesi ve planlanması gereken programın bunlar hesaba katılmadan Türkçenin yabancılara öğretimi gibi genel bir hedef kitleye yönelik sunulması uygulamada çeşitli sorunlar ortaya çıkarmış ve zamanla kendiliğinden çeşitli durumunda kalmıştır.

Yapılan çalışmalar, Türkçenin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretiminde farklı ilke, yaklaşım ve yöntemler ile farklı öncelikler gerektirdiğini göstermektedir. Şahin ve Emre (2018) de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında; kur ve yeterlik sınavları, yeterlik belgesi, kur ve haftalık ders program ve süreleri, ölçme-değerlendirme, kullanılacak yöntem, teknik, felsefe ve yaklaşımlar gibi hususlarda belli bir standardın sağlanması için bu standartlar doğrultusunda tüm dil düzeylerinde her dil becerisine yönelik kazanımların olduğu, dil bilgisi ile toplumsal ve kültürel kazanımlara sahip, tema-kazanım ilişkisi göz önünde bulundurularak belirlenmiş temalar içeren ders kitapları ve bu şartlarda bir öğretim ortamı için tam teşekküllü bir programa ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrenenin dil yapısına, ihtiyaç ve seviyesine uygun programların geliştirilmesi gerekmektedir. Uygun resim ve metinlerin bulunduğu kitapların hazırlanması ve cinsiyet, yaş, seviye gibi çeşitli değişkenlere uygun programların düzenlenmesi zorunludur (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014). Çünkü AB Ortak Başvuru Metni kapsamında seviyelere göre sınıflandırılan kazanımların, Türkçe öğrenen öğrenciler boyutunda değerlendirildiğinde ve öğrencinin mevcut durumu ile karşılaştırıldığında gerçekçilikten uzak olduğu görülmektedir. Bu açıdan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının daha gerçekçi hedefler doğrultusunda yeniden düzenlenmesine ihtiyaç vardır (Erdem *vd.*, 2015). Yapılacak program, bu alanda çalışan kişi ve kurumların da görüşleri alınarak, ihtiyaçlarını karşılayacak donanımda, yukarıda belirttiğimiz önceliklere uygun hazırlanmalı ve günümüzün gereklerine göre uygulamada açıklık bırakmayacak nitelikte olmalıdır. Bu sürece resmî bir kimlik kazandırma ve bu program doğrultusunda ortak uygulama yapma imkânı açısından başta MEB olmak üzere ilgili devlet kurumlarının gereken çalışmaları ivedilikle yapması bir gereklilikten öte zorunluluk hâlini almıştır.

16.4. Öğretim Ortamıyla İlgili Sorunlar:

Öğretim ortamı, genellikle okul adıyla ve örgün olarak düşünülen ve farklı özelliklerdeki insanların bir araya gelerek özellikle eğitim öğretim bağlamında etkileşime girdikleri yerlerdir. Program, seviye, özellik ile okulun içinde bulunduğu çevre ve bu çevrenin öğrenci üzerindeki sosyal ve pedagojik etkisi açısından öğretim ortamları önemli etkiye sahiptir ve öğrenci bu faktörlerin çeşitliliğine göre şaşırtıcı derecede hızlı ve başarılı sonuçlar elde edebilir. Öğretim ortamının vizyon ve misyonu, çalışma ve öğretme şartları ile pedagojik geleneği, öğrencilere çok farklı bakış ve yaklaşım açıları sunmakta ve böylelikle onların başta dil gelişimleri olmak üzere hedef dil ve kültür açısından donanımlarına destek olmaktadır.

Öğrencilerin farklı sosyal, ekonomik, kültürel çevrelerden gelmeleri onların dil düzeylerinin, dil öğrenme amaç ve yaklaşımlarının da farklılaşması sonucunu doğurmaktadır. Türkçeyi ana dili veya ikinci-yabancı dil olarak okul ortamında öğrenen bu öğrenciler için gerçek yaşamda ve akademik hayatlarında kullanımlarına dönük özel bir çalışma sahası gerektiği muhakkaktır. Nitekim ana dili olarak öğretiminde olduğu gibi uzun süre yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe dersi alan birçok öğrencinin Türkçe konusunda yetersiz kalmalarında bu farklılıklarının göz ardı edilişinin önemli payı vardır. Genel olarak Türk soylu toplulukların tamamının dilini ifade eden Türkçe; Azeri, Kazak, Kırgız, Tatar, Türkmen, Özbek, Uygur vb. boyların hepsinin diline birden verilen addır ve bugün 200 milyonun üzerinde insan tarafından konuşulan bir dünya dilidir (Ercilasun, 2013). Bu gruba Yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri kapsamında Türkiye Türkçesinin öğretimi gerçekleştirilmektedir. Ayrıca yurt dışındaki Türk çocuklarına ve hem yurt içinde hem yurt dışında birçok farklı dil ve kültüre mensup bireylere, öğretim ortamları olarak kastedilen bu kurum ve kuruluşlar tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Yurt içi ve yurt dışında yabancılara Türkçe öğreten resmî ve özel bu kurumlar arasında; Türk kültür merkezleri, Türkoloji merkezleri, akademiler, dernekler, enstitüler, vakıflar, özel okullar ve devlet okulları, kolejler, özel kurslar, büyükelçilikler ve üniversitelerde bulunan dil öğretim merkezleri bulunmaktadır (Dolunay, 2005). Ancak bunların birçoğu birbirinin benzeri sosyal, ekonomik, kültürel özelliklere ve teknik imkânlara sahip olmaları ve benzer program, materyal, yöntemleri kullanmaları öğretim ortamlarından kaynaklanan çeşitli sorunların yaşanma sıklığını da artırmaktadır. Öğretim ortamlarından kaynaklanan sorunların başında, yetkililerin bu alanı ve muhataplarını birincil derecede

önemsememeleri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini teşvik edici maddi koşulları sağlamamaları verilebilir. Bugün ülkemizdeki hemen bütün üniversitelerde Türkçe Öğretim Merkezleri olmasına, yurt dışında Türkoloji bölümleri bulunmasına rağmen birçoğunun hâlen daha resmî prosedürler düzeyinde sorun yaşamaları, fiziksel gelişimlerini istenilen düzeye getirememiş olmaları, gelişmiş ülkelerin dil ve kültür ile ilgili politikalarını yürüten kurumların uygulamalarına benzer uygulamaları hayata geçirememeleri önemli bir engel olarak varlığını sürdürmektedir. Çeşitli amaçlarla ülkemize gelen yabancıların nereden geldikleri önemsenmeden - önemsense bile mecbur kalındığı için- homojen olmayan sınıflarda eğitim görmeleri, yurt içinde yurt dışında aynı ders kitapları, aynı program, aynı yöntem ve teknikleri kullanmaları, günümüz şartlarına göre tasarlanmış sınıf ve okul ortamlarında bulunamayışları öğretim ortamlarından kaynaklanan sorunların başında gelmektedir. Örneğin, özel okullarda veya Anadolu liselerinde yabancı dil dersleri için hazırlanmış özel sınıfların benzerlerinin Türkçe dersleri için de hazırlanmış olmamasını (Alyılmaz, 2010) sorun olarak gören uzman sayısı azımsanmayacak kadardır. Bunun yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini gerçekleştiren Türkçe ve edebiyat öğretmenleri çoğunlukla bu alanda yetişmiş olmamakla beraber yetiştiren yükseköğretim kurumları ve öğretim kadrolarının yapısı, uygulamalardaki çeşitliliğin olumsuz yansımaları gibi öğretim ortamının öğrenci ve öğreten açısından sorunları geniş bir şekilde ele alınmalı, tartışılmalı ve eleştirisi yapılabilmelidir. Çoğu kurumda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ve sözleşmeli-ders ücreti karşılığı çalıştırılmaları, tecrübe istense bile bu alanda değil genel anlamda tecrübeli olmalarının istenmeleri, aynı uygulamaları hem ilk ve ortaöğretimde hem de yükseköğretimde yapmaları önemli bir sorundur. Üniversitelerde öğretmen adaylarına bu alanda verilmekte olan derslerin nicelik ve nitelik yönünden yeterli olmaması, ders saatlerinin yetersizliği, uygulamalı eğitim yapılmaması, özellikle ana dilinin öğretimine yönelik derslerin fazlalığı, akademisyenlerin yetersizliği gibi sorunlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretim ortamı ile ilgili sorunlar arasında etkisini fazlasıyla hissettirmektedir. Diğer taraftan dil öğrenme sürecini etkileyen faktörlerden biri olan ortam konusunda, hedef dili o dilin konuşulduğu ortamda öğrenmek farklı ortamlarda öğrenenlere göre avantajdır. Yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi açısından değerlendirdiğimizde, Türkçeyi Türkiye'de öğrenenlerle farklı ülkelerde öğrenenler arasında Türkiye'de öğrenenler lehine olumlu düzeyde farklılık söz konusudur. Örneğin, ikinci dil olarak bile Almanya'da Türkçe öğrenen

veya diğer Türk Cumhuriyetleri'nde Türkiye Türkçesini öğrenen bireylerin öğrendiklerini sosyal yaşamda kullanma şansı pek mümkün olmamaktadır bu durum Türkçenin yabancı dil olarak farklı ülkelerde öğretiminde daha baskın olarak karşımıza çıkmakta ve bu da şüphesiz dil öğretimini olumsuz olarak etkilemektedir. Boylu'ya göre (2014), Türkçeyi Türkiye'de öğretme-öğrenme işi ile yurt dışında öğretme-öğrenme işi birbirinden aynı değildir. Türkiye'de Türkçe öğrenenler, öğrendiklerini dışarıda kullanabilme; dolayısıyla öğrenilen bilgileri belleğe doğal olarak yerleştirme şansına sahipken kendi ana dilinin konuşulduğu ortamda Türkçe öğrenenlerin böyle bir imkânı yoktur. Bu da öğrenilenlerin pekiştirilememesine, çabuk unutulmasına yol açacaktır. Bu duruma engel olmak, öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlamak için özellikle ders ve alıştırma kitaplarında yer alan konuların, sözcük ve yapıların birbirinin tamamlayıcısı biçiminde olması, doğallıktan uzaklaşmaması gerekmektedir. Ayrıca bazı ülke veya şehirlerde kendilerine ait binaların, uygulama imkânlarının olmaması, sınıfların kalabalık ve rastgele oluşturulmuş olması, teknik yetersizlikler ve kanuni boşluklardan doğan engeller gibi çeşitli sebepler de bu duruma örnek gösterilebilir.

16.5. Öğretim Araç Gereçleri ve Kaynaklarla İlgili Sorunlar:

Tarihin çok eski çağlarından bugüne gelişmiş, değişmiş ve zenginleşmiş bir dil olarak karşımıza çıkan Türkçenin ana dili, ikinci veya yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılmış birçok çalışma vardır. Bunlardan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili olanlarına baktığımızda bu konuda yapılmış çalışmaların önemli bir kısmının ders araç gereçleri ve kaynaklar ile ilgili eksiklikleri belirttiği göze çarpmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik ilk kaynakların genelde sözlük çalışmalarından ibaret, dil bilgisi içerikli metinler olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla bu kaynakların, bugünkü dil öğretim yaklaşımlarına uygun sistematik eserler olmadığı ve günümüz yöntemleriyle pek örtüşmediği görülmektedir. İçerik açısından ele alındığında, bu eserlerin özel amaçlı Türkçe öğretimini hedefledikleri anlaşılmaktadır. İçerik olarak daha çok ticari, dinî ve edebî metinlerin anlaşılabilmesine yönelik olan bu eserlerden sonra ise Türkçe öğretimine fazla ağırlık verilmediği ve Türkçe öğretiminin Osmanlı Dönemi'nde biraz canlansa da asıl önemini geçen yüzyılın başlarında kazanmaya başladığı söylenebilir (Okur ve Onuk, 2013). Araç gereç ve kaynak olarak yapılan çalışmaların ise Cumhuriyet'ten sonra özellikle son 20-30 yılda yoğunlaştığı ve belli bazı sorunların hâlen daha devam ettiği görülmektedir. Hazırlanan ders

kitapları veya çalışma kitapları incelendiğinde birçok konuda farklı sorunlar içerdikleri görülmektedir. Kitapların genel olarak Türkiye'de Türkçe öğrenenler için ve çoğunlukla birbirinin benzeri, tek tip hazırlanması; hedef kitlenin özelliklerine çok dikkat edilmeden yurt dışında da kullanılması, metinlerin uzun, seviye ve ilgi dışı olması, yabancı sözcük, kalıp ve yaklaşım içermesi, üst bilişsel becerilere ve farklı zekâ türlerine çok yer vermemesi; yazım, noktalama, dizgi ve baskı hatalarının olması temel sorunların başında gelmektedir. Bununla birlikte büyük oranda ders kitapları aracılığı ile verilen okuma metinlerinin benzer tema ve konulara ait olması, metin başı, içi ve sonu sorularının özensiz hazırlanması, tüm edebî türlere ait veya Türkçe deyim, atasözü ve kalıp ifadelere ait yeterli örnek barındırmaması, dil ve üslup açısından zayıf ifade ve metinlerin kullanılması, metinlerin farklı disiplinler için çeşitlendirilememesi, yapılan güncellemelerin yeterli düzeyde olmaması Türkçenin yabancı veya ikinci dil olarak öğretimi niteliğini düşürmektedir. Durukan'a (2008) göre, etkinlikler, özellikle dinleme ve konuşma becerileri başta olmak üzere temel becerilerin geliştirilmesine yönelik olmamakla birlikte bunlar okuduğunu veya dinlediğini/izlediğini anlama ve çözümleme sürecine etki etmekten çok, anlaşılanların aktarılmasına dayanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin anlama becerisini geliştirebilecek nitelikte olmadıkları için dil bilgisi alanında kuralları sezdirmeye yönelik etkinlikler olmasına rağmen uygulamaların büyük bölümünün alıştırmaya dayalı olması Türkçe dersi çalışma ve öğretmen kitaplarının genel sorunlarıdır. Türkçenin yabacı dil olarak öğretimi ile ilgili kullanılan görsellerin kalite ve çeşitliliğinin düşük, sözcük öğretim ve bakış açısı kazandırma yönlerinin sınırlı olması; bununla birlikte iyi niyetli de olsa bazı metinlerde yer alan öğrenciler açısından ön yargı oluşturabilecek onları küçük düşürecek, onların hoşuna gitmeyecek ifade, bilgi, örnek ve görsellerin bulunması da diğer sorunlar olarak sıralanabilir. Bunların temelinde bu konularda çalışma yapan kişi veya kurumların birçok konuda fikir ve uygulama ayrılıklarına düşmeleri yatmaktadır. Okur ve Onuk'a (2013) göre, sınırlı ders araç gereçleriyle yapılan yabancı dil öğretimi istenilen zamanda istenilen başarıyı sağlayamayacağından, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tüm duyuları uyaran yardımcı ders araçlarıyla desteklenmesi ve motive edici olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra farklı zekâ türlerinden kaynaklanan bireysel farklılıklar göz önüne alınarak yardımcı ders materyallerinin buna uygun hazırlanmasına dikkat edilmelidir. Teknolojik gelişme ve ürünler, müfredata uygun bilgisayar programları, görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stilleri açısından etkili bir şekilde kullanılmalı; öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik fotoğraf, resim, şiir, öykü, masal, drama, film, müzik ve oyunlardan yararlanılarak,

kazandırılması düşünülen beceriler doğrultusunda etkinlikler yaptırılmalıdır. Öğretim ortamlarındaki güncel gelişmeler ve bilimsel çalışmalara göre tasarlanmış ders kitapları ve araç gereçler, öğrenen ve öğreten açısından daha anlamlı, ilgi çekici ve yetkin bir süreç sağlayacaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan materyallerin hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, güncel hayatta karşılığı ve kullanım sıklığı olan, içerik açısından zengin ve AB Ortak Başvuru Metni kapsamında, yabancı dil öğretim ilkelerine göre desenlenmiş, farklı zekâ türleri ve seviyelere uygun, konu ile ilgili çalışmalar yapan tüm kurum ve kuruluşlarda kullanılabilecek, diğer ders ve alanlarla uyumlu ve sürekli güncellenebilir olmalıdır.

Demirel (1990), yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkili bir şekilde kullanılması, aktif duyu organlarının etkinliğini artırarak kolaylaştırdığını ve hızlandırdığını ifade etmektedir. Öğrenmede, aktif duyu organları ne kadar çok işe koşulursa öğrenmenin kalıcılığı da aynı oranda yükselmektedir. Bu durum, etkili öğrenme yöntemlerinden biri olan aktif öğrenme, yani yaparak ve yaşayarak öğrenme şeklinde açıklanabilir. Türkçenin yabancı-ikinci dil olarak öğretiminde akademik başarıyı ve motivasyonu artırmak açısından buna uygun aktivitelerin yapılması yararlı olacaktır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan dokunsal, görsel ve işitsel araç gereç ve uygulamalar, sınıf içi doğal ortamın oluşmasında öğretmene yardımcı olmaktadır. Çünkü yabancı bir dili gerçek ortamlara uygun bir sistemle öğrenmek öğrencinin ilgisini artırmakta, sözcük ve kavramların daha kolay öğretilmesi ve öğrenilmesinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı veya ikinci dil olarak öğretiminde görsel ve işitsel araçlar ile yapılacak etkinlikler,. Diğer alanlarda olduğu gibi Türkçenin yabancılara, Türklere ve Türk soylulara öğretiminde de ne kadar çok duyu işe koşulursa öğrenmenin daha hızlı, kolay ve kalıcı olacağı muhakkaktır.

16.6. Öğretim Elemanlarıyla İlgili Sorunlar:

Toplumların, maddi ve manevi varlıklarını devam ettirebilmeleri, istenilen refah seviyesine kavuşmaları, çağdaş ülkelerin bilim, sanat ve uygarlık düzeyini yakalayabilmeleri; kendini yenileyen, güncel bilgi ve becerilerle donatan, öz kültür varlıklarıyla yoğrulmuş, farklı kültürleri zenginlik olarak benimsemiş, bilime ve çevresine saygılı insan gücü yetiştirmeleri ile doğru orantılıdır. Bu da ancak nitelikli bir eğitim öğretim süreciyle mümkündür. Eğitim öğretime yüklenen bu anlamın her geçen gün güçlenmesi ve değerlenmesi ise bir taraftan eğitimin önemini artırırken diğer taraftan da toplumun farklı alanlarında yaşanan sorunların odağında eğitim kavramının

olduğunu işaret etmektedir. Bundan dolayı günümüzde hemen her ülke kendi eğitim sistemini mercek altına almakta, çağın gereklerine göre güncellemekte ve eğitim kalitesini artırmaya yönelik arayışlarını sıklaştırmaktadır.

Eğitimde kalite, farklı boyut ve bütüncül politikalarla ele alınması gereken çok yönlü bir husustur. Eğitim kalitesi ve öğretmen yeterliği, hedef kitlenin tüm gelişim alanlarında istenen kazanımları sağlaması, özgün ve özgür bireyler olarak yetişmesi, araştıran, sorun çözen, üreten profilde öğrenci yetişmesi bağlamında sistemin odak noktasında bulunmaktadır. Bu da öğretmen niteliklerinin tartışılmasını ve şüphesiz artırılmasını gerekli kılmaktadır. Öğretim ve öğretmen kalitesi ile niteliği, toplumu önemli düzeyde etkileyen bir unsur olarak araştırmacılar tarafından da kabul edilmiş bir gerçektir (Aras ve Sözen, 2012). Planlama, bilgi birikimi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmelere uyum ve onları kullanabilme yeteneği, farklı düzey ve özellikteki öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi birtakım yetenekleri ve becerileri gerektiren bir meslek olarak öğretmenlik, eğitim kalitesinin istenen noktaya ulaşmayı beraberinde getireceğinden dolayı önemlidir (Gürlen ve Demirel, 2010). Öğrencilerin de bu nitelik ve yeterlikteki öğretmenlerin rehberliğinde yetişmeleri süreci hızlandıracaktır.

Ülkemizde eğitim öğretim üzerine yoğunlaşan çevrelerin, birçok konuda farklı tutum ve davranışa sahip olmalarına rağmen öğretmenin eğitim sistemi içindeki önemi ve mesleki donanımının eğitim öğretim sürecinin kalitesini doğrudan etkilediği hususunda fikir birliği etmeleri dikkate değerdir. Bundan dolayı, sistem içerisindeki rolünü başarılıyla gerçekleştiren nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı, eğitim sistemini başarıya taşıma adına ciddi ve toplumsal bir sorumluluktur. Bu sebeple ülkemizde bu alandaki sorumluluğun genelde ve özelde ne derece yerine getirildiğini sorgulamak; öğretmen yetiştirme, mesleki statü ve istihdam noktasında var olan sorunları tespit etmek, yeterlikler ve hizmet içi eğitim konularında değerlendirmeler yapmak, ilgili sorunlar doğrultusunda çözüm önerileri sunmak bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim fiziksel koşulların, eğitsel araç gereç ve kaynakların yeterli, öğrencilerin öğrenmeye istekli olduğunu düşündüğümüz bir eğitim ortamında bu imkânları değerlendirecek bilgi ve beceriden yoksun, niteliksiz, alan ve pedagojik bilgisi eksik öğretmenlerle kaliteli bir eğitim süreci beklemek yersiz olacaktır. Eğitim hizmetleri için ayrılan bütçe, öğretim ortamlarının fiziksel koşulları, ilgili yasa, kanun, tasarı ve yönetmelikler, idari yapılanma, müfredat gibi birçok unsur tek başına veya birlikte eğitim öğretimin kalitesini belirleyebilir. Ancak önemli faktörlerden biri, eğitim sisteminin temel

dinamiklerinden olan öğretmenlerdir. Bahsedilen bu konular genel olarak eğitim öğretim sistemine has olduğu gibi özelde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de geçerli unsurlardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi meselesi, gerek yurt içinde gerek yurt dışında okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm yönleriyle ele alınmalı, değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir. Arıcı ve Kaldırım'a (2015) göre, bu konuda atılacak adımların başında yurt içi ve yurt dışında yabancılara Türkçe öğretimi yapabilecek kaliteli-nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gelmektedir. Günümüzde bu alanda bir hayli açık bulunmakla birlikte ülkemizin gelen talepleri istenilen düzeyde karşılayabildiğini söylemek pek mümkün değildir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kadronun genellikle bu alana özgü bir eğitimden geçmemiş, profesyonel olmayan kişilerden oluşması ve bunların bu görevi geçici olarak üstlendikleri düşüncesi Türkçenin yabancılara öğretimi işinin bilinçli bir şekilde yapılamayışına neden olan önemli bir sorundur (Şahin, 2008). Bu sorun, ülkemizde eğitim öğretim alanında geçmişten beri tartışılan, eleştirilen ve çözüm yolu aranan konuların başında gelmektedir. Gerçekçi olmayan yaklaşımlarla ortaya konulan çözümler, eğitimcilerin nicel ve nitel açıdan yetersizliği, sistem kaynaklı aksaklıkların çözülememesi veya çözümünde çok ağır yol alınması ve bundan kaynaklanan yöntem hataları ile öğretim planlamasındaki eksiklikler, Türkçenin ikinci veya yabancı dil olarak öğretimini olumsuz etkilemektedir.

Yurt dışına Türkçe öğretmek amacıyla gönderilen öğretim elemanlarının çoğunun Türkçenin ana dili, ikinci ve yabancı dil olarak öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip olmaması, hedef kitleyi yeterince tanımaması, Türkçe-Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü öğretim üyesi olmaması veya öğretmenlerin genelde alan dışından sınıf öğretmenliğine geçmiş olan öğretmenler olması önemli sorunlar olarak sıralanabilir. Avrupa Birliği ülkelerindeki üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğretmek amacıyla MEB tarafından gönderilen öğretim elemanlarının büyük bölümü üniversitelerimizin Alman Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde görev yapmaktadırlar. Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışına gönderilecek öğretim elemanları için yabancı dil bilme şartının olması sorunun temelini oluşturmaktadır (Alyılmaz, 2010). Kaldı ki bu bölümlerde bile haftalık iki saatlik dersle (yeni programda üç saate çıkarılmasına rağmen) böyle bir alanda uzman yetiştirmek mümkün değildir. Sadece alana özgü genel bilgi aktarımı ve farkındalık sağlanabilir. Öncelikle bu alana yönelik lisans programlarının açılması ve öğretmenlerin bu bölüm mezunlarından seçilmesi şarttır. Her ne kadar başarılı çalışmaları ile bugüne kadar önemli aşamalar kat etmiş olsalar da bu sorun, TÖMER, Yunus Emre

Enstitüsü, Maarif Vakfı gibi kurumlarla ancak lisans programlarından mezun insan gücü yardımıyla en aza indirilebilir ki gelişmiş ülke uygulamaları da bu yöndedir. Ayrıca, çalışma saat ve şartlarının ağır olması, görevlendirmelerin belirli süreli ve geçici sözleşmeli yapılması, öğreticilerin iş garantilerinin ve tecrübelerinin olmaması, unvanlarından dolayı diğer bölümlerden görevlendirilen öğretim üyelerinin hem bu alandaki öğretim görevlisi-okutman yetiştirmede hem de kendileri görev aldıklarında yeterince etkili olamamaları, öğretmenlerin büyük bir kısmının özellikle konuşma-dinleme eğitimi gibi derslerde ve ölçme-değerlendirme sürecinde geleneksel yöntemlerin dışına çıkamamaları gibi çeşitli sorunlar süreci akamete uğratmaktadır. Nitekim tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde eğitici eğitimi ve öğretmen yetiştirme konusunda ülkemizin planlı, nitelikli ve başarılı bir süreç izlediğini söylemek maalesef güçtür.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem veya araç gereç kadar önemli olan bir faktör de şüphesiz öğretmendir. Türkçeyi ikinci veya yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerin değişime ayak uydurabilen, teknolojik gelişmeleri yakından takip eden, bilişim teknolojilerinden yararlanabilen, yeniliklere açık, her becerinin gelişmesine yönelik öğrenci merkezli aktif metotlar kullanabilen, dikkat çeken, ilgi uyandıran, eğlendirirken öğreten, ezberden ziyade sezdiren, beyin fırtınası yaptıran, etkinlikler hazırlayabilecek özellikte olmaları gerekmektedir. OECD raporları, PISA, TIMMS gibi sınav başarıları göz önüne alındığında, ülkemizin sadece Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde değil diğer tüm öğretmenlik alanlarında da daha nitelikli ve başarılı öğretmenlerin yetişmesi adına neler yapılabileceğine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu unsurların değerlendirilerek ülkemiz, dilimiz ve kültürümüz açısından örnek veya pilot çalışmalar yapılmalıdır. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin benzeri staj veya uygulama imkânlarının bu alana yönelik de uygulanması hatta sadece son dönemlerle sınırlanmayıp tüm lisans eğitimine yayılması da sağlanabilir. Öğretmen seçiminde öncelik, adayın yabancı dil bilgisine göre değil mümkünse bu konuda lisansüstü eğitim ya da başka bir eğitim alıp almadığına göre verilmelidir. Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, geliştirebilmeleri için yapılan hizmet içi eğitim seminerlerinin rastgele, yüzeysel ve kâğıt üzerinde kalmaktan ziyade; araştırma odaklı, bilimsel temelli, uygulamaya ve gerçek yaşama dönük, düzenli aralıklarla ve belli bir disiplinle yapılması sağlanmalıdır. Aksi hâlde sorunlar birbiri üstüne gelerek büyüyecek, durum hem öğretici hem öğrenici açısından daha da ağırlaşarak taraflar açısından zamanla zayıflamasına hatta yok olma riskiyle karşı karşıya kalınmasına yol açacaktır.

16.7. Hedef Kitleyle İlgili Sorunlar:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yaşanan sorunlardan bir diğeri de hedef kitle ile ilgili sorunlardır. Her insanın dil öğrenme kabiliyeti, süresi, ilgi ve isteği farklıdır. Bu durum, Türkçenin ikinci veya yabancı dil olarak öğretimi için de geçerlidir (Alyılmaz, 2018; Bozkırlı, Er ve Alyılmaz, 2018). Alyılmaz (2010), Türkçe konuşma kılavuzu, ders ve dil bilgisi kitapları ile yardımcı kitaplar ve sözlüklerin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kitlenin uyruk, ana dili grubu, yaş, görev, amaç *vb.* özellikleri dikkate alınmadan hazırlanmış olmasını bir sorun olarak değerlendirmektedir. Bunun yanı sıra, söz konusu alanlarda çalışan ve yabancı dilin alışılmış cümle kalıplarıyla bilgi aktaran bilim insanlarının önemli bir kısmının, Türkçe yaptıkları yayınlarda ifade güçlüğü çektiklerini, Türkçeyi bilimsel düzeyde kullanamadıklarını, Türkçenin temel dil bilgisi ve yazım kurallarını kullanırken hata yaptıklarını diğer sorunlar olarak sıralamaktadır. Bunda da, başta İngilizce olmak üzere yabancı bir dilin sınırlı sayıdaki söz varlığı ve belli cümle kalıplarıyla yayın yapıyor olmalarının etkisi olduğunu ifade etmektedir.

Türk dili için bugün 200 milyondan fazla insanın 100'den fazla ülkede konuştuğu bir dil şeklinde bahsediyorsanız o insanlarla birlikte yaşayan tüm yabancılar çeşitli sebeplerle potansiyel birer Türkçe öğrenicisi konumundadır. Ancak, bir Rus ile bir Arap'ın veya Azerbaycanlı ile Senegallinin Türkçe öğrenmedeki ilgi, istek, amaç ve performansının aynı olmasını beklemek doğru değildir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireylerin ilgi, istek ve yeterliklerini göz önünde bulundurarak iddialı materyaller hazırlanmalıdır. Eldeki çalışma ve tecrübelerden hareketle, Türkçenin ikinci veya yabancı dil olarak soydaş halklara öğretimi ile farklı köken ve yapıdaki dillere sahip yabancılara öğretimi ve yöntemleri arasında farklılık olacağı muhakkaktır (Özdemir ve Arslan, 2018). Bugün Türkçe öğretiminin bu alanında yaşanan sorun veya güçlüklerin temelinde hedef kitle özelliklerinin göz önüne alınmadan, buna uygun bir plan ve strateji belirlenmeden öğretim yapılmaya çalışılması gelmektedir. Örneğin özellikle yurt içinde olmak üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflara baktığımızda; lisans, yüksek lisans veya doktora öğretimi için gelen, yaşları 18 ile 60 arası değişebilen (daha küçük ve büyük yaşlarda olanlar da bulunmakla beraber), sosyal bilimler, fen, sağlık veya spor bilimleri alanlarında öğrenim gören bireyler, aynı hazırlık sınıfında aynı program kapsamında Türkçe eğitimi almaktadır. Yanı sıra bunlar, Azerbaycan, Moğolistan, Suriye, Almanya, Etiyopya, Çin gibi dil ve kültür özellikleri ve bizimle ilişkileri çok farklı düzeylerdeki toplumlardan gelen öğrenciler olarak çoğunlukla aynı ortamda, aynı kitap,

materyal, yöntem ve tekniklerle okutulmakta aynı şartlar altında ölçme değerlendirme yapılmakta ve aynı sürelerde, aynı başarı düzeyleri beklenmektedir. Süreci zorlaştıran, ilerlemeyi ve başarıyı geciktiren faktörlerin başında bu tablo gelmektedir. Hedef kitlenin Avrupa'dan, Asya'dan, Afrika'dan geliyor olması pek önemsenmemekte, önemsense bile biraz da şartlar uygun olmadığı için gerek sınıflar oluşturulurken gerek ders kitabı, yardımcı kitap, araç gereç hazırlanırken dikkate alınmamaktadır. Oysa Aydoğmuş'un da (2018) belirttiği gibi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Türk Cumhuriyetlerinin ortaya çıkmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Çünkü Türk soyluların konuştukları lehçe ile Türkiye Türkçesinin aynı dilin lehçeleri olması elbette yabancılara Türkçe öğretimi ile Türk soylulara Türkçe öğretimi arasında metot farklılıklarının olmasını gerektirmektedir. Bağımsız Türk Cumhuriyetleri ile geçmişten gelen tarih birliği, dil birliği, kültür birliği *vs*. unsurlardan dolayı Türk soylulara Türkçenin öğretimi sırasında yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Türkiye Türkçesi dil bilgisinin öğretiminden, ders materyallerinin seçimine ve okutulacak olan metinlere kadar Türk soylulara yönelik bir Türkçe öğretimi yapılması kaçınılmazdır. Böylelikle hedef kitlenin dil öğrenimindeki kaygılarının da önüne geçilmesi sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra Türk soyluların konuşmuş oldukları Türk lehçeleri ile Türkiye Türkçesinin aynı dilin lehçeleri olması Türkiye Türkçesi öğreniminde kolaylık sağlaması gerekirken bazen bu durumun tam tersi olduğu görülmektedir. Örneğin, aynı dili konuşan Türk soyluların konuştukları lehçe ile Türkiye Türkçesi arasındaki dil bilgisel ortaklıklar başta olmak üzere söz varlığındaki yalancı eşdeğer kelimeler *vs*. hedef kitle tarafından yanlışlar yapılmasına neden olmaktadır (Aydoğmuş, 2018). İstanbul'un nitelikli bir okulunda standart Türkçeyi hayatının her aşamasında kullanan bir öğrenciye uygulanan programla, Türk dilinin yeterliklerini sonradan kazanan bir öğrenciye uygulanacak programın aynı olmaması gerekmektedir. Örneğin, Arap bir öğrenci hedef dildeki sesleri çıkarırken Arapçanın etkisi gözlenecektir. Dolayısıyla bu öğrenci için hedeflenen kazanımların; standart Türkçeyi hayatın her alanında aktif kullanan akraba veya soydaş bir öğrenciyle veya Avrupa'daki göçmen aile çocuğu bir öğrenciyle aynı olması mümkün değildir. Nitekim "h" sesinin çıkarımını ana dili olan Arapçaya göre birkaç farklı şekilde yapabilen bir öğrencinin Türkçenin ses özelliklerine ilişkin kazanımları, ana dili Türkçe olan bir öğrenciyle aynı yeterlikte sergilemesini beklemek gerçekçi bir hedef değil; aksine öğrenciye haksızlıktır (Çolak, 2013). İşcan'a (2012) göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında günümüze kadar birçok

araştırma yapılmış, tez, makale, kitap *vb.* eser yazılmış; bunların birçoğunda yöntem ve teknikler ele alınmıştır. Oysa araştırma ve çalışmalar, derslerde kullanılan bu konulardan ziyade dünyanın Türkçeye ve Türkiye'ye bakışını, Türkçenin önemi ile gücünü, Türk dilini öğrenmenin getirilerini ele alarak özellikle öğrenicilerin bu alana olan ilgilerini ve farkındalıklarını artırmaya yönelik de olmalıdır. Bunun yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin daha hızlı, kolay ve kalıcı olması, öğrencilerin derslerden daha fazla zevk almaları, derslere severek ve isteyerek katılmaları amaçlanıyorsa oyun *vb.* etkinliklere de bolca yer verilmelidir. Ancak öğretmenler oyun seçiminde dikkatli olmalı, hangi oyunların hangi temel becerileri geliştirdiğini bilmeli ve hedef kitleye uygun oyunlar seçmelidir. Öğretmenin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi derslerinde oyun *vb.* etkinliklerden bolca yararlanması öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmekle birlikte bu becerilerin gelişimini destekleyen sözcük ve gramer bilgilerini de önemli düzeyde ilerletmektedir. Bu etkinlikler, dil öğretimi sırasında öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak kattığı ve dersi öğretmen merkezli olmaktan çıkardığı için önemli katkılar sunmaktadır (Okur ve Onuk, 2013). Ayrıca ana dili öğretiminde olduğu gibi ikinci ve yabancı dil öğretiminde de sık karşılaşılan durumlardan biri olan ailelerinin ilgisizliği, bilgisizliği ve hem konuya önem vermemeleri hem de çocuklarına yeterli maddi ve manevi destek vermemeleri de hedef kitlenin tanınmasından hareketle dikkate değer başka bir sorundur. Diğer taraftan, başka bir dili öğrenirken genellikle kendi dilinin mantığına göre düşünen ve anlamlandıran öğrenciler de olacağı için hedef kitlenin ana dilden hedef dile olumsuz aktarım yapması sorununun önüne geçebilme noktasında hedef kitlenin dil-kültür özelliklerine ve yaptıkları hata tiplerine dikkat edilerek okuma ve yazma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. AB Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen amaç ve kazanımlar, Türkçenin ana dili, ikinci veya yabancı dil olarak öğretimi açısından çok çeşitli etkinlik ve materyallerle desteklenebilir şekilde daha detaylı ve somut tanımlanmalı; hedef kitlenin beklentilerini tüm yönleri ile karşılayacak, farkındalık yaratacak ve ilgi alanlarına hitap edecek özellikte olmalıdır.

16.8. Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Sorunlar:

Diğer büyük-gelişmiş ülke dilleri gibi Türkçenin de -dış siyasette aktif rol oynamasının da etkisiyle- dünyada geniş kitlelerce öğrenilmeye başlandığı günümüzde, etkin ve kalıcı bir öğrenme ve öğretmenin nasıl, hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceği konusu diğer dillerde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de önemli hususların başında gelmektedir.

Bundan dolayı da son zamanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulamalı çalışmalara ağırlık verildiği gözlenmektedir. Her ne kadar bugüne kadar başarısı ispatlanmış, herkesçe kabul görmüş genel geçer bir yöntemin varlığından bahsetmek pek mümkün olmasa da mevcut yöntemlerin kendi arasında değerlendirmelerini yapmak ve uygulamadaki eksikliklerini ortaya koymak için de belli bir birikim gerekmektedir. Ancak ülkemizdeki uygulamalara göz attığımızda, bu alan yukarıda da değindiğimiz gibi genellikle üniversitelerin yabancı dil bölümlerinden mezun öğreticilerle ya da Türkçe veya Türk dili ve edebiyatı eğitimi almış ama alan bilgisi veya tecrübesinden ziyade yabancı dil bilgi düzeyi önemsenen kişilerle gerçekleştirildiği için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir yöntem sorunu olduğu gerçeği varlığını hissettirmektedir. Bugün, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek birçok yöntem bulunmasına ve uygulayıcıların bunların birçoğunu kullanıyor olmasına rağmen en doğrusuna karar verme veya daha iyisini ortaya koyma adına gerekli analiz-sentezi yapabilme adına yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olduğumuzu söylemek maalesef güçtür. Özdemir'in (2018) de belirttiği gibi bütün bunların olabilmesi için bu metotların ele alınıp uygulanması gerekmektedir. Bu uygulamaların yapılabilmesi de öğretim verilecek kurum, öğretim yapacak öğretmen, öğretime katılacak öğrenci, belirli bir sistem ve programın varlığı, yeterli ve uygun ders materyalleri, maddi kaynaklar gibi bazı gereklilikleri beraberinde getirmektedir.

Bununla birlikte, Türkçenin yabancılara öğretiminde belli bir kural ve yöntem varlığına ihtiyaç duyulsa da ilgililerin belli bir yönteme bağlı kalmamaları; herhangi bir yöntemi kesin bir şekilde reddetme veya kayıtsız şartsız kabul etme yerine, o yöntemden etkili bir biçimde yararlanma yollarını araştırarak ve biraz da faydacı davranarak öğretim amaç ve kazanımlarına uygun her yöntemden yararlanmaları sonuca etki etmesi açısından yerinde olacaktır. Bunun için de yabancı dil öğretenlerin, kuramsal yaklaşımlar ve bunların yöntem kavramı çerçevesinde uygulamaya dönüştürülmesi hususunda analitik bilgiyle donatılmaları gerekmektedir. Bu yüzden de öğretmene herhangi bir yöntemin dayatılmasından ziyade öğretim amaçları doğrultusunda sağlam yöntem bilgisi verilerek onların kendi koşullarıyla tutarlı yöntemsel uygulamaları yapabilecekleri düzeyde bilgi ve becerilerle donatılmaları sağlanmalıdır (Okur ve Onuk, 2013). Öğrencilerin gerek yazı dilinde, gerekse konuşma dilinde hedef dile ilişkin yapmış oldukları hatalar yanlış çözümleme çalışmalarıyla tespit edilerek sebepleri ortaya konulmalı ve öğrenme ve öğretme metotları ona göre tekrar şekillendirilmelidir (Mert,

2003). Türkçe, eklemeli bir dil olduğu için hedef kitle herhangi bir gramer konusunda çok çeşitli kurallarla karşılaşabilmekte, kurallar kendi içinde tutarlı olsa ve istisnası bulunmasa da hedef kitlenin kaygı düzeyini artırmaktadır. Bundan dolayı da öğrencilerin Türkçeyi zor bir dil şeklinde değerlendirmeleri ve belki öğrenmeden uzaklaşmaları söz konusu olabilecektir. Bu algıyı kısmen de olsa kaldırmaya yönelik olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa gibi genel ilkelerin yanı sıra, başlangıçta yoğun olmayan kural ve yapıların öğretilmesine öncelik verilmesi uygun olacaktır (Kaya, 2011). Memiş ve Erdem'e (2013) göre, her dilin kendine özgü sözdizimsel, morfolojik ve fonetik özellikleri olduğu için bunların, yabancı dil olarak öğretimine yönelik öğretim yöntemlerine uygun oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca, yöntemlerin başarılı olabilmesi için kullanım özellikleri ile birlikte hedef kitlenin kişisel özellikleri, çevrede konuşulan dil, ekonomik ve sosyal durum *vb.* gibi çeşitli değişkenlerin de dikkate alınarak kullanım özelliklerinin buna uygun olması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Can ve Işık Can, 2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde monotonluğu ortadan kaldırmak, ilgi ve motivasyonu artırmak için farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması yerinde olacaktır. Öğretici, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları azami düzeyde dikkate alarak, farklı coğrafya ve dil ailelerine mensup bireyleri de hesaba katarak çok uyaranlı ve çok yönlü bir yaklaşım sergilemeli; mümkün olduğunca tüm dil becerilerine yönelik etkinliklere yer veren yöntemleri tercih etmelidir. Bu konuda, ilgili kişi ve kurumların yapacağı çalışmalar, oluşturacakları komisyonlar ve alacağı kararlar sürecin daha hızlı, etkili ve genellenebilir olmasında pay sahibi olacaktır. Belirli bir amacı, çerçevesi ve önceliği olmayan, eyleme dökülmeyen, eleştiri olarak ve sadece söylemde kalan, alanla ilgili çalışma yapan tüm çevrelerde bir karşılık bulamayan yöntem ve yaklaşımlarla bir yere varılamayacağı açıktır.

16.9. Yönetim ve Denetimle İlgili Sorunlar:

Ülkemizde yabancı dil eğitimi alanında özellikle yükseköğretimde sorun yaşanmasının temel nedeni olarak, yabancı dil eğitiminin nitelik ve şartları ile ilgili YÖK ve üniversitelerin üst düzey yönetim ve denetim organlarının akademik bilgi ve birikim yetersizliği ile yabancı dil eğitimine ilişkin idari, mali ve akademik yönetim bilincinin eksikliği gösterilebilir (Bayraktaroğlu, 2012). Dil özellikleri açısından varlığı çok eskilere dayansa da modern yöntemlerle ikinci veya yabancı dil olarak öğretimi noktasında henüz yolun çok başında sayılan Türkçenin bu anlamda çeşitli sorunlarla karşılaşması normal görünmekte ve çözümüne yönelik arayışlar hızla devam

etmektedir. Bunlardan biri olan yönetim ve denetim ile ilgili sorunlara baktığımızda öncelikle ciddi bir yönetim ve denetim eksikliğinin-boşluğunun olduğu göze çarpmaktadır. Her ne kadar bu sorun genel olarak ülkemizde dil öğretimin sorunları arasında da gösterilse de sosyal, siyasi, ticari yönü açısından düşündüğümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde daha çok durulması gereken bir konudur. Ağırlıklı olarak TÖMER'ler aracılığı ile akraba ve soydaş Türklere Türkiye Türkçesi öğretimi ile başlayan süreç Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında ele alınmış ve uygulama bu bağlamda devam ettirilmiştir. Oysa gerek Avrupa'daki vatandaşlarımıza gerek tüm dünya ülkelerinden Türkçe öğrenmek isteyenler için farklı yönleriyle de ele alınması gerektiği göz ardı edilmiştir. Bu da ciddi bir yönetim ve denetim boşluğu olduğunun göstergelerinden biridir. Nitekim yöneticiler uzunca bir süre bunun farkında bile olamamış ve süreci yönetme anlamında profesyonel tutum ve etkin bir irade gösterememişlerdir.

Bugün yurt içinde ve yurt dışında, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, TÖMER, DİLMER başta olmak üzere TDK, YÖK, Millî Eğitim ve Dışişleri Bakanlıkları gibi çeşitli kurumlar bu bağlamda önemli gayretler gösterseler de eşgüdüm sorunu hâlen varlığını devam ettirmektedir. Öğretim faaliyetlerinde ve yabancı öğrenci sınavları (YÖS), kur sınavları gibi ölçme değerlendirme yöntemlerinde karşılaşılan farklı uygulamalar; yöntem, kaynak, süre, materyal gibi değişkenlerde de kendini göstermekte; bunların profesyonel bir sistemle yönetilmesi ve denetlenmesinde yetersiz kalındığı görülmektedir. Yönetici atamalarında kriterlerin çok şeffaf olmaması veya yeterli şeffaflığın sağlanamaması, aranan şartların alanla çok yakından ilgili olmaması, yabancı dil bilmenin birçok kriterin üzerinde görülmesi, denetimle ilgili yasal boşlukların olması buna uygun birim veya sistemlerin henüz oluşturulmaması bu konuda birkaç sorun olarak sayılabilir. Diğer birkaç başlıkta da değindiğimiz sınıfların homojen oluşturulmaması, teknolojik gelişmelere uygun donanım eksikliği, öğretmen atama ve görevlendirme şekilleri, öğrenci çekme noktasında cazip fırsatlar oluşturma ve ses getirecek projeler için maddi destek bulamama, Türkçenin ikinci veya yabancı dil olarak öğretiminin özel bir saha olarak kabul edilmemesi, başlı başına bir lisans ve lisansüstü alanı olarak görülmeye yeni başlanmasının yanı sıra doçentlik alanı olarak henüz kabul edilmemesi gibi çeşitli hususlar bu başlık altında değerlendirilen eksiklikler olarak sıralanabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, kendine özgü yapı ve kullanımı itibariyle kendine ait bir saha oluşturmakla beraber bu sahada görev alacak kişilerin Türkçenin işleyişine ve yapısal türevlerin nasıl ilerlediğine yönelik genel anlamda bir dil mantığına sahip olması da gerekmektedir. Örneğin, Suriye'den gelen, ana dili Arapça olan ve Türk yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören bir gruba, yalnızca Arapça bildikleri gerekçesiyle ilahiyat fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görevlendirildiği ve bunun da çok doğru olmadığı kısa sürede anlaşılmıştır (Korkmaz, 2018). Yöneticilerin çok yönlü ve sistemli denetim mekanizmaları işleterek, bu tür sorunları ortadan kaldırmaya yönelik, yasal çerçevede çeşitli önlemler almaları, alandaki kaliteyi artırma ve ilerleme sağlama noktasında zorunluluktur.

Biçer, Bozkırlı ve Er'in (2012) de ifade ettiği gibi yabancılara Türkçe öğretimine yönelik öğretim programlarının uzman kişilerce hazırlanması, hazırlanan programın paket program hâline getirilmesi ve uygulanabilirliğinin geliştirilebilmesi için yine yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Bu anlamda, diğer bir yaklaşım olarak, Türkçe öğretmenliği bölümleri hedef kitle özelliklerine göre Temel Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ve Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı şeklinde üç ana bilim dalı olarak yapılandırılması (Güzel, 2010) gibi çeşitli teklifler de değerlendirilebilir.

Dil öğretim sürecinin işlevsel olmadığı, objektif denetlemelere tabi tutulmadığı, programların gerçekçi hedefler üzerine oturtulmadığı, üst yönetimler tarafından yeterince önemsenip irdelenmediği, uygulanan programların sürekli değiştiği veya çeşitlendiği, ihtiyaç analizlerinin yapılmadığı ya da ihtiyaçların istenilen düzeyde karşılanmadığı bir öğretim sürecinin başarıya ulaşması mümkün değildir. Bu anlamda da yöneticilere önemli görevler düştüğü açıktır. Yapılan araştırmalar; yukarıdaki ölçütleri dikkate almadan sırf sınavı ve sonucu merkeze alan, sürece klasik yönetim anlayışı ve geleneksel yöntemlerle yaklaşan, akademik ve pedagojik yeterliğe sahip olmayan gündelik çözümlerle sonuca gitmeye çalışan bir anlayışın süreci daha da çıkmaza sokacağını göstermektedir. Bu konuda atılacak adımların hızı, Türkçenin yabancılara öğretimi işindeki başarımız ile doğru oranda olacağı unutulmamalıdır.

16.10. Alfabe ve Sesletim-Telaffuz Farklılıklarıyla İlgili Sorunlar:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili Türkiye ve yurt dışında yapılan bilimsel-akademik çalışmalar gün geçtikçe artmakla beraber bunlar incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak dil becerileri, yöntem ve teknikler, araç gereç ve kaynak kitaplar, ölçme-değerlendirme alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmacılar, son zamanlarda biraz daha farklı disiplinlerle de ilişkilendirilen öğrenme strateji ve yaklaşımları, öz yeterlik, başarıya etki, kaygı, tutum gibi konulara yönelmiş; bunlar yeterli olmamakla birlikte sevindirici gelişmelerdir. Bu çalışmalardan beceri eksenli olanlara baktığımızda özellikle alfabe ve telaffuz farklılıkları önemli oranda sorun teşkil etmektedir. Bu sorunu, Türkçeyi yabancılara öğretirken yaşadığımız kadar olmasa da Türk soylulara öğretirken üzerinde durulması gereken başka bir husustur. Çünkü bugün, soydaş-akraba topluluklarla ortak dil ve tarih geçmişine sahip olmamıza rağmen ortak alfabe kullanma noktasında tam bir başarı elde etmiş değiliz.

1926 yılında gerçekleştirilen Bakü Kurultayı'nda, tüm Türklerin ortak bir alfabe kullanmaları kararlaştırılmış ancak, Sovyetler Birliği'nin kurulmasıyla sonuçlanan Rus İhtilali ve devamındaki Panslavist hareketler, 2. Dünya Savaşı gibi çeşitli sebeplerle 1990'ların başına kadar uygulanması mümkün olmamıştır. Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla bağımsızlıklarını ilan ederek uluslararası arenada yerlerini alan Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan gibi Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye'deki aydınlar arasında bağımsızlık sonrası, ortak alfabe ve daha ileri bir aşama olarak ortak dil fikirleri gün ışığına çıkarılmış ve bu yolda yeniden çalışmalar başlamıştır. Bugün bu Türk Cumhuriyetlerinden Kazakistan ve Kırgızistan, Latin harflerini kabul etmemiş durumdadır (Özyürek, 2009). Bugün her iki ülke de geçiş için çalışmalara başlamış olsa da geçiş gerçekleşmemiş ve Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde alfabe sorunu ile karşılaşılmaktadır. Gemalmaz (2014), Türk Dünyası'nda ortak bir alfabe ve imla oluşturabilme noktasında fonetik ayrıntılardan çok fonolojik ihtiyaçlara cevap verecek bir alfabenin meydana getirilmesi ve bu sayede ortak bir yazı dili geleneğinin önünün açılacağını belirtmektedir. Türk alfabesine birkaç harf ilave edilerek Türk Dünyası'nda ortak bir alfabe oluşturulabileceğini ve böylelikle ayrılıkların giderilmesi noktasında önemli bir adımın da atılmış olacağına işaret etmektedir.

Bunun yanı sıra, çok eski zamanlara dayanan ilişkilerimiz bulunan ve bugün Türkçeye yoğun ilgi gösteren Arap ve Farslarda da sorun benzerlik göstermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, ortak kültür

coğrafyamızın bu iki diline mensup bireyler Türkçenin Arapça ve Farsça ile farklı alfabelere sahip olması ve Türkçede bulunan "ı, i, o, ö, u, ü" gibi bazı sesli harflerin bu dillerde olmaması nedeniyle hata yapmakta veya öğrenmede zorluk yaşamaktadır. Hedef kitlemizin bir kısmı kendi dillerini Latin alfabesiyle yazarken büyük bir kısmı (Ruslar, Kazaklar, Kırgızlar...) Kiril alfabesiyle yazmaktadır. Fakat bu kitlenin bile tamamına yakını Latin alfabesine aşinadır. Bu sebeple yetişkinlere Türk alfabesi öğretilirken harflerin yazılışlarını öğretmeye çalışmak ve bu konuya uzun zaman ayırmak yanlış bir uygulamadır. Dil eğitiminde zaman-emek-fayda dengesini kurmak çok önemlidir. Rus (Kiril) ve Türk alfabeleri arasında bazı ortak işaretler (harfler) bulunmasına rağmen bu ortak harfler her zaman aynı sesleri çıkarmazlar. Öğretmen -genellikle sık hata yapılan- durumları bilerek üzerinde durmalıdır. Latin alfabesi kullanan diğer ülkelerde kullanılmayan sadece bize has karakterler üzerinde özellikle durulmalıdır, yakın seslerle olan farkları kavratılmalıdır (Erdoğan, 2015). Erdil'in (2016) yaptığı araştırmaya göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden: Arap Yarımadası'ndan gelenler; "a, e, ı, i, o, ö, u, ü, p" seslerinde, Avrupa Kıtası'ndan gelenler, "ı, ö, ü, ğ, ş," seslerinde; Asya Kıtası'ndan gelenler, "ç, l, r" seslerinde ve Afrika Kıtası'ndan gelenler ise "ö, ü, ç, ş" seslerinde konuşurken ve yazarken sıklıkla sorun yaşamaktadır.

İleri düzeyde Türkçe öğrenen yabancılar bile Türkçenin ses uyumunu öğrenmede genellikle zorluk yaşamakta, alfabe farklılığından kaynaklanan çeşitli yazım ve sesletim hataları yapmaktadırlar. Örneğin, Türkçedeki gibi büyük küçük harf kullanımının Farsçada olmaması İranlı öğrencilerin kelime içerisinde çeşitli harfleri büyük yazmalarına neden olmakta; bununla birlikte Latin alfabesini İngilizce olarak yazdıkları için çoğu kelimeyi (özellikle ortak olanları) yanlış yazmalarına yol açmaktadır. Farsça ile Türkçe hem yazılış hem de okunuş açısından farklılıklar taşıdığı ve iki dilin yazı stilleri farklı olduğu için Latin alfabesini sistemli olarak ilk kez öğrenen İranlı öğrenciler yazmada çok zorluk yaşamakta ve genelde okunaklı, güzel bir yazı ile yazamamaktadırlar (Boylu, 2014). Ana dili Arapça olan öğrenciler ele alındığında ise; Türkçedeki bazı sesleri telaffuz ederken sıkıntı yaşadıkları, Arapçada olmayan "ü, ö, ç, j, p" gibi sesleri telaffuz etmede zorlandıkları ve konuşmada bundan etkilendikleri görülmektedir. Bazı durumlarda yazıya yansıdığına da rastlanmaktadır. Bu sorunu sadece öğretilecek telaffuz şekilleriyle düzeltmek yerine öğrenciye Türkçedeki ses uyumlarının mantığını yerleştirmek daha doğru olacaktır (Erdoğan, 2015). Bu hataların sebebi de genel olarak alfabe farklılığına işaret etmektedir. Bu açıdan da Türkçede yazma aşamalarından biri olan

"alfabe" öğretimi sürecinde seslerin kavratılması üzerinde dikkatle durulması ve ses olaylarının doğru öğretilmesi telaffuz, vurgu ve tonlama açısından önem taşımaktadır (Barın ve Demir, 2006).

Bir dile ait sözcükleri bilmek, sözcük üretme yollarını ve gramer kurallarını öğrenmek, şekil ve cümle bilgisine sahip olmak hiçbir zaman tek başına yeterli değildir. Bir dili öğrenmek ne kadar önemliyse, o dili doğru telaffuz etmek, doğru konuşmak da o kadar önemlidir. Günlük yaşamda birçok soruna neden olan yanlış telaffuz konusunda yabancı öğrenciler bir yana o dilin asıl konuşucuları bile dikkat etmeli, hassas olmalıdır. Yanlış kullanımlar bugün dilimizde âdeta bir hastalık gibi yayılmaktadır. Bu hastalık sadece Türkiye'deki, Türkçe konuşmalarda kalmayıp, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere de bulaşmaktadır. Dışarıda sık duyduğumuz argo ve ağız yansıtan kullanımlar ne yazık ki Türkçeyi ikinci veya yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde de görülmektedir. Buna çok dikkat edilmesi gerekir ve yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken hedef kitlenin dili, alfabesi, seslerin kullanımı gibi konularda bilgi sahibi olunması, farklılıkların tespit edilerek üzerinde çeşitli uygulamaların yapılması gerekir (Korkmaz, 2018). Hedef kitlenin dili ile Türkçe arasında görülen bu farklılıkların yanında benzerlikler de bulunmaktadır. Önceleri Arapça ve Farsçanın daha sonra İngilizce, Fransızca gibi dillerin Türkçe üzerinde etkili olması ile çeşitli yakınlıklar da söz konusudur. Öğrenciler ana dilleri ile hedef dilde ortak bulunan kelime, kalıp ifade ve yapıları kendi telaffuzlarına göre okuma ve kullanma eğilimindedirler. Bu duruma dikkat edilmeli; hatalar mutlaka ve anında değişik yöntem ve örneklerden de yararlanılarak düzeltilmelidir.

16.11. Ses, Şekil, Sözcük, Cümle Bilgisi ve Dil Becerileriyle İlgili Sorunlar:

Türkçenin ana dili olarak öğretiminde olduğu gibi ikinci veya yabancı dil olarak öğretiminde de geçmişten beri en çok tartışılan konulardan biri olan dil bilgisi öğretiminin sorunları günümüzde halen daha devam etmektedir. Sorunların temelinde birçok farklı değişken sıralanabilir ancak bunların alan uzmanları tarafından net bir şekilde ortaya konulamaması, sınırlarının belirlenememesi, konunun tartışmalı başlıklarında bir uzlaşma sergilenememesi, amaç ve kazanımlarının somutlaştırılamaması önemli nedenler arasında sayılabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bu konularda lisans döneminde gördükleri bilgi ve kavramların sahada farklı şekilde adlandırma, değerlendirme ve uygulamaları sorunları artırmakta; bu tutarsızlık, sadece öğrenci yönünden değil öğretici açısından da ciddi kafa karışıklığına yol açmaktadır.

Yabancı dili öğrenen birinin başlıca, dilin kavramlarına karşılık gelen kelime ve deyimler ile gramer kurallarını öğrendiği bilinmektedir. Yabancı dili öğrenen kişi belli bir aşamadan sonra "Bu nedir? Bunu nasıl söylersiniz?" biçiminde sorularla sözcük ve deyimleri kısmen bilinçli bir şekilde irdeleyebilir. Ancak gramer kuralları, kelime ve diğer durumlar âdeta yaşanarak, farkında olmadan öğrenilmektedir (Kaya, 2011). Konuşma sorunlarının önemli bir kısmı dilin seslerinin doğru şekilde çıkarılmaması ile ilgili olduğu için konuşma eğitiminin etkili olmasında kilit rol oynayan ses bilgisi, dilin seslerine ilişkin kuralları kavratarak ve uygulatarak iyi bir konuşma eğitimini gerçekleştirmeyi hedefler. Bu bağlamda, ses bilgisi alanı, diğer becerilerin yanı sıra özellikle konuşma becerisinin gelişiminde oldukça önemlidir (Çolak, 2013). Diğer taraftan, yabancı bir dilin öğretiminde ve kullanımında çok sık başvurulan atasözü ve deyimler ile eş sesli ve eş anlamlı sözcüklerin; öğrenci düzeylerine uygun bir biçimde, görsellerle desteklenerek ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek verilmesi ayrıca hem kaynak kitaplarda hem de yardımcı kitaplarda belli oranda ve amaca, düzeye uygun-doğru kullanılmalarına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin kendilerini hedef dilde ifade ederken atasözü ve deyim kullanmaları, eş sesli ve eş anlamlı sözcüklerden yararlanmaları öz güvenlerini artıracağı gibi o dile aidiyet duymalarını da sağlayacaktır. Ancak çoğu çalışmada görüldüğü gibi sözlü veya yazılı şekilde kullanılan hatalı örnekler, anlam karışıklıklarına, iklime düşmelerine yol açtığı gibi öğrencinin yanlış öğrenme ve kullanmasına da sebep olmaktadır.

Diğer taraftan, özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde, diğer dillerde hemen hiç rastlanmayan ve Türkçede kaynağı çok eskilere dayanan ses olaylarının (büyük ve küçük ünlü uyumları), (ünsüz benzeşmesi, yumuşaması *vb*.) öğretilmesi aşamasında çeşitli zorluklarla karşılaşılmaktadır. Türkçe kadar çok ve yaygın olmamakla birlikte değişen sayıları ile her dilde bulunan bu ünlülerin özellikle Türkçede belli kural çerçevesinde kullanılma zorunluluğu göze çarpmaktadır. Bu kuralların peş peşe sıralanması ise daha önce böyle bir bilgi ve uygulama tecrübesine sahip olmayan öğrencilerde Türkçenin anlaşılması ve öğrenilmesi güç bir dilmiş algısına neden olmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, yabancıların Türkçeyi öğrenirken en çok dil bilgisi konusunda zorluk yaşadıkları ve yurt dışındaki Türkler haricinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin önemli bir kısmının hedef dili öğrenmeye genellikle kendi ülkelerindeki eğitim kurumlarında başladıkları; bunun devamı olarak Türkiye'ye gelmeyi tercih ettikleri sonucu görülmektedir. Türkçenin eklemeli yapıda bir dil olması, ekler konusunda da çeşitli sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Günlük dilde iletişim

hâlinde iken eklerle ilgili bu sorun çok fazla dikkat çekmezken, akademik dile veya yazı diline geçildiğinde öğrencileri kaygılandırmakta ve zorlanmalarına neden olmaktadır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014). Kara'ya göre (2010), Türkçenin yabancılara öğretiminde bir diğer sorun da başlı başına bir çalışma konusu olabilecek büyüklükte gördüğü hâl ekleridir. Bu sorunun, genellikle ya hâl eklerinin yanlış kullanılmasından ya da hiç yazılmamasından kaynaklandığını; öğrencilerin hâl eklerinin öğretimi sırasında eklere anlam yüklediklerini ve uygulama aşamasında yeterli başarıyı gösteremediklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin bu ekleri anlamlandırma çabası ise ana dilden hedef dil olan Türkçeye yapı ve işlev taşımaları şeklinde açıklanabilir. Ek ve köklerin gereksiz veya yanlış yerde kullanılması, amaç ve işlevine uygun kullanılamaması bu başlıktaki sorunların ana kaynağını oluşturmaktadır. Bu hatalar, daha çok somut yapıları öğrenme ve kullanma eğiliminde olan öğrencilerin soyut bir yapıya sahip olmasından dolayı hâl eklerini anlayamamalarından kaynaklanabilir (Melanlıoğlu, 2012). Bu bakımdan hâl eklerinden hareketle ek, kök ve sözcük öğretimi üzerinde önemle durulmalı; kaynak dil ile hedef dil arasındaki doğru ek-kök kullanımına ve yalancı eşdeğerliklere dikkat edilmelidir. Bununla birlikte eş görevli bazı yapı ve sözcüklerin anlam farklılığından kaynaklanan sorunlar ve yanlış yardımcı fiil kullanımı ya da bazı yabancı sözcük veya kalıpların yardımcı fiilmiş gibi kullanımı sorunları ile de karşılaşılmaktadır. Bütün örnekler için geçerli olmasa da Türkçede bazı yapı ve sözcükleri birbirlerinin yerine kullanılabilirken birbirinden ayırt edilmesi zor olan bu yapıların, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilere gösterilmesi doğru değildir. Örneğin, "Yarın İstanbul'a gidiyorum." cümlesinde olduğu gibi kimi zaman gelecek zaman kip eki yerine şimdiki zaman kip ekinin kullanılması şeklinde karşılaşılan çeşitli anlam/zaman kaymaları gibi çeşitli örnekler Türkçeyi ana dili olarak konuşanların bile zorlanmalarına yol açarken bunların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerce anlaşılması özellikle yeni başlayanlar açısından pek mümkün değildir. Bundan dolayı özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilere bu tür yapı ve kalıpların gösterilmemesine; yaygın dile geçmiş yabancı sözcükler dışında yabancı sözcük ve kalıp ifadelerin kullanılmamasına gayret edilmelidir (Okur ve Onuk, 2013).

Akademisyenlerin kavram konusunda bile ciddi fikir ayrılıklarına düştüğü ve bunun da hem üsluba hem esere yansıdığı, öğretmenlerin öğretirken bile zorlandığı ve ancak alışılmış birkaç tanım cümlesiyle açıklamaya çalıştıkları konulardan biri de fiilimsilerdir. Tanımında bile uzlaşılamayan, işlevleri üzerinde yeterince durulmayan, basmakalıp ifadelerle açıklanmaya çalışılan ve mantığı anlaşılamayan bir konu olan fiilimsilerin

yarattığı bu karmaşa ve başarısızlık, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde olduğu gibi ikinci veya yabancı dil olarak öğretiminde de geçerlidir. Dil, sözcük ve cümle bilgisi başta olmak üzere kavramların çerçevesinin netleştirilmemiş olması, farklı adlandırmalar ve kavram karmaşasının yaşanması, konuların üniversitede öğretmen adaylarına farklı biçimlerde öğretilmesi ama okullarda farklı ad, tanım ve özelliklerle açıklanması, hem fiilimsiler konusunda hem de ilgili diğer pek çok konuda ciddi sorunlara sebep olmaktadır (Çolak, 2013).

Günümüz modern eğitim anlayışları doğrultusunda öğrenciyi salt kurallara boğmaktan ziyade, onlara öğrenmeyi öğretmeli ve birden fazla duyularına hitap edecek etkinlikler planlanmalıdır (Temizyürek, 2002). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde motivasyonu artırıcı materyal ve yöntem sorunlarını en az indirmek için rol yapma ve drama gibi oyun temelli aktivitelere sıklıkla başvurulmalı; özellikle öğrencilerin genelinin zorlandığı, sıkıldığı dil bilgisi gibi konularda öğrenciyi motive edecek şekilde planlanması yararlı olacaktır. Demirel (1990), yabancı dil öğretiminde geçmişten bu yana sürekli geliştirilmekte olan yeni kuram ve yöntemlerin tamamının temel becerilerin birbirlerine paralel olarak geliştirilmesine yönelik olduğunu belirtmektedir. Bu temel becerilerin öğretiminin rol yapma ve drama etkinlikleriyle desteklenmesi, ilgiyi artıracağı gibi öğrencilerin belli bir beceri üzerine yoğunlaşmalarının önüne geçerek tüm becerilerinin gelişmesini destekleyecektir.

Bu açıdan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde izlenecek bir gramer sırası şablonunun hazırlanmasında ve bu alanda çalışma yapacak kişilerin bu şablondan yararlanmasında fayda vardır. Eklemeli bir dil olan Türkçede kelime çekimindeki morfem bolluğu ve uyumların da etkisiyle morfemlerde ortaya çıkan değişiklikler, Türkçe öğretiminde çok fazla kural ortaya çıkarmaktadır. Kuralların tutarlı olmasına ve istisnalarının bulunmamasına rağmen yine de bir sürü kural öğrenmek zorluk yaratmaktadır. Bu diğer bazı dillerin de ortak sorunudur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini daha başlangıçta zorlaştıran ve öğrencide karamsarlık oluşturabilecek bu kuralların mümkün oldukça ilerleyen safhalarda verilmesi bir çözüm olarak değerlendirilebilir (Kaya, 2011). Benzer hususlara Türkçenin Avrupa'daki Türklere veya Asya'daki akraba-soydaş topluluklara öğretiminde de dikkat edilmelidir. Bir kelimenin anlamını öğretmek, yanlış bilineni düzeltmekten çok daha kolaydır. Özellikle Türkçe ile diğer lehçeleri arasında ortak sözcük ve yapılardaki benzerliğin çok olması öğrencilere bir

güven ve cesaret vermekte bu durum da hataları beraberinde getirmektedir. Bunlara dikkat etmek ve öğrencilerin kelimelerin anlamlarını yanlış öğrenmesine engel olmak gerekir. Cümle dizgisi konusunda ana dilini kullanan Asya Türklerinde de bir sıkıntı yaşanması beklenmez zira cümle kuruluşları Türkiye Türkçesiyle aynıdır. Ancak ana dili Rusça veya farklı olan kişilerde (Rus, Türk, Koreli... *vs*.) kendi cümle dizilişlerine göre kelimeleri Türkçeye çevirerek sıralama eğilimi vardır. Bu durum Türkçede anlaşmayı sağlasa da Türkiye'de uzun süre kalan yabancılarda bile görülmekte ve düzeltilmesi çok zor olmaktadır. Öğretim sürecinde ilgili dil bilgisi konuları öğretilirken öğrencilerin bu eğilimleri dikkate alınmalı alınacak tedbirlerle bu hataların yerleşmesine müsaade edilmemelidir (Erdoğan, 2015).

16.12. Kaynak Dil ve Kültür İle Hedef Dil ve Kültürün Özellikleriyle İlgili Sorunlar:

Tarihsel geçmişi, konuşulduğu coğrafyanın genişliği ve ülkemizin günümüzdeki sosyopolitik, kültürel potansiyeli sebebiyle Türkçenin ikinci ve yabancı dil olarak öğretimi son zamanlarda ciddi düzeyde rağbet görmeye başlamıştır. Her ne kadar geçmiş dönemlerde Arapça ve Farsçanın; günümüzde İngilizce, Fransızca gibi dillerin etkisi ile çeşitli yanlışlıklar, bozulmalar olsa ve gereken hassasiyet yeterince gösterilememişse de günümüzde durumun ciddiyeti önemli düzeyde fark edilmiş gibi görünmektedir. Özellikle son yıllarda dil ve kültür alanında oluşturulan bilinçli politikalar, sevindirici olmakla birlikte henüz yeterli düzeyde değildir. Korkmaz'ın (2018) da ifade ettiği gibi; diller arası kelime alışverişi, ticari, sosyal pek çok sebeple sık rastlanan bir durumdur. Diğer dillere olduğu gibi Türkçeye de belli dönemlerde farklı dillerden kelimeler girmiş hâlen daha da girmektedir. Geçmişte Arapça, Farsça ve Fransızcadan günümüzde ise özellikle teknolojik gelişmelerin etkisiyle İngilizceden dilimize kelime akını yaşanmaktadır.

Avrupa'da Türkçenin ikinci dil ortamında ana dili olarak öğretimi iş göçünden sonra başlamış ve birtakım gelişmeler sonucunda Fransa, Hollanda gibi bazı Batı Avrupa orta öğretim kurumlarında da yabancı dil olarak öğretimi şeklinde devam etmiştir. Batı Avrupa'da ana dili Türkçe olmayan çocuklar arasında yüksek bir statüye sahip olan Türkçe, Almanya'da yaşayan birçok ailenin iletişim dilidir. İki dil konuşan ikinci, üçüncü hatta artık dördüncü kuşak Türklerin artması Türkçenin statüsünü de yükseltecektir (Yağmur, 2006). Bir dil öğretilirken dilin yapısal özelliklerinin yanında dünya görüşünün de öğretildiği bilinmektedir. Bu açıdan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, kaynak dil ve kültür ile hedef dil ve kültür arasındaki benzerlik ve farklılıklar

tespit edilerek bunlar arasındaki benzerliklerden olabildiğince yararlanılması gerekmektedir. Çünkü hedef kültür olarak Türk kültürü bilinmeden Türkçeyi öğrenmek ve kullanmak eksik olacaktır (Okur ve Onuk, 2013).

Yabancı dil öğretimindeki temel ilkelerden biri olan kültür aktarımı ilkesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de çok önemlidir. Bu bağlamda okuma metinlerinin kültürel unsurlar açısından öğrenciye Türkiye'de olduğunu hissettirecek sadelik işlevsellikte olması gerekmektedir. Orta düzeyden itibaren okuma metinleri içerisinde toplumun düşünme biçimini, olaylara yaklaşımını, pratik zekâsını yansıtan atasözü, özdeyiş *vb*. yapıların bulunması faydalı olacaktır. Bununla birlikte, öğrencinin okuduğu metinden hareketle yaşadığı mekânı ve kültür ortamını hissetmesi, işlevsel olarak sosyal hayatta bu bilgilerden faydalanması dil eğitimi açısından bir kazanım olacaktır (Erdem *vd*., 2015). Ancak bu tip metinlerin orta ve ileri düzeye uygun yapıda olması, farklı alanlarda bilgi birikimi gerektirmesi, uygulama güçlüğünü beraberinde getirmekte ve alandaki birçok eserde bu konuda acele edildiğini, amacın tam manasıyla hâsıl olmadığını göstermektedir. Kültür aktarımının yaşayarak ve yaşatarak geçekleştirilebilmesi için günlük olaylara ve genel yaşayışa bakışı en kısa ve özlü olarak ifade edebilecek sözlerin yabancılara Türkçe öğretiminde öncelenmesi gerektiği de belirtilmektedir. Ancak, yabancılara Türkçe kurslarında Türkoloji eğitimi verilmediğini de unutmamak gerekir. Bu açıdan gerekli oranı iyi ayarlamalı; Türkçe öğretiminde kültür aktarımını hedef kitlenin dil, kültür, inanç, eğitim alacakları alan gibi önemli faktörleri hesaba katarak belli bir plan ve program dâhilinde yapmaya çalışmalıyız. İşlerine yaramayacak gereksiz bilginin zaman ve emek kaybı olduğunu unutmamalı; gerek araç gereç ve kaynak hazırlarken gerekse ders anlatımlarında konu başlıklarını ağır dil ve kültür içeriklerinden arındırmaya, onların ilgi alanlarına hitap edecek, dikkatlerini çekecek çalışmalara yoğunlaşmalıyız. Türk soylu veya İslam dininden olanlarla diğer yabancı öğrencilerin beraber okuduğu karma sınıflarda öğrencilerin farklı dil ve dinden dolayısıyla farklı kültürlerden gelebileceklerini önemsemeli ona uygun öğretim planlamalıyız. Kaynak dil-kültür ile hedef dil-kültür özelliklerini ve ilişkilerini sürekli hedef dil ve kültür lehine ağırlıklı sunmaya, diğerini baskılamaya çalışmanın, Müslüman Türk kimliklilerle ortak kültürü ön plana çıkarmanın diğer öğrencilerde ilgi ve motivasyon kaybına sebep olabileceğini göz ardı etmemeliyiz. Bunun yanı sıra diğer Türk Cumhuriyetlerinden veya İslam ülkelerinden gelenlere inanç ve kimlik üzerinden örnekler vererek bize uygun yaşamalarını aşılamaya çalışmak, kendi yaşantımızı daha anlamlı ve değerli göstermeye çalışmak, bu yönde

metin, görsel veya telkinlerle onları etkilemeye çalışmak onlarda bir savunma refleksi oluşturabilir ve bizden soğumalarına sebep olabilir. Hedef kitleyle Türklük ve İslamlık bakımından birçok ortak noktamız olsa da herkesin farklı bir devlete, millete, kültüre, dile, inanca sahip olduğunu ve ağırlıklı olarak bunu korumak isteyebileceklerini bunun da çok normal ve aslında olması gereken bir şey olduğunu unutmamalı; bu yaklaşım ve hassasiyetlerini saygıyla karşıladığımızı onlara hissettirmeliyiz.

16.13. Kurumsal Yaklaşım ve Yeterliklerle İlgili Sorunlar:

Mehmet Hengirmen'in (1993) de belirttiği gibi yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların temelinde; Türkiye'de, Türkçenin problem ve sıkıntılarını; hangi kural ve yöntemler çerçevesinde dil öğretiminin yapılabileceğini belirleyen bir dil akademisinin bulunmaması yatmaktadır. Günümüzde, Türkçenin ana dili, ikinci ve yabancı dil olarak konuşulduğu alan ve kişi sayısında ciddi bir artış yaşanmakta; insanların Türk dili ve kültürüne bakış açıları eskiye nazaran geleneksel tutum ve yaklaşımların ötesine geçmiş bulunmaktadır. Küçümsenen, aşağılanan, farklı sıfatlarla karşılanan Türk imgesi, bugün istisnai ve münferit durumlar dışında pozitif yönde bir seyir izlemektedir. Başta yurt dışına giden Türk ve yurt dışından gelen yabancı öğrencilerin, teknolojinin ve siyasi gelişmelerin etkisiyle olmak üzere çok çeşitli sebeplerle Türk dili, bilim, sanat, edebiyat, ekonomi, tıp, mühendislik gibi çok farklı sahalardan insanların ilgi alanlarına girmektedir. Bu da şüphesiz öğrenmeye olan talebin artmasını sağlamıştır.

Bu taleplerle birlikte her geçen yıl yurt dışından gelen öğrenci sayılarında artışlar yaşanmakta ve bu artışla ortaya çıkan Türkçe öğrenme ihtiyaçları beraberinde Türk eğitim sistemine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu görev ve sorumluluğun farkına varan üniversiteler, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kendi bünyelerinde dil öğretim merkezleri açmaya başlamışlardır. Şu anda yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerinin sistemli bir şekilde yapıldığı kurumların başında üniversitelerdeki bu merkezler gelmektedir. 1984 yılında Ankara Üniversitesinde, 1987 yılında Ege Üniversitesinde, 1992 senesinde Gazi Üniversitesinde açılmıştır (Şahin, 2008). Sonraki yıllarda, pek çok üniversite ki bugün hemen hepsi bu merkezlerden kurarak Türkçenin yabancılara öğretimi faaliyetlerine katılarak aynı zamanda Türk kültürünü tanıtmakta ve bu alanda kurslar, çalıştaylar düzenleyerek, öğretim seti, kaynak ve yardımcı kitap, materyal *vb*. hazırlayarak önemli adımlar atmaktadır.

Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini artırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla Türkçenin yabancılara öğretimi faaliyetleri kapsamında kurulan bir diğer önemli resmî kurum da Yunus Emre Enstitüsüdür. Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek amacıyla bir kamu vakfı olarak 2007 yılında kurulan Enstitünün şu anda dünya genelinde faaliyet gösteren 60 civarında kültür merkezi bulunmaktadır. Enstitü, TDK, TİKA, YTB, DİTİB gibi çeşitli kurumlarla da iş birliği hâlinde olup; yurt dışındaki okul, üniversite ve araştırma merkezlerinin bünyelerindeki Türkoloji, Doğu Dilleri, Asya Araştırmaları bölümlerine ve Türk dili, kültürü ile ilgili diğer çalışmalara, tanıtım ve organizasyonlara destek vermektedir.

Türkçenin yabancı dil öğretimine yönelik kurumsal gelişmeleri genel olarak bu şekilde açıkladıktan sonra bu bağlamda yaşanacak sorunlara bakacak olursak ilk başta, bu alanda bir öğretmen yetiştirme lisans programının olmaması eksikliği göze çarpmaktadır. Türkiye'de, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetlerini yürüten öğretmen ve okutmanların birçoğu (özellikle Türk dili ve edebiyatı, sınıf ve yabancı dil öğretmenliği bölüm mezunları olmak üzere) bu alana yönelik lisans düzeyinde özel bir eğitim almamakta ancak buna yönelik çalışmaların sürdüğü bilinmektedir. Türkçe öğretmenliği bölümlerindeki haftada 2-3 saatlik teorik bir dersle veya hemen her yerde açılmaya başlanan ve kalitesi, niteliği ciddi tartışmalara yol açan sertifika programları ile bu iş için kalıcı ve gerçekçi adımlar atmak yerine geçici çözümler bulunduğu ve bu derslerin çoğunlukla alan uzmanı olmayan hocalarca yürütüldüğü de malumdur. Kurumsal yaklaşım ve yeterlik anlamında değerlendirilmesi gereken öncelikli sorun budur. Mevcut durumda; Gazi, Hacettepe, İstanbul, Sakarya gibi birkaç üniversitede bu alanda yüksek lisans programı olsa da bunlar yeterli olmamakla beraber genellikle kurumsal-teorik alanın dışına çıkamamaktadır. Bununla birlikte doktora ve doçentlik düzeyinde de hızlı ve ciddi kurumsal yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Diğer taraftan Alyılmaz'a (2010) göre, Türkçe öğretimi alanının Türk Soylulara Türkçe Öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Ana Dili Türkiye Türkçesi Olanlara Türkçe Öğretimi şeklinde farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması (Bu durum hem Türkçe öğretiminde hedef kitlenin doğru belirlenerek onlara göre eğitim ortamlarının, araç gereçlerinin, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesini hem de bu alanda çalışmak isteyenleri engellemektedir.) kurumsal anlamda henüz tamamlanamamış önemli bir eksiliktir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalının kurulması yönünde bir düzenleme

yapılıncaya kadar geçici bir çözüm olarak yabancılara Türkçe öğretimi dersinin programdaki haftalık saati -iki saatten üç saate çıkarılsa da yeterli olmamakla birlikte- artırılmalı ve uygulamalı derslerin öğretmen yetiştirme sürecine katkısı göz önünde bulundurularak bu ders için uygulama saati konulmalıdır. Ayrıca bu alandaki yüksek lisans programlarının sayısı artırılmalı, doktora programları açılmalı ve kontenjanlar fazlalaşması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Bu programların ders içerikleri ise alanda yaşanan eksiklikler ve yapılan çalışmalar dikkate alınarak belirlenmelidir (Uçgun, 2013). Türk soylulara, Türkiye Türkçesinin öğretimi bilimsel olarak incelenmiş, araştırılmış bir konu değildir. Bunun bir sonucu olarak kullanılacak öğretim programları ve materyalleri de hazırlanmamıştır. Türkiye Türkçesi öğretimi konusunda yaşanan sorunlar ancak yerinde tespit edilebilir (Yılmaz, 2015).

Yukarıda değindiğimiz gibi, şu anda dünyanın birçok ülkesindeki çeşitli üniversitelerde Türkoloji bölümleri bulunmakta ve buralarda genellikle eğitim dili, o ülkenin ana diliyle gerçekleştirilmekte bu da öğrencilerin Türkçeyi son gelişmeler ışığında ve gelişmiş ülke dilleriyle aynı ölçüde öğrenmelerinde çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Türkoloji bölümlerinden mezun olan bu öğrenciler, zaman zaman kendi ülke vatandaşlarına Türkçe öğretmekte ancak program, materyal, kaynak kitap ve tecrübe eksikliği gibi çeşitli nedenlerden dolayı istenilen düzeyde başarılı olamamaktadırlar. Bu açıdan, başta MEB, YEE, YTB, TDK olmak üzere diğer paydaş kurumlar ve üniversiteler, oralarda çalıştaylar düzenleyerek, örnek ders içerikleri hazırlayarak ve uygulama yaparak, çağın gereklerine uygun materyallerle destekleyerek, yabancı öğretmenleri bilgilendirip eğiterek, sorunu en aza indirme noktasında daha duyarlı olmalı ve somut adımlar atmalı veya atılan bu adımları artırmalıdır. Kaynak kitap ve araç gereç hazırlarken, program ve yöntem uygularken hedef kitle özelliklerini ve günümüzün çağdaş dil öğretim ortam ve yöntemlerini göz önünde bulundurmak gerekir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin, ayrı bir disiplin şeklinde değerlendirilmesine uygun bir eğitim programı hazırlanmalıdır. Görevlendirilecek eğitimcilerin bu konuda tam donanımlı olması ve verilen eğitimin çağdaş dünya ile paralel yürütülmesi önemlidir. Bugün, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin, geleneksel yöntemlerden farklı olarak çağdaş yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılarak, buna uygun materyallerle zenginleştirilen, kültürel unsurlarla desteklenen çok uyaranlı öğretim ortamlarında gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır (Okur ve Onuk, 2013). Bunun

yanı sıra Ankara, Sakarya, Doğuş, Yaşar gibi çeşitli üniversitelerin ve Yunus Emre Enstitüsünün uygulamaya başladığı internet ortamında Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmaların diğer kurumlarca da geliştirilmesine; edinilen tecrübelerden yararlanılmasına, isteyen herkesin mekân fark etmeksizin Türkçe öğrenmesine, Türk dili ve kültürü hakkında kapsamlı ve bilimsel bilgiye ulaşmalarına yönelik kurumsal adımlara ihtiyaç vardır. Amaç; Türkiye, Türkçe ve Türk kültürü hakkında farkındalık oluşturmak, yabancılarla ilişkileri sıklaştırmak ve bunları mümkün olduğunca yetişmiş insan gücü marifetiyle yapmak olduğu için bu konuda bireysel gayretlerin yeterince etkili olamayacağı ancak kurumsal yaklaşım ve girişimler ile sonuç alınabileceği ortadadır.

Bugün, yaşam boyu öğrenme, uzaktan eğitim, açık öğretim gibi çeşitli başlıklar altında ve dünyanın her yerinde internet üzerinden dil öğretimi yapılmakta ve bu da önemli oranda insan tarafından kullanılmaktadır. Benzer uygulamaların; bakanlıklar, üniversiteler ve diğer paydaş kurumların iş birliği ile yabancılara, Türklere ve Türk soylulara yönelik ayrı ayrı planlanıp bilgisayar-internet üzerinden gerekli alt yapı ve materyal desteğiyle gerçekleştirilmesi, kurumsal yaklaşım ve yeterliklerin istek ve beklentileri karşılama anlamında somut ve önemli bir adım olacağı muhakkaktır. Işık'a (2008) göre, ülkemizde yabancı dil öğretimindeki sorunların çözüme kavuşturulabilmesi için öncelikle bir koordinasyon kuruluna, yabancı dil eğitimi planlamasına, yeni bir yabancı dil müfredatına, yabancı dil öğretim yöntemleri ile yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve hizmet içi eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu öneriler, Türkçenin ikinci ve yabancı dil olarak öğretiminde de dikkate alınması gereken hususlardır. Ayrıca, Bayraktaroğlu'nun (2012) belirttiği, kalite güvencesi için yabancı dil eğitiminde ortak bir standart ve politika geliştiren, uluslararası kurullar tarafından da akredite edilmiş, bağımsız, şeffaf, tam yetkili bir "yabancı dil eğitimi ulusal kalite otoritesi" benzeri hakem veya otorite rolünü üstlenecek bir yapının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik kurulması da tartışmaya değer başka bir husustur. Bahse konu tüm sorunların giderilmesine ve gerekli adımların atılmasına yönelik öğrenci, veli, öğretmen, akademisyen, yönetici ve sivil toplum örgütlerinin görüşlerine başvurulması, bunların önemsenmesi ve gereklerinin yerine getirilmesi alandaki niteliksel gelişmenin hızlanması açısından ilgili kurumlarca dikkate alınmalıdır.

16.14. Ölçme Değerlendirmeyle İlgili Sorunlar:

Eğitim öğretim sürecinin önemli aşamalarından biri de ölçme değerlendirme aşamasıdır. Sürecin ve sonucun değerlendirilmesi, niteliğinin ölçülmesi bakımından önemli bir adım olan ölçme değerlendirme; öğrencilerin belirlenen hedeflere ne derece ulaştıklarını tespit etmek, eksik yönlerini ortaya çıkarmak ve gelişim düzeylerini izleyebilmek açısından üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur.

Öğrenme ve öğretme süreci etkinliklerinin, hedeflenen kazanımların sağlanmasına yönelik ilerleyebilmesi ve öğrenen özellikleri dikkate alınarak sürecin biçimlendirilmesini sağlayacak temel unsur ölçme ve değerlendirme uygulamalarıdır. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin tanınmasından sürecin planlanmasına, etkinliklerin biçimlendirilmesinden, sürecin istenilen içerikte ilerlemesine ve süreçte yapılan çalışmaların verimliliğinin belirlenmesine kadar çok çeşitli işlevleriyle sürecin tüm aşamalarında dâhil olan dinamik bir unsurdur (Göçer, 2009).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlara bakılacak olduğunda, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan sorunlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Akata'ya (2009) göre; süreç değerlendirmede gözlem formları, öz değerlendirme formları gibi ölçme araçları henüz tüm öğretmenlerce düzenli olarak kullanılmamaktadır. Türkçe öğretmenleri; öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme sonuçlarını istenilen düzeyde dikkate almadıkları gibi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması konusunda da zorluk yaşamaktalar. Zaman darlığı, kaynak yetersizliği, sınıfların kalabalık olması gibi sorunlar yaşanan zorluklardan birkaçı olarak sıralanabilir (Kanatlı, 2008). Yapılan araştırmalar sonucu Türkçeyi ana dili olarak öğreten sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili gerekli donanıma sahip olmamaları ve ölçme araçlarını doğru hazırlayıp uygulamaya aktarmada zorluk çekmeleri gibi temel bazı sorunlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler için de çoğunlukla geçerlidir. Sorunların öğretmen kaynaklı olduğu ve bu konudaki bilgi-beceri eksikliğinin hâlen daha giderilemediği araştırma sonuçları ile ortadadır (Girmen *vd*., 2010). Bunun yanı sıra her iki gruptaki öğretmenler için de geçerli diğer bir sorun ise, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ölçme ve değerlendirmede sıkıntı yaşamalarıdır (Kuru, 2008).

Genel olarak Türkçe öğretiminde tespit edilen bu sorunların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için de geçerli olduğunu söylenebilir. Ayrıca, derslerin kur geçmeye yönelik ve klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla işlenmesi, sınavların alışılagelmiş düzende, ezbere dayalı veya bilgi yoklayan sorularla yapılması, ölçme değerlendirmeye yönelik hazırlanmış çalışmaların kısıtlı oluşu, buna yönelik yapılan araştırmaların azlığı ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanım sınırlılığı da bir sorun olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte öğrenci sayılarının fazla olduğu kurum ve sınıflarda, genel olarak yaşanan süre sıkıntısının yanı sıra derste veya sınavda her bir öğrenciye ayrılan ölçme değerlendirme süresi kısıtlı olduğu için, süreci sağlıklı işletmek ve yönetmek pek mümkün olamamaktadır. Ayrıca dersi yürüten öğretmen veya öğretim elemanının bu şartlarda özellikle dinleme ve konuşma becerilerine yönelik bireysel uygulama yapma imkânı, bireysel veya grup etkinlikleri yaptırabilmeleri; tiyatro gösterisi, şiir veya müzik dinletisi gibi bol katılımlı ve etkileşimli sanatsal faaliyetlere yer verme ihtimali de zayıflamaktadır.

Bilgi ve teknoloji alanlarındaki hızlı ilerlemeyle internet veya bilgisayar üzerinden çeşitli yazılımlar (Quizlet, Kahoot, Socrative *vb*.), Web 2.0 araçları ve programlar yoluyla çocukların sınıf, laboratuvar, ev, yurt gibi ortamlarda öğretmen kontrolünde uygulama etkinlikleri yapabilme imkânları da söz konusudur. İngilizce, Fransızca gibi yabancı dil derslerinde kullanılan bu tür program ve yazılımların Türkçe öğretiminde de kullanılması sürece olumlu etki edecek; öğrencilerin derse olan ilgilerini çekerek motivasyonlarını artıracak; öğretmenin de işini bir nebze kolaylaştıracaktır. Öğreticinin, öğreniciyi salt yazılana göre değerlendirme işi artık geride kalmış, sağlıksız, sığ bir ölçme eylemi olarak kabul edilmekte ve alanında yetkin uzmanlarca kullanılmamaya çalışılmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, bunun tüm dil becerileri için doğru ve etkili olmadığını, uygulamada ciddi sorunlar ve eksiklikler ortaya çıkardığını göstermektedir. Ancak farklı, alternatif ölçme değerlendirme süreçlerinin işletilebilmesi için uygulayıcıların da gerekli donanıma sahip olmaları şarttır. Uygulayıcıların, öğrencileri derse başladıkları ilk günden son günlerine kadar sistemli şekilde gözlemlemeleri, bu gözlemleri ve ödev, proje, sunum gibi performanslarını değerlendirerek basılı veya bilgisayar ortamında arşivlemeleri, onların çalışmalarından oluşan portfolyolar düzenlemeleri, başvurulması gereken ve süreci monotonluktan kurtararak öğrenciler için de zevkli bir anıya dönüştürebilecek alternatif yöntemler olarak sıralanabilir.

16.15. Çözüm Önerileri ve Geleceğe Yönelik Beklentiler:

Türkçenin ikinci ve yabancı dil olarak öğretimine ilişkin çözüm önerileri ve geleceğe yönelik beklentiler aslında yukarıdaki sorunlar içerisinde ayrı ayrı verilmiş burada sadece genel olarak maddeleştirilerek ilgililerin dikkatlerine sunulacaktır.

1. Öncelikle bir politika, program ve yöntem sorunu olduğu açıktır. Türkçeye olduğu kadar Türkiye'ye ve Türk kültürüne yönelik ciddi bir hizmet alanı düşüncesiyle yaklaşılması ve ciddi bir devlet politikası geliştirilmesi gerekmektedir. Nitekim bu konu, diğer devlet meselelerinden daha az önemli durumda değildir. Dolayısıyla konunun önemine yakışır özel bir hassasiyet sergilenmelidir. Bu konuda bir üst kurul veya birim, uzlaşma, denetleme ve muhatap kabul edilme açısından yararlı olabilir.

2. Sürece, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çağdaş yöntem ve gelişmeler ışığında yaklaşılması ve ilgili kişi ve kurumların bu anlamda profesyonelleşmeleri sağlanmalıdır. Somut, objektif, bilimsel yaklaşımlara ve yerleşik kurumsal bakış açısına ihtiyaç vardır. Mevcut kurumların maddi ve teknik imkânları artırılarak, çok yönlü proje ve çalışma yapmaları desteklenmelidir.

3. Sürecin bu alanda uzman eğitimci ve yönetici kadrolarla yürütülmesi sağlanmalı; alan dışı ve geçici görevlendirme ve istihdamın önüne geçilmelidir. Özellikle bu alanda yurt dışında çalışacakların seçiminde mevcut uygulamada güncellemeye gidilmelidir. Görevlendirilecek öğretmen, öğretim görevlisi ve yöneticilerin salt sınav ve yabancı dil puanlarından ziyade üslup ve konuşma bozukluğu olmamasına, yerel konuşma özellikleri göstermemesine; bunun yanı sıra temsil kabiliyeti yüksek, bilişsel ve duyuşsal birikime sahip, takım çalışmasını önemseyen, yenilikçi ve yaratıcı çözümler sunabilen, teknik bilgi ve beceriye sahip bireyler olmasına dikkat edilmelidir.

4. "Yabancılara Türkçe Öğretimi" alanıyla ilgili olarak mevcut tezli-tezsiz yüksek lisans programlarının artırılması, lisans, doktora ve doçentlik alanlarının açılması ve kontenjanların artırılmasına ilişkin düzenlemelerin de hızlandırılması gerekmektedir. İlgili çalışmalar bilinmekte ancak ilerlemenin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir.

5. Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı, İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı ve Türkçeyi yabancılara öğretecek öğretim elemanı-öğretmen yetiştirme programı gibi konunun özel alan olarak ele alındığı programlar oluşturulmalıdır.

6. Yabancılara-İki Dillilere Türkçe Öğretimi ve Türk Soylulara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı gibi Türkçe öğretimi alt bilim dalları ivedilikle hayata geçirilmeli, mevcut derslerin ders saatleri artırılmalı ve öğrencilere staj benzeri uygulama imkânları sunulmalıdır. Farklı öneri ve fikirler zenginlik olarak ele alınmalıdır.

7. Alan uzmanı yerli-yabancı bilim insanlarının tecrübeleri dinlenmeli; öğretmen, öğretim elemanı, yönetici, uzmanların katılımı ve sivil toplum kuruluşları ile ulusal ve uluslararası düzeyde ses getirecek kapsamlı araştırma projeleri, tematik ve ampirik çalışmalar yapılarak ortaya çıkacak sonuçlar önemle ele alınmalıdır.

8. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik görsel-işitsel ders araç gereçleri, materyalleri geliştirilmeli; internet ve bilgisayar teknolojilerinden yararlanılarak diğer yabancı dillerde uygulanan yöntemler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanıyla da bütünleştirilmelidir.

9. Türkçenin açık ve uzaktan eğitim yolu ile öğretilmesine yönelik programlar nitelik ve nicelik açısından artırılmalı; bu konuda bireysel ve kurumsal farkındalık oluşturulması ve reklam, kamu spotu, sosyal medya alanlarının daha aktif kullanımı sağlanmalıdır.

10. Yapılacak planlama ve programların, günün koşulları ile öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenmesi; var olanların bu yönde güncellenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin zorunlu hazırlık sınıfını geçme ve not kaygısı yaşamadan Türkçe öğrenmeleri için bilinç oluşturulmalı, akademik dil becerilerinin gelişmesi için alanlarına özgü mesleki-akademik Türkçe çalışmalarına da ağırlık verilmelidir.

11. Öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme, anlama ve dil bilgisini etkin kullanma yeterlikleri desteklenmelidir. Doğası gereği hayatın her aşamasında olan dilin yabancı dil olarak öğretiminde de eğitim süreci okulla sınırlı olmaktan çıkarılmalı, öğrencilerin dile ilişkin her türlü bilgiye, etkinliğe ve materyale her an ulaşabilmeleri sağlanmalıdır.

12. Dil bilgisi öğretimi, bireylerin yazma ve konuşma becerileri başta olmak üzere tüm becerilerini destekleyecek nitelikte olmalı; cümle ve metnin bağlamından hareketle ezberletme değil sezdirme yoluyla gerçekleştirilmelidir. Dil biliminin de verilerinden yararlanarak, şeklin değil anlamın ön planda tutulması gerektiği unutulmamalıdır.

13. Lisans programları genel olarak gözden geçirilmeli, öğretmen adaylarının üniversitede edindikleri bilgilerle sonrasında öğrettikleri bilgiler

arasında çatışma, kavram karmaşası yaşamalarının; anlamı kavratılamayan ezber bilgi, farklı adlandırmalar ve tartışmalı konu yoğunluğunun önüne geçilmelidir.

14. Sorunların çözümü noktasında sorumluluk sadece ilgili bakanlık ve kurumların olmamakla birlikte sadece akademisyen ve öğretmenlere de yüklenmemelidir. Çok boyutlu bir uzlaşmayı gerektiren ve düşünüldüğünden belki daha geride olduğumuz ve daha yolun başında sayıldığımız bu alanda yetişmiş bilim insanı ve modern bilim ışığında sürat, sabır ve sinerji ile çalışmak gerekmektedir. Aksi takdirde sorunların büyüyerek devam edeceği açıktır.

15. İnsanın sahip olduğu düşünme ve düşüncelerini ifade edebilme yetisinin, düşündüklerini söze, eyleme dökebiliyor olmasının bir yabancı tarafından Türkçe ile gerçekleşmesi ve bunun başarılı bir şekilde izlenmesi çok heyecan ve mutluluk verici bir olaydır. Konuya bu hissiyat ve hassasiyetle yaklaşılmalı; onu kavramak, kavratmak ve öğretmek için çalışmalara çok daha fazla önem verilmelidir. Bu amaçlara ulaşmanın yegâne yolunun bu bilinçle yaklaşılmasından geçtiği unutulmamalıdır.

Kaynaklar:

Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri.

Akata, A. (2007). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, *5*(3), 728-749.

Alyılmaz, C. (2015). Türk dünyası vatandaşlığına doğru. *Uluslararası TEKE (Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim) Dergisi, 4*(1), 69-76.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2452-2463.

Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi.

Arıcı, A. F. ve Kaldırım, A. (2015). 21. yüzyılda bir medeniyet ve bilim dili olarak Türkçe: Sorunlar ve çözümler. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı 2, 269-284.

Aydoğmuş, E. (2018). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakların Rusça etkisiyle yaptıkları yanlışlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 44, 11-27.

Barın, E. ve Demir, C. (2006). *Türk dil bilgisi 1 ses bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.

Bayraktaroğlu, S. (2012). Neden yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz? Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? *1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı*. Ankara, 12-13 Kasım 2012.

Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(29), 125-135.

Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Türk Dünyası Dergisi*, *6*(2), 335-349.

Bozkırlı, K. Ç., Er, O. ve Alyılmaz, S. (2018). Teacher opinions based evaluation of problems in Turkish instruction to Syrians. *European Journal of Foreign Language Teaching, 3*(2), 130-147. doi: 10.5281/zenodo.1251566.

Can, E. ve Işık Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 43-63.

Candaş Karababa, Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 265-277.

Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.

Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli.

Durukan, E. (2008). Türkçe dersi öğretim programının (6-8. Sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11, 207-228.

Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 1*(2), 51-69.

Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 12, 17-22.

Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. *4*(3), 888-937.

Erdem M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Şimşek, R. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *10*(3), 455-476.

Erdil, M. (2016). Yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken anlatma becerilerinde (konuşma-yazma) yaşadıkları sorunlar: Fenomenolojik bir yaklaşım, *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi* içinde (472-485). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, E. (2015). Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu: Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretimi Sempozyumu*, Erzurum, 8-10 Ekim 2015.

Gemalmaz, E. (2014). *Türkçenin derin yapısı*. Ankara: Belen Yayıncılık.

Girmen, P., Kaya, M. F. ve Bayrak, E. (2010). Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Elazığ, 20-22 Mayıs 2010.

Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.

Göçer, A. ve Moğul S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies: International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *6*(3), 797-810.

Güleç, İ. ve İnce, B. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine bir araştırma, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(3), 95-106.

Gün, M., Akkaya, A., Kara, Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, *9*(6), 1-16.

Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 141-153.

Gürlen, E. ve Demirel, Ö. (2010). Avrupa Birliği ve Türkiye'deki öğretmen yeterliklerin karşılaştırmalı incelenmesi. *Proceedings of International Conference on Teacher Training Policies and Problems II*, 396-401.

Güzel, A. (2010). Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*(27), 371-383.

Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil Dergisi*, 10, 5-9.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies, 4*(2), 15-26.

İşcan, A. (2012). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimin tarihçesi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (YDTÖ) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(3), 661-696.

Karatay, H. ve Pektaş, S. (2012). Türkçe ders kitaplarının incelenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(10), 183-204.

Kaya, C. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gramer sırası sorunu. *9. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi: Çağdaş Türk Yazı Dillerinin Öğretimi Sempozyumu*. Bişkek, 12-14 Mayıs 2011.

Keskin, F. ve Okur, A. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 89-104.

Kuru, A. (2008). İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Maden, S. ve İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(5), 23-37.

Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılara Türkçe öğretenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. Turkish Studies, *7*(4), 2401-2411.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies. 8*(9), 297-318.

Mert, O. (2003). Türkçede hâl kategorisi ve öğretimi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 25-31.

Mert, O. (2002). Türkçe eğitimi ve öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 19, 349-381.

Mert, O., Gündoğdu, K. ve Albayrak, F. (2013). An investigation of foreign Turkic orginated students' difficulties in learning writting skills in Turkic language, *International Journal of Humanities and Social Science 3*(2), 130-141.

Mert, O. (2018). Konuşma kusurları. *Türk Dili II* içinde (s. 249-264), Ankara: Grafiker Yayınları.

Mutlu, H. H. ve Ayrancı B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *JILSES*, *3*(2), 66-74.

Okur, A. ve Onuk, A. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik inceleme. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(6), 877-892.

Özdemir, C. (2018). Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimin durumu. *Alatoo Academic Studies*, *1*(1), 11-19.

Özdemir, C. ve Arslan, M. (2018). Öğretmen görüşüne göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Kazak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, *İdil Dergisi*, *7*(41), 15-23.

Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından gelen Türk soylu yabancı öğrencilerin türkçe öğreniminde karşılaştığı problemler. *Turkish Studies*, *4*(3), 1819-1861.

Şahin, A. ve Emre, K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programları. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Şahin, A. (Editör). (2. Baskı), 223-280. Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, E. Y. ve Aydın, G. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, M. (2008). *Güvenlik bilimleri fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taştekin, A (2015). Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi nasıl olmalıdır?, *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi, 3*(3), 43-55.

Temizyürek, F. (2002). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Uçgun, D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalının gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(9), 2487-2498.

Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.

Ünlü, H. (2011). Türkiye'de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, *1*(1).

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'daki Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 31-48

Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde ana dili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Durmuş M. ve Okur A. (Editörler). Ankara: Grafiker Yayınları.

Yılmaz, O. (2015). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar, TÜBAR, 37, 257-275.

Yoğurtçu, K. (2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "mikro öğretim tekniği": Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi hazırlık sınıflarında karşılaştırmalı bir çalışma. *Dil Dergisi*, 146.

17. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETEN EĞİTMENLERİN YABANCI ÖĞRENCİLERİN SOSYAL VE EKONOMİK SORUNLARINA YÖNELİK İLGİLERİ

Nurullah ŞAHİN[*]

Ø. Giriş:

Hakkında birbirinden farklı birçok tanım yapılmış dil konusu, dil bilimciler tarafından uzun yıllar boyunca tartışılmış ve hâlâ üzerinde fikir birliğine varılamamış bir konudur. Dilin karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olması, bu durumun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Buna rağmen geçmiş dönemlerden günümüze değin birçok dil tanımı yapılmıştır. Bu farklı tanımların her birinde bilim insanları, dile kendi bakış açısından ve içinde bulunduğu bilim alanı penceresinden bakmıştır. Böylelikle yapılan her tanım, dilin farklı boyutlarını ön plana çıkarmıştır. Bu tanımlar her ne kadar dilin farklı yönlerine işaret etse de bu tanımların, dille ilgili üzerinde fikir birliğine vardıkları özellikler de mevcuttur. Bu ortak özelliklerden biri, her dilin kendine özgü bir sistematiğe ve yapıya sahip olmasıdır. Üretken sistematiği ve zengin yapısıyla öne çıkan dillerden biri de Türkçedir.

Türkçe; milattan önceki dönemlere kadar uzanan tarihî geçmişiyle, geride bıraktığı süreç içerisinde ortaya koyduğu eserleriyle, üzerinde konuşulduğu uçsuz bucaksız coğrafyayla, yetiştirdiği şair ve yazarlarla, ait olduğu toplumun siyasi, askerî ve kültürel bağlamdaki parlak geçmişiyle dünyanın en zengin ve gelişmiş dillerinden biridir. Günümüz dünyasındaki yoğun emperyalist baskılar, asimilasyon faaliyetleri, kültürel yozlaşmalar gibi olumsuz etkilere rağmen Türkçe, birçok dilin aksine, benliğini korumayı ve dimdik durabilmeyi başarmış, dünya üzerinde en çok konuşura sahip olan dillerden biridir. Türkçe, günümüzde sadece Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde değil, hemen hemen dünyanın her yerinde konuşulmakta ya da öğrenilmektedir. Bununla birlikte dünyada gerçekleşen çeşitli siyasi, askerî, toplumsal, ekonomik ve sosyolojik olaylar neticesinde ortaya çıkan şartlar ve karşılaşılan sonuçlar; Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Türk dünyası politikaları; Türkiye Cumhuriyetinin tarihî birlikteliğimiz ve gönül bağımız bulunan coğrafyalara yönelik politikaları; dünyanın çeşitli bölgelerindeki farklı milletlere mensup öğrencilerin Türkiye'de eğitim görmek istemeleri; Türkiye'ye göç eden ya da etmek zorunda kalan sığınmacılar gibi farklı sebeplerden dolayı Türkçe, gittikçe daha çok insan tarafından öğrenilmekte ve konuşulmaktadır. Bu durum ise, yabancılara Türkçe öğretimi meselesini

[*] Dr. Öğr. Üyesi; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, nsahin.86@gmail.com

planlı, programlı ve profesyonel bir biçimde yürütme zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Aksi takdirde, dilimizin ve kültürümüzün gelişmesini, yayılmasını ve tanınmasını kendi ellerimizle sekteye uğratmış oluruz (Alyılmaz ve Şahin, 2019; Şahin, 2018).

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesi çok eski zamanlara kadar götürülebilir. Her ne kadar bu bağlamda akıllara gelen ilk eser 11. yüzyılda Kâşgarlı Mahmut tarafından yazılmış *Divan-ı Lügati't-Türk* adlı eser olsa da bundan çok daha önceki dönemlerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığına dair önemli bilgiler ve ipuçları mevcuttur. Özellikle Çin kaynaklarında anlatılan tarihî olaylar ve bilgiler; Hunlar, Köktürkler ve Uygurlar Dönemi'nde de yabancılara Türkçe öğretimi yapıldığına / yabancıların Türkçe öğrendiğine dair önemli bilgileri barındırmaktadır. Ayrıca Orhun Yazıtları başta olmak üzere diğer bazı Türk bengü taşlarında; dönemin kağanı tarafından Çinlilere, Bizanslılara, Soğdlara ve Farslara gönderilen Türkçe mektuplarda; komşu devletlerle kurulan diplomatik, askerî ve ticari ilişkilerde; özellikle Uygur Dönemi'ndeki din değişmelerinden kaynaklanan çeviri eserlerde ve dinî faaliyetlerde yabancılara Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiğine dair önemli bilgilere rastlamak mümkündür (Aksan, 2007; Alyılmaz, 2005; Alyılmaz, 2015; Alyılmaz ve Er, 2016; Alyılmaz ve Er, 2018; Barutçu Özönder, 2002; Biçer, 2017; Çiftçi, 2006; Ercilasun, 2007; Turan, 2013). Yabancılara Türkçe öğretiminin Hunlardan günümüze kadarki tarihini incelediğimizde bahsedilmesi gereken Karamanoğlu Mehmet Bey gibi birçok isim ve *Codex Cumanicus, Kitabü Bulgati'lMüştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, EI-Kavaninü'l-Külliyye Li Zabti'l- Lügati't-Türkiyye, Et- Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'llugâti't- Türkiyye, Kitabü'l-İdrâk Li-lisânü'l- Etrak* gibi birçok eser vardır. Fakat günümüze doğru geldiğimizde Türkiye'de 1950'li yıllardan itibaren üniversitelerin bünyesinde kurulmaya başlanan TÖMER'ler ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi konusunun çok daha ciddi ve sistematik bir biçimde ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Günümüzde yurt içinde hemen hemen her üniversitenin bünyesinde yer alan TÖMER birimlerinde, dünyanın dört bir yanından ülkemize gelmiş yabancı uyruklu öğrencilere ve kişilere; modern yöntem, teknik, kaynak ve materyallerle Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi alanı artık ayrı bir uzmanlık alanı olarak görülmekte ve bir yandan bu alanda görev yapabilecek eğitmenler yetiştirmeye yönelik programlar düzenlenirken bir yandan da birçok bilim adamı farklı nitelikteki bilimsel araştırmalar gerçekleştirmekte ve sonuçlarını ilgili paydaşlarla paylaşmaktadırlar.

Son dönemlerde yabancılara Türkçe öğretimi alanıyla ilgili araştırma yapan bilim insanı sayısı memnuniyet verici derecede artmış ve bu alanda birçok bilimsel çalışma literatüre kazandırılmıştır. Özellikle genç akademisyenlerin yoğun bir şekilde ilgi duyduğu yabancılara Türkçe öğretimi meselesi ile ilgili yazılan makaleler, konuyu çeşitli yönleriyle aydınlatmakta ve nitelikli bir dil eğitimi için yapılması gerekenlerle alakalı ilgili kişi ve kurumlara yol göstermektedir. İlgili makalelerde araştırma konusu edilen başlıklardan biri de yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardır.

Yabancılara Türkçe öğretiminin en önemli ayaklarından birisi hiç şüphesiz öğrencilerdir. Bu bakımdan, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin isteklerini, önceliklerini, duygularını, sorunlarını *vb.* göz ardı ederek başarılı olmak mümkün değildir. Aksine öğrenciyi bu süreçte merkeze almak ve öğrenciye göre eğitim öğretimi planlamak, modern eğitim yaklaşımlarının temel prensibidir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve belirginleştirmek önemlidir. Bu sebeple, yabancılara Türkçe öğretimi literatürü incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunların tespitine yönelik birçok araştırma (Açık, 2008; Alyılmaz, 2010; Arslan ve Adem, 2010; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Candaş Karababa, 2009; Bozkırlı ve Er, 2018; Bozkırlı, Er ve Alyılmaz, 2018; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Göçer, 2007; Göçer, 2009; İşcan, 2011; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Özyürek, 2009; Tosun, 2005; Ungan, 2006; Ünlü, 2011 *vb.*) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalardan;

Açık (2008), çalışmasında TÖMER'lerde Türkçe öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlara değinmiş ve bunları "Uyum Sorunu" ve "Öğrenme Sorunları" olmak üzere iki ana başlıkta incelemiştir. "Uyum Sorunu" başlığı altında, mülakatta bulunduğu öğrencilerin %85'inin kendi istekleriyle Türkiye'ye geldiklerini belirten Açık, öğrencilerin yurt, arkadaş ortamı, aileden ve memleketten uzaklık gibi konularda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. "Öğrenme Sorunları" başlığı altında tespit ettiği sorunları ise dört temel dil becerisine göre sınıflandıran Açık, her bir beceri altında öğrencilerin yaşadıkları sıkıntıların neler olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmacı; öğrencilerin %17'sinin anlama (dinleme) becerisinde zorluk çektiğini, %33'ünün konuşma becerisinde zorlandıklarını ve ğ, o, u, ı seslerini çıkaramadıklarını, %16'sının okuma ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ve %40 gibi ciddi bir orandaki öğrencilerin de yazma becerisi bağlamında çeşitli zorluklar yaşadığını vurgulamıştır.

Biçer, Çoban ve Bakır (2014) ise, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları tespit edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak Atatürk üniversitesi DİLMER'deki yabancı öğrencilerden veriler toplamış ve bu verileri içerik analizi yöntemiyle çeşitli başlıklar altında gruplandırarak dikkatlere sunmuşlardır. Araştırmacılar ilgili analizler neticesinde, yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları dilden kaynaklı sorunlar, eğitim öğretim ile ilgili sorunlar ve dış sorunlar olarak üç başlık altında gruplandırmışlardır. Araştırmacılar, dilden kaynaklı sorunlar teması altında öğrencilerin; telaffuz, ses olayları, sözcük yetersizliği, sözcüklerin yeri, sözcüklerin anlamı, ana dilin hedef dile ket vurması, yerel ağız kullanımı, alfabe, tamlamalar, zamanlar ve temel dil becerileri ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir tema olan eğitim öğretim ile ilgili sorunlar başlığı altında ise; güncel dilin öğretilmemesi, akademik Türkçenin öğretilmemesi, derslerin teorik işlenmesi, öğrenci çalışma alanlarıyla bağlantı kurulmaması, öğrencilere pratik yaptırılmaması, ölçme değerlendirme sisteminden kaynaklanan eksiklikler, okutmanların olumsuz tutumları, okutmanların derse hazırlıksız gelmeleri ve sınıf içinde hızlı konuşmaları gibi sorunları sıralayan araştırmacılar; son tema olan dış sorunlar başlığı altında ise; hayat pahalılığı, barınma sorunu, ulaşım sıkıntıları, çevre temizliği, iklim şartları ve resmî işlemlerin karmaşıklığı gibi sorunlara dikkat çekmişlerdir.

Bu bağlamda gerçekleştirilmiş çalışmalardan bir diğeri de Candaş Karababa'nın (2009) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları araştırdığı çalışmasıdır. Bu düzlemde Candaş Karababa, resmî ve özel kuruluşlarda açılmış yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kurslarında eğitmen olarak görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinden yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları tanımlamıştır. Araştırmacı; bu doğrultuda ulaştığı sonuçları öğretim programları, öğretim ortamları ve öğrenenler açısından ele alıp incelemiştir.

Kıroğlu, Kesten ve Elma ise, 2010 yılında yayınladıkları çalışmalarında, Türkiye'deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve ekonomik anlamda yaşadıkları sorunları belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma grubunu 7 farklı ülkeden 15 yabancı uyruklu öğrencinin oluşturduğu araştırmada ulaşılan sonuçlar, sosyokültürel ve ekonomik sorunlar; insan ilişkileri, ekonomik sorunlar, barınma, ev özlemi, yemek, giyim ve gelenek görenek başlıkları altında incelenmiştir.

Er, Biçer ve Bozkırlı ise, 2012 yılında gerçekleştirdikleri bir çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan birtakım sorunlara değinmişlerdir. Bu bağlamda araştırmacıların tespit ettikleri sorunlara baktığımızda karşımıza; öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar, Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, öğretim programı yetersizliği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlar, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar, alfabeden kaynaklanan sorunlar, yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili devlet politikasının olmaması gibi madde başlıkları çıkmaktadır.

Yukarıda kısaca tanıtılan bilimsel araştırmalarla aynı amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiş başka çalışmalar da mevcuttur. Fakat tüm bunları burada tanıtmak mümkün olmadığından yukarıdaki çalışmalarla yetinilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminin en önemli ayaklarından bir diğeri de eğitmenler / okutmanlardır. Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi, nitelikli ve kaliteli eğitmenlerle mümkündür. Eğitim öğretim sürecinde yabancı uyruklu öğrencilerle sürekli etkileşim içinde olan eğitmenler, bu öğrencilerin Türkçeye, Türk kültürüne ve Türkiye'ye karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerinde de belirleyici bir etken olmaktadır. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretme görevini yürüten eğitmenlerin sadece akademik yetkinliğe sahip olması yetmez. Bu eğitmenlerin aynı zamanda insan ilişkilerinde başarılı, insanlara ve onların farklı yönlerine karşı saygılı, insanları seven, Türk kültürünü bilen, yaşayışıyla Türk kültürünü yansıtan ve bu zenginliği başkalarına tanıtmayı kendine görev sayan bireyler olması gerekmektedir. Tüm bunların yanında yabancılara Türkçe öğreten eğitmenlerden beklenen en önemli davranışlardan biri de; yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları tüm sorunlarda onlara yardımcı olmayı ve öğrencilerin bu sorunların üstesinden gelebilmeleri için onlara yol göstermeyi kendine görev saymasıdır. Yani eğitmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilgisiz kalmamaları gerekmektedir. Yabancılara Türkçe öğreten eğitmenlerin bu şekilde davranmaları, pozitif bir öğrenme ortamının oluşmasını beraberinde getireceği gibi ülkemizde misafir olan bu öğrencilerin daha iyi ağırlanmasını

sağlayacak ve onların daha mutlu olmalarına yardımcı olacaktır. Böylelikle eğitimleri bittikten sonra ülkelerine dönecek olan bu öğrenciler, kendi topraklarında Türk kültürünün birer elçisi olacaklar ve uzak coğrafyalara Türk kültüründen ve medeniyetinden esintiler götüreceklerdir.

17.1. Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmada, Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları ve onları sosyal ve ekonomik yönlerden olumsuz etkileyen bazı sorunlara yönelik, eğitmenlerin ilgi durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sosyal sorunlarına yönelik, eğitmenlerin ilgileri ne durumdadır?
2. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ekonomik sorunlarına yönelik, eğitmenlerin ilgileri ne durumdadır?

17.2. Yöntem:

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

17.2.1. Araştırmanın Modeli:

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitmenlerin, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ve ekonomik sorunlarına yönelik ilgilerinin ne durumda olduğunu araştıran bu çalışma, tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, bir grubun geçmişte ya da hâlen var olan belirli özelliklerini tespit etmek ve betimlemek isteyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda önemli olan var olanı olduğu gibi gözlemleyebilmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Karasar, 2012 ve Köse, 2017).

17.2.2. Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının çalışmaya hız ve pratiklik kazandırmak için yakın ve ulaşılması kolay bir durumu seçtiği bu yöntem, ayrıca maliyetinin düşük olması sebebiyle de yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde yabancılara Türkçe öğreten 20 eğitmen oluşturmaktadır. Bu eğitmenlere ait bazı demografik bilgiler aşağıda dikkatlere sunulmuştur.

Tablo 1: Eğitmenlerin Demografik Bilgileri

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	10	50
	Kadın	10	50
Eğitim Durumu	Lisans	3	15
	Yüksek Lisans	9	45
	Doktora	8	40
Yabancılara Türkçe Öğretimi Tecrübesi	1-4 yıl	11	55
	5 yıl ve üzeri	9	45
Mezun Olunan Lisans Bölümü	Türkçe Öğretmenliği	10	50
	Türk Dili ve Edebiyatı	9	45
	İngilizce Öğretmenliği	1	5

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan eğitmenlerin 10'u (%50) kadın, diğer 10'u (%50) ise erkektir. Çalışma grubunun eğitim durumları incelendiğinde ise, 3 kişinin (%15) lisans, 9 kişinin (%45) yüksek lisans, 8 kişinin (%40) ise doktora mezunu olduğu görülmektedir. Eğitmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki tecrübelerine bakıldığında 11 kişinin (%55) 1-4 yıldır, 9 kişinin (%45) ise 5 ve daha fazla yıldır bu alanda görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Eğitmenlerin mezun oldukları lisans bölümleri incelendiğinde karşımıza Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği olmak üzere üç farklı bölüm çıkmaktadır. Bu bağlamda 20 eğitmenin 10'u (%50) Türkçe Öğretmenliği Bölümünden, 9'u (%45) Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden ve son olarak 1'i ise İngilizce Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuşlardır.

17.2.3. Veri Toplanma Araçları ve Verilerin Toplanması:

17.2.3.1. Veri Toplama Araçları:

Çalışmada verileri toplamak için araştırmacı tarafından anket oluşturulmuştur. Anket geliştirme sürecinde öncelikle, anketin maddelerini oluşturabilmek adına literatür araştırması yapılmış ve yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ele alan çalışmalardan (Açık, 2008; Alyılmaz, 2010; Arslan ve Adem, 2010; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Candaş Karababa, 2009; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Göçer, 2007; Göçer, 2009; İşcan, 2011; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Özyürek, 2009; Polatcan, Bozkırlı ve Er, 2018; Tosun, 2005; Ungan, 2006; Ünlü, 2011) hareketle, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken en sık karşılaştığı sosyal ve ekonomik sorunlar tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sorunların her biri, yabancı dil olarak Türkçe

öğreten eğitmenler açısından birer ilgi ifadesine dönüştürülerek taslak anket formu oluşturulmuştur. Daha sonra ise, taslak anket formuna yönelik Sinop Üniversitesinden 1 öğretim üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinden ise 1 öğretim üyesi ve 1 araştırma görevlisi doktordan uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda anket maddelerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve pilot uygulama aşmasına geçilmiştir. Pilot uygulamada, taslak anket formu, yabancı dil olarak Türkçe öğreten 3 okutman tarafından okunup, incelenmiş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli olan düzeltmeler yapıldıktan sonra anket formunun son hâli ortaya çıkmıştır. Anket formun son hâli 13 maddeden oluşmaktadır. Toplam 13 maddelik ankette eğitmenlerden her bir madde için "Her Zaman", "Bazen", "Hiçbir Zaman" seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Katılımcılar ile ilgili bilgi edinmek amacıyla anket formun girişinde "Cinsiyet", "Yabancılara Türkçe Öğretimi Tecrübesi", "Eğitim Durumu" ve "Lisans Mezuniyeti" ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

17.2.3.2. Verilerin Toplanması:

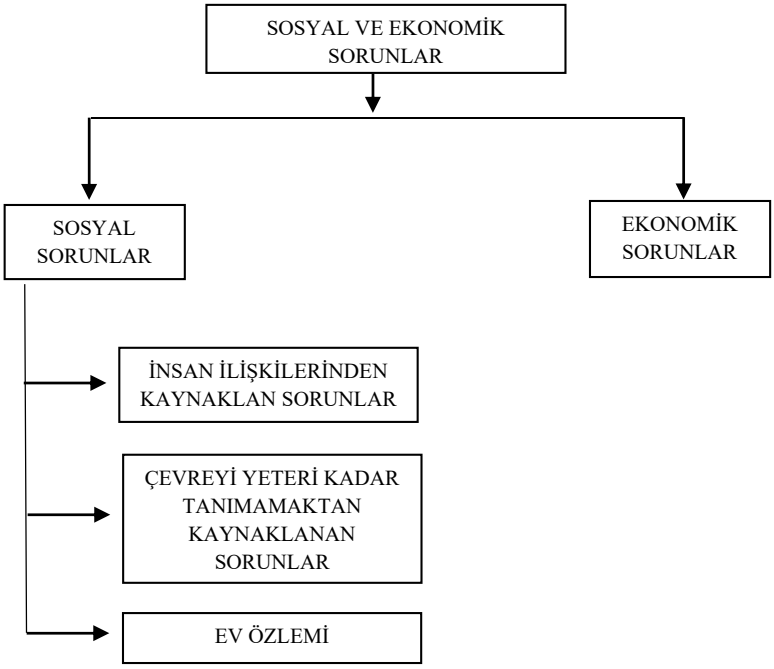
Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan anket aracılığıyla toplanmıştır. İlgili anket, Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinin TÖMER'lerinde yabancılara Türkçe öğreten eğitmenlere mail üzerinden gönderilmiş ve eğitmenler ilgili anket formu doldurduktan sonra tekrar mail üzerinden geri göndermişlerdir. Bu şekilde anket formun gönderildiği toplam 27 kişiden 20'si dönüş yapmış ve araştırma, dönüş yapan bu 20 kişinin formları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

17.2.4. Verilerin Analizi:

Nicel bir çalışma olan bu araştırmanın verileri, basit istatistiki verilerden faydalanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda veriler analiz edilirken ankette yer alan maddelerin ilişkili oldukları temalara göre bir başlıklandırma yapılmış ve her başlık altında yer alan maddelere yönelik frekans ve yüzdelik sonuçlar verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle araştırmacının yorumları dikkatlere sunulmuştur.

17.3. Bulgular:

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin sosyal ve ekonomik sorunlarına yönelik ilgilerinin ne düzeyde olduğunu araştıran bu çalışmada; sosyal ve ekonomik sorunlar, aşağıda verilen şekildeki gibi sınıflandırılmıştır.



17.3.1. Eğitmenlerin yabancı öğrencilerin sosyal sorunlarına yönelik ilgileri:

Yapılan literatür taramasında, yabancı öğrencilerin sosyal anlamda birçok problemle karşılaştıkları görülmüştür. İlgili çalışmalarda en çok geçen problemler ise, yabancı öğrencilerin insan ilişkileri bağlamında yaşadıkları sorunlar, içinde bulunulan çevrenin yabancısı olmaktan kaynaklan sorunlar ve ev / aile özlemi ile ilgili sorunlardır. Bu ana başlık altında yer alan problemler de bu duruma paralel olacak şekilde tasnif edilmiş ve eğitmenlerin bu sorunlara yönelik ilgileri de "Eğitmenlerin, Yabancı öğrencilerin İnsan İlişkilerinden Kaynaklanan Sorunlarına Yönelik İlgileri", "Eğitmenlerin, Yabancı Öğrencilerin Çevreyi Yeteri Kadar Tanımamaktan Kaynaklanan Sorunlarına Yönelik İlgileri" ve "Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ev ve aile özlemi sorunlarına yönelik ilgileri" alt başlıkları altında dikkatlere sunulmuştur.

17.3.1.1. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin insan ilişkilerinden kaynaklanan sorunlarına yönelik ilgileri:

Türkçe öğrenmek ve eğitimlerini Türkiye'de sürdürmek için ülkemize gelen yabancı öğrencilerin, en önemli sorunlarından biri, sağlıklı insan ilişkileri kuramamaktır. Diğer insanlarla ilişki kurmanın ve konuşmanın insanın en önemli ihtiyaçlarından biri olduğu düşünüldüğünde, bu durumun yabancı öğrencilerde olumsuz psikolojiyi de beraberinde getireceğini tahmin etmek zor değildir. Sağlıklı iletişim kuramayan ve bu nedenle de psikolojik zorluklar yaşayan yabancı öğrenciler, kendilerini dışlanmış hissedeceklerdir. Bu durum yabancı öğrencilerin hem eğitim hayatlarını olumsuz yönde etkileyecek hem de onların Türkiye'ye ve Türk kültürüne olan bakış açılarını etkileyecektir. Bu nedenle, yabancı öğrencilerin bu bağlamda yaşadıkları sorunlara yönelik duyarlı olmak ve çözümler üretmek önem arz etmektedir. Bu önemli görevi yüklenmesi gereken birincil dinamiklerden birisi de hiç kuşkusuz yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitmenlerdir. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin bu sorununa yönelik ilgi durumlarına bakıldığında, ankette ilgili maddelere verilen cevapların analizleri aşağıda dikkatlere sunulmuştur.

Tablo 2: Eğitmenlerin Yabancı Öğrencilerin İnsan İlişkilerinden Kaynaklanan Sorunlarına Yönelik İlgileri

Madde	**Her Zaman**		**Bazen**		**Hiçbir Zaman**		**Toplam**	
	f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Öğrencilerimin kendilerini dışlanmış hissetmemeleri için onları Türk öğrencilerle tanıştırır ve sağlıklı insan ilişkileri kurabilmelerine yardımcı olurum.	11	55	7	35	2	10	20	100

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan eğitmenlerin 11'i (%55), öğrencilerinin kendilerini dışlanmış hissetmemeleri için onları Türk öğrencilerle tanıştırdıklarını ve sağlıklı insan ilişkileri kurabilmelerine yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan eğitmenlerin 7'si (%35), zaman zaman bu bağlamda öğrencileri yönlendirdiklerini belirtirlerken, 2'si (%10) ise hiçbir zaman bu konuyla ilgili olarak öğrencilere yardımda bulunmadıklarını vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, eğitmenlerin yabancı öğrencilerin insan ilişkileri bağlamında yaşadıkları sorunlarına yönelik ilgilerinin orta seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

17.3.1.2. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin çevreyi yeteri kadar tanımamaktan kaynaklanan sorunlarına yönelik ilgileri:

Türkiye'ye gelen yabancı öğrenciler, kendi doğup büyüdükleri ortamdan ve şehirden ayrılıp, onlar için her yönüyle yeni olan bir şehre ve kültüre gelmektedirler. Gelmiş oldukları şehrin ve ülkenin yabancısı olan bu öğrenciler, doğal olarak birçok konuda da uyum problemi yaşamaktadırlar. Özellikle şehrin ve ülkenin yapısını bilmeyen yabancı öğrenciler, gerek barınma ve ulaşım konusunda gerekse resmî işleyiş ve prosedürlerle ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Yabancı öğrencilerin günlük yaşamlarından eğitim hayatlarına kadar birçok konuda zorlanmalarına sebep olan bu sorunların çözümüne yönelik çalışmaların yapılması; başarılı bir yabancılara Türkçe öğretimi süreci için önem arz etmektedir.

Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sorunlarının başında barınma sorunu gelmektedir. Çevreye yabancı oldukları için iyi ve düzenli mekânları (yurt, ev, pansiyon, apart *vb.*) bilmeyen yabancı öğrenciler; çoğu zaman imkân bakımından kötü yerlerde yaşamak zorunda kalmakta ya da ne olduğu ve nereye hizmet ettiği belli olmayan siyasi veya dinî toplulukların ağına düşmektedirler. Yabancı öğrencilerin, temel bir ihtiyaç olan barınma konusunda yaşadıkları bu sıkıntılar; doğal olarak öğrencilerin eğitim hayatlarına da olumsuz yönde etki etmektedir. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin bu sorunlarına yönelik ilgi durumlarını gösteren veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3: Eğitmenlerin Yabancı Öğrencilerin Barınma Sorunlarına Yönelik İlgileri

Madde	**Her Zaman**		**Bazen**		**Hiçbir Zaman**		**Toplam**	
	f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Öğrencilerimin barınma konusunda yaşadıkları sıkıntılarını çözebilmelerine yardımcı olurum.	2	10	16	80	2	10	20	100

Tablodaki sonuçlara göre 2 (%10) eğitmen, yabancı öğrencilerin barınma sorunlarını çözebilmelerine her zaman yardım ettiklerini belirtmişlerdir. 16 (%80) eğitmen, öğrencilerin bu sorunlarını çözmelerine bazen yardım ettiklerini bazen de etmediklerini ifade etmişlerdir. Son olarak 2 (%10) eğitmen ise, şimdiye kadar böyle bir konuyla ilgili olarak öğrencilere yardımda bulunmadıklarını vurgulamışlardır. İlgili sonuçlar, eğitmenlerin

yabancı öğrencilerin barınma konusunda yaşadıkları sorunlarına yönelik ilgilerinin çok düşük olduğunu göstermektedir.

Yabancı öğrencilerin çevreyi yeteri kadar tanıyamamaktan kaynaklan önemli bir başka sorunu ise, ulaşım sorunudur. İçinde yaşadıkları çevreyi yeteri kadar tanıma fırsatı bulamayan yabancı öğrenciler, çoğu zaman okula ulaşım konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Fazladan araç kullanma, yanlış araçlara binme, hızlı ve ucuz ulaşım araçlarından habersiz olma gibi durumlar; yabancı öğrencileri hem zaman hem de parasal boyutta zor durumda bırakabilmektedir. Bu sebeple, yabancı öğrenciler, özellikle Türkiye'deki ilk zamanlarında ulaşım konusunda bilgilendirilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyabilmektedirler. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ulaşım sorunlarına yönelik ilgi durumlarını gösteren sonuçlar aşağıda dikkatlere sunulmuştur:

Tablo 4: Eğitmenlerin Yabancı Öğrencilerin Ulaşım Sorunlarına Yönelik İlgileri

Madde	**Her Zaman**		**Bazen**		**Hiçbir Zaman**		**Toplam**	
	f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Öğrencilerimin içinde yaşadığımız şehirde karşılaştıkları ulaşım sorunlarını çözebilmelerine yardımcı olurum.	5	25	13	65	2	10	20	100

Tabloya göre; araştırmaya katılan eğitmenlerin 5'i (%25), ulaşım konusunda yabancı öğrencilere her zaman yardımda bulunduklarını belirtmişlerdir. Eğitmenlerin 13'ü (%65), ulaşım sıkıntısı konusunda öğrencilere bazen yardım ettiklerini ifade ederlerken 2'si (%10) ise, hiçbir zaman yardım etmediklerini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar; eğitmenlerin yabancı öğrencilerin bu sorununa yönelik ilgilerinin çok düşük olduğunu göstermektedir.

Türkiye'ye Türkçe öğrenmek için gelen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları yaygın sorunlardan biri de, ülkemizdeki resmî işleyişleri ve prosedürleri bilmemeleridir. Nitekim resmî prosedürleri bilmeyen yabancı öğrenciler, birçok işini yürütmekte zorlanmakta ve bu sebeple de eğitimleri sekteye uğrayabilmektedir. Böyle formalitelerden haberdar olmayan yabancı öğrenciler, doğal olarak bilgilendirilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda, yabancı öğrencilerin müracaat edebilecekleri ilk kişiler de, genelde eğitmenler olmaktadır. Eğitmenlerin yabancı öğrencilerin bu sorununa yönelik ilgi durumlarını gösteren sonuçlar ise, aşağıda dikkatlere sunulmuştur:

Tablo 5: Eğitmenlerin Yabancı Öğrencilerin Türkiye'deki Resmî Prosedürleri Bilmemelerinden Kaynaklanan Sorunlarına Yönelik İlgileri

Madde	Her Zaman		Bazen		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Öğrencilerimin Türkiye'deki resmi prosedürleri bilmemelerinden kaynaklanan sorunlarını çözebilmelerine yardımcı olurum.	9	45	11	55	0	0	20	100

İlgili sonuçlara göre; eğitmenlerin 9'u (%45), öğrencilerinin Türkiye'deki resmi prosedürleri bilmemelerinden kaynaklanan sorunlarını çözebilmelerine yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Geriye kalan 11 (%55) eğitmen ise, yabancı öğrencilerin bu sorunlarını aşabilmeleri için zaman zaman onlara yardım ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin resmî işleyişleri ve prosedürleri bilmemekten kaynaklanan sorunlarına yönelik ilgilerinin orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yabancı öğrencilerin, Türkiye'deki en ciddi sorunlarından bir başkası da, buradaki eğitim hayatlarının işleyiş süreci ve önemli noktaları hakkında bilgi sahibi olamamalarıdır. Bu konuda yabancı öğrencilerin iyi bir bilgilendirmeye ve yönlendirmeye ihtiyaçları olduğu şüphe götürmez bir gerçektir. Belki de öğrencilerin hayatlarını olumsuz etkileyecek bu sorunun çözülmesi, önemli görülmektedir. Bu sorunla ilgilenecek bazı birimler olmakla birlikte, yabancı öğrencilerin bu konu hakkında en çok müracaatta bulundukları kişilerin başında eğitmenler gelmektedir. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin bu sorununa yönelik ilgi durumlarını gösteren sonuçlar ise, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6: Eğitmenlerin Yabancı Öğrencilerin Türkiye'deki Eğitim Hayatlarının İşleyiş Sürecini ve Önemli Noktalarını Bilmemelerinden Kaynaklanan Sorunlarına Yönelik İlgileri

Madde	Her Zaman		Bazen		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Öğrencilerimi Türkiye'deki eğitim hayatlarının işleyiş süreci ve önemli noktaları hakkında yönlendirmeye ve bilgilendirmeye çalışırım.	13	65	7	35	0	0	20	100

Tabloya göre araştırmaya katılan eğitmenlerin 13'ü (%65), öğrencilerini Türkiye'deki eğitim hayatlarının işleyiş süreci ve önemli

noktaları hakkında her zaman yönlendirmeye ve bilgilendirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. 7 (%35) eğitmen ise, bazen bu konuda öğrencileri bilgilendirmeyi ve yönlendirmeyi ihmal ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin bu bağlamdaki sorunlarına yönelik ilgilerinin iyi sayılabilecek bir seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

17.3.1.3. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ev ve aile özlemi sorunlarına yönelik ilgileri:

Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin duygusal bağlamda yaşadıkları en önemli sorun, evlerine ve ailelerine duydukları özlemdir. Yabancı öğrencilerin ev ve aile özlemi sorunu, birçok öğrencinin eğitimini yarıda bırakmasına sebep olabilmektedir. Böyle bir durumun yaşanmaması için, yabancı öğrencilere bu bağlamda destek olmak, onların bu süreci daha kolay atlatabilmelerine yardımcı olabilir. Bu noktada, birçok birim ve kişiye görev düşse de, günün büyük bir bölümünü yabancı öğrencilerle geçiren eğitmenlerin, bu konuda çok daha etkin bir rol alabileceği düşünülmektedir. Eğitmenlerin, bu konuda takınacakları müspet tavırlar ve çabalar; yabancı öğrencilerin işlerini kolaylaştırıcı rol üstlenebilir. Eğitmenlerin yabancı öğrencilerin aile ve memleket özlemi sorunlarıyla ne kadar ilgilendiklerini gösteren sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7: Eğitmenlerin Yabancı Öğrencilerin Ev ve Aile Özlemi Sorunlarına Yönelik İlgileri

Madde	**Her Zaman**		**Bazen**		**Hiçbir Zaman**		**Toplam**	
	f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Öğrencilerimin ailelerine, arkadaşlarına ve memleketlerine duydukları özlemlerini giderebilmeleri için onlara yardımcı olurum.	10	50	9	45	1	5	20	100

Tablodaki sonuçlara göre; 10 (%50) eğitmen, öğrencilerinin ailelerine, arkadaşlarına ve memleketlerine duydukları özlemlerini giderebilmeleri için onlara yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Öte yandan 9 (%45) eğitmen zaman zaman öğrencilerin bu sorunlarıyla ilgilendiklerini ifade ederlerken, 1 (%5) eğitmen ise, yabancı öğrencilerin aile, arkadaş ve memleket özlemi sorularıyla ilgilenmediğini vurgulamıştır. Bu sonuçlar, eğitmenlerin yabancı öğrencilerin bu sorununa yönelik ilgilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

17.3.2. Eğitmenlerin yabancı öğrencilerin ekonomik sorunlarına yönelik ilgileri:

Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, Türkiye'de bulundukları süre içerisinde yaşadıkları önemli problemlerden biri; ekonomik sıkıntılardır. Nitekim öğrenimlerini Türkiye'de devam ettirmek için buraya gelen öğrencilerin profilleri incelendiğinde, birçok öğrencinin Türkî cumhuriyetlerden ya da Arap coğrafyasından geldikleri görülmektedir ki bu coğrafyaların insanlarının refah seviyelerinin çok iyi olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu sebeple de buraya gelen yabancı öğrenciler, zaman zaman ekonomik sıkıntılar yaşamakta ve bu durum da onların öğrenimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Yabancı öğrencilerin ekonomik sorunları, eğitmenleri doğrudan ilgilendiren bir sorun olmasa da eğitmenler; burslar, yardım kuruluşları, kısmî zamanlı işler gibi öğrencilerin para kazanabilecekleri fırsatlardan onları haberdar edip yönlendirebilirler. İstedikleri takdirde daha başka yollar aracılığıyla da yabancı öğrencilere yardımcı olabilecek eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ekonomik anlamda yaşadıkları sorunlara yönelik ilgi durumlarını gösteren veriler aşağıdaki tabloda dikkatlere sunulmuştur:

Tablo 8: Eğitmenlerin Yabancı Öğrencilerin Ekonomik Sorunlarına Yönelik İlgileri

Madde	**Her Zaman**		**Bazen**		**Hiçbir Zaman**		**Toplam**	
	f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Öğrencilerimin ekonomik anlamda yaşadıkları sıkıntıları çözebilmelerine yardımcı olurum.	5	25	11	55	4	20	20	100

Yabancı öğrencilerin ekonomik sorunlarına yönelik eğitmenlerin ilgilerinin ne durumda olduğuna bakılacak olursa, araştırmaya katılan eğitmenlerin 5'i (%25), öğrencilerinin ekonomik anlamda yaşadıkları sıkıntıları çözebilmelerine her zaman yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Öte taraftan eğitmenlerin 11'i (%55), öğrencilerine bu konuyla ilgili olarak zaman zaman yardımcı olduklarını ifade ederlerken 4'ü (%20) hiçbir zaman bu konuda öğrencilere yardımda bulunmadıklarını vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ekonomik sorunlarına yönelik ilgilerinin düşük seviyede olduğunu göstermektedir.

Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ekonomik sorunlarına yardım edebilme yollarından biri de, onlara uygun fiyatlı barınma olanaklarından haberdar etmeleri ya da onlar için bu olanakları oluşturmak adına çabalamalarıdır. Zaten çok kısıtlı bir bütçe ile hayatlarını sürdürmek zorunda olan yabancı öğrenciler, barınma sorunu için bütçelerinin önemli bir

bölümünü harcamaktadırlar. Uygun fiyatlı barınma olanağı bulan ya da barınma gideri için burs imkânı bulan öğrenciler, barınmaya daha az para harcayacakları için ekonomik olarak daha rahat olacaklardır. Eğitmenlerin, yabancı öğrenciler için uygun fiyatlı barınma olanakları oluşturma konusuna yönelik ilgilerini gösteren sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 9: Eğitmenlerin Yabancı Öğrencilerin Barınma Konusunda Yaşadıkları Ekonomik Sorunlarına Yönelik İlgileri

Madde	**Her Zaman**		**Bazen**		**Hiçbir Zaman**		**Toplam**	
	f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Öğrencilerimin barınma konusunda yaşadıkları ekonomik sıkıntılarını çözebilmelerine yardımcı olurum.	2	10	16	80	2	10	20	100

Tablodaki sonuçlara göre; 2 (%10) eğitmen yabancı öğrencilerin ekonomik barınma imkânı bulamama sorunlarını çözebilmelerine her zaman yardım ettiklerini belirtmişlerdir. 16 (%80) eğitmen öğrencilerin bu sorunlarını çözmelerine bazen yardımda ettiklerini bazen de etmediklerini ifade etmişlerdir. Son olarak 2 (%10) eğitmen ise, şimdiye kadar böyle bir konuyla ilgili olarak öğrencilere yardımda bulunmadıklarını vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, eğitmenlerin böyle bir çaba içerisine girmeye sıcak bakmadıklarını göstermektedir. Yani eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ekonomik barınma olanağı bulamama sorunlarına yönelik ilgi düzeyleri çok düşük seviyededir.

Yabancı öğrencilerin kısıtlı bütçelerini zorlayan önemli kalemlerden biri de, ulaşım masraflarıdır. Ulaşım için her gün para harcamak zorunda olan yabancı öğrenciler, bütçelerinin yetersizliğinden dolayı zaman zaman çok uzun mesafeleri yürümek zorunda kalabilmektedirler. Bu durum ise, doğal olarak onları hem fiziksel hem de psikolojik olarak yıpratmaktadır. Öğrencilerin ulaşım masraflarını karşılayacak bir kurum ya da kişiden burs alınması veya bu konuda yardım mahiyetinde bir destek bulunması onlar adına önemlidir. Eğitmenlerin bu konuya yönelik ilgi durumlarını gösteren veriler aşağıdaki tabloda dikkatlere sunulmuştur:

Tablo 9: Eğitmenlerin Yabancı Öğrencilerin Ulaşım Konusunda Yaşadıkları Ekonomik Sorunlarına Yönelik İlgileri

Madde	**Her Zaman**		**Bazen**		**Hiçbir Zaman**		**Toplam**	
	f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Öğrencilerimin ulaşım konusundaki ekonomik sorunlarını çözebilmelerine yardımcı olurum.	5	25	13	65	2	10	20	100

Tablodaki sonuçlara göre; araştırmaya katılan eğitmenlerin 5'i (%25), ulaşım konusunda yabancı öğrencilere her zaman yardımda bulunduklarını belirtmişlerdir. Eğitmenlerin 13'ü (%65), ulaşım sıkıntısı konusunda öğrencilere bazen yardım ettiklerini ifade ederlerken 2'si (%10) ise, hiçbir zaman yardım etmediklerini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ulaşım konusunda yaşadıkları ekonomik sorunlarına yönelik ilgilerinin düşük seviyede olduğunu göstermektedir.

17.4. Sonuç ve Tartışma:

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğreten eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin sosyal ve ekonomik anlamda yaşadıkları sorunlarına yönelik ilgilerinin ne durumda olduğu araştırılmıştır. Literatür incelendiğinde, bu bağlamda gerçekleştirilmiş bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinin TÖMER birimlerinde görev yapan 20 eğitmenden, anket aracılığıyla toplanan verilerin sonuçları, "Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin sosyal sorunlarına yönelik ilgileri" ve "Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ekonomik sorunlarına yönelik ilgileri" olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçlar, aşağıda dikkatlere sunulmuştur:

17.4.1. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin sosyal sorunlarına yönelik ilgilerinin ne durumda olduğuna yönelik elde edilen sonuçlar:

Yabancı öğrencilerin sorunlarına yönelik yapılan birçok bilimsel çalışma, Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sosyal düzlemde önemli sorunlar yaşadığını ifade etmektedir (Candaş Karababa, 2009; Açık, 2008; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Gürbüz ve Güleç, 2016). Bu sosyal sorunların başında da yabancı öğrencilerin, sağlıklı insan ilişkileri kurmakta zorlanmaları ve kendilerini dışlanmış hissetmeleridir. Kendi memleketlerinden ve ailelerinden uzakta oldukları için zaten birçok sorun yaşayan bu öğrenciler; zaman zaman bu dışlanmışlık ve yalnızlık hissiyle de mücadele etme zorunda kalabilmektedirler. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin bu sorunlarına yönelik ilgilerinin orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye'deki yabancı öğrencilerin sosyal anlamda yaşadıkları sorunlardan bir başkası da çevreye yabancı olmaktan kaynaklı sorunlardır. Bu bağlamda, literatürde en çok bahsi geçen sorunlar; barınma, ulaşım, Türkiye'deki resmî işleyişe ve prosedürlere yabancı olma ve Türkiye'deki eğitim hayatlarının dönüm ve püf noktaları hakkında bilgi sahibi olmama

sorunları gelmektedir. Yabancı öğrencilerin çevreye yabancı olmalarından kaynaklan sorunlardan ilki olan barınma sorunu, birçok yabancı öğrencinin karşılaştığı bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'ye yeni gelen ve çevreye yabancı olan öğrenciler; kalınabilecek düzgün ve düzenli yerleri (yurt, ev, otel, apart *vb.*) bilmediklerinden, çoğu zaman kötü ve kalitesiz yerlerde konaklamak zorunda kalabilmektedirler. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin barınma konusunda yaşadıkları bu soruna yönelik ilgilerine bakıldığında, çok düşük bir seviyede ilgi düzeyi karşımıza çıkmaktadır. Yani eğitmenler, yabancı öğrencilerin barınma sorunu ile ilgilenmemektedirler.

Yabancı öğrencilerin çevreye yabancı olmaktan kaynaklanan bir başka sorunu da ulaşım sorunudur. Her gün düzenli olarak ulaşım ihtiyacı olan yabancı öğrenciler, bu bağlamda bilgilendirilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyabilmektedirler. Aksi takdirde yabancı öğrenciler; fazladan taşıt kullanma, yanlış ulaşım aracına binme, hızlı ve ekonomik ulaşım seçeneklerinden haberdar olamama gibi problemler yaşamaktadırlar. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ulaşım sorunlarına olan ilgileri incelendiğinde, bu soruna olan ilgi düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin çevreye yabancı olmaktan kaynaklı bir başka sorunları ise, Türkiye'deki resmî işleyişi ve prosedürleri bilmemektir. Bu eksiklikten dolayı birçok yabancı öğrenci, işlerini yürütememekte ve bu işlerle çok fazla zaman kaybetmektedirler. Bu nedenle de yabancı öğrenciler; bu konuyla ilgili yönlendirmeye ve bilgilendirilmeye ihtiyaç duyabilmektedirler. Yabancı öğrencilerin bu konuyla ilgili bilgi almak için tercih ettikleri ilk seçenek ise, genellikle derslerine giren eğitmenler olmaktadır. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin bu sorununa yönelik olan ilgi durumlarına bakıldığında ise, orta seviyede bir ilgi olduğunu görmekteyiz.

Yabancı öğrencilerin, araştırmaya konu olan, çevreden kaynaklı son sorunları ise, Türkiye'deki eğitim hayatlarının işleyişi ve önemli noktaları ile ilgili bilgi sahibi olmamaktır. Bu sorun, yabancı öğrencilerin eğitim hayatlarını ve yaşamlarını yönlendirme konusunda zaman zaman yanlış kararlar almalarına neden olmakta ve onların sonraki hayatlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu konuyla ilgili olarak yabancı öğrencilerin bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda, eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin bu sorunlarına olan ilgi durumlarına bakıldığında, eğitmenlerin bu konuya önem verdikleri ve yabancı öğrencilerin bu sorununa olan ilgilerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Yabancı öğrencilerin sosyal anlamda yaşadıkları ve araştırma kapsamında ele alınan son sorunları ise; öğrencilerin evlerine, ailelerine ve memleketlerine duydukları özlemdir. Öğrenciler için son derece hassas olan bu konu, bazı öğrencilerin eğitimlerini yarım bırakmasına bile neden olabilmektedir. Bu nedenle, ülkemizde misafir olan öğrencilerin yaşadıkları bu sorun karşısında onlara yardımcı olmak önemli görülmektedir. Eğitmenlerin yabancı öğrencilerin bu sorununa yönelik ilgi durumları incelendiğinde, orta düzeyde bir ilgi düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

17.4.2. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ekonomik sorunlarına yönelik ilgilerinin ne durumda olduğuna yönelik elde edilen sonuçlar:

Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili literatür araştırıldığında, yabancı öğrencilerin sorunlarını konu edinen birçok makalede, öğrencilerin yaşadıkları ekonomik sorunlardan bahsedilmektedir (Candaş Karababa, 2009; Açık, 2008; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Gürbüz ve Güleç, 2016 *vb.*). Ülkemizde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin birçoğu, ciddi manada ekonomik sorunlar yaşayabilmektedirler. Özellikle YTB gibi kurum ve kuruluşlardan burs alamayan birçok yabancı öğrenci, sadece ailelerinden gelen paralar ile geçinmek zorunda kalmakta ve ciddi sorunlar yaşayabilmektedirler. Yabancı öğrencilerin ekonomik sorunları, çözülmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle burs, kısmî zamanlı iş, yemek kartları *vb.* gibi imkânlar; yabancı öğrencileri ekonomik anlamda rahatlatacaktır. Eğitmenler, bu bağlamdaki imkânlardan öğrencileri haberdar etmek, yabancı öğrencileri yardım kuruluşlarına yönlendirmek, onlar için yardım kampanyaları ve faaliyetler düzenlemek *vb.* etkinliklerle yabancı öğrencilere bu bağlamda yardımcı olabilirler. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ekonomik sorunlarına yönelik ilgileri incelendiğinde, bu konuyla çok fazla ilgilenmedikleri görülmektedir. Yani eğitmenlerin yabancı öğrencilerin bu sorunlarına yönelik ilgilerinin düşük olduğu söylenebilir.

Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ekonomik sorunlarına yardım edebileceği noktalardan biri de, barınma konusunda uygun fiyatlı yerlerden öğrencileri haberdar etmek, ücretsiz barınma olanağı sağlayan destekler bulmak ya da bu bağlamda yapılabilecek başka etkinlikler gerçekleştirerek öğrencilerin bütçesine destek olmaktır. Özellikle ilk zamanlarda yabancı olmanın vermiş olduğu dezavantaj sebebiyle, öğrenciler kandırılabilmekte ve pahalı yerlerde barınmak zorunda kalabilmektedirler. Eğitmenlerin yabancı öğrencileri bu bağlamda yönlendirmesi, sorunun çözümüne bir nebze olsun yardım edebilir. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin bu sorununa yönelik

ilgileri incelendiğinde, bu konuyla ilgilenmedikleri görülmektedir. Yani eğitmenlerin bu soruna yönelik ilgi seviyeleri çok düşüktür.

Aynı düzlemde, yabancı öğrencilerin ulaşım masrafları da bütçelerini zorlayabilmektedir. Barınma sorununda olduğu gibi ulaşım için de sağlanabilecek imkânlar; yabancı öğrencilerin sırtındaki ekonomik külfetin azalmasına yardımcı olacaktır. Bu nedenle yabancı öğrencileri ucuz ulaşım imkânlarından haberdar etmek, belediyelerin ücretsiz pasolarından haberdar etmek ve bunları alabilmeleri için yardımda bulunmak, ulaşım masraflarını karşılayacak burslar ayarlamak gibi etkinlikler; eğitmenlerin bu sorunun çözümüne yönelik yapabileceği bazı faaliyetlerdir. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ulaşım masrafları sorununa yönelik ilgi durumlarına bakıldığında, bu konuyla çok alakadar olmadıkları ve bu soruna yönelik ilgilerinin düşük seviyede olduğu görülmektedir.

17.5. Öneriler:

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde derslere giren eğitmenler ve yabancı uyruklu öğrenciler; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin iki önemli unsurudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin başarıya ulaşması, bu iki unsurun birbirleriyle uyumlu bir şekilde çalışmasıyla yakından ilgilidir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan eğitmenler, sürecin başarıya ulaşmasında kritik öneme sahiptir. Bu eğitmenler, birer öğretmen olmanın ötesinde görev ve sorumluluklara sahiptir. Bu sorumluluklarının başında da yabancı uyruklu öğrencilerini tanımak, onların sorunlarından haberdar olmak ve bunlara çözüm üretebilmek gibi zor görevler gelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin sorunlarına yönelik ilgileri; ilgili eğitim öğretim sürecinin başarıya ulaşmasının da önemli değişkenlerindendir. Nitekim yabancı öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilgili davranan ve bunlara çözüm üretmeye çalışan eğitmenlerin çok daha pozitif bir öğrenme ortamı oluşturabileceğini ve daha başarılı sonuçlar elde edebileceğini tahmin etmek zor değildir.

Bu araştırmada, yabancılara Türkçe öğreten eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin sosyal ve ekonomik bağlamda yaşadıkları sorunlara yönelik ilgileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler, eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin bu sorunlarına yönelik ilgilerinin birçok başlıkta düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitmenlerin birincil derecedeki sorumlulukları, elbette ki kaliteli ve başarıya odaklı bir Türkçe öğretimi sürecinin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Bu bağlamda eğitsel anlamda üzerlerine düşen görevi yapmak, tüm eğitmenlerin bilincinde olması gereken önemli bir konudur. Fakat yabancılara Türkçe öğretimi sürecinin başarıya ulaşmasında, yabancı öğrencilerin yaşadıkları sorunları görmezden gelmek, eğitmenlerin diğer çabalarının etkisini azaltıcı ya da çabalarını tamamen yok edici bir etki oluşturabilir. Bu nedenle eğitmenler, yabancı öğrencilerin ihtiyaçları ve sorunları doğrultusunda derslerini harmanlamalıdır.
2. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin yaşadıkları sorunlara karşı daha duyarlı olmaları ve çözüm üretici bir rol üstlenmeleri önerilmektedir. Her ne kadar eğitmenlerin, bu süreç içerisinde yapması gereken çok fazla iş olsa da kendilerini bu bağlamda da motive etmeleri önemli görülmektedir.
3. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerin ekonomik sorunlarına çözüm üretebilmeleri için çeşitli burs imkânlarından, yardım kuruluşlarından, kısmî zamanlı iş fırsatlarından haberdar olmaları faydalı olabilir. Bu nedenle eğitmenler, yılda bir kez bu bağlamda bir araştırma yaparak böyle fırsatlardan haberdar olup, ana hatlarıyla da olsa, bu anlamda yabancı öğrencilere yol gösterebilirler.
4. Eğitmenler, yabancı öğrencilerin ekonomik sorunlarının çözümüne yardımcı olabilmek adına çeşitli yardım kampanyaları düzenleyebilirler.
5. Yabancı öğrencilerin ekonomik ve sosyal sorunlarından olan barınma ve ulaşım sorunları bağlamında, eğitmenler, uygun fiyatlı barınma alternatifleri ile ucuz ve hızlı ulaşım araçları konusunda yabancı öğrencileri yönlendirebilirler. Bunun olabilmesi için, elbette ki, eğitmenlerin içinde bulundukları şehirdeki barınma ve ulaşım imkânları hakkında küçük bir araştırma yapmaları, bu konularda sıkıntı yaşayan yabancı öğrencileri doğru yönlendirmek adına faydalı olacaktır. Böyle bir araştırma ve sonucunda yapılacak yönlendirmeler; yabancı öğrencilerin barınma ve ulaşım sorunlarının hem sosyal anlamda hem de ekonomik anlamda çözülmesine katkı sağlayacaktır.
6. Eğitmenler, yabancı öğrencilerin sosyal anlamdaki sorunlarının çözümüne yardımcı olabilmek adına, onları çeşitli spor, sanat ve kültür aktivitelerinden haberdar edebilirler veya bu tür etkinliklere yönlendirebilirler.

7. Eğitmenlerin, yabancı öğrencilerle Türk öğrencileri bir araya getirerek kaynaştıracak etkinlikler planlamaları da yabancı öğrencilerin sosyal anlamdaki sorunlarının çözümü için yardımcı olabilir.
8. Yabancı öğrencilerin sosyal sorunlarının çözümü için, üniversitelerdeki kulüp faaliyetlerinin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle eğitmenler, yabancı öğrencileri bu kulüpler hakkında bilgilendirebilir ve onların bu kulüplere üye olmalarına yardımcı olabilirler.
9. Yabancı öğrencilerin çevreye yabancı olmaktan kaynaklanan resmî işleyişler ve prosedürleri bilmemeleri sorunu ve bu sorunun oluşturduğu zaman ve enerji kaybını en aza indirebilmek için eğitmenlerin kendileri de sorumluluk alabilecekleri gibi yabancı öğrencileri ilgili birimlere yönlendirmeleri de faydalı olacaktır. Ayrıca eğitmenlerin öncülüğünde, her dönem en az bir kez, bu konularla ilgili gerçekleştirilecek oryantasyon toplantılarının da önemli faydalar sağlayacağı aşikârdır.
10. Yabancı öğrencilerin, kendilerini psikolojik ve duygusal olarak zorlayan dışlanmışlık ve yalnızlık hissi, ev ve aile özlemi gibi sorunlarla mücadele edebilmeleri için eğitmenlerin yabancı öğrencilere yardımcı olabilecek psikoloji ve rehberlik birimleri ile irtibat ve iş birliği içerisinde olmaları önerilmektedir.

Kaynaklar:

Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri.

Aksan, D. (2007). *En eski Türkçenin izlerinde*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Alyılmaz, C. (2005). *Orhun yazıtlarının bugünkü durumu*. Ankara: Kurmay Yayınevi.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, *5*(3), 728–749.

Alyılmaz, C. ve Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretimi Uygulamalarında Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık Oluşturmadaki Etkisinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(3), 1392-1413.

Alyılmaz, C. ve Er, O. (2018). İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1269-1285

Alyılmaz, C. ve Şahin, H. (2019). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinin eğitsel değerler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 402-418.

Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.

Barutcu Özönder, S. (2002). Eski Türklerde dil ve edebiyat, *Türkler*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(29), 125-135.

Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2018). Investigating teacher views on improving the speaking skills of Syirian students. *European Journal of Education Studies, 4*(6), 66-67.

Bozkırlı, K. Ç., Er, O. ve Alyılmaz, S. (2018). Teacher opinions based evaluation of problems in Turkish instruction to Syrians. *European Journal of Foreign Language Teaching, 3*(2), 130-147. doi: 10.5281/zenodo.1251566.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 265-277.

Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. *Türkçenin çağdaş sorunları* (Editörler: G. Gülsevin ve E. Boz) içinde. Ankara: Gazi Kitabevi.

Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *1*(2), 51-69.

Ercilasun, A. B. (2007). *Türk dili tarihi* (4. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Göçer, A. (2007). .Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.

Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, *4*(8), 1298-1313.

Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(4), 29-36.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. Baskı). Ankara: Nobel. Yayıncılık.

Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 26-39.

Köse, E. (2017). Bilimsel araştırma modelleri. *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Editörler: Remzi Y. Kıncal) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mert, O. (2002). Türkçenin eğitim ve öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 19*, 34-381.

Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, *4*(3), 1819-1862.

Polatcan, F., Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2018). Yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına ilgi ölçeği. *Turkish Studies*, *13*(19), 1485-1498.

Şahin, H. (2018). *Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki değerler ve bu değerlere yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi*.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tosun, C. (2005). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *1*(1), 22-28.

Turan, O. (2013). *Türk cihan hâkimiyeti mefkûresi tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 15, 217-226.

Ünlü, H. (2011).Türkiye'de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, *1*(1), 108-116.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

18. TÜRK SOYLULARIN TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Faruk POLATCAN[*]

Ø. Giriş:

Günümüzde Türkçe öğretimi hedef kitleye uygun olarak ana dili olarak Türkçe öğretimi, iki dillilere Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, Türk soylulara Türkçe öğretimi olarak yapılmaktadır. Ana dili olarak Türkçe öğretimi Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının ana dillerini doğru kullanmaları için ilköğretimde ve ortaöğretimde Millî Eğitim Bakanlığı, yükseköğretimde ise üniversiteler tarafından yapılmaktadır. Yurt dışında yaşayan iki dilli Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının Türkçeyi ve Türk kültürünü unutmamaları için konsolosluklar vasıtasıyla Millî Eğitim Bakanlığı çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve Türk soylulara Türkçe öğretimi ise yurt içinde üniversiteler, yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve üniversitelerdeki Türkoloji bölümleri aracılığı ile sürdürülmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Hedef kitlenin belirlenerek ortamlarının, araç gereçlerin, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretiminde çalışmak isteyen araştırmacıların önü de açılmış olacaktır (Alyılmaz, 2010, s. 734; Alyılmaz ve Şahin, 2019, s. 414).

> Türkiye dışındaki Türklere / Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretilirken de öğrenenin / hedef kitlenin ana dilinin Türkçenin hangi grubuna girdiğini bilmek [Oğuz Grubu'na mı (Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Gagavuz Türkçesi…), Kıpçak Grubu'na mı (Kırgız Türkçesi, Kazak Türkçesi, Tatar Türkçesi…) yoksa Karluk Grubu'na mı (Uygur Türkçesi, Özbek Türkçesi) girdiğini bilmek] ve eğitim öğretim için gerekli düzenlemeleri buna göre yapmak öğrenme hızını artıracak, öğrenme süresini azaltacak ve başarı düzeyini de arzu edilen seviyeye ulaştıracaktır (Alyılmaz, 2018, s. 2456).

[*] Dr. Öğr. Üyesi; Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, farukpolatcan@gmail.com

Geçmişten günümüze değin ilgi, istek, kültürel etki, evlilik, iş, eğitim (lisans, yüksek lisans, doktora öğrenimleri) *vb*. nedenlerle Türkiye Türkçesi öğrenen (Özbay, 2004) Türk soylu öğrenciler çeşitli nedenlerle sorun yaşamaktadırlar.

Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenmelerini zorlaştıran en önemli neden alfabe farklılıkları ve Türkçenin kolları (Oğuz, Kıpçak, Karluk) arasındaki farklılıklardır. Kiril Alfabesi kullanan öğrenciler Latin Alfabesi nedeniyle Türkiye Türkçesi öğrenmede sorun yaşamaktadırlar (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015, s. 330; Er, 2016, s. 411). Buna karşın Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Tataristan'dan gelen öğrenciler ana dillerinin Türkçenin lehçeleri olmaları nedeniyle yabancı öğrencilere göre daha az sorun yaşamaktadırlar (Karatay ve Kartallıoğlu, 2012, s. 3).

Kazak öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken dinleme becerisinde hızlı konuşmalar; okuma, yazma ve konuşma becerilerinde ise sözcük dağarcıklarının zayıf olması nedeniyle sorun yaşadıkları tespit edilmiştir (Yılmaz, 2015, s. 272-273). Sovyetler Birliği Dönemi'nde uygulanan dil politikaları nedeniyle Kazak Türkçesi Rusçanın etkisi altına girmiştir. Bu nedenle Kazak öğrenciler Türkiye Türkçesi öğrenirken Rusçanın etkisi nedeniyle özellikle kalıp ifadelerde çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Bu etki nedeniyle Türkçe öğretimi zorlaşmaktadır (Aydoğmuş, 2018, s. 25). Rusçanın etkisiyle yapılan olumsuz aktarmalar nedeniyle Kazak öğrencilerin sayısal ifadeleri ve çok heceli sözcükleri okumakta ve yazmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Kazak Türkçesinin kurallarını iyi bilen öğrencilerin Türkiye Türkçesini kolay öğrendikleri saptanmıştır. Kazak Türkçesindeki ses, şekil, sözcük ve cümle bilgisi özelliklerindeki farklılıklar nedeniyle öğrenciler Türkiye Türkçesini öğrenirken sorunlar yaşamaktadırlar (Kumsar ve Kaplankıran, 2016, s. 100).

Rusçanın Kırgız Türkçesi üzerindeki etkisi, alfabe farklılığı, Kırgız Türkçesinin farklı özellikleri ve aynı dilin lehçeleri olması nedeniyle bazen Kırgız öğrenciler Türkiye Türkçesi öğrenirken sorunlar yaşamaktadırlar (Aydoğmuş, 2018, s. 62).

Araştırma kapsamında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin çalışmalarda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Çalışmalar hangi *Türk boylarıyla* yürütülmüştür?
- Çalışmalarla hangi *amaçlara* ulaşılması hedeflenmiştir?
- Çalışmalarda hangi *yöntemler* kullanılmıştır?
- Çalışmalarda hangi *örneklem grupları* kullanılmıştır?
- Çalışmalarda hangi *ölçme araçlarından* yararlanılmıştır?
- Çalışmalarda hangi *sonuçlara* ulaşılmıştır?
- Çalışmalarda *uygulayıcılara hangi önerilerde* bulunulmuştur?
- Çalışmalarda *araştırmacılara hangi önerilerde* bulunulmuştur?
- Çalışmalarda *yöneticilere hangi önerilerde* bulunulmuştur?

18.1. Yöntem:

Bu araştırmada içerik analiz yöntemlerinden meta-sentez araştırma yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, nitel çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının nitel yöntemlerle derinlenmesine incelenmesidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Meta-sentez, sadece nitel araştırmaların bulguları veya karma yöntemle desenlenmiş çalışmaların nitel bulgularının değerlendirilmesidir (Polat ve Ay, 2016). Meta-sentez, Bir konu hakkında yapılan nitel araştırmaların bütüncül bir yaklaşımla temalar hâlinde incelenmesidir (Glesne, 2013). Meta-sentez çalışmaları yapılırken izlenmesi gereken işlem basamakları şunlardır:

Adım 1: Araştırma sorularının belirlenmesi.

Adım 2: Çalışmanın konusuna uygun anahtar kelimeler belirlenip alanyazın taramasının yapılması.

Adım 3: Kaynakların sağlanması, gözden geçirilmesi, kimliklendirilmesi ve değerlendirilmesi.

Adım 4: Araştırmanın dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi ve değerlendirmeye alınacak çalışmaların seçilmesi.

Adım 5: Seçilen çalışmaların çözümlenmesi ile ortak temalar ve bu temalara ait alt temaların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması.

Adım 6: Temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenerek çıkarımların yapılması.

Adım 7: Sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması (Polat ve Ay, 2016, s. 55).

18.1.1. Verilerin Toplanması ve Çalışmaların Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri:

İşlem basamaklarına uygun olarak araştırma soruları belirlendikten sonra anahtar kelimeler "Türk Soylulara Türkçe Öğretimi", "Kazaklara Türkçe Öğretimi", "Kırgızlara Türkçe Öğretimi" *vb*. bütün Türk boylarına ilişkin arama yapılmıştır. Tarama sonucunda 73 makale, 4 teze ulaşılmıştır. Daha sonra çalışmanın dâhil edilme kriterleri belirlenmiştir. Bunlar: Araştırmaların,

1. Türk soyluların Türkiye Türkçesi öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin makale ve tezlerden oluşması,
2. Özgün yayınlar olması,
3. TR Dizin, Google Akademik, EBSCO, Türk Eğitim İndeksi, Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanlarında taranmış olması,
4. Güncelliğin yakalanabilmesi için son 10 yılda yapılmış olması özellikleri aranmıştır.

Kriterler çerçevesinde 8 makale belirlenmiştir. 4 tezden hiçbiri belirtilen kriterleri sağlayamamıştır. Bu nedenle araştırma makaleler üzerinden sürdürülmüştür.

18.1.2. Verilerin Analizi:

Dâhil edilme kriterlerine göre belirlenen çalışmalar öncelikle Ç1, Ç2, Ç3... Ç8 olarak kodlanmıştır. Daha sonraki aşamada *Microsoft Office Word* programında çalışmaların Türk boylarına dağılımları, amaçları, yöntemleri, örneklem grupları, ölçme araçları, sonuçları, uygulayıcılara yönelik önerileri, araştırmacılara yönelik önerileri ve yöneticilere yönelik önerileri kategorilere ayrılmıştır. Son aşamada ise değerlendirmeler sonucunda ortak temalara ulaşılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlayabilmek için çalışmalar 2 kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Elde edilen farklı kodlar kodlayıcılar tarafından tartışılarak fikir birliğine varılmıştır. Araştırmada incelenen çalışmalar * işaretiyle gösterilmiştir.

18.2. Bulgular:

Bu bölümde, çalışmaların hangi Türk boylarıyla yürütüldüklerine, amaçlarına, yöntemlerine, örneklem büyüklüklerine, araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarına, elde edilen sonuçlarına, uygulayıcılara, araştırmacılara ve yöneticilere yönelik ortak önerilere yer verilmiştir.

Tablo 1: İncelenen Çalışmalarda Türk Boylarına İlişkin Veriler

Türk Boyu	Çalışmalar	*f*	%
Kazak Türkleri	Ç1, Ç2, Ç3, Ç7, Ç8	*5*	62.5
Kırgız Türkleri	Ç6	*1*	12.5
Özbek Türkleri	Ç5	*1*	12.5
Genel	Ç4	*1*	12.5

Tablo 1'de yapılan çalışmaların çoğunun (*f*: 5) Kazak Türklerinin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadığı sorunlara ilişkin olduğu anlaşılmaktadır. Diğer çalışmalar Kırgız Türkleri (*f*: 1) ve Özbek Türklerinin (*f*: 1) yaşamış olduğu sorunlara yöneliktir. Son çalışma ise bir grup Kırgız Türkü ve Iraklı Türkmen öğrencinin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşamış olduğu sorunlara yönelik olarak yapılmıştır.

Tablo 2: İncelenen Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Veriler

Amaçlar	Çalışmalar	*f*	%
Kazak öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken karşılaştıkları fonetik ve morfolojik sorunları belirlemek.	Ç3, Ç7, Ç8	*3*	42.84
Kazakistanlı öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadığı sıkıntıları dil becerilerine göre değerlendirmek.	Ç1	*1*	14.28
Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakların Türkiye Türkçesi öğreniminde Rusçanın Kazak Türkçesine olan etkisinden dolayı yaptıkları yanlışları ele almak.	Ç2	*1*	14.28
Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine ve bununla da ilişkili olarak Türkiye'ye yönelik görüşlerini belirlemektir.	Ç5	*1*	14.28
Kırgızların Türkiye Türkçesi öğreniminde yaptıkları yanlışları ele almak.	Ç6	*1*	14.28

Tablo 2'den araştırmaların çoğunlukla Türkiye Türkçesi öğrenilirken yapılan hataların analiz edilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bunun dışında üçüncü bir dilin Türkiye Türkçesi öğrenilirken etkisinin olup olmadığı ve Türkçe öğretiminde belirlenen sorunların dil becerilerine dağılımı araştırılmıştır.

Tablo 3: İncelenen Çalışmaların Yöntemlerine İlişkin Veriler

Yöntem	Desen	Çalışmalar	*f*	%
Nicel	Tarama	Ç1	1	12.5
Nitel	Doküman analizi	Ç2, Ç6, Ç7	3	37.5
	Durum	Ç4, Ç5, Ç8	3	37.5
Karma	(Nicel + Nitel)	Ç3	1	12.5

Tablo 3'te çalışmaların büyük bir kısmının nitel yöntemlerle yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmaların 3'ü doküman analizi, diğer 3'ü durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel çalışmaların dışında nicel yöntemle yapılmış 1, karma yöntemle yapılmış 1 çalışma bulunmaktadır.

Tablo 4: İncelenen Çalışmaların Örneklemlerine İlişkin Veriler

Örneklem büyüklüğü	**Çalışmalar**	***f***	**%**
<50	Ç3, Ç5	2	50
50-100	Ç8	1	25
>150	Ç1	1	25

Tablo 4'te çalışmaların 4'üne ilişkin örneklem verilerine yer verilmiştir. Geri kalan 4 çalışmaya ilişkin örneklem verilerine net olarak ulaşılamamıştır. Elde edilen verilerden 2 çalışmada örneklemin 50'den küçük olduğu görülmektedir. Yalnızca 1 çalışmada 100'den fazla örneklem büyüklüğüne ulaşılabilmiştir.

Tablo 5: İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Veriler

Kullanılan ölçme araçları	**Çalışmalar**	***f***	**%**
Dil Becerilerine Göre Yaşanan Sorunlar Görüşme Formu.	Ç1	1	33.33
Öğretmen Görüşlerine Göre Kazak Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Problemler Anketi.	Ç3	1	33.33
Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkçeye ve Türkiye'ye Yönelik Görüşleri Görüşme Formu.	Ç5	1	33.33

Tablo 5'te çalışmalarda kullanılan 2 görüşme formuna ve 1 ankete yer verilmiştir. Geri kalan çalışmalarda öğrencilere yazdırılan materyaller üzerinden hata analizi yapılmıştır. Fakat bu çalışmalarda hata analizi yapılırken herhangi bir kontrol listesinin kullanılıp kullanılmadığı belirtilmemiştir.

Tablo 6: İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Veriler

Sonuçlar	**Çalışmalar**	***f***	**%**
Rusçanın etkisiyle Türkçenin bazı kuralları yanlış uygulanmaktadır.	Ç2, Ç6, Ç7, Ç8	*4*	26.66
Yazarken ve konuşurken ekler yanlış kullanılmaktadır.	Ç3, Ç8	*2*	13.33
Hızlı konuşmalar anlaşılmıyor.	Ç1	*1*	6.66
Konuşurken ve yazarken en fazla yaşanılan sorun kelime hazinesinin zayıflığıdır.	Ç1	*1*	6.66
Okurken kelime hazinesi eksikliği soruna neden oluyor.	Ç3	*1*	6.66
Kazaklar Türkçe derslerine yeterli ilgiyi göstermemektedir.	Ç3	*1*	6.66
Öğrenciler kalıplaşmış dil ögelerini kullanmada sorun yaşamaktadır.	Ç4	*1*	6.66
Afganistan'daki Özbekler hem Müslüman hem de demokratik olması nedeniyle Türkiye'ye öğrenim görmek için gelmektedirler.	Ç5	*1*	6.66
Kazakçadan olumsuz aktarmalar yapılmaktadır.	Ç7	*1*	6.66
Alfabedeki bazı sesler yanlış seslendirilmektedir.	Ç8	*1*	6.66
Yalancı eş değer sözcükler bulunmaktadır.	Ç8	*1*	6.66

Tablo 6'dan Türk soylu öğrencilerin Rusçanın etkisiyle Türkiye Türkçesi öğrenirken bazı kuralları yanlış öğrendikleri çeşitli araştırmalarla (Ç2, Ç6, Ç7,

Ç8) tespit edilmiştir. Kelime hazinesinin zayıflığı nedeniyle okuma, yazma ve konuşma becerilerinde öğrencilerin sorun yaşadıkları da belirlenmiştir. Bunların dışına Türk soyluların yaşadıkları diğer önemli sorun ise yazarken ve konuşurken ekleri yanlış kullanmalarıdır. Bu sorunlara ek olarak okutmanların hızlı konuşmaları nedeniyle anlaşılmadıkları, öğrencilerin ilgisiz tavırları ve yalancı eş değerlikler Türkçe öğrenirken yaşanılan sorunlar olarak sıralanabilir.

Tablo 7: İncelenen çalışmalarda Uygulamaya İlişkin Önerile

Öneriler	**Çalışmalar**	***f***	**%**
Öğrencilerin alfabeyi doğru öğrendiğinden emin olunmalı.	Ç3, Ç6, Ç7, Ç8	*4*	16.66
Öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirecek çalışmalar yapılmalı.	Ç1, Ç3	*2*	8.33
Yalancı eşdeğerlikler üzerinde yeteri kadar durulmalı.	Ç6, Ç7	*2*	8.33
Yapılacak çalışmalarda materyaller kullanılmalı.	Ç1, Ç6	*2*	8.33
Öğrencilerin pratik yapmalarını sağlayacak ortamlar hazırlanmalı.	Ç1	*1*	4.16
Yaratıcı yazma etkinlikleri yapılmalı.	Ç3	*1*	4.16
Yazma becerisinin geliştirilmesi için dikte çalışmaları yaptırılmalı.	Ç8	*1*	4.16
Öğrencilerin yazdıkları incelenerek onlara dönüt verilmelidir.	Ç6	*1*	4.16
Eklerin öğretimine özen gösterilmeli.	Ç3	*1*	4.16
Öğrencilerin Türkçe derslerine ilgi göstermeleri için etkinlikler, geziler düzenlenmeli.	Ç3	*1*	4.16
Okutmanlar süreç boyunca sabırlı davranmalı, sözcükleri yavaşça telaffuz etmeli.	Ç6	*1*	4.16
Okutman kaynak ana dilin özelliklerini de bilmeli.	Ç7	*1*	4.16
Ana dilden olumsuz transferlerin önüne geçebilmek için aktiviteler yapılmalıdır.	Ç3	*1*	4.16
Başlangıcında ortaklıklardan faydalanılıp öğrencinin hedef dile karşı özgüveni sağlanmalı, daha sonra farklılıklar hissettirilmeli.	Ç7	*1*	4.16
Hedef dil ile ana dil arasındaki anlamsal ve söz dizimsel farklar öğrenciye sezdirilmeli.	Ç7	*1*	4.16
Hedef dil ve ana dilde ünlülerin yazılış ve söyleniş farklılıkları üzerinde durulmalı.	Ç8	*1*	4.16
Hedef kitlenin derse hazırlıklı gelmeleri sağlanmalı.	Ç6	*1*	4.16
Dersler hedef kitleye uygun tasarlanmalı.	Ç6	*1*	4.16

Tablo 7'de Türk soyluların Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadıkları sorunlarıyla ilgili olarak uygulama boyutuna ilişkin öğrencilerin alfabeyi doğru öğrendiğinden emin olunması (*f*: 4), öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirecek çalışmalar yapılması (*f*: 2), yalancı eşdeğerlikler üzerinde yeteri kadar durulması (*f*: 2) ve yapılacak çalışmalarda materyaller kullanılması (*f*: 2) önerileri yer almaktadır. Bunların dışında ders için yapılan hazırlıkların, seçilen etkinliklerin hedef kitle gözetilerek yapılması önerilmektedir.

Tablo 8: İncelenen Çalışmalarda Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öneriler	Çalışmalar	*f*	%
Her lehçe için farklı ders kitapları hazırlanmalı.	Ç4, Ç7	*2*	28.57
Türk soylu öğrencilere Türkçe dilbilgisi kitapları hazırlanmalı.	Ç4	*1*	14.28
Konuşma egzersizlerinin daha yoğun olduğu eğitim programı geliştirilmeli.	Ç4	*1*	14.28
Türk soylu öğrenciler için ayrı sınıflar oluşturulmalıdır.	Ç4	*1*	14.28
Kazakistan'daki basın yayın organlarının daha fazla Türkçe yayın yapması için çaba sarf edilmeli.	Ç1	*1*	14.28
Hazırlanacak metinlerde tarihî ve kültürel ortaklıklara yer verilmeli.	Ç6	*1*	14.28

Tablo 8'de incelenen araştırmalarda Türk soyluların Türkiye Türkçesi öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla her lehçe için farklı ders kitaplarının, dil bilgisi kitaplarının hazırlanılması ve konuşma becerisinin geliştirilmesi için daha fazla etkinlik yapılması önerilmektedir. Bunlara ek olarak metinlerde tarihî ve kültürel ortaklıklara yer verilmesi de önerilmektedir.

Tablo 9: İncelenen Çalışmalarda Yöneticilere İlişkin Öneriler

Öneriler	Çalışmalar	*f*	%
Türkiye'de yabancılara Türkçe öğreten profesyonel kurumların sayısı arttırılmalıdır.	Ç4	*1*	33.33
Türkçenin doğal ortamında öğrenilmesi desteklenmeli.	Ç1	*1*	33.33
Kazakistan'da Türkçenin öğretilmesine hizmet eden kuruluşlar ülkece desteklenmeli.	Ç1	*1*	33.33

Tablo 9'da özelde Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde, genelde yabancılara Türkçe öğretiminde Türkçe öğretimi yapan kurum ve kuruluşların toplum tarafından desteklenmesi ve Türkçenin doğal ortamında öğrenilmesini sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesinin önerildiği anlaşılmaktadır.

18.3. Sonuç ve Tartışma:

Bu araştırma ile Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin yapılan çalışmaların nitel olarak derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaların Türk boylarına dağılımı, amaçları, yöntem ve desenleri, örneklem grupları, kullanılan ölçme araçları, elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcılara, araştırmacılara ve yöneticilere yapılan önerileri bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde yapılan çalışmalar çoğunlukla Kazak Türkleriyle (*f*: 5) yapılmıştır. Kazak Türklerinin diğer boylara göre daha fazla Türkiye Türkçesi öğrendikleri için konuyla ilgili çalışma ihtiyacı doğduğu düşünülebilir. Yılmaz (2015) Kazakistan'da Türkçe eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin olarak "üniversitelerde açılan Türkoloji, Filoloji, Doğu Dilleri, Türk Dili ve Edebiyatı gibi bölümler sayesinde

üniversiteler eliyle Kazakistan halkına Türkiye Türkçesi öğretilmektedir. Bunun dışında Türkiye'deki üniversitelerin Kazakistan'daki üniversitelerle imzalamış oldukları ikili protokoller ve Mevlana anlaşmaları sayesinde Türkçe bölgede her geçen gün daha da popüler bir hâle gelmektedir" saptamasında bulunmaktadır.

Konuyla ilgili çalışmalar, çoğunlukla Türkiye Türkçesi ile diğer Türk lehçeleri arasındaki ses ve yapı farklılıklarının Türkiye Türkçesi öğrenirken sorun oluşturup oluşturmadığını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Coğrafi uzaklık ve Rusçanın etkisiyle Türkiye Türkçesi ile diğer Türk lehçeleri arasında zamanla ses ve yapı bakımından farklılıklar oluşmuştur.

Türk soyluların Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak incelenen 8 araştırmanın 6'sı nitel, 1'i nicel, 1'i karma yöntemlerle yürütülmüştür. Araştırmalar çoğunlukla öğrencilerin yazılı anlatımları üzerine yapılan hata analizlerinden oluştuğundan nitel yöntemlerden daha fazla yararlanılmıştır. "Nitel araştırmalar kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45).

Değerlendirilen araştırmalarda Türkiye Türkçesi öğrenen Türk soylu öğrencilerin Rusçanın etkisiyle Türkçenin bazı kurallarının yanlış uygulandığı, yazma ve konuşma becerilerinde eklerin yanlış kullanıldığı, hızlı konuşmaların anlaşılamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan sorunlara ilişkin yapılan araştırmaların büyük bir bölümü Kazak Türkleri (*f*: 5) ve Kırgız Türklerine (*f*: 1) yöneliktir. Son yüzyılda Kazakistan ve Kırgızistan'ın tarihsel olarak Rusya'nın etkisi altında kalması nedeniyle Kırgız Türkçesi ve Kazak Türkçesinin Rusçanın etkisinde kalması doğal karşılanabilir. Kazak Türkleri Rusçadan doğrudan çeviri yapmaları nedeniyle Türkiye Türkçesi öğrenirken sorun yaşamaktadırlar (Aydoğmuş, 2018, s. 13).

Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin olarak yapılan araştırmalarda uygulamaya yönelik olarak öğrencilerin alfabeyi doğru öğrendiğinden emin olunması, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirecek çalışmaların yapılması, yalancı eşdeğerlikler üzerinde yeteri kadar durulması ve yapılacak çalışmalarda materyallerin kullanılması önerilmektedir. Çalışmalarda araştırmacılara Türk soyluların sorunlarının çözümüne yönelik olarak her lehçe için farklı ders kitaplarının hazırlanması, Türk soylu öğrencilere Türkçe dilbilgisi kitaplarının hazırlanması ve konuşma egzersizlerinin daha yoğun olduğu eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Türk soyluların Türkiye Türkçesini öğrenmelerini kolaylaştırmak için araştırmalarda Türkiye'de yabancılara Türkçe öğreten profesyonel kurum sayısının artırılması, Türkçenin doğal ortamında öğrenilmesinin desteklenmesi tavsiye edilmektedir.

Kaynaklar:

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, *5*(3), 728-749.

Alyılmaz, C. ve Şahin, H. (2019). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinin eğitsel değerler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 402-418.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7*(4), 2452-2463.

Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *4*(1), 328-338.

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.

Aydoğmuş, E. (2018). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakların Rusça etkisiyle yaptıkları yanlışlar. *TÜBAR*, XLIV, 11-26.

Er, O. (2016). Türk Soylulara Türkçe Öğretimi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Editörler), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Kuramlar- yöntemler-beceriler-uygulamalar) içinde (s. 403-422). Ankara: Pegem Akademi.

Er, O. Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 1*(2), 51-69.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174), 33-38.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (3. Baskı). (*Çev. Ed*. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-11.

*Kumsar, E. ve Kaplankıran, İ. (2016). Kazakların Türkiye Türkçesi öğreniminde yaptıkları yanlışlıklar ve bu yanlışlıkların düzeltilmesine yönelik öneriler. *Diyalektolog*, 12, 81-103.

Özbay, M. (2004). Yeniden yapılandırma çerçevesinde Türkçe eğitimi programı ve bazı öneriler. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi,* 2801-2813. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, *4*(3), 1819-1862.

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 52-64.

Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *27*(2), 91-100.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. (2015). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar. *TÜBAR*, XXXVII, 257-275.

19. İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇE ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ SORUNLARI

Kübra ŞENGÜL[*]

Ø. Giriş:

Bireyin kendisini etkili bir şekilde ifade edebilmesi, çevresinde olan bitenleri doğru bir şekilde anlamasına, tepkilerini uygun bağlamlara göre oluşturmasına bağlıdır. Bunun için birey, tek dilliyse ana dilinde, iki dilliyse her iki dilde yetkin olmalıdır. Tek dillilik bireyin doğumundan sonra edindiği bir dil ile çevresiyle iletişime geçmesi, ana dili olarak edindiği ilk dil ile kendisini ifade etmesidir. İki dillilik bireyin, çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dil edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi (Aksan, 1998), iki dile de ana dili konuşurları gibi hâkim olabilmesi (Bloomfield, 1933, s. 56; Chin ve Wigglesworth, 2007), iki dilde de tam anlamlı ifadeler üretmesi (Haugen, 1956) iletişim için çoğu zaman iki dili kolayca kullanabilmesi ve uygun olduğunda bir dilden diğerine kolayca geçiş yapabilmesi (Oksaar, 1971; Weinreich, 1953), bir kişinin iletişim kurarken her iki dili de kullanabilmesi (Buran, 2015: 249) gibi ifadelerle tanımlanmıştır. Mackey'e (1962, s. 53) göre ise iki dillilik; derece (degree), işlev (function), müdahale (interference) ve değişime (alternation) göre çeşitlenen dilsel uygulamaları karşılıklı olarak etkileyen davranışsal bir modeldir. Daha açık bir ifadeyle aşağıdaki sorulara verilen cevaplar, bize bireyin iki dilliliği ile ilgili önemli ipuçları verir.

Derece: Birey, iki dili ne kadar iyi kullanabilir?

İşlev: Birey, dili ne için kullanır? Bireyin konuştuğu dillerin, onun toplam davranış kalıplarında oynadığı rolü nedir?

Değişim: Birey, diller arasındaki geçişi ne ölçüde yapar? Bir dilden diğerine geçişi nasıl yapar ve bu durumlar nelerdir?

Müdahale: Birey dilin parçasını korumada ne kadar iyidir? Konuştuğu dilleri ne ölçüde kaynaştırır? Kullanılan dillerden biri, diğer kullanılan dili nasıl etkiler? (Mackey, 1962).

İki dillilik, bireyin dilsel gelişimini iki farklı dilde de uyumlu bir şekilde sürdürmesi ve her iki dili de etkili bir şekilde kullanabilmesidir. Bireyin iki dilli olması, onun her iki dile de hâkim olduğunu gösterir. İki dilli bireyin, her iki dilde dilbilimsel temellerini atmış olması, -gelişim dönemine uygun olarak- söz

[*] Dr. Öğr. Üyesi; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, kubraturkersengul@gmail.com

varlığına sahip olması ve gerektiğinde zorlanmadan her iki dili de kullanması gerekir. İşlev ise iletişimsel yoğunluğu işaret eder. Her iki dilin evde, okulda, sosyal çevrede ve kitle iletişim araçlarında kullanılma sıklığı ve yoğunluğu bireyin dile yüklediği anlamı ve her iki dile ilişkin tutumunu besler. Değişim ise bireyin konuşur ya da yazarken bir dilden diğerine yaptığı geçişlerdir. Bu durum, İngiltere'de yaşayan bir Türk'ün kızdığı bir anda Türkçe serzenişte bulunması şeklinde olabilir. Müdahale, bir dilin özelliğinin diğer dilde kullanılmasıdır. Örneğin *kediler su içti* cümlesini İngilizcenin etkisiyle *kediler su içtiler* şeklinde söyleyen bir Türkçe-İngilizce iki dillinin durumu müdahaledir.

İki dilli olma, bireyin doğumundan itibaren başlayan iki farklı dilin edinimi ve bireyin doğumundan sonra ana dilini edindikten sonra ikinci bir dilin öğrenimi şeklinde gerçekleşir. Bunlar, iki farklı ana dilin konuşulduğu evde büyüme (Türk anne ve Alman babadan her iki dili edinme), aynı dilin konuşulduğu evde fakat farklı bir dilin konuşulduğu çevrede büyüme (Fransa'da yaşayan bir Türk'ün ailede ev dili olarak Türkçe edinmesi, çevre dili olarak Fransızca öğrenmesi), gençlik veya yetişkinlik dönemlerinde farklı ülkelere yapılan göçler ile ikinci bir dili ana dili gibi öğrenme (bir Türk'ün Amerika'ya göçünden 7 yıl sonra İngilizceye çok iyi düzeyde hâkim olması), okul çağında öğrenilen ikinci dili daha sonraki süreçte geliştirme ve rahatlıkla kullanma (okulda Rusça öğrenen bir turist rehberinin Rusya'ya yaptığı seyahatler, Ruslarla kurduğu yoğun iletişim ve kendi çabası sayesinde Rusçayı çok iyi derecede kullanabilmesi) gibi durumlarda ortaya çıkabilir. İki dilli olmayı sağlayan her bir durum iki dilliliğe ayrı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Ev dili ve çevre dilinden farklı yoğunluktan etkilenme, iki dilli olma çağı, ana dili yetkinliği, her iki dilde kurulan iletişim yoğunluğu, öğretim ile desteklenme gibi bir dizi faktör iki dilliliği etkilemektedir. Bu nedenle Mackey (1962, s. 52) iki dillilik kavramı hakkında tartışırken onun tamamen göreceli bir kavram olduğunu göz önünde bulundurmamız gerektiğini belirtir.

Diebold (1961), iki farklı dil veya kültür arasındaki temasın, sosyolojik bir durumla sonuçlandığını söyler. Nitekim iki dilli Türk çocuklara Türkçe öğretiminin sorunlarına yaklaşırken onların karşılaştığı sosyolojik durumu da anlamak gerekir. Yurt dışında yaşayan Türk ailelerin göç ile birlikte baş etmek zorunda kaldıkları yerleşme, ekonomik şartlara ayak uydurma, sağlık, eğitim, adalet gibi alanlardaki ihtiyaçlarını giderecek yolları bilme, dil öğrenme, eğitim ve öğretimle ilişkili temel haklarını edinme gibi pek çok hayati meseleleri vardır. Ana dillerini bir miras olarak çocuklarına aktarabilmeleri için aile içindeki eğitimin yanı sıra Türkçenin öğretimine ilişkin destek de almaları gerekir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklara Türkçe öğretiminin sorunlarını değerlendirirken onların ana dili yeterlikleri, Türkçeye ilişkin tutumları, aile içindeki iletişimin hangi dilde yoğunlaştığı, her iki dilde kitle iletişim araçlarını kullanıp kullanmadıkları, genel akademik başarıları, Türkçe dersi alıp almadıkları, ders materyallerinin işlevselliği ve ev sahibi ülkede azınlık dilleri konuşanlara tanınan haklar gibi faktörler de göz önüne alınmalıdır.

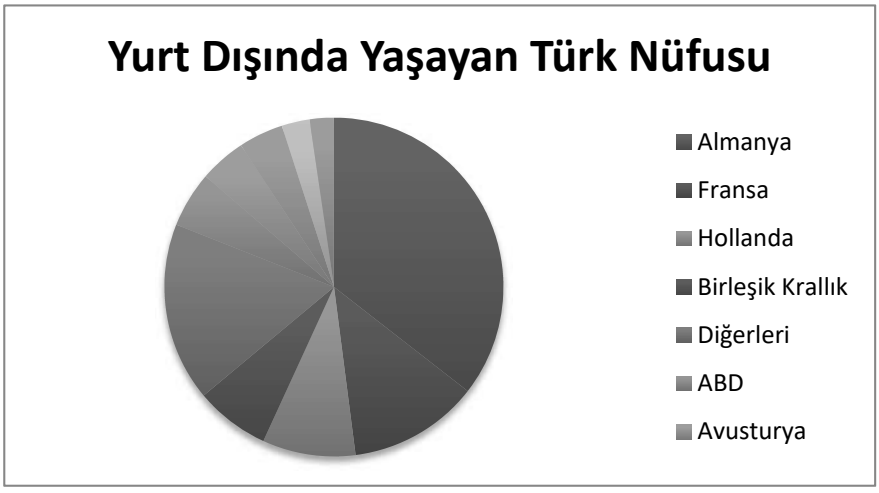
Her ülke, göçmenlerin toplumsal ve kültürel düzene uyumunu sağlamak için öncelikle onlara kendi dillerini öğretmeye odaklanır. Toplumsal ve kültürel uyumun sağlanması için devlet otoritesinin sağladığı imkânlar ile göçmenlerin yerli toplumla eğitim, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlara dönük ilişki kurması onların ana dillerini daha az kullanmalarını beraberinde getiren bir sonuçtur. Ev sahibi ülke ise göçmenlerin konuştuğu dile azınlık dili olarak bakar ve bir an önce sosyal uyumun sağlanması için kendi dilinin öğrenilmesini savunur. Azınlığın konuştuğu bu dillerin Avrupa Konseyinin, Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Sözleşmesinde geçen tanımı "Geleneksel olarak devletin nüfusunun bir kısmı tarafından kullanılan, göçmenlerin dili olan veya zahiri olarak oluşturulan ancak devletin resmî dilinin bir lehçesi olmayan diller" şeklinde geçer (Thomas, 2013, s. 10). Azınlık dillerinin korunması için ilk temel hukuki belge Avrupa Konseyinin, 1992 yılında imzalayıp 1998 yılında uygulamaya başlattığı Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Sözleşmesidir. Bu sözleşmede ülkelerin kendi sınırları içinde azınlık dilleri konuşanlara yönelik sağlamaları gereken koşullar yer almaktadır (Thomas, 2013). Belli kriterlerin karşılanması durumunda ise göçmen çocuklar ana dillerinde belli ders saati içinde eğitim görme hakkına erişmiştir. Ancak kriterlerin karşılanmadığı durumlarda bu hakkın kullanılamaması göçmen çocukların ana dili gelişiminin baltalanmasına, böylelikle onların akademik ve sosyal gelişimlerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır.

Diğer yandan ise, göçmen ailelerde ana dili, değerlerin bir nesilden diğerine aktarımında ve sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkileri geliştirmede hayati bir önem taşır. Bu açıdan bakıldığında da göçmenlerin ana dillerini korumaya yönelik önemli bir ihtiyacı ortaya çıkar. Göç ve yerleşim modelleri, çeşitli etnik gruplara özgü demografik faktörler, ebeveyn tutumu, ev sahibi ülkenin göç politikaları ve iki dilli eğitim olanaklarını içeren bir dizi faktör ise dilin korunmasını büyük ölçüde etkiler (Chen ve Kang, 2019). Örneğin yurt dışında yaşayan Türklerin yakın mahallelerde yaşaması, iletişimin ana dildeki yoğunluğunu artıran bir faktör olmakla birlikte çocukların Türk arkadaş

edinmesini ve aile dışında Türkçe dilindeki paylaşımların artmasını sağlayabilir. Yurt dışına yapılan kitlesel göçler de bireyler arasındaki iletişimi canlı tuttuğundan göçmenlerin ana dilini önemli derecede korumaktadır. Ancak ev sahibi ülkenin sağladığı yasal haklar ile iki dilli eğitime verilen destek olmadan ana dilin korunması daha da güçleşebilir.

Yurt dışında yaşayan azınlık grupların ana dillerinde öğrenim haklarını ellerinde bulundurmaları önemli bir unsurdur. Ancak hem Türkçe derslerine öğretim sürecinde yeterince yer veril(e)memesi hem de ana dilde gelişimin sağlanmasında sadece Türkçe ders etkinliklerinin yetersiz olması göçmen ailelerin dillerini koruması için daha büyük bir uğraş ve hassasiyet taşımalarını gerektirmektedir.

Dışişleri Bakanlığının 2019 verilerine göre, yurt dışında yaşayan Türk nüfusu incelendiğinde, Türklerin en fazla nüfusa sahip olduğu ilk üç ülke Almanya, Fransa ve Hollanda'dır. Almanya'da yaşayan Türk nüfusu 2.000.000, Fransa'da yaşayan Türk nüfusu 700.000, Hollanda'da yaşayan Türk nüfusu ise 500.000'dir. Daha sonra 400.000 Türk nüfusu ile Birleşik Krallık, 300.000 Türk nüfusu ile ABD, 250.000 Türk nüfusu ile Avusturya ve 240.000 Türk nüfusu ile Belçika gelmektedir. Diğer ülkelerde ise toplamda 960.000 Türk nüfusu bulunmaktadır.



Grafik 1: Yurt Dışında yaşayan Türk Nüfusu Kaynak: BBC Türkçe

Yurt dışında yaşayan Türk nüfusunun ülkeden ülkeye değişmesi, ülkeler arasında görülen iki dilli eğitim uygulamaları farklılıkları, iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminin sorunlarını ülke ülke değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

19.1. Almanya'da Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminin Sorunları:

Almanya'da Türkçe dersleri ana dili olarak Türkçe ve yabancı dil olarak Türkçe dersleri şeklinde verilmektedir. Ana dili olarak Türkçe dersi, okullarında yabancı dil olarak Türkçe dersi bulunmayan ve iki dilli olarak büyüyen Türk kökenli öğrencilere yöneliktir. Almanya'da Türkçe ve Türk Kültürü dersleri ise söz konusu yerlere bağlı Millî Eğitim Ataşeliklerine ailelerin ders talep formunu imzalamaları ile verilmektedir. Örneğin Münih Başkonsolosluğu, Türkçe ve Türk Kültürü dersini Yukarı Bavyera, Aşağı Bavyera ve Schwaben bölgesindeki Grundschule, Mittelschule, Realschule ve Gymnasium okullarında vermektedir. Bir okulda ders, ancak 12 öğrenci velisinin başvuruda bulunması hâlinde verilebilmektedir. Okuldaki öğrenci sayısı yeterli olmadığı takdirde, istendiği üzere çocuğun yakın çevredeki başka bir okulda derse katılması sağlanmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılım ücretsiz olduğu gibi öğrencilere ders ve çalışma kitapları ücretsiz dağıtılmaktadır. Türkçe derslerine katılan öğrenciler, ayrıca, kalifiye mezuniyet sınavında (Qualifizierender Hauptschulabschluss Prüfung) yabancı dil yerine kendi ana dilleri olan Türkçeyi seçebilmekte ve bitirme notunu yükseltebilmektedirler.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2016 yılındaki raporuna göre Almanya'da 0-20 yaş aralığında toplam 127.795 Türk çocuğu bulunmaktadır. Bu çocukların 102.187'si eğitim hayatına devam etmektedir. Söz konusu çocukların 61'i anasınıfında, 431'i anaokulunda, 21.616'sı ilkokulda, 15.121'i ortaokulda, 17.188'i lisede, 397'si kolejde, geri kalanı da çeşitli kurumlarda eğitim hayatına devam etmektedir. Almanya'da yaşayan okul çağındaki Türk çocuklarının yaklaşık %80'i eğitim hayatlarına devam etmektedir.

Münih Başkonsolosluğunun yaptığı açıklamaya göre Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde 869.000 Türk ve Türk kökenli vatandaş yaşamaktadır. Türkçe dersleri genel olarak ana dili dersi ve yabancı dil dersi olarak iki şekilde yapılmaktadır. Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde yaklaşık 39.000 öğrenci ana dili dersi olarak Türkçe, 8.500 öğrenci ise yabancı dil dersi olarak Türkçe dersi almaktadır. Düsseldorf Eğitim Ataşeliği ise 2017-2018 öğretim yılında Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti genelinde Türkçenin yaklaşık 697 okulda 33.560 öğrenciye ana dili / köken dili dersi olarak, 7.375 öğrenciye ise yabancı dil ve(ya) seçmeli ders olarak (Toplam: 40.935 öğrenciye) verildiğini belirtmiştir. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Bakanının 2014'te yapılan Türkiyeli

Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları adlı sempozyumda yaptığı açıklamada Kuzey Ren Vestfalya'da yalnızca Türkçe köken dili dersine 57.000 öğrenci katılmıştır. Rakamlar 2014'ten 2019'a değin Türkçe dersini alan çocukların sayısının azaldığını göstermektedir.

Kuzey Ren Vestfalya'da Türkçe dersleri Eyalet Eğitim Bakanlığının yetki ve sorumluluğunda verildiği için bu dersi veren öğretmenlerin tamamı yerel makamlarca atanmaktadır. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Bakanlığı Köken Dili Eğitimi Yönetmeliğinde, Köken dili (ana dili) derslerine ilişkin genelgede eyalet okullarında verilen Türkçe ve Türk kültürü dersleri zorunlu ders kapsamında değildir; ilkokullarda (1–4. sınıflarda) en az 15 velinin yazılı isteği, ortaöğretimin 1. kademesindeki okul türlerinde (5–10. sınıflar arasındaki sınıflarda) ise en az 18 velinin yazılı isteği ile Türkçe derslerinin verildiği belirtilmektedir. Ayrıca 16.03.2016 tarihli genelgede Ortaöğretim 1. ve 2. kademelerinde en az 18 velinin yazılı isteği üzerine Türkçe, zorunlu 2. bir yabancı dil yerine veya seçmeli bir ders yerine seçilebilmektedir. Ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilere 6. sınıftan sonra (Realschule, Sekundarschule, Gesamtschule ve Gymnasium okullarında) ikinci yabancı dil, 8. sınıftan sonra üçüncü yabancı dil yerine Türkçeyi alma imkânı sağlanmıştır. Ayrıca Türkçe dersi, Abitur sınıflarında (10-12 veya 11-13. sınıflar) Türk olan ve olmayan öğrenciler tarafından da seçilebilecek yabancı diller (3. yabancı dil olarak) arasına alınmıştır (Köln Millî Eğitim Ataşeliği). Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki okullarda verilen ana dili dersi olarak Türkçe dersi genellikle öğleden sonra haftada 5 saate kadar verilebilmektedir. İstisna olarak Almanya'da Hamburg, Berlin ve Köln'de tek Türkçe-Almanca iki dilli ilkokulu (Alzeyer Strasse) bulunmaktadır.

Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminin sorunları; Türkçe dil becerilerine ilişkin sorunlar, ders materyallerinden kaynaklanan sorunlar, Türkçeye ilişkin tutumdan kaynaklanan sorunlar, öğreticilerden kaynaklanan sorunlar, ailelerden kaynaklanan sorunlar şeklinde gruplanmıştır.

Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının dil becerilerine ilişkin sorunlarının temelinde Türkçenin evde tam olarak öğrenilmeden okula başlanması yatmaktadır. Okullaşma ile birlikte ana dili olarak Türkçe ediniminde belli bir seviyeye gelinmeden Almancanın öğrenilmesi ve Almancanın zamanla Türkçeden daha yoğun kullanılmaya başlanması bireyin her iki dilde de bocalamasına neden olmaktadır. Her iki dilde de belli sorunların yaşanması sınırlı iki dillilik olarak adlandırılmaktadır.

Dil becerilerinin gelişimi her bir boyut için bütünleşiktir. Ancak dinleme becerisi ilk dil edinimi sürecinde daha önemlidir. İki dilli Türk çocuklarının dinleme becerisine ilişkin en temel sorunu, Türkçe dilinde kavram dünyasının tam gelişmemesi nedeniyle dinlediklerini anlayamamalarıdır. Bunun için Türkçe derslerinde öncelikle kavramsal çağrışımlar kurulmalı, konu ve içeriğe ilişkin ön bilgiler tamamlanmalıdır. İki dilli Türk çocuklarının dil gelişimlerine ilişkin sorunların çözümünde dersler tek başına yetersiz kalabilir. Bunun için çocuklar aile ve okul çevresinde Türkçe dilinde sinema günleri, karaoke eğlencesi, yaş ve ilgilere göre seçilmiş Türkçe çizgi film ve diziler ile çeşitli sözel uyarıcılarla karşılaştırılmalıdır. Ev iletişiminde karşılaşılan Türkçe sözel uyarıcılar ile Türkçe konuşmalardaki çeşitli konu ve içerik zenginliği dinleme becerisinin temelini güçlendirmektedir. Çocuğun okul çağına gelmeden önce ailelerin çocuklarıyla Türkçe konuşmaları, onlara Türkçe masal, fıkra, hikâye anlatıp neden-sonuç ilişkilerini görmelerini sağlamaları, dinlediği bir konuşmadan ana fikir çıkarmaları, temel ve orta düzeyde söz varlığına ilişkin birikim elde etmeleri, dinleme becerisini geliştirmede büyük önem taşır. Anne, baba ve kardeşlerle olan etkileşimin yanı sıra medya dilinin de Türk dilinde tercih edilmesi çocuğun dinleme becerilerinde gelişimine katkı sağlar. Çocukların Türkçe dil becerilerinde edindiği kazanımlar böylelikle okuldaki Türkçe dersleriyle güçlendirilebilir. Öğretim sürecinde dinleme becerisinden kaynaklı sorunlar, dinleme stratejilerinin kullanılmasıyla da çözülebilir.

İki dilli Türk çocuklarının konuşma becerilerinde en temel sorun, diller arasında yaptıkları değişimlerdir (alternation). Diller arasında yapılan geçişlerin nedeni Mackey'e (1962) göre konu, insan ve gerginlik durumu olabilir. Annesi Almanca konuşamadığı için yemekte annesiyle Türkçe konuşan çocuğun aynı anda kardeşine Almanca seslenmesi ya da çocuğun babasıyla Türkçe konuşurken gerginleştiğinde Almancaya geçiş yapması gibi örnekler iki dilli Türk çocuklarının konuşmalarında karşılaşılan sorunlardır. Diller arasında değişimleri azaltmak için Türklerle Türkçe konuşma bilinci yerleştirilmelidir. Öğrencilerin konuşmakta zorlandıkları konular genellikle ifade şekillerini bilmedikleri konulardır. Şaşkınlık, korku, sevinç durumlarını en iyi şekilde anlatabilecekleri örnek durumlarla karşılaştırılmalıdır. Konuşma becerilerindeki gelişim, bireyin ev içindeki iletişiminin en güçlü göstergesi olabilir. İlk dil ediniminde birey, anne ve baba ile tek dilde iletişime geçmeye yönlendirilmelidir. İki dilli evlerde anne ve babanın tek bir dilin temsilciliğini yapması çocuğun dile özgü sistemi daha iyi anlamasını sağlar. Anne ve baba hem Türkçe hem Almanca

konuşmamalıdır. Annenin Türkçe, babanın Almanca dilindeki belirlenmiş temsilciliği çocuğun cümleler içinde karışık konuşmasındansa kişiye göre bir dilden diğerine geçişini daha bilinçli yapmasını ve keyfiliği önler. Okullaşma döneminde ise konuşma becerilerini geliştirmede öğrencilerin ihtiyaç duyacakları konularda iletişimsel ve işlevsel bir yol izlenmelidir. Örneğin tanışma, büyüklerle selamlaşma, akranlarla selamlaşma, büyük anne ve büyük baba ile bayramlaşma, Türkiye'ye seyahat etme, bilet alma, bir kursa kayıt yaptırma, pazardan alışveriş yapma gibi konularda konuşma becerilerini geliştirmek daha işlevsel olmaktadır. Öğretmenlerin ve Millî Eğitim Ataşeliklerinin Türkçe konuşma etkinlikleri hazırlamaları, çeşitli projelerle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri de sağlanabilir. Örneğin Essen Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliğinin millî ve manevi değerlere sahip, özgüvenli ve Türkçeye hâkim gençler yetiştirmek amacıyla 6-9 yaş ile 10-13 yaş grubu için *Dilimden Düşmez Türkçem* projesini hayata geçirmiştir. Proje kapsamında, gelişimsel tarama testleri, bilimsel çocuk deneyleri, uzay, insan anatomisi, denizaltı canlıları, ebru çalışması, seramik hamur çalışmaları, hayvanat bahçesi ve akvaryum gezisi, ritim çalışması, masal canlandırma, yaratıcı drama, geleneksel Türk çocuk oyunları, Karagöz ve Hacivat oyunu gibi etkinliklerin yer aldığı belirtilmiştir.

Almanya'da yaşayan Türk kökenli göçmen çocuklarının çok büyük bir bölümü evde ana dili olarak Türkçeyi edinmekte, anaokullarından başlayarak Almanca öğrenmektedir (Huber, 2009; Iefremenko ve Schroeder, 2019; Uluçam-Wegmann, 2014). Pek çok çalışma, iyi bir ana dili yetkinliğinin ikinci dilde de etkili bir sonuç ortaya çıkardığını göstermiştir (Apeltauter, 1987'den akt Rolffs; Cummins, 2008; Yağmur, 2012). Yurt dışında yaşayan Türk çocukların hem aile içinde daha etkili bir iletişim kurabilmesi hem de okul çağında karşılaşacakları Almancayı daha kolay öğrenebilmeleri için en az 3 yaşına kadar ana dili olarak Türkçeyi edinmeleri gerekmektedir. Ana dili olarak Türkçe edinimi çocukların kişisel ve duygusal gelişimlerini, aile içi etkileşimi, Türkiye'deki akrabalarıyla iletişimin devamlılığını ve bu bağların sürmesini, millî benliklerini korumasını sağlar.

Bu çalışma kapsamında, Almanya'da yaşayan ailelere, çocukların Türkçe dilindeki iletişim yoğunluklarını ve Türkçe derslerine ilişkin düşünceleri sorulmuştur[18]. Bu doğrultuda 21 Türk anneye çocuklarının

[18] Verilerin toplanmasına ve ulaştırılmasına yardım eden Erasmus programı öğrencisi Esma Filizer'e teşekkür ederim.

kendileriyle ve kardeşleriyle hangi dilde iletişime geçtikleri, çocuklarının hangi dilde kitap okumayı tercih ettiği, Türkçe dersini yeterli bulup bulmadıkları ve annenin çocuklarıyla kurduğu iletişim dili sorulmuştur. Alınan cevaplara göre, annelerin 9'u çocuklarıyla Türkçe dilinde iletişime geçtiğini, 5'i sadece Almancada, 7'si her iki dilde iletişime geçtiğini belirtmiştir. 5'i çocuklarının kendileri ve babaları ile Türkçe konuştuğunu, 6'sı sadece Almanca konuştuğunu, 10'u ise her iki dilde konuştuğunu belirtmiştir. Kardeşler arasında ise 14'ünün sadece Almanca, 6'sının her iki dilde konuştuğu, birinin de kardeşi olmadığı belirtilmiştir. Çocukların hangi dilde kitap okumayı tercih ettikleri sorusuna ilişkin ise sadece 1 anne çocuğunun her iki dilde kitap okuduğunu, 20 anne ise çocuklarının Almanca dilindeki kitapları okumayı tercih ettiğini belirtmiştir. Çocuklarının aldığı Türkçe derslerini nasıl bulduklarına ilişkin soruya da 8 anne çok yetersiz, 6 anne yeterli, 7 anne ise çok yeterli cevabını vermiştir. Kardeşler arasında Almanca konuşanların sayısı çoğunluktadır. Bu, onların oyun oynarken, mutlu ya da kızgınken kendilerini Almancada daha iyi ifade ettiğini göstermektedir. Ayrıca çocuklardan sadece birisinin Türkçe kitap okuması çok düşündürücüdür. Bekir ve Aydın (2018) da çalışmalarında ilkokulda okuyan çocukların %67,4'ünün her iki dili birlikte konuştuklarını, anne babaların ise yine en yüksek oranda (%54,1) çocukları ile her iki dilde konuştuklarını tespit etmişlerdir. Aktürkoğlu ve Özaydınlık (2017) da iki dilli Türk çocukların çoğunun okul dışında ve okulda ders saatleri dışında daha çok Almanca olmak üzere Almanca-Türkçe karışık konuştuğunu ve ders kitaplarının dışında daha çok Almanca kitaplar okunduğunu belirlemişlerdir. Bunlar, Türkçe dersleri ne kadar işlevsel bir programa sahip olursa olsun öğretimin etkisini azaltacak faktörlerdir.

Pek çok araştırmada Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe okuma ve yazmada belli sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir (Aydın, 2013; Lefremenko ve Schroeder, 2019; Oflaz, 2011). İki dilli Türk çocuklarının yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunların başında yazım, imlâ ve hâl ekleri gelirken okuma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar genel olarak, akıcılıkta ve söz varlığında görülmektedir. Okumada akıcı olmanın yolu kitap okuma alışkanlığından geçer. Kitap okundukça farklı kelimeler tanınmaya ve kelimeler otomatik olarak okunmaya başlar. Akıcılık kavramı, bireyin metni belli bir tempoda okumasını içerdiği gibi anlama boyutunu da içerir. İki dilli Türk çocuklarının okumada akıcı olmaları, onların hem duraklamadan belli bir tempoda okuduklarını hem de okuduğu metni anladıklarını gösterir. İki dilli Türk çocuklarına verilen Türkçe derslerinde

hem ders etkinliklerinde hem ders dışı etkinliklerinde Türkçe kitap okumaya yönelik görevler verilmelidir. Bu hem Türkçe okuma becerisini geliştirmek için hem de Türk dünyasının maddi, manevi, kültürel özelliklerini tanımalarını sağlama açısından çok önemlidir. Bunun için çocukların Türk edebiyatının seçkin eserlerini okumaları için yönlendirilmesi; sesli, sessiz, not alarak, tahmin ederek okuma stratejilerini kullanarak daha etkili ve kolay okumaları sağlanmalıdır.

İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi sorunlarından biri de ders materyallerinden kaynaklanan sorunlardır. Derslerde öğretmene kolaylık sağlayan en temel öğretim materyali de ders kitaplarıdır. Ders kitapları öğrencilerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun bir şekilde hazırlanmalıdır. Pek çok araştırmada yurt dışında okutulan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarından kaynaklanan sorunlara değinilmiştir. Çelik (2017) ders kitaplarının hedef ve yaş düzeyine uygun olmadığını kitapların nitelik bakımından eksiklikleri olduğunu belirtmektedir. Ayrancı, Mete ve Keskin (2017) de kitaplarda yazım yanlışları ile noktalama yanlışlarının, kitap içi yazım tutarsızlıklarının, gereksiz tekrarların ve amaç dışı etkinliklerin ve anlaşılması zor Türkçe kelimelerinin kullanıldığını belirtmektedirler. Bu sorunların çözümü için, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun, alanında yetkin kişilerden oluşan bir komisyon marifetiyle Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının hazırlanması ve bu kitapların içeriğinde titiz olması gerekmektedir.

İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminin sorunlarını oluşturan diğer bir faktör ise Türkçe öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlardır. Öğrencilerin Türkçe dil gelişimlerine katkı sağlamak için onların dil kullanımlarına özgü sorunlarını bilen, sorunları çözmede gerekli alan bilgi ve pedagojik becerilere sahip öğretmenlerin görevlendirilmesi gerekmektedir. Şen'e (2016, s. 527) göre alan bilgisi olmayan, yılda ortalama 400 öğretmen yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretmek üzere görevlendirilmektedir. Görevlendirilen öğretmenlerin alan uzmanlığına sahip olmamaları, ayrıca bu öğretmenlerin Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Rehberlik, İngilizce, Fransızca, Almanca, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı gibi çok geniş bir branş çeşitliliği içerisinden atandıklarını belirtmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının görevlendirdiği Türkçe öğretmenlerini ilk olarak Türkçeyi doğru ve özenli kullanan, Türkçe öğretme yöntem ve yaklaşımlarını bilen, Türk kültürünü tanıtmada gerekli bilgi ve becerilere sahip, iletişim becerileri güçlü, öğrencilerin öğrenme

ihtiyaçlarının farkında ve ailelerle iş birliği yapabilecek bireyler arasından seçmesi gerekir. Bekir ve Aydın (2018), çalışmalarında yurt dışında yaşayan Türk ailelerin (%22,2), ana dili dersinin yetersiz olduğuna ilişkin görüşlerini Türkçe dersi öğretmeninin yetersiz oluşuna bağladıklarını belirtmişlerdir. Yurt dışına görevlendirilen Türkçe öğretmenlerinin iki dilli Türk çocuklarının Türkçeye yönelik sorunlarını çözmek için onları dikkatle gözlemlemeleri, sorunları belirlemeleri ve bu sorunlara ilişkin çözüm yolları geliştirmeleri gereklidir.

İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminin sorunlarını oluşturan diğer bir unsur ise öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarıdır. Öğrenciler, özellikle ilkokul çağından sonra ailelerinden bağımsız hareket etmeye başlamakta ve çevresinin etkisinde daha çok kalmaktadır. Gün içinde okulda yoğun bir şekilde Almanca iletişim kurulması, ödev ve projelerin Almanca dilinde hazırlanması, sosyal çevre dilinin Almanca olması çocukların Türkçeden çok Almancaya ilgi duymalarına neden olmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin diğer derslere nazaran okul puanına etkisinin az oluşu da çocukların Türkçeye yönelik tutumunu belirlemektedir. Türkçeyi sadece akrabalarıyla görüşmek için kullanılan bir dil olarak görmelerindense millî ve manevi değerlerin aktarılmasında, millî benliğin devam ettirilmesinde miras bir dil bilinci oluşturmak gereklidir. Çocukların Türkçeye ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için Millî eğitim müsteşarlıkları tarafından sporcu, ressam, müzisyen, yazar gibi ünlü kişilerle söyleşi günlerinin düzenlenmesi, ulusal bayramlarda Türkçe yarışma ve kutlamalarının hazırlanması, Türkçe şiir okuma veya hitabet etkinliklerinin hazırlanması ve etkinliklere katılan çocuklara çeşitli hediyelerin sunulması çocukların Türkçeye ilişkin tutumlarını olumlu yönde değiştirebilir.

İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminin sorunlarını oluşturan diğer bir unsur da ailelerden kaynaklanan sorunlardır. Yurtdışında yaşayan bazı Türk ailelerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerini aldırmadıkları, Türkçe bilmenin veya öğrenmenin Almanca öğrenimine olumsuz etki edeceğini düşündükleri, ev içinde Türkçenin geliştirilmesine önem vermedikleri görülmektedir. Aileden kaynaklı sorunların çözülebilmesi için Millî eğitim müşavirliklerinin / ataşeliklerinin seminerler, bilgilendirmeler, duyurular, sosyal ve bilimsel etkinlikler ile aileleri bilinçlendirmeleri gerekmektedir.

19.2. Fransa'da Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminin Sorunları:

Almanya'dan sonra yurt dışında en çok Türk nüfusunun bulunduğu ikinci ülke Fransa'dır. "Fransa ile Türkiye arasında ilk resmî iş gücü gönderimi 1965'te yapılmıştır" (Akıncı, 2012: 361). Bu tarihten sonra Fransa'ya yapılan göçler devam etmiş ve günümüzde 700.000 Türk nüfusuna ulaşılmıştır. "Fransa'da Türk dilinin öğretimi, ilk defa, Fransız devlet adamı Colbert tarafından Osmanlı tebâsı arasından tercüman yetiştirilmek amacıyla, başlatılmıştır" (Nurlu, 2013: 477). 1978 yılında Türkiye-Fransa arasında yapılan antlaşmalar ile ELCO-Enseignement de la Langue et de Culture d'Origine yani "Öz Kültürde ve Ana Dilinde Eğitim Programı"nın başladığı görülmektedir. "Kısa sürede yoğun taleple karşılaşılınca ve çocuğun ana dili eğitimini devam ettirebilmesi için, Türkçe dersleri 1983 yılında ortaokullarda ve meslek liselerinde de verilmeye başlanmıştır" (Akıncı, 2012, s. 365). "Fransa'da Türk dilinin eğitim ve öğretimi üç biçimde gerçekleşmektedir. Birincisi, ana dili kültürü çerçevesinde Türkiye tarafından gönderilen öğretmenler ile yapılan Türkçe ve Türk Kültürü dersleridir. İkincisi, Fransa'da okutulan zorunlu yabancı dil olarak Türkçe dersleridir" (Nurlu, 2013, s. 478). 21 Kasım 1924 tarihli Bakanlık kararnamesi ile ortaokul ve liselerde Türkçenin ikinci ve üçüncü dil olarak okutulması yasallaşmıştır. Bu kapsamdaki Türkçe dersleri hem örgün eğitimle okullarda, hem de uzaktan eğitim ile (CNED, Centre National d'Enseignement à Distance, Uzaktan Öğretim Ulusal Merkezi) verilebilmektedir. "Üçüncüsü ise, Fransız yükseköğretim kurumlarında Fransa'nın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik Paris'te, Doğu Dilleri ve Uygarlıkları Enstitüsü bünyesinde Avrasya Bölümündeki Türklük Araştırmaları Birimi veya bazı üniversitelerin Türk Dili ve Tarihi alanında uzman yetiştirmesi için verilen Türkçe dersleridir" (Nurlu, 2013, s. 478).

Fransa'da Türklerin yaşadığı bölgeler Paris, Calais, Lille, Roubaix, Lyon, Alsace Strasborg, Lorraine, Marsilya gibi bölgelerdir. Saint-Denis ise Paris'te "Türk Mahallesi" olarak bilinir. Fransa'da Türkçe derslerinin verildiği okulların bulunduğu bölgelerde *(Bas-Rhin,* Haut – Rhin, Moselle, Meurthe et Moselle, Vosges, Doubs, Territoire de Belfort, Haute Saone, Haute Marne ve Meuse) toplamda 59 Türkçe öğretmeni görevlendirilmiştir (Strazburg Eğitim Ataşeliği). Okullarda Türkçe derslerinin açılabilmesi için en az 15 velinin imzalı beyanı gerekmektedir.

Fransa'da Türkçe öğretmenlerinin düzenlediği pek çok proje dikkat çekmektedir. Ailemle Türkçe Öğreniyorum, Sesli Mesajlar, Türkçeyi Güzel Konuşma, Drama ve Diksiyon Kursları gibi etkinlikler çocukların okulda aldığı Türkçe dersleri dışında Türkçe konuşma ortamlarını genişletmektedir. Bunların Türkçe öğretmenleri kontrolünde düzenlenmesi de Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine önemli bir katkı sağlamaktadır.

Fransa'da yaşayan Türklerin yaşadığı en büyük sorunlarından biri eğitim sorunudur. Fransa İstatistik Araştırmalar Enstitüsünün yayınladığı Trajectories et Origines-TeO (Gelinen Köken ve Gidilen Yollar) adlı raporda, lise bitirme sınavlarında Türk kız çocuklarının %38'inin Türk erkek çocuklarının ise %26'sının başarılı olduğu belirtilmiştir. Eğitimde alınan başarısızlığın nedeni olarak da "ailelerin çocuklarının eğitimine önem vermemesi ve bir an önce hayata atılmaları için mesleklere yönlendirilmeleri" gösterilmektedir. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2016 yılındaki raporuna göre, Fransa'da 24.325'i ilkokulda, 16.964'ü ortaokulda, 10.124'ü lisede ve 2.336'sı üniversitede olmak üzere toplam 53.749 Türk çocuğu ve genci eğitim hayatına devam etmektedir.

Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminin sorunları, Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının öğretim sorunlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Örneğin Akıncı (2014), Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocukların Türkçe yazılı metinlerinde en çok yaptıkları hataların imlâ hatası, harf karıştırma ve harf atlama olduğunu belirtmiştir. Bu durum, Türkçe dilinde yazma ve okuma etkinliklerinin yetersiz kalmasından kaynaklanabilir. Öğrencilerin okuma ve yazma ile ilgili problemlerinin çözümünde ailelerin ve Türkçe öğretmenlerinin iş birliği içinde hareket etmesi gerekir. Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde karşılaşılan diğer bir sorun ise Türkiye'den görevlendirilen öğretmenlere vize işlemlerinin çok uzun bir sürede tamamlanmasıdır. "Vize işlemlerinin uzun sürmesi nedeniyle öğretmenlerin derslere geç başlamak zorunda kalmaları Türk ailelerin Türkiye'nin öğretmenleri geç gönderdiği düşüncesine neden olmaktadır. Yapılan görüşmede Türk aileler, Türkçe ve Türk kültürü dersleri veren öğretmenlerin az oluşundan da şikâyet etmektedirler" (TBMM, 2001).

Çocukların okullaşma çağına gelene kadar evde ilk dil olarak Türkçeyi edindikleri ve okullaşma ile Fransızcayı da öğrenmeye başladıkları gözlenmektedir. Ancak sosyal çevre dilinin zamanla daha sık kullanılması

nedeniyle Fransızcanın Türkçe dil becerilerine fark atması ile sorunlar ortaya çıkmaya başlamaktadır. Bu nedenle iki dilli Türk çocuklarının Fransızca ve Türkçe dil becerilerinde dengeli bir gelişimi sağlayabilmek için anaokullarından itibaren Türkçe derslerinin verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sosyal çevrede ve okulda Fransızca konuşmaları, Fransızca dilinde yayınların okunmasına ağırlık verilmesi, aile içinde Türkçe konuşmaların Fransızca ile karışması ile Türkçe dil becerileri olumsuz yönde etkilenmektedir.

Fransa'da eğitim ile ilgili yasal düzenlemeler Almanya'nın aksine ulusaldır; uygulamalar bölgeden bölgeye farklılık arz etmez. Türk çocukları, Türkçe ve Türk Kültürü derslerini ikinci sınıftan itibaren en az 15 öğrencinin katılım şartı sağlandığında alabilmektedirler. Türklerin yaşadığı bölgelerde Türkçe dersi için bu sayı karşılanamadığı durumlarda dersler açılamamaktadır.

19.3. Hollanda'da Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminin Sorunları:

İkinci dünya savaşından sonra Türkiye'den Batı Avrupa ülkelerine başlayan göçlerin bir kısmı da Hollanda'ya yapılmıştır. Türkiye ile Hollanda arasındaki ilk iş gücü anlaşmasının 1964 yılında yapıldığı görülür. Bugün ise Hollanda'da yaşayan Türk nüfusunun 500.000'e ulaştığı görülmektedir. 1960'lı yıllarda başlayan Türk göçünün kalıcı yerleşmeye dönüşmesi ile 1980'li yıllarda ana dili olarak Türkçe derslerinin okutulmasına ilişkin kamuoyu baskısı ortaya çıkmıştır. Orta dereceli okullarda sınav dersi olarak okutulmak üzere Türkçe dersini içeren eğitim kanunu 1987'de kabul edilmiştir. 1986-1987 öğretim yılında 25 orta dereceli okulda Türkçe dersleri başlamış ve bu derslere 800 Türk öğrenci katılmıştır (Özgüzel, 1995).

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2016 yılındaki raporuna göre ise Hollanda'da 0-20 yaş grubunda bulunan 115.384 Türk çocuğundan 42.061'i ilkokulda, 30.270'i ortaöğrenimde, 20.574'ü mesleki ortaöğrenimde, 12.122'si yüksekokulda, 4.185'i üniversite olmak üzere toplam 109.212 çocuk eğitim hayatına devam etmektedir. Türk nüfusunun yoğun olarak yaşadığı bölgeler ise; Zuid-Holland, Noord-Holland, Noord-Brabant, Gelderland, Overijssel, Utrecht ve Limburg'dur.

Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenimine ilişkin yaşadığı en temel sorun baskı psikolojisidir. Hollandalı yetkililerin Türkçe derslerini Hollanda'daki toplumsal uyumun önünde engel olarak

görmeleri, Türk çocukların akademik başarısızlıklarını aldıkları Türkçe derslerine ve aile içinde Türkçe konuşmalarına dayandırmaları, toplum içinde yabancı düşmanlığı gibi tutum ve davranışlar, Türk aileleri ve çocukları üzerinde baskı yaratmaktadır. Hollanda'da yaşayan ailelerin çocuklarına Türkçe derslerini aldırmaları en temel haklarından biridir. Yasaların izin verdiği koşulların, psikolojik bir yıldırma ile engellenmesi Türk çocuklarının Türkçe dil gelişimlerini engellemektedir. Türkçe öğretiminin eksikliği ile ev içindeki sınırlı Türkçe dil girdisi çocukların dil gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bezcioğlu-Göktolga (2016), Hollanda'da yaşayan üçüncü nesil Türkçe-Hollandaca iki dilli çocukları sözcük tanımlama, sözcük dizilişi tekrarı, dil bilgisel değerlendirme, dizisel ve dizimsel sözcük ilişkisi, sözcük dağarcığı, sözcük üretimi ve anlamsal akıcılık becerileri konusunda Türkçe tek dilli yaşıtları ile karşılaştırdığı çalışmada, iki dilli çocukların tek dilli yaşıtlarının gerisinde kaldığı bu farkın da ev içindeki dil girdisinin sınırlı oluşundan ve göçmen dillerine karşı kurumsal bir desteğin eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Aarts ve Verhoeven (1999) da Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının okuma ve yazma performanslarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının okuma ve yazma performansları, hem tek dilli Türk hem de tek dilli Hollandalı çocuklara göre çok geridir. Bu sonuçlar, iki dilli çocukların her iki dilde dengeli bir gelişim sağlamalarını gerekli kılmaktadır.

Kaynaklar:

Aarts, R., and Verhoeven, L. (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, *20*(3), 377-393.

Akıncı, M. A. (2012). 'Ben zaten Türkçe biliyorum, Türkçe derslerine niye gideyim ki?': Fransa'da Türkçenin öğretilmesinde son durum. *Je connais déjà le turc, pourquoi devrais-je aller au cours de turc*, 361-376.

Akıncı, M. A. (2014). Fransa'daki iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe yazılı metinlerindeki yazım stratejileri. İçinde: K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz, Y. Gençer (Editörler), *Türkçe eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar.* (Sayfa: 3-20), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aktürkoğlu, B., ve Özaydınlık, K. Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye, Türkçeyi öğrenmelerine ve kullanmalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(6), 2345-2356.

Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies, 8*(9), 657-670.

Ayrancı, B. B., Mete, F., ve Keskin, H. (2017). İki dilli Türk çocukları için "Türkçe ve Türk Kültürü" kitaplarının yanlışları, eksiklikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *2*(2), 16-55.

Bekir, H., ve Aydın, R. (2018). Almanya'da yaşayan Türk ebeveynlerin ana dilin okul başarısına etkisine ilişkin görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *10*(1), 95-107.

Bezcioğlu-Göktolga, İ. B. (2016). Home language skills of the third-generation Turkish-Dutch bilingual children in the Netherlands. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *2*(3), 1-15.

Bloomfield, L. (1933). *Language.* New York: Holt.

Chen, J., and Kang, H. S. (2019). Tiger moms or cat dads: Parental role in bilingualism among Asian and Latino Americans. *Social Science Quarterly, 100*(4), 1154-1170.

Chin, N. B., and Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An advanced resource book*. Routledge.

Cummins, J. (2008): Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievment in the primary school. In: Jörg R./ Wagener, M. (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule.* Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung, B. 12., 45-55.

Çelik, N. (2017). Yurtdışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi, 2*(1), 21-33.

Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism. *Language*, *37*(1), 97-112.

Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide.* Publication of the American Dialect Society, No. 26; Alabama University.

Huber, E. (2009). Dil edinimi, dil öğrenimi, dil öğretimi. İçinde: *Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri Sempozyumu.* Sayfa: 22-28. Erişim Adresi: http://www.diegaste-online.de/pdf/sempozyum09-kitap-online.pdf Erişim Tarihi: 29 Temmuz 2019.

Iefremenko, K. and Schroeder, C. (2019). Göçmen Türkçesinde cümle birleştirme: Pilot çalışma. İçinde: K. İşeri (Editör), *Dilbilimde güncel tartışmalar (31. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri).* Sayfa: 243-250. Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları.

Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, *7*(2), 51-85.

Nurlu, M. (2013). Fransa'da Türkçe, Türkiye'de Fransızca öğretimi. *Turkish Studies*, *8*(10). 477-498.

Oksaar, E. (1971). Code switching as an interactional strategy for developing bilingual competence. *Word*, *27*(1-3), 377-385.

Özgüzel, S. (1995). Türkçenin ortaöğretiminde konumu. *İleri,* 12. Erişim Adresi: http://seyfiozguzel.org/hollandada-turkce-calismalari/ Erişim Tarihi: 29 Temmuz 2019.

Rolffs M. A. S. (2009). Anadilin soyut dil edinimi bakımından önemi. İçinde: *Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri Sempozyumu.* Sayfa: 29-42. Erişim Adresi: http://www.diegaste-online.de/pdf/sempozyum09-kitap-online.pdf Erişim Tarihi: 29 Temmuz 2019.

Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sorunu ve üniversitelerdeki mevcut durumun değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(4), 518-529.

T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2016). *DİYİH 2016 yılı raporu: Yurt Dışındaki vatandaşlarımıza ilişkin gelişmeler ve sayısal bilgiler.* Ankara: T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yayınları.

TBMM (2001). Türkiye büyük millet meclisi insan haklarını inceleme komisyonu Fransa Raporu. Erişim Adresi: https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/fransa_raporu.pdf Erişim Tarihi: 29 Temmuz 2019.

Thomas, Ned (2013). *Azınlık dillerinin kullanımı için altyapının oluşturulması.* Londra: Democratic Progress Institute.

Uluçam-Wegmann, A.I. (2014). Batı Avrupa'da göçmen Türk çocuk ve gençlerinin dil edinimleri ve edinçlerine ilişkin durumları, eğitim kurumlarındaki konumları-Almanya örneği. İçinde: K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz, Y. Gençer (Editörler), *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar.* (Sayfa: 175-190), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact.* New York: Publications of the Linguistic Circle.

Yağmur, K. (2012). Batı Avrupa'da Türkçe öğretimi neden önemli? Why is Turkish teaching important in Europe? In *World Turkci Forum* (p. 377-394). Ankara: Tasam Yayınları.

https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-47134873

https://dusseldorf.meb.gov.tr/

https://koln.meb.gov.tr/

https://munih.meb.gov.tr/

https://koln.meb.gov.tr/

https://strazburg.meb.gov.tr/www/strazburg-egitim-bolgesi-merkez/icerik/6