

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler

“New Trends in Teaching Turkish as a Foreign Language”

5. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi
5th International Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language

27-28 Haziran 2019/June 27-28, 2019

Atina/Athens

Editörler/Editors

İsmail Güleç, Eleni Sella, Alpaslan Okur, Bekir İnce

Sakarya Üniversitesi

TÖMER

Türk Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler

“New Trends in Teaching Turkish as a Foreign Language”

5. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi
5th International Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language

27-28 Haziran 2019/June 27-28, 2019 Atina/Athens

Yeniden Düzenlenmiş 2. Baskı / Revised Second Edition

Editörler

İsmail Güleç, Eleni Sella, Alpaslan Okur, Bekir İnce

Bu kitabın içeriği, 27-28 Haziran 2019 tarihlerinde Atina/Yunanistan'da düzenlenen
“5. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi”
bildiri metinlerinden oluşmaktadır.



Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler
“New Trends in Teaching Turkish as a Foreign Language”

Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları

Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 202

ISBN: 978-605-2238-18-9

e-ISBN: 978-605-2238-19-6

Yeniden Düzenlenmiş 2. Baskı / Revised Second Edition

*“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler/ New Trends in Teaching Turkish
as a Foreign Language” adlı ICOTFL 2019 Atina Kongresinin bildiri metinlerinden oluşan
bu kitabın içeriği Sakarya Üniversitesi TÖMER’in görüşlerini yansıtmaz ve yayın içeriği
ile ilgili tek sorumluluk bildiri metni yazarlarına aittir.*

Yayına Hazırlayanlar: İsmail Güleç, Eleni Sella, Alpaslan Okur, Bekir İnce

Grafik Tasarım: Adem Şenel

Baskı: Birlik Ozalit

Beşiktaş/İstanbul Sertifika No: 20179

© 2019 Aralık, Sakarya

Bu kitabın her türlü basım-yayın hakkı Sakarya Üniversitesine aittir.

**Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)**

Esentepe Kampüsü, Kampüs Camii Önü

Tel: +902642955520 Belgegeçer. 902642957362

E-Posta: tomer@sakarya.edu.tr

Bu kitaba digital ortamda

www.tomer.sakarya.edu.tr veya www.icotfl.sakarya.edu.tr adreslerinden ulaşabilirsiniz.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler

“New Trends in Teaching Turkish as a Foreign Language”

5. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi
5th International Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language

27-28 Haziran 2019/June 27-28, 2019 Atina/Athens

Yeniden Düzenlenmiş 2. Baskı / Revised Second Edition

Editörler

İsmail Güleç, Eleni Sella, Alpaslan Okur, Bekir İnce

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Eleni SELLA	Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir İNCE	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Aimilia THEMOPOULOU	Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi
Yard. Doç. Dr.. Maro MAVROPOULOU	Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi
Dr. Georgios A. KOUGIOUMTZIS	Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi
Dr. Virginia BALAFOUTA	Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi
Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ	Kıbrıs Üniversitesi

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI – Rouen University/FRANCE
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN – Marmara University/TURKEY
Prof. Dr. Şeref ATEŞ – Institute of Yunus Emre/TURKEY
Prof. Dr. Fabrice BARTHELEMY – Université de Franche-Comté/FRANCE
Prof. Dr. Irmtraud BEHR – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3/FRANCE
Prof. Dr. Yılmaz DAŞCIOĞLU – Sakarya University/TURKEY
Prof. Dr. Hayati DEVELİ – İstanbul University-Council of Higher Education/TURKEY
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ – İstanbul Medeniyet University/TURKEY
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL – Başkent University/TURKEY
Prof. Dr. Mirjana TEODOSIJEVIĆ – Turkish Language, Literature and Culture in University of Belgrade / SERBIA
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN – Marmara University/TURKEY
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN – Sakarya University/TURKEY
Prof. Dr. Marie-Françoise MELMOUX-MONTAUBIN – Université de Picardie/FRANCE
Prof. Dr. M. Fatih KİRİŞÇİOĞLU – Gazi University/TURKEY
Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK – Sakarya University/TURKEY
Prof. Dr. Irina POKROVSKA – Kyiv National Taras Shevchenko University/UKRAINE
Prof. Dr. Katrin SAKS – Tartu University/ESTONIA
Prof. Dr. Suat UNGAN – Karadeniz Technical University/TURKEY
Prof. Dr. Cemal YILDIZ – Botschaftsrat für Bildungswesen, Botschaft der Republik Türkei Berlin/GERMANY
Prof. Dr. Taisir Subhi YAMIN – University of ULM/GERMANY
Prof. em. Éva Á. Csató JOHANSON – Uppsala University/SWEDEN
Prof. Dr. Eleni SELLA – National and Kapodistrian University of Athens / GREECE
Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAGAÇ – İstanbul University/TURKEY
Prof. Dr. Osman SENEMOĞLU – Galatasaray University/TURKEY
Prof. Dr. Necmettin Kamil SEVİL – İstanbul University/TURKEY
Prof. Dr. Freideriki BATSALIA – National and Kapodistrian University of Athens/GREECE
Prof. Dr. Spyridoula BELLA – National and Kapodistrian University of Athens/GREECE
Prof. Dr. Aspasia CHATZIDAKI – University of Grete/GREECE
Prof. Dr. Katerina FRANTZI – University of the Aegean/GREECE
Prof. Dr. Eleni KARANTZOLA – University of the Aegean/GREECE

Prof. Dr. Eleni SKOURTOU – University of the Aegean/GREECE
Prof. Dr. Anthi REVITHIADOU – Aristotle University of Thessaloniki/GREECE
Prof. Dr. Spyridoula VARLOKOSTA – National and Kapodistrian University of Athens/GREECE
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR – Education Attache of Munich Consulate of Turkish Republic Munich/GERMANY
Assoc. Prof. Dr. Alpaslan OKUR – Sakarya University/TURKEY
Assoc. Prof. Dr. Nezir TEMUR – Gazi University/TURKEY
Assoc. Prof. Dr. Diana KASTRATI – University of Tirana/ALBANIA
Assoc. Prof. Dr. Nataliia PROROÇENKO – Kyiv National Linguistic University/UKRAINE
Assoc. Prof. Dr. Nataliia KSIÖNDZIK – Kyiv National Linguistic University/UKRAINE
Assoc. Prof. Dr. Oksana GOLİETS – Kyiv National Linguistic University/UKRAINE
Assoc. Prof. Dr. Katrina TELESHTUN – Kyiv National Taras Shevchenko University/UKRAINE
Assoc. Prof. Dr. Adriatik DERJAJ – University of Tirana/ALBANIA
Assoc. Prof. Dr. Monika HASANI – University of Durres/ALBANIA
Assoc. Prof. Dr. Bekir INCE – Sakarya University/TURKEY
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM – Çukurova University/TURKEY
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU – University of Tirana/ALBANIA
Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU – University of Tirana/ALBANIA
Assoc. Prof. Dr. Mariana BONDAR – Kyiv National Linguistic University/UKRAINE
Assoc. Prof. Dr. Tetiana TIMKOVA – Kyiv National Linguistic University/UKRAINE
Assoc. Prof. Dr. Aimilia THEMPOPOULOU – National and Kapodistrian University of Athens / GREECE
Assoc. Prof. Dr. Stavros KAMAROUDIS – University of Western Macedonia /GREECE
Assoc. Prof. Dr. Marianthi GEORGALIDOU – University of the Aegean/GREECE
Assoc. Prof. Dr. Maria IAKOVOU – National and Kapodistrian University of Athens/GREECE
Assoc. Prof. Dr. Vasilgia KOURTIS-KAZOULLIS – University of the Aegean/GREECE
Assoc. Prof. Dr. Evángelia THOMADAKI – Democritus University of Thrace/GREECE
Assoc. Prof. Dr. Şaban KÖKTÜRK – Sakarya University/TURKEY
Assist. Prof. Dr. Maria MAVROPOULOU – National and Kapodistrian University of Athens / GREECE
Assist. Prof. Dr. Konstantinos GOGOS – National and Kapodistrian University of Athens / GREECE
Assist. Prof. Dr. George KOTZOGLU – University of the Aegean/GREECE
Assist. Prof. Dr. Nikolaos LIAZOS – University of Macedonia/GREECE
Assist. Prof. Dr. Kalomira NIKOLOU – University of the Aegean/GREECE
Assist. Prof. Dr. Vassilios SPYROPOYLOS – National and Kapodistrian University of Athens/ GREECE
Dr. Katsion IRINA – Kyiv National Linguistic University/UKRAINE
Dr. Sevim İNAL – Glasgow University/SCOTLAND
Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ – İstanbul University/TURKEY
Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ – University of Cyprus /CYPRUS
Dr. Hasan KAILI – Ankara University/TURKEY
Florence LEFEUVRE – Université Sorbonne Nouvelle – Paris /FRANCE

SEKRETARYA

Öğr. Gör. Erdal ÖZCAN	Sakarya Üniversitesi
Arş. Gör. Murat TOPAL	Sakarya Üniversitesi

ÖNSÖZ

Her geçen gün dünya gelişmekte, dünya nüfusu artarken yaşayan diller sayısı azalmakta bazı diller tarihe karışmaktadır. Gelişen dünyada Türkiye de gelişimini her alanda hızla artırırken resmî dili olan Türkçe de diğer dillerin aksine yaygınlığını ve konuşulma sahasını, konuşan sayısını artırmaktadır.

Gelişen dünyada Türkiye'nin bu hızlı gelişimi önemli ölçüde fark edilir olduğundan Türkiye'ye ilgi artmakta ve en fazla ilgi de yükseköğrenimlerini Türkiye'de gerçekleştirmek isteyen genç nüfus tarafından gösterilmektedir. 2019 verilerine göre hemen hemen dünyanın bütün ülkelerinden Türkiye'deki üniversitelerde yüz elli bin civarında öğrenci eğitim görmektedir. Bu sayının katlarca fazlası da Türkiye'de yükseköğretim görmek için çaba harcamaktadır. Bu durum da Türkçenin dünyadaki genç nüfus tarafından öğrenilmek istenen dillerin başında geldiğini göstermektedir. Sadece yükseköğrenimlerini Türkiye'de gerçekleştirmek isteyen genç nüfus değil çeşitli gereksinim ve sebeplerle Türkçeyi öğrenmek isteyen ve Türkçeye ilgi duyan önemli bir nüfusun da olduğu bilinmekte ve görülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezlerinin sayısının ve faaliyetlerinin artması, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının faaliyet sayısı ve kapsam alanının artması, Maarif Vakfı okullarının sayısının artması Türkiye'ye ve Türkçeye olan ilginin her geçen gün arttığını göstermektedir.

Tüm bu gelişmeler ve artışların yansıması olarak da yeni bir disiplin alanı olan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” nin Türkiye'de ve Türkiye dışında gelişmesi akademik anlamda da yeni arayışlar ve ihtiyaçlar getirmektedir.

Bütün bunların farkında ve Sakarya Üniversitesi olarak 2015 yılında başlattığımız “Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi/Internatioanl Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language (ICOTFL)” sırasıyla Gent/Belçika (2015), Münih/Almanya (2016), Tiran/Arnavutluk (2017), Kiev/Ukrayna (2018), Atina/Yunanistan (2019)’da gelişerek ve ilgi artarak başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Başarıyla gerçekleşen bu Kongrelerimizin değerli katılımcılarının çalışmalarını ise bu alana katkı sağlaması umuduyla herkesin erişimine açık tutmaya önem verdik.

Elinizdeki bu kitap, 2019 yılında Atina’da beşincisini gerçekleştirdiğimiz Kongremizin üç dilde (Türkçe-İngilizce-Yunanca) tebliğ edilen bildiri metinlerinin bir kısmını oluşturmaktadır.

Kitabın ve içindeki bilgilerin/bildirilerin alana katkı sağlamasını temenni ederek 2020 yılında altıncısını düzenleyeceğimiz 6. ICOTFL 2020 Kazan bildiri kitabımızla tekrar karşınıza çıkmayı umut ediyoruz.

ICOTFL Düzenleme Kurulu

İçindekiler

ÖNSÖZ.....	7
------------	---

I

USE OF TECHNOLOGY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Youtube Ders Anlatım Videoları / Youtube Course Expression Videos in Turkish Language Teaching as a Foreign Language	15
<i>Enes Atay, Selin Asya Yaşar</i>	

Yabancılar Türkçe Öğretimine Yönelik Projelerde Görevli Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Algı ve Yeterlilikleri / Perceptions and Efficiency in Using Technology of Teachers Who are Assigned in Projects Over Teaching Turkish to Foreigners	29
<i>Elif Beydili Kaya</i>	

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ödevlerin ve Kur Gelişimlerinin İzlenmesinde Edmodo Uygulamasının Kullanımı / The Use of Edmodo Application for Monitoring the Assignments and Language Proficiency Level in Teaching Turkish to Foreigners.....	43
<i>Sümeysra Bozkurt</i>	

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi / Analyzing the Attitudes of Students Learning Turkish as a Foreign Language about Mobile Learning from the Point of Several Variables	49
<i>Mehmet Barış Horzum</i>	

Teaching Turkish As A Second / Foreign Language And Use Of Ict: Teaching Scenario Focusing On The Teaching Of The Grammatical Mood Of Ability / Capacity And Possibility Yeterlilik Kipi (-Abil / -Ebil) / Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bilişim Teknolojisi Kullanımı: Yeterlilik Kipinin Öğretiminde Kullanılabilecek Eğitim Senaryosu	63
<i>Dr. G. A. Kougioumtzis, A. Dereka, N.-E. Roussou,</i> <i>A. Choulakis National and Kapodistrian University of Athens</i>	

Akademik Amaçlı Türk Dili Öğretiminde Teknoloji Kullanımı / Use of Technology in Academic Turkish Language Teaching.....	95
<i>Nikolaos Liazos</i>	

Modern Approaches to Teaching Turkish as a Foreign Language: a Focus On Playful Experiential Learning and ICT / Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar: Oyun Odaklı Pilot Öğretim ve Bilişim Teknolojisi Kullanımı.....	115
<i>A. Nazarian, Dr. G. A. Kougioumtzis, Prof. Dr. E. Sella National and Kapodistrian University of Athens</i>	

II

ISSUES OF LANGUAGE POLICY AND BILINGUALISM

Microinsults in Foreign Students in Universities of Turkey / Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencileri Açısından Kasıtsız Hakaretler	131
<i>İsmail Güleç, Erkan Özden, Umut Kaya</i>	

The State of Turkish in Public Higher Education in The Balkans and Cyprus / Balkanlar'da ve Kıbrıs'ta Devlet Üniversitelerinde Türkçe.....	161
<i>Vasiliki Mavridou</i>	

Turkish Language Policy and Teaching in Albania: The Case of the Yunus Emre Institute / Arnavutluk'ta Türk Dili Eğitimi ve Politikası: Yunus Emre Enstitüsü Örneği	179
<i>Marina Papageorgiou</i>	

The Language Use of Greek and Turkish Languages in Greek Minority Educational Institutions / İstanbul'daki Rum Azınlık Okullarında Yunan ve Türk Dillerinin Kullanımı.....	187
<i>Maria Rompopoulou</i>	

Türkçe Eğitiminde İki Dillilik Olgusu ve Evrimi: İstanbul Özel Rum Okullarında İki Dillilik ve Çok Dillilik Eğitimi Sorunu / Bilingualism and its Evolution in Teaching of Turkish Language: The Bilingualism and Multilingualism Issues in Greek Minority Schools in Istanbul.....	213
<i>Emilia Themopoulou</i>	

Almanya'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Gelişmeler ve Gelecek Perspektifi / New Advancements in Teaching Turkish as Native Language in Germany and a Future Perspective.....	227
<i>Cemal Yıldız</i>	

III

III TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: TEACHING, LEARNING AND ASSESSMENT

Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme
Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirilmesi /
The Evaluation of Reading and Listening Activities in the Books for
Teaching Turkish to Foreigners According to the Renewed Bloom Taxonomy241
Nurşat Biçer

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dilbilgisi Sıralaması /
The Grammar Ordering in Turkish Teaching As a Foreign Language257
Sevgi Çalışır Zenci

Bulgaristan'da Türkçe Eğitim ve İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders
Kitaplarının (1992-2015 Yılları) Karşılaştırılması / Turkish Education in
Bulgaria, and a Comparison of Turkish Textbooks Used in The First Stage of
Primary Education (1992 Through 2015).....269
Levent Doğan, Gonca Gülvodina

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Lisans Dersi mi, Bilim Dalı mı,
Sertifika Programı mı? / Is Teaching Turkish as a Foreign Language an
Undergraduate Course, a Discipline or a Certificate Program?.....291
Melike Erdil

Contrastive Analysis of Fixed Expressions in Greek and Turkish:
Theoretical Considerations and Teaching Applications / Yunanca ve
Türkçe Değişmeyen İfadelerin Karşılaştırmalı Bir Analizi:
Teorik Değerlendirmeler ve Öğretim Uygulamaları325
*Eleni Karantzola, Konstantinos Sampanis, Ioannis Galantomos,
Eva Achladi, Hasan Kaili*

Η λογοτεχνία ως μέσον διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας /
Türkçe Öğretim Aracı Olarak Edebiyat /
Literature as a means of teaching the Turkish language.....349
Aristotelis Mitraras

Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı
(Yedi İklim Türkçe A-1 İle Yeni Hitit Temel-1 Kitapları Örneğinde) /
Cultural Transmission in Turkish Textbooks Prepared for Foreigners
(A Case of Yedi İklim Turkish A-1 and Yeni Hitit Basic-1 Textbooks).....375
Engin Ömeroğlu

Gerçek Yaşam Temelli Okul Sözlüğü Uygulamaları Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde İlköğretim Ders Kitaplarını Söz Varlığı / The Vocabulary of Primary Education Text Books in Teaching Turkish as a Foreign Language Within the Context of School Dictionary Applications Based on Authentic Life.....	401
<i>Bülent Özkan - Ferdi Bozkurt</i>	
The specificity of Turkish within the Framework of the National Foreign Language Exam System (KPG) in Greece / Yunanistan'da Yapılan Yabancı Dil Milli Sınav Sistemi (KPG) Çerçevesinde Türk Dilinin Özelliği	415
<i>Eleni Sella, Maro Mavropoulou</i>	
Yunanlılara Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde “İyelik Ekleri”nin Kullanımı / The Use of Possessive Suffixes in Teaching Turkish to Greeks as a Foreign Language	465
<i>Hristina Şanlıoğlu</i>	

I

USE OF TECHNOLOGY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Youtube Ders Anlatım Videoları

Youtube Course Expression Videos in Turkish Language Teaching as a Foreign Language

Enes Atay, Selin Asya Yaşar***

1. Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretimi Divan-ı Lügati Türk ile yazılı materyal olarak günün şartlarına uygun şekilde başlamıştır. Sözlük çalışması ile başlayan bu alan gelişen teknolojilerle birlikte ek materyalleri de barındırmıştır. Basılmış ders kitapları, tepegöz, projeksiyon ve akıllı tahtalarla ders anlatımı yapılan Yabancılar İçin Türkçe dersleri gelişen teknoloji ile günümüzde Web 2. 0 teknolojisinden de yararlanmaktadır. Web 2. 0 teknolojisinin video ve müzik araçlarından biri olan YouTube, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimde rol oynamaktadır. Ders anlatımı videoları, kelime öğretimi videoları, Türk kültürü tanıtımı videoları ve eğitimcilerin hazırladıkları sınıf içi etkinliklerin videoları, Türkçe şarkı ve filmlerin videoları ile birçok becerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencinin istediği zaman çevrimiçi olarak ulaşabileceği bu platformda

* İstanbul Üniversitesi, Dil Merkezi, enesatay16@gmail.com

** İstanbul Üniversitesi, Dil Merkezi, selin. yasar@istanbul. edu. tr

kendi kendine dil öğrenimini gerçekleştirebilecektir. Ücretsiz bir uygulama olan YouTube; bilgisayar, akıllı telefon ve tabletlerde de bulunması sebebi ile ulaşımı kolay, hızlı ve eğlencelidir. Ayrıca basılı ders materyallerinin birçoğunda bulunmayan dinleme/izleme etkinlikleri de yer almaktadır. Akran dayanışmasına da olanak tanıyan YouTube, çeşitli alanlarda eğitim videoları barındırdığı gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili de videolar barındırmaktadır.

YouTube eğitim alanında da çalışmalar yapmış ve özellikle öğretmenler için 2012 yılında YouTube EDU kanalını açmıştır.

1. 1. Amaç

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde YouTube kanalları için hazırlanan ders anlatım videolarının incelenmesi ve bu videoların ve YouTube kanallarının alana katkısı ve geliştirilmesi gereken kısımlarını irdelemek amaç edinilmiştir. Bu bağlamda çalışma YouTube kanalları ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada ele alınan video kanalları ve ders anlatım videolarının içeriklerinin Türkçe dilbilgisi kurallarına uygunluğu, telaffuz açısından uygunluğu ve kelime öğretimi açısından uygunluğu incelenerek, YouTube video paylaşım platformunda yabancı dil olarak Türkçe ders videolarının durumunu değerlendirmek hedeflenmiştir.

1. 2. Problem

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen herkesin bir kursa kayıt olma, ders alma gibi imkânları bulunmamaktadır. Bu sebeple teknoloji çağının gerektirdiği gibi çoğu dil öğrenmek isteyen kişi kendi imkânları ile internetten yararlanmaktadır. Özellikle dil öğretimi söz konusu olduğunda, ücretsiz ders videoları sunan YouTube video paylaşım platformu tercih edilmektedir. YouTube video paylaşım platformunda yayınlanan videolar, öğreticinin dile hâkimiyetine göre, videonun içeriklerine göre, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitli alanlarda değişmektedir. “Youtuber” kavramının da hayatımıza girdiği ve popüler olduğu bu dönemde alanında uzman olsun ya da olmasın, bazıları YouTube videoları çekip dünya ile paylaşmaktadır. Yapılan bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenmek isteyen öğrencilerin en çok tercih ettiği kanalların hazırladığı videoların içerikleri problem durumu olarak ele alınmıştır.

2. Çalışmanın Yöntemi

Araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmanın ilk aşmasında, konuya ışık tutabilecek kaynaklar taranmış yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde popüler olarak yararlanılan video paylaşım siteleri tespit edilmiştir. Araştırma kapsamını oluşturan video paylaşım siteleri içinde en popüler olan YouTube seçilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, YouTube üzerindeki arama motoruna “yabancılar için Türkçe, yabancılar Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe, Yadot, TÖMER, Learn Turkish, Türkçe dersleri” ifadeleri girilmiş, YouTube’da kayıtlı alanla ilgili kanallara ulaşılmıştır. Özgün içerik üreten kanallar tespit edilmiştir. YouTube üzerindeki taramalar Nisan 2019’a kadar devam etmiş, 01. 04. 2019 tarihinden itibaren eklenen içerikler dikkate alınmamıştır. Araştırmanın son aşamasında tespit edilen kanallar, platformda yayınladıkları videoların dillerine ve video üretenlere göre sınıflandırılmıştır.

2. 1. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde YouTube

YouTube; oluşturduğunuz video içeriklerini hesabınıza yüklemenizi, başkaları tarafından oluşturulan video içeriklerini görüntülemenizi, içerikle ilgili fikirlerinizi belirtmenizi ve diğer platformlarda paylaşmanızı sağlayan bir video paylaşım platformudur.

Tipik bir YouTube web sayfası genellikle aşağıdaki bileşenlerden oluşur:

- Film ve TV klipleri ve müzik videoları dâhil olmak üzere çok çeşitli video içeriğinin yanı sıra video günlüğü ve kısa orijinal videolar gibi amatör içerikler,
- Kayıtsız kullanıcılar sitedeki çoğu videoyu izleyebilir; kayıtlı kullanıcılar ise sınırsız sayıda video yükleme yeteneğine sahiptir,
- Bayrak- uygunsuz içeriğe sahip bir videoyu belirtme becerisi,
- Başlık - videonun ana başlığı,

- Etiketler- Videoyu yükleyen kişi tarafından belirtilen anahtar kelimeler,
- Kanallar - içeriklere ilişkin gruplama,
- İlgili videolar - videonun sağında görünen başlık ve etiketlerle belirlenen videolar,
- “Abone Ol” - kayıtlı kullanıcılar, belirli bir kullanıcı veya kullanıcılar için içerik yayınlarına abone olabilir,
- Görüntüleme- bir videonun izlenme sayısı,
- Değerlendirme - videolar kayıtlı kullanıcılar tarafından derecelendirilebilir. (Duffy, 2008)

Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde YouTube videolarının olanaklarını şu şekilde belirtebiliriz;

- Çevrimiçi videolar öğrenire, internetin olduğu ve eğitim-öğretim ortamının dışında da öğrenmeye olanak tanımaktadır. Zaman ve mekân kısıtlaması yoktur.
- Öğrenir kanallara abone olarak yeni eklenen videolardan haberdar olabilmektedir.
- Öğrenir çevrimiçi derslere herhangi bir ücret ödememektedir.
- YouTube, öğrenire videoların farklı sosyal ağlarda kullanabilme imkânı vermektedir. Bu şekilde videolar diğer sosyal medya ortamlarında daha fazla kullanıcıya ulaşmaktadır.
- Öğrenir, videonun başlığından gereksinimine göre videoları seçebilir.
- Öğrenirin seçtiği videonun içeriğiyle ilişkili olarak platformun içerik tavsiyelerinden yeni videolar keşfedilebilir.
- Videodaki etiketler sayesinde öğrenir video hakkında ön bilgiye sahip olabilir.
- Kullanıcılar tarafından oluşturulan video görüntüleme sayısından popüler videolara ulaşabilir.
- Yorumlarda video hakkında yeni fikirler edinebilir, video üreticisi ve diğer kullanıcılarla bilgi alışverişinde bulunabilir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde YouTube için hazırlanan bazı video içerikler bulunmaktadır. Video içerikleri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ders anlatım videolarından, yabancı dil olarak Türkçe etkinlik videolarından, alanda çalışanların meslektaşlarına fikir vermesi ve bilgi paylaşımı amacıyla etkinliklerini paylaştığı videolardan oluşmaktadır. Bu içerikler ve amaçları;

- Kâr amacı güden kurumların ders videoları ve ders tanıtımları,
- Kâr amacı gütmeyen projelerin dinleme/izleme etkinlikleri ve ders anlatımları,
- Çeşitli ders materyalleri,
- Kişisel gelişim ve günlük kapsamında oluşturulan gönüllü ve ücretsiz ders imkânları,
- Alanında uzman kişiler tarafından hazırlanan öğrenire ve öğreticiye yardımcı çeşitli içerikler,
- Türk kültürünün aktarımı

olarak sınırlandırılabilir. Ayrıca dil öğretimini hobi haline getiren kişilerin de bu alanda hazırladıkları içeriklere de ulaşmak mümkündür.

Yabancılar Türkçe öğretimi olarak hazırlanan bu videolar bazı Youtube kanallarında, içeriklerine göre “oynatma listeleri” olarak sınıflandırılmıştır. Bazı kanallar özgün içeriklerini üretirken bazı kanallar da üretilen içerikleri derlemiştir. Bu kanallar oluşturulma ve videolarda ders anlatımlarına göre farklılık göstermektedir.

2. 2. Türkçe Dilinde Yabancılar Türkçe Öğretimi Yapan Kanallar

2. 2. 1. Kişisel Blog-Eğitim Kanalları

Gürkan Bilgisu Kanalı

1300 civarında abonesi olan kanalda A1 seviyesinde videolar bulunmaktadır. Gürkan Bilgisu, Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi kapsamında yabancılar Türkçe öğretimi içerikli videolar hazırladığını kanalında belirtmiştir. “Whiteboard animation” tekniği kullanarak öğretici sesi olmadan hazırlanan videolarda kelime öğretimi hedeflenmiştir. Ayrıca kendi üretimi olmayan ve animasyonlu

bazı kısa videolar da kanalda bulunmaktadır. Ayrıca öğreticinin kendi adında bir de web sitesi vardır ve bu sitede de “kaynak kütüphanesi” başlığı altındaki bölümde; dil kartları, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine makaleler, görseller, videolar, şarkılar gibi materyaller bulunmaktadır.

Web Sitesi: <http://www.gurkanbilgisu.com/>

Kanal Linki: <https://www.youtube.com/channel/UCVgKJ64fR1extMI181yRVpw>

Learn Turkish with Burcu Kanalı

22. 000 civarında abonesi olan kanalda A1 seviyesinde ders anlatımı ve kelime öğretimi yapılmaktadır. Öğretici hem İngilizce hem Türkçe ders anlatmaktadır.

Kanal Linki: <https://www.youtube.com/user/BurcuAPequena>

2. 2. 2. Proje Kapsamında Kanallar

Altınköprü Türkçe Öğretimi Kanalı

Kırgızistan Manas Üniversitesinin hazırladığı projede A1 seviyesinde Türkçe ders videoları bulunmaktadır. Ders videolarında diyaloglar için kısa filmler, sesli ders anlatım videoları bulunmaktadır. Öğreticilerin anadili Türkçedir, bu sebeple örnekler boldur, telaffuzda hatalar yoktur.

Kanal Linki: <https://www.youtube.com/channel/UCxzVuDSDndmN5ZkoCBwD12Q>

3 Dakikada Türkçe Kanalı

Sakarya Üniversitesi ile T. C. Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının ortaklaşa yaptığı “3 dakikada Türkçe” projesi A1 seviyesinde ders videoları barındırmaktadır. Alanında uzman kişiler tarafından hazırlanan bu projedeki videolar; Arapça-Türkçe, Arnavutça-Türkçe, Boşnakça-Türkçe, Çince-Türkçe, Fransızca-Türkçe,

İngilizce-Türkçe, İspanyolca-Türkçe, Rusça-Türkçe ve Uyğurca-Türkçe olarak 9 farklı dilde ders anlatımı yapılmaktadır.

Web Sitesi: <https://3dakikadaturkce.com/>

Kanal Linki:

https://www.youtube.com/channel/UCWfjXGs64xNZVjoSp_YimZQ/about

Hep Türkçe Kanalı

Hep Türkçe projesi alanında uzman eğiticiler tarafından hazırlanan ve A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinde ders anlatım videoları yayınlamaktadır. Ders anlatımı videolarının yanında kanal; deyimlerin açıklamaları, seviyelere uygun şarkılar ve alt yazıları, metinlerle dilbilgisi etkinlikleri, sözcük öğretimi etkinlikleri barındıran videolar da yayınlamaktadır. Projenin web sitesi de bulunmaktadır.

Web Sitesi: <https://www.hepturkce.com/>

Kanal Linki: <https://www.youtube.com/channel/UCg0cZcZPzAmTSFQZYxw-QTA>

Learn Turkish - Türkçe Öğren Kanalı

2000 civarında abonesi bulunan, Anadolu Üniversitesine ait olan kanalın amacı yabancılara Türkçeyi öğretmek ve Türkçeyi etkili bir şekilde günlük hayatta kullanmayı sağlamak olarak belirtilmiştir. Uzun yıllardır açık öğretim fakültesinde çeşitli bölümlerde ön lisans ve lisans eğitimi veren üniversite, Türkçe için de aynı şekilde her yerde ve herkese öğretmeyi hedeflemektedir.

Videoları İngilizce ve Arapça olmak üzere iki farklı dilde ele almıştır. A1 ve A2 seviyesinden başka videoları bulunmamaktadır. Daha çok kelime öğretimi üzerine hazırlanan videolar, kısa tutulmuştur.

Kanal Linki: https://www.youtube.com/channel/UCnZ88Ydl4dNXF_CqJ3rQvUQ

2. 2. 3. Kar Elde Etme ve Tanıtım Amaçlı Oluşturulan Kanallar

It's So Turkish Kanalı

It's So Turkish kanalı, “Link Turkish” Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarının “seyredelim” bölümündeki videoları kapsamaktadır. Ayşin Önder tarafından hazırlanan bu projede A1 ve A2 kitapları ile buna bağlı konu ile ilgili ders videoları bulunmaktadır. Web sitesi de bulunan bu proje, hem Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına göre hazırlanan A1 ve A2 kurlarındaki dilbilgisi konularını öğretmekte hem de çeşitli materyallerle kültür aktarımı yapmaktadır. Video tabanlı dil öğretimi yapan bu projede okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine de dikkat edilmiştir.

Web Sitesi: <https://linkturkish.com/>

Kanal Linki: <https://www.youtube.com/channel/UCsSQiu9-Q8s3ZS5-Dy0LWmA>

2. 3. Yabancı Dilde Ders Anlatılan Kanallar

2. 3. 1. Kişisel Blog-Eğitim Kanalları

هيتيت منهاج نصوص Hitit Dersleri Kanalı

10. 000 civarında abonesi olan kanalın adı ve açıklamaları Arapça olarak verilmiştir. Kanalda Yeni Hitit Temel Seviye Ders Kitabı üzerinden ana dili Arapça olan bir öğretici tarafından Türkçe dersleri Arapça dilinde anlatılmaktadır. Sesli ders anlatım videosunda Türkçe örnekler anadili Arapça olan öğretici tarafından anlatıldığı için telaffuzda hatalar bulunmaktadır.

Kanal Linki: https://www.youtube.com/channel/UCn3OGHoacTm-FSKtPwLL_CA

Yasin Durak Kanalı

7500'den fazla abonesi olan bu kanalda, Türkçe dilbilgisi öğretimi ve kelime öğretimi yapılmıştır. Videolarda Türkçe dersleri, İngilizce olarak sesli şekilde anlatılmıştır. İngilizce-Türkçe örnekler verilerek, örneklerden fazlasıyla yararlanılmış, ayrıca kalıp ifadelerin de bulunduğu videolar

da paylaşılmıştır. Özgün içeriklerden oluşan bu videolar genellikle on dakikadır. A1 seviyesinde 17 adet video üretilmiş ve paylaşılmıştır. Filmlerde sıkça kullanılan ifadeler, alışverişte kullanılan ifadeler, dini terimler gibi içerikler de videolarda vardır.

Kanal Linki:

https://www.youtube.com/channel/UCSs1_oKZJDWjm4LwufqtdKQ

Zeynep Masri Kanalı

120. 000'e yakın abonesi olan, 100'e yakın video yükleyen Zeynep Masri, dersleri Arapça dilinde anlatmaktadır. Kanalın hakkında bölümünde hem Suriye hem de Türkiye uyruklu olduğunu belirtmiştir. B1'e kadar ders anlatım videoları bulunmaktadır. Ayrıca atasözü açıklamaları yaptığı videolar ve Akademik Türkçe ders anlatım videoları da vardır. Akademik Türkçe ders videoları fen bilimleri alanı ile iktisat terimleri ile sınırlıdır.

Kanal Linki: <https://www.youtube.com/channel/UCvB6gOqNHfg2qP2hpN8Yd0g>

Awni Al-Nashif Kanalı

Yaklaşık 54. 000 abonesi olan bu kanalda İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin hazırladığı ders kitaplarıyla Arapça olarak ders anlatımı yapılmaktadır. Kanalda B1 dâhil 3 kurda eğitim verilmektedir. Ayrıca B2 kurundan da 4 videosu vardır. Bazı Türk dizilerini hem Türkçe hem Arapça altyazıyla paylaşmıştır.

Kanal Linki: https://www.youtube.com/channel/UCH-Gu2mBumDAtoXk_4XOoJg

2. 3. 2. Kar Elde Etme ve Tanıtım Amaçlı Oluşturulan Kanallar

Learn Turkish with TurkishClass101.com Kanalı

128. 000'den fazla abonesi bulunan kanal, sadece Türkçe öğretmek amacıyla yayın yapmaktadır. Amerika menşei bu kanalda anadili Türkçe olan öğretici, dersleri İngilizce olarak anlatmaktadır. Her ders planlıdır

ve derslerde örnekler yeterlidir. Dilbilgisi öğretimi yanında kelime öğretimi, dinleme anlama etkinlikleri ve kültür aktarımı da yapılmaktadır. Videoların eklendiği kanallardan bazıları:

- Turkish Holidays
- Turkish Listening Practice
- Learn Turkish - Turkish in 3 Minutes
- Turkish Weekly Words

Kanalın ayrıca web sitesi ve telefon uygulamaları da bulunmaktadır. Web sitesine üye olunduğunda çeşitli etkinliklerle Türkçe öğretmeyi hedeflemektedir. Amerika menşeli bu kanalın ücretli eğitimleri de bulunmaktadır.

Web sitesi: <https://www.turkishclass101.com/>

Kanal Linki: <https://www.youtube.com/user/TurkishClass101>

3. Bulgular

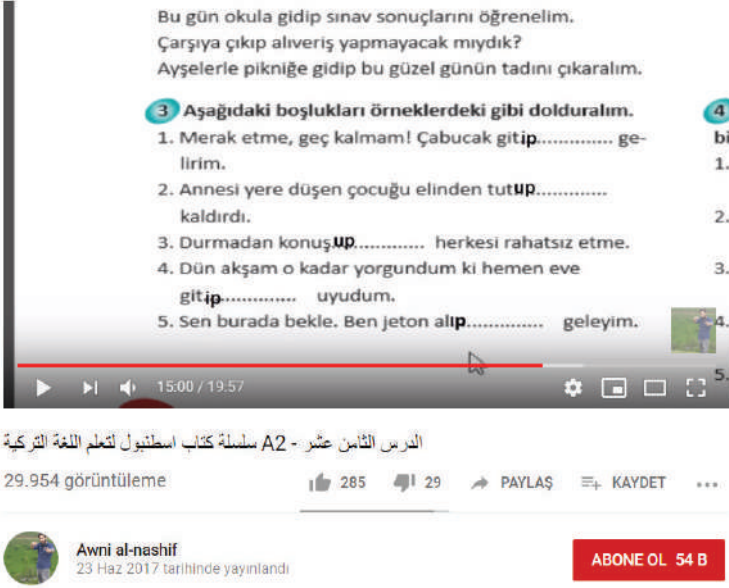
YouTube, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kanalları ve videoları ile oldukça zengin bir platformdur. YouTube'da yayınlanan ders videolarının olumlu etkileri şunlardır:

- Yabancılar Türkçe öğretimi alanının gelişmesine katkı sağlar.
- Dil öğrenene yardımcı olmaktadır.
- Ders materyallerini desteklemektedir.
- Dinleme becerisine katkısı büyüktür.
- Dil öğrenenin kendi kendine dil öğrenmesinde aktif rol oynamaktadır.

YouTube'da yayınlanan videolarda bazı eksiklikler ve olumsuz etkiler de bulunmaktadır. Bunlar;

- Ders anlatım videoları, bazı kanallarda Avrupa Ortak Çerçeve Metnine göre düzenlenmemiştir.
- Bazı kanallar sadece temel seviyelerde içerik üretmiştir.
- Orta ve ileri seviyelerde içerik üreten kanal sayısı azdır.

- Ders anlatımı yabancı dilde yapılan kanallarda Türkçe dilbilgisi yapıları ile verilen örneklerde bazı hatalar yapılmıştır. Resim 1. 1’de bu yanlışla yer verilmiştir.



Resim 1. 1 Videoda yapılan dilbilgisi hatası

Videoda yer alan dilbilgisi etkinliğinde “gitmek” fiiline gelen –ip zarf fiil eki, ünsüz yumuşaması kuralına aykırı olarak kullanılmış, aynı hata iki kere yapılmıştır.

- Ders anlatımı yabancı dilde olan bazı kanallarda örnekler günlük hayatı yansıtmamaktadır. Ayrıca resim ile kelime eşleşmelerinde yanlışlar bulunmaktadır. Resim 1. 2’de bu yanlışla örnek verilmiştir.



Resim 1. 2 Videoda yapılan kelime öğretimi hatası

Videoda yer alan resim ile kelime öğretimi etkinliğinde, görsel-kelime uyumsuzluğu tespit edilmiştir. Resimde yer alan çengelli iğne görseline emniyet pimi denilmiştir.

- Ders anlatımı yabancı dilde olan bazı kanallarda, Türkçe telaffuz hatalıdır. Resim 1. 3'te verilen videoda, anadili Arapça olan öğretici Türkçe sesletim özelliklerine uygun olarak video hazırlamamıştır.

Ders anlatıcı videoda kelimelerin sesletimi şu şekilde yapmıştır:

“Mesela (s harfini peltek s olarak seslendirerek) bir dutdur argaddaşım amatör bir dagcı hafta sonlara dagada kamp yapıyor. Bir başka argaddaşım ivde bulmacalar hazırlıyor. Sizin de boyle bir hubiniz var mı?”

Ders anlatım videoları hazırlanırken alanında uzman olmak her ne kadar önemli bir unsur olarak görülse de, dili doğru ve etkili kullanabilmek, dilin kurallarını iyi bilmek ve ölçünlü Türkçe konuşmak, düzgün diksiyon sahibi olmak da önemlidir.



4. Öneriler

Yapılan bu çalışmada karşılaşılan problemlere sunulabilecek bazı öneriler şunlardır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumların, alanla ilgili ders anlatım, kelime çalışmaları, dinleme ve konuşma çalışmaları videoları platformda çok fazla yere sahip değildir. Üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri bu alanda öğrencilere her zaman ve her yerde bağımsız olarak çalışmaları açısından videolar üretebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kanallar, genellikle temel seviyelerde videolar üretmiştir. Orta ve ileri seviyelerde içerikler oluşturulabilir.
- Bazı kanallarda oynatma listeleri dağınık halde oluşturulmuştur. Oynatma listeleri seviyelere ya da içeriğine göre ayrılabilir, düzenlenebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan bu videolarda kelime öğretimi yapılırken kelimeleri sadece görsellerle eşleştirmek yerine, kelimeler cümlelerle birlikte de verilebilir.

- Akademik Türkçe alanında ciddi bir boşluk vardır, akademik Türkçe alanında ders videoları hazırlanabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan ders anlatım videolarının yanı sıra kalıp ifadeler, atasözleri, deyimler için de videolar hazırlanabilir.

Kaynakça

- Duffy, P. "Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning." The Electronic Journal of e-Learning Volume 6 Issue 2, pp 119 - 130
- <https://www.youtube.com/channel/UCVgKJ64fR1extMI181yRVpw> Erişim Tarihi: 23. 02. 2019
- <https://www.youtube.com/user/BurcuAPequena> Erişim Tarihi: 29. 02. 2019
- <https://www.youtube.com/channel/UCxzVuDSDndmN5ZkoCBwD12Q> Erişim Tarihi: 03. 03. 2019
- https://www.youtube.com/channel/UCWfjXGs64xNZVjoSp_YimZQ/about Erişim Tarihi: 04. 03. 2019
- <https://www.youtube.com/channel/UCg0cZcZPzAmTSFQZYxw-QTA> Erişim Tarihi: 07. 03. 2019
- https://www.youtube.com/channel/UCnZ88Ydl4dNXF_CqJ3rQvUQ Erişim Tarihi: 09. 03. 2019
- <https://www.youtube.com/channel/UCsSQiu9-Q8s3ZS5-Dy0LWmA> Erişim Tarihi: 14. 03. 2019
- https://www.youtube.com/channel/UCn3OGHoacTm-FSKtPwLL_CA Erişim Tarihi: 17. 03. 2019
- https://www.youtube.com/channel/UCSs1_oKZJDWjm4LwufqtdKQ Erişim Tarihi: 18. 03. 2019
- <https://www.youtube.com/channel/UCvB6gOqNHfg2qP2hpN8Yd0g> Erişim Tarihi: 22. 03. 2019
- https://www.youtube.com/channel/UCH-Gu2mBumDAtoXk_4XOoJg Erişim Tarihi: 24. 03. 2019
- <https://www.youtube.com/user/TurkishClass101> Erişim Tarihi: 29. 03. 2019

Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Projelerde Görevli Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Algı ve Yeterlilikleri

Perceptions and Efficiency in Using Technology of Teachers Who are Assigned in Projects Over Teaching Turkish to Foreigners

*Elif Beydili Kaya**

1. Giriş:

1. 1 Eğitim ve Teknoloji:

İnsanın doğayı kontrol altına alma ve yapılacak işleri daha hızlı ve etkili bir şekilde yapabilme ihtiyacıyla ortaya çıktığı düşünülen teknoloji bilme, düşünme ve yapma kavramlarının bütünlüğünü içermektedir. Teknolojinin tanımı irdelendiğinde insan ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bilginin ürün ve süreçlere uygulanması şeklinde bir ifade ile karşılaşılmaktadır. (Cordulla 1996, Tekin, Güleş ve Burgos 2000)

19. yy da başlayan ve günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişimler iletişim ve bilgi teknolojilerini de etkilemektedir. Bu değişim ve gelişmeler bilgi ve iletişimin iç içe olduğu eğitim süreçlerini de etkilemiş, eğitime ve eğitimdeki uygulamalara farklı bir bakış açısı getirmiştir.

Geleneksel eğitim anlayışının aksine günümüzde artık öğretmen ve öğrencilerin rolleri farklılaşmış; ezberci bir eğitim sistemi yerine çağdaş ve farklı yöntemlerin uygulandığı bir eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrencilerin tek bir yöntem ile değil

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi YL Öğrencisi

;birden fazla yöntem ile öğrendiklerini somutlaştırması ve öğrenmeleri kalıcı hale getirmesi hedeflenmektedir. Bu hedefleri gerçekleştirirken öğrencileri öğrenmeye motive etmede ve farklı yöntemlerle eğitim sürecini zenginleştirmede teknolojinin kullanımı sürece farklı bir boyut kazandırmaktadır.

Çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğretmenin her alanda olduğu gibi teknoloji alanında da öğrencilere rehber olabilecek bilgi ve donanımına sahip, teknoloji ile ilgili gelişmelere duyarlı olması beklenmektedir. Eğitim –öğretimin yapıldığı okulların da bu anlamda yeterli olanakları öğretmene sunması ve öğretmene teknolojiyi kullanabileceği ortamları yaratması gerekmektedir. Genel olarak okullarda eğitim ve teknoloji alanında yazı tahtası, ses kaydedici cihaz, tablet, bilgisayar projeksiyon ve akıllı tahta gibi teknolojik araçlar kullanılmaktadır.

1. 2. Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Günümüzde dil öğretiminin gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Kişiler çeşitli sebeplerden dolayı yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duymakta ve bunun için de farklı yöntemlerle dil öğrenmeyi tercih etmektedirler. Son yıllarda Türkçe'nin yabancı dil olarak öğrenimine ilişkin talepler artmakta ve kişiler gerek teknolojinin imkanlarından faydalanarak video, uzaktan eğitim gibi yöntemlerle gerekse yüzyüze yapılan eğitimlerle Türkçe öğrenmeye çalışmaktadırlar.

Dil öğretiminde amaç öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini anlamaları ve öğrendikleri hedef dilde kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleridir. Dil öğretiminde bu amaçları gerçekleştirebilmek için öğrencilerin sürece aktif olarak katılmaları, dil öğretiminde güncel teknolojik gelişmeleri kapsayan materyalleri kullanmaları sağlanmalıdır. Burada dil öğretimini gerçekleştirecek olan öğretmenlerin de teknolojiyi kullanabilme ve eğitim ortamlarında uygulayabilecek bilgi ve donanımına sahip olması gerekmektedir.

Dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma beceri alanlarında teknoloji ile ilgili uygulamaları kullanmak bütün alanlarda gelişime katkı sağlamaktadır. Ancak dil öğreniminde ilk öğrenilen beceri alanı olan

dinlemede teknolojiden faydalanmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun sebebi diğer alanlarda kazanılan becerilerin dinleme becerileri üzerine kurulmuş olmasıdır. Dinleme becerisinin önemini vurgulayan dilbilimciler, günlük hayatta dinleme becerisinin, diğer tüm becerilerden daha yoğun kullanıldığını, ortalama olarak, konuştuğumuzun iki katı, okuduğumuzun dört katı ve yazdığımızın beş katı kadar dinlediğimizi ileri sürmüşlerdir (Rivers, 1981; Weaver, 1972; Güneş, 2013: 81; Özbay, 2010: 48)

Dil öğretiminde becerilerin geliştirilmesi adına internet ağları, videolar, mobil uygulamalar gibi teknoloji içerikli etkinliklerin yanında eğitim ortamlarında akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar ve tablet gibi teknolojik aletler de kullanılmaktadır.

1. 3. Yabancılar Türkçe Öğretimi İle İlgili Projeler

Son yıllarda gerek gönüllü gerekse zorunlu olarak birçok yabancı Türkçe öğrenmek için eğitim almaya çalışmaktadır. Gönüllüler dışında ülkemize savaş ve göç sebebi ile gelen Suriyeli vatandaşlar da Türkçe eğitime tabii olmaktadır. İlk başlarda geçici bir misafir olarak düşünüldükleri için kısa süreli projelerle kendilerine eğitim verilmeye çalışılmış fakat ülkemizde kalıcı olacakları ortaya çıkmasıyla birlikte daha kapsamlı ve uzun süreli projeler hazırlanmaya başlanmıştır. Bu projelerden biri de PİCTES tir.

PİCTES, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi adlı projenin İngilizce isminin kısaltılmış hâlidir. “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda MEB’in faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir” (<https://pictes.meb.gov.tr/izleme>). Bu projede Suriyeli sığınmacıların Türkiye’deki eğitim imkânlarından yararlanmaları amaçlanmaktadır. Projenin faaliyet alanları incelendiğinde Türkçe eğitiminin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu proje kapsamında Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretmek için geçici süreli (sözleşmeli olarak)

görevlendirilen öğretmenler Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ve sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarından oluşmaktadır (Eyüp, Arslan ve Cevher, 2017). Bu öğretmenler Türkçe öğreticisi olarak görev yapmakta ve Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmekle yükümlüdürler. Türkçe eğitimleri ise MEB'e bağlı devlet okullarında veya Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) yürütülmektedir. (<https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler/TurkceOgretimi>).

Bu çalışmanın amacı, PICTES projesi kapsamında Türkçe öğreticisi olarak çalışan öğretmenlerin Yabancılar Türkçe öğretimi alanında teknoloji kullanımına yönelik algı ve yeterliliklerini tespit etmektir.

2. Yöntem:

Araştırmanın modeli:

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır.

Katılımcılar:

Çalışmaya PICTES projesi kapsamında Kayseri' de görev alan 60 Türkçe öğreticisi katılmıştır. Katılımcılar görüşlerini gönüllülük esasına dayalı olarak paylaşmışlardır. Katılımcıların 30 'u sınıf öğretmeni, 24 'ü Türkçe öğretmeni, 6'sı da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenidir. Katılımcıların 7' si yüksek lisans , 53 'ü Lisans öğrenim durumuna sahiptir. Katılımcılar 1-4 yıl arasında Türkçe öğretimi deneyimine sahiptirler. Katılımcıların yaşları 25 ile 34 arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların görev yerleri ilköğretim, lise, ortaokul, geçici eğitim merkezinden oluşmaktadır. Katılımcılara ait genel bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılar ile ilgili genel bilgiler

BRANŞ	DENEYİM	YAŞ	GÖREV YERİ	KATILIMCILAR
SINIF ÖĞRETMENİ	1 YIL	25-30 YAŞ	İLKÖĞRETİM	E6, E19
			GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZİ	K18
	2-3 YIL	25-30 YAŞ	ORTAOKUL	K14, E9, K9, K15, K21
			İLKÖĞRETİM	K5, E5, K6, E10, K11, K12, K13, K16 K20, K22, K23, E14, K30, E17, E1, K1, K2, K3
			GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZİ	K25, E13, K19, E11
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ	3 YIL	25-30 YAŞ	LİSE	E2, K8
			ORTAOKUL	E4, K7, E12, K24, K26, K28, E16, K33, K34, K39, K40
			GEM	K35, K17
			İLKÖĞRETİM	K10, K27, E15, K31, K32, K36 E20, K37, K38
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENİ	3-4 YIL	30-34YAŞ	GEM	E8
			İLKÖĞRETİM	K4, E3, E7, K29, E18

Araştırmanın dokümanları:

Bu çalışmadaki dokümanlar araştırmaya katılan öğretmenlerin yazılı olarak görüşlerini ifade ettikleri kağıtlardan elde edilmiştir. Dokümanlarda katılımcılara ait bilgi ve görüşler, sorulan sorulara verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Katılımcılar araştırma konusu ile ilgili sorulan sorulara yanıtlar vermiş, katılımcıların kimliklerinin hiçbir şekilde açıklanmayacağı katılımcılara bildirilmiştir. Alınan yanıtlar doğrultusunda 60 sayfa doküman incelenmiştir.

Veri elde etme süreci:

Araştırmanın verileri , Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Projesi kapsamında görevli öğretmenlere 2018-2019 eğitim öğretim yılı ara döneminde verilmiş olan “Yabancılar Türkçe Eğitiminde Teknoloji Kullanımı” konulu seminerde öğretmenlere sorulmuş olan sorulara verilen yazılı yanıtlardan elde edilmiştir. Çalışmaya 60 öğretmen katılmış ve kendilerine verilen kağıttaki sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir.

Verilerin analizi:

Veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. İçerik analizi gerçekleştirilirken dokümanlar tek tek incelenmiş; katılımcıların ismi kodlanarak not edilmiştir. Alınan cevaplar kategorileştirilerek veriler tablo haline getirilmiştir. Veriler tablo haline getirilerek daha anlaşılır olması sağlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sınıflandırılarak tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2: Dil Öğretimindeki Seviyelere Göre Teknolojinin Kullanım Sıklığı

DİL SEVİYELERİ	KAYNAK KATILIMCI	f
A1	E1, K3, E2, E3, K5, E5, K6, K8, E9, K11, K13, K15, K16, K20, E11, E12, K22, K23, K24, K28, E14, K30, E15, K31, K33, K34, K18, K37, K38, K39, K40	31
A2	K1, K2, K4, E4, K7, K9, K12, K17, K18, K21, K25, K26, K29, K31, E16, K32, E17, E19, K35, K36, E20	21
B1	E7, E8, E10, K10, K19	5
B2	K27	1
C1	K14, E13	2
C2	0	0

İncelenen dokümanlarda elde edilen bulgulara göre hazırlanan tablodaki verilere göre katılımcıların Yabancılar Türkçe öğretimi

alanında dil seviyelerine göre en fazla A1 ve A2 seviyelerinde teknolojiyen faydalandıkları belirlenmiştir. B1, B2, C1 seviyelerinde teknoloji kullanan katılımcı sayısı azdır. Öğretmenler bu durumun sebebini açıklarken A1 ve A2 seviyelerinden diğer seviyelere geçişlerin çok uzun sürdüğünü, hazırbulunuşluluk ve uyum süreçlerinin uzun zaman almasını sebep olarak belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının ve her öğrenciye yeterli zamanın ayırlamamasının da öğrencilerin uzun bir süre A1 ve A2 seviyelerinde kalmalarına sebep olabildiğini belirtmişlerdir.

Tablo 3: Teknolojinin en çok hangi beceri alanını geliştirmede faydalı olduğu ile ilgili görüşler

BECERİ ALANLARI	KAYNAK KATILIMCI	f
OKUMA	K4, K7, E9, K12, K27	5
YAZMA	E4	1
DİNLEME	K1, E1, E2, E5, K6, E8, K9, K10, K11, K13, K15, K16, K17, K18, K20 K21, E11, E12, K22, K23, K24, E13, K26, E14, K29, K31, E16, K32 E19, K36, E20, K39, K40	33
KONUŞMA	K2, K3, K35, E3, K5, E6, E7, K8, E10, K14, K19, K25, K28, K30, E15 K33, E17, K34, E18, K37, K38	21

Tablo 3 teki verilere göre öğretmenlerin teknolojinin en fazla dinleme beceri alanını geliştirmede etkili olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler sınıflarında dinleme etkinliklerini uygularken teknolojiyen faydalandıkları zaman Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilerin kelimelerin doğru telaffuzlarını daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra konuşma beceri alanında teknoloji kullanımının faydalı olduğunu belirten öğretmen sayısı da fazladır. Yine bunda doğru telaffuzu öğrenerek konu ile ilgili konuşma etkinliklerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. E4 kodlu katılımcı yazma alanını seçmesinin sebebi olarak “mobil uygulamalardan faydalandığı zaman öğrencilerin kelimelerin doğru yazımlarını öğrendiğini ve hatalarını düzelttiklerini belirtmiştir.”

Tablo 4: Öğretmenlerin dil beceri alanlarında teknoloji kullanım sıklıkları

BECERİ ALANI	KAYNAK KATILIMCI	f
OKUMA	E1, E2, K8, E10, K13, K26, K29, K28	8
YAZMA	E5, K18, E15, K33	4
DİNLEME	K1, K3, K5, E6, E8, K7, K10, E9, K12, K14 K15, K16, K17, K19, K21, E11, E12, K22 K23, K24, K25, K27, K30, K16, K32, K34 E18, E19, K35, K36, E20, K39, K40	33
KONUŞMA	K2, K4, E3, E4, E7, K6, K9, K11, K20, E13 E14, K31, E17, K37, K38	15

Tablo 4 teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin bir çoğunun dinleme becerisini geliştirmede teknoloji den faydalandığı tespit edilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin görev aldıkları okullardaki teknolojik olanaklar

OKULLARDAKİ TEKNOLOJİK ALETLER	KAYNAK KATILIMCI	f
Bilgisayar	E1, K5, E8, K7, K20, K23, K24, E18, K36, K38	10
Akıllı Tahta	K1, E2, E3, E5, E6, E7, K8, K9, K10, E10, K13 K14, K15, K16, K19, E11, E13, E26, K27, K28 K29, K30, E15, E17, K34, E20, K37	27
Projeksiyon	K3, E4, K6, K11, K12, K18, K22, K25, E14, K31 K16, K32, K33, E19, K35, K39	16
Hiçbiri	K4, E9, K17, K21, E12, K40, K2	7

Tablo 5 teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin görev aldıkları okulların büyük bir çoğunluğunda akıllı tahtadan faydalandıkları görülmektedir. Okullarında bilgisayar ve projeksiyon bulunduğunu belirten öğretmenlerin bir kısmı kendi sınıflarında bu imkanlardan faydalanamadıklarını, kadrolu öğretmenlerin bunları kullanabildiklerini belirtmiştir. “K4, E9, K17, K21, E12, K40, K2” kodlu katılımcılar ise kendilerinin hizmetli odasından bozma bir yerde eğitim vermeye çalıştıklarını ve bu teknolojik imkanların hiçbirinden faydalanamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6:Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları teknolojik araçlar

ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI TEKNOLOJİK ARAÇLAR	KAYNAK KATILIMCI	f
Akıllı Tahta	E1, K1, E2, E3, E5, E6, E7, K8, K9, K10, K13 K14, K15, K16, K19, E11, E13, K26, K27, K28 K29, K30, E17, K34, E20, K37	26
Bilgisayar	K2, K4, K5, E8, K7, K17, K20, K23, K24, E18, E19, K35, K36, K38	14
Projeksiyon	K3, E4, K6, K11, K12, K18, E12, K22, K25, E14, K31, E16, K32, K33, K39	15
Diğer	E9, K21, E15, K40	4

Tablo 6 daki veriler incelendiğinde öğretmenlerin okullardaki teknolojik araçlardan akıllı tahta ve projeksiyonu daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. “E9, K21, E15, K40” kodlu katılımcılar telefon ile öğrencilere öğretmek istedikleri kelimelerin resmini gösterdiklerini, şarkı dinlettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7: Öğretmenlerin teknolojiyi algı ve yeterlilikleri

ÖĞRETMENLERİN TEKNOLOJİ KULLANABİLMELERİNE YÖNELİK ÖZYETERLİLİKLERİ	KAYNAK KATILIMCI	f
Teknolojiyi rahatça kullanabilirim.	“K19 ve K21” dışındaki tüm katılımcılar	58
Teknolojiyi kullanmakta zorlanıyorum.	K19, K21	2
Teknolojik problemleri kolayca çözebilirim.	“K6, E8, K8, K10, K14, K15, K16, K17, K19, K25, K26, K27, K29, K32, K33, E17, K35, K38, K39, K40” dışındaki tüm katılımcılar	40
Teknolojik problemleri kendim çözmekte zorlanırım.	K6, E8, K8, K10, K14, K15, K16, K17, K19 K25, K26, K27, K29, K32, K33, E17, K35 K38, K39, K40	20
Teknolojiden faydalanmaktan kaçınırım.	E19	1
Teknoloji kullanmayı sıkıcı bulurum.	E4	1
Teknoloji tabanlı etkinlikler hazırlayabilirim.	“K1, E6, K7, K10, E9, K18, K19, K21, K24, K26, E14, K33” kodlular dışındaki katılımcılar	48

ÖĞRETMENLERİN TEKNOLOJİ KULLANABİLMELERİNE YÖNELİK ÖZYETERLİLİKLERİ	KAYNAK KATILIMCI	f
Teknolojiyi kullanabileceğim ortamlar yaratırım.	“K8, E10, K11, K18, K19, K20, E14, K32, K35” Kodlular dışındaki katılımcılar	51
Teknolojiyi kullanmak için yeni fırsatlar yaratabilirim.	“E2, K8, K10, E9, E10, K16, K17, K18, K28, E14, K29, K32, K33” kodlular dışındaki diğer katılımcılar”	47
Derslerimde teknoloji yerine ders kitaplarını kullanmayı tercih ederim.	E4, K11, K19, K24, K27, K29, K33, E19	8
Öğrencilerime ve meslektaşlarıma teknoloji ile ilgili tavsiyelerde bulunabilirim.	“K8 ve K18” kodlular dışındaki diğer katılımcılar	58

Tablo 7 deki verilere göre öğretmenlerin hepsinin günlük hayatta teknolojiyi rahatça kullanabildikleri, büyük bir çoğunluğunun teknoloji tabanlı etkinlikler hazırlayabilecekleri konusunda kendilerine güvendikleri, teknoloji ile ilgili problemlerini kendilerinin çözebileceklerini düşündükleri, uygun ortam ve fırsatları yaratabileceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Az sayıda öğretmenin ise teknolojiyi sıkıcı bulduğu ve bu yüzden kullanmaktan kaçındıkları tespit edilmiştir. 8 öğretmenin sınıflarında teknolojik araçlar yerine ders kitaplarını kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiş, öğretmenler tarafından yazılan cevaplarda okullarında internet bağlantısının kötü durumda olması ndan dolayı böyle bir tercihte bulundukları belirtilmiştir.

Tablo 8: Teknolojinin faydaları ile ilgili düşünceler

TEKNOLOJİNİN ÖĞRETMENE FAYDALARI	KAYNAK KATILIMCI	f
Teknoloji işimi kolaylaştırıyor.	Tüm katılımcılar	60
Teknolojinin öğrenciyi motive etmede etkili olduğunu düşünüyorum.	“K13” dışındaki katılımcılar	59
Teknoloji kullanmanın Türkçe öğretiminde verimliliği artırdığını düşünüyorum.	Tüm katılımcılar	60

Öğretmenlerin hepsi teknolojinin kendilerine fayda sağladığı, işlerini kolaylaştırdığı, öğrenciyi motive ettiği, dersi daha verimli ve etkili kıldığı yönünde düşünceleri olduğu tespit edilmiş, teknolojiye olumlu bir bakış açısına sahip oldukları çıkarılmıştır.

Tablo 9: Öğretmenlerin görev aldıkları yerlerde teknolojiyi kullanabilme olanakları

OKUL VE SINIFLARDAKİ TEKNOLOJİK OLANAKLAR	KAYNAK KATILIMCI	f
Teknoloji ile ilgili okul ve sınıf şartlarım uygun	“K10, K11, K16, K20, E12, K22, K24, K28 E15, K32, K33, E18, E19, K36, K37, K38 K39, K40, E20” dışındaki katılımcılar	41
Teknoloji ile ilgili okul ve sınıf şartlarım uygun değil.	K10, K11, K16, K20, E12, K22, K24, K28 E15, K32, K33, E18, E19, K36, K37, K38 K39, K40, E20	19
Derslerimde teknolojiyi kullanamıyorum.	K10, K18, K32	3
Öğrenciye yönelik sınıf dışı etkinliklerde (Ödev, proje vb.) teknoloji den faydalanmakta zorlanıyorum.	K3, E2, E5, E6, K6, E8, K9, K10, K15, K16, K17 K18, K21, K22, K28, K36, K37, K38, K39, K40	20
Derslerimde teknolojiyi kullandığımda dış müdahalelerle(idare, veli vb.) karşılaşırım	E1, K1, K2, K5, E5, E7, K7, K9, K13, K16, K20, K21 E11, E12, E22, K24, K28, K30, K31, K32, E17, K34 E18, E19, K35, K36, E20, K37, K38, K39, K40, K4, E10, K15, K18, K19, K23, K29, E15	39

Tablo 9 daki verilere göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun teknolojik imkanları okul ve sınıflarında bulunmaktadır. Teknolojiyi kullanmadığını düşünen öğretmen sayısı oldukça azdır. Bunun yanında derslerinde teknolojiyi kullandığında dış müdahalelerle karşılaştığını belirten öğretmenlerin sayısı da oldukça fazladır. Öğretmenler bunun sebebini Suriyeli öğrencilerin velilerinin öğrencilere dinletilen ya da izletilen şarkı, çizgi film, kısa reklam, kısa film gibi etkinliklere karşı olmaları ve bu durumdan şikayetçi olmaları olarak ifade etmiştir. Geçici eğitim merkezlerinde görev alan öğretmenler de aynı durumu yaşadıklarını yazılı olarak ifade etmiştir. İlköğretimde görev alan öğretmenlerin bir kısmı

derslerinde öğrencilere şarkı, çizgi film, kısa film gibi dinleme becerisini geliştirecek etkinlikler yapmak istediklerinde idare tarafından kendilerine dersleri boş geçiriyormuş gibi davranıldığı için bazı müdahalelerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu PİCTES projesi tarafından kendilerine gönderilen bilgisayarlara okul idareleri tarafından el konulduğu ve kullanmalarına izin verilmediğini belirtmişlerdir.

4. Sonuç ve Öneriler

Gelişen dünyada her alanda olduğu gibi Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında da teknolojinin kullanımı büyük bir önem arz etmektedir. Literatürde bu alanda yapılmış birçok çalışma mevcuttur. Yapılan bu çalışmanın da diğer çalışmalarla örtüştüğü düşünülmektedir. PİCTES projesi kapsamında Suriyelilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili olarak Kayseri’de bulunan Yabancılar Türkçe öğretiminde görevli öğretmenlerin görüşlerine göre dinleme ve konuşma beceri alanlarında teknoloji daha fazla kullanılmalıdır ve bu alanlarda teknolojiden faydalanılması daha hızlı ve doğru bir ilerleme sağlamaktadır. Tüm dil seviyelerinde tercih edilebileceği gibi özellikle A1 ve A2 seviyelerinde teknolojiden daha fazla faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada dikkat çeken nokta öğretmenlerin teknoloji algılarının olumlu yönde olmasına ve birçoğunun kendini bu alanda yeterli hissetmesine rağmen eğitim ortamlarında dil öğretimine uygun teknolojik imkanlara birçoğunun sahip olamamasıdır. İdare ve veliler ile bu anlamda yaşanan sorunların olması ilgi çekicidir. Bir diğer dikkat çekici nokta ise okullarda gerekli teknolojik araçların bulunmasına rağmen PİCTES te görevli öğretmenlerin bu olanaklardan kadrolu öğretmenler kadar yararlanamamasıdır. Dil öğretiminde öğretmenin işini kolaylaştıran, öğrencileri motive ettiği düşünülen teknolojiden yararlanma noktasında öğretmenler arasında böyle farklılıklar oluşturulması dikkat edilmesi gereken bir husustur. Böyle farklılıkların hissettirilmesi bazı öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaktan kaçınmalarına bunun yerine sadece ders kitaplarına yönelmelerine sebep olmuştur. Bu durumda eğitim ortamlarının tek düzelikten öteye gidemeyeceği düşünülmektedir. Yapılması gereken projelerde bu şekilde yaşanan aksaklıkları gidermek ve okul idarelerini bu anlamda

bilgilendirmektir. Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve uygulamasına yönelik öğretmenlere daha fazla eğitim verilerek bu alanda bilgi donanımlarını arttırmaları sağlanmalı ve teknolojiyi kullanabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Yabancılar Türkçe Öğretimi ülkemizde ilk kez bu kadar yoğun bir nüfusa uygulanmaya çalışılmaktadır ve bu da beraberinde farklı sorunları getirmektedir. Entegrasyonun sağlanmaya çalışıldığı okullarda dil öğretimi için ayrı sınıflar oluşturulmalı ve teknolojik imkanlar ile donatılmalıdır.

KAYNAKÇA:

<https://pictes.meb.gov.tr/izleme>).

(<https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler/TurkceOgretimi>).

Tekin, M., Güleş, H. K. ve Burgess, T. (2000). Değişen dünyada teknoloji yönetimi, bilişim teknolojiler. Damla Ofset, 1-59, Konya.

Cardullo, M. W. (1996). Introduction of managing technology. John Wiley&Sons Inc., 1, 179.

RIVERS, W. (1981). Teaching Foreign Language Skills. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.

WEAVER, CARL, H. (1972). Human Listening: Processes and Behavior. Indianapolis: BobbsMerrill Company, Inc.

ÖZBAY, M. (2010). Anlama Teknikleri 2: Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap

GÜNEŞ, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ödevlerin ve Kur Gelişimlerinin İzlenmesinde Edmodo Uygulamasının Kullanımı

The Use of Edmodo Application for Monitoring the Assignments and Language Proficiency Level in Teaching Turkish to Foreigners

*Sümeýra Bozkurt**

Dünyada ve Türkiye’de yabancı dil öğrenmek ve öğretmek sınıf içinde, birebirde pratiklik kazanmaya devam ederken buna artık dijital ve sanal ortam da eşlik etmektedir. Sınıf gibi fiziksel alanların dışında öğrenenlerin dil gelişimlerini uzaktan izlemek de olanaklı. Öğrenen ve öğretene arasındaki iletişimi ve bilgiye erişim hızını arttıran uygulamalara her geçen gün bir yenisi daha eklenmektedir. Bu çalışmamızda öğrenenin ödev takibinde, söyleyiş yetisini geliştirmek amacıyla verilen okuma metinlerinden ses kaydı alınarak Edmodo uygulamasına yüklenen ses kayıtlarında, öğretene ve öğrenenin iletişimde, kur süreci veya ödev bilgilendirme duyurularında, bildirilerin ulaşımında, Edmodo sekmelerinin kullanılabilirliğinde, kur süreci içerisinde yazı, okuma ve söyleyiş gelişimini izlemek amacıyla da kullanılan Edmodo uygulamasını inceledik, uyguladık ve daha sonra da uygulamayı kullanan öğrenenlere uyguladığımız bir anketle belirlenen maddelerde uygulamanın ne denli kullanışlı/kullanışsız olduğunu tespit ettik.

* Öğr. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Diller Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Tüm bu veriler doğrultusunda da uygulamanın kullanımında öğrenenlerin nerelerde problem yaşadığı bilgisine sahip olmak ve bunlara karşı alternatif bir yol izlemek, öğretene tarafından uygulama üzerinden gerçekleştirilen ders, aktivite ve ödevlerin ne denli yarar sağladığını bilgisine sahip olmak sürecin verimliliği açısından önem taşımaktadır. Uygulama genel üslup olarak uzun zaman sohbete, mesajlaşmaya mahal vermeyecek biçimde programlandığından hem rahat hem de ciddi bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Tabiri caizse tatlı sert bir hava oluşturmaktadır. Whatsupp veya instagram gibi cezp edici, değişik konularda fotoğraf ve hareketli görseller sunmamaktadır dolayısıyla alışkanlık kazandırmamaktadır nedeni ise amacının sadece içinde bulunan öğrenme sürecinin yararına kullanılmasıdır.

		Sayı	Yüzde
Edmodo uygulamasına kolayca ödev yükleyebiliyorum.	Evet / Doğru	29	76, 3
	Bazen / Kısmen	7	18, 4
	Hayır / Doğru Değil	2	5, 3
	Toplam	38	100
Edmodo uygulamasından kolayca ses kaydı gönderebiliyorum.	Evet / Doğru	21	55, 3
	Bazen / Kısmen	11	28, 9
	Hayır / Doğru Değil	6	15, 8
	Toplam	38	100
Edmodo uygulamasına kolayca yazı ödevimin fotoğrafını yükleyebiliyorum.	Evet / Doğru	16	42, 1
	Bazen / Kısmen	15	39, 5
	Hayır / Doğru Değil	6	15, 8
	Boş	1	2, 6
	Toplam	38	100
Edmodo uygulamasına ses ödevi kaydımı kolayca yükleyebiliyorum.	Evet / Doğru	26	68, 4
	Bazen / Kısmen	7	18, 4
	Hayır / Doğru Değil	5	13, 2
	Toplam	38	100
Edmodo uygulamasından yazı ödevimin fotoğrafını yüklemeyen, mesaj bölümünden ödevimi yazıp gönderebiliyorum.	Evet / Doğru	18	47, 4
	Bazen / Kısmen	12	31, 6
	Hayır / Doğru Değil	6	15, 8
	Boş	2	5, 3
	Toplam	38	100

Edmodo uygulamasından kur izlence programını kolayca takip edebiliyorum.	Evet / Doğru	19	50, 0
	Bazen / Kısmen	8	21, 1
	Hayır / Doğru Değil	11	28, 9
	Toplam	38	100
Edmodo uygulamasından haftalık ödevlerimin ne olduğunu sorun yaşamadan öğreniyorum.	Evet / Doğru	26	68, 4
	Bazen / Kısmen	10	26, 3
	Hayır / Doğru Değil	2	5, 3
	Toplam	38	100
Edmodo uygulamasından ders süreciyle ilgili duyuruları bir sorun yaşamadan alıyorum.	Evet / Doğru	25	65, 8
	Bazen / Kısmen	8	21, 1
	Hayır / Doğru Değil	3	7, 9
	Boş	2	5, 3
	Toplam	38	100
Kur danışmanım bir mesaj gönderdiğinde hemen bildirim geliyor.	Evet / Doğru	31	81, 6
	Bazen / Kısmen	4	10, 5
	Hayır / Doğru Değil	2	5, 3
	Boş	1	2, 6
	Toplam	38	100
Kur ve kurs süreciyle ilgili haberler ve duyurular yüklendiğinde bana anında bildirim geliyor.	Evet / Doğru	22	57, 9
	Bazen / Kısmen	11	28, 9
	Hayır / Doğru Değil	4	10, 5
	Boş	1	2, 6
	Toplam	38	100
Edmodo uygulamasına mail adresimi ve kur danışmanımın verdiği şifreyi kullanarak kolayca giriş yapabiliyorum.	Evet / Doğru	24	63, 2
	Bazen / Kısmen	9	23, 7
	Hayır / Doğru Değil	5	13, 2
	Toplam	38	100
Bir sorum olduğunda Edmodo'dan kolaylıkla sorabiliyorum ve yanıt alabiliyorum.	Evet / Doğru	16	42, 1
	Bazen / Kısmen	19	50, 0
	Hayır / Doğru Değil	3	7, 9
	Toplam	38	100

Katılımcılar, “Edmodo uygulamasına kolayca ödev yükleyebiliyorum” maddesine 19’u (%76, 3) Evet / Doğru, 7’si (%18, 4) Bazen / Kısmen, 2’si (%5, 3) Hayır / Doğru Değil; “Edmodo uygulamasından kolayca ses kaydı gönderebiliyorum” maddesine 21’i (%55, 3) Evet / Doğru,

11'i (%28, 9) Bazen / Kısmen, 6'sı (%15, 8) Hayır / Doğru Değil olarak cevaplamıştır. "Edmodo uygulamasına kolayca yazı ödevimin fotoğrafını yükleyebiliyorum" maddesine 16'sı (%42, 1) Evet / Doğru, 15'i (%39, 5) Bazen / Kısmen, 6'sı (%15, 8) Hayır / Doğru Değil olarak cevap vermiş, 1'i (%2, 6) ise cevap vermemiştir. "Edmodo uygulamasına ses ödevi kaydımı kolayca yükleyebiliyorum" maddesine 26'sı (%68, 4) Evet / Doğru, 7'si (%18, 4) Bazen / Kısmen, 5'i (%13, 2) Hayır / Doğru Değil olarak cevaplamıştır. "Edmodo uygulamasından yazı ödevimin fotoğrafını yüklemeyen, mesaj bölümünden ödevimi yazıp gönderebiliyorum" maddesine 18'i (%47, 4) Evet / Doğru, 12'si (%31, 6) Bazen / Kısmen, 6'sı (%15, 8) Hayır / Doğru Değil olarak cevap vermiş, 2'si (%5, 3) ise cevap vermemiştir. "Edmodo uygulamasından kur izlence programını kolayca takip edebiliyorum" maddesine 19'u (%50) Evet / Doğru, 8'i (%21, 1) Bazen / Kısmen, 11'i (%28, 9) Hayır / Doğru Değil; "Edmodo uygulamasından haftalık ödevlerimin ne olduğunu sorun yaşamadan öğreniyorum" 26'sı (%68, 4) Evet / Doğru, 10'u (%26, 3) Bazen / Kısmen, 2'si (%5, 3) Hayır / Doğru Değil olarak cevaplamıştır. "Edmodo uygulamasından ders süreciyle ilgili duyuruları bir sorun yaşamadan alıyorum" maddesine 25'i (%65, 8) Evet / Doğru, 8'i (%21, 1) Bazen / Kısmen, 3'ü (%7, 9), 3'ü (%7, 9) Hayır / Doğru Değil olarak cevap vermiş, 2'si (%5, 3) ise cevap vermemiştir. "Kur danışmanım bir mesaj gönderdiğinde hemen bildirim geliyor" maddesine 31'i (%81, 6) Evet / Doğru, 4'ü (%10, 5) Bazen / Kısmen, 2'si (%5, 3) Hayır / Doğru Değil olarak cevap vermiş, 1'i (%2, 6) ise cevap vermemiştir. "Kur ve kurs süreciyle ilgili haberler ve duyurular yüklendiğinde bana anında bildirim geliyor" maddesine 22'si (%57, 9) Evet / Doğru, 11'i (%28, 9) Bazen / Kısmen, 4'ü (%10, 5) Hayır / Doğru Değil olarak cevap vermiş, 1'i ise (%2, 6) cevap vermemiştir. "Edmodo uygulamasına mail adresimi ve kur danışmanımın verdiği şifreyi kullanarak kolayca giriş yapabiliyorum" maddesine 24'ü (%63, 2) Evet / Doğru, 9'u (%23, 7) Bazen / Kısmen, 5'i (%13, 2) Hayır / Doğru Değil; "Bir sorum olduğunda Edmodo'dan kolaylıkla sorabiliyorum ve yanıt alabiliyorum" maddesine 16'sı (%42, 1) Evet / Doğru, 19 'u (%50) Bazen / Kısmen, 3'ü (%7, 9) Hayır / Doğru Değil olarak cevaplamıştır.

Sonuç olarak görülmektedir ki Edmodo uygulamasının kullanımında hem öğrenen hem de öğretene açısından uzaktan iletişim kurmada bir pratiklik sağlamaktadır. Sadece iletişim de değil eğitim süresince öğrencilerin gelişimi de yakından takip edilebilmektedir. Yukarıdaki verilere de bakıldığında bu uygulamanın sadece öğretene açısından değil öğrenen açısından da aktif bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bunun dışında gönderilen ve gelen mesajların ve bildirimlerin tarihi bulunduğundan dolayı aktüeldir de. Diğer bir taraftan diğer haberleşme uygulamaları gibi bildirim geldiğinde anında açma, yanıtlama isteği, merak uyandırmadığından haberleşme noktasında zaman zaman gecikmelerin yaşandığı görülmektedir. Uygulamanın amacı anında haberleşme olmadığından dolayı veya diğer uygulamalar gibi hemen açık okuma alışkanlığı, refleksi kazandırmamaktadır. Bu nedenle öğrenenler “Bir sorum olduğunda Edmodo’da kolaylıkla sorabiliyorum ve cevap alabiliyorum” maddesine en az oranda olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Bunun başka bir nedeni de uygulamanın her cep telefonda aynı performansta çalışmamasıdır. Bazı cep telefonlarında verilen şifreyi kabul etmeyip hiç açılmadığı da görülmüştür. Ancak genel olarak kendini sürekli revize eden genç bir uygulama olarak eğitim alanında tercih edilen bir uygulama olarak varlığını sürdürmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

**Analyzing the Attitudes of Students Learning
Turkish as a Foreign Language about Mobile
Learning from the Point of Several Variables**

*Mehmet Barış Horzum**

Giriş

Günümüz bilgi ve teknoloji çağında teknolojik araçların kullanımı her geçen gün artmakta, yaygınlaşmakta ve kabullenilmektedir. Bu durumun artarak devam edeceği düşünülmektedir. Bu araçlar arasında mobil araçlar ise daha yaygın kullanım bulduğu görülmektedir. Öyle ki We Are Social (2019) 2019 yılı ocak ayında 5 milyarın üzerinde mobil araç kullanıcısının olduğunu bunun dünya nüfusunun %67'sine karşılık geldiği ve son bir yılda bu oranın %1 artış gösterdiği, mobil araçlarla internet kullanım oranlarının ise %52 olduğu ifade edilmiştir. TUİK'in (2018) Türkiye'deki mobil internet kullanım oranlarına bakıldığında oranın %79.4 olduğu görülmektedir. Bu oranlar teknoloji kullanımında mobil araçların ön plana çıktığını gösterecek niteliktedir.

Kullanımı yaygın olan bu araçlar zaman içinde öğrenme amaçlı da kullanılmaya başlamıştır. Mobil araçların eğitimde öğrenmeyi destekleyecek nitelikte kullanımını ifade etmek amacıyla mobil öğrenme kavramı kullanılmaktadır. Mobil öğrenme, mekân ve zamandan bağımsız bir

* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü.

şekilde, mobil cihazlar ve akıllı kullanıcı ara yüzleriyle birlikte eğitimin desteklenmesidir (Sharma & Kitchens, 2004). UNESCO (2013) mobil öğrenme araçlarını tablet ya da dizüstü bilgisayar, netbook, taşınabilir müzik çalar, e-okuyucu, el oyun konsolu ve cep telefonu şeklinde ifade etmektedir. Mobil öğrenme amacıyla kullanılan cihazlar herhangi bir zaman ve mekanda, etkileşimli, motive edici, pratik, hızlı, esne, dinamik, kişiselleştirilmiş, taşınabilir araçlarla, anında geri bildirim ve değerlendirmeye, formal ve informal, iletişimi artırılmış, bağımsızlık ve özgürlük tanınan öğrenme imkanı sağlamaktadır (Korucu ve Biçer, 2018; UNESCO, 2013). Maturity (2017) öğrencilerin %64'ünün öğrenme içeriklerine bir mobil cihazdan erişmek için yol aradığını ve akıllı telefon kullanıcılarının %50'sinin mobil uygulamaları öğrenme için kullandığını ifade etmiştir.

Mobil araçların yaygınlığı ve mobil öğrenmenin talep görmesi mobil öğrenmeye yönelik çalışmaların artmasına neden olmuştur. Pek çok farklı alanda mobil öğrenmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaları konu alan tematik incelemeler yapılan çalışmalardan Hwang ve Tsai (2011) tarafından yürütülen çalışmada 2001-2010 yılları arasında SSCI tarafından taranan dergilerde yayınlanan mobil öğrenmeye ilişkin 154 makale incelenmiştir. Araştırma sonucunda Yükseköğretim öğrencilerinin en sık araştırma yapılan örneklem olduğu, araştırmalarda herhangi bir özel öğrenme alanı ile ilgili olmayan çalışmaların ağırlıklı olduğu, değişkenler olarak motivasyon, algı ve tutumun ön plana çıktığı görülmüştür. Araştırmaların yapıldığı ülkeler incelendiğinde ise ABD, İngiltere ve Tayvan'da yazılan makalelerin olduğu ifade edilmiştir. Wu, Wu, Chen, Kao, Lin ve Huang (2012) tarafından yapılan çalışmada meta-analiz yaklaşımını temel alarak 2003-2010 yılları arasında 164 makale incelenmiştir. Araştırma sonucunda mobil öğrenme araştırmalarında en çok kullanılan ölçme araçlarının anketler, modelin deneysel araştırmalar olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte makalelerin ağırlıklı olarak mobil öğrenme sistemi tasarımına ve sistemin etkililiğine odaklandığı görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda cep telefonlarının mobil öğrenme için en yaygın kullanılan cihazlar olduğu ortaya çıkmıştır. Chee, Yahaya, Ibrahim ve Hasan (2017) tarafından yapılan çalışmada 2010-2015 yılları

arasında Google Akademik veri tabanında yer alan en büyük altı eğitim teknolojisi temelli öğrenme dergisinden sosyal bilimler temelli olanlardan mobil öğrenme ile ilgili 144 makale incelenmiştir. Araştırmada mobil öğrenme eğilimlerinin daha kapsamlı bir şekilde incelenebilmesi için metin madenciliği teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda en çok yayının 2015 yılında yapıldığı, en çok yayının Tayvan'da yapıldığı görülmüştür. Yayın yapılan ülkelerde Türkiye'de 5. Sırada yer almaktadır. Bunun yanında konularına göre en çok yayının mobil öğrenmenin etkililiğini test etmek üzere yapıldığı görülmüştür. Ayrıca en çok çalışma yükseköğretimde ve yükseköğretim öğrencileriyle yapılmaktadır. Araştırmaların çıktıları açısından pozitif etki ağırlıklı olarak tespit edilmiştir. Mobil öğrenme ile ilgili araştırmalarda ağırlıklı olarak bir araç vurgulanmadığı görülmüştür. Ayrıca çalışmalarda öncelikli olarak mobil öğrenmenin etkililiğine odaklanıldığı, nicel yöntemin kullanıldığı ve informal öğrenmeye odaklanıldığı tespit edilmiştir. Mobil öğrenme ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak özellikli bir alanda olmadığı ancak alan olarak en çok dil öğretiminde olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkiye dışından mobil öğrenme çalışmalarını inceleme makalelerinde yükseköğretimdeki öğrencilerin incelendiği nicel yöntemin kullanıldığı, anketlerin kullanıldığı, başarı ve tutumun ön plana çıktığı ve alan bağımsız çalışmalardan sonra dil öğrenme alanını ele alan çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Yine çalışmalarda ülkemizdeki mobil öğrenme çalışmalarının sayısının yadsınamayacak kadar çok olduğu ve sıralamaya girdiği görülmüştür. Bu noktada Türkiye'de yapılan çalışmalarda durum incelenmesi önemlidir.

Solmaz ve Gökçearslan (2016) tarafından yapılan çalışmada 2005-2015 yılları arasında mobil öğrenme ile ilgili lisansüstü 48 tez içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda yayınların en fazla olduğu tür tez, yıl 2014, bölüm bilgisayar ve bilişim alanları, değişken başarı, düzey lisans düzeyi olarak bulunmuştur. Bunun yanında Türkçe eğitimi en az lisansüstü tezin yapıldığı alanlardan biri olarak bulunurken tutum ise en az çalışılan değişkenlerden biridir. Sönmez, Göçmez, Uygun ve Ataizi (2018) tarafından yapılan çalışmada 2013 ile 2017 yılları arasında EBSCO veri tabanında uzaktan eğitim ve mobil öğrenme anahtar kavramlarının

kullanılarak yapılan arama sonucu bulunan 11 makale üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda ağırlıklı olarak nicel yöntemin, konu olarak mobil öğrenmeye yönelik öğrenci algıları ve öğrenci kabulünün ele alındığı ortaya çıkmıştır. Korucu ve Biçer (2019) 2010 yılı ile 2017 yılı nisan ayına kadar Google Scholar, Academia. edu ve Dergipark adreslerinde yer alan 24 mobil öğrenme makalesini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bilişim teknolojisi temelli konferans ve dergiler olan açıköğretim araştırmaları ve uygulamaları ile eğitim teknolojisi kuram ve uygulama dergileri ve akademik bilişim konferansından en çok yayının olduğu bulunmuştur. Bunun yanında çalışmaların ağırlıklı olarak mobil öğrenme üzerine değerlendirme, mobil öğrenme proje çalışması ve mobil öğrenme teknolojileri konularında olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaların en çok nitel onu takiben nicel yöntemle yapıldığı ve ölçme aracı olarak en çok anketin kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların çoğunlukla lisans düzeyinde ve eğitim fakültesi öğrencisi ile yapıldığı ve örneklem sayısının en çok 10 ile 30 arasında olduğu tespit edilmiştir. Zengin, Şengel ve Özdemir (2018) tarafından yapılan çalışmada ise 2007-2017 yılları arasında Türkiye’de yapılmış 76 çalışma (tez, makale ve bildiri) incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu yıllar arasında en çok yayının makale olduğu, tek yazarlı yayın sayısının en çok olduğu, yayınların en çok 2015 yılında yapıldığı ve yayınların ağırlıklı olarak uygulama ve geliştirmeye yönelik olduğu görülmüştür. Yine araştırmada ölçme aracı olarak anket, örneklem olarak lisans öğrencileri, konu olarak mobil öğrenme ortamı, bağımlı değişken olarak başarı, motivasyon ve tutum, ve akıllı telefonun mobil teknoloji olarak en çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada mobil öğrenme ile gerçekleşen dersler incelendiğinde en çok yabancı dil, en azlardan biri ise Türk dili dersi olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda da üniversite düzeyi, nicel yöntem, anket ölçme aracı, başarı ve tutumun ön plana çıktığı ve dil öğrenme alanını ele alan çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Dil öğrenme noktasında ülkemizdeki çalışmalarda yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde mobil öğrenme çalışmalarının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Uzunboylu ve Genc (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 2005 ile 2017 yılları

arasında Scopus veri tabanında yabancı dil öğretiminde mobil öğrenmeyle ilgili olan toplam 32 makale üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda en çok yayının alan olarak bilgisayar bilimlerinde, tür olarak bildiri, ülke olarak Çin'de olduğu bulunmuştur. Türkiye'deki çalışmalar ise orta düzeydedir. Tüm bunların yanında alayazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde mobil öğrenmeye yönelik örnekleri tanıtan (Cojocnean, 2017; Šimonová, 2016); mobil uygulama kullandıran ya da geliştiren ve etkililiğine bakan (Behúnová, Ádám ve Pietriková, 2016; Gafni, Achituv ve Rahmani, 2017; Kuimova, Burleigh, Uzunboyly ve Bazhenov, 2018; Luque Agulló ve Martos Vallejo, 2015; Unterrainer, 2012); kelime öğretimine odaklanan (Agca ve Özdemir, 2013); öğretmen (Aksoy ve Dimililer, 2017) ve öğrenci (Oriogu, Ejemezu ve Ogbuiyi, 2018) görüşlerini alan çalışmalarla karşılaşmaktadır. Bu araştırmaların sonucunda mobil öğrenmenin yabancı dil öğrenmeye olumlu katkısının olduğu, öğretmen ve öğrencilerin olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar Türkiye'de Türkçe öğretimi konusunda mobil öğrenme ile ilgili yeterince çalışma olmadığını hatta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda çalışmaların yok denecek kadar az olduğunu göstermektedir. Hem ülkemizdeki hem de dünyadaki alanyazın mobil öğrenmede eğilimin yükseköğretim öğrencisi, nicel yöntemle anket kullanılarak yapılan ve etkililik, başarı ya da tutumu ele alan çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu yönüyle alanyazına katkı sağlamak amacıyla Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını inceleyen bir çalışma olmadığı görülerek bu çalışmanın amacı olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli kesitsel tarama modelindedir. Bu modelde değişken tek bir ölçümle belli bir zaman aralığında elde edilir. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumları ve etkileyen faktörleri belli bir zaman aralığında tek bir seferde ölçülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmada Marmara bölgesinde yer alan bir üniversitenin Türkçe Öğretim merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen toplam 189 yabancı öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 85'i kadın, 104'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 120'si C1, 67'si B2 ve 2'si B1 düzeyindedir. Katılımcılar 17 ile 44 yaş aralığında ortalama yaş ise 22'dir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan ve yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmede mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçmek üzere mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği Demir ve Akpınar (2016) tarafından lisans öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçek 4 faktörlü 45 maddeden oluşan 5'li Likert tarzındadır. Dört faktörlü ölçeğin maddelerinin yükleri . 82 ile . 40 arasında bulunmuştur. Ölçeğin dört faktöründen Memnuniyet faktöründe 20, Öğrenmeye etki faktöründe 11, Motivasyon faktöründe 7, ve Kullanışlılık faktöründe 7 madde yer almıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı . 950'dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler elden dağıtılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 13. 0 paket programına girilerek istatistiki işlemler yapılmıştır. Verilerin analizinde cinsiyet ve Türkçe dil seviyesi değişkenleri için ilişkisiz örneklem için t-testi; yaş içinse korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarına yönelik aritmetik ortalama, beşli Likert açısından orta nokta ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından memnuniyet boyutunun ortalaması [orta noktası] (standart sapma)

67. 40 [3. 37] (10. 56), öğrenmeye etki boyutunun ortalaması [orta noktası] (standart sapma) 39. 71 [3. 61] (6. 95), motivasyon boyutunun ortalaması [orta noktası] (standart sapma) 24. 30 [3. 47] (4. 43) ve kullanışlılık boyutunun ortalaması [orta noktası] (standart sapma) 21. 00 [3. 00] (5. 62) olarak bulunmuştur. Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin tamamından elde edilen toplam puanın ortalaması [orta noktası] (standart sapma) 152. 41 [3. 39] (18. 51) olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için aritmetik ortalamanın beşli Likert açısından orta noktasına bakıldığında tüm boyutların ve toplam puanın ortalama değere (3) eşit ya da yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum yabancı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğrenmeye etki boyutunun en yüksek değere sahip olduğu kullanışlılık boyutunun ise en düşük değere sahip olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle yabancı öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarında kullanışlılık boyutunu düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kullanışlılık algılarını ve tutumlarını artırmak için mobil öğrenmenin kullanışlılığına yönelik daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bunu sağlamak için mobil öğrenme uygulamalarını tanıtıcı ve kullandırmaya yönelik etkinlikler yapılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçeyi mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin dört alt boyutundan alınan puanlar arasında fark olup olmadığını incelemek üzere ilişkili ölçümler için ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(1, 188)} = 15. 102, p < . 05$). Hangi faktör ya da faktörlerden kaynaklı farklılığın oluştuğunu bulmak için yapılan bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğrenmeye etki boyutunun kullanışlılık boyutundan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Diğer boyutlar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada ikinci olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarında kullanılan ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarına yönelik cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Cinsiyete ilişkin olarak yapılan

ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin cinsiyetlerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarında farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik t-testi tablosu

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Memnuniyet	Kadın	85	68.28	9.06	187	.989	.324
	Erkek	104	66.75	11.70			
Öğrenmeye Etki	Kadın	85	41.18	5.57	187	2.782	.006
	Erkek	104	38.40	7.71			
Motivasyon	Kadın	85	24.74	4.30	187	1.345	.180
	Erkek	104	23.87	4.51			
Kullanışlılık	Kadın	85	20.56	4.44	187	-.940	.349
	Erkek	104	21.33	6.46			
Toplam	Kadın	85	154.77	14.80	187	1.628	.105
Puan	Erkek	104	150.36	21.06			

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutum boyutlarından memnuniyet ($t = 0.989$), motivasyon ($t = 1.345$), kullanışlılık ($t = -0.940$) ve toplam tutum puanı ($t = 1.628$) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Bunun yanında yabancı öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumun öğrenmeye etki boyutunda ($t = 2.782$) cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$) bulunmuştur. Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin ($\bar{x} = 41.18$) mobil öğrenmenin öğrenmeye etkisinin erkek öğrencilere ($\bar{x} = 38.40$) göre daha fazla tutuma sahip olduklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada üçüncü olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarında kullanılan ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarına yönelik Türkçe dil seviyeleri değişkenine göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin dil seviyeleri C1 ve B2 olarak ele alındığından ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe dil seviyelerine göre mobil öğrenmeye yönelik tutumlarında farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik t-testi tablosu

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Memnuniyet	C1	120	69.14	10.10	185	2.843	.005
	B2	67	64.63	10.94			
Öğrenmeye Etki	C1	120	41.19	5.96	185	3.708	.000
	B2	67	37.46	7.61			
Motivasyon	C1	120	24.95	4.04	185	2.467	.015
	B2	67	23.30	4.94			
Kullanışlılık	C1	120	20.77	3.62	185	-.658	.511
	B2	67	21.34	8.16			
Toplam Puan	C1	120	156.07	16.61	185	3.407	.001
	B2	67	146.74	20.12			

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutum boyutlarından memnuniyet ($t=0.989$), öğrenmeye etki ($t=1.345$), motivasyon ($t=-0.940$) ve toplam tutum puanı ($t=1.628$) açısından dil seviyelerine göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden C1 seviyesinde olanların mobil öğrenmeden memnuniyet ($\bar{X}=69.14$), öğrenmeye etki ($\bar{X}=41.19$), motivasyon ($\bar{X}=24.95$) ve toplam tutum puanında ($\bar{X}=156.07$); B2 seviyesindeki öğrencilerin memnuniyet ($\bar{X}=64.63$), öğrenmeye etki ($\bar{X}=37.46$), motivasyon ($\bar{X}=23.30$) ve toplam tutum puanına ($\bar{X}=146.74$) göre daha fazla tutuma sahip olduklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında yabancı öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumun kullanışlılık boyutunda ($t=-0.658$) dil seviyelerine göre anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) bulunmuştur.

Araştırmada üçüncü olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarında kullanılan ölçeğin alt boyutları ve toplam puanları ile yaş değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin yaşları ile memnuniyet ($r=.012$), öğrenmeye etki ($r=.$

036), motivasyon ($r = .067$), kullanışlılık ($r = -.041$) ve toplam tutum puanı ($r = .023$) arasında pozitif yönlü (kullanışlılık boyutunda ilişki negatiftir) düşük düzeyde istatistiki olarak anlamlı olmayan ($p > .05$) bir ilişki tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin 4 alt boyutu ve toplam tutum puanından aldıkları aritmetik ortalama puanlarında tüm boyutların ortalamasının ortalama değere (3) eşit ya da yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum yabancı öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular yabancı dil öğretiminde mobil öğrenme kullanımına yönelik öğretmen (Aksoy ve Dimililer, 2017) ve öğrenci (Oriogu, Ejemezu ve Ogbuiyi, 2018) görüşlerini alan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu durum yabancı öğrencilerdeki yabancı dil öğrenmedeki mobil öğrenmede olduğu gibi diğer alanlardaki mobil öğrenmelerde de lisans düzeyinde mobil öğrenmenin yaygın olduğu ve bu düzeyde olumlu etkiye sahip olduğunu ifade eden çalışmalarla da (Chee, Yahaya, Ibrahim ve Hasan, 2017; Hwang ve Tsai, 2011; Solmaz ve Gökçearslan, 2016; Sönmez, Göçmez, Uygun ve Ataizi, 2018; Wu, Wu, Chen, Kao, Lin ve Huang, 2012; Zengin, Şengel ve Özdemir, 2018) benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olmasının bu yaş grubunda mobil cihazlarının genel ve öğrenme amaçlı kullanımının yüksek olması (Maturity, 2017; TUIK, 2018; We Are Social, 2019) ile açıklanabilir. Çünkü mobil alışkanları yüksek olan öğrencilerin bu araçlarla öğrenmeye olumlu bakması ve tutum geliştirmesi beklenen bir durumdur.

Bununla birlikte araştırmada yabancı öğrencilerin mobil öğrenmenin öğrenmeye etki boyutunun en yüksek değere sahip olduğu kullanışlılık boyutunun ise en düşük değere sahip olduğu ve bu iki boyut arasındaki puan farkının anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktada yabancı öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarında kullanışlılık

boyutunu düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kullanışlılık algılarını ve tutumlarını artırmak için mobil öğrenmenin kullanışlılığına yönelik daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bunu sağlamak için mobil öğrenme uygulamalarını tanıtıcı ve kullandırmaya yönelik etkinlikler yapılabilir. Bu etkinliklerde Cojocnean (2017) ve Šimonová (2016) gibi mobil öğrenmeye yönelik örneklerin tanıtımı yapılabilir. Bu tanıtımlarda bir mobil uygulama ya da cihaz seçilerek buna yönelik ders planı yapılarak uygulamalı bir tanıtım yapılabileceği gibi sadece hangi mobil araç ve uygulamanın hangi amaçlarla kullanılabileceğine yönelik bir tanıtım ve kullanım etkinliği de yapılabilir.

Ayrıca çalışmada mobil öğrenmenin öğrenmeye etkisinin yüksek olacağına yönelik beklenti bulgusu yine beklenen bir durumdur ve mobil cihazların kullanımının genel ve öğrenme bakımından sağlayacağı avantajla açıklanabilir. Mobil cihazların herhangi bir zaman ve mekanda, etkileşimli, motive edici, pratik, hızlı, esne, dinamik, kişiselleştirilmiş, taşınabilir araçlarla, anında geri bildirim ve değerlendirmeye, formal ve informal, iletişimi artırılmış, bağımsızlık ve özgürlük tanınan öğrenme imkanı sağlaması (Korucu ve Bıçer, 2018; UNESCO, 2013) öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik pozitif tutum geliştirmesinin sebebi olabilir. Yine bu beklentilerin mobil öğrenme uygulamalarında benzer şekilde sonuç verip vermeyeceği mobil uygulama kullandıran ya da geliştiren ve etkililiğine bakan çalışmalarda (Behúnová, Ádám ve Pietriková, 2016; Gafni, Achituv ve Rahmani, 2017; Kuimova, Burleigh, Uzunboylu ve Bazhenov, 2018; Luque Agulló ve Martos Vallejo, 2015; Unterrainer, 2012) olduğu gibi test edilebilir.

Araştırmada ayrıca cinsiyet ve yaşa göre mobil öğrenmeye yönelik tutumun anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu durum demografik özelliklere göre mobil öğrenmeye yönelik tutumun farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir ki Sırakaya ve Sırakaya (2017) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuç elde edilmiştir. Ancak bu iki çalışma ile böyle bir genelleme yapılamayacağından bundan sonraki çalışmalarda demografik özelliklerle mobil öğrenmeye yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir. Bu öneri mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeğini

geliştiren Demir ve Akpınar (2016) tarafından da yapılmaktadır. Hatta ileriki araştırmalarda nitel çalışmalarla derinlemesine bilgi elde edilebilir.

Araştırma sonucunda C1 seviyesindeki öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının B2 seviyesine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum Türkçe dil seviyesi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun nedeni olarak dil seviyesi geliştikçe dil öğrenme kaygısının düşmesi, özerklik algısı, özgüven ve öz-yeterliğin artmasına bağlanabilir (Orakcı, Aktan ve Toraman, 2019). Öğrencilerin özgüven ve öz-yeterliği arttıkça mobil araçlarla bağımsız öğrenme tutumlarını artması beklenen bir durumdur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarında kur seviyelerinin dikkate alınması ve buna göre çalışma yapılması önemlidir. Bu yönüyle yabancılara Türkçe öğretimi yapan merkezler, öğretmenler ve akademisyenlerin Türkçe dil seviyesi yüksek olanlara yönelik uygulamalarla başlamaları önerilebilir.

Tüm bunlar doğrultusunda mobil araçların yaygınlaşmasının doğrultusunda anadili konuşucuları ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme süreçlerinde mobil öğrenme uygulamalarına yönelik çalışmaların yapılması ve yaygınlaştırılması önerilebilir. Bu araştırmadaki bulguları daha detaylı incelemek ve desteklemek amacıyla farklı TÖMER'lerden ve daha çok katılımcının yer aldığı çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca yabancı öğrencilerle çalışmalar yapılırken geldikleri ülkeler ve kültürlerin yanında mobil öğrenme deneyimi, mobil teknoloji kabulü, kullanım seviyesi ve geçmişlerine vb. yönelik çalışmalarda gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Agca, R. K., & Özdemir, S. (2013). Foreign language vocabulary learning with mobile technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 781-785.
- Aksoy, Y. Ü., & Dimililer, Ç. (2017). Teacher opinions on usage of mobile learning in pre-school foreign language learning. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5405-5412.
- Behúnová, A., Ádám, N., & Pietriková, E. (2016, November). Mobile support for learning of foreign languages. In *2016 International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA)* (pp. 15-21). IEEE.

- Chee, K. N., Yahaya, N., Ibrahim, N. H., & Hasan, M. N. (2017). Review of mobile learning trends 2010-2015: A meta-analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 113-126.
- Cojocnean, D. (2017). Mobile learning in the foreign language classroom—challenges and opportunities. *Revista de Pedagogie*, 65(1), 59-72.
- Demir, K., & Akpınar, K. (2016). Mobil Öğrenmeye Yönelik tutum Ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1) 59-79.
- Gafni, R., Achituv, D. B., & Rahmani, G. (2017). Learning foreign languages using mobile applications. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16, 301-317.
- Hwang, G. J., & Tsai, C. C. (2011). Research trend in mobile and ubiquitous learning: a review of publications in selected journal from 2001 to 2010. *British Journal of Education Technology*, 42(4), 65–70.
- Korucu, A. T., & Biçer, H. Mobil Öğrenme: 2010-2017 Çalışmalarına Yönelik Bir İçerik Analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 32-43.
- Kuimova, M., Burleigh, D., Uzunboyulu, H., & Bazhenov, R. (2018). Positive Effects of Mobile Learning on Foreign Language Learning. *TEM Journal-Technology Education Management Informatics*, 7(4), 837-841.
- Luque Agulló, G., & Martos Vallejo, N. (2015). Mobile learning in the foreign language classroom. *HUARTE DE SAN JUAN. Filología y Didáctica de la Lengua N. 15/ Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika 15 Z. Pamplona: Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa*, 2015. Págs. 79-103.
- Maturity (2017). <https://towardsmaturity.org/> adresinden 19. 06. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Lise Öğrencilerinin İngilizce Özerklik Algısı, Kaygısı ve Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1-1.
- Oriogu, C. D., Ejemezu, C. I., & Ogbuiyi, C. D. (2018). The Use of Mobile Devices in Learning Foreign Languages: survey of a Private University. *Library Philosophy and Practice*, 1.
- Sharma, S. K., & Kitchens, F. L. (2004). Web services architecture for m-learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 2(1), 203-216.
- Sırakaya, M., & Sırakaya, D. A. (2017). Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1085-1114.
- Šimonová, I. (2016). Mobile Technologies for Foreign Language Learning. *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*, 3(1), 25-39.
- Solmaz, E., & Gökçearslan, Ş. (2016). Mobil öğrenme: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi çalışması. In *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize-Türkiye*.

- Sönmez, A., Göçmez, L., Uygun, D., & Ataizi, M. (2018). A review of current studies of mobile learning. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 1(1), 12-27.
- TUİK (2018). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819> adresinden 21. 07. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO. (2013). Policy guidelines for mobile learning. France: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641> adresinden 19. 06. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Unterrainer, E. M. (2012, August). Mobile Learning in Foreign Language Learning: Podcasts and Lexicon Acquisition in the Elementary Instruction of Italian. In *EUROCALL Conference* (p. 296).
- Uzunboylu, H., & Genc, Z. (2017). Analysis of documents published in Scopus database on foreign language learning through mobile learning: A content analysis. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19, 99-107.
- We Are Social (2019). Dijital in 2019. <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019> adresinden 19. 06. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Wu, W. H., Wu, Y. C. J., Chen, C. Y., Kao, H. Y., Lin, C. H., & Huang, S. H. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. *computers & Education*, 59(2), 817-827.
- Zengin, M., Şengel, E., & Özdemir, M. A. (2018). Eğitimde mobil öğrenme üzerine araştırma eğilimleri: Türkiye örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 7(1), 18-35.

Teaching Turkish As A Second / Foreign Language And Use Of Ict: Teaching Scenario Focusing On The Teaching Of The Grammatical Mood Of Ability / Capacity And PossibilitY Yeterlilik Kipi (-Abil / -Ebil)

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde
Bilişim Teknolojisi Kullanımı: Yeterlilik Kipinin
Öğretiminde Kullanılabilecek Eğitim Senaryosu**

*Dr. G. A. Kougioumtzis, A. Dereka, N.-E. Roussou, A. Choulakis**

Abstract

The starting point of this teaching proposal of Turkish as a foreign language was the teaching of the course of Teaching Methodology and the Pedagogical Use of Information and Communication Technologies (ICT) during the academic year 2018-2019, within the framework of their respective subject areas at the Department of Turkish Studies and Contemporary Asian Studies at the National and Kapodistrian University of Athens. This is a subject which relates both to the methodology of Turkish language teaching and to the pedagogical use of ICT. It is aimed at trainees, students and adults who wish to reach the B1+ to B2 level of Turkish language learning, while at the same time seeking to familiarize them with the Turkish culture through the use of Information and Communication Technologies.

This approach applies the rhombus / diamond model (taxonomy of teaching targets) of Professor D. Koutsogiannis. The origins of this teaching scenario are based on the learner-centered method of teaching, as the classroom environment is designed so as to promote co-operation

* National and Kapodistrian University of Athens, Department of Turkish Studies and Modern Asian Studies.

of learners and support the teacher as the orchestrator of the entire educational process. The teaching objectives will be achieved through worksheets as these attempt to familiarize learners with multimodal texts, namely audiovisual stimuli, which will address a range of topics related to Turkish culture and Turkish lifestyle. Also, shaping values and reforming existing values is one of the main goals of this approach, as well as designing a teaching proposal in which learners are protagonists - a learner-centered approach. In particular, the whole process is focused on teaching the yeterlilik kipi morphosyntactic structure through techniques that promote all four skills, based on the Common European Framework of Reference for Languages, that is, the understanding of written and oral speech, as well as the production of written and oral speech.

Keywords: Teaching Turkish as a second / foreign language, teaching scenario, ICT pedagogical use, social constructivism, CEFR

1. Introduction

This section addresses issues related to teaching Turkish as a second / foreign language to Greek-speaking learners. The first part defines the theoretical framework of instruction, which is dictated by the Common European Framework of Reference for Language of the European Council (CEFR, 2008). Following there is a reference to the pedagogical use of ICT and then the updated taxonomy of teaching objectives, the rhombus / diamond model of Professor Koutsogiannis' is analyzed, which constitutes a basic theoretical tool for reading applied teaching practices (Koutsogiannis, 2013: 3). The objectives that have been set based on this model follow next.

The second part of the teaching proposal covers the main scenario. In particular, the worksheets with the respective activities and a detailed description of the teaching steps are presented, followed by the conclusions.

2. Common European Framework of Reference for Language

According to the Common European Framework of Reference for Language (CEFR) by the European Council, the learning and usage of any language is described as follows: *"The use of language, which includes language learning, consists of activities carried out by persons*

who as individuals and as social agents develop a range of general competences, on the one hand, and on the other, specific communicative language skills" (CEFRL, 2008: 21). Consequently, the approach adopted by the CEFRL for language learning, teaching and assessment is an action-oriented approach, in that it treats language learners as active subjects, "social agents", interacting dynamically in different ways, addressing simple practical and day-to-day communication issues, up to managing more complex processes. As a result, interest shifts from the linguistic system to communication and, therefore, a key objective of teaching a foreign language is the development of the learner's linguistic ability, which is activated during the performance of various "*linguistic activities involving perception, production, interaction or mediation*" (CEFRL, 2008: 16). Of these activities, which may refer to oral or written texts, understanding and producing speech in a foreign language are of paramount importance, as they are necessary processes for communication and constitute the four key language skills that learners need to develop in the process of learning the target language (understanding oral and written speech, producing oral and written speech). More specifically, teaching the target language refers to oral / written comprehension activities, that is, reading and understanding written texts (from textbooks, magazines, printed and electronic media and other potential learning resources). In addition, it includes listening to oral texts in the target language (through listening and watching DVD movies, Web TV, Youtube, radio broadcasts and other digital resources) and oral and written production activities in the target language, such as writing texts (writing friendly or formal letters, writing a resume, articles, reviews, reports) and producing oral speech in the target language (conversations, announcements). Learning activities need to combine the above communication skills in order to address real communication conditions.

Teaching, therefore, seeks to develop learners' communication skills through the development of skills and strategies in order for them to communicate appropriately, depending on the circumstances. CEFRL (2008: 15) makes extensive reference to the content of the term *communicative language competence*, which learners need to develop, which is shaped by *linguistic, socio-linguistic and factual skills. Linguistic*

skills include vocabulary, phonology, syntactic knowledge and skills. *Socio-linguistic skills* refer to the *socio-cultural context* of language use, whereas *factual skills* are related to the functional use of linguistic means using scenarios or types of interactive exchanges. Thus, the focus of language teaching is not only on the teaching of the linguistic system through learning grammar and vocabulary, but what is most important now is the development of the learners' *socio-linguistic and factual skills* in order to cope with specific communication conditions.

2.1 Pedagogical use of ICT

In the heart of the rhombus / diamond model lies the concept of identities (Kougioumtzis, 2016b: 78). In the process of forming a literacy identity, learners gradually acquire it, based on the guidance given by the teachers. In this context, the teacher mainly acts as the orchestrator of the whole learning process, he/she has a facilitating role and guides the learners by providing assistance when it is really needed. However, this process is not one-sided, as learners on their part can assume this role if they feel that they can contribute to the learning process, for example in a cognitive field that they are familiar with (Kougioumtzis, 2016a: 51). The rhombus / diamond model is broken down into four axes which are linked together and all four of them are equally linked to the concept of *identity*. The clear focus on the learner's needs is why this method is characterized as learner-centered.

The rhombus / diamond model is based on Vygotsky's theory which is primarily a theory based on the psychology of the individual. More specifically, Vygotsky's general view is that the basic characteristics of a person's personality often derive from his or her social life and, therefore, in order for someone to be able to understand certain characteristics of a person's psychology in depth, one must understand how and what elements contributed to the formation of their character (Powell & Kalina, 2009: 242-243). So, social constructivism came as a result of the realization that in a learning environment this aspect of the learner's identity is most often neglected and the learner is not given the opportunity to interact with his / her co-learners.

Bloom's classification of teaching goals is the starting point for Professor Koutsogiannis to develop the rhombus / diamond model.

Bloom's taxonomy is a complex model that aims to categorize thought, based on six cognitive levels, and resembles a ladder that students need to climb with the support of a teacher. Indeed, Bloom's taxonomy has been established over the years, as it is still one of the most popular approaches to date (Forehand, 2010: 2).

2.2 Individual goals

The commonly accepted assumption about the rhombus / diamond model is that teaching needs to be differentiated according to the learner's expectations, that is, a dynamic process, which differs in terms of both the instructional goals and the ultimate formation of the learner's identity (Kougioumtzis, 2016b: 78). The task is not easy, given the fluidity of linguistic research, as evidenced by the increasing number of language teaching streams in recent decades. On the basis of this fluidity, a scheme that seeks to capture continuous change and search must be open to any objections (Koutsogiannis, 2012: 2-3). The rhombus / diamond model is broken down into four axes:

Knowledge of the world (values and attitudes)

- To come into contact with the civilization and culture of the Turkish language through this particular syntactic structure (yeterlilik kipi).

Knowledge of the Turkish language

What are our goals based on the rhombus / diamond model?

- To understand the grammatical structure of yeterlilik kipi and become familiar with its use.
- Learners need to be trained in understanding and producing both verbal and written speech, on the occasion of the yeterlilik kipi (mood of ability/possibility).

Literacies

The term *Literacy* means the ability of man to cope with and critically read in his/her contemporary time, while using cultural, social and economic concepts and changes alongside the potential use of technological skills. (Koutsogiannis, 2013: 30). There are many types of literacies among which the focus in this scenario will be on the following:

- Social literacy.
- Critical literacy.
- Digital literacy.
- Linguistic literacy.
- Audiovisual literacy.

Promoting teaching practices

The fourth and last axis essentially attempts to put the above literacies into operation, thus turning them into pedagogical knowledge.

Learners need to be able to develop a collaborative spirit by taking on distinct roles in classroom activities, being co-responsible and acting as active learners within the context of learner-centered teaching. This goal will be achieved through the use of online resources alongside the use of audiovisual media. The ultimate goal is to leverage digital and social literacy through web 2.0 tools in order to enable learners to collaborate equally constructively within and outside the classroom.

2.3 Prerequisite knowledge

Learners are expected to know that:

- This teaching approach is aimed at people of all ages with B1 + language proficiency, who have very good / excellent knowledge of A1, A2 and B1 levels. They are required to have knowledge of a basic vocabulary for understanding texts and producing written and oral speech.
- A basic knowledge of Turkish culture is desirable so that learners can easily follow texts containing the relevant information.
- Good use of a PC is necessary so that learners can benefit from the use of ICT.

2.4 Pedagogical use of digital tools

We can refer to a wide range of digital resources as ICT tools, including characters, images and sounds, which can be used by teachers throughout the educational process. Their utilization has led to the development of important educational applications in the teaching and learning process, as well as in the management of the school environment

(Mikropoulos, 2006: 2). Specifically, when utilizing ICT in the school environment, teachers need to always bear in mind that the information technology chosen to enrich the lesson must be compatible not only with the teaching method but also with the goal and the style of the lesson (Kougioumtzis, 2016a: 47).

In the worksheets described below the Information Technologies used are:

1. Electronic Dictionaries www.tdk.gov.tr & <https://en.glosbe.com>, with the aim of enabling learners to enrich their vocabulary or search for an unknown word they will need during the production process of Turkish speech.

2. Google Collaborative Services, such as <https://docs.google.com/document/u/0/> & <https://docs.google.com/presentation/u/0/>. These services allow learners to share a text in which they can either create a written task or create a PowerPoint file through the collaborative approach as the text is refreshed and stored on-line. All students can thus type at the same time. It is therefore an open source word processing software that can function as a learning tool. Websites where learners can create their own story or cartoon of their own <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=22&cid=22> & <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>. The purpose of these web sites is to enable learners to illustrate their creativity through the use of New Technologies.

3. Web pages which serve to search for various information through which learners can enrich their work, using them as “bibliographical references”. <http://www.hurriyet.com.tr/seyahat> & <http://www.tourismtoday.net/>

4. Digital applications which allow the teacher to create their own learning environment, such as wiki - <http://www.pbworks.com/>. Through this platform the teacher creates his or her own open learning environment, which facilitates asynchronous interaction with the learners.

3. Worksheets

3.1 1st Worksheet

Description of activities

The following five activities are aimed at learners who have acquired B1 and are heading towards B2 level of Turkish language proficiency. The

Turkish İstanbul Yabancılar İçin Türkçe teaching / learning method has been chosen because it is not only one of the most recent teaching methods in this language, but it is also structured and harmonized to the principles of the communicative method (Mitsis, 2004: 140-1) and the learner-centered approach of the student as an active subject of learning (Kougioumtzis, 2016a: 61-64). The activities are focused on leisure trips and aiming at developing the four skills that learners need to acquire as independent users of the Turkish language, according to the CEFRL. All activities are group-based and at the same time promote the harmonious cooperation of learners. The teacher acts as the coordinator and mentor of the whole process.

Activity 1

Read / comprehend the texts below in order to approach and at the same time revise the grammatical mood of yeterlilik kipi.

1st text

Sultanahmet'te köfte yiyebilirsiniz

Sultanahmet Meydanı İstanbul'un tarihi turistik ve en meşhur meydanlarından biridir. Bu meydana hem Bizans hem de Osmanlı eserlerini bir arada görebilirsiniz. Ayasofya'yı gezebilir, Sultanahmet Camii'ni görebilirsiniz. Geziniz bittikten sonra meşhur Sultanahmet Köftesicisi'nde yemek yemeden buradan ayrılmayın.

Kapalıçarşı' yı gezebilirsiniz

Kapalıçarşı yağmurlu ve soğuk bir günde, hem sıcacık hem de renkli bir yer. Sokaklarını ve hanlarını keşfedip ıslık ıslık rengarenk, yüzlerce ürün arasında dolaşabilirsiniz. Buralarda zamanın nasıl geçiyor, anlamayacaksınız. Dinlenmek için Fes Cafe'yi ya da Şark Kahvesi'ni tercih edebilirsiniz (*İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Ders Kitabı A2, 2014: 89*).

2nd text

Gezelim Yazalım

Eskiden ulaşım çok pahalıydı ve bir kişinin yurt dışı gezisi yapabilmesi, onun maddi gücünü gösteriyordu. Ancak günümüzde elinizi çabuk tutarsanız ve planlı olursanız, çok ucuza dünyanın bir ucundan diğerine gitmeniz mümkün. Bu durum da yurtdışı seyahatlerini cazip hâle getiriyor.

Peki, bir ülke hakkında hiçbir şey bilmiyorsanız, oraya giderken nasıl plan yapabilirsiniz? İşte burada gezi yazıları imdadımıza yetişiyor. Ben de geçen gün internette yaz tatilimde nereye gidebilirim diye araştırma yapıyordum ve pek çok sanal gezi günlüğüyle karşılaştım. Bu sitelerde insanlar gezi anılarını paylaşıyorlardı. Bir ülkeye en kolay ve en ucuz nasıl gidebilirsiniz? Nerede kalabilirsiniz? Neler yiyebilirsiniz? Nereleri görmelisiniz? Bunları öğreniyorsunuz.

Bu yazıları okuduktan sonra ben de hem kendi anılarımı yazmak hem de benim gibi amatör gezginlere faydalı olabilmek için bir gezi günlüğü tutmaya karar verdim. Fakat ufak bir sorunum vardı, daha önce hiç günlük tutmadım, gezi günlüğünü nasıl yazabilirim, bunu hiç bilmiyordum. Ben de bunu internette araştırdım ve konuyla ilgili pek çok şey öğrendim. Bunları sizinle de paylaşmak istiyorum.

Yazarlar, gezi yazılarında ülkeler hakkındaki gözlemlerini, ülkelerin doğal güzelliklerini, geleneklerini, insanların yaşam şekillerini anlatıyorlar. Eskiden insanların çok fazla seyahat etme imkanları yoktu. Bunun için eski gezi yazıları çok önemliydi. Bu yazılar, hem okurların genel kültürünün gelişmesini sağlıyor hem de tarih, coğrafya, sosyoloji gibi bilim dallarına kaynaklık ediyordu. Bu tür yazıların en önemli özelliği, dikkatli bir gözleme dayalı olmasıydı.

Gezi yazısı yazarken okurun ilgisini çekmek, okuyucuda bu yerleri görme isteğini arttırmak çok önemlidir. Gezi yazarlığı, ayrı bir ustalıktır. Yazar ülkelerin ilginç özelliklerini hemen fark edebilmeli, bunları ilgi çekici şekilde anlatabilmelidir. Bunun için yazarın kıvrak bir zekâsı ve kültür birikimi olması çok önemlidir.

Gezi yazıları, gezi hazırlıklarını, yolculukları, yolculuktaki ilginç olayları varışı, varıştaki ilk izlenimleri vb. kronolojik olarak anlatır. Yazarın kendisinden önceki yazarlardan farklı şeyler söyleyebilmesi, yazabilmesi çok önemlidir. Bazen yazar aynı yere birçok kere gidebilir. Yazarın bu yolculuklar arasındaki farkları anlatması gerekir. Ayrıca yazar, olayların doğruluğunu ve gerçekliğini kanıtlamak için, çevreden ve farklı kaynaklardan başka bilgiler de toplamalı, fotoğraflar çekmelidir. Eski ve yeni bilgiler birbiriyle uyumlu olmalıdır (*İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Çalışma Kitabı B2*, 2014: 8).

While reading, any unknown words should be underlined. Look up their meaning in the online dictionaries: www.tdk.gov.tr (Sesli Sözlük) or <https://en.glosbe.com>.

Students, after being divided into groups of 4-5 people, should collaborate and answer the following “Yes” or “No” questions.

Aşağıdaki cümleler doğru ise “D” yanlış ise “Y” yazalım¹:

1. Sultanahmet Meydanı’nda sadece Osmanlı eserlerini görebilirsiniz. ()
2. Yağmurlu ve soğuk bir günde Kapalıçarşı’ya sığınabiliriz. ()
3. Çocuklar oyun parkında oynayabilir. ()
4. Sokaklarını, bedestenlerini ve hanlarını keşfedebiliriz. ()
5. İnsanlar, internette gezi anılarını paylaşamazlar. ()
6. Yazarlar, gezi yazılarında sadece insanların yaşam şekillerini anlatıyorlar. ()

Then, the members of each group - always working together- should answer the following questions:

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım²:

1. Gezi yazıları bize hangi konularda bilgi verir?
2. Bir yazar gezi yazısı yazarken nelere dikkat etmelidir?
3. Bir gezi yazısı yazarken diğer yazarlardan farklı olabilmek, farklı kaynaklardan faydalanmak neden önemlidir?
4. Şimdiye kadar gezdiğiniz yerler arasında en çok nereyi beğendiniz? Neden?

Activity 2

Visit websites related to travel, sightseeing, and monuments in Turkey (for example www.hurriyet.com.tr/seyahat, www.tourismtoday.net or other sites). Guided by the material you’ve found, each group (of 4-5 people) should write their own multimodal text and post it on their blog or leisure travel wiki.

-
- 1 Questions 2, 3 and 4 come from *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Ders Kitabı A2*, 2014: 90, while the rest were designed by the text writers.
 - 2 Questions 1, 2 and 3 come from *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Çalışma Kitabı B2*, 2014: 9, while the other one was designed by the text writers.

Create a multimodal text (up to 120 words) in Turkish on the topic of a popular tourist destination or monument in Turkey.

Activity 3

By using the program: <https://docs.google.com/document> or <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=22&cid=22>, create a multimodal text / tour guide leaflet in workgroups of 4 -5 persons, which will contain useful information from a tour guide to the visitors of a place, in the Turkish language (use of direct Turkish language).

Activity 4

Using the e-tandem educational platform: digital social media such as Skype, Chat, Messenger, videoconferencing and virtual worlds considered to be real-time communication tools (Palapanidi, 2013: 72-80).

Contact a Turkish Speaker / friend (native speaker) via the electronic tandem and share your views on real issues related to the culture and daily life of the two peoples, such as daily habits and behaviors, hospitality, local cuisines, music and folk dances, and more generally local customs.

Activity 5

The material produced by the groups of learners on the second activity should be presented (15-minute Power-point presentation) at a plenary session in the classroom, in the Turkish language, with the aim of practicing the production of spoken word and the use of new vocabulary by learners.

3.2 Description of activities

1st teaching session activities

Through the first activity, the learners, working in harmony with each other, are practicing their understanding of written Turkish daily speech and enrich their vocabulary. They are also involved in searching and using Turkish online sources. In this way, *digital* and *linguistic literacy* is activated by understanding Turkish written language using electronic media (duration 50').

2nd teaching session activities

The second and third activities are also developed within a collaborative framework using digital media and aim at producing Turkish written and oral speech through the production of multimodal texts in Turkish (duration 45'). Through this activity, learners combine written and oral speech, activate *digital*, *linguistic* and *aesthetic literacy*, as well as practice research and the use of digital media.

3rd teaching session activities

The fourth activity aims at communicating with native speakers of Turkish and producing everyday Turkish oral speech through the electronic tandem, where learners will exchange views with Turkish speakers on issues concerning their daily lives, as well as the broader culture and the culture of both peoples. Through the last activity (duration 50') the learners practice verbal production, resulting in the activation of *digital*, *critical* and *linguistic literacy*.

4th teaching session activities

Afterwards, the learners present the result of the second activity in the class plenary, in Power-point form, using exclusively Turkish daily speech (duration 15' - *linguistic literacy*).

4. 2nd worksheet:

Description of activities:

The second worksheet below contains five activities, all aimed at learners who have acquired or are seeking to acquire a B2 level of the Turkish language. The activities are aimed at understanding and producing oral speech. The thematic unit is based on issues of daily life and it is beneficial for learners to practice these topics for speaking. Based on the Common European Framework of Reference (CEFRL, 2008), learners need to develop individually, which makes the role of the teacher advisory and supportive.

Activity 1:

The following texts will be given to the students as texts to be heard (Dinleme). After the learners have heard the script twice, they are asked to answer the questions below the relevant scripts.

1st Listening script:

İş arıyorum

Ayla: Alo, iyi günler!

Murat Bey: İyi günler!

Ayla: Ben Ayla. Gazeteye ilan vermişsiniz. Onun için arıyorum.

Murat Bey: Evet, Ayla Hanım ne iş yapıyorsunuz?

Ayla: 21 yaşındayım ve öğrenciyim.

Murat Bey: Öyle mi? Çok güzel!

Ayla: Konservatuarda okuyorum. Halk oyunları oynamayı seviyorum.

Murat Bey: Yaaa! Çok iyi! Şarkı da söyleyebiliyor musunuz?

Ayla: Şarkı söyleyemiyorum ama hem çok iyi ud çalabiliyorum hem de dansla ilgileniyorum.

Murat Bey: Çok güzel! Yüzebiliyor musunuz?

Ayla: Evet, yüzebiliyorum. Aynı zamanda voleybol da oynayabiliyorum.

Murat Bey: Voleybol mu? Güzeel! Peki, Almanca konuşabiliyor musunuz?

Ayla: Almanca mı? Hayır, yabancı dil bilmiyorum.

Murat Bey: Köpekleri sever misiniz? Bir köpeğe bakabilir misiniz?

Ayla: Aaa evet! Köpeklere bayılırım.

Murat Bey: Peki çocuk da bakabilir misiniz?

Ayla: Hayır, Hayır! Bu mümkün değil!

Murat Bey: Ama ben bu ilanı çocuk bakıcılığı için vermiştim.

Ayla: Çocuk bakıcılığı mı? Siz reklam şirketi değil misiniz?

Murat Bey: Reklam şirket mi? Hayır! Yanlış numarayı aradınız, galiba!

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Ders Kitabı A2, 2014: 85)

2nd listening script:**İlk yolculuk**

Alex: İspanya uçağının bagajları nerede? Bagajlarımı nereden alabilirim?

Görevli: Doğru gidin ve sağa dönün, lütfen.

Sofia: Affedersiniz, size bir şey sorabilir miyim? Şehir merkezine otobüs var mı?

Görevli: Evet, havaalanından şehir merkezine otobüsler var. Saat başı kalkıyor.

Alex: Otobüse şimdi binebilir miyim?

Görevli: Elbette ama acele etmelisiniz, otobüs her an kalkabilir. Hemen çıkışa gidin.

Alex: Fakat bende Türk parası yok. Nerede döviz bozdurabilirim? Otobüse yetişemeyeceğim galiba!

Görevli: Evet, biraz zor. Çıkışın yanında iki banka var. Orada bozdurabilirsiniz. Taksitle de gidebilirsiniz.

Alex: Bankalar saat kaç kadar açık?

Görevli: Havaalanında her zaman açıktır. Her zaman para bozdurabilirsiniz.

Alex: Çok teşekkür ederim. İyi günler!

Görevli: İyi günler, efendim!

Alex bankaya gidiyor ve parasını bozduruyor. Daha sonra yine görevlinin yanına gidiyor.

Alex: Affedersiniz, memur bey, size tekrar bir şey sorabilir miyim? Marmara Otel'i'ne taksi kaç liraya gidiyor?

Görevli: Tabii, sorabilirsiniz. Ben de bilmiyorum ama 25 ile 30 TL olabilir. Taksilerde taksimetre vardır. Fiyatı kontrol edebilirsiniz.

Alex: Şehir merkezi havaalanından uzak mı?

Görevli: Taksi ile yarım saat otobüs ile bir saat sürer.

Alex: Peki bana bavullarımı taşımak için birini çağırabilir misiniz?

Görevli: Tabii! Ahmeeet! Beyefendinin bagajlarını al, taksiye taşı.

Alex taksiye biniyor.

Alex: İyi akşamlar şoför bey, beni Marmara Otel'i'ne götürür müsünüz?

Şoför: Elbette beyefendi, E- 5'te kaza var. Trafik çok sıkışık. TEM yolu biraz daha rahat olabilir.

Alex: Benim acelem var. Arkadaşlar beni bekliyorlar.

Şoför: Peki, o zaman TEM' den gidiyoruz (*İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Ders Kitabı A2, 2014: 88*).

Activity 1:

Break up into groups of four and answer the following questions using the google doc collaborative word file available at: <https://docs.google.com/document/u/0/>

About the first listening script:

Questions

Ayla neler yapabilir? Metne göre işaretleyelim. Doğru ise [D] yanlış ise [Y] yazın.

1. Dans edebilir. ()
2. Yüzebilir. ()
3. Şarkı söyleyebilir. ()
4. Halk oyunları oynayabilir. ()
5. Almanca konuşabilir. ()
6. Hayvan bakabilir. ()
7. Çocuk bakabilir. ()

About the second listening script:

Metni dinledikten sonra aşağıdaki cümleler doğru ise “D” yanlış ise “Y” yazın.

1. Otobüsler şehir merkezine her yarım saatte kalkıyor. ()
2. Taksi şehir merkezine 15 TL'ye gidiyor. ()
3. Şehir merkezine iki gidiş yolu var, onun için trafik yoğun değil. ()

4. Alex'in arkadaşları her an gelebilir. Taksiye gerek yok. ()
5. Alex acele ediyor, çünkü bankalar kapanır. ()

Activity 2:

Each of the pre-existing groups will be given a *route*, which they need to describe, through a text in google docs (about 100-150 words) <https://docs.google.com/document/>. The style of the text needs to refer to an informative instruction text.

Learners can use the online dictionary <https://en.glosbe.com/en/tr/> for help

► The aim of this activity, along with fostering teamwork, is to enable learners to provide clear instructions through the use of the grammatical mood of ability/possibility (yeterlilik kipi).



According to the map given, for example:

For the 1st team. AyaSofya'dan Topkapı'ya nasıl gidebilirim? Anlatın.

For the 2nd team. Topkapı'dan Ayasofya'ya nasıl gidebilirim? Anlatın, and so on.

Activity 3:

Presentation of material prepared by groups of learners in the previous activity using <https://docs.google.com/presentation/>. The presentation will take place in the classroom.

► The aim of this activity is to produce oral speech on a subject that they have created on their own, so as to obtain the utmost comfort in delivering their speech.

Activity 4:

A. Do you understand the meaning of the cartoons below?

Alttaki karikatürlerin anlamını anlayabilir misiniz?

Learners can use the online dictionary <https://en.glosbe.com/en/tr/> for help.



B. According to the above cartoons, let's discuss in class.

1. What do you understand from these cartoons? Do you think we have similar ones in Greece?

Karikatürlerden ne anlayabilirsiniz? Sizce Yunanistan'da benzer karikatürler var mı, yok mu? Hangileri?

2. At what time were they more popular and why do you think so? Hangileri hangi dönemde en ünlüydü? Sizce neden?

► The aim of the activity is to make extensive and proper use of oral speech, which will be based on the basis of a pleasant subject for the learners.

Activity 5:

A. By maintaining the same groups and using <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>, the learners will get involved in the process of creating their own cartoon. The aim is for the learners to be inspired by a funny incident that has happened to them by giving or asking for instructions in Turkish. In addition to the creation of the cartoon, the learners are asked to write a small text (about 50 words) in which they will briefly describe the cartoon incident and be complementary to the cartoon they create.

Alternatively, learners can use any incident of misinterpretation of instructions they wish.

B. At the end of the activity the learners will read this in the plenary. All cartoons will be posted on the classroom wiki.

Alternatively, learners could translate their favorite Greek cartoon from Greek into Turkish.

Objective of the task³:



Indicative Digital History, by N.-E. Roussou

► The aim of the activity is for the learners to have a good understanding of the phenomenon to be taught.

³ The cartoon aims at highlighting the mistakes made by learners due to mother tongue interference (Greek). In this particular case, the tourists ask a question using the question word “nasıl” (which means “how” and indicates manner), just like they would ask in Greek. A Turkish speaker would make use of “neyle” for the same question (by which means of transport). This is why the tourists are puzzled to receive the answer “nasıl isterseniz” (as you wish) and are wondering “ne yanlış anladı?” (“what was wrongly understood?”).

4.1 Description of activities

1st teaching session activities:

The first activity has to do with understanding daily spoken word. The learners are divided into groups of three to four people and after listening to the script twice and understanding it well, they complete the questions. The questions are to fill in the gaps and aim to determine the degree of comprehension of the script (duration 15').

This activity aims to a quick understanding of a text, which is based on authentic dialogues. It thus activates *audiovisual* and *digital literacy*.

The second activity is inextricably linked to the first one, because learners will go through it in a process of imitation and production of text, based on what they have previously heard and understood. Thus, the students, using the given web pages, compose their own text (100-150 words). This text needs to be informative and clear (duration 30'). Also, learners can refer to the electronic dictionary provided if they need any help.

This activity aims at producing correct and clear written speech with the addition of intense *viva voce* elements. This activity activates *linguistic literacy*.

2nd teaching session activities:

The third activity is the link between the first and the second activity. It requires learners to use the digital media provided to them to present the text they have composed in the previous activity with their team. In this way, they will produce a power-point text that will summarize what is discussed in the text they have composed. In addition, learners are asked to present their text without consulting their notes. More specifically, during the presentation they need to use exclusively Turkish daily speech, thereby achieving the goal, which is the proper use of oral speech (duration 30').

This activity combines oral and written speech, giving learners the opportunity to practice multimodal text production. This activity aims at *linguistic* and *digital literacy*.

The fourth activity is divided into two parts and aims at producing “free” speech by learners. In the first part, the teacher distributes the leaflets that he has prepared, depicting cartoons on which this activity will be based. Learners are asked to decipher the importance of cartoons, with the help of an online dictionary. In the second part of the activity, the teacher asks the learners some questions in order to develop a dialogue in Turkish language between the learners on the given topic (duration 15’). With this activity the learners practice verbal production and *digital* and *critical literacy* are activated.

3rd teaching session activities:

During the last activity, the learners while maintaining their team and through the use of the story-making website, with the help of digital media, are invited to create their own cartoon. This cartoon will be based on the basic topic of the module “instruction” and will give learners the opportunity to share a personal experience with their team and with the whole class, either by giving or requesting information in Turkish. Combined with the creation of the cartoon it is advisable to have a written description of the event, which will facilitate the presentation to the plenary during the 4th teaching session (duration 45’).

Once the learners have completed their cartoons, they can share them with the rest of the class if they wish. At the end of the class, all cartoons will be posted on the collaboration platform, <http://www.pbworks.com/>.

The aim of this activity is to teach learners, through the collaboration process of working in groups, and since they are familiar now with the structure of *yeterlilik kipi*, to engage in a creative use of the structure under consideration. Finally, this activity aims to develop *linguistic*, *digital* and *social literacy*.

4th teaching session activities:

During the last teaching session, time will be devoted to presenting the cartoons along with their description in plenary (duration 15').

5. 3rd worksheet

Activities Description:

The following worksheet includes theory, as well as exercises, for understanding and practicing the *yeterlilik kipi* structure. Specifically, the focus is on the use of the negation of the phenomenon, as well as the differences that occur when it is formed (negation of probability, negation of ability). It is aimed at learners who have achieved level B1, in accordance with the language proficiency levels of the Common European Framework of Reference for Language (CEFRL, 2008). The exercises presented have an adequate level of multimodality.

The mood *yeterlilik kipi* is formed by adhering the suffix *-abil / -ebil* to the verb root in the affirmative and is used to indicate ability/capacity (I can) or possibility (I can do) of an action. The verb suffix *-abil / -ebil* is sometimes used to plead or give permission. With regard to negation, there are two formations available with different meanings: The negation of ability is formed by adding the *-a / -e* to the root of the verb and then the *-ma / -me* (Dafnpatidis & Sanlioglou, 2011: 249). The negation of possibility is formed by adding the above negative *-ma / -eme* to the root of the verb and then the *-abil / -ebil*. In fact, it is used with *Geniş Zaman* (Dafnpatidis & Sanlioglou, 2011: 255). The following exercises are given on the basis of the above theory.

Activity 1

The following cards will be given to the learners as words for formation and expression (*Konuşma*). After logging into google drive docs <https://docs.google.com/document/>, learners form groups and have half an hour (30') to formulate the given formula in Turkish and choose whether it is a case of negation of ability or negation of possibility.

Turn the following sentences in Turkish, according to the verbs given in parentheses:

1. He may not be able to see (Görmek): örneğin Göremeyebilir.
2. You cannot understand (Anlamak):
3. He may not come up (İnmek):
4. He may not be shy (Utanmak):
5. He can't sleep (Uyumak):
6. You can't criticize (Eleştirmek):
7. You may not realize it (Farkında olmak):
8. I cannot insist (Israr etmek):
9. We cannot work intensively (Yoğunlaşmak):
10. I couldn't look for it (Araştırmak):

Activity 2

Maintaining the pre-existing groups, the learners are asked to match the type of verb formed in the previous exercise with the following sentences. The activity is carried out through the google docs tool <https://docs.google.com/document/> and lasts twenty minutes (20').

Match the sentences below with the verbs you formed:

- a. Bu günlerde boş zamanımız olmadığı için.....
- b. Kötü bir şey yaptığını anladığı halde yine de
- c. Söylediklerine göre tartışmalar yüzünden tiyatro oyunu
- d. Ameliyat olduktan sonra
- e. Eğer deneyimi yaşamazsanız
- f. Kendini iyi hissetmediğini gördüğüm zaman konuşmakta
- g. İnternet kesildiği için istediğim bilgileri.....
- h. Hiç konuşmadığın insanları.....

Activity 3

The text below will be given to the learners for reading (Okuma). Alternatively they can use the online dictionary www.tdk.gov.tr for any unknown words. After taking half an hour (30') to read and understand the text, they are asked to do the following exercises:

Reading Text

Çocukluğumdan bugüne teknoloji

Çocukken birçok şeye inanırız; Hayali oyun arkadaşlarımız vardır. Çocukların hayal dünyası o kadar geniştir ki bugün bizim için komik şeyler, çocukken en doğru şeylerdir. Acaba çocukken teknolojiyle ilgili neler düşünüyorduk? Bakın, insanlar teknolojiyle ilgili yanlışlarını nasıl anlatıyorlar:

Fotoğraf: Küçükken ailemin siyah beyaz fotoğraflarını gördükçe onlara içten içe gülerdim. Onlar, ‘Siyah beyaz bir dünyada yaşıyorlar.’ diye düşünüyordum çünkü öyle görünüyorlardı. Bence o zaman her şey siyah beyazdı ve çok sıkıcıydı (Filiz S.,30).

Telefon: Çocukken ‘Telefonla konuştuğum kişiler, beni görebiliyor.’ diye düşünüyordum çünkü ses sanki onlar yanımdaymış gibi yakından geliyordu. Bu yüzden telefonla dikkatli bir şekilde konuşmaya ya da bazı şeyleri işaretimle anlatmaya çalışıyordum. Ancak, telefonun diğer ucundaki kişiyi görebilmek için bu yaşıma kadar beklemem gerekiyormuş (Göktürk G., 25).

1990’ların başıydı. Çok az kişide cep telefonu vardı. Ben de kendime bir telefon aldım. Cep telefonumu açık bıraktığımda, ‘Telefonum meşgul çalacak’ diye düşünüyordum çünkü telefon hakkında pek bir bilgim yoktu. Bu yüzden telefonumu kapatıyordum. Bugünlerde ise kimse bana ulaşmasın diye özellikle telefonumu kapatıyorum (Zeynep D., 44).

Radyo: Küçüklüğümde ‘İnsanlar radyonun içinde şarkı söylüyor.’ diye düşünüyordum çünkü ses, radyonun içinden geliyordu. Bir gün sevdiğim bir sanatçıyı görebilmek için radyoyu kırdım. Yaşadığım düş kırıklığını anlatamam. Şimdilerde ise çevremde radyoyu pek göremiyorum (Deniz K., 39).

Cızırdayan radyoma dokunca ya da vurunca düzelecek diye düşünüyordum. Şans eseri bunu başarırsam kendimi olağanüstü güçleri olan biri olarak görüyordum. Günümüzde radyoların bozulacak kadar çalma şansı bile olmuyor (Ziya A., 40).

Elektrikli Süpürge: Eskiden ‘Elektrikli süpürge’nin içinde bir canavar var ve her şeyi yiyor.’ diye düşünüyordum çünkü çizgi filmlerde öyle oluyordu. Bu canavar beni de yemesin diye annem evi süpürürken evden kaçıyordum (Ayca B., 32).

Araba: Çocukken ‘Soför koltuğundan geriye doğru bakıyoruz be araba kendi kendine geriye gidiyor.’ diye düşünüyordum çünkü babam öyle yapıyordu. Birkaç kere ben de denemiştım ve olmayınca ağlamıştım. Şimdi bunu başarabiliyorum ancak merak ediyorum, acaba zaman zaman oğlum da ağlıyor mu? (Engin N., 35).

Trafik lambaların altında, yani yerin dibinde, küçük polis kabinleri var sanıyordum. Lambanın rengini onlar ayarlıyorlardı bana göre; kırmızı tuşa basınca kırmızı ışık yanıyordu, yeşile basınca da yeşil... Kimse bana ‘Bu doğru değil.’ diye söylemedi; ben büyüdükçe keşfettim (Ozal Y., 25).

Televizyon: Ben çocukken ‘Televizyondaki insanlar beni görebiliyor.’ diye düşünüyordum çünkü ben onları görebiliyordum. Ayrıca her evde gizli bir kamera bulunabilirdi ve birileri de beni izliyor olabilirdi. Bunun için televizyon izlerken daha güzel giyiniyordum. Şimdi ise televizyonu en rahat elbiselerimle izliyorum (Burcu T., 18).

Çocukken filmler, canlı yayınlanıyor sanıyordum. Farklı kanallarda, aynı kişinin filmini gördüğüm zaman oyuncunun nasıl bu kadar hızlı yer değiştirebildiğini anlamıyorum, her iki kanalı da izlemeye çalışıyordum. Şimdi kanallar arasında rahat rahat geziniyorum. (Kerim M., 18) (*İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Ders Kitabı B2, 2014: 25*)⁴.

4 The text and exercise have been partially modified.

Activity 4

Following the reading, the learners are given comprehension questions concerning the above text. They have half an hour (30') to complete the task. The exercises will be available in google docs at: <https://docs.google.com/document/u/0/>.

Metindeki sözlerden Yeterlilik bulalım. Ne demek? Neden?

Çocukken teknoloji ile ilgili nelere inanılmaktadır? İşaretleyelim.

1. Fotoğraf

- a. İnsanlar farklı bir dünyada yaşıyor.
- b. Teknoloji hiç gelişmemiş.

2. Telefon

- a. Teknoloji çok gelişmiş.
- b. Telefondakiler beni görebiliyor.

3. Telefon

- a. Artık her yerden bana ulaşabilecekler.
- b. Telefon açıkken bana ulaşamaz.

4. Radyo

- a. Ses radyonun içindeki insanlardan geliyor.
- b. Ses çok uzaktan geliyor.

5. Radyo

- a. Radyoyu tamir edebilirim.
- b. Teknolojiden anlamam.

6. Elektrikli Süpürge

- a. Hayat çizgi film gibi.
- b. Televizyondakiler gerçek değil.

7. Televizyon

- İnsanlar bizi evimdeki kamerayla izleyebilir
- Televizyondakiler gerçek değildir.

8. Televizyon

- Programlar önceden çekilmiştir.
- İnsan aynı anda iki yerde nasıl olabilir!

Aşağıdaki yanlışlar hangi ürün ya da ürünlere aittir? Bulalım ve yazalım.

- O zamanlar her şey çok sıkıcıydı. ()
- Konuşurken insanlar beni görebiliyor. ()
- Vurduğumda bozuk bir aleti düzeltebilirim. ()
- Kendi kendine çalışıyor. ()
- İçinde insan var. () (*İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Ders Kitabı B2, 2014: 26*).

Activity 5

An exercise for the production of a piece of writing follows (Yazma), according to the text above. Learners, while retaining their original groups, are asked to write a 150-200-word text based on the given model text. The text they produce will be a collaborative product using the google docs online tool <https://docs.google.com/document/u/0/>. Each learner separately describes the story that he or she wants to include in the report, and they work together to formulate the final text. During this task, it is preferable that they use Turkish for further practice. One teaching session will be given to complete the writing task (45').

Sizin çocukken teknolojile ilgili yanlışlarınız nelerdi?

Activity 6

Based on the text formulated in the previous activity, the learners, while retaining the subgroups that have already been formed, are

invited to create a digital story through the digital tool <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>. Each story will consist of three digital images, such as the one below⁵. The stories could be the same as those in the writing section (45'). Students are expected to tailor their response appropriately.



Indicative Digital Story, by A. Choulakis

5.1 Description of activities

1st teaching session activities:

The first activities of the worksheet aim at a full understanding and revision of the phenomenon. Learners are asked to form teams to carry out the tasks given. The first exercise is about recording verbs and aims to fully comprehend the phenomenon (duration 30'). The matching exercise is intended to confirm proper use of the phenomenon (duration 30').

2nd teaching session activities:

Through the activities of the 2nd teaching session, the learners are invited to practice their comprehension of written language in Turkish, as well as to enrich their vocabulary through the online dictionary www.tdk.gov.tr by working in a collaborative manner. This text has

5 In the first picture, as the woman is checking the news on her tablet, the newscaster says that anyone watching at the time are very well. However, in the second picture, the woman not being well acquainted with digital media is wondering in a somewhat state of fear whether the newscaster can hear her... So, in the third picture, the husband, who is more familiar with technology, is thinking: "I need to explain a lot about technology to my wife".

been chosen because it combines the intended content, that is to say the grammatical phenomenon yeterlilik kipi, as it discusses technology and how we respond to it. This activity lasts one teaching session, that is forty-five minutes (45'), due to the length of the text and the difficulty it bears in the vocabulary.

3rd teaching session activities:

Learners, while maintaining the groups already formed, are invited to proceed with the production of written speech (Yazma) in a collaborative manner. Thus, during the task they are invited to use only the Turkish language in order to achieve the production of oral speech (Konuşma). They are subdivided into subgroups where each learner assumes a different role, using the google docs online tool <https://docs.google.com/document/u/0/>. This tool is an open source collaborative word processing software. The main objective of the activity is to teach learners through digital tools and introduce them to an open learning environment (duration 45').

4th teaching session activities:

Based on the activity assigned during the 3rd teaching session, learners are asked to categorize the text formatted through the online tool <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>. The subgroups remain unchanged from the 3rd teaching session activity and the learners go on to create digital images, with the ultimate goal of presenting a story. This activity was designed with the aim of mastering the yeterlilik kipi grammatical mood, which was taught in combination with the acquisition of technological skills, using the above tool (duration 45'). The learners then present the stories of the 6th activity to the class plenary through the aforementioned digital tool.

6. Conclusions

The present teaching approach of Turkish as a foreign language is aimed at adolescents or adult learners who possess the B1 + level of language learning and strive to conquer B2. It also provides the opportunity to achieve a functional interconnection with ICT. It is the product of the fruitful collaboration of learners and teachers, which takes place in the Department of Turkish Studies and Contemporary Asian Studies of the National and Kapodistrian University of Athens. The teaching scenario was designed within the context of the communicative method, in which the learner needs to be a competent user as well as a target language speaker (Mitsis, 2004: 141). This method proposes a learner-centered, communication-oriented teaching approach and emphasizes the proper use of language, depending on the circumstances. As communication skills are achieved faster and more fully in an environment where learners are “active subjects”, participating and choosing the areas of their activities, always under the guidance of the teacher, this scenario has pursued to familiarize learners with Turkish culture in order to make the lesson more attractive and interesting, and bridge the two cultures, Greek and Turkish, through the learning of the target language.

7. Sources

7.1 Level A2

Bölükbaş, F., Keskin, F., Gendik, E., Özenç, F. (2014). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Ders Kitabı A2*. Edit. Yrd. Doç. Ferhat Aslan. Trans. Oğuz Cincioğlu. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Bölükbaş, F., Keskin, F., Gendik, E., Özenç, F. (2014). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Çalışma Kitabı A2*. Edit. Yrd. Doç. Ferhat Aslan. Trans. Oğuz Cincioğlu. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

7.2 Level B2

Bölükbaş, F., Keskin, F., Gendik, E., Özenç, F. (2014). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Ders Kitabı B2*. Edit. Yrd. Doç. Ferhat Aslan. Trans. Oğuz Cincioğlu. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Bölükbaş, F., Keskin, F., Gendik, E., Özenç, F. (2014). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Çalışma Kitabı B2*. Edit. Yrd. Doç. Ferhat Aslan. Trans. Oğuz Cincioğlu. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

8. References

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Vol. 1: Cognitive domain. New York: McKay.
- Common European Framework of Reference for Language Assessment and Certification System* (2008) (pp. 1-65). Athens: Ministry of National Education and Religious Affairs - Special CSF Implementation Service. [Document in Greek]
- Dafnopatidis, B., & Sanlioglou, C. (2011). *Turkish grammar in Greek*. Athens: Perugia. [Document in Greek]
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 41(4), 47-56.
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2011). *Turkish An Essential Grammar*. New York: Routledge.
- Kougioumtzis, G. A. (2016a). The theoretical framework of modern teaching and its impact on the teaching of Ancient Greek. In G. A. Kougioumtzis, G. D. Bikos and G. Papadimitriou (Eds.), *Teaching Ancient Greek: Teaching Methodology and Pedagogical Use of ICT* (pp. 59-68). Athens: Grigori. [Document in Greek]
- Kougioumtzis, G. A. (2016b). Teaching Aims Classifications: From Bloom's Taxonomy to the Rhombus / Diamond Model. In G. A. Kougioumtzis, G. D. Bikos and G. Papadimitriou (Eds.), *Teaching Ancient Greek: Teaching Methodology and Pedagogical Use of ICT* (pp. 69-86). Athens: Grigori. [Document in Greek]
- Koutsogiannis, D. (2012). The rhombus / diamond model of language education. In *Studies on the Greek language. Minutes of the 32nd meeting of the Department of Linguistics* (pp. 208-222). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki - Institute of Modern Greek Studies - Manolis Triandaphyllidis Foundation. [Document in Greek]
- Koutsogiannis, D. (2013). The Introduction of ICT in Education and Teaching. Literature. In *Teacher Training in the Use of ICT in the Educational Teaching Process* (pp. 16-29). Issue C, Faculty of Language Teachers. Patras: Computer Technology Institute. [Document in Greek]
- Lewis, G. (2013). *Turkish Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Mikropoulos, T. (2006). *The computer as a cognitive tool*. Athens: Ellinika Grammata. [Document in Greek]
- Mitsis, N. S. (2004). *Elementary principles and methods of applied linguistics*. Athens: Gutenberg. [Document in Greek]

- Palapanidi, K. (2013). Electronic Tandem: an alternative method of learning a foreign language. *7th International Conference on Open and Distance Learning - November 2013*, Athens, Greece - Proceedings, 72-80. [Document in Greek]
- Papapetrou, B., & Kougioumtzis, G. A (2017). Applied Philosophy Counseling and Education. In G. A. Kougioumtzis (Ed.), *Counseling and Education* (pp. 45-65). Athens: Grigori. [Document in Greek]
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-251.

Akademik Amaçlı Türk Dili Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

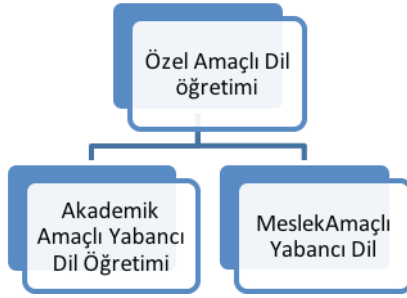
Use of Technology in Academic Turkish Language Teaching

*Nikolaos Liazos**

1. Giriş

Akademik Amaçlı Yabancı Dil (C2) akademik okuryazarlığı yüksek öğrenim için ihtiyaç duyulan dil becerileri ile dil becerileri bilgilerini geliştirmeyi amaçlar. Akademik Amaçlı Yabancı Dil (C2), özellikle 1980'lerden itibaren İngiliz üniversitelerinde öğrenime hazırlık için geliştirilmiştir ve özel amaçlı C2 öğretiminin iki temel alanından ilkinin oluşturmaktadır (Jordan 1997 ve Harwood&Petrić 2011). Diğer alan ise, iş amaçlı C2 öğretimidir. Bu alan, pilotlar, mühendis, sekreter, bilgisayar teknisyenliği gibi meslekler içindir (bkz. şekil 1). Akademisyenler için C2 ile mesleki amaçlar için C2 arasındaki fark: Dilsel bir özellik olarak ettirgen çatının sık kullanımıyla dilsel yeterlilik olarak diğer becerileri (metnin ana noktalarının yerleştirilmesi gibi) içeren bir özetin yazılmasıdır.

* Assistant Professor, Balkan, Slavic and Oriental Studies, University of Macedonia, Thessaloniki nliazos@gmail.com



Şekil 1: Özel Amaçlı Dil öğretimi için iki ana alan.

Yunanistan'da akademik amaçlı yabancı dil öğretimi, özellikle de Türk dili öğretimi, Yunan üniversitelerinde yeni oluşmuş ve gelişmekte olan bir bilgi alanıdır. Buna karşın, diğer yabancı dillerde, özellikle İngilizce akademik dil alanında 1980'li yıllardan beri çok önemli araştırmalar ve çalışmalar yapılmaktadır. İngilizce akademik dil öğretimi sözlükler ile çeşitli metin türlerine (örnek makaleler, raporlar, araştırma makaleleri ve özetleri) dayanmaktadır.

Akademik ve mesleki amaçlı Türkçe öğretimi Selanik Makedonya Üniversitesi Balkan, Slav ve Doğu Araştırmalar Bölümünde öğrencilere son sınıfta (4. sınıf) verilmektedir. Bu dersler, öğrencilerin eğitim gördükleri alanlarla ilgili daha ayrıntılı bilgi gerektiren terminoloji, akademik okuma, anlama ve yazmayı içermektedir. Akademik Türkçe teriminin farklı anlamları bulunmaktadır. Bu anlamlardan biri akademik metin yazımı, yani Yunancadan Türkçeye aktararak yazma; diğeri de öğrencinin kendi alanındaki akademik terim ve kavramları öğrenmesidir. Bu dilsel yaklaşımlardan yola çıkarak, akademik Türkçenin açık öğretme yönelimli metinsel makaleler ile akademik dilin özel amaçlar için öğretilmesi olduğu söylenebilir.

2. Akademik Dil Öğretiminde Yaklaşımlar

Uluslararası alanda akademik dilin özel amaçlar için öğretiminde en çok tartışılan yaklaşım ve önerilerin merkezinde, tür odaklı pedagojisi yer almaktadır.

Tür odaklı dil öğretiminde üç temel yaklaşım şunlardır:

- 1) Avustralya'daki sistemik fonksiyonel dil teorisini takip edenler.
- 2) Kuzey Amerika'da geliştirilmiş olan yeni retorik çalışmaları.
- 3) Belirli amaçlar için dili (İngilizceyi) öğrenen öğrencilerin eğitimi.

Dil öğretiminde tür yaklaşımına son zamanlarda özel bir önem verilmektedir. Bunu, Avustralya'daki birinci ve ikinci dil eğitimi veren kurumlarda (Sydney School), Kuzey Amerika'da yürütülen ana dilde retorik ve yazma çalışmaları (yeni retorik) ile yine buradaki üniversitelerde yabancı dil olarak İngilizceyi (English for Specific Purposes, ESP) akademik çalışmaları için öğrenen öğrencilerin eğitiminde gözlemek mümkündür. ESP yaklaşımında tür odaklı öğretimin amacı İngiliz ve Amerikan üniversitelerindeki yabancı öğrencilerin İngilizceyi akademik bağlamlarda kullanmalarını kolaylaştırmak ve bu dili konuşan gruplara katılım şanslarını artırmaktır (Swales, 1990). Yeni retorik yaklaşımı ise, dilbilimsel yerine etnografik incelemeleri yani sosyal, kültürel ve kurumsal bağlamları incelemeyi ön plana alır.

Bu yaklaşımlardan biri, ilk defa Avustralya'da *sistemik fonksiyonel dilbilim* ekolünde Halliday'ın İşlevsel Dilbilgisi'nin (1978) etkisi altında yaklaşık otuz yıl önce uygulanmaya başlamıştır. Halliday'e göre, İşlevsel Dilbilgisi, dil kullanımıyla açıklanabildiği için doğal bir dilbilgisidir. Dildeki anlam bileşenleri de doğal olarak işlevseldir. Halliday (1970, 1985) dilbilgisini anlam oluşturma kaynağı olarak betimlerken dili de gerçeğin sunumu olarak ele alır. Halliday & Hasan (1989) göre aşağıdaki üç parametre, dilin kullanıldığı durumun bağlamını belirtmek için kullanılabilir. Dil kullanıcıları dil kaynaklarını toplumsal bağlama göre üç işlev oluşturmak üzere kullanırlar. Başka bir deyişle, birbiriyle bağlantılı üç temel anlam bileşeni ayrımı yapılır:

i) Düşünsel İşlev (Field of discourse), dünya deneyimini betimlemeye yönelik dil kullanımına gönderme yapar. Bireyin düşüncelerini de içeren dış dünya deneyimleriyle ilgili bilgiyi gösteren anlamsal içeriğin iletilmesine yöneliktir. Alan, konuşma sırasında gerçekleşen etkinlikleri ve süreçleri açıklar. Bu parametrenin analizi tüm duruma odaklanır (örneğin bir anne çocuğuyla konuşurken).

ii) Kişilerarası İşlev (Tenor of discours), toplumsal ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesine ilişkindir. Muhataplar arasında belirli bir hiyerarşi de olabilir. Örneğin; bir şirketin müdürü ile bir çalışanın konuşması veya bir kişinin yoldan geçen birine saati sorması gibi sadece geçici bir ilişkide de olabilir.

iii) Metinsel İşlev (Mode of discourse) ise, konuşma ya da yazma eylemini gerçekleştiren bireyin metin oluşturmasını sağlar. Bu değişken, belirli bir durumda dilin rolünü ve işlevini belirler. Bir metnin modunu analiz ederken, ana soru “Bu bağlamda dilin kullanımı ile neler başarıldı?” şeklindedir. Örneğin, bir masalın (yazılı biçimde) anlatı veya eğlendirici bir işlevi olabilir. Sözlü konuşma, tartışmaya açık tartışmada öncü olabilir (birbirleriyle iletişim kurmak veya iletişimde kalmak için).

Dolayısıyla dil, sosyal hedeflere ulaşmayı amaçlayan sosyal ve kültürel içeriğe entegre metinsel bir sistem olarak değerlendirilir. Sistemik Fonksiyonel Dilbilim’in esas olarak uygulandığı Sydney izlencesinde temel metin öğeleri olarak anlatım, bilgi raporu, açıklama, yorumlama, tartışma, prosedür, anlatı ve haber gibi metin kategorileri sosyal amaçlıdır. (Macken-Horarik 2002: 21-22)

Avustralya’daki amaç, sosyo-ekonomik açıdan yetersiz öğrencilerin eğitim ve yaşamlarında başarıya yaklaşımlarını sağlamaktır (Paltridge, 2001). Yeni retorik yaklaşımı ise Bakhtin’in (1986) öğretilerini takip eder ve dilbilimsel yerine etnografik incelemeleri, yani sosyal, kültürel ve kurumsal bağlamları incelemeyi ön plana alır. Avustralya’daki tür odaklı çalışmalar 1980’lerin başında başlamış ve öncelikli olarak ilkokuldaki çocukların kompozisyonlarının incelenmesi ile şekillenmeye başlamıştır.

Avustralya tür çalışmaları Michael Halliday, Ruqaiya Hasan ve Jim Martin gibi sistemik fonksiyonel dil teorisi (systemic functional theory of language) çalışmaları ile ünlenmiş dilbilimcilerin çalışmalarına dayanır. Bu teori, dili, “içinde bulundukları bağlama göre konuşmacıların ve yazarların dil sistemi öğelerinden yaptıkları seçimler” (Paltridge, 2001) olarak tanımlar.

Kerné (2000) göre geleneksel dil öğretim yaklaşımları dilbilgisi ve yazım kurallarına uygun dil kullanımını vurgularken, bağlamsal faktörleri

ihmal etme eğilimindedirler. Farklı toplumların metinleri farklı şekillerde üretmesi ve kullanması, yabancı dil öğrencilerinin anadillerindeki iletişim becerilerini yabancı dile otomatik olarak geçirmelerine engel oluşturmaktadır.

Örneğin, İngilizce öğrenmekte olan Çinli bir öğrencinin kompozisyonunda yıllar öncesinin okuma dersinden aklında kalan cümleleri aynen kullanması, öğretmeni tarafından farklı bir akademik gelenek olarak değil, intihal olarak algılanabilir (Pennycook, 1996).

Bu sebeple, yabancı dil eğitimi için hazırlanacak izlenceler, içerecekleri her türlü etkinlik için bir dil ve kullanım hassasiyeti yaratmayı hedeflemelidir. Beceri temelli yani dört becerinin ayrı ayrı uygulamaya döküldüğü ve bu becerilerin kuralcı bir biçimde test edildiği geleneksel yabancı dil eğitim programlarının yerine son zamanlarda yeni bir yaklaşım olarak çoklu okuryazarlığa (multiliteracies) vurgu yapılmaktadır (Barton, 1994; Flower, 1994; New London Group, 1996).

Tür odaklı yabancı dil öğretimi; dil, içerik, bağlam ve iletişimsel amaçlar çerçevesinde bir dil eğitimi hedefler. Üniteler metinlerdeki iletişimsel amaçları vurgular; metinsel ve dilbilimsel oluşumların tipik örneklerinin sınıf içinde incelenmesine olanak sağlar (Swales, 1986). Bu bakış açısı, müfredat hazırlayanların amaç, organizasyon ve hedef kitle bakımından birbirine benzeyen metinleri bir araya getirmesine olanak sağlar. Bu dil eğitimi yaklaşımı dinamik, tarihi ve kültürel çerçeveye uygun, belirli sosyal hedefleri gerçekleştirmeye dayalı dil kullanımını öne çıkarır (Kern, 2000).

Özünde tür odaklı yabancı dil öğretimi; dil, içerik, bağlam ve iletişimsel amaçlar çerçevesinde bir dil eğitimi hedefler. Buna paralel olarak, tür odaklı dil öğretimi programlarında üniteler, ne yapısal-işlevsel izlencelerdeki kadar küçük ne de beceri temelli izlencelerdeki kadar büyüktür (Paltridge, 2001). Üniteler metinlerdeki iletişimsel amaçları vurgular; metinsel ve dilbilimsel oluşumların tipik örneklerinin sınıf içinde incelenmesine olanak sağlar (Swales, 1986).

Tür odaklı yabancı dil eğitiminde müfredat hazırlarken hedef kitle bakımından organizasyonları birbirine benzeyen metinlerin bir araya

getirilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca bu yaklaşımı dinamik, tarihi ve kültürel çerçeveye uygun, belli sosyal hedefleri gerçekleştirmeye dayalı dil kullanımını da öne çıkarır (Kern, 2000). Bu hedef için kullanılacak metinler yapısal incelemelerin ötesine geçerek, hangi bağlamda geçiyor, hangi iletişimsel amaçlara hizmet etmek için üretilmiş, yazar ve hedeflenen okur arasında nasıl bir ilişki var türünden sorularla da irdelenmelidir.

ESP alanında çalışan Flowerdew (1993) öğrencilerin hayatları boyunca hangi türlere ihtiyaç duyacaklarını kestirmenin zor olduğundan bahsederek belirli türlerin çalışılması yanında, öğrencilerin türlerin nasıl birbirinden farklı olduğunu veya aynı tür için nasıl farklı metinler üretebileceklerini keşfetmelerine imkan verilmesi gerektiğini vurgular. Burada, ürün ve süreç yazımlarının birbirini destekler biçimde işlemesi önemlidir. Öğrencilerin sadece belirli türleri incelemesi veya üretmesi hedef olmamalı; karşılaşılabilecek yeni türleri veya belirli bir türe örnek teşkil edebilecek farklı metinleri de kavrayabilme yetenekleri geliştirilmelidir. Bütün bu tartışmaların ışığında, tür odaklı yabancı dil öğretiminde izlenice hazırlarken dikkat edilmesi gereken birkaç önemli nokta bulunduğu dikkate alınmalı ve hazırlıklar buna göre yapılmalıdır.

ESP geleneğinde esas nokta üniversite öğrencilerinin kavramak ve kullanmakta zorlandıkları makale, deneme, laboratuvar notları ve tezler gibi türlerin (occluded genres, bkz. Swales, 1990) çalışmasıdır. Bunun için ise öncelikle öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içinde hedef türleri belirlemesi gerekmektedir. Yani türlerin amacının, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığına bakmak önemlidir. Bu nedenle ilk olarak hedef türler ve etkinlikler belirlenmeli, daha sonra da bu etkinlikler için uygun metinler seçilmelidir. Seçilen metinler ve bu metinler etrafında yapılacak etkinlikler öğretmen ve öğrencilerin amaçlarına, güdülenmelerine ve ilgilerine uygun olarak düzenlenmelidir (Paltridge, 2001).

Tür odaklı yabancı dil öğretimi birçok açıdan çoklu okuryazarlık eğitimi ile paralellik göstermektedir. Kern'in de (2000) vurguladığı gibi, yabancı dil eğitimi "sadece metin oluşturma ve anlama becerisini değil; metinlere, onları üretme gelenekleri ve onların sosyal ve kültürel bağlamları arasındaki ilişkiye eleştirel bir farkındalık ile yaklaşabilmeyi" hedeflemelidir. Bu da, hedef dil toplumunun iletişim uygulamalarını gözler

önüne sermesi için çok çeşitli yazma ve konuşma türlerinin derslerin ayrılmaz parçası olması gerektiği anlamına gelir.

Tür odaklı yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir önemli husus da öğretmenlerin sınıf içinde yapılan analizlerde öğrencilere kuralcı değil, betimleyici bir tutum içinde yaklaşmasıdır. Hedef türe örnek metinlerin incelenmesiyle başlayan dersler, öğrencilerde benzeri yapıları kullanarak doğru bir metin üretme gerekliliği gibi bir yanlış anlamaya neden olabilir. Bu yüzden öğretmenlerin bağlam bilgisi vermeden örnek metinler vermesi ve inceleme çalışmalarına başlaması uygun değildir (Johns, 1997). Aksine türlerin, hep belli bir iletişim topluluğu ve belli hedefler için var olduğunu belirtmek, metinleri içinde geçtiği bağlama dikkat ederek incelemek çok önem taşımaktadır. Bu, özünde doğru yapılar veya kalıp biçimlerin değil, uygun yapıların ve eğilimlerin öne çıktığı bir yabancı dil eğitimi yaklaşımıdır.

Öte yandan, ikinci dil eğitimi ve yabancı dil öğretimi programlarına yönelik olarak gerçekleştirilen deneysel çalışmaların (Harley ve Swain, 1984; Lightbown, 1993) bulguları, öğrencilerin bazı dil öğelerinin ediniminde beklenen yeterliğe ulaşamadıklarını ve doğru dil kullanımında istenilen düzeye erişemediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, yalnızca anlaşılır girdinin sunulduğu ve sınıf içi etkileşime dayalı İletişimci Öğretim programlarında öğrencilerin bir tür karma dil geliştirdikleri ve akademik beceriler kazanamadıkları gözlemlenmiştir.

2.1 Amaç

Bu çalışmamızda tür odaklı, çoklu okuryazarlığı ve eleştirel pedagojiyi birleştirerek, akademik dil öğretimi için bir akademik (çoklu) okuryazarlık modeli oluşturmayı hedefliyoruz. Bu modeli yukarıda açıklanan tür odaklı (English for Specific Purposes) ve ESP' yaklaşımlarından yola çıkarak, Makedonya Üniversitesi Balkan, Slav ve Doğu Araştırmalar Bölümünde Akademik Türkçe öğretimi örnek uygulaması üzerinde sunmayı planlıyoruz.

3. Öğretim tanımı ve tasarımı

Yunanistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son zamanlarda üniversite ve özel kurslarda giderek önem kazanmaya başlayan alanlardan biri haline gelmiştir. Toplumun kültür değerlerinin ve normlarının konuşulan dil üzerindeki etkisi gerçeği (Vygotsky, 1978) yabancı dil eğitimi açısından önemli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Yabancı bir dil öğrenen öğrenciler dilin sadece yapısal özelliklerini değil, hedef dilin konuşulduğu ülke insanların dil ile bağlantılı olan dünya görüşünü, kültürünü, toplumunu, siyasetini ve ekonomisini de öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Kramsch, 1993). Ancak bütün bunlar hiçbir şekilde bu öğelerin pasif şekilde öğrenilmesi anlamına gelmez, aksine bu öğelere eleştirel tavırla yaklaşmak gerekir (Canagarajah, 1999; Kumaravadivelu, 2008). Bu tür eleştirel yaklaşım öğrencilerin aldıkları bilgileri aynen aktarmadan kendilerinin özgün bir şekilde yeniden yarattıkları tür odaklı yaklaşımla mümkündür. Böyle bir öğretimde eğitimciler öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarını ön planda tutarlar. Bu yaratıcılığı geliştirmek için öğretmenler örnek metinleri paylaşarak öğrencilerden bu metinlere eleştirel gözle bakmalarını ve özgün metinler üretmelerini talep eder.

Tür odaklı yabancı dil eğitimi hedefiyle ders programını hazırlamaya başlarken öncelikle öğrencilerin hâlihazırda ne durumda olduklarını bilmemiz gereklidir. Hyland'a (2004) göre dil öğrenilen seviyedeki öğrencilerin durumunu belirlemek için şu kriterleri göz önüne almamız gerekiyor: Öncelikle öğrencilerimizin kim olduklarını, cinsiyetlerini, çok ilgili oldukları konuları, geçmişlerini, sosyokültürel durumlarını ve Türkçeye karşı tutumlarını belirlemeliyiz. Ardından öğrencilerimizin önceki senelerden nasıl bir öğrenme geleneğine sahip olduklarını, geçmiş öğrenme deneyimlerini, öğrenme ve öğretmeyle ilgili öğrendikleri kavramları, tercih ettikleri öğrenme stil ve stratejilerini tespit etmek gerekir. Bu dersi öğrenciler neden seçtikleri, yani zorunlu mu, seçmeli mi veya kişisel nedenlerden mi seçtikleri belirlenmeli. Son olarak, öğrencilerin bu derste neler öğrenmek istedikleri, yani öğrencilerin ana ve hedef dildeki okuma-yazma becerileri, tür odaklı öğrenmeye aşina olup olmadıklarının belirlenmesi de oldukça önemlidir.

Ders programına başlamadan öğrencilerin önceki durumu incelendikten sonra, yıllık hedefin incelenmesine geçilir. Ayrıca öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak, tür odaklı teknoloji kullanımıyla öğrencileri dersin merkezine alıp dersi almaların amacına (eğitilmelerine Türkiye’de devam etme, Erasmus programına katılmaları veya Türkiye’de çalışma gibi) odaklanılır. Hangi tür akademik konulara değin, hangi türlere yer verileceği, türlerin yapısı ve sosyal hedeflerin gerçekleştirileceğine dair dersin programı ve içeriği belirlenmelidir. Öğrendikleri akademik Türkçenin kimlerle iletişim kurmalarına imkan vereceği, Türkçeyi yurt içi veya yurt dışında bu dili konuşanlarla kullanacakları bilgisi verilmelidir.

Bu tür temel sorularla ders programını şekillendirmek programın dil kullanımı ve hedeflerini daha kolay belirtecektir. Ayrıca, program zamanı, kullanılabilecek teknolojik araç ve gereçler ile öğrencilerin hedef dildeki seviyeleri yukarıda belirtilen temel konularda büyük rol oynamaktadır.

Makedonya Üniversitesi Balkan, Slav ve Doğu Araştırmaları Bölümünün dördüncü yıl müfredatında yer alan Türk Ekonomik ve Sosyal Bilimler Terminolojisi dersi iki yarıyıl verilmektedir. Eğitim süresi toplam 108 saat olarak belirlenen bu ders her dönemde haftada iki kez olmak üzere 52 saat olarak verilmektedir. Genellikle bu ders anadili Yunanca olan öğrenciler ile bazen Yunancası C2 seviyesinde olan ve bölüme Erasmus programıyla gelen öğrenciler tarafından seçilmektedir. Bölümde Tabi ki dersi alan öğrenciler bölümde üç yıl temel Türkçe derslerini alan ve seviyeleri B1 ve B2 arasında olan öğrencilerdir. Genellikle dersi tercih eden öğrenci sayısı 20 civarındadır.

Akademik amaçlar için Türkçe bir yandan tür odaklı, diğer yandan disiplinler arası için uygun bulunan özel metin veya makaleleri ile eleştirel öğretim için uygun bir zemin hazırlamaktadır. Böylece, ilk tasarım hem tematik açıdan tamamen akademik hem de popüler bilim makalelerini içermektedir. Tasarım sırasında bilimsel yazı, araştırma makalesi, makale özeti, bilimsel konferans bildirileri veya bunlardan üretilmiş ve medyada yer alan popüler bilim türleri gibi yalnızca akademik bilimsel metinlere ağırlık verilmiştir (Hyland 2009).

Tür odaklı yabancı dil öğretiminde bağlam bilgisi tartışıldıktan sonra o türe örnek metinler incelenir. Öncelikle öğretmen veya daha bilgili sınıf arkadaşlarıyla hedef türe örnek metin oluşturan öğrenciler, giderek özgürce kendi metinlerini yardım almadan oluşturmaya başlarlar. Bu sürecin son basamağında da kendi metinlerini arkadaşlarının metinleriyle karşılaştırarak birbirlerine dönütler verirler (Hyland, 2004).

Bu esaslar üzerine kurulu olan tür odaklı yabancı dil öğretimi için yazma ve konuşma etkinlikleri düzenlerken dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır. Tür odaklı yazma derslerinde iki temel başlangıç noktası önerilebilir. Bunlar: Tema odaklı dersler ve Metin odaklı derslerdir.

Temalar gerçek yaşam durumları veya konular olarak görülebilir ve hayatta belli durumlarda veya belli konular üzerine belli tür yazılar yazmamız gerekebilir (Hyland, 2004). Temaların seçimi yine öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılmalıdır. İşe başvurmak, müşterinin sorununa yanıt yazmak veya Türkiye'de üniversiteye kaydolmak belli türde yazıları gerekli kılan durumlara birkaç örnektir. Metin odaklı yazma derslerinde ise, belirli bir tür seçildikten sonra, bu türe örnek oluşturabilecek metinler seçilip incelenir. Bu tip incelemeler sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklere temel oluşturabilir. Bu metinlerin seçiminde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra, birkaç ilkeye daha önem verilir. Bunlar: Gerçek yaşamda kullanılma sıklığı, kolaydan zora doğru sıralanma, öğrenci ihtiyaçları göz önüne alındığında en önemli becerileri içermesi ve metin etrafında düzenlenen etkinliğin de basitten zora doğru ilerlemesidir (Hyland, 2004).

Uygulamada yer alacak tür çeşitleri de kendi içinde öğrenciden ne beklediğine bağlı olarak basitten zora doğru sıralanabilir. Öğrencilerin kullanımda kolaylık kazanması hedeflenen akademik türler (makale, konferans sunumu, kitap incelemesi, tez vb.) ve bunlar için düzenlenen etkinlikler öğrencilerin akademik dünyada güçlenmesini ve söz sahibi olmasını hedeflemektedir (Swales, 1990).

Tür odaklı konuşma dersleri için ise Burns ve Joyce (1997) izlenmesi gereken bazı basamaklardan söz eder:

- 1) Dilin kullanılacağı bağlamın belirlenmesi,
- 2) Bu kullanım bağlamına dayanan ders hedeflerinin belirlenmesi,

- 3) Bu bağlamda geçen dil olaylarının sıralanması,
- 4) Bu olaylar sıralamasında karşılaşılan türlerin belirlenmesi,
- 5) Öğrencinin bu bağlamdaki bir iletişime katılabilmesi için ihtiyaç duyduğu sosyobilişsel bilgilerin belirlenmesi,
- 6) Örnek metinlerin toplanması ve analiz edilmesi,
- 7) Bu türlere yönelik öğrenme hedeflerine ulaşılması.

Derslerin işlenişi yukarıdaki basamaklarla sıralansa da bazı basamakların aynı anda oluşması durumları da olasıdır. Örneğin üçüncü ve dördüncü basamaklar iç içedir; dil olayları ve onları oluşturan türler birbirinden kolay kolay ayrılamaz. Burns ve Joyce (1997) yukarıdaki basamakları anlamlı kılabilmek için üniversite hazırlık kursunu örnek olarak verir ve dersin işlenişini paralel bir biçimde şöyle basamaklandırır:

- 1) Bağlam, öğrencileri üniversitede okumaya hazırlanması,
- 2) Hedefler, konuşma ve yazma becerilerinin üniversitede okumaya yeterli hâle gelmesi,
- 3) Dil olayları üniversiteye kayıt olmayla başlar; ders seçimi, derslere katılım, kaynakları okuma ve sınavlara girme şeklinde özetle devam eder,
- 4) Karşılaşılabilecek türler olarak kayıt formu, konferans, tartışma, bilimsel kitap, makale ve raporlar verilebilir,
- 5) Öğrencilerin akademik kurumlardan, akademik uygulamalardan beklentileri, öğrenci ve öğretmen rolleri gibi sosyokültürel bilgilere ihtiyacı vardır,
- 6) Dergilerden ve kitaplardan örnek yazılı metinler, televizyondan veya filmlerden konuşma metinleri derlenebilir,
- 7) Etkinlikler yoluyla öğrencilerin gitgide özgür bir dil kullanımına kavuşması hedeflenir.

Bu esaslara dayanarak dersimizin konuları bağlayıcı olmadığını, ancak öğrencilere ilk andan itibaren anlaşılan metinler ve konular üzerine müzakerelere açık olduğunu vurgulamak önemlidir. Her yıl dersin ikinci haftasının başında, sınıfta geribildirim görüşmesinden sonra öğrencelerin popüler metin makaleleri, televizyon programları, tartışma forumları, gazeteler gibi tercihleri gözetlenir. Programın tematik alanları genel

olarak beşeri bilimlere, fen ve sosyo-ekonomik bilimlere kategorize edilmesi temelinde genel akademik okuryazarlık olarak tanımlanmıştır. Mümkün olduğu kadar bilimsel kapsamı ele almak ve öğretime eleştirel bir boyut kazandırmak için, sosyal ve ekonomik bilimleri diğer tüm fen kategorileriyle birleştirmeye çalıştık, böylece konuşmacı rolünün (Halliday, 1978) alan düzeyinde, bilimin sosyal ve ekonomik gerçeklikle bariz bağlantısı, analiz ve eleştirel yaklaşımların kolaylaştırdık. Böylece dersimiz üç geniş tematik bölüm halinde yapılandırıldı.

1. AB nedir?, Pascal Fontaine, Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, 2007, sosyo-ekonomik bilimler

2. Türk gazeteleri ve dergiler, makaleler, sosyal ve beşeri bilimler

3. Televizyon programları (Euronews tr, BBC tr, DW tr ve türk kanalları), fen ve sosyo bilimler

Bu ders programı Makedonya Üniversitesi'nin farklı zamanlı(Asenkron) öğrenme platformu *compus* aracılığıyla ve teknoloji kullanım mantığında geliştirilmiştir. Kitap yerine, dersin dijital ortamı, hem orijinal tasarımdan hem de öğrenci aramalarından gelen öğretim materyalinin internette veya ayrıca grup çalışması için bir alan, tartışma ve değerlendirme sunum alanıdır. Ayrıca programın tematik alanlarının içeriği her yıl değişmektedir. Bunun sebebi her yıl güncel konuların değişmesi ve öğrencilerin değişen bu olaylara yönelik ilgilerinin artmasıdır. Öğrenci bu konuları duymuş, okumuş veya televizyondan izlemiş olabilir. Ayrıca bu güncel konular üniversitede okutulan derslerle de bağlantı olabilmektedir.

4. Öğretim Metodolojisi

Teknoloji aracılı iletişim yoluyla multimodal metinleri ve internette otantik veya sosyal olarak yer alan akademik metin makaleleri bulma olanakları, akademik söylem öğretimi tarafından göz ardı edilemez. Bu nedenle, İnternet ve Web 2. 0 ortamları hem öğretmen hem de öğrenci araştırma faaliyetleri için temel malzeme kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğrenciler zaman zaman web sitelerindeki metinlerini, konferans bildirilerini, arama motoru veya tartışma forumlarındaki hassas sosyal

konulara ilişkin kamuoyu araştırmalarını veya elektronik sözlükleri ile ders kitaplarını kullanmaya davet edilmiştir.

Öğretme yönteminin tanımını elektronik bir dosyanın (Tümel portfolio) değerlendirme türüne kısa bir referansla bitiriyoruz. Çünkü tasarımda ve programın doğrudan öğrencilerle müzakeresinde bir akademik okuryazarlık programı için gerekli tam akademik metinsel öğelerin çoğaltılması gerekmiyor. Bunun yanında grup çalışması ve sınıfta sunumlar ders içeriğinde eşit olarak yer almaktadır.

Genel akademik okuryazarlık sınıflarında akademik yazmayı öğretme konusundaki diğer güçlü yönlerden biri de (McAllister 2005), işbirlikçi etkinliklerin öğrenmenin keşfini kolaylaştırmasıdır. İki veya üç kişilik gruplardan oluşan öğrencilerin makalelerini karşılaştırmaları, webde metin aramaları, bir konu üzerinde düşüncelerini ifade etmeleri istenir. Böylece olası gerçek bir izleyici kitlesine bilimsel bir sunum hazırlamak ve bunu bir konferansta sunma ortamı hazırlanır.

Sınıfta sunulan grup çalışmalar, ekip üyeleri tarafından tartışma ve eleştiri yoluyla hem hazırlık aşamasında hem de sunum aşamasında gruba katkısına göre öğrencilerin değerlendirilmesinin bir parçası olur. Genel bir değerlendirme kriteri olarak metin türlerinin retorik farkındalığının derecesi ve diğer tür ve iletişim ortamlarına eleştirel dönüşüm, öğrenciler tarafından tartışılabilir olmalıdır.

4.1 Türkçe akademik amaçlı bir ders senaryosunun uygulanması

Kullanılan yöntem, teknoloji yoluyla (Bilgisayar, Projektör, Tablet, Akıllı Telefon) Internet'ten otantik metinlerin öğretilmesidir. Genel ve özel konular, ekonomi, siyaset ve toplumdan söz eder. Tür odaklı Türkçe yabancı dil öğretiminde yazılı ve sözlü metinler, türleri örneklendirecek şekilde kullanılır.”Türk Dili ve Sosyo-Ekonomik Terminoloji” ders programı temelinde tüm dersler, üniversite internet sitesinde yayınlanmaktadır. Dersin temel materyali Selanik Makedonya Üniversitesi internet sayfasında bulunup, ”12 derste AB”, gazete manşetleri, Türkçe yayın yapan Türk ve yabancı Türkçe televizyon kanalları, makaleler ve öğrencilerin anlayabileceği bilimsel yayınlarından oluşur. Öğrenciler dijital okuryazarlığın bir parçası

olarak arama motorlarını, e-sözlükleri ve tartışma forumlarını kullanırlar. Derste grup iş birliği yöntemi uygulanarak öğrenciler sınıfta çalışmalarını projektör, yorum ve tartışma yoluyla sunmaları sağlanır.

Yöntem olarak dersin akademik kuramsal çerçevesi için çoklu okuryazarlığın seçilmesi, öğretime şu şekilde yansır: metinsel türler, akademik ve akademik olmayan metinler; internette orjinal formlarında bulundukları gibi, multimodal metinler (çok katmanlı metinler) olarak değerlendirilir. Konuşma, iletiyi iletmek için sunulan göstergebilimsel kaynaklardan yalnızca biridir.

4.2 Ders senaryosu

Dersimize bir Türk gazetesinin ilk sayfasıyla başlıyoruz. Bu aşamada gazetenin ilk sayfasından bir konuyu seçip okuduktan sonra, sınıf içinde tartışma atmosferi yaratmaya çalışıyoruz. Soracağımız sorulardan biri ülkemizde hangi derecede bu yaşam standartları uygulanıyor ve yaşamımızı nasıl etkiliyor; olabilir. Böylece çevre konusunda bir tartışma yaratabiliriz



Temaların seçimi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılır. Bu metinlerin seçiminde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra, birkaç ilkeye daha önem verilir. Gerçek yaşamda kullanılma sıklığı, kolaydan zora doğru sıralanma; öğrenci ihtiyaçları göz önüne alındığında, en önemli becerileri içermesi ve metin etrafında düzenlenen etkinliğin de basitten

zora doğru ilerlemesine dikkat edilir (Hyland, 2004). Bu esaslara dayanarak, ikinci aşamada AB nedir? Pascal Fontaine ve e-kitabından Avrupa Birliği tarihini öğrencilerimize kısaca sunuyoruz. Bölümünde AB'nin ders olarak verildiğini belirtmekte fayda var. Bu durumun öğrencilere tartışma ve sözcük konusunda yardımcı olduğunu söyleyebiliriz.

1951: Avrupa Köleleri ve Çelik Topluluğu adı altında birleşen beş ülke arasında birleşme kararı.

1957: Roma Antlaşması ile bir ortak pazar kuruldu.

1972: Topluluk, devletlere karşı ve ortak politikalar geliştirdi.

1978: Avrupa Parlamentosu'nun ilk toplantısı gerçekleştirildi.

1981: Akademi için ilk genel kurul toplantısı.

1983: İlk Plazet kararı alındı.

1993: Maastricht Antlaşması ile Avrupa Birliği kuruldu.

1995: AD kararname 15 ülke için.

2002: Roma Antlaşması ve Maastricht Antlaşması'nın sona ermesi.

2004: Birleşik ve birleşik devletler.

8. Schuman bildirisi 9 Mayıs 1950'de Jean Monnet ve Robert Schuman tarafından hazırlanmış ve bu tarih 16 Mayıs 1950'de Paris Antlaşması ile kabul edildi. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir.

2. Daha sonra 25 Mart 1957'de kurulan Avrupa Topluluğu (ATL) adıyla birleşti. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir.

3. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir.

4. Avrupa Topluluğu, 1957'de kuruldu. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir.

5. Yabancılar 1957'de Topluluğa katıldı ve 1958'de Avrupa Birliği kuruldu. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir.

6. 1987'de yapılan birleşik Avrupa Antlaşması ile Avrupa Birliği kuruldu. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir. Bu tarih, Avrupa Birliği'nin kuruluşu olarak kabul edilir.




Metinle ilgili sorular sorulur. Kitabın ikinci sayfasına geçince sayfanın sonunda Berlin duvarı ile ilgili bulunan fotoğraf ve alt yazı üzerinden öteki ders bilgilerine dayanarak öğrencilere yazılı ödev verilir. Bu ödevlerden bazı örnekler şunlardır:

Berlin Duvarı

Berlin Duvarı yani Almanca "Berliner Mauer". Doğu Almanya vatandaşlarının Batı Almanya'ya kaçmalarını önlemek için 13 Ağustos 1961 yılında Berlin'de yapılmaya başlanan 46 km uzunluğundaki. Soğuk savaşın en açık sembolü olan bu duvar, batı yakasında "utanç duvarı" olarak da anılıyordu.

Dünya Savaşı sırasında Doğu Almanya'dan Batı'ya kaçıp büyük ölçüde Berlin'den geçmekteydiler. Doğu Almanya Meclisi kararıyla bu duruma dur demek için Berlin'de 12-13 Ağustos 1961'de ölümlüye başlanmıştır yani, doğu Almanya Meclisi kararıyla bu duruma dur demek için Berlin'de 12-13 Ağustos 1961'de ölümlüye başlanmıştır. Ama neden insanlar kaçmak istiyorlardı? İnsanların kaçmak istemelerinin nedenleri arasında ekonomik rahatlık istemeleri, tutukluluk duygusu ve diğer taraftan kalın akrabalara. Ama bu planlar tamamlanma ihtimali içinde gerçekleştirilmiştir.

Duvarın doğu tarafı kaçmaya çalışan insanların çabuk geçirilmesi için beyaz renge boyandı. Batı tarafı ise grafiti ve farklı tarz çizimlerle doluydu.

Ek olarak, bu duvarda 186 yüksek gözetleme kulesi bulunuyordu. Bütün bunlar, kaçış yöntemleri arasında 250 metrelik tüneller, baval ve bagajlarda insan taşıma olmasının yanı sıra.

50 Yıl sonra, 9 Kasım 1989'da Soğuk Savaş'ın en önemli sembollerinden biri yıkıldı.

Kupiton Ayıkladı (bso16056)

Berlin Duvarı

-13 Ağustos 1961 yılında Berlin'de yapılmaya başlanan 46 km uzunluğundaki duvar; Berlin Duvarıdır. «Utanç duvarı» olarak da bilinir. Sovyetler Birliği bu duvar bir çözüm olarak yaptı. 12- 13 Ağustos 1961'de bir gecede yapılmıştır Batı Berlin'i çevrelenen amacıyla.

- Bu duvar Doğu ve Batı Berlin arasında. Doğu tarafta duvar boyunca yerde çelik kapaklar ve mayın tarları vardı, 186 yüksek gözetleme kulesi ve yüzlerce lamba. Duvar boyunca 25 karayolu, demiryolu ve su yolu sınır kapısı var. Tüm bu kontrol ve gözetlemelere rağmen , yaklaşık 5 bin kişi Doğu'dan Batı'ya kaçmayı başardı.
- Duvarın yıkılmasına resmi olarak 13 Haziran 1990'da, 300 Doğu Alman sınır askeri tarafından başlandı.

--->Βατακίδου Χριστίνα (bso16110)

Bu yazılı ödevler öğretmen yardımıyla öğrenciler tarafından düzeltildi.

Uygulamada yer alacak tür çeşitleri de kendi içinde öğrencin beklentilerine bağlı olarak basitten zora doğru sıralanabilir. Öğrencilerin kolay kullanması hedeflenen akademik türler (makale, konferans sunumu, kitap incelemesi, tez vb.) ve bu türlere yönelik düzenlenen etkinlikler, öğrencilerin akademik alanda güçlenmelerini ve etkili olmalarını hedeflemektedir (Swales, 1990). Aşağıdaki örnekte her öğrenci bir makalenin sonuç bölümünden bir kısım alarak, sınıf içinde bir sunum yapmaktadır.

Akademik kelime dağarcığı, akademik olarak nitelendirilen metinlerde, akademik olmayan metinlere göre daha sık görülen sözcükler olarak tanımlanabilir. Burada Coxhead (2000) tarafından yapılan İngilizce akademik sözcükler listesi 3, 5 milyon kelimedenden oluşan elektronik akademik metinler korpusuna dayanarak hazırlandığını belirtmekte fayda var. Bu liste on altı listeye ayrılmıştır. Her listede metinlerden sözcükler vardır². Akademik sözcükler bilimsel kelimeler ve terimler olarak sınıflandırılmıştır. Bilimsel kelime dağarcığı tüm akademik disiplinlerde bulunan sözcükleri içerir. Öte yandan, terimler hazinesi, belli bir disiplinin metinlerinde daha sık görülen kelimelerden oluşmaktadır. Böylece Coxhead dayanarak her öğrenci sunumunda başta terimleri sunarak, verilen metni Yunancaya çevirir.

Liberal Ekonomi Politikarı ve Sosyal Politika

Z. Erdut

Bu arada, devlet özelleştirme ve kuralısızlaştırma yoluyla gerilediğe, piyasadan kaynaklanan külfetleri paylaşırma erkinden de yoksun kalmaktadır. Çöküslü işletmenin üretim ve iş organizasyonundaki değişime bağlı olarak istihdam modeli dönüştüğe, sermaye karşısında dengeleyici güç olarak işçi sendikaları da açmazla karşı karşıya kalmaktadır. Bu anlamda, yeni liberal ideolojiyi benimseyenler çoğaldıkça sendikal yapı ve sınıf bilinci üzerindeki aşınma artmaktadır. Bu arada, eşitlik bir slogan, güvence de lüks haline gelmiş bulunmaktadır.

Özelleştirme=ιδιωτικοποίηση
Kuralısızlaştırma=απορρύθμιση
Kaynaklanmak=πηγαίνω, απορρέω
Yoksun kalmak=στερούμαι
Çöküslü=πολυθενικός
Bağlı=δέσμιος, εξαρτημένος
İstihdam=απασχόληση
Dönüşmek=μεταμορφώνομαι, μεταβάλλομαι

Dengeleyici=εξισορροπτικός
Güçsüzleşme=αποδυνάμωση
Açmaz=αδιέξοδο
Benimsemek=αποσιούμαι, ενστερνίζομαι, οικειοποιούμαι
Çoğalmak=αυξανόμαι
Eşitlik=ισότητα
Yoluyla=μέσω
Bilinc=συνείδηση

Bu arada, devlet özelleştirme ve kuralısızlaştırma yoluyla gerilediğe, piyasadan kaynaklanan külfetleri paylaşırma erkinden de yoksun kalmaktadır. Çöküslü işletmenin üretim ve iş organizasyonundaki değişime bağlı olarak istihdam modeli dönüştüğe, sermaye karşısında dengeleyici güç olarak işçi sendikaları da açmazla karşı karşıya kalmaktadır. Bu anlamda, yeni liberal ideolojiyi benimseyenler çoğaldıkça sendikal yapı ve sınıf bilinci üzerindeki aşınma artmaktadır. Bu arada, eşitlik bir slogan, güvence de lüks haline gelmiş bulunmaktadır.

Εν τω μεταξύ το κράτος όσο υποχωρεί μέσω της ιδιωτικοποίησης και της απορρύθμισης, στερείται και της αναδιανεμητικής εξουσίας των βάρων που πηγαίνουν από την αγορά. Όσο μεταβάλλονται η παραγωγή των πολυθενικών επιχειρήσεων και το μοντέλο απασχόλησης που εξαρτάται από την αλλαγή στην οργάνωση της εργασίας, και τα εργατικά συνδικάτα ως εξισορροπτική δύναμη έναντι του κεφαλαίου έρχονται αντιμέτωπα με το αδιέξοδο. Με αυτήν την έννοια όσο αυξάνονται αυτοί που ενστερνίζονται τη φιλελεύθερη ιδεολογία, αυξάνεται και η διάβρωση πάνω στις συνδικαλιστικές δομές και την ταξική συνείδηση. Εν τω μεταξύ ένα σύνθημα ισότητας βρίσκεται στο ότι και η ασφάλιση έχει μετασφραγιστεί σε πολυτέλεια.

2 <https://www.vocabulary.com/lists/218701>

Bunun yanı sıra çok sayıda ek göstergebilimsel kaynaklar, görüntüleri okumak için *görsel tasarım dilbilgisine* (Kress&vanLeeuwen [1996] 2006) göre, görüntü, renk, grafik, ses, hareket vb. gibi metinsel analizin eşit derecede unsurlarıdır. Böylece son olarak öğrencilerimize dünya genelinde meydana gelen haberlerin görüntülerini aktararak sınıf içinde bir tartışma havası yaratıyoruz.

<https://www.youtube.com/watch?v=IBPQTahFEGI>

Sarı Yelekliler hareketi bunoktayanasılgeldi?



<https://www.youtube.com/watch?v=vGfQvySgo8k>

Sarı Yelekliler: Fransa'nın öfkedolugünleri



Sonuç

Tür odaklı dil öğretimi, teknoloji kullanımıyla genel anlamda bağlama duyarlı, hedef kitlenin beklentilerini ve sosyal ortamların ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir öğrenme sürecine işaret eder. Tüm dünyada tartışılan ve yabancı dil öğretiminde önerilen tür odaklı yabancı dil öğretimi, teknoloji kullanımıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tartışmaya değerdir. Son olarak öğrencilerin ders hakkında değerlendirmelerini ve görüşlerini aktarıyoruz.

1. Ders konularının güncel ve çağdaş olması,
2. Türkçe akademik metin ve gazeteleri okuyabilmeleri,
3. Türk dili öğretiminde farklı bir yaklaşım ve ders alıştırma çalışmalarının ortadan kalkması,
4. Türkçe dil kitaplarında yer verilmeyen görüş ve konular hakkında bilgi öğretimi,
5. Türk dilinde düşünmeye yardımcı olması,
6. Türk dilinin başka yönlerini keşfetmelerine yardımcı olması,
7. Sosyokültürel bilgi ihtiyaçlarının karşılanması,
8. Türk halkını, sosyo-ekonomik ve kültürel açılarından farklı bir şekilde tanıma fırsatını bulduklarını ifade ettiler.

Öğrencilerin görüşlerindeki ortak payda, geçmişteki Türkçe öğretimi deneyimlerine göre, okuryazarlık deneyimlerinin Türk diline farklı bir yaklaşım getirdiğine vurgu yapmalarıdır.

KAYNAKÇA

- Bakhtin, M. (1986). The Problem of Speech Genres. *Speech Genres and Other Late Essays* in (pp. 66-102). (C. Emerson and M. Holquist, Eds.). Austin: University of Texas.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Burns, A. and Joyce, H. (1997). *Focus on Speaking*. Sydney: NCELTR.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly* 34: 213-238.

- Flower, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Flowerdew, J. (1993). An Educational or Process, Approach to the Teaching of Professional Genres. *ELT Journal*, 47(4), 305-316.
- Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. J. Lyons (Yay.), *New horizons in linguistics* (ss. 140-164) içinde. Harmondsworth, England: Penguin.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Baltimore, Md., USA: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. Hasan, R. (1989). *Language, context, and text*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Harley, B. Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. A. Davies, C. Cripeve A. Howatt (Yay.), *Interlanguage* (ss. 291-311) içinde. Edinburgh: Edinburgh University.
- Harwood, N. Petrić, B. (2011). 'English for academic purposes'. In J. Simpson (ed.), *Routledge Handbook of Applied Linguistics*, (pp. 243258). London: Routledge.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. (1997). *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramsch, K. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. & T. van Leeuwen [1996] (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Macken-Horarik, M. (2002). "Something to shoot for": A Systemic Functional Approach to teaching genre in secondary school science. In A. Johns (ed), *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum, 17-42.
- McAllister, C. (2005). Collaborative writing groups in the college classroom. In T. Kostouli (ed), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings*. Springer, 207-228.

- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Features. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Paltridge, B. Starfield, S. (2011). Research in English for Specific Purposes. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Volume II, (pp. 106121). New York/London: Routledge.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and Pligiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2). 201-230.
- Swales, J. (1986). A Genre-Based Approach to Language Across the Curriculum. *Language Across the Curriculum*. Anthology Series, 15. (M. L. Tickoo, Ed.). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. (M. Cole et al, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Modern Approaches to Teaching Turkish as a Foreign Language: a Focus On Playful Experiential Learning and ICT

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar: Oyun Odaklı Pilot Öğretim ve Bilişim Teknolojisi Kullanımı

*A. Nazarian, Dr. G. A. Kougioumtzis, Prof. Dr. E. Sella**

Abstract

As the socio-cultural and technological changes are evident in modern society, the teaching methodology framework has also been adapted and updated accordingly with new approaches. This study focuses on learning strategies, play as a tool for experiential learning and, finally, on the use of Information and Communication Technologies (ICT) in Turkish as a foreign language.

Keywords: learning strategies, play as a tool of experiential learning, ICT use, teaching Turkish as a foreign language

1. Introduction

Realizing that each classroom includes different students and teachers with different psychological profiles and cognitive abilities, and each language has a unique, distinct identity, it is reasonable for the learning process to focus on the best way in which learners acquire new knowledge. The activity-based learning method (evolution of the communicative method) is one that promotes learning through a variety of classroom activities, learner engagement and experiential learning, with a particular

* National and Kapodistrian University of Athens, Department of Turkish Studies and Modern Asian Studies.

focus on cognitive strategies. This whole process requires the individual to interact with the environment and activities. The ultimate goal of this teaching approach is the study of learning strategies and their successful use in the classroom, not only for students to acquire new knowledge, but also to practice innovative ways of accessing and co-producing knowledge.

Consequently, play as a teaching practice motivates in a multifaceted way and pleasantly activates thinking in minor as well as adult learners, in order to access problems and puzzles, to adapt their linguistic response according to the required rules and entertain themselves entering another linguistic reality. Finally, Information and Communication Technologies (ICT) function as a useful tool to fertilize the process of foreign language learning. The ultimate goal is to narrow down the existing 'gap' between learners and the target language / culture and make the use of modern teaching approaches towards quality interaction with the foreign language culture effective.

2. Focus of the teaching practice on the student

Undoubtedly, teaching is a complex process, as there are different learners with different cognitive skills in each classroom, and each language needs to be approached in a particular way. Indeed, the synergy between teaching methodology and applied linguistics, and their impact on language education, is deemed important. Now, the whole focus is oriented towards the learner-centered model and the process of a more active learning (Westwood, 2008: 26).

This is precisely what the content-based teaching model and the activity-based learning approach address. According to the content-based teaching model, it is argued that a linguistic system does not need to be cut off from the general linguistic environment and the subject areas that compose it, but be taught together so that learning of the foreign language code can be based on other subject areas, such as astronomy, geography, biology, literature and history, which stimulate the learner's interest. In this way, teaching focuses both on new knowledge of other subjects and on the cultural background of the target language.

Of course, this is difficult to be immediately implemented in beginner classes, but it can be done gradually (Zaga, 2002: 6-7). In addition, the

teacher in this method must also have sufficient knowledge of other subjects in order to adapt the original material of the other subjects according to the level of linguistic proficiency of the learner. For this very reason, this technique has been extensively applied to bilingual programs for foreign students. However, if such a model is not applied properly, it can gradually improve the target language comprehension skills, but without sufficiently cultivating the ability to produce speech in the target language (Zaga, 2002: 7-11).



On the other hand, the activity-based learning method promotes learning through various classroom activities and effective experiential activation of learners. In fact, the activity-based learning method is the evolution of the communicative approach and relies on creative content activities to stimulate production (discourse) in the target language. The teacher, through his/her interventions, has to teach grammar both functionally and communicatively, as well as continuously provide learners with structural examples of the target language in everyday speech (Matthaioudaki, 2002: 12-14).

The above method seeks to activate the learner's cognitive functions in a more creative and experiential way, so that he/she may get closer to the actual conditions of the target language. Through the processes and activation of other areas of intelligence according to Gardner's multiple intelligence theory (1993), linguistic intelligence is also activated and cultivated, resulting in the best possible assimilation of new knowledge within a purely student-centered teaching (Sella, Kougioumtzis, Nazarian, Kourkoutsaki & Kalaitzis, 2017: 10-11).

In this way, the center of gravity is shifted to the learners and on how they function as active learners. Each learner actively participates in the

learning process and develops certain techniques or strategies to better assimilate the structures, vocabulary, cultural and factual elements of the target language. The aim of modern teaching practice is, therefore, to study the learning strategies and use them creatively in the classroom so as to cultivate in students not only new knowledge but also new ways of accessing and assimilating it.

Cognitive strategies, which require the individual to interact with the environment and activities, are inherent in this approach and it is through them that the individual decodes and acquires new elements. Metacognitive strategies are also inherent, in the context of the learner himself designing learning and performing self-evaluation , and so are social-emotional strategies, where the student acts and interacts with others and his knowledge is supported by questions from the teacher and, therefore learns from the mistakes of his or her classmates by evaluating them (Zaga, 2002: 12-13). Of course, each of the above general strategies are distinguished into more specialized ones depending on the person, according to what they are asked to do each time and how they acquire knowledge. Consequently, writing a lesson plan with this technique is a very demanding task for the teacher, as he/she needs to personalize/differentiate the form of his/her teaching according to the types of learners, with a further aim to develop new learning strategies in them (Zaga, 2002: 15-16). In conclusion, the goal setting of this particular teaching approach is to develop self-sufficient learners who are self-directed under the teacher's inspirational guidance.

3. Play as a tool for experiential language learning

The pedagogically updated teaching methodology helps the learner to access the target language culture, civilization, values, structure and attitudes that penetrate the target language so that they can successfully interact at all levels of discourse, even in slang, which is at times incomprehensible to non-native speakers. The best way to achieve this is to experiment and simulate situations that learners are likely to encounter in the social reality of native speakers.

An effective means of achieving this goal is to gradually make use of play in the context of student-centered and activity-based teaching. This pleasantly motivates the minds of learners in several different ways in order to solve problems and puzzles, as well as tailor their responses according to the applicable linguistic rules. This reduces students' anxiety, creates a climate of safety, understanding and cooperation with their classmates and teachers, while significantly enhancing the ability to assimilate new knowledge (Bidaka, 2007: 99-100).

During the process of accessing the aspects that make up a person's learning ability, it is understood that all information enters the brain as information data, and it is sorted out and stored with a view to recalling it when needed. Memory works in a special way, as, apart from the conscious part of information management, numerous parameters, such as emotions, one's reaction mechanisms, attitudes towards new experience and knowledge, related individuals and generally all stimuli of their environment are also recorded in the subconscious (Macedonia, 2005: 136).

When an experience is not particularly enjoyable, the person's subconscious mechanisms prevent the information from being fully recalled or the person's attention is simply distracted and, therefore this information is never recorded. Based on psychosocial and psychocognitive studies, the more creative, collaborative, and active the teaching process is, the more positive stimuli that cultivate different cognitive and mental areas of the brain (kinetic intelligence, emotional intelligence, spatial intelligence and others) the individual receives. Combined with the cultivation of linguistic intelligence, a positive disposition is formed in the learner (Hogg & Vaughan, 2010: 200-244).

It is reasonable that the information retrieval process may be enhanced as the incoming data becomes more organized. The more systematic and frequent the retrieval of these items, the more they are passed on to procedural memory, where knowledge of skills, such as bicycle riding, dance technique, languages, and more skills, is classified. (Macedonia, 2005: 136-137).

Of course, the whole lesson preparation by the teacher is very important (LeFever, 2004: 23-24). Teachers need to be able to choose creative play

based on the linguistic characteristics they wish to cultivate in their students, perhaps even devise their own corresponding games, related to the material they have to teach. In addition, there are many factors that need to be considered, such as whether the activity in question is in line with learners' interests and whether the degree of difficulty required by the game corresponds to their abilities. After all, such an activity judges the creativity and zeal of the teacher above all.

However, despite the fact that a playful educational activity may seem fun and innovative, there are potential dangers, such as unsuccessful activity selection, learner reluctance, the wrong impression of a completely free and resilient atmosphere that results in insubordination, the degree of credibility of the evaluation by the teacher and the false creation of high expectations by all participants (LeFever, 2004: 23-24).

Certainly, the above risks can easily be circumvented by careful organization and substantial communication between teachers and students. In particular, prior to the start of the playful activity, a creative brainstorming could precede, always in the target language of the lesson, and in this case in Turkish, so that the students benefit from the process in terms of vocabulary, communicate their interests, and prepare properly. In addition, the preparation of learners also benefits while studying at home, because positive emotions and the expectation of something new and fun increase students' efficiency.

Indeed, according to a survey participating both English language learners and teachers (Al Bulushi & Al Issa, 2017: 184-191), students were found to enjoy this creative process and their language proficiency significantly increased. It was also observed that the students "brought" these games outside the classroom, trying to implement them in a family or friend environment. On the other hand, although the teachers were more restrained, the results were also positive. They reported that this process connected them more with their students and increased their confidence as teachers, and gave them further incentives to continue this creative teaching endeavor. In addition, another study (Alpar, 2015: 1249-1252) comes to complement the positive findings from the playful educational use of creative games. This research was conducted

in Ankara and focuses mainly on young people aged 10 and 11 years of age. The results were particularly positive, as participants' vocabulary and communication skills were higher than that of the conventional way of revision testing.

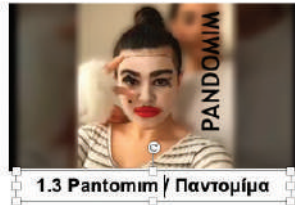
The main question for teachers is which and what kind of creative games they can introduce into the teaching process. The answer is that there are many, depending on the age of the students, their interests and, above all, the language skills that the teacher seeks to cultivate. The simplest, covering a relatively wide range of ages and skills, are language games such as hangman, quizzes and word puzzles (Macedonia, 2005: 137-139). Depending on what language skills students need to cultivate, they can easily be varied, such as creating puzzles / phrases that need words in the right order (developing a structured language sense), identifying words in songs in the target language (developing listening comprehension) and the well-known Chinese whispers (development of a communicative language sense).



1.1 Darağacı
kelime oyunu/
Κρεμάλα



1.2 Tiyatro Oyunları / Θεατρικό Παιχνίδι



1.3 Pantomim / Παντομίμα

Moreover, at older ages and especially with adult learners of higher language proficiency (B2-C2), participants in the process have more needs and already acquired cognitive skills. Creative games need to become much more difficult and complicated. Some of these are role-playing, putting on a play or a part of a play in the classroom in the

target language, creative writing, and even interactive or online games on interactive boards and computers (LeFever, 2004: 58). Other suggestions are the use of board games, such as taboo in the foreign language, charades, or the creation of a “hidden treasure hunt” game inside and outside the classroom, with the rule to translate or decode messages in the target language.

Finally, due to the development of technology, it is not only classroom technological resources that have been enhanced, but e-learning tools have also increased.

4. Use of ICT in foreign language teaching

With the advent of technology nowadays, the possibility of globalized internet communication has been made possible with tools such as social media, satellite telephony, skype and other similar digital applications. Corresponding digital resources form the concept of Information and Communication Technologies (ICT). According to Mouzaki (2011: 11) “... *ICT is defined as the combination of Information Technology with other related technologies and in particular with communications*”. As a consequence, it is only logical and natural for ICT tools to enter the pedagogical reality, as modern children have come into contact with technology since pre-preschool age. But this is not always the case for teachers who, being of a different generation, may not know how to handle them adequately and integrate them pedagogically into their teaching practice.

At the same time, while the teaching technique of individual and group projects within the classroom has proven to have many teaching benefits (Kapetzhanou, 2007: 44-46), the potential to support such a project with ICT is often overlooked. As a result, the use of ICT in the educational process is considered to be somewhat unsafe for the teacher and he or she is concerned about their effective use. Of course, ICT is not a panacea for potential teaching problems, such as the discipline or indifference of learners or their mediocre level of performance, but they

decisively help to enrich the educational process and significantly reduce the “*forced and therefore boring*” part that it involves (Bikos, 2016: 16).

In addition, through the pedagogical use of ICT, students are actively involved in the teaching process, their interest is triggered and their desire for learning strengthened. However, it is not always feasible to use ICT, as reasonable conditions or prerequisites are required: First, the instructor must have sufficient computer knowledge, that is to say, be proficient in the operation of the computer or interactive board, and furthermore know how to handle more specific applications, such as word processing software, presentations, image, audio, video and platforms for collaborative communication and education. Secondly, the classroom or any other room used for teaching must have an adequate IT equipment. Of course, there is no need for elaborate equipment to implement a course using ICT. The learners could bring their own personal laptops, tablets or even smart phones (Bikos, 2016: 16-18), which could be used in the context of mobile learning.

It appears that the use of ICT is feasible in most cases, even with less than adequate IT equipment. Research on the use of such media has shown that learners’ concentration and self-efficacy are increasing, as well as their ability to recall information they have received. It also fosters digital literacy and enhances learners’ abilities to carry out research (Mouzakis, 2011: 11-14). Therefore, it makes sense that the use of ICT in the educational process leads to positive learning outcomes.

Initially, it can be said that the simplest form of educational use of ICT is to search for information on the Internet. This practice is perhaps the most widespread, as the internet contains millions of pieces of information on a variety of topics, perhaps more information than the world’s largest conventional library. In fact, the search process enhances the students’ diligence, methodicality and critical searching of data, enabling them to practice in the target language.

Under a more focused consideration, there are also great benefits in language subjects, especially in foreign languages, as the use of ICT can easily reduce the gap between learners and the target language / culture.

(Chamberlin-Quinlisk, 2012: 6-8). Nowadays, this can become part of the teaching practice by introducing learners to stories in the target language electronically or by creating such stories for a culture-based topic with digital storytelling. Furthermore, teamwork that can be promoted through ICT can lead to an atmosphere of solidarity for all participants in the teaching process. This could be done at an early stage of writing a short story with collaborative writing tools, such as google docs or google presentation, which are suitable for simultaneous, joint editing of a text. Thus, the teacher is able to have complete supervision of the project even outside the classroom, guiding his/her students in real time. It also helps to collaborate in group projects and can also become a tool for creative writing, where all students are practicing at the same time while the teacher is supervising.

Another suggestion is tandem² (Palapanidi, 2013: 72-80) or digital twinning of schools through social networks for a start. In this way, foreign language learners will be able to get in touch with native speakers, thereby promoting a sense of cooperation and acceptance of different cultures. In addition, they can practice the target language to an adequate extent, both orally and in writing, provided that there are some tests that frame this communication, always under the guidance of the collaborating teachers.

Another modern technological breakthrough, such as the Virtual Reality Mask most commonly used for Virtual Reality video games VR³ or Oculus Rift, could enter the teaching practice. Such a perspective could greatly aid the experiential cultural learning of a foreign language, as the uses of VR are innumerable. Already, after two years of circulation in the video games market, mainly horror and simulation gaming, Google

-
- 2 e-tandem: Educational method using electronic social media. Specifically, we are referring to skype, chat, video conferencing and virtual worlds that are considered modern / real-time communication tools. Palapanidi, K. (2013). Electronic tandem: an alternative method of learning a foreign language". *Proceedings of the 7th International Conference on Open & Distance Learning* (pp. 72-80). November 2013. Athens, Greece.
 - 3 VR (Virtual Reality): "Virtual Reality refers to interactive, multi-aesthetic, vision-based, three-dimensional, computer-generated immersive environments as well as to the combination of technologies required to develop such environments" (Giannaka, 2006: 3).

has updated Google Earth software to support the VR experience as well. According to Google's official website, Google Earth VR (<https://vr.google.com/earth/>), the user is given the opportunity to walk anywhere in the world at a 365 degree image resolution and see the sights as if he had visited the country at hand. What is even most spectacular is the opportunity given to fly over cities, seas and mountains. This would help learners' visits to the country whose language they are learning to gain experiential knowledge of the culture and the culture emerging from its monuments, even if they have not traveled there. In fact, such a unique experience for classroom learners would give new impetus to the educational process.



2.1 Virtual Reality Mask



2.3 Google Docs



2.2 Google Earth – Virtual Reality

5. Conclusions

In conclusion, the new methods are more aimed at reducing student anxiety that acts as a barrier to the process of effectively acquiring new knowledge. ICT can serve as an effective tool for playful learning, as play (creativity, imagination, improvisation, energy) can lead to the coveted treasure trove for every teacher and learner, that is, experiential learning.

The aspects presented above demonstrate that learners' learning ability increases when ICT and experiential play are used, which enhance

creativity, teamwork and a pleasant classroom environment. Modern teaching methodology is rightly geared towards the pedagogical use of ICT and playful learning.

The above tools and techniques are perhaps an innovative approach to the process of learning Turkish as a foreign language. Indeed, looking at Turkish from the point of view of the Greek language, or even the entire family of Indo-European and Anglo-Saxon languages, we find that the structure, syntax, cultural and factual elements of Turkish are very different from the linguistic realities of the above. Consequently, experiential play, ICT and activity-based learning are parameters that can bridge the long linguistic and cultural gap, support the teacher in achieving the linguistic goals he or she sets and help learners to achieve them faster, easily and pleasantly.

6. References

- Al-Bulushi, A. H. & Al-Issa, A. S. (2017). Playing with the Language: Investigating the Role of Communicative Games in an Arab Language Teaching System, *International Journal of Instruction*, 10(2), 179-198. Retrieved April, 28, 2019, from: http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2017_2_12.pdf.
- Alpar, M. (2013). The Importance of games in teaching foreign languages to children. *Academic Journals, Educational Research and Reviews*, 8(15), 1247-1255.
- Bidaka, E. (2007). Teaching foreign languages at an early age: skills and strategies. In K. Zouganeli & A. Dimitraskou (Eds.), *Panhellenic Conference: Foreign Languages in Compulsory Public Education: Data and Perspectives*. 31 March - 2 April 2006 (pp. 94-102). Athens: Pedagogical Institute. [Document in Greek]
- Bikos, G. D. (2016). Introduction. In G. A. Kougioumtzis, G. D. Bikos & G. Papadimitriou (Eds.), *Teaching Ancient Greek: Teaching Methodology and Pedagogical Use of ICT*. Athens: Grigori. [Document in Greek]
- Chamberlin-Quinlisk, C. (2012). Teaching Language and Culture in Digital Age. *i-managers Journal of Educational Technology*, 9(1), 6-13.
- Gardner, H. (1993). *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Giannaka, A. (2006). *Virtual reality*. Corfu, Ionian University: Postgraduate Program in Information Science. [Document in Greek]
- Hogg, A. M., & Vaughan, M. G. (2010). *Social Psychology*. Ed. A. Hatz. Trsl. E. Vassilikos & A. Arvanitis. Athens: Gutenberg. [Document in Greek]

- Kapetzhanou, O. (2007). The project method in foreign language teaching: an example. In K. Zouganeli & A. Dimitraskou (Ed.), *Panhellenic Conference: Foreign Languages in Compulsory Public Education: Facts and Perspectives* (pp. 44-51). March 31 - April 2, 2006. Athens: Pedagogical Institute. [Document in Greek]
- Le Fever, D. M. (1985). *Creative Teaching Methods: Be an Effective Cristian Teacher*. Ontario: David C Cook.
- Macedonia, M. (2005). Games and Foreign Language Teaching. *Support for Learning*, 20(3), 135-140.
- Matthaioudaki, M. (2002). The design of a foreign language course: suggestions in the context of modern approaches. In *Paths to the Teaching of Modern Greek*. Athens: Center for Greek Language. [Document in Greek]
- Mouzakis, Ch. (2011). Use of ICT in education. In A. Mikropoulos (Ed.), *ICT Use in Education - Major Teacher Training Program* (pp. 10-18). Athens: Pedagogical Institute. [Document in Greek]
- Palapanidi, K. (2013). Electronic tandem: an alternative method of learning a foreign language. In *Proceedings of 7th International Conference on Open & Distance Learning* (pp. 72-80). November 2013. Athens, Greece. [Document in Greek]
- Sella, E., Kougioumtzis, G. A., Nazarian, A., Kourkoutsakis, F., & Kalaitzis, S. (2017). Teaching scenario design with a focus on culture and pedagogical use of digital technologies - ICT: Teaching Turkish as a Foreign Language. At *International Conference on Contemporary Geopolitical Readings in the Greater Middle East: Security, Economics, Politics, Culture, May 25-26, 2017*. Athens: European Public Law Organization - NKUA. [Document in Greek]
- Topal, Y. (2015). Effect of use of caricatures on teaching vocabulary in teaching Turkish as foreign language. *Academic Journals, Educational Research and Reviews*, 10(13), 1876-1880.
- Westwood, P. (2008). *What Teachers Need to Know about Teaching Methods*. Chamberwell, Victoria: ACER Press.
- Zaga, E. (2002). Content-based language teaching models and their use in second and foreign language teaching. In *Paths to the Teaching of Modern Greek*. Athens: Center for Greek Language. [Document in Greek]

II

ISSUES OF LANGUAGE POLICY AND BILINGUALISM

Microinsults in Foreign Students in Universities of Turkey

Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencileri Açısından Kasıtsız Hakaretler

*İsmail Güleç**, *Erkan Özden***, *Umut Kaya****

1. INTRODUCTION

There is a significant rise in the number of people who want to study in a foreign country in the world which is getting smaller day by day in many aspects. Some of those who want to go to a foreign country for education of their dreams prefer Turkey. Thus, the number of and foreign students, called visiting students in our universities, is increasing every year compared to the previous year. Turkey, which has managed to come to a respected position in the world in many respects in recent years, has started offering a high level of education with universities run by the state and foundations and therefore has become one of the top choices for students around the world. One of the biggest influences on the acceleration of the increase in the number of foreign students in our country is the practice initiated by the Presidency for Turks Abroad and Related Communities (YTB) in 2012. The fact that YTB directed foreign students accepted by interviews in almost every country of the world to universities all over Anatolia made it possible for university students to meet foreign students.

* Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

** Okutman, Sakarya Üniversitesi Yabancı Diller Okulu

*** Okutman, Sakarya Üniversitesi Yabancı Diller Okulu

Table 1. The Numbers of Foreign Students Who Applied for YTB Scholarship

Year	Number of Applicants
2012	42000
2013	56000
2014	82000
2015	114000
2016	120000
2017	106550
2018	135000

Source: <https://www.ytb.gov.tr>, 2019

YTB offers university scholarships to approximately 4000-5000 foreign students every year. The number of students who apply to receive this scholarship is much above these numbers and the number of applications increases exponentially as the application is heard and spread. The fact that the number of applications for YTB scholarship is rapidly increasing and many applicants are unsuccessful has made people resort to other alternatives for higher education in Turkey, most popular ones being private universities.

State universities, on the other hand, have started to organize their own exams (YÖS-Foreign Student Exam) in order to increase the number of foreign students in their student populations. In some universities, students are accepted with high school graduation grades without any further examination. These efforts have yielded fruit and there has been a dramatic increase in the number of foreign students in universities in Turkey. This number is expected to increase in the coming years.

Table 2. Number of Foreign University Students in Turkey

Year	Number of Foreign University Students
2013-2014	41641
2014-2015	61181
2015-2016	74441
2016-2017	98639
2017-2018	114798

Source: <https://www.yok.gov.tr>, 2019

Like any new situation, the increase in the number of foreign students in a short time has led to the emergence of different reactions and behaviors among citizens who meet foreigners for the first time in their lives. Such attitudes and behaviors towards foreign students can be evaluated under three headings.

First and the most desirable one is the hospitable approach. It can be said that this is the general approach in the country. The second is the reaction approach which is not hospitable at all. The third is the attitude of those who are uncomfortable with the large number of foreign people, although not entirely anti-foreign.

The first two approaches are beyond the scope of this research. The aim of the research is to try to understand the attitudes and behaviors towards foreign students who are studying at our universities. It was tried to determine the offensive attitudes and behaviors from students and the public against the foreign students in and out of the university. But first, the concept of “microaggression”, which is used to describe such attitudes and behaviors, must be explained.

What is “Microaggression”?

Every society has some negative attitudes and behaviors towards foreigners. They sometimes manifest directly as racist and exclusionary behavior. But sometimes words or behaviors that are spoken innocently

may hurt the foreigners. Such “a comment or action that subtly and often unconsciously or unintentionally expresses a prejudiced attitude toward a member of a marginalized group (such as a racial minority)” is “microaggression”, according to Merriam-Webster (2018) dictionary. This word first appeared in the Merriam-Webster dictionary in 1970. The term “aggression” was first used with the prefix “micro” in W. Hallermann’s article “Reports on Crimes of Aggression” in the journal *Universitas* in 1970 (Merriam-Webster Online Dictionary, 2019).

The concept of microaggression was also used in a study by Chester Pierce in the same year and today Pierce is regarded as the person who introduced this concept to the literature. According to Pierce, “microaggressions” are implicit and “subtle blows and the cumulative effect to the victim and to the victimizer is of an unimaginable magnitude” (Pierce, 1970, p. 266).

Today, Derald Wing Sue and his friends conduct the most intensive research on this subject. According to them, microaggressions are not only a matter of black and white or an ethnic minority. Individuals with different characteristics than the general population, such as those with different sexual preferences or individuals with disabilities, may also experience microaggressions. (Sue et al., 2007, p. 284). For Sue and his colleagues, “Racial microaggressions are brief and commonplace daily verbal, behavioral, or environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial slights and insults toward people of color.” (Sue et al., 2007, p. 273)

As a result of their extensive research, Sue et al. divided racist microaggressions into three groups.

1. Microassault: “A microassault is an explicit racial derogation characterized primarily by a verbal or nonverbal attack meant to hurt the intended victim. They are most similar to what has been called “old fashioned” racism conducted on an individual level. They are most likely to be conscious and deliberate. Examples: name-calling, using racial epithets, discouraging interracial interactions, deliberately serving a white patron before someone of color.”

2. Microinsult: “Microinsults are communications that convey rudeness and insensitivity and demean a person’s racial heritage or identity. Microinsults represent subtle snubs, frequently unknown to the perpetrator, but clearly convey a hidden insulting message to the recipients of color and hurt them. Microinsults can also occur nonverbally, as when a White supervisor seems distracted during a conversation with a Black employee by avoiding eye contact or turning away (Hinton, 2004).”

3. Microinvalidation: “Microinvalidations are characterized by communications that exclude, negate, or nullify the psychological thoughts, feelings, or experiential reality of a person of color. When Asian Americans (born and raised in the United States) are complimented for speaking good English or are repeatedly asked where they were born, the effect is to negate their U.S. American heritage and to convey that they are perpetual foreigners.”

In this study, words and behaviors that can unintentionally and unconsciously hurt the receivers, defined by Sue et al. as microinsult and microinvalidation, were investigated.

2. PURPOSE AND SIGNIFICANCE OF THE STUDY

The aim of this study is to reveal the views and experiences of foreign students, studying at TÖMER of an average public university, about microaggressions they encountered.

It is quite common that foreign individuals studying in a country experience some adaptation problems. These are mostly about eating and drinking, dressing, entertainment, human relations and so on. Foreign students studying at the universities in Turkey also face such problems and many researches have been conducted about them.

The most common difficulties faced by foreign students studying in Turkey, according to these studies are: insufficient comprehension of Turkish, home-sickness, financial issues, difficulties in adaptation to social life, being unable to get used to the Turkish food and cultural differences. (Garabayev, 2000; Kiroğlu et al., 2010; Güleç & İnce, 2013; Özçetin, 2013; Özkan & Acar Güvendir, 2015; Gürbüz & Güleç, 2016;

Kumcağız et al., 2016; Alagöz & Geçkil, 2017; Er, Saat & Üstten, 2018; Er, 2018)

While many studies have been conducted to identify the problems faced by foreign students, a comprehensive study on microaggressions, which is a serious problem for foreign students, has not been carried out yet. This study, therefore, is important in terms of revealing and eliminating such problems experienced by our foreign students and thus completing their cultural harmony.

This study includes foreign students studying at the TÖMER institution of a state university established after 1990 and have around fifty thousand students. However, the results obtained from this study are also important in terms of providing a general idea about the microaggression problems of all foreign nationals in Turkey, even if in part.

3. METHOD

In this study, the data were collected via focus group interview, a qualitative research method. Structured form was used in interviews. In the interviews with the participants, the following question was addressed: *“Do you ever experience deliberate or undeliberate insults, whether verbal or behavioral, targeting your ethnic identity and diversity in Turkey?”*

The answers given in the interviews were recorded with voice recording device and descriptive analysis method was used for the interpretation of the obtained data. In other words, the data were briefly reported and tried to be summarized and interpreted under certain headings.

The research was carried out with 80 students who studied at the TÖMER institution and attended the B2 level in the 2018-2019 academic year. Participants come from different countries, ages and nationalities. 90% of the participants are 25 years old or younger.

The distribution of students by gender and country is as follows:

Table 3. The distribution of students by gender and country

Country	Gender		Total
	Male	Female	
Afghanistan	7	1	8
Albania		1	1
Azerbaijan		1	1
Bangladesh		1	1
Burundi		2	2
Algeria	1		1
Djibouti		1	1
Chad	1		1
Indonesia	10	6	16
Palestine	2	1	3
Romania		1	1
Georgia	1	1	2
India	1		1
Iraq	5	1	6
Iranian	1	1	2
Montenegro		2	2
Kazakhstan		1	1
Kenya	1		1
Kirghizstan		1	1
Comoros	1		1
Malaysia	1		1
Egypt		1	1
Mongolia	1		1
Mauritania		1	1
Russia		3	3
Sudan	1	2	3
Syria	5		5
Tajikistan	1		1

Country	Gender		Total
	Male	Female	
Tanzania	1		1
Thailand		2	2
Tunisian	1		1
Turkmenistan	1		1
Jordan	2	2	4
Yemen		2	2
	45	35	80

4. FINDINGS AND DISCUSSION

According to the data obtained from the research, it is seen that most of the microaggression samples that foreign students studying at a state university TÖMER are exposed to are in the form of “Unintentional Insults” (microinsults). These are expressions and behaviors directed to foreign students by their interlocutors as a result of curiosity, stereotyped ideas and illusions and often without any offensive purpose. The classification related to these is explained below with titles and examples.

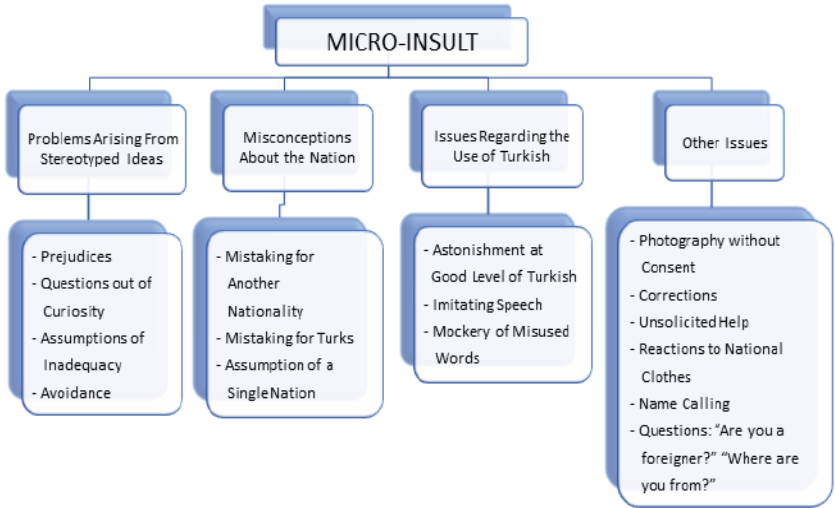


Figure 1. Microinsult Classification

4.1 Unintentional Insult

The most common form of micro-aggression that foreign students are exposed to is unintentional insults. This concept includes words and behaviors that are not meant to upset the other person, sometimes even with the intention of compliment but as a result hurt their interlocutors. The data on unintentional insults obtained in the study are classified under the following headings:

4.1.1 Problems Arising From Stereotyped Ideas

Disturbing occurrences arise from stereotyped ideas about foreign students. Although the reasons behind stereotypes are various, the results can also appear in different ways. Stereotyped ideas often bring prejudices or curiosity questions awaiting answers in those who have them. These questions are met with astonishment by foreign students, making them feel sad and feel they have to explain the truth.

4.1.1.1 Questions of Prejudices

Among the most common questions stemming from stereotyped ideas, there are situations caused by prejudiced attitudes about foreign students. 21 participants stated that they were exposed to questions arising from prejudice.

One of the prejudices about foreign students is about their ethnicities and nationalities. Foreign students are subject to prejudice and disturbing expressions and behaviors due to misinformation of the nation and country of residence or negative, false ideas about that nation or country. Foreigners who face such attitudes tend to either explain to correct misconceptions about their nation or country, or hide the truth about them in order to avoid a possible debate.

P10: *When I say I am of Azeri origin, they say “You are Turk, then”. It was a good feeling for me, but sometimes I feel under pressure because I cannot count as a full Turkish person, my culture is a little different. I’m*

having a cultural shock here. I wouldn't want someone to decide who I am. Even myself, I don't understand right now, whether I belong here or there.

P8: *When I said "I am from Georgia" in the dormitory, someone said "Georgia is connected to Russia". I said, "Georgia is a free country."*

P26: *Some incidents make me sad. For example, I do not know what some Azeri people before me have done there. Where I stay, they say, "If you're an Azeri, we can't take you." We are from Turkmenistan but our nation is Azeri. Sometimes I do not say that I am an Azeri because some Azeri people have done evil here. It upsets me. They advise me not to say that I am an Azeri. Thus I often say I am Turkmen.*

P3: *First, people ask "Where are you from?" When I answer "Mongolian", then they ask "Mongols are Turks or Turks are Mongols?", "Are you a Turk, too?" I tell them "I am Mongolian and I don't know history." That they call me a Turk makes me feel uncomfortable.*

Some of the prejudices about foreign students are related to their eating and drinking, family structure and religious beliefs that determine the way of life in their own country.

P42: *"Do you and the animals live together?" I say "I'm not an animal, I'm human." "Do you talk to lions?" they ask.*

P34: *They think all women have scarves in Indonesia but there are also women without scarves. And they say "Indonesia is all Muslim" but there are Christian people as well and others.*

P22: *Many people in the Southern Iraq eat by hands. In the middle and north, they all eat with forks and spoons, few people eat by hand.*

P23: *People think some countries and some places in Africa have no water, but in many places there is water. Yet, Turks think that there is no water in Africa. Because they see it on the news like that.*

P11: *I say I have seven brothers. They ask me "Are you that rich?"*

P76: *"There is always war in Afghanistan" they say. Yes, there is war, but our country has also made many developments. We have improved education and development in different fields, but no one talks about them, nobody knows about them here. The media just shows a lot about the war.*

Another striking point is that foreign students are seen as potential criminals. Behaviors and expressions shaped by prejudices arising from seeing foreign students as persons who are inclined to crime certainly make them upset.

P54: *My roommates ask me “A lot of narcotic things grow in Afghanistan, so did you bring any of them?”*

P10: *When I say I am from Georgia, the first question from people is “When are you going there?”, “Do you bring alcohol?”, “Do you sell cigarettes? This happened to me several times. I was with my friend, the waiter came and said, “If I give you money, can you bring me some stuff?” I was embarrassed at that moment, but you can’t say anything because I can’t fully understand the culture, and I don’t know what to say.*

P15: *When they see my passport, they ask “Do you come from Russia?” When I say “Yes”, they ask “When will you bring vodka?”*

It is observed that prejudices about foreigners are generally due to the lack of geography and history knowledge. The lack of such information makes individuals even more vulnerable to media misleading, resulting in increased and more distressing prejudices.

False information and prejudices about foreign students stem from the media’s deliberate, inaccurate or incomplete information on cultures and countries on an international scale. In addition, it can be said that other causes are the way people are brought up, the education they receive and their ignorance.

4.1.1.2 Questions out of Curiosity’

A category identified similar to prejudice-based comments and questions are questions that are asked out of curiosity. 17 participants faced such questions. The questions in this category are different from the previous ones, because they arise from people’s innocent curiosity and desire to learn without any intent. Most of the questions in this group result from incorrect or incomplete information about the geography and climates of countries.

P5: *One day, someone asked me “Is your country by the sea?”, but we are an island.*

P43: *“Is there water in Sudan? Is it hot?” they ask. But, there are four seasons there, also rain.*

P6: *“Is there a sea?” they ask. We both live in countries by the Mediterranean and we share this sea but they just do not know this.*

P6: *“It is always hot in where you live and it never rains, right?”*

Some curiosity questions seem to arise from not knowing about current events and the latest situation in the world.

P27: *They’re asking about the war. “Is there still a war in your country?” I say “No more war, we live in peace.”*

P29: *The same thing they ask, “Is Syria okay now, is there any trouble?”*

Considering that the student in the first example is Iraqi and the second is Syrian, it is understood that the people of our country are unaware of the latest situations in neighboring regions.

The questions that people ask in an innocent way to satisfy their curiosity sometimes disturb their interlocutors because they contain very private topics.

P57: *I’m sometimes very upset. People don’t know about distance. They ask something very secret. “Are you married? Do you have friends? Where are you from? Are you from Kazakhstan, where do your parents live?” I don’t want to tell them about myself, but they are very curious about me. Things like that make me sad.*

P24: *There are a lot of questions on private topics. “Are you Muslim or do you know how to pray, too?”*

Sometimes the questions are even found absurd by the receivers and they make them angry.

P5: *“Is there sunshine in your country? Is there water or school? Is there snow?” Everybody knows there is no snow in Africa. But the sun? Which country does not have the sun? I didn’t answer these questions because he was asking questions like crazy.*

4.1.1.3 Assumptions of Inadequacy

Another problem caused by misunderstandings about other societies and cultures is “assumptions of inadequacy”. The ideas that the living standards and socio-economic conditions of the countries where some of the foreign students come from are behind our country are often reflected in offensive ways.

P24: *They always ask me “Do you have houses or internet? Do you have medicine department or public relations department? Do you have a marketing department, too?” People who ask such questions are, interestingly, university students.*

P42: *“Is there an airport in Burundi?” they asked. So how did I get here?*

P5: *They ask me “Is there a school in your country?”*

P37: *The Turks think that we still have access to each other with camels. They think it is all desert, all camels. They don't think we're civilized.*

P3: *They ask absurd questions like “Are there tall buildings in your country? Do you have a computer? Is there a school there?”*

It is surprising for many people that foreign students speak a language other than their own, for example, they speak a good level of English. A good level of a foreign language is assumed inappropriate for them.

P24: *They are surprised and say “Do you speak an advanced level of English? Do you speak a language other than your mother tongue?”*

P11: *When I speak in English, they ask “How come you speak English so well?”*

The fact that some of the students whose statements are included here are Middle Eastern, some African and some Middle Asian show that the assumptions of inadequacy, a form of stereotype ideas, is applied to all nations.

4.1.1.4 Avoidance

Another issue that disturbs foreign students is that people stay away from them in public. An example is that people avoid sitting next to

them in the cafeteria or in public transport. One of the foreign students participating in the study reported the incident as follows:

P23: *They do not sit next to me on the bus but sit somewhere else while the seat next to me is available.*

Although it is very sad that some people escape from foreigners due to their different appearances, it is a source of consolation that only one of the 80 foreign students who participated in the interviews stated that they experienced it.

4.1.2 Misconceptions About Nation

The students participating in the research come from various geographical regions such as Central and South Asia, Middle East, Caucasus, Arabian Peninsula and Africa. Students from regions with similar geographical characteristics bring some common physical and behavioral characteristics. This may cause foreign students to be confused with other nations. The illusions about the nation are grouped under three headings in more detail.

4.1.2.1 Mistaking for Another Nationality

Most of the misconceptions about the nation are that foreign students are believed to be from a different nationality than their own. The main distinction here is that students are confused with different nations with similar characteristics rather than a single nation.

One of the reasons why foreign students are thought to be of different nationalities from their nationalities is their physical characteristics. Foreign students, which have the characteristics of a region, are often confused with different nations living in that region, or mixed with nations with similar characteristics in other regions.

P54: *“Are you a Kazakh? You come from Korea?” they ask.*

P56: *I went to the hairdresser. They told me “You are form Azerbaijan”, “You are from Kazakhstan” and so on. They thought I was from Central Asia. I said “I am Arab”.*

P40: *In Turkey, people think I'm of many different nationalities. They think I am Afghan. They mostly think I am Syrian.*

P31: *People here are surprised because I am brunette. They say "Oh! You are really from Montenegro? I thought you are a Turk or Arab".*

P33: *When I first came here, most friends asked "Where are you coming from? Are you from Kazakhstan or Kyrgyzstan or are you coming from China?" I said "I'm Uzbek, I come from Afghanistan." They think we look like people of some other countries. When they come and talk to us, they understand. This is not upsetting. We have to tell them. Even people from Kazakhstan asked "Are you from Kazakhstan?" Of course, people may look alike.*

One reason for the misconceptions about the nation is the similarity of language and pronunciation.

P8: *When I start talking, they say "You are from the Black Sea. You are Laz?" My mother side is Laz, so I become happy.*

P6: *Persian speakers on the street were talking and shouting. Someone said, "Look how Arabs are speaking." However, they were speaking Persian.*

In addition, misconceptions about the nation brought about misconceptions about the religious beliefs of foreign students.

P24: *It is very difficult to understand we are Muslims because many people think we are Chinese or Korean.*

There is no clear statement that foreign students who are confused with a different nation are uncomfortable with this situation. Foreign students who tolerated the misconceptions of their interlocutors stated that they had to document their situation from time to time in order to overcome these misunderstandings.

P46: *They thought I was Japanese, but I wasn't upset.*

P15: *I came from Russia. First they don't understand it, they're confusing it, but they understand it when they see a passport or something.*

4.1.2.2 Mistaking For Turks

People in our country tell foreigners that they resemble Turks, generally for the purpose of praising them, but this interpretation can sometimes lead to a misunderstanding that their nation is disliked and upset them.

P48: *Sometimes they say “You look like a Turk.”*

P53: *They mistake me for Turks because I am Turkoman.*

P79: *“You resemble Turks” they say.*

P29: *“You are like a Turk” they say.*

Foreign students sometimes get similar comments from not only student friends but also from their teachers and they have to remind them over and over which nation they are from.

P50: *Sometimes classmates and teachers tell me “You resemble Turks” but I am Afghan.*

P27: *Someone told me “I thought you are a Turk, you look like us”. I said “No, I am Iraqi.”*

Another problem is that foreign students have difficulty in convincing people about their nation because of the color of their skin.

P6: *“You don’t look like Arabs. You look like Turks. Arab people have darker skin” they say.*

P11: *“Arabs have dark skin. Why are you like this?” people ask me. This is disturbing. There is a Turkish name similar to mine, that is why they say “You are like Turks.”*

4.1.2.3 Assumption of a Single Nation

It is common for foreign students to be compared to other nations. From time to time this situation manifests itself as the confusion of foreign students from different nationalities as individuals belonging to a single nation.

P33: *We have different races in Afghanistan. There is no race called Afghani, for example, they live together. There are about 30 languages and so are the races. That’s why they call us Afghanis.*

P35: People think there is a single country in Africa but in fact there are more than 50 countries there.

P5: They believe we are all from the same country.

More than one nation can live within the boundaries of a country and this situation can be ignored by the interlocutors of foreign students. As stated by the participants, the lack of geographical information of their interlocutors also leads to misunderstandings in this aspect. The fact that foreign students from different nationalities are thought to be from a single nationality by calling a continent or a region in which more than one country exists as a single country, distinguishes this error from “mistaking for another nationality”.

The main reason behind the misconceptions about the nation is that the physical characteristics (skin color, height, eyes, etc.) of different nations are similar. However, similarities in speech and pronunciation can also lead to such errors. Foreign students are obliged to provide corrective information in the face of these misconceptions.

4.1.3 Issues Regarding the Use of Turkish

It is understood that foreign students who learn Turkish at TÖMER have different problems regarding their use of Turkish.

4.1.3.1 Astonishment at Good Level of Turkish

Another point that foreign students say that they are upset about is the comments about their Turkish. Even though these comments are not meant to hurt them, foreign students say they get upset. Foreigners think they are asked such questions because people in Turkey believe that it is very difficult to learn Turkish and that no one can learn it easily. So foreign students in Turkey are sometimes offended when people comment on how fast and how easily they have learnt Turkish.

P43: “How did you learn Turkish? Did you learn from the Internet? Did you learn before you came here?” they ask but I learned here.

P27: “How did you learn Turkish so quickly?” they ask.

P29: *“How fast did you learn Turkish?” they asked but I was not upset.*

These words, especially against those coming from the countries that speak dialects which Turkish is close to, make their recipients sad.

P1: *When I said I am a foreigner for the first time, they said to me, “How could you learn Turkish in such a short time?” Azerbaijani is similar to Turkish and I have been living here for a month. As I speak to Turkish people, I am improving my Turkish. You can improve a language by speaking. I didn’t get upset about it, but it might be a disruptive statement. Why shouldn’t we learn? If a Turk comes to Azerbaijan and learns Azerbaijani in a month, I will not tell him “How quickly did you learn?” I hope there will be no prejudices, people will understand me and I will understand them.*

It is understood that comments about good Turkish and questions regarding the learning speed and form are not upsetting for all foreign students but for some of them. These students are surprised by the fact that something natural is regarded as an extraordinary achievement and they do not find the reaction to be meaningful.

4.1.3.2 Imitating Speech

What foreign students say in their own language is sometimes imitated by people around them.

P22: *We were sitting in Kentpark with my wife. I said “Çay Çay” in our own language, meaning “Come”. A 17-year-old boy imitated what I said “Çay çay”. Some people don’t care.*

It is a sad thing to be ridiculed in the most natural situation of communicating with someone of your own nation in the mother tongue.

4.1.3.3 Mockery of Misused Words:

Another problem with the use of Turkish is that people laugh at mistakes foreign students make while speaking Turkish. Group meetings for this research were completed in April and May 2019. Considering the fact that the participants had been learning since September 2018, in such a short period of 7-8 months, their Turkish would not be perfect,

of course. Yet, it is understood that students become upset when they are mocked for their mistakes.

P1: *We may not know the meaning of some words. I asked about a word where I worked, they laughed at me. I said “I’ve only been here for a month, it’s bad for you to laugh at me” we closed the subject, but this happens very often.*

P68: *Talking to my friend in English. Two Turk people sitting next to us. They look at us like stranger. When I say wrong Turkish vocabulary, they laugh at us.*

As can be seen, especially foreign students who are mocked by their speeches in the community are hurt. This discourages them from speaking Turkish and delays their learning.

4.1.4 Other Issues

Many of the different problems identified within the scope of the research could be classified as above. Problems that cannot be included in any category are explained in the following separate headings.

4.1.4.1 Photography without Consent

It is revealed in the study that Turkish people like to take photos of foreign people or take photos with them or even record videos. In fact, this very innocent action can sometimes disturb the other person.

P59: *Every time I and friends walk on the street they come and say “Can I take a photo?” It is disturbing.*

The Kenyan student, who owns these expressions, expressed that he was very annoyed that people often stopped him and wanted to have a photo taken while he was walking on the street.

In the following example, there is a case of sarcasm that is not so innocent.

P24: *Kazakh friends got on the bus, people said “Look at them” and they started making fun and shooting a video.*

4.1.4.2 Corrections

It is only natural for people from different societies to be aware of the different behaviors of each other. In such cases it is necessary to respect the differences. However, in this study, it was found that some of the habits of foreign students in their culture were not accepted and people tried to correct them.

P53: *When we wear slippers, people on the street stare at us, which is rude. This is normal for us.*

Because people wear slippers in both summer and winter in Iraq, participant 53 from Iraq maintains this habit in Turkey, but he is exposed to people's reactions and staring, especially in winter. He does not understand why this behavior, which is quite normal in his society, is not accepted here and finds the gazes directed at him rude.

P57: *"Do you eat horse meat? How do you eat it, do you not accept Islam?" I say "We are allowed to eat that", I argue with them. They say, "No way! This is forbidden." You have to accept this difference.*

The participant from Kazakhstan can easily consume horse meat on a daily basis because it is allowed in the sect of Islam he believes. But according to the dominant sect in Turkey, eating horse meat, except for necessary situations, is not allowed, so people show reactions. This student, who is often reminded that what he does is wrong, is very annoyed that others try to correct him.

4.1.4.3 Unsolicited Help

In Turkey, foreign students are assisted in many aspects. Trying to help someone from a different community is actually a good intentional behavior, but it is understood from the statements of some foreign students who have participated in the research that the offer of assistance can sometimes hurt them. Foreign students who are offered help even in tasks they can do by themselves feel that people find them inadequate and so they are hurt by such offers.

P40: *Someone tried to help in the shop although I said I could manage.*

P22: *When I asked someone for information, he tried to speak in Arabic so that I could understand. It was a mistake because I speak Turkish. I told him he could speak in Turkish but he insisted on speaking Arabic. In fact he tried to help me better by speaking Arabic, but I did not ask for such help.*

P6: *When I take customers' orders at work, they say "Let me write the orders for you. You may write it wrong."*

In these three examples, it is seen that help is offered to students who do not need help.

P61: *When I study on the computer, my roommate interrupts: "You have to do this". When I buy ticket online, he tries to help. I don't need your help. I really don't like it. I didn't ask for his help.*

Participant 61 made it clear that he didn't like her roommate trying to help because he thought he couldn't even do the simple process of buying tickets online.

The last example below shows how far the situation can sometimes go.

P12: *Because we don't know Turkish, they treat us like a disabled person. They speak very slowly, they can speak better. They think we're idiots. They even tell something by hand signs, but I can understand, I do not need such things.*

As one can see, the help given to foreigners can sometimes degrade their intelligence.

4.1.4.4 Reactions to National Clothes

As every society has its own national clothes, foreign students who study in Turkey bring national clothes from their countries and sometimes wear them. Usually people stare at these clothes which are unusual for them and get surprised or ask questions just out of curiosity. However, these can be uncomfortable for foreign students.

P9: *I wear local clothes, but everybody's looking. It's like a hat. They ask me "How much can I get it for?" But it is very expensive.*

The most serious reaction to regional clothing is the likeness of foreign students wearing these clothes to terrorists. It is revealed that some local clothes are associated with terrorism, mostly because of western films.

P25: *I was wearing “kufiye” three times. It was so hot, so I also covered my face with it. Someone asked me “Are you a terrorist?”. I was wearing it on a nut garden where they made the same comment.*

P7: *I was wearing a “kufiye” once. My roommate was surprised. He said “Stupid, what is this? You look like a terrorist.” Because he saw it in a movie. They show it like this on movies. But he said it in good intention.*

Foreign students who face negative reactions due to their country-specific clothing or witness to the experiences of their friends have to choose not to wear local clothing.

P18: *We don’t wear national clothes here so that we won’t have trouble.*

P21: *I wear national clothes on special occasions on campus, but I don’t wear them when I go downtown.*

4.1.4.5 Name Calling

Foreign students are disturbed when people call them not by their names. People sometimes call them by their nationalities.

P66: *My name is Rubina, but they call me “Afghan”.*

P37: *They call me “Egyptian girl”.*

P18: *I went to high school in Istanbul. Since I was the only Arab at school, they were looking at us from another perspective. They would say “Arab, come here” or “Come here, Syrian” as a joke. They didn’t even use names, though they knew my name. They would say, “Arab, come on, buy something for us.”*

A similar situation happened as follows:

P27: *A child called me “Hey refugee”. I said “I’m not a refugee, speak properly”. He went away swearing. Such things happen outside the campus.*

Of course, it is very upsetting for foreign students not to be accepted as individuals with their own characteristics but to be labeled with a generalization about their nation.

4.1.4.6 Questions: “Are you a foreigner?” “Where are you from?”

When people meet strangers, they commonly ask, “Are you a foreigner?” Or “Where are you from?”. 27 foreign students who participated in the study stated that they experienced a similar situation.

P27: *I went somewhere. My Turkish was poor then. Someone looked at me and asked “Are you a foreigner?” I said “Yes”.*

P29: *People ask “Are you a foreigner?”*

It was found that some students were saddened to be reminded that they were “foreigners” with similar questions and felt excluded. Foreign students who have to answer the same questions repeatedly complain about this situation.

P31: *People on the street ask repeatedly “Are you a foreigner?”*

“Are you a foreigner?” Or “Where are you from?” questions were heard more off campus. That is because students, teachers and staff are accustomed to the presence of foreign students on campus.

P60-P67-P69: *People ask “Are you a foreigner?” outside.*

It was earlier found in the study by Sue et al. (2007) on microaggression in America that individuals who clearly belong to different nationalities are often asked “Where are you from?” and this makes these individuals feel “alien in own land”. Thus they identified this as a kind of microaggression (Sue et al., 2007).

5. CONCLUSIONS

The problems caused by stereotyped ideas under the title of unintentional insults were the most common microinsult type in the research. 33 participants gave 60 different examples of their experiences with this problem. It is very difficult to change the ideas that have developed over time in the memory of individuals and societies about different nations, and these ideas, which are often wrong, can be very offensive when they are reflected on the members of those nations. Questions and comments asked to foreign students in Turkey due to prejudices were determined as the most common situation in this category. Examples

of such considerations are that polygamy and eating with hands are still common in the Middle Eastern countries; all African countries are poor and lacking basic needs; people from some countries are deprived of hygiene; people of certain countries actually come to Turkey for illegal purposes, not for education or work.

The fact that people in our country ask what they are curious about foreign countries is another situation that may pose a serious problem. In essence, the innocent questions, which originate solely from the desire to learn what they do not know, can be very uncomfortable for their interlocutors, sometimes because of the content that underestimates the country in question, and sometimes because of repeated questions. 21 examples of such questions were given by the participants. Unfortunately, these questions reveal that Turkish people are not sufficiently knowledgeable about the cultural structure, climate and geography of other countries.

In the research, a negative attitude in the form of “assuming inadequate” was found. It is widely believed that some countries are poor and underdeveloped. It is believed that the opportunities available in most of the world countries will not be available in these countries and that those coming from these countries cannot be as knowledgeable and educated as the members of the more developed countries.

It is a common finding of studies about microaggression that people try to stay away from people of different ethnicities in society and try to stay away from them (Sue et al., 2007). Interestingly, in this research, only 1 in 80 participants stated that he realized that people were consciously avoiding him in public places. Other distressing findings of the research aside, this finding shows that although people in Turkey feel uncomfortable about foreigners in some aspects, they, at least, do not hate them enough to escape from them, which is a happy finding.

In Turkey, mistakes about which nation foreigners belong to are very common. 32 participants were found to be victims of different types of this problem. The nationalities of foreign students are mispredicted. Sometimes foreigners are even mistaken for Turks. Being resembled

to other nations - even if they are likened to Turkish people- can hurt these students.

Foreigners have some problems regarding their use of Turkish. One of them is that people are surprised to see how quickly they have learnt Turkish and how well they can speak it. Some foreigners take this as a humiliation in terms of their learning capacity. It has also been discovered that some students who have insufficient Turkish are mocked.

Foreign students may sometimes wander out with their local costumes brought from their own countries and are exposed to negative reactions from people. That is why they choose not to wear these clothes except on special occasions such as cultural events.

Foreign students who exhibit the behaviors and beliefs of their own culture are told that they are wrong, and they are being corrected by the people around them.

Insisting on offering help to foreigners even when they do not need it is perceived as underestimation of abilities of these people and they find such offers disturbing.

A problem which had not been detected before in the studies about foreign university students in Turkey (Garabayev, 2000; Kiroğlu et al., 2010; Güleç and İnce, 2013; Özçetin, 2013; Özkan and Acar Güvendir, 2015; Gürbüz and Güleç, 2016; Kumcağız et al., 2016; Alagöz and Geçkil, 2017; Er, Saat and Üstten, 2018) and even in the studies directly related to the problems of YTB scholarship students (Er, 2018) was identified in this study. This problem is the reaction developed by Turkish people and Turkish university students to foreign students who receive scholarships from YTB. Since these cannot be considered as “unintentional insults”, they are not included in the main scope of this research, but it is considered important to mention here. Education scholarships given to foreigners are seen as a burden in the national economy and cause negative reactions to the students who receive this scholarship. Some foreign students who are afraid of these reactions have to hide that they are YTB scholarship students.

The problems of the foreign students are divided into two parts as inside and outside the university. Microaggressions towards these students are more frequent off campus. The problems experienced outside are generally mistaking for another nationality, questions “Are you a foreigner? / Where are you from?” and unsolicited help. In the school environment, in the classrooms, the cafeteria, and in the dormitory, foreign students suffer more from curious questions and not being addressed by their names. Fewer problems in the campus can be attributed to the fact that people are getting used to the existence of foreign students at university or that university students are peers. It has been observed in similar studies that the problems are mostly experienced off campus. For example, Alagöz and Geçkil (2017) conducted a study with foreign students at another state university and found that students were more exposed to micro-aggression from people on the streets.

There were some participants in the study who preferred to remain silent. 8 out of 21 silent participants are Indonesian and others belong to different nationalities. The reasons why they remained silent during group interviews may be that;

- a. They did not fully understand the question asked,
- b. They were afraid or shy to talk publicly about the negative situations they were going through,
- c. The situations that are very uncomfortable for other students because of their country’s cultural codes do not hurt Indonesian students that much.

The reason for this must be a separate research topic.

Many foreign students used expressions such as “I’m used to it now” and “It doesn’t feel sad” for the microaggressions they were exposed to. It is a sad finding of the study that many foreign students who have been exposed to similar problems repeatedly during their time in our country have become “benumbed” about them.

Some students stated that Turkey’s image is damaged due to microaggressions. The following statement of a Kyrgyz student participating in the study is very significant:

P24: *“Turkey does not benefit enough from international mobility. That is because students are brought here and provided with scholarship and accommodation and everything looks complete but the program cannot become fruitful due to the reactions from public as all the good intentions are forgotten because of fights on the bus and thus students go back home unhappy. They cannot function as voluntary cultural ambassadors. Information must be provided and awareness must be raised. Such issues must be taught at school. In our country, students are taught about each culture a little bit. Turkey loses in this matter because of small occurrences, like those in shops, on the bus, at school...”*

Many participants stated that they encountered microaggressions more frequently in big cities such as Istanbul. While the understanding towards these people is expected to be higher in big cities such as Istanbul where foreigners come for touristic purposes or permanently reside, it is surprising to find that the foreign students participating in the research have more problems in such cities.

Foreign students are mostly exposed microaggressions from other students on campus. Only two foreign students have seen a similar behavior from their teachers. The studies conducted by Alagöz and Geçkil (2017) and Özkan and Acar Güvendir (2015) support the finding of this study that foreign students perceive the least discrimination from their teachers among the people they have social interaction with. It is a pleasing finding that teachers in TÖMER are sensitive about this issue.

There is a big influence of the media on misconceptions in Turkey about other countries. People believe in many things they see in movies, on the internet and in the print media without question.

Apart from the findings summarized so far, many of the participants mentioned the positive attitudes of the Turkish people towards them. They receive the support they need from friends at school and citizens outside. People approach them mostly affectionate. Despite some negative reactions, in general they are still content to be in Turkey and they are also grateful to the educational opportunities provided to them. It is

also gratifying that most participants think that the microaggressions they experience cannot be attributed to the whole Turkish population.

6. DISCUSSION AND SUGGESTIONS

It is easily understood that the microinsult problem cannot be solved in the short term due to the diversity and intensity of the data obtained within the scope of the research. This problem, which is related to the general politics of the countries, must be solved gradually over time thanks to the elaborate political discourse in all countries.

Some of the attitudes and behaviors that upset foreign students are in fact very normal and natural in Turkish culture. Yet, these are sometimes perceived as negative for students from other cultures. Foreign students should be informed about this issue and told that there are no negative intentions against them.

It is possible that an act that is normal in one society can be considered an insult in another, due to intercultural differences. Some of the words and behaviors that foreign students participating in the study find offensive are like this. Therefore, it will be useful for all teachers who teach foreign students as TÖMER teachers to tell that what they perceive as insulting their students is not insulting in Turkish society.

The source of many of the questions and comments directed at foreign students which sometimes disturb them is that Turkish people are not sufficiently informed about remote areas. Starting from primary and secondary education, it should be ensured that Turkish people have more general culture, especially about the countries in the close.

No country in the world is today composed of a single nation and in Turkish society this situation should be accepted and multicultural awareness should be increased. People should be educated that people from many different countries and nations can live together and brotherly.

Students and other people in Turkey should be informed about questions and comments that annoy people from foreign countries. Thus, as in many examples uncovered in this research, it should be tried to prevent the words and behaviors that unintentionally hurt foreign people.

References

- Başaran Alagöz, S., & Geçkil, T. (2017). Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Sorunlarının İncelenmesi: Konya İli Örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(4), 279-285.
- Columbia University. (2007). Sue, D. V., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. F., HoRacial Microaggressions in Everyday Life:..
- Er, M. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mikroagresyon. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 92-99.
- Er, M., Saat, H., & Uslu Üstten, A. (2018). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) Bursları Kapsamında Türkiye'de Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşadıkları Uyum Sorunları Üzerine Bir Değerlendirme. *International Journal of Language Academy*, 6(3), 331-346.
- Garabayev, B. (2000). *Türkiye'de Yüksek Öğrenim Gören Türk Cumhuriyetleri Öğrencilerinin Uyum Sorunları ve Türkiye ve Türklere İlişkin Kalıp Yargılar*. Niğde Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güleç, İ., & İnce, B. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 95-106.
- Gürbüz, R., & Güleç, İ. (2016). Türkiye'de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education* (6), 141-153.
- Hinton, Eric L. "Microinequities: When small slights lead to huge problems in the workplace". DiversityInc (Mart 2004)
- Kıroğlu, K., Kesten, A., & 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.
- Kumcağız, H., Dadashzadeh, R., & Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesindeki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yaşadıkları Sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 37-50.
- Merriam-Webster Online Dictionary. (2019, January 24). Retrieved from <https://www.merriam-webster.com: https://www.merriam-webster.com/words-at-play/microaggression-words-were-watching>
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı.
- Özkan, G., & Acar Güvendir, M. (2015). Uluslararası Öğrencilerin Yaşam Durumları: Kırklareli ve Trakya Üniversiteleri Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-190.
- Pierce, C. (1970). Offensive Mechanisms. F. Barbour, *The Black Seventies* (s. 265-266).

Sue, D. W., Capodilupo, C., Torino, G., Bucceri, J., Holder, A., Nadal, K., & Esquilin, M. (2007). Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice. *Teachers College*, 271-286.

www.yok.gov.tr. (2019, January 5). Retrieved from Yüksek Öğretim Kurumu Web Sitesi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

www.ytb.gov.tr. (2019, January 20). Retrieved from Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı: <https://www.ytb.gov.tr/kurumsal/faaliyet-raporlari>

The State of Turkish in Public Higher Education in The Balkans and Cyprus

**Balkanlar'da ve Kıbrıs'ta Devlet Üniversitelerinde
Türkçe**

*Vasiliki Mavridou**

1. Introduction

In the last decades we witness an increasing international interest in Turkish Studies and Turkish SLA, which was missing in the past (Gürel, 2016). Specific movements taken from the part of countries in governmental level have resulted in the recent opening of new programs of study in many public and private universities specifically oriented in the teaching of Turkish as a second language (L2) or in Turkish studies in general. This phenomenon is noticeable not only in Turkey but in its neighboring countries as well, such as the Balkan Peninsula and Cyprus. In the end of the 20th century the emergence of such departments has become a fact and the number of programs of study has been increased (see Table 2 below for the opening year of such programs of study).

Many reasons stand for this interest. According to Gürel (2016), an important reason is the fact that Turkish is a minority language spoken at home in a number of Balkan countries such as Greece, Bulgaria, Bosnia and Herzegovina and Romania. Also in Cyprus (particularly in the North) Turkish is a co-official language alongside Greek.

* Turkish Language Specialized Teaching Staff, Democritus University of Thrace (Greece)
vmavrido@bscc.duth, mavriduva@gmail.com

Looking for reasons at a closer national level, in terms of Greece, Turkish studies have become necessary after the reinforcement of contacts between the two countries (Greece and Turkey) in various political-economical as well as socio-cultural domains in the last decades of the 20th century (Zenginîs and Hidirolou, 1995). Zenginîs and Hidirolou (1995) also mention that the Greeks' decline to learn the Turkish language or Turcology is not a new fact, attributing this attitude to "the preoccupation and reluctance of the Greeks against the enemies of the past, their emotional and in-depth knowledge of the Turks, and the difficulties they face in learning this language which arose from the fact that Turkish is not related to Greek."

2. Terminology

Turkish studies is a general term under which main sub-domains are covered. In general, Turkish Studies deal with the description of Turkish and other Turkic languages, together with their history, literature and cultures. Various sub-disciplines of Turkish Studies have emerged such as: a) Turcology or Turkic Studies, concerned with the entire spectrum of Turkish languages and literatures, b) Ottoman Studies, primarily devoted to the languages, history and culture of the Ottoman Empire, c) Modern Turkish Studies focusing on the politics, literature, economy and society of Turkey in the 20th century, d) Islamic Studies, with their dual focus, on the one hand, as an integral part of Ottoman Studies and Modern Turkish Studies, and on the other hand as a connecting link to Middle Eastern peoples (mainly Arabs and Iranians), their languages and cultures, and e) Balkan Studies, which is the study of Balkan peoples in relation to the Ottoman and Turkish world.

In this paper we are interested in Balkan and Cyprus tertiary education departments whose curricula cover one or more of the above mentioned areas of Turkish Studies. Moreover this paper wishes to fill in a missing gap in the academic bibliography with respect to Turkish language acquisition studies in public universities in the Balkans. This work acts supplementary in older minor researches made on this domain

concerning the teaching of Turkish in Greek tertiary education (Dimasi, Salakidis & Markati, 2011).

3. Universities, departments, programs of study, fields of study

Our main concern is to describe and at the same time compare the programs of study (curricula) of 13 public universities in the Balkans and Cyprus which -partly or wholly- deal with Turkish Studies (Table 1). University classification has been made on a national basis, starting with those countries in which there is numerically the greatest proportion of public universities dealing with Turkish studies compared to others. Greece heads up with 5 universities, followed up by Bosnia & Herzegovina (2), Bulgaria (2), Romania (1), Serbia (1), Albania (1) and Cyprus (1). In the last column the university locations are given.

Table 1. Public universities in the Balkans and Cyprus dealing with Turkish Studies

Country	Quantity	University names	Location (city)
BALKANS	5	Democritus University of Thrace	Komotini
		National and Kapodistrian University of Athens	Athens
		University of the Aegean	Rhodes
		University of Macedonia	Thessaloniki
		Ionian University	Corfu
	2	University of Sarajevo	Sarajevo
		University of Tuzla	Tuzla
	2	Konstantin Preslavsky Shumen University	Shumen
		Sofia University St. Kliment Ohridski	Sofia
		University of Bucharest	Bucharest
	1	University of Belgrade	Belgrade
	1	University of Tirana	Tirana
	1	University of Cyprus	Nicosia
	Total	13	

Next, in Table 2 reference to the specific departments of the universities of Table 1 which deal with Turkish Studies, together with the faculties or schools these departments belong to, as well as the directions/ specializations offered by every department is given. Most of the departments concerned are interdisciplinary in the sense that they offer more than one directions one of which is Turkish (cases 1-2, 6-7, 12-13), whereas in others Turkish is the sole direction (cases 8-11). However in some departments Turkish is just an optional foreign language course (cases 3-5) which cases are not in the scope of this paper and reference to them will be just peripheral.

Not all of these departments do qualify graduates with professional rights in the field of philology or education, which is a prerequisite for teaching the language in question. Pedagogical capacity rights are only acquired by graduates with the specialization Turkish language and Literature or 'Turkish philology' (Table 2). By getting their degree, these graduates have all the professional rights together with the pedagogical license required by the state so as to have proficient language level and to be permitted to teach Turkish in schools. Nevertheless, in the case of Sarajevo University, candidates who have completed their BA degree in any area and wish to work as teachers within the area of their respective vocational training or in primary and secondary schools, should attend the Teacher Education Programme conducted by the Department of Pedagogy of the Faculty of Philosophy, University of Sarajevo.

Table 2 shows the field of study each direction is related to. The Departments whose programs of study have been excluded from qualifications in the field of Philology are cases (3-5), analytically: a) the DMS (University of Aegean) which belongs to the field of social sciences or history, b) the BSOS (University of Macedonia) which belongs both to the field of Social Sciences and/ or Economics and c) the DFLTI (Ionian University) which qualifies graduates in the respective fields of translation and interpreting. These cases are excluded from the in-depth scope of the current discussion since in these departments Turkish is not included in the respective curricula as a basic course nor does it form a specific direction of study; rather, (in these departments) Turkish is a secondary (or even a tertiary) theme and constitutes only an elective obligatory language course.

Table 2. Classification of the directions/ specializations offered by the Departments/ Faculties of public universities in the Balkans and Cyprus

	University name	School/ Faculty	Department	Specializations/ Directions (opening year)	Field of study
1	Democritus University of Thrace	Classics and Humanities Studies	Language, Literature and Culture of the Black Sea countries (BSCC)	Turkish language and literature (2000) Russian language and literature Bulgarian language and literature Romanian language and literature	philology
2	University of Athens	Economics and Social Sciences / Turkish Studies and Modern Asian Studies (2003) (TURMAS)		Language, literature & translation (2003) History, Politics, Society and Economy	philology
3	University of the Aegean	Humanities	Mediterranean Studies (1997) (DMS)	Linguistics of the South-Eastern Mediterranean Area (2001) Archaeology International Relations and Organizations	social sciences or history
4	Macedonia University	Economic and Regional Studies	Balkan, Slavic and Oriental Studies (1998) (BSOS)	Balkan Studies Slavic Studies Oriental Studies Turkish studies	social sciences or economics
5	Ionian University	History & Translation- Interpreting	Foreign Languages, Translation and Interpreting (1986) (DFLTl)	Translation Studies Interpreting Studies	translation interpreting
6	Sarajevo University	Philosophy	Oriental Philology (DORPH)	Turkish language and literature (1971) Arabic language and literature Persian language and literature	philology
7	Tuzla University	Philosophy	Turkish and Bosnian Studies (DTBS)	Turkish Language and Literature (2003) Bosnian Language and Literature	philology
8	Shumen University	Humanities	Turkish studies (DTS)	Turkish language and literature (2002)	philology
9	Sofia University	Classical and Modern Philology	Turkic and Altaic Studies (DTAS)	Turkish (and Ottoman) Studies	philology

	University name	School/ Faculty	Department	Specializations/ Directions (opening year)	Field of study
10	Bucharest University	Foreign Languages and Literatures	Oriental Languages and Literatures (DOLL)	Turkish language and literature (1957)	philology
11	Belgrade University	Philology	Oriental languages literatures and cultures (DOLLC)	<u>Turkish Language, Literature & Culture</u>	philology
12	Tirana University	Foreign Languages	Balkan Slavic department (1995) (BSD)	<u>Turkish Language</u> (1996) Russian language Greek language a) Language, literature, culture b) translation -interpretation	education
13	Cyprus University	Humanities	Turkish and Middle Eastern Studies (1989) (TMES)	<u>Turkish Studies – Linguistics and Literature(1992)</u> Turkish Studies- History and Politics (1992)	philology history

4. Programs of Study (Curricula)

Curriculum descriptions are based on specific parameters such as: the aim(s) of the curriculum, degree requirements, the number and type of courses, the number of years of study, teaching hours of Turkish and assessment. Description will be done on a comparative basis. For reasons of brevity, reference to one of the above mentioned programs of study/ curricula is done either by the department's acronym or by naming the respective university to which the specific department in reference belongs to.

4. 1. Aim(s) of Curriculum

The mission of every department is generally stated in its Founding Act and the respective Presidential Decree (PD)¹. For some departments

1 For BSCC (Democritus University) see the Presidential Decree (PD) No. 90/2000. For DMS (University of the Aegean) see the Presidential Decree 316(GG, 223, 4/11/97) and the PD 360/2001 (Government Gazette Issue 244 vol. A' 22. 10. 01). For BSOS (Macedonian University) see the PD 363/20-9-96. For the DOPhi (University of Sarajevo) see

the aims can be retrieved from the website of the university concerned². The date since which the curricula described are in force after having been approved of by the respective Academic Council is also given³. In general the aims of each curriculum are set in particular by the local and regional contexts, by the interests and orientation of the department's staff and by the employment prospects and possibilities for future academic work on the part of the department's graduates.

4. 2. Degree requirements – Courses

A full curriculum in the above mentioned departments is completed either in 4 years which correspond to 8 semesters or in 3 years which correspond to 6 semesters (according to the Bologna process) (Table 3). Most of the curricula mentioned (10 out of 13 departments) are to be completed in 4 years (cases 1-5, 7-9, 11, 13) granting upon completion the sum of approximately 240 ECTS. In 3 departments studies are completed in 3 years (cases 6, 10-12) which corresponds to 180 ECTS approximately. The University of Bucharest is an exception since degree requirement is less than 180 ECTS.

National Decree (ND) No. 02-01/156 of July 15, 2005 and 02-01/177 of Sept 27, 2005. For University of Shumen, see ND 162/2002 and ND No 58/16. 04. 1996.

2 See references.

3 For instance, the new Curriculum of TURMAS (University of Athens) is applicable since the academic year 2008-2009 onwards; of DMS (University of the Aegean), since the year 2017-2018; of BSOS (University of Macedonia), since the year 2017-2018; for the DOP (University of Sarajevo) see the program of studies -approved in 02-01/156 of July 15, 2005 and 02-01/177 of Sept 27, 2005; for the University of Tuzla since the year 2015/2016; for the University of Shumen the new curriculum has been approved by the Academic Council with Protocol No. 8 / 26. 04. 2013; for the University of Bucharest the curriculum is based on the Plan Of Education promoted for the years 2016-2019; for the University of Sofia, the curriculum was endorsed at a session of the Faculty Governing Body held on 27. 05. 2003; for the University of Tirana, since the year 2017-2018.

Table 3. Correlation between University, Curriculum, years of study and ects

	University name	Program of study	Years of studies/ semesters	ECTS
1	Democritus University	Turkish language and literature	4 / 8	240
2	N. K. Athens University	Language, literature & translation	4 / 8	240
3	Aegean University	Linguistics of the South-Eastern Mediterranean Area	4 / 8	240
4	Macedonia University	Balkan, Slavic and Oriental Studies	4 / 8	240
5	Ionian University	Translation Studies & Interpreting Studies	4 / 8	240
6	Sarajevo University	Turkish and Arabic Studies	3/ 6	180
7	Tuzla University	Turkish and Bosnian Studies	4 / 8	240
8	Shumen University	Turkish language and literature	4 / 8	230
9	Sofia University	Turkish and Ottoman Studies	4 / 8	240
10	Bucharest University	Turkish-Ottoman Studies	3 / 6	110
11	Belgrade University	Turkish Language, Literature & Culture	3/6 or 4/8	180 or 240 ¹
12	Tirana University	Turkish Language	3 / 6	at least 180
13	Cyprus University	Turkish Studies	4 / 8	240

Most of the above curricula contain core compulsory and elective courses⁴. In some rare cases free elective courses are added. The total number of core and elective courses required for graduation from each of the departments discussed is presented in Table 4 below. Moreover,

4 Terminology varies in terms of course classification. In some curricula we encounter terms such as Obligatory, Mandatory, Fundamental or General instead of Core compulsory courses, and the term Complementary instead of Elective courses. Moreover Turkish language teaching practice courses are elsewhere labeled as pedagogy, methodology or Special(ised) courses. For reasons of avoidance of confusion, in this paper we use the terms core compulsory, elective and pedagogy.

dissertation presentation is not a compulsory graduation prerequisite for all curricula.

Table 4. Degree requirements in terms of Courses

	University name	Core courses	Elective courses	Free optional	Lab or pedagogical	Dissertation	Total courses
1	Democritus University	32	16	yes	no	optional	48
2	N. K. Athens University	58	4	no	no	obligatory	62
3	Aegean University	31	21	no	no	optional	52
4	Macedonia University	36	12	no	no	optional	48
5	Ionian University	30	10	no	44	obligatory	84
6	Sarajevo University	23	3	no	yes	obligatory	26
7	Tuzla University	38	8	no	yes	no	46
8	Shumen University	33	9	no	no	obligatory	42
9	Sofia University	34	6	yes	yes	no	40
10	Bucharest University	22	7	no	2	obligatory	31
11	Belgrade University	34	12	no	no	no	46
12	Tiran University	39	3	no	yes	obligatory	42
13	Cyprus University	32	3	3	no	optional	38

Depending on the department, in some curricula core obligatory courses are further divided into language courses, general courses and direction courses, but such details are not in the scope of this paper. We treat all core course sub-divisions together with/ as core obligatory courses. In general, Turkish language courses are core compulsory (with the exception of cases (3-5) in which Turkish language is an option out of a number of foreign languages offered⁵). Even in cases where Turkish

5 In DMS (Aegean University), BSOS (Macedonia University) and DFLTI (Ionian University), Turkish language is just a foreign language optional course. More specifically, in BSOS Turkish is one out of 9 languages offered; in DFLTI Turkish is taught as a L3 in the sense that students attend compulsory courses in two European languages of their choice (out of 3: English, German, French) and Turkish (among other languages) is offered as a free optional course.

Language courses are compulsory, it is not presupposed that they are open access courses up to the final semester. For instance, in TURKMAS (Athens University) and TMES (Cyprus University) access in the Turkish Language course of the 5th semester is only guaranteed after successful completion of the first four semesters of the Turkish language courses. In BSCC (Thrace University) and DMS (Aegean University) registration in a specific Turkish language course is not permitted unless there is success in the language exams of the preceding year.

In terms of entrance prerequisites, the University of Sofia pioneers in the sense that all students have some prior knowledge of Turkish before starting their studies. The department offers an introductory course in the Turkish language before the beginning of the academic year and students have to succeed in a final exam in the Turkish language before starting their studies.

Core obligatory and direction/ specialization courses of the curricula in discussion cover a variety of fields. Variety however is a matter of degree since the domains covered by every program of study depends on/ is a matter of the respective department. In general, any Turkish Studies curriculum should contain courses in one or more of the following domains: Turkish language, Turkish literature, linguistics, Turkish and Ottoman history, Ottoman language, religion/ Islam, turcology, as well as Didactics, Methodology or Practical Teaching of the Turkish language. Table 5 below depicts the number of compulsory courses which is required by every department as graduation prerequisite in relation to each of these domains. For every department the area covered most is in bold. For almost all curricula, the fields covered by most courses are Turkish language and Turkish literature. Exceptional cases are, on the one hand the Ionian University, whose primary field is translation, and on the other the Aegean University and Tirana University, which mainly focus on linguistics.

Table 5. Number of core compulsory courses according to content domain

University name	Turkish language	Turkish literature	History	Linguistics	Ottoman language	Translation	Didactics/ Practice	Religion	Turcology	Other	Total core courses
Democritus University	8	2	4	3	2	0	4	1	0	8	32
N. K. Athens University	24	5	3	4	2	3	1	6	0	10	58
Aegean University	7	0	1	12	0	0	3	0	0	8	31
Macedonia University	8	0	4	0	0	0	0	0	0	24	36
Ionian University	4	0	1	2	0	15	0	0	0	20	42
Sarajevo University	8	4	0	1	0	0	4	0	2	4	23
Tuzla University	10	11	2	1	4	4	3	0	2	1	38
Shumen University	12	4	3	6	1	0	0	0	0	7	33
Sofia University	6	4	4	4	2	1	4	0	1	8	34
Bucharest University	12	6	1	0	0	0	2	0	0	1	22
Belgrade University	20	6	2	4	8	0	2	0	2	??	34
Tirana University	6	3	1	13	3	1	0	0	0	12	39
Cyprus University	10	2	8	1	1	1	0	1	1	7	32

4. 3. Contact with Turkish language

Another crucial point concerns the number of hours the student is in contact with the L2, here Turkish. This comes out by counting the number of hours specific language courses are being taught per week in every semester. For this purpose, for every department we counted the teaching hours per week of all Turkish language and linguistics courses (literature courses were excluded). In Table 6 the total number of language courses, the total number of teaching hours per week, the number of teaching weeks per semester, the total number of teaching hours as degree requirements and the average number of teaching hours per semester for Turkish language courses are also given for every department.

Table 6. Number of Turkish language courses and teaching hours per week

semester		Thrace Un.	Athens Un.	Macedonia Un.	Aegean Un.	Ionian Un.	Tuzla Un.	Sarajevo Un	Sofia Un.	Shumen Un.	Belgrade Un.	Bucharest Un.	Tirana Un.	Cyprus Un.
1 st	Courses	1	3	1	1	1	2	1	1	1	2	2	3	2
	h/w	6	9	4	6	2	4		14	480*	15	10	12	12
2 nd	Courses	1	3	1	1	1	2	1	2	3	2	2	2	2
	h/w	6	9	4	6	2	4		17	690*	15	10	6	12
3 rd	Courses	1	3	1	1	1	1	1	3	2	2	2	3	2
	h/w	6	9	4	6	2	2		18	440*	15	10	12	9
4 th	Courses	1	3	1	1	1	1	1	3	2	2	2	2	2
	h/w	6	9	4	6	2	2		17	440*	15	10	6	6
5 th	Courses	1	3	1	1	0	1	2	2	1	2	2	3	3
	h/w	6	9	4	6	0	2		13	390*	9	8	12	9
6 th	Courses	1	3	1	1	0	1	2	1	1	2	2	1	2
	h/w	6	9	4	6	0	2		10	360*	9	8	3	6
7 th	Courses	1	3	1	0	0	1		2	1	2			2
	h/w	3	9	4	0	0	2		14	360*	12			6
8 th	Courses	1	2	1	0	0	1		1	1	2			1
	h/w	3	6	4	0	0	2		10	330*	12			3
Total courses		8	24	8	6	4	10	8	15	12	16	12	14	16
Teaching weeks/ sem		13	13	13	13	13	15	15	15	15	15	14		13
Total hours/ for degree		546	897	312	468	104	300		1695	3490	1530	784	Appr. 663	819
Average hours/ sem		5,3	8,6	4	4,5	1	2,5		14	436	12,8	9,3	8,5	7,9

*hours/ semester

Different directives are applied in terms of Turkish language teaching, according to the department. In some departments language courses are taught in many modules because the basic four skills (reading comprehension, writing, listening, speaking) are taught separately, each constituting a different module (i. e. Athens University), whereas in others, all skills are practiced in one course (i. e. Democritus University).

4. 4. Assessment

Exam terms are organized in accordance with the annual plan of exams of the respective higher education institution. In most of the curricula discussed exam terms are three: a) January/ February, b) May/ June or June/ July and c) August/ September. The University of Belgrade and the University of Cyprus constitute exceptional cases; in the first case exam terms are five (January, April, June, September and October) whereas in the latter, they are only two (November/ December and May).

Assessment in language courses also varies. During each semester student progress is monitored and assessed through a combination of methods. A final written exam after completion of the semester is compulsory in all departments. According to department regulations or the teacher's choice, there can also be additional tools such as: a mid-term exam, written assignments, participation and attendance/ presence in class (Table 7).

The minimum passing mark and the grading scale also vary. In most departments knowledge is evaluated with a numerical ten-grade system where the lowest passing grade is 5 or 6. Bulgaria is an exception in the sense that in both Sofia and Shumen Universities the passing grade is 3 in a grading scale from 2 to 6. The universities in Bulgaria are exceptional in an additional point since the degree in Turkish Language and Literature is awarded after student evaluation in two state exams by the end of the 8th semester, a written exam in July and an oral exam in September. For assessment methods, grading scales and passing grades for every department see Table 7.

Table 7. Assessment methods and passing grade

University name	Assessment							
	Final exam	Mid term exam	Written assignments	Participation	Attendance	Seminars labs	Passing grade	Pre-graduation test
Democritus University	obl	no	acc	acc	opt	no	5	
Athens University	obl	obl	obl	acc	opt	no	5	
Aegean University	obl	no	acc	acc	opt	no	5	
Macedonia University	obl	no	acc	acc	opt	no	5	
Ionian University	obl	acc	acc	acc	acc	obl	5	
Sarajevo University	obl	obl	obl	acc	obl	obl	6	
Tuzla University	obl	no	acc	acc	acc	no	6	
Shumen University	obl	no	acc	acc	no	obl	3	2 state exams
Sofia University	obl	no	no	no	no	no	3	2 state exams
Bucharest University	obl	no	acc	acc	no	no	5	
Belgrade University	obl	no	acc	acc	no	no	6	
Tiran University	obl	no	acc	acc	obl	acc	5	
Cyprus University	obl	obl	obl	obl	obl	acc	5	

* *acc=according to teacher's preference, obl= obligatory, opt=optional*

5. Professional rights – Career opportunities

Most of the curricula/ programs of study in discussion qualify graduates to search employment as language teachers, translators, interpreters, employees of the public or private sector, or in the sector of tourism. This is according to the Government Gazette of the country every university belongs to. For details see the webpage of every department.

6. Conclusion

This paper brought together the findings on Turkish Studies in public universities in the Balkans and Cyprus. The picture of Turkish being an under-researched language in public (as well as private) tertiary education so far has changed. The last decades many departments have emerged in

the Balkan peninsula within this scope. We can further guarantee that the future in terms of Turkish Studies and Turkish SLA is both promising and far-reaching. It is more than certain that departments such as the ones referred to, will be all and more present and will widen the scientific horizons of the current academic space, thus contributing significantly towards a self-confident knowledge and understanding, not only of the other side of the Aegean, but also of the wider super-systemic area of the Greater Middle East and Central Asia.

7. Bibliography

- Dimasi, M., Salakidis G. & Markati, D. (2011). Η διδασκαλία της Τουρκικής Γλώσσας στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Αξιολόγηση των εγχειριδίων Hitit. In Th. Gogas & P. Tagkas (Eds.), *Foreign Language Teaching in Tertiary Education III: Current Trends*. Athens: Dionikos, pp. 47-65.
- Gürel, A. (Ed.) (2016). *Second Language Acquisition of Turkish*. Amsterdam : John Benjamins.
- Zenginisi, E. & Hidirolou, P. (1995). *Τουρκική Γραμματική*. Vaniias: Thessaloniki.

Web References

- Democritus University of Thrace. Department of Languages, Literature and Culture of the Black Sea Countries. Last access on 30/7/2019 retrieved from <https://bscc.duth.gr/en/the-department/about/>.
- Democritus University of Thrace. Department of Languages, Literature and Culture of the Black Sea Countries. Curriculum. Last access on 30/7/2019 retrieved from <https://bscc.duth.gr/wp-content/uploads/2018/05/2014-153.pdf>.
- Democritus University of Thrace. Department of Languages, Literature and Culture of the Black Sea Countries. Programme of Study. Last access on 30/7/2019, retrieved from: <https://bscc.duth.gr/en/undergraduate-2/programme-of-studies/>.
- Ionian University. Department of Foreign Languages, Translation and Interpreting. Last access on 30/7/2019, retrieved from <http://dflti.ionio.gr/sites/default/files/Undergraduate%20Syllabus%202017-2018.pdf>.
- Konstantin Preslavsky University of Shumen. Department of Turkish Language and Literature. Last access on 30/7/2019, retrieved from <http://shu.bg/structure/fhn/departments?language=en> and [Shuman_Bulgaria226.pdf, http://shu.bg/razpisi-i-grafici?speciality=226](http://shu.bg/razpisi-i-grafici?speciality=226). and <http://194.141.47.23/crr.html?ID=3729>.

0%cf%84%cf%85%cf%87%ce%b9%ce%b1%ce%ba%ce%ad%cf%82-%cf%83%cf%80%ce%bf%cf%85%ce%b4%ce%ad%cf%82/%cf%80%cf%81%cf%8c%ce%b3%cf%81%ce%b1%ce%bc%ce%bc%ce%b1-%cf%83%cf%80%ce%bf%cf%85%ce%b4%cf%8e%ce%bd-2018-2019/, and http://dms.aegean.gr/content/uploads/2019/03/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-%CE%A4%CE%9C%CE%A3_2018-2019.pdf.

University of Tirana. Balkan Slavic Department. Turkish language. Last access on 30/7/2019, retrieved from <http://fgjh.edu.al/departamenti-i-gjuhes-sllavo-ballkanike/> and <http://fgjh.edu.al/wp-content/uploads/2019/07/ORARI-MESIMOR-CIKLI-I-PARE-BACHELOR-GJUHE-TURKE-DHE-RUSE-SEMESTRI-I-II.pdf>

University of Tuzla. Turkish Language and Literature. Syllabus. Last access on 30/7/2019, available in <http://www.untz.ba/index.php?page=syllabi>.

Turkish Language Policy and Teaching in Albania: The Case of the Yunus Emre Institute

Arnavutluk'ta Türk Dili Eğitimi ve Politikası: Yunus Emre Enstitüsü Örneği

*Marina Papageorgiou**

INTRODUCTION

Albania shares borders with Montenegro to the north and northwest, with Kosovo to the northeast, with FYROM to the east and Greece to the south. It has the Adriatic Sea in the west and the Ionian Sea in the southwest¹. It was occupied by the Ottomans in the 15th century. The Ottomans kept Albania away from any contact with the western culture for more than four centuries. They forbade the teaching of the Albanian language and allowed only the Turkish and the Greek. Albania declared its independence in 1912 and its first governor was Ismail Qemali. It lived through various political regimes: Principate, Democracy and Royalty before the invasion of the Italians in 1939 when it became a Protectorate. In 1944 it became a Popular Socialist Democracy under the rule of Enver Hoxca².

Today it has a population of about 3. 038. 594 of which 82, 2 % are Albanians, 0, 9% Greeks and 1% is made up of Aromanians, Roma, Montenegrins, Egyptians and some originating from North Macedonia, as

* Ph. D. Candidate, University of the Aegean, marina_papageorgiou@yahoo. gr

1 [https://www. cia. gov/library/publications/the-world-factbook/geos/al. html](https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/al.html)

2 [https://www. loc. gov/item/93042885/](https://www.loc.gov/item/93042885/)

well as a 15, 5 % unspecified ethnicity. As far as religion is concerned 56, 7% are Muslims, 10% Roman-Catholics, 6. 8% Orthodox, 2. 5% atheist, 2. 1% Sufists, 5. 7 % belong to other religions and 16. 2 % unspecified religion³.

Enver Hoxca chose the Tosk dialect over the Gheg as the official language. The minority languages spoken in Albania are Greek, Macedonian, Romani and Aromanian. The Albanian Constitution states Albanian as the official language of the country (article 14). The teaching process is done in Albanian and from 1995-1996 a class of Greek language was added for the students belonging to the Greek minority, but the number of these students is visibly diminishing (Karantzola 2016, 87-89)

As mentioned before, the Turkish and the Albanian people came in contact many years ago and this influenced their culture, language and religion. For five centuries the Albanians lived under the Turkish rule. As a result, the Albanian language was greatly influenced by the Turkish and the general cultural interaction led more than a few Albanians convert to Islam and be influenced not just in their religious beliefs but also in other fields, such as art, literature, culture and science. Albanians make no secret of their wish to learn the Turkish language. It has been taught as a foreign language in Albania ever since the Ottoman period. More specifically the teaching of the Turkish language in Albania can be separated into four periods (Balaban 2013): the Ottoman period (1389-1912), the Independence years (1912-1945), the Communist period (1945-1969) and the post Communist years.

1. The teaching of the Turkish language in today's Albania

Nowadays the Turkish language is being taught in many institutions/schools in Albania. Many magazines and newspapers in Turkish are issued in Albania and also many Turkish movies serials are broadcast on Albanian TV channels.

In 1996 at Tirana University the Department of Slavic and Balkan Languages was founded, where, besides Greek, Russian and Turkish

3 <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/al.html>

languages are being taught. Except for these languages the students of the three departments (Greek, Russian, Turkish) are obligatorily taught English as a second foreign language. The curriculum requires for the learning of a third language during the first two years of study, with the students of the Russian Department choosing a Slavic language and the students of the Greek and Turkish departments choosing one of the languages offered by the University of Tirana. During the third year the students choose one of the two specializations: a) grammar, literature and culture of the specific language, or b) translation and interpretation of language. When finishing the studies of the first cycle the students get a graduate diploma which mentions the studies completed and the options made. For the second cycle the students attending the Slavic and Balkan Studies have the chance of choosing one of the following teaching curricula: a) technical-artistic translation and interpretation, or b) language and intercultural communication. Once they complete their studies, the students get a diploma to prove their specializations in one of the above mentioned fields they had chosen. At the Department of Slavic and Balkan Studies at the University of Tirana there is also teaching staff from Greece, Turkey and Bulgaria. The curricula covered by the students is formed according to the Bologna system of education which is based on two cycles of studies. The first cycle lasts for at least three years, and the second, which is Master level, can be attended only by graduates of the first cycle⁴. The graduates from this department who choose the Turkish language usually continue their studies in Turkey due to their interest in this language (Balaban 2013, 625-634).

The Republic of Turkey supports the teaching of the Turkish language at the University of Tirana.

The Ministry of Education (Milli Eğitim Bakanlığı) and the Turkish International Cooperation and Development Agency (Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı, TİKA) contribute to the training of the teachers of Turkish, offer Turkish teaching staff and also books for the learning of

4 Universiteti I Tiranes, Fakulteti I Gjuheve te Huaja/Departamenti I Gjuhese Sllavo-Balkanike, University of T irana, <http://www.unitir.edu.al/layouts/fakulteti-i-gjuheve-te-huaja/departamenti-igjuheve-sllave-dhe-ballkanike>

the language. In 2004 TİKA founded a Turkish Cultural Center at the University of Tirana with the goal of helping with the learning of Turkish language and promoting the Turkish culture. It created a library and a computer system that could guarantee the broadcast of Turkish TV channels for learning purposes. Also, during summer it offers students the chance of learning Turkish for free in Turkey (Çağlayan 2013).

According to Balaban (2013, 628) beginning with 2007 the following institutions for the learning of Turkish as a foreign language were created: Epoka Üniversitesi, Hena e Plote-Beder Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tiran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi. All in all, nowadays Turkish as a foreign language is being taught in about 21 institutions.

2. The Yunus Emre Institute

This institute is a public institution founded on the 5th of May 2007. Its name comes from the Turkish poet and Sufi mystic Yunus Emre, who lived during the last decade of the 13th century and the beginning of the 14th and is considered one of the first poets in the Turkish culture. His name was chosen in order to highlight the greatness and the historical “depth” of the Turkish language. On the 20th of September 2011 a collaboration agreement was signed between TİKA and the Yunus Emre Institute, and this is how the Turkology studies program was assigned to the Institute. In a fairly short period of time a lot of achievements have been made in the field of Turkology (Parlakpınar 2014, 1-2).

The main goals of the Institute are, as follows: to teach Turkish courses and carry out activities that will support and facilitate the learning of the language, to offer support and help to turkologists and scholars living abroad in the fields of the Turkish language and literature, to carry out the Turkish Proficiency Exam (TYS), to prepare written and audio material that will promote the Turkish culture abroad and then distribute this material, to collaborate and have common activities with other institutes, universities and private organizations abroad, to write together magazines, books and brochures, to take part in the cultural

activities of the countries they are in and support this kind of activities and finally, to help and support with translation related activities happening abroad and which promote the Turkish culture (Parlakpınar 2014, 3-4).

3. The branches of the Institute in Albania

In 2009 a branch of the Yunus Emre Institute opened in Tirana and in 2012 another branch opened in Skodra. Except for the Turkish language courses taught here, the branches of the Institute facilitate the carrying out of various activities that familiarize the students with the cultural characteristics of Turkey, with its art and literature. It has been noticed that in the branches of the Institute there is a focus on science related activities and that they sometimes welcome groups of specialists, house conferences, exhibitions and symposia (Sarigül 2018, 4).

They also benefit from the support of the Turkish state. They organize courses for the learning of Turkish according to levels of language proficiency defined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). They have plenty of handbooks for the learning of the Turkish language. At the end of the courses there are exams and the ones who succeed in passing them will get a certificate. Also, in summer students are offered the possibility to attend language courses in Turkey and learn about the Turkish culture and way of life. Every year thousands of Albanians start the courses of the Turkish language (İlhan, 2013)

On account of the research I am conducting for the writing of my PhD dissertation I would like to add the numbers related to the people learning Turkish at the branches of Yunus Emre Institute in Albania⁵.

5 The following data come from my still in progress PhD dissertation at the University of the Aegean. The title of the dissertation is: *Turkish as language of international communication in the South Eastern Mediterranean. From the language policy to the teaching one.*

TIRANA SHKODRA

2016	158	216
2017	539	390
2018	646	714
SUM	1. 343	1. 320

4. Incentives for learning Turkish in Albania

According to a research conducted with a sample of 53 adult Albanians who learn Turkish at the Yunus Emre Institute in Tirana, the factors that led them learn Turkish are the following:

- 1) Possibility of finding a job position
- 2) Trade
- 3) Education
- 4) Living in / immigrating to Turkey
- 5) Love for the Turkish language
- 6) Various other reasons

An important fact is that since 1990 several Turkish firms are active in Albania. It is characteristic that by the end of 2011 98 Turkish firms were recorded in Albania, and, while in 1997 the volume of the Turkish exports in Albania was worth \$41. 1 million, in 2008 they rose to \$282 million⁶.

The high unemployment rate in Albania forced several young people to immigrate to Europe in order to find a job. Only those who knew Turkish could get a job position in a Turkish firm.

We should also mention that in 2008 Turkish TV series started being broadcasted by Albanian channels bringing large audience figures, and making a large part of the Albanian population love the Turkish culture and trying to learn Turkish, since they realized that their culture has a lot in common with the Turkish one. Besides, Albanians and Turks started

⁶ <http://www.counsellors.gov.tr>

getting married: some Turks working or studying in Albania married Albanians, whereas some Albanians studying in Turkey preferred to get married to Turks. Consequently, according to Balaban (2013, 630), these Albanians, as well their children, started learning Turkish.

Besides, it should be pointed out that several Turkish literary works have been translated to Albanian. According to Yurt (2013, 51), since 2000 works of Ahmet Hamdi Tanpınar, Orhan Kemal, Elif Şafak, Ayşe Kulin, Aziz Nesin, Yaşar Kemal and Serdar Özkan have been translated in Albanian. This kind of translation projects have increased the need for translators with sufficient knowledge of both languages (Balaban 2013, 631).

A very important fact is that since 2000 Turkish is taught as a foreign language in the Military Academy (Çağlayan 2013) “Spiro Moisiu”⁷. The Turkish courses last for 6 months with the participation of both officers and non-commissioned officers. Students are provided with a basic knowledge of Turkish. Until now 116 officers have attended these classes.

CONCLUDING REMARKS

In recent years, Turkish is more and more popular with adult learners in Albania, which has developed into a place proper for the dissemination of the Turkish language. A teacher of Turkish characteristically points out:

“One day the knowledge of this language will ensure your job position” (Balaban 2013, 69)

This phrase wholly summarizes the current situation in Albania. Thus, we realize that the development of the economic ties between Turkey and Albania has prompted a lot of Albanians to start learning the Turkish language. That’s why the number of people learning Turkish in the branches of Yunus Emre Institute in Albania increases every year.

7 <http://www.tradoc.mil.al>

BIBLIOGRAPHY

- Balaban, Adem. 2013. Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi ve Arnavutların Türkçe Öğrenme Sebepleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. (The Journal of International Social Research) Cilt: 7 Sayı: 33 Volume: 7 Issue: 33
- Bölükbaş, Fatma. 2012. The effects of language similarities on Turkish learning processes of students from the Balkan Countries. *Çukurova University Faculty of Education Journal* Vol: 41 No: 1 Page: 133-140.
- Byron, J. 1979. Language planning in Albania and in Albanian-speaking Yugoslavia. *Word*, 30(1-2)
- Çağlayan, Bünyamin. 2013. Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi. VIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı. 25-27 Eylül . Tiran Bilkent Üniversitesi ve Tiran Üniversitesi. Tiran
- Candlin, C. & Hall D. 2013. Language Policy. Linguistics Departmen, Macquarie University, Australia
- Cooper, R. L. 1989. Language planning and social change. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demirel, Ö. 2000. Türkçe Öğretimi. Ankara : Pegem Yayıncılık Demirel, Ö. 2004. Yabancı Dil Öğretimi, Ankara : Pegem Yayıncılık
- İlhan, Jodina. 2013. *Arnavutların Türkçe Öğreniminde Kolay Ve Zor Olarak Değerlendirilen Yönler*. Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı 'Balkanlarda Türkçe' Beder Üniversitesi. 14-16 Kasım. Tiran/ Arnavutluk
- Karantzola, Eleni. 2016. Language policies in the Mediterranean Countries. Thessaloniki: Epikentro Parlakpınar Murat. 2014. Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkoloji Alanındaki Faaliyetleri. 3rd International Conference On Language And Literature "Turkish in Europa" Tirana/Albania. Proceedings Book, v. 2
- Sarıgül Kerim. 2018. Turkish Teaching Activities of Yunus Emre Institute. *International Journal of Instruction*. Vol: 11. No:4 . p-ISSN 1694-609X
- Yurt, G. 2013. «Arnavutluk'ta Türkçeden Arnavutçaya Çevrilen Eserler». In *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe" Bildiri Kitabı* (Tirana 14/11-16/11/2013), 151-161. Hena e Plote "Beder" Üniversitesi Yayınları.

The Language Use of Greek and Turkish Languages in Greek Minority Educational Institutions

**İstanbul'daki Rum Azınlık Okullarında
Yunan ve Türk Dillerinin Kullanımı**

*Maria Rompopoulou, PhD**

Abstract

The Greek Orthodox community is an indigenous minority with long standing historical existence in Istanbul. However, heavy emigration to Greece, raises concerns as to the survival of the Greek language of the bilingual community, which remains, nowadays, approximately, only 2500 people, in over 18 million population of such a huge city like Istanbul. According to the study held, in the beginning of the 2000s (Komondouros & McEntee-Atalianis, 2007), the Greek language had such a symbolic value in the eyes of the Greek Orthodox community that even gained space in the practical needs covered by the Turkish language. However, during this decade, things have changed to the detriment of the Greek language. It is observed that young men and women feel the need to use Turkish. This proves that the attitude of the minority, against the Turkish language has been changing from generation to generation. It is supposed that the extending use of Turkish will limit the use of Greek.

* Teaching Staff, Department of Turkish Studies and Modern Asian Studies, National & Kapodistrian University of Athens Greece, rikarom@turkmas.uoa.gr

This paper focuses on the current sociolinguistic situation of the Greek Orthodox minority in Istanbul, in order to predict to the maximum possible extent the linguistic behavior of the new generation of the members of the Greek-speaking minority of Istanbul, based on the observation of the use of the two languages (Greek and Turkish) by informants aged 10 to 18. The paper reports findings related to a questionnaire study conducted in Istanbul, in the academic period 2013- 2014.

Keywords: Minority language, bilingualism, domains of language use, language maintenance, language shift, bilingual minority education.

Introduction

Being bilingual, according Edwards (1995), is “*a normal and unremarkable necessity for the majority of the world today*” and researchers have increasingly focused on the complexities underlying bilingualism in individual, communicational, developmental and societal perspectives (e.g. Grosjean, 1982; Harmers and Blanc, 2000; Romaine, 1995; Sachdev and Giles, 2004; Sella, 2016).

Garcia (2009) compares bilingualism to an all-terrain vehicle. She considers that “*bilingualism is not like a bicycle with two balanced wheels; it is more like an allterrain vehicle. Its wheels do not move in unison or in the same direction, but extend and contract, flex and stretch, making possible, over highly uneven ground, movement forward that is bumpy and irregular but also sustained and effective*”. Garcia considers that the two languages in bilingual community have probably some contractions, pressures but this situation makes them be more sustained and effective. Researchers focus that with the language contact, it can be expected that it may occur either language maintenance, either language shift or language death. Among the external factors cited as significant in various studies of language maintenance, shift and death are: numerical strength of the group in relation to other minorities and majorities, social class, religious and educational background, settlement patterns, ties with the homeland, degree of similarity between the minority and the majority language, extent of exogamous marriage, attitudes of majority and minority, government policy towards language and

education of minorities and patterns of language use.(Romaine 1989). In the case of language maintenance, the example of the Greek minority of Istanbul is readily provided since its members manage one way or another to retain their language, use it competently and pass it on to the next generation, for approximately 500 years, from the Fall of Constantinople (1453) till the Proclamation of the Turkish Republic (1923) and then after. This occurs because The Greek Orthodox Community in Istanbul desires to maintain their cultural heritage as well as their religion. To this effect, the existence of the Ecumenical Greek Orthodox Patriarchate in Istanbul (the factor of the religion) has played crucial role over the years.

Joshua Fishman first introduced the concept of domains in order to analyze the minority speakers' behavior with regard to language maintenance and shift (1965, 2007). The researchers, in their study investigated the gradual take-over of informal domains (such as family, friendship, leisure), which supposedly call for the use of the minority language, by the language of the majority. (Garcia, 2003; Chatzidaki and Xenikaki, 2012). Joshua Fishman has argued that the core element on which successful minority language maintenance depends, is intergenerational transmission of the language from parents to their children in the home, to the extent that it remains or becomes the everyday language of informal communicate among three generations of speakers (Fishman, 1991, 2001; Ohifearnain, 2013). Fishman's (1991,1993, 2001) graded intergenerational disruption scale (GIDS) is recognized as a useful aid to understanding language planning and attempted language reversal from an international perspective across all minority languages. Fishman's scale gives a guide to how far a minority language is threatened and disrupted in international terms (Baker 2004). The added value of the scale is that it prioritizes major actions for reversing languages in decline. According Komondouros' study (Komondouros and McEntee-Atalianis, 2007), the Greek language in Istanbul is somewhere between stages 4 and 6, the latter being seen as "the crucial, pivotal stage for the survival of a language" on Fishman's GIDS scale.

Fishman (1991) has strong reservations as to how much bilingual education can achieve in reversing language shift. There is sometimes the belief that, where families do not transmit the minority language, the school is there to do it instead. The school is expected to be the substitute minority language parent, where parents do not bring up their children in the minority language (Baker, 2011). Not surprisingly, the school is the setting where mismatches often occur and speakers are presented with a choice. This is because, the school, although physically located within the community, is not considered part of it (Romaine, 2006). A school can only, initiate second language acquisition in the minority language. For that language to survive inside the individual, a person needs to become bonded in language minority social networks while at school and particularly after leaving school. There needs to be pre-school, out-of-school and after-school support and reward systems for using minority language. As Baker points out (2011),

“the minority language needs to be embedded in the family-neighborhood- community experience and in the economics of the family. Unless this happens, it is much less likely that bilingually educated children will pass on the minority language to the next generation” (Baker, 2011).

The present paper focuses on the current sociolinguistic situation of the Greek Orthodox minority in Istanbul, in an attempt to evaluate the linguistic behavior of the new generation of the members of the Greek-speaking minority of Istanbul, based observations of the use of the two languages (Greek and Turkish) by informants aged 10 to 18. The aim is to investigate the domains of use of Greek and Turkish a view to comparing the use, the frequency and the values of the two languages while, at the same time, to provide a detailed description of the factors that affect the users linguistic choice.

In contrast with the Turkish-speaking Muslim minority of Thrace whose linguistic behavior has been studied in depth over a long period, (Sella,1997; Tzebelekou *et al*, 2004), there has been no corresponding linguistic research on the Greek Orthodox community of Istanbul.

This is of great interest, as Sella (1997) notes, if one considers that the existence and rights of each of these two communities are interrelated.

A selection of works (Landry et al., 1996; Papapavlou & Pavlou, 2001; Karahan, 2004; McEntee-Atalianis et al., 2001; Chatzidaki & Xenikaki, 2012) dealing with other bilingual or multilingual settings is reviewed, chosen because the language contact situations analyzed bear similarities to that of the Greek Orthodox community of Istanbul. Particular reference has been made to, the study of Markos Komondouros (2007) on the Greek Orthodox community of Istanbul in 2005, which in fact forms the backbone of the research. Markos Komondouros studied primarily the usage and language attitudes of the Greek Orthodox community, concerning the virtuality of Greek, as well as the possibility of language shift within the Greek-Orthodox minority.

The first part of the paper focuses on identifying the sociolinguistic factors which envisage language development as a first or second language. In the same vein, this paper endeavors to anticipate whether Greek is likely to survive or if linguistic and/or cultural assimilation occurs or is likely to occur, always within the adolescent groups of the minority. The second part of the paper defines the characteristics of bilingual education and bilingualism of the Greek-speaking minority students in junior and high schools, and the domains of use of the both languages (Greek and Turkish) among minority pupils, with the aim being to compare and contrast the two languages and to provide a detailed description of the background and of the factors that affect linguistic choice.

1. The Greek Orthodox Minority in Istanbul: sociolinguistic profile

The Greek-Orthodox minority in Istanbul has its own specific characteristics, unlike the other Greek-speaking minorities around the world which may vary in size, geographical situation, social composition and economic strength and the political status (Hoffman, 1991). First of all, The Greek Orthodox community in Istanbul is indigenous minority without the background shared by other Greek migrant communities. It has a long-standing history and presence in Istanbul, supported by a full institutional and societal framework (Komondouros & McEntee-Atalianis, 2007). The Turkish state use the term “Rum” referring the

members of the Greek Orthodox Minority (originally Greek with Turkish nationality).

The Greek Orthodox community of Istanbul was recognized as religious rather than ethnic or national groupings, with the Treaty of Lausanne in 1923. The Treaty of Lausanne guaranteed equal rights to all citizens in their respective host countries, safeguarding in particular their religious, educational and linguistic freedoms. Its rights and very existence are closely linked with those of the Turkish-speaking Muslim minority in the Thrace region of Greece. (Anastasiadou & Dumont, 2007). In addition to its strong historic presence, the minority also has political and symbolic significance, given the background of Greek-Turkish relations (Alexandris, 1983; Anastasiadou & Dumont, 2007).

Although the Greek is an official minority language in Turkey, has low geographic continuum by majority linguistic group in Istanbul (Sella, 2016). Currently the Greek Orthodox community is located in Istanbul, mainly in the areas Beyoğlu, Şişli, Kurtuluş, Yeşilköy, Kadıköy and usually in the summer months at the residential Adalar in Marmara Sea. The majority of the remaining Greeks in Istanbul deal with trade, the maritime, and to a lesser extent, with industry. A great number are working in the Patriarchate or in community institutions of community, some are teachers in primary and secondary education in Greek minority schools.

From a population estimated at over 200 thousand members in 1923, the Greek Orthodox of Turkey have shrunk to no more than 2.500 today due to combined effects of emigration in the huge mega city with a population, approximately over 18 million. Despite its small numbers, however, the community appears to remain tightly-knit and to have a strong sense of ethno-cultural and linguistic identity. (Komondouros & Mc Entee-Atalianis, 2007).

The Greek language in Istanbul derives its status as a language, rather than a dialect not so much from its linguistic traits like an abstrand language, but from its social, cultural and political characteristics. These distinct features will normally involve autonomy and standardization. Greek and Turkish are regarded as distinct languages, not because they

are linguistically very different from one another, -there is clear mutual intelligibility-but because they are associated with two separate, independent nation states, and because they have tradition involving different writing systems, grammar books and dictionaries (Trudgill, 1992; Sella, 2016).

The Greek language, closely linked with the national origin of the Greek people strengthens its position by being the official language of the Greek Orthodoxy religious rite the fact that it serves his needs, in carrying out his religious duties.

The Greek-speaking minority in Istanbul maintains close relations with Greece, as her mother tongue, the official language (large number of families have relatives, friends established in Greece). Beside the links with Greece, the Greek language is reinforced as a mother tongue among the members of the minority thanks to the daily circulation of two newspapers (Iho and Apoyevmatini) and recently to an online radio (www.ihotispolis.com).

Linguistic attitudes of the contemporary Greek Orthodox of Istanbul fall within the scope of the Grosjean's complementarity principle (Grosjean, 2006) according to which minority members usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. With the regard to the domains of use of Greek language, the data provided by Komondouros, show that the Greek Orthodox community use the Greek language at limited domains such as at home, at religious and community events, at work if they are involved with the church or other Greek-speaking establishments. But in daily life and other social contexts speak Turkish; a clear process of language shift away from Greek. Older members of the community are fluent in Greek, speaking it in a more formalized, stylistic version than is encountered today in the vernacular in mainland Greece. Middle generation tend to speak good Greek and be fluent in Turkish, having benefited a fuller education in Greek and broader institutional support but at the same time having learnt and used Turkish fluently as part of the integration process in Turkish society. The younger generation of Rums is feeling the effects of a lower exposure to Greek due

to the sparser demographic concentration of their numbers as well as the increased exposure to Turkish through the media. Inevitably, this tendency generates a process of language shift away from Greek which is significant in self-assessed relative competence in Greek and Turkish between the older and younger generation.

However, amongst the younger generation, attitudes and patterns of language use are changing to reflect the realities of everyday life in a majority culture. The situation was assumed by Komondouros (2007) to be at a critical stage and should to be analyzed in order to design a more efficient approach to heritage language maintenance and to the promotion of bilingualism.

2.1. Minority's bilingual education: linguistic setting

In the recent years, the use of the Greek language among the minority's young members is in a constant state of change. The language repertoire of bilinguals has been changing over time: as the environment changes and the needs for particular language skills also change, the same will happen with their competence in these skills (Grosjean, 2006). The children of the Greek Orthodox Minority grow up in a language community containing individual bilingualism and diglossia (Fishman, 1991; Sella, 2016). Younger generation is feeling the effects of a lower exposure to Greek due to the demographic concentration of their numbers. They are usually under external pressure to learn the language of the society at large, and may also be under internal family pressure to keep the home language (Skutnabb-Kangas, 1984). Between Turkish and Greek spoken in Istanbul, Turkish plays the role of lingua franca among the pupils of the nursery, junior and high Greek minority schools. The linguistic map of the young generation of the Greek Orthodox Minority has undergone a radical change from the previous generation, where balanced bilingualism was firmly established more than 500 years.

According to the decrease of the minority's size, Greek Orthodox Minority schools, despite their long and prestigious tradition, are now declining, as the number of students and teachers has been reduced. In the 2013-2014 school year, the Greek minority schools which still

operate and offer bilingual education are as follows: Zappion Nursery & Junior school; Junior school of Vlanga; Junior school of Büyükkada; Junior school of Gökçeada; Zappion High School; Zografion High School; High School of Phanar with a total of 235 pupils. pupils; 50 in nursery, 71 in junior and 114 in high schools.

Education in the Greek Minority schools is offered in two languages; in Greek and in Turkish. Both languages are taught equally (number of hours). Greek language and Literature, Science, Mathematics, Biology, Physics, Chemistry, Music, Art, Physical Education are courses taught in Greek, whereas, Turkish language, and Literature,

History, History of Reforms, Sociology and Geography, in Turkish. Moreover, students learn English as a foreign language.

Related to the recruitment of teachers in Greek -Orthodox minority schools, there are three categories of teachers:

Greek language courses can be delivered by teachers who have graduated from various departments of Greek language and literature in Turkey. The teachers, called “**contract teachers**”, are recruited after receiving approval from the Ministry of National Education. They are usually selected from the Greek Orthodox Community, so they are all bilingual, that is, they speak both Greek and Turkish. Nowadays, the Greek Minority schools in Istanbul has 40 contract teachers (Kaya & Somel, 2013).

Some of the Greek courses are delivered by “**quota teachers**” coming from Greece within the framework of the 1951 Culture Agreement between Turkey and Greece. As required by the principle of “reciprocity” between two states, Greece and Turkey, according to the Treaty of Lausanne in 1923, the same number of teachers must be sent from Turkey to the Turkish minority schools in Thrace region of Greece. In the academic year 2013-2014, only 13 teachers were sent from Greece. They speak only Greek, they do not speak Turkish (Kaya & Somel, 2013).

The chief deputy heads and the teachers of Turkish Language and Turkish Culture courses in the Greek minority schools are appointed by the Ministry of National Education of Turkey. These teachers all are Turk and speak only Turkish (Kaya & Somel, 2013).

2.2 The sociolinguistic status of pupils in the Greek Orthodox Minority schools

During the research with the students of the Greek Orthodox Minority schools, it was observed a multilingual environment, rather than a bilingual one.

In academic year 2013-2014, the total number of students was 235; 50 in nursery, 71 in junior and 114 in high schools. The status of the students in all the Greek minority schools is as follows:

60 students of the total sum are “Rum”, students whose both parents are from the Greek minority, that is, they are Turkish citizens and bilingual.

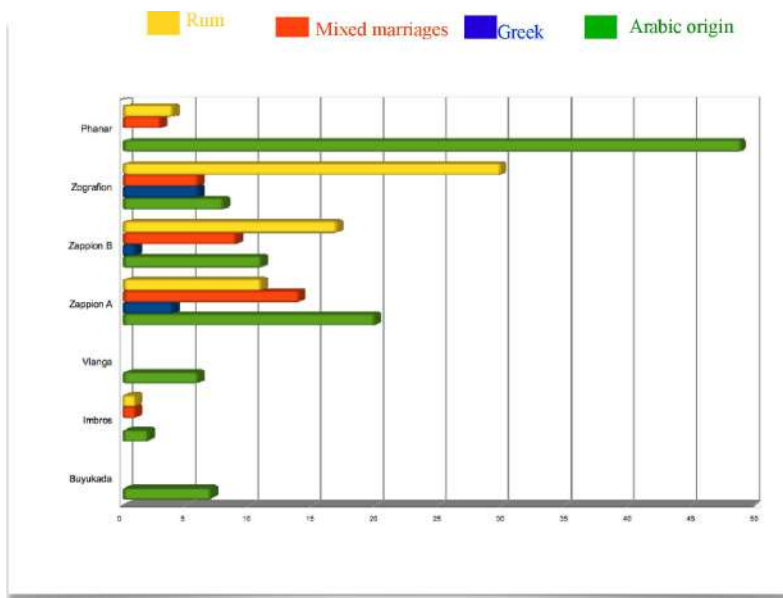
18 students of the total sum are children whose parents are Greek citizens. Since 1968, only children who are Turkish citizens may attend minority schools. In addition to “Rum” children who are Turkish citizens, the children of Greek citizens working in the Greek Consulate, or of quota teachers working in Greek schools and of NATO officials who are citizens of Greece may also attend the Greek Minority schools. They speak only Greek and participate only in the Greek lessons. They do not speak Turkish.

46 students of the total sum are the children from mixed marriages. The common language these families use at home, is Turkish. As it is confirmed by the statistical facts taken from the Greek Orthodox Patriarchate, the number of the mixed marriages of the Greek minority has been increased by 62% in the years 1993-2005. (Abatzis, 2005)

111 students of the total sum are the students of Arabic origin and they speak Arabic and mostly Turkish.

In this point, it would be very useful to briefly describe the Arabic origin community, which, due to political, and socio-economic reasons, is interfered in the Greek Orthodox community of Istanbul. By 1980's, for socio-economic and political reasons, there was a movement of the Arabic origin Orthodox community from SouthEast part of Turkey (Antakya, Mersin, Iskenderun) to Istanbul (Massavetas, 2011). The Turkish

Government gave the right to their children to enroll in Greek minority schools. The common religion and the Greek Patriarchate of Istanbul brought together the two deeply different communities. These people do not speak Greek, they speak only Arabic and Turkish. For the children of this minority, Greek is totally a foreign language, as they speak Turkish at home, and in some cases, Arabic. The children of this minority that attend the Greek minority schools constitute the second generation of an immigrant population. Due to inadequate facilities available to them to learn Greek which, in their case, is a foreign language at junior school, these pupils often arrive at high school with insufficient Greek, in order to follow Greek classes properly. This situation often results in the use of Turkish as the common language among these pupils, their Greek-speaking counterparts and teachers. Nowadays, the gradual increase of the children of Arabic origin make up almost 50% of the pupils in Greek minority schools and this situation effects the education system in the Greek minority schools.



Detailed chart of the pupils attending the Greek Minority schools in the 2013-2014 academic year_fig.1

As it is observed from the detailed chart, the distribution of the pupils attending the Greek Minority schools is complex, there are some schools in which only Arabic origin pupils attend or others that the rate of Arabic origin pupils is much more greater than the bilingual pupils, this situation provokes the loss of use of Greek in schools, as the communicative vehicle for these pupils is Turkish. Therefore, the basis for the design of an educational intervention within the Greek minority is probably lacking.

3. The study: data collection

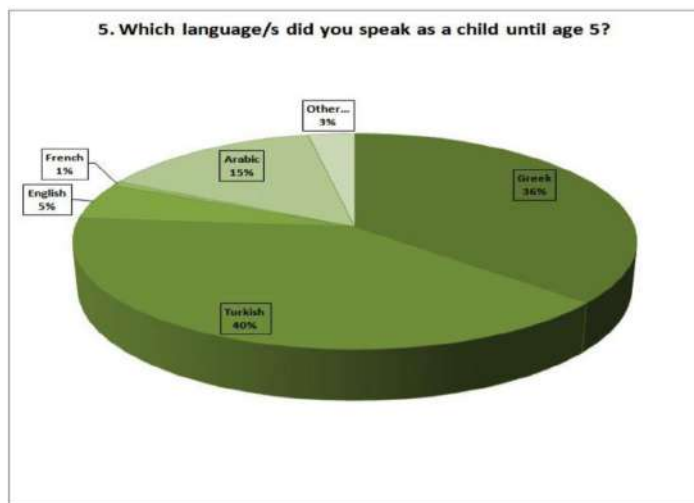
Data is collected through a combination of deskwork and interviews. The questionnaire written in Greek was comprised seven sections. The first section contained questions regarding students' personal details, about his/her family, his/her neighborhood, the socio-economical status of his/her family, the educational status of his/her parents, etc. Questions in the second section regarded the language network and frequency of use. In the third and forth section, students were asked to provide data on both languages use and the domains of the language use (Greek-Turkish) and also, their comments on the Greek/Turkish language courses at school, that is, students' opinion about their school and their Greek/Turkish language courses. Questions in the fifth section regarded students' language skills and their proficiency in both languages, Greek and Turkish. The sixth section contained questions regarding subjective vitality and students' identity. Finally, the last section was a variation of "language background scales", used in many similar studies (cf. e.g. Abrahams et al, 2008; Komondouros and McEntee-Atalianis, 2007; Baker, 2011).

Questionnaires were distributed in the academic year 2013-2014, through the three Bilingual Minority Greek-Orthodox high schools, after having obtained the permission of the authorities concerned (Pedagogical Institute) and the collaboration of the headmasters, to pupils aged 10-18. Questionnaire results were supplemented by selected interviews, to probe more deeply into certain issues with minority school teachers and head masters and also with Turkish contract teachers and the chief deputy heads who work in the Greek minority schools.

3.1 Results and discussion

The original population under study consisted of the total number of students in the three secondary and high schools of Greek minority schools: High School of Phanar, Zografion High School, Zappion High School. The questionnaire was distributed to all students: (1) bilinguals from the Greek minority, Rums, (2) pupils whose parents work at the Greek consulate or children of quota teachers (originally Greek), (3) pupils from mixed marriages and (4) pupils of Arabic origin. The sample discussed in this paper, focused on the domains of language, language use and usefulness in and out of the school and on the students' self-evaluation, amounted to 92 youngsters: 51 boys and 41 girls aged between 10 and 18 years old. 23 of them are in secondary and 69 of them at high degree in the Greek minority schools. Almost all of their father work in several jobs, whereas only the 33,6% of their mother works in a profession, 66,4% are housewife. The economical status of their family is considered middle and upper-middle as almost all the pupils, 99% has mobile phone, 90% of the total has a computer, 85% of the pupils has television at home, whereas only 56% of their family have car.

3.1.1. Personal details



Language spoken in childhood_fig.2

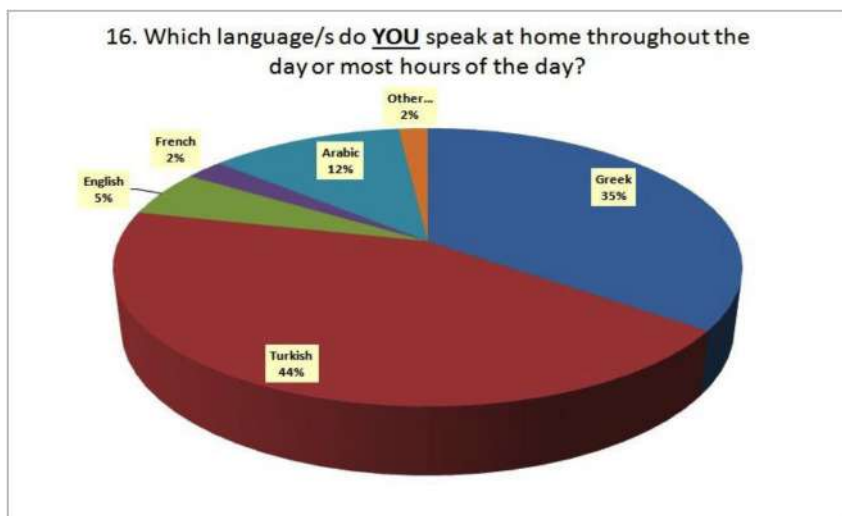
With regard to language spoken at home when the informants were toddlers, the findings are interesting. This question, based to the theory (Cummins&Swain,1986) that a child's ability in each language may vary from none to fluent proficiency in both oral and literacy skills on entry to school, aimed to find out the language spoken at home before coming to school. The majority language has the power, 40% of informants spoke Turkish and only 36% spoke Greek. Obviously, this shows that the means of communication at home is the majority language. On the other hand, this shows that the informants of Arabic origin as well as the informants from mixed marriages grew up speaking the majority language at home and started learning Greek at school. That is, for 40% of informants, Greek was not their L1, language which was acquired at home, in the family environment, but it is their second language that they come to learn at school. Another point to mention is that, only 15% of the toddlers spoke Arabic, before coming to school. That is, all Arabic origin pupils do not speak Arabic at home and speak mostly the majority language -Turkish- although their mother tongue is supposed to be Arabic.

In sum, the findings show us that the majority of the children live in a mixed language family and as Romaine claims (1989):“Where a *mixed language community exists, the loss rate is highest. The implications can be seen at the level of family structure* ”.

3.1.2. Language network and frequency of use 3.1.2.1.

Languages the informants use at home

The presentation of our findings involves the language used at home by interlocutors and also the language used when addressing the subjects. The informants could give more than one answer to these questions.



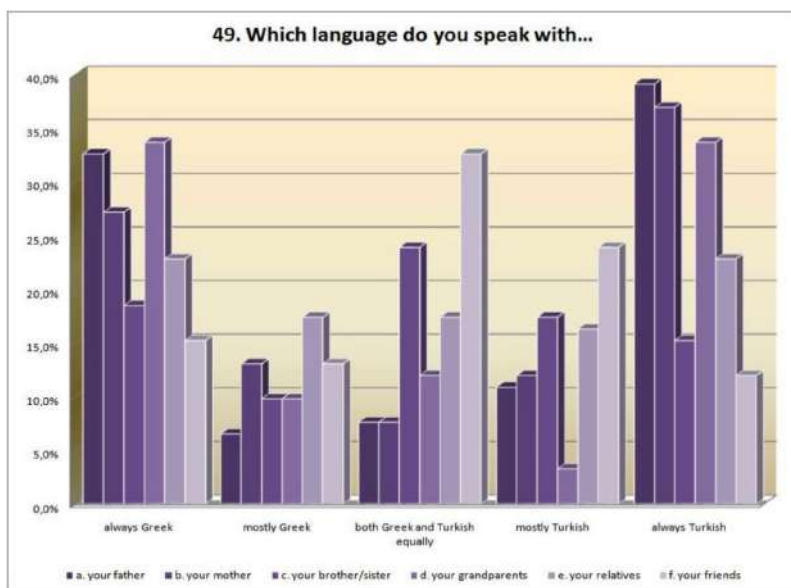
Language spoken at home_fig.3

With the regard to the language spoken at home throughout the day, it is noticed that the similarity in the language use with the informants when they were toddler. The results reflect that the predominant language is Turkish and that Greek loses power. On the other hand, it is observed that the use of Arabic is limited to 12%. This finding shows that the Arabic-origin minority uses mostly the majority language, that is Turkish, at home rather than its language. Researchers point out that a lack of family language reproduction is a principal and direct cause of language shift. They assumed that in this scenario, a minority language can die within two or three generations unless bilingual education can produce language speakers who then find everyday purposes (e.g. economic, social, religious) for that language (Sella, 2001; Baker, 2011).

3.1.2.2. Language spoken to close family network

The informants were asked to choose one of the following options: (I speak to my father, mother, brothers/sisters, grandparents, friends) (1) “only in Greek”, (2) “mostly in Greek”, (3) “in both languages equally”, (4) “mostly in Turkish”, (5) “only in Turkish”. Their answers were

originally codified as percentages included in a six-column table. The result concerns the informants' language choice with older and younger interlocutors.

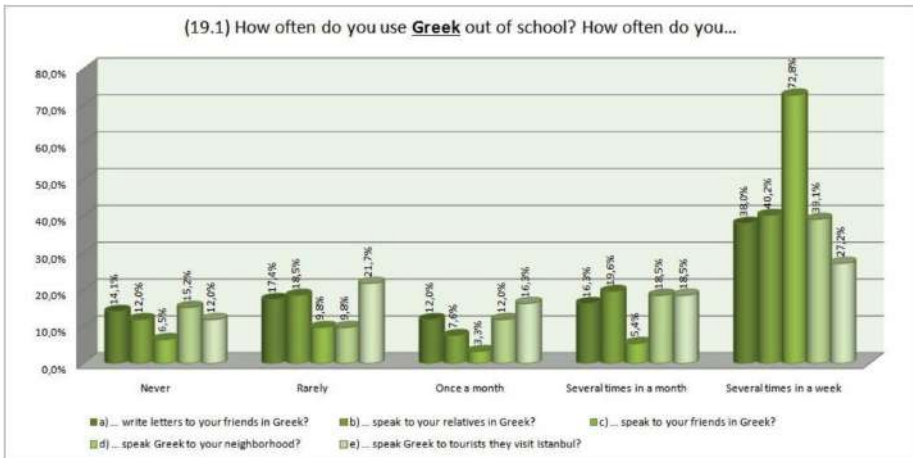


Language spoken to close family network_fig.4

With regard to the language spoken to close family network, the findings reflect the result that the majority language is the predominant language used with the close environment of the informants. It is interesting to observe that the pupils speak either Greek or Turkish to their father or mother, that is, the bilingual community, 'Rums' and Greek origin pupils speak only Greek whereas Arabic origin pupils speak only Turkish with their father and mother. On the other hand, the rate for the answers that they speak equally Turkish and Greek to their father and mother is very low, whereas the rate that they communicate both in Greek and Turkish equally with their friends is very high. This shows that the informants use both languages when they are with their friends. Moreover, it is observed that the use of Greek increases when the addressee is a grandparent (34%). Apparently, grandparents are the kind of

interlocutor that ‘compels’ younger speakers to use the ethnic language with them, a common finding in the literature (Pauwels, 2005; Komondouros and Mc Entee- Atalianis, 2007; Chatzidaki and Xenikaki, 2012) that points to the importance of older family members for language maintenance.

3.1.2.3. Language spoken out of school



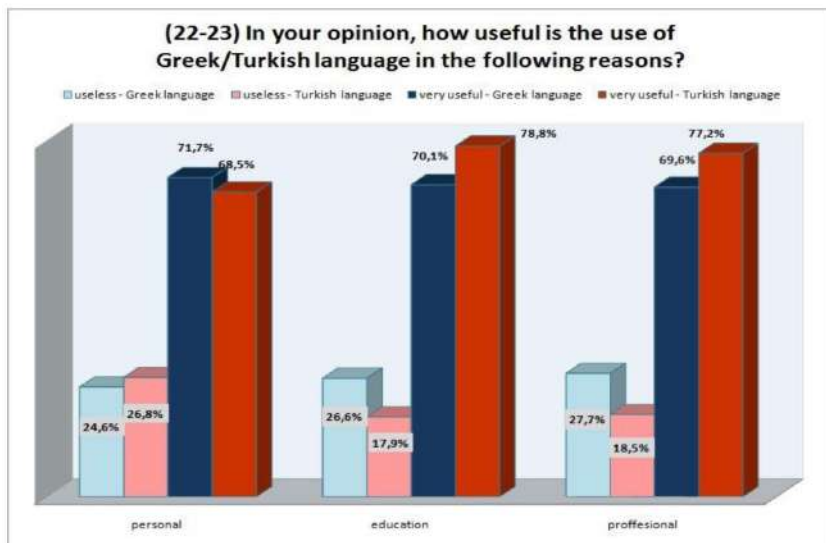
The use of Greek language out of school_fig.5

The informants were asked to choose one of the following options: (1) “never”, (2) “rarely”, (3) “once a month”, (4) “several times in a month”, (5) “several times in a week”, regarding the use of Greek language out of school activities (writing letters to his/her friends in Greek, speaking Greek to his/her neighborhood, his/her friends, his/her relatives and to tourists visiting Istanbul. Their answers were originally codified as percentages included in a five-column table. It is impressive to notice that the highest rate of Greek language use out of school is (72,8%) when they are with their friends. Only 27% of them (the lowest rate) communicate with Greek tourists out of school. It is noticed that besides their friends, the informants do not probably have the opportunities to use the minority language, out of school. This shows that lack of Greek

language use outside school causes the language shift in majority language in the bilingual community.

3.1.3. Language usefulness

With regard to language usefulness, 71,7% of the students believe that the Greek language is very useful for them for their identity (personal reasons) and 26,8% of them believe that Turkish is useless for their personal life. On the other hand, with regard to education and for professional reasons, we note that the usefulness of Turkish is higher; 78,8% of the students believe that Turkish is useful in education and 77,2% believe that Turkish is useful in their professional life.



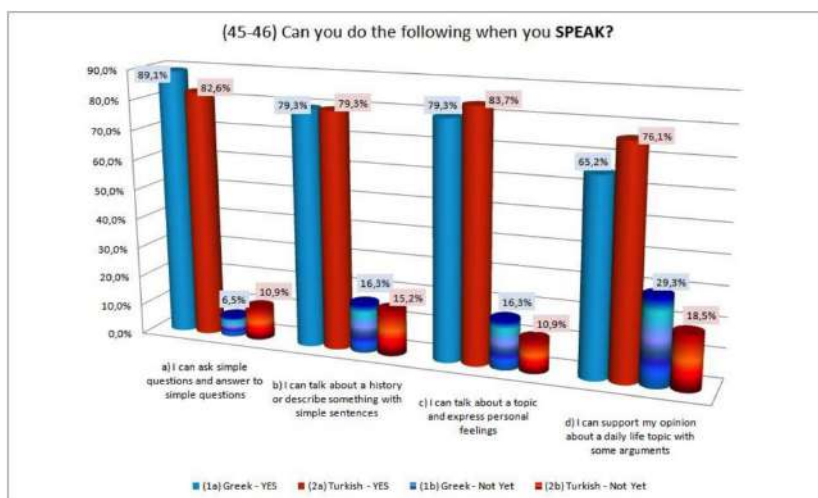
The usefulness of Greek/Turkish fig.6

It is impressive to notice that the young generation of Greek Orthodox community in Istanbul wants to continue their higher education in Turkish universities. As Turkish is the language used at the university entrance exams in Turkey, students give more importance to it. It is found out that since 2004, no students from Greek Orthodox community in Istanbul have gone to Greece in order to attend Greek universities.

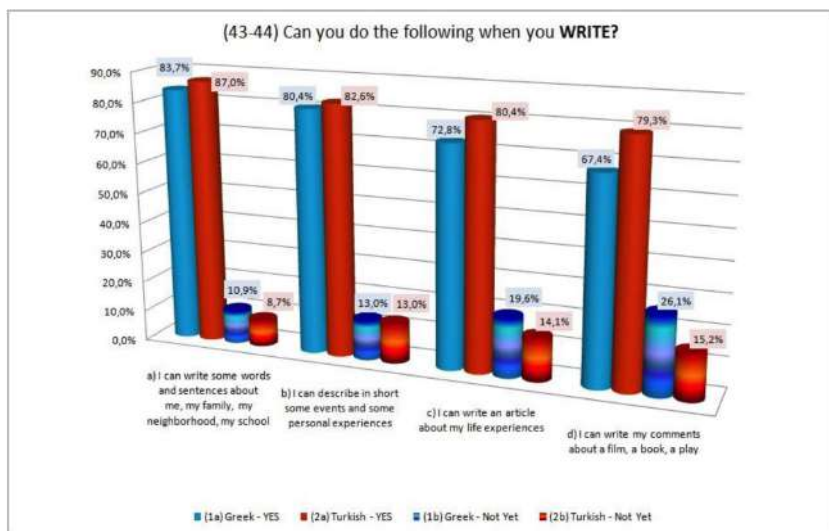
Something that should be emphasized here is that the fluency in Turkish is directly linked to the social advancement of young people. When the informants refer to the “usefulness” of Turkish, they have in mind the concept of “social advancement”. A good knowledge of Turkish will help also in social relationships because a foreign pronunciation will be easily perceived by Turkish-speaking people; this obviously would hinder their social and professional advancement and development.

3.1.4. Language self-evaluation of the competence in Greek and Turkish

Data was collected on the subjects’ language self-evaluation competence. The instrument used was a self-rating scale. Informants were asked to provide an assessment of their own competence in both languages on a two-point scale (“not yet”, “yes”) and in five different skills from the basic to upper level (“I can speak”/“I can understand my teachers during courses/a news bulletin on TV/a speech/”, “I can read and understand basic information/detailed information in a newspaper article”, “I can write a note/a letter/a summary/an article”, “I can talk about history”, “I can support my opinion” etc.) covering both informal and formal (‘academic’) aspects of language competence (Cummins, 2000).



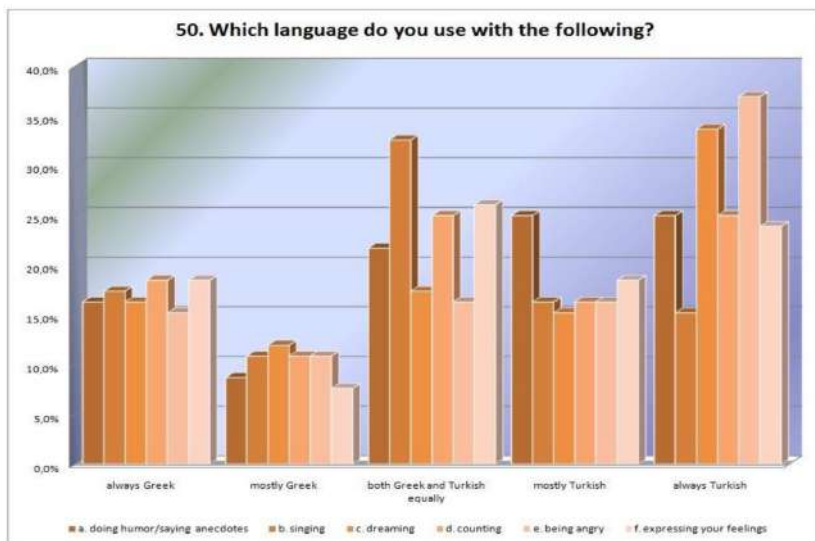
Self-assessed competence in Greek and Turkish in speaking skills_fig.7



Self-assessed competence in Greek and Turkish in speaking skills_fig.8

With regard to language ability and competence in all skills, we note that in all linguistic skills the majority language takes the place of the minority language. Students are more competent in using the majority language in reading, writing, listening and speaking. Young people seem to feel easier when using the majority language, they show interest in Turkish, the language of their environment, the language of Turkish-speaking population, in which the minority is developing more and more relationships, as needs grow. The young minority live necessarily in a bilingual or, today, in a rather monolingual world: the Turkish-speaking world. The daily life in the city (through their social relationships and at home because of television) multiplies the “Turkish-speaking stimuli” around them (other than those offered at school). As Brenzinger (2006) assumes, limited use of the minority language leads to limited exposure to that language, which results in decreasing competence, lack of confidence, in using the language and increasing reliance on the dominant language. that the circle then repeats itself on a lower level, by more limited use of the minority language.

3.1.5. Language background scales



Language background scales_fig.9

The informants were asked to choose one of the following options: (1) “only Greek”, (2) “mostly Greek”, (3) “both languages equally”, (4) “mostly Turkish”, (5) “only Turkish” while doing humor/telling jokes, singing, counting, being angry, expressing their feelings. Their answers aimed to measure actual use of two languages as opposed to proficiency (Baker, 2011).

Regarding to the actual use of the two languages, it is noticed that the informants mostly use the majority language while feeling angry or expressing their feelings, two of the actions, that a person use the language he/she feels more at ease and can express himself/herself more fluently. On the other hand, the informants like singing in both languages equally. Regarding to telling jokes, the informants like doing humor mostly and always in majority language.

4. Conclusion

The study in question aimed at investigating the use of Greek and Turkish by the younger generation of the Greek Orthodox Minority, that

is, by children and teenagers aged 10-18, both at school and outside the school environment; and this is because it is believed that this generation will determine the future of the Greek language use within the Greek Orthodox Minority. The present paper investigates the following topics:

the language use of the young generation of the Greek Orthodox Minority,

the frequency of the language(s) use,

the ability and the proficiency in both language.

It is mentioned that the main problem of the Greek Orthodox Minority in Istanbul is a demographic one. When the Minority population has dwindled, the field of use of the Greek language was directly limited. Other factors play here an important role such as sociolinguistic settings, intensity and frequency in the use of Greek and Turkish, the level of proficiency in Greek and Turkish, the ability to use various linguistic repertoires, the functionality of both languages, emotional connection, as well as the value young speakers attach to both languages. Usually, in cases of balanced bilingualism, there is a fixed and stable distribution in language use. However, the social factors that preserved the bilingual regime have changed during the last decades and there is no sheer field of Greek language use other than the family, school and religious/church setting.

It is observed that more and more young men and women feel the need to use Turkish. This proves that the attitude of the minority against the Turkish language has been changing from generation to generation. It is supposed that the extending use of Turkish will limit the use of Greek. In general, it is observed that among young generations, Greek and Turkish are not equivalent.

Nowadays, Greek has low vitality status compared to Turkish among the young generation of the Greek Orthodox community. When a majority language is seen as giving higher social status and more political power, a shift towards the majority language may occur. Today, Turkish has won prestige and good knowledge of Turkish is necessary to cover everyday communication needs. When the bilingual individuals refer

to the “usefulness” of Turkish, they have in mind the concept of “social advancement”.

References

- Abatzis, A.** (2005) Μαρμαρωμένη Ρωμιοσύνη: Οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης. (Marbled “Rums”: Greeks of Istanbul) Athens: Libani.
- Abrahams, J., Barker, V. & Giles, H.** (2008) An examination of the validity of the Subjective Vitality Questionnaire . Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol. 30, Issue 1, 59 -72.
- Alexandris, A.** (1983) *The Greek minority of Istanbul and Greek-Turkish relations 1918-1974.* Athens: Center for Asia Minor Studies
- Allard, R. & Landry, R.** (1986) Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. Journal of Multilingual and Multicultural Development 7, 112.
- Allardt, E.** (1984) *What constitutes a language minority? Journal of Multilingual and Multicultural Development, Issue 5, 195-205.*
- Anastasiadou, M. & Dumont, P.** (2007) Οι Ρωμοί της Πόλης-Τραύματα και προσδοκίες, (“Rums” of Istanbul: traumas and expectations) Athens: Estia.
- Baetens-Beardsmore, H.** (1982) Bilingualism: Basic principles. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C.** (2004/2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Batsalia, F.** (2001) Πραγματολογία και δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης (Pragmatics and second language socialization). Παρουσία (presentation), Τόμος (issue 12-13), Athens, 1998-2000, 565-586.
- Brenzinger, M.** (2006) Language contact and language displacement. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds). *The Handbook of Bilingualism* (pp. 273-284). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Chatzidaki, A. & Xenikaki, I.** (2012) Language choice among Albanian immigrant adolescents in Greece: The effect of the interlocutor’s generation. MENON: Journal of Educational Research ,issue 1, 4-16.
- Coulmas, F.** (2005) *Sociolinguistics: The study of speakers’ choices.* Cambridge University Press.
- Cummins, J. & Swain, M.** (1986) *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice .* Essex: Longman Group Limited

- Cummins, J.** (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.*
- Edwards, J.** (1985) *Language, Society and Identity.* Oxford: Blackwell Publishing.
- Edwards, J.** (1988) Bilingualism, Education and Identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1988 Vol. 9, Nos. 1&2, 203-210
- Edwards, J.** (1995) *Multilingualism.* London: Penguin books.
- Extra, G. & Yağmur, K.** (2009) Language proficiency and socio-cultural orientation of Turkish and Moroccan youngsters in the Netherlands. *Language and Education*, 1, 1-16.
- Fishman, J.** (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2: 67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007), *The Bilingualism Reader* (pp.55-70). London and New York: Routledge, 2nd ed.
- Fishman, J.** (1991) *Reversing Language Shift.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J.** (2001) *Can threatened languages be saved?* Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, M.** (2003) Recent research on Language maintenance. *Annual Review of Applied Linguistics.* Cambridge University Press, 23, 22-43.
- Garcia, O.** (2009) *Bilingual Education in the 21st Century- A Global Perspective.* Oxford: Blackwell Publishing.
- Grosjean, F.** (1982) *Life with two languages, An Introduction to Bilingualism.* Cambridge : Harvard University Press.
- Grosjean, F.** (2006) Issues of bilingualism. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds). *The Handbook of Bilingualism* (pp. 32-63). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Hamers, J.F. and Blanc, M.** (2000) *Bilinguality and bilingualism.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Karahan, F.** (2004) Ethnolinguistic vitality, attitudes, social network and code-switching: the case of Bosnian-Turks living in Sakarya, Turkey. *International Journal of the Sociology of Language*, 165, p.59-92.
- Kaya, N. & Somel, S. A.** (2013) *Geçmişten Günümüze Azınlık Okulları: Sorunlar ve çözüm önerileri. (Minority Schools in Turkey from Past to Present: Problems Experienced and Proposed Solutions)* (pp. 58-81). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Komondouros, M. & McEntee-Atalianis, L.** (2007) Language Attitudes, Shift and the Ethnolinguistic Vitality of the Greek Orthodox Community in Istanbul. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 28, Issue 5, 365-384.
- Landry, R., Allard, R. and Henry, J.** (1996) French in South Louisiana: Towards language loss. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17,6, p. 1-12.

- Massabetas, A.** (2011) *Κωνσταντινούπολη - Η Πόλη των Απόντων (Konstantinoupoli: The city of Absentee)* Athens: Pataki.
- McEntee-Atalianis, L.J. & Pouloukas, S.** (2001) Issues of identity and power in a Greek-Cypriot community. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22, 1, p.19-38.
- Ohifearnain T.** (2013) Family language policy, first language Irish speaker attitudes and community-based response to language shift . *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2013 Vol.34, No. 4, 348-365.
- Pauwels, A.** (2005) Maintaining the Community Language in Australia: Challenges and Roles for Families. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(2-3), 124-131.
- Romaine, S.** (1989) *Bilingualism* . Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Romaine, S.** (2004/2006) The bilingual and multilingual community. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds). *The Handbook of Bilingualism* (pp. 385-395) Oxford, UK: Blackwell Publishing .
- Sachdev, I. & Giles, H.** (2004) Bilingual Accommodation. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds). *The Handbook of Bilingualism* (pp. 354-357) Oxford, UK: Blackwell Publishing .
- Sella-Mazi, E.** (1994/2004) Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής Ελληνικής - Τουρκικής. Η Ελληνική στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης . (Contrastive grammar of Greek - Turkish. Greek in minority schools of Thrace), 1st edition in 1994: Athens: Organisation of Teaching Books publishers, 2nd edition in 2004: Athens: Papazisis.
- Sella-Mazi, E.** (1997a) Language contact today: The case of the Muslim minority in northeastern Greece. *International Journal of the Sociology of Language* 126, "Aspects of sociolinguistics in Greece, July - August 1997, pp. 83-103.
- Sella-Mazi, E.** (1997b) «Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα», κεφάλαιο στο συλλογικό έργο μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μm συμβολή των κοινωνικών επιστημών. ("Bilingualism and lesser-used languages in Greece ", chapter in collective work .The minority phenomenon in Greece. A contribution of the social sciences, curator K.Tsitseliki, D. Xristopoulou) Edition. Critical, 1997, pp. 349- 413.
- Sella-Mazi, E.** (1999) *La minorite musulmane turcophone de Grece: Approche sociolinguistique d' une communaute bilingue*. Athenes: Trochalia.
- Sella-Mazi, E.** (2001/2007) Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα. (Bilingualism and Society: Greek reality) Athens: Proskinio.
- Sella-Mazi, E.** (2016) *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες. (Bilingualism, ethnic identity and minority languages)* Athens: Leimon

- Skutnabb-Kangas, T.** (1984) *Bilingualism or not? The education of Minorities.* Clevedon: *Multilingual Matters*,
- Tzebelekou et al.** (2004) Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της Ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. (Greek as a second language: Rating scale and assessment of language proficiency in Greek of children attending Greek-Turkish bilingual minority schools of Western Thrace [in Greek]. Athens:Institute of Language and word processing.
- Trudgill, P.** (1992). The ausbau sociolinguistics of Greek as a minority and majority language. Proceedings 6th International Symposium on the description and/or comparison of English and Greek .Thessaloniki. 216-218.

Türkçe Eğitiminde İki Dillilik Olgusu ve Evrimi: İstanbul Özel Rum Okullarında İki Dillilik ve Çok Dillilik Eğitimi Sorunu

Bilingualism and its Evolution in Teaching of Turkish
Language: The Bilingualism and Multilingualism Issues
in Greek Minority Schools in Istanbul

*Emilia Themopoulou**

Abstract

İstanbul'da Özel Rum Azınlık okullarında 1923 yılından sonra iki dillilik eğitimin uygulanması, gelişmesi ve evrimi incelenmektedir. İki dillilik eğitim programının başlıca özellikleri ve öğrenciler üzerinde etkileri araştırıldı. 80li yıllardan sonra Özel Rum Azınlık okullarında iki dillilik eğitiminden çok dillilik eğitim programına geçişi ve uygulanması incelenmektedir. Son yıllarda karma evliliklerden ve değişik etnik gruplara ait öğrencilerin Özel Rum Azınlık okullarında eğitim alması nedeniyle iki dillilik eğitim programından çok dillilik eğitim programına geçiş gözlenmektedir. Günümüze kadar çok dillilik eğitim programının evrimi karma evliliklerden ve değişik etnik gruplara ait olan öğrencilere etkisi incelenmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, Özel Rum Azınlık Okulları, iki dillilik eğitimi, çok dillilik eğitimi.

Türkiye'de iki dillilik, uzun yıllardan beri, oldukça yaygın bir kavramdır; özellikle son yıllarda Türkiye'nin Güneydoğusundaki yakın komşu ülkelerde meydana gelen siyasi olaylar ve Türkiye'ye mülteci akımı,

* Associated Professor, National and Kapodistrian University of Athens

iki dilli bireylerin çoğalmasına neden olmuştur. Bildirimizde iki dillilik bağlamında İstanbul'da özel Rum okullarında iki dilli eğitimi, evrimini ve çok dilliliğe geçiş dönemini araştıracağız.

Öncelikle iki dilliliği tanımlamaya çalışalım. Bazı dilbilimciler iki dilliliğin, her iki dilde anlamlı ifadeler ortaya koyma noktasında başladığını ifade etmektedir, oysa baska dilbilimciler bireylerin her iki dile de aynı düzeyde hakim olmaları halinde, iki dilli olunabileceğini savunmaktadır¹. İki dilliliği, bireylerin birden fazla dile hakim olup, ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde edinmesi olarak da tanımlayabiliriz². Grosjean'a göre, bireysel anlamda iki dilliler ve iki dillilik şu şekilde tanımlanmıştır: "İki dillilik, iki ya da daha fazla dilin düzenli olarak kullanımıdır ve günlük yaşantısında iki ya da daha fazla dil kullanan kişiler iki dillidir"³.

İki dilliliği genel olarak toplumsal ve bireysel olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Bazı dilbilimciler⁴, toplumsal iki dilliliği doğal iki dillilik, bireysel iki dilliliği de okul iki dilliliği diye tanımlamaktadır. Bireysel iki dillilik (individual bilingualism), bireyin birden fazla dile sahip olması ve o dilleri kullanması olgusudur. Bireysel iki dilliliğin bir başka türü de okul iki dilliliğidir. Bireyin kendi isteğiyle başka bir dili bir öğretim süreci içerisinde öğrenmesidir. Örneğin, yabancı bir dili eğitim yoluyla öğrenmenin bir sonucudur⁵. Toplumsal iki dillilikte ise zorunlu

- 1 Ahmet Kesmez, "İki Dillilik, Zazaca-Türkçe İki Dilli Akademisyenlerde Dil Kullanımı ve Tercihler (Bilingualism, Zazaki-Türkisch Bilingual Academicians Language Use and Preferences)" *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 1, Cilt: 1, Sayı: 1, Ocak 2015, s. 158. Doğan Aksan, Aksan, Doğan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara, 1998, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- 2 Ahmet Kesmez, "İki Dillilik, Zazaca-Türkçe İki Dilli Akademisyenlerde Dil Kullanımı ve Tercihler", s. 158
- 3 François Grosjean, *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press, 2008, s. 6-13. Hamers, J. F. ve Blanc, M. H. *Bilguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- 4 Berke Vardar, *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul, 1998.
- 5 Töve Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or not, The education of minorities*, (translated by Lars Malberg and David Crane), Multilingual Matters 7, England, 1981. Ahmet Kesmez, "İki Dillilik, Zazaca-Türkçe İki Dilli Akademisyenlerde Dil Kullanımı ve Tercihler (Bilingualism, Zazaki-Türkisch Bilingual Academicians Language Use and Preferences)" *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, Yıl:1, Cilt:1, Sayı:1, Ocak 2015, s. 158.

bir öğretim olmaksızın bireyin doğal olarak bir dili edinmesidir⁶. İki dillilik bireysel olduğu kadar aynı zamanda toplumsal bir olgudur⁷. İki dillilik, toplumsal düzeyde incelendiğinde “diglossia” kavramı söz konusudur. “Bilingualism” olarak kabul edilen iki dillilik bireyin birden fazla dil kullanma becerisi olup “diglossia” ise toplumun iki dil çeşidini kullanmasıdır.⁸

İki dillilik eğitimi

İstanbul’da özel Rum okullarında gözlenen iki dilliliği bireysel ve toplumsal iki dillilik bağlamında araştırabiliriz. Önce okul iki dilliliğine değinmek istiyoruz. Son yıllara kadar, Türkiye’de iki dilli eğitim modeline genelde yabancı okullarda rastlanırdı. Bu durumda öğrencinin eğitim programının içeriğinin bir bölümü anadilinde, bir bölümünü ise egemen dilde alması amaçlanır. Amaç, öğrencinin ana dilini temel düzeyde öğrenmesi ve daha sonra tamamıyla egemen dile geçmesidir. Bu durumda öğrencinin ana dili egemen dilde öğrenimini geliştirmesi için kullanılabilir.

İstanbul’daki Rum azınlık okullarında⁹ 1924’ten 80’li yıllara kadar uygulanan iki dillilik programında öğrenciler eğitim programının bir bölümünü ana dilde, (minority language, Rumca) diğer bölümünü ise egemen dilde (dominant language, Türkçe) almaları amaçlanmıştı. Burada amaç iki dilli bireylerin hem ana dillerinde hem de ülkede konuşulan resmi devlet dilinde dilsel yetkinliğe ulaşabilmeleridir. Önce İstanbul’daki özel Rum okullarında uygulanan iki dilliliğin kısaca geçmişi değinip, daha sonra evrimini araştıracağız.

6 Josiane F. Hamers ve Michel Blanc, *Bilinguality and Bilingualism*, 2nd ed, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, s. 245-250.

7 Serkan Çetinkaya, “Çok Dillilik ve Kimlik. Multilingualism and Identity”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* Cilt: 10 Sayı: Haziran 2017, s. 375

8 Firdevs Karahan, F. “Ethnolinguistic vitality, Attitudes, social network and code-switching: The case of Bosnian Turks living in Sakarya”, Turkey. *International Journal of the Sociology of Language*, 165 (2004), ss. 59-92. Serkan Çetinkaya, “Çok Dillilik ve Kimlik. Multilingualism and Identity”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* Cilt: 10 Sayı: Haziran 2017, s. 375.

9 Nurcan Kaya, N., & Selcuk Aksin Somel, *Geçmişten Günümüze Azınlık Okulları: Sorunlar ve çözüm önerileri*, İstanbul 2013, ss. 48-90.

1924'ten itibaren Türkiye'de tüm azınlık okulları ve yabancı okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim vermeye başlamıştır¹⁰. Bu dönemden sonra Rum azınlık okullarında Türkçe resmi dil olup, Türkçe dersleri zorunlu ders olarak öğretilmeye başlamıştır. Aslında, Türkçenin zorunlu dil olarak öğretilmesi 1915 yılında başlar¹¹, ancak 1918-1923 yılları arasında zorunlu dil olmaktan çıkarılmış ve 1923'te Türkçe tekrar zorunlu dil olarak öğretilmeye başlamıştır. Bu dönemden sonra tüm azınlık okullarında, ilk, ortaokul ve liselerde Türkçe derslerinin yanı sıra, tarih, coğrafya, edebiyat ve kompozisyon Türkçe olarak öğretilmeye başlamıştır. Söz konusu dersler Türk eğitimcileri tarafından verilmeye başlamıştır ve eğitimcilerin devlet tarafından belirlenen ve o zamana göre çok yüksek olan maaşları, azınlık okulları tarafından karşılanmaktaydı¹². Rum azınlık okulu statüsündeki her okul özerk bir Vakıf Heyeti tarafından yönetilmekteydi. 1937'den sonra Türkiye'de, bütün okullarda, askerlik dersleri, Silahlı Kuvvetler görevlileri tarafından verilmeye başlamıştır. Bu derslere katılma zorunluluğu sadece T. C. vatandaşı olan öğrenciler için geçerliydi.

1951'den sonra eğitimcilerin maaşları Rum okullarının bağlı bulundukları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmaya başlamıştır. Bu değişikliğin başlıca kaynağı 1951'de Türkiye ile Yunanistan arasında imzalanan Kültür Anlaşması idi. Buna göre, her iki ülkeden eşit sayıda eğitimcinin karşılıklı olarak, Batı Trakya'da ve İstanbul'daki azınlık okullarında eğitim vermesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, eğitim kitapları iki ülkenin Milli Eğitim Bakanlığı onayından geçtikten sonra azınlık okullarında okutuluyordu. Eğitim kitaplarının her iki ülkedeki ilgili bakanlıklardan onaylanması genelde gecikmelerle gerçekleştiğinden, azınlık okullarındaki eğitimde aksaklıklar meydana gelmekteydi. 1961

10 Lozan Barış Antlaşması'nın 37- 44 maddelerine göre İstanbul'daki Rum Ortodoks ve Batı Trakya'daki tüm müslüman topluluklarının din, eğitim ve dil konularında azınlık hakları korunacaktı. Azınlık okullarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim vermesi bu maddelere ayırılı sayılmaktadır.

11 Zürcher Erik Jan "Young Turks, Ottoman Muslims and Turkish Nationalists", *Identity Politics 1908-1938*, Kemal Karpat (edit.) *Ottoman Past and Today's Turkey*, Leiden, pp. 150-179

12 1931 yılından itibaren, Rumca olarak öğretilen Yunan Tarihi dersi, Rum okulları eğitim programından kaldırılmıştır.

yılında 222 no'lu kararla tüm azınlık okulları özel okul statüsüne girmiştir. Daha sonraki yıllarda bütün okullarda Yurttaşlık ve 70'li yıllardan sonra Rehberlik dersleri müfredata dahil edilmiştir.

80'li yıllara kadar, Özel Rum ortaokul ve lise okullarındaki ders programlarına bir göz atacak olursak, Türkçe, Edebiyat ve Kompozisyon derslerinin yanı sıra, Tarih, (İnkılap Tarihi, Osmanlı Tarihi) Coğrafya, Yurttaşlık, Sosyoloji, Rehberlik ve Askerlik dersleri Türkçe olarak öğretildiğini görüyoruz. Türkçe olarak öğretilen bütün dersler Türk okullarında uygulanan eğitim programında yer almaktaydı. Böylece Türk okullarındaki eğitim programı özel Rum okullarında da uygulanıyordu. Türkçe, toplum içerisinde ve sosyal hayat alanı içerisinde kullanılan hâkim dili teşkil etmektedir.

Aynı dönemlerde, Rum ortaokul ve liselerde, Rumca ve Din dersinin yanı sıra, Fizik, Cebir, Geometri, Biyoloji, Kimya, Felsefe, Sanat Tarihi gibi dersler Rumca olarak veriliyordu.¹³ Bu derslerle ilgili eğitim programı (özellikle, Rumca, din dersi, fizik, felsefe ve geometri derslerinde), Yunanistan'dan gelen ve Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetiminden geçtikten sonra öğrencilere dağıtılan ders kitaplarıyla gerçekleşebiliyordu. Çünkü Türkiye'de azınlık okullarına ders kitapları ve materyalleri hazırlayan bir devlet kurumu bulunmamaktadır. Aslında Rumca olarak verilen dersler bazı değişikliklerle Yunanistan'da uygulanan eğitim programına göre öğretiliyordu. Rumca olarak öğretilen bütün dersler 1951'e kadar İstanbul Rum Ortodoks cemaatinden oluşan eğitimciler tarafından sağlanıyordu. Ancak 1951 Eğitim Anlaşmasından sonra bazı dersler, Yunanistan'dan gelen eğitimciler tarafından vermeye başlandı. 1925 yılında İstanbul ve çevresinde toplam 13. 506 Rum Ortodoks öğrenci vardı. 1929-1930 yılları arasında Rum Ortodoks öğrenci sayısı 7. 650'ye düşmüş, daha sonra ise, 1951-1952 yılları arasında daha da azalara 5. 321'e düşmüştür.

Görüldüğü üzere, 80'li yıllara kadar İstanbul Rum okullarında uygulanan iki dilli eğitim programını incelediğimizde, her iki ülkenin değişik iki

13 1951'de iki ülke arasında uygulanan Eğitim Anlaşmasına göre her iki ülkeden eşit sayıda eğitimcinin İstanbul ve Batı Trakya'daki azınlık okullarına hizmet etmek üzere atanması kararlaştırılmıştı. Rumca, Fizik, Cebir, Matematik, Geometri, Biyoloji, Kimya, Felsefe gibi derslerin bir kısmı 1951 Kültür Anlaşmasının imzalanmasından sonra Yunanistan'dan gelen eğitimciler tarafından karşılanıyordu.

eğitim programı uygulamasından oluştuğunu tespit ediyoruz. Bu eğitim programında amaç, azınlık grubunda sadece ana dilin öğretilmesi değil, söz konusu grubun dilini ve kültürel mirasını, gelecek kuşaklara aktarmaktır. Her iki ülkedeki azınlık okullarında egemen dilin öğretilmesinin yanı sıra, o ülkenin tarihi ve kültürü de öğretilmektedir. Söz konusu eğitim programı iki dilli ve iki kültürlü diyebileceğimiz bir eğitim programıdır. Öğrencilerin ana dili ve o dilde verilen derslere paralel olarak birbirinden değişik iki eğitim programının uygulandığı gözlenmektedir.

Son yıllarda Özel Rum ilkokul haftalık ders programında Türkçe dersleri 5 ile 10 saat, ortaokullarda 6 ile 8 saat, liselerde ise 5 saatlik bir ders programını kapsamaktadır. Rumca eğitimi için de haftalık ders programı kapsamında eşit miktarda ders saati bulunmaktadır. Türkçe öğretilen seçmeli derslerde ise Osmanlı Türkçesi, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi, İslam Kültür ve Medeniyeti dersleri de bulunmaktadır.

Özel Rum okullarında uygulanan bu iki dilliliği “ev içi – ev dışı¹⁴” olarak ifade edebiliriz; evde “azınlık dili” (ana dil Rumca), dışarıda ise “çoğunluk dili” (ikinci dil Türkçe) konuşulmaktadır. Bu durumda, evde anne, baba, ev dışında ikinci bir dil edinen çocuğuyla kendi ana dilinde konuşur. Bunun sonucu olarak evde sadece ana dilin, evin dışında ise ikinci dilin kullanılması söz konusudur. Bu şartlarda, çocuklar okul, arkadaş ortamı ve sosyal çevreden yoğun olarak aldıkları çoğunluk dili ile ev ortamı ve azınlık çevresinden aldıkları ana dili öğrenim ve kullanımını dengelemeye çalışmaktadır. İki dilli bir kişi evde ailesiyle ana dili, toplumda arkadaşlarıyla ikinci dili kullanabilir. F. Grosjean’a göre¹⁵, çoğunluk dilinin baskın olduğu toplumlarda, azınlık aileleri için bu stratejilerden en uygun olanı “ev içi – ev dışı” stratejisidir”. Bu strateji evde anne ve babanın yanı sıra, akraba ve yakın çevrenin de desteğiyle ana dilin gelişmesini ve çoğunluk diline karşı dengenin kurulmasını sağlar. Açıklamaya çalıştığımız ev içi - ev dışı iki dilliliği 1923’ten 80’li yıllara kadar İstanbul’daki Özel Rum okullarında iki ülke eğitim programlarının uygulanmasıyla bu şekilde uygulanmaktaydı. İki dillilik, dilsel becerilerin yanı sıra kültürel edinceleri de kapsar. İki dilli bireyler

14 François Grosjean, *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press, 2008, s. 6-16.

15 François Grosjean, *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press, 2008, s. 6-16.

aynı zamanda iki kültürlüdür¹⁶ ve iki dilin de kültürünü taşırlar. Bireylerde bir dildeki yeterliliklerinin gelişmiş olması, ikinci dildeki yeterliliklerini de etkilemektedir. Çünkü dil transferi sadece birinci dilden ikinci dile değil, ikinci dilden birinci dile de olabilir. Bir dildeki beceri (genellikle ana dili) ikinci dilin edinilmesinde de yardımcı olur.

Bu iki dillilik programında¹⁷ Rumca ve Türkçenin yanı sıra, yabancı dil eğitimi de vardı. Yabancı diller Fransızca veya İngilizceydi. Bu bağlamda, vurgulamak istediğimiz nokta, özel Rum okullarında yabancı dillerin eğitimi, çoğu kez Türkiye'deki yabancı okullarda olduğu gibi, hazırlık sınıfı kurulmasını gerektirmiyordu. Yabancı dil, özel Rum okullarında ev dışı çoğunluk dilini teşkil etmemesine rağmen, iki dilli eğitim programının yanı sıra üçüncü bir dil eğitimini oluşturmaktaydı. Yabancı dil eğitimi iki dilli eğitim programı kapsamında haftada 4 saatlik ders şeklinde verilmekteydi. İki dillilik ile yabancı dil kavramları karıştırılmamalıdır. Çünkü yabancı dil ailede kimsenin bilmediği bir dil olabileceği gibi iki dillilikte evde aile fertlerinden en az birinin bildiği dil de olabilir.¹⁸

İki dilli eğitim programının uygulandığı sürede 80'li yıllara kadar, öğrenciler arasında okulda iletişim dili Rumcaydı. İkinci dil Türkçe birinci dilden sonra veya birinci dil yanında toplumda konuşulan ve iletişim dili olarak kullanılmaktaydı. İstanbul'da Rum Ortodoks cemaatinde öğrencilerde bireysel ve toplumsal ikidillilik (diglossia)¹⁹ gözlenmektedir.

1974'te Milli Eğitim Bakanlığı kararıyla Rumca ders saatlerinde önemli bir azalma gözlenmektedir. Rumca eğitimi artık ana dili düzeyinde

16 Berke Vardar, *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul, 1998.

Berke Vardar, *XX. Yüzyıl Dilbilimi: Kuramcılardan Seçmeler*, İstanbul, 1999.

17 M. Komondouros, L. Mc Entee-Atalianis, "Language attitudes, shift and the ethnolinguistic vitality of the Greek Orthodox Community in Istanbul", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2007, Vol. 28 Issue 5, ss, 365–384.

18 Adem Palabıyık, "Eğitimde çok dillilik tartışmalarına sosyolojik bir bakış: Muş Alparsalan Üniversitesi Kürt Dili Edebiyat Bölümü öğrencileri örneği", *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, Vol: 4/2017, s. 1429.

19 Eleni Sella-Mazi and Rika Rompopoulou "The Future of the Bilingual Greek Orthodox Minority in Istanbul: New Data", Proceedings "Rethinking Language, Diversity and Education 28-31 May 2015, Aegean University Rhodes Forthcoming in: Multilingual Education, Vol. 36, Eleni Skourtou et al. (Eds): Language Diversity in Greece, 978-3-030-28395-7, 485298 1 En, s. 16.

olmayıp, yukarıda bahsetmiş olduğumuz yabancı dil eğitimi programına göre düzenlenmektedir. Ayrıca, Rumca ders notları genel not ortalaması hesaplamasında dikkate alınmadığı ve bu derste notların düşük olması halinde dahi, öğrencilerin sınıfta kalma durumu olmadığı gözlenmektedir. Bu dönemde çok sayıda Rum Ortodoks İstanbul'u terketmiştir. 60'lı yılların başında Özel Rum okullarındaki toplam öğrenci sayısı 6. 757 iken²⁰, tehcir olayları yüzünden, bu sayı 60'lı yılların sonunda 4. 779'a düşmüştür. 1970'li yılların başında özel Rum okullarındaki toplam öğrenci sayısı 3. 930'dan²¹ 1974'teki Yunanistan'a yönelik göç nedeniyle²², 70'li yılların sonunda 1. 147'e düşer²³. 1980'li yıllarda öğrenci sayısı 810'a ve 1990'lı yıllarda 414'e düşer. Öğrenci sayısı yanısıra eğitimcilerin de sayısında çok önemli bir azalma gözlenmektedir. Son yıllarda özel Rum okullarındaki toplam öğrenci sayısı 240-250 civarında olup, yarısını Antakya'dan gelen Ortodokslar teşkil etmektedir. Elde edilen verilere göre, 1922 ile yirminci yüzyıl sonuna kadar İstanbul'da özel Rum okullarındaki öğrenci sayısında %98, 2 oranında bir azalma olduğunu tespit ediyoruz.

Çok dillilik eğitimi

80'li yıllar Rum öğrenci sayısının önemli şekilde azalması ve Antakya'dan ana dili Arapça olan Ortodoks öğrencilerin eğitim görmesi, Rum okullarında iki dillilik ortamından çok dillilik ortamına geçiş sürecini oluşturmaktadır. Aynı dönemde, ana dili Rumca olmayıp, karma evliliklerden ve değişik etnik gruplara ait olan öğrenci ailelerinde yalnız bir ana dilin değil, birçok

20 Oya Dağlar- Macar, "Osmanlı Rum Eğitim Sistemi ve İstanbul Rum Kız Okulları (19. ve 20. Yüzyıl)", *Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Practice & Theory*, 10/2, 2010, s. 773-814.

21 Alexis Alexandris, *The Greek Minority of İstanbul and the Greek Turkish Relations*, Αθήνα: 1982, s. 287.

22 Samim Akgönül, *Les Grecs de Turquie. Processus d'extinction d'une minorité de l'âge de l'Etat-nation a la mondialisation (1923-2001)*, Paris : 2004. Samim Akgönül, "Les ecoles grecques de Turquie" *Mesogeios*, 17-18, (2002), 93-125.

23 Alexis Alexandris, *The Greek Minority of İstanbul and the Greek Turkish Relations*, Atina, 1982, s. 287. Oya Dağlar- Macar, "Osmanlı Rum Eğitim Sistemi ve İstanbul Rum Kız Okulları (19. ve 20. Yüzyıl)", *Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Practice & Theory*, 10/2, 2010, s. 773-814.

ana dilin var oluşu, çok dilli bir ortamın oluşmasına neden olmaktadır. 1993 ile 2005 yılları arasında İstanbul'daki Rum Ortodoks cemaatindeki evliliklerin %61. 5'ini karma evliliklerin oluşturduğu, bu sayının 2000 ile 2005 yılları arasında %75'e yükseldiği saptanmıştır²⁴. Rum Ermeni, Rum Musevi, Rum Arap, Rum Türk karma evliliklerinden, ana dili Rumca olmayıp, çoğu kez Türkçe veya Arapça, Ermenice olan öğrencilerin Rum okullarına kaydolması nedeniyle, o döneme kadar uygulanan iki dilli eğitimde çok dillilik unsuru gözlenmektedir.

Görüldüğü üzere, 80'li yıllardan beri Rumca dersinin yabancı dil ders eğitimi programına göre düzenlenmesi, öğrencilerin ana dili Rumca olmayıp değişik etnik gruplardan olan ailelere mensup olması, sadece bir ana dilin değil, birçok ana dilin var olduğu çok dilli bir ortamın oluşmasına neden olmaktadır. İlk dönemde Rumca bilmeyen ve ana dili Arapça olan öğrenciler özel Rum okullarında eğitim görmeye başlamıştır. Ayrıca Rumca ders notunun öğrencilerin sınıfı geçme veya sınıfta kalma olayına tesir etmediğinden dolayı, bu ilk dönemde çok dillilik olgusuna belki de yeteri kadar önem verilememiştir. Rumca'nın öğreniminde belirlenen problemler Rum ortaokul ve liselerinde Rumca'nın ana dil olarak değil de yabancı dil statüsüne girip eğitim saatlerinin azalması ve özellikle son yıllarda Antakya'dan ana dili Arapça olan öğrencilerin özel Rum okullarına kaydolmasından kaynaklanmıştır.

Arapça ana dili olan öğrenciler aynı zamanda hem Türkçeyi hem de Rumcayı öğrenmek zorunda kalmışlardır. Ancak söz konusu her iki dilin evde konuşulmaması, bu öğrencilerin özellikle Rumcanın eğitiminde, belirli sorunlar yarattığı gözlenmektedir. Başlıca sorun Rumca öğretiminde gözlenmektedir. Bunun nedeni Rumcanın ana dil olarak Antakyalı öğrencilere öğretilmesidir. Türkçe, sosyal hayat alanı içerisinde kullanılan hâkim dili teşkil ettiğinden Türkçe öğretiminde²⁵

24 Katerina Markou, "Η εκπαίδευση των Ρωμίων της Πόλης στο πλαίσιο του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος στο *Συνάντηση στην Πόλη*", *Το Παρόν και Το Μέλλον. Κείμενα για τη ρωμαϊκή κοινότητα της Κωνσταντινούπολης*. Athens, 2009, s. 34.

25 Celile Eren Arıt, Banu Özer Griffin "Improving writing skills with Genre- Based Instruction for Turkish as a Foreign Language Learners" *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2015 ss. 307-316.

sorunlar daha az sorun gözlenmektedir. Yukarıda bahsettiğimiz bu dil ortamında ayrıca Yunanistan'dan gelip (ekonomik kriz dolayısıyla), eğitim gören öğrencileri de göz önüne alırsak, özel Rum okullarında çok dilli ve özellikle değişik ana dilleri olan öğrenci toplumuna rastlamaktayız. Son yıllarda yaşadığımız siyasi olaylar ve askeri çatışmalar çok dilli bireylerin çoğalmasına yol açmıştır. Günümüzde küreselleşme olayını izlediğimiz dünyamızda bireylerde ana dilleri dışında başka bir dil öğrenmek gereksinimi gözlenmektedir. Çok dillilik, ekonomik, ticari sebeplerin yanı sıra siyasi olaylardan dolayı göçe bağlı nedenlere de dayanmaktadır²⁶.

Bu çok dillilik ortamında, özel Rum okullarında öğretilen yabancı diller söz konusu olunca ana dili Arapça olan öğrencilerin okulda 3 dil, yani Türkçe, Rumca ve Fransızca veya İngilizce eğitimi aldıklarını saptıyoruz. Öğrencilerin büyük kısmının ana dili Rumca olmadığı için, ana dili Rumca olan öğrenci sayısının azalması, kültürel asimilasyon ve yüksek sayıda olan Antakyalı öğrencilerin Arapça ana dili nedeniyle Rum okullarında iletişim dili artık Türkçe olarak gelişmiştir. Çok dilli yeni kuşakta Türkçenin toplumda konuşulan iletişim dili olmasının yanı sıra Rum okullarında da iletişim dili olarak gelişmiştir. Rumca öğretiminde dersler Rumca bilmeyen ve özellikle ana dili Arapça olan öğrencilere yönelik olduğundan ana dili Rumca olan öğrenciler arasında seviye sorunu yaşanmaktadır. Söz konusu öğrencilerde (ana dili Rumca olan) motivasyon problemi olup ana dillerine olan ilgisi de azalmaktadır. İstanbul Rum Ortodoks cemaatinde yıllardan beri gözlenen çok önemli nüfus azalması²⁷ özel Rum okullarında öğrenci sayısının azalmasına neden olmaktadır. Böylece çok dilli ortamlardaki çocukların Rumca ana diline olan ilgileri geliştirmeye yetmemektedir²⁸. Sosyal etkileşimin artması

26 Hadra Kübra Erkinay, *Çok Dillilik ve Mardin Örneği*, Mardin Artuklu Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 2012 s. 277, Hadra Kübra Erkinay, Dillerin Birlikteliği ve Çok Dillilik: Mardin Örneği, Genç Akademisyenlerin Perspektifinden Birlikte Yaşama, 1. Baskı, 2012, s. 121-141.

27 1922 yıllarında İstanbul ve civarlarında yaklaşık olarak 230.000 Rum Ortodoks bulunmaktaydı bu sayı şimdi, karma evlilikler dahi 2. 000'e varmıyor. Alexis Alexandris, *The Greek Minority of Istanbul and the Greek Turkish Relations*, Atina, 1982, s. 107

28 Eleni Sella-Mazi "Η Ελληνική στην Κωνσταντινούπολη: επαπειλούμενη γλώσσα;" 5ο Διεθνές Συνέδριο «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια», 1-3 June 2018, University Of Crete, Forthcoming.

ve çok dilli toplumların daha fazla karşılıklı iletişim hâlinde olmasıyla birlikte Türkçenin kullanımı artış göstermektedir.

Özel Rum okullarında hem iki dillilik, hem de çok dillilik konusunda öğrenciler değişik ana dillere sahip olduklarından, özellikle Rumca eğitiminde sorunlar yaşanmaktadır. Bu nedenle, eğitimciler ve okul idarecileri Antakya'dan gelen öğrencilerin Rumca ve Türkçe dil becerilerini geliştirmek amacıyla küçük yaşlarda Türkçe ve Rumca derslerine başlanıp hazırlık sınıflarının oluşmasını önermektedirler. Bu öğrenciler için Taksim'de Aya Triada kreşinde Rumca dil eğitimi gerçekleştirilmektedir. Küçük öğrenciler daha sonra eğitimlerini Zapyon Lisesi ana okulu ve ilkokulunda devam ettirmektedirler. Aya Triada kreşi ve Zapyon ana okulu çok dilli eğitim konusunda, özellikle değişik ana dilleri olan öğrenciler için önemli bir adımdır. Zapyon Lisesi ilk okulu halen İstanbul'un merkezinde bulunan tek özel Rum İlkokuludur. Bunun dışında, Zapyon Rum İlkokulunda ilk eğitimini tamamlayan öğrenciler, diğer iki özel Rum ortaokul ve liselerine devam edebilirler.

Antakyalı öğrencilerin Rum okullarına kaydolmasının başlıca nedeni İstanbul'daki Rum Okullarının özel burs, yemek ve ulaştırma kolaylığı sağlamasıdır. Böylece bu öğrenciler azınlık içinde bir azınlık teşkil etmektedirler. Anlaşıldığı üzere, bu gibi durumlarda eğitimciler sosyal ve kültürel durumları çok değişik olan öğrencileri eğitmek zorundadırlar ve aynı zamanda öğrencilerin sosyoekonomik durumunu göz önüne almaları gerekmektedir. Söz konusu öğrencilerin büyük bir kısmı özel burslarla eğitimlerine devam etmeye çalışmaktadırlar. Sosyoekonomik etkenler Antakyalı öğrencilerin bazen Rum cemaatinden dışlanmasına neden olmaktadır.

Çok dilli eğitimin verimli olması için, Türkçe eğitiminde kullanılan kitapların yeni çok dillilik olgusuna göre uygulanmalıdır (aynı olay Rumca eğitimi için de geçerlidir). Türkçe derslerinde kullanılan kitaplar Türk okullarında olduğu gibi, özel Rum okullarında da ana dili Türkçe olan öğrencilere göre hazırlanmıştır. 30'lu yıllardan bu yana özel Rum okullarında Türkçe eğitimi, Türk okullarında okutulan kitaplarla ev dışı çoğunluk dili olarak gerçekleşmiştir. Günümüzde Türkiye'ye gelen birçok etnik grubun varlığı dolayısıyla Türkçe eğitiminin öğrencilere doğru odaklanmış olması ve onların ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yayılması gerekmektedir.

Bu gelişmeler bağlamında özel Rum ilkokul, ortaokul ve liselerinde uygulanan eğitim programının tekrar gözden geçirilmesi, öğrencilerin çok dilli eğitime uygun yeni eğitim programlarının oluşturulması, ancak bu durumda atılacak ilk adımın eğitimcilerin çok dillilik programlarına göre eğitilmesidir. Eğitimcileri çok dilli bir ortama daha iyi hazırlamak için ilgili ders ve seminerlerin düzenlenmesi ve eğitimcilerin öğrenciler üzerindeki eğitim başarısı değerlendirilmelidir. Geliştirilmiş ders kitapları, yeni teknolojiye ve iletişime dayanan eğitim araçlarının kullanımı, kitapların yanı sıra, görsel eğitim araçlarının kullanılması, DVD ve ilk okuldaki küçük öğrenciler için çizgi filmlerin kullanılması önerilebilir. Yeni teknolojilerden pedagojik bakımdan yararlanabilmek için, internet üzerinden eğitimin gelişmesi ve öğrencilere odaklı olması ve eğitimcilerin böylece öğrencileri motive edip eğitimi olumlu bir şekilde etkilemesi gerekmektedir.

İSTANBUL ÖZEL RUM OKULLARINDAKİ ÖĞRENCİ SAYISININ EVRİMİ

OGRETİM YILI	TOPLAM OGRENCI SAYISI
1975-1976	1594
1982-1983	660
1990-1991	414
2004-2005	235
2005-2006	244
2007-2008	231
2008-2009	240
2009-2010	233
210-2011	233
2011-2012	215
2012-2013	240
2013-2014	239
2014-2015	233
2015-2016	254
2016-2017	250

İSTANBUL ÖZEL RUM OKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN DOĞUM YERİNE GÖRE DAĞILIMI

YIL	TOPLAM OGRENCİ SAYISI	İSTANBULLU	ANTAKYALI	KARMA EVLİLİKLERDEN OLAN	YUNANLI
2004-05	235		111		
2005-06	244		111		
2009-10	233		109		
2010-11	233	67	107	32	17
2012-13	240	62	101	32	12
2014-15	233	54	112	55	13
2015-16	254	64	115	58	33
2016-17	250	62	111	63	39

Kaynak: ΟΙΩΜΚΟ, (İstanbululların Evrensel Federasyonu), Πρακτικά Ημερίδας με θέμα *Κρίσιμα ζητήματα του Ελληνισμού της Κωνσταντινούπολης: Παρόν και Μέλλον κάτω από τις Σημερινές Συνθήκες*, Πνευματικό Κέντρο Κωνσταντινουπολιτών, 29. 4. 2017.

Almanya'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Gelişmeler ve Gelecek Perspektifi

New Advancements in Teaching Turkish as Native Language in Germany and a Future Perspective

*Cemal Yıldız**

1. Giriş

Almanya'da 1969 yılından beri Konsolosluk öğretmenleri tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersi sunulmaktadır. Almanya Federal Cumhuriyeti ile Türkiye arasındaki eğitim ve kültür alanındaki ilişkiler 8 Mayıs 1957 tarihinde iki ülke tarafından imzalanan Türkiye-Almanya Kültür Anlaşması ile başlamıştır. Anlaşmanın yürürlüğe girmesiyle birlikte iki ülke temsilcilerinden oluşan Türk-Alman Daimi Kültür Komisyonu kurulmuştur. Anılan bu komisyon iki ülke arasındaki eğitim ve kültür faaliyetleriyle ilgili kararlar alıp uygulamasını da gerçekleştirmiştir. Söz konusu komisyon genelde her iki yılda bir dönüşümlü olarak Türkiye ve Almanya'da toplanmaktadır.

1970'li yılların başında AFC'deki Türk öğrenci sayısındaki artış ve sorunların çoğalması sonucu Türk-Alman Daimi Kültür Komisyonu aldığı kararla; sadece AFC'de yaşayan Türk çocuklarının eğitim-öğretim sorunlarının ele alınarak çözüme kavuşturulması amacıyla "Türk-Alman Karma Eğitim Uzmanları Komisyonu" (KEUK) kurulmasını kararlaştırmış ve söz konusu anlaşmaya da bu konuda ek bir madde eklenmiştir.

* Prof. Dr., Berlin Eğitim Müşaviri, cemalyildiz@yahoo.com

Diğer yandan Türkiye’de Bakanlar Kurulu Kararı ile “Bakanlıklarası Ortak Kültür Komisyonu” kurularak Almanya ve diğer Batı ülkelerinde yaşayan Türk çocuklarının Türk Dilini, Türk Kültürünü geliştirmek, milli duygularını pekiştirmek, kişilik gelişimi ile bulundukları ülkeye uyumlarını sağlamak amacıyla 1973 yılından itibaren Türkçe ve Türk Kültürü dersleri vermek üzere Türk öğretmenler atanmaya başlamıştır. AFC’deki eyaletlerin farklı eğitim politikaları nedeniyle bazı eyaletler Milli Eğitim Bakanlığınca gönderilen öğretmenleri kabul ederken (Bavyera, Baden Württemberg, Hamburg, Bremen, Aşağı Saksonya, Schleswig Holstein, Berlin, Hessen) bazıları kendi eyaletlerinde ikamet eden Türk işçileri içerisinde öğretmenlik mezunu olanları (bazen de lise mezunlarını bile) görevlendirmişlerdir.

1976 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı, Dışişleri ve Maliye Bakanlıkları ile işbirliği yaparak, 1977 yılında yurtdışı teşkilatını kurmuştur. Bu tarihten sonra göreve atanan Müşavir ve Ataşelerle Alman eğitim yetkilileri arasında temaslar ve işbirliği sağlanmaya başlanmıştır. Yine aynı şekilde öğretmen ihtiyacı da tesbit edilmiş ve Türk çocuklarının Türkçe-Türk Kültür Dersleri almasını teminen çok sayıda öğretmen görevlendirilmiştir.

Anılan Türk-Alman Karma Eğitim Uzmanları Komisyonu (KEUK) da önceleri her yıl dönüşümlü olarak Türkiye ve Almanya’da biraraya gelerek Türk çocuklarının sorunlarına çözüm aramış ve alınacak tedbirleri tespit edip, uygulamaya koymuş, uygulamada meydana gelen aksaklıkları da temsilciliklerimizle işbirliği içerisinde gidermeye çalışmıştır. Söz konusu komisyon son toplantılarını iki yılda bir yapmaya başlamış olup, son toplantı 15-17 Ekim 2018 tarihlerinde Berlin’de gerçekleştirilmiştir.

2. Alman Eğitim Sisteminde Yabancı Öğrencilere Bakış

Federal yapıya sahip Almanya’da eğitim konusu eyaletlerin yetkinde olup, gerek mevzuat gerekse uygulamalar bakımından eyaletler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Almanya’da, çocukları küçük yaşta ayrıştırmaya dayanan ve öğrencilerin potansiyelinden çok, dil bilgisinin belirleyici olduğu bir eğitim sistemi mevcuttur. BM ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar, Alman eğitim sistemini göçmenler başta olmak

üzere, toplumun alt katmanlarına ait gruplardan gelen çocuklara yeterli olanak sunmaması nedeniyle eleştirmektedir. Max Planck Enstitüsü'nün ve Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Migration und Integration (Alman Göç ve Entegrasyon Vakıfları Bilirkişi Kurulu) araştırmaları da (<https://www.svr-migration.de/publikationen/vielfalt-im-klassen-zimmer/> 2017) aynı olumsuz tabloyu ortaya koymaktadır. Yine Alman Sosyal Yardım Kuruluşları Birliği tarafından 2010 yılı içinde açıklanan bir rapor, göçmen kökenli çocukların Almanya'daki eğitim sistemi nedeniyle ayrımcılığa uğradığını; her üç Alman öğrenciden biri liseye giderken, her 10 yabancı öğrenciden sadece birinin liseye gidebildiğini ve üniversiteye giden öğrencilerin de sadece % 3'ünü göçmen kökenlilerin oluşturduğunu ortaya koymuştur.

3. Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri

Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü alanında yeterli eğitimi alması konusunda yoğun bir çaba gösterilmektedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Almanya genelinde Türkçe ve Türk Kültürü dersi verilmektedir. Mahallen yapılan atamalarda 873 öğretmen 828 okul ve 3.399 derslikte **59.028** öğrenciye Türkçe ana dili dersi vermektedir. Bunun yanı sıra MEB de 514 öğretmen ile 2.094 okulda 4.988 derslikte toplam **28.979** öğrenciye Türkçe ve Türk Kültürü dersi vermektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi



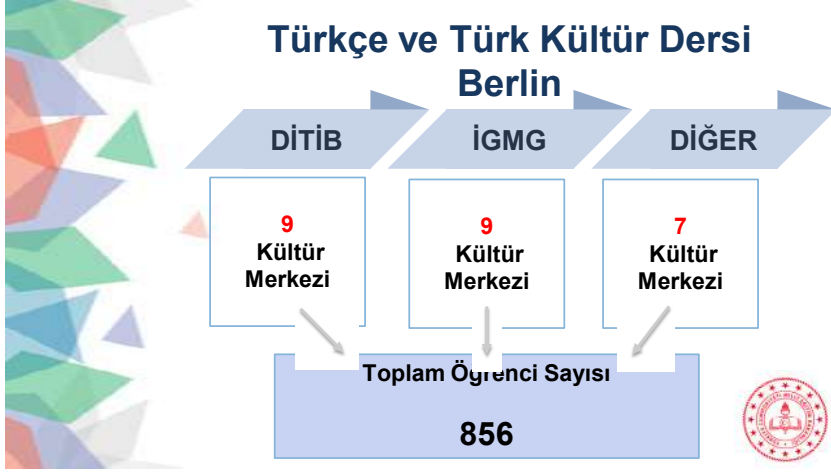
Ana dili olarak Türkçeyi kabul eden aile ve öğrenci oranının tespiti kolay olmamakla beraber gözlemler bu oranın azalma eğiliminde olduğu şeklindedir. Velilerimizin bu konuda eksik bilgi ve ilgisizliklerinin yanı sıra yerel makamların örtülü engellerinden dolayı Türkçe dersine gösterilen ilgi ve derslere devam eden öğrenci sayısı giderek azalmaktadır. Türk kökenli gençlerin Gymnasium'a (başarı oranı yüksek olan okullar) girme oranlarının düşüklüğünün tek sebebi Almanların göçmenlere bakışı olarak sınırlandırılmaz. Ailenin ilgisizliğinden, çevre baskısından, önyargılardan vb. pek çok sebepten kaynaklanmaktadır. Bununla beraber her geçen yıl bu okul türlerine devam eden öğrenci sayısı artmaktadır. Bugün ulaşılan sayı istenilen düzeyde değildir, ancak alınan tedbirlerle veli bilinçlendirme çalışmaları ile giderek artış göstermektedir.

2017-2018 eğitim öğretim yılı boyunca Milli Eğitim Bakanlığımız tarafından bir grup akademisyene yurt dışında yaşayan ilköğretim öğrencileri için **Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Müfredatı** hazırlanmıştır. Programın uygulanabilirliği konusunda Berlin Eğitim Müşavirliği koordinatörlüğü ve bağlı eğitim ataşeliklerinin desteği ile Almanya Federal Cumhuriyeti'nde ve Fransada görev yapan yaklaşık 700 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeninin görüşü ve önerileri alınmış; elde edilen veriler tekrar Ankara'ya müfredat çalışma grubuna gönderilmiştir. Burada yapılan çalışmanın tamamlanması ile MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bu programı incelemiş ve uygunluğunu onaylamıştır. Bu süreçten sonra ders kitabı yazımı aşamasına geçilmiştir. Ders kitabı hazırlıkları halen sürdürülmektedir. Bu çalışmalara paralel olarak Berlin Eğitim Müşavirliği tarafından sahada görev yapan öğretmenlere hazırlatılan öğretim materyalleri de MEB TTKB (Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı) onayından geçirildikten sonra kullanıma sunulmuştur. Yeni müfredatla ilgili yıllık çalışma planları hazırlanmış ve yurt dışında görev yapan öğretmenlere gönderilmiştir. Hem müfredat hem de yıllık çalışma planları Almanca'ya çevrilmiş ve Alman paydaşlara ulaştırılmıştır.

3.1. Berlin Eyaletinde Türkçe ve Türk Kültürü dersleriyle ilgili yeni gelişmeler

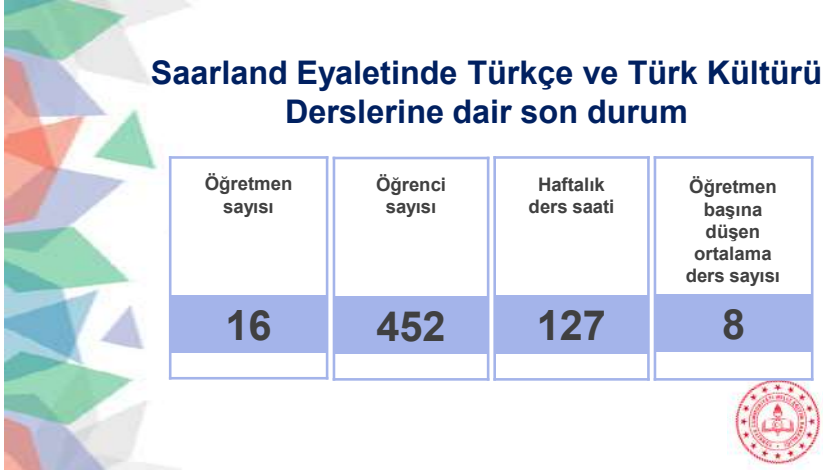
Berlin Eyaletinde Mitte Belediyesi 2017 yılından beri dersliklerden kira talebinde bulunmaktadır. Bu ilçedeki 18 okulda 2017 yılından bu yana Türkçe dersi verilememektedir. Ayrıca Reinickendorf başta olmak üzere bazı belediyeler 2018 Eylül ayından itibaren konsolosluk öğretmeni istemediğini açıklamıştır. Bu yıl itibari ile 25 okulda daha Türkçe dersi yapılamamaktadır. 2018/2019 eğitim öğretim yılında Berlin'de halen 45 MEB öğretmeni ile 80 okulda 1.661 öğrenciye Ataşelik tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersi sunulabilmektedir. Eğitim öğretimin başlamasına çok kısa bir süre kala alınan bu kararlar, ilgili yerlerde yapılan planları olumsuz etkilemekte, mevcut öğretmenlerin ders yükleri azalmakta, aynı zamanda öğrenciler ve veliler mağdur edilmektedir.

Yeni gelişen bu süreçte, Berlin Eyaletinin aldığı siyasi bir kararla KEUK toplantısında varılan mutabakata aykırı olarak, Konsolosluk derslerini etkisizleştirerek kendi uhdelerine almayı amaçladıkları, böylece Konsolosluk öğretmenleri ile çalışmayı sonlandırma amacına ulaşmış olacakları tarafımızca değerlendirilmektedir. Bu gelişmeleri ön görerek 2018 yılı eğitim öğretim yılı başında MEB'in onayı ile Berlin'de MEB öğretmenleri ile STK mekânlarında Türkçe dersi uygulaması başlatılmış ve bu uygulamanın daha da genişletilerek yaygınlaştırılmasının isabetli olacağı değerlendirilmektedir. Zira halen Berlin'de 25 ayrı STK'da yaklaşık 856 öğrenciye MEB müfredatına bağlı olarak Türkçe ve Türk Kültürü dersi verilmektedir. Diğer taraftan öğrenci sayılarına bakıldığında Berlin eyaletinde halen Almanların verdiği Türkçe dersleriyle birlikte toplamda 3.125 öğrenciye Türkçe ve Türk Kültürü dersi sunulmaktadır. Bu sayı geçtiğimiz öğretim yılında 2.765 idi. Bunlardan 1.868 öğrenci Konsolosluk derslerine, 800 öğrenci senato tarafından sunulan Türkçe derslerine ve 856 öğrenci STK mekânlarındaki derslere katılmaktadırlar. Bu sayıya özellikle STK'larda başlatılan uygulamayla ulaşıldığı görülmektedir.



3.2. Saarland Eyaletinde Türkçe ve Türk Kültürü dersleriyle ilgili yeni gelişmeler

Saarland Eyaleti, Eğitim Bakanlığı yaptığı bir açıklama ile Eylül 2018 tarihinden itibaren eyalette Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin kendi kontrolleri altına alınacağını ve Türkiye’den gönderilen öğretmenlerin eyalete bağlı okullarda anılan tarihten itibaren Türkçe ve Türk Kültürü derslerini veremeyeceklerini duyurmuştur. Gelen tepkiler üzerine eyalet bu kararını Şubat 2019 tarihinden itibaren uygulamış ve yeni modele geçmiştir. MEB’e bağlı Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri bu tarihten itibaren okullarda Türkçe ve Türk Kültürü dersi verememektedir. Eyalet yönetimi almış oldukları siyasi bir kararla her halukarda Türkiye’den gelen öğretmen uygulamasına son vermek istemektedir. Buna karşılık olarak Berlin örneğinde olduğu gibi, MEB’in onayı ile mevcut öğretmenler bölgedeki STK bünyelerinde Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görevlendirilmiştir.



4. Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri önündeki engeller

Türklerin Almanya'da kalıcı olduklarını kabullenerek buna göre politikalar geliştirmeye çalışan Alman makamlarının bu siyaset değişikliğinden sonra, Türkçe anadili derslerini entegrasyonu engelleyici bir unsur olarak görmeye başlamalarıyla beraber dersleri dolaylı yollardan engellemeye yönelik adımlar attıkları izlenmektedir. Türkçe anadili derslerinin yaygınlaştırılmasındaki zorlukların nedenleri şöyle sıralanabilmektedir:

- TTK derslerinin zorunlu ders olarak kabul edilmemesi ve okul dersleri sonrasında kurs ya da Alman tarafının ifadesi ile kültürel etkinlik şeklinde düzenlenmesi nedeniyle öğrencilerde derse devam konusunda isteksizliğe yol açması,
- Dersin sınıf geçmeye etkisinin bulunmaması ve karne notu olarak dikkate alınmaması,
- Okul yöneticilerinin TTK dersleri konusunda çıkardıkları çeşitli bürokratik engeller,
- Velilerin TTK dersleri için yeterince talepte bulunmamaları;
- Dersin içeriğine ilişkin bilgi ve bilinç eksikliği.

Son zamanlarda değişik eyaletlerde (Berlin 05.04.2017, Hamburg 27.12.2016 ve Bremen 27.07.2016) Türkçe dersi müfredatı ve Türkiye'den

gelen öğretmen uygulamasına son verilmesi ve Alman yerel makamlarının ana dili deslerinde daha fazla sorumluluk üstlenerek öğretmen atanması ve müfredatı kendilerinin belirlemesi konusunda Eyalet meclislerine dilekçeler sunulmuştur.

Özellikle 15 Temmuz 2016 sonrası Türkiye’de meydana gelen gelişmelerin Almanya’daki basın yayın organlarında tek taraflı ve ağırlıklı olarak olumsuz şekilde gündeme getirilmesinin bu girişimlerde etkisinin olduğu değerlendirilmektedir. Medyadaki olumsuz haberlerin ardından Türkçe dersleri eğitim dairelerinin keyfi uygulamalarıyla da karşı karşıya kalmaya başlamıştır. Son zamanlarda ayrıca birçok eyalette gerek okul müdürlükleri gerekse eğitimle ilgili birimlerden müfredat istenmekte, içeriği sorgulanmakta ve öğretmenlerin dersleri izlenmek istenmektedir. Berlin Eyaletinde yıllardan beri ders saatleri içerisinde yapılan Türkçe dersleri değişik bahaneler gösterilerek öğleden sonlarına kaydırılmakta, bazı belediyeler kullanılan mekânlardan kira talep etmektedir (Berlin Mitte). Diğer yandan velilerin anadil eğitimine yeteri derecede duyarlılık göstermemesi önemli bir sorundur.

Tüm bu hususlar 15-17 Ekim 2018 tarihinde Berlin’de gerçekleştirilen KEUK toplantısında ele alınmış, imzalananan protokole tarafların ailelerin çocuklarının çok dilli yetişmesi konusundaki taleplerinin yerine getirilmesi ve bu imkânın genişletilmesi konusunda fikir birliği içinde oldukları kayda geçirilmiştir.

Müşavirlik ve ataşelikler bu süreci veliler üzerinden Türk STK’ları ve Türk Okul Aile Birliği Dernekleri üzerinden pedagojik, bilimsel ve akademik kestirimlerle ve faaliyetlerle yürütmeye çalışmakta, yapısal temaslarda Alman muhataplara da aktarılmaktadır. Son olarak 21. KEUK toplantısı 15-17 Ekim 2018 tarihlerinde Almanya’nın farklı eyaletlerinden gelen temsilcilerle de bu görüşler paylaşılmıştır. Üç gün süren müzakereler karşılıklı anlayış ve olumlu işbirliği içerisinde geçmiş olup;

- Almanya’daki Türk çocuklarının genel akademik eğitiminin güçlendirilmesi konusundaki tedbirler,

- Konsolosluk ve eyaletlerin eğitim daireleri tarafından sunulan Türkçe ve Türk kültürü derslerinin sunulması konusundaki sınırlar,
- Diploma denklikleri, okul ve aileler arasındaki işbirliği imkanları, dersliklerden istenen kira bedelleri, öğretmenlerin okul işleyişine daha etkin ve kolay entegre edilmeleri,
- İslâm din dersi ile Türkçe ana dili derslerinin çakışmayacak şekilde sunulması konularında olumlu kazanımlar elde edilmiştir.

Bazı basın kuruluşlarında, kimi eğitim sendikalarında (GEZ, DBB) ve kimi eyalet meclislerinde Türkçe öğretmenlerinin “İslamcı” ve “milliyetçi” doktrinleri Alman okullarındaki Türk çocuklarına enjekte ettikleri, Türkçe derslerinde öğretilen konuların denetlenemediği, Türkçe öğretmenlerinin Sayın Cumhurbaşkanımız kastedilerek “Erdoğan’ın propagandistleri” olduğu, Türkçe derslerinin Türkiye’den gelen öğretmenlerin değil; Almanya’da mukim ve Alman Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenlerce verilmesi gerektiği gibi hususlar eşliğinde “Erdoğan’ı sınıflarımızda istemiyoruz!” merkezli yüksek sesler çıkmaya ve Türkçe dersleri ile Türkçe öğretmenleri Almanya siyaset gündeminde yoğunluklu olarak tartışılmaya başlanmıştır. Almanya’da eyalet meclislerinin karar ve politikalarına göre şekillenen Türkçe dersleri, medyadaki bu tür çıkışların ardından eğitim dairelerinin keyfi uygulamalarına da maruz kalmaya başlamıştır.

Almanya’da bazı eyaletlerde öğretmenler, eyaletteki Eğitim Bakanlıkları tarafından istihdam edilmektedir. Bu öğretmenlerin seçiminde bizim herhangi etkimiz bulunmamaktadır. Baden-Württemberg, Baviera, Saarland, Schleswig-Holstein’da sadece Konsolosluk tarafından verilen TTK (Türkçe ve Türk Kültürü) dersi sunulmaktadır. Bremen, Hamburg, Hessen, Berlin, Aşağı Saksonya eyaletlerinde ise ikili bir model vardır (hem konsolosluk dersi, hem de Eyalet Eğitim idarelerinin sorumluluğunda sunulan Türkçe dersleri). Kuzey Ren-Vestfalya ve Rheinland-Pfalz Eyaletlerinde ise anadili/köken dili dersleri eyalet yönetiminin sorumluluk alanındadır. Saarland eyaletinde şubat 2019’dan itibaren

bir değişikliğe gidilmiş olup MEB öğretmenleri artık bu eyalette TTK dersi vermemektedir.

Türkçe anadili eğitimi konusunda hemen hemen Almanya'da her eyalette sorun yaşanmaktadır. Ancak en sıkıntılı eyaletler Berlin, Saarland ve Kuzey Ren-Vestfalya eyaletleridir. Eyaletteki mevzuat gereği Türkçe öğretmenlerinin tamamı yerel makamlarca istihdam edilen KRV Eyaleti'nde Türkçe öğretmeni temininde yaşanan güçlükler nedeniyle öğretmen sayısı azalmaktadır. Eyaletteki öğrenci sayısı son 15 yılda sürekli artış gösterirken buna mukabil anadili Türkçe dersleri için atanan öğretmen sayısında ciddi miktarda düşüş gözlemlenmektedir. Nitekim KRV Eğitim Bakanlığı verilerine göre Türk öğrencilerin sayısı 1998 yılında 149.245 bin ve Türkçe anadili dersi öğretmeni kadrosu 691 iken, öğrenci sayısı 2018 yılında 240 bine ulaşmış (bunlardan 35.345 bini Türk vatandaşı), öğretmen sayısı ise 331'e düşmüştür. (Statistik des Ministeriums für Schule und Bildung, 2018). Özetle, bu eyalette önceki yıllara göre daha fazla öğrenci bulunmasına rağmen daha az öğretmen kadrosu mevcut olup eyalet genelinde daha az Türkçe dersi verilmektedir.

Yukarıda ifade edilenlerin yanı sıra, dersin verimliliğini etkileyen farklı faktörler de bulunmaktadır. Bunlar arasında ilk sırada derslerin statüsü yer almaktadır. Biraz önce de belirttiğim gibi TTK derslerinin zorunlu ders kabul edilmemesi ve normal ders saatleri sonrasında ve kurs şeklinde düzenlenmesi bu dersin başarıya ulaşmasını engelleyen önemli faktörlerden biridir. Bu durum, öğrencilerin derse devam konusunda isteksiz olmalarına sebebiyet vermektedir. Ayrıca TTK derslerinin sınıf geçmeye etkisinin bulunmaması ve okul yöneticilerinin TTK dersleri konusunda çıkardıkları çeşitli bürokratik engeller de derslerin verimliliğini olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Türkçe anadili dersleri farklı sınıf seviyelerinde birleştirilmiş sınıflarda işlenmektedir. Bu bakımdan birden fazla sınıf seviyesinde, eş zamanlı olarak TTK derslerini işlerken başarı elde etmek, öğrencilerin "hazır bulunuşluk" düzeylerinin farklı olması nedeniyle oldukça zordur. Bu durumu dikkate alan Milli Eğitim Bakanlığınca, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri ve geliştirmelerini sağlamak amacıyla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına

uygun, yeni bir müfredat hazırlanmış, buna uygun ders materyalleri de hazırlanmaktadır. Uygulama sonuçları ilerki süreçlerde ortaya çıkacaktır.

5. Değerlendirme ve gelecek perspektifi

Son zanaamlarda basında çıkan haberler, Alman kamuoyu ve bazı muhafazakâr politikacıların nezdinde Türk dili ve kültürü derslerinin imajını zedelemektedir. Almanya'da eyalet meclislerinin karar ve politikalarına göre şekillenen Türkçe dersleri medyadaki bu tür çıkışların ardından eğitim dairelerinin keyfi uygulamalarına da maruz kalmaya başlamıştır. Bu süreç bir yandan veliler üzerinden Türk STK'ları ve Türk Okul Aile Birliği Dernekleri üzerinden pedagojik, bilimsel ve akademik projeksiyonlarla ve faaliyetlerle yönetmeye devam edilmeli, diğer yandan ise Alman muhataplar yapılan temaslarda konuyla ilgili etkin bilgilendirmeler yapılmalıdır.

Kanaatimize göre yukarıda tasvir etmeye çalıştığımız olumsuz manzarayı düzeltebilmek için en başta iki dilli kreşler olmak üzere yeni eğitim kurumlarının açılması elzemdir. Türkiye-Almanya üniversiteleri arasında çift diploma programları aracılığıyla iki dilli anaokulu, sınıf, Türkçe ve din kültürü öğretmeni yetiştirme projelerinin başlatılması önem arz etmektedir. Ayrıca, Almanya genelinde Türkçe-Almanca çift dilli anao-kulları/okullar açılması teşvik edilmesi gerekmektedir.

Diğer yandan, kısa, orta ve uzun vadede bize rehber olacak bir yol haritasının oluşturulması düşünülmeldir. Bu yol haritasının MEB ve diğer ilgili kurum ve kuruluşların desteği ve katılımı ile gerçekleştirilmesi gerekir. Tüm bu adımların sonunda ise "Batı Avrupa Türk Eğitim Şurası" toplanmalıdır. Avrupa'ya 60 yıl önce gelmeye başlayan insanların eğitim sorunlarıyla ilgili en kapsamlı istişarelerin ve çalışmaların yapılacağı "Şura" ile de çok önemli eğitim konularının tüm boyutlarıyla ele alındığı bir eylem planı gerçekleştirilmelidir. Bu noktada, Sivil Toplum Kuruluşları ile işbirliği son derece önemlidir.

Sonuç olarak; Almanya'da son zamanlarda çeşitli eyaletlerde ortaya konulan siyasi tutum ve eğitim alanındaki gelişmelerden hareketle resmi okullarda 50 yıldan bu yana yapılagelmekte olan TTK derslerinin STK

merkezlerine kayması yönünde bir gelişme olduğu ve yeni bir modele doğru geçildiği gözlemlenmektedir. Bu da derslerde uygulanan modelde bazı değişikliklere gidilmesini kaçınılmaz hale getirecektir.

Bunlar;

1. Öğretmen yetiştirme ve istihdamı (mahallen görevlendirme),
2. Denetim,
3. Müfredat (içerik ve ders saatlerinde artış),
4. Finansman (kamu ve özel sektör kaynakları, destekleyiciler, bağışlar),
5. Paydaşların farklılaşması (Alman resmi makamları ve okulların yanında STK'ların paydaş olarak devreye girmesi)

Almanya'da Türkçe dersinin geleceğini şekillendirecek olan tüm bu yeni unsurların ayrı ayrı ele alınarak üzerinde düşünülmesi ve bir stratejik yol haritası oluşturulmasında büyük fayda görülmektedir.

Kaynklar:

<https://www.svr-migration.de/publikationen/vielfalt-im-klassenzimmer>
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/index.html>

III

TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: TEACHING, LEARNING AND ASSESSMENT

Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirilmesi

**The Evaluation of Reading and Listening Activities in
the Books for Teaching Turkish to Foreigners According to
the Renewed Bloom Taxonomy**

Nurşat Biçer

1. Giriş

Eğitim hedeflerini kategorilere ayırmak için hazırlanan Bloom Taksonomisi bilişsel becerileri de basamaklara dönüştürür. Taksonomi, bu basamak sistemiyle öğrencilerin performanslarını değerlendirmeye yardımcı olur (Halawi, McCarthy ve Pires, 2009). Bloom'a göre bu taksonominin çok çeşitli işlevleri vardır. Taksonomi, öğrenme hedeflerini ve etkinliklerini daha net belirlemek, programı veya eğitim hedeflerini değerlendirmek için kullanılabilen önemli bir araçtır (Krathwohl, 2002). Bir eğitim hedefinin hangi kategoriye girdiğinin belirlenmesi; öğretmene öğretim etkinliklerini hazırlamada, ölçme ve değerlendirmede kolaylık sağlamaktadır. Bloom Taksonomisi bilişsel becerilerin basitten karmaşığa doğru sıralandığı aşamaları takip eder. Önce alt düşüncel beceriler ve gittikçe düzeyi artan becerilere dönüşür.

Bloom Taksonomisi 2001 yılında Anderson, Krathwohl ve diğer bazı araştırmacılar tarafından düzenlenerek (Bümen, 2006: 4) Yenilenmiş Bloom Taksonomisi adıyla anılmaya başlanmıştır. Yenilenmiş Bloom

Taksonomisi'nde bilişsel süreç boyutu altı ana başlık hâlinde düzenlenmiştir. Bunlar;

- ✓ Hatırlama
- ✓ Anlama
- ✓ Uygulama
- ✓ Çözümleme
- ✓ Değerlendirme
- ✓ Yaratma (Anderson *vd.*, 2014) olarak tasnif edilmiştir.

Bu sınıflandırma, Bloom Taksonomisi'ne göre birtakım farklılıklar gösterir. “Bilgi” basamağı “hatırlama” olarak “Kavrama” basamağı “anlama” olarak değiştirilmiştir. “Sentez” basamağı ise “Yaratma” adını alarak son basamağa taşınmıştır (Anderson *vd.*, 2014).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi eğitim alanının birçok alt dalında kullanılarak etkili öğretim ve değerlendirmeye katkı sunmaktadır. Öğrencinin farklı düzeylerdeki düşünme becerilerinin gelişimine önem veren Türkçe öğretiminde de bu taksonomiden yararlanılmaktadır. Erdoğan'a (2017) göre farklı düzeylerdeki düşünme becerileri Türkçe derslerinde çeşitli çalışma ve etkinliklerle geliştirilebilir. Türkçe öğretiminde dil yapılarının kavranması ve metinlerin anlamlandırılması sürecinde kullanılan düşünsel becerilerin geliştirilmesi ihtiyacı yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nden yararlanılmasını gerektirir.

Dil öğretiminde öğrenci seviyeleri dikkate alındığında birey 1. basamakta; listeler, tanıtır, anlatır, sınıflandırır *vb.*, 2. basamakta; açıklar, anlatır, tanımlar, adlandırır *vb.*, 3. basamakta; niteler, değiştirir, çözümler, açıklar *vb.*, 4. basamakta; analiz eder, ayrıştırır, kıyaslar, karşılaştırır *vb.*, 5. basamakta; fikir verir, eleştirir, ayırt eder *vb.*, 6. basamakta; oluşturur, yapılandırır, planlar, uygular *vb.* şekilde tanımlanmaktadır (Mete, 2015: 89). Türkçeyle ilgili hazırlanan etkinlik ve sorular öğrencinin merak duygusunu harekete geçirerek eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmesini ve yeni bakış açıları oluşturmasını sağlar (Akyol, 1997'den akt. Sarar Kuzu, 2013: 62).

Öğrencilerin derslere katılımını teşvik etmek için derslerde farklı etkinliklerin kullanılması ve dijital materyallerden yararlanılması önemlidir. Bu materyaller arasında kolay ulaşılabilir ve ekonomik olması yönüyle ders kitapları öne çıkmaktadır. Yaygın kullanılan bu ders materyallerindeki etkinliklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi ve daha etkili öğrenmeyi sağlaması gerekir (Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014). Türkçe derslerinde ders kitapları, öğrenme sürecini büyük oranda etkiledikleri için temel kaynak niteliği kazanmaktadır (Durukan ve Demir, 2017: 1622). Gerek ana dili gerekse de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin farklı farklı düşünsel basamaklara hitap edecek ve geliştirecek şekilde hazırlanması önemlidir. Böylece öğrenciler dil becerilerini geliştirirken anlama ve algılama kapasitelerini de düzeli bir şekilde ilerletme imkânı bulurlar.

Yabancılar Türkçe öğretimini gerçekleştirmek için hazırlanan ders kitaplarının öğrencilerin dil düzeyleriyle uyum içerisinde, düşünsel becerileri geliştirecek etkinlikler barındırması dil öğretiminin amacına ulaşması açısından önem taşır. Yapılan bu çalışmayla ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin hangi bilişsel düzeylerine katkı sağladığı hangi düzeylerin eksik kaldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretimi ders kitapları ve etkinliklerin taksonomiye göre inceleyen Sarar Kuzu (2013), Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014), Savaş (2014), Tüm (2016), Durukan ve Demir (2017), Erdoğan (2017) vb. çalışmalar mevcuttur. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında ise az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak ilgili alan yazınında yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Gazi Yabancılar için Türkçe, İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarının taksonomiye göre incelenmesini içeren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanda eksik olan ve ders kitaplarının hazırlanmasına katkı sunacak olan bu çalışmanın amacı yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan B1 seviyesindeki ders kitaplarındaki okuma ve dinleme etkinliklerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı nasıldır?

- Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan dinleme etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2. 1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yapılmış bir içerik analizi çalışmasıdır. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187).

2. 2. İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın dokümanlarını yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarından İstanbul, Gazi Yabancılar için Türkçe ve Yedi İklim adlı öğretim setlerinin B1 düzeyindeki ders kitapları oluşturmaktadır. Orta düzey dil seviyesini ifade eden B1 ders kitaplarının seçilme nedeni alt ve üst düzey bilişsel basamakların yeterli oranlarda kullanılmış olacağının düşünülmesidir. İncelenen ders kitapları ise Türkçe öğretiminde yaygın kullanılan kitaplar olması hasebiyle çalışma kapsamına alınmıştır.

2. 3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Ders kitaplarındaki anlama becerilerinden okuma ve dinleme etkinlikleri hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma sınıflandırmalarına uygunlukları açısından değerlendirilmiştir. Okuma ve dinlemenin seçilme nedeni metinlerin sonundaki etkinliklerin taksonomiyle daha fazla ilgisi olmasıdır. İnceleme yapılırken frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan incelemenin güvenilirliğini belirlemek için, araştırmacı dışında bir alan uzmanı da verileri sınıflandırmıştır. İki kodlayıcının sınıflandırmaları karşılaştırılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu analiz için Miles ve Huberman'ın (2016) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik, bu formüle göre , 81 olarak tespit edilmiştir. Puanlamanın

güvenirliği için bu oranın , 70 veya daha üstü olması gerektiğinden (Miles ve Huberman, 2016) yapılan işlemin güvenilir olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın sonunda anlama becerisiyle ilgili etkinliklerin taksonomiye dağılımının hangi oranlarda olduğu ve ders kitaplarındaki etkinliklerin karşılaştırılması yapılmıştır. Böylece ders kitaplarındaki etkinlik türlerinin öğrencilerin bilişsel süreçlerine hitap etme yönleri ortaya konulmuştur.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Gazi Yabancılar için Türkçe, İstanbul ve Yedi İklim B1 düzeyi ders kitapları incelenmiş ve okuma ve dinleme becerilerindeki etkinlikler incelenmiştir. Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: Gazi Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabındaki Okuma Etkinliklerinin Bloom Taksonomisi'ne Dağılımı

Düzyey	<i>f</i>	%
Hatırlama	105	49, 06
Anlama	85	39, 71
Uygulama	-	-
Analiz	13	6, 07
Değerlendirme	9	4, 20
Yaratma	2	0, 93
Toplam	214	100

Tablo 1'e bakıldığında Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerinin taksonomiye göre 105 tanesinin hatırlama, 85 tanesinin anlama, 13 tanesinin analiz, 9 tanesinin değerlendirme ve 2 tanesinin yaratma basamağında olduğu görülmektedir. İncelenen etkinliklerin büyük oranda hatırlama düzeyinde olduğu ve alt basamaktan üst basamağa doğru gittikçe oranın azaldığı anlaşılmaktadır. Uygulama basamağına ilişkin herhangi bir etkinlik tespit edilememiştir. Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabında bulunan yaratma düzeyine ait bir örnek Görsel 1'de sunulmuştur:

C) Eğer Alaattin'in sihirli lambasına sahip olsanız ne diler-
siniz, anlatınız.



Görsel 1: *Gazi Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabındaki
Yaratma Basamağı Okuma Etkinliği*

Tablo 2: Yedi İklim B1 Ders Kitabındaki Okuma Etkinliklerinin Bloom
Taksonomisi'ne Dağılımı

Düzyey	f	%
Hatırlama	73	57, 03
Anlama	34	26, 56
Uygulama	-	-
Analiz	10	7, 81
Değerlendirme	8	6, 25
Yaratma	3	2, 34
Toplam	128	100

Tablo 2 incelendiğinde Yedi İklim ders kitabındaki okuma etkinliklerinin taksonomiye göre dağılımlarının 73 tanesinin hatırlama, 34 tanesinin anlama, 10 tanesinin analiz, 8 tanesinin değerlendirme ve 3 tanesinin yaratma basamağında olduğu görülmektedir. Taksonomi basamaklarından hatırlama düzeyindeki etkinliklerin diğerlerinden fazla olduğu belirlenmiştir. Aşamalı olarak üst basamağa doğru etkinlik sayıları azalmaktadır. Yedi İklim ders kitabında bulunan yaratma düzeyine ait bir örnek Görsel 2'de sunulmuştur:



Görsel 2: Yedi İklim B1 Ders Kitabındaki Değerlendirme Basamağı Okuma Etkinliği

Tablo 3: İstanbul B1 Ders Kitabındaki Okuma Etkinliklerinin
Bloom Taksonomisi'ne Dağılımı

Düzey	f	%
Hatırlama	43	42, 57
Anlama	34	33, 66
Uygulama	-	-
Analiz	7	6, 93
Değerlendirme	15	14, 85
Yaratma	2	1, 98
Toplam	101	100

Tablo 3'e bakıldığında İstanbul ders kitabındaki okuma etkinliklerinin 43 tanesinin hatırlama, 34 tanesinin anlama, 7 tanesinin analiz, 15 tanesinin değerlendirme ve 2 tanesinin yaratma basamağında olduğu görülmektedir. En fazla hatırlama basamağında etkinlik bulunurken anlama düzeyinde de çok sayıda etkinlik bulunmaktadır. İstanbul ders kitabında bulunan hatırlama düzeyi etkinliğini gösteren bir örnek Görsel 3'te verilmiştir:

2 Aşağıdaki cümleler doğru ise “D” yanlış ise “Y” yazalım.

1. Yazar'ın sabah hayal kurmasının nedeni sabahları çok sevmesidir. ()
2. Yazar birçok şeyi özliyor. ()
3. Yazar'a göre herkesin hayalleri farklıdır. ()
4. Yazar kendi yaşından memnun. ()

3 Aşağıdaki bilgilerin hangisi metinde bulunmaktadır? İşaretleyelim.

1. Yazarın oyunu ()
2. Yazarın annesine olan özlemi ()
3. Hayallerin güzelliği ()
4. Yazarın yaşlılık hayalleri ()

Görsel 3: İstanbul B1 Ders Kitabındaki Hatırlama Basamağı Okuma Etkinliği

Tablo 4: Okuma Etkinliklerinin Bloom Taksonomisi'ne Göre Genel Dağılımı

Düzey	Gazi Yabancılar için Türkçe		Yedi İklim		İstanbul	
	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	105	49, 06	73	57, 03	43	42, 57
Anlama	85	39, 71	34	26, 56	34	33, 66
Uygulama	-	-	-	-	-	-
Analiz	13	6, 07	10	7, 81	7	6, 93
Değerlendirme	9	4, 20	8	6, 25	15	14, 85
Yaratma	2	0, 93	3	2, 34	2	1, 98
Toplam	214	100	128	100	101	100

Tablo 4'e göre okuma etkinliklerinin Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabında 214, Yedi İklimde 128 ve İstanbul'da 101 tane bulunduğu belirlenmiştir. En fazla etkinlik Gazi Yabancılar için Türkçe kitabında bulunurken en az etkinlik ise İstanbul ders kitabındadır. Her üç ders kitabında da hatırlama düzeyindeki etkinliklerin sayısı belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır. Hiçbir ders kitabında da uygulama basamağına ait etkinlik bulunamamıştır. Ders kitapları arasında okuma etkinliklerinde bilişsel basamakların en dengeli dağıldığı setin İstanbul olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5: Gazi Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabındaki Dinleme Etkinliklerinin
Bloom Taksonomisi'ne Dağılımı

Düzyey	f	%
Hatırlama	60	63, 82
Anlama	29	30, 85
Uygulama	-	-
Analiz	3	3, 19
Değerlendirme	1	1, 06
Yaratma	1	1, 06
Toplam	94	100

Tablo 5 incelendiğinde Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabındaki dinleme etkinliklerinin taksonomiye göre 60'ı hatırlama, 29'u anlama, 3'ü analiz, 1'i değerlendirme ve 1'i yaratma basamağındadır. Etkinliklerin çoğunlukla hatırlama düzeyinde olduğu ve öğrencinin dinlediklerini hatırlayıp etkinlikleri yapması beklenmektedir. Üst basamaklara ait etkinlik sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabında bulunan kavrama basamağındaki bir etkinlik örneği Görsel 4'te verilmiştir:

B) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Hikâyedeki avcı nasıl birisidir?

2. Hikâyedeki kuş nasıldır?

3. Kuş neden bağırıp ağlamaya başlamıştır?

4. Avcı neden çalıların arkasına saklanmıştı?

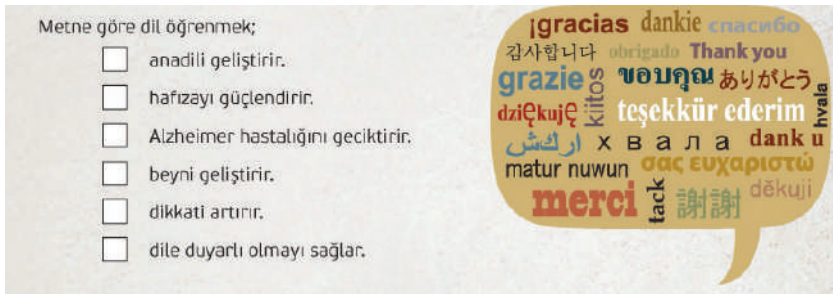
5. Hikâyede avcının verdiği mesaj nedir?

Görsel 4: Gazi Yabancılar için Türkçe B1 Ders kitabındaki Kavrama Basamağı
Dinleme Etkinliği

Tablo 6: Yedi İklim B1 Ders Kitabındaki Dinleme Etkinliklerinin Bloom Taksonomisi'ne Dağılımı

Düzy	f	%
Hatırlama	35	74, 46
Anlama	12	25, 53
Uygulama	-	-
Analiz Etme	-	-
Değerlendirme	-	-
Yaratma	-	-
Toplam	47	100

Tablo 6 incelendiğinde Yedi İklim ders kitabındaki dinleme etkinliklerinin taksonomiye göre dağılımlarının 35 tanesinin hatırlama, 12 tanesinin anlama basamağında olduğu görülmektedir. Toplam 47 etkinliğin ilk iki alt basamakta yer aldığı ve üst bilişsel becerilere hitap eden hiçbir etkinliğin olmadığı belirlenmiştir. Toplam dinleme etkinliklerinin sayısı, okuma etkinliklerine göre oldukça düşük sayıda kalmıştır. Yedi İklim ders kitabında bulunan hatırlama düzeyi etkinliğini gösteren bir örnek Görsel 5'te verilmiştir:

**Görsel 5:** Yedi İklim B1 Ders Kitabındaki Hatırlama Basamağı Dinleme Etkinliği

Tablo 7: İstanbul B1 Ders Kitabındaki Dinleme Etkinliklerinin
Bloom Taksonomisi'ne Dağılımı

Düzy	f	%
Hatırlama	23	82, 14
Anlama	3	10, 71
Uygulama	-	-
Analiz Etme	-	-
Değerlendirme	-	-
Yaratma	2	7, 14
Toplam	28	100

Tablo 7'ye bakıldığında İstanbul ders kitabındaki dinleme etkinliklerinin 23 tanesi hatırlama, 3 tanesi anlama ve 2 tanesi yaratma basamağında yer almaktadır. Hatırlama düzeyindeki etkinliklerin belirgin bir şekilde öne çıktığı üst basamaklardan ise sadece bir metne ait 2 etkinliğin bulunduğu belirlenmiştir. İstanbul ders kitabında bulunan hatırlama ve değerlendirme düzeyi etkinliklerini gösteren bir örnek Görsel 6'da verilmiştir:

ÇALIŞMA KOŞULLARI

8  **4** Metni dinleyelim. Hangi şirket, çalışanlarına aşağıdaki imkânları sunuyor? Eşleştirelim.

	Yahoo	Google	Palmolive	Alt kattaki şirket
İşyerine köpek getirme			Kuaför ve dişi hizmeti	
Tatil armağan etme			Film izleme	
Çalışma saatlerini azaltma			Ücretsiz öğle yemeği	
Ücretsiz servis imkânı			Farklı mutfaklardan yemekler	

9 Onlar şirketlerinden memnun mu?

10 Sizce bu imkânlardan hangisi en iyisi? Neden?

Görsel 6: İstanbul B1 Ders Kitabındaki Hatırlama ve Değerlendirme Basamağı
Dinleme Etkinlikleri

Tablo 8: Dinleme Etkinliklerinin Bloom Taksonomisi'ne Göre Genel Dağılımı

Düzy	Gazi Yabancılar için		Yedi İklim		İstanbul	
	Türkçe					
	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	60	63, 82	35	74, 46	23	82, 14
Anlama	29	30, 85	12	25, 53	3	10, 71
Uygulama	-	-	-	-	-	-
Analiz Etme	3	3, 19	-	-	-	-
Değerlendirme	1	1, 06	-	-	-	-
Yaratma	1	1, 06	-	-	2	7, 14
Toplam	94	100	47	100	28	100

Tablo 8'e göre dinleme etkinliklerinin Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabında 94, yedi iklimde 47 ve İstanbul'da 28 tane olduğu belirlenmiştir. Etkinlik sayısı açısından en fazla etkinliğin Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabında bulunduğu, en az etkinliğin ise İstanbul ders kitabında olduğu görülmektedir. Her üç ders kitabında da etkinliklerin çoğunlukla alt basamaklarda bulunduğu ve üst basamaklara çok az yer verildiği anlaşılmaktadır. Ders kitapları arasında dinleme etkinliklerinde bilişsel basamakların nispeten en dengeli dağıldığı setin Gazi Yabancılar için Türkçe olduğu belirlenmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okuma etkinliklerine bakıldığında Gazi Yabancılar için Türkçe setinde bulunan toplam 214 etkinlikten 190 tanesinin hatırlama ve anlama boyutunda, Yedi İklim setinde bulunan 128 etkinliğin 107 tanesi hatırlama ve anlama boyutunda, İstanbul setinde bulunan 101 etkinliğin 77 tanesi hatırlama ve anlama boyutunda yer almaktadır. Buna göre okuma etkinliklerinin çoğunlukla alt bilişsel basamaklarda bulunduğu anlaşılmaktadır. Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabında 24 etkinlik, Yedi İklimde 21 ve İstanbul kitabında ise 24 etkinlik taksonominin üst düzeyine uygundur. Daha çok bilgilerin tanınması, hatırlanması ve özümsemesi süreçleri aktif kullanılırken uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamakları daha az kullanılmıştır. Kitap setlerinde etkinlik

sayısı en fazla Gazi Yabancılar için Türkçe kitabındayken, kitap setlerinin taksonomik dağılımlarına bakıldığında üst düzey basamakların kullanım oranı en fazla İstanbul setinde bulunmuştur.

Dinleme etkinliklerine bakıldığında Gazi Yabancılar için Türkçe setinde bulunan toplam 94 etkinlikten 89 tanesi hatırlama ve anlama boyutunda, Yedi İklim setinde bulunan 47 etkinlik hatırlama ve anlama boyutunda, İstanbul setinde bulunan 28 etkinlikten 26'sı ise hatırlama ve anlama boyutunda yer almaktadır. Buna göre dinleme etkinliklerinin çoğunlukla alt bilişsel basamaklarda bulunduğu anlaşılmaktadır. Kitaplara bakıldığında üst bilişsel basamaklardaki etkinlikler çok azdır. Bu durumda dinlediğinden hareketle konuşma ve yazma uygulamalarına yeterince yer verilmediği anlaşılmaktadır. Dinleme etkinliklerinden üst bilişsel basamakta yer alan etkinliklere bakıldığında Gazi Yabancılar için Türkçe ve İstanbul kitaplarında az sayıda etkinliğe rastlanırken Yedi İklim kitabında hiç üst bilişsel etkinlik bulunamamıştır. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için boşluk doldurma, eşleştirme, sıralama, düzeltme, yazma gibi etkinlik türleri kullanılır. Bu etkinlikler yapılırken öğrencinin alt bilişsel basamaklardan üst basamaklara çıkabilmeleri amaçlanır (Tiryaki, 2017).

Oktay'ın (2015) çalışmasında Yeni Hitit setinde bulunan metin altı sorularının dağılımının en fazla bilgi basamağında en az ise yaratıcılık basamağında olduğu belirlenmiştir. Hatırlama basamağındaki etkinlik ve sorular net cevaplar sağlarken eleştirel veya yaratıcı düşünme için pek katkı sağlamaz. Kitaplara bakıldığında doğru yanlış şeklindeki etkinliklerin yoğun kullanıldığı göze çarpmaktadır. Ana dili öğretimi ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmalarda da (Savaş, 2014; Durukan ve Demir, 2017) etkinliklerin yoğun olarak alt basamakların kullanıldığı söylenebilir.

Okumayla kıyaslanınca dinleme etkinliklerinin genellikle alt basamaklarda olduğu ve üst düzey düşünme becerilerine pek katkı sunmadığı söylenebilir. Etkinlik sayısı ve çeşitliliği açısından Gazi Yabancılar için Türkçe kitabının öne çıktığı anlaşılmaktadır. Genel olarak yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının üst bilişsel basamakları yansıtmak yerine alt bilişsel basamakları içerecek şekilde hazırlandığı

söylenbilir. Bu durumda alt basamak etkinliklerinin standart olması ve hazırlanmasının daha kolay olduğu düşünülebilir.

Çalışmanın genel sonuçları değerlendirildiğinde bilişsel basamakların ders kitaplarında daha dengeli dağıtılması ve mümkün olan her basamağı yansıtan etkinliklerin bulunması gerekmektedir.

Öğrencilere, ders kitabındaki metinlerde, dinleme metinleri içinde, konuşma derslerinde ve yazma derslerinde cümlelerin farklı kullanımları ve edindiği bilgileri içselleştirebileceği uygulamalara yer verilmelidir.

Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının hazırlanmasında üst düzey bilişsel beceri eğitimi konusunda hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda etkinlikler, bilimsel araştırmaların ortaya koyduğu bilgiler ışığında düzenlenmelidir.

Kaynaklar

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2014). *Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 142, 3-14.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 173-191.
- Eroğlu, D. ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Halawi, L. A., McCarthy, R. V. ve Pires, S. (2009). An evaluation of e-learning on the basis of Bloom's taxonomy: An exploratory study. *Journal of Education for Business*, 84(6), 374-380. doi:10. 3200/JOEB. 84. 6.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Mete, F. (2015). Yabancı dilde kelime öğretiminde resimlerin seviye ve taksonomiye uygun kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 81-94.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M., (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (çev. Akbaba Altun, S. & Ersoy, A.). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, M. R. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlatma ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58- 76.
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflaması'na göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Tiryaki, E. N. ve Kayatürk, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarındaki dinleme metinlerinin örtülü anlam açısından değerlendirilmesi (İstanbul b1-b2 seviyesi ders kitabı). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 300-319.
- Tüm, G. (2016). 5. ve 6. Sınıf İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metin önü ve sonu sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies –International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 11(14), 731-748.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dilbilgisi Sıralaması

The Grammar Ordering in Turkish Teaching As a Foreign Language

Sevgi Çalışır Zenci¹

1. Giriş

Dil öğretiminde her ne kadar öğretim modelleri geliştirilse de ders malzemesi olarak kitap en önemli etkenlerden biridir. İster uzaktan eğitim olsun isterse yüz yüze bir eğitim söz konusu olsun kitap vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır, dolayısıyla kitapların niteliği de bu noktada önem kazanmaktadır. Karababa (2009; 276), yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının ve araç-gereçlerinin öğrencilerin gereksinimleri ve düzeyleri açısından yeterli olmadığını vurgulayarak Türkçe dilbilgisinin ayrıntılı olarak betimlendiği çalışmalarda yetersizliğin, ders kitaplarının da yetersiz olmasına etkisi olduğunu belirtmektedir. Yöntemlerin ortaya çıkmasıyla ve yeni yöntemlerin oluşturulmasıyla birlikte dilbilgisi öğretimine yer verilmeli mi, yer verilmeliyse ne kadar yer verilmeli gibi sorular da gündeme gelmiştir. Bu tartışma günümüzde de devam etmektedir. Güncel olan yöntemler dilbilgisi öğretimine karşı olsa da hemen hemen her kurumda dilbilgisi öğretimi yapıldığını görmekteyiz. Eğer dilbilgisi öğretimi yapılacaksa da bunun da standart ve doğru sıralamayla yapılması

1 Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi Türk Dili Bölümü, sevgicalisir@anadolu.edu.tr

gerekmektedir. Güzel ve Barın (2013, s. 263) dil bilgisi sıralamasının önemine vurgu yaparak yapıların birbirini tamamlayıcı bir biçimde ve önceden çok iyi belirlenmiş bir plan dâhilinde öğrenciye sunulması gerektiğini belirtmektedirler.

1. 1 Amaç

Konusu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları olan bu çalışmada, söz konusu kitapların içeriklerinin dilbilgisi konuları açısından betimlenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Bu içeriklerin öğrenmeyi nasıl etkilediğinin görülebilmesi için de öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1. 2 Problem

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim ders kitaplarının hemen hemen hepsinde dilbilgisi konularına yer verilmektedir. Ancak her kitapta farklı dilbilgisi konuları geçmekte, düzeylere göre bir dağılım yapılmamaktadır. Aynı zamanda kitaplarında geçen dilbilgisi konuları farklı adlandırılmakta bu da terim sorununa sebep olmaktadır. Dilbilgisi konularının sıralamasının standart olmadığı gözlemlenmektedir.

1. 3 Önceki Çalışmalar

Fidan (2016) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dilbilgisi konularını betimleyerek öğretmen ve öğrenci görüşlerini değerlendirmiştir. 46 öğretmen ve 109 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilere Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları dilbilgisi konularının neler olduğu sorulmuş, aynı zamanda öğretmenlerin de Türkçe öğretme sürecindeki gözlemlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin en çok zorlandıkları konular ek ekleme süreçleri olduğu saptanmıştır. Öğretmen gözlemlerine bağlı olarak öğrencilerin Türkçe dilbilgisi konularından en çok adlaştırmalarda, ad durum eklerinde, fiilimsilerde, birleşik zamanlarda, fiil çatılarında, iyelik ve tamlama eklerinde sorun yaşadıkları görülmüştür.

Başar (2017)'in çalışması, İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere Türkçe dilbilgisi konularının Türkçe öğrenen İranlıların (Fars soylu) hazırbulunuşluk özelliklerine uygun bir şekilde sıralanmasına yönelik bir öneri sunmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, Tahran Yunus Emre Enstitüsünde üç yıllık süre zarfında Fars soylu kitleye yönelik, dilbilgisi öğretim süreci gözlemlenerek hedef kitlenin çeşitli sebeplerden dolayı oldukça rahat kavradıkları ve kavramakta zorlandıkları dilbilgisi yapıları belirlenmeye, bu noktadan hareketle dil bilgisi konularının öğretiminde yeni bir sıralama ortaya konulmaya çalışılmıştır. İranlı hedef kitle tarafından öğrenilmesinin kolay olduğu düşünülen veya diğer bir deyişle Farsçada birebir karşılığı olan dil bilgisi yapılarının ve Farsçadan Türkçeye girmiş olan ve her iki dilde de aynı anlam ve bağlamda kullanılan bazı bağlaçların temel seviyede öğretilmesi düşünülmüştür.

2. Yöntem

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan ders kitaplarındaki dilbilgisi konularının içeriklerinin betimlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, kitapların dilbilgisel içerikleri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ders kitaplarıyla ilgili bu gözlemlerin, uygulamadaki görünümlerine ışık tutabilmek için ise yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine Türkçe öğrenirken en kolaydan en zora doğru bir sıralama yapabilecekleri bir liste verilmiştir.

İncelenen ders kitaplarında, dilbilgisi konularının veriliş/işleniş biçimleri bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuş; bu konularla ilgili sadece genel bir bilgilendirme, çalışmanın anlaşılabilirliğini sağlamak için yapılmıştır. Çalışmada asıl olarak, kitaplardaki dilbilgisi konularının, hangi düzeyde ve hangi sırayla verildiği betimlenmiştir.

2. 1 Evren-Örneklem

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarından, Ankara Üniversitesi TÖMER'in *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* ('1. Kitap') Yunus Emre Enstitüsü'nün *Yedi İklim Türkçe* ('2. Kitap'),

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nin *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* ('3. Kitap') ders kitabı seçilmiştir. Bu kitapların seçilmesinin amacı Türkiye'deki üniversitelerde ve dil öğretim merkezlerinde yaygın olarak kullanılmasıdır.

Çalışmanın anket aşamasındaki evrenini, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğrenciler oluşturmuştur. Bir devlet üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki 45 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

2. 2 Veri Toplama Yöntemi

Çalışmada, iki tür veri bulunmaktadır: Bunlardan ilki, ders kitaplarındaki dilbilgisi konularının dil düzeylerine göre dağılımlarının betimlendiği veri seti; ikincisi, dil öğrencilerinin Türkçe öğrenirken en kolaydan en zora doğru sıraladıkları dilbilgisi konularının neler olduğunun sorgulandığı verilerdir.

2. 3 Verilerin Analizi

Ders kitaplarındaki dilbilgisi konularının dağılımları, daha önce de belirtildiği gibi doküman analizi yöntemiyle incelenmiş ve örneklemini oluşturan tüm kitapların dilbilgisi konuları excell formatında listelenmiştir. Bu listeleme sırasında her bir konunun, hangi düzeyde sunulduğu bilgileri de veri tabanı kapsamına alınmıştır.

Anketler B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine elden verilmiş ve toplanan veriler de excell formatında sınıflama ve gerekli karşılaştırmaların yapılabilmesi için kaydedilmiştir. Tablo 1'de öğrencilere sunulan liste yer almaktadır. Öğrencilerden sıralama bölümüne en kolay dilbilgisi konusundan en zora doğru numaralandırmaları istenmiştir. Farklı kaynaklarda farklı dilbilgisi terimleri kullanıldığı için öğrencilere hem dilbilgisi konusunun adı hem de onu içeren örneği sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilere sunulan dilbilgisi konuları

Sıralama	Dilbilgisi Konuları	Örnek Sözcük/Cümle
1.	İsim Cümleleri (Haber kipi)	Öğrenciyim
2.	-İnİ eki	Birinci
3.	mİ soru edatı	Öğrenci mi ?
4.	Değil olumsuzu	Öğrenci değil .
5.	Var/yok cümleleri	Ekmek yok/var
6.	Bulunma durum eki	Okul da /ev de
7.	Çokluk eki	Çiçek ler
8.	Şimdiki zaman	Geliy orum /anıyorsun
9.	Yönelme durum eki	Okul a /eve
10.	Ayrılma durum eki	Okul dan /evden
11.	-DİktAn sonra	Gittik ten sonra
12.	-mAdAn önce	Gelmed en önce
13.	-A kadar	Saba ha kadar /Okula kadar
14.	-DAn ... -A kadar	Saba htan akşama kadar
15..	-den önce	Yemek ten önce
16.	-den sonra	Yemek ten sonra
17.	Belirtme durum eki	Otobüs ü / evi
18.	Emir Kipi	gel
19.	Şahıs zamirleri	Ben/sen
20.	İyelik eki	Arab am /okul umuz
21.	Belirtili Ad Tamlaması	Kapı nın kolu
22.	Belirtisiz Ad Tamlaması	Okul kapısı
23.	Zincirleme Ad Tamlaması	Müdür ün odası nın kapısı
24.	Soru kalıpları	Ne, Kim, Nasıl, Ne kadar
25.	Belirli Geçmiş Zaman	geld im
26..	İle (bağlaç)	Annem ile ben
27.	İle (edat)	arabay la
28.	Ad cümleleri (hikâye)	öğrenciy dim
29.	-ken ulacı	Çocuk ken
30.	Gelecek zaman	Okula gelmeye ceğim
31.	İstek kipi	Hadi sinemaya gideli m

Sıralama	Dilbilgisi Konuları	Örnek Sözcük/Cümle
32.	-lı /-sız ekleri	akıllı, tatsız
33.	Karşılaştırma	Ali benden daha zeki.
34.	Üstünlük	En akıllı Ali.
35.	-mAktA eki	Okum akta
36.	-ki eki	Benim ki
37.	da (bağlaç)	Ben de
38..	-daki eki	Mas adaki saat çalışmıyor
39.	Koşaç gelecek zaman	Gelecek yıl öğretmen olacağım
40.	Gibi, kadar edatları	Aslan gibi cesur
41.	-A göre /-cA	Bence/Bana göre
42.	-den beri	Saba tan beri okuldayım
43.	-dır eki	Üç sa attir bekliyorum

3. Bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda kullanılan ders kitaplarında dil düzeylerine göre dilbilgisi konularının hangi sıralamayla ve uygulamada öğrencilerin görüşlerinin alınıp karşılaştırıldığı bu çalışmanın bulguları iki başlık altında sunulmuştur: Dilbilgisi konularının ders kitaplarındaki görünümü, öğrencilerin dilbilgisi konularıyla ilgili geribildirimleri.

3. 1 Dilbilgisi Konularının Ders Kitaplarındaki Görünümleri

Bu bölümde Türkçe öğretim merkezlerinde ve üniversitelerde yaygın olarak kullanılan ders kitaplarından üçü seçilerek bulgular sunulmuştur. Ders kitaplarında yer alan dilbilgisi konuları ve konuların hangi düzeylerde ve bölümlerde geçtiği belirtilmiştir (bkz. Tablo 2). Tabloda yanında düzeyi belirtilmeyen konular A1 düzeyini göstermektedir.

Tablo 2. Dilbilgisi Konularının Kitaplardaki Görünümü

DİLBİLGİSİ KONULARI	1. KİTAP	2. KİTAP	3. KİTAP
Koşaç tümcesi	1. ÜNİTE	1. ÜNİTE	2. ÜNİTE
-Incl eki	1. ÜNİTE	6. ÜNİTE	2. ÜNİTE
Var/Yok tümcesi	1. ÜNİTE	1. ÜNİTE	2. ÜNİTE
İşaret sıfatları		1. ÜNİTE	1. ÜNİTE
Çoğul eki		1. ÜNİTE	1. ÜNİTE
mI soru edatı		1. ÜNİTE	1. ÜNİTE
Şimdiki zaman	2. ÜNİTE	2. ÜNİTE	3. ÜNİTE
Bulunma eki	2. ÜNİTE	1. VE 2ÜNİTE	2. ÜNİTE
-Dan önce/sonar eki	2. ÜNİTE	2. VE 3 ÜNİTE A2 1. ÜNİTE	5. ÜNİTE
Ayrılma eki	2. ÜNİTE	2. ÜNİTE	3. ÜNİTE
Yönelme eki	2. ÜNİTE	2. ÜNİTE	3. ÜNİTE
İyelik ekleri	3. ÜNİTE	4. ÜNİTE	4. ÜNİTE
-DAn ... -A kadar eki	2. ÜNİTE	4. ÜNİTE	5. ÜNİTE
Belirtme eki	6. ÜNİTE	2. ÜNİTE	6. ÜNİTE
Ad tamlamaları	3. ÜNİTE	5. ÜNİTE	6. ÜNİTE
Belirli geçmiş zaman	4. ÜNİTE	3. ÜNİTE	A2 2. ÜNİTE
Emir kipi	5. ÜNİTE	2. ÜNİTE	A2 1. ÜNİTE
-DIktAn sonra/-mAdAn önce	2. ÜNİTE	A2 1. ÜNİTE	5. ÜNİTE
Şahıs adıları		2. ÜNİTE	
İşaret adıları		1. ÜNİTE	1. ÜNİTE
Soru sözcüzleri (kim, ne)		4. ÜNİTE	1. ÜNİTE
Soru sözcükleri (Ne kadar? Kaç lira?)		3. ÜNİTE	
Soru sözcükleri (Nerede? Ne zaman?)		3. ÜNİTE	
Soru sözcükleri (Kaç, kaçta?)		3. ÜNİTE	
-mAk iste- yapısı			3. ÜNİTE
İle	4. ÜNİTE	3. ÜNİTE	A2 2. ÜNİTE
Soru sözcükleri (nerede?)		4. ÜNİTE	

DİLBİLGİSİ KONULARI	1. KİTAP	2. KİTAP	3. KİTAP
Gelecek zaman	7. ÜNİTE	4. ÜNİTE	A2 3. ÜNİTE
Kendi adılı			4. ÜNİTE
-Dan beri/-Dir eki	B1 4. ÜNİTE	7. ÜNİTE	5. ÜNİTE
-ki eki	6. ÜNİTE	6. ÜNİTE	6. ÜNİTE
Karşılaştırma	5. ÜNİTE	7. ÜNİTE	6. ÜNİTE
İstek kipi	5. ÜNİTE		A2 1. ÜNİTE
-II /-sİz eki	5. ÜNİTE		A2 1. ÜNİTE
-ken eki (adlarla)	4. ÜNİTE		
Şimdiki zaman hikayesi	4. ÜNİTE	B1 1. ÜNİTE	B1 1. ÜNİTE
Koşaç tümcesi (hikaye)	4. ÜNİTE		A2. 2. ÜNİTE
-A göre/-cA eki		7. ÜNİTE A2 3. ÜNİTE	
-DAki eki		6. ÜNİTE	
-MAktA eki	6. ÜNİTE		
dA bağlacı	6. ÜNİTE		B2 6. ÜNİTE
Koşaç (gelecek zaman)	7. ÜNİTE		
Duyulan geçmiş zaman	8. ÜNİTE	A2 1. ÜNİTE	A2 4. ÜNİTE
Koşaç (Rivayet)	8. ÜNİTE		
Şimdiki zaman rivayeti	8. ÜNİTE		
Gibi kadar	7. ÜNİTE	A2 2. ÜNİTE	A2 3. ÜNİTE
Koşaç gelecek zaman	7. ÜNİTE		A2 3. ÜNİTE
Gelecek Zaman (rivayet)	8. ÜNİTE		
Pekiştirme (-Dır)	8. ÜNİTE		A2 5. ÜNİTE

DİLBİLGİSİ KONULARI	1. KİTAP	2. KİTAP	3. KİTAP
Geniş Zaman	9. ÜNİTE	A2 3. ÜNİTE	A2 5. ÜNİTE
Yeterlik – Abil-	9. ÜNİTE	A2 6. ÜNİTE	A2 6. ÜNİTE
Geniş zaman (hikâye)	9. ÜNİTE		
Geniş Zaman (rivayet)	9. ÜNİTE		
Adlaştırma –mA, -mAk, Iş	10. ÜNİTE	A2 4. ÜNİTE	B1 2. ÜNİTE
Adlaştırma + İyelik	10. ÜNİTE		
Dolaylı Anlatım (Emir kipi)	10. ÜNİTE	A2 4. ÜNİTE	B1 2. ÜNİTE
Ulaç; -Ip, -mEdEn , -ArAk, -A...A	11. ÜNİTE	A2 5. ÜNİTE	
-mE + iyelik / -mEk için	12. ÜNİTE	A2 7. ÜNİTE	B1 4. ÜNİTE
Bağlaçlar çünkü, bu nedenle, bu yüzden	12. ÜNİTE	A2 3. ÜNİTE	A2 2. ÜNİTE
-Ip –mAdAn ekleri			A2 6. ÜNİTE
-ArAk –A ...-A ekleri			B1 1. ÜNİTE
diye		A2 7. ÜNİTE	A2 4. ÜNİTE
-An ortacı		A2 8. ÜNİTE	
Bağlaç (Belki belki, hem ... hem, ne... ne, ya... ya, ister İster)		A2 3. ÜNİTE	A2 4. ÜNİTE
Pekiştirme Sıfatları			A2 4. ÜNİTE
Küçültme ekleri (-ce, cık)			A2 4. ÜNİTE

Tabloda görüldüğü gibi, bazı dilbilgisi konularının karşılarında herhangi bir ünite numarası geçmemektedir. Bu durum kitaplardaki bu konunun bu başlıkla geçmediği veya hiç anlatılmadığı ya da başka bir üniteye toplu olarak anlatıldığını göstermektedir. Kitaplardaki giriş kısımlarında bulunan

izlence bölümlerine bakılmış, kitapların içeriğinde dilbilgisi öğretimine ne kadar oranda nasıl değinildiği çalışmanın dışında tutulmuştur. Bazı dilbilgisi konularının söz gelimi –DAn önce/sonra yapısının hem A1 hem de A2 düzeyinde işlendiği görülmektedir. Başka bir bulgu ise, bir kitapta A1 düzeyinde işlenen bir konu başka bir kitapta B2 düzeyinde işlenmektedir (örnek: dA bağlacı). Özellikle ulaçlarda bir kitap ulaçları ünite ünite bölerek işlerken, diğer iki kitap tek bir ünite de işlemektedir.

3. 2 Öğrencilerin Dilbilgisi Konularıyla İlgili Geribildirimleri

Öğrencilere sunulan listede A1 düzeyi dilbilgisi konuları yer almaktadır. Öğrencilerden en kolay buldukları dilbilgisi konusuna 1 (bir) rakamı vermeleri ardından da kolaydan zora doğru sıralamaları istenmiştir. Buna göre öğrencilerin en kolay (Tablo3) ve en zor buldukları (Tablo4) dilbilgisi konuları sunulmuştur. Tabloya göre öğrencilerin en kolay buldukları dilbilgisi konusu şahıs adıları, en zor buldukları dilbilgisi konusu da zincirleme ad tamlamasıdır.

Tablo 3. Öğrencilerin görüşlerine göre en kolay dilbilgisi konuları

En kolay dilbilgisi konuları	f
Şahıs adıları	14
Var yok tümceleri	11
Ad tümceleri	9
Çokluk eki	5
Değil olumsuz	1

Tablo 4. Öğrencilerin görüşlerine göre en zor dilbilgisi konuları

En zor dilbilgisi konuları	f
Zincirleme ad tamlaması	20
-Dİr eki	5
-mAktA eki	3
Belirtme durum eki	3
-DAki eki	3

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4. 1 Sonuçlar

Çalışmada incelenen ders kitaplarına ilişkin bulgulara dilbilgisi konularının dil düzeylerine göre verilmesinde bir standartlaşmanın olmadığı görülmüştür. Bir kitapta başlangıç düzeyinde sunulan bir konu, başka bir kitapta daha ileri bir düzeyde sunulmaktadır. Bu durum ders kitapları hazırlanırken belirli ölçütlerin olmadığını kitabı hazırlayan kişi veya kurumun inisiyatifine kaldığını göstermektedir. Kurumlar arasında farklı kitapların kullanılması ve bu kitaplardaki dilbilgisi konularının farklı düzeylerde sunulması da öğrenciyi olumsuz etkilemektedir. Bir yıl Türkçe öğretim merkezinde hazırlık gördükten sonra üniversiteye devam eden öğrenciler açısından sorun yaşanmaktadır. C1 dil sertifikası olduğu halde yeni bir kuruma geçip o kurumun yaptığı sınavdan başarısız olan öğrencilerle karşı karşıya kalınmaktadır. Belgelerin denkliği konusunda da sorunlar yaşanmaktadır. Bir kurumdan gelen öğrenciyi diğer kurum kabul etmemektedir.

Öğrencilere yapılan anket sonuçlarına göre, öğrencilerin A1 düzeyinde en kolay buldukları dilbilgisi konusu, şahıs adıları, en zorlandıkları dilbilgisi konusu ise zincirleme ad tamlamasıdır. Temel düzey dil kitapları hazırlanırken bu dilbilgisi konularına dikkat edilmesi gerekmektedir.

4. 2 Tartışma

Çalışmanın sonuçları diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Kitaplardaki dilbilgisi sıralamalarının farklı olması, terim sorunu gibi pek çok açıdan örtüşmektedir. Bu çalışmada öğrencilere sadece A1 dilbilgisi konuları verilmiştir ve bu listenin içinden bir sıralama yapmaları istenmiştir, dolayısıyla diğer düzeylerdeki dilbilgisi konuları öğrencilere sunulmamıştır.

4. 3 Öneriler

Çalışmadaki bulgular, ileride hazırlanacak ders kitaplarında dikkate alınmalıdır. Sezer (1994)'in belirttiği gibi bütün kitaplarda belirli bir

dilbilgisi modeli belirlenip bu model takip edilmelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim materyallerinden biri olan ders kitaplarındaki dilbilgisi konularının standart hale gelmesi gerekmektedir.

Benzer bir çalışma diğer düzeylerdeki dilbilgisi konuları için de yapılabilir. Aynı zamanda daha fazla sayıda öğrenciye uygulanabilir.

Kaynakça

- Başar, U. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlılar için dil bilgisi konularının sırlamasına yönelik bir öneri. *ZfWT Vol. 9 No. 1*, 233-253.
- Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve öğretmen öğrenci görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/14, 257-276.
- Güzel ve Barın (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Sezer, A. (1994) Anadili öğretiminde dilbilgisinin yeri. *Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü*. Ankara: Dil Derneği. 113-128.

Bulgaristan'da Türkçe Eğitim ve İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının (1992-2015 Yılları) Karşılaştırılması

Turkish Education in Bulgaria, and a Comparison of Turkish Textbooks Used in The First Stage of Primary Education (1992 Through 2015)

Levent Doğan, Gonca Gülvodina***

1. Giriş

Bulgaristan'da 2011 yılında yapılan son nüfus sayımı verilerine göre 7 364 570 kişi yaşamakta ve ülkedeki Türkler toplam nüfusun % 8, 8 ini oluşturmaktadırlar. Anadil kullanımına göre nüfus bazında değerlendirme yapıldığında ise ülkenin %9, 1' inin Türkçeyi kendi isteğiyle anadili olarak beyan ettiği görülmektedir.¹ Bireylerin ilk edindikleri dil olarak tanımlanan ana dil, kişinin içinde doğup büyüdüğü, aile veya toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir. Ayrıca ana dili bireyin bilinçaltında en güçlü bağlarını

* Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Balkan Yerleşkesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ldogan@trakya.edu.tr

** Doktora Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balkan Çalışmaları ABD gncgulvodina@gmail.com

1 Bülent Yıldırım, *Bulgaristan'da Türk Varlığı Ve Nüfusu*, İlgî, Kültür, Sanat Yayıncılık, İstanbul, 2018, s. 95.

oluşturan bir olgudur. Yabancı dil ise, belirli bir ülkede halkın büyük kısmının ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak yer almayan dildir.² Bulgaristan eğitim tarihine bakıldığında Türkçe'nin çoğu zaman yabancı dil olarak değerlendirildiği ve bu doğrultuda uygulamalara maruz kaldığı görülmüştür. Bulgaristan'da Türkçe eğitimin köklerinin Osmanlı İmparatorluğu dönemine kadar uzandığı ve 19. yüzyıla dek sadece dini esaslara göre yürütüldüğü görülmektedir. Çağdaş anlamda okullar açılana dek Türkçe eğitim camilere dayalı medreselerde devam etmiştir.³ Yaklaşık 5 asır devam eden Osmanlı hâkimiyeti döneminde gelişen ve sağlamlaşan Türkçe eğitim Tanzimat'ın ilan edilmesinden sonra farklı bir boyuta taşınmıştır. Bu dönemde yaşanan gelişmelerle birlikte Bulgaristan'da da eğitim alanında olumlu birtakım uygulamalar hayata geçirilmiştir.⁴ Bu süreçte belirli ölçüde de olsa yükselmeye başlayan Türkçe eğitim 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nın patlamasıyla büyük bir darbeye maruz kalmıştır.⁵ 1878 yılında başlayan bu olumsuzlukları daha birçok askeri ve politik olay takip etmiştir. 1885'te Doğu Rumeli'nin Bulgar Prenslığıne katılması, Bulgaristan'ın II. Meşrutiyet'in ilanından sonra 1908 yılında bağımsızlığını kazanması, 1912-1913 yıllarında Balkan Savaşları'nın yaşanması ve ardından 1. Dünya Savaşı'nın patlak vermesi her alanda olduğu gibi eğitim alanında da pek çok olumsuzluğa yol açmıştır.⁶ Yaşanan bu olumsuzluklar neticesinde yapılan araştırmalar o dönemde Bulgaristan sınırları içinde Türklerin okuma-yazma oranının % 4 dolaylarında olduğunu kaydetmiştir. Bu orandan da anlaşılabacağı üzere bu tarihsel periyotta geniş çaplı bir Türkçe öğretiminden söz etmek mümkün değildir.⁷ 1908 yılında bağımsız bir devlet olan Bulgaristan, 1909 yılı başlarında

2 Mustafa Durmuş, *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*, Grafiker Yayınları, Ankara, 2013, s. 15

3 Bilal Şimşir, *Bulgaristan Türkleri*, Bilgi Yayınevi, Ankara, 2009, s. 35.

4 Hüseyin Memişoğlu, *Geçmişten Günümüze Bulgaristan'da Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2002, s. 33.

5 Hüseyin Memişoğlu, *a. g. e. s.* 55.

6 Hayriye Süleymanoğlu Yenisoğlu, *Bulgaristan Türklerinin Türkçe Eğitim Davası (1877-2007)*, Ankara, 2007, https://www.academia.edu/21768332/BULGAR%C4%B0STAN_T%C3%9CRKLER%C4%B0N%C4%B0N_T%C3%9CRK%C3%87E_E%C4%9E%C4%B0T-C4%B0M_DAVASI (27. 04. 2019).

7 Esin Aydoğdu, *Bulgaristan'da Türkçe Öğretimi Ve İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2011, S: 19.

Bulgar Millet Meclisi himayesinde yeni ve geniş kapsamlı bir Milli Eğitim Kanunu çıkarmıştır. Bu kanunla bu döneme kadar Bulgaristan'da Türkçe eğitim veren tek kurum olan Azınlık okulları, özel okul statüsü kazanmış, böylelikle Türk eğitiminin tek elden yürütülmesinin önü açılmıştır. Dolayısıyla da Bulgar Hükümeti'nin Türk okulları üzerindeki yetkisi artmıştır. ⁸Krallık Dönemi adı verilen (1908-1944) süreçte Şumnu'da bir öğretmen okulunun açılması ve ilk Nüvvap Okulu⁹'nun faaliyete geçmesi, Türk Öğretmenler Birliği adlı cemiyetin yürüttüğü birtakım olumlu çalışmaların olması, 1928 yılında yeni yazı sistemine geçilmesigibi gelişmeler olsa da bu gelişmelerin önü Bulgar Hükümeti tarafından hem maddi hem de hukuki açıdan engeller konularak kesilmiştir. 1928 yılında Şumnu'daki Türk Öğretmen Okulu'nun kapatılması bu engellerden biridir. Şimşir'e göre, 1934-44 yılları arasındaki dönem, Türk çocuklarının % 75'inin okula gidemediği, Türk öğretmen ve Türk aydınlar baskının arttığı, yeni yazı sistemine geçişin engellendiği ve Türkçe eğitim veren pek çok okulun öğretim hayatına son verildiği en buhranlı dönem olmuştur. 1944 yılında İkinci Dünya Savaşı'nın cereyan etmesi her alanda olduğu gibi eğitim alanındaki aksaklıkların da artmasına ve savaş koşullarıyla birlikte eğitimin pek çok olumsuzlukla karşı karşıya kalmasına yol açmıştır. ¹⁰İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Türk okulları özel okul statüsünü korumuş, eğitim genel anlamda Türk dilinde devam etmiştir. ¹¹ 8 Eylül 1944 günü Rus ordularının Bulgaristan topraklarına girmesinin akabinde 9 Eylül 1944'te Bulgaristan'da yeni bir hükümet kurulmuş ve kurulan bu hükümetin İç İşleri ve Adalet Bakanlıkları komünistler tarafından ele geçirilmiştir. Vatan Cephesi adı verilen bu yeni oluşumla beraber Bulgaristan'da sosyalizme geçiş sağlanmış, yaşanan bu değişiklik neticesinde Bulgaristan'daki Türk azınlığı ve Türkçe öğretimi

8 Esin Aydoğdu, *a. g. e.*, s. 20.

9 Nüvvap Okulları dinî içerikli eğitim veren okullardır. 1947 yılına kadar varlıklarını devam ettirip, o tarihten sonra laik liseye dönüştürülmüşlerdir. (*Bk. Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatı Antolojisi*, Bulgaristan, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1997, s. 18. ; Hayriye Süleymanoğlu Yenisoğlu, (2007), *a. g. e.*, s. 16.)

10 Bilal Şimşir, *a. g. e.*, s. 167.

11 Hayriye Süleymanoğlu Yenisoğlu, *İkinci Dünya Savaşından Bu Yana Bulgaristan Türklerinin Türkçe Eğitimi*, Trakya-Balkan Türkleri Dayanışma Derneği Yayınları, Edirne, 2011, s. 5.

için yeni bir dönem başlamıştır. ¹² Bu süreçten sonra eğitim alanında yaşananlara bakıldığında Türkçe eğitim için olumlu birtakım uygulamalardan söz edilebilir. Bu uygulamaların ilki 1945 yılında eğitimin zorunlu hale getirilmesi olmuştur. 7-15 yaş arası cinsiyet, milliyet ve din farkı gözetmeksizin tüm çocukları kapsayan bu karar doğrultusunda Türk çocuklarının Bulgar okullarında eğitim almasına olanak sağlanmış, Türk okullarının özel okul statüsünde kalmasına, devletin sadece bu okulların mali idaresini üstlenmesine karar verilmiştir. ¹³Fakat alınan bu karar 27 Eylül 1946 yılına dek devam etmiş, Bulgar Ulusal Meclisi'nin hazırladığı yasa tasarısı ile 1946-1947 öğretim yılında Türk özel okullarının önemli bir kısmı, 1947-1948 tarihli yasayla ise Türk okullarının tamamı devlet okuluna dönüştürülmüştür. Bu dönüşümün ardından 1959-1960 öğretim yılına kadar eğitim Türk azınlık okulları adı altında Bulgar okullarından ayrı, Türk okul binalarında ve ağırlıklı olarak Türk dilinde sürdürülmüştür. ¹⁴1959-60 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde Türk anaokulu, ilkokulu ve ortaokulları hükümet tarafından çıkarılan bir yasa ile Bulgar okulları ile birleştirilerek Türkçe eğitime büyük bir darbe vurulmuştur. Çıkan bu yasa neticesinde okullarda haftada sadece dört saat Türkçe dersi okutulması kararlaştırılmıştır. 1960 yılında yaşananlar sonucunda Bulgaristan Türkleri Osmanlı'dan ayrıldığından beri birtakım aksaklıklarladevam eden Türkçe eğitim imkânını tamamen yitirmiştir. Ayrıca o güne kadar basılan Türkçe ders kitapları da toplatılarak imha edilmiştir. ¹⁵Bu yaşananlara ilaveten 1958 yılında Bulgar Komünist Partisi Merkez Komitesi'nde kurulan özel bir Dil Komisyonu ile Türk yazı dilinin söz varlığını zenginleştirmek adı altında Bulgarca kelimeleri Türk yazı diline dâhil ederek Türkçe'nin gramer yapısını ve cümle kuruluş kurallarını ihlâl etmek amaçlanmıştır. ¹⁶ 1964 yılına kadar devam eden bu seyir daha önce başlayan Türk

12 Hüseyin Memişoğlu, *a. g. e. s.* 221.

13 Hayriye Süleymanoğlu Yenisoğlu, *İkinci Dünya Savaşından Bu Yana Bulgaristan Türklerinin Türkçe Eğitimi*, Trakya-Balkan Türkleri Dayanışma Derneği Yayınları, Edirne, 2011, s. 6.

14 Hayriye Süleymanoğlu Yenisoğlu, *a. g. e. s.* 7.

15 Bayram Çolakoğlu, *Bulgaristan'da Türkçe Eğitimin Serencamı*, Yeni Türkiye Stratejik Araştırma Merkezi Yayınları, sayı. 69, 2015, s. 4442.

16 Hayriye Süleymanoğlu Yenisoğlu, *Bulgaristan Türklerinin Türkçe Eğitim Davası (1877-2007)*, Ankara, 2007, https://www.academia.edu/21768332/BULGAR%C4%B0STAN_T%C3%9CRKLER%C4%B0N%C4%B0N_T%C3%9CRK%C3%87E_E%C4%9E%C4%B0T%

göçlerini tekrar gün yüzüne çıkarmış ve yabancı basının da tepkisini çekmiştir. Bu tepkiye duyarsız kalamayan Bulgar makamları geçici de olsa geri adım atmışlardır. 28 Ocak 1964'te alınan bir kararla Türklerin eğitimleri ve kültürleri konusunda yumuşama politikası izlenmeye başlanmıştır. Fakat bu politika adı altında herhangi bir uygulama hayata geçirilmemiş, adı geçen uygulamalar kâğıt üzerinde kalmıştır. Bununla birlikte 1970' e gelindiğinde söz konusu durumun daha da kötüleştiği görülmüştür.¹⁷ 1972'den itibaren ise Türklere yönelik asimilasyon kampanyası hız kazanarak Türkçe eğitim tamamen son bulmuştur. Öğrencilerin okullarda, sınıflarda ve kendi aralarında Türkçe konuşmaları yasaklanmıştır. Bununla da kalmamış Türk edebiyatı tamamen ortadan kaldırılmıştır. Bu tarihe kadar basılan tüm Türkçe kitaplar ile Sovyet ve Batı yazarlarının Türkçeye çevrilen kitapları kütüphanelerden, kitapçılardan ve evlerden toplatılarak imha edilmiştir. Türkçe öğretmeni yetiştiren tüm kurumlar kapatılmıştır. Türklere yönelik uygulanan bu asimilasyon politikası 10 Kasım 1989'da hükümet lideri Jivkov'un görevden alınmasına dek devam etmiştir. Bu süreçte çeşitli sıkıntılarla karşı karşıya kalan Bulgaristan Türkleri büyük gruplar halinde Türkiye'ye göç etmişlerdir.¹⁸ Esin Aydoğdu, Bulgaristan Halk Cumhuriyeti yıllarında (1944-1989) Türkçe eğitim ve Türkçe öğretimi üç ayrı dönem olarak ele almanın yararlı olacağını belirtmiştir. Bu dönemler: 1958-1959 yıllarına kadar süren eğitim ve kültür meselelerinde temel özgürlüklerin olduğu **birinci dönem**, 1958-1959 eğitim-öğretim yılında Türk okullarının Bulgar okullarıyla birleştirilmesi ile başlayıp 1970 yılında Türkçe eğitimin yasaklanması ile son bulan **ikinci dönem** ve 1970'lerde başlayan Türk kimliğini tamamen ortadan kaldırmayı hedefleyen **üçüncü dönem**dir. 1958'den 1989 yılına dek Bulgar hükümeti topraklarında hiç Türk olmadığını Bulgaristan'ın tamamen homojen bir ulusal yapıdan (Bulgar) oluştuğunu iddia etmiştir.¹⁹ 29 Aralık 1989 tarihinde değişen rejimle birlikte bir önceki hükümetin yürütmüş olduğu asimilasyon politikası

C4%B0M_DAVASI (17. 05. 2019), s. 31.

17 Hayriye Süleymanoğlu Yenisoğlu, (2007), a. g. e. s. 33.

18 Ayşegül İnginar Kemaloğlu, *Bulgaristan'dan Türk Göçü*, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 2012, s. 54-55.

19 Esin Aydoğdu, a. g. e. s. 25.

da feshedilmiştir. Alınan bu kararlar hükümet uygulanan politikanın büyük bir hata olduğunu kabul etmiş ve bundan sonraki süreçte Türk vatandaşlarının elinden alınan kültürel ve medeni haklarının savunulacağını duyurmuştur. Bu gelişme neticesinde azınlık okulları tekrar eğitim hayatına dönmese de mevcut okullarda Türkçenin haftada bir saat ders programlarına dâhil edilmesi konusu gündeme gelmiştir.²⁰ Yapılan bu uğraşlar neticesinde 1991-1992 eğitim-öğretim yılı içinde Türklerin yoğun olduğu bölgelerdeki bazı okullarda haftalık ders programı dışında Türkçe dersinin okutulmasına müsaade edilmiştir. Bakanlar Kurulunun 5 Eylül 1994 tarihli 183 numaralı kararnamesiyle ise ilkökul ve ortaokullarda Türk çocuklarına haftada 4 saat Türkçe dersinin program dışı (zorunlu değil) okutulması kararlınmıştır. Bu gelişmelerle uzun yıllardır sekteye uğrayan Türkçe eğitim yeni bir sürece girmiştir.²¹ 1998 yılına gelindiğinde yeni bir Eğitim Yasası çıkarılmış ve bu yasayla devlet okullarında Türkçe derslerine serbest seçmeli dersler listesinde ve haftalık ders programı dışında yer verilmiştir. Fakat yasanın uygulaması belirli ön şartlara²² bağlanmış bu şartlar gerçekleştirilmediğinde yasanın uygulanabilirliği engellenmiştir. Bu yaptırımlara bakıldığında Türkçe eğitimin önündeki siyasal engellerin kalkmadığı ve o yıllardaki istatistiklere göre Türk öğrencilerin ancak üçte birinin Türkçe eğitime devam ettiği görülmektedir.

20 Hüseyin Memişoğlu, *a. g. e.*, s. 264.

21 Hüseyin Memişoğlu, *a. g. e.*, s. 264-265.

22 **Çıkarılan Eğitim Yasasındaki ön şartlar şu şekildedir:**

**Anadili eğitimi, sınıflarda 4 saat olarak saptanmıştır.*

**Her öğrenci, anadilini okumaya başlarken istek beyanatı sunar. Ders yılı başında, 19. 09-22. 09 tarihleri arasında, her öğrenci okul müdürüne velisi tarafından imzalanmış bir dilekçe sunar.*

**Türkçe dersinden başarısız sayılan öğrenci, sınıfını geçer, bütünleme sınavına da girmesi zorunlu değildir.*

**En az 14 öğrenci anadilini okuma isteğinde bulunduğu takdirde Türkçe gruplar oluşturulur.*

**Okulda Türkçe dersi verecek öğretmen bulunduğu takdirde Türkçe dersi okutulabilir.*

**Öğrenci serbest seçmeli olarak anadilini okumayı tercih ederse, yabancı dil derslerine girme hakkı yoktur.*

**Bulgarcaı iyi bilmeyen öğrenci, Bulgarcaı daha iyi öğrenebilmek için Bulgarca ek dersleri seçmeli olarak tercih ederse Türkçe öğretiminden mahrum edilmektedir.*

**Öğrencinin diplomasına anadili dersi ve gösterdiği başarı yazılmamaktadır. (Yenisoy, 2007: 51-52)*

Bulgaristan Hükümeti tarafından 1998'de imzalanan Ulusal Azınlıklar Hakları Savunma Çerçeve Antlaşması'nın bir gereği olarak 1999'da Asgari Genel Eğitim ve Eğitim Planı Yasası yürürlüğe girmiştir. Bu yasada ana dilinin, zorunlu seçmeli hazırlık dersleri olarak zorunlu eğitim programı çerçevesinde okutulması kararı alınmıştır. Bu yasanın sağladığı gelişmelere bakıldığında Türkçenin eğitimi statüsünün eğitim planına giren bir ders olması ve giderlerin belediye bütçesi tarafından değil de devlet bütçesi tarafından karşılanmasının garanti altına alındığı görülür. Ayrıca, bu yasada ana dili olarak Türkçe eğitiminin kademeli olarak 1. sınıftan 12. sınıfa kadar gerçekleştirilebilmesi hakkı kazanılmıştır.²³Tüm bu gelişmelere karşın seçmeli Türkçe derslerini alan öğrencilerin sayısı yıllar geçtikçe sürekli azalma göstermiştir. 1992 yılında 106 bin öğrencinin Türkçe dersini tercih ettiği kaydedilmiş, 2002'de bu sayının 40 bine, 2010'da 15 bine ve 2012'de 7 bine gerilediği kaydedilmiştir. Günümüzde de bu sayının 7 binden fazla olmadığı düşünülmektedir. Türklerin bu dersi tercih etmemelerinin başlıca sebepleri yukarıda dile getirdiğimiz Eğitim Yasası'nın belirttiği şartlar, Türklerin yıllardır uğradıkları asimilasyon politikası ve kendi kültürlerinden uzaklaştırılmış olmalarının üzerlerinde bıraktığı psikolojik etkilerdir. 1992'de 100 binlerde olan öğrenci sayısının günümüzde 7 binlere gerilemiş olması Türkçenin Bulgaristan'daki varlığı açısından oldukça tehdit edici bir durumdur.

1. 1. Bulgaristan'da Okutulan İlköğretim Birinci Kademe Ders Kitapları

Çok geniş bir coğrafyada, hemen hemen kesintisiz bir iletişim ve etkileşim halinde bulunan Türkler, Türkçeyi öğrenme yönünde güçlü bir eğilim göstermektedirler. Türkçeye ve bu dili ana dili olarak konuşanlara dair ortak tarih bilgileri, birbirleriyle temas ettiklerinde fark edilen yakınlıklar, siyasi, ekonomik, kültürel açılardan benzerlikler vb. nedenlerle Türk dilli halklar arasında Türkçe öğrenme isteği ortaya çıkmaktadır.²⁴Yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek oldukça fazla yöntem ve materyal olmasına

23 Muammer Nurlu, M. Emre Çelik, *Bulgaristan'da Demokrasi Döneminde Türkçe Öğretimi Meselesi*, Yeni Türkiye Dergisi, 2015, sayı 69, s. 7.

24 Mustafa Durmuş, *a. g. es.* 111.

rağmen bunların içinde en çok bilinen ve en yaygın kullanılanlar ders kitaplarıdır.²⁵ Bulgaristan'da ilköğretim aşamasında Türkçe dersi okutulan tüm okullarda Bilim ve Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu Türkçe ders kitapları ile Türkçe eğitim verilmektedir. Çalışmamızın bu bölümünde konu edindiğimiz eski dönem ve güncel kitapların karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Bulgaristan'da ilköğretim okulları iki kademeden oluşmaktadır. Birinci kademede 1. 2. 3. ve 4. sınıflar; ikinci kademede 5. 6. 7. ve 8. sınıflar bulunmaktadır. İlköğretim birinci kademede başlangıç düzeyinde Türkçe öğretilirken ikinci kademede daha ayrıntılı dil eğitimi verilmekte, 8. sınıftan sonra ise devlet okullarında Türkçe dersi bulunmamaktadır. Çalışmamızda başlangıç düzeyinde verilen Türkçe eğitimin irdelenmesi amacıyla ilköğretim birinci kademe ders kitapları ele alınmıştır. 1992-1993 eğitim-öğretim yılında, Bulgar Eğitim ve Bilim Bakanlığı'na oluşturulan üç komisyon tarafından Bulgaristan'daki ilköğretim okulları Türkçe derslerinde kullanmak üzere ders kitapları hazırlanmıştır. Bulgar - Türk yazar ve şairlerden alınmış okuma parçaları ile hazırlanan bu kitapların basımı aynı yıllarda Sofya'da Eğitim ve Bilim Bakanlığı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Söz konusu yıllardan 2000'li yıllara gelene kadar basılan bu kitapların haricinde herhangi bir Türkçe eğitim kitabı basılmamıştır. 20 yıl aradan sonra yaşanan siyasi gelişmeler neticesinde 2013 yılında oluşturulan özel bir komisyon tarafından verilen kararlar yeni Türkçe eğitim kitapları basılmıştır. Söz konusu kitapların basımını V. Tırnovodayer alan Faber Yayıncılık üstlenmiştir. Basılan Türkçe kitaplar ülke genelinde Türkçe eğitim veren kurumlara dağıtılmıştır. Çalışmamıza konu ediniş incelediğimiz kitapların genel özellikleri şunlardır:

Türkçe Ders Kitabı 1, 24. 07. 1992 tarih ve 2 numaralı protokolle özel bir komisyon tarafından kabul edilmiştir. 1992 yılında Sofya'da Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından 40. 000 adet basılmıştır. Kitabın hazırlanışında Türkiye'de okutulan ilköğretim Türkçe ders kitapları esas alınmıştır. Kitabın Bulgaristan okullarında uygulanan Türkçe eğitim istemlerine göre düzenlenmesinde katkıda bulunan isimler: Muharrem

25 Ed: Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt, *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika, Yöntem ve Beceriler*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2009, s. 34.

Tahsin, Kazım Memiş, Mehmet Beytulla ve İsmail Çavuş'tur. Kitabın kapak resmi Vasil A. Miovski tarafından tasarlanmıştır. 131 sayfadan meydana gelen kitap, *Açıklama* bölümüyle başlamıştır. Kitapta çözümleme metodu kullanılmış; cümle öğretiminin yanı sıra kelime, hece ve ses öğretimi de diğer yöntemlerle dengeli bir biçimde yürütülmüştür. Verilen fiş cümleleri, öğrencilerin çevrelerinde yaygın kullanılan ve bilinen kelimelerden seçilmiştir. İlk sayfalarda verilen yazısız resimlerle öğrencilerin konuşturulması hedeflenerek çevre-okul ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır. Kitapta yer alan pek çok resim ve bunların görüntülerinin anlatımı, öğretmen tarafından yapılan açıklamalar ile dilin görerek, işiterek ve anlayarak öğretilmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenilen fiş cümleleri, ilgili resimlerin altına yazılmıştır. Bu uygulamayla önce öğrenci konuşturulacak daha sonra da resim ile cümle arasındaki ilişki sezdirilecektir. Kitaba alınan fiş cümleleri sırasıyla önce kelimelere, sonra hecelere ayrılmıştır. Her cümlede bir ünsüz tanıtılmıştır. Ünsüzleri tanıtmaya sert ünsüzlerden başlanmıştır. Öğrenilen cümlelerden hareketle kısa metinler oluşturulmuştur. Kullanılan bu yöntemle kısa sürede okuma-yazma öğretiminin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu hedefe ulaştıktan sonra anlamlı, doğru ve hızlı okuma-yazma etkinliklerine geçilmiştir. Kitap bir alıştırma kitabı olarak düzenlenmemiş, alıştırma ve yazı çalışmalarının defterlere yaptırılması gerektiği notu da açıklama bölümünde belirtilmiştir. Bu uygulamayla kitapların uzun ömürlü olması ve öğrencilere temiz, bakımlı olmaları alışkanlığının kazandırılması amaçlanmıştır.

Türkçe Yardımcı Ders Kitabı- Çalışma Defteri 1, 06. 07. 2015 tarih ve 09-902 numaralı protokolle Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın emriyle onaylanmıştır. Veliko Tırnovo Faber Yayınevi tarafından basılmıştır. Kitaplar, 2004 yılı 1. Sınıf Türkçe Öğretim Programı istemlerine göre hazırlanmıştır. Hazırlayanlar: Emine Mehmet Halil, Fikriye Mehmet Hüseyin, Günel Fadli Salim'dir. Kitapların içinde yer verilen metinlerin uygunluğunu onaylayanlar: Seher Fevzi Adilova, Hamza Ahmet, Veli Musa Molla'dır. Kitapların grafik ve dizaynı Vecelin Todorov, Georgi Petrov ve Vasir İvanov'a aittir. İlköğretim birinci sınıf için basılan Yardımcı Ders

Kitabı *Bak-Anlat* bölümüyle başlamış, öğrencilerin verilen görsellerden hareketle çevresini tanıma fırsatı yaratmıştır. Geçmiş dönem kitaplarının aksine fiş yöntemi tercih edilmeyerek çocuğun kendi kurduğu cümlelerle dili tanımasına olanak verilmiştir. Kitapta masallar, Türk gelenek ve göreneklerini sergileyengörsellerin yanında günlük yaşam becerilerinin öğretilmesine yönelik resimlere de yer verilmiştir. İlerleyen bölümlerde harfler verilerek boşluk doldurma yöntemi aracılığıyla çeşitli yazı çalışmaları yer almıştır. **Çalışma defteri** ise, boyama ve çizme çalışmaları ile başlamış, daha sonrayazma çalışmalarına geçilmiştir. Kitaptael yazısı tekniği ile harflerin yazılışları gösterilmiş ve heceleme yöntemi kullanılarak çeşitli alıştırmalarla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kitapta meslekler, sayılar, dini bayramlar, törelerimiz, mevsimler, sebzeler, kıyafetler, taşıtlar, trafik kuralları başlıkları altında çeşitli resimlerle boyama ve yazma çalışmaları yaptırılarak bu kavramların öğretilmesi hedeflenmiştir.

Türkçe Ders Kitabı 2, 24. 07. 1992 tarih ve 2 numaralı protokolle özel bir komisyon tarafından kabul edilmiştir. 1992 yılında Sofya'da Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından 30. 000 adet basılmıştır. Kitabın hazırlanışında Türkiye'de okutulan ilkokul Türkçe ders kitapları esas alınmıştır. Kitabın Bulgaristan okullarında uygulanan Türkçe eğitim istemlerine göre düzenlenmesinde katkıda bulunan isimler: Muharrem Tahsin, Kazım Memiş, Mehmet Beytulla ve İsmail Çavuş'tur. Kitabın kapak resmi Vasil A. Miovski tarafından tasarlanmıştır. 158 sayfadan oluşan kitap, *Açıklama* bölümüyle başlamıştır. Kitap; Türk, Bulgar yazarlar ve çeşitli yayınlardan alınmış 49 metinden meydana gelmiştir. Kitaba dâhil edilen metinlerde öğrencilere dil becerilerini kazandırmanın yanında, onların aile-okul ortamına uygun davranışlar sergilemelerini destekleyecek niteliklere dikkat edilmiştir. Kitabın içeriği öğretimin bütünlük ilkesinden hareketle alt ve üst sınıfın hedefleri kaynaştırılarak öğrencinin seviyesine uygun bir biçimde düzenlenmiştir. Kitapta yer alan yazılar dört ana başlık altında işlenmiştir. Bunlar: *Kelimelerin Dili, Okuduğumuzu Anladık mı Cevap Verelim, Güzel Türkçemiz, Düşünelim, Anlatalım, Yazalım* başlıklarıdır.

Kelimelerin Dili bölümünde; öğrencilerin yazıda verilenleri kolaylıkla fark edebilmelerini sağlayacak; kelime, deyim ve kelime gruplarının birkaçı, metinlerde kullanıldıkları cümlelerdeki şekilleriyle açıklanmıştır. Kelimelerin bir kısmı ile çekimli fiillerin mastar hallerine, kitabın arkasında oluşturulan sözlük bölümünde genel anlamlarıyla yer verilmiştir.

Okuduğumuzu Anladık mı? Cevap Verelim başlığı altında, öğrencilerin okudukları metinlerdeki olay örgüsünü ve konunun içeriğini kavrayıp kavramadıkları metnin sonunda yer alan sorular aracılığıyla saptanmaya çalışılmıştır.

Güzel Türkçemiz kısmında ise, öğrencilerin dili; doğru, kurallı ve akıcı bir biçimde kullanmalarını sağlayacak ayrıca sözlü ve yazılı ifadeler kullanabilme becerilerini geliştirecek çalışmalara öncelik verilmiştir. Bunun yanında çeşitli dilbilgisi konuları da bilinenden bilinmeyene, çok kullanılanlardan az kullanılanlara doğru bir sıra izlenerek işlenmiştir.

Düşünelim, Anlatalım, Yazalım bölümünde de, kitapta yer alan metinlerden hareketle öğrencilerin gözlem yapma becerilerini geliştirici ve destekleyici, yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırıcı, sözlü ve yazılı ifade yeteneğini arttırıcı çalışmalar günlük yaşam becerileriyle kaynaştırılmış bir biçimde verilmiştir.

Türkçe Yardımcı Ders Kitabı- Çalışma Defteri 2, adlı kitaplar 11. 11. 2013 tarih ve 09-1649 numaralı protokolle Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın emriyle onaylanmıştır. Veliko Tırnovo Faber Yayınevi tarafından basılmıştır. 2004 yılı 1. Sınıf Türkçe Öğretim Programı istemlerine göre kitapları hazırlayanlar: Emine Mehmet Halil, Fikriye Mehmet Hüseyindir. Kitapların redaksiyonu Raziye Halil tarafından yapılmıştır. 100 sayfadan meydana gelen Yardımcı ders kitabının içinde 33 adet metin bulunmaktadır. Metinlerden ikisi Bulgar yazarlar tarafından kaleme alınmıştır. Bunun yanında 6 adet dünya masalı örneği, 2 adet derleme metni, 1 adet halk masalı ve 1 adet halk türküsü, ayrıca 1992 basım Türkçe ders kitabından alınmış bir örnek vardır. Bunların haricindeki metinler Türk yazarlar tarafından yazılmıştır. Kitaba dâhil edilen metinlerde ilk göze çarpan çocukların aile-okul ve çevreyle olan ilişkilerini destekleyecek, onlara okuma ve yazma alışkanlığı

kazandıracak niteliğe sahip olmalarıdır. Kitaptaki yazılar üç ana başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar; *Sözcüklerin Anlamı*, *Okuduğumuzu Anladık mı? Yanıt Verelim*, *Anlatalım*, *Yazalım*'dır.

Sözcüklerin Anlamı, kısmında çocukların metni daha kolay anlayabilmelerini sağlamak adına metinde yer alan bazı kelimelerin anlamları kutucuk içinde verilmiştir. Anlamları açıklanan kelimelerin çoğu Arapça kökenli kelimeler, deyimler ve fiillerin mastar halleridir. 1992 yılında basılan Türkçe kitabının arkasına eklenen sözlük bölümüne burada yer verilmemiştir.

Okuduğumuzu Anladık mı? Yanıt Verelim, bölümünde öğrencilerin metnin ana düşüncesinden hareketle okuduklarını ne düzeyde kavradıkları metnin sonunda verilen sorular aracılığıyla ölçülmeye çalışılmıştır.

Anlatalım, *Yazalım* başlığı altında çeşitli sorularla öğrencilerin bağımsız düşünme yeteneklerini geliştirmek ve çevrelerinde gördüklerini dil bilgisel kurallara uygun olarak ifade etmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik çalışmalar daha çok atasözleri üzerinden yürütülmüştür. Ayrıca bu bölümde dilbilgisi konularına da giriş yapılarak bir üst sınıfa hazırlık düzeyinde alıştırmalar yer almıştır.

Çalışma Defteri 2, kitabı 36 sayfa olup yukarıda saydığımız konularla bağlantılı olan yazma çalışmalarından oluşmuştur. Ders kitabında açıklaması yapılan dilbilgisi konuları ile ilgili boşluk doldurma, cümle tamamlama, kelimelerle anlamlı ve kurallı cümleler oluşturma çalışmalarıyla öğrencilerin verilen öncüllerden anladıklarını yazılı olarak ifade edip edemedikleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Türkçe Ders Kitabı 3, 24. 07. 1992 tarih ve 2 numaralı protokolle özel bir komisyon tarafından genel öğretim okullarında uygulanması için kabul edilmiştir. 1992 yılında Sofya'da Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından 30. 000 adet basılmıştır. Kitabın hazırlanışında Türkiye'de okutulan ilkokul Türkçe ders kitapları esas alınmıştır. Kitabın Bulgaristan okullarında uygulanan Türkçe eğitim istemlerine göre düzenlenmesinde katkıda bulunan isimler: Muharrem Tahsin, Kazım Memiş, Mehmet Beytulla ve İsmail Çavuş'tur. Kitabın kapak resmi Vasil A. Miovski tarafından tasarlanmıştır. Kitap, 117 sayfa ve 49 metinden meydana gelmiştir. Kitapta

yer verilen metinlerden 25'i Türk, 1'i Bulgar yazara aittir. Ayrıca kitapta, 2 adet Nasreddin Hoca fıkrası, 1 adet dünya masalı örneği mevcuttur. Bunların dışındakilerderleme metinleridir. *Açıklama* bölümüyle başlayan kitap bir alt sınıfta olduğu gibi yine metinleri dört ana başlık altında ele almıştır. Bu başlıklar: *Kelimelerin Dili, Okuduğumuzu Anladık mı? Cevap Verelim, Güzel Türkçemiz, Düşünelim, Anlatalım, Yazalım*'dır.

Kelimelerin Dili bölümünde, metinlerde yer verilen konuları öğrencilerin kolayca anlamalarını sağlamak adına, kelime, deyim ve kelime gruplarının anlamları açıklanmıştır. Ayrıca, bazı kelimeler ve çekimli fillerin mastar şekilleri, yazıdaki anlamlarına öncelik verilerek, kitabın arkasındaki sözlük bölümünde tanımlanmıştır.

Okuduğumuzu Anladık mı? Cevap Verelim başlığı altında, metinlerden hareketle oluşturulmuş sorular vasıtasıyla öğrencilerin konuyu kavramalarına, anlatılan olayları sıralamalarına olanak sağlanmaya çalışılmıştır.

Güzel Türkçemiz bölümünde ise; öğrencilerin Türkçeyi doğru, kurallı ve akıcı bir biçimde öğrenmelerinin yanında; düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmelerini destekleyecek çalışmalara öncelik verilmiştir. 3. sınıf programında yer alan dil bilgisi konuları basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene ilkeleri doğrultusunda işlenmiştir. İlköğretim 3. Sınıf ders programı içerisinde yer alan dilbilgisi konuları özelliklerini saydığımız kitapta şu sıra takip edilerek işlenmiştir: İlk olarak alfabede bulunan harflerden hareketle ünlü-ünsüz harf özellikleri sezdirilmiştir. Daha sonra hâl ekleri ve eş-zıt anlamlı kelimelerin özellikleri örneklerden hareketle verilmiş, tekil-çoğul isim örnekleriyle bu kavramların tanımı yapılmış, özel-cins isim ve olumlu-olumsuz kelimelerin özellikleri sıralanmıştır. Devamında soru ekleri, yapım ekleri, çokluk ekleri konularına yer verilmiş ve devrik-kurallı cümle yapısına giriş yapılmıştır. Bunların dışında noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına değinilmiş, bu konular çeşitli örnekler aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca sıfat ve zamir konularına da birkaç örnekle giriş yapılmış, fiil (eylem) konusuyla ilgili de örneklere yer verilmiştir. Bunlara ilaveten, kitapta öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri maksadıyla üç adet test vardır.

Test soruları öğrencilerin dil bilgisi konularındaki yeterliliklerini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır.

Türkçe Yardımcı Ders Kitabı - Çalışma Defteri 3, adlı Türkçe eğitim kitapları 11. 11. 2013 tarih ve 09-1649 numaralı protokolle Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın emriyle onaylanmıştır. VelikoTırnovoFaber Yayınevi tarafından basılmıştır. 2004 yılı 1. Sınıf Türkçe Öğretim Programı istemlerine göre kitapları hazırlayanlar: Emine Mehmet Halil veFikriye Mehmet Hüseyin'dir. Kitapların redaksiyonu Raziye Halil tarafından yapılmıştır. Türkçe yardımcı ders kitabı, 100 sayfadan oluşmaktadır. 3. Sınıf müfredatına ait konular kitabın içindeki 26 adet metin üzerinden işlenmiştir. Bu metinlerin 16'sı Türk, 3'ü Bulgar yazarlar tarafından kaleme alınmış; diğer metin örnekleri de dünya masallarından, çeşitli dergilerden, derleme parçalardan ve serbest okuma metinlerinden seçilmiştir. 1. ve 2. sınıf yardımcı ders kitaplarında olduğu gibi bu sınıf ders kitabında da metinlerin incelemesi üç ayrı başlık altında yapılmıştır.

Sözcüklerin Anlamı, kısmında parçanın daha iyi kavranması adına anlaşılması zor bazı kelimelerin anlamları metnin hemen ardından verilmiştir. Ayrıca bu bölümde alt kademelerden farklı olarak kelimelerin Bulgarca karşılıklarının da yazılması dikkatimizi çeken bir konudur.

Okuduğumuzu Anladık mı? Yanıt Verelim, bölümünde yer alan sorularla öğrencilerin okuduklarından çıkarım yapma, olay örgüsünü kavrama ve yorum yapma yetenekleri desteklenmeye çalışılmıştır. Metinlerde bazı deyimlerin örnekleri verilerek bunların üzerinden öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bölümün sonuna eklenen *Hatırlayalım* kısmında parçanın içinde geçen bazı kavramların tanımları ve konuyla bağlantılı dil bilgisi konularının açıklamaları verilmiştir.

Anlatalım, Yazalım başlığı altında genel itibariyle parçanın ana fikrinden hareketle atasözü örnekleri verilerek bunların anlamsal boyutta sorgulaması yapılmıştır. İlaveten, bazı metinlerde öğrencilerin okuduklarını resmetmesi istenmiş, buradan hareketle öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Bir alt sınıfta girişi yapılan dil bilgisi konuları bu sınıf müfredatında ayrıntılı bir biçimde verilmeye çalışılmıştır. Kitaptaki dil bilgisi konularına geçilmeden önce metin, metnin konusu, tümce, kök ve ek kavramlarının tanımları yapılarak örneklendirilmiştir. Devamında, yapı ve anlam bakımından kelimelere değinilmiş; daha sonra hece-harf mefhumları anlatılarak ad, sıfat, adıl, eylem konularının anlatımına geçilmiştir. Bu kavramların kısaca tanımları verilerek bunlarla ilgili test uygulanmıştır. Eylem başlığı altında şimdiki, geçmiş ve gelecek zaman kavramları tanımlanmıştır. Ayrıca kitapta bir alt sınıfta girişi yapılan noktalama işaretleri konusu da yeri geldikçe tekrar hatırlatılmıştır. Bunun yanında halk edebiyatı ürünlerinden olan bilmece ve atasözlerinin de sıkça örneklerine rastlanılmıştır.

Çalışma defteri 3, yukarıda sıraladığımız dil bilgisi konuları ile ilgili bir takım alıştırmalardan oluşmaktadır. 36 sayfa olan kitap, çeşitli yazma çalışmaları vasıtasıyla öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirecek formatta düzenlenmiştir. Bunun yanında kitapta bulmaca, boşluk doldurma, metin tamamlama, eşleştirme tablolarına da yer verilmiştir. Ayrıca, verilen bir cümleden hareketle kompozisyon yazma etkinlikleri de yaptırılarak öğrencilerin bireysel düşünme ve düşündüğünü ifade etme yetilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Türkçe Ders Kitabı 4, 24. 07. 1992 tarih ve 2 numaralı protokolle özel bir komisyon tarafından genel öğretim okullarında uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Sofya'da Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından basılan kitabın hazırlanışında Türkiye ilkökul Türkçe ders kitapları esas tutulmuştur. Kitabın Bulgaristan okullarında uygulanan Türkçe eğitim istemlerine göre düzenlenmesinde katkıda bulunan isimler: Muharrem Tahsin, Kazım Memiş, Mehmet Beytulla ve İsmail Çavuş'tur. Kitabın kapak resmi Vasil A. Miovski tarafından tasarlanmıştır. 178 sayfa olan kitapta, şiir ve düz yazı şeklinde 55 adet metin yer almaktadır. Metinlerin 41'i Türk, 3'ü Bulgar yazarlar tarafından kaleme alınmıştır. Bunların dışındaki metinler Türk ve dünya masalları, tiyatro eserleri, coğrafya-tarih kitapları ve okul dergilerinden alınan parçalardır. Kitaptaki parçaların

sonuna eklenen bölümlerle öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerine olanak sağlanmıştır.

Kelimelerin Dili bölümünde metinden seçilen bazı kelimelerin anlamları verilerek parçanın öğrenciler tarafından açık bir şekilde kavranması hedeflenmiştir. Burada açıklanan kelimeler daha çok Arapça-Farsça kökenli kelimeler, soyut anlam ifade eden kelimeler, deyimler ve bazı fiillerin mastar şekilleridir. Ayrıca kitabın sonuna metinlerde geçen kelimelerin açıklamalarının yer aldığı bir sözlük de eklenmiştir.

Okuduğumuzu Anladık mı? Cevap Verelim, kısmında sorulan sorular aracılığıyla okunan parçanın içeriğinin kavranıp kavranmadığı ölçülmüştür. Ayrıca bu bölümde öğrencilerin okuduklarından çıkarım yapma ve soyut kavramları ifade edebilme yeteneklerini geliştirecek sorulara da yer verilmiştir.

Güzel Türkçemiz'de ek bir kaynaktan öğretilen dil bilgisi konularını pekiştirecek açıklamalara ve alıştırmalara değinilmiştir. Bu bölümdeki sorular aracılığıyla öğrencilerin Türkçeyi kurallı ve düzgün öğrenmeleri amaçlanmıştır. Yazım ve noktalama kurallarına dair gerekli bilgiler de verilerek, öğrencilerin anladıklarını doğru bir şekilde yazıya dökmeleri sağlanmıştır.

Düşünelim, Anlatalım, Yazalım kısmında diğer alt sınıflarda da olduğu gibi öğrencilerin daha çok bireysel düşünme becerilerini geliştirecek sorulara yanıt aranmıştır. Bunun yanında öğrencilerin yaşadıkları çevreyle iç içe olmalarını sağlamak adına hazırlanmış sorular da verilmiştir. Bu sayede eğitim sisteminin güncellik ilkesiyle bağlantı kurulmuş, öğrencilerin okul-aile-çevre arasındaki bağı güçlenmiştir.

Bu bölümlerin dışında kitaba dört adet değerlendirme testi de eklenerek, öğrencilerin öğrenme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkçe Yardımcı Ders Kitabı - Çalışma Defteri 4, adlı Türkçe eğitim kitapları 27. 02. 2013 tarih ve 09-219 numaralı protokolle Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın emriyle onaylanmıştır. VelikoTırnovoFaber Yayınevi tarafından basılmıştır. 2004 yılı 1. Sınıf Türkçe Öğretim Programı istemlerine göre kitapları hazırlayanlar: Emine Mehmet Halil veFikriye

Mehmet Hüseyin'dir. Kitapların redaksiyonu Raziye Halil tarafından yapılmıştır.

100 sayfadan meydana gelen **Yardımcı Ders kitabı**; 17'si Türk, 6'sı yabancı yazar tarafından kaleme alınan 23 adet metinden oluşmaktadır. Yabancı kaynaklardan alınan metinler daha çok dünya masal örneklerinden seçilmiştir. Bunların dışında Bulgar yazar Elin Peline'ne ait bir adet şiir vardır. Diğer alt sınıflarda olduğu gibi okunan metinlerin yoklaması burada da üç ana başlık altında yapılmıştır.

Sözcüklerin Anlamı adı altında parçada geçen bazı kelimelerin Türkçe sözlükteki karşılıkları verilmiştir. 3. Sınıfta bu bölüme dâhil edilen kelimelerin Bulgarca karşılıklarına bu sınıfta değinilmemiştir. Açıklaması yapılan kelimeler daha çok Arapça-Farsça kökenli kelimeler ile deyimlerden seçilmiştir.

Okuduğumuzu Anladık mı? Yanıt Verelim kısmında öğrencilerin parçadan anladıklarını sözlü ve yazılı biçimde ifade etmelerini sağlayacak sorulara yer verilmiştir. Ayrıca çocukların yaratıcı düşünme becerilerini destekleyecek sorularla, bu sorulara verdikleri cevapları hayal dünyalarında nasıl canlandırdıklarını gösterecek resim çalışmalarından da faydalanılmıştır.

Düşünelim, Anlatalım, Yazalım bölümünde öğrencilerin okul, aile ve çevre üçgeninde yaşadıklarından hareket ederek oluşturulan sorular aracılığıyla öğrencilerin bu çerçevede hissettiklerini anlatıp yazmalarına olanak sağlanmıştır. Yazma çalışmalarının yanı sıra resim çizme, düşündüklerini davranışa çevirme gibi etkinliklere de yer verildiği görülmüştür.

Bu bölümlerin dışında kitapta belirli aralıklarla dil bilgisi konularının açıklamaları yapılarak bu konularla ilgili ölçme ve değerlendirme çalışmaları da yapılmıştır.

Çalışma Defteri 4, ders kitabında ele alınan konularla bağlantılı çalışmalardan oluşturulmuştur. 31 sayfadan meydana gelen kitapta dil bilgisi konularıyla bağlantılı alıştırmalara yer verilmiştir. Alıştırmalar daha çok bireysel yazma etkinliklerinden meydana gelmiş, buradan hareketle öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Tablo 1- Bulgaristan'da Okutulan 1992 Yılı İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Genel İçerik Özeti²⁶

		Türkçe Ders Kitabı 2	Türkçe Ders Kitabı 3	Türkçe Ders Kitabı 4	TOPLAM
Okuma Becerisi	Okuma Metinleri	49	49	55	153
	Okuduğunu Anlama Soruları	251	241	271	916
Yazma Becerisi	Yazma Alıştırmaları	45	32	37	114
Konuşma Becerisi	Konuşma Alıştırmaları	9	6	14	29
Düşünme Becerisi	Düşünme Alıştırmaları	36	39	50	125
Dilbilgisi	Dilbilgisi Alıştırmaları	137	155	308	600
Sözcük Öğretimi	Sözcük Anlamı	49	49	55	153
	Sözcük Çalışmaları	49	49	55	153

26 Aşağıda saydığımız çalışmaları içermemesi dolayısıyla Türkçe 1 ders kitabı tabloya dâhil edilmemiştir.

Tablo 2- Bulgaristan'da 2012 ve Sonrası Basılan İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Genel İçerik Özeti²⁷

		Türkçe Ders Kitabı 2	Türkçe Ders Kitabı 3	Türkçe Ders Kitabı 4	TOPLAM
Okuma Becerisi	Okuma Metinleri	33	26	23	84
	Okuduğunu Anlama Soruları	153	150	193	496
Yazma Becerisi	Yazma Alıştırmaları	5	2	24	31
Konuşma Becerisi	Konuşma Alıştırmaları	16	19	26	61
Düşünme Becerisi	Düşünme Alıştırmaları	11	17	21	49
Dilbilgisi	Dilbilgisi Alıştırmaları	74	73	61	208
Sözcük Öğretimi	Sözcük Anlamı	33	26	23	82
	Sözcük Çalışmaları	33	26	23	82

SONUÇ

Yaptığımız incelemeler neticesinde Bulgaristan'da Türkçe eğitimin ve son otuz yıldır okutulan ders kitaplarının bugün gelinen noktada çok fazla ilerleme kat ettiği söylenemez. Özelliklerini sıraladığımız 1992 ve 2015 yıllarında basılan ilköğretim birinci kademe ders kitaplarını biçim ve içerik bakımından irdelediğimizde iki dönem arasında pek çok eksikliğin olduğüze çarpmaktadır. Çalışmamızda ilk olarak Bulgaristan'daki Türkçe eğitimin tarihsel seyrine değinilmiş ve bu seyrinde yaşanan iniş çıkışlı olaylar kronolojik olarak sıralanmıştır. Ardından adı geçen kitapların künnyeleri verilerek kitapların biçim ve içerik özellikleri belirtilmiştir.

27 Aşağıda saydığımız çalışmaları içermemesi dolayısıyla Türkçe 1 ders kitabı tabloya dâhil edilmemiştir.

Sayılan bu özellikler bakımından yaptığımız mukayeseler neticesinde 2013 yılı ve sonrası basılan ders kitaplarının 1992 yılında basılan ders kitaplarına göre genel içerik açısından yetersiz olduğu görülmüş, öğrencilere öğretilmesi hedeflenen dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) alanında eksik olduğu saptanmıştır. Alıştırma ve materyal kullanımı konusunda her iki dönemde de tüme varım tekniği kullanılmış, verilen çalışmalar bu teknik doğrultusunda hazırlanmıştır. Aktif katılım ilkesini uygulama noktasında 1992 yılı ders kitaplarının öğrencilere günlük hayat becerilerini kazandırmada heveslendirici nitelikler barındırdığı gözlemlenmiştir. Yine 1992 yılı ders kitaplarında tekrar alıştırmalarının sayı olarak fazla oluşu ve dil bilgisel konuların ayrıntılı bir biçimde yer alması ayırt edici bir özelliktir. Ayrıca 1992 yılı Türkçe ders kitaplarının haricinde, dil bilgisi konularının ayrıntılı bir biçimde işlendiği dil bilgisi kitaplarının da mevcut olduğu görülmüştür. Fakat bu kitaplar çalışmamıza dâhil edilmemiştir. 2013 yılı ve sonrası basılan ders kitaplarında dil bilgisi konularının öğretimi noktasındaki eksiklik açıkça göze çarpmaktadır. Bu konular birer başlık altında yüzeysel biçimde işlenmiştir. Aynı şekilde tekrar alıştırmalarına da nadir olarak yer verildiği görülmüştür. Sözcük bilgisini arttırmaya yönelik yapılan çalışmaların 1992 yılı ders kitaplarında daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu dönem kitaplarında yer alan *Güzel Türkçemiz* bölümüne son dönem kitaplarında yer verilmemiştir. Bunun yanında, eski dönem ders kitaplarının sonunda bazı fillerin mastar halleri, Arapça kökenli kelimeler ve soyut anlam barındıran deyimlerin açıklamalarının verildiği *Sözlük* bölümü mevcutken, 2013 ve sonrası basılan ders kitaplarında böyle bir bölüm yoktur. Dil çeşitliliği açısından baktığımızda yeni dönemde basılan ders kitaplarında kelimelerin Bulgarca anlamlarının da verildiği görülmektedir. Kültürel çeşitlilik bakımından eski döneme ait kitaplarda daha çok Türk gelenek, görenek ve adetlerine (dini ve milli bayramlar, önemli gün ve haftalar vb.) değinildiği görülmüş, yeni dönem kitaplarında bu özelliğin pek fazla olmadığı tespit edilmiştir. İki döneme ait kitaplar genel görünüm ve format açısından kıyaslandığında 1992 yılı ders kitaplarının dizin, içindekiler tablosu ve bölüm başlıkları olarak sınıflara ayrıldığı, 2013 ve sonrasına ait kitaplarda ise bu bölümlerin yer almadığı dikkatimizi

çekmiştir. Kitap boyutu ve hacmi olarak yine eski dönem kitaplar daha hacimlidir. Genel sayfa düzenine bakıldığında yeni dönem kitaplar daha çok görsellerle donatılmışken, eski dönem kitaplarının işlenen konuyla ilintili pek çok alıştırma ve konu anlatımıyla donatıldığı gözlemlenmiştir. Tarihi seyirde yaşananlar ve günümüzde Bulgaristan topraklarında yürütülen eğitim politikalarına bakıldığında ne yazık ki Türkçenin eğitim dili olarak varlığını sürdürebilmesi hususunda iç açıcı bir tablodan söz etmek mümkün değildir. Gerek dayatılan kanunlar gerekse okullardaki araç-gereç ve materyal eksiklikleri neticesinde Türkçenin Bulgaristan'daki varlığının tehdit altında olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Kaynakça

- Aydoğdu, E. (2011). *Bulgaristan'da Türkçe Öğretimi Ve İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çolakoğlu, B. (2015). *Bulgaristan'da Türkçe Eğitimin Serencamı*, Yeni Türkiye Stratejik Araştırma Merkezi Yayınları, sayı. 69.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*, Grafiker Yayınları, Ankara.
- Kemaloğlu, A. İ. (2012). *Bulgaristan'dan Türk Göçü*, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- Memişoğlu, H. (2002). *Geçmişten Günümüze Bulgaristan'da Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Nurlu, M. ve Çelik, M. E. (2015). *Bulgaristan'da Demokrasi Döneminde Türkçe Öğretimi Meselesi*, Yeni Türkiye Dergisi, sayı 69.
- Şimşir, B. (2009). *Bulgaristan Türkleri*, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatı Antolojisi*, (1997). Bulgaristan, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Ed: Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (2009). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika, Yöntem ve Beceriler*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yenisoy, H. S. (2007). *Bulgaristan Türklerinin Türkçe Eğitim Davası(1877-2007)*, Ankara, https://www.academia.edu/21768332/BULGAR%C4%B0STAN_T%C3%9CRKLER%C4%B0N%C4%B0N_T%C3%9CRK%C3%87E_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_DAVASI (27. 04. 2019).
- Yenisoy, H. S. (2011). *İkinci Dünya Savaşından Bu Yana Bulgaristan Türklerinin Türkçe Eğitimi*, Trakya-Balkan Türkleri Dayanışma Derneği Yayınları, Edirne.
- Yıldırım, B. (2018). *Bulgaristan'da Türk Varlığı Ve Nüfusu*, İlgi, Kültür, Sanat Yayıncılık, İstanbul.

Ders Kitapları

Tahsin, Muharrem vd. , (1992). İlkokul 1. Sınıf Ders Kitabı, Eğitim ve Bilim Bakanlığı, Sofya.

Tahsin, Muharrem vd. , (1992). İlkokul 2. Sınıf Ders Kitabı, Eğitim ve Bilim Bakanlığı, Sofya.

Tahsin, Muharrem vd. , (1992). İlkokul 3. Sınıf Ders Kitabı, Eğitim ve Bilim Bakanlığı, Sofya.

Tahsin, Muharrem vd. , (1992). İlkokul 4. Sınıf Ders Kitabı, Eğitim ve Bilim Bakanlığı, Sofya.

Emine Halil vd., (2014). Türkçe Yardımcı Ders Kitabı 1, Faber Yayıncılık, VelikoTırnovo.

Emine Halil vd., (2013). Türkçe Yardımcı Ders Kitabı 2, Faber Yayıncılık, VelikoTırnovo.

Emine Halil vd., (2013). Türkçe Yardımcı Ders Kitabı 3, Faber Yayıncılık, VelikoTırnovo.

Emine Halil vd., (2012). Türkçe Yardımcı Ders Kitabı 4, Faber Yayıncılık, VelikoTırnovo.

Emine Halil vd., (2014). Türkçe Çalışma Defteri 1, Faber Yayıncılık, VelikoTırnovo.

Emine Halil vd., (2013). Türkçe Çalışma Defteri 2, Faber Yayıncılık, VelikoTırnovo.

Emine Halil vd., (2013). Türkçe Çalışma Defteri 3, Faber Yayıncılık, VelikoTırnovo.

Emine Halil vd., (2012). Türkçe Çalışma Defteri 4, Faber Yayıncılık, VelikoTırnovo.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Lisans Dersi mi, Bilim Dalı mı, Sertifika Programı mı?¹

Is Teaching Turkish as a Foreign Language an Undergraduate Course, a Discipline or a Certificate Program?

*Melike Erdil**

1. Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda 20. yüzyılın son çeyreğinde yapılan çalışmalar ve özellikle üniversitelerimizin konuyla ilgili olarak sürdürdüğü araştırma ve incelemeler sonucu birçok üniversitemizde yabancılara Türkçe öğreten birimler kurulmuş, bu alanda görev alacak öğretmen kadrosunun yetiştirilmesi amacıyla anabilim dalları açılmıştır (Benhür, 2006: 47-48).

Yabancılara Türkçe öğretiminde uzman kişilerin yetiştirilmesine yönelik ilk çalışmalar ise Türkçe eğitiminin bir ana bilim dalı olarak ilk kez ele alındığı Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

¹ Bu araştırma, 27-28 Haziran 2019 tarihleri arasında Yunanistan Atina'da, Milli ve Kapodistrias Atina Üniversitesi'nde düzenlenen 'V. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresinde (ICOTFL/2019)' sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Öğretim Görevlisi, Gebze Teknik Üniversitesi, Rektörlüğe Bağlı Bölümler, Türkçe Hazırlık Bölümü, Kocaeli, melikeerdil@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8146-2183.

Bölümü bünyesinde Prof. Dr. Abdurrahman Güzel tarafından açılan Türkçe Programında, 1992 yılında Prof. Dr. Murat Özbay'ın okuttuğu “Yabancılar Türkçe Öğretimi” derslerinde gerçekleştirilmiştir. Bu ders, 2006 yılında eğitim fakültelerinde öğretim yapılan programların yeniden düzenlenmesiyle Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okutulan zorunlu derslerden biri olmuştur (Özbay ve Bahar, 2016: 6).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, üniversiteler bünyesindeki gelişimi incelendiğinde; 1982, 1984, 1991 ve 2010-2011 yıllarının ön plana çıktığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, Türkiye’de yükseköğretim kurumu bünyesinde ilk olarak 1982 yılında Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Programı ile başlamış ardından Ankara Üniversitesi TÖMER’in 1984 yılında kurulması ile ivme kazanmıştır (Erdil, 2017: 287).

Açık (2008: 2) ise, Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 yılından itibaren gençlerin lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirildiğini belirtmektedir.

Erdil (2019: 16), ‘Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi’ bilim dalına yönelik akademik çalışmaların ise özellikle 2010 yılından sonra hız kazandığını ifade etmektedir.

2011 yılında imzalanan protokol gereğince Türkoloji projesinin Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde devam etmesi kararlaştırılmıştır. Yurt içinde açtığı yaz okulları ile farklı ülkelerden gelen yabancı gençlere Türkçe öğretimi etkinlikleri düzenleyen Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında bu alanda yaptığı önemli çalışmaları bulunmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011: 801).

Ancak Mete (2018, 172), bu gelişmelere rağmen Türkiye’nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda oldukça geç kaldığını ifade etmektedir. Türk dili ve edebiyatı ve Türkçe eğitimi programları Türkçenin öğretilmesini kapsayan bölümlerdir. Yabancı bir dilin nasıl öğretilmesi gerektiği ise bu bölümlerin dışında, yabancı dillerin öğretimi bölümlerinin kapsama alanındadır. Oysa Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusu, söz konusu alanların kesişme noktasında olan ama

tamamen farklı bir alandır. Dolayısıyla farklı bir öğretmen yetiştirme programı ve öğretmen nitelikleri gerektirmektedir (Mete, 2018: 172).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için ülkemizde eğitim veren bir lisans programı olmaması nedeniyle yabancılara Türkçe öğretme görevi farklı programlardan (Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Alman Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı, Dil Bilim vb.) mezun olmuş öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu bölümlerin bir kısmında Türkçenin öğretimine yönelik dersler varken bir kısmında ise bu dersler bulunmamaktadır (Kurudayıoğlu ve Sapmaz, 2016: 90).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bilim dalına özgü özellikle 2010 yılından itibaren akademik çalışmaların hız kazanmasına rağmen lisans programının açılmaması nitelikli ve donanımlı eğitimci kadrosunun yetişmesine engel oluşturmaktadır. Erdil (2018: 93), Türkiye’de 209 üniversiteden, (89 devlet ve 36 vakıf üniversitesi) 125 üniversitede yabancılara Türkçe öğretiminin yapıldığını tespit etmiştir. Bu sonuç doğrultusunda 125 üniversitede yabancılara Türkçe öğreten eğitimci kadrosunun niteliğinin nasıl olduğu sorusu akıllara gelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bilim dalına yönelik özellikle 2013 yılından sonra kurulan yüksek lisans ve doktora programlarından mezun olan/mezun olacak olan cüzi eğitimci sayısının, 125 üniversitenin akademik eleman ihtiyacını nasıl karşılayacağı da ayrı bir sorun teşkil etmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı-Sertifika Programı Sorunsalı

Son zamanlarda birçok üniversite ve kurum tarafından açılan yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları sayısında âdeta bir ‘patlama’ yaşanmıştır. Bu programların YDTÖ süreçlerine öğretim elemanı yetiştirme konusundaki yeterlilikleri ve etkileri de ayrı bir bilimsel araştırma konusu olmaya adaydır (Yıldız ve Tepeli, 2015: 269).

Türkiye’de, Yunus Emre Enstitüsü, TÖMER ve çeşitli üniversitelere bağlı kurumlar tarafından, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları düzenlenmektedir. Program boyunca katılımcılar teorik

derslerle beraber uygulamalı dersler de almaktadırlar ve sonrasında Yabancılar Türkçe Öğretilirken kullanılabilecek yaklaşım ve yöntemlerle ilgili bilgileri de edinip yabancılar Türkçe öğretmeye hak kazanmaktadırlar (Manvelidze, 2019: 23).

2015 yılına kadar 13 üniversite ve Yunus Emre Enstitüsü sertifika programlarıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni açığını kapatmaya çalıştılar. “Bugüne kadar 13 üniversite ve Yunus Emre Enstitüsü çeşitli adlar altında “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği Kursu” açmıştır. Bu kurslar sürelerinden ücretlerine, ders adlarından eğitmen sayılarına kadar büyük farklılıklar içermektedir.” (Dilek, 2015) Bu durum bugün de sürmektedir. Aralık 2017 itibariyle kurs açan üniversite sayısı 30’a yükselmiştir. Ayrıca özel bir kurum olan Mengütaş Dil Eğitim Merkezi de “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği Kursu” düzenlemiştir (Dilek, 2014: 5-6).

Ülkemizde bazı üniversiteler ve Yunus Emre Enstitüsü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları düzenlemekte ve bu alandaki öğretmen eksiklikleri nitelik ve nicelik olarak giderilmeye çalışılmaktadır. Ancak bu sertifika programlarının ne derece derde deva olduğu ayrıca üzerinde durulması gereken bir meseledir (Kurudayıoğlu ve Sapmaz, 2016: 90).

Uçgun (2013: 2489), Türkçe öğretim merkezlerinde dönem dönem sertifika programlarının düzenlendiğini ve Türkçe okutmanı görevlendirmelerinde bu sertifikalara da önem verildiğini belirtmektedir.

Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013: 30) ise Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimini yapacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik bir lisans programı bulunmadığını ifade etmektedirler. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini genellikle diğer yabancı dillerin öğretiminde yetişmiş yabancı dil öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve dilbilim bölümü mezunları yapmaktadır (Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013: 30).

Çetin (2015: 17-18) de Türkiye’de yabancı dil öğretmenliği bölümleri arasında ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği’ alanının olmadığını belirtmektedir. Dünyada birçok ülke yabancı dil öğretmenliği bölümlerinde öncelikle kendi anadilinin yabancı dil olarak öğretimi üzerine çalışmalar

ve araştırmalar yapmakta ve söz konusu dili yabancı dil olarak öğretecek öğretmenler yetiştirmektedir. Türkiye’de ise “yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni kimdir?” sorusuna yanıt verilebilmesi için ölçütler belirlenmemiştir (Çetin, 2015: 17-18).

Özyer ve Özyer (2016: 174) ise yabancılara Türkçe öğretimi alanında, mesela Afrika tecrübeleri olan dernek ve vakıflarla birlikte okutman ve öğretim elemanı yetiştirilmesi programının açılması gerektiğini ve kısa sürede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda hocaların yetiştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Zaten hale hazırda Yunus Emre Enstitüsünün organize etmiş olduğu “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” sertifika programları buna bir örnektir (Özyer ve Özyer, 2016: 174).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda hazırlanan özel bir yetiştirme programının olmayışı sorun kaynağı olarak görülmektedir. Son dönemlerde bazı üniversite ve kurumlarda ücret karşılığı Yabancılara Türkçe Öğretimi sertifika programları bulunmaktadır. Ancak bu sertifika programlarındaki ücret, içerik ve öğretim elemanlarındaki farklılıklar, farklı programlar kapsamında yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde de farklılıklara neden olmakta ve uygulamalara yansımaktadır (Mete, 2018: 172).

Uzun (2012: 343) da yabancılara Türkçe öğretimi alanında yetişmiş öğretim elemanı eksikliğini şöyle ifade etmektedir: Yabancılara Türkçe öğretimi alanında, Türkçe öğretmenliği bölümlerinin Türkçeyi anadili olarak öğretmeye odaklı olduğunu ve bu programlarda dille doğrudan ilişkisi bulunan dilbilim alanına ait derslerin bulunmadığını; ders programlarına Türkçenin öğretim dil bilgisi, dil öğretmeni eğitimi ve “Dil Hakkında Bilgi” nin dâhil edilmediğini vurgulamaktadır (Çetin, 2015: 18-19).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanının, Türkçe öğretmenliği bölümü lisans derslerinden biri olduğu belirten Özbay ve Bahar (2016: 8-9) ise Türkçe eğitimi bölümünün zorunlu dersleri arasında Yabancılara Türkçe Öğretimi dersinin 2 saatlik bir yere sahip olduğunu ifade etmektedirler. Oysa yabancılara Türkçe öğretimi, doğası gereği ana dili

olarak Türkçe eğitimi ve öğretiminden farklı boyutları olan bir alandır. Yabancılar Türkçe öğretiminde yeterli düzeyde bilgi ve beceri edinilmesi için bu dersin yeterli olmayacağı açıktır (Özbay ve Bahar, 2016: 8-9).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanının, Türkçe Öğretmenliği Bölümü lisans programında zorunlu bir ders olmasının yanı sıra yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ana bilim dalı/bilim dalı kapsamında yazılan tezler tarandığında alanın bir bilim dalı mı ana bilim dalı mı olduğuna yönelik bir karmaşa da göze çarpmaktadır. Yüksek lisans ve doktora programlarının açılıp ayrıca sertifika programı olarak da eğitiminin verilmesi bu alanın kaotik bir görünüme yol açmasına neden olmuştur. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikasına sahip olan bireylerin özgüvenlerine karşı yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yüksek lisans ve doktora programından mezun olan bireylerin özgüvenlerinin araştırılması da ayrı bir çalışma konusudur.

1. 1 Amaç

Bu araştırmada, “*yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi*” uzmanlık dalının, lisans dersi, bilim dalı ve sertifika programları statüsündeki yerine dikkat çekmek amaçlanmaktadır.

1. 2 Araştırmanın Alt Problemleri

1. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi uzmanlık dalı hangi lisans programlarında ders olarak okutulmaktadır?

2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, YÖK’ün Ulusal Tez Merkezinde yayımlanan tezlerin kaçında ana bilim dalı olarak yer almaktadır?

3. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında YÖK’ün Ulusal Tez Merkezinde yayımlanan tezlerin kaçında bilim dalı olarak yer almaktadır?

4. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi uzmanlık dalını hangi üniversiteler sertifika programı olarak vermektedir?

2. Yöntem

Bu araştırmada, “*nitel araştırma yöntemi*” kullanılmıştır. Araştırmada, “*doküman incelemesi*” tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi,

araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Doküman incelemesi belli başlı beş aşamada yapılabilir: (1) dokümanlara ulaşma, (2) özgünlüğü (orijinallik) kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme, (5) veriyi kullanma (Forster, 1995; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 223). Bu kapsamda veriler, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) resmi internet sitesinde yer alan ve Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanan tezlerden elde edilmiştir.

2. 1 Evren-Örneklem

Araştırmada amaç, evren hakkında bilgi toplamaktır. Evren birimlerinin tümüne ulaşılabildiği durumlarda örneklemeye ihtiyaç duyulmaz. Evrenin tüm birimlerine ulaşılarak bilgilerin toplanmasına 'sayım' denir (Büyüköztürk, ark. 2014: 81). Araştırmada üç farklı evren bulunmaktadır. "*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Lisans Dersi*" için Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının resmi internet sitesinde yayımlanan, "*Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*" kapsamında evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer evreni ise Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezine kayıtlı "*yabancı dil olarak Türkçe*" anahtar kavramı ile taranan 292 tezin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmanın son evreni, Yükseköğretim Kurulu resmi internet sitesinde yer alan "*Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, Birim İstatistikleri, Genel Bilgiler*" bölümünde yer alan "*Üniversiteler*" birimine kayıtlı 209 üniversite içerisinden "*sertifika programı*" açan üniversitelere ulaşılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesinde yer almayıp da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programını açan "*özel bir dil eğitim merkezi*" ve "*Kırgızistan Manas Üniversitesi*" de çalışma bulgularına eklenmiştir.

2. 2 Veri Toplama Yöntemi

Veriler, "*belgesel tarama*" çeşitlerinden "*genel tarama*" çeşidi kullanılarak elde edilmiştir. Belgesel tarama, var olan kayıt ve belgelerden veri toplama tekniğidir (Karasar, 2016: 229). Araştırmanın verilerine, Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) resmi internet sitesinden elde edilen

bilgiler doğrultusunda erişilmiştir. Araştırma verilerine, ilgili alanyazını doğrultusunda yapılan “*genel tarama*” kapsamında ulaşılmıştır. Genel tarama, hemen her araştırmada izlenen “*alanyazın*” ya da “*literatür*” taraması olarak bilinen bir taramadır (Karasar, 2016: 231).

Yayın taramasına başlarken öncelikle, hangi konunun taranmak istendiğinin açıkça bilinmesi gerekir (Karasar, 2016: 238). Bu araştırmada da “*yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi*” konusunda tarama yapılmıştır. Bu amaçla, anahtar sözcükler belirlenir ve işe bunların taramasıyla başlanır (Karasar, 2016: 238). Araştırmada “*yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kavramı ile tarama yapılmıştır. Ayrıca hangi tarihler arasında ve hangi dildeki, hangi tür (kitap, dergi, tez vb.) kaynakların taranacağı da kararlaştırılmalıdır (Karasar, 2016: 238). Bu kapsamda, YÖK’ün resmi internet sitesinde yer alan “*yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kapsamında taranan tezlere ve “*Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi lisans dersinin*” verildiği üniversitelere ulaşılmıştır.

En son durumları öğrenebilmek için, en yeni yazıların yayımlandığı dergi vb. kaynakların taranmasına özen gösterilmelidir (Karasar, 2016: 238). Bu kapsamda içinde bulunduğumuz 2019 yılında yayımlanan “*yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kullanılarak yazılan 4 yüksek lisans ve 2 doktora tezi olmak üzere 6 tez de ayrıca çalışmaya dâhil edilmiştir. Yayın taraması ile oluşturulacak liste ne kadar tam olursa, yapılacak değerlendirme de o ölçüde başarılı olur (Karasar, 2016: 238). YÖK’ün resmi internet sitesinde yer alan Ulusal Tez Merkezinde “*yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kullanılarak 1995-2019 yılları arasında yazılan toplam 292 tezin (izinli/izinsiz) yayımlanma yılı, türü, üniversite ve enstitü bilgisi ayrıca ana bilim dalı/ bilim dalı düzeyindeki bilgilerin tamamına erişilmiştir.

2. 3 Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi; kod, kategori ve tema boyutunda incelenmiştir. Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 268). Araştırma verilerinin kodlanması, Strauss ve Corbin (1990), tarafından belirlenen ve üç tür kodlamadan biri olan “*daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan*

kodlama’ türüne girmektedir (Strauss ve Corbin, 1990; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 261).

Araştırma verilerinin analizi için ‘*içerik analizi türlerinden*’ biri olan ‘*kategorisel analiz*’ kullanılmıştır. YÖK’ün resmi internet sitesinden “*yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri ile taranan tezlerden elde edilen verilerin analizi, Microsoft Excel programında tablo haline getirilmiş ve “*lisans dersi, ana bilim dalı, bilim dalı ve sertifika programı*” olmak üzere dört farklı kategori altında incelenmiştir.

Araştırma verileri; 1 kod (Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi), 4 kategori (Lisans Programı/ Ana Bilim Dalı/ Bilim Dalı/ Sertifika Programı) ve 4 temaya ayrılarak incelenmiştir. Tespit edilen sınıflandırma Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Verilerin Kod, Kategori ve Tema Boyutunda Dağılımı

Kod	Kategori	Tema
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	Lisans Programı	Türkçe Öğretmenliği
	Ana Bilim Dalı	YÖK Ulusal Tez Merkezine Kayıtlı: 86 Tez
	Bilim Dalı	YÖK Ulusal Tez Merkezine Kayıtlı: 151 Tez
	Sertifika Programı	Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu’na bağlı 209 üniversiteden; 42 üniversite ve 2 eğitim merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası verilmektedir.
1 Kod	4 Kategori	4 Tema

3. Bulgular

3. 1 Bulgu 1

Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlı 209 üniversitede, “*yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yüksek lisans programının*” bulunduğu üniversiteler araştırılmıştır. Bu kapsamda, “*yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yüksek lisans programının*” bulunduğu üniversiteler ve programın bağlı olduğu enstitüler, Tablo-2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Tezli/ Tezsiz Yüksek Lisans Programları

Üniversite	Enstitü	Tezli/Tezsiz Yüksek Lisans Programı
1. Ahmet Yesevi Üniversitesi	Türkiye Türkçesiyle Uzaktan Eğitim Programları	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (Tezsiz)
2. Bartın Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yabancılar Türkçe Öğretimi (Tezli)
3. Başkent Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (Tezli)
4. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Tezli)
5. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (Tezli)
6. Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Tezli)
7. Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (Tezli)
8. Hacettepe Üniversitesi	Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Tezli/Tezsiz)
9. İstanbul Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Tezli)
10. Mersin Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Tezli)
11. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yabancılar Türkçe Öğretimi (Tezli)
12. Sakarya Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yabancılar Türkçe Öğretimi (Tezsiz/Tezli)
13. Uludağ Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Tezsiz/ Tezli)
14. Yıldız Teknik Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yabancılar Türkçe Öğretimi (Tezli/Tezsiz)
14 Üniversite 3 Enstitü, 1 Program		1 Program

Tablo-2 incelendiğinde, “14 üniversitede” yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yüksek lisans programı bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yüksek lisans programının bağlı olduğu enstitüler

incelendiğinde ise “*Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*” olmak üzere 3 farklı enstitü çatısı altında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi uzmanlık dalının, Ahmet Yesevi Üniversitesinde Türkiye Türkçesiyle Uzaktan Eğitim Programlarına bağlı tezsiz yüksek lisans programı kapsamında uzaktan eğitim programı ile de eğitim verildiği bilgisine ulaşılmıştır.

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı; Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Yüksek Lisans Programından farklı olduğu için Tablo-2’de yer alan araştırma bulgularına dâhil edilmemiştir.

3. 2 Bulgu 2

Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlı 209 üniversitede, “*yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi doktora programının*” bulunduğu üniversiteler araştırılmıştır. Bu kapsamda, “*yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi doktora programının*” bulunduğu üniversiteler ve programın bağlı olduğu enstitüler, Tablo-3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Doktora Programları

Üniversite	Enstitü	Doktora Programı
1. Hacettepe Üniversitesi	Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
2. Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi
2 Üniversite 2 Enstitü		1 Program

Tablo-3 incelendiğinde, “*2 üniversitede*” yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi doktora programı bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi doktora programının bağlı olduğu enstitüler incelendiğinde ise “*Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*” olmak üzere 2 farklı enstitüye bağlı olarak eğitim verildiği görülmektedir.

3. 3 Bulgu 3

“*Yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezine kayıtlı tezlerle yönelik yapılan aramanın sonucu Tablo-4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezine Kayıtlı “Yabancı Dil Olarak Türkçe” Anahtar Kelimeleriyle Taranan ve 1995-2019 Yılları Arasında Yayımlanan 292 Tezin Yüksek Lisans ve Doktora Türünde İncelenmesi

Tezin Yılı	Tez Sayısı	Tezin Türü
1995	3	3 Yüksek Lisans
1996	---	-----
1997	---	-----
1998	---	-----
1999	---	-----
2000	---	-----
2001	1	1 Doktora
2002	1	1 Yüksek Lisans
2003	2	1 Yüksek Lisans, 1 Doktora
2004	5	4 Yüksek Lisans, 1 Doktora
2005	3	3 Yüksek Lisans
2006	4	4 Yüksek Lisans
2007	8	8 Yüksek Lisans
2008	8	8 Yüksek Lisans
2009	3	3 Yüksek Lisans
2010	16	16 Yüksek Lisans
2011	6	5 Yüksek Lisans, 1 Doktora
2012	8	6 Yüksek Lisans, 2 Doktora
2013	15	15 Yüksek Lisans
2014	24	19 Yüksek Lisans, 5 Doktora
2015	38	27 Yüksek Lisans, 11 Doktora
2016	35	31 Yüksek Lisans, 4 Doktora
2017	42	36 Yüksek Lisans, 6 Doktora
2018	64	50 Yüksek Lisans, 14 Doktora
2019	6	4 Yüksek Lisans, 2 Doktora
25 Yıl	292 Tez	244 Yüksek Lisans Tezi ve 48 Doktora Tezi

Tablo-4 incelendiğinde, “*yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kapsamında 1995-2019 yılları arasında toplam 292 tezin yazıldığı görülmektedir. 1996-2000 Yılları arasında ise tez çalışmalarının yapılmadığı dikkat çekmektedir. En az tezin yayımlandığı yıllar, 2001-2002 yıllarıken en fazla tezin yayımlandığı yılların ise 2017-2018 yılları arasında olduğu görülmektedir. “*Yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri ile 1995-2019 yılları arasında yayımlanan tezlerin taramasında; 50 yüksek lisans ve 14 doktora tezinin yayımlanarak en fazla yayımın yapıldığı yılın 2018 yılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. 4 Bulgu 4

“*Yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri ile taranan tezlerin yayımlandığı üniversitelerin listesi ise Tablo-5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezine Kayıtlı
“*Yabancı Dil Olarak Türkçe*” Anahtar Kelimeleri Kapsamında Taranan
292 Tezin Yayımlandığı Üniversitelerin Listesi

Üniversitenin Adı	Toplam Tez Sayısı	Yüksek Lisans Tez Sayısı	Doktora Tez Sayısı
1. Akdeniz Üniversitesi	2	2	---
2. Anadolu Üniversitesi	1	1	---
3. Ankara Üniversitesi	13	9	4
4. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	1	---
5. Atatürk Üniversitesi	11	4	7
6. Başkent Üniversitesi	3	3	---
7. Boğaziçi Üniversitesi	1	1	---
8. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	3	2	1
9. Boğaziçi Üniversitesi	5	5	---
9. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	1	---
10. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	1	---
11. Bülent Ecevit Üniversitesi	31	22	9
12. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	1	---
13. Çukurova Üniversitesi	49	47	2
14. Dokuz Eylül Üniversitesi	1	---	1
15. Erciyes Üniversitesi	36	24	12
16. Gazi Üniversitesi	1	1	---
17. Gaziantep Üniversitesi	1	1	---
18. Girne Amerikan Üniversitesi	28	21	7
19. Hacettepe Üniversitesi	1	1	---
20. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	1	---	1
21. İnönü Üniversitesi	1	---	---
22. İstanbul Arel Üniversitesi	1	1	---
23. İstanbul Aydın Üniversitesi	1	1	---
24. İstanbul Kültür Üniversitesi	1	1	---
25. İstanbul Üniversitesi	48	47	1
26. Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	1	---
27. Kırıkkale Üniversitesi	3	3	---

Üniversitenin Adı	Toplam Tez Sayısı	Yüksek Lisans Tez Sayısı	Doktora Tez Sayısı
28. Marmara Üniversitesi	6	5	1
29. Mersin Üniversitesi	3	3	---
30. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	1	---
31. Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	2	---
32. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	4	4	---
33. Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	3	---
34. Orta Doğu Üniversitesi	1	1	---
35. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	1	1	---
36. Pamukkale Üniversitesi	1	1	---
37. Sakarya Üniversitesi	4	2	2
38. Selçuk Üniversitesi	1	1	---
39. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	4	4	---
40. Trakya Üniversitesi	3	3	---
41. Uludağ Üniversitesi	1	1	---
42. Uşak Üniversitesi	1	1	---
43. Yıldız Teknik Üniversitesi	8	8	---
44. Yüzüncüyıl Üniversitesi	1	1	---
44 Üniversite	292 Tez	244 Yüksek Lisans Tezi	48 Doktora Tezi

Tablo-5 incelendiğinde, “*yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kapsamında 44 üniversitede 244 yüksek lisans tezi ve 48 doktora tezi olmak üzere toplam 292 tezin yazıldığı görülmektedir. İstanbul Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi 47 yüksek lisans tezi ile “*yabancı dil olarak Türkçe*” alanında en fazla yüksek lisans tezinin yayımlandığı iki üniversite olmuştur. Buna rağmen 12 doktora tezi ile “*yabancı dil olarak Türkçe*” alanında en fazla doktora tezinin yayımlandığı üniversite ise Gazi Üniversitesi olmuştur. Bu sıralamayı ise 9 doktora tezi yayımlayarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi takip etmektedir.

3. 5 Bulgu 5

“*Yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kapsamında taranan ve en fazla tez yayımlayan ilk 5 üniversite ise Tablo-6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezine Kayıtlı “*Yabancı Dil Olarak Türkçe*” Anahtar Kelimeleri Kapsamında En Fazla Tez Yayımlayan İlk 5 Üniversite

Üniversitenin Adı	Yayımlanan Tez Sayısı
1. Dokuz Eylül Üniversitesi	49
2. İstanbul Üniversitesi	48
3. Gazi Üniversitesi	36
4. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	31
5. Hacettepe Üniversitesi	28
5 Üniversite	

Tablo-6 incelendiğinde, “*yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kapsamında en fazla tez yayımlayan ilk üniversite 49 tez ile Dokuz Eylül Üniversitesinin olduğu görülmektedir. İkinci sırayı 48 tez ile İstanbul Üniversitesi takip etmektedir. Üçüncü sırada 36 tez ile Gazi Üniversitesi, dördüncü sırada ise 31 tez ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin olduğu görülmektedir. Beşinci ve sonra sırada ise 28 tez ile Hacettepe Üniversitesi yer almaktadır.

3. 6 Bulgu 6

“*Yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kapsamında 292 tezin yayımlandığı enstitüler de araştırılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular, Tablo-7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezine Kayıtlı “*Yabancı Dil Olarak Türkçe*” Anahtar Kelimeleri Kapsamında Taranan 292 Tezin Yayımlandığı Enstitülerin Listesi

Enstitünün Adı	Yayımlanan Tez Sayısı
Eğitim Bilimler Enstitüsü	163
Sosyal Bilimleri Enstitüsü	102
Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	27
3 Enstitü	292 Tez

Tablo-7 incelendiğinde, “*yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kapsamında taranan tezlerin 3 enstitü çatısı altında yazıldığı görülmektedir. 163 Tez ile en fazla tez yayımlayan “*Eğitim Bilimleri Enstitüsü*” bu

sıralamayı 102 üniversite ile “*Sosyal Bilimleri Enstitüsünün*” takip ettiği görülmektedir. Üçüncü ve son sırada ise 27 tez ile “*Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*” yer almaktadır.

3. 7 Bulgu 7

“*Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi*” uzmanlık dalı her ne kadar yüksek lisans ve doktora programı olarak eğitim faaliyetlerini sürdürmeye devam etse de “*Türkçe Öğretmenliği Bölümüne*” bağlı “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*” dersi adı altında lisans dersi olarak da verilmektedir. “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*” lisans dersinin verildiği üniversitelerin listesi ise Tablo-8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (3 Kredi/5 AKTS) Lisans Dersinin Verildiği Üniversitelerin Listesi

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (3 Kredi/5 AKTS) Lisans Dersinin Verildiği Üniversiteler			
1. Adıyaman Üniversitesi (Devlet)	22. Erciyes Üniversitesi (Devlet)	43. Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Devlet)	63. Uşak Üniversitesi (Devlet)
2. Afyon Kocatepe Üniversitesi (Devlet)	23. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Devlet)	44. Marmara Üniversitesi (Devlet)	64. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Devlet)
3. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Devlet)	24. Fırat Üniversitesi (Devlet)	45. Mersin Üniversitesi (Devlet)	65. Yıldız Teknik Üniversitesi (Devlet)
4. Akdeniz Üniversitesi (Devlet)	25. Gazi Üniversitesi (Devlet)	46. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Devlet)	66. Yozgat Bozok Üniversitesi (Devlet)
5. Aksaray Üniversitesi (Devlet)	26. Gaziantep Üniversitesi (Devlet)	47. Muş Alparslan Üniversitesi (Devlet)	67. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Devlet)
6. Amasya Üniversitesi (Devlet)	27. Gaziantep Üniversitesi (Devlet)	48. Necmettin Erbakan Üniversitesi (Devlet)	68. Başkent Üniversitesi (Devlet)
7. Artvin Çoruh Üniversitesi (Devlet)	28. Giresun Üniversitesi (Devlet)	49. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Devlet)	69. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Devlet)
8. Atatürk Üniversitesi (Devlet)	29. Hacettepe Üniversitesi (Devlet)	50. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Devlet)	70. İstanbul Aydın Üniversitesi (Devlet)
9. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Devlet)	30. Hakkâri Üniversitesi (Devlet)	51. Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Devlet)	71. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Devlet)
10. Balıkesir Üniversitesi (Devlet)	31. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Devlet)	52. Ordu Üniversitesi (Devlet)	72. Doğu Akdeniz Üniversitesi (Devlet)
11. Bartın Üniversitesi (Devlet)	32. İnönü Üniversitesi (Devlet)	53. Pamukkale Üniversitesi (Devlet)	73. Girne Amerikan Üniversitesi (Devlet)
12. Bayburt Üniversitesi (Devlet)	33. İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Devlet)	54. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Devlet)	74. Girne Üniversitesi (Devlet)
13. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Devlet)	34. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Devlet)	55. Sakarya Üniversitesi (Devlet)	75. Kıbrıs İlim Üniversitesi (Devlet)
14. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Devlet)	35. Kafkas Üniversitesi (Devlet)	56. Siirt Üniversitesi (Devlet)	76. Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi (Devlet)
15. Bursa Uludağ Üniversitesi (Devlet)	36. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Devlet)	57. Sinop Üniversitesi (Devlet)	77. Lefke Avrupa Üniversitesi (Devlet)
16. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Devlet)	37. Kastamonu Üniversitesi (Devlet)	58. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Devlet)	78. Uluslararası Final Üniversitesi (Devlet)
17. Çukurova Üniversitesi (Devlet)	38. Kırıkkale Üniversitesi (Devlet)	59. Süleyman Demirel Üniversitesi (Devlet)	79. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (Devlet)
18. Dicle Üniversitesi (Devlet)	39. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Devlet)	60. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Devlet)	80. Yakın Doğu Üniversitesi (Devlet)
19. Dokuz Eylül Üniversitesi (Devlet)	40. Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Devlet)	61. Trabzon Üniversitesi (Devlet)	81. Uluslararası Balkan Üniversitesi (Devlet)
20. Düzce Üniversitesi (Devlet)	41. Kocaeli Üniversitesi (Devlet)	62. Trakya Üniversitesi (Devlet)	
21. Ege Üniversitesi (Devlet)	42. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Devlet)		
21	20	20	20
			Toplam: 81

Tablo-8 incelendiğinde, “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi lisans dersi*”, 67 devlet ve 14 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 81 üniversitede “*Türkçe Öğretmenliği Bölümü*” tarafından verilmektedir.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, Kurumsal, İdari Birimler, Eğitim-Öğretim Dairesi Başkanlığı, Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, üzerinde yapılan incelemede “*Türkçe Öğretmenliği Bölümü*” dışında hiçbir bölümünde ‘zorunlu’ olarak “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Lisans Dersinin*” verilmediği bilgisine ulaşılmıştır.

3. 8 Bulgu 8

YÖK Ulusal Tez Merkezine kayıtlı, “*yabancı dil Olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kapsamında yayımlanan 292 tezin yazıldığı “*ana bilim dallarının*” listesi Tablo-9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezine Kayıtlı
 “Yabancı Dil Olarak Türkçe” Anahtar Kelimeleri Kapsamında Taranan
 292 Tezin Yayınlandığı Ana Bilim Dalları

Ana Bilim Dalı	Tez Sayısı
1. Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı (Gazi Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi)	2
2. Alman Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı (Hacettepe Üniversitesi)	1
3. Avrupa Birliği Ana Bilim Dalı (Dokuz Eylül Üniversitesi)	1
4. Dilbilim Ana Bilim Dalı (Ankara Üniversitesi)	9
5. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Yıldız Teknik Üniversitesi)	2
6. Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı (İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi)	1
7. Eğitimin Kültürel Bilimleri Ana Bilim Dalı (Ankara Üniversitesi)	1
8. Fransız Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)	1
9. Genel Dilbilim Ana Bilim Dalı (Dokuz Eylül Üniversitesi)	2
10. İlköğretim Ana Bilim Dalı (Ankara Üniversitesi)	1
11. İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı (Başkent Üniversitesi)	4
12. İngiliz Dili Öğretimi Bölümü Ana Bilim Dalı (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)	1
13. İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi)	2
14. İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (Boğaziçi Üniversitesi)	1
15. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı (Atatürk Üniversitesi)	1
16. Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı (Çanakkale Onsekiz Mart, Gazi, Atatürk, Akdeniz ve Sakarya Üniversiteleri)	12 2
17. Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi)	11 95
18. Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı (Anadolu, İstanbul, İstanbul Kültür, Trakya, Sakarya, İstanbul Arel, Uludağ, Bilecik Şeyh Edebali, Osmaniye Korkut Ata ve Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversiteleri)	1 16 3
19. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Dokuz Eylül, Çanakkale Onsekiz Mart, Atatürk, Gazi, Selçuk, Abant İzzet Baysal, Atatürk, Sakarya, Ondokuz Mayıs, İnönü, Marmara, Başkent, Bülent Ecevit, Pamukkale, Muğla Sıtkı Koçman, Girne Amerikan, Tokat Gaziosmanpaşa, Necmettin Erbakan, Kırıkkale, Erciyes, Mersin, Yıldız Teknik, Uşak ve Karadeniz Teknik Üniversiteleri)	26 86 10
20. Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (Gazi Üniversitesi)	
21. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı (Gaziantep, Gazi, Atatürk, Tokat Gaziosmanpaşa, Çanakkale Onsekiz Mart, Akdeniz, Sakarya ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversiteleri)	
22. Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı (Ankara Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)	
23. Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı (Hacettepe Üniversitesi)	
24. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı (İstanbul, Dokuz Eylül, Gazi, Hacettepe ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversiteleri)	
25. Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı (İstanbul, Yıldız Teknik, Trakya, Marmara ve Ondokuz Mayıs Üniversiteleri)	
25 Ana Bilim Dalı	292 Tez

Tablo-9 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezine kayıtlı, “*yabancı dil Olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kapsamında yayımlanan 292 tezin, “25 farklı ana bilim dalı” adı altında yazıldığı görülmektedir. 95 Tez ile en fazla “*Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*” adı altında tezlerin yayımlandığı bu sıralamayı 86 tez ile “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalının*” takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Üçüncü sırada ise 26 tez ile “*Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı*” yer almaktadır.

3. 9 Bulgu 9

YÖK Ulusal Tez Merkezine kayıtlı, “*yabancı dil olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kapsamında yayımlanan 292 tezin yazıldığı “*bilim dallarının*” listesi Tablo-10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezine Kayıtlı
“*Yabancı Dil Olarak Türkçe*” Anahtar Kelimeleri Kapsamında Taranan
292 Tezin Yayımlandığı Bilim Dalları

Bilim Dalı	Tez Sayısı
1. Alman Dilbilimi Bilim Dalı	1
2. Alman Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı	2
3. Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı	2
4. Eğitim Bilimleri Bilim Dalı	2
5. Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı	1
6. Fransız Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı	2
7. Genel Dilbilim Bilim Dalı	2
8. Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı	1
9. İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı	7
10. İngiliz Dili Öğretimi Bilim Dalı	1
11. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı	2
12. Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı	9
13. Türkçe Eğitimi Bilim Dalı	83
14. Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı	15
15. Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı	7
16. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı	151
17. Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı	1
18. Yaratıcı Drama Bilim Dalı	1
19. Yeni Türk Dili Bilim Dalı	2
19 Bilim Dalı 292 Tez	

Tablo-10 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezine kayıtlı, “*yabancı dil Olarak Türkçe*” anahtar kelimeleri kapsamında yayımlanan 292 tezin, “*19 farklı bilim dalı*” adı altında yazıldığı görülmektedir. 151 Tez ile en fazla “*Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı*” adı altında tezlerin yayımlandığı bu sıralamayı 83 tez ile “*Türkçe Eğitimi Bilim Dalının*” takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Üçüncü sırada ise 15 tez ile “*Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı*” yer almaktadır.

3. 10 Bulgu 10

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi uzmanlık dalı, lisans dersi, yüksek lisans ve doktora programlarının dışında sertifika programı olarak da verilmektedir. Sertifika programı olarak veren üniversitelerin listesi Tablo-11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Uzmanlık Dalını Sertifika Programı Olarak Veren Üniversitelerin Listesi

Üniversite	Tarih	Saat	İletişim
1. Adakent Üniversitesi	10. 06. 2019	60+30	fatih. ozata@avrupa. edu. tr
2. Adıyaman Üniversitesi	24. 02. 2017	40	adyutomer@adiyaman. edu. tr
3. Ahi Evran Üniversitesi	09. 01-03. 02. 2017	61	https://tomer. ahievran. edu. tr
4. Akdeniz Üniversitesi	31. 03. 2018	72+12	tomer@akdeniz. edu. tr
5. Aksaray Üniversitesi	11. 02. 2016	80	ausem@aksaray. edu. tr
6. Ankara Üniversitesi	26. 09. 2018	60+48+8	istanbul@tomer. ankara. edu. tr
7. Atatürk Üniversitesi	03. 11. 2018	40+40	http://atasem. atauni. edu. tr
8. Bahçeşehir Üniversitesi	---	30+24	turkmer@sfl. bau. edu. tr
9. Başkent Üniversitesi	---	72+40	bedam@baskent. edu. tr
10. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	10-18. 06. 2019	40+38	tomer@bilecik. edu. tr
11. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	06. 10-24. 11. 2016	72+40	tomer@ibu. edutr
12. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	25. 02-22. 03. 2019	104	tomer@comu. edu. tr
13. Çukurova Üniversitesi	02. 10. 2017	---	tomer@cu. edu. tr
14. Dicle Üniversitesi	---	60+15	tomer@dicle. edu. tr
15. Dokuz Eylül Üniversitesi	01. 02-05. 03. 2017	40	dedam@deu. edu. tr
16. Erciyes Üniversitesi	27. 02-10. 03. 2017	40	ersem@erciyes. edu. tr
17. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi	---	60+20	http://tomer. ogu. edu. tr
18. Fırat Üniversitesi	---	40+20	tomerfirat@gmail.com
19. Hacettepe Üniversitesi	16. 12. 2017	60+20	hutomer@hacettepe. edu. tr
20. İstanbul Aydın Üniversitesi	Tarih Planlanıyor	90	
21. İstanbul Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	27. 08. 2018	51+12	mihricanozdincer@aydin. edu. tr
22. İstanbul Medeniyet Üniversitesi	15. 05-15. 06. 2019	---	
23. İstanbul Üniversitesi	17. 11-12. 11. 2014	---	fsmsem@fsm. edu. tr
24. Kırgızistan Manas Üniversitesi	04-29. 05. 2015	80	tomer@medeniyet. edu. tr
25. Kilis 7 Aralık Üniversitesi	15. 01-04. 02. 2018	60+20	dilmerk@istanbul. edu. tr
26. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi	17. 10-14. 11. 2015	40+20	
27. Konya Selçuk Üniversitesi	30. 10-17. 11. 2017	60+30	bilgi. gensek@manas. edu. kg
28. KTO Karatay Üniversitesi	11. 12. 2017	75	tomer@kilis. edu. tr
29. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	21. 01. 2019	50+30	kondil@konya. edu. tr
30. Manisa Celal Bayar Üniversitesi	16. 01-01. 02. 2019	---	tomer@selcuk. edu. tr
31. Marmara Üniversitesi	04. 05-30. 06. 2013	60	karsem@karatay. edu. tr
32. Mardin Artuklu Üniversitesi	27. 03-28. 04. 2017	50	tomer@dpu. edu. tr
33. Mengütaş Dil Eğitim Merkezi	18. 06-03. 07. 2018	40+40	dilmer@cbu. edu. tr
34. Mersin Üniversitesi	03-28. 07. 2017	75	mussem@marmara. edu. tr
35. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	23. 04-15. 05. 2016	4 Hafta	mausem@artuklu. edu. tr
36. Okan Üniversitesi	13. 04-19. 05. 2019	50	bilgikut@gmail.com
37. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	02. 02. 2019	90	sem@mersin. edu. tr
38. Sakarya Üniversitesi	16. 11-16. 12. 2018	102	neutomer@nevsehir. edu. tr
	30. 03-01. 05. 2016	60+40	okansem@okan. edu. tr
39. Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	13. 08-23. 08. 2018	80	http://tomer. osmaniye. edu. tr
40. Toros Üniversitesi	10. 06. 2019	90	tomersertifika@sakarya. edu. tr
41. Turqua Group	08. 11. 2018	90	omuturkce@omu. edu. tr
42. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	28. 05-22. 06. 2018	1 Ay	http://toros. edu. tr
43. Yunus Emre Enstitüsü	13. 02. 2019-08. 03. 2019	92	altetknoloji@gmail.com
44. Yıldız Teknik Üniversitesi			yyu@hs01. kep. tr
			duygu. eker@yee. org. tr
			tomer@yildiz. edu. tr

Tablo-11 incelendiğinde, “42 üniversite ve özel 2 dil eğitim merkezinde” yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi uzmanlık dalının sertifika programı olarak verildiği görülmektedir. Sertifika programlarının verildiği tarihler incelendiğinde genellikle 1 ay gibi kısa bir sürede eğitim verildiği dikkat çekmektedir. Programın, ders saati olarak genellikle 60 saat teorik ve 20/30 saat uygulamalı eğitim olarak planlandığı görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4. 1 Sonuçlar

“Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi” uzmanlık dalının, lisans dersi, bilim dalı ve sertifika programları statüsündeki yerine dikkat çekmek amacıyla yapılan bu araştırmanın, alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

1. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığının (YÖK, 2019), resmi internet sitesinde; Kurumsal, İdari Birimler, Eğitim-Öğretim Dairesi Başkanlığı biriminde 30 Mayıs 2018 tarihinde yayınladığı “Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” bilgi formunda yalnızca 67 devlet ve 14 vakıf üniversitesi olmak üzere 81 üniversitenin “Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında”, 3 kredilik (5 AKTS) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Lisans Dersinin” zorunlu lisans dersi olarak verildiği tespit edilmiştir.

2. YÖK Ulusal Tez Merkezine kayıtlı, “yabancı dil olarak Türkçe” anahtar kelimeleri kapsamında yayımlanan 244 yüksek lisans tezi ve 48 doktora tezi olmak üzere toplam 292 tezin, “25 farklı ana bilim dalı” adı altında yazıldığı tespit edilmiştir. 95 Tez ile en fazla “Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı” adı altında tez yayımlanmıştır. İkinci sırada ise 86 tez ile “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı” adı altında tez yayımlanmıştır.

3. YÖK Ulusal Tez Merkezine kayıtlı, “yabancı dil Olarak Türkçe” anahtar kelimeleri kapsamında yayımlanan 244 yüksek lisans tezi ve 48 doktora tezi olmak üzere toplam 292 tezin, “19 farklı bilim dalı” adı altında yazıldığı tespit edilmiştir. 151 Tez ile en fazla “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı” adı altında tez yayımlanmıştır.

İkinci sırada ise 83 tez ile “*Türkçe Eğitimi Bilim Dalının*” adı altında tez yayımlanmıştır.

4. 2014-2019 Yılları arasında 42 üniversite ve özel 2 dil eğitim merkezinde, “*Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifikasının*” verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sertifika programlarının verildiği tarihler incelendiğinde genellikle 1 ay gibi kısa bir sürede eğitim verildiği dikkat çekmektedir. Programın, ders saati olarak genellikle 60 saat teorik ve 20/30 saat uygulamalı eğitim olarak planlandığı görülmektedir.

4. 2 Tartışma

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında program ve öğretim elemanı eksikliğini Ömer Demircan yirmi yıl önce “Türkçenin, Türkiye dışında, bir iletişim dili olarak öğretimi, Türkoloji çalışmaları dışında kaldığından, yabancılar Türkçe öğreten elemanlar, yetiştirilişi bakımından, yalnızca bir genel eğitim belgesi (pedagoji sertifikası) ile yetinmek durumundadırlar.” (Demircan, 1988: 95-96) şeklinde tespit etmişken bugün eğitim fakültelerinde okutulan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” dersi ve iki üniversitemizde aynı adla açılmış lisansüstü programlarından daha ileri adımlar atılmamış olması düşündürücüdür (Demir, 2014: 150).

Türkçe öğretiminde kurumsallaşmayı geciktiren tek etmen, başka dil öğretimi üzerine ihtisaslaşmış kişilerin Türkçe öğretiminde söz sahibi edilmeleri değildir. Bu alanda yeterli pedagojik bilgi ve beceriyle (dil öğretiminin özel öğretim yöntemleri, okuma eğitimi, yazma eğitimi, konuşma eğitimi, dinleme eğitimi, dil öğretiminde materyal tasarımı, dil psikolojisi, dil sosyolojisi, dil öğretimi yaklaşımları, yabancı dil öğretim tür ve yöntemleri, gelişim ve öğrenme kuramları vd.) donatılmamış kişilerin de Türkçe öğretiminde görevlendirilmesi yabancılar Türkçe öğretiminde uzmanlaşmayı geciktiren bir diğer etmen olmuştur (Özbay ve Bahar, 2016: 5).

Şen (2016: 528), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, lisans programlarının hemen hepsinde ders olarak okutulduğunu belirtmektedir. Ancak hangi lisans programlarında okutulduğunu belirtmemiştir. Bu

araştırmada ise “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi” dersinin yalnızca ‘Türkçe Öğretmenliği Bölümünde’ zorunlu lisans dersi olarak verildiği tespit edilmiştir.

Bunun yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yüksek lisans ve doktora programları da bulunmaktadır. Lisans, lisansüstü eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bilgi ve yeterliliğine sahip olamayanlar bu açıklarını sertifika programları ile kapatabilme imkânına da sahiptir. Birçok üniversite bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları açılmaktadır. (Şen, 2016: 528). Ancak Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında açılan yüksek lisans ve doktora programlarından alan uzmanı olarak mezun olanların aldıkları ‘diplomanın’ yerine uzaktan eğitim programları ya da 1 ay gibi kısa sürede verilen ‘sertifikaların’ yetiştirdiği eğitimcilerin niteliği ve akademik bilgileri, yabancılara Türkçe öğretiminin günümüz sorunları arasında yer almaktadır. Bu kapsamda Şen’in (2016: 528) ifade ettiği yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bilgi ve yeterliliğine sahip olamayanların bu açıklarını sertifika programları ile nasıl kapatması planlanmaktadır? Bu açıklar, alan uzmanı yetiştirmeye yönelik açılan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yüksek lisans programları ve doktora programları ile kapatılabilir.

Türkçe dışında bir dilde kendini ifade güçlüğü çeken öğretmenlerin yurtdışına gönderilmemesi; gönderilen öğretmenlerin seçilmesiyle ilgili süreçlerin gözden geçirilmesi; gerekiyorsa üniversiteler ve MEB’in ilgili birimlerinin işbirliği ile alternatif yöntemler üzerinde çalışması gerekmektedir. Örneğin; Türkçe’nin anadili olarak eğitimi, yabancı diller eğitimi gibi alanlardan mezun olanlar için YÖK tarafından akredite edilmiş bir “yabancı dil öğretimi” sertifika programı açılması sağlanabilir (Yıldız ve Çakır, 2016: 34-35). Ancak “yabancı dil öğretimi” sertifika programı yerine alan uzmanı yetiştirmeye yönelik bir bilim dalı olarak; lisans, yüksek lisans ve doktora programlarının açılması akademik açıdan donanımlı ve nitelikli eğitimcilerin yetişmesine olanak sağlayacaktır.

Şen (2016: 523), Yükseköğretim Kurulunun internet sayfasındaki Yükseköğretim Program Atlası aracılığı ile Türkiye’de 109 devlet üniversitesinin bünyesinde 63 Türkçe öğretmenliği bölümü tespit etmiştir. Bu araştırmada ise YÖK’ün (2019), Yükseköğretim Bilgi Yönetimi Sistemi,

Birim İstatistikleri, Genel Bilgiler Bölümünde Üniversiteler Birimine kayıtlı 209 üniversite olduğu ve 209 üniversiteden de yalnızca 81 üniversitede Türkçe öğretmenliği bölümünün bulunduğu tespit edilmiştir.

Yine Şen (2016: 526), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında 5 doktora programı (Ankara, Dokuz Eylül, Gazi, Hacettepe ve İstanbul Üniversiteleri) tespit etmiştir. Şen'in (2016:526), 2016 yılında tespit ettiği veriler incelendiğinde; Ankara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve İstanbul Üniversitelerinde “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ‘Doktora’ Programının” hiçbir zaman açılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İçinde bulunduğumuz 2019 yılı da araştırma bulgularına dâhil edilmesine rağmen yalnızca 2 üniversitede; Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitelerinde , “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ‘Doktora’ Programının” bulunduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen doktora programları; Bulgular bölümünde yer alan Tablo-3’te ait oldukları enstitüler ile birlikte verilmiştir.

Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla görevlendirilen okutmanların ağırlıkla eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olmaları, Türkçe öğretmenlerinin yabancılar da Türkçe öğretebilecek donanımda yetişmelerini önemli kılmaktadır (Uçgun, 2013: 2490).

Özbay ve Bahar (2016: 17) da yapmış oldukları araştırmanın sonucunda; Türkçe Eğitimi Bölümlerinin “Yabancılar Türkçe Öğretimi” nde diğerlerine göre daha donanımlı bireyler yetiştirdiğinin anlaşıldığını belirtmektedir.

“Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi” uzmanlık dalının, lisans dersi, bilim dalı ve sertifika programları kapsamında yapılan bu çalışmada, araştırmanın alt problemleri haricinde bir takım istatistikî sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu sonuçlar şunlardır:

“14 üniversitede” yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ‘yüksek lisans’ programı, “2 üniversitede” ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ‘doktora’ programı bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yazılan 244 yüksek lisans tezi ve 48 doktora tezi olmak üzere toplam 292 tezin “Eğitim Bilimleri Enstitüsü (163 Tez), Sosyal Bilimler Enstitüsü (102 Tez) ve Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü (27)” bünyesinde yazıldığı tespit edilmiştir.

“Yabancı dil olarak Türkçe” anahtar kelimeleri kapsamında 1995-2019 yılları arasında toplam 292 tezin yayımlanmıştır. 1996-2000 Yılları arasında ise tez çalışmalarının yapılmadığı dikkat çekmektedir. En az tezin yayımlandığı yıllar, 2001-2002 yıllarıyken en fazla tezin yayımlandığı yılların ise 2017-2018 yılları arasında olduğu görülmektedir. 50 Yüksek lisans ve 14 doktora tezinin yayımlanarak en fazla yayımın yapıldığı yılın ise 2018 yılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İstanbul Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi 47 yüksek lisans tezi ile “yabancı dil olarak Türkçe” alanında en fazla ‘yüksek lisans’ tezinin yayımlandığı iki üniversitedir. 12 ‘Doktora’ tezi ile “yabancı dil olarak Türkçe” alanında en fazla doktora tezinin yayımlandığı üniversite ise Gazi Üniversitesidir.

“Yabancı dil olarak Türkçe” anahtar kelimeleri kapsamında yapılan taramada, yüksek lisans ve doktora tezleri dâhil toplam 49 tez ile en fazla tez yayımlayan üniversite, Dokuz Eylül Üniversitesi’dir.

4. 3 Öneriler

Öneri-1: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi uzmanlık dalının, yalnızca 14 yüksek lisans programı ve 2 doktora programı bulunmaktadır. Buna rağmen 209 üniversitenin 125’inde yabancılara Türkçe öğretilmektedir. Nitelikli ve akademik donanımlı eğitmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda lisans, yüksek lisans ve doktora programlarının açılması gerekmektedir. Bu süre zarfında ise nitelikli ve akademik donanımlı eğitimci ihtiyacı en azından yeni yüksek lisans ve doktora programları açılana kadar “Türkçe Öğretmenliği Bölümü” mezunlarına öncelik verilebilir. “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Zorunlu Lisans Dersini” alan tek bölüm “Türkçe Öğretmenliği Bölümüdür”. Uçgun (2013: 2490), Özbay ve Bahar’ın (2016: 17) da belirttiği gibi Türkçe Eğitimi Bölümlerinin “Yabancılara Türkçe Öğretimi” nde diğerlerine göre daha donanımlı bireyler yetiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Öğretmenliği Bölümü mezunları ayrıca Türkçe dört temel dil becerisinin her birini ayrı dersler olarak alan tek bölümdür. Bu kapsamda Türkçe dört temel dil becerisine yönelik aldıkları eğitimlerini, yabancılara

Türkçe öğretimi alanına uyarlayabilme kolaylığı ve yabancılara Türkçe dört temel dil becerisini kazandırırken de diğer bölüm mezunlarına göre daha donanımlı olacakları öngörülmektedir. Bu kapsamda Türkçe Öğretmenliği Bölümü, yabancılara Türkçe öğreten merkezlerin idari yöneticileri tarafından eğitimci alımlarında öncelik verilen bölüm olabilir.

Öneri-2: Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi alanında yazılan tezler incelendiğinde hem bir ana bilim dalı olarak ve hem de bir bilim dalı olarak yazıldığı ve bu kapsamda alanın konumlandırılmasına bir karışıklık olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ana bilim dalı/ bilim dalı bulunan üniversitelerin, Yükseköğretim Kuruluna (YÖK), müracaatı ve talebi ile ortak bir bilim dalı adı altında toplanması sağlanabilir. Bu da yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılan tezlerin tek bir bilim dalı altında toplanmasına ve alanın disiplinli bir yaklaşımla ele alınmasına yardımcı olabilir.

Öneri-3: 86 Tezde, Yabancı Dil Olarak Türkçenin öğretimi ‘Ana Bilim Dalı’, 151 tezde ise Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ‘Bilim Dalı’ olarak ele alındığının tespiti üzerine “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalının”, “Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı” altında aşağıdaki gibi sınıflandırılması alana yönelik yapılan çalışmalara ulaşırken kolaylık sağlayabilir. Alanın, hangi ana bilim dalı altında yer aldığı belirlenmesi ile ana bilim dalı/ bilim dalına yönelik karışıklığın da ortadan kalmasına yardımcı olabilir.

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı

1. *Türkçe Öğretmenliği (Programı) Bilim Dalı 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı*

2. *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (Programı) Bilim Dalı*

3. *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Programı) Bilim Dalı*

4. *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi (Programı) Bilim Dalı*

Öneri-4: “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi” bilim dalı Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalının altında yer alan bir bilim dalıdır. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi yüksek lisans ve doktora programları bulunmaktadır. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Lisans programının açılması yerine genellikle 1 ay gibi kısa süreli sertifika programlarında verilen eğitimler ile bu alanda nitelikli ve akademik donanımlı eğitimcilerin yetişmesine ne denli mümkündür? Bir ay gibi kısa bir sürede adalette Hâkimlik Sertifikası, tıpta Cerrahlık Sertifikası alınamadığı gibi yabancılara Türkçe öğretirken de sertifika alan eğitimcilerden istenilen kaliteli eğitimi vermeleri nasıl beklenmektedir? Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçenin Öğretimi Yüksek Lisans/Doktora Programı olan üniversitelerin önderliğinde Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Lisans Programlarının açılması için YÖK’e müracaat edilebilir.

Kaynakça

- Açık, F. (2018). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* (ss. 1-10). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kıbrıs.
- Benhür, M. H. (2006). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmenin Önemi. *Belleten*, C:1, 45-53.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, B. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Alanında Öğretmen Eğitimi ve Dil Hakkında Bilgi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demir, Ş. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Yöntemler, Uygulamalar, Öğrenme ve Öğretmede Karşılaşılan Bazı Sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3 (7), 144-158.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dilek, İ. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sertifika Programlarının İncelenmesi, *VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 28-31 Mayıs, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Erdil, M. (2017). Türkçe Okutmanlarının Yabancı Öğrencilerin Türkçe Yazma Becerisine Karşı Öznel Algıları. *Turkish Studies*, 12 (28), 281-306.

- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti'ne Bağlı 209 Üniversitede Yabancılar Türkçe Öğretimi. *The Journal of International Social Research (Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/USAD)*, 11 (60), 93-112.
- Erdil, M. (2019). İBB İSMEK'te Görev Alan Türkçe Öğretmenlerinin İSMEK Yabancılar İçin Türkçe Kursuna Yönelik Değerlendirmeleri. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UYSAD)*, 6 (11). 15-37.
- Forster, N. (1995). *The Analysis of Company Documentation*. In C. Casell & G. Symon (Eds.), *Qualitative Method in Organizational Research: A Practical Guide*. London: Sage.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, (6) 3, 797-810.
- Kan, M. O., Sülüsoğlu, B. & Demirel, Ö. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ile İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24) , 29-42.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. & Sapmaz, S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks [ZfWT]*, 8 (3), 85-102.
- Manvelidze, M. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Gürcü Öğrencilere Sıfat-Fiil Eklerinin Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Mete, F. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenleri Değerlendirme Ölçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (2), 171-186.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1 (1), 1-29.
- Özyer, A. ve Karakaya, Özyer, K. (2016). *Afrika Sahraaltı İslam Coğrafyasında Türkçe Öğretimi ve Dil Politikası*. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* (ss. 169-175). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Strauss, A., L. & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. California, Newbury Park: Sage Publications.
- 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.
- Uçgun, D. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalının Gerekliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies*, 8 (9), 2487-2498.
- Uzun, E. (2012). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yeni Gelişmeler Üzerine*. Kılınç, A. ve Şahin, A. (haz.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)* (ss. 341-345). Ankara: Pegem Yayınları.

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C. ve Çakır, M. (2016). *Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Bu Ülkede Verdikleri Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar*. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* (ss. 27-36). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretimi Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları: İletişimsel Yöntem, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Dil Bilgisi Öğretimi. *International Journal of Language Academy (IJLA)*, 3 (1), 265-286.

İnternet Kaynakları

- Ahmet Yesevi Üniversitesi, Türkiye Türkçesiyle Uzaktan Eğitim Programları, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı.
http://turtep.edu.tr/index.php?sayfa=akademik_programlar_detay&bolum=19 adresinden 19. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı.
http://egbilens.baskent.edu.tr/kw/menu_icerik.php?birim=965&menu_id=48 adresinden 19. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı.
<http://ubys.bartın.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/Index?id=421> adresinden 21. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı.
<http://ebil.ibu.edu.tr/index.php/anabilim-dallar/tezli-yl-1oeretim/tezli-1-ogretim-tur-ve-sos-bil-egt-abd> adresinden 19. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı.
http://ebs.comu.edu.tr/Amac_Hedef.aspx?bno=1647&bot=2165 adresinden 19. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Dilek, İ. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programları; Ortaya Çıkışı, Gelişimi, İhtiyaçları Karşılama Durumu.
<http://independent.academia.edu/%C4%B0brahimDilek> adresinden 24. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı.

<http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2014-2015/tr/tr-c2.html> adresinden 19. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Tezli Yüksek Lisans Programı.

<http://egtbil.gazi.edu.tr/posts/view/title/yuksek-lisans-programlari-159279?siteUri=egtbil> adresinden 19. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezli/ Tezsiz Yüksek Lisans Programları.

<http://www.turkiyat.hacettepe.edu.tr/egitimyeni/YDOTOTEZLIYL.shtml> adresinden 19. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Tezli Yüksek Lisans Programı.

<https://ebs.istanbul.edu.tr/home/yukseklisans> adresinden 19. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

Mengütaş Dil Eğitim Merkezi, Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı.

<https://www.mengutas.com/yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-sertifika-programi/> adresinden 23. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı.

<http://www.mersin.edu.tr/akademik/egitim-bilimleri-enstitusu/anabilim-dallari> adresinden 19. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı.

<https://sbe.nevsehir.edu.tr/tr/yabancilara-turkce-egitimi> adresinden 19. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezsiz/ Tezli Yüksek Lisans Programı.

<http://egitim.sakarya.edu.tr/tr/enstituprogrami/8572/27832/yabancilara-turkce-ogretimi> adresinden 19. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezli/ Tezsiz Yüksek Lisans Programı.

<http://www.uludag.edu.tr/egitimbilimleri/default/konu/1290> adresinden 21. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli/ Tezsiz Yüksek Lisans Programı.

<http://www.sbe.yildiz.edu.tr/sayfa/2/Tezli-Yüksek-Lisans-Programları/106> adresinden 19. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

YÖK (2019). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, Kurumsal, İdari Birimler, Eğitim-Öğretim Dairesi Başkanlığı, Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.

<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 24. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

YÖK (2019). Yükseköğretim Bilgi Yönetimi Sistemi, Birim İstatistikleri, Genel Bilgiler, Üniversiteler.

<https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 24. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

YÖK (2019). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Ulusal Tez Merkezi.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 17. 04. 2019 tarihinde erişilmiştir.

Contrastive Analysis of Fixed Expressions in Greek and Turkish: Theoretical Considerations and Teaching Applications¹

Yunanca ve Türkçe Değişmeyen İfadelerin Karşılaştırmalı Bir Analizi: Teorik Değerlendirmeler ve Öğretim Uygulamaları

*Eleni Karantzola**, *Konstantinos Sampanis***, *Ioannis Galantomos****,
*Eva Achladi*****, *Hasan Kaili******

1. Introduction

1. 1. Background issues

Understanding a language does not only involve access to single words but also to a large number of fixed expressions (Hillert & Swinney 2001). Fixed expressions, in turn, are not a unified phenomenon, but rather a set of features that interact in various ways and stand among a continuum ranging from non-compositional (or idiomatic) to compositional strings of words (Moon 1998). As the large number of relevant publications

1 This paper presents the first findings of a collaborative research program for Greek and Turkish as L2/FL which is in progress at the Laboratory of Linguistics of Southeastern Mediterranean (Department of Mediterranean Studies, University of the Aegean). EK, KS and IG participated in the design of the research based on a set of fixed expressions of Greek and in the writing of the article, while EA and HK contributed to the identification of their Turkish analogues. The authors would also like to thank Dilara Akarcesme for her help with Turkish translations.

* University of the Aegean

** University of the Aegean

*** Democritus University of Thrace

****Boğaziçi University

***** University of Ankara

reveals fixed expressions, such as idioms, collocations and proverbs, have attracted the interest of many researchers for various reasons.

First, fixed expressions are intriguing from a theoretical point of view, as they challenge the analysis that the human mind construes phrases and larger sentential constituents by analyzing merged items individually. This approach is basically adopted by generative linguists². Contrary to this view, other theories put forward the idea that idioms and collocations are understood as “constructions” the constituent elements of which are not necessarily analyzable in terms of semantic function but are interpreted in the speech act as a whole. This feature of idioms is usually referred to as the “conventionality” of idiomatic expressions (cf. Nunberg et al. 1994, 492). Consider the following excerpt in Traugott and Trousdale (2013, 5): “Goldberg (1995, 4) defined constructions as pairings of form and meaning where some aspect of the form, or some aspect of the meaning, is not derivable from either the combination of component parts, or from other pre-existing constructions.” Goldberg’s constructional approach (ibid.) covers all language constituents, from affixes to complex sentences. What plays an important role in her analysis is what she calls “sufficient frequency” (Goldberg 2006, 5), a term that stresses the importance of linguistic performance and situational context.

Evidently, constructionalism involves what is referred to as ‘phraseology’ and the cases of idiomatic expressions that we are going to discuss in this paper. In order to illustrate the constructionalism of phraseological structures, Sinclair introduced what he called “the idiom principle”. According to this view, language users have stored a significant number of preconstructed phrases in their mental lexicon which are retrieved as single items (Sinclair, 1991). The idiom principle is contrasted to the “open-choice principle” according to which phrases are constantly generated anew by the native speaker. In his words (Sinclair 1987, 320)³ “[t]he principle of idiom is that a language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments.

2 A point already brought up by Chafe 1968.

3 Cited in Langlotz (2006, 7).

To some extent this may reflect the recurrence of similar situations in human affairs; it may illustrate a natural tendency to economy of effort; or it may be motivated in part by the exigencies of real-time conversation. However, it arises, it has been relegated to an inferior position in most current linguistics, because it does not fit the open-choice model.” Similarly, Katz & Postal (1963, 275) point out that “the essential feature of an idiom is that its full meaning, and more generally the meaning of any sentence containing an idiomatic stretch, is not the compositional function of the meaning of the idiom’s elementary parts.”⁴

It does not fall within the scope of this paper to provide a detailed framework for dealing with the theoretical intricacies of idiomatic expressions altogether. It is nevertheless crucial to bear in mind that when we contrast fixed expressions in two (or more than two) languages, we approach them as “packages” of form and function, i. e. as “constructions” in the sense mentioned above. For this reason, as we plan to discuss later, even significantly distinct idioms and proverbs in form are comparable since they present a degree of equivalence in function.

Second, fixed expressions are pervasive in ordinary language use. For instance, Jackendoff (1977) mentioned that the number of fixed expressions is roughly the same to that of single words in a speaker’s mental lexicon. Similarly, Searle (1975) suggests that it is natural to speak idiomatically unless there is a good reason not to do so. Given these comments, it follows that a decent command of a language entails a basic knowledge of its idioms (Liu, 2008). In fact, mastery of fixed expressions is one of the hallmarks of native-like fluency (Cowie & Mackin 1975), an indicator of second language proficiency (Yorio 1989). Nevertheless, learning fixed expressions in an L2 is a daunting and slow process (Boers 2000; Littlemore 2001) and it has been proved that learners’ knowledge of fixed expressions lags behind their general L2 mastery (Steinel, Hulstijn & Steinel 2007). This difficulty arises from the fact that fixed expressions are highly conventionalized, they are frozen

4 Cited in Langlotz (2006, 4).

in form and often their meaning cannot be easily predicted from the meaning of their constituent elements (Liu 2008).

Third, there is an additional factor that we should keep in mind, namely the cultural one. Transfer of fixed expressions among languages, and preponderantly of proverbs, presupposes a similar cultural setting and (socio)linguistic exchange. A striking example constitutes the proverb “One swallow does not make a summer” which can be found either semantically identical or in various similar versions in several Western European languages (e. g. French: “Une hirondelle ne fait pas le printemps”, German: “Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer”, Italian: “Una rondine non fa primavera” and Greek: “Ένα χελιδόνι δεν φέρνει την άνοιξη”). According to Anscombe (2011, 74) this common proverb points to a common Latin origin which in turn may stem from Ancient Greek. Anscombe’s (ibid.) claim is that it is the usage of Latin as a *lingua franca* until the Middle Ages as well as the common classical/Greco-Roman cultural background justifies the presence of such equivalent expressions in West-European languages.

In the same vein, our attempt to examine the equivalence between Greek and Turkish fixed expressions implies the existence of what we can designate a “linguacultural exchange”. Although it is not our intention to provide any background theory regarding the origin of the proverbs or the collocations we are studying herein, it is obvious that a great number of similarities stem from a common social and cultural context. Further research on this topic is definitely a desideratum.

1. 2 Fixed expressions’ Corpus

The corpus of our study was essentially compiled from the database of fixed expressions of Modern Greek developed in the Laboratory of Linguistics of Southeastern Mediterranean (Department of Mediterranean Studies, University of the Aegean), as an expansion of the research in Galantomos (2008). It comprises (a) approximately 150 proverbs collected from the three most reliable Dictionaries of Standard Modern Greek⁵,

5 Namely those compiled by the Institute of Modern Greek Studies (Manolis Triantafyllidis Foundation), G. Babiniotis, and the Academy of Athens.

after systematic comparison with collections of Turkish proverbs, and (b) all idioms associated with three productive verbs in Greek, namely *ανοίγω* ‘open’, *αφήνω* ‘leave/let’ and *βάλω* ‘put’.

2. Classification of equivalence patterns

2. 1. Form and Function (Non-)Equivalences

In comparing idiomatic expressions cross-linguistically, we can postulate four logical relationships between the idiomatic expressions of two languages (Awwad 1990):

1. Expressions (forms) and functions correspond in both languages.
2. Functions correspond in both languages, but expressions are completely different.
3. Functions correspond but expressions differ slightly.
4. Both expressions and functions differ and are language specific.

Gläser (1984, 1986b) also proposed a four-category classification, grouping together all cases of “partial equivalence” and introducing the so called “apparent equivalence”, i. e. cases in which equivalence in form may be erroneously interpreted as corresponding equivalence in function. For example, the English idiom “have someone on the run” which has the meaning that you are better than competitors (and therefore they have to run), could be faultily associated with the German “jemanden auf dem Laufenden halten” (lit. *someone/on/ the/ running(=participle)/keep*) which actually means “keep (somebody) in the loop, keep somebody current” (Gläser 1986a: 169f., cf. also Mattheoudakis and Patsala 2007). Given the above analysis, Gläser’s (ibid.) classification is the following one:

1. Total Equivalence (Identical Form – Identical Function)
2. Partial Equivalence (Difference in Form)
3. Non-Equivalence
4. Apparent Equivalence (“false friends”)

At face value, these categories include all possible logical relations between two idiomatic phrases that are found in different languages. Nevertheless, a closer look in our data can lead to a more fine-grained analysis. As we will suggest below, both partial and non-partial equivalence categories can be interpreted as gradient, which means that it is possible to insert a number of subcategories within the wider categories. In doing so, we aim to provide a better understanding of the cross-linguistic similarities and differences of fixed expressions.

The categorization that follows is based on our corpus consisting of proverbs and idiomatic collocations. It should be noted that this is a tentative model, therefore some subcategories are subject to further elaboration.

Equivalence between SL / TL – Basic Scheme	CATEGORY	FORM	FUNCTION	DEGREES OF EQUIVALENCE
	1	IDENTICAL	IDENTICAL	TOTAL EQUIVALENCE
	2a	SLIGHTLY DIFFERENT	IDENTICAL	PARTIAL EQUIVALENCE
	2b	CONSIDERABLY DIFFERENT	IDENTICAL	PARTIAL EQUIVALENCE
	3a	DIFFERENT EXPRESSION / SIMILAR PATTERN	IDENTICAL	PARTIAL (NON) - EQUIVALENCE
	3b	DIFFERENT EXPRESSION / DIFFERENT PATTERN	IDENTICAL	PARTIAL (NON) - EQUIVALENCE
	4	IDENTICAL	DIFFERENT	"FALSE FRIENDS"
	5	DIFFERENT	DIFFERENT	NON-EQUIVALENCE

(Table 1: Degrees of Equivalence of Proverbs and Idiomatic Expressions between L1 and L2/FL)

2. 2. Categories and indicative examples

Category 1. Total equivalence: Identical Form / Identical Function

This category evidently comprises cases in which there is an 1:1 relation between the fixed expression of SL and the one in TL. As already discussed in the introduction, identity both of form and function should

be mostly attributed to linguistic and cultural exchange, especially when we encounter cases in neighboring languages.

Some proverbs displaying total equivalence both in Greek and Turkish are the following ones:

(1)

a. GR: *Δύο καρπούζια σε μια μασχάλη δεν χωράνε.*

(literally: two/watermelon/ in/one/armpit/not pass)

b. TU: *Bir koltuğa iki karpuz sığmaz.* (liter. : one/armpit. (dat.)/two/watermelons/pass-not)

“You cannot carry two watermelons in a single armpit” (i. e. you cannot arrange many different issues at once). Similar to English “to bite off more than one can chew”.

(2)

a. GR: *Κύλισε ο τέντζερης και βρήκε το καπάκι.* (liter. : rolled/the/pot/and/found/the/lid)

b. TU: *Tencere yuvarlanmış kapağını bulmuş.* (liter. : pot/rolled/lid-the/found)

“The pot rolled and found its lid” (when two people match together). comparable to the English “birds of a feather flock together” expression.

Interestingly, the Greek proverbs contain several Turkish loanwords such as *τέντζερης*, a word which has become obsolete in Standard Modern Greek and it is still found almost exclusively in this particular proverb.

Similarly, we observe total equivalence of form and function in idiomatic expressions like the following:

(3)

a. GR: *βάζω το χέρι μου στη φωτιά* (liter. : put. (1Sg.)/the/hand/mine/into/fire)

b. TU: *elim i ateşe koymak* (liter. : hand/mine/fire. to/put. (inf.))

“I place my hand into the fire” (To make a promise or give an assurance with great conviction, similar to English “swear on a stack of Bibles”)

(4)

a. GR: *αφήνω (κάποιον) στο σκοτάδι* (liter. : leave. (1Sg)/(somebody)/into. the/darkness)

b. TU: *karanlıkta bırakmak* (liter. : darkness. into/leave. (inf.))

“I leave someone in darkness” (> “I keep someone in ignorance about something”)

Category 2. Partial Equivalence

This category can be split into two subcategories, namely:

Subcategory 2. a. Slightly Different Expression (Form)/ Identical Function

This subcategory includes all cases in which two given fixed expressions differentiate from each other due to a constituent alteration or because of entailing more or less constituents or because of constituent omissions etc. Otherwise, the expressions are identical in form and, crucially, they convey the same meaning. For example:

(5)

a. GR: *Όπου ακούς πολλά κεράσια κράτα μικρό καλάθι*. (liter. : where/ listen(2Sg.)/many/cherries/hold/small/basket)

“If you have heard of many cherries, just hold a small basket”

b. TU: *Üzümlün çok diyene küfenin küçüğünü götürmeli*. (liter. : grape/ many/the one who says/basket/small/must-carry)

“Carry a small basket if someone told you there are many grapes” (Both roughly meaning: “Be cautious when there is much buzz about something”, “Don’t get overexcited if a topic is discussed a lot”)

Partial equivalence of that sort are frequent in the case of idiomatic collocations especially of the predicate + object structure:

(6)

a. GR: *έβαλα κι εγώ το λιθαράκι μου* (liter. : put(aor.)/and/I/the/ little. stone/mine)

b. TU: *ben de bir tuğla koydum* (liter. : I/also/one/brick/put(aor.))

“I also played my part/pitched in”

In this case, for example the equivalence of function is complete and the forms almost identical with the exception of a sole constituent. These expressions are easy to be instructed and acquired by a student, however these are also the cases which can be confusing if one tries to translate from a SL to a TL, since minor mistakes may occur.

Subcategory 2. b Considerably different form - Identical Function

There are cases in which we observe that only a sole constituent is identical in L1 and in L2. Although distinct, the two expressions share a common element, which can function as a mnemonic for L2 learning. The common concepts may also point to a common origin of the two expressions.

(7)

a. GR: *Το ένα χέρι νίβει τ' άλλο και τα δυο το πρόσωπο.* (liter. : the/one/hand/washes/ the/other/and/both/the/face)

b. TU: *Bir elin nesi var, iki elin sesi var.* (liter. : one/hand/what/there is/two/hand(s)/sound-voice/there is)

Both proverbs refer to the fact that a task is soon accomplished if several people assist. In English we also find an expression that conceptualizes the idea of “many hands working together”: “Many hands make light work”.

(8)

a. GR: *Παπούτσι από τον τόπο σου κι ας είναι μπαλωμένο.* (liter. : shoe/from/the/place/yours/and/let/be/patched)

b. TU: *Hemşehrîm olsun da çamurdan olsun.* (liter. : same-city/let-be/and/mud-from/let-be)

Equivalent to English “Better wed over the mixen than over the moor” (i. e. : “It is better to marry a neighbour than a stranger”).

(9)

a. GR: *μου μπήκαν ψύλλοι στα αυτιά* (liter. : to-me/entered/fleas/to-the/ears)

“Fleas entered my ears”

b. TU: *kulağına kar suyu kaçmak* (liter. : ear-to/frozen/water/run(Inf.))

“Cold water runs through my ear”

(9a) and (9b) share a same constituent, namely the word for ‘ear’, yet they differ in the image they evoke (“fleas entering the ears/ cold water running into the ear”). Still, the “X goes through the ear” concept implies that someone becomes unsettled due to something this person has heard.

In the case of idiomatic expressions, we categorize under 2b all cases in which the verb of a predicate varies between L1 and L2. Although a verb is a single constituent (and therefore we could make reference to a 2a type of equivalence), we consider disparity of verbs to be crucial both from a cognitive point of view as well as with regard to L2 instruction process. Especially concerning the latter, these are collocations in which we expect that L1’s predicate structure will interfere in the L2 outcome (e. g. usage of a L1 verb which is not used in L2). Consider the following cases:

(10)

a. GR: *αφήνω την τελευταία μου πνοή* (liter. : *leave1. Sg. /the/last/ mine/breath*).

Literal translation: “I leave my last breath”

b. TU: *son nefesini vermek* (liter. : *last/breath/to-give*).

Literal translation: “To give the last breath”

Quite obviously, these idioms are equivalent to English “breathe one’s last”. All three languages express the concept of dying with the idea of a last breath but, as we observe, the idiomatic structure varies in every language. A similar case is presented below:

(11)

a. GR: *βάζω το πιστόλι στον κρόταφο* (liter. : *put/the-pistol/to-the/ temple(of the head)*)

b. TU: *silahı sakağına dayamak* (liter. : *gun/temple(of the head)/ to-lean. against*)

The literal meaning is “to hold a gun to someone’s head”. Both expressions imply a situation in which someone is forcibly left without any choice. Greek makes use of the verb *βάζω* ‘I put’ which is widely attested for describing placement of objects and is often found as a

“function” verb, e. g. *βάζω τις φωνές* (liter. translation: “I put the voices” > “I start shouting”). In the Turkish example, on the other hand, the verb that is used is “more descriptive”, as we could claim in an impressionistic manner. The crucial point to observe here is that even slight differences will undermine the L2 proficiency: using the Turkish verb *koymak* ‘to put’ instead of *dayamak* will betray the interference of Greek as L1.

Category 3. Different form - Identical Function

Idiomaticity is universal (cf. Dobrovolskij 1988) and so is its function as a means of communicative expression. Thus, it comes as no surprise that there is a wide variety of idiomatic expressions that serve the same pragmatic function while they may differ in form without sharing any constituent. These cases of “different form – same function” pairs are probably the most challenging for a L2 learner, a lexicographer or a translator.

In this pair, however, we attempt a split of this third category into two subcategories: Under 3a we group together idioms that differ from each other with respect to form and function, yet they are similar in a more abstract fashion, namely in what we call “expressive pattern”. Under 3b there are categorized pairs of idioms between the two languages we examine that bear no resemblance in form and are distinct in their abstract structure but still are equal in terms of function.

Subcategory 3. a. Similar “Expressive Pattern” – Same Meaning

Under this sub-category we include all pairs of fixed expressions in L1 and L2/FL which are non-equivalent in form but are both constructed along what we suggest to be a similar “expressive pattern”. The concept of an “expressive pattern” may seem impressionistic at face value and, indeed, it may be challenging to provide a precise definition at this point⁶. Nevertheless, this idea can be interpreted as equivalence of

6 Langlotz (2006, 45) discusses what he calls the “motivation” of a speaker to interpret the “patterns of figurativity” of an idiom, i. e. the mechanisms through which a sentence loses its literal meaning and turns to an idiomatic expression. The “expressive pattern” we suggest here should not be identified with the “pattern of figurativity” (e. g. metaphor, metonymy) but rather with the manner how the constituents (that lose their literal meaning) are connected with each other in terms of e. g. spatiality, causativity and the like.

several parameters such as the distribution of thematic roles within each sentence, similar motion motives and the like. Consider the following examples of Greek and Turkish proverbs:

(12)

a. GR: *Αφού μπήκες στο χορό θα χορέψεις* (liter. : since/entered(2Sg.)/to-the/dance/will/dance(2Sg.)).

“Since you broke into the dancing circle, you are going to dance”

b. TU: *Hamama giren terler* (liter. : hammam-to/entering-one/sweating-one)

“The one entering a hammam (i. e. “Turkish bath”) will sweat”

In the above pair, there is a discrepancy in the form whereas the function of both sentences is analogous: if you are already in a certain situation you will have to deal with the given circumstances, you are already carried along by the events. If we ponder on the semantics of both sentences, we see of course that they totally differ in form, but they exhibit a certain resemblance in the idea they convey: Once you do X you will also have to do Y. Once you enter a certain state of affairs you have to act accordingly. In this sense, there is in both cases a parallelism in what we described as an “expressive pattern”.

Let us examine one more idiomatic pair:

(13)

a. GR: *Βασιλικός κι αν μαραθεί την μυρωδιά την έχει* (liter. : Basil/and/if/withers/the-scent/has)

“The basil keeps its scent, even when it has withered

b. TU: *Cami yıkıldı ama mihrap yerinde* (liter. : mosque collapsed but mihrap place-its-at)

“Even if the mosque has collapsed, its mihrab⁷ still stands”

There is some “naughty” idea behind both proverbs, namely that a beautiful woman is still attractive even if she got on in years.⁸ The

⁷ The semicircular niche in the wall of a mosque that indicates the direction to Mecca.

⁸ The Greek proverb also has the more generic meaning that someone keeps their personal attributes no matter how old they are.

proverbs clearly differ in form despite the function parity, yet we see once again that there is a shape pattern: X is not what is used to be, but X's most important feature is unscathed.

A final case can further elucidate our argumentation here:

(14)

a. GR: *Κόρακας κοράκου μάτι δεν βγάζει* (liter. : crow/crow's/eye/ not/pulls out)

"A crow doesn't pull out another crow's eye"

b. TU: *İt, iti ısırmas* (liter. : dog/dog-the/bites-not)

"The dog doesn't bite another dog"

These expressions correspond to English "dog does not eat dog" (the relation with the Turkish expression is straightforward). The Greek and the Turkish expressions however are non-equivalent in terms of form. Still, it would be hard to ignore the parallelism: in both cases the image that is evoked has to do with animals which will never attack a member of their own species. Thus, the correlation is clear-cut. It is then along these lines that we can put forward the idea of a similar expressive pattern. Undoubtedly, this concept demands a more clear-cut definition yet the examples we presented indicate cases that justify the rationale to add this sub-category.

We can also find idiomatic predicate collocations that are different in form yet follow a similar pattern:

(15)

a. GR: *το βάζω στα πόδια* (liter. : it/put(1Sg.)/to-the/legs), literal translation: "I put this on the legs"

b. TU: *tabanları yağlamak* (liter. : foot soles/to-oil), literal translation: "I oil the foot soles"

In both cases: "I am starting to run (in order to escape or to shun someone or something)"

These expressions are equivalent to English "take to (one's) heels" or "to flee the scene". The lexicon of the two sentences in this pair completely differs but obviously the idioms are associated through a parallel synecdoche (legs and foot soles in the place of a running person).

Subcategory 3. b. Non-Equivalent Form or Expressive Pattern – Same Meaning

This subcategory comprises all potential pair of idioms in two languages that are different in form (and in their expressive pattern), yet they have the same function. In our Corpus these cases were limited since we have focused on similarities and parallelisms.

(16)

a. GR: *Av έχεις τύχη διάβαινε και ριζικό ξεκίνα.* (liter. : if/have(2Sg.)/luck/go-on/and/destiny/start)

“If you have luck in your life go on and create your own destiny”

b. TU: *Nasipse döner gelir Bağdat’tan nasip değilse ne gelir elden* (liter. : destiny-if/returning/coming/Bagdat-from/destiny/not-if/what/coming/hand-from)

“If it is your destiny, it comes from Baghdad, if it is not your destiny what comes from the hand?! (= “what can you do?”)”

Although the two expressions bear some resemblance (the reference to the concept of “destiny”) and they could be categorized under 2b, we see that the images they evoke are considerably different, so it is preferable to treat them as non-equivalent regarding the form. Another 3b pair is presented below:

(17)

a. GR: *Kakó skυλί ψόφο δεν έχει.* (liter. : bad/dog/death(=slang)/not/has)

Literal translation: “A bad dog doesn’t kick the bucket”

b. TU: *Acı patlıcanı kırağı çalmaz.* (liter. : pungent/eggplant/cold wind/hits-not)

Literal translation: “The harsh-tasting eggplant is not affected by frost.”

Both expressions are similar to “too hard to die” (often associated with negative connotations, i. e. referring to villain personalities). The sentences are distinct from each other with respect to the form, the proverbs do not evoke similar mental images and therefore they are constructed along separate expressive patterns, so we categorize them under the 3b subcategory. Still, once a meaning equivalence between two distinct in form expressions is established, the instruction is facilitated: the

L2 learner can “store” the L2 idiomatic “package” and associate it with a corresponding construction in L1. In this case, we can surmise that less effort is demanded in order to recall the L2 construction, since it would be much more strenuous to learn an expression without any reference to L1. In the same vein, it is much more appropriate for a translator to render an expression with an equivalent expression. So, we see that this subcategory entails a number of challenges both in instruction and in translation, yet it is also feasible to employ the affinity in meaning in order to facilitate our work through two languages.

Category 4. “False Friends”

As it is the case with the vocabulary, similarities in form do not necessarily point to an analogous function. Thus, there are pairs of idiomatic phrases that bear a certain degree of equivalence and may be constructed around a common concept or pattern, yet their meanings and contextual functions do not match with each other. For example:

(18)

a. GR: *Η τρέλα δεν πάει στα βουνά.* (= liter. madness/not/go/to-the/mountains).

This roughly means: “There are insane people everywhere around us”

b. TU: *Delidir, ne yapsa yeridir.* (= liter. (he/she is) crazy-indeed, whatever (he/she) does is expected-indeed).

The expressions imply that everything can be expected to happen due to an insane person.

In both expressions the main concept is madness and their functions can be grouped together within the same semantic field. However, beyond that there is no complete equivalence. These cases may be “tempting”, in the sense that a learner or a translator would consider them of equal function but as this example illustrates the function can considerably differ and an equation of the two expressions is erroneous.

A similar case of “false friends” idiomatic collocations is presented below:

(19)

a. GR: *ανοίγω τα φτερά μου* (= liter. open(1Sg.)/the-wings/my).

“I spread my wings”. The idiom can be used for young people moving out of their parents’ home or for a person that starts “a new life”.

b. TU: *kanat açmak* (wing/to-open)

“Spread your wings”.

This idiomatic phrase is clearly identical to the Greek one but along with the meaning we found in the Greek case it also means “to protect someone”. The Greek phrase does not have this semantic function.

Category 5. Non-Equivalence

Our corpus has been basically compiled by Greek and Turkish fixed expressions that are somehow alike. This is the reason why we have not collected numerous cases in which there is no equivalence between the two languages either in form or in function. Nonetheless, finding expressions that have no equivalence in form and function is an easy task, since all languages are abundant of idiomatic expressions. Consider (20):

(20)

a. GR: *αφήνω (κάποιον) μπουκάλι* (= liter. let/somebody/bottle). The literal translation of this idiom does not make much sense (“I let somebody be a bottle”) but it means something like “to let somebody down”, “leave someone in the lurch” or “to break down with somebody”.

b. TU: *aralarımı açmak* (= liter. gaps/to-open). The Turkish expression is literally translated as “to open gaps” and it means “to cause a rift between people” or “to make bad blood”. In Greek there is no equivalent expression with regard to the form.

2.3 Registers and Sociocultural Elements

As already mentioned above, fixed expressions, especially proverbs, reflect sociocultural attitudes and presuppose a certain degree of familiarity with the social context of the speakers of the language that use these expressions. It comes then as no surprise to observe that certain expressions bear elements that are typical for each culture. These features are not always translatable into the other language or they just do not

really make sense or do not evoke the same impact, so they have to be modified in translation or they should be clarified in instruction. For example:

(21)

a. GR: *Ρωτώντας πας στην Πόλη.* (= liter. asking/go. 2SG. /to/the-City)

“If you keep asking, you will find your way to Istanbul”

b. TU: *Sora sora **Bağdat** bulunur.* (= liter. asking/asking/Baghdad/is-found)

“There is found Baghdad by keep asking”

Both cities, namely Istanbul and Baghdad, have a particular symbolic status in each culture, so they are also presented as the (metaphorical) destination.

The following examples (22a and 22b) in turn refer to the Orthodox religion life. Interestingly, the Turkish proverb may reflect some practices of the Greek communities in the past:

(22)

a. GR: *Κάθε μέρα δεν είναι τ’ Αι Γιαννιού.* (= liter. : every/day/not/is/of-Saint/John)

“The Saint John feast is not every day”

b. TU: *Papaz her gün pilav yemez.* (= liter. (orthodox)-priest/every/day/rice/eats-not)

“The priest does not eat rice every day”

Certain pairs of proverbs are characterized by the following peculiarity: while the Turkish proverb is in colloquial speech, the Greek counterpart’s register is archaic or learned. Therefore, these pairs would be more difficult for Turkish-speaking learners of Greek as L2/FL, than in the opposite manner.

(23)

a. GR: *Ὦδινεν ὄρος καὶ ἔτεκε μὺν* (= liter. had-birth-pangs. 3SG. /mountain/and/gave-birth/mouse).

Literal translation: “(she) had birth pangs as bearing a mountain but she gave birth to a mouse”)

b. TU: *Dağ fare doğurdu* (= liter. mountain/mouse/gave-birth).

Literal translation: “The mountain gave birth to a mouse”

The proverb originates from Aesop’s “The Mountain in Labour” fable, put into verses by the Roman Fabulist Phaedrus⁹, so there is a scholar origin of the saying which also appears in English as “the mountain has brought forth a mouse”. The Greek version of the proverb seems to go back, or to imitate, the ancient Classical language while the Turkish one is in colloquial style.

The reasons for this discrepancy may vary: Some expressions, for instance, may stem from the Bible. Consider the following example:

(24)

a. GR: *Δεν έχει πού την κεφαλή κλίνει* (= liter. not/has/where/the-head/to-lay)

“(S)he has no place to lay his/her head”

b. TU: *Başını sokacak yeri olmamak* (= liter. head/putting-in/place/to-not-be)

“There is no place to put in his/her head”

The Greek expression is a slight modification of the Koine Greek text of Matthew 8:20¹⁰, while the Turkish proverb is more informal, both in form and in its connotational function, yet both are equivalent to English “to have no roof over one’s head”.

3. Teaching applications

On the basis of the above findings, a definite need arises for teaching fixed expressions in an effective way. First, however, it is essential to decide which fixed expressions to teach. This is particularly true if learners are

9 Cf. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.02.0119%3Abook%3D4%3Apoem%3D23>

10 Matthew 8:20 King James Version (KJV): “And Jesus saith unto him, The foxes have holes, and the birds of the air have nests; but the Son of man hath not where to lay his head.”

to learn to use them appropriately in a wide range of communicative contexts. Anastasiades-Symeonides & Efthymiou (2006) claim that fixed expressions that are more salient, highly productive and useful for L2 learners should be given priority by language practitioners. One way of estimating saliency of a fixed expression is by counting its frequency of occurrence in a linguistic corpus (Boers & Demecheleer 2001). Irujo (1986) points out that frequency of use is a useful criterion in order to decide which fixed expressions to teach or not. Obviously, the ones that appear frequently in oral and written discourse should be taught first, followed by fixed expressions that are identical to a learner's L1. At the same vein, Charteris-Black (2002) mentions that the easiest fixed expressions are the ones that exhibit equivalent linguistic forms and semantics both in L1 and L2.

In any case, we should keep in mind that certain difficulties will arise when deciding which fixed expressions to integrate into a teaching session. Anastasiades-Symeonides & Efthymiou (2006) point the following cases that will pose a further burden for L2 learners:

- fixed expressions that are linguistically identical both in an L1 and L2, but there is a lack of semantic equivalence (= false friends)
- lack of equivalence between the L1 and the target language. Certain fixed expressions, if translated, in the L1 they will produce a non-fixed expression (= non-equivalence)
- fixed expressions based on figurative language (= partial (non)-equivalence)
- particular fixed expressions that exhibit more than one meaning.

With that said, sample activities that will aid both comprehension and production and are applicable at certain CEFR-based proficiency levels (Council of Europe 2001) are proposed:

Fixed expressions' identification: *students are given short, authentic texts and they are asked to underline the fixed expressions* (individual work leading to class work) [A2 & B1].

It is argued that the selected texts should be authentic in order to increase learners' motivation. Authentic material refers to material that

is not addressed to L2 learners, such as newspapers (Peacock, 1997). It has been found that authentic material leads to oral, reading and writing skills development (Allen, Bernhardt, Berry & Demel 1988; Berardo 2006; Miller 2003).

- i. Hypothesizing about the meaning of unknown fixed expressions: *students are asked to infer the meaning of unknown fixed expressions found in authentic texts* (group work leading to class work) [A2-B2].
- ii. Gap filling: *learners are given sentences with blanks and they are asked to fill in them with the appropriate fixed expression* (individual work leading to class work) [A2-B2].
- iii. Multiple choice: *learners are given one fixed expression and four possible meanings, and they are asked to match it to the correct meaning* (individual work) [A2-B2].
- iv. One text-four fixed expressions (after Lontas, 2015 with adaptations): *learners are given an authentic short text and four possible fixed expressions, and they are asked to decide which fixed expression is the most suitable one* (individual work) [A2-B2].
- v. Mix and match fixed expressions (after Lontas, 2015 with adaptations): *students are given two cards, one with a set of fixed expressions and one with the paraphrase of them and they are asked to match each item with its corresponding paraphrase* (individual work) [A2-B2].
- vi. Translation task: *learners are given sentences with underlined fixed expressions and they are asked to translate them in their first language (L1)* (individual work leading to class work) [A2-B2].
- vii. Fixed expressions' inventory: *learners are asked to classify the fixed expressions they come up with in each learning session* (individual work) [A2-C1].

By organizing appropriately fixed expressions, learners will be able to see patterns, which in turn can lead to better learning and comprehension (Lattey 1986). Boers (2000) mentions that an organized vocabulary is

better learnt than random lists. Liu (2008) lists a number of criteria according to which fixed expressions' classification can take place:

- *by grammatical structure (e. g. phrasal verb, verb plus a noun and so on)*
- *by grammatical function (e. g. working as nouns or verbs)*
- *by motivating concept (e. g. anger, life, happiness)*
- *by origin (e. g. from animals, cooking or food)*
- *by topic (e. g. difficulty, advice)*
- *by activity (e. g. dating, eating)*
- *by keywords (e. g. "hand", "water")*
- *by semantics (e. g. positive, negative)*

- viii. Dictionaries or language corpora use: *learners are encouraged to screen fixed expressions dictionaries (if any in the L2, otherwise in a learner's dictionary or in the absence of it in a general one) in order to track particular fixed expressions' origins or to screen bilingual dictionaries in order to find commonalities and differences between the target language and their L1 or to use language corpora to detect the salience, frequency or the productivity of a particular fixed expression (individual/pair work leading to class work) [A2-C2].* Sökmen (1997) argues that it is easier for learners to memorize organized vocabulary rather than random lists of isolated items.
- ix. Storytelling: *learners are given a coherent text with underlined words and expressions and they are asked to replace them with the suitable fixed expression (individual work) [A2-C1].*
- x. Replacing: *learners are given a long, authentic text with marked expressions and they are asked to replace them with the appropriate fixed expression (individual work) [B2-C2].*
- xi. Spot the error: *learners are given a long, authentic text with particular errors involving a fixed expression and they are asked to spot and correct them with a similar fixed expression (individual work) [B2-C2].*

- xii. Exchange of views: *learners are given a topic that allows for fixed expressions' production and they are asked to work in pairs and build their arguments* (pair work leading to group work) [B2-C2].

The above instructional activities can facilitate retention of fixed expressions by providing information for their formal structure, their frequency and productivity and the suitable communicative contexts in which they should appear and used. Moreover, these activities will raise learners' awareness of fixed expressions' ubiquity in ordinary discourse and will help them (i. e. learners) to become more autonomous in this area of vocabulary instruction.

4. Conclusions and further research goals

In this paper we examined a small sample of fixed expressions in Greek, extracted by a wider Corpus, in a contrastive fashion with their Turkish analogues. Along with the material we presented, we introduced a novel, more fine-grained approach to the categorization of contrasted expressions, which has also a far-reaching theoretical impact. In addition, we emphasized the fact that equivalent features in fixed expressions, idioms and phraseology can accelerate the instruction process and we proposed specific activities towards this goal. Our approach suggests that it will be beneficial, if not required, to revise the language proficiency levels with regard to idiomaticity and lower the expected level in which a L2 learner can acquire at least some of them.

The model of contrastive analysis of idiomaticity that has been introduced herein as well as the applied methodology regarding L2 instruction will be further elaborated so that these encompass comparative research crosslinguistically.

References

- Allen, E., E. Bernhardt, M. T. Berry & M. Demel. 1988. comprehension and text genre: An analysis of secondary school foreign language readers. *Modern Language Journal* 72(2): 163–172.

- Anastassiadi-Symeonidi A. & A. Efthymiou. 2006. *Fixed expressions and the teaching of Modern Greek as a second language*. Athens: Patakis. [in Greek].
- Anscombre, Jean-Claude. 2011. Classification des formes sentencieuses et traduction d' énoncé parémiques". In F. Baider, E. Lamprou & M. Monville-Burston (eds.), *La marque en lexicographie. États présents, voies d'avenir*, pp. 67–86. Limoges: Lambert - Lucas.
- Berardo, S. 2006. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix* 6(2): 60–69.
- Boers, F. 2000. Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics* 21(4): 553–571.
- Boers, F. & M. Demecheleer. 2001. Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal* 55(3): 255–262.
- Chafe, W. 1968. Idiomaticity as an anomaly in the Chomskyan paradigm. *Foundations of Language* 4: 109–127.
- Charteris-Black, J. 2002. Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English. *Applied Linguistics* 23: 104–133.
- Council of Europe. 2001. *common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dobrovolskij, D. 1988. *Phraseologie als Objekt der Universalienlinguistik*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Galantomos, I. 2008. The teaching of metaphors and idioms of Modern Greek as L2/ FL. Unpublished doctoral dissertation
- Gläser, Rosemarie. 1984. The translation aspect of phraseological units in English and German. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 18: 123–134.
- _____. 1986a. *Phraseologie der englischen Sprache*. De Gruyter.
- _____. 1986b. A plea for phraseo-stylistics. In Kastovsky and Szwedek, (eds.). *Linguistics across Historical and Geographical Boundaries. Vol 1: Linguistic Theory and Historical Linguistics (In Honour of Jacek Fisiak on the Occasion of His Fiftieth Birthday)*, pp. 41–52.
- Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- _____. 2006. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hillert, D. & D. Swinney. 2001. The processing of fixed expressions during sentence comprehension. In A. Cienki, B. J. Luka & M. B. Smith (eds.), *Conceptual and Discourse Factors in Linguistic Structure*, pp. 107–121. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Irujo, S. 1986. A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal* 40(3): 236–242.
- Jackendoff, R. 1977. *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Langlotz, Andreas. 2006. *Idiomatic Creativity. A cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lattey, E. 1986. Pragmatic classification of idioms as an aid for the language learner. *IRAL* 24: 217–233.
- Liontas, J. 2015. Developing idiomatic competence in the ESOL classroom: A pragmatic account. *TESOL Journal* 6(4): 621–658.
- Littlemore, J. 2001. Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style? *TESOL QUARTERLY*, 35(3): 459–491.
- Liu, D. 2008. *Idioms. Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy*. New York & London: Routledge.
- Mattheoudakis, M. & P. Patsala. 2007. English-Greek false friends: Now they are, now they aren't. 8th International Conference of Greek Linguistics. University of Ioannina, August 30th-September 7th.
- Miller, L. 2003. Developing listening skills with authentic materials. *ESL Magazine* 6(1): 16–19.
- Moon, R. E. 1998. *Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus-based Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Nunberg, G., I. A. Sag & T. Wasow. 1994. Idioms. *Language* 70: 491–538.
- Searle, J. R. 1975. Indirect speech acts. In P. Cole & J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics. Speech Acts*, pp. 59–82. New York: Academic Press.
- Sinclair, J. 1987. "Collocation: A progress report". In R. Steele & T. Threadgold (eds.), *Language Topics: An international collection of papers by colleagues, students and admirers of Professor Michael Halliday to honour him on his retirement*, 2, pp. 319–331. Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Peacock, M. 1997. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2): 144–156.
- Sökmen, A. J. 1997. Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, pp. 237–257. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steinel, M. P., J. H. Hulstijn & W. Steinel. 2007. Second language idiom learning in a paired-associate paradigm: Effects of direction of learning, direction of testing, idiom imageability, and idiom transparency. *SSLA* 29: 449–484.
- Traugott, Elizabeth Closs & Graeme Trousdale. 2013. *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford: Oxford University Press.
- Yorio, C. A. 1989. Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. In K. Hyltenstam & L. K. Obler (eds.), *Bilingualism Across the Lifespan. Aspects of acquisition, maturity, and loss*, pp. 55–72. Cambridge: CUP.

Η λογοτεχνία ως μέσον διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας

Türkçe Öğretim Aracı Olarak Edebiyat

Literature as a means of teaching the Turkish language

*Aristotelis Mitraras**

Abstract

At a time of global upheaval and revisions where technology plays a predominant role in everyday human activities and events, the teaching of literature — more specifically, Turkish literature — cannot remain unaffected. Access to global web resources, particularly e-journals, books, and bibliographic databases, facilitates the teacher's work in obtaining and directly acquiring information. At the same time, the replacement of the traditional blackboard by the interactive whiteboard, the use of computers, documentaries on the life and the work of the writers etc., contribute to a more complete understanding and consolidation of this information by trainees.

The aim of our intervention is to highlight the concerns and difficulties faced both by the teacher in the process of transmission and by the student in the process of assimilating or learning the messages and information from Turkish prose or poems. Therefore, the teacher should bear in mind that teaching literature should not only include the language of the text. Instead, through the language, educators should emphasize the importance of diverse sciences such as history, geography, architecture,

* Assist. Prof. Dr. Faculty of Turkish Studies and Modern Asia Studies – National and Kapodistrian University of Athens.

aesthetics, sociology, folklore, and cultural elements like customs, folk songs, legends, folk and religious traditions, etc.

Our intervention will focus on: first, a reflection on the research, acquisition, and exploitation of digital literary data. Second, the attempt to use this data for the interpretation and analysis of elements and information from the Turkish cultural life and culture, namely the everyday life of both the inhabitants of Anatolian provinces and of large urban centers. Third, the ways such data can contribute to a better understanding of a Turkish literary text. Finally, with the promotion of these diverse cultural elements, we will stimulate the interest, imagination and—ultimately—promote the sensitization of learners.

Keywords: technology, teaching of literature, Turkish cultural elements

1. Εισαγωγή

Αρχίζοντας την σύντομη αυτή παρέμβασή μου, θα ήθελα να εκφράσω μερικές σκέψεις ή προβληματισμούς, σχετικά με την διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας διά μέσου της λογοτεχνίας. Πρώτα – πρώτα, ο τίτλος της παρέμβασής μας, ενδεχομένως να προσληφθεί ως παραπλανητικός, σε σχέση με όσα θα επακολουθήσουν παρακάτω. Δηλαδή, κάποιιοι θα νομίσουν πως θα αναπτύξω ή θα αναλώσω τη σκέψη μου και θα επικεντρωθώ αποκλειστικά και μόνο στη μορφοσυντακτική λειτουργία της τουρκικής γλώσσας των λογοτεχνικών κειμένων. Αυτή η διαδικασία εφαρμόζεται εν πολλοίς στα μαθήματα διδασκαλίας με αποκλειστικό αντικείμενο την τουρκική γλώσσα. Επομένως, στην διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων, πέρα από την μετάφραση, την γλωσσική ερμηνεία και την ανάλυση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναζητήσει επιπρόσθετες πληροφορίες, τις οποίες θα μεταλαμπαδεύσει στους διδασκόμενους. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει κατά νου, ότι διδάσκοντας λογοτεχνία δεν πρέπει να διδάσκει αποκλειστικά και μόνο τη γλώσσα του κειμένου, αλλά να διαθέτει κι ένα ευρύ, ικανοποιητικό πεδίο γνώσεων από διάφορες επιστήμες, όπως ιστορία, γεωγραφία, αισθητική, κοινωνιολογία, αρχιτεκτονική, λαογραφία πολιτισμικά στοιχεία, (ήθη κι έθιμα, δημοτικά τραγούδια, θρύλοι, λαϊκές και θρησκευτικές παραδόσεις), κλπ., δηλαδή γνώσεις που θα πρέπει να επιδιαιελεύσει στον εκπαιδευόμενο.

1.1. Σκοπός:

Σκοπός της παρέμβασης μας είναι να αναδείξει τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αμφότεροι, δηλαδή πώς από τη μια ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει από ένα λογοτεχνικό κείμενο μηνύματα και πληροφορίες που αφορούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του τουρκικού λαού, κι από την άλλη πώς οι φοιτητές προσλαμβάνοντας αυτά τα μηνύματα να τα κατανοήσουν και να τα αφομοιώσουν. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ακόμα ότι οι φοιτητές ερχόμενοι σε επαφή με τις τουρκικές σπουδές, διδάσκονται κατ' αρχάς την τουρκική ως ξένη γλώσσα, αρκετοί από αυτούς γνωρίζουν ελάχιστα έως μηδαμινά στοιχεία για τον τρόπο σκέψης και τη νοοτροπία, τον τρόπο ζωής, τις συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα, σε γενικές γραμμές για τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία, τις παραδόσεις που καθιστούν ένα λαό διαφορετικό από τον δικό τους. Άρα, η αρωγή της λογοτεχνίας όχι μόνο ως μέσο διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας, αλλά και της μεταλαμπάδευσης των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων μπορεί να αποβεί εξαιρετικά χρήσιμη.

Σήμερα, στην εποχή της παγκοσμιοποιημένης πληροφόρησης, πολύτιμο εργαλείο για την διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί η χρήση και αξιοποίηση του Διαδικτύου και ευρύτερα των νέων τεχνολογιών ενημέρωσης και επικοινωνίας. Διά μέσου αυτών των ηλεκτρονικών εργαλείων, καθίσταται προσίτος στην εκπαιδευτική κοινότητα ο ανεκτίμητος θησαυρός, θα λέγαμε ο μεγάλος όγκος βιβλίων και κειμένων, ορισμένων μάλιστα δυσεύρετων, πολύ ακριβών και δυσμεταχειρίστων στην έντυπή τους μορφή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός αλλά και ο διδασκόμενος έχουν ανά πάσα στιγμή πρόσβαση σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, σε ηλεκτρονικά περιοδικά, σε ποικίλους κόμβους από τους οποίους μπορούν να διαβάσουν ή να κατεβάσουν στον υπολογιστή τους μια ασύλληπτη ποικιλία τουρκικών λογοτεχνικών έργων, επιστημονικών εργασιών, άρθρων και δοκιμίων για την τουρκική λογοτεχνία.

Ο ιδανικότερος τρόπος προσέγγισης και ανάλυσης ενός πεζού ή ποιητικού τουρκικού λογοτεχνικού κειμένου, κατά την άποψή μας, είναι ο συνδυασμός του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας και της χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων. Επομένως, ανάλογα με το είδος του λογοτεχνικού κειμένου μπορούμε να εφαρμόσουμε το τρίπτυχο λόγος – εικόνα – ήχος (ή με άλλα λόγια αισθήσεις – συναισθήματα – αισθητική). Πιο συγκεκριμένα, με την ανάλυση και ερμηνεία του πρωτότυπου

τουρκικού κειμένου, κατ' αρχάς επιχειρείται μία απόπειρα μετάφρασης και νοηματικής ανάλυσης του. Με αυτόν τον τρόπο, ο σπουδαστής έρχεται σε άμεση επαφή με ένα ιδιαίτερο κείμενο και 1^ο-) εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, 2^ο-) μαθαίνει την διαφορά ενός λογοτεχνικού είδους εν συγκρίσει με άλλα κειμενικά είδη (επιστημονικό κείμενο, άρθρο, ιστορικό κείμενο, ταξιδιωτικές εντυπώσεις, απομνημονεύματα κλπ.). Επιπλέον, αναζητούνται και σχολιάζονται πολιτισμικά, θρησκευτικά, παραδοσιακά στοιχεία όπως ήθη κι έθιμα, ιστορικές αναφορές, επίσης αντλούνται μορφές του καθημερινού τρόπου ζωής από την βουκολική και αγροτική ζωή των ανθρώπων στις επαρχίες της Ανατολίας, αλλά και τα προβλήματα που βιώνει ο σύγχρονος άνθρωπος στα μεγάλα αστικά κέντρα κα. Όλα τα προαναφερθέντα μπορούν να μεταλαμπαδευτούν με την διακειμενική μέθοδο προσέγγισης.

1.2. Θεωρία

Στηριζόμενοι, λοιπόν, στο ανωτέρω σκεπτικό, ας επιχειρήσουμε τώρα να προσεγγίσουμε ένα λογοτεχνικό έργο, το οποίο θεωρούμε ότι είναι το καταλληλότερο γι' αυτήν την συγκεκριμένη μέθοδο ανάλυσης: Το ποίημα "Τα μάρμαρα της ξανθής κόρης" (Sarıkız Mermerleri) του ποιητή Ömer Bedrettin Uşaklı. Πρώτη η Kristeva αναφέρθηκε στην έννοια της διακειμενικότητας ότι δηλαδή, *"...κάθε κείμενο είναι ενσωμάτωση και μετασχηματισμός ενός άλλου κειμένου"* (Kristeva, 1969, 85). Όμως, δεν θα πρέπει ν' αγνοήσουμε και τον ορισμό του G. Genette για την διακειμενικότητα, ως *"οτιδήποτε θέτει σε σχέση, ανοιχτή ή μυστική, το κείμενο με άλλα κείμενα"* (Genette, 1982, 7). Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, *"ο αναγνώστης όχι μόνο αναγνωρίζει τα διακείμενα, αλλά ταυτόχρονα μεταφέρει στο κείμενο και τις δικές του γνώσεις, εμπειρίες και αναγνωστικές αναμνήσεις. Με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζει το συγκροτημένο κειμενικό υλικό και διαμορφώνει με τον δικό του προσωπικό τρόπο το νόημα"* (Καλογήρου, 2011).

Πρώτα – πρώτα, ο ίδιος ο τίτλος παραπέμπει σε έναν λαϊκό μύθο, ο οποίος είναι διαδεδομένος στην ευρύτερη περιοχή του Αδραμυττηνού κόλπου. Υπάρχουν φυσικά αρκετές παραλλαγές του συγκεκριμένου θρύλου, τόσο στο εσωτερικό της Τουρκίας όσο και στο εξωτερικό (Güleç İsmail, 2018, 90). Σύμφωνα με τον θρύλο: *«Η Ξανθή Κόρη ζούσε ειρηνικά με*

τον πατέρα της σε κάποιο χωριό της πόλης Edremit: δηλαδή τον χειμώνα στο χωριό και το καλοκαίρι στο όρος Καζ (Kazdağ). Ο πατέρας για να περνάει ευχάριστα η κόρη του της πήρε χήνες (kaz). Κάποια μέρα εκείνος αποφάσισε να ταξιδέψει στη Μέκκα για να προσκυνήσει τον τάφο του Προφήτη Μωάμεθ και άφησε την κόρη του να την προσέχει ένας μιάμης. Τότε άρχισε να δέχεται προτάσεις γάμου από τα παλικάρια της περιοχής, αλλά η κόρη τα απέρριπτε. Η περηφάνια των παλικάριών τους οδήγησε να διαδώσουν ότι το κορίτσι διήγε βίο κακόφημο. Ο πατέρας επιστρέφοντας από το ιερό προσκύνημα (hac), στενοχωρημένος από όσα άκουσε για την συμπεριφορά της κόρης του, αποφάσισε να την σκοτώσει και γι' αυτό οδηγήθηκαν στον λόφο. Εκεί πάνω ο πατέρας θέλησε να προσευχηθεί (namaz) και ζήτησε από την κόρη να του φέρει νερό. Το νερό όμως ήταν αλμυρό και ρώτησε την κόρη του από πού το έφερε: «Από τη θάλασσα» απάντησε εκείνη. Όταν ο πατέρας αντιλήφθηκε το μυστήριο που την περιβάλλει, ότι έλαβε μορφή αγίας, λύθηκε το μυστήριο και η κόρη εξαιλώθηκε. Ο τόπος γύρω από το σημείο εκείνο είναι περιτριγυρισμένος με πέτρες. Τότε εκείνος συγκινημένος αποφάσισε να επιστρέψει στο χωριό, αλλά στον δρόμο πέθανε».

Σ' αυτόν τον θρύλο, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχουν επιρροές από την ομηρική Οδύσσεια, σύμφωνα με την οποία κατά την απουσία του Οδυσσέα στην Τροία, η Πηνελόπη ολημερίς ύφαινε στον αργαλειό, ενώ ολονυχτίς ξήλωνε όσα είχε υφάνει και με αυτό τον τρόπο ξεγελούσε τους μνηστήρες της που επεδίωκαν να αναλάβουν το βασίλειο της Ιθάκης. Αλλά και στην τραγωδία του Ευριπίδη "Ιφιγένεια η εν Αυλίδι" υπάρχει σκηνή με τους μνηστήρες της Ελένης (Ευριπίδης, 2012, στίχοι 49 – 69), όπως και η μαρτυρία στην τραγωδία "Ελένη" του ίδιου αρχαίου ποιητή, ότι η γυναίκα του Μενέλαου ήταν ξανθή, ενισχύει την άποψη της ταύτισης της Ξανθής Κόρης με την Ελένη. Ο Θεοκλύμενος λέει στην Ελένη σε μια στιχομυθία: "Π' αυτό και τα ξανθά μαλλιά έχεις κόψει;" (Ευριπίδης, 2006, σελ. 96, στ. 1224).

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι, στην περίπτωση του θρύλου της Ξανθής Κόρης παρατηρείται το φαινόμενο της διαδραστικότητας, καθώς σε μια από τις κορυφές της οροσειράς Ίδη πλήθος κόσμος συρρέει κάθε χρόνο στον βωμό της για να αποθέσει τα τάματά του, αλλά και να συμμετέχει στις εκδηλώσεις που οργανώνονται.

Επίσης, από την εποχή της Τροίας έως και σήμερα το όρος Ίδη αποτελεί έναν παραδεισένιο τόπο απείρου κάλλους και επιβλητικής φυσικής ομορφιάς. Η φύση, λοιπόν, στοιχείο που κυριαρχεί στο ποίημα, τονίζεται ο έπαινος του φυσικού κάλλους του όρους τόσο της Ίδης όσο και της γύρω από αυτήν περιοχής. Πιο συγκεκριμένα: απότομες πλαγιές, αετίσιες κρυφές φωλιές, δάση, αμμουδιές, δαντελωτές παραλίες, βράχια, γάργαρα νερά, λουλούδια, φρούτα του δάσους, πευκόμελο, ελάφια συνθέτουν την εικόνα του τοπίου.

στ. 5 Αετίσιες κρυφές φωλιές στις απότομες πλαγιές σου

στ. 7 Παντού στα δάση σου όταν ανθίζουν πολύχρωμα λουλούδια

στ. 11 Η Αφροδίτη πλάγιαζε στις αμμουδιές, στις δαντελωτές παραλίες

στ. 23-24 Δεν θέλω κάτι απ' τα λουλούδια και απ' τα κύμινά σου....

Ούτε απ' τα φρούτα του βουνού, ούτε κι απ' το άσπρο πευκόμελο σου

Περιγράφοντας την ομορφιά της φύσης του όρους Ίδη, κάνουμε νύξη και σε δύο άλλα λογοτεχνικά έργα: Το διήγημα “Ο Χασάν πνίγηκε” (Hasan Boğuldu) του συγγραφέα Σαμπαχαττίν Αλί (Sabahattin Ali), αλλά και σε απόσπασμα του μυθιστορήματος “Η ιστορία ενός νησιού” (Bir Ada Hikâyesi) του Γιασάρ Κεμάλ (Yasar Kemal). Το περιεχόμενο του πρώτου έργου ουσιαστικά αφορά την εγκιβωτισμένη αφήγηση της Χατζέρ (Hacer) η οποία αναπαράγει έναν θρύλο της περιοχής. Στο διήγημα εκτυλίσσονται δύο παράλληλες ιστορίες:

1. Η μία του αφηγητή και της Χατζέρ που ως συνοδοιπόροι κατευθύνονται στο χωριό Γιουκσέκομπα, διασχίζοντας το όρος Ίδη,

2. Και η δεύτερη, η εγκιβωτισμένη, αυτή που αφηγείται η Χατζέρ, δηλαδή μία δραματική ιστορία αγάπης μεταξύ δύο νεαρών παιδιών, του Χασάν και της Εμινέ.

Περίληπτικά ο θρύλος έχει ως εξής: «Ο Χασάν κηπουρός σε ένα πεδινό χωριό της περιοχής, πουλούσε τα προϊόντα του στις λαϊκές για να μπορέσει να επιβιώσει με τη μάνα του. Κάποια μέρα στη λαϊκή συνάντησε την Εμινέ, (συντοπίτισσα της Χατζέρ). Αυτή η γνωριμία εξελίχθηκε σε έρωτα και ο νεαρός θέλησε να την παντρευτεί. Οι γονείς της, για να τον εγκρίνουν, απαίτησαν ν' ανταποκριθεί σε μια δοκιμασία: Πρέπει να σηκώσει στην πλάτη του ένα τσουβάλι σαράντα οκάδων αλάτι και να το μεταφέρει στον ορεινό καταυλισμό δίχως να ξαποστάσει. Κατά την

διάρκεια της πορείας διακρίνονται σημάδια κόπωσης στο πρόσωπο του Χασάν, ο οποίος της ζητά να κάνουν μία στάση, αλλά εκείνη αρνείται. Όταν φτάνουν στην Ουράνια λίμνη, ο νεαρός λυγίζει και σωριάζεται. Η Εμινέ τότε παίρνει το τσουβάλι και συνεχίζει αμίλητη τον δρόμο προς τον καταυλισμό, δίχως να κοιτάξει πίσω της. Ο Χασάν κρώζοντας σαν πληγωμένο πουλί, πνίγηκε στην λίμνη. Η κοπέλα κατάκοπη αποκοιμίζεται, αλλά καθώς άκουσε στον ύπνο την φωνή του αγαπημένου της, σηκώνεται να πάει να τον συναντήσει. Το βράδυ την βρήκαν στη λίμνη κρεμασμένη σε έναν τεράστιο πλάτανο δίπλα στο σώμα του Χασάν». Η λίμνη αυτή αργότερα ονομάστηκε “Ο Χασάν πνίγηκε”.

Παράλληλα για την χλωρίδα και την πανίδα της περιοχής είναι χρήσιμο να αναφερθούμε στην περιγραφή του συγγραφέα Γιασάρ Κεμάλ, ο οποίος επιχειρεί με γλαφυρό τρόπο να απεικονίσει τον φυσικό κόσμο του όρους Ίδη. Γράφει λοιπόν: «Αφού συζήτησαν για αρκετή ώρα, ο Αλί Τσαβούς χάρισε στον Αγάφεντη ένα σακίδιο. Στο σακίδιο μέσα υπήρχαν πέντε πέρδικες και διάφορα βότανα από το όρος Ίδη. Ο Αγάφεντη αφού τα έδωσε στις κόρες του άρχισε να λέει: Σ’ αυτό το σακίδιο υπάρχει ду́сμος της Μεσογείου, το άρωμά του καταπραΰνει την ψυχή του ανθρώπου. Αλλά και η πιπεριά Μεσογείου. Το κάψιμό της δεν μοιάζει με κανένα άλλο κάψιμο. Και τα άλλα βότανα είναι θεραπευτικά, τα βάζουν στα φαγητά και μακραίνουν την ζωή του ανθρώπου. Τα βουνά της Μεσογείου δεν μοιάζουν με κανένα βουνό, τα λουλούδια τους, τα βότανά τους, τα δέντρα τους, οι μέλισσές τους, οι βράχοι τους, οι πηγές τους όλα ευωδιάζουν υπέροχα. Οι μυρωδιές τους διεισδύουν έως και το μυελό των οστών. Τα δάση της Μεσογείου είναι παράδεισος αρωμάτων. Οι επικοί ποιητές λένε ότι τρελαίνουν τον άνθρωπο οι ευωδιές των ουρανών, του χρώματος, του αέρα και της βροχής. Κάθε μέρα των βουνών της Μεσογείου είναι μια ευτυχισμένη ημέρα». (Kemal, 2012, s. 92 – 97).

Στο ίδιο ποίημα ο ποιητής συνδέει την φύση με την οθωμανική ιστορία, δηλαδή μας μεταφέρει στον 16^ο αιώνα κατά τον οποίο έζησε και έδρασε ο αιμοβόρος κουρσάρος – πειρατής και αργότερα Καπουδάν Πασάς, Χαϊρεντίν Μπαρμπαρόσα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο Χαϊρεντίν Μπαρμπαρόσα γεννήθηκε στη Μυτιλήνη. Ο ποιητής μας μιλάει για τις γαλέρες που ναυπήγησε κόβοντας κορμούς δέντρων του όρους Ίδη και κούρσεψε όλο το Αιγαίο.

στ. 15 – 16 Στους ορίζοντές σου γνώρισε τις χώρες του ο Μπαρμπαρόσα.

Κι απ' τα καταπράσινα δάση σου έφτιαξε τα καράβια του....

Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει στοιχεία και πληροφορίες από τα απομνημονεύματα του Οθωμανού ναυάρχου, να μιλήσει για την πατρίδα του την Λέσβο, να αφηγηθεί την ιστορία του σχετικά με το πώς κατέκτησε τις χώρες του Μαγκρέμπ (Τυνησία και Αλγερία), πώς τις ενσωμάτωσε στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και τελικά πώς συγκρούστηκε με την Ιερά Συμμαχία και νίκησε τον Γενουάτη ναύαρχο Αντρέα Ντόρια στη ναυμαχία της Πρέβεζας με την οποία η Μεσόγειος μετατράπηκε σε *raha ottomanica* (Barbaros, 1995).

Τέλος, ο ποιητής Ομέρ Μπεντρεττίν Ουσακλί αναφερόμενος στην νομαδική φυλή των Τουρκμένων και στην καλλίγραμμη κόρη που κατάγεται από αυτή την φυλή,

στ. 20 Στους σμαραγδένιους λόφους σου χτίστηκε ο ιερός τόπος των Τουρκμένων....

και

στ. 26 Μήτε ένα από τα ελάφια σου, ούτε μια κόρη λυγερή γόησσα Τουρκμένα

μας παραπέμπει στους ορεσίβιους νομάδες Γιουρούκους, που λόγω του χαρακτήρα της νομαδικής ζωής που διάγουν άνδρες και γυναίκες είναι σκληραγωγημένοι. Υπάρχουν ορεινοί οικισμοί – χωριά στα οροπέδια της Ίδης, όπου με τις ιδιαίτερες παραδόσεις και τον τρόπο ζωής, τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία, τα ήθη και τα έθιμά που διατηρούν τους κάνουν ξεχωριστούς σε σχέση με τους υπόλοιπους κατοίκους. Εδώ δεν μπορούμε να μην αναφερθούμε στο περίφημο χειροποίητο χαλί που παράγουν και που ονομάζεται “*yağcibedir halıları*”, των οποίων ο διάκοσμος περιέχει ποικίλους συμβολισμούς.

Ο σκληροτράχηλος χαρακτήρας αυτών των ανθρώπων απεικονίζεται στο διήγημα του Σαμπαχαττίν Αλί “Ο Χασάν πνίγηκε”, με την ηρωίδα Εμινέ να υποχρεώνει το νεαρό Χασάν να μεταφέρει στον ορεινό καταυλισμό των Γιουρούκων πάνω στην πλάτη του ένα τσουβάλι γεμάτο αλάτι δίχως να κάνει καμία παύση. Αν το πετύχει αυτό ο νεαρός, τότε θα παντρευτεί τη νεαρά Γιουρούκα με το κυπαρισσένιο κορμί. Όμως, όταν η δοκιμασία οδηγείται σε αποτυχία, απελπισμένος ο νεαρός Χασάν ότι θα χάσει για πάντα την αγαπημένη του, αυτοκτονεί στην λιμνούλα ενός ποταμού, η οποία ονομάστηκε “Ο Χασάν πνίγηκε”.

Θα πρέπει να τονίσουμε εδώ, ότι το σύνολο των ονομάτων στο ποίημα, εκτός από τον λειτουργικό τους ρόλο, δημιουργούν στον αναγνώστη και την αίσθηση της ύπαρξης μιας φορτισμένης ατμόσφαιρας σε συγκινησιακό επίπεδο καθώς ενεργοποιούν μνήμες, θρησκευτικό αίσθημα, ακούσματα και γνώσεις.

Πέρα όμως από τα ανωτέρω πολιτισμικά στοιχεία, στο ποίημα σημαντικό ρόλο παίζουν και τα διαπολιτισμικά στοιχεία. Ο ποιητής έχοντας άριστη γνώση του ιστορικού χώρου από τον οποίο εμπνέεται, επιχειρεί να προσδώσει μια πολυπολιτισμική θεματική ατμόσφαιρα, μία μίξη πολυπολιτισμικών στοιχείων ή έναν διάλογο των πολιτισμών. Κατ' αρχάς, το όρος Ίδη τοπογραφικά βρίσκεται ανάμεσα σε τρεις ιστορικές αρχαιοελληνικές πόλεις: την Τροία, την Άντανδρο και την Άσσο όπου ο Αριστοτέλης διδάξε τρία χρόνια σε αυτήν την πόλη. Η φύση σε αυτήν την περιοχή δεν άφησε ανεπηρέαστο τον Όμηρο, ο οποίος στην Ιλιάδα του χαρακτηρίζει το όρος Ίδη ως έναν τόπο όπου αναβλύζουν νερά από παντού. Ο τυφλός ποιητής την περιέγραψε ως εξής: “Ίδη με τις χίλιες πηγές” *“Ίδην δ’ ικέσθην πολυπίδακα”* (Ίδη με τις χίλιες πηγές) (Ιλιάδα ΙΔ', στ. 307), κι αυτό αποδεικνύεται από τα ποτάμια Σκάμανδρος, Σιμόντας και Γρανικός αλλά και μεγάλος αριθμός μικρότερων ποταμών και ρεμάτων πηγάζουν από την συγκεκριμένη οροσειρά ενώ οι πλαγιές της είναι δασώδεις με πυκνή βλάστηση, οι οποίες φιλοξενούν μεγάλο αριθμό άγριων ζώων: την αποκαλεί “μητέρα θηρών” (μητέρα των άγριων ζώων) (Ιλιάδα ΙΔ', στ. 283).

Στο ποίημα, όπως μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό, δεν λείπουν οι αναφορές στην αρχαία ελληνική μυθολογία: η θεά του έρωτα Αφροδίτη τοποθέτησε τον θρόνο της στην κορυφή του εν λόγω λόφου, προσδίδει μία διάσταση σύνδεσης του ποιήματος με την αρχαιοελληνική παράδοση στο λυρικό ποίημα της Σαπφούς: Φαντάζομαι η υπέροχη αυτή ποιήτρια από την Λέσβο αγναντεύοντας τα αντικρινά μικρασιατικά παράλια και διακρίνοντας τις βουνοκορφές της Ίδης εμπνεύστηκε το ποίημα “Ύμνος στην Αφροδίτη” από το οποίο μεταφέρω εδώ το πρώτο τετράστιχο (Σαπφώ, 1D, 191P):

*Ποικιλόθρον' ἄθανατ' Ἀφρόδιτα,
παῖ Δίος, δολόπλοκε, λίσσομαί σε,
μή μ' ἄσαισι μήτ' ὀνίαισι δάμνα,*

πότνια, θῦμον·

*Αθάνατη Αφροδίτη, που κάθесαι σε πλουμιστό θρόνο,
κόρη του Δία πολυμήχανη, σε παρακαλώ: δέσποινα,
μη βασανίζεις με έγνοιες και στεναχώριες την καρδιά μου!*

Κατ' επέκταση γίνεται έμμεση αναφορά και στον επιμέρους μύθο που έχει ως θέμα “Το μήλον της Έριδος”. Αλλά και οι αναφορές στο όνομα του Αχιλλέα, στις Νύμφες ακόμα και στον Όμηρο, ότι σ' αυτό το παραδεισένιο περιβάλλον εμπνεύστηκε τα έπη του, προσδίδουν στο ποίημα έναν επικό χαρακτήρα.

Επίσης, οι νύξεις στα οράματα του Ιακώβ (Παλαιά Διαθήκη, Γένεσις, 31 – 36), επιτείνει την σύνδεση του κειμένου με απηχήσεις θρησκευτικού χαρακτήρα που υπογραμμίζουν την αίσθηση της επικοινωνίας με το θείο στον συγκεκριμένο χώρο:

στ. 2 Λες και χαράχτηκαν στα μάρμαρά σου ίχνη από τα οράματα του Ιακώβ

Τέλος, ο Μπωντλαίρ, Γάλλος ποιητής του 19^{ου} αιώνα, συνδέεται με το νησί της Λέσβου με το ομώνυμο ποίημα που συνέθεσε, “Lesbos”. Το ποίημα αυτό συμπεριλαμβανόταν μαζί με άλλα πέντε στα λεγόμενα “απαγορευμένα” ποιήματα της συλλογής του “Les fleurs du mal” (Τα άνθη του κακού) για την οποία καταδικάστηκε για προσβολή της δημόσιας αιδούς.

Το ποίημα ολοκληρώνεται με ένα προσωπικό δράμα του ποιητή (στίχοι 37 – 39), μετατρέποντάς το σε μοιρολόι για τον θάνατο της μικρής κόρης του (Μητράρας, 2015, σ. 88 – 89):

Ένα κομμάτι αναζητώ από τα ξακουστά μάρμαρά σου....

Για ένα ζουμπούλι ορεινό που φύτεψα μέσα στα χώματά σου...

Για μια νεκρή κόρη που έθαψα σε κάποια απ' τις πλαγιές σου....

Η χρήση της τεχνολογίας

Τα ανωτέρω στοιχεία που αναλύθηκαν θα μπορούσαν να εμπλουτισθούν με διάφορες διαδικτυακές πηγές και μορφές διαδικτυακού υλικού. Πιο συγκεκριμένα, ο διδάσκων δεν πρέπει να εξαντλήσει την ερμηνευτική

προσπάθεια του ποιήματος με αυτήν την μέθοδο διδασκαλίας. Στην εποχή μας, διαθέτοντας τα εφόδια και την βοήθεια της τεχνολογίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδυάσει και να εμπλουτίσει το μάθημά του αναζητώντας οπτικοακουστικό υλικό από έγκυρες ιστοσελίδες του διαδικτύου. Κατ' αρχάς, σχετικά με το ποίημα "Τα μάρμαρα της Ξανθής Κόρης", μπορεί να προβληθεί ντοκιμαντέρ που αναφέρεται στην ζωή και το ποιητικό έργο του ποιητή Ömer Bedreddin Uşaklı:

<https://www.trtarsiv.com/>

(Ömer Bedrettin Uşaklı'nın Edebi Kişiliği)

Εν συνεχεία, προβάλλεται κάποιο βίντεο που έχει σχέση με την γεωγραφική θέση αλλά και την πανέμορφη φύση της περιοχής στην οροσειρά Kazdağları, ώστε ο διδασκόμενος ν' αποκτήσει μία εικόνα της γεωγραφικής θέσης και να γνωρίσει τον φυσικό και ιστορικό πλούτο της περιοχής. Παραθέτουμε παρακάτω σχετικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

<http://www.balikesirkulturturizm.gov.tr/TR-65922/kaz-dagi-ida-dagi.html>

<http://www.balikesirkulturturizm.gov.tr/TR-66204/sanal-tur.html>

<http://www.balikesirkulturturizm.gov.tr/TR-65989/afislerimiz.html>

<http://www.kazdagimilliparki.com/sarikiz-efsanes.html> (İda National Park)

<https://yoldaolmak.com/kaz-daglari-gezi-rehberi.html>

Επίσης, μπορεί να προβληθεί ένα μικρό απόσπασμα από την ταινία "Sarıkız" που αναφέρεται στον θρύλο της Ξανθής Κόρης:

<https://www.youtube.com/watch?v=LcdU-M-fdPvI>

(Sarı Kız / Kız Evliya - Türk Filmi) Η Ταινία

αλλά και άλλες σύντομες προβολές που έχουν σχέση με τα δρώμενα και τις εκδηλώσεις που συνεχίζουν ακόμα και σήμερα να πραγματοποιούνται στην κορυφή ενός από τους λόφους της οροσειράς Ίδη όπου βρίσκεται ο βωμός και που φέρει την ονομασία "Sarıkız":

https://www.youtube.com/watch?v=NS3Kf-JW_X8

(Vekilim TV Kazdağları Sarıkız Türbesinde)

https://www.youtube.com/watch?time_continue=12&v=OzWhpm6j9_Q

(‘Sarıkız’ın gözyaşı’ için geldiler)

<https://www.youtube.com/watch?v=JXPaqX4jRlc&t=4s>

(sarıkız_tahtacilar_senligi)

Επιπλέον, μιλώντας για την περιοχή της οροσειράς Kazdağları, μπορούμε να παραπέμψουμε τον φοιτητή να διαβάσει το αξιόλογο διήγημα με τίτλο “Ο Χασάν πνίγηκε” (Hasan Boğuldu) του Sabahattin Ali (Ali, 2013, 1190 – 1206, και Μητράρας, 2014, 184 – 202). Το διήγημα έχει το στοιχείο του εγκιβωτισμού – μία ιστορία μέσα σε μία άλλη – παρέχει πληροφορίες για τον σκληροτράχηλο τρόπο ζωής των ορεσίβιων Γιουρούκων αλλά και υπέροχες περιγραφές του ασύλληπτου φυσικού τοπίου της περιοχής. Αντλώντας το θέμα του από τον θρύλο του (πνιγμένου Χασάν), ο συγγραφέας τον μετουσίωσε σε ένα υπέροχο ομώνυμο διήγημα. Κάνοντας μνεία λοιπόν στον θρύλο “Ο Χασάν Πνίγηκε”, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβάλλει ντοκιμαντέρ για τον συγγραφέα αλλά και την ομώνυμη ταινία:

<https://www.youtube.com/watch?v=D2EQX4EvDZo>

(Sabahattin Ali Belgeseli)

<https://www.izlesene.com/video/sehirler-ve-yuzler-sabahattin-ali-belgeseli/8801734>

(Şehirler ve Yüzler - Sabahattin Ali Belgeseli)

<https://www.youtube.com/watch?v=yzojD2I7tRM>

(Hasan Boğuldu - HD Türk Filmi)

Επιπλέον, μπορούν να διαβαστούν αποσπάσματα από τα απομνημονεύματα (Barbaros, 1995 και Λούπης, 1999, 54 κε.), αλλά και να προβληθεί ένα σύντομο ιστορικό ντοκιμαντέρ που θα παρουσιάζει την ζωή του Χαϊρεντίν Μπαρμπαρόσα, (ο οποίος γεννήθηκε στο χωριό Παλιόκηπος της Γέρας Λέσβου, που υπήρξε αιμοσταγής κουρσάρος και πειρατής και έγινε Καπουδάν Πασάς (ναύαρχος) του οθωμανικού στόλου), θα βοηθήσει τον διδασκόμενο να αντιληφθεί ότι η αναφορά στο όνομα του Μπαρμπαρόσα δεν ήταν τυχαία, αλλά έχει σχέση με την ευρύτερη περιοχή:

https://www.youtube.com/watch?v=OdfKq_kPEOU

(Barbaros Hayrettin Paşa Belgeseli - Tarihi Değiştiren Yüzler)

<https://www.youtube.com/watch?v=5yVxaiiYSkw>

(Türk Denizcilik Tarihi)

Όσον αφορά τους Γιουρούκους, υπάρχουν αρκετά βίντεο που αναφέρονται στον ιδιαίτερο τρόπο ζωής τους, στα ήθη κι έθιμα και στα περίφημα χαλιά Yağcıbedir:

<https://www.youtube.com/watch?v=R5V4oFkeS30&feature=youtu.be>
(BALIKESİR SINDIRGI YÖRÜKLER DERNEĞİ)

<https://www.youtube.com/watch?v=KQG0qUtnAI>

(MANAV, YÖRÜK VE TÜRKMEN DİYARI KAZDAĞLARI (TAM BÖLÜM))

<https://www.youtube.com/watch?v=KdYTQNaK-8I>

(İlmek İlmek Hayatı Dokumak – Sındırgı Yağcıbedir Trt Belgesel)

<https://www.youtube.com/watch?v=t370TqiZq2s>

(KENT AKTÜEL YAĞCIBEDİR HALISI)

Ιδιαίτερη αναφορά μπορεί να γίνει στα περίφημα χειροποίητα χαλιά και κιλίμια Yağcıbedir παραπέμποντας στις παρακάτω ιστοσελίδες:

Στον ιστότοπο <https://edebiyatvesanatakademisi.com/> μπορούμε να βρούμε σημαντικές πληροφορίες για την λογοτεχνία αλλά και για τις πολιτισμικές δημιουργίες – λαϊκά χειροποίητα έργα τέχνης και ειδικότερα για τα χαλιά γιαγτζιμπεντίρ μπορούμε να επισκεφθούμε την παρακάτω ιστοσελίδα:

<https://edebiyatvesanatakademisi.com/hali-kilim-giysi-dokuma/yagcibedir-halilari-ve-butun-ozellikleri/19099>

(Για τα χαλιά YAĞCIBEDİR)

Στηριζόμενοι, λοιπόν, στο ανωτέρω σκεπτικό, ας επιχειρήσουμε τώρα να προσεγγίσουμε κάποια λογοτεχνικά έργα. Παράλληλα, θα αναφερθούν διάφορες διαδικτυακές πηγές και μορφές διαδικτυακού υλικού οι οποίες, πιστεύουμε, πως θα μπορούσαν να λειτουργήσουν λίγο πολύ ως μία μεγάλη βιβλιοθήκη.

Για να γίνουν πιο σαφή τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, θα επιχειρήσουμε να παραθέσουμε ορισμένα παραδείγματα: Πρώτα – πρώτα, διδάσκοντας διηγήματα του Sait Faik Abasıyanık, όπως π. χ. το διήγημα “Νύχτες στο νησί Σιβρίαντα – Οξεία” (Sivriada Geceleri), είναι αδύνατο να μην γίνει αναφορά στα Πριγκηπόνησα και ιδιαίτερα στο νησί της Αντιγόνης (Burgaz adası) όπου έζησε ο συγγραφέας, ή το διήγημα του ίδιου συγγραφέα “Ντολάπντερε” (Dolapdere) και να μην

επικεντρωθούμε εκτενέστερα σε αυτή την περιοχή, αλλά και στο σημείο αναφοράς που είναι η εκκλησία “Ευαγγελίστρια”. Επίσης, για το διήγημα “Το Φωτογραφείο των Ευτυχισμένων Ανθρώπων” (Mutlu İnsanlar Fotoğrafhanesi)”, θα ήταν μεγάλη παράλειψη εάν ο εκπαιδευτικός δεν αφηγηθεί την ιστορία της λεωφόρου του Πέραν (İstiklâl) όπου εδρεύει το φωτογραφείο. Επιπλέον, στο μυθιστόρημα “Κάτι παράξενο στο νου μου” (Kafamda Bir Tuhaflık)” του νομπελίστα συγγραφέα Ορχάν Παμούκ, ο διδάσκων μπορεί να επικεντρωθεί, μεταξύ άλλων, σε δύο σημεία και να εξηγήσει εκτεταμένα αφενός τι είναι το ρόφημα “Boza” που πουλάει ο πλανόδιος μικροπωλητής Μεβλούτ, παράλληλα να περιγράψει την συνοικία Βεφά της Πόλης η οποία είναι φημισμένη για το συγκεκριμένο ρόφημα της. Όμως, πέρα από αυτή την προσωπική ιστορία του Μεβλούτ, ο συγγραφέας με τα μάτια του ήρωα του, περιγράφει μία χώρα που βιώνει σοβαρές κοινωνικο-πολιτικές αλλαγές, και ειδικότερα την εκρηκτική μετάλλαξη της Κωνσταντινούπολης σε μια τεράστια πόλη. Τα αυθαίρετα και οι παράγκες δίνουν τη θέση τους στις λεωφόρους, τις πολυκατοικίες και τα μεγάλα μαγαζιά, αλλά επέρχεται και μία ανατροπή στις σχέσεις των ανθρώπων. Εν συντομία, η Πόλη αλλάζει πρόσωπο και χάνεται σε ορισμένα σημεία της το παλιό κι αρχίζει να επικρατεί το καινούργιο. Τέλος, χαρακτηριστικό παράδειγμα που θα μπορούσαμε να παρουσιάσουμε στους σπουδαστές μπορεί να δοθεί μέσα από το μυθιστόρημα της Elif Şafak “Οι σαράντα κανόνες της αγάπης” (Aşk), στο οποίο κυριαρχεί η μορφή του Μεβλανά και του επιστήθιου φίλου του Σεμς. Δράττοντας την ευκαιρία από συγκεκριμένο έργο, μπορούμε να διεισδύσουμε κατ’ αρχάς στην φιλοσοφία των Σούφι και να διαβάσουμε ορισμένα δίστιχα (beyit) από το ποιητικό έργο του μεγάλου αυτού πνευματικού ανθρώπου.

<https://www.youtube.com/watch?v=4H5UxOANuR8>

Rumi documentary - English-سماع رقص و مولانا- (ντοκιμαντέρ στα αγγλικά)

<https://www.youtube.com/watch?v=Mb2XGnxsu8k>

Whirling Dervish Sema @ Melvana Rumi Festival Konya (HD full session) - December 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=3gG8YAUqVIs>

Istanbul - Derviches Tourneurs

<https://www.youtube.com/watch?v=urE4EDNP81w>

Rast Mevlevi Ayini Şerifi - 736. Vuslat Yıldönümü

Επίσης, της ίδιας συγγραφέως το μυθιστόρημα “Ustam ve Ben” αναφέρεται στην ζωή του περίφημου Οθωμανού αρχιτέκτονα του 16^{ου} αιώνα Mimar Sinan. Η Elif Şafak με την υπέροχη μαεστρία της στην δημιουργία της μυθοπλασίας και με τον γλωσσικό και λεξιλογικό της πλούτο, προσφέρει ένα ταξίδι στα βάθη της οθωμανικής ιστορίας. Στο έργο παρελαύνουν ιστορικές προσωπικότητες, τεμένη με αρχιτεκτονική αξία, βιβλιοθήκες, μανσωλεία, γέφυρες, που περιγράφονται με γλαφυρό τρόπο έτσι όπως ξέρει να τα αφηγείται η σπουδαία συγγραφέας. Αφού αναλυθούν όλα τα παραπάνω στο μάθημα, προτείνουμε στους διδασκομένους να ανατρέξουν στις παρακάτω ιστοσελίδες και να αντλήσουν περεταίρω πληροφορίες για τον μεγάλο αρχιτέκτονα, το τεράστιο έργο του και φυσικά το αριστούργημά του που δεν είναι άλλο από το τέμενος Σελιμιγιέ της Αδριανούπολης.

<https://www.sabah.com.tr/galeri/aktuel/mimar-sinanin-eserleri-591609688731/24>

Πληροφορίες για τα έργα του Mimar Sinan

<http://www.mimarsinaneserleri.com/eserler.html>

(τα είδη των έργων του Mimar Sinan)

<https://www.goturkeytourism.com/things-to-do/selimiye-mosque-social-complex-edirne-turkey.html>

Ιστότοπος του τουρκικού οργανισμού τουρισμού για το τέμενος Σελιμιγιέ

<https://www.youtube.com/watch?v=AiL9TMsp6RQ>

Tarihte Yürüyen Adam Edirne 5 Mayıs 2018 YouTube 720p

Αξίζει να μνημονευτεί ακόμα και το αυτοβιογραφικό έργο του Murathan Mungan “Paranın Cinleri”. Εδώ ο αναγνώστης μεταφέρεται αυτόματα σε έναν κόσμο της Νοτιοανατολικής Τουρκίας, σε μία ιστορική πόλη – κόσμημα με την επιβλητική αρχιτεκτονική της, με μια πολυπολιτισμική πληθυσμιακή σύνθεση: την πόλη Mardin.

https://www.youtube.com/watch?v=_9mpMS9rhxQ

Mardin şehri (Mardin Belgeseli / 2016) (Ντοκιμαντέρ για την πόλη Μαρτίν)

<https://www.youtube.com/watch?v=r5e9ZclkyE>

Mardin'de Günlük Yaşam / Daily life in Mardin (mardinimiz.com)

https://www.youtube.com/watch?v=_r-aRVeOM6I

Çok Gezenti Bizim Ora: Mardin - FULL BÖLÜM İZLE! (Περιήγηση στην πόλη)

<https://www.youtube.com/watch?v=GVUEBMBxhoY>

Gündüz Gece - Mardin/Midyat - 13 Ocak 2018 (ταξιδιωτικό ντοκιμαντέρ)

Χαρακτηριστικό παράδειγμα επίσης θα μπορούσε να αποτελέσει το μυθιστόρημα του Ορχάν Παμούκ, “Με λένε κόκκινο”, στο οποίο ο συγγραφέας αναλύει διεξοδικά την τέχνη της μικροτεχνίας (μινιατούρας). Η ιστορία εκτυλίσσεται στην Κωνσταντινούπολη του 1590, όπου ο σουλτάνος αναθέτει κρυφά στους μικρογράφους του να του κατασκευάσουν ένα πολύ σημαντικό βιβλίο που να δοξάζει την αυτοκρατορία και τη ζωή του. Οι μικρογράφοι θα προσπαθήσουν να υιοθετήσουν μεθόδους και τεχνοτροπίες φράγκικες, εγγεήριμα πολύ επικίνδυνο εκείνη την εποχή του. Ένας από τους μικρογράφους δολοφονείται και ο Αρχιμικρογράφος και δάσκαλός τους αναγκάζεται ν’ αποκαλύψει τον δολοφόνο. Η τέχνη της μικρογραφίας άνθισε στο Βυζάντιο, ωστόσο θα ήταν εντυπωσιακό να γνωρίσει ο φοιτητής και την εξέλιξη της μικρογραφίας στην οθωμανική περίοδο.

<https://edebiyatvesanatakademisi.com/konular/osmanli-minyatur-gravur-resim/38>

(Για την τέχνη των MİNYATÜR – Μικρογραφιών)

https://www.academia.edu/35872229/H%C3%BCnname_Minyat%C3%BCrleri_ve_Sanat%C3%A7%C4%B1lar%C4%B1.pdf

Hünernâme Mînyatürleri ve Sanatçıları

Hünernâme Mînyatürleri ve Sanatçıları

Ιστοτόποι που παρέχουν πληροφορίες τουρκικών πολιτισμικών στοιχείων

Κατ’ αρχάς θα πρέπει να αναφέρουμε το αξιόλογο αρχείο της κρατικής τηλεόρασης (TRT Arşivi) (<https://www.trtarsiv.com/>)

Μεταξύ άλλων περιλαμβάνει ντοκιμαντέρ, συζητήσεις για τη λογοτεχνία, αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι απαθανατίζει ζωντανά τις απόψεις των ίδιων των δημιουργών, ποιητών και συγγραφέων.

Στην κεντρική σελίδα υπάρχουν οι γενικοί τίτλοι θεμάτων όπως: Πρόσωπα (Kişiler), Χρόνος (Zaman), Τόποι (Yer), Γεγονότα (Olaylar), Σειρές (Diziler), Προγράμματα (Programlar), και Ειδικά Βίντεο (Özel Videolar).

Το αρχείο της κρατικής τηλεόρασης TRT περιλαμβάνει πλήθος θεμάτων, όπως στον τίτλο “Πρόσωπα” (Kişiler) προβάλλονται σε μικρά και μεγάλα ντοκιμαντέρ – ρεπορτάζ οι πιο σημαντικές προσωπικότητες του 20^{ου} αιώνα που καθόρισαν τα πολιτικά και ιστορικά γεγονότα της Τουρκίας. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε τα βίντεο από την ζωή, τους αγώνες και τις περιοδείες του Ατατούρκ σε διάφορες πόλεις με σκοπό την ανασυγκρότηση της Τουρκίας, καθώς επίσης και τον ρητορικό του λόγο “Νουτούκ” για την επέτειο των 10 χρόνων από την ίδρυση της Τουρκικής Δημοκρατίας. Επιπλέον, σπάνια βίντεο από την παραγμένη περίοδο του Δημοκρατικού Κόμματος και της κυβέρνησης Αντνάν Μεντερές, αλλά και συνεντεύξεις από διάφορα πολιτικά πρόσωπα, όπως του Σουλεϊμάν Ντεμιρέλ, του Μπουλέντ Ετζεβίτ, του Κενάν Εβρέν, του Τουργκούτ Οζάλ, του Νετζμεττίν Ερπακάν κα.

Παράλληλα, ο ερευνητής μπορεί να επωφεληθεί από προσωπικότητες της διανοήσης και του πνεύματος, του καλλιτεχνικού κλάδου, όπως ταινίες μικρού μήκους για συνθέτες, τραγουδοποιούς, ερμηνευτές, συγγραφείς και ποιητές, ηθοποιούς της Τουρκίας, όπως για τον τροβαδούρο ασίκη Ασίκ Βεϊσέλ, τον Ζεκί Μουρέν, τους τραγουδοποιούς Μπαρίς Μάντσο και Τζεμ Καρατζά, από τον χώρο του τραγουδιού, ή τον Ναζίμ Χικμέτ, τον Εντίπ Τζάνσεβερ, τον Γιασάρ Κεμάλ, τον Σαμπαχαττίν Αλί και την δολοφονία του και άλλα πολλά ντοκιμαντέρ συγγραφέων και ποιητών ορισμένα από τα οποία παρατίθενται παρακάτω:

Πορτρέτα διάφορων ανθρώπων του πνεύματος (Portreler Galerisi του TRT Arşivi),

1-) Sait Faik Abasıyanık - Portreler Galerisi (Ντοκιμαντέρ 30’ για τον διηγηματογράφο)

<https://www.youtube.com/watch?v=ujhNIyVAG5E>

2-) Cemal Süreya - Portreler Galerisi

<https://www.youtube.com/watch?v=DVfT19bRgBM&t=113s>

3-) Ahmet Hamdi Tanpınar - Portreler Galerisi

<http://alkislarlayasiyorum.com/icerik/82336/portreler-galerisi-ahmet-hamdi-tanpinar>

4-) Fuad Köprülü - Portreler Galerisi

<http://alkislarlayasiyorum.com/icerik/142731/portreler-galerisi-fuad-koprulu>

Ακόμα, ο Οσμάν Οκκάν εδώ και χρόνια δημοσιογράφος και σκηνοθέτης ντοκιμαντέρ που ζει στην Κολωνία της Γερμανίας, ασχολήθηκε με μια συμπαραγωγή τηλεοπτικής σειράς δίγλωσσου ντοκιμαντέρ με τίτλο: “Ανθρώπινες μορφές – Έξι πορτρέτα λογοτεχνών από την Τουρκία” (İnsan Manzaraları / Türkiye’den Altı Yazar Portresi). Ο τίτλος της σειράς προέρχεται από τον τίτλο της σημαντικής συλλογής ποιημάτων του Ναζίμ Χικμέτ “Ανθρώπινες μορφές από την πατρίδα μου”. Τα ντοκιμαντέρ που έχουν διάρκεια τριάντα λεπτών αφηγούνται την ζωή και το έργο των εξής Τούρκων λογοτεχνών: Nazım Hikmet, Yaşar Kemal, Murathan Mungan, Orhan Pamuk, Elif Şafak και Aslı Erdoğan.

Ο Οσμάν Οκκάν ξεκίνησε να γυρίζει το πρώτο ντοκιμαντέρ το 1992 και αφορούσε τον ποιητή Ναζίμ Χικμέτ, ενώ τα γυρίσματα των έξι πορτρέτων ολοκληρώθηκαν μέσα σε είκοσι χρόνια. Τα λογοτεχνικά αυτά ντοκιμαντέρ προβλήθηκαν για πρώτη φορά στο ευρωπαϊκό τηλεοπτικό πολιτιστικό κανάλι ARTE, αλλά και σε γερμανικό κανάλι. Αργότερα αυτά τα ντοκιμαντέρ εμπλουτίστηκαν με σχόλια και κριτικές γερμανών και τούρκων κριτικών και τελικά συμπεριλήφθησαν σε ένα βιβλιαράκι με ενσωματωμένο το DVD του.

1-) <https://www.youtube.com/watch?v=axjBajksobo>

NAZIM HIKMET - Şair ve Devrimci

2-) <https://www.youtube.com/watch?v=AHNm0ptOMnA>

ORHAN PAMUK - Bir Kentin İzindeki Romancı

3-) <https://www.youtube.com/watch?v=EXXFy0XCxM>

YASAR KEMAL-Şiirsellik ve Politika Arasında (Ντοκιμαντέρ)

4-) <https://www.youtube.com/watch?v=cscIxU3ABAY>

MURATHAN MUNGAN - Boğaziçi'nin Ünlü Şairi (Ντοκιμαντέρ)

5-) <https://www.youtube.com/watch?v=XuswKJgDyqc>

ELİF ŞAFAK - Tasavvuftan Günümüze Edebiyat

6-) <https://www.youtube.com/watch?v=3ybe4U0Z5f0>

ASLI ERDOĞAN - Cennetin Ve Ölümün Sınırında

Επιπλέον, υπάρχει μία αξιολόγηση σειρά ντοκιμαντέρ στο διαδίκτυο με τίτλο “Πρωταγωνιστής” (Başrol), από ένα ιδιωτικό τουρκικό τηλεοπτικό κανάλι: το Kanal Haber Türk. Στα ντοκιμαντέρ αυτά, (που κάθε χρόνο προστίθενται νέα), προβάλλονται οι άγνωστες πλευρές των πρωταγωνιστών και αφηγούνται τη ζωή, τη καλλιτεχνική πορεία και τους αγώνες τους για ένα καλύτερο αύριο στην σύγχρονη τουρκική κοινωνία. Τα ντοκιμαντέρ αφορούν προσωπικότητες από τον χώρο της λογοτεχνίας, του θεάτρου, του κινηματογράφου της δυτικής και της δημοτικής μουσικής.

1-) Başrol - 11 Kasım 2017 (Yaşar Kemal) (Ντοκιμαντέρ)

<https://www.youtube.com/watch?v=9EFTlw5fOss>

2-) Başrol - 9 Aralık 2017 (Ahmed Arif) (Hasretinden Prangalar Eskittim)

<https://www.youtube.com/watch?v=urw0Ev7iH2A&t=230s>

3-) Başrol - 4 Kasım 2017 (Tuncel Kurtiz) (ηθοποιός)

<https://www.youtube.com/watch?v=lmKIK8WUKVM>

4-) Başrol - 18 Kasım 2017 (Cem Karaca) (τραγουδοποιός – ερμηνευτής)

<https://www.youtube.com/watch?v=CPNrABYMtS4>

5-) Başrol - 30 Aralık 2017 (Selda Bağcan) (τουρκική δημοτική μουσική)

<https://www.youtube.com/watch?v=9PK6wRjtMVg>

6-) Başrol - 10 Kasım 2018 (Mahzuni Şerif) (ασίκης)

https://www.youtube.com/watch?v=52_17GXbZ7w

7-) Başrol - 25 Eylül 2018 (Neşet Ertaş) (ασίκης – τροβαδούρος)

<https://www.youtube.com/watch?v=RO0FeO2YcVg>

8-) Başrol - 24 Kasım 2018 (Yılmaz Güney) (σκηνοθέτης – ηθοποιός)

https://www.youtube.com/watch?v=Y6RG2IwW_nU

Σημαντικές, επίσης, είναι οι ιστοσελίδες που περιλαμβάνουν ποιητές να απαγγέλλουν τα ποιήματά τους. Τέτοιες είναι:

1-) Nazim Hikmet - Ne Guzel Sey Hatırlamak Seni

<https://www.youtube.com/watch?v=Sdq2GAaX8QM>

2-) Orhan Veli - İstanbul'u Dinliyorum. flv (Cem Karaca)

<https://www.youtube.com/watch?v=tVbS1QM0dj8>

3-) Ahmet Arif - Hasretinden Prangalar Eskittim //

<https://www.youtube.com/watch?v=I2rDGR-Jv88>

4-) Attila İlhan - Ben Sana Mecburum (kendi sesinden)

<https://www.youtube.com/watch?v=6Yr0rOfy7Sw>

5-) Abdurrahim Karakoç – Mihriban (kendi sesinden)

<https://www.youtube.com/watch?v=jTFVjfMOQzU>

6-) İlhan Berk - “Üç kez seni seviyorum diye uyandım”

https://www.youtube.com/watch?v=1gTR__LpYkE

7-) Sebahattin Abi - Senin Adın Kavuşmak Olsun

<https://www.youtube.com/watch?v=94gahPBPIqk>

8-) Necati Cumalı Bir Gül Açıyorsa

https://www.youtube.com/watch?v=_3XnLAcQisg

αλλά και η παρακάτω ιστοσελίδα που περιλαμβάνει αξιόλογους ποιητές:

<http://www.milliyet.com.tr/Sairlerin-kendi-sesinden-dinlemeye-hic-doyamadigimiz-siirleri-molatik-2776/?Sayfa=2>

1-) Nazım Hikmet, Salkım Söğüt Akıyordu, 2-) Attila İlhan, Ben Sana Mecburum, 3-) Edip Cansever, Gök Anlam, 4-) Turgut Uyar, hızla gelişecek kalbimiz, 5-) Özdemir Asaf, Lavinia, 6-) Necip Fazıl Kısakürek, Kaldırımlar, 7-) Ece Ayhan, mor külhani, 8-) Can Yücel, Sevgi Duvarı, 9-) İsmet Özel, Ağzının bir kıvrımından cesaret, 10-) Ahmet Telli, Dünyanın dışına atılmış bir adımdın sen, 11-) Metin Altıok, kor düşseydi keşke yüreğime, 12-) Gülten Akin, Nergisten sorumlu değilmişim, 13-) Melih Cevdet Anday, Olsun da Gör, 14-) Ahmet Erhan, Oğul.

Όμως, η πιο σημαντική ηχογράφηση ποιημάτων πραγματοποιήθηκε από τον Μπεντρί Ραχμί Εγιούμπογλου, ο οποίος ηχογράφησε ποιήματα με την φωνή του Ναζίμ Χικμέτ ο οποίος απήγγειλε στις 25 Απριλίου 1961 58 ποιήματα. Η σημασία αυτής της ηχογράφησης δεν έγκειται μόνο στο γεγονός ότι ο ποιητής είναι παγκοσμίου φήμης αλλά ότι απήγγειλε τα ποιήματά του δίχως διακοπή (44. 23 λεπτά).

<https://alkislarlayasiyorum.com/icerik/226279/nazim-hikmet-buyuk-insanlik-kendi-sesinden>

Παράλληλα προς την απαγγελία ποιημάτων, υπάρχουν αξιόλογες ηλεκτρονικές διευθύνσεις που περιλαμβάνουν αναγνώσεις διηγημάτων:

1-) <https://www.youtube.com/watch?v=7GBqxIfWNo&index=33&list=PLdPHFBPV2sD-0fLw1tp9rx2avqR7P2lSs>

Boğaziçi Mehtapları - Abdülhak Şinasi Hisar / 100 Eser / Sesli Kitap

2-) <https://www.youtube.com/watch?v=xsWLP09fhdc&list=PLdPHFBPV2sD-0fLw1tp9rx2avqR7P2lSs&index=21>

Sinekli Bakkal -Halide Edip Adivar/100 Eser / Sesli Kitap

3-) <https://www.youtube.com/watch?v=ZwM4ZoSKwxI&index=3&list=PLdPHFBPV2sD-0fLw1tp9rx2avqR7P2lSs> Esir Şehrin İnsanları - Kemal Tahir/100 Eser / Sesli Kitap

4-) <https://www.youtube.com/watch?v=qQDgwuNcviw&list=PLdPHFBPV2sD-0fLw1tp9rx2avqR7P2lSs&index=20> Dede Korkut Hikayeleri / 100 Eser / Sesli Kitap

5-) <https://www.radyotiyatrosu.net/tag/trt/> Radyoya uyarlanmış tiyatro eserleri

6-) https://www.youtube.com/results?search_query=sesli+kitap+%C3%B6yk%C3%BCler Sesli Kitap Öyküler

7-) <https://www.insanokur.org/sesli-oyku/> Sesli Öykü

Εξίσου σημαντική στην διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι και η μελοποιημένη τουρκική ποίηση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παραπέμψει σε αρκετές αξιόλογες ιστοσελίδες, όπου ο φοιτητής μπορεί να διαβάσει κάποιο ποίημα και να το ακούσει ως τραγούδι:

(Şiirden Müziğe Uyarlamalar)

https://www.youtube.com/watch?v=Z3_qOu3Py4&list=PL1dexMvpXDKZnZ5WcbVDSU8SIG1re2wdt

1-) Nazım Hikmet Seni Düşünmek <https://www.youtube.com/watch?v=h90jmu5auT4>

2-) Nazım Hikmet - Güzel Günler Görecegiz

<https://www.youtube.com/watch?v=sena4Ovnhg&list=PL1dexMvpXDKZnZ5WcbVDSU8SIG1re2wdt&index=70>

3-) Zülfü Livaneli - En Güzel Deniz (Η πιο όμορφη θάλασσα)

<https://www.youtube.com/watch?v=iOGZ7I7VC-4>

4-) Ναζίμ Χικμέτ - Η πιο όμορφη θάλασσα - Μάνος Λοίζος

<https://www.youtube.com/watch?v=nlp4p-1VJ-k>

5-) Abdurrahim Karakoç – MİHRİBAN

<https://www.youtube.com/watch?v=c5zugpXoUIU&list=PL1dexMvpXDKZnZ5WcbVDSU8SIG1re2wdt&index=3>

6-) Murathan Mungan - Fırtına

<https://www.youtube.com/watch?v=3KSp3YsrOs&index=69&list=PL1dexMvpXDKZnZ5WcbVDSU8SIG1re2wdt>

7-) A. Kadir - Mutlu Olmak Varken

https://www.youtube.com/watch?v=Z3_qOu3Py48&index=1&list=PL1dexMvpXDKZnZ5WcbVDSU8SIG1re2wdt

8-) A. Karakoç - Suları İslatamadım

<https://www.youtube.com/watch?v=KU9B7skPBSM&index=159&list=PL1dexMvpXDKZnZ5WcbVDSU8SIG1re2wdt>

9-) Aşık Veysel - Uzun İnce Bir Yoldayım (Uzun Versiyon)

<https://www.youtube.com/watch?v=jc4iEPoyOwU&index=162&list=PL1dexMvpXDKZnZ5WcbVDSU8SIG1re2wdt>

10-) (TRT Arşivi – Aşık Veysel)

<https://www.trtarsiv.com/izle/73959/asik-veysel-satiroglu-nun-hayati>

11-) <https://www.youtube.com/watch?v=JaKTizSCR5A> Aşık Veysel - Güzelliğin On

Par'etmez [Toprağa Çalan Türküler © 2008 Kalan Müzik] (kendi sesinden)

12-) Necati Cumalı - Göç

https://www.youtube.com/watch?v=_hfyqagdSg&list=PL1dexMvpXDKZnZ5WcbVDSU8SIG1re2wdt&index=72

13-) Murathan Mungan - Olmasa Mektubun

<https://www.youtube.com/watch?v=jK0kITiQQuE&list=PL1dexMvpXDKZnZ5WcbVDSU8SIG1re2wdt&index=68>

Μία σημαντική ιστοσελίδα που περιλαμβάνει 162 μελοποιημένα ποιήματα είναι η ακόλουθη: <https://www.mazeretimsiiridir.com/2017/03/bestelenen-siirler-siirden-muzige.html>

Τέλος, η μεταφορά των λογοτεχνικών έργων, (μυθιστόρημα, νουβέλα και διήγημα) στην μεγάλη και την μικρή οθόνη (σε σειρές), αποτελεί επίσης ένα επικουρικό οπτικό στοιχείο. Παρακάτω αναφέρουμε κάποια έργα που μεταφέρθηκαν επιτυχώς στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση. Μάλιστα, ορισμένα από αυτά έχουν αποσπάσει εγχώρια και διεθνή βραβεία σε φεστιβάλ που διοργανώθηκαν. Το σημαντικό εκτενές διήγημα με τίτλο *Susuz Yaz* (Το άνυδρο καλοκαίρι) του συγγραφέα Νετζατί Τζουμαλί (Μητράρας, 2014, 72 κ. ε), αναφέρεται στην σημασία που δείχνουν οι

κάτοικοι της Ανατολίας στο νερό. Το 1963 το έργο έγινε ταινία και το 1964 στο Φεστιβάλ Κινηματογράφου του Βερολίνου απέσπασε την Χρυσή Αρκούδα, ενώ στο 61^ο Φεστιβάλ των Καννών προβλήθηκε στην κατηγορία των “κλασικών ταινιών”. Επίσης, το ψυχολογικό μυθιστόρημα *Anayurt Oteli* (1973) του Yusuf Atılgan, το 1987 απέσπασε τα βραβεία της καλύτερης ταινίας και του καλύτερου σκηνοθέτη στο Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χρυσού Πορτοκαλιού της Αττάλειας καθώς επίσης και βραβείο στο Φεστιβάλ Κινηματογράφου της Βενετίας. Τέλος, μυθιστορήματα που έχουν γίνει ταινίες στο παρελθόν, τα τελευταία χρόνια έχουν μεταφερθεί σε σειρές στην τηλεόραση, π. χ. το έργο *Çalikuşu* του Reşat Nuri Güntekin (Güntekin, 2013 και Μητράρας, 2014α, 83 κ. ε.) το οποίο προβλήθηκε με πιο σύγχρονη ματιά σε 30 συνεχόμενα επεισόδια. Παρακάτω παραθέτουμε ορισμένες ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

- 1-) <https://www.antivizyon.com/susuz-yaz-1963.html>
METİN ERKSAN Susuz Yaz (Film) (Necati Cumalı)
- 2-) <https://www.youtube.com/watch?v=IX0cccEDIC8>
Anayurt Oteli | Ömer Kavur
- 3-) <https://www.youtube.com/watch?v=i6B16g2oV0A>
Bir Ses Böler Geceyi Yerli Dram Filmi Tek Parça İzle YouTube (Ahmet Ümit)
- 4-) https://www.youtube.com/watch?v=UrLxucdkd_0
(Hasan Boğuldu FİLM (1990) Yüksek Kalite Tek Parça) Ταινία (Sabahattin Ali)
- 5-) <https://www.youtube.com/watch?v=sewpkUHBvvk>
Çalikuşu - Türk Filmi (1^ο Μέρος της ταινίας 1966) (Reşat Nuri Güntekin)
- 6-) <https://www.youtube.com/watch?v=Ha-I3ixfRck>
Çalikuşu 2 (Yeni) - Türk Filmi (2^ο Μέρος της ταινίας 1966)
- 7-) <https://www.youtube.com/watch?v=d1glHUTqIgY>
Çalikuşu 1. Bölüm (Σίριαλ της νέας εποχής)

Πέρα από τις ανωτέρω ηλεκτρονικές διευθύνσεις μπορούμε να αναφέρουμε και κάποιες επίσημες ιστοσελίδες που αφορούν γενικότερα την τουρκική κουλτούρα και τον πολιτισμό: <http://www.turkishculture.org/>

Η συγκεκριμένη ιστοσελίδα περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν τον γενικότερο τομέα της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Ο εκπαιδευόμενος

κατά την πλοήγηση του, θα αποκτήσει γενικές πληροφορίες σχετικά με τις τέχνες, όπως π. χ. για την αρχαιολογία, για την αρχιτεκτονική, για τις fine arts π. χ. την ζωγραφική, την γλυπτική, την τέχνη της φωτογραφίας και την graphic art, καθώς επίσης τις παραδοσιακές τέχνες, την τέχνη της κεραμικής, την τέχνη υφαντουργίας, την τέχνη των χαλιών και των κιλιμιών, ακόμα την τέχνη της μαγειρικής, την μουσική, τον χορό, το θέατρο, τον κινηματογράφο, τέλος την λογοτεχνία, την φύση και την καθημερινή ζωή. (Η ιστοσελίδα απευθύνεται στο αγγλόφωνο κοινό).

Επίσης, η ιστοσελίδα <https://www.kulturportali.gov.tr/portal/dilveedebiyat> του Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού που, όπως μαρτυρεί και η ηλεκτρονική διεύθυνση, εστιάζει το ενδιαφέρον της για την τουρκική γλώσσα και την λογοτεχνία. Στο μενού της ιστοσελίδας “Γλώσσα” παρατηρούμε τις εξής υποενότητες: Όσον αφορά την λογοτεχνία οι υποενότητες περιλαμβάνουν ένα ιστορικό φάσμα από την γέννηση της τουρκικής λογοτεχνίας μέχρι τις μέρες μας. Οι επιμέρους θεματικές ενότητες είναι οι εξής: Η τουρκική λογοτεχνία στον κόσμο, Κλασική τουρκική λογοτεχνία (12^{ος} – 19^{ος} αιώνας), Τουρκική λογοτεχνία της Κεντρικής Ασίας, Η ισλαμική περίοδος στην Κεντρική Ασία και τα πρώτα ισλαμικά έργα, Νέα τουρκική λογοτεχνία.

Ακόμα, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να έχει πρόσβαση σε εξειδικευμένα ηλεκτρονικά βιβλία με τον τίτλο E-Kitap / Doküman, καθώς επίσης και links για να μπορεί να επισκεφθεί κάποια παρεμφερή ιδρύματα που ασχολούνται με την μελέτη, την προβολή και διάδοση της τουρκικής πολιτισμικής κληρονομιάς. Τέτοια ιδρύματα είναι: Yunus Emre Enstitüsü, Türk Dil Kurumu, Kültür, Sanat, Edebiyat Yayınları, Halk Edebiyatı, Mesleki Yayınlar κλπ.

Τέλος, σημειώνουμε την ηλεκτρονική διεύθυνση του Ιδρύματος Τουρκικού Πολιτισμού (Türk Kültür Vakfı). <http://www.turkishmusicportal.org/tr/sayfa/hakkimizda>

Όπως παρατηρούμε στην ηλεκτρονική διεύθυνση, το ίδρυμα αυτό παρέχει πληροφορίες ιδιαίτερα σε όλα τα είδη της τουρκικής μουσικής. Το ίδρυμα τουρκικού πολιτισμού, είναι ένα ίδρυμα μη κερδοσκοπικό και υποστηρίζεται εξολοκλήρου από τις ιδιωτικές δωρεές και που ιδρύθηκε με σκοπό την προστασία της τουρκικής κληρονομιάς, την προβολή της στο εξωτερικό και πρωτίστως στις ΗΠΑ.

Παραρτήματα του βρίσκονται στη Βοστώνη, στην Ουάσινγκτον και στην Κωνσταντινούπολη. Από την ίδρυσή του, το 2000, μέχρι και σήμερα το ίδρυμα υποστήριξε πολιτισμικά προγράμματα των δύο χωρών (ΗΠΑ και Τουρκίας) και υπήρξε πρωτοπόρος νέων προβολών καθώς και κοινωνικών και πολιτισμικών μελετών. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες του ιδρύματος στους παραπάνω τομείς, παραπέμπει στην ιστοσελίδα: <http://www.turkishculturalfoundation.org/>

Η ιστοσελίδα είναι φτιαγμένη έτσι ώστε να απευθύνεται σε ένα ευρύ κοινό, καθώς πέρα από την τουρκική γλώσσα, ο ενδιαφερόμενος μπορεί να πλοηγηθεί στην αγγλική, την γερμανική και την γαλλική γλώσσα. Στις ενότητες του βρίσκουμε σημαντικές πληροφορίες, όπως π. χ. στην ενότητα για τα είδη της τουρκικής μουσικής μαθαίνουμε για την θεωρία της μουσικής, τους συνθέτες, για τα μουσικά όργανα, τα μακάμια, αλλά και για την τουρκική δημοτική μουσική (Türk Halk Müziği) στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η μουσική των ασίκηδων.

Συμπεράσματα: Καταλήγοντας, καθίσταται κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια του ν' αναλύσει ένα λογοτεχνικό κείμενο, καταφεύγει σε διάφορες μεθόδους: α-) Πέρα από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, έχει την δυνατότητα ν' αξιοποιήσει, συχνά αλλά όχι καταχρηστικά, τις νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα το διαδίκτυο. Έτσι, από ορισμένες έγκυρες ιστοσελίδες έχει την δυνατότητα να επιλέξει διάφορα θέματα τα οποία θα μπορούσαν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στο διδακτικό του έργο. β-) Στο τρίτο έτος των σπουδών του, ο φοιτητής επειδή έχει αποκτήσει την αίσθηση της λειτουργίας της τουρκικής γλώσσας, αλλά κι έχει φθάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο λεξιλογίου, έρχεται σε επαφή με ένα λογοτεχνικό κείμενο, προσπαθεί με την βοήθεια του δασκάλου να το μεταφράσει. Εν συνεχεία, αναλύονται στοιχεία γλωσσικά και ιδιαίτερα πολιτισμικά, ώστε να γνωρίσει καλύτερα τα ήθη κι έθιμα, την καθημερινή ζωή στην πόλη και στην επαρχία, τον τρόπο σκέψης, εν συντομία την κοσμοαντίληψη του τουρκικού λαού.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την σύμφωνη γνώμη μου στην πρόταση που εκφράστηκε στον πρόλογο του βιβλίου “Kültürbilime Giriş” του καθηγητή Doğan Güney του πανεπιστημίου Sakarya, (Güney, 2016) ο οποίος πρότεινε τα εξής: “Φαίνεται λογική η ιδέα ότι πρέπει να υπάρξει ένα πεδίο που να εφαρμόζονται οι μέθοδοι της σημειολογίας και της γλωσσολογίας που να ερευνά με κάθε λεπτομέρεια την τουρκική

κουλτούρα, αλλά κι ένα πεδίο επιστήμης της Λαογραφίας που να μελετά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μας και να μπορεί να εξελιχθεί στην Τουρκία. Με την επιστήμη που θα δημιουργηθεί και θα ονομαστεί **'kültürk'** ίσως να μπορέσουμε να προβάλλουμε καλύτερα τον εαυτό μας στον υπόλοιπο κόσμο. Αυτό δεν είναι αρκετό να γραφτεί με βερμπαλισμούς, αλλά να αποτελέσει ένα πεδίο επιστήμης της Λαογραφίας που θα εξελιχθεί από τους Τούρκους πραγματοποιώντας ιδιαίτερες μελέτες σε αυτό το πεδίο”.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ali Sabahattin (2013), *Bütün Eserleri – Eleştirel Basım*, (Haz. Sevgül Sönmez), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Barbaros Hayreddin Paşa (1995), *Gazavât-ı Hayreddin Paşa*, (Barbaros Hayreddin Paşa'nın Hatıraları, Haz. Düzdağ Ertuğrul), 1. cilt, Tercüman, İstanbul.
- Ευριπίδη (2012), *Ιφιγένεια εν Αυλίδι*, μτφρ. Θρ. Σταύρου, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη.
- Ευριπίδη (2006), *Ελένη*, (μτφρ. Τάσος Ρούσσο), ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Genette G. (1982), *Palimpsestes. La Littérature au Second Degré*, Ed. Seuil, Paris.
- Gülec İsmail, (2018), “Mitoloji, Efsane, Menkıbe”, *Karabatak İki Aylık Edebiyat ve Sanat Dergisi*, 41 (Kasım-Aralık 2018).
- Günay Doğan, (2016), *Kültürbilime Giriş. Dil, Kültür ve Ötesi*, Papatya Yayınları, İstanbul.
- Güntekin, Reşat Nuri (2013), *Çalılıkusu*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Καλογήρου Τζίνα, (2011) “Στον ιστό των κειμένων: Η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας”, *Πρακτικά Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Λευκωσίας*.
- Kemal Yaşar (2012), *Çıplak Deniz Çıplak Ada – Bir Ada Hikayesi 4*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Kristeva, J. (1969), *Semeiotike. Recherches pour une sémanalyse*, Ed. Seuil, Paris.
- Λούπης Δημήτρης, (1999), *Ο Πιρί Ρεΐς (1465-1553) χαρτογραφεί το Αιγαίο – Η οθωμανική χαρτογραφία και η λίμνη του Αιγαίου*, Τροχαλία, Αθήνα.
- Μητράρας Αριστοτέλης (2014α), *Ανθολογία της Νέας Τουρκικής Λογοτεχνίας – Μυθιστόρημα*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Μητράρας Αριστοτέλης (2014), *Ανθολογία της Νέας Τουρκικής Λογοτεχνίας – Διήγημα*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Μητράρας Αριστοτέλης (2015), *Ανθολογία της Νέας Τουρκικής Λογοτεχνίας – Ποίηση*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Ομήρου *Ιλιάδα*, Ραψωδία ΙΔ.
- Σαπφώ, 1D, 191P (μτφρ. Δ. Ιακώβ), Πύλη για την ελληνική γλώσσα, http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/education/lyric/handbook/poets/sappho/page_003.html (τελευταία ενημέρωση, 17-03-2019).
- Παλαιά Διαθήκη, *Γένεσις*, 31 – 36.

Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı ¹

(Yedi İklim Türkçe A-1 İle Yeni Hitit Temel-1 Kitapları Örneğinde)

Cultural Transmission in Turkish Textbooks Prepared for Foreigners ²

(A Case of Yedi İklim Turkish A-1 and Yeni Hitit Basic-1 Textbooks)

*Engin Ömeroğlu**

Giriş

Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan en önemli materyal ders kitaplarıdır. Türkçe öğretmek için düzenlenen ders kitapları sadece dili öğretmek için hazırlanmamalıdır. Çünkü yabancı dil öğretimi bir öğrenci için yalnızca o dilin sistemini, dilbilgisi yapılarını öğrenmek değil aynı zamanda yeni bir kültürle karşılaşmak, o kültürü tanımak demektir (Okur, Keskin, 2013: 1620). Dolayısıyla ders kitaplarında kültür aktarımına dikkat edilmeli, bunun için kitaplarda düzenlemeler,

1 Bu bildiri, doktora tezimde yer alan “Kitapların Kültürel İncelemeleri” adlı bölümünden yararlanılarak yeniden düzenlenip eklemelerle genişletilmiş hâlidir. (Geniş bilgi için bakınız: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> Tez Nu: 448208)

2 This paper is the version extended with additions by rearranged by benefitting from the section titled “Cultural Reviews of Coursebooks” included in my doctoral thesis. For detailed information see: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (Thesis No: 448208)

* Dr. Öğretim Görevlisi: Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Bölümü. omeroglu@sakarya.edu.tr

etkinliler olmalıdır. Yabancılar Türkçe öğretiminde yapılan kültür aktarımı ile kültürümüz öğrencilere tanıtılırken, aynı zamanda dil öğrenme sürecine de önemli katkı yapılmış olur. Dolayısıyla ders kitaplarında kültürümüze ait unsurlar yer almalıdır (Tapan, 1990: 55). Dolayısıyla Türkçe öğrenen birinin ders kitabında Sultanahmet Camiini, Dolmabahçe Sarayını, Konya'daki Mevlana Türbesini, İzmir Saat Kulesini, İshak Paşa Sarayını, Kapadokya vd. kültürel değerlerimizi görmesi doğaldır. Ayrıca diğer kültürel unsurlar da kitaplarda yer almalıdır. Somut unsurların yanında somut olmayan kültürel mirasımız işlenmeli, tanıtılmalıdır. Somut olmayan kültürel miras Türk halk oyunları, bayramlaşma âdeti, düğün törenleri, kına gecesi, çeşitli gelenek ve göreneklerimiz olarak verilebilir. Buna ilave olarak kitaplarda yemek kültürümüz tanıtılmalıdır. Ders kitapları milli manevi değerlerimize de uygun olmalıdır. Milli manevi değerlerimizi aşındıracak uygulamalar olmamalı; evrensel insani değerlere de uygun olmalıdır.

1. 2 Ders Kitapları

Ders kitapları; hem öğretici hem de öğrenci için önemli rehber, eğitim-öğretim ortamının en önemli materyallerindendir (Ömeroğlu, 2016: 14). Ders kitabı çeşitli disiplinlerle ilgili bilgileri öğretmek amacıyla hazırlanan, kolaydan zora uzanan sistemli ve programlı metinlerden oluşan kitaptır (Richaudeau ve Gauquelin, 1997: 30).

Bu bağlamda yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan en önemli materyal ders kitaplarıdır. Ders kitapları, dersin planlı bir şekilde işlenmesini sağlayarak öğretmene yardımcı olurken; kitaplardaki metinler, etkinlikler sayesinde konunun daha iyi anlaşılmasına imkân verir. Dolayısıyla “dil öğretim programının en başında dil yeterlilikleri, ilgileri ve öğrenme biçimleri gibi değişkenler dikkate alınarak uygun ders kitabı seçilmelidir” (Karahana, 2015: 62).

Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanacak “kitaplardaki etkinlikler konular, günlük yaşantıda iletişim yönünden en çok ihtiyaç duyulan konulara göre sıralanması gerekir. Kitaptaki konular öğrencinin konuşma,

dinlediğini anlama, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır” (Hengirmen, 1993: 64).

1. 3 Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı

Dünyadaki “her dilin ulusal bir formu vardır” (Akarsu, 1984: 51). Yabancı dil öğretimi bir çeşit kültür aktarımıdır. Bu bakımdan ders kitaplarında kültür aktarımına dikkat edilmelidir. Türkçe öğrenen bireylerin Türk kültürünü tanıması dil öğrenme sürecini de hızlandıracaktır. Bu bağlamda ders kitaplarında kültürümüze ait unsurlar yer almalıdır. Diğer dillere ait kitaplarda da bunu görmek mümkündür. Her ülke kendi dilini öğretirken kendi kültürel değerlerini kitaplarında yansıtmaktadır. Örneğin İngilizce öğrenen birinin Londra’daki *Thames* nehrinin üzerindeki *Tower Bridge* köprüsünü görmesi, Fransızca öğrenen birinin kitapta *Eyfel Kulesi* ile karşılaşması doğaldır. Zaten “yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimine bakıldığında, yabancı kültür toplum/ülke ile ilgili bilgilerin aktarıldığı, o kültür içinde yaşayan kişilerin yaşam ve davranış biçimlerinin, ülke bilgisi de çalışmalarına her zaman yer verildiği ortaya çıkar” (Tapan, 1990: 55). Bu bağlamda Türkçe öğrenen birinin ders kitabında da Sultanahmet Camiini, Dolmabahçe Sarayını, Konya’daki Mevlana Türbesini, İzmir Saat Kulesini, İshak Paşa Sarayını, Kapadokya vd. kültürel değerlerimizi tanıması, bilmesi gerekir. Ayrıca diğer kültürel unsurlar da kitaplarda yer almalıdır. Turistik mekânlar, Türkiye’nin coğrafi özellikleri gibi somut, görsel unsurların yanında *somut olmayan kültürel unsurlar* da ders kitaplarında işlenmeli, tanıtılmalıdır.

Türkiye, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı’nın (UNESCO) 2003’te Paris’te düzenlediği konferansta, *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesini* kabul etmiştir. Bu sözleşmede şu kararlar bulunmaktadır: Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar (Gösteri sanatları: Karagöz, meddah, kukla, halk tiyatrosu vb.) toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler (nişan, düğün, doğum vb.) doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar (geleneksel yemekler, halk hekimliği, halk takvimi, halk meteorolojisi vb.) ve el sanatları geleneğidir (dokumacılık, nazar

boncuğu, telkâri, bakırcılık, halk mimarisi...). Bütün bunlar bir ulusa ait kültürel değerlerin yaşatılması için o kodların tekrarlanması ve yeniden üretilmesi gerekmektedir (Alicenap, 2015: 17).

Türkçe ve Türkiye ile ilgili somut kültürel mirasla ilgili birçok unsur vardır. Türkiye'deki birçok tarihi, turistik mekân verilebilir. Ancak bütün bunlarla birlikte Türk kültürüne ait *somut olmayan kültürel mirasın* da yansıtılması ve *kültür aktarma ortamlarına* dikkat edilmesi gerekir. Somut olmayan kültürel miras yukarıda adı geçen Türk halk oyunları, geleneksel tiyatromuz ve bununla birlikte çeşitli âdetlerimiz, geleneksel düğün törenleri, kına gecesi vd. ile birlikte yemeklerimiz, yemek kültürümüz kitaplarda tanıtılması, konunun akışına göre yer alması gerekmektedir.

Ders kitaplarındaki kültür aktarımı konuları; metinlerde, görsel düzenlemelerde, etkinliklerde, değerlendirme sorularında ve sınıf dışı etkinliklerinde işlenebilir. Ancak uygulamada dikkat edilmesi gereken bazı kurallar olmalıdır. Bu kurallar şöyle sıralanabilir: (1) Konular ve kültür unsurları sarmal olarak verilmelidir. (2) Teorik bilgidен ziyade uygulamaya ağırlık verilmelidir (3) Uygulamalar öğrenci merkezli olup öğretmen rehberliğinde yapılmalıdır. (4) Her derste ortalama iki etkinlik yapılmalıdır. (5) Etkinliklere bütün öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır. (6) Etkinliklerin sıkıcı olmaması için bu etkinlikler belli zaman diliminde olmalıdır. (7) Etkinlikler tekrar şeklinde uygulanmalıdır (Ömeroglu, 2016: 64).

Tomalin ve Stampleski *kültürü*; “üretilen kültür, düşünceler, davranışlar” başlığı altında incelemektedir. Ona göre milletin ürettiği kültürü şöyledir: Millete ait edebiyat, sanat eserleri, folkloru, müziği gibi unsurlar. Bunun dışında millete ait düşünceler, inançlar, değerler ve bunlara bağlı olarak gelişen kurumlar da kültürü oluşturur. Buna ilave olarak milletin töreleri, alışkanlıkları, kıyafetleri, yemekleri, gündelik yaşam biçimleri de kültür unsurlarındandır. Bu üç farklı kültür unsurları birbirinden etkilenmekte ve birbirini tamamlamaktadır (1993: 4) ve kültür aktarımının yedi amacı olmalıdır:

- Öğrencilerin kişilerin kültüre bağlı davranışlar sergileyebileceği gerçeğini anlamasına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf ve yaşanan yer gibi sosyal değişkenlerin insanların konuşma ve davranışlarını etkilediğini anlamasına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin hedef kültürde bazı durumlarda sergilenen geleneksel davranışların daha fazla farkına varmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin hedef kültürdeki kelime ve kelime gruplarının kültürel çağrışımları konusunda farkındalık geliştirmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin hedef kültür hakkındaki genellemeleri değerlendirme yeteneği geliştirmesine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin hedef kültür hakkında bilgi edinmek için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin hedef kültür hakkında entelektüel merakını arttırmak ve o kültürün insanlarına karşı duygudaşlık geliştirmeleri konusunda cesaretlendirmektir (Tomalin, Stempleski, 1993: 7).

1. 3. 1 Ders Kitaplarında Evrensel-İnsani Değerlere Uyum

Ders kitapları evrensel-insani değerlere uygun olarak hazırlanmalıdır. *Türkçe Sözlük*'te *evrensel* sözcüğü “evrenle ilgili, bütün insanlığı ilgilendiren, dünya ölçüsünde, dünya çapında” (TDK, 2005: 669) olarak açıklanmıştır. Evrensel-insani değerler bütün kaynaklarda göreceli kavram olarak görülebilir, ancak “Bütün insanlığın kabul edebileceği bir *evrensel-insani değerler* tanımı yapılabilir (Reboul, 1995: 373). Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı Resmi Gazete’de (2012) yayımlanan “Ders Kitaplarının Nitelikleri” adlı yönetmeliğindeki; “Ders kitapları, insan haklarına aykırılık, cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasi düşünce, felsefi görüş ve benzeri ayrımcılık içermez.” cümlesiyle, kitapların evrensel-insani değerlere uygun olarak hazırlanmasının gereğini belirtmiştir. Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanacak kitaplarda da bu özelliklere dikkat edilmeli, kitaplarda evrensel-insani değerlere özen gösterilmelidir (Ömeroğlu, 2016: 64).

Türkiye'nin de üyesi olduğu Avrupa Konseyi, yabancı dil öğrenimini teşvik edici bazı kararlar almıştır. Konseye üye ülkelerin aldıkları bu kararlar, *evrensel-insani değerleri* kapsamı bakımından da önemlidir. Konsey üç temel ilke benimsemiştir. Konsey'in (CEFRL) belirlediği ilkeler şunlardır:

- Avrupa'daki farklı dil ve kültür çeşitliliği zengin bir mirastır, bu zenginliğin korunup geliştirilmesi gerekir. Bu dil ve kültür çeşitliliği ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliğin iletişim kurmada bir engel olmaktan çıkarılıp karşılıklı zenginleşme ve anlayış hâline dönüştürülmesi için eğitim alanında büyük çaba gereklidir.
- Avrupa'da hareketliliği artırmak, karşılıklı anlayışı ve iş birliğini teşvik etmek, ön yargı ve ayrımcılığın üstesinden gelmek için farklı ana diline sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu, ancak modern Avrupa dilleri hakkında daha iyi bilgiye sahip olmakla mümkün olacaktır.
- 3. Üye ülkeler, modern dil öğrenme ve öğretme alanındaki ulusal politikaları benimseyip geliştirerek, sürekli iş birliği içinde bulunarak, politikalarının koordinasyonu için gerekli düzenlemeleri yaparak Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma sağlayacaktır (Birol, Özbay, 2013: 10).

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının öneminin yanında başka bir kavramdan da söz etmek gerekir. Bu da “kültürlerarasılık” kavramıdır. Dilidüzgüne göre “kültürlerarasılık” çok kültürlü bir toplumda kültürlerin birbirini, birlikte yaşayan insanları diğerlerini daha iyi anlaması, ama bunu yanında insanların kendi kültürlerinin de daha iyi fark edebilmeleri için en gerekli bilgileri birbirlerinden öğrenmesidir (2015: 92). Dilidüzgün bu bağlamda *dil-kültür, kültürlerarasılık* ilişkileri üzerine, hazırlanacak ders kitaplarının nasıl olması gerektiği konusunda “Stockholm Ölçütleri”ni örnek göstermektedir. Avrupa Konseyi'nin almış olduğu ve üye ülkelere tavsiye ettiği kararları şu şekilde özetlemektedir:

- *Ders kitapları ve öğretim gereçlerindeki insan görünümü;*
- Hedef kitlenin özdeşleşebileceği gerçekçi kişilere yer vermek
- Hedef kitlenin ilgi duyabileceği kişilere yer vermek

- Metin ve etkinliklerde kullanılan kadın ve erkeklerin dengeli bir biçimde kullanılması
- Belli kişi ve cinsiyetleri klişe rollerin verilmemesine dikkat etmek (kadınlar yalnızca ev kadını olarak yer almamalı)
- *Gündelik yaşamın yansıtılış biçimi*
- Metin ve etkinliklerde kentsel ve kırsal yaşamın dengeli yansıtılması
- Sergilenen yaşam biçimlerinin aile ortamı, okul, iş yeri ve serbest zamanları içeren mekân ve ortamlarda geçmesi
- Farklı toplumsal kesimlerden kişilerin kullanılması
- Gündelik yaşamın (Türkçe öğrettiğimiz için) çoğunlukla Türkiye’de geçmesine dikkat edilmesi...
- *Ülke bilgisi bağlamında coğrafi ve ekonomik bilgiler:*
- Türkçeyi, Türkiye, Türk kültürü ve Türk diline yabancılarla öğretmeye çalıştığımız için ders kitapları ve öğretim materyalinde bunlara yer vermek.
- Türkiye’nin coğrafi, tarihi, ekonomik ve toplumsal yaşamı hakkında çeşitli haritalara, fotoğraflara, tablo ve listelere yer vermek. Böylece Türkçe öğrenenler ülke ve kültür bilgisine daha iyi ve gerçekçi yaklaştırılmış olacaklardır.
- *Toplumsal yapı:*
- Türkiye’nin yönetim yapısı ve (gündelik siyasetin dışında) siyasi yapısı hakkında bilgi vermek
- Ülkemizdeki ekonomik yapı, yaşam koşullarının tanıtılması
- Kullanılan ders kitabının ve öğretim gereçlerinin çevre ve çalışma dünyasına (örneğin işsizlik oranları, yoksulluk alt sınırı, asgari ücret, sanayi tipleri, ticaret hacmi ve özellikleri hakkında bilgi içermesi).
- Bu öğeler Türkçe öğrenenlerin kendi ülke koşullarıyla da karşılaştırılabilir. Böylece hem kültürlerarası bir öğrenme hem de öğrenilen bilgilerin gerçekçi edinimi sağlanabilir.
- *Diğer kültürün de hesaba katılması:*

- Hedef kitlenin kültürü ile Türk kültürü arasında benzerlik veya zıtlıklar varsa bunların kullanılıyor olması.
- Bu bağlamda öğrenen kendi kültürlerine ait gelenek, görenek, ekonomik yapı, tarihsel ve coğrafi özelliklerin Türkçe olarak anlatılmasını sağlamak
- Ne de olsa bir dili ve kültürü öğrenen kişi kendi kültürüne ait değerleri ve bilgileri iyi bildiğinden bunları Türkçe olarak anlatabilmesi onda bir güven duygusunun oluşmasına neden olacaktır. Yabancı bir dili öğrenmek demek, anadilimizdeki kavramların, anlatımların karşılıklarını o dilde bulup, kullanmak anlamına gelmez. Tersine yabancı bir dil, çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır. Dil edinimini ve öğretimini kültürel bağlamdan koparamayacağımıza göre, dil öğretimi bir bakıma kültür öğretimidir. Anadilimizden başka bir dili öğrenmek başka bir kültürü öğrenmek, o dilin kültürü içinde olmak anlamına gelmektedir (Dilidüzgün, 2015: 88).

Bu ölçütler evrensel-insani değerler için ders kitaplarında uyulması gereken önemli ilkeler olarak kabul edilebilir. Ancak bu ölçütlerin (Stockholm Ölçütleri) değişmez ölçütler olduğunu görmemek gerekir. Bundan başka Türk kültürüne ait yerel ve sosyolojik özellikler de dikkate alınmalıdır (Ömeroğlu, 2016: 69).

1. 3. 2 Ders Kitaplarında Millî Manevi Değerlere Uyum: *Millî* sözcüğü Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005: 1396) “milletle ilgili, millete özgü, ulusal” anlamına gelmektedir. *Millet* ise aynı kültürde ortak insanların bütünüdür. “Manevi” sözcüğü ise yine aynı sözlükte “görülmeyen duyularla sezilebilen, soyut, ruhanî, maddinin karşıtı” (2005: 1339) olarak tanımlanmaktadır.

Millî-manevi değerler denildiğinde Türk örf ve adetleri gelir (Gökalp, 2013: 90). Örf, âdetler bir milletin yazılı olmayan veya hepsi yazılı olmayan kanunları ve nizamlarıdır. (Ergin, 1998: 21). Kültür; öğelerini belli bir manevi çerçeve içinde doğurtan inanç ve ahlâk nizamı, medeniyettir. Toplum üyeleri, medeniyetin ruhunu benimser; o ruhun verdiği bilinç, azim ve coşku ile toplum yapısındaki yerini alır ve gözlenebilir kültür

öğelerinin meydana gelişine katkıda bulunur (Özakpınar, 1997: 49). Bu bağlamda ders kitapları hazırlanırken milli ve manevi değerler konusuna dikkat edilmesi, bu değerleri aşındıracak tutumlardan kaçınılması gerekir.

1. 4 Problem Durumu

Günümüzde Türkçe öğretim merkezlerinde en yaygın olarak kullanılan ve araştırmaya konu olan iki farklı kitapta kültür aktarımına dikkat edilmiş midir?

Kitaplarda evrensel, insani değerlere uyulmuş mudur?

Kitaplar milli ve manevi değerlere uygun mudur?

2. Yöntem

2. 1 Model

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden *doküman incelemesi* modeliyle yapılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım, Şimşek, 2013: 217). Araştırmada, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkçe öğretim merkezlerinde en çok tercih edilip kullanılan iki farklı kitaptaki kültür aktarımı unsurları incelenmiştir. İnceleme sonucunda tespit edilen unsurlar (bulgular) tartışılıp sonuca gidilmiştir. İncelenen kitaplar; Yunus Emre Enstitüsü’nün hazırladığı “Yedi İklim Türkçe A-1” ile Ankara Üniversitesi TÖMER’in çıkardığı “Yeni Hitit Temel 1” kitaplarıdır. Kitapların yayım yılı 2016’dır.

2. 1 Sınırlılıklar

Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında en çok tercih edilip okutulan iki farklı kitabın (Yedi İklim Türkçe A-1; Yeni Hitit Temel 1) kültür aktarımı bakımından incelenmesi ile sınırlıdır.

3. Bulgular

Bu bölümde her iki kitaptaki kültür aktarımı unsurlarının analizi yapılmaktadır. Kültürel unsurlar incelenirken kitapların “evrensel insani değerlere uyumu” ile “milli manevi değerlere uyumu” da incelenmektedir.

3. 1 Yedi İklim Türkçe (A-1)

Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırlamış olduğu (2016) *Yedi İklim Türkçe A-1* ders kitabında toplam 8 ünite 246 etkinlik bulunmaktadır.

- *Birinci Ünite (3-32 Sayfalar)*

Birinci bölümün giriş sayfasında iki gencin tanışma fotoğrafının arkasındaki İstanbul Boğazı ve Fatih Sultan Mehmet Köprüsü ile kültür aktarımına dikkat edilmek istenmiştir. İstanbul Boğazı ve Boğaz üzerindeki iki köprü, Türk kültürü için önemli görsel öğelerdendir. Ancak kitapta bulunan tanışma fotoğraflarının doğal ortamda çekilmesi daha uygun olabilirdi.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum

Birinci ünite evrensel kültür unsurları yansıtılmaya çalışılmıştır. *Fransa: Eyfel Kulesi, İtalya: Pisa Kulesi, Roma Kolezyumu, Hindistan: Tac-Mahal, Rusya: Kızıl Meydan, ABD: Özgürlük Heykeli, Hollanda: Yel Değirmenleri*, gibi evrensel kültüre ait mekânlar ve bu yerlerle özdeşleşmiş semboller kullanılmıştır. Bunun dışında Türkiye, Tunus Ürdün, Japonya ve Almanya gibi ülkelerin bayraklarının yanında, dünyadaki bütün ülkelere ait bayraklar da bir tabloda gösterilerek evrensel değerler yansıtılmak istenmiştir.

Ayrıca bu bölümde öğrenci fotoğrafları ağırlıklı olmakla birlikte, çeşitli mesleklere mensup kişilerin fotoğraflarına da yer verilerek ülkemizde çeşitli meslek grubundaki insanlar olduğu gibi, değiştirilmeden verilmeye çalışılmıştır.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum

Bu bölümde milli manevi değerleri aşındıracak bir durum tespit edilmemiştir.

- *İkinci Ünite (Sayfalar: 33-54)*

Ailemiz başlıklı ikinci ünite toplam 31 etkinlik bulunmaktadır.

İkinci ünitenin giriş sayfasına geniş bir aile fotoğrafı konularak ünite sonuna kadar Türk aile kavramları, yapısı tanıtılmaya çalışılmıştır. Türkçedeki akrabalık isimlerinin çeşitliliğinin, zenginliğinin ele alındığı bu bölümde aile kavramları ile *kültür aktarımı* yapılmak istenmiştir.



1. Şekil: Yedi İklim, Sayfa: 33

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Aile bireylerinin seçiminin Türk aile yapısına uygun olduğunu söylemek mümkündür. Aile bireylerinin farklı farklı meslekleri, özellikleri vardır. İnsanlar olduğu gibi yansıtılmaya çalışılmıştır.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Bu bölümde milli ve manevi değerlerimize aykırı bir durum tespit edilmemiştir.

- *Üçüncü Ünite (Sayfalar: 55-76)*

Günlük Hayat adlı bu ünite günlük hayatın olduğu gibi yansıtılması amaçlanmıştır. Ünite içinde toplam 38 etkinlik bulunmaktadır.

Üçüncü ünitenin giriş sayfasında İstanbul'daki Kuleli Askeri Lisesi'nin önünde ayaküstü konuşan ve arka tarafta *Boğaz* kıyısında, kaldırımında olta ile balık tutan amatör balıkçıların fotoğrafı vardır. Bu fotoğrafla, İstanbul'da yaşayan halkın önemli hobilerinden biri yansıtılmak istenmiş, Türkiye'deki sosyal hayattan bir kesit verilerek kültür aktarımı yapılmaya çalışılmıştır.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Bu bölümde bulunan kadın ve erkek fotoğrafları eşit orandadır; kadın ve erkek eşitliğine dikkat edilmiştir.

Türk sosyal hayatını, pazarı, alışverişi konu olarak işlemesi, ele alması ile kültür aktarımı yapılmıştır. Türk halkının değiştirilmeden olduğu gibi yansıtılması ile *Stockholm Ölçütlerine* de uyulmuştur.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Bu bölümde milli manevi değerlere aykırı bir durum tespit edilmemiştir.

- *Dördüncü Ünite (Sayfalar: 77-96)*

Konu başlığı “Çevremiz” olan bu ünitenin konusu çevredir ve toplam etkinlik sayısı 38’dir.

Dördüncü ünitenin giriş sayfasında İstanbul’un Beylerbeyi semtine ait fotoğraf bulunmaktadır. Bu fotoğrafla İstanbul’daki mahalle hayatı ve buradaki insanlar olduğu gibi yansıtılmaya çalışılmıştır. Türkiye’deki sosyal hayatın değiştirilmeden yansıtılması kültür aktarımı ve Stockholm Ölçütleri’ne uyum için önemlidir.

Evensel-İnsani Değerlere Uyum: Türk sosyal hayatı, mahallesi Hacı Bayram Camii, türbe, lokantadaki diyalogda geçen Türk yemek çeşitleri ile kültür aktarımı yapılmıştır. Ayrıca masal ve çizgi film kahramanı *Keloğlan* karakterinin karikatür şeklinde çizilmesi -her ne kadar öğrencilerin yaş grubuna hitap etmese de- kültür aktarımı için uygun olduğu söylenebilir.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Bu bölümde milli manevi değerlere aykırı bir durum tespit edilmemiştir.

- *Beşinci Ünite (Sayfalar: 97-116)*

Çeşitli mesleklerin tanıtıldığı “Meslekler” başlıklı bu üniteye toplam 41 etkinlik bulunmaktadır.

Bu üniteye İstanbul ve Türkiye’nin önemli alışveriş, turistik tarihi mekânlarından birinin fotoğrafı ünite başında resmedilerek kültür aktarımı yapılmak istenmiştir. Yine 100. Sayfadaki *Mesleğimi Seviyorum* başlıklı kurmaca metinde geçen Süleymaniye Camii, Bayram Namazı gibi kavramlarla kültürümüzün önemli öğeleri tanıtılmak istenmiştir.

Evensel-İnsani Değerlere Uyum: Farklı meslekler, Türkiye’deki insanların meslekleri ile geleneksel el sanatlarından bakır işlemeciliğinin bu bölümde yer verilmesi ile kültür aktarımı yapılmak istenmiştir.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Bu bölümde *Süleymaniye Camii* ve *Bayram Namazı* konusunun ele alınmasıyla manevî değerlerimiz tanıtılmak istenmiştir. Ünitenin bu konuda başarılı bir şekilde düzenlendiğini söylemek mümkündür.

- *Altıncı Ünite (Sayfalar: 117-136)*

Meslekleri konu alan altıncı ünite toplam 31 etkinlik bulunmaktadır.

Bu bölümde de kültür aktarımına dikkat edilmiştir. İstanbul'un tarihi mekânlarından biri olan Haydar Paşa Tren Garı'nın fotoğrafı ünite başında verilmiştir. Dünya motor şampiyonu Kenan Sofuoğlu'nun anlatıldığı fotoğraflarla/resimlerle kültür aktarımı yapılmak istenmiştir.

Yine bu bölümde geçen ulusal hava yolu şirketimiz Türk Hava Yolları'nın amblemi ve THY amblemi; "Fetih 1453" ile "Düğün Dernek" filminin afişinin verilmesi ile kültür aktarımı yapılmak istenmiştir.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Bu bölümde değişik milletlerden (Çin, Ürdün, Hollanda gibi) ülkelere ait öğrencilerin fotoğraflarına da yer verilerek evrensel kültüre dikkat çekilmek istenmiştir.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Bu ünite millî ve manevî değerlere aykırı bir durum tespit edilmemiştir.

- *Yedinci Ünite (Sayfalar: 118-154)*

İletişim konulu bu ünitedeki etkinlik sayısı 31'dir.

Bu bölümde İstanbul ve Türkiye'nin önemli tarihi mekânlarından Eminönü'ndeki "Postane Binası"nın fotoğrafının bu bölümde verilmesi ile kültür aktarımı yapılmak istenmiştir. (Bkz. 107. Şekil)

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Bu bölümde Telefonun mucidi Graham Bell'in de metin konusu olarak ele alınmasıyla evrensel değerler yansıtılmak istenmiştir.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Bu bölümde millî manevî değerlere aykırı bir durum tespit edilmemiştir.

- *Sekizinci Ünite (Sayfalar: 155-174)*

Tatil konulu bu ünite toplam 31 adet etkinlik bulunmaktadır. Etkinlikler dil bilgisine yöneliktir.

Bu ünite de Türkiye'nin, Antalya'nın önemli turistik mekânlarından *Kaleiçi*'nin fotoğrafı bölümün giriş sayfasında verilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin diğer önemli turistik mekânlarından *Uzungöl*, *Sümela Manastırı*, *Fırtına Vadisi*, *Amasra*, *Efes*, *Kapadokya*, *Safranbolu* gibi yerlerle birlikte; *semazen*, *camii*, *bayram namazı* fotoğrafları da verilerek kültür aktarımı yapılmak istenmiştir. Ünite, bu yönüyle Stockholm Ölçütleri'ne de uymaktadır.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Bu bölümde Türk ailesi, sosyal yapısı da olduğu gibi yansıtılmıştır. Bunun yanında ülkemize ait çeşitli turistik yerlerin fotoğrafı, coğrafi bilgiler de verilerek *kültür aktarımı* yapılmak istenmiştir. Türk halkının sosyal yapısının olduğu gibi değiştirilmeden, ayrıca Türkiye'ye ait çeşitli mekânların fotoğraflarla verilmesi Stockholm ölçütlerine de uygundur.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Bu bölümde milli manevi değerlere aykırı bir durum tespit edilmemiştir. Bilakis, Milli ve Manevi değerlerimizden sayılan *bayramlar* ve *bayram ziyaretleri* üzerinde özellikle durularak, bu değerlerimiz tanıtılmak istenmiştir.

Bayram ziyaretinde bulunan küçüklerin büyüklerin ellerinden öptüğü ve *bayram namazı* için camide saf tutan insanların fotoğraflarıyla geleneklerimiz gösterilmek, tanıtılmak istenmiştir.

3. 2 Yeni Hitit Temel-1

Ankara Üniversitesi TÖMER'in hazırlamış olduğu *Yeni Hitit Temel-1* ders kitabında toplam 12 ünite (bölüm) 361 etkinlik bulunmaktadır.

Birinci üniteye başlamadan önce yabancı dil öğretiminin önemli konularından olan Türk alfabesi ve seslerin tanıtıldığı *sesletim* (telaffuz) çalışması için düzenleme bulunmaktadır. Sesletim çalışmaları, kitapla birlikte verilen DVD'deki kayıt ile desteklenmektedir. Yine bu sayfanın devamında sayılar ve sayıların sesletildiği 14. etkinlikle Türk alfabesi tanıtılmaktadır.

- *Birinci Ünite (Sayfalar: 8-19)*

Merhaba konu başlıkla birinci ünite de toplam etkinlik sayısı 44'tür. İlk tanışmada kullanılan ifadeler öğretilmektedir.

Birinci ünite de kültürel değerlere, kültür aktarımına yer verilmemiştir. Tam tersine diyalog çalışmalarında genellikle yabancı uyruklu insanların karşılıklı konuşmalarına ve fotoğraflarına yer verilmiştir.

Evrensel- İnsani Değerlere Uyum: Dünyanın çeşitli ülkelerine ait bayrakların bulunduğu resim ve dünyanın çeşitli ülkelerinden gelen öğrenci fotoğrafları ile evrensel değerlere uyulmak istenmesine rağmen, bu bölümde *Stockholm Ölçütleri*ndeki birçok kritere uyulmamıştır.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Kitabın bu bölümünde milli ve manevi değerlere aykırı bir durum tespit edilmemiştir. Ancak milli ve manevi değerlerimizi yansıtacak unsurlara da bulunmamaktadır.

- *İkinci Ünite (Sayfalar: 20-31)*

Günlük Hayat başlıklı bu ünite de günlük hayatın kesitleri yansıtılmak istenmiştir. 28 bölüm içi toplam etkinlik bulunmaktadır.

İkinci bölümde kültürel değerlere, kültür aktarımına yer verilmemiştir. Sadece 24. sayfada, İstanbul Boğazı, Eminönü iskelesi ve Taksim'deki tarihî tramvayın küçük bir fotoğrafı verilmiş, ancak bunlar kültür aktarımı için yeterli görülmebilir. Çünkü fotoğraflar çok küçük ve belirgin değildir.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Bu bölümde dünyanın değişik yerlerinden gelen öğrencilere ait, (*Japonya, Brezilya, Rusya gibi*) ülkelere ait fotoğrafların verilmesi ile evrensel kültür yansıtılmak istenmiştir. Ancak bu bölümde ülkemize ait fotoğrafların bulunmaması, değerlerin yansıtılmaması eksiklik olarak görülebilir. Kitap bu yönüyle de *Stockholm Ölçütleri*ne de uymamaktadır.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Kitabın bu bölümünde milli ve manevi değerlere aykırı bir durumla karşılaşmamıştır. Ancak milli manevi değerleri ön plana çıkaracak unsurların olmadığını da söylemek mümkündür.

- *Üçüncü Ünite (Sayfalar: 32-43)*

Yakın Çevremiz başlıklı ünite de toplam 28 etkinlik bulunmaktadır.

Bu bölümde Türkçedeki aile isimleri üzerinde durulup Türk aile yapısı verilmeye çalışılmıştır. Türkçenin aile adları konusundaki zenginliği ve

insanlarımızın ailelerine bağlılığı vurgulanmaya çalışılarak *kültür aktarımı* yapılmak istenmiştir.



Şekil: Hitit, Sayfa: 32

Ayrıca 42. sayfadaki *İstanbul* adlı kurmaca metinle birlikte verilen İstanbul'un değişik mekânlarına ait fotoğraflarla kültür aktarımı yapılmak istenmiştir.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Dünyanın değişik ülkelerine ait fotoğraflar ve bilgilerin yer aldığı etkinliklerle evrensel kültürlerle ait unsurlar verilmek istenmiştir. Bu fotoğraflar Madrid, Paris, Londra, Singapur gibi şehirlere aittir. Bu fotoğrafların verilmesi, ayrıca *İstanbul* adlı kurmaca metinle birlikte İstanbul'un değişik turistik mekânları tanıtılmak istenmektedir.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Kitabın bu bölümünde milli ve manevi değerlere aykırı bir durum tespit edilmemiştir. Ancak milli manevi değerleri ön plana çıkaracak unsurlar da görülmemektedir.

- *Dördüncü Ünite (Sayfalar: 44-55)*

Zaman Geçiyor adlı üniteye toplam 32 etkinlik bulunmaktadır.

Dördüncü bölümde Türk mutfağına ait yemeklerin verilmesi ve bunun yanında mutfağımızın önemli yemeklerinden *yaprak dolmasının*

nasıl yapılacağına tarifi ve fotoğrafla birlikte verilmesiyle kültür aktarımı yapılmak istenmiştir.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Bu bölümde evrensel insani değerleri yansıtacak unsurlar bulunmamaktadır.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Kitabın bu bölümünde milli ve manevi değerlere aykırı bir durum söz konusudur: 56. Sayfadaki “Dinleyelim, yerleştirelim, işaretleyelim” başlıklı etkinlikte DVD’deki kaydın dinlenmesi ve bu kayıttaki diyaloga göre fotoğrafın altında bulunan diyalog metnindeki boşlukların doldurulması istenmektedir.

Bu diyalogda *Mert, Volkan, Ceren* telefonda konuşmaktadır:

Mert: Alo Volkan, ben şimdi marketteyim, akşam için ne alayım?

Volkan: Ben kola aldım ama siz ne içmek istiyorsunuz bilmiyorum. Bence sen birkaç tane bira al.

Ceren: Bira almasın, ben aldım.

Volkan: Ceren bira almasın, diyor. (...)

Yukarıdaki diyalogda da görüldüğü gibi Mert akşam için markette alışveriş yapmak istiyor ve Volkan’a telefon edip bira almak istediğini söylüyor. Ceren ise Volkan’a dönüp “*Mert bira almasın ben aldım.*” diyor.

57. Sayfada verilen şarap fotoğrafının alkollü içki reklamına girebileceğini düşünmek gerekir. Bira; tıpkı şarap, rakı, votka gibi alkollü içecek türüdür. Dünyadaki birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de alkollü içkilerin reklâmı, açık alanda içilmesi yasaklanmıştır. Hâl böyle iken biranın öğrenciler için hazırlanan ders kitabında *dinleme* etkinliğine konu olması tartışılabilir bir durumdur. Bu konunun milli manevi değerlerimize uygun olmadığı görülmektedir.

- *Altıncı Ünite (Sayfalar: 68-79)*

Bürokrasi Her Yerde başlıklı ünite 25 etkinlik bulunmaktadır.

Bu bölümde kültür aktarımı ile ilgili herhangi bir unsur görülmemiştir.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Bu bölümde evrensel insani değerleri yansıtacak bur unsur tespit edilmemiştir. Evrensel insani değerlere aykırı bir durum da bulunmamıştır.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Kitabın bu bölümünde milli ve manevi değerlere aykırı bir durum yoktur, Ancak milli manevi değerleri ön plana çıkaracak unsurlara da rastlanılmamıştır.

- *Yedinci Ünite (Sayfalar: 80-91)*

Gelecek de Bir Gün Gelecek başlıklı üniteye toplam 25 etkinlik bulunmaktadır.

Altıncı üniteye kültür aktarımı ile ilgili herhangi bir unsur görülmemiştir. Bu da kitabın, bölümün olumsuz, eksik yanı olarak görülebilir.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Kitabın bu bölümünde evrensel insani değerlere aykırı bir duruma rastlanılmamıştır ancak milli manevi değerleri ön plana çıkaracak unsurlar da bulunmamaktadır.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Kitabın bu bölümünde milli ve manevi değerlere aykırı bir durum tespit edilmemiştir, ancak milli manevi değerleri ön plana çıkaracak unsurlar da bulunmamaktadır.

- *Sekizinci bölüm (Sayfalar: 92-103)*

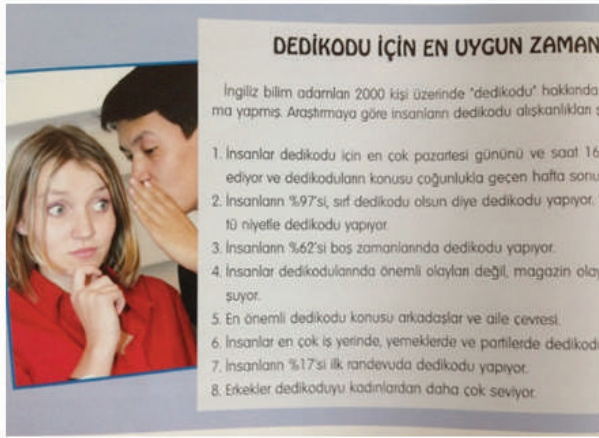
Rivayet Odur ki, adlı üniteye toplam 24 etkinlik bulunmaktadır.

Sekizinci bölümde Kapadokya, Balıkesir (*Ayvalık, halı dokuyan kadınlar*) ve Van'daki Akdamar Adası'na ait fotoğraflarla birlikte, "Ah Tamara" adlı efsanenin verilmesi ile kültür aktarımı yapılmak istenmiştir.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Bu bölümde Yunan efsanesi *Nergis*; buna ilave olarak meşhur masallardan *Alice, Kül Kedisi, Pamuk Prenses, Kırmızı Başlıklı Kız* gibi metinlere yer verilerek evrensel kültüre ait unsurlar yansıtılmak istenmiştir.

Yine bu bölümde 101. sayfada dünyadaki değişik mekânlara ait bilgi ve fotoğraflar verilerek evrensel kültür tanıtılmak istenmiştir.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Bu bölümün 98. ve 172. sayfalarında konuşma etkinliği için "Dedikodu için En Uygun Zaman" başlıklı metin seçilmiştir. Bu metin milli ve manevi değerlerimize uygun değildir. *Dedikodu* iyi bir şeymiş gibi böyle bir metnin kullanılması yanlış bir seçimdir. Okuma etkinliğinde bu metin yerine Türk geleneklerini yansıtan, daha farklı metin seçilebilirdi.



4. Şekil: Hitit, Sayfa: 98



5. Şekil: Hitit, Sayfa: 172

- *Dokuzuncu Ünite (Sayfalar: 104-115)*

Farklı Dünyalar adlı ünite de toplam 30 etkinlik bulunmaktadır.

Bu bölümde kültür aktarımına dikkat edilmemiştir. Kültürümüze ait hiçbir unsur görülmemektedir. Bunun tam aksine bölümde geleneklerimize ters, tartışmalı konular münazara konusu olarak seçilmiştir.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Bölüm başında, *Çok Kültürlü Bir Dünya* adlı dinleme etkinliğinde, DVD ile birlikte verilen ve sayfada da yer alan 104. Sayfadaki *Afrikalılar* başlıklı metinde Afrikalılar hakkında olumsuz (hatta yanlış) bir bilgi paylaşılmıştır:

Afrika coğrafyasında elliye yakın devlet vardır. Birçok ülkenin taşra bölgelerinde kabile hayatı egemendir. Afrikalılar atalarına büyük saygı duyarlar ve onların ruhunu sürekli yanlarında hissederler. Bu nedenle olağanüstü olaylara, büyücülere çok inanırlar. Büyücüler insanlara ceza verebilirler, hatta onları kurban edebilirler.

Yukarıdaki metinde verilen bilgilerin doğru olduğu şüphelidir. Böyle bir metin seçilerek yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış bir kitapta yer alması yanlıştır. Metinde Afrikalıları rencide eden yaklaşım olduğu görülmektedir. Burada geçen “*Büyücüler insanlara ceza verebilirler, hatta onları kurban edebilirler.*” ifadesine bakılarak, Afrika’daki insanların günümüzde de gerçekten ilkel bir şekilde yaşadığı düşünülebilir. Türkçe öğrenmek için Afrika’dan gelen bir öğrencinin derste bu metinden olumsuz etkilenip motivasyonunun kırılması, sınıfta mahcup olması muhtemeldir. Dolayısıyla metnin (bu metne bağlı DVD’deki dinleme kaydının) kitaptan çıkarılmasının doğru olacağını söylemek gerekir. Bu metin evrensel insani değerlere de uymamaktadır.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Bu bölümde kültür aktarımına dikkat edilmemiştir. 111. Sayfadaki 40 numaralı DVD kaydındaki “İşaretleyelim, yorumlayalım” başlıklı dinleme etkinliğinde milli ve manevi değerlerimize aykırı konu hakkında öğrencilerin yorum yapmaları ve bunları sayfadaki boşluklara yazmaları istenmektedir.

Ses kaydındaki münazara konusu şudur:

-Çocuğum evlenmeden önce sevgilisiyle birlikte yaşayabilir!

-Çocuğum evlenmeden önce sevgilisiyle birlikte aynı evde yaşayamaz!

Böyle bir cümle ile sınıfta konuşma, tartışma konusunun açılmasının yanlış olduğunu söylemek mümkündür. Belki bazı öğrenciler için bu normal bir yaşam biçimi olabilir, ama Türk toplumunda ve hatta birçok farklı kültürlerde, toplumlarda bu durumun normal olmadığı bilinmektedir.

Münazara için böyle bir konunun seçilmesi yanlıştır. Dolayısıyla bu kaydın; *dinleme* ve *konuşma* etkinliğinin çıkarılması gerekir.

- *Onuncu Ünite (Sayfalar: 116-127)*

Medya başlıklı bu ünite de toplam 25 etkinlik bulunmaktadır.

Bu bölümde kültür aktarımına dikkat edilmemiştir. Bu bölümde Türk kültürüne ait hiçbir unsur bulunmamaktadır.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Bu bölümde de evrensel insani değerler yansıtılmamıştır.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Bu bölümde milli ve manevi değerlere aykırı bir durum yoktur, ancak milli ve manevi değerlerimizi, kültürümüzü ortaya çıkaracak bir etkinlik de görülmemektedir.

- *On birinci Ünite (Sayfalar: 128-129)*

Sağlıklı Bir Yaşam başlıklı bu ünite de toplam 36 etkinlik bulunmaktadır.

Bu bölümde kültür aktarımına dikkat edilmemiş, Türk kültürüne ait hiçbir unsur kullanılmamıştır.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Bu bölümde de evrensel insani değerlerin yansıtılmadığı görülmektedir.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Bu bölümde milli ve manevi değerlerimize aykırı bir durum yoktur. Ancak milli ve manevi değerlerimizi ortaya koyacak, tanıttak etkinlik de yoktur. Uzakdoğu kültürüne ait olup özellikle *Batı* dünyasında moda haline gelen “Yoga” hakkında 134. sayfadaki “Ruhumuza Sağlık” isimli metin yerine, Türk kültürüne ait bir metnin verilmesi daha doğru olabilirdi.

- *On ikinci Ünite (Sayfalar: 139-151)*

Yolculuk adlı bu ünite de toplam 30 etkinlik bulunmaktadır.

Bu bölümde kültür aktarımına dikkat edilmemiş, Türk kültürüne ait hiçbir unsur kullanılmamıştır. Tam tersine; tatil için 148. sayfadaki 23. etkinlikte bulunan metinde İspanya’daki tatil planlarından bahsedilmektedir. İspanya tatil için güzel bir yer olabilir, ancak Türkiye’de de çok güzel tatil mekânları bulunmaktadır. Bu metin yerine başka bir metin seçilebilirdi.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum: Bu bölümde Evrensel-insani değerlere aykırı bir durum yoktur.

Milli ve Manevi Değerlere Uyum: Bu bölümde milli ve manevi değerlerimize aykırı bir durum yoktur.

Tartışma ve Sonuç

Ders kitapları hem öğrenci hem de öğretici için vazgeçilmez bir araçtır, en önemli ders materyalidir. Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanacak kitaplar nitelikli işlevsel ve bilimsel olmalıdır. Bunun yanında yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış kitaplarda kültür aktarımına da önem verilmelidir. Çünkü yabancı dil öğretimindeki önemli ilkelerden biri de kültür aktarımıdır. Yabancı biri, yeni bir dili öğrenirken o dile ait kültürel unsurları da tanır, öğrenir. Humboldt'un da belirttiği gibi yabancı dil öğretimi demek kültür aktarımı demektir (Akarsu, 1984: 52). Ayrıca Kaplan'a göre de *kültür* demek, dil demektir. Ona göre dil, millet denilen sosyal varlığı birleştirip onlar arasında duygu ve düşünce akımını vücuda getirmiştir (2000: 15). Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak kitaplarda kültür aktarımı konularına dikkat etmek gerekir. Bunun yanında kitaplar evrensel-insani değerlere de uygun olmalıdır. İncelenen kitaplardan Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırladığı *Yedi İklim Türkçe A-1* kitabında kültür aktarımına dikkat edilmiş evrensel-insani değerlere uyulmuş; milli-manevi değerlerimizi yıpratacak unsurlardan kaçınılmıştır. Tomalin ve Stempleski (1993) kültür aktarımının amaçlarından bahsederken; kültür aktarımının, öğrencilerin *hedef kültür* hakkında bilgi edinmek için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olacağını, *hedef kültür* hakkında entelektüel merakını arttırıp o kültüre ait insanlara karşı duygudaşlık geliştireceğini dile getirmiştir. Yedi İklim Türkçe A-1 kitabında seçilen metinler bununla birlikte verilen fotoğraflar, ayrıca gelenek göreneklerin yansıtılması gibi birçok unsurlarla kültür aktarımı yapılmıştır. Kitapta Türk kültürüne ait milli, dini bayramlar; Türk mutfağı, yemeklerimiz vd. unsurlar öne çıkarılmıştır

Yeni Hitit Temel-1 kitabında ise kültür aktarımına dikkat edilmediği görülmektedir. Kültür aktarımına ait bazı fotoğraflar bulunmaktadır ancak bunlar kitaba sanki gelişigüzel yerleştirilmiştir ve bunların sayısı oldukça azdır. Kitapta kültür aktarımına dikkat edilmediği gibi, evrensel-insani, milli-manevi değerlere uyum konusunda da olumsuz örnekler bulunmaktadır.

Avrupa Konseyi, ders kitaplarının nasıl olması gerektiği konusunda Stockholm’de bazı kararlar almış, Konsey’e üye ülkelerin de bu kararlara uymasını tavsiye etmiştir. Bu kararlar, ders kitaplarında olması gereken evrensel-insani değerler hakkındadır. Kararlar bağlayıcı olmamakla birlikte kitaplarında uyulması gereken ölçütler olarak kabul edilmektedir. Dildüzgün de (2015) çalışmasında, ders kitaplarında “Stockholm Ölçütleri”ne uyulmasının gereğini belirtmiş, *kültürlerarasılık* gibi kavramdan bahsetmiştir. “Kültürlerarasılık” kavramının temelinde yine evrensel-insani değerler bulunmaktadır. Reboul (1995) çalışmasında, “evrensel-insani değerler” ile ilgili tanımların, bütün kaynaklarda göreceli olmasına rağmen, bütün insanlığın kabul edebileceği Evrensel-insani değerlerin var olduğunu belirtmektedir.

MEB (2012) okullarda okutulacak ders kitaplarının niteliklerini “Ders Kitaplarının Nitelikleri” adlı yönetmeliğinde, *ders kitapları, insan haklarına aykırılık, cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasi düşünce, felsefi görüş ve benzeri ayrımcılık içermez*, açıklamasıyla tanımlamıştır. Bu açıklama, evrensel-insani değerlerin ne olduğunun somut olarak ortaya konulması bakımından da önemlidir.

İncelenen *Yeni Hitit Temel-1* kitabında bazı metinlerde ve DVD’deki dinleme kayıtlarında, milli-manevi değerlere uyulmadığı tespit edilmiştir. 111’inci sayfadaki 40 numaralı dinleme etkinliğinde yer alan münazara konusu, buna örnek olarak gösterilebilir: “Çocuğum evlenmeden önce sevgiliyle birlikte yaşayabilir. / Çocuğum evlenmeden önce sevgiliyle birlikte aynı evde yaşayamaz.” Böyle bir diyalog metni ile sınıfta münazara yapılmak istenmektedir. Bu münazara konusu Türk geleneklerine, manevi değerlere uymamaktadır. Ayrıca 98. Sayfadaki *Dedikodu Yapmanın Faydaları* ile 172. Sayfadaki *Dedikodu için En Uygun Zaman* adlı kurmaca

metinler milli-manevi değerlerimize uymamaktadır. Çünkü dedikodu yapmak iyi bir davranış değildir.

Evrensel-İnsani Değerlere Uyum konusunda Yedi İklim A-1 kitabında olumsuz örnek bulunmamaktadır. Ancak *Yeni Hitit Temel-1* kitabında bazı metinler sakıncalıdır. Evrensel-insani değerlere uymamaktadır. Çok Kültürlü Bir Dünya adlı dinleme etkinliğinde, DVD ile birlikte verilen ve 104. Sayfada da yer alan *Afrikalılar* başlıklı metinde Afrikalılar hakkında yanlış olumsuz bir bilgi paylaşılmıştır:

Afrika coğrafyasında elliye yakın devlet vardır. Birçok ülkenin taşra bölgelerinde kabile hayatı egemendir. Afrikalılar atalarına büyük saygı duyarlar ve onların ruhunu sürekli yanlarında hissederler. Bu nedenle olağanüstü olaylara, büyücülere çok inanırlar. Büyücüler insanlara ceza verebilirler, hatta onları kurban edebilirler.

Yabancılar Türkçe öğretmek için hazırlanmış bir kitapta böyle bir metnin yer almamalıdır. Bu metin evrensel insani değerlere de uymamaktadır. Yukarıdaki metin Türkçe öğrenmek için Afrika'dan gelen öğrencileri rencide edebilir. Çünkü metinde Afrikalıların çok ilkel bir şekilde yaşadıkları anlatılmaktadır. Burada geçen "Büyücüler insanlara ceza verebilirler, hatta onları kurban edebilirler." ifadesine bakılarak Afrikalıların böyle yaşadıkları düşünülebilir. Afrika'dan gelen bir öğrencinin derste bu metinden olumsuz etkilenip motivasyonunun kırılması muhtemeldir. Oysa dil öğretiminde öğrenci motivasyonu çok önemlidir ve "öğrenci motivasyonu, başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli ön şartlardan birisi olarak kabul edilmektedir" (Acat, Demiral, 2002: 317). Dolayısıyla bu metnin (bu metne bağlı DVD'deki dinleme kaydı) kitapta olmaması gerekirdi.

Kısaca özetlemek gerekirse Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı ve *Yedi İklim Türkçe A-1* kitabında kültür aktarımına dikkat edilmiş ancak Ankara Üniversitesi TÖMER'in hazırladığı *Yeni Hitit Temel-1* kitabında kültür aktarımına dikkat edilmemiş, evrensel-insani ve milli manevi değerlere uyulmamıştır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., S. Demiral (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram Uygulama ve Eğitim Dergisi, Yaz, Sayı: 31*.
- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Alicenap, T. Ç. (2015). Kültürel Mirasın Çizgi Film Senaryolarında Kullanılması. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. Niğde: 37. Sayı.
- Birol, C. ve M. Özbay (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Ölçme ve Değerlendirme Soruları*. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Bölükbaş, F. ve F. Keskin (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and history of Turkish or Turkic Volume 5/4 Fall*.
- Dilidüzgün, S. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi. Güleç, İnce (Editör) *İki Dilli ve Çok Dilli Eğitim Veren Öğretmenlerin Yeterlilikleri*. Sakarya: SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları. Sayı: 132.
- Gökalp, Z. (2013). *Kültür ve Medeniyet Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*. Konya: Gençlik Kitabevi Yayınları.
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi
- İnce, B. (2014). Yabancı Dil Öğretiminin Temel ve Genel İlkeleri. M. Durmuş, A. Okur (Editörler) *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karahan, F. (2015). İki Dilli ve Çok Dilli Eğitim Veren Öğretmenlerin Yeterlilikleri. İ. Güleç ve B. İnce (Editör) Sakarya: *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları*. Sayı: 132.
- Okur, A., F. Keskin (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Volume 6 Issue 2, p. 1619-1640, February*.
- Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılar Türkçe Öğretimi için Hazırlanmış Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Özkapınar, Y. (2007). *Kültür ve Medeniyet Üzerine Denemeler*. İstanbul: Ötügen Neşriyat.
- Reboul, O. (1995). Değerlerimiz Evrensel midir? (Çev. H. Izgar) Ankara: *Pedagoji Dergisi, sayı: 97, 1991, ss. 5-11. https://pegem.net/dosyalar/dokuman/1048-20120207132314-izgar.pdf* adresinden 16. 04. 2015'te erişilmiştir.
- Richaudeau, F., F. Gauquelin (1997). *Lecture Rapide Richaudeau*. Paris: Editions Retz.
- Tapan, N. (1990). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iuaded/article/view/1023011712/1023010977> Erişim tarihi: 10. 04. 2019

- Tomalin, B. ve S. Stempleski (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B ve I. McGrath (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Yıldırım, A., H. Şimşek (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Gerçek Yaşam Temelli Okul Sözlüğü Uygulamaları Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı¹

**The Vocabulary of Primary Education Text Books in
Teaching Turkish as a Foreign Language Within the
Context of School Dictionary Applications Based on
Authentic Life**

Bülent Özkan - Ferdi Bozkurt***

1. Giriş

Bir dilin temel söz varlığı unsurlarının belirlenme aşamasında o dile ait metin üretim alanlarının tamamını kapsayacak bir listeleme yapılması gerekir. Bu anlamda ilköğretim ders kitapları bir yönüyle temel söz varlığı unsurlarını barındırmaktadır. İlköğretim ders kitaplarının barındırdığı söz varlığı unsurlarını belirlemek amacıyla ilköğretim ders kitaplarını içeren bir “özel alan derlemi” yapılandırmak ve bu derlem üzerinden söz konusu araştırmayı yapmak deneysel sonuçlara ulaşılması bakımında oldukça verimli sonuçlar üretebilecektir.

1 Bu çalışma TÜBİTAK-SOBAG-1003 “Gerçek Yaşam Temelli Okul Sözlüğü Uygulamaları” başlıklı ve 118K109 nolu Ulusal Araştırma Projene dayanmaktadır. Katkıları için TÜBİTAK’a teşekkür ederiz.

* Doç. Dr. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, ozkanbulent@gmail.com

** Dr. Anadolu Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, ferdib@anadolu.edu.tr

Gerçekte derlemler sınırsız dizge üretme gücüne sahip dil nesnesini modelleme işleviyle araştırmacıların işini oldukça kolaylaştıran araştırma evrenleridir. Bu işlevleriyle derlemler birtakım standart çıktıları araştırmacılara sunabilmektedir. Derlemler, bugün için sundukları standart çıktılarıyla araştırma soruları bağlamında dil nesnesi üzerine araştırmacılara hızlı ve güvenilir çıktılar sunabilen platformlardır. Derlemlerin sundukları standart çıktıların başında ise sözcük listeleri ve bu sözcük listelerinin sıklığı gelmektedir. Diğer taraftan derlemin yapısına uygun olarak daha ayrıntılı birtakım çıktıların da derlemler üzerinden elde edilebildiği bilinmektedir. Bunlar arasında ayrıntılı biçimbirimsel çözümlemeler ve eşdizim gösterimleri gibi istatistiksel hesaplamaları da içeren bir dizi ileri uygulamadan da söz edilebilir. Derlemlerin sundukları bu standart çıktıların hangilerinden yararlanılacağı ise araştırma soruları çerçevesinde belirlenmektedir.

1. 1 Amaç

Bu çalışmanın amacı, Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanına katkı sağlamak amacıyla ilköğretim ders ve çalışma kitaplarının öncelikli söz varlığı unsurlarını belirlemektir.

1. 2 Konu ve Kapsam

TÜBİTAK-SOBAG-1003 kapsamında desteklenen “Gerçek Yaşam Temelli Okul Sözlüğü” uygulamaları projesi için oluşturulan özel alan derlemi her ne kadar ilkokuldan liseye kadarki dönemde çocukların karşılaşabilecekleri ders kitapları, çocuk edebiyatı ürünleri ve süreli çocuk yayınları vb. doğal dil ortamlarına ait metinleri içeriyorsa da bu çalışmada sadece MEB onaylı ders ve çalışma kitaplarının söz varlığı unsurları listelenecektir.

Bu anlamda araştırmayla belirlenecek olan ilköğretim 1-8 sınıf ders kitaplarını söz varlığı unsurları yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi bağlamında listelenecektir.

2. Araştırma Evreni

TÜBİTAK-SOBAG-1003 kapsamında desteklenen “Gerçek Yaşam Temelli Okul Sözlüğü” uygulamaları projesi için oluşturulan özel alan derleminin veri seti temelde iki ana tabakadan oluşmaktadır. Bunlardan ilki *ders ve çalışma kitapları* ikinci ise *Türk çocuk yazını metinleridir* (bk. Tablo 1). Araştırmada söz konusu derlemin birinci tabakası olan 2018 yılı MEB onaylı ders kitapları değerlendirmeye alınacaktır.

Tablo 1. Derlemin İçeriği

I- Ders Kitabı (2018)
1 ve 8. Sınıf Ders ve Çalışma Kitapları Süreli Yayınlar (Bilim Çocuk, TRT Çocuk vb. süreli yayınlar) Diğer Metinler (Felsefe, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Hukuk ve Adalet, Beden Eğitim ve Spor Eğitimi, Beden Eğitim ve Spor Eğitimi, Temel Sanat Eğitimi, Türkçe Hazırlık, Türkçe Etkinlik Kitapları)
II- Çocuk Yazını Metinleri (1970-2012)
Roman, Masal, Şiir, Öğretici, Hikâye, Fıkra, Tiyatro, Deneme, Karışık, Destan, İnceleme - Araştırma, Eğitici - Öğretici, Karışık Türler, Efsane, Anı, Biyografi, Eğitici, Mani, Masal - Tiyatro, Dergi, Öykü - Tiyatro, Günlük, Günlük - Roman, Masal - Efsane, Şiir - Tekerleme, Şiir - Öykü, Ninni - Mani - Türkü, Gülmece, Öğretici (Biyografi), Öğretici - Boyama, Tekerleme, Deneme - İnceleme, Öykü - Masal, Tiyatro - Öğretici, Masal - Fabl, Masal - Öykü, Anı - İzlenim, Mektup, Tiyatro - Şarkı - Şiir, Oyun, Bilmece, Felsefe, Psikoloji

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Gerçek Yaşam Temelli Okul Sözlüğü” uygulamaları projesi için oluşturulan özel alan derleminden sınıf ve dersler bazında en sık kullanılan ilk 20 sözcükbirim listelenecektir. Söz konusu listelemede Türkçede görevli sözcük kategorisinde değerlendirilen *bir, gibi, kadar, ve, veya vb.* görevli sözcükler filtrelenerek listeler oluşturulmuştur.

Tablo 2. 1. Sınıf Ders ve Çalışma Kitapları

Hayat Bilgisi DK	doğru, dikkat, okul, işaretlemek, olmak, yardım, gerekli, boyamak, sonra, adım, uzun, zaman, söylemek, araç, resim, sağlıklı, oyun, boya, birlikte, aile
Müzik DK	müzik, etkinlik, araç, gereç, amaç, uygun, birlikte, şarkı, ritim, söylemek, ders, kitap, söylem, dinlemek, okul, başlamak, Atatürk, olmak, güzel, dinleme
Türkçe (1) DK	yazmak, haydi, Atatürk, çocuk, anlamak, sonra, nisan, cevaplamak, zaman, demek, uygun, kelime, kitap, doldurmak, iyi, okumak, metin, önce, icat, yavaş
Türkçe (2) DK	yazmak, haydi, metin, cevaplamak, gül, gün, soru, uygun, demek, sonra, güzel, yağmur, amca, yeni, verilmek, tamamlamak, selim, anne, cümle, baba
Matematik DK	sayı, tane, incelemek, iki, boyamak, var, toplam, yazmak, onluk, işaretlemek, kişi, resmi, olmak, aynı, toplama, sonra, farklı, elma, önce, araç

Tablo 3. 2. Sınıf Ders ve Çalışma Kitapları

Hayat Bilgisi DK	yazmak, verilmek, birlikte, olmak, yer, noktalı, oyun, boyamak, yardım, uygun, iç, temiz, aile, araç, sağlık, grup, doğru, ders, sonra, işaretlemek
Matematik (1) DK	tane, sayı, var, sonra, onluk, toplam, doğru, önce, yazmak, bulmak, işlem, verilmek, tahmin, kullanmak, çıkarma, toplama, çarpma, saat, kalem, açıklamak
Matematik (2) DK	yazmak, noktalı, yer, tane, bulmak, uygun, sayı, doğru, toplam, olmak, var, toplama, işaretlemek, çıkarma, saat, işlem, incelemek, öğrenci, yapmak, tahmin
Matematik (3) DK	sayı, adım, yazmak, doğru, var, tane, saat, toplam, onluk, işlem, çıkarma, sonra, toplama, bulmak, cevaplamak, olmak, görsel, uygulamak, soru, yarım
Müzik DK	müzik, birlikte, istiklal, şarkı, Türk, yüksek, ses, olmak, hafta, uygun, paylaşmak, uzun, söylemek, davranış, hafif, eski, güzel, arkadaş, çalınmak, dost
Türkçe (1) DK	yazmak, kelime, sonra, okumak, dikkat, noktalama, uygun, etmek, metin, doğru, önce, anlam, olmak, gün, hiç, söylemek, ilk, zıt, görsel, çocuk
Türkçe (2) DK	olmak, çıkan, birbiri, yapılmak, bütün, düşünce, yüz, büyük, parlak, çalışma, konuşma, gönderilmek, yayın, davranmak, iş, tür, temel, bazı, yüksek, ilke

Tablo 4. 3. Sınıf Ders ve Çalışma Kitapları

Fen Bilgisi DK	araç, verilmek, hareket, elektrikli, ışık, yazmak, duyu, elektrik, doğal, bazı, arkadaş, yapay, doğru, hava, olmak, çevre, insan, oyun, gereç, sınıf
Hayat Bilgisi DK	yazmak, birlikte, olmak, okul, trafik, gün, oyun, doğru, aile, yardım, sonra, güzel, meyve, çeşitli, Atatürk, farklı, ortak, insan, görev, hafta
Matematik (1) DK	tane, sayı, toplam, doğru, doğal, var, kullanmak, birim, uzunluk, olmak, etmek, incelemek, kare, öğrenci, bulmak, ifade, gün, dikdörtgen, kesir, araç
Matematik (2) DK	tane, var, yazmak, verilmek, olmak, toplam, saat, doğru, sayı, bulmak, incelemek, doğal, üç, toplama, sonra, onluk, litre, çıkarma, emre, lira
Müzik DK	güzel, birlikte, halk, şarkı, Atatürk, dinlemek, uygun, verilmek, müzik, serçe, seslendirmek, çalgı, minik, Türk, etmek, gün, üç, demek, söz, geleneksel
Türkçe (1) DK	yazmak, verilmek, kelime, anlam, defter, okumak, uygun, sonra, metin, edinmek, dikkat, güzel, bilmek, geçen, niçin, etmek, incelemek, yeni, olmak, öğretmen
Türkçe (2) DK	yazmak, çocuk, kelime, verilmek, yeni, tahmin, sonra, cevaplamak, uygun, metin, sözlük, büyük, anlam, şekil, soru, anne, edip, özenli, zıt, öğrenmek
Türkçe (3) DK	horoz, dünya, kırlangıç, sonra, ardıç, roket, can, olmak, satmak, hiç, Atatürk, gün, birlikte, uzun, oyuncu, fakat, üşümek, saray, üç, bütün

Tablo 5. 4. Sınıf Ders ve Çalışma Kitapları

Din K. ve A. B. DK	Allah, Muhammet, olmak, güzel, yüce, Kur'an'ı Kerim, iman, peygamber, sonra, İslam, temiz, insan, denmek, anne, aile, sevgi, kötü, etmek, yer, selam
Fen Bilgisi (1) DK	elektrik, aydınlatmak, ışık, olmak, madde, hareket, sıvı, yapmak, besin, verilmek, katı, farklı, doğru, ampul, fazla, geri, su, var, mıknaş, cevap
Fen Bilgisi (2) DK	elektrik, ışık, aydınlatmak, olmak, uygun, besin, doğru, mıknaş, sonra, denmek, ısı, var, tekrar, yazmak, sıvı, hareket, madde, şekil, geri, fazla
Hayat Bilgisi DK	trafik, işaret, yardım, yaya, kara, ulaşım, olmak, yolcu, ilk, geçiş, denmek, tercih, yol, sebep, güvenli, karşı, taşıt, araç, kaza, yolculuk
Matematik ÇK	Türk, yazmak, var, lira, toplam, yapmak, işlem, saymak, geri, öğrenci, kalmak, verilmek, sayı, eşit, toplama, olmak, incelemek, çocuk, bulmak, tane

Matematik DK	sayı, bulmak, örnek, olmak, yapmak, doğal, hanım, uzunluk, gün, defter, çözüm, yan, tahmin, üç, verilmek, adet, toplam, noktalı, saat, kenar
Müzik DK	müzik, tahta, nota, ritim, uygun, birlikte, Türk, verilmek, dizek, şarkı, geleneksel, farklı, doğru, program, çizgi, gün, gitmek, gidermek, dans, ölçü
Sosyal Bilgiler DK	olmak, sonra, Türk, önemli, milli, çocuk, diğer, büyük, çeşitli, başka, birlikte, Türkiye, var, insan, doğal, doğru, kimlik, hava, aynı, tarafından
Türkçe DK	yazmak, metin, cevaplamak, sonra, soru, kendi, uygun, belirlemek, kelime, kitap, edinmek, olmak, zaman, büyük, konu, yazı, farklı, cümle, iç, çocuk

Tablo 6. 5. Sınıf Ders ve Çalışma Kitapları

Bilişim Tek. Ve Yazılım DK	yazı, hobi, bilgisayar, kenarlıklı, olmak, sonra, eklemek, renk, resim, kontrol, boyamak, resmi, köprü, bulmak, iletişim, başlık, internet, teknoloji, büyük, kare
Din K. ve A. B. (1) DK	Allah, Muhammet, yüce, Ramazan, peygamber, olmak, güzel, Kur'an-ı Kerim, Müslüman, oruç, din, şekil, sonra, İslam, sure, zaman, iç, yazmak, bana, kendi
Din K. ve A. B. (2) DK	Allah, yüce, olmak, İbrahim, ayet, bütün, ben, sonra, rahman, rahim, başka, güzel, kendi, tüm, büyük, sure, ihlas, alan, üzeri, binlerce
Din K. ve A. B. DK	sure, Allah, namaz, ibadet, etmek, oruç, güzel, yardım, olmak, karşı, doğru, zekât, ayet, israf, Muhammet, yer, sonra, verilmek, iyilik, edilmek
Fen Bilgisi ÇK	ısı, verilmek, nokta, erimek, doğru, güneş, şekil, buharlaşma, bazı, donma, kaynama, sıvı, katı, yoğunlaşma, su, eşit, sıcaklık, sürtünme, gölge, hava
Fen Bilgisi DK	ışık, olmak, güneş, ay, sonra, yapmak, ısı, çevre, ara, dünya, farklı, araştırma, doğru, aynı, yazmak, şekil, bazı, soru, sürtünme, çeşitli
Matematik (1) ÇK	yüz, altı, sonuç, işlem, sayı, dört, dokuz, milyon, doğal, yedi, adet, verilmek, öğrenci, tane, olmak, toplama, edilmek, eli, dondurma, el
Matematik (1) DK	doğru, olmak, verilmek, doğal, iki, kağıt, birim, eşit, sayı, kullanmak, tane, kenar, üzeri, kesir, büyük, şekil, toplam, aynı, yazmak, işlem
Matematik (2) ÇK	olmak, şekil, var, verilmek, üçgen, kenar, gün, alan, eşkenar, çevre, öğrenci, zemin, ikizkenar, dikdörtgen, sayı, eşit, yanlış, derece, kare, santimetre

Matematik (2) ÇK	verilmek, olmak, iki, doğru, sayı, ifade, birim, bulmak, kesir, şekil, yan, aynı, farklı, eşit, yazmak, toplam, yüzde, tane, kenar, lira
Müzik DK	kitap, ders, müzik, istiklal, tahta, akıllı, ritim, dinlemek, nota, kayıt, farklı, yazmak, şarkı, olmak, öğrenmek, uygun, eşlik, gidermek, söylemek, verilmek
Sosyal Bilgiler (1) ÇK	olmak, verilmek, bölge, toplum, Anadolu, fazla, bakanlık, eğitim, ulaşım, doğal, tarafından, sivil, ekonomik, bilim, deniz, Karadeniz, Türkiye, milli, sanayi, Marmara
Sosyal Bilgiler (2) ÇK	olmak, verilmek, fazla, doğal, Anadolu, tarih, tarım, turizm, ekonomik, bölge, ara, ulaşım, Karadeniz, sanayi, çocuk, yapıma, orman, önemli, iletişim, toplum
Sosyal Bilgiler DK	olmak, insan, genel, verilmek, arkadaş, sosyal, paylaşmak, önemli, ülke, ekonomik, doğal, temel, eğitim, tarafından, sağlık, tarım, fazla, düşünce, denmek, uygun
Türkçe (1) ÇK	anlatım, zaman, kullanılmak, sonra, olmak, söz, var, yazar, büyük, örnek, ilk, bağlı, kendi, bütün, olay, metin, betimleme, açıklayıcı, önce, eğitim
Türkçe (2) ÇK	zaman, getirilmek, kök, gövde, fiil, yapılmak, ek, kip, şahıs, birleşik, çoğul, eylem, kişi, yapıma, gelmek, söylem, emir, sonra, ekin, beklemek
Türkçe (3) ÇK	cümle, parça, var, numaralanmak, zaman, çocuk, kullanılmak, gün, altı, sözcük, çizili, yapılmak, farklı, söz, ünsüz, sonra, önemli, insan, büyük, iç
Türkçe ÇK	cümle, parça, var, altı, numaralanmak, çizili, kullanılmak, olmak, sözcük, doğru, zaman, güzel, getirilmek, büyük, insan, sonra, bütün, gün, isim, önemli
Türkçe DK	yazmak, sonra, hareket, olmak, Karagöz, Hacivat, gün, niçin, çocuk, metin, geçen, var, zaman, önce, dikkat, uygun, demek, cirit, iç, okumak

Tablo 7. 6. Sınıf Ders ve Çalışma Kitapları

Din K. ve A. B. (2) DK	Allah, peygamber, namaz, sonra, olmak, yüce, Kur'an'ı Kerim, Müslüman, sure, Muhammet, doğru, şekil, güzel, karşı, insan, mescit, cuma, yazmak, İslam, yer
Bilişim Tek. Ve Yazılım DK	birim, bilgisayar, doğu, olmak, denmek, veri, güney, adım, işletmek, sonra, alan, internet, kendi, il, yazılım, video, dosya, öğrenci, yazmak, örnek

Din K. ve A. B. (2) DK	Allah, namaz, sonra, olmak, yüce, peygamber, güzel, Muhammet, Kur'an'ı Kerim, zaman, önce, büyük, cuma, var, rekât, sure, Müslüman, sana, din, zararlı
Fen Bilgisi (1) ÇK	değişim, öğrenci, doğru, kimyasal, verilmek, hareket, hücre, fiziksel, madde, şekil, cisim, yapı, gösterilmek, farklı, olmak, yorum, aynı, yoğunluk, ara, bazı
Fen Bilgisi (1) DK	ışık, olmak, güneş, ay, sonra, yapmak, ısı, çevre, ara, dünya, farklı, araştırma, doğru, aynı, yazmak, şekil, bazı, soru, sürtünme, çeşitli
Fen Bilgisi (2) DK	olmak, aynı, farklı, güneş, ses, hareket, yazmak, ısı, şekil, verilmek, madde, sindirim, yapı, elektrik, iç, sıvı, doğru, bulunmak, sistem
Kodlama Klavuzu	şekil, olmak, kukla, gösterilmek, hareket, sağlamak, değer, doğru, komut, blok, sahne, belirtilmek, program, sonuç, eğer, bağlı, yeni, değişken, yer, şart
Matematik (1) DK	olmak, verilmek, sayı, şekil, bulmak, doğal, farklı, tane, yazmak, eşit, üzeri, var, ortak, açıklamak, doğru, yararlanmak, kullanmak, toplam, tahmin, alan
Matematik (2) DK	sayı, olmak, verilmek, doğal, bulmak, asal, yazmak, kesir, sonra, ortak, aynı, şekil, tane, basamaklı, bölme, gösteri, yer, işlem, büyük, doğru
Matematik (3) DK	olmak, verilmek, sayı, bulmak, tane, ifade, alan, toplam, doğal, şekil, eşit, lira, uzunluk, litre, farklı, hacim, dikdörtgen, yan, aynı, veri
Matematik ÇK	olmak, lira, uzunluk, verilmek, sayı, sonuç, işlem, kişi, yanlış, tane, oran, alan, eşitlik, santimetre, uygun, tablo, doğru, fazla, değer, şekil
Matematik ÇK	olmak, verilmek, sayı, birim, açıklık, tane, dikdörtgen, veri, şekil, doğru, çember, santimetre, zemin, hacim, değer, sayfa, ortalama, sonuç, grafik, fazla
Müzik DK	değerlendirmek, müzik, nefes, uyarmak, yer, Türk, şarkı, uygun, verilmek, doğru, okumak, yapmak, amaç, cümle, seslendirmek, ölçek, işaretlemek, yapma, yıldız, hazırlanmak
Sosyal Bilgiler ÇK	verilmek, Türk, olmak, ilk, insan, tarım, sosyal, önemli, ekonomik, fazla, hak, büyük, farklı, ara, iklim, doğal, temel, ticaret, sanayi, kabul
Sosyal Bilgiler DK	Türk, olmak, Türkiye, önemli, verilmek, tartışmak, yazmak, ekonomik, sosyal, bilim, büyük, sonra, ara, siyasi, sahip, devlet, farklı, ülke, tarım, bazı
Türkçe (1) ÇK	cümle, numaralanmak, altı, çizili, parça, kullanılmak, iç, yok, sözcük, isim, insan, var, güzel, olmak, bilgi, doğru, iyi, yapılmak, yeni, büyük

Türkçe (1) DK	metin, olmak, yazmak, açıklamak, uygun, cevaplamak, sonra, soru, niçin, okumak, art, kelime, yazı, sözlü, demek, iç, sınıf, dikkat, bütün, başka
Türkçe DK	yazmak, kelime, sonra, hareket, olmak, büyük, metin, uygun, arkadaş, zaman, paylaşmak, Türk, kitap, Karagöz, açıklamak, Hacivat, gün, ben, şekil, spor

Tablo 8. 7. Sınıf Ders ve Çalışma Kitapları

Din K. ve A. B. (2) DK	Allah, olmak, yüce, peygamber, güzel, insan, Muhammet, sonra, iman, bütün, Kur'an'ı Kerim, karşı, İslam, tarafından, etmek, yer, var, ahiret, gün, gelmek
Fen Bilgisi (1) ÇK	verilmek, doğru, bazı, ifade, basınç, molekül, tabaka, atom, oluşmak, duyu, aynı, kulak, böbrek, elektron, potansiyel, hava, gösterilmek, iç, sırasıyla, farklı
Fen Bilgisi (1) DK	uzay, gök, hücre, ışık, olmak, büyük, yıldız, var, bitki, ilk, uydu, araştırma, gözlem, teleskop, hayvan, bazı, bilim, farklı, denmek, deney
Fen Bilgisi (2) DK	olmak, ışık, farklı, elektrik, uzay, hücre, verilmek, enerji, denmek, aynı, şekil, doğru, oluşmak, üreme, bölünme, güneş, kullanılmak, büyük, kullanmak, sonra
Matematik ÇK	şekil, verilmek, birim, olmak, zemin, aç, derece, ölçü, görünüm, eşkenar, alan, santimetrekare, santimetre, lira, fiyat, eşit, yayın, yapı, öteleme
Matematik DK	olmak, bulmak, yan, sayı, aynı, uygun, uzunluk, yazmak, açıklamak, yararlanmak, birbiri, eşit, verilmek, Türk, doğru, sonra, tane, toplam, eşkenar, bardak
Müzik DK	müzik, Türk, halk, çalgı, denmek, olmak, oluşmak, gürlük, hız, klasik, düşünce, erkek, farklı, nota, Atatürk, kadın, genellikle, batı, önemli, orta
Sosyal Bilgiler ÇK	Osmanlı, olmak, devlet, verilmek, Türk, orta, eğitim, ticaret, tarafından, önemli, sonra, ara, yol, ulaşılmak, büyük, Anadolu, metin, nüfus, göç, deniz
Sosyal Bilgiler DK	Osmanlı, olmak, iletişim, yeni, ekonomik, sosyal, büyük, önemli, verilmek, devlet, bilim, sonra, bilimsel, yazmak, tarafından, orta, genel, doğru, eğitim, siyasi
Türkçe (1) ÇK	cümle, zaman, kullanılmak, numaralanmak, anlam, var, büyük, parça, iç, gün, yok, fiil, verilmek, altı, olmak, insan, çizili, doğru, kip, söz

Türkçe (1) DK	yazmak, sonra, zaman, olmak, Türk, ilk, hareket, okumak, Hacivat, doğru, kitap, gün, yeni, metin, güzel, iç, önemli, karagöz, geçen, büyük
Türkçe (2) ÇK	zaman, fiil, anlam, cümle, var, kullanılmak, numaralanmak, hemen, büyük, insan, yok, parça, iç, kip, olmak, altı, çizili, birleşik, olumsuz, verilmek
Türkçe (2) DK	yazmak, sonra, verilmek, zaman, olmak, metin, anlam, gün, okumak, çocuk, büyük, doğru, kelime, soru, kişi, uygun, kendi, niçin, başka, duygu
Türkçe (3) DK	yazmak, sonra, zaman, olmak, gün, hareket, kişi, okumak, önce, bana, metin, uygun, güzel, anlatmak, verilmek, birlikte, ilk, ben, iç, büyük

Tablo 9. 8. Sınıf Ders ve Çalışma Kitapları

Din K. ve A. B. DK	Allah, Kur'an'ı Kerim, olmak, Muhammet, Peygamber, yüce, zekât, insan, bütün, İslam, iman, sonra, doğru, verilmek, güzel, kendi, yardım, temel, sadaka, karşı
Fen Bilgisi ÇK	verilmek, mitoz, doğru, mercek, kazanç, kenarlı, bölünme, ışık, şekil, sayı, ergenlik, yeni, gerçekleşmek, var, ifade, üreme, farklı, makara, numara, nükleotit
Fen Bilgisi DK	elektrik, olmak, aynı, ad, ısı, hava, farklı, bazı, kimya, fazla, günlük, enerji, verilmek, besin, oluşmak, bulunmak, basınç, asit, var, yük
Matematik (1) ÇK	olmak, şekil, taban, santimetre, verilmek, cins, alan, sayı, silindir, birim, yükseklik, var, koordinat, el, etraf, grafik, yarıçap, alt, sistem, dönme
Matematik (1) DK	sayı, ortak, olmak, doğal, kare, büyük, denmek, öğrenci, pozitif, bölen, asal, eşit, şekil, kenar, fazla, çarpan, aynı, negatif, uzunluk, başka
Matematik (2) ÇK	olmak, sayı, uzunluk, verilmek, şekil, taban, santimetre, alan, cins, var, yükseklik, değer, birim, olasılık, silindir, üçgen, doğru, kenar, alabilmek, koordinat
Matematik (2) DK	olmak, verilmek, sayı, kenar, yan, bulmak, şekil, uzunluk, birim, kare, silindir, üçgen, doğru, taban, çizmek, grafik, eşit, var, aynı, ara
Müzik DK	müzik, Türk, sanat, halk, olmak, var, istiklal, geleneksel, dikkat, hız, klasik, makam, kolay, kullanılmak, sonra, paylaşmak, ölçü, marş, düşünce, büyük

TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (1) DK	Mustafa Kemal, Osmanlı, milli, Türk, Atatürk, büyük, olmak, Türkiye, dünya, sonra, paşa, tarafından, bütün, devlet, mücadele, yeni, kabul, karşı, ara, antlaşma
TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (2) DK	Mustafa Kemal, Türk, milli, Osmanlı, olmak, büyük, Türkiye, Atatürk, karşı, sonra, yeni, dünya, cumhuriyet, savaş, ulusal, devlet, tarafından, bütün, ekonomik, önemli
TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ÇK	Mustafa Kemal, Türk, milli, Osmanlı, Atatürk, verilmek, olmak, kabul, Türkiye, TBMM, ulaşmak, siyasi, büyük, karşı, ilk, asker, savaş, cephe, cumhuriyet, mücadele
Türkçe (1) ÇK	zarf fiil, sıfat fiil, hazırlanmak, güzel, fiilimsi, isim fiil, sofras, akşam, çizili, çocuk, zaman, üzeri, altı, doğru, istemek, cümle, ağlamak, yürüme, verilmek, büyük
Türkçe (2) ÇK	cümle, gelmek, burun, kullanılmak, altı, bugün, sıfat fiil, oyun, fiilimsi, koku, çizili, bağlı, bakmak, zaman, var, anne, bana, dünya, tamlama, sözcük
Türkçe (3) ÇK	kara, olmak, anlam, mecaz, kullanılmak, delik, sözcük, numaralanmak, altı, süper, gök, okçuluk, çizili, güneş, milyon, cümle, istemek, sürekli, kendi, yazmak
Türkçe (4) ÇK	cümle, var, parça, numaralanmak, olmak, büyük, iç, anlatım, insan, güzel, kullanılmak, çocuk, zaman, söz, okumak, sonra, doğru, yanlış, hiç, altı
Türkçe (4) DK	çizili, altı, var, anlamlı, sözcük, gün, anlam, kara, yabancı, yakın, dolu, sözlük, beyaz, doğru, dağ, konu, methiye, bazen, göz, alan
Türkçe (5) ÇK	cümle, var, parça, numaralanmak, altı, çizili, olmak, iç, güzel, anlam, büyük, başka, sözcük, söz, fiil, doğru, sonra, yok, iyi, zaman
Türkçe DK	yazmak, sonra, olmak, uygun, zaman, güzel, anlam, bütün, metin, iç, tahmin, büyük, sözlük, kendi, gün, doğru, var, çocuk, cevaplamak, sözcük

Araştırmada sınıf ve ders bazında “Gerçek Yaşam Temelli Okul Sözlüğü” uygulamaları özel alan derleminde elde edilen en sık ilk 20 söz varlığı unsuru birleştirilerek tekil hâle getirilmiş (*bk.* Liste 1.) ve 584 söz varlığı unsuru elde edilmiştir:

Liste 1. Tekil Söz Varlığı Listesi

doğru, Allah, anlatım, araç, birim, cümle, çizili, değerlendirmek, değişim, doğru, elektrik, güzel, horoz, ısı, ışık, kara, kitap, metin, Mustafa Kemal, müzik, olmak, sayı, sure, şekil, tane, trafik, Türk, uzay, verilmek, yazı, yazmak, yüz, zaman, zarf fiil, aç, açıklamak, açıklayıcı, açıklık, ad, adet, adım, ağlamak, ahiret, aile, akıllı, akşam, alabilmek, alan, Allah, alt, altı, amaç, amca, ampul, Anadolu, anlam, anlamak, anlamlı, anlatım, anlatmak, anne, antlaşma, ara, araç, araştırma, ardıç, arkadaş, art, asal, asit, asker, Atatürk, atom, ay, aydınlatmak, ayet, aynı, baba, bağlı, bakanlık, bakmak, bana, bardak, basamaklı, basınç, başka, başlamak, başlık, batı, bazen, bazı, beklemek, belirlemek, belirtilmek, ben, besin, betimleme, beyaz, bilgi, bilgisayar, bilim, bilimsel, bilmek, binlerce, birbiri, birim, birleşik, birlikte, bitki, blok, boya, boyamak, böbrek, bölen, bölge, bölme, bölünme, bugün, buharlaşma, bulmak, bulunmak, burun, bütün, büyük, can, cephe, cevap, cevaplamak, cins, cirit, cisim, cuma, cumhuriyet, cümle, çalgı, çalınmak, çalışma, çarpan, çarpma, çember, çeşitli, çevre, çıkan, çıkarma, çizgi, çizili, çizmek, çocuk, çoğul, çözüm, dağ, dans, davranış, davranmak, defter, değer, değişken, delik, demek, deney, deniz, denmek, derece, ders, devlet, diğer, dikdörtgen, dikkat, din, dinleme, dinlemek, dizek, doğal, doğu, dokuz, doldurmak, dolu, dondurma, donma, dost, dosya, dönme, dört, duygu, duyu, dünya, düşünce, edilmek, edinmek, edip, eğer, eğitim, ek, ekin, eklemek, ekonomik, el, elektrik, elektrikli, elektron, elli, elma, emir, emre, enerji, ergenlik, erimek, erkek, eski, eşit, eşitlik, eşkenar, eşlik, etkinlik, etmek, etraf, eylem, fakat, farklı, fazla, fiil, fiilimsi, fiyat, fiziksel, geçen, geçiş, geleneksel, gelmek, genel, genellikle, gerçekleşmek, gereç, gerekli, geri, getirilmek, gidermek, gitmek, göç, gök, gölge, gönderilmek, görev, görsel, görünüm, gösteri, gösterilmek, gövde, göz, gözlem, grafik, grup, gül, gün, güneş, güney, günlük, gürlük, güvenli, güzel, hacim, Hacıvat, hafif, hafta, hak, halk, hanım, hareket, hava, haydi, hayvan, hazırlanmak, hemen, hız, hiç, hobi, hücre, ısı, ışık, ibadet, İbrahim, icat, iç, ifade, ihlas, iki, ikizkenar, iklim, il, iletişim, ilk, ilke, iman, incelemek, insan, internet, isim, isim fiil, İslam, israf, istemek, istiklal, iş, işaret, işaretlemek, işlem, işletmek, iyi, iyilik, kabul, kadın, kağıt, kalem, kalmak, kara, Karadeniz, Karagöz, kare, karşı, katı, kayıt,

kaynama, kaza, kazanç, kelime, kenar, kenarlı, kenarlıklı, kendi, kesir, kırlangıç, kimlik, kimya, kimyasal, kip, kişi, kitap, klasik, koku, kolay, komut, kontrol, konu, konuşma, koordinat, kök, köprü, kötü, kukla, kulak, kullanılmak, kullanmak, Kur'an'ı Kerim, lira, litre, madde, makam, makara, Marmara, marş, mecaz, mercek, mescit, methiye, metin, meyve, mıknaş, milli, milyon, minik, mitoz, molekül, Muhammet, mücadele, Müslüman, müzik, namaz, nefes, negatif, niçin, nisan, nokta, noktalama, noktalı, nota, numara, numaralanmak, nüfus, nükleotit, okçuluk, okul, okumak, olasılık, olay, olmak, olumsuz, oluşmak, onluk, oran, orman, orta, ortak, ortalama, oruç, Osmanlı, oyun, oyuncu, öğrenci, öğrenmek, öğretmen, ölçek, ölçü, önce, önemli, örnek, öteleme, özenli, parça, parlak, paşa, paylaşmak, peygamber, potansiyel, pozitif, program, rahim, rahman, Ramazan, rekat, renk, resim, resmi, ritim, roket, saat, sadaka, sağlamak, sağlık, sağlıklı, sahip, sahne, sana, sanat, sanayi, santimetre, santimetrekare, saray, satmak, savaş, sayfa, sayı, saymak, sebep, selam, selim, serçe, ses, seslendirmek, sevgi, sıcaklık, sıfat fiil, sınıf, sırasıyla, sıvı, silindir, sindirim, sistem, sivil, siyasi, sofrası, sonra, sonuç, soru, sosyal, söylem, söylemek, söz, sözcük, sözlü, sözlük, spor, su, sure, süper, sürekli, sürtünme, şahıs, şarkı, şart, şekil, tabaka, taban, tablo, tahmin, tahta, tamamlamak, tamlama, tane, tarafından, tarım, tarih, tartışmak, taşıt, TBMM, teknoloji, tekrar, teleskop, temel, temiz, tercih, ticaret, toplam, toplama, toplum, trafik, turizm, tüm, tür, Türk, Türkiye, ulaşılmak, ulaşım, ulusal, uyarmak, uydu, uygulamak, uygun, uzay, uzun, uzunluk, üç, üçgen, ülke, ünsüz, üreme, üşümek, üzeri, var, veri, verilmek, video, yabancı, yağmur, yakın, yan, yanlış, yapay, yapı, yapıma, yapılmak, yapma, yapmak, yararlanmak, yardım, yarıçap, yarım, yavaş, yaya, yayın, yazar, yazı, yazılım, yazmak, yedi, yeni, yer, yıldız, yoğunluk, yoğunlaşma, yok, yol, yolcu, yolculuk, yorum, yüce, yük, yüksek, yükseklik, yürüme, yüz, yüzde, zaman, zararlı, zekât, zemin, zıt

Yukarıda yer alan sınıf ve ders bazında en sık kullanılan ilk 20 söz varlığı unsurunun toplu durumuna baktığımızda tekil kullanım olarak 584 söz varlığı unsuruyla karşılaşırız. Söz konusu 584 söz varlığı unsurunun yabancılarla Türkçe öğretimi (YTÖ) bağlamında yorumu ise şu şekildedir:

Bu sözcüklerin bir kısmı YTÖ derlerinde de ders kitaplarında kullanılan ders işleniş yönergelerine ait olduğu gözlemlenir. “işaretlemek, (altı) çizili, metin, doldurmak vb.” söz varlığı unsurları bu kapsamda değerlendirilebilir.

Öte yandan 584 sözcük birimden Türk kültürüne ait sözcükler gerek dini inanç (*Allah, Müslüman, Ramazan, Muhammet, Kur'anı Kerim*) gerekse de Türk tarihi ile ilgili temel kavramların “Atatürk, Mustafa Kemal, Osmanlı, asker vb.” ilk yirmide yer aldığı görülür. Yine “Karadeniz, Akdeniz vb.” coğrafi adlandırmaların da bu çerçevede sayabiliriz. Doğrudan kültürümüze ait olan “Hacivat, Karagöz vb.” söz varlığı unsurlarına da 584 tekil söz varlığı arasında rastlandığı da gözlemlenir.

Liste incelendiğinde 584 söz varlığı unsuru arasında günlük hayata dair sözcükler, dış dünyaya ait sözcükler, aile çevresine ait temel söz varlığı unsurlarının da bu kapsamda listede yer aldığı görülecektir.

Kaynakça

- Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci* (İkinci Basım). Ankara: Şeçkin Yayıncılık.
- Özkan, B. (2015). *Bir Özel Alan Derlemi Olarak ‘Türk Çocuk Yazını Derlemi’ ve Türk Çocuk Yazını Üzerine İleri Uygulamalar*. TÜBİTAK-SOBAG-1003-112K479. 1001 Ulusal Araştırma Projesi Sonuç Raporu. Mersin. 2015. **Sonuç raporu için bakınız:** http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ&ano=210851_5e9e1a91c79d8b3a7ff8e71e30edb225
- <http://turkcederlem.mersin.edu.tr/cocuk/>
- <http://turkcederlem.mersin.edu.tr/okulsozluk/>

The specificity of Turkish within the Framework of the National Foreign Language Exam System (KPG) in Greece¹

**Yunanistan'da Yapılan Yabancı Dil Milli Sınav Sistemi
(KPG) Çerçevesinde Türk Dilinin Özelliği**

Eleni Sella, Maro Mavropoulou***

Abstract

The purpose of this article is to record the progression of the Turkish language learning certification system as developed within the framework of the National Foreign Language Exam System (KPG) in Greece, as well as to present its inherent difficulties in being adapted to the typology of the KPG tasks.

More specifically, we will present a) the heterogeneous profile of KPG candidates for the Turkish language, noting the particularities of Turkish learners and / or native speakers of Turkish taking the KPG tests, b) the principles of the National Foreign Language Exam System c) the types of tests and tasks included in the Turkish language test in the frame of the National Foreign Language Exam System (KPG), presenting the four main tests on Comprehension of written or oral speech as well as Production of written or oral speech, d) the difficulties related to full

1 Department of Turkish Studies and Modern Asian Studies, National and Kapodistrian University of Athens, <http://www.turkmas.uoa.gr/>

* Professor, elesella@turkmas.uoa.gr

** Assistant Professor, mmavrop@turkmas.uoa.gr

alignment with the types of KPG tests caused by the formal-structural specificity of Turkish as compared to other Indo-European languages tested, for example the English language tests and finally (e) the methodology and aim setting of KPG for Turkish compared to both the examination system of the University of Ankara «Tömer certification (Türkçe Öğretim Merkezi)» and the latest examination system of the University of Istanbul («İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi certification»).2

Key words

The Turkish language certification system in Greece, National Foreign Language Exam System (KPG), typology of the KPG tests on the Turkish language, difficulties caused by the Turkish typology, certification systems Tömer and İstanbul.

1. Introduction

In Greece, Turkish has only been taught as a second foreign language on a pilot basis in some Thrace High Schools in the 1st, 2nd and 3rd Grades of High School from 2006 (Official Gazette No. 867, July 10, 2006) to 2009, the year in which this program ended abruptly.

At the same time, and even before pilot teaching, Turkish was taught in higher education. Purely scientific, but also political, reasons have contributed to the integration of Turkish studies into Greek higher education. The beginning was with the Turkish language appearing as a subject, that is teaching Turkish as a foreign language, in university departments with a focus of interest in Balkan countries (1998 and 1999), in the Black Sea (2000), in Mediterranean Studies (1999), in Translation

2 The limited length of this article does not allow us to include in-depth comparisons of the typology of tasks between the three assessment systems that we presented, as an oral presentation, at the 22nd International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, Hellenic Society of Applied Linguistics, Department of the English Language and Literature, 24-26 April 2015, AUTh. Thessaloniki. It should be noted that this comparison has been supplemented in this article with regard to the C2 Level KPG examination, which was launched in 2018 in the form of an intergraded Level C (C1 & C2).

and Interpretation (1986 / introduction of Turkish in 1995). Over the years, studies in the Turkish language have been intensified and enriched with other relevant subjects, with the crescendo of this upward progression being the establishment of a Department devoted entirely to Turkish studies, the Department of Turkish Studies and Modern Asian Studies of the National and Kapodistrian University of Athens (2003).

The interest in learning Turkish by young people in Greece, but also in learning Greek by young people in Turkey, is constantly increasing (Sella-Mazi, 2014: 500). We believe that this two-way movement of language teaching can only produce a positive and creative outcome concerning the mutual acquaintance and understanding of the two peoples. But Turkish, as mentioned above, has not been taught in schools since 2009. On the contrary, it was introduced in 2009, among those languages which are certified through the National Foreign Language Exam System (KPG). Obviously, administrative and political reasons, apart from educational ones, contributed to the inclusion of Turkish among the KPG languages.

2. The National Foreign Language Exam System (KPG)

The KPG grading system checks or more accurately assesses the degree or level of language proficiency of the examinees and more specifically the ability of candidates to understand written and oral discourse, as well as to produce written and oral speech and act as mediators, transferring information from Greek into a foreign language. It also assesses the candidates' level of awareness on how (how and by what means) the language in which they are examined is used in a variety of social environments and discourse contexts (text genres).³

Nowadays, the exams have been formatted in such a way that the examinee has the opportunity, starting with a B1 level exam, to be able to be qualified through a series of intergraded tasks, to obtain the B2

3 https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Overview_2016.pdf

level language proficiency. It could be claimed that these intergraded examination tools (A1 + A2, B1 + B2, C1 + C2) seem to be appealing to candidates, given that they constitute the only language-learning certification system to be offering an intergraded assessment tool (KPG, 2008: 12-13). Intergraded examinations are a political decision of the KPG Central Examination Board, a national language proficiency examination system, which, while based on an international scientific base, does not resemble any international language certification systems for any single language.

The tests are designed in such a way that each examination at each level takes into account and assesses how well the candidates can understand different types of written texts, the appropriateness of the written language in a particular communicative situation, the perceptual ability the candidates have, not only in terms of what they hear in the social surroundings and their ability to talk about a topic, make a speech or even discuss with others, but also with regard to their ability to act as mediators and transfer information from the Greek language in the examined target language. It also assesses the degree to which candidates are aware of how (how and by what means) language is used to negotiate meaning in a specific socio-cultural context (KPG, 2008: 10-11)

Each KPG language exam for certification in one of the six levels of language proficiency consists of 4 Modules: Module 1: Reading comprehension and language awareness, Module 2: Writing (from Level B1) and written mediation, Module 3: Listening comprehension, Module 4: Speaking (from level B1) and oral mediation.

For each module of each level of exams, test papers are designed, that is complete integrated tests are produced - the scientific term for them is a «language proficiency assessment tool». Each paper test includes items from **an Item and Test Bank system** developed by expert Test Developers **based on the specifications**⁴ The tasks are based on multi-modal texts and / or pictures from which a specified number of items

4 https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Handbook_17X24.pdf

for each level is derived. The items are checked by qualitative and quantitative methods of analysis before and after their use in actual conditions of test taking by candidates.⁵

2.1. The typology of KPG tasks for all levels is as follows:

01. Multiple choice with three or four options, 02. Correct or mistaken, right, wrong or not mentioned, true or false, 03. Matching, 04. Rearrangement or sequencing, 05. Multiple choice completion, 06. Short answers, 07. Cloze and selective/modified cloze, 08. Linking sentences or paragraphs, 09. Crosswords and brainteaser puzzles 10. Extensive or free spoken or written response on the basis of a stimulus (verbal or visual) or simple instruction in the target language, 11. Extensive or free answers (in writing) stimulated by Greek language texts, 12. Summarizing of a complete or partial Greek language text (abstract / summary and / or personal opinion / comment on their content, in writing or orally) [B1-C2 only], 13. Transferring information (in writing or orally) from graphs / diagrams [B1- C2 only]⁶

In the two tables below you can find the intergraded exam specifications for levels B1+B2 and C1+C2 that form the basis of the National Foreign Language Exam System (KPG).

5 https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Overview_2016.pdf

6 https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Handbook_17X24.pdf

B1+B2 intergraded exam specifications								
Module	Types of items / tasks	Number of items / tasks	Weighting	Mark		Time (minutes)	Text size (words)	
				Max.	Min.		Given	Produced
1	Choice	50	0.8	40	8 (B1)	85	1,500 - 2,500	-
	Completion	10	1.0	10	15 (B2)			
2	Semi-guided written production	4	-	60	9 (B1) 18 (B2)	85	150-200	ca.360
3	Choice	15	2.0	30	8 (B1)	20-30	Not defined	
4	Completion	10	2.0	20	15 (B2)		Not defined	
	Semi-guided written production	3	-	40	-	20-25	Not defined	
Total minimum score required for			B1 certification		60			
			B2 certification		120			
Total minimum score required for			B1 certification		119			
			B2 certification		200			

C1+C2 intergraded exam specifications								
Module	Types of items / tasks	Number of items / tasks	Weighting	Mark		Time (minutes)	Text size (words)	
				Max.	Min.		Given	Produced
1	Choice	50	0.6	30	8 (B1)	120	3,500 - 4,500	-
	Completion	20	1.0	20	15 (B2)			
2	Semi-guided written production	2	-	60	9 (B1) 18 (B2)	120	400-550	ca.660
3	Choice	20	1.5	30	8 (B1)	30	Not defined	
	Completion	10	2.0	20	15 (B2)			
4	Semi-guided written production	3	-	40	-	30	Not defined	
Total minimum score required for			C1 certification		60			
			C2 certification		120			
Total minimum score required for			C1 certification		119			
			C2 certification		200			

2.2. Turkish as a language certified by the National Foreign Language Exam System (KPG)

The progression of KPG for Turkish

Turkish as a language certified by the KPG has progressed over the years, steadily enriching the levels it certified. The exams for the Turkish language by the National Foreign Language Exam System (KPG) were launched in 2009 with Level B1. In 2011 intergraded Level B (B1 and B2) was included, Level C1 in 2013 and in 2018 intergraded Level

C (C1 and C2). Currently, Turkish certification exams are conducted each year at both intergraded level B and C. The KPG Turkish Certification is undertaken by the Department of Turkish Studies and Modern Asian Studies of National and Kapodistrian University of Athens.

The profile of KPG candidates for Turkish

It is worth noting the heterogeneity of KPG candidates for Turkish, as they are divided into four major categories:

- students of the Department of Turkish Studies and Modern Asian Studies and students of other university departments where Turkish is taught as a foreign language
- students from private language schools who learn Turkish for professional reasons
- first and second generation Constantinopolitans now settled in Greece who have Turkish as a second language
- Turkish native speakers - Turkish speakers with Turkish being their mother tongue (either Pomak or Romani speakers with Turkish as a second language) Muslims of Thrace. We do not have exact figures, but we do know that the examination centers in Thessaloniki, Xanthi, Komotini, Kavala and Evros have a large percentage of Turkish-speaking candidates.

The originality of the profile of Turkish KPG candidates, which, in brief, includes candidates with Turkish as a foreign language, as a second or even a native language, constitutes a heterogeneous group of candidates, who must be examined with the use of one common type of exams. On the one hand, this causes inequalities in the degree of difficulty the competences to be examined must have and on the other, difficulties in defining the «language profile» of the learner / user of Turkish.

Difficulties in designing the KPG tasks for Turkish

As for the typology of the tasks, we will be presenting sample tasks from Intergraded level B (B1 & B2) and Intergraded level C (C1 & C2) in Turkish language, in the following modules: Module 1: Reading comprehension and language awareness, Module 2: Writing (from Level B1)

and written mediation, Module 3: Listening comprehension, Module 4: Speaking (from level B1) and oral mediation.⁷

2.2.a. Module 1: Reading comprehension and language awareness

Due to the desire for uniformity of the language proficiency assessment tools used by KPG in the languages examined, both in terms of the type of tasks and the topics covered in the texts, and the fact that the structure of Turkish is different from the other examined languages, we face the following problems:

- Due to the agglutinative nature of Turkish, it is not easy to identify authentic text which can be used to prepare the tasks in which we will examine vocabulary knowledge, syntax or morphology knowledge separately.
- In order to adapt to the existing typology of KPG tasks, we are forced to co-examine different types of requirements, e.g. to assess language awareness, we end up examining both grammar (morphology and syntax) and vocabulary in the same activity.
- In the other languages examined (English, French, German, Italian and Spanish) the examinee can benefit from syntax and morphology and guess - by elimination - his / her choice of correct answer due to syntactic colligation rather than knowledge of vocabulary. In designing the Turkish tests, however, where the indication of syntactic function is present in the form of the lexeme itself, it is extremely difficult to find appropriate texts for those tasks.
- For the same reason, due to the agglutinative structure of Turkish, in the «multiple choice completion», «cloze» and «short answer» activities, both at B2 and C1C2 levels, we end up asking for equally demanding structures of language, since the examinee should, for example, produce a lexeme from the stem of a given verb, add various suffixes, and compose that lexeme

⁷ <http://www.turkmas.uoa.gr/kratiko-pistopoihtiko-glwsoma8eias-kpg/e3etaseis-kpg-toyrkikis-glossas.html>

with the rest of the utterance. Admittedly, the process is not as simple as it sounds. But if we didn't have this kind of requirement, the result would be A2 level tasks, if not A1.

- On the other hand, the agglutinative structure of Turkish facilitates us when we need a one-word response to completion tasks, only that one-word answers in Turkish have no relation to the degree of difficulty of the one-word answers requested by the English, French and other Indo-European languages, because a Turkish lexeme can be equivalent to one or two syntactic forms, phrases or sentences of Greek and other languages.

To illustrate the problem, we present a minimal sample of KPG tasks in Turkish tests (from the Reading Comprehension module) comparing them with a corresponding type sample of KPG tasks in the English tests (Intergraded B and C levels) (For more samples of tasks B1 & B2 and C1 & C2 level of KPG Language Proficiency Certification:

<http://en.turkmas.uoa.gr/national-foreign-language-exam-system-kpg.html>

Level B (B1 & B2) - Task examples

Multiple choice completion task - Turkish (B1B2)

2. ETKİNLİK

Boşlukları verilen uygun seçenekle tamamlayın. Seçeneklerden **ikisi** kullanılmayacaktır.

A. bulundurmanız B. biten C. bulunmanız D. durumlarda E. açısından F. ayrı G. şekillerde

Davet Kuralları

Evinizde düzenlediğiniz resmî ya da özel davetlerde hiçbir detayın aksamaması ve konuklarınıza dört dörtlük bir sunum hazırlayabilmeniz için gerekli ayrıntıları derledik.

Konuk çağırırken: Yemeğe davet ettiğiniz konukların, birbiriyle ahenkli olması önemli! Farklı yaş gruplarından konukların varlığı,

masadaki konu çeşitliliği ve renklilik **açısından (6a)** daha keyifli sonuçlar verecektir.

Sofra düzeni: Masa örtünüzün sade renklerde olması, üzerine konulan yemeklerin ve tabakların ön plana çıkmasını sağlayacaktır. Davet masasının ortasına yerleştirilecek çiçek, sofraya **ayrı (7a)** bir sıcaklık katacaktır. Masada bulunacak şamdanlar da ortama daha ağır ve şık bir hava verir. Masada mutlaka kumaş peçete bulundurun! Masa örtüsü ve peçeteler birbirine uyumlu olmalı, peçeteler dilediğiniz **şekillerde (8a)** özenle katlanarak masaya yerleştirilmelidir.

Tabakların yerleştirilmesi: Tabakları masaya yerleştirirken en altta büyük bir servis tabağı **bulundurmanız (9a)** ve diğer tabakları bunun üzerine dizmeniz şık olacaktır.

Servis: Yemeklerin servisinde yemek tabağı misafirin sağ tarafından masaya konurken, **biten (10a)** tabaklar sol taraftan kaldırılır. En son yemeğin servisi de bitince, tabağı kaldırıp yerine tatlı tabağını koyabilirsiniz.

Usually, in multiple choice completion-based tasks such as this one (B2), the Turkish texts are such that inevitably syntax, morphology and vocabulary are assessed in common. In this text, only the lexemes «ayrı» (adverb) and «açısından» (a consolidated expression that already includes two suffixes) cannot be suffixed.

For example, the choice «**bulundurmanız**» requires not only vocabulary and word production knowledge, but also morphology knowledge:

bul- un -dur- ma- nız: verb nominal derivative [bul = find [Vocabulary] + passive voice suffix -un [Morphology / Vocabulary] + suffix of causative verbs or transitive verbs -dur- [Morphology / Vocabulary], + nominal suffix derivative -ma - [Morphology / Vocabulary], + suffix of 2nd plural form [Morphology].

There could be confusion with the option «bulunmanız» if the examinee does not know the difference of formatting between «bulunmanız» (to be found) and «bulun-dur-manız» (to do / to request / to demand / to assign / to be found). Both the morphology of the verb syntax and the vocabulary play a major role here in the sense of understanding the context.

The choice of «**şekillerde**» requires not only vocabulary knowledge but also syntax knowledge: *şekil* (shape) + plural + suffix denoting place [of place] = (towels folded) in (desired) shapes. This could be confused with the lexeme «*durumlarda*»: *durum-lar-da* (state / case) having the same morphosyntactic suffixes, therefore vocabulary is mainly examined.

As for the choice of «**biten**», it requires not only vocabulary knowledge, but also syntax knowledge: *bit-en*: verb adjectival derivative [*bit* = finish and suffix *sıfat fiil -en* = those which are finishing / finished ...]

Given this in Turkish, we notice that in English, for example, the task requirements are very specific to both the test designer and the examinee.

Multiple choice completion task - English (B1B2)

ACTIVITY 3

Read the text below and for each gap (12-16) choose the best option (A-F). Use each option only once. There is one option you do not need.

A. with B. from C. in D. of E. after F. to

Delphi

Delphi is an archaeological site on Mount Parnassus (12) **in** the valley of Phocis.

In Greek mythology, Delphi was the site of the Delphic oracle. Later, it became a major site for the worship of the god Apollo, (13) **after** he killed the Python, a deity who lived there. 'Python' (which comes (14) **from** the verb *pythein*, 'to rot') is claimed by some scholars to be the original name of the site.

It was due to Python that the Games were called Pythian - games that took place every four years, bringing together athletes from all over the Greek world to compete with one another. The victors at Delphi were presented (15) **with** a laurel crown which was cut from a tree by a boy who re-enacted the killing (16) **of** the Python.

A task based exclusively on the use of prepositions

In Turkish, the syntactic role of prepositions of Indo-European languages (English, French, Greek, etc.) is usually assumed by agglutinated adjectives (such as -A, -DA, -Dan). There are, of course, non-agglutinative grammatical monemes, «epenthesis» (not «pre-positions») in Turkish [için, ile, gibi, kadar, hakkında], but it is not easy to find authentic texts in Turkish where these all appear in order to give the options required by a task such as the English one. Besides, we consider this language awareness to be A2 level and not B level and especially not C level.

Level C (C1 & C2) - Task examples

Multiple choice completion task - Turkish (C1C2)

6. ETKİNLİK

Metindeki 31a-35a numaralı boşlukları aşağıdaki seçeneklerden en uygun olanıyla doldurun.

Her seçenek yalnızca bir kere kullanılabilir. Seçeneklerden biri kullanılmayacaktır.

A. kendileri B. ulaşamadıklarında C. sayesinde D. etkilerinin E. kaybetmeleri F. uğruna

Narsisizm hakkında

Çevrenizde kendini beğenen, kimseyle iletişim kurmadan sürekli ilgi bekleyen, dünyanın kendisi etrafında döndüğünü zanneden biri varsa o «narsist» olabilir!

«Özseverlik» olarak da bilinen narsisizm; kişinin kendini sevmesi hatta kendine tapması anlamında bir kavramdır. Psikolojide en belirgin kişilik bozukluklarından biridir. Psikolojideki en önemli rahatsızlıklardan olan paranoya, nevroz ve hatta psikozda narsisizmin **etkilerinin (31a)** görüldüğü belirlenmiştir. Makalemizi okuyunca bir narsist ile karşılaşmak istemeyeceksiniz!

Narsisizm, toplumda çok dikkat çeken bir kişilik bozukluğudur. Başkalarının düşünce ve isteklerini dikkate almayan narsistler, başkalarının

hakkına da saygı göstermezler. Her zaman kendilerini haklı görürler. Gerçeklerle bağdaşmasa bile her zaman en önde ve tek olmak isterler, başkalarını anlamaya çalışmazlar. Sanki dünya **kendileri (32a)** için yaratılmıştır. Başkalarının fikir ve hareketleri kendi amaçlarına hizmet ediyorsa değerlidir; aksi halde tahammül edilemez!

Kendi çıkarlarına olan hedeflerine **ulaşamadıklarında (33a)**, öfkenirler ve saldırganlaşırlar. Sürekli övülmek, alkışlanmak ve beğenilmek isterler, iyi niyetleri suistimal ederler. İnsanlarla iletişim kurmak istemezler; diyaloga uzaktırlar. Alçakgönüllü, cömert, hoşgörülü ve merhametli davranmayı aptallık olarak görürler. Cümleleri «ben» ile başlar, her zaman gözde olmak isterler. Karşısındakileri dinlemezler, dikkate almazlar; kimseyi beğenmezler.

Çıkarları **uğruna (34a)** kurallara uyarlar, işlerine gelmeyen kuralları hiçe sayarlar. Utanma duyguları zayıftır veya hiç yoktur. Etik anlamda toplumu dikkate almazlar. Sorumluluk almaktan kaçınırlar; onlara görev vermek işkence gibidir. Kedi bile olsalar, aslan gibi davranırlar; yani oldukları gibi görünmezler.

Lider Narsisizmi: Diktatör kişilikteki devlet adamları, narsisizmin bir türünü sergiler. Roma'daki Sezarlar, Mısır'daki Firavunlar ve Almanya'daki Hitler gibi tarih boyunca birçok ülkede etkin olan diktatör liderler, güçlü kişilik taşırlar. Bu kişiliklerini ülke yönetimini suistimal ederek kullanırlar ve narsisizmin bir türünü ortaya çıkarırlar. Narsist liderler kendilerini insanüstü bir varlık olarak görürler. Güçlerini **kaybetmeleri (35a)**, çevrelerindeki herkesin kendilerine düşman olması ve ölüm gibi korkuları, en büyük korkularıdır. Yenilgiyi kabul edemezler. Önlerindeki bütün engelleri kaldırmak için her türlü entrikayı denerler ve bunları meşru görürler.

The choice of «**etkilerinin**» presupposes not only vocabulary knowledge but also morphology and syntax knowledge: (narsisizmin) etki-ler-i-n-in = (the) effects of narcissism (+ subject role indication). Etki = action / effect [Vocabulary] + ler: plural suffix [Morphology] + i: 3rd person suffix needed to complete the nominal tamlama with the preceding identifier [(narsisizmin) etki-ler-i] [Syntax] + n: connecting letter

necessary to add another suffix to structures of tamlama [Morphology or Morphophonology] + in: suffix / subject indicator required to state the subject of a verb where a person suffix is required (possessive in traditional terminology) such as «göründüğü» [Syntax].

Multiple choice completion task - English (C1C2)

ACTIVITY 6

Read the text below, and choose the best word (A-F) to fill in items 31a-35a. Use each word only once. There is one word you do not need.

A. principal B. whether or not C. advantageous D. solstice E. according to F. planet

Should Europeans keep to DST?

Why keep to this practice, some people now ask. Well over 40% of the world's countries observe daylight saving time (DST), (31a) **according to** timeanddate.com. However, those who do observe it, take advantage of the natural daylight in the evenings. That's because the days start to get longer as Earth moves from the winter season to spring and summer, with the longest day of the year on the summer (32a) **solstice**. During the summer, the Earth, which revolves around its axis at an angle, is tilted directly toward the sun (at least its top half). As the Earth orbits the sun, it also spins around its own imaginary axis. Because it revolves around this axis at an angle, different parts of our (33a) **planet** experience the sun's direct rays at different times of the year, leading to the seasons. Regions farthest away from the equator and closer to the poles get the most benefit from the summertime clock change, because there is a more dramatic change in sunlight throughout the seasons. Research has also suggested that with more daylight in the evenings, there are fewer traffic accidents. More daylight also could mean more outdoor exercise for full-time workers.

The (34a) **principal** reason for daylight saving time, however, has long been to save energy. But the evidence for energy savings is slim

now that lights have become increasingly efficient. Heating and cooling probably matter more, and some places may need air-conditioning for the longer, hotter evenings of summer daylight saving time.

So, what's the fuss in Europe about? Following a number of requests from citizens, from the European Parliament and from certain EU Member States, the Commission has decided to investigate the functioning of the current EU summertime arrangements and **(35a) whether or not** they should be changed. In this context, the Commission is interested in gathering the views of European citizens on the current EU summertime arrangements and on any potential change to those arrangements and, therefore, it is holding a poll. If interested in taking part, visit https://ec.europa.eu/info/consultations/2018-summertime-arrangements_en.

This is a task requiring lexical and grammatical monemes (adverbs, conjunctions, nouns), without requiring any morphological or syntactic indication.

Cloze - Turkish (C1C2)

In this task, due to Turkish typology, the degree of difficulty increases sharply, since the answers require complex processing, lexical (using derivative suffixes), morphological and syntactic, since the syntactic role of Turkish lexemes is included within the word boundaries.

1. ETKİNLİK

Metindeki boşlukları cümleyi tamamlayacak uygun kelimeyle doldurun. Kelimenin baş harfi verilmiştir. Boşluktaki tireler kelimenin harflerine eşittir.

Haseki Hastanesi

Haseki Hastanesi'nin 19. yüzyıl boyunca g _ _ _ _ _
(1b) geçirdiği dönüşümü incelemek, hem kadınları görünür kılmak hem de kadınlar arasındaki farklılık ve eşitsizlikleri tartışmak için bir vesile

olacaktır. Bu da kuşkusuz 19. yüzyılda daha büyük ölçüdeki toplumsal eşitsizliklere ilişkin sorular sormamızı mümkün kılacaktır.

Haseki Hastanesi, 450 yılı **a** _____ (2b) **aşkın** bir süre, Osmanlı tarihçilerden pek çok sağlık kurumunun göremediği bir ilgiyi görmüş ve çeşitli tarih araştırmalarına konu olmuştur. Kurulduğu mekân hizmet verdiği binalar ve en önemlisi üstlendiği işlevler, bu uzun zaman **d** _____ (3b) **dilimi** içinde kaçınılmaz biçimde değişmiş olsa da, isminin aynı kalması tarihinde önemli bir süreklilik işaretidir ve görüldüğü ilginin belki de en büyük nedenidir. Yapılan araştırmaların büyük bir kısmı hastanenin kurumsal tarihine **o** _____ (4b). **odaklanmaktadır**

Haseki Darüşifası, Kanuni Sultan Süleyman tarafından Hürrem Sultan adına Avrat Pazarı adıyla bilinen yerde inşa edildi. Mimari **t** _____ (5b) **tasarımı** Mimar Sinan tarafından yapılan bu bina bir külliyyatın parçasıydı. 16. yüzyılın tıp anlayışı ve tıbbi seviyesi çerçevesinde kuruluşundan itibaren genel tedavi hizmetlerinin yanı sıra muhtaçlara bakımı da amaçlıyordu.

Filling in, for example, the lexeme «**geçirdiği**» (the number of letters of the lexemes is provided) requires knowledge of vocabulary, morphology and syntax.

Geç-ir-diğ-i: Geç: verb stem (pass) [Vocabulary] + ir: suffix converting an intransitive verb to a transitive [Morphology / Vocabulary] + dik: 1st person plural. Verified past («k» converted to «ğ» due to ses uyumu [Morphophonology] + i: 3rd person suffix to state the object of the predicate [Syntax] (in fact these are the dik + İyelik ekleri suffixes which produce sıfat fiil referring to the object of the sentence).

In this task, the only required lexeme that doesn't require an additional suffix is the adverb "**aşkın**" [aş+-KIn, is used as a compound adjective or adverb].

Cloze - English (C1C2)

ACTIVITY 3

Fill in the missing words (11b-15b) in the text below. The first letter is provided.

Cape Town is an omen

Climate change is going to revolutionize politics in cities across the world

Rainfall in Cape Town is a dramatic affair. In the winter wet season, ominous clouds and strong (11b) **WINDS** w___ rumble in from the northwest, carrying with them the life-saving moisture of the Atlantic Ocean and dumping it in cold buckets on the city bowl. For days at a time, storms batter and (12b) **FLOOD** f___ the city and surrounding areas. But residents accept the thrashing.

These winter storms make it seem unlikely that Day Zero is ever going to happen. The prediction had been that after years of an intense drought, Cape Town's dams would be so depleted that one day between March and May of 2018 the city would cut off the water flowing to taps. That date, the «Day Zero» in question, captured the attention of Western (13b) **PRESS** p___. Newspapers wrote breathlessly about the doomsday scenario of mobilizing military assets to secure water distribution points, fearing the possibility of violent clashes over resources.

Day Zero didn't happen. But, over the course of a year, the idea really did deeply change the city all the same. Water scarcity, and the potential for a catastrophe, spurred upheaval and anxiety. During that time, a local (14b) **GOVERNMENT** g___ pushed a water-conservation agenda more ambitious than just about anything the world had seen. Cape Town faced political fallout and experienced widespread protests. The racial wounds of a post-apartheid country opened once more.

In its march to reduce water (15b) **CONSUMPTION** c___ drastically, this metropolis also became a harbinger of how water will constrain

cities in the future, and how climate change will bring turmoil and a new slate of challenges to places where class and racial divides are deep. Day Zero is still hypothetical, but Cape Town's reality will soon impact many global cities, where water will become a constant concern.

This is a Vocabulary task, with no further syntactic or morphological awareness requirements (except for the lexeme «wind + s»). The first letter of the requested lexeme is provided as an aid. It is almost impossible to adapt Turkish to such tasks unless it is a low-level language test.

It is hoped that the aforementioned task examples have illustrated that the typological diversity of Turkish, in comparison with the European languages examined, causes difficulties in harmonizing with the typology of KPG tasks as well as with the standardization of the language proficiency assessment tools and the standardized evaluation of language proficiency. These difficulties are mainly identified at typology level in the completion tasks («multiple choice completion», «cloze» tasks but also the «short answer» tasks) mainly in the Reading Comprehension module, as well as in the Listening Comprehension module. In this article, we have presented only a few examples of tasks in Turkish (Reading Comprehension / 1st module), taken from the language proficiency assessment tools of the Intergraded levels B and C, in comparison to the corresponding English tasks. From this presentation, we believe that the difference in the degree of difficulty of the tasks of the two languages under consideration becomes apparent. This difference is still valid for any Indo-European typology language compared to Turkish.

2.2.b. Module 2: Writing

Level B1 & B2

In the 2nd module - Writing - of the B1B2 intergraded examination, KPG requires **different genres of text** for B2 (e.g. «e-mails» to a friend for B1 and «articles in a school or other magazine», four (4) texts in total, two of which derive information from Greek mediation texts of similar content, of approximately 80 words each in length for B1 (160

words in total) and about 100 words each in length for B2 (a total of 4 texts of 200 words). Level B also provides a **model** for writing production, which is, of course, of different content from the one of the task. The reason for writing the texts is always a given **communicative situation** where the **sender**, the **receiver**, the **purpose** / intentionality of the text and the «**speech context**» are clearly defined.

Module 2 also includes a task for oral production with the help of a **Greek mediation text**.

Module 2 - Writing (B1B2) - Task examples

1. ETKİNLİK

10 yaşında bir oğlunuz var. Hiç ders çalışmıyor, ödev yapmıyor ve çok televizyon seyrediyor. Aşağıdaki e-postayı model alarak **gazetenin «Dertlere Çare» köşesine bu sorununuzu anlattığınız ve akıl danıştığınız bir e-posta** yazın. (*Yaklaşık 80 sözcük*).

E-postayı Leyla olarak imzalayın.

Dertlere Çare

Derdime çare arıyorum

Merhaba sayın *Dertlere Çare* köşesinin yazarları. Ben 45 yaşında evli bir bayanım. 15 yaşında lisede okuyan bir kızım var. Kızım çok çalışkan ve düzenli bir öğrenci. Dersleri çok iyi ve öğretmenleri onu çok seviyor. Ancak kızımın önemli bir sorunu var. Kızım tırnaklarını yiyor. Kalabalık içinde utanıyor ve yüzü kızarıyor. Ayrıca başkalarının yanında elleri terliyor. Bu sorunun nedenini bilmiyorum. Kızımla konuşmaya çalıştım ama bana hiçbir şey anlatmıyor. Sizden bana yardım etmenizi rica ediyorum. Bu sorunları çözmemiz için bize neler önerirsiniz? Yanıtınızı en kısa zamanda bekliyorum.

Saygılarımla,

Leyla

2. ETKİNLİK

*Ebeveyn dergisinin bu ayki sayısında çocuklarda ortaya çıkan depresyon ile ilgili yazılar yayınlanıyor. Siz de **çocuk psikoloğu olarak çocuklarda depresyonun nedenlerini anlattığınız bir yazı yazın.** (Yaklaşık 100 sözcük).*

Yazınızda aşağıdaki ipuçlarından yararlanabilirsiniz.

Çocuklar neden depresyona girer?/ Güvensizlik/ Olumsuz davranışlar/ Başarısızlık/ Aile içi çatışmalar

3. ETKİNLİK

Arkadaşınız Derya'nın 2,5 yaşında bir kızı var. Derya kızının yerince konuşmayıp onunla iletişim kurmadığından yakınıyor. **Siz bu konuda ona yardımcı olmak için bir e-posta yazıyorsunuz ve aşağıdaki makaleden bazı önerilerde bulunuyorsunuz.** (Yaklaşık 80 sözcük).

E-postayı Kostas veya Dina olarak imzalayın.

Κανόνες για να επικοινωνούμε καλύτερα με το μικρό μας

◆ **Δώστε χρόνο και ευκαιρία στο παιδί να σκεπτά και να αποκριθεί:**

Κάντε ένα ενδιαφέρον πείραμα: μαγνητοφωνήστε για δέκα λεπτά την επικοινωνία σας με το παιδί. Αν, ακούγοντας την κασέτα, διαπιστώσετε ότι μιλάτε μόνο εσείς και το παιδί έχει αρθρώσει από καθόλου έως μερικές μόνο λέξεις, ίσως χρειάζεται να ξανασκεφτείτε τον τρόπο που επικοινωνείτε μαζί του.

Ανάλογα με το στάδιο ωρίμανσης, τα μικρά παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο από εσάς για να μιλήσουν. Σεβαστείτε αυτήν τους την ανάγκη, δείξτε ότι προσέχετε υπομονετικά όσο περιμένετε την απάντησή, συνεχίζοντας να τα κοιτάτε με ενδιαφέρον.

◆ **Δώστε έμφαση στην επανάληψη:** Το νήπιο έχει ανάγκη να ακούσει το ίδιο πράγμα πολλές φορές. Έχει σημασία να ακούσει *πάλι και πάλι* την ίδια λέξη, για να την αφομοιώσει τελικά.

◆ **Επαφή με μεγαλύτερο κύκιο ανθρώπων:** Κάθε επιπλέον μέλος σε μια οικογένεια εμπλουτίζει το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί. Ο παραδοσιακά πολυκύτταρος οργανισμός της ελληνικής οικογένειας αποτελεί υπερπλούτιμη πολυτέλεια που συχνά λείπει από τις οικογένειες δυτικών κοινωνιών. Προσθέτει ζωτικότητα στη ζωή του παιδιού. Αρκεί όλοι οι ενήλικες να επικοινωνούν με τους σωστούς τρόπους που ανέφερα παραπάνω και να αφήνουν το παιδί να εκφραστεί το ίδιο και να απαντήσει.

◆ **Οικογένεια γύρω από το τραπέζι:** Όλα τα μέλη μιας οικογένειας μαζεμένα για φαγητό γύρω από το τραπέζι. Συζητούν, ανταλλάσσουν τις εμπειρίες της ημέρας, ενώνονται με μια μαρκή χιμεία. Αυτή η υπέροχη, παραδοσιακή συνήθεια, ιδιαίτερα αγαστή σε Μεσογειακούς λαούς, είναι μια δυναμικά πλούσια εμπειρία επικοινωνίας και για τα μικρά παιδιά. Τρόπε μαζί με το μικρό σας, αδράξτε την ευκαιρία για τη χαρά, εξερεύνηση, κουβέντα που προσφέρει το τραπέζι και η διαδικασία του φαγητού.



4. ETKİNLİK

Siz çocuk ruh sağlığı uzmanısınız ve *Çocuk ve Sağlık* dergisinin bu ayki sayısında yayınlanmak üzere, **yukarıdaki metinden de bilgiler aktararak, anne-babalar için çocukların, aile ortamında büyümelerinin önemini** anlatan bir **makale** yazın. (*Yaklaşık 100 sözcük*).

Level C1 & C2

In the 2nd module - Writing - C1 C2 intergraded examination of KPG, we quote an extract from a popular scientific journal (on education, pedagogy, psychology, etc.) on a specific topic («the importance of higher education») usually posted on a blog, and the examinee should respond to the same blog by developing an opinion, in about 300 words, based on «tips / ideas» that we provide for him/her. These ideas are of different content from the ideas developed in the relevant blog text provided (semi-free production).

In addition, through the mediation task, the examinee writes another 300 words of specific text type (e.g. a scientific / educational blog article), deriving information from the Greek mediation text («The use of smartphones») (semi-free production).

In short, the Level C1C2 candidate writes two texts of 600 words in total, of a different topic and type, but certainly of an «advanced» level of speech.

Here, as in Level B, the reason for writing the texts is always a given communicative situation, which clearly states the sender, the receiver, the purpose / intentionality of the text as well as the «speech context».

As in Level B, KPG is rather demanding both in terms of the different types of text requested and in terms of the length (and time) of writing production, but makes it easier for the candidate in terms of content and ideas, by providing the tips in the first task and the mediation text in the second one, providing the time to formulate their text appropriately and not spend time on conceiving ideas (semi-free production).

Task examples

1. ETKİNLİK

Milli Eğitim Dergisi'nde yüksek öğretime verilmesi gereken önem hakkında okuduğunuz aşağıdaki yazıya dayanarak üniversite dergisinde yayınlanacak 350 kelimelik bir makale yazın.

Makalenizde:

- ***Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin yüksek öğretimle ilişkisi***
- ***Yüksek öğretimin ülke kalkınmasındaki rolü hakkında görüşlerinizi bildirin.***

Milli Eğitim***Yüksek Öğretimin Önemi***

Günümüzde toplumlar hızlı bir değişme süreci içinde bulunmaktadır. Değişen ve gelişen dünya şartlarında ülkeler ortak problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Hızlı toplumsal değişmeyi karakterize eden özelliklerden bir tanesi de eğitimin değerindeki artıştır. Eğitimin; bütünleşen dünyanın rekabetçi ortamında ülke statülerini belirlemede önemli rol oynayan faktörlerden biri olduğu göz ardı edilemez.

Asıl problem nedir? Problem öğrencilerin dertleri, üzüntüleri ve ihtiyaçlarıdır. Daha kısaca ifade etmek gerekirse, onların şikâyetleridir. Aslında üzüntü ve şikâyetler problemin belirtileridir.

Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin sosyal, ekonomik ve kültürel yapıya yansımaları, bu alandaki ve buna paralel olarak eğitimdeki değişikliğin aynı hızda olmaması gençleri etkilemektedir. Bu sebeple gençliğin problemlerinin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ortak ve önemli problemleri hâline geldiği anlaşılmaktadır. Burada söz konusu edilen yüksek öğretim gençliğidir.

Üniversiteler ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren kurum olmanın dışında birer araştırma merkezleridir. Bu özelliklerinden dolayı yüksek öğrenim kurumları ülke kalkınması ile doğrudan ilişkilidir.

Ülke kalkınmasında en etkin unsurların doğal kaynak, sermaye ve insan gücü üçlüsü olduğu, bu unsurların verimli olarak kullanılması gerektiği kabul edilmektedir.

Üniversitelerin bu kalkınma çabasında üstün nitelikli insanlar yetiştirmek suretiyle katkıları inkâr edilemez. Nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacın da çok olduğu, bilinen bir gerçektir. Bu sebeplerden, nitelikli insan gücü yetiştirmek sorumluluğunu üzerine alan üniversiteler, öğrencilerine bilgi, beceri, ideal ve iyi alışkanlıklar kazandırmanın yanı

Dr. Ayşe KORKMAZ

İnternetteki bir sitenin aktüalite köşesinde bir makale yazmak üzere aşağıdaki metni okuyun ve makalenizde metinde sözü geçen araştırmanın sonuçlarına, karanlıkta akıllı telefonların izleme amacıyla kullanılmasından kaynaklanan tehlikelere ve alınabilecek önlemlere değinin.

300 kelime kullanın. A. Aleksiü olarak imzalayın.

Total time 120'

[http://www.docmed.gr](#)

DOC MED

ΑΡΧΗ

ΤΕΛΟΣ

ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ

ΔΙΑΚΡΙΣΗ

ΠΑΘΗΣΗ

ΕΞΑΝΤΗΣΗ

ΕΠΩΡΕΑΣΜΟΣ

ΕΠΙΒΑΡΥΝΣΗ

ΕΠΙΒΑΡΥΝΣΗ

Η χρήση smartphone στο σκοτάδι ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΠΡΟΚΑΛΕΣΕΙ ΠΡΟΣΩΡΙΝΗ ΤΥΦΛΩΣΗ!

Οι επιστήμονες τόνισαν ότι όταν κανείς ασχολείται με το κινητό του μέσα στο σκοτάδι, πρέπει να έχει και τα δύο μάτια του ανοιχτά.

Η συχνή χρήση «έξυπνων» κινητών τηλεφώνων μέσα στο σκοτάδι της νύκτας, λίγο πριν κοιμηθεί κανείς, μπορεί να προκαλέσει προσωρινά προβλήματα όρασης έως και προσωρινή τύφλωση από το ένα μάτι. Για πρώτη φορά οι επιστήμονες ανακάλυψαν δύο τέτοιες συνθήκες περιπτώσεις γυναικών στη Βρετανία, μιας γυναίκας 22 ετών και μιας άλλης 40 ετών, που είχαν τη συνήθεια να «σεσκάρουν» κάθε λίγο και λιγάκι το κινητό τους, ενώδυ ήταν φαλιωμένες.

Οι ερευνητές, με επικεφαλής τον οφθαλμίατρο Gordon Plant του μεγάλου Οφθαλμολογικού Νοσοκομείου Moorfields του Λονδίνου, οι οποίοι έκαναν τη σχετική δημοσίευση στο αμερικανικό ιατρικό περιοδικό New England Journal of Medicine, δήλωσαν ότι και οι δύο γυναίκες έναντα παράπονα για επαναλαμβανόμενα επεισόδια παροδικής απώλειας όρασης, που διαρκούσαν έως 15 λεπτά και εμφανίζονταν το βράδυ ή ωρίς το πρωί.

Παρά τις πολλαπλές ιατρικές εξετάσεις, οι γιατροί δεν μπορούσαν να βρουν κάποιο πρόβλημα. Όμως στην πορεία συνειδητοποίησαν ότι «έννοχο» ήταν το κινητό τους! Οι γυναίκες είχαν τη συνήθεια να χαζεύουν στο πλευρό και να βλέπουν μέσα στο σκοτάδι την έντονα φωτισμένη οθόνη του κινητού τους με το ένα μάτι, ενώ το άλλο ήταν σκεπασμένο από το μαξιλάρι.

Όπως είπε ο Gordon Plant, «αυτό έχει ως συνέπεια το ένα μάτι, που κοιτάζει το τηλέφωνο, να προσαρμόζεται στο φως, ενώ το άλλο μάτι προσαρμόζεται στο σκοτάδι, με συνέπεια να προκαλείται παροδική απώλεια όρασης από το πρώτο μάτι, όταν κλείνει η συσκευή, μέχρι και αυτό το μάτι να προσαρμοστεί στο σκοτάδι».

Βέβαια, η τύφλωση λόγω κινητού δεν είναι ιδιαίτερα επιβαρύνουσα και δεν προκαλεί κάποια μόνιμη ζημιιά, ενώ παραμένει ασαφές πόσος «μονοφαλμός» χρήστες κινητού τόσο στο σκοτάδι μπορούν να πάθουν τέτοια πρόσκαιρη απώλεια όρασης και κατά πόσο τέτοια περιστατικά είναι γενικευμένα.

Όστόσο, οι επιστήμονες τονίζουν πως, αν παρουσιάζει ανάγκη να ασφαλίσει κανείς με το κινητό σε στενότερο χώρο, πρέπει πάση θυσία να φροντίζει ώστε να μην παρεμποδίεται η όρασή του από κανένα μάτι. Πάντως, είναι καλύτερα να αποφευχτεί η χρήση του κινητού στο σκοτάδι και να μην έχουμε με το κινητό δίπλα μας ανά πάσα στιγμή.

[www.protothemia.gr](#) (24/06/2016)

2.2.c. Module 3 - Listening Comprehension

Level B1 & B2

In the 3rd module - Listening Comprehension - of the intergraded B1B2 Level KPG examination, the texts provided and their corresponding tasks consist of: a) **Oral texts** (everyday dialogues, interviews etc.) **accompanied by corresponding pictures**, as well as b) oral texts of a similar texture **which require a comprehensive / deductive understanding of the text**. The **B2** texts are **authentic and the distinction between levels** regarding the degree of difficulty of the tasks is evident (B1-B2).

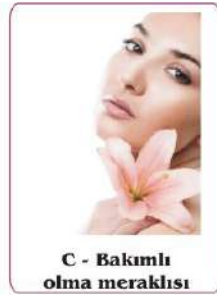
Task examples⁸

1. ETKİNLİK

Konuşmaları dinledikten sonra uygun olan fotoğraflarla eşleştirin. Bir fotoğraf kullanılmayacaktır.

Her bölümü iki defa dinleyeceksiniz.

Erkeklerin Gözüyle Kadınlar



⁸ The 3rd module's texts are transcribed here.

1a. Kızlar, mağazalarda gelinliklere bakmayı çok seviyorlar ama bunun bizim için bir anlamı yoktur. Gelinlik sadece kızların hayalidir, erkeklerin değil!!!

2a. Sırf uyum sağlamak için 30 çift ayakkabının hangisinin ne kıyafetle giyileceğini günlerce düşünebilirler. Ama bizim yalnızca 3 çift ayakkabımız vardır.

3a. Temiz bir evden ziyade bakımlı görünen bir kadınla bir evi paylaşmak bizim için daha anlamlıdır ... Bir erkeğe temiz evden önce temiz bir eş lazımdır. Temizlik bir temizlikçi tarafından da yapılabilir.

4a. Kızlar bize «Beni seviyor musun?» diye sormamalı. Emin olsunlar ki sevmiyor olsak yanlarında bir saniye bile durmayız ... Ama bizden Beyaz Dizilerdeki gibi aşk sözleri duymayı beklememeleri gerek.

2. ETKİNLİK

Diyalogu dinledikten sonra uygun cevabı işaretleyin. (Soru 5a-7a)

Diyalogu kesintisiz iki kere dinleyeceksiniz.

Hoş Geldiniz

- Ay Erdal, çok güzelmış burası!
- Değil mi hayatım, çok güzel!
- Ama pahalı değil midir, aşkım?
- Yahu pahalıysa, pahalı. Balayına çıktık diye düşün karıcığım! Gel!
- İyi akşamlar, kolay gelsin!
- Hoş geldiniz.
- Rezervasyon yaptırmıştım ben, yani karım ve ben, ikimiz.
- İsim neydi, beyefendi?
- İsim Erdal Şenoğlu ve Funda Şenoğlu. Herhalde evlilik cüzdanımızı görmek istersiniz.
- Yok, gerek yok. Bir kimlik olsa yeter.
- Kimlikleri vereyim ben, gene de evlilik cüzdanını göstereyim, ne olur ne olmaz. Kimlikler şöyle...

- 211 numaralı oda.
- Sağolun!
- Bir de şu formu doldurursanız...

2. ETKİNLİK

Diyaloğu dinledikten sonra uygun cevabı işaretleyin. (Soru 5a-7a)

Diyaloğu kesintisiz iki kere dinleyeceksiniz.

Hoş Geldiniz

5a. Konuşma nerede geçiyor?

- A. Turizm bürosunda.
- B. Otel resepsiyonunda.
- C. Evlendirme dairesinde.

6a. Konuşan çift ne yapmak istiyor?

- A. Odasına yerleşmek.
- B. Kimlik çıkartmak için başvuruda bulunmak.
- C. Balayına çıkmak için bir tatil rezervasyonu yaptırmak.

7a. Görevli ne istiyor?

- A. Evlilik cüzdanı.
- B. Kredi kartı.
- C. Kimlik.

6. ETKİNLİK

Söyleşiyi dinledikten sonra uygun şekilde cevaplayın.

Söyleşiyi iki kere dinleyeceksiniz.

Televizyon programcısı, sunucu, yazar ... Metin Uca; kendisiyle Bebek Kahve'deyiz. İzleyicilerimizin sorularını yanıtlıyor.

Metin Uca

6b. - İstanbul'la nasıl bir ilişkiniz var? En sevdiğiniz semt hangisi?

- Ben İstanbul'a tutkunum. Çok özel bir kent İstanbul. Boğaz'ın kıyısındaki, iki taraftaki her semti seviyorum. Ama kendimi en rahat, huzurlu hissettiğim semt, evimin olduğu Etiler semti.

7b. - Size bu hayatta destek olan, akıl veren biri var mı? Yoksa herşeyi kendiniz mi yapıyorsunuz?

- Kimse tek başına yapamaz. Bir ekiple çalışıyorum ve çoğu gençlerden oluşuyor; böylece onların getirdikleri yenilenmeyi yaşıyorum. Bu da benim için çok önemli.

8b. - Tiyatro eğitimi almışsınız. Profesyonel olarak tiyatro yapıyor musunuz?

- Yaptığım dönemler oldu, ama ben artık Türkiye’de iyi bir sunucu olmaya çalışıyorum. Tek kişilik bir gösteri yapıyorum ve onunla devam edeceğim.

9b. - Sizi ekranlarda daha sık görmek istiyoruz. Dizi ya da sinema filmi gibi projelerde rol almak gibi bir düşünceniz var mı?

- Hayır. Çünkü çok başarılı oyuncular var, çok farklı bir sektör orası. Dizi, benim kendimce faydalı olduğum işlerden değil, o nedenle yer almayı düşünmüyorum.

10b. - Hangi unvanınızı daha çok seviyorsunuz? Yazarlık, sunuculuk, seslendirme sanatçılığı...

- Benim bir unvanım yok aslında. Televizyon programcısı ve sunucusu olarak biliniyorum. Bu işi diğer işlerden belki daha fazla ve daha iyi yaptığım için öyle anılıyorum.

6. ETKİNLİK

Söyleşiyi dinledikten sonra uygun şekilde cevaplayın.

Söyleşiyi iki kere dinleyeceksiniz.

Metin Uca

Televizyon programcısı, sunucu, yazar ... Metin Uca; kendisiyle Bebek Kahve’deyiz. İzleyicilerimizin sorularını yanıtlıyor.

SORU

6b. Metin Uca niçin Etiler semtini seviyor? _____

7b. Metin Uca işlerini nasıl yapıyor? _____

8b. Niçin artık tiyatro yapmıyor? _____

9b. Metin Uca neden dizilerde oynamıyor? _____

10b. Neden ona televizyon programcısı deniyor? _____

Level C1C2

In the 3rd module - Listening Comprehension - of the C1C2 intergraded KPG examination, the texts provided and their corresponding tasks consist of **oral texts of various text types** (everyday dialogues, radio broadcasts, interviews with important figures of literature and the arts or science, guided tours, etc.) **which require a comprehensive / deductive understanding of the text.** Level C1 and C2 texts are **authentic**, and the candidate does not only need to have a good memory to answer the questions, but to have an understanding of the oral text in order to **answer in a deductive way** (as in level B).

Task examples⁹

1st task: a revised level of speech (the dean is addressing a female student who excelled on Graduation day),

2nd task: a revised / scientific level of speech (a university professor teaches sociological issues),

3rd task: a revised level of speech (a university professor talks about the quality of music today),

4th task: neutral speech level, description using toponyms (Trabzon description),

5th task: scientific level of speech about a Turkish novel / speech of reasoning (confutation of arguments)

The tasks also include questions about the «context of speech» of the oral texts: e.g. we ask candidates to understand who is talking [1st task]

9 2018 Test paper see: <http://www.turkmas.uoa.gr/kratiko-pistopoihtiko-glwssoma8eias-kpg/e3etaseis-kpg-toyrkikis-glossas/g1-g2-noembrios-2018.html>

and what or who the speaker is presenting [2nd task]. These tasks also require an advanced language proficiency because of the Turkish suffixes that the candidate must use in his / her answers (one-word answers).

Task examples

1. ETKİNLİK

1a'dan 10a'ya kadar olan soruları okuyun. Metni dinleyin ve sonra en uygun cevabı (A, B, C) işaretleyin.

A. 1a'dan 3a'ya kadar olan soruları okuyun. Dinleyin ve sonra cevap verin.

Lisansüstü tezini teferruatlı bir şekilde, titizlikle inceledik. Çok güzel bir çalışma olduğunu söyleyebilirim. Ben ve jüri üyesi arkadaşlarım, tam not verdik. Adını okulumuzun onur listesine altın harflerle yazdırmayı hak ettin. Seni tebrik ediyoruz.

- Teşekkür...

- Ayrıca, okulumuzun maddi imkânlarını da sana kullandırmayı, özel bir proje için isterdik. Ama, üniversitemizin imkânları, biliyorsun, bunun için, maalesef, yeterli değil. Ama, umarım ki özel sektörde, inşallah, bu tip imkânlara, e... e... e... kavuşursun. Bu çalışmalar, bu proje, eğer gerçekten amacına ulaşırsa, bir devrim niteliği taşıyacak.

B. 4a'dan 6a'ya kadar olan soruları okuyun. Dinleyin ve sonra cevap verin.

Biliyorsunuz, 18. yüzyılda, burjuvazinin, sistemi ele geçirmesi ile, dünyanın toprağa dayalı sistemi gitti, yerine sanayiye dayalı sistem geldi ve paranın sahipleri, sistemi yürütmek için, köle gibi çalıştırabilmeleri için insanı bütün değerlerinden koparmaları gerekiyordu. Topraktan, vatandan, dinden...

- Belki de «İnsanın doğduğu yer değil, doyduğu yer onun vatandır.» lafı o günlerin öğretisi, değil mi Hocam?

- Elbette.

- Nasıl yani?

- Paraya dönüştürülemeyen her şey gözden düşürüldü. İnanç, değer, hatta aşk bile...

1. ETKİNLİK

1a'dan 10a'ya kadar olan soruları okuyun. Metni dinleyin ve sonra en uygun cevabı (A, B, C) işaretleyin.

A. 1a'dan 3a'ya kadar olan soruları okuyun. Dinleyin ve sonra cevap verin.

1a. Dinlediğiniz konuşma, ...

A. bir iş görüşmesidir.

B. bir tez değerlendirmesidir.

C. özel sektörde terfi etme açıklamasıdır.

2a. Bu genç kadın niçin tebrik ediliyor?

A. Üniversiteye birincilikle girdiği için.

B. Özel bir projeyi başarıyla tamamladığı için.

C. Lisansüstü eğitimini başarıyla bitirdiği için.

3a. Bu genç kadın, ...

A. bir burs alarak projesini sürdürecektir.

B. bir iş bulmaya çalışacaktır.

C. üniversitede öğretim üyesi olacaktır.

B. 4a'dan 6a'ya kadar olan soruları okuyun. Dinleyin ve sonra cevap verin

4a. Dinlediğiniz konuşma nerede geçiyor olabilir?

A. Üniversitede.

B. Bir politikacının konuşmasında.

C. İbadet yerinde.

5a. Dinlediğiniz konuşmada vurgulanan fikir, ...

A. insanlığın gelişmesinde sanayileşme sistemlerinin önemidir.

B. insanın doğmasında vatan sevgisi ve inancın önemidir.

C. insanoglunun hayatta değerlere saygı göstermesinin önemidir.

6a. Dinlediğiniz parçada konuşmacıya göre, 18. yüzyılda gelişen sistemle, ...

A. para gözden düşürüldü.

B. para herşeyin üstünde tutuldu.

C. toprağa yapılan yatırım artırıldı.

4. ETKİNLİK

11a'dan 15a'ya kadar olan soruları okuyun. Dinleyin ve sonra en uygun cevabı (A, B, C) işaretleyin.

Gezelim Görelim (trancript)

A. 11a'dan 13a'ya kadar olan soruları okuyun. Metni dinleyin ve sonra cevap verin.

Trabzon

Tabii Trabzon'a geldiğiniz zaman bir tarafta güzellikler, manzaralar, diğer tarafta insan güzelliği ve tabii ki yemekler!

Karadeniz'in sağı solu belli olmaz. Birdenbire kar yağar, ya da kar yağmura dönüşür, ya da birdenbire güneş açar. İşte Karadeniz'deyiz ve

bü gün muhteşem güzel bir gün. Böyle sular akıyor, yeşillik. Evet, biz Trabzon'dan yola çıktık, daha önce deneyip de gidemediğimiz Santa Harabeleri'ne doğru gidiyoruz. Santa Harabeleri, hemen Trabzon'la Gümüşhane sınırında. Aslında, tabii bu harabeleri önemli kılan Taş Köprü merkezi. Taş Köprü, taa tarihten bu yana kervanların konakladığı yer. Şark'tan gelen kervanlar, orda konaklayıp çeşitli yollardan Karadeniz'e iniyorlarmış.

Şimdi ben bir yolda yürüdüm, burası tarihi İpek Yolu. Muhteşem bir vadi, bu vadiye çıkarken karşılaştığımız insanlara «Merhaba» diye diye Santa Harabeleri'ne ulaşacağız.

4. ETKİNLİK

11a'dan 15a'ya kadar olan soruları okuyun. Dinleyin ve sonra en uygun cevabı (A, B, C) işaretleyin.

Gezelim Görelim

A. 11a'dan 13a'ya kadar olan soruları okuyun. Metni dinleyin ve sonra cevap verin.

11a. Dinlediğiniz parçada kim konuşuyor olabilir?

A. Trabzon ilini tanıtan bir TV programı sunucusu.

B. Memleketini tasvir eden bir Trabzonlu.

C. Bir seyahat acentası memuru.

12a. Karadeniz'in hangi özelliğinden bahsedilmektedir?

A. Ulaşım ve yol şartlarından.

B. Uzak Doğu'daki han ve köprülerden.

C. Tutarsız iklim şartlarından.

13a. Taşköprü eskiden neden o kadar önemli bir yerdi?

A. Çünkü çok önemli bir ticaret merkeziydi.

B. Uzak Doğu'dan gelen malları taşıyanların durduğu yerdi.

C. Bu yörenin doğa güzellikleri ve yemekleri muhteşemdi.

5. ETKİNLİK

Tahsin Yücel’le Söyleşi

16’adan 20’ya kadar olan soruları okuyun. Metni BİR KERE dinledikten sonra en uygun cevabı (A,B,C) işaretleyin.

- Türk romanının şu an bulunduğu seviyesini nasıl buluyorsunuz başlangıçtan bu yana baktığınızda?

- Şimdi, başlangıçtan bugüne isterseniz başlangıcı ile ilgili benim katiılmadığım bir gözlem vardır: Derler ki, birçok eleştirmenimiz, ve hani yazın tarihçilerimiz, “İşte efendim, Türkiye’de roman çok yenidir, fazla gelişmemiştir.” İkinci olarak, “Roman bir burjuva türüdür, yani burjuva toplumlarında gelişmiş bir türdür. Bizim toplumumuz tam gelişmediği, burjuva olmadığı için, romanımız da Batı düzeyinde değildir.” derler. Ben bu her iki görüşü de benimsemiyorum, yadsıyorum. Çünkü, roman, evet 16. yüzyılda filan örnekli romanlar var, diyelim ki Fransa’da; daha önce de romandan söz ediyorlar ama o, bildiğimiz roman değil. Asıl roman 16. yüzyılda ama böyle, kesik kesik. Yani, diyelim ki, 16. yüzyıldan bir romancıyı öne çıkarıyorsunuz, işte 17. yüzyıldan başka birini. Roman, asıl 19. yüzyılda, bir birincil tür durumuna geliyor, o da kültürün, okuyup yazmanın toplumlarda yaygınlaşmasıyla.

Şimdi, diyelim ki, bunu esas alırsak, romanın böyle iyice öncül, önde gelen bir tür olmasının 19. yüzyılda Avrupa’da başladığını -yani gazeteciliğin de gelişmesiyle bir ara bir bağlantısı vardır bunun- evet, bizde de roman diyelim ki bundan en fazla 40-50 yıl sonra başlar, Türkiye’de roman yazılmaya. Dolayısıyla o kadar büyük bir tarih farkı yoktur.

İkincisi, neden roman yalnızca burjuva toplumlarında gelişsin? Buna karşılık da ben Rus romanını örnek veririm. 19. yüzyıl Rus romanı, yani dünyanın en büyük romancılarını içeren... ve o dönemde Rus toplumu bir burjuva toplumu değildi hiçbir biçimde.

O bakımdan, kendi romanımızı, tarihçede daha geride, içerik, yapı olarak da daha geride görmememiz gerekir ve bizden önceki kuşaklarda da bizim kuşakta da bayağı iyi romanlar yazılmıştır. Bugün de bunun pek çok örneklerini görüyoruz. Yani, Türk romanı, ne bileyim, herhangi bir Batı romanından daha geride değil gibi geliyor bana.

5. ETKİNLİK

Tahsin Yücel'le Söyleşi

16a'dan 20a'ya kadar olan soruları okuyun. Metni BİR KERE dinledikten sonra en uygun cevabı (A,B,C) işaretleyin.

16a. Tahsin Yücel, Türk romanının seviyesi hakkında ...

A. Türk romanını küçümseyen diğer roman eleştirmenleriyle aynı fikirdedir.

B. Türk romanının Batı romanına göre daha yüksek bir seviyede olduğunu düşünüyor.

C. yeni bir tür olmasına rağmen Türk romanının ulaştığı seviyeden gayet memnundur.

17a. Tahsin Yücel'in eleştirmenlere katılmadığı gözlem, aşağıdakilerden hangisidir?

Eleştirmenler, Türk romanının...

A. çok eskiye dayandığına inanıyorlar.

B. daha gelişmediğini savunuyorlar.

C. burjuva sınıfına ait olmadığını iddia ediyorlar.

18a. Fransa'da roman, ...

A. 16. yüzyılda en parlak devrini yaşamıştır.

B. 17. yüzyılda klasik eser veren devrine geçmiştir.

C. 19. yüzyılda halk arasında yaygın bir edebî tür olmuştur.

19a. Tahsin Yücel'e göre, romanın gelişmesine en önemli etken, ...

A. ilk romanların beğenilmesidir.

B. gazeteciliğin gelişmesidir.

C. eleştirmenlerin çoğalmasdır.

20a. Dinlediğiniz parçada aşağıdaki konulardan hangisine değinilmiyor?

A. Tahsin Yücel'in romana bakış açısına.

B. Dünyada romanın tarihçesine.

C. Tahsin Yücel'in yazdığı romanlara.

2.2.d. Module 4 - Speaking

Level B1B2

In the B1B2 level KPG speaking tests, tasks are distinguished by a **wide variety**, enabling the examinee to express themselves more flexibly. The distinction between B1 and B2 language proficiency levels is evident: **description / narration in B1, judgment and argumentation in B2**. The **speech produced** by the KPG candidate is «**dynamic**» and **personal** triggered by visual stimuli. These are photos of people in a variety of social circumstances, familiar to them by their everyday lives, with recognizable objects, events, etc. This test also includes a task of oral production with the help of a **Greek mediation text**. Examinees verbally transfer to Turkish information contained in a Greek text in accordance with the given question / instruction.

Task examples

2.2. Büyüklerle Beraber Olmak (SAYFA 6)

B1

SORU 1

Fotoğraf 7'ye bakın. Fotoğrafta kimleri görüyorsunuz. Onlar neredeler ve ne yapıyorlar? Daha yaşlı erkek sizce biraz önce ne yaptı? Anlatın.

SORU 2

Fotoğraf 8'i diyelim ki siz çektiniz. Kimin fotoğrafını, nerede çektiniz? Bu insanlar ne yapıyorlar? Kendilerini nasıl hissediyorlar? Anlatın.

B2

SORU 3

Fotoğraf 9 ve fotoğraf 12'ye bakın. Gördüğünüz etkinliklerden hangisini çocukken veya şimdi ailenizle beraber yapıyorsunuz? Sizce hangisi daha eğlenceli? Niçin?

SORU 4

Bu sayfadan siz bir fotoğraf seçin. Hangi fotoğrafı seçtiğinizi söylemeyin. Fotoğrafta gördüklerinizi bana anlatarak seçtiğiniz fotoğrafı bulmama yardımcı olun.

Büyüklerle Beraber Olmak

3.3. Bisiklet Trafik Kuralları (SAYFA 11)

Arkadaşınız İsmail bisiklete binmeyi çok seviyor ama bisikletle dolaşmak-
tan korkuyor. Siz bu yazıyı okuduktan sonra onunla konuyu tartışıyorsunuz.

B1

SORU 1

Bisiklete binmeden önce neleri kontrol etmeli? Arkadaşınızı uyarın.

SORU 2

Şehrin neresinde bisikletle rahatça dolaşabilir? Nerele bisikletlere
uygun değildir? Arkadaşınızı bilgilendirin.

B2

SORU 3

Bir bisikletçinin hangi trafik kurallarına mutlaka uyması gerekir?
Arkadaşınıza uygun tavsiyelerde bulunun.

SORU 4

İsmail, arkadaşlarıyla beraber bisikletle dolaşırken ne yapmalı? En
tecrübeli sürücü nerede olmalı? Buna benzer daha başka güvenlik ku-
rallarına uymak konusunda İsmail'i ikna edin.

 **Και το ποδήλατο έχει Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας (Κ.Ο.Κ.)**

Καρίστε τα οφέλη και την ελευθερία που σας προσφέρει το ποδήλατο, αλλά τηρήστε τους κανόνες ασφαλείας. Ακολουσέτε όλους τους ηθικούς επιλόγους για το ποδήλατο στην μέση μεταφοράς για διάφορους λόγους ο καθένας.

Κάποιοι ποδηλάτουν για ενασχόληση, άλλοι για σωματική άσκηση, κάποιον για λόγους οικολογίας και περιβάλλοντος, και υπάρχουν και αυτοί που το χρησιμοποιούν λόγω ... μόδας, των απαιτήσεων και της οικονομικής κατάστασης.

Μερικοί από αυτούς είναι "παραταπεινός" ποδηλάτες. Κάποιον έχουν στοιβαγμένες γνώσεις του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας (Κ.Ο.Κ.) ως οδηγού κάποιου άλλου οχήματος, ενώ για αρκετούς το ποδήλατο είναι το πρώτο τους όχημα.

Ποδηλάτες, έμπειροι και αρχάριοι, οφείλουμε να σεβόμαστε κάποιους κανόνες που θα διασφαλίσουν την ασφαλή συνεισφορά μας με τα υλικά οχήματα και τους πελάτες.

Ποδήλατα στους δρόμους, τα τρένα, τα Μετρό... ... αλλά όχι στα πεζοδρόμια και τις διαβάσεις για τους πελάτες! Στον δρόμο ο πελάτης είναι πιο αδύναμος από εμάς και οφείλουμε να τον σεβόμαστε, με τον ίδιο τρόπο που απαιτούμε από τα αυτοκίνητα να σεβονται εμάς...

Στη σειρά... όταν ποδηλάτουμε με σειρά, ο ποδηλάτης με τη μεγαλύτερη πάρα, καλό θα είναι να βρίσκεται τελευταίος στη σειρά. Ας θυμόμαστε πως συνήθως ο κίνδυνος έρχεται πίσω μας και σπάνια από το αντίθετο ρεύμα.

Το λεωφορείο είναι φίλος μας... αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να κυκλοφορούμε παρτούρα, ο ένας δίπλα στον άλλο! Αν δεν μπορούμε να προσπεράσουμε ένα λεωφορείο ή αν δεν μπορούμε να κρατήσουμε την απόστασή μας από αυτό, καλύτερα είναι να κάνουμε λίγο ταχύτητα και να το αφήσουμε να φύγει.

Έλεγχος στα φώτα... Έλεγχος στα φρένα... Κράνος στο κεφάλι και δεν έχουμε να φοβηθούμε τίποτα. Και να θυμάστε, οδηγούμε πάντοτε σαν να είμαστε αλκοολικοί, αλλά κάνουμε ότι μπορούμε για να προκαλέσουμε εντοπισμό (με την καλύτερη νοοταξία).

Καλές οθονομαζικές βολές!

Level C1C2

In KPG examinations, in addition to the opening questions aiming to build familiarity (as in Level B), the C1C2 oral production test focuses on a) **developing opposing views**. This is a kind of debate on a social issue on which opinions often differ. During the test, the examinees first develop a «for» or «against» view of a subject (e.g. «are you for or against distance education?»), as they are asked to support different positions on a subject, developing 3-4 arguments based on written stimuli outlined in «cards» b) **commenting / supporting an opinion**: assessing the candidates' ability to explain an issue and develop their opinion on it. More specifically, by using one or more multimodal texts as stimuli (cartoon, saying, graph, poster, proverb, etc.) the candidate expresses a reasoned opinion on the issue raised in the stimulus text, and c) **the mediation activity** aimed at examining the candidate's mediation ability, as the objective is that the candidate verbally transfer to the Turkish language information contained in a Greek text, in accordance with the question / instruction.

Task examples

2. SET (e-EĞİTİM)

ADAY A (Kart 3)

- Kart 3 'teki ipuçlarını kullanarak, bilgisayarların öğretmenlerin yerine geçebileceği fikrini savunun.
- Bilgisayarların eğitim dışında başka hangi alanlarda faydalı olduğunu düşünüyorsunuz? Cevabınızı destekleyin.

ADAY B (Kart 4)

- KART 4 'teki ipuçlarını kullanarak, bilgisayarların öğretmenlerin yerine geçebileceği fikrine karşısınız. Neden? Anlatın.
- Size göre ideal bir öğretmenin nitelikleri ne olmalıdır? Açıklayın.

Set 2	Kart 3	Kart 4
• Devlet bütçesinin eğitime olan masraflarını azaltır. • Zaman kazandırır. • Sanal ortamda öğrencilere erişim kolaylığı sağlar.		• İşsizliği artırır. • Yüz yüze iletişim kaybolur. • İnsan gücüne olan gereksinimi en aza indirir.

We have great differences from other certification systems where the examination is based on only two topics, one of which is a summary of some text to which the candidate's personal position is added.

In addition, throughout the test of oral production we have pictures which help to understand the text and also the «context of speech» is clear so that the candidate is able to identify the speaker in terms of the level of speech and the type of oral text he / she needs to produce. We also note that the pictures or banners we have also help to understand the written text. The source of the text is also indicated, whether it is from a newspaper, book, blog, face book, etc. In KPG we also have 6 cartoons and quotes that need commenting



Mediation text example

Fransız İnceliğiyle Cinayet (SAYFA 11)

SORU 3.1 - Metinde sözü edilen filmi bir televizyon programında sunacağınızı düşünün. Metni okuduktan sonra filmin konusu ve başrol oyuncusu hakkında konuşun. Ardından, filmin yönetmenine ve tarzına odaklanarak eleştirinizi geliştirin.

Fransız inceliğiyle cinayet

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΣΙΝΕΜΑ

τεύχος 246 - ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2019

Έγκλημα με γαλλική φινέτσα

ΤΟΥ ΚΩΣΤΑ ΤΕΡΖΗ

Τον Αύγουστο του 1973 πέθανε πρόωγα, στα 66 του χρόνια, ο κορυφαίος δημιουργός του γαλλικού νουάρ Ζαν Πιέρ Μεβίλ. Το «Μεβίλ» ήταν μινιμάλισμο και το μισθό της αγάπης του στον Αμερικανό συγγραφέα Χέρμπερτ Μπέρλι. Παρ' ότι ενδιαφέρθηκε από νωρίς για τον κινηματογράφο, τελικά ασχολήθηκε επαγγελματικά με τη σκηνοθεσία σε ηλικία περίπου 30 ετών. Ήρθε η δική του εταιρεία παραγωγής το 1946 και ξεκίνησε να γυρίζει ταινίες χαμηλού προϋπολογισμού, στις οποίες συμμετείχαν αρχικά οι φίλοι του.

Στην περίφημη συνέντευξη - ποταμό που είχε δώσει στον Ροά Νουκουέρε, ο Μεβίλ εξομολογείται: «Είμαι εξαιρετικός στον χαρακτήρα μου, αλλά ιδιαίτερα με ενδιαφέρει να ζω σαν άνθρωπος του δίκου... Ο σκεπτόμενος είναι ένας άνθρωπος που κυλάει δουλειά στο σκοτάδι. Πρέπει να αποστασιοποιηθεί και να σκηνοθετεί. Αλλιώς ταυτίζονταν πρέπει να είναι άνθρωπος ανοχής, τρυφής, διαδουλικός... Πρέπει να είναι μέτριος, τον κορμί του».

«Ο Σαμουράι» (αγγλικά τίτλος: «Ο δολοφόνος με το στεγνό πρόσωπο»), παραγωγή του 1967, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ερμηνεία του Αλντν Μπρόντ στον πρωταγωνιστικό ρόλο. Ένας επαγγελματίας δολοφόνος, ο Τζορ Καστίλ, που εκτελεί μισρά το «αμμόβολο» που αναλαμβάνει, μετά τη δολοφονία του ιδιοκτήτη ενός νυχτερινού κλαμπ. Θα συλληφθεί μαζί με άλλους υπόπτους, αλλά θα αρθεί ελεύθερος έπειτα από επιφανείς μαρτυρίες. Όμως οι ίδιοι οι μενέζερς εντοπίζουν τον προσώπου να μη μοιάζουν και απομαρτίζουν να τον βγάλουν από τη μέση.

«Δεν υπάρχει μεγαλύτερη μοναξιά από εκείνη που σημειωθεί εκτός ίσως από τη μοναξιά της τήρας μέσα στη ζωή» - είναι το μυσό που προσφέρει ο Μεβίλ στους τίτλους της αρχής.

Επέρρος στη σκηνή λογοτεχνία
Σεσέ επιρροές από την ταινία του Μεβίλ διαποτίζουν κοινές με ελκικό στο μέγεθος του Σκουπέρου Μάκομ Μάκκι (γεννήθηκε το 1982) «Πως ένας απελαστής λέει ενίο», δεύτερο μέρος της «τρίλογίας της Γλασκώβης». Ο Μάκκι παρουσιάζει χαρακτηριστικές βουτηγμένες στην πορνομοία, όχι από επιλογή αλλά από την ανάγκη για επιβίωση. Ο Κάλουμ Μάκκιν, ο βασικός του ήρωας, είναι ένας κακότατος νεαρός απελαστής, οι συνθήκες και η ζωή του σπύλου θυμίζουν τους κάδικς των σοκουρά. Το πικρό συμπέρασμα του: «Καλύτερος απελαστής δεν έχω το πρόνιο να απομαρτίζω...». Με κοφείς φράσεις ο συγγραφέας αποτυπώνει τη γεμολοική πορεία του ήρωά του προς το «πέλο», ενώ η πόλη, η Γλασκώβη, με τους υποειπωμένους επιπιδόνους δράσεως της, είναι ο βουδίσμος οντολογικής.

ΣΙΝΕΜΑ 11

3. Comparison between KPG, Tömer and İstanbul Turkish Language Proficiency Certification Systems

The Turkish Language Proficiency Testing System of Ankara University Tömer, «Türkçe Öğretim Merkezi - Ankara Üniversitesi TÖMER», whose full name since 2001 is «Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi», was launched in 1984 and is the first institution to

teach and certify Turkish as a foreign language in Turkey. It includes all levels of language learning (A1, A2, B1, B2, C1 and C2). Recently, following the principles of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), it also conducts a C1 & C2 (Language Cert AÜ TÖMER Türk Yet and CEFR) intergraded examination.¹⁰

The Turkish Language Certification System of the University of Istanbul, «İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi», was launched in 2000 although it preexisted as an institution teaching Turkish as a foreign language under various names: since 1933 it was called «Yabancı Diller Okulu», in 1983 it was renamed «Yabancı Diller Bölümü» and in 2000 it received its current name. It includes language levels A1, A2, B1, B2, C1 and C2. In Greece, level C is examined as intergraded C1 & C2.¹¹ This system also follows the principles of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).¹²

We note that the Tömer and İstanbul textbooks of Turkish as a foreign language, which are used by candidates for their language proficiency examination, do not refer to C2 level but to C1 +.

Comparing the aims and typology of the three language proficiency tests regarding levels B and C, and since KPG does not yet contain A-level exams, we reach the following conclusions:

3.1. Regarding Level B (B1 & B2)

Compared to KPG, both Tömer and İstanbul examinations¹³, through a specific typology of tasks, place greater emphasis on morphology and

10 <https://www.languagecert.gr/en/turkish/languagecert-au-tomer-turkyet-benefits/Pages/languagecert-au-tomer-turkyet-benefits.aspx>

11 See: <https://perugia.edu.gr/%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B5%CE%BE%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD/>

12 See: <https://dilmerkezi.istanbul.edu.tr/en/content/about-us/history> and <https://dilmerkezi.istanbul.edu.tr/en/content/turkish-courses/general-information>

13 A previous paper presented in 2015 compares in detail the KPG, Tömer and İstanbul language assessment systems: Sella E. and M. Mavropoulou, «Turkish language in the National Foreign Language Exam System (KPG): Present and Future», *22nd International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, Hellenic Society of

syntax in the first module, the requirements in the second module are fewer in terms of both length and text types and speech levels - which are not distinguishable in the Turkish system, in the third module the tasks are rather «static» and less «dynamic», rather assessing the short-term memory of the candidates than the inference of conclusions. In both Tömer and İstanbul, the «selective/modified cloze» (language awareness) tasks are designed to assess morphology and syntax issues rather than vocabulary issues, noting that «activated» knowledge is not assessed by «cloze» tasks). Also in the 4th module, speech production is more guided and of a more «traditional» type, while the tasks between B1 and B2 are difficult to differentiate on the level of difficulty.

The emphasis on morphology and syntax in Tömer is also illustrated by the distribution of all tasks, as well as the weight of scoring in the first module (reading comprehension): in a morphology / syntax task, each choice scores 2 (B2), while, in a comprehension task, each correct choice scores 1.5 or 1. Per level, the total number of items in the language awareness tasks compared to comprehension ones is also higher in Tömer (B1: 12 and 4 respectively in a total of 16 items, B2: 8 and 6 respectively in a total of 14 items) than in KPG (B1 & B2: 10 and 20 (comprehension) respectively in a total of 30 items), while in İstanbul we have the following tasks: B level: Multiple choice items with only two options, level B2: not a multiple choice task, but a) questions (10 items) on the text seeking open answers b) right-wrong (5 items) on the same text. In short, comprehension items outweigh language awareness items in the İstanbul examination (15 vs. 10).

In the second module, Writing, there are characteristic qualitative and quantitative differences between Tömer-İstanbul and KPG. Tömer's tasks, like those of İstanbul, are, we would say, «more traditional». Tömer provides, where appropriate, a text, a cartoon, a poem or a sketch,

Applied Linguistics, Department of the English Language and Literature, 24-26 April 2015, AUTh. Thessaloniki. Regarding the Tömer assessment system, the comparison is based on the 2015 language proficiency tests posted on line, since we were no longer able to detect recent tests on the Internet, and as for the comparison of the İstanbul assessment system is based on the 2019 online language proficiency tests.

and candidates are requested to: a) write a «composition»¹⁴ on the basis of personal experience or views in the direction of specific points of reflection, without specifying the type of text required nor any specific communicative situation, and / or b) answering 2-3 specific questions that are relevant to the stimulus -text. Level B2 provides a 130-150 word text with content, e.g., a film description or a social phenomenon, and the candidate is asked to write a text with a corresponding theme, similar to the model text given and with the same number of words, without once again, the type of text required nor any specific communicative occasion being mentioned.

In the 3rd module, Listening Comprehension, Tömer does not have the help of pictures for B1 picture matching and listening tasks and the tasks on the three oral texts are either «multiple choice» or «True / False» for both levels. These tasks require a transposition of the word missing from a phrase in a blank rather than the inference about what is said in the oral text. In İstanbul, the third module of B1 consists of listening to 2 texts (unknown type / duration). The same is true for B2, where automatic short-term memory is required rather than conclusions drawn from oral text.

In the 4th module, Speaking, the differences in the tasks between the Greek and Turkish certification systems are also noticeable. In both Tömer and İstanbul, apart from the justified absence of the mediation test, there is no picture / photo task, where pictures allow for a smooth and personal expression of speech and act as a trigger for oral production. Tasks in Turkish systems have a different logic, such as e.g. a) a summary of a text provided and the addition of personal views on the subject of the text; and b) a relevant exchange of opposing views in the form of debates with the co-candidate on a given topic and specific communicative situation.

In KPG examinations, as mentioned above in detail, in the first module and in the third module there are «contextual» (vocabulary /

14 The term «kompozisyon» is used or the instruction appears without any definition of textual type: «give your opinion»

morphology / syntax) tasks which allow candidates to «activate» their knowledge, otherwise we assess a more «passive» knowledge of the language, and in module 4 the speech produced by the candidate for the KPG test is «dynamic» and personal, in contrast to the speech produced in the Tömer and İstanbul examinations which is rather «static» and «compliant» to the mainstream / conventional speech standards (norm of writing). Also, in the KPG tests, the texts provided in both the 1st and 3rd modules, as well as the 2nd module written texts vary by depicting different socio-linguistic situations, different text types and levels of speech, which allows us to assess the textual processes and language options in order to meet specific communication aims. In the tasks of both Tömer and İstanbul, we do not find the communicative dimension of language so clearly and distinctly in either the provided or the produced types of speech.

In short, at levels B1 and B2, the three systems differ significantly in both the typology of the tasks and aims, despite the fact that all three of them follow the CEFR specifications.

3.2. Regarding Level C (C1 & C2)

Compared to KPG, in quantitative terms both the Tömer and İstanbul provided and produced texts, at least in the tests we had at our disposal, in the 1st, 2nd and 3rd modules are much shorter in length. The difference in length between the texts provided for the B1 & B2 and C1 & C2 levels is very small in Turkish systems, so that the degree of difficulty of the levels in terms of volume processing is not noticeable. The İstanbul examination, as well as the KPG examination, is called «intergraded»: to qualify as a C1 level, a candidate must score 85-94 and to qualify as C2, a candidate must score 95-100 of the same examination as well. But, the rating is more balanced in the KPG due to the fact that in KPG the items are evenly distributed.

In Module 1, Reading Comprehension, regarding the typology of tasks: Tömer's tasks are of the «right / wrong» type - with no «not mentioned» option - (3 tasks) and «matching / selection» (answer questions

/ paragraphs with headings) (2 tasks), as well as «selective cloze» tasks, while the KPG tasks have a greater variety: «multiple choice completion» (4 tasks), «selective/modified cloze: fill in the blanks by selection» (1 task), «selection: matching» based on choices for completing a text / based on headings and texts (2 tasks) and «Cloze completion» (2 tasks). Clearly, the degree of difficulty of the requirements of KPG is much greater than that of Tömer, especially in the contextual completion tasks. Similar to Level B, in Level C, the Turkish systems of Tömer and İstanbul focus on assessing knowledge of morphosyntax rather than text understanding through conclusive logic - completion of tasks through context.

From a qualitative point of view also, the typology of the Tömer 1st and 3rd module tasks is similar to B level (multiple choice & True / False tasks), and there is absence of completion tasks through context (as in B level). This type of tasks requires a very good, active, and not only passive, knowledge of Turkish written language (see KPG). In Tömer, in the first module, the items are strictly aimed at understanding the meaning of the texts, while in KPG they are divided between understanding the texts, recognizing the types of speech and understanding - recognizing and using - idioms, metaphors, everyday expressions, proverbs which are very important and profound elements in use in Turkish written language, regardless of the type of text.

With regard to module 2, Writing, and the aims of the two systems, both Tömer and İstanbul do not seem to have clear aims in this module - simply producing written speech by choosing between two proposed topics - while the aims of KPG are clear both about the communicative situation and the textual type and level of discourse of two different topics for development. Therefore, KPG is rather more demanding both in terms of the different types of text requested and the length of texts (and production time).

As for module 3, Listening Comprehension, we are under the impression that the aims of C level listening comprehension are best served by the variety of text types and speech levels and tasks provided by KPG

tasks rather than those of Tömer¹⁵ and İstanbul, which do not exhibit a large variety of oral speech types, that is, the «completion through context» tasks of module 3 rather reward the candidate's memory capacity than comprehension through conclusions, which is what the corresponding task of KPG Level C aims to achieve (as in Level B). As for module 4, Speaking, Level C1, the similarities in aims and tasks between Tömer and KPG are greater than in the previous modules, with the main difference being that KPG (especially in the debate and mediation task) requires greater skills for handling a conversation, ease of speech and general communication skills. Tömer's tasks being more «traditional» are likely to make it easier for candidates, as opposed to those of KPG. Also, in İstanbul the speaking examination requires a dialogue between the examinees, only this is based on a single exam topic, so after the first couple of examinees the topic has been leaked, while in KPG there is a variety of topics to discuss so as to avoid leaking. In all activities of Turkish assessment systems there is no illustration of the topics to be examined, which helps in the perception of style and textual type but which also inspires, especially in the production of oral speech.

Also, more generally, regarding the proposed and required types of discourse, what was noted about B level applies here as well: in C level, KPG texts, in contrast to those of Tömer, vary depicting different socio-linguistic conditions, different text types and levels of discourse, which allows us to assess the textual processes and corresponding language choices in order to achieve specific communication aims. In Tömer's tasks, we do not so clearly see the communicative dimension of language in either the provided elements or the discourse produced.

Moreover, at level C, as at level B, in Turkish assessment systems the text types are very limited in each examination due to the small number of activities. In KPG, there is a wide variety of types of textual discourse in each examination (literature, articles from magazines and journals, journalistic discourse, everyday language but also scholarly terminology, etc.). Furthermore, in KPG the texts, both written and oral, are authentic

15 For example, KPG multiple choice tasks impose a deeper and more careful comprehension of the text than «Right/Wrong» tasks.

and their sources are recorded. There are no sources recorded in İstanbul, so we cannot know whether the texts are authentic or whether the authors have written them according to the specifications of their teaching method. The European portfolio at this level requires that the texts in the language under examination be authentic.

A more general finding is that the material of the examination, at all levels of both Tömer and İstanbul language certification, is based on the material taught in the respective language learning methods (Tömer Turkish and İstanbul Certificate Teaching Textbooks). There are no specific teaching textbooks for KPG, or any «specific material», that is to say, material which will be studied and examined by Turkish Language Proficiency Certification candidates.

In short, the three systems differ to quite an extent in both the typology of the tasks and the aims, despite the fact that all three systems follow the CEFR specifications. It should be noted that more specific requirements have been developed for the KPG examinations.

4. Conclusions-Discussion

From the above description of the way the National Foreign Language Exam System (KPG) for the Turkish language exam is organized and the documentation of the difficulties faced by the KPG Test Developers team for Turkish, the following are inferred:

I. On the one hand, the originality of the heterogeneous profile of the candidates of KPG for Turkish poses new challenges to the Test Developers team on how to deal with them, but on the other hand, it imposes a distinction on the categories of the candidates in order to objectively evaluate the lexicographic characteristics of language production in various communication environments and the descriptive indicators that will specify how students articulate - with language as a tool - socially defined meanings at each of the levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). A partial solution for objectively analyzable results would be the introduction of A1 and A2 level exams, levels that are not of interest to Turkish native speakers - who need KPG certification purely for professional development or job

prospects. In this way, we will be able to evaluate at least on a first level the Greek-speaking candidates' difficulty of learning Turkish.

II. The typological diversity of Turkish, in comparison with the European languages examined, causes difficulties in harmonizing with the typology of KPG tasks as well as with the standardization of language proficiency assessment tools and the standardized evaluation of language proficiency. These difficulties are mainly identified at the level of typology of the first module tasks (Reading comprehension). In order to partially solve the problem of typology of tasks, we believe that we should differentiate regarding the first tasks of module 1 (selection tests: multiple choice) mainly of B1 & B2 levels, but also of C1 & C2 levels, in order to be able to examine exclusively the morphosyntactic awareness of Turkish, adopting a different type of tasks than the one we have done so far (following the typology of the other languages tasks). We would also need to differentiate at least the time allocated for the 1st module of intergraded Level B so that the candidates have the time to work on «Completion through context» tasks, which is admittedly difficult due to the agglutinative structure of the Turkish language. We take for granted that candidates of intergraded level C have more experience in the construction of the language, therefore they do not need more than the allocated time.

III. A brief comparison¹⁶ of the typology of tasks between KPG for Turkish and the Turkish language proficiency certification systems by the University of Ankara and İstanbul University (Tömer / İstanbul State Examinations) brought to light, in our opinion, the fact that KPG for Turkish fully complies with the specifications and aims of the CEFR and the specific requirements of KPG for the testing of skills or communicative activity (according to CEFR)¹⁷ while making the divergence or

16 For the analytical comparative description of the methodology and aims of the three language proficiency certification systems, see relevant presentation at *22nd International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, Hellenic Society of Applied Linguistics, Department of the English Language and Literature, 24-26 April 2015, AUTH, Thessaloniki

17 The KPG language proficiency assessment tools for Turkish are structured in such a way that they serve the use of language from the point of the strategies which students use to activate general and communicative competences in order to carry out the activities and processes involved in the production and comprehension of texts and the construction of

different perception of how to test Turkish language proficiency in Tömer and İstanbul exams clear. KPG appears to be more complete and, therefore more demanding than the Turkish certification systems.

The KPG Language proficiency assessment tools are characterized by a variety of tasks, text types, speech levels and communication conditions in all the modules examined, with a distinct intergradation of difficulty in the three levels examined, with the exception of the B2 and C1 completion tasks (see above). The Tömer and İstanbul assessment tools appear to follow a more «traditional» and uniform task typology, a smaller variety of both provided and produced texts, speech levels and communication circumstances, and the requirements specific to the second module of all three levels are much lower than those of KPG.

We consider that the general aims of CEFR are best served by the KPG language proficiency tools compared to those of Tömer and İstanbul, mainly with regard to C-level aims, and with respect to the four skills, with particular emphasis on reading comprehension and speaking (1st and 4th modules respectively).

On the occasion of the above review of the National Foreign Language Exam System in Greece (KPG) for Turkish and the evaluation of the difficulties which have arisen in its implementation, we believe that, if the conditions are favorable, we will be able to complete the test for Turkish in the best possible way with regard to all its language proficiency levels, including, at a later date, A1 and A2 levels.

Our latest ambitious goal - triggered by the very useful and interesting action of the project entitled «Differentiated and Graded National Foreign Language Exams» (Greek acronym: DiaPEG) «Connecting KPG with Public Education» - is the creation of electronic interactive educational material for all modules of the levels examined for Turkish addressed to both instructors working in private language schools, where Turkish is taught as a foreign language (since it is not taught in public education)

constant speech concerning certain topics, which allow them to execute the duties they are facing at given situations and the restrictions of circumstances arising in different fields of social existence». In bold letters are marked the descriptors of the use of language and the ability of the user/student to use this language. (Common European Framework of Reference for Language, EE, Greek edition, p. X)

as well as to KPG candidates for Turkish. It should be noted that the research we are conducting within the Department of Turkish Language on the development of Interlanguage of Turkish learners is believed to provide important information which will complement the general research on the description of the examination topics of KPG for Turkish.

References

- Ankara Üniversitesi, TÖMER, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
<http://tomer.ankara.edu.tr/en/conditions/>
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). (2008) [Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ)], Conseil de l'Europe, Greek edition.
- İstanbul Üniversitesi, Dil Merkezi, Istanbul University Language Center, <http://dilmerkezi.istanbul.edu.tr/>
- Hellenic Republic, Ministry of Education and Religions, National Foreign Language Exam System (KPG): <http://www.minedu.gov.gr/themata-kpg>
- National Foreign Language Exam System (KPG) - Language Learning Assessment and Certification System (2008). Athens: Ministry of National Education and Religious Affairs - Special CSF Implementation Service: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4387/1281.pdf> (in Greek)
- National and Kapodistian University of Athens, Department of English Language and Literature, National Foreign Language Exam System (KPG): <http://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/>
- National and Kapodistian University of Athens, Department of English Language and Literature, Research Project «Differentiated and Graded National Foreign Language Exams» (DiaPEG): <https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/diapeg.htm>
- National and Kapodistian University of Athens, Department of Turkish Studies and Modern Asian Studies, National Foreign Language Exam System (KPG): <http://www.turkmas.uoa.gr/kratiko-pistopoihtiko-glwsoma8eias-kpg.html>
- Sella - Mazi, Eleni (2014). Turkish Studies in Greece and Greek Studies in Turkey: Higher Education, in *The Timeless Contribution of the Greek Language to Other Languages*, edited by G. Kanaraki, Papazisis, 2014, pp. 491-502 (in Greek).
- Sella E. and M. Mavropoulou (2015). «Turkish language in the National Foreign Language Exam System (KPG): Present and Future», *22nd International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, Hellenic Society of Applied Linguistics, Department of the English Language and Literature, 24-26 April 2015, ATh. Thessaloniki (paper non published)

Yunanlılara Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde “İyelik Ekleri”nin Kullanımı

The Use of Possessive Suffixes in Teaching Turkish to Greeks as a Foreign Language

*Hristina Şanlıoğlu**

Abstract

In this research, the use of possessive suffixes in teaching Turkish as a foreign language to Greek students is examined.

In addition, in accordance with the results of the research, solutions are offered to facilitate the teaching of Turkish as a foreign language to the Greeks and to develop teaching methods.

Problem Status: Does the use of possessive suffixes in teaching Turkish as a foreign language to Greeks constitute a problem?

Method: In this study, we tried to determine the errors in the structure and syntax level of “Possessive Suffixes” which have a wide usage area both in written and oral expression by means of **Error Analysis** method.

In our study, we used a data consisting of exam papers of Turkish Grammar and Syntax course of 3rd and 4th semester students of the Department of Turkish and Modern Asian Studies at the University of Athens.

Objective: In this study, we examined 278 sample texts with learner corpus-based error analysis method. Our main objective in this study is to use the sample texts to minimize the “interference” and “transfers” they make from the mother tongue of those who learn Turkish as a foreign language to the extent possible, to produce solution suggestions and to develop new teaching methods, more modern forms of education and existing methods, making them as efficient as possible.

* Öğr. Gör. Milli ve Kapodistrias Atina Üniversitesi, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Fakültesi, Türk Bilimleri ve Çağdaş Asya Bilimleri Bölümü

Key words: Possessive Suffixes, Error Analysis, Interlanguage Assumption, Fossilization, Transference\Transfer, Interference, Fossilized Errors.

Giriş

Türk Bilimleri ve Çağdaş Asya Bilimleri Bölümü; Milli ve Kapodistrian Atina Üniversitesi, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Fakültesi'ne bağlı olup 2003-2004 akademik yılından itibaren eğitim vermektedir. Bölümümüzde yabancı dil olarak Türkçe toplam 8 yarıyıl, haftada 9 saat olarak öğretilmektedir. Türkçe dersler a) Dilbilgisi ve sözdizim b) Yazılı anlatım c) Sözlü anlatım d) Türkçeden Yunancaya Çeviri (Genel ve terimsel Metinler) olmak üzere dört ana kategoriye ayrılmaktadır.

Bölümümüzde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi büyük önem taşımakta; öğrenim programının başlıca ve zorunlu dersleri arasında yer almaktadır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçenin –özellikle Yunan öğrencilere- öğretim ve öğrenimi, bunun yanı sıra öğretim ve öğrenim sırasında karşılaşılan zorluk ve sorunlar bizi yakından ilgilendirmektedir.

Çalışmanın Amaç ve Hedefleri

Uzun zamandır yabancı dil olarak Türkçenin Yunanlı öğrencilere öğretimi boyunca edindiğimiz deneyim, öğrencilerimizin anadili olan Yunancadan tipolojik olarak tamamen farklı olan (Sella-Mazi E.) Türkçeyi öğrenirken karşılaşılan zorluk ve sorunları saptamaya, paralel olarak Türkçenin öğretiminde zorluk ve farklılık oluşturan alanları tespit ederek çözüm önerilerinde bulunup daha uygun yöntemler geliştirme çabasında olmamıza vesile oldu.

Dolayısıyla söz konusu araştırmanın amacı Yunancayla Türkçenin yapı ve sözdizimi bakımından farklı olmalarından kaynaklanan iyelik ekinin kullanımıyla ilgili hataların saptanması, nitelik ve nicelik bakımından bu hataların incelenmesi, araştırmanın doğuracağı sonuçlar doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sırasında altı çizilmesi gereken noktaların vurgulanması ve Eleni Sella'nın *Yunancayla Türkçenin Karşılaştırmalı Dilbilgisi* adlı kitabında da belirttiği üzere, öğrenimi daha verimli kılmak amacıyla söz konusu hataların önlenmesi ve giderilmesini sağlayacak “düzeltici öneriler”de bulunmaktadır.

Söz konusu çalışmamızda **Yanlış Çözümlemesi (Error Analysis)** yöntemi aracılığıyla, gerek yazılı, gerekse sözlü anlatımda çok geniş kullanım alanına sahip olan –Bazin ‘ in deyişiyle «*suffixes de personne*», Lewis’e göre «*personnal suffixes*», A. Göksel & C. Kerslake ‘ e göre «*possessive suffixes* », Konflit’e göre «*personnal pronouns*», Eleni Sella’ya göre ise «İyelik belirten şahıs ekleri» olarak farklı biçimlerde adlandırılan- “İyelik Ekleri” nin yapı ve sözdizimi düzeyindeki kullanımında ortaya çıkan yanlışları saptamaya çalıştık.

Türkçenin Yunanca’yla bu yapısal ve sözdizimsel farklılığı, **Aradil Varsayımı «Interlanguage»** ve **Fosilleşme/Kemikleşme «Fossilization»** (Selinker, 1972) gibi kavramlara yönelmemize sebep oldu. Selinker’ e göre ikinci bir dilin öğrenimindeki ara safhaları veya başka bir deyişle arada olup sürekli değişkenlik gösteren bir dilsel dizge oluşturan Aradil, aslında öğrencinin yabancı bir dil öğrenirken belirli evrelerde kendisinin yarattığı yapılanmış bir sistemdir. Aradilsel yanlışlar; (interlingual) **girişim «interference»** (Skinner) ve **aktarım «transfer»** (Lado 1957) gibi kavramlarla bağdaşmaktadır. Bu durumlarda ikinci bir dil öğrenen kişi kendi anadilindeki yapı ve kuralları erek dile taşır; ki bu karşılaştırmalı çözümlemenin de dayandığı kuramı oluşturur.

Aradil alanyazınında, değişmeyen, sabit yabancı dilbilgisel kuralların kullanımına yer edinme **“fosilleşme”** olarak tanımlanmaktadır. (Selinker, 1972). Yer edinme bir başka ifadeyle öğrencinin, erek dilin belli bir safhasına geldiğinde, erek dilde yeni kuralların öğrenilmesinin kesintiye uğraması demektir. Öğrenci, dilbilgisel açıdan mükemmel bir şekilde kendini ifade etme yeteneği devam etmesine rağmen, oldukça karmaşık ve süzölmüş halleri ifade etmek için öğrenmek üzere olduğu dilin daha ileri düzeydeki rezervi üzerine incelemesini ilerleteceği yerde, sahip olduğu bilgi ile yetinir (Selinker, 1972). Aradil Varsayımı kuramı, «yanlış» ları açıklama çabası oluşturur. Dolayısıyla, Aradil teorisi, en azından ilk safhalarında, **Yanlış Çözümlemesi (Error Analysis)** ile bağdaşır.

Çalışmamızda yukarıda bahsedilen kavramlarla, Türkçe dilbilgisinin temel taşlarından olduğu kadar, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde oldukça büyük ilgi uyandıran, zorluk ve farklılıklar gösteren «İyelik Ekleri» yapısını ele alarak ilgilendik. Ayrıca, iyelik ekinin kullanım alanları çeşitlilik göstermektedir. İyelik ekleri; adsoylu dizimlerde,

isim tamlamalarında ve Bazin'e göre isimle sıfat arasında bir kavram; Lewis'e göre ise sıfat olarak tanımlanan Var/yok kullanımlarında varlık ve sahiplik bildirirken, eylem dizimlerinde, zarf biçimindeki fiillerde (ulaç) (Lewis, 174, Bazin, 129), ortaçlarda veya Bazin'in deyişiyle «noms verbaux d'agent/ d'action», fiilimsilerde yan tümcenin öznesini gösteren şahıs eki olarak da kullanılır.

İyelik ekleri bu çeşitliliği nedeniyle, Türk ve yabancı dilbilimcileri ve Türkologları yakından ilgilendirdiği gibi, tanımlanması ve adlandırılmasında tartışmalar ve ikilemler doğurmuştur. Türkçe dilbilgisi kitaplarında, ilgili dilbilimsel çalışma ve araştırmalarda farklı biçimlerde adlandırılması da zaten bunu kanıtlamaktadır. Örnek olarak, «İyelik Ekleri», «Sahiplik ekleri», «Aitlik Ekleri», «İyelik Takıları (affix)», «Şahıs Ekleri» «Sahiplik Öznesi Bildiren Ekler» vb. biçimlerde Türkçe dilbilgisi kitaplarında, ilgili dilbilimsel çalışma ve araştırmalarda karşımıza çıkabilir.

Verilik (Corpus) Betimlemesi

Çalışmamızda Atina Üniversitesi, Türk Bilimleri ve Çağdaş Asya Bilimleri Bölümü 3. ve 4. yarıyıl öğrencilerinin Türkçe Dilbilgisi ve Sözdizimi dersi sınav kağıtlarından oluşan bir verilik kullandık. Çalışmamızın veriliği **204 adet** örnek sınav kağıdından oluşmaktadır. Corder'ın de belirttiği gibi serbest yazılı anlatım; yönlendirilmiş ve kontrollü yazılı anlatımın aksine, yanlışlardan kaçınma stratejisinin daha kolay uygulanabildiği bir anlatım olmasından dolayı, kullandığımız örnek metinler çoğunlukla -öğrencileri anadillerindeki dilsel alışkanlıklardan uzaklaştırmak, öğrendikleri yeni dilde otomatikleşme sağlamak, aynı zamanda anadillerinden olası “girişim” ve “aktarım” lardan kaçınmaya çalışmak amacıyla- **boşluk doldurma** alıştırmalarından oluşmaktadır. Alıştırmalar, öğrencilerin seviyelerine ve yarıyıl ders programına uygun şekilde hazırlanmış; iyelik eklerinin kullanımını gerekli kılan adlaştırma, ortaç, ulaç, dolaylı anlatım ve “gerek/lazım” kullanımları gibi dilbilgisi konularından oluşmaktadır. Nitekim çalışmamızda inceleyeceğimiz konu olarak iyelik eklerini seçmemizin başlıca nedenlerinden biri de 1. yarıyılta öğretilen ve kullanım alanlarının çeşitliliği sayesinde sonraki yarıyılarda da kullanılıp pekiştirilen ve böylelikle **“fosilleşmiş yanlışlar” ı (fautes fossiliseés)** saptamamıza fırsat veren bir dilbilgisi konusu olmasıdır.

Corder’a göre sözlü anlatımda olduğu kadar, yazılı anlatımda da –**serbest yazılı anlatımı** kastederek- yanlışlar oluşabilir. Yanlışların, başarısızlık göstergesi teşkil etmediğine, tam aksine, öğrencinin sürekli gelişen dilsel dizgesinin kesin kanıtı ve dili nasıl işlediğine dair bize ışık tutan unsurlar olduğuna inanarak, 3. ve 4. yarıyıl Yazılı Anlatım dersi çerçevesinde **74 adet serbest yazılı anlatım örneği** inceledik. Birinci yazılı anlatım alıştırmasında öğrencilerden İstanbul Üniversitesi’nin öğrenci işlerine kısaca kendilerini tanıtan ve Türkçe yaz kursları hakkında bilgi almak istediklerini belirten 100-120 kelimelik bir e-posta yazmaları istenmiştir. İkinci alıştırmada ise büyük şehirde yaşayan ve çalışan bir arkadaşlarına, beslenme, spor ve boş zamanı değerlendirme konularında tavsiyede bulunacakları 100-125 kelimelik bir mektup yazmaları istenmiştir.

Çalışmamız için kullandığımız toplamında **278 adet** örnek metni **Yanlış Çözümlemesi** yöntemiyle (**learner corpus-based error analysis**) inceledik. Bu çalışmadaki başlıca amacımız, örnek metinlerden elde ettiğimiz yanlışları ve zorluk oluşturan unsurları uygun ölçüde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin anadillerinden yaptıkları “girişim” ve “aktarım”ları en aza indirmek için kullanmak, bunun yanı sıra çözüm önerileri üretip yabancı dil olarak Türkçenin Yunanlı öğrencilere öğretimini olabildiğince verimli kılarak, yeni öğretim yöntemleri, daha modern eğitim biçimleri ve mevcut yöntemleri geliştirmek.

Çalışmamızda çok geniş bir tipolojide yanlışlar tespit etmekle beraber, kongredeki zamanımızın kısıtlı olmasından dolayı en sık rastlanan yanlışlara kısaca değindikten sonra, **İyelik Ekleri** yapısının kullanımındaki dilbilgisel ve sözdizimsel yanlışlara odaklanacağız.

Çalışmamızın sonuçlarını sunmadan önce iyelik ekinin “imek” ekfiliyle karıştırıldığı veya örtüşme gösterdiği ve fiil, isim veya sıfat gibi sözcüklere eklenen eklerin sıralanışı ile ilgili bazı örnekler vererek, Türkçe öğreten meslektaşlarıma söz konusu dilbilgisel yapının yanlış kullanımlarını önlemek amacıyla, bu konuya verilmesi gereken önemi vurgulamak isterim. Konuyla ilgili örnekler şunlardır:

“Büyük bir şirkette sekreter**im**. ”

“imek” ekfilinin geniş zamanda çekimlendiği durumda 1. tekil şahıs eki

“Bu dosyaları düzenleyen kişi sekreter**im**”

İyelik ekinin 1. Tekil kişi eki

Atina'da benim üniversiteyimidir. Benim üniversitem Atina'dadır. (4. yarıyıl öğrencisinin yazılı anlatımından)

Üniversitesinize kayıt yapmak istiyorum. Üniversitenize... (4. yarıyıl)

Arkadaşınlarla sinemaya git. Arkadaşlarınla... (3. yarıyıl)

Evdeyim Türkçe kitaplar okuyorum. Evimde... (4. yarıyıl)

Yarışmada aşçıların pişirdiği yemekler nefisti.... pişirdikleri... (4. yarıyıl, boşluk doldurma alıştırmalarından)

İyelik ekinin kullanımında yanlış çözümlemesi örnekleri

Adsoylu dizimlerde

İsim Tamlamalarında

Atina'nın Üniversitede öğrenciyim. 17, 76% Atina Üniversitesi'nde... (4. yarıyıl yazılı anlatımından)

Atina'da Üniversitesi öğrenciyim. 14, 8% Toplam yanlış oranı: 32, 56%

Yukarıdaki örnekler için 74 adet 4. yarıyıl öğrencilerinin yazılı anlatım dersi sınav kağıtlarını inceledik. Toplam 74 örnekte 30'u doğrudu. 44 örnekten 24'ü % 17, 76 yanlış oranıyla yukarıdaki ilk örnek için, geri kalan 20'si ise %14, 8 yanlış oranıyla ikinci örnek içindir. Toplam yanlış oranı ise %32, 56 dır. Bu örneklerde anadilinden *girişime* rastlanmıştır. Söz konusu yanlışları bugüne kadarki deneyimimize dayanarak hem sözlü hem yazılı anlatımda **“fosilleşmiş yanlışlar” (fautes fossilisées)** olarak nitelendirebiliriz.

Sizin üniversitesi... Sizin üniversiteniz... (4. yarıyıl yazılı anlatımından)

Sizin zaman/zamanı için teşekkür ederim. Sizin zamanınız...

Sizin cevap/cevabı bekleyeceğim. Sizin cevabınızı...

Senin hobiler ne? Senin hobilerin... Toplam yanlış oranı: 37%

Yukarıdaki örnekler için 74 adet 4. yarıyıl öğrencilerinin yazılı anlatım dersi sınav kağıtlarını inceledik. Toplam 74 örnekte 24'ü doğrudu. 50 örnekte toplam yanlış oranı %37' dir. Bu örneklerde iyelik ekinin yanlış kullanımına ve/veya yokluğuna rastlanmıştır.

Senin ablası..... ablan... (3. yarıyıl boşluk doldurma alıştırmalarından)

Bizim köpeğiz köpeğimiz... Toplam yanlış oranı: 53, 04%

Yukarıdaki örnekler için 102 adet 3. yarıyıl öğrencilerinin dilbilgisi ve sözdizimi dersi sınav kağıtlarını inceledik. Toplam 102 örnekte 52’si doğrudu. 50 örnekte toplam yanlış oranı %53, 04’ tür. Bu örneklerde iyelik ekinin yanlış kullanımına ve 1. çoğul iyelik ekinin, gelecek zamanın 1. çoğul şahıs ekiyle örtüştüğü durumlara rastlanmıştır. Ayrıca yanlış oranının, boşluk doldurmalı alıştırmalarda serbest yazılı anlatımdan daha yüksek olduğunu belirtmekte fayda vardır.

Derslerin saatleri..... saati

Toplam yanlış oranı: 18, 5%

Öğrenci evi..... evi

Hafta sonları / içleri..... sonları / içleri...

(4. yarıyıl yazılı anlatımından)

Kahvaltı yapmadan evden çıkma, yoksa enerjinin yok olacak.... enerjin..

Yukarıdaki örnekler için 74 adet 4. yarıyıl öğrencilerinin yazılı anlatım dersi sınav kağıtlarını inceledik. Toplam 74 örnekte 49’u doğrudu. Diğer 25 örnekte toplam yanlış oranı %18, 5’ tir. Bu örneklerde iyelik ekinin gereksiz (fazladan) kullanımına rastlanmıştır.

Arkadaşım odanın dekorasyonu beğenmiyorum. (3. yarıyıl boşluk doldurma alıştırmalarından)

Arkadaşın odası dekorasyon... Arkadaşımın odasının dekorasyonunu...

Komşunun evin bahçesi beğendin mi? ... evinin bahçesini.... Toplam yanlış oranı: 71, 4%

Yukarıdaki örnekler için 102 adet 3. yarıyıl öğrencilerinin dilbilgisi ve sözdizimi dersi sınav kağıtlarını inceledik. Toplam 102 örnekte 32’si doğrudu. Diğer 70 örnekte toplam yanlış oranı %71, 4’ tür. Bu örneklerde iyelik ekinin yanlış kullanımına, ayrıca belirtme ve tamlayan durum eklerinin yokluğuna rastlanmıştır.

Var/Yok kullanımlarında

Ben çok hobi var. Benim çok hobim var. (4. yarıyıl yazılı anlatımından)

Sen boş zamanları yok. Senin boş zamanın yok.

Bende çok vaktim yok. Benim çok....

Ben bir İngilizce diploması var. Benim... diplomam... Toplam yanlış oranı: 39, 96%

Yukarıdaki örnekler için 74 adet 4. yarıyıl öğrencilerinin yazılı anlatım dersi sınav kağıtlarını inceledik. Toplam 74 örnekte 20'si doğrudu. Diğer 54 örnekte toplam yanlış oranı ise %39, 96 dır. Bu örneklerde iyelik ekinin yanlış kullanımına ve yokluğuna rastlanmıştır. Söz konusu yanlışları bugüne kadarki deneyimimize dayanarak hem sözlü hem yazılı anlatımda “**fosilleşmiş yanlışlar**” (*fautes fossilisées*) olarak nitelendirebiliriz.

Yer belirten isim tamlamalarında

Pastanede arkadan... (1, 92%) (3. yarıyıl boşluk doldurma alıştırmısından)

Pastaneden arkası... (1, 44%)

Pastane arkadaşı... (1, 2%) Toplam yanlış oranı: 4, 56%

Yukarıdaki örnekler için 24 adet 3. yarıyıl öğrencilerinin dilbilgisi ve sözdizimi dersi sınav kağıtlarını inceledik. Toplam 24 örnekte 6'sı doğrudu. 18 örnekten 8'i % 1, 92 yanlış oranıyla yukarıdaki ilk örnek için, diğer 6'sı ise %1, 44 yanlış oranıyla ikinci örnek için, geri kalan 5 örnek ise %1, 2 yanlış oranıyla üçüncü örnek içindir. Toplam yanlış oranı ise %4, 56' dır. Bu örneklerde anadilinden *aktarım ve girişime* rastlanmıştır.

Eylem dizimlerinde

«gerek/lâzım» kullanımlarında

Senin hayatını yaşamak gerek/lâzım.... yaşaman... (4. yarıyıl yazılı anlatımından)

Hepimizin çok dikkatli olmamız gerek/ lâzım.... olması...

(3. yarıyıl boşluk doldurma alıştırmısından)

Hepimizin çok dikkatli olmalıyız. Toplam yanlış oranı: 17, 16 %

Yukarıdaki örnekler için 44 adet 3. yarıyıl öğrencilerinin dilbilgisi ve sözdizimi dersi sınav kağıtlarını inceledik. Toplam 44 örnekte 5'i doğrudu. 39 örnekten 15'i % 6, 6 yanlış oranıyla yukarıdaki ilk örnek için, geri kalan 24 örnek ise %10, 56 yanlış oranıyla ikinci örnek içindir. Toplam yanlış oranı ise %17, 16' dır.

-me/ma adlaştırma ekiyle yapılan yan tümcelerde

Yunan arkadaşlarımdan Türkçe öğrenmelere/meye yardım ediyorum.... öğrenmelerine...

Annesi çocuğunun biraz daha yemede/mekte ısrar ediyor.... yemesinde...

Kumral olmama/mak karar verdim.... olmaya....

Böyle bir işte çalışmanı/mak düşünmez misin? ... çalışmayı...

Ben senin iyi olması isterim.... olmanı... Toplam yanlış oranı: 67, 32 %

Yukarıdaki örnekler için 102 adet 3. sınıftaki öğrencilerinin dilbilgisi ve sözdizimi dersi sınav kağıtlarını inceledik. Toplam 102 örnekte 36'sı doğrudur. Diğer 66 örnekte toplam yanlış oranı %67, 32'dir. Bu örneklerde iyelik ekinin yanlış kullanımına, ayrıca adlaştırma durumu bulunan yan tümcelerde özneyi belirten iyelik/şahıs ekinin gereksiz kullanımına veya aksine yokuşuna rastlanmıştır.

-dik ve -ecek ortaçlarında

İtalya'ya gidince gezip göreceksin yerlere bayılacaksın.... göreceğin...

Yarın (biz) gideceğiz gezi..... gideceğiz...

Yarışmada aşçıların pişirdikleri yemekler nefisti.... pişirdikleri... (4. sınıf, boşluk doldurma alıştırmalarından)

İzninizle gitmem gerek; yapacağım/yaptığım bazı işlerim var.... yapacak...

Toplam yanlış oranı: 5, 4 %

Yukarıdaki örnekler için 36 adet 4. sınıf öğrencilerinin dilbilgisi ve sözdizimi dersi sınav kağıtlarını inceledik. Toplam 36 örnekte 21'i doğrudur. 36 örnekte toplam yanlış oranı %5, 4'tür. Bu örneklerde iyelik ekinin gereksiz kullanımına ve gelecek zamanın kişi ekleriyle karıştırılmasına rastlanmıştır.

Sonuçlar

Çalışmamızın sonuçları doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Yunanlı öğrencilerin yazılı anlatımda özellikle dilbilgisel ve sözdizimsel düzeyde oldukça zorluk çektiklerini gözlemleyerek bu konudaki varsayımlarımızı kesinleştirdik. Belirtmekte fayda gördüğümüz başka bir nokta ise boşluk doldurmalı dilbilgisi alıştırmalarındaki yanlış oranı yazılı anlatımdakinden daha yüksek olduğudur. Boşluk doldurmalı alıştırmada görülen yanlışlar çoğunlukla anadilinden ileri gelen “girişim”lerden değil de, daha fazla öğrencinin söz konusu dilbilgisi yapısını doğru kullanamaması veya eksik bilgiye sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Ancak, yazılı anlatımda daha “sabit” ve “kitle” yanlışlar gözlemledik. Öyle ki bu durum, “fosilleşme”, “girişim” ve “aktarım” konularındaki varsayımlarımızı doğrulamış oldu. Böylece, yazılı anlatımda oluşan yanlışları – aradisel yanlışlar olarak- “fosilleşmiş” ve/veya anadilden “aktarım” yanlışları olarak nitelendirebiliriz.

Son olarak, çalışmamızla öğrenimde olduğu kadar, öğretimde de zorluk oluşturan noktaları vurgulamak, yabancı dil olarak Türkçe öğreten meslektaşlarımıza yardımcı olacağını umduğumuz çözüm önerilerinde bulunmak istedik. Bize ayırdığınız zaman ve dikkatiniz için hepinize çok teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Banguoğlu Tahsin. (2004). *Türkçenin Grameri*, Ankara, 2004.
- Bazin L. (1978). *Introduction à l'étude de la langue turque*. Paris: Librairie d' Amerique et d'Orient. Masionneuve.
- Corder S. P. (1967). The significance of learner's errors, *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Volume 5, Issue 1-4, Pages 161–170.
- Corder S. P. (1974). Techniques in applied linguistics, Error Analysis, in Jallen J. P.B. and S. P. Corder (eds), *The Edinburg course in applied linguistics* Vol. 3, O. U. P..
- Dafnopatidis Vasilis & Hristina Şanlıoğlu. (2001). *Yunanlar için Türkçe Dilbilgisi*, Perugia yayınları.
- Demir Tufan. (2006). *Türkçe Dilbilgisi*, Kurmay Kitap Yayın Dağıtım, Ankara.
- Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. (1972) Türk Dil Kurumu, Erişim: 26 Aralık 2012.
- Ergin Muharrem. (2001). *Üniversiteler için Türkçe Dilbilgisi*, İstanbul, 2001.
- Göknel Yüksel. (2012). *Turkish Grammar*, Academic Edition, Vivatinel Press, 2012.
- Göksel, Aslı & Kerslake, Celia. (2005). *Turkish, A Comprehensive Grammar*, London & N. Y. Routledge.
- Hengirmen Mehmet. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Sözlüğü*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Hengirmen Mehmet. (2002). *Türkçe Dilbilgisi*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Korkmaz Zeynep. (1994). *Türkçede Eklerin Kullanılış Şekilleri ve Ek Kalıplaşmas Olayları*, TDK Yayınları, Ankara.
- Korkmaz Zeynep. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kornfilt J. (1997). *Turkish. Descriptive Grammar*. London: Routledge.
- Lado R. (1957). *Linguistics across cultures*, The University of Michigan Press.
- Lewis G. L. (1967). *Turkish Grammar*, The Clarendon Press, Oxford 1967.
- Selinker Larry. (1972). Interlanguage, *Iral - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Volume 10, Issue 1-4, Pages 209–232.
- Sella-Mazi Eleni. (2004). *Yunanca ve Türkçenin Karşılaştırmalı Dilbilgisi*, Papazisi yayınları, Atina.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler

“New Trends in Teaching Turkish as a Foreign Language”

Türkiye, bölgesinin ve dünyanın önemli ülkelerinden biri olma yolunda yükselişe devam ederken Türkçe de gerek bölgesinde gerekse de dünyada öğrenilme zorunluluğu ve gerekliliği artan önemli dillerin başında yer almaktadır. En geniş coğrafyada en çok kişi tarafından konuşulan dillerden biri olan Türkçenin öğretim tarihçesi, 11. yüzyıla dayansa da 20. yüzyılın sonlarında (1990’ların başında) Sovyetler Birliği’nin dağılması sonucu “Büyük Öğrenci Projesi” ile ivme kazanmış; kardeş, soydaş ve akraba topluluklara Türkçenin ortak dil olarak kullanılmasına katkıda bulunmak, kültür birliği sağlamak ve Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirmek amacıyla yapılan çalışmalar genişletilerek günümüze kadar gelmiştir.

Günümüzde ise Türkçe, artık dünyanın çok farklı ülkelerinde öğretilen, dünyanın farklı milletleri tarafından öğrenilmek istenen bir dildir. Elinizdeki kitap, bir dünya dili olan Türkçenin Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi/ International Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language (ICOTFL) adıyla Atina/Yunanistan’da beşincisi düzenlenen ICOTFL 2019 Atina’nın üç dilde (Türkçe-İngilizce-Yunanca) sunulan bir kısım bildiri metinlerinden oluşmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti; Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Türk Dil Kurumu gibi kurumlarının gayretleriyle Türkçenin yabancılara öğretimini önemserken üniversiteleriyle de konunun akademik araştırmalarla desteklenmesinin önünü açmıştır.

Sakarya Üniversitesi olarak da böyle bir çalışmanın alana katkı sağlayacağını düşünerek Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda daha nice çalışmaların ve araştırmaların artacağını umut ediyoruz.

Bu tür çalışmalar arttıkça da Türkiye Cumhuriyeti’nin 2023 vizyonuna uygun, nitelikli yabancı yükseköğretim öğrencileriyle daha nitelikli bir Türkçe öğretimi ve böylece Türkçenin bilim dili olma yolunda hak ettiği yere ulaşacağını temenni ediyoruz.



SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Kampus Camii Önü
Serdivan / Sakarya
Tel: 0 264 295 55 20 Fax 0 264 295 73 71
www.egitim.sakarya.edu.tr



9 786052 238189