



LANGUAGE TEACHING AND
LEARNING WORKSHOP

DİL ÖĞRETİMİ VE
ÖĞRENİMİ ÇALIŞTAYI
19-20 EKİM 2018 ANKARA

TÜRKİYE TÜRKÇESİ MASASI RAPORU





Kurucu Anlaşması 1998 yılında Kazakistan'ın Almatı kentinde sekiz ülke tarafından imzalanan Ekonomik İşbirliği Teşkilatı Eğitim Enstitüsü (ECOEI), üye devletler arasında eğitim işbirliğini teşvik etmek ve akademik ve eğitim faaliyetlerini güçlendirmek için çalışan, Ekonomik İşbirliği Teşkilatı'nın özerk, uzmanlaşmış bir kurumudur. ECOEI, üye devletlerin eğitim yoluyla kalkınma hedeflerine ulaşmalarını desteklemek amacıyla düzenli olarak eğitimin her seviyesiyle ilgili toplantılar, sempozyumlar, eğitimler ve seminerler düzenlemekte, politika önerileri geliştirmekte ve akademik araştırmalar yayınlamaktadır.

Editörler

Ayşen Gençtürk
Gonca Biltekin

Redaksiyon

Ayşenur Hacıoğlu
Reşide Gürses

Tasarım

MG İletişim Stratejileri Ajansı

Yönetim Yeri

Mustafa Kemal Mahallesi, Tepe Prime C Blok No: 88
Çankaya, Ankara 06510

Telefon +90 (312) 666 16 09

E-mail registry@eieco.org

Genel Ağ Sayfası <http://eieco.org/>

Baskı: Özel Ofset Basın Yayın Matbaa Reklam

Baskı Yeri ve Tarihi Ankara, 2020

ISBN 978-605-70155-0-1



Katılımcılar

Prof. Dr. Celal Demir - *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Prof. Dr. Muammer Nurlu - *Gazi Üniversitesi*

Prof. Dr. Musa Çiftçi - *Uşak Üniversitesi*

Doç. Dr. Bülent Özkan - *Mersin Üniversitesi*

Doç. Dr. Ahmet Demir - *Bağkent Üniversitesi*

Doç. Dr. Fahri Temizyürek - *Gazi Üniversitesi*

Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu - *Kırıkkale Üniversitesi*

Dr. Burak Tüfekçioğlu - *Çukurova Üniversitesi*

Arş. Gör. Latif İltar - *Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi*

Öğr. Gör. Emrah Boylu - *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Umut Başar - *Hacettepe Üniversitesi*



SUNUŞ

Bugün dünyada 6 milyar insan tarafından konuşulan 6000 civarında dil vardır. Dünya nüfusunun yarısı da bugün ya çift dilli ya da çok dillidir. Dilsel beceriler, küreselleşmenin de etkisiyle giderek birbirine bağlanan dünyamızda bireyler için önemli ekonomik kazanımlar getirmektedir. Siyasi ve diplomatik alanda üye ülkelerin karşılaştığı zorluklar da ancak birbirinin dilini iyi bilen, bu dille beraber diğer kültürleri ve o milletlerin zihinsel süreçlerini özümsemiş, iyi yetişmiş bireylerin yardımıyla aşılabılır.

Ludwig Wittgenstein'ın dediği gibi "Dilimizin sınırları, dünyamızın sınırları" ise dil öğrenimi ve öğretiminin, başka kültürlerle açık olmak, esnek düşünebilmek, olay ve olgulara farklı perspektiflerden bakabilmek, yaşama içgüdüğü kadar paylaşma içgüdü-sünü de besleyebilmek gibi erdemlerin temelinde yattığını söyleyebiliriz. EİT bölgesinde konuşulan ve içerisinde köklü edebiyat, tarih, kültür sanat ve medeniyet öğeleri barındıran diller her ne kadar farklı özelliklere sahip olsalar da aile bireyleri gibi bağlı ve birbirlerini birçok yolla etkileyebilme gücüne sahiptir.

EİT bölgesinde konuşulan dillerden biri olan Türkiye (Anadolu) Türkçesi, başta Türkiye olmak üzere çeşitli ülkelerde yaşayan 100 milyona yakın kişinin ana dilidir. Türkiye'den başka Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin de resmi dili olan Türkiye Türkçesi, Kosova, Makedonya, Romanya ve Irak'ta da bölgesel seviyede resmi dil statüsündedir. Türkiye Türkçesinin çeşitli şiveleriyle Türk dillerinin yayılma ve konuşur sayısı bakımından en büyüğü olduğu söylenebilir. Anadolu Türkçesini öğrenmek, Avrupa, Orta Asya ve Orta Doğu arasında bir kavuşum noktasında bulunan ve bölge genelinde önemli bir siyasi aktör olan Türkiye'yi ve onun zengin kültürel ve tarihî mirasını daha yakından tanımak için elzemdir.

Bu anlayıştan yola çıkarak ortak bir gönül diline her zamankinden daha çok ihtiyacımız olduğu günümüz dünyasında, EİTEE'nin EİT üyesi ülke vatandaşlarının birbirlerinin dillerini daha etkin ve yaygın bir biçimde öğrenmesi ve öğretmesi hedefiyle düzenlediği bu uluslararası Çalıştay'ın sonuçlarını birer rapor dizisi olarak yayımlamaya karar verdik. Türkiye Türkçesi masasında tartışılan sorunlar ve önerilen yeni model ve teknikleri, karar alıcıların, politika yapımcıların ve uygulayıcılarının, kurum yöneticilerinin, eğitimcilerin ve öğrencilerin değerlendirmelerine sunmaktan gurur duyuyoruz.

Prof. M. Akif Kireççi
Başkan
EİTEE





LANGUAGE TEACHING AND
LEARNING WORKSHOP

DİL ÖĞRETİMİ VE
ÖĞRENİMİ ÇALIŞTAYI

ÖNSÖZ

Diller sadece yapılarına ve kökenlerine göre sınıflandırılmaz. Statülerine göre de dil çeşitleri vardır: Konuşma dili, edebî yazı dili, resmî dil, devlet dili, eğitim dili, bilim dili vb. Bugün dünyada 6000 kadar dil konuşulmaktadır. Bunların hepsi konuşma dili olsa da aralarından sadece bazıları edebî yazı dili olabilmiştir. Her yazı dili de resmî dil statüsü kazanmış değildir. Örneğin 6000 dil konuşuluyor olsa da Birleşmiş Milletler'e üye olan ülke sayısı sadece 193'tür. Yani konuşulan dillerden pek azı resmî dil, devlet dili statüsündedir. Hatta resmî dil, devlet dili statüsünde olan dillerin sayısı 193 de değildir. Birleşmiş Milletler'e üye olan ülkelerin pek çoğu kendi halklarının ana dilini değil İngilizce, Fransızca, İspanyolca gibi dilleri resmî dili olarak kabul etmiştir. Dünyada edebî yazı dili ve resmî dil statüsü kazanmış dillerden bazıları ise kendi ülkelerinde hâlâ eğitim dili olamamıştır.

Bütün lehçeleriyle birlikte 250 milyon konuşuru olan Türk dilinin en kalabalık dalı Türkiye Türkçesidir. Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Orta Doğu ve Balkanlar'da yaklaşık 100 milyon kişi tarafından kullanılan bu dil yüzyıllardır konuşma ve yazı dili olmasının yanısıra hem resmî devlet dili hem de eğitim dili olmuştur.

Bu yönüyle Türkiye Türkçesi gelişmiş bir dünya dilidir. Yüzyıllardır ilişkide olduğu halkların dilleriyle alış verişlerde bulunarak hem kendisi beslenip zenginleşmiş hem de onları besleyerek zenginleştirmiştir. Orta Asya'dan Orta Avrupa'ya kadar uzanan coğrafyada yaşayan halkların dilleri, Türkçenin "alıcı-verici-taşıyıcı" özelliği sebebiyle birçok ortaklığa sahip olmuştur. Bir yandan Türk dili kökenli kelimeler Arapçaya, Farsçaya, Urduçaya, Rusçaya, Makedoncaya, Yunancaya, Sırpçaya, Arnavutçaya, Boşnakçaya vb.ne geçerek yerleşmiş, diğer yandan Türkçenin Arapçadan, Farsçadan vb.nden alıp yerlileştirdiği pek çok kelime de özellikle Osmanlı Devleti döneminde Bulgarçaya, Yunancaya, Makedoncaya, Arnavutçaya, Boşnakçaya, Sırpçaya vb.ne taşıyarak Avrasya halkları arasında dil üzerinden yepyeni ortaklıklar yaratılmıştır.



Farklı coğrafyalardaki birçok kültür arasında ortaklıklar oluşturan Türkçe günümüzün prestij dillerindedir. Dünyanın pek çok ülkesinden iş adamları ticaret yapmak, gençler ise eğitim ve turizm amacıyla Türkçe öğrenmek istiyor. Bu talebe yönelik olarak Yunus Emre Enstitü Türkiye dışında açtığı kültür merkezlerinde binlerce kişiye bu hizmeti veriyor. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ise her yıl yurt dışından binlerce öğrenciye Türkiye’de Türkçe eğitim alabilmeleri için burslar veriyor.

Bu ülkelerin içinde İran ve Pakistan çok önemli bir yer tutuyor. Hem tarihî bağların eskiliği hem de binlerce yıl içinde oluşan akrabalıklar bu ülke halkları ile Türkiye ve diğer Türk Cumhuriyetleri halklarını birbirine yaklaştırıyor. Bunun sonucunda da karşılıklı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkıyor.

19-20 Ekim 2018 tarihinde Ankara’da yapılan “Dil Öğretimi ve Öğrenimi Çalıştayı”nda bilim adamları bu ihtiyaca cevap verebilmek için bilgi alışverişinde bulundular, yöntem ve çözüm önerileri sundular. Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi konusunda belirlenen müfredat, öğretim elemanı yetiştirme vb. sorunlar ile çözüm önerilerini içeren toplantı raporlarının bir kitap hâline dönüştürülmesi amaca yönelik somut bir adım oluyor. Başından itibaren bu süreci yöneten EİT Eğitim Enstitüsü Başkanı sayın Prof. Dr. M. Akif KİREÇÇİ Bey ve toplantıya katılarak akademik tecrübelerini paylaşan bilim adamları her türlü övgüyü hak etmektedir.

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN
Türk Dil Kurumu Başkanı



İÇİNDEKİLER

SUNUŞ.....	5
ÖNSÖZ.....	7
I. GİRİŞ.....	13
II. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR.....	15
a. Müfredat İçerikleri ve Müfredat Hazırlama Süreçlerindeki Sorunlar	15
b. Öğretim Elemanı ve Öğretmen Sorunları	16
i. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimindeki Öğretim Elemanı ve Öğretmen Sorunları....	16
ii. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Öğretim Elemanı ve Öğretmen Sorunları..	18
c. Materyal Sorunları	21
d. Okuma Kültürü Odaklı Sorunlar	24
e. Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı	27
f. Göçmenlere Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	29
g. Ölçme Değerlendirmede Standartlaşma ve Sertifikasyon	30
III. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....	33
IV. İYİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ	39
a. Toplum Hizmet Uygulamaları ve İhtiyaç Analizleri.....	39
b. Akademik Çalışmaların Paylaşımı.....	40
c. Okul Dışı Uygulamalar.....	40
d. Derlem Tabanlı Sözcükler.....	41
e. Okuma Kültürüne Yönelik Uygulamalar	41
f. Yabancılar Türkçe Öğretimine Yönelik Uygulamalar	42
V. ÖNERİLER.....	43
a. Materyal Üretimi.....	43
b. Müfredat	44
c. Öğretim Elemanı Yetiştirme	44
d. Kültür Aktarımı	45
e. Yöntemler.....	46



Economic Cooperation Organization
Educational Institute
Ekonomik İşbirliği Teşkilatı
Eğitim Enstitüsü



LANGUAGE TEACHING AND
LEARNING WORKSHOP
DİL ÖĞRETİMİ VE
ÖĞRENİMİ ÇALIŞTAYI



LANGUAGE TEACHING AND
LEARNING WORKSHOP
DİL ÖĞRETİMİ VE
ÖĞRENİMİ ÇALIŞTAYI

GİRİŞ

Bu rapor, EİT Eğitim Enstitüsü'nün (ECOEI) Türk Dil Kurumu (TDK) iş birliğinde 19-20 Ekim 2018 tarihlerinde Ankara'da düzenlemiş olduğu Dil Öğretimi ve Öğrenimi Çalıştayı'nın sonuçlarını paylaşmak için hazırlanmıştır. Çalıştay, EİT Üyesi Devletlerin (Afganistan, Azerbaycan, İran, Kazakistan, Kırgız Cumhuriyeti, Pakistan, Tacikistan, Türkiye, Türkmenistan ve Özbekistan) dillerini öğretme ve öğrenme konusundaki tematik tartışmaya katkıda bulunmak için çok çeşitli paydaşları bir araya getirmeyi amaçlamıştır. Çalıştay'ın hedefleri;

- Dil Öğretimi ve Öğrenimi alanındaki gelişmeleri, güncel zorlukları ve konuları tartışmak,
- En iyi uygulamalar ve yöntemler hakkında farkındalığı artırmak,
- Katılımcılar arasında diyalog başlatmak

olarak özetlenebilir.

Çalıştaya akademisyenler, dilbilimciler, uygulayıcılar (dil öğretmenleri / öğrencileri) ve Dil Öğretimi ve Öğrenimi konusunda deneyimi olan veya bu konuya ilgi duyan dil uzmanlarından oluşan seksenin üzerinde katılımcı davet edilmiştir. Katılımcılar oturumlara yazılı ve sözlü olarak aktif katkıda bulunmuş ve dil öğretim materyallerini gündem kapsamında paylaşmışlardır. Tartışılan temalar, aşağıdakileri içermekle birlikte bunlarla sınırlı değildir:

- Türkiye Türkçesi, Urdu dili, Farsça, Azerbaycan Türkçesi, Kazakça, Kırgızca, Türkmen Türkçesi ve Özbek Türkçesi dillerinin öğretimindeki zorluklar,
- Dil öğretimi ve öğreniminde yeni anlayışlar,
- Öğretmenlerin öğrenimi,
- Dil öğreniminde kaliteyi sağlamak,
- Dil öğrenmede yaratıcılık ve eleştirel düşünme,
- Dil öğretimi ve öğrenmesinde etkili yöntemler,
- Dijital çağda dil öğretimi ve öğrenimi,
- Dil öğretimine ilerici yaklaşımlar,



Türkçe öğretimi ile ilgili bu Çalıştay'da uygulama alanından gelen katılımcılar doğrudan uygulamaya yönelik konular üzerinde durmuşlardır. Çalıştay'ın sonucunda Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi üzerinde etraflı bir tartışma ve değerlendirme yapılmış, bu süreçte bazı sorunlar ve konular öne çıkmıştır: müfredat, öğretim elemanı yetiştirme, materyal üretimi ve içeriği, okuma kültürü, eğitim programları ve bölümler arasında standardizasyon, göçmenlere dil öğretimi, çeviri, dil bilgisi.

Türkiye'de ana dili olarak Türkçe öğreten MEB okulları ve üniversiteler ile Türkiye'de ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı Okulları gibi kurumların öğretim programları, materyalleri ve uygulamaları üzerinde eleştirel tartışmalar ve tespitler yapılmıştır. Bu kurumlarda Türkçe öğretimindeki sorunların yanı sıra başarılı uygulama örnekleri ve yaklaşımlar tespit edilmiştir. Tüm bunlar ışığında yeni dil öğretim yöntemlerine dayalı öneriler ortaya konarak çalıştay sonlandırılmıştır.



TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

a. Müfredat İçerikleri ve Müfredat Hazırlama Süreçlerindeki Sorunlar

Çalıştay boyunca Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan müfredatlarla ilgili çeşitli sorunlar tespit edilmiştir. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde kullanılan müfredatın yoğun olduğu gerekçesiyle 2018 yılında bir sadeleştirmeye gidilmiştir. Ancak bu sadeleştirmenin hangi ölçütlere göre yapıldığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından açıklanmamış, dolayısıyla müfredatın içeriğiyle ilgili soru işaretleri oluşmuştur. Bunun yanı sıra herkes tarafından kabul gören bir müfredat oluşturulmamış olması, çalıştay katılımcılarınca sorun olarak belirlenmiştir. Müfredat hazırlayıcılarının eğitimin önemli yapı taşlarından biri olarak tespit edildiği oturumda akademik çalışmalar ile müfredatların denkliği sorunu tartışılmıştır. Türkçe öğretimi ile ilgili tez, makale gibi birçok akademik çalışma yapılmaktadır. Ancak kurul yetkililerinin akademik çalışmalardan yola çıkmadan müfredat hazırlaması sorun yaratmaktadır. Müfredat oluşturulurken kazanımlar, hedefler, amaçlar belirlenmektedir, ancak tüm bu kazanım, hedef ve amaçların belirlenmesinde, süreç içinde deneyimlenmiş, bilimsel ve deneysel verilerin etkisi görülmemekte, bu gibi deneyime bağlı veriler müfredatlarda yer bulamamaktadır. Görülen bu eksikliklerin sonuçlarına öğrenciler maruz kalmaktadır. Öğrenciler, hedef ve amaçlar açısından boşlukta olan bir eğitim öğretim sürecinin içine girmekte ve bu süreçten verim alarak çıkmaya çalışmaktadır. Öğrencinin karşılaştığı durumun bu olması, bir sorundur. Tüm bunlar çerçevesinde herkes tarafından kabul edilen ve standartlaşmayı sağlayan bir müfredatımız yoktur. Müfredat oluşturulurken dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da konular arasında geriye ve ileriye atıflar olması-

Müfredat oluşturulurken kazanım, hedef ve amaçların belirlenmesinde; süreç içinde deneyimlenmiş, bilimsel ve deneysel verilerden yola çıkılmalıdır.



dır. Bu noktada, kitaplar, müfredat ya da kazanımlar geriye ya da ileriye atıfla örtüşen bir yapılandırma içinde değildir.

Müfredattaki bir diğer sorun dil öğretiminde odağa alınması gereken dört temel becerinin dengeli bir dağılım ile uygulanamamasıdır. Oysa dört temel dil becerisinin eşit oranda öğretilmesi gerekmektedir. Ancak öğretim programlarına bakıldığında, Türkçe dersi kitaplarında her üniteye dört metnin bulunması gerektiği, bu dört metinden üç tanesinin okuma metni, bir tanesinin ise dinleme metni olması gerektiği yönünde bir uygulama var. Burada dinleme ve okuma becerilerine ayrılan sürenin birbirinden farklılık gösterdiğini görüyoruz.

Müfredat hazırlamaktan sorumlu olan Talim Terbiye Kurulu ile müfredatın hitap ettiği öğrencinin herhangi bir iletişim alanı yoktur. Bu da hazırlanan müfredatların öğrenciye uygunluk durumunun deneyimlenmemesi açısından öğrencinin müfredata maruz kalması sorunu doğurmaktadır. Günümüzde eğitimde davranışçı yaklaşımın terk edildiği iddia edilse de ne yazık ki eğitimde hâlâ öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenememiştir ve bu durum öğrenciyi mağdur etmektedir. Tüm bunlar planlayıcı, öğretici ve öğrenci arasında bir kopukluk olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Akademik araştırmalarla desteklenen uygulamaların ve yöntemlerin Türkçe öğretmeni eğitimi yoluyla lise öğretimine aktarılması hedeflenmelidir.

b. Öğretim Elemanı ve Öğretmen Sorunları

i. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimindeki Öğretim Elemanı ve Öğretmen Sorunları

Çalıştay'da tespit edilen sorunlardan biri de öğretim elemanı/öğretmen niteliği ve yetiştirme sorunlarıdır. Burada en başta gelen sorun üniversitelerin Türkçe öğretmenliği bölümlerindeki ders içerikleridir. Bu içerikler okuldan okula farklılık göstermekte, bir okulda edebiyat dersleri



ağırlıkta iken başka bir okulda ise edebiyat dersleri yok denecek kadar az olabilmektedir. Bu durum lisansüstü programlara da yansımaktadır. Örneğin bir üniversitenin lisansüstü kabul mülakatında Eski Anadolu Türkçesinden ya da bir Osmanlıca metin üzerinden soru sorulurken başka bir üniversitede Osmanlı Türkçesi ile ilgili herhangi bir soru sorulmamaktadır. Bu farklılık da eğitimin birçok sürecini etkilemekte ve standardizasyon sorununa yol açmaktadır.

Bunun yanı sıra üniversitelerde öğretmen yetiştiren eğitimcilerin de doğru bir donanım sürecinden geçemedikleri görülmektedir. Öğretim elemanları ayrıca devletin getirdiği sınırlandırmalara da maruz kalmaktadır. Örneğin lise müfredatlarının değişmesi ile öğretim elemanı da bu değişikliğe göre yeni bir uygulamaya gitmektedir. Akademik araştırmalarla desteklenen uygulamaların ve yöntemlerin Türkçe öğretmeni eğitimi yoluyla lise öğretimine aktarılması yerine, lise müfredatının üniversitedeki eğitimi şekillendirmesi söz konusu olmaktadır. Uygulayıcı olacak olan öğretmen de süreç içinde bu anlamda bir kopukluk yahut tam yetiştirilememişlik ile karşı karşıya kalmaktadır.

Müfredatı uygulayan, grameri öğreten ya da bu süreci iyi bir yapılandırma ile yürüten öğretmendir. Nitelikli bir öğretmeni yetiştiren de nitelikli akademisyendir. Bu nitelikli akademisyenin ortaya çıkması da nitelikli dil politikaları ile mümkündür. Ancak ne yazık ki ülkemizde nitelikli dil politikası üretmek noktasında da sorunlar mevcuttur. Buna örnek olarak Türkçe Eğitimi bölümlerinin itibarsızlaştırılması verilebilir. Yakın bir zamana dek Türkçe Eğitim Bölümü olarak geçen bölümler Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi adı altında birleştirilmiştir. Kendi başına bir bölüm olması gerekirken farklı bir niteliğe büründürülen bu bölümlerde belli sorunlar ortaya çıkmıştır. Bir öğrencinin herhangi bir derste ya da yaşamda başarılı olabilmesi için en önemli kaynaklardan biri ana dili yetkinliğidir. Yapılan bu uygulama ile

Nitelikli bir öğretmeni yetiştiren de nitelikli akademisyendir. Bu nitelikli akademisyenin ortaya çıkması da nitelikli dil politikaları ile mümkündür.



ana dili yetkinliğine sahip olma durumu olumsuz etkilenmiştir. Çünkü bu yetiyi kazandıran Türkçe öğretmenidir. Onu yetiştiren kurumun niteliğini değiştirmek öğrencilerin ana dili yetkinliğini doğrudan etkilemektedir.

Öğretmen yetiştirme ile ilgili yaşanan sorunların hangi kurumun sorumluluğunda olduğu da üstünde durulan konulardan biridir. Bu MEB'in değil, doğrudan YÖK'ün sorunu olarak tespit edilmiştir. Şu an Türkiye'nin birçok yerinde Türkçe öğretmeni yetiştiren bölümler vardır ancak, alan bilgisini öğretmen adayına nasıl aktaracağını bilen iyi akademisyen eksikliği söz konusudur. Nitelikli akademisyen yetiştirme sorunu bir kez daha gündeme gelmiştir. Eskiden lise eğitiminde okutulanların dengi metinler, bugün üniversite eğitimi süresince bile okutulmamaktadır. Bu gibi nitelik sorunları ana dili öğretimine olumsuz olarak yansımaktadır.

Öğrencilerin öğretmen konusunda karşılaştıkları bir başka sorun da öğretimde devamlılık ve sürekliliğin öğretmen bakımından sağlanamamasıdır. Öğrenciler sürekli öğretmen değişikliğine maruz kalmaktadır. Bu da öğretim sürecini kesintiye uğratmaktadır. Sürekli öğretmen değişikliği yaşanması eğitimin sürekliliği bakımından önemli bir sorun teşkil etmektedir.

*Türkiye'de yabancı-
cılara Türkçe öğ-
retmeni yetiştiren
lisans düzeyinde
bölümler bulun-
mamaktadır.*

ii. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Öğretim Elemanı ve Öğretmen Sorunları

Türkçenin ana dili olarak öğretiminin yanı sıra yabancı dil olarak öğretiminde de ciddi öğretim elemanı eksikliği ve sorunu mevcuttur. Bunların en başında Türkiye'de yabancılarla, lisans düzeyinde Türkçe öğretmeni yetiştiren bölümlerin bulunmaması gelmektedir. Bunun için Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 2012 ve 2014 yıllarında YÖK'e bölüm



açma talebi olmuştur. Lisans programı açılması için YÖK tarafından istenen 300-350 sayfa dolayında AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) formu İngilizce ve Türkçe olarak hazırlanıp YÖK'e teslim edilmiştir. Ancak YÖK yüksek lisans açılabilir tavsiyesinde bulunarak başvuruyu onaylamamıştır. Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretecek olan elemanı yetiştiren bir bölümün bulunmaması, Türkçe öğretmenlerinin deneme yanılma yoluyla eğitim vermeleri sorununa yol açmaktadır.

Günümüzde Türkiye'de ve dünyanın birçok yerinde yabancılara Türkçe öğreten kurumlar vardır. Örneğin Yunus Emre Enstitüsünün 41 ülkede 60'a yakın merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde birçok okutman çalışmakta ve Türkçe öğretmektedir. Ancak bu okutmanların yeterliliklerinin ne seviyede olduğu net değildir. Çünkü okutmanlar herhangi bir uygulama sürecinden geçmeden sahada çalışmaya başlamaktadırlar. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde öğretmenlik deneyimi ve uygulaması yapılmaktadır. Yabancılara Türkçe öğreteceklerin veya öğretenlerin de benzer bir uygulamaya tabi tutulması gerekmektedir. Bu tür okul deneyimleri ve uygulamalar TÖMER'ler vasıtasıyla gerçekleştirilmelidir. Gazi Üniversitesi tarafından YÖK'e sunulan lisans programı taslağında da bu uygulamaların nerede ve nasıl yapılacağı üzerinde durulmuştur. Şu anda 99 branşta Türkçe öğretimi merkezi mevcuttur. Bunlar; TÖMER, TUHAM, DÖMER, DİLMER ve Sürekli Eğitim Merkezi gibi farklı isimler altında etkinliklerini yürütmektedirler. Bu eğitim merkezlerinde de öğretim elemanı açısından sorunlar yaşanmaktadır. Bazı merkezlerde yöneticiden öğretim elemanı kadrolarına kadar Türkçe eğitiminden geçmemiş kişilerin görev aldığı görülmektedir. Örneğin bir TÖMER'de müdürün inşaat mühendisi, yardımcısının işletme mezunu olduğu, öğretim yardımcısının işletme mezunu olması ve öğretim kadrosundakilerin ise fen bilgisi, müzik gibi birçok farklı branş eğitim almış öğretim elemanları olduğu görülmektedir. Belki Türk Kültürü gibi derslerde haftada birkaç saat müzik öğretmeni ile çalışılabilir ancak, bir müzik ya da fen bilgisi öğretmenin haftada on saat, aynı sınıfa derse giriyor olması ciddi bir sorundur.



Öğretim elemanlarının bir yanlışı da özellikle Arap öğrencilere Türkçe öğretirken ortak söz varlığı üzerinden gitmeleridir. Öğretim elemanları Türkçe öğretirken Osmanlıca sözcükler kullandıklarında öğrencilerin daha iyi anlayacağı yanılığısı içindedirler. Örneğin "kavram" sözcüğü ye-

Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde ortak söz varlığı üzerinden giderken tam yalancı eşdeğerlilik veya yarım yalancı eş değerlilik durumlarına dikkat edilmelidir.

rine "mefhum" sözcüğünü kullanmak öğrencinin daha iyi Türkçe öğrenmesini sağlamamaktadır. Mefhum ya da ortak kullanılan başka bir sözcük Arapçada farklı, Türkçede farklı anlamlara sahip olabilmektedir. Yani sözcükte tam yalancı eş değerlilik veya yarım yalancı eş değerlilik olabilir. Farklı bir sorun da İngilizceyle birlikte Türkçe öğretilmesidir. Çünkü yabancılara Türkçe dersi veren öğretim elemanlarının çoğu, yabancı dil üzerine lisans eğitimi almış kişilerden oluşmaktadır. Bu da Türkçe derslerinde İngilizceyle öğretim yapılmasına neden olmaktadır. Bu tamamen yanlışı bir metot olmayabilir ancak, dersin yapılandırılmasında iyi bir denge kurulması gerekir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki lisansüstü programların öğrenci profiline bakıldığında da yine yabancı dil lisansına sahip olan birçok öğrenci ile karşılaşmaktadır. Bunun nedeni bölüme giriş için gereken dil barajı olabilir. Ancak bu durum bölümlerde yabancı dil mezunu öğrencilerin ağırlıkta olmasına ve Türkoloji'den gelenlerin azınlığa düşmesine yol açmaktadır. Bu durumda Türkçe Öğretmenliği Bölümü mezunu ile İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu aynı dersleri almaktadır ve bu da standardizasyon açısından sorun oluşturmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında henüz doçentlik alanı da tanımlanmamıştır. Bu da alanın asıl uzmanının hangi disiplinlerden geldiği tartışmasına neden olmaktadır. Yabancı dil uzmanları ile Türkoloji uzmanları bu bakımdan bir belirsizlik yaşamaktadır.



c. Materyal Sorunları

Çalıştayda ortaya konan sorunlardan bir diğeri de materyal eksikliğidir. Bu eksiklik hem ana dili olarak Türkçe öğretiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kendini göstermektedir. Materyal üretimini gerçekleştirecek bir sistem henüz oturmamıştır. Bu konuda bireysel çabalarla üretim yapılmaya çalışılmaktadır. Bu da ne yazık ki verimli bir dil öğretimi için yeterli olmamaktadır. Materyal üretimi üzerine bir sistem oluşturulamamasının nedenlerinin başında dil öğretimindeki sorunların net olarak ortaya konmamış olması gelmektedir. Sorunlar belirlenmediği için de materyal üretiminin henüz başında bile olmadığımız sonucuna ulaşılmaktadır. Sorunları bilemediğimiz, tespit edemediğimiz için sorunlara yönelik işlevsel materyal üretme eksikliğimiz vardır. Bu konuda başka bir eksiklik de bir eksiklik de materyal üreticileri ile uygulayıcıların koordine olamamasıdır.

İngilizcenin ya da diğer dillerinin öğretim kaynaklarına bakıldığında onların çok ciddi bir yol kat ettiklerini görmekteyiz. Onların materyalleri ile Türkçe materyaller karşılaştırıldığında en dikkat çekici noktalardan biri metinlerdir. Yani onların çalışma kitapları, okuma metinleri gibi amaca yönelik materyalleri mevcuttur. Ancak biz, bu şekilde amaca yönelik olarak hazırlanmış materyal setlerini henüz oluşturmuş değiliz. Öncelikle dil öğrenimini güçlendirecek ortamın hazırlanması gerekmektedir. Bu ortamın ana kaynağı da kültür eğitimi ve metinler olacaktır. Öğretilen dilin bağlı olduğu kültürün ve dilin kendisinin kullanım biçimlerini örnekleyen farklı düzeylerde hazırlanmış öğretim materyaline ihtiyaç vardır. Materyal konusunda bir başka ihtiyaç da dilde dört temel beceriyi kapsayan kitapların olmamasıdır. Var olan kitaplar bu bakımdan yetersizdir.

Dil öğretimindeki sorunların net olarak ortaya konmamış olması nedeniyle sorunlara yönelik işlevsel materyal üretme eksikliği yaşanmaktadır.



Materyal eksikliğinin başka bir boyutu da kültür öğretimini odağa alan materyallerin olmayışıdır. Bir dili öğrenebilmek için dilin ait olduğu kültürü öğrenebilmek çok önemli bir adımdır. Dünyada dil öğretimi kültür öğretimi ile koşutluk içinde yapılmaktadır. Ancak Türkçe öğretimi kitaplarında bunu dikkate alan bir üretim ne yazık ki söz konusu değildir. Kitapların dilin öğretildiği bölgeye ya da kişilere göre özelleştirilmiş bir kültür öğretimi de içermesi gerekmektedir. Tamamen çeviriye dayalı bir öğretim anlayışı yeterli değildir, kültür öğretimi gerekmektedir. Bu, dil öğrencilerine dildeki anlamsal ayrımları

Bir dili öğrenebilmek için dilin ait olduğu kültürü öğrenebilmek çok önemli bir adımdır. Dünyada dil öğretimi kültür öğretimi ile koşutluk içinde yapılmaktadır.

anlamak konusunda yardımcı olacak bir adımdır. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında Türk kültürüne ait unsurlar yeterince yer almamaktadır. Hatta kitaplarda yer alan metinler ya da görsel malzemeler zaman zaman Türk kültürü ile ilgisiz bir içerik oluşturmaktadır. Örneğin, bir metinde bir Türk ressamının duvar resminden söz edilmekte ve metnin yanına bir resim konulmaktadır. Ancak araştırıldığında görülmektedir ki metinde bahsedilen ressam Türk ancak, metne eklenen resmi yapan ise bir Fransız'dır. Yani hem kültür öğretimi bakımından çelişkili bir durum ortaya çıkmakta hem de görselle metin arasında bir tutarsızlık doğmaktadır. Kitaplarda bu gibi

sorunlar mevcuttur. Benzer başka bir örnek de yine Gazi Üniversitesi yayınlarından çıkmış Türkçe kitabında görülmektedir. Kitapta yer alan bir resimde gençler pikniğe gitmekte ve yağmur bastırınca takside çay içmektedirler. Ancak çaylar pipetle içilmektedir. Türkiye'deki yeme içme kültüründe böyle bir davranış şekli yoktur. Bu da yine kültür öğretimi bakımından kitaplardaki sorunlara dikkat çeken bir örnektir. Bu konuda yaşanan eksiklikler uygulama alanında somut bir biçimde kendini göstermektedir. Örneğin, YTB¹ öğrencileri derslerde "18 Mart'ta ne oldu?", "23 Nisan'ın özelliği nedir?" gibi sorular sormakta, bu gibi temel toplumsal bilgiler konusunda eksiklik yaşamaktadır.

¹ Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı bursu ile Türkiye'de eğitim alma hakkı tanınan öğrenciler.



Bir başka materyal sorunu da sözlüklerde kendini göstermektedir. Türk Dil Kurumunun hazırladığı *Türkçe Sözlük* yabancılar için hazırlanmış, ana dili Türkçe olanlar için hazırlanmıştır. Yabancılar için hazırladıkları bir sözlük ne yazık ki yoktur. Bu da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal eksikliğine yol açmaktadır. Ana dili konuşurlarını hedef alan bu sözlük, kalıplaşan fiilleri vermemekte, fiilleri ayrı ayrı vermektedir, Bir başka sorun da sözcüklerin tanımlarında yabancıların anlamakta zorlanabileceği örneklerin olmasıdır. Bu da bir yabancı için kalıplaşan fiilleri, sözcükleri anlamasını ve öğrenmesini zorlaştırmaktadır. Örneğin altın sözcüğünün farklı anlamları verilmekte ancak, bir yabancı için anlayacağı şekilde açıklanamamaktadır. Oysa “sarı renkli ziynet eşyası” gibi yabancı birinin anlayabileceği basit bir tanım yapılması gerekmektedir. Sonuç olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler bu sözlükten yararlanamamaktadır çünkü *Türkçe Sözlük*’ün amacı da bu değildir. Yabancıları hedef alan bir Türkçe sözlüğün olmaması ciddi bir sorundur. Örneğin İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenici sözlükleri vardır. Oxford ve Cambridge gibi kurumların yayımları arasında *Learner’s Dictionary* yani “Öğrenici Sözlüğü” adıyla hazırlanmış güzel örnekler bulunmaktadır. Bizdeki eğitim kurumları bu konuda herhangi bir çalışma üretmemiştir.

Bu konuda yaşanan bir diğer sorun da farklı kurumların yayımladığı kitap setlerinde düzeylere göre işlenen dil bilgisi konularının birbirinden farklılık göstermesidir. Bir kurumun kitabında A1 setinde yer alan bir dil bilgisi konusu başka bir kurumun kitabında ancak B1 düzeyinde ve-

Yabancıları hedef alan bir Türkçe sözlüğün olmaması ciddi bir sorundur.

Farklı kurumların yayımladığı kitap setlerinde düzeylere göre işlenen dil bilgisi konularının birbirinden farklılık göstermekte, bu da dil yeterliliği için yapılan sınavlarda farklı kurumlardan eğitim almış öğrencilerin birbirlerine göre avantajlı ya da dezavantajlı olmasına yol açmaktadır.



rilmektedir. Bu da dil yeterliliği için yapılan sınavlarda farklı kurumlardan eğitim almış öğrencilerin birbirlerine göre avantajla ya da dezavantajlı olmasına yol açmaktadır. Oysa dil öğretim düzeyleri içinde, dil bilgisi konuları bir standart içinde verilmelidir. Bu şekilde olmaması kitapları hazırlayan kurum ya da kişilerin Avrupa Dil Portfolyosu'nu yeterince incelemeyi ve dikkate almadığını göstermektedir. Çünkü Avrupa Dil Portfolyosu'nda her düzey için öğrencilerin sahip olması gereken yeterlilikler açık bir şekilde tanımlanmaktadır. Kitap hazırlama sürecinde, bu yeterlilikleri kazanımlara dönüştürecek konular seçilmelidir. Böyle yapılmadığı için farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Avrupa Dil Portfolyosu'ndaki bir yeterlilikten yola çıkarak bir kişi bu noktada şimdiki zaman öğretilmesi yeterlidir derken bir başkası şimdiki zaman ile birlikte gelecek ve geçmiş zaman da öğretilmelidir diyebiliyor. Bu da düzeyler ve kurumlar arasında belli bir dil bilgisi öğretimi ortaklığının olmaması sorununu ortaya çıkarmaktadır.

d. Okuma Kültürü Odaklı Sorunlar

Çalıştay'da belirlenen önemli sorunlardan bazıları da okuma kültürü eksikliğinde kendini göstermektedir. Özellikle ana dili eğitiminde okuma kültürü bakımından yaşanan eksiklikler göz önüne alındığında öğrencilerin birçok bakımdan dil öğrenimi sekteye uğramaktadır. Bugünkü durum geçmişle kıyaslandığında hem dil öğrenim materyal ve yöntemlerinde hem de bireysel okuma alışkanlıklarında fark edilebilir bir gerileme olduğu tespit edilmiştir. Okuyan toplumların kendini geliştirmekte bir adım önde olması bireylerin ana dili bilinci ve yeteneğinin gelişmesinde de önemli bir öğedir. Şu an Türkiye'de Millî Kütüphane de dâhil olmak üzere kırka yakın kütüphane 24 saat açıktır ancak, ne yazık ki okur sayımız yine de çok değildir.

*Türkiye'de Okuma Kültürü*² adlı kitapta kütüphanelerdeki kitap sayıları üzerine bir araştırma yer almaktadır. Buna göre en büyük kütüphanelerden olan Süleymaniye Kütüphanesi'nde 42 bin cilt kitap bulunmaktadır. Tüm kütüphanelerdeki kitaplar toplandığında sayıları 10 milyonu geçmemektedir. Bu 10 milyona üniversite kütüphaneleri de eklendiğinde sayı yine de çok yükseklerle çıkmamaktadır. Bu istatistik bugün 80 milyonun üzerinde bir nüfusa sahip olan Türkiye'de kişi başına bir kitap bile düş-

² Küçük, Kezban. Türkiye'de Okuma Kültürü. İstanbul: Tekin Yayınevi, 2019.



mediği gerçeğini gözler önüne sermektedir. Bu da Türkiye'deki okuma kültürüne dair düşünülmesi gereken bir çerçeve sunmaktadır.

Günümüzde çocukların kitapla tanışma yaşı geçmişe göre daha erkendir. Eskiden çoğu çocuk kitapla okula başladıktan sonra tanışmakta idi. Günümüzde çocuklar okuldan önce, evde kitapla tanışma şansı buluyor. Ancak bu durum yine de yeterli bir tablo sunmamaktadır. Çocuk daha anne karnında iken kitapla tanışmaya başlamalıdır. Eğer çocukluktan itibaren okuma kültürü geliştirilirse ancak o zaman ana dili bilincinde ciddi bir mesafe kat edilebilecektir. Bu mesafe hem ana dili bilinci ve öğretimine olumlu yansiyacak hem de ana dilini iyi öğrenen bir öğrencinin ikinci bir dil edinme becerisini olumlu etkileyecektir. Ancak, bugün her ne kadar geçmişe kıyasla olumlu bir tablo oluşsa da ne yazık ki henüz yeterli değildir. Bunu çocukluk sonrası eğitim yıllarında öğrencilerin okuduğu veya onlara okutulan kitapları inceleyerek görmek mümkündür. Günümüzden 30-40 yıl öncesine bakıldığında liselerde Mehmet Kaplan'ın edebiyat kitabının okutulduğunu görmekteyiz. Ancak bugün, bu kitap üniversitelerde dahi okunmuyor, okutulmuyor; öğretmen adayı öğrenciler bu kitabı anlamakta zorluk çekmektedirler. Oysa, ancak okuyan bir öğretmenin okutabileceğini, okuyan bir nesil yetişmesine katkısı olabileceğini düşünmek yanlış olmayacaktır. Bu bakımdan öğretmen eğitimimizde, öğretmen adaylarımızın sahip olduğu okuma kültürünün de sorunlu olduğu göze çarpmaktadır.

Amerikan Eğitim Konseyi tarafından belirlenen önümüzdeki on yılın dil öğretim stratejisinin ana konusu, öğretici okuryazarlıktır. Yani yaratıcı okuma ve yazma eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Bu kavramlar, henüz yenidir ve eğitim süreçlerinde üzerinde durulması gerekmektedir.

Okuma kültürü çocukluktan itibaren geliştirilirse ana dili bilincinde ciddi bir mesafe kat edilebilir. Bu mesafe hem ana dili bilinci ve öğretimine olumlu yansiyacak hem de ana dilini iyi öğrenen bir öğrencinin ikinci bir dil edinme becerisini olumlu etkileyecektir.



dir. Türkçe öğretiminde okuma konusunda sorunlar yaşandığını, PISA sınavları üzerinden görmek mümkündür. PISA tarafından uygulanan Türkçe sınavlarında, öğrencilerin grafik okuma gibi birçok eleştirel ve çıkarımsal okuma pratiği ölçülmektedir. Örneğin bir fabrika planı verilerek bu plan üzerinden öğrencilerin okuma becerisi test edilmektedir. Ancak ne yazık ki bizim öğrencilerimiz bu anlamda bir okuma yapmakta eksiklik yaşamaktadır. Çünkü eğitim sisteminde, verili bilginin özümsemesine odaklanan geleneksel yöntemler kullanılmakta,

Zorunlu eğitim süresince öğrencinin pratik ihtiyaçlarına odaklanmak ve öğrencinin bu donanımla hayata atılmasını sağlamak öncelikli olmalıdır.

öğrencinin eleştirel okuma yeteneklerini geliştirmeye yeterince önem verilmemektedir. Bugün bir metin incelenirken geleneksel yazar merkezli, ezber anlayışına uygun bir yöntemi uygulamak öğrenciye yeterli bir kazanım sağlamamaktadır. Aksine bu yaklaşım öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumsuz etkilemektedir. Çünkü “Burada yazar ne anlatmaktadır?” şeklindeki sorular öğrenciye verili olan kalıbı buldurmaya yöneliktir. Öğrenci bu gibi bir uygulamada kendi bir eleştirel okuma ihtiyacı duymamaktadır. Oysaki bir metin üzerinde, alımlama estetiğine göre bir yöntem izlenebilir. Öğrenciye kendisinin ne anladığını buldurmaya yönelik bir yaklaşım

içinde olmamız hedef kitlenin ihtiyaçlarını göz ardı ettiğimizi göstermektedir. Şu anda hemen her seviyedeki öğrenciye aynı tür bilgi yüklemesi yapılmaktadır ancak bu yükleme, ne yazık ki öğrencinin zorunlu eğitimden ayrıldığında ihtiyaç duyacağı okuma yazma pratiklerini ona edindirmekte eksik kalmaktadır. Eğitim sistemi, öğrencilerin akademik okuma ve yazma pratiklerine daha çok yer ayırmakta, öğrenci ihtiyaçlarını göz ardı etmektedir. Zorunlu eğitim süresince öğrencinin pratik ihtiyaçlarına odaklanmak ve öğrencinin bu donanımla hayata atılmasını sağlamak daha gerekli görünmektedir. Akademik yazmayı üniversite düzeyine bırakmak yararlı olabilir.



Çağımızda dil ihtiyaçları ve okuryazarlık anlayışı da değişmiştir. Aktif okuryazar sayısında bir çoğalma gözlemlenmektedir. Sosyal medya öncesinde yüzde bir bile olmayan aktif okuryazarlık oranı bugün sosyal medya sayesinde yüzde yirmi civarına kadar yükselmiştir. Yani bugün "Facebook", "Twitter" gibi mecralarda insanlar yazı yazmakta ve yazılanları okumaktadır. Onların okuma ve yazma ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ana dili eğitiminde, toplumun kültür ve düşünce ihtiyaçlarını karşılayacak türde bir eğitim programıyla öğrencileri hayatta karşılığı olan bir okuma yazma ortamına hazırlamak gerekmektedir. Ancak bugün okullarda uygulanan dil öğretim programı gerçek yaşama kapalı, suni bir yapı içerisindedir. Oysa medya, okuduğunu anlamak bakımından pek çok tuzakla birlikte hayatın içindedir ve öğrencileri bu gibi durumları göz önüne alarak hayata hazırlamak gerekmektedir.

Sosyal medya öncesinde yüzde bir bile olmayan aktif okuryazar oranı bugün sosyal medya sayesinde yüzde yirmi civarına yükselmiştir. Sosyal medya, okuduğunu anlamak bakımından pek çok tuzak da barındırır, öğrencileri bu tuzakları göz önüne alarak hayata hazırlamak gerekmektedir.

e. Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı

Dil öğretimindeki en temel sorunlardan biri kültür aktarımı konusuna dayanmaktadır. Bil dili öğretebilmek için genel bir kültürel altyapıya sahip olmak gerekmektedir. Bu altyapı hem kaynak kültür hem de hedef kültür için, iki açıdan da gereklidir. Bu sağlanmadığında çeşitli hatalar yapmak kaçınılmaz olmaktadır. Örneğin Osmanlının Alacakaranlığında adlı kitapta geçen "bande rouge" kalıbı "kırmızı takım" olarak Türkçeye çevrilmiştir. Oysa Fransızcadaki "rouge" sözcüğü her zaman kırmızı olarak çevrilemez, bu kalıbın "kızıl tugaylar" olarak çevrilmesi gerekmektedir. Buna benzer birçok örnek vardır: "Kırmızı keklik - kı-



nalı keklik”, “kırmızı elma - kızıl elma” gibi örneklerde doğrudan çeviri ile kültürel kodlara uyan çeviri arasında ciddi bir fark bulunmaktadır. “Kızıl elma” kutsal bir görevi işaret ederken “kırmızı elma” olgunlaşmış bir elmadan bahsetmektedir. Başka bir örnek de “kırmızı bayrak - al bayrak” örneğidir. “Kırmızı bayrak” uyarı amaçlı asılan bayrakları işaret ederken “al bayrak” Türk bayrağını anlatmaktadır. “Kızıl bayrak” dendiğinde ise bambaşka bir anlama gelmekte, komünizmin anlam dünyasına referansta bulunmaktadır. Başka bir dile ya da başka bir dilden aktarım yapılırken sözcüklerin birebir karşılıkları değil, anlam açısından sözcüklerin kullanım şekilleri önemlidir. Buna bir örnek olarak Türkçede “Teşekkür ederim, kâfi.” denmesi bir nezaket belirtisi iken aynı söz kalıbının örneğin Fransızcaya birebir çevrilmesi ukalalık, kabalık belirten “Yeter be.” gibi bir anlam ifade etmektedir.

Kısacası bir dili öğrenirken ya da çeviri yaparken yalnızca dilleri bilmek yeterli değildir, kaynak dile ve o dilin kültürüne de hâkim olmak gerekmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde kültürel bağlam çok önemlidir ancak ne yazık ki bunun eksikliğinden kaynaklanan yanlışlarla karşılaşmaktadır. Türkçe öğreten birinin ortalama bir Türk’ten daha fazla halk ve dil bilgisine, ortalama bir Müslüman’dan daha fazla din bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bu konu Türkçeyi öğreten kişilerin inançlı olup olmaması ile değil, kültürel arka plan ile ilişkilidir. Bu kültürel arka plan ile çeviri meselesindeki sorunlar ve diğer unsurlar birbirleriyle bağlantılıdır. Aynı durum diğer din ve diller için de geçerlidir. Bir Batı dili öğretiliyor yahut çevriliyorsa da Hristiyanlığın bilinmesi gerekmektedir. Çünkü “teslis inancı”ndan bahseden bir metinde bu kavramı “üçlülük” diye çevirmek kültürel bilgi eksikliğine işaret etmektedir. Tüm bunlar nedeniyle kültürel bilgi hem çeviri hem dil öğretimi için vazgeçilmez bir ön koşul olarak görünmektedir.

*Türkçe öğreten
birinin ortalama
bir Türk’ten daha
fazla halk ve dil
bilgisine, ortalama
bir Müslüman’dan
daha fazla din
bilgisine sahip ol-
ması gerekmektedir.*



Kültür aktarımına dair meselenin başka bir boyutu da kültür öğretimi- ni odağa alan materyallerin olmayışıdır. Bir dili öğrenebilmek için di- lin ait olduğu kültürü öğrenebilmek çok önemli bir adımdır. Dünyada dil öğretimi, kültür öğretimi ile koşutluk içinde yapılmaktadır. Ancak Türkçe öğretimi kitaplarında bunu dikkate alan bir üretim ne yazık ki söz konusu değildir. Kitapların dilin öğretildiği bölgeye ya da kişilere göre özelleştirilmiş bir kültür öğretimi de içermesi gerekmektedir.

f. Göçmenlere Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Türkçe öğretimi konusunda, göçmenlerle ilgili dil politikasında da bel- li sorunlar tespit edilmiştir. Bu konudaki en temel sorun, geçici eğitim merkezleridir. Bunun birkaç nedeni vardır: İlki göçmenlerin bir sorun olarak görüldüğüne işaret eder, oysa bir çeşitlilik olarak ele alınmalı- dır. İkincisi de bu eğitim merkezlerinde 15 saat kendi ana dilinde yani, Suriye Arapçası ile ders yapılmakta, diğer 15 saatte de Türkçe dersleri verilmektedir. Ankara'nın Battalgazi, Önder gibi semtlerinde okullar öğleye kadar Suriyeli çocuklara eğitim vermekte iken öğleden sonraları Türkiye vatandaşları eğitim görmektedir. Suriyeli öğrencilerin gördü- ğü eğitimde fizik, kimya, matematik ve fen bilimleri derslerinin tama- mı Arapça dilinde ve Suriye müfredatına göre işlenmektedir. Bu ciddi bir sorundur ve dünyada bunun başka bir örneği yoktur. Göçmenler, için- de yaşadıkları ülkenin dili neyse o dilde eğitim almaktadırlar ve bu ne yazık ki Türkiye'de uy- gulanmamaktadır. Ancak yavaş yavaş bu geçici eğitim merkezlerinin kapatılmaya başladığını görmekteyiz, beş merkezden dördü kapatılmıştır.

Göçmenler, içinde yaşadıkları ülkenin dili neyse o dilde eğitim almalıdırlar.



Göçmenlere Türkçe öğretimi yapılan çeşitli kurslar da vardır. Antalya’da yapılan bir kursta alfabe öğretiminde sorunlar yaşanmıştır. Çünkü öğrencilerin bildiği farklı bir alfabe vardır: Arap alfabesi. Latin alfabesine benzememektedir ve aralarında çeşitli ses farkları da vardır. Bu hususta örnek alınabilecek bir uygulamanın olmayışı da işi zorlaştırmıştır. Bu konuda, öğrenim yapan kitlenin bilgi düzeyine göre yeni yöntemler geliştirilmemiş olması ciddi bir eksikliklerdir.

Göçmenlere dil öğretiminde karşılaşılan bir diğer sorun da öğretmenlerin branşlarıdır. Projedeki öğretmenlerin yüzde altmışı sınıf öğretmeni yalnızca yüzde kırkı Türkçe öğretmenidir. Sınıf öğretmenleri yabancı dil öğretimi konusunda eksik oldukları için ses temelli öğretim yapmaktadırlar. Türkçe öğretmenleri de ses temelli cümle öğretimine vâkıf olmamaları nedeniyle geçmişte yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde gördüklerini uygulamaktadırlar. Bu da karmaşık bir yöntem kullanılmasına yol açmaktadır.

Göçmenlerle ilgili yaşanan en büyük sorun elbette uyum sorunudur. Geçici barınma merkezleri gettolaşmaya sebep olurken Suriyelilerin sürekli bir arada bulunmasına neden olmakta ve ancak çalışmak için dışarı çıktıklarında şehre karışmalarına olanak tanımaktadır. Tabii bu, onları içinde buldukları toplumun yaşayış şekline kopuk hâle getirmektedir. Bu da yine dil ve kültür edinimini olumsuz etkilemektedir. Bu barınma merkezleri yavaş yavaş kapatılmaya başlanmıştır.

Göçmenlerin dil edinimi için Avrupa ve Birleşmiş Milletler fonlarıyla desteklenen Suriyelilere İleri Düzey Türkçe Öğretim Projesi gerçekleştirilmiştir. Bu proje kapsamında gözlemlenen en büyük sorunlardan biri, öğrencilerin etkileşim hâlinde olmamaları olarak belirlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin kampın dışına çıkıp sosyalleşmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

g. Ölçme Değerlendirmede Standartlaşma ve Sertifikasyon

Türkçe öğretimi alanında, birçok konuda görüş ayrılığı ve uygulamada da farklılıklar mevcuttur. Terim ve kavramlardan ölçme / değerlendirmeye kadar birçok alanda uygulayıcılar ve uzmanların görüş birliğine varamadıkları pek çok nokta bulunmaktadır. Bu da hem ana dili olarak Türkçe öğretimi hem de yabancı dil olarak Türkçe öğre-

timinde önemli bir standardizasyon sorununa yol açmaktadır. En başta belli temel konularda anlaşmak gerektiği göze çarpmaktadır: "yabancı dil olarak Türkçe öğretimi" mi yoksa "yabancılara Türkçe öğretimi" mi demek gerektiği konusunda herhangi bir netlik yoktur. Ayrıca akraba topluluklara Türkçe öğretimi ile yabancı uyruklulara Türkçe öğretimi arasında bir fark olması gerekmektedir. Ne yazık ki burada da sınırları belli bir ayrıma gidilmiş değildir.

Standartlaşmanın olmadığı en önemli alanlardan biri de ölçme/değerlendirme uygulamalarıdır. Yunus Emre Enstitüsü, TÖMER gibi kurumlarca hazırlanmış kitaplarda benzer uygulamalarla öğretim gerçekleştirilmektedir. Hatta kitap setlerinin öğretmen kitaplarında ders akışı safha safha açıklanmaktadır. Yani aynı kitabı kullanan öğretmenler belli bir düzeyde ders işlemedirler. Ancak ölçme değerlendirme kısmı öğretmenin uygulama alanı olarak kitaptan bağımsızlaşmaktadır. Öğretmenler sınav sorularını kendileri hazırlamaktadır. Bu da sınavlarda belli bir standardın olmamasına yol açmaktadır. Örneğin bir öğretmenin sınavında, ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında 7. ya da 8. sınıflar için hazırlanmış anlama sorularının yer aldığını görebilmekteyiz, hatta ALES'teki anlama soruları bile yabancılara Türkçe öğretiminin ölçme değerlendirmesinde yer bulabilmektedir.

Ölçme değerlendirmedeki başka bir sorun da sınavda farklı dil becerilerinin ölçülmesi konusundadır. Örneğin bazı dil merkezleri dinleme becerisinden hiç sınav yapmamaktadır. Bu da standardizasyon açısından sorun yaratmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü, TÖMER gibi kurumlarca hazırlanmış kitaplarda benzer uygulamalar ile öğretim gerçekleştirilmektedir. Ancak ölçme değerlendirme kısmı öğretmenin uygulama alanı olarak kitaptan bağımsızlaşmaktadır. Bu da sınavlarda belli bir standardın olmamasına yol açmaktadır.



Başka bir ölçme değerlendirme sorunu da seviye tespit sınavları ile ilgilidir. Bu konuda da belli bir standart söz konusu değildir. Ankara Üniversitesinin seviye tespit sınavı tamamen dil bilgisi becerisine yönelik bir sınavdır. Yunus Emre Enstitüsünün sınavı ise çok daha farklıdır. Bu da dil öğretiminde ciddi bir tutarsızlığa yol açmaktadır.

Sınavlarda standardizasyonun olmamasının en başta gelen sebebi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ortak bir öğretim programının bulunmamasıdır. Böyle bir programın eksikliği, her öğretim merkezinin farklı uygulamalar yapmasına sebep olmaktadır. Dil öğretiminde uygulamaları şekillendiren bir husus da öğretim merkezlerinin kullanmakta olduğu öğretim setleridir. Bu setler incelendiğinde birbirinden çok farklı içeriklere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin Yunus Emre Enstitüsünün hazırlamış olduğu Türkçe öğretim setinde A1 düzeyini bitiren öğrenciler şimdiki zaman, gelecek zaman ve geçmiş zaman yapılarını öğrenirken İstanbul Üniversitesinin hazırlamış olduğu öğretim setinde A1'i bitiren öğrenciler yalnızca şimdiki zaman yapısını öğrenmiş olmaktadır. Asıl sorun da bu iki farklı içerikteki A1 düzeyini tamamlamış olan öğrencilerin aynı dil geçerliliklerine sahip dil öğrenim sertifikası almaktadır. Benzer bir durum TÖMER'ler arasında bile kendini göstermektedir. Bir TÖMER'de B2 düzeyinden sertifika alan bir öğrencinin başka bir TÖMER'de A1 düzeyinden sertifika alması mümkün bile olmayabilmektedir.

Sınavlarda ve kurumlar arasında kendini gösteren bu farklılıkların en büyük nedenlerinden biri de kitaplarda yer alan standartların farklı olmasıdır. Ders kitapları arasında büyük farklar vardır ve yukarıda da kısaca değinildiği üzere, kitaplardaki bu farklılıklar merkezlerin uyguladığı öğretim programlarının belirleyicisi olmaktadır. Örneğin bir öğrenim setinde A1 düzeyinden C1 düzeyinin sonuna kadar beş yüz civarında ders saati gerekli iken başka bir öğrenim setinde bu süre dokuz yüz altmış ders saatine varmaktadır. Bu da standardizasyon konusunda önemli bir sorun olarak tespit edilmiştir.



ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Dil öğretiminin dört temel beceriye dayalı olduğu kabul edilmektedir. Ancak ne yazık ki Türkçe öğretiminde bu kabüle ilişkin uygulamada eksiklikler yaşanmaktadır. Dört temel beceri odaklı bir öğretim yapmak yerine, daha çok dil bilgisi konularını ve anlatımını önceleyen ders içerik ve programları, öğretimin temelini oluşturmaktadır. Buradaki sorunun kaynağı; dil bilgisi öğretimi yapmak değil, dil bilgisi ve sözcük öğretimini dil becerilerinin öğretimine entegre etmemektir. Oysa sözcük ve dil bilgisi öğretimi bağlam temelli ve dil becerilerinin doğal ve ayrılmaz bir parçası olarak öğretilmelidir.

Dil bilgisi dil öğretiminin omurgası olmayı sürdürmektedir.

Dil bilgisi öğretimi ile ilgili birçok farklı tartışma gündemdedir. Bunların başta gelenlerinden biri; dil bilgisi odaklı bir öğretim yapılmaması gerektiği, dil bilgisinin diğer dil becerilerinin önüne çıktığı anlayışıdır. Ancak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışma, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrendikleri takdirde kendilerini o dili biliyor kabul ettiklerini ya da edeceklerini ortaya koymuştur. Yani diğer becerileri edinmeyi dili öğrenmiş olmak olarak görmemektedirler. Benzer bir yaklaşımı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde de görmek mümkündür. Öğrenciler öğretime dil bilgisi anlatması talebiyle gelmektedirler. Dolayısıyla dil bilgisi, dil öğretiminin omurgası olmayı sürdürmektedir.

Dil bilgisi öğretimindeki sorun; dil bilgisi öğretiminin kapsamı, yöntemi ve öğrenciye nasıl aktarılacağına ilişkin yaklaşım farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Bu farklılıklar terimlerin adlandırılmasından başlayarak kendini göstermektedir. En temel sorun da dil bilgisinin dört temel beceriyle bütünleşik şekilde verilmesi ya da dil bilgisinin doğrudan mı, dolaylı mı (sezdirerek) verilmesi gerektiği konusunda bir görüş birliğine varılamamış olmasıdır. Bu konularda; kitaplarda da akademisyenlerce de farklı görüşler dile getirilmektedir. Bu da, elbette



öğrencilere yansıyan önemli bir soruna oluşmasına yol açıyor. Öğrenciler, her bir öğretmenden farklı bir şekilde öğrendiklerini, bir öğretmen hiç dil bilgisi anlatmazken diğerinin sürekli dil bilgisi anlatıp dil bilgisi terimlerini öğrettiğini ileri sürebiliyorlar. Oysa dil bilgisi öğretiminde ülke çapında bir standardın oluşturulması ve buna göre sınavlara hazırlanan öğrenciler için belli bir çerçeve çizilmesi gerekmektedir.

Dil öğretimine biraz daha tarihsel bir perspektiften bakmak sorunun temelini ve bu noktaya nasıl geldiğimizi anlamak konusunda yardımcı olacaktır. Dil öğretiminin, tarihin çok eski zamanlarından bu yana yapıldığı bilinmektedir. Ancak bunun bir bilim olarak ortaya çıkması, yani bir yöntem dâhilinde yapılmaya başlanması, “**dil bilgisi çeviri yöntemi**” ile olmuştur. Bu yöntemin ortaya çıkıp benimsenmesindeki etken de dinî metinlerin çeviri ihtiyacından doğmuştur. Orta Çağ’da Latince olan dinî metinlerin çevrilip anlaşılması gerekliliği bu metinlerin farklı dillere nasıl çevrileceği sorununu ortaya çıkarmış ve bu da dil bilgisi çeviri yönteminin yolunu açmıştır. Bu yöntem Orta Çağ şartlarında metnin tamamen okunup anlaşılması, mantıklı bir anlamsal bütün için çevrilmesi gibi temel beklentileri karşıladığı sürece amaca ulaşan, başarılı bir yöntem olarak görülmüştür. Dönemin gereklilik ve ihtiyaçları doğrultusunda yalnızca bu yöntem yeterli olmuş ve dolayısıyla konuşma, yazma, dinleme gibi dil becerileri alanında herhangi bir yöntem geliştirilmemiş ve kullanılmamıştır. Yalnızca dil bilgisi çeviri yöntemi üzerinde durulmuş ve bu yöntem 1800’lü yıllara kadar kullanılmaya devam etmiştir. Sonrasında “**doğrudan yöntem**” adı verilen bir yöntem ortaya çıkmıştır. Bu dönemin zenginlerinin farklı ülkelere seyahatleri ve bu seyahatler sonucunda dil öğrenmesini karşılayan yöntemdir. Kısacası bu yöntemde dilin yerine gidip öğrenme esastır ancak, bu öğrenme kapsamlı ve sistematik olmadığı için az çok çeviri yapabilme, konuşulanı anlayabilme gibi temel düzeyde kalan bir bilgi edinimi söz konusu olmaktadır. Bu da eksikliklerin fark edilmesini sağlamıştır ve dinleme, okuma, yazma, konuşma üzerine gereklilikler sistematik hâle getirilmeye başlanmıştır. Belli düzeyde beceri odaklı etkinliklerle bu yöntem 1970’lere kadar uygulanmıştır.

Bu tarihlerden itibaren Noam Chomsky ile birlikte dil edinimi, dil ve zihin ilişkisi boyutunda ele alınmaya başlanıyor. Bu süreçte dil işitimi yöntemi (audiolingual method) gibi birçok farklı yöntem kullanılarak daha bilişsel bir uygulama şekline geçilmiştir: “**iletişimsel yöntem**”. Bu yöntemde dört temel beceri odağa alınmakta ve dil bilgisi tamamen dışarıda bırakılmaktadır. İletişimsel yöntem en çok 1980’lerde etkili olmuş günümüze kadar da etkisini sürdürmüş ve hala uygulanmakta olan bir yöntem-



dir. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini odağa alan ve dört temel beceriyi geliştirmek amacıyla olan bu yöntem, bu açıdan verimli görünse de dil bilgisini tamamen dışarıda bırakması sebebiyle sorun teşkil etmektedir. Bugün yabancılara Türkçe öğretiminde de bu yöntemden yararlanılmaktadır. Ancak ders kitaplarına bakıldığında dil bilgisi öğretimine de yer verildiğini görmekteyiz. Dolayısıyla günümüzde daha karma bir yöntem uygulanmaktadır. Bu yöntem iletişim kurmayı öğretme açısından oldukça önemlidir ancak, günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle birlikte temel eğilim, yöntem sonrası dönemin olanaklarına doğrudur. Bu yaklaşım **“içerik odaklı yöntem”** diye geçmektedir. Bu yöntemde amaca yönelik ders içeriği önceliklidir ve aslında yöntem konusunda öğretim elemanına özerk bir alan sağlamaktadır. Burada öğretim elemanının ihtiyaçlar, gereklilikler ve koşullar doğrultusunda kendi yöntemini belirlemesi esastır. “Kime öğreteceğim?”, “Neden öğreteceğim?” gibi soru ve kaygılar çerçevesinde, öğretim elemanı dersini yapılandırabilir. Örneğin yabancı dil öğretiminde yaş grupları çok belirleyici bir etken olabilmektedir. Yetişkin öğrenci gruplarının dil bilgisine ihtiyacı varken daha küçük yaşlardaki öğrencilerin buna ihtiyacı yoktur. Çünkü küçük yaş grupları daha sezgisel bir kavrama yolu ile öğrenebilmekte ve dili içselleştirebilmektedirler. Fakat bir yetişkin öğrenci grubu dil bilgisine sahip olması dolayısıyla hedef dil ile kendi dilinin dil bilgisi kurallarını karşılaştırma ihtiyacı hissetmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanı bu ve benzeri etkenleri göz önüne aldığı anda ders içeriğini ve yöntemini belirlemede esnek bir alana sahiptir.

Günümüzde dil bilgisi öğretimi yapılırken tam bir anlaşmaya varılmış değildir. Özellikle ders kitapları ve kurumların seviyelere göre öğretilmesi gereken dil bilgisi konularını belirleme konusunda ciddi farklılık-

Günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle birlikte temel eğilim, yöntem-sonrası dönemin olanaklarına doğrudur. “İçerik odaklı yöntem”de amaca yönelik ders içeriği önceliklidir ve yöntem konusunda öğretim elemanına özerk bir alan sağlamaktadır.



lar olduğu ve hatta konuların sıralanışında çeşitli yanlışlıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Örneğin A1 düzeyinde genel tanışma kalıpları öğretilmektedir. Türkçenin en temel tanışma sözcüklerinden biri olan “hoş geldiniz” sözü bilinen geçmiş zaman eki “-di”yi içermektedir. Dolayısıyla öğrencinin bu sözü anlayabilmesi ve öğrenebilmesi için “-di” ekini tanıması gerekmektedir. Ancak kitaplar bu düzeyde, herhangi bir zaman kipi öğretimi yapmamaktadırlar. Bir başka yanlış örneği de “-ip” zarf-fiil ekinin öğretiminde görülmektedir. Bazı kitaplar bu eki bağlaç olarak işlemektedir. Bu örnekte görüldüğü üzere dil bilgisi öğretimindeki sorunlar yalnızca kurumlar arası uyumsuzluklardan değil, çeşitli bilgi yanlışlarından da kaynaklanmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların kaynağında, dil bilgisinin öğretim sürecinde nereye konması, nasıl bir çerçeveye oturtulması gerektiği konusunda görüş birliğine varılmamış olması yer almaktadır. Türkçe öğretiminde dil bilgisi, genel olarak normatif bir yaklaşımla öğretilmektedir ve bu bir sorundur. Normatif bir yaklaşımla işlemek, yani biçime ağırlık vermek dilin anlam boyutunda hatta doğrudan dil bilgisi öğelerinin anlam boyutunda eksikliklere yol açabilmektedir. Semantikte eksiklik yaşanması da dil bilgisi yapılarının; eklerin, köklerin ürettiği anlamları tam kavrayamama sorununa yol açmaktadır. Örneğin “-ebilmek” eki öğretilirken bu eke “yeterlilik” denmektedir. Yalnızca bu örnekte bile iki sorunla karşı karşıya kalmaktayız. İlki “-ebilmek”

her zaman yeterlilik anlamı vermez, bağlama göre anlam farklılıkları oluşabilmektedir. İkincisi de yöntemsel bir sorundur. Örneğin Almanca öğretiminde bir ek verilip onun yeterlilik olduğunu söylemek yerine, yeterlilik temasını tek başına ele alıp o temayı temsil eden dil bilgisi öğeleri gösterilmektedir. Bu temalar olumsuzluk, rica vb. gibi çok farklı temalar olabilmektedir. Bizim yöntemimizde ise biçimsel öğeler üzerinden giderek semantik arka plan konusunda ciddi eksikliklere yol açan bir öğretim yapmaktayız.

Dil bilgisi öğretiminde biçimsel öğeler üzerinden giderek semantik arka planı göz ardı etmek ciddi eksikliklere yol açmaktadır.



Günümüzde uygulanan öğretim yöntemleri farklılık göstermektedir. Belli yaklaşımlar öne çıksa da birçok farklı yaklaşımın amaçlar doğrultusunda kullanılmakta olduğu, Çalıştay boyunca yapılan tartışmalarla tespit edilmiştir. Yöntemler birbirinden apayrı, bağımsız değildir. Bir yöntem ortaya çıktıktan sonra elli hatta yüzyıl kullanılmakta, ardından eksiklikleri tespit edilmektedir. Bu, yöntemin tamamen reddedilmesi anlamına gelmemelidir. Bu eksiklikler doğrultusunda yöntemin üstüne konarak yol alındığı görülmüştür. Bunu eskiden çeviri ve dil bilgisinin başat olduğu örnekte görmek mümkündür. Dil bilgisi bugün hâlâ öğretilmektedir ancak, eskiden yalnızca dil bilgisi öğretilmekte, konuşma ve dinlemeye yer verilmemekte idi. Bugün ise dil bilgisinin üstüne diğer beceriler de eklenerek daha birikimli bir şekilde yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Kısacası doğru olan, geçmişteki yöntemleri reddetmek değil, birikimli bir şekilde ilerlediğini söylemektir. Günümüzde birçok kişinin televizyon dizileri ile dil becerilerini geliştirdiklerini görmekteyiz. Yani medya aracılığıyla dil öğrenmek de bir yöntem olabilir. Bunu eleştirmek ya da görmezden gelmektense bunun nasıl geliştirilebileceği üzerinde durmak yararlı olacaktır.

Dil öğretiminde öğrencilerin edindikleri bilgileri gündelik hayata taşıyabilecekleri bir yöntemin uygulanması gerekmektedir. Öğretilen beceri eğer gündelik hayata aktarılmıyorsa bilgi boyutunda kalmaktadır. Dolayısıyla uygulayıcıların bilgiyi beceriye dönüştürebilecekleri yaklaşımları benimsemesi gerekmektedir. Her yöntemden yararlanarak, yaparak, yaşayarak her öğrencinin farklılıklarının ön plana çıkabileceği ve kendi öğrenme süreçleri konusunda farkındalık edinebileceği yöntemlerin kullanılması gereklidir. Tüm bunlar, Avrupa Dil Portfolyosu'nda sözü edilen “**beceri odaklı öğretim**” yöntemi ile uygulanabilir.

Dil öğretiminde uygulayıcıların, öğrencilerin edindikleri bilgileri gündelik hayata taşımalarını öncelleyen yaklaşımları benimsemesi gerekmektedir.



Öğretim esnasında amaç; okuma becerisi kazandırmaksa öğrencinin okuması, konuşma becerisi geliştirilmek isteniyorsa öğrencinin konuşması sağlanmalıdır. Ancak bu yapılırken kontrollü konuşturma yapılması, öğrenciye geri dönüt vererek becerisini geliştirmeyi hedeflemek gerekmektedir. Beceri odaklı öğretimde uygulamaya ağırlık vermek öncelikli ve gereklidir.

Özellikle ana dili olarak Türkçe öğretiminde metin işlenirken hikâye haritası tekniği ile olay, mekân, zaman unsurlarını listelemek, metinden kopyala yapıştır yoluna gitmek öğrencilerin analiz yeteneklerine herhangi bir katkı sağlamamaktadır. Metinlere bu şekilde yaklaşıldığı için çoğu zaman kişiler ile mekânlar arasındaki ilişkileri analiz etmek, kişilerin karşılaştığı çatışma durumlarına dair anlamlandırma yoluna gitmek ya da metne dâhil olan öğelerin metindeki işlevlerini anlamlandırmaya yönelik süreçler ihmal edilmektedir. Eğer öğretime kitle odaklı yaklaşıyorsak sınıf düzeylerine göre seçilen metinler gibi kullanılan yöntemlerin de buna bağlı olarak değişmesi gerekmektedir.

Özel Amaçlar İçin Dil Öğretimi: Bu öğretim şeklinde, amaç odaklı dil öğretiminin yapılması söz konusudur. Örneğin akademik Türkçe, turizm Türkçesi gibi dil öğrenen kişinin amacı doğrultusunda bir dil öğretim planlaması yapılır. Bu yaklaşımda öğrencilere temel ihtiyaçlarını öğretmek öncelikli olmakla birlikte, dil bilgisi de mutlaka öğretilmelidir ancak, amaç dil bilgisi öğretimi olmamalıdır. Bunun yanında İranlı öğrenci ile Azerbaycanlı öğrencinin Türkiye Türkçesi öğrenirken ihtiyaçları farklı olacaktır, dolayısıyla öğrencinin ana dili doğrultusunda öğrendiği yabancı dilde doğacak ihtiyaç durumu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Geleneksel Yaklaşım: Geleneksel yaklaşım adı altında kullanılan öğretim yöntemi “doğrudan yöntem” dir. Bu yaklaşım ile ilgili olumsuz bir algı söz konusudur. Genel kanı, bu yöntemin yıllar boyu Batı’da denendiği fakat başarılı olmadığı, bu nedenle “davranışçı yaklaşım” a geçildiği yönündedir. Oysa bu yöntem de hâlâ diğer pek çok yöntemle birlikte kullanılmaktadır. Örneğin A1 derslerinde ilk hafta geleneksel yöntemden yararlanılır. “Bu ne? Bu kalem.” gibi örnekler doğrudan öğretimin ürünüdür.

Sarmal Yaklaşım: Sarmal öğrenme yaklaşımı; metin seçiminden, ders içi etkinlik ve sorulara kadar her alanda kendini gösteren bir yöntemdir. Bu yöntemde amaç, bir yandan geriye dönüp önceki bilgileri tekrar ederken öğrencinin hazır bulunuşluğu üzerine yeni bilgiler koymaktır. Bu noktada uygulayıcıların metin seçimlerini, ders yapılandırmalarını gözden geçirmesi gerekmektedir.



İYİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Çalıştayın bu bölümünde katılımcılar kendi kurumları, okulları ya da kurum dışında yaptıkları dil öğretimine dair uygulama örneklerini paylaşmışlardır. Bu uygulamaların kimi ders içi uygulamalara kimi öğretmen yetiştirmeye kimi akademisyenlerin ortak paylaşımına dairdir. Her bir uygulama Türkçenin öğretimini geliştirmeye yönelik birer örnek teşkil etmektedir.

a. Topluma Hizmet Uygulamaları ve İhtiyaç Analizleri

Uygulamalardan biri “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersidir. Bu derste yapılan uygulama lisans üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik ihtiyaç analizi sonucunda belirlenmektedir. Öğretmen adayı olan öğrenciler sahaya ve çeşitli eğitim kurumlarına gönderilmektedirler. Bir diğer ihtiyaç analizi çalışması da öğretmen adaylarının temel ihtiyaçlarını bulmaya yönelik olarak yapılmıştır. Bu analize göre adayların üç şeye ihtiyacı vardır: 1. Yaratıcı yazma, 2. görsel okumayla da ilişkili olarak senaryo yazarlığı, ve 3. oyunlaştırma.

Yaratıcı yazma bölümünde öncelikle bilindik metin yorumlarının dışına çıkılmaktadır. Yaratıcı yazmada; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine odaklanan, metnin kurgusal anlamda nereden başlatıldığını irdeleyen bir bakıştan uzaklaşıp yapısalci eleştiri kuramından ilham alınarak işlevsel motifler ve farklı kalıplardan yararlanma esas alınmıştır. Örneğin öğrencilere “arayış” kalıbı odaklı bir metin çalışması yaptırılmaktadır. Bu uygulamada sözlü kültür geleneğimizde de çok sık kullanılan “arayış” kalıbındaki metinler analiz edilip, öykü şemasına uygun metinler yazdırılmaktadır. Kalıbın öykü şemasını “arzu etme, ayrılma, yeni yere varma, mücadele etme, geri dönme ya da geri dönememe” bölümleriyle örnek uygulamalar üzerinden verilmekte ve böylece öğrenciler de verilen öykü şemasına uygun metinler oluşturmaktadır. Bu da etkin bir yaratıcı yazma süreci sağlamaktadır.

Akademik düzeyde yapılan uygulamalardan bir başkası Senaryo Yazarlığı dersidir. Bir lisans dersi olarak verilen bu derste, öğretmen adaylarının görsel okumaya, izlemeye dair birikimlerini geliştirmek ve çağın bir gereği olarak görsel metinlere yönelik birikimlerini artırmak amaç edinilmiştir. Bu ders kapsamında; izleme, senaryo yazma, kısa filmler çekme vb. etkinlikler gerçekleştirilmektedir.



Başka bir uygulama da Türkçe ders kitaplarında tespit edilen oyunlaştırma ve dramatisasyon kullanımını eksikliğinden doğmuştur. Öğretmen adaylarına yaratıcı drama eğitimi verilmekte; sıcak sandalye, katılımcı liderliği, kenardan yönlendirme, bilinç koridoru gibi çeşitli drama teknikleri öğretilmektedir. Bu uygulama ile hedeflenen, yaratıcı drama sayesinde bütün öğrenme alanlarına hitap edebilme kolaylığını kavramaktır.

“Kendi Öğretim Programımı Oluşturuyorum” adlı uygulamada da öğretmen adaylarının gelişimi hedeflenmektedir. Örneğin üçüncü sınıfta gündelik konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik dersler olduğu için bu derslerde öğrencilere bir dinleme sürecinin nasıl başlayıp bittiği sorularak, kendi kazanım düzeyleri belirlenmektedir. Etkinliklerin sınıfta uygulanabilirlikleri tartışılarak öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik beyin fırtınası yapmaları sağlanmaktadır.

b. Akademik Çalışmaların Paylaşımı

Bir başka uygulama da araştırma görevlilerine yöneliktir. Her hafta fakülte içindeki bir araştırma görevlisi, diğer araştırma görevlileri ve hocalarına akademik çalışmalarını sunmaktadır. Bu da akademisyenlerin disiplinler arası çalışmalarını olumlu yönde etkileyen bir paylaşım ortamı oluşturmaktadır.

c. Okul Dışı Uygulamalar

Okul dışı uygulamalara bir örnek Uşak'ta gerçekleştirilmiştir. “Ev Hanımları Okuyor” adlı uygulamayla bir yarışma kampanyası düzenlenmiş ve okunacak romanlar bir kitapçı ile anlaşarak temin edilmiştir. Ev hanımları romanları, hikâyeleri okumuş olarak yarışmaya katılmışlardır. Üniversitede kurulan jüri ile ev hanımları verimli bir tartışma gerçekleştirmiş, bazı katılımcıların lisans öğrencileri düzeyinde hatta ilerisinde cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir.



d. Derlem Tabanlı Sözlükler

Okul dışı uygulamaların yanı sıra, TÜBİTAK desteği ile üretilen projeler mevcuttur. Yapılan "corpu/derlem" tabanlı projelerden birinde ilköğretim 1 ve 8. sınıf çocuk yazınında var olan metinlerde yer alan söz varlığının bir sözlüğe aktarılması hedeflenmektedir. Sözlükleştirilen bu malzemenin de Android, IOS, akıllı tahta ve tablet uygulamalarıyla tüm öğrencilerin kullanımına açılması planlanmaktadır. Bir başka TÜBİTAK projesi de "Türkiye Türkçesinde Sıfatların Eş Dizimleri" adını taşımaktadır. Bu proje; "Sıfatlar hangi isimlerimizi tamamlıyor?", "Metinlerde hangileri öncelikli?", "Türkçede neyle neyi beraber kullanıyoruz?", "Bunları yabancı dil öğretime nasıl taşıyoruz?" gibi soru ve konular üzerinden oluşturulmuştur.

Bir başka proje de "Fiillerin Derlem Tabanlı Sözlüğü" projesidir. Derlem tabanlı olması deneysel veriye dayandığı anlamına gelir. Deneysel veri de uygulandığında eğitim öğretim alanındaki sonuçların olumluya doğru gitmesini sağlamaktadır. Türkçede fiillerin, yalın fiillerin hangi anlamlarda daha sık kullanıldığını, bunların tanıkları, hangi durum eklerini alabildiklerine dair bir proje olarak gerçekleştirilmiştir. Fiilimsiler üzerine de bir proje yapılmıştır. "Türkiye Türkçesinde Fiilimsiler Nasıldır?" adlı projede fiilimsilerin önemi, kullanım sıklıkları, morfolojik yapıları ve işlevleri üzerinde durulmuştur. Bu projelerin hepsi yayına dönüşmeye başlamıştır ve birçoğuna "<http://turkcederlem.mersin.edu.tr/>" adresinden çevirim içi olarak ulaşılabilmektedir.

e. Okuma Kültürüne Yönelik Uygulamalar

Okuma kültürüne odaklanan uygulamalar da yapılmaktadır. Örneğin bir üniversitede kurulan bir öğrenci kulübünde yalnızca okuma yapmak hedeflenmektedir. On beş günde bir, bir kitabın okunması, tartışılması ve bir sonraki kitabın belirlenmesi şeklinde işleyen kulüpte tek şart, herkesin seçilmiş olan kitabı okumasıdır.

Başka bir okuma odaklı proje de "Okuma Çemberi" uygulamasıdır. Bu uygulama da bir öğretmenin kendisi okumazsa öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandıramayacağı fikrinden yola çıkılmış ve bir Türkçe öğretmenin okuması gereken kitaplar belir-



lenmiştir. Her sınıf düzeyinde her bir dönem için üç kitap seçilmiş ve her uygulamada roller değiştirilerek okuma çemberi oluşturulmuştur.

Başka bir uygulama da “Sekiz Aylık Gerekçeli Okuma Planı” adını taşımaktadır. Bu uygulamada altıncı, yedinci ya da sekizinci sınıf Türkçe öğretmenleri, döneme bir okuma planıyla başlayacaklardır. Sekiz ay boyunca sürmesi beklenen bu plan, öğrencilerin seviyeleri, sosyal ve psikolojik gelişimleri düşünülerek seçilmiş olan kitaplardan oluşmalıdır. Öğrencilerin seçili kitaplardan dönem ödevi yapmasıyla da uygulama, ölçme değerlendirmeye dâhil edilebilecektir. Dönem başında yapılan veli toplantısıyla velileri de sürece dâhil etmek ve kitapların temininde yardım almak uygulamayı daha verimli kılacaktır.

f. Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Uygulamalar

Bir başka projenin adı “Hadi Gel Konuşalım”dır. Bu uygulamada A2 seviyesinden sonra yabancı öğrencilere bir Türk öğrenci koçu atanmaktadır. Bu eşleştirmede, yabancı öğrencilerin birbirleriyle fazla vakit geçirmesinin önüne geçilerek Türkçe iletişim kurması sağlanmaktadır.

Öğretim elemanlarına yönelik bir uygulama da “Öğretmen Akademisi” uygulamasıdır. Bu kapsamda öğretmenler iki haftada bir her cumartesi günü toplanarak hangi yöntem ve tekniklerle ders anlatımının daha başarılı olduğu üzerinde durulmakta ya da öğretmenlerin kendi yaptıkları uygulamalar üzerinde tartışılmaktadır. Bu sayede, fikir alışverişinde bulunan öğretmenler, kendi sınıflarında daha etkin bir öğretim süreci sağlamaktadırlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapmak isteyenlere TÖMER’lerde staj olanağı sağlanması da önemli bir diğer uygulamadır. Bu, belli TÖMER’lerce gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilirken başka yerlerde üniversiteler tarafından planlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir.



ÖNERİLER

Çalıştay boyunca Türkçenin öğretimiyle ilgili olarak belirlenen sorunlar, yapılan uygulamalar ve öğretim yöntemleri konusunda, katılımcıların Türkçe öğretimine yönelik bazı önerileri ortaya çıkmıştır. Bu bölümde materyal üretimi, dijital içerik oluşturulması, teknolojik olanakların kullanılması ve dünyadaki dil öğretim alanından öneriler öne çıkmıştır.

a. Materyal Üretimi

- Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi Metni'nde, özellikle özgün metinler kullanılması gerekliliği vurgulanmıştır. Özgün metinler; kullanmalık özgün metinler, yazınsal özgün metinler olmak üzere ikiye ayrılıyor. Kullanmalık özgün metinler denilen metinler, öğrencinin bir restorana gittiğinde veya tren istasyonuna gittiğinde karşılaşılabileceği metinler anlamına gelmektedir. Yazınsal metinler ise ilgili dilin edebiyatından alınmış metinlerdir. Bu gibi metinlere ağırlık verilmelidir. Ancak bu noktada yazınsal metinlerin sadeleştirilmesi tartışmasıyla karşılaşılacaktır. Bu da araştırmacıları, Kraşen tarafından ortaya konan “anlaşılabilir girdi” kavramına götürmektedir. Yabancı dil öğrencileri “anlaşılabilir girdi” ile ne kadar karşılaşırsa dil öğrenimleri o kadar verimli olacaktır. Buradan yola çıkılarak sadeleştirilmiş, düzenlenmiş metinler üzerinde yapılan çalışmalardan çıkan sonuçlara göre bu metinler anlamaya daha olumlu katkı sağlamaktadır.
- Öğrencilerin gündelik yaşam tarzları, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, metin seçimleri yapılmalıdır. Öğrencilere ağırlıklı olarak geçmiş çağlardan kalma metinler yerine; günümüz fantastik öykülerinin, gençlik edebiyatı eserlerinin sunulması öğrencinin okuma sürecini olumlu etkileyecektir.
- Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde, dil becerilerinde hangi yapıların öğretilmesi gerektiği temalar hâlinde belirtilmiştir. Kelime sıklığı çalışmalarının da temalar üzerinden gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Örneğin ulaşım araçlarında veya restoranda iletişim kurmak için hangi kelimelerin daha sık kullanıldığının tespit edilmesi önemlidir.



- Dinleme etkinliklerinde kullanılan metinlerin de Avrupa Ortak Dilleri Çerçeve Metni'nde belirtildiği gibi özgün metinler olması gerekmektedir. Örneğin bu bir tren garındaki anonsu ya da bir uçağa binildiğinde orada yapılan bir konuşmanın metnini dinleme şeklinde sınıf içi etkinliklerde kullanılabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe kitaplarının hazırlanmasında İngilizce gibi Batı dillerinin bu işi nasıl yapıldığı örnek olarak alınmalı, süreçler buna göre geliştirilmelidir. Batı dillerinde kitaplar profesyonel metin yazarları ve grafikerlerce hazırlandıktan sonra sahaya gönderilmektedir. Sahadan öğrenci ve öğretmen dönütleri alınarak kitabın son şekli verilmekte ve denenmiş bir materyal ortaya konmaktadır. BBU ve benzeri uygulamalar örnek olarak alınabilir.
- Günümüzde kendi kendine dil öğrenimi ön plana çıkmıştır. Buna yönelik, kişilerin kendi çalışıp dilde temel bir düzeye gelebilecekleri “Take Away Turkish” gibi kitapların sayısı artırılmalıdır. Ayrıca bilgisayar destekli dil öğretiminin Türkçe öğretiminde bir müfredata dâhil olması ve kısaca BÖTE Bölümü denilen Bilgisayar ve Öğretimi Teknolojileri Bölümüyle ortaklaşa bir programların geliştirilmesi yararlı olacaktır. Ayrıca cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi dijital ortamlarda kullanılacak dil öğrenimi uygulamaları oluşturulması gerekmektedir.

b. Müfredat

- Öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunlardan biri olarak yazma becerileri tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak YTB'nin Akademik Türkçe ve Konuşma Kulüplerine ek olarak yazma derslerinde de bir artırmaya gidilmesi yararlı olacaktır.

c. Öğretim Elemanı Yetiştirme

- Yabancılar Türkçe öğretmek üzere yetiştirilen öğretim elemanları farklı bölümlerden mezun olabilmektedir. Bu alanda çalışacak öğretim elemanının hangi bölümden mezun olursa olsun Türkçe ve Türk kültürü konusunda bilgili olması gerekmektedir. Yabancılar Türkçe Öğretimi lisansüstü programlarına herkesin başvurusu kabul edi-

lebilir ancak, yüksek lisans derslerine başlamadan bir hazırlık dönemi oluşturularak Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri veya Türkçe Eğitimi gibi alanların dışından gelenlere, kesinlikle Türkçe Dil Bilgisi (Kelime ve Şekil Bilgisi), Söz Dizimi ve Türk Edebiyat Tarihi vb. dersler verilmelidir.

- Yabancı dil olarak Türkçe alanında çalışan öğretim elemanlarının teknolojik kaynakları çok iyi kullanmaları gerekmektedir. Öncelikle ses dosyalarının kullanımı, bunların nasıl hazırlanacağı, internetten/genel ağdan nasıl indirileceği, gerekirse bunların nasıl düzenleneceği gibi konulara hâkim olmaları gerekmektedir. Bunun yanında, aynı yeterliliğin video kullanımında da olması gereklidir. Video indirme, düzenleme, gerekirse altyazı ekleme gibi tekniklere hâkim olunmalıdır. Audacity, Subtitle, Windows Media Maker gibi programlara ya da benzerlerini kullanabilmelidirler.
- Eğitim Fakültelerinde “bilgisayar destekli öğretim programları” gibi dersler konulmalıdır.

d. Kültür Aktarımı

- Kitaplarda Türk kültürünün yanı sıra evrensel kültür de yer almalıdır. Bu, A1 düzeyindeki kitaplarda evrensel kültür ağırlıklı olarak ve sonraki seviyelerde evrenselden yerele şeklinde bir derecelendirmeye yapılmalıdır. B1’den itibaren de Türk kültürü içeriklerine ağırlık verilmesi iyi olacaktır. Buna yönelik bir kitapçık hazırlığı sorun çözücü olacaktır. Bir komisyon toplanıp önemli gün ve tarihleri, millî ve dinî bayramları tanıtan kitapçıklar hazırlayabilir ve bunlar Türkiye’de eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilere dağıtılabılır.
- İngiliz ve Amerikan kültür merkezleri örnek alınarak Türk kültür merkezleri kurulması gerekmektedir. Bu merkezler günümüzde kültürel çalışmaların ötesine geçerek araştırma merkezleri hâline gelmiş durumdadırlar. Örneğin Kuzey Afganistan Araştırmaları merkezi kurulmaktadır. Bu proje hükümetle birlikte yürütülmektedir. Türkiye’nin de bu gibi merkezlerden yola çıkarak kültür, tercüme ve araştırma merkezleri kurması gerekmektedir.



e. Yöntemler

- Dil öğretiminde yöntem ve teknik çeşitliliğine dikkat edilmelidir. Bu sebeple yöntemlerin tamamının kullanıldığı karma yöntem kullanılmalıdır ve dil öğretimi amaç ve hedef kitleye yönelik değişkenlere bağlı olarak uyarlanmalıdır.
- Dil becerilerinin öğretiminde sözcük ve dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır. Sözcük ve dil bilgisi öğretimi, bağlam temelli ve dil becerilerinin doğal ve ayrılmaz bir parçası olarak gerçekleştirilmelidir.
- Yöntemin başarısını ölçmek için süreç değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliliklerini geliştirmek gerekir. Bu ölçek ve değerlendirmeler bağımsız olarak yapılabilir.





LANGUAGE TEACHING AND
LEARNING WORKSHOP

DİL ÖĞRETİMİ VE
ÖĞRENİMİ ÇALIŞTAYI

