



T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**DÎVÂNU LUGÂTİ’T-TÜRK’TE YER ALAN YABANCILARA TÜRKÇE
ÖĞRETİMİ UNSURLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Alper TOK

DANIŞMANI

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

ANKARA - 2015

KABUL VE ONAY

Alper TOK tarafından hazırlanan

"DÎVÂNU LUGÂTİ'T-TÜRK'TE YER ALAN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UNSURLARI"
adlı bu çalışma jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Kabul (sınav) Tarihi: 26/01/2015

(Jüri Üyesinin Unvanı, Adı-Soyadı ve Kurumu):

İmzası

Jüri Üyesi :Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL - Başkent Üniversitesi

Jüri Üyesi :Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİR - Başkent Üniversitesi

Jüri Üyesi :Yrd. Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR - Hacettepe Üniversitesi

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../20....

Prof. Dr. Osman ALTINTAŞ
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Türk dilinin tarihi birkaç bin yıl ile ifade edilebilecek kadar eskiye dayanan dünyanın en zengin dillerinden biridir. Zaman zaman değeri unutulma noktasına gelmiş olsa da Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal ATATÜRK ile birlikte yeniden doğmuştur. Bu dönemle birlikte bilim dili olarak kabul edilmiş ve Arapça-Farsça boyunduruğunda kalmış olan dilimiz yeniden hak etmiş olduğu değeri görmeye başlamıştır. Günümüz için ise ne yazık ki aynı şeyleri söylemek güç durumdadır. Çağın getirdiği teknolojik ilerleme ile diller arası etkileşimler bir hayli artmış ve Türkçe de bu durumdan nasibini almıştır. İşte bu durum Türkçenin öğretimini ve değerinin yeniden kazandırılmasını zaruri kılmıştır. Türkçe barındırdığı zenginlikler ile bir dünya dili olma yolunda ilerlemeli ve bizler bu yolda çaba göstermeliyiz.

Tarihi asırlar öncesine dayanan yabancılara Türkçe öğretimi, ne yazık ki günümüzde yeterli bir seviyeye ulaşmış değildir. Yabancılara Türkçe öğretiminin başlangıcı kabul edilen Dîvânu Lugâti't-Türk, hakkı verilerek incelendiği takdirde bizlere yol gösterici olacak en önemli kaynaktır. Bu sebeptendir ki bu çalışmada Dîvânu Lugâti't-Türk'te yer alan yabancı dil öğretim unsurlarına yer vermiş bulunmaktayım.

Çalışmamın gerçekleşmesinde emeği geçen Danışmanım Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e, Bölüm Başkanımız Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİR'e, çalışmam boyunca maddi manevi desteklerini esirgemeyen Babam İsmet TOK'a, Annem Güldane TOK'a, Ağabeyim Ömer Anıl TOK'a, değerli arkadaşlarım Saadet ÇETİN'e ve Aral Gence ÖZTÜRK'e, Nobel Akademik Yayıncılık'ın değerli çalışanları ve Ağabeyim Tarkan KARA'ya ve Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün değerli akademik personeline teşekkürü bir borç bilirim.

Alper TOK

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, Dîvânu Lugâti't-Türk'te yer alan yabancı dil öğretim unsurlarını incelemek ve bu unsurları günümüz eğitim sisteminde uygulamaya yönelik değerlendirmelerde bulunmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak belge taraması seçilmiş ve veri analizi tekniklerinden de içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma içerisinde ikincil veri kaynaklarına da başvurulmuştur. Çalışma sonunda elde edilen bulgular; Dîvânu Lugâti't-Türk'te yer alan dil öğretim unsurlarının günümüzde yeterince bilinmediğini ortaya koymaktadır ve mevcut dil öğretim tekniklerindeki hataların bir an önce giderilmesi gerektiği yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, Türkçe, Dîvânu Lugâti't-Türk

ABSTRACT

The main goal of this research is to examine the foreign language learning elements in Dîvânu Lugâti't-Türk and to evaluate these elements towards using them in current education system. Qualitative research technique has been used in this study. Document browsing, as a research method and content analysis as a data analysis technique has been applied. Secondary data resources have also been consulted in the research. The findings point out that the language learning elements in Dîvânu Lugâti't-Türk are not known enough nowadays, and that the errors in current language learning techniques have to be immediately eliminated.

Keywords: Foreign Language, Turkish, Dîvânu Lugâti't-Türk

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
ÖZ.....	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii

GİRİŞ

1. Problem Durumu	1
2. Araştırmanın Amacı	1
3. Araştırmanın Önemi	1
4. Varsayımlar	2
5. Sınırlılıklar	2
6. Yöntem	2

BİRİNCİ BÖLÜM TÜRKÇENİN EĞİTİMİ ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

1.1. Dil Kavramı	5
1.2. Ana Dil Kavramı	6
1.3. Hedef Dil Kavramı ve Türkçenin Hedef Dil Olma Sebepleri	8
1.4. Yabancılar Türkçe Öğretimi Kavramı	13

İKİNCİ BÖLÜM YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHİ SEYRİ İÇİNDE BU SAHADA YAZILAN ESERLER

2.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri.....	34
2.2. Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Yazılmış Bazı Eserler	36
2.2.1. Dîvânü Lugâtî't-Türk (Türkçenin Bütün Sözcükleri)	36
2.2.2. Codex Cumanicus (Kuman Kitabı)	36
2.2.3. Kitabü'l-İdrak li-Lisâni'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı).....	37

2.2.4. Muhakemetü'l-Lugateyn (İki Dilin Karşılaştırması)	38
2.2.5. El-Kavânînu'l-Küllîye li-Zatî'l-Lûgati't-Türkiyye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar)	39
2.2.6. Kitâbü'l-Bülgatü'l-Müşâtâk fî Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı)	39
2.2.7. Et-Tuhfetü'z Zekiye fî'l-Lûgat'i-t Türkiye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)	39
2.2.8. Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı)	40
2.2.9. Hilvet'ül Lisân ve Heybetü'l-Lisan (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü) ...	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIMLAR VE STRATEJİLER

3.1. Yaklaşımlar	43
3.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar	43
3.1.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	43
3.1.1.2. İletişimsel Yaklaşım.....	44
3.1.1.3. Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım.....	44
3.2. Stratejiler	45
3.2.1. Dil Öğrenme Stratejileri.....	45
3.3. Avrupa Birliği Sürecinde Türkçe	48
3.3.1. Avrupa Konseyi İle İlişkiler	49
3.3.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi	51
3.3.3. Avrupa Dil Projesinin Türkiye'de Uygulanması	55
3.3.4. Almanya'da Yaşayan Türk Asıllı Öğrencilerin İki Dilliliği ve Kendilerine Uygulanan Dil Dersi Modelleri.....	56

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM KÂŞGARLI MAHMUD'UN HAYATI VE DİVANÜ LÛGAT-İT TÜRK'ÜN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

4.1. Kâşgarlı Mahmud'un Hayatı ve Kişiliği	63
4.2. Dîvânü Lugâtî't-Türk'ün Özellikleri ve Yazımı Üzerine	65
4.2.1. Kitabın Yazıldığı Tarih	65
4.2.2. Kitap Nerede Yazılmış?	65
4.2.3. Divan'da Türkler Üzerine Geçen Hadisler.....	65
4.2.4. Kitabın Bulunması ve Basılması Üzerine	66
4.2.5. Tercümesi Üzerine	67

BEŞİNCİ BÖLÜM
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE
DİVANÜ LÛGAT-İT TÜRK

5.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dîvânu Lugâtî't-Türk İzleri	69
5.1.1. DLT'de Türk Alfabeti.....	69
5.1.2. Sızıcı Harfler Sorunu.....	70
5.1.3. Harf Değişimleri.....	71
5.1.4. Sözcük Bölükleri	71
5.1.4.1. İsimler	71
5.1.4.2. Eylemler	71
5.1.5. Dil Becerileri Açısından Dîvânu Lugâtî't-Türk	72
5.1.5.1. Dinleme	72
5.1.5.1.1. Dinleme-Anlama Örnekleri.....	73
5.1.5.1.2. Dinleme-İşitme Örnekleri	73
5.1.5.1.3. Dinleme-Görgü Kuralları	73
5.1.5.2. Konuşma	74
5.1.5.3. Okuma	75
5.1.5.4. Yazma	76

ALTINCI BÖLÜM
DİVANÜ LÛGATİ-İT TÜRK'TE
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ

6.1. Dîvânu Lugâtî't-Türk'te Tümevarım Sistemi	79
6.2. Dîvânu Lugâtî't-Türk'te İki Dillilikle İlgili Hususlar	81
6.3. Dîvânu Lugâtî't-Türk'te Lengüistik Metot	83
6.4. Dîvânu Lugâtî't-Türk'te Kültürel Aktarım	86
6.5. Dîvânu Lugâtî't-Türk'ün Sözlük Olarak İncelenmesi.....	87
6.5.1. Kâşgarlı Mahmud'un ve W. Radloff'un Sözlükçülüğü.....	92

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
-------------------------------	-----------

KAYNAKÇA	96
-----------------------	-----------

EK 1: Kullanılan ve Kullanımı Bırakılan Kelimeler	100
--	------------

EK 2: Kâşgarlı Mahmud – İlk Türk “Haritası”	101
--	------------

EK 3: Dîvânu Lugâtî't-Türk'ün Başlangıç Sayfası	102
--	------------

EK 4: Dîvânu Lugâtî't-Türk'ün Başına Sonradan Yazılan Yazı.....	103
--	------------

EK 5: Dîvânu Lugâtî't-Türk'ün Son Sayfası.....	104
---	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Dört İş Sektöründeki 484 Şirketin Çok Dilli Repertuarı (İngilizce Dışında En Çok Değınilen 20 Dil).....	12
Tablo 2: Türkiye’de Yabancılar Türkıçe Öğretimi Veren ve Vermeye Başlayacak Devlet Üniversiteleri ve Merkezleri.....	14
Tablo 3: Türkiye’de Yabancılar Türkıçe Öğretimi Veren Vakıf Üniversiteleri ve Merkezleri.....	22
Tablo 4: Türkıçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifika Programı Düzenleyen Üniversiteler ve Merkezleri	25
Tablo 5: Türkıçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalar Yürüten Kurum ve Kuruluşlar	27
Tablo 6: Türkiye’de Yabancılar Türkıçe Öğrenimi Alanında Lisansüstü Düzeyde Eğitim Veren Üniversite ve Birimleri.....	28
Tablo 7: Yabancılar Türkıçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Taslak Lisans Programı	29
Tablo 8: Yabancı Dil Yeterliliği Ölçütleri	52
Tablo 9: 2004 Yılında Pilot Okul Sayısı	55
Tablo 10: İlköğretim Öğrencileri İçin Hazırlanan Dil Dosyasını Kullanan Pilot Okulların İllere Göre Dağılımı	56
Tablo 11: İlköğretim Öğrencileri İçin Hazırlanan Dil Dosyasını Kullanan Pilot Okulların İllere Göre Dağılımı	57
Tablo 12: Yabancı Dil Öğretiminde Temel ve Genel İlkeler	58
Tablo 13: Dil Öğretim Yöntemleri.....	59
Tablo 14: Dil Öğretim Tekniklerinin Yabancılar Türkıçe Öğretiminde Kullanımı	59
Tablo 15: Ders İşleme Tekniğı ve Dil Bilgisi Sıralamasının Önemi.....	60

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
C.	: Cilt
DLT	: Dîvânu Lugâti't-Türk
Ed.	: Editör
KM	: Kâşgarlı Mahmud
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
S.	: Sayı
TDE	: Türk Dili ve Edebiyatı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
Vb.	: Ve benzeri

GİRİŞ

1. Problem Durumu

Yabancılara Türkçe öğretimi son yıllarda önem kazanmış bir konu olmuştur. Tarihi, 11. yüzyılda yazılmış olan Dîvânu Lugâti't-Türk'e dayanan bu konu günümüzde üniversitelerde açılan yeni bölümler vasıtasıyla daha bir önem kazanmış bulunmaktadır. Şu ana kadar bu alanda yapılmış olan konuları incelemek, mevcut çalışmanın diğerlerinden farkını ortaya koyması açısından önemlidir.

Bu tez çalışmasında Dîvânu Lugâti't-Türk'ün yabancılara Türkçe öğretimi unsurları işlenmiştir. Bu da bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkını ortaya koymaktadır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı;

1. Dîvânu Lugâti't-Türk'te yer alan yabancılara Türkçe öğretim unsurlarını belirlemek,
2. Belirlenen bu öğretim unsurlarının günümüzde kullanılabilirliğinin tespitini yapmak,
3. Kullanılabilir olan bu unsurların günümüz şartları doğrultusunda yeniden ele alınarak yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında uyarlanabilirlik durumunu tartışmaktır.

3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde yabancı dil ediniminin ne denli önemli olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Popülerliği her geçen gün artmakta olan Türkçenin yabancılara öğretiminde, kullanılan metotların çeşitliliği göze çarpmaktadır. Bu çeşitlilik içerisinde yol gösterici konumunda olan Dîvânu Lugâti't-Türk'ün önemi aşıkardır. Bu çalışmada yol gösterici olan bu eser, detaylı olarak incelenmiş ve yabancılara Türkçe öğretimi unsurlarına yer verilerek bu bağlamda diğer çalışma konularından ayrılması bakımından önem kazanmıştır.

4. Varsayımlar

1940 yılında TDK tarafından basılan ve tercümesinin Besim Atalay tarafından yapıldığı Dîvânu Lugâti't-Türk'ün en güvenilir tercüme eser olduğu varsayılmıştır.

Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda yapılacak olan bir çalışmada faydalınması gerekli en önemli eserin Dîvânu Lugâti't-Türk olduğu kabul edilmiştir.

5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, yabancılar Türkçe öğretimi konusunu içeren tez, kitap, makale, bildiri, sempozyum ve diğer tüm kaynaklarla sınırlandırılmış ve bu kaynaklara kaynaçça kısmında yer verilmiştir.

Örneklem olarak Dîvânu Lugâti't-Türk seçilmiş ve bu eserde yer alan yabancılar Türkçe öğretimi unsurları çalışmanın temelini oluşturmuştur.

Yukarıda belirtilmiş olan amaçlar doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularının cevapları aranmaktadır:

1. Türkiye'de yabancılar Türkçe öğretiminde hangi politikalar izlenmektedir?
2. Avrupa Birliği süreci kapsamında Türkçe öğretimi üzerine yapılmakta olan çalışmalar nelerdir?
3. Dîvânu Lugâti't-Türk'te yer alan yabancılar Türkçe öğretim unsurları nelerdir?
4. Dîvânu Lugâti't-Türk'te yer alan yabancılar Türkçe öğretimi unsurları ne düzeyde uygulanmaktadır?

6. Yöntem

Araştırmada yabancılar Türkçe öğretimi konusunda yazılmış olan birçok eser incelenmiş ve Dîvânu Lugâti't-Türk'te yer alan unsurlara yönelik bir çalışma yapıldığı için nitel araştırma desenlerinden biri olan belge taraması tercih edilmiştir.

Karasar (1999: 173), belge taraması için şu tanımlamayı yapmıştır:

“Belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar.

Belgelerin varlığı kadar, onlardan yararlanabilmek de önemlidir. Araştırmalarda, "yorum"un esas olduğu, veri toplamanın yorum için olduğu düşünülürse, belge taraması ile de özgün araştırmaların yapılabilceğı kabul edilmelidir.

Belgesel taramanın en önemli özelliğı, araştırmacı ile belge arasında, yalnız ikisi arasında, bir iletişim sağlamanın zorunlu olmasıdır. iyi okuma ve iyi yazmanın ortak kurallarını bilmek, yazılı belge taramasında başarının en önemli anahtarıdır.”

Yine Karasar (1999: 178), belgesel tarama süreciyle ilgili olarak şu açıklamalara yer vermiştir:

“Başarılı bir belgesel taramanın temel koşulu, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri açığa çıkartacak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir. Bu amaçla yapılan ilk iş, amaca uygun bir yayın taraması yapmaktır.

Yayın taramasını başlatma ve sürdürmenin değişik yolları vardır. Bunlardan en çok izlenenleri:

- Uzman bilgisine başvurmak,
- Kitapların fiş kataloğı ile temel kaynak kitaplarını ya da (varsa) konuya ilişkin ders kitaplarını kullanmak (kaynakçalarına bakmak).
- İlgili bibliyografyalardan (varsa) yararlanmak,
- Yayın taraması yapan kuruluşların yardımını almaktır.
- İnternet vb. uluslararası ağları kullanmaktır.”

Araştırmaya ait verilerin toplanmasında tercümesini Besim Atalay'ın yapmış olduğu TDK tarafından ilk baskısını 1940'ta ve son baskısını 2013 yılında yapmış olan Dîvânu Lugâti't-Türk kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmada, daha önceden yapılmış olan tezler, konuya ilişkin makaleler ve kitaplar kullanıldığı için ayrıca zamandan ve maliyetten tasarruf etmek adına veri analizi araçlarından içerik analizine başvurulmuştur.

Silverman (2001, akt. Özdemir 2010: 335), içerik analizini şu şekilde tanımlamaktadır:

“İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. İçerik analizi ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tümdengelimci bir yol takip edilmektedir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra, incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmelidir.”

Araştırma esnasında öznel yargılardan arınmak adına birden fazla veri türünden yararlanılmış ve ulaşılan sonuçlar açık ve net şekilde ortaya koyulmuştur. Bu şekilde geçerliliğin sağlandığı düşünülmektedir. Ayrıca izlenen süreç ve kullanılan kaynakların aynen paylaşılması güvenilirliği artırıcı unsur olarak görülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

TÜRKÇENİN EĞİTİMİ ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

1.1. Dil Kavramı

Dile dair oldukça fazla sayıda tanımlamalar mevcuttur. Aşağıda bu tanımlamalardan birkaçına değinilerek dil kavramının en iyi şekilde anlaşılması amaçlanmaktadır. Aksan (2006: 14), dili açıklarken şu benzetmeyi yapar:

“Bir uçak düşünelim. Uçağın araç-gereçlerinin tümünün başka başka yapıları ve görevleri bulunduğu halde birbirleriyle bağlantılı çalışan ancak hepsi de insan beyninin ürünü olan bu parçacıklar belli bir işlevi bütün olarak yerine getirmektedir. İşte dil adı verilen kuruluş da böylesine karmaşık, çok yönlü değişik düzenlerin uyumlu birleşimi ile oluşmuş bir bütündür, insan beynine dayalı bir etkinliktir.”

Dile dair yapılmış diğer dil tanımlamaları ise şöyledir:

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabî bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1990: 7).”

“Dil, uzun bir zaman içerisinde ve çeşitli tarih, coğrafya ve kültür şartları altında meydana gelmiş, içtimai yönü ağır basan tabî bir varlıktır (Timurtaş, F.K, 1980: 42).”

“Her millet dilini ve kültürünü yüzyıllar boyunca yoğurur. Bu esnada o, akan bir nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı unsurlar alır. Her medeni milletin konuşma ve yazı dili karşılaştığı medeniyetlerden alınma kelime ve deyimlerle doludur. Bu bakımdan her milletin dili, o milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özetidir (Kaplan, 2001: 140).”

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere dil tarihi süreci boyunca ayakta kalmayı başarmış ve milletlerin bütünlüğünü sağlayan, kusursuz bir yapıya sahip bir sitemdir.

1.2. Ana Dil Kavramı

İnsan doğumundan ölümüne kadar çevre ile etkileşim halinde olur. Bu etkileşim esnasında kullanılan dil yenidoğanın o dili öğrenmesine etki eder. Kısaca yenidoğan bir birey etkileşim halinde olduğu çevreden dilini öğrenir, bu da anadil olarak tanımlanır. Özbay (2006: 3) ise anadili şu sözlerle tanımlamaktadır:

“Ana dili, çocuğun içinde yaşadığı ve mensubu bulunduğu toplumun dilidir. Bireyin duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığı dil, temel dil olması bakımından ana dilidir. İnsanın ilk öğrendiği dil, ana dilidir. Aslında bu, öğrenmeden çok bir edinim ya da kazanımdır. Aile ve yakın çevrede başlayan bu edinim, okullarda belli bir sisteme oturtulmaktadır. Bu sayede bireylere ana diliyle anlama ve anlatma yeteneği kazandırılmaktadır.”

Özbay’ın vermiş olduğu bu tanıma göre Onan (2012: 10), şu yorumlamada bulunmuştur:

“Belirtildiği gibi ana dili bir edinim sürecidir. Bu edinim, daha anne karınında iken başlar ve bir ömür boyu devam eder. Birey, hayatı boyunca ana diliyle düşünür, rüya görür, duygularını dile getirir. Edinim sürecinde ana dili, ham bilgiden işlenmiş bilgiye doğru sürekli hareket hâlinindedir. Ana dili, geliştirilebilir bir nitelik taşımaktadır. Kısaca, insanlar dünyaya geldiklerinde, üzerinde uzlaşım sağlanmış hazır göstergeleri edinmeye başlarlar. Bu göstergelerin oluşturduğu sistemdeki bildirişim aracı ana dilidir.”

Ünlü Türk akademisyen ve dilbilimci olan Hasan Tahsin Banguoğlu ise ana dilini anlatırken şu ifadelerle yer vermiştir:

“Lisanî şuura, geniş mânâsıyla ve ruhî varlığımızın aslî unsurlarından biri olan yegâne dile, ana dilimize ait olmak üzere “ana dili duygusu” adını veriyoruz. Bu duygu bizde anamızdan babamızdan ilk kelimeleri işitip tekrarlamaya koyulduğumuz günden beri teşekkül başlar ve tabîî bir me- leke halinde tekevvün eder. Dilin bünyesine ve estetiğine uymayan keli- melere ve ifadelere karşı kulağımızda bir nevi tikslenme hissi vardır. (Banguoğlu, 1987: 78 akt. Ünalın, 2014: 6).”

Yine Vahapzade (1999: 178), ana dilinin önemini vurgularken dilin milli bütün- lüğü sağlayan temel unsurlardan biri olduğuna dikkat çeker:

“Bir milleti mahvetmek için onun başına atom bombası yağdırmak ge- rekmez. Manevî değerlerini, dilini, edebiyatını ve tarihini zedelemek, hafızasından silmek yeter... 180 yıl Rus boyunduruğunda, başka bir hal- kın yumruğu altında yaşadığımız hâlde biz, millî varlığımızı, yani ana dilimizi ve ana edebiyatımızı koruyup yaşatarak bir millet gibi yaşayıp ‘asimile’ olmadık. Halkı, millet olarak şekillendiren, olgunlaştıran, onun sözlü ve yazılı edebiyatı, varlığının teminatı ise dilidir.”

Vahapzade’nin sözlerinden de anlaşılacağı üzere bir milleti yok etmek için en temel yol dilini yok etmektir. Vahapzade, 1999 yılında yazdığı bu yazıda Türk dilinin asimile olmamasıyla gurur duysa da, Türkçe eskisi kadar saf bir görünüme sahip de- ğildir. Öyle ki bir kelimenin Türkçe karşılığı varken İngilizcesini kullanmak en basit tabirle moda olmuş durumdadır. Bunun nedenlerini kuşkusuz ki araştırmak ve bir ta- kım önlemlerin alınmasını sağlamak gerekir. Bu önlemleri Çavuşoğlu (2006: 44), Lee Canter’ın “Çocuğumuz Kitap Okumayı Sevmiyorsa” kitabından şu alıntılara yer vere- rek ifade etmiştir:

1. Çocuklarımıza çok küçük yaşlardan itibaren masallar vb. kitaplar oku- malı ve anlatmalıyız.
2. Evde çok çeşitli okuma faaliyetleri yapılabilir. (Aile bireyleri ayrı ayrı ya da bir arada düzenli olarak kitap okumalıdır.)

3. Eve düzenli olarak, farklı yaşlara uygun dergi ve kitap girmelidir.
4. Çocuklara yüksek sesle metinler okutulmalı ve okuma sonunda bir şekilde ödüllendirilmelidirler.
5. Çocuklara, okuduklarını anlatma fırsatı verilmeli ve dikkatli bir şekilde dinlenmelidirler.
6. Mümkünse evin her odasına bir kitaplık konmalı, kitap okuma köşeleri olmalıdır.
7. Şu kadar kitap okunduğu takdirde şu ödül verilecektir gibi ödüller düzenlenebilir.
8. Kitaplar çocuklardan saklanmamalı, onları karıştırmalarına müdahale edilmemelidir.
9. Gittiğiniz yerlerde boş durmayı engellemek için yanınızda kitap bulundurmaya özen gösterin.”

Carter’ın sıralamış olduğu bu maddelerden hepsinin olmasa bile birkaçının dahi yerine getirilebilmesi ana dil bilincinin yerleştirilmesi için son derece önemli olacaktır. İşte bu sebeple yetişmekte olan yeni nesillere ana dil bilinci verilirken bu maddeleri göz önünde bulundurmak zaruridir.

1.3. Hedef Dil Kavramı ve Türkçenin Hedef Dil Olma Sebepleri

İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir. Bir yabancı dil öğrenmek yeni bir insan olmaktır (Barın, 2004: 20). Güzel ve Barın (2013: 229), hedef dil kavramını şu şekilde tanımlamaktadır:

“Kişinin ana dili haricinde öğrenmeyi hedeflediği dil, hedef dil veya ikinci dil olarak adlandırılmaktadır.”

Kişilerin hedef dil öğrenimine yönelik bir takım ön yargıları bulunmaktadır. Bu ön yargıların oluşumuyla ilgili olarak Barın (2008: S. 7), motivasyonun önemine dikkat çekmektedir:

“Yabancı dil öğrenenler, dil öğrenmeye başladıklarında hedef dile karşı önlerinde setler oluşturmaya başlarlar. Belirli bir zaman dilimi içinde de ezberleme ve anlatma zorluklarından dolayı hedef dili öğrenemeyeceklerini düşünmeye başlarlar. Yabancı öğrenciler Türkçeyi iyi öğrenemiyorlarsa bunun başlıca sebeplerinden biri derse ve konuya ilgi duymamalarıdır. Öğretmenin yapacağı ilk iş, öğrencide en önemli güç olan ilgiyi temin etmektir. Yabancı dil öğrenen birinin beklenen davranışı sergileyebilmesi için yeterli düzeyde motive edilmesi gerekir. Motive etmede başarılı olamayan bir öğretim anlayışı, dil öğrenen kişide konulara odaklanma bakımından sorunlar ortaya çıkaracaktır. Bunun sonucunda ise kişi kendini bir bütün olarak yapması gereken etkinliklere değil de konu dışı etkinliklere taşıyabilecektir.”

Yine dil öğreniminde önyargının olumsuz yönde etki ettiğine dikkat çeken bir başka kişi ise Kavaliauskiene’dir. Kavaliauskiene 2003 yılında kaleme aldığı yazısında şu açıklamalara yer verir:

“Öğrenenlerin çoğu zaman yeni bir dil öğrenmeleri, zor bir dil öğrendiklerini düşünmeleri onları imkânlardan yoksun bir define bulma hissine büründürür. Bu belirsizliğin, karmaşıklığın ortadan kaldırılması amacıyla ihtiyaç analizi önemlidir (Kavaliauskiene, 2003, akt. Güzel ve Barın, 2013: 229).”

Zorbaz (2013: 159), ana dili Türkçe olmayanların Türkçe öğrenme sebeplerini kaleme aldığı yazısında şöyle açıklamaktadır:

“Yabancı dil; bireyin doğduğu çevrede konuşulan ve doğal olarak edindiği ana dilinden farklı olarak, çeşitli sebeplerle bilinçli ve planlı bir şekilde sonradan öğrendiği dildir. Türkçe de ana dilleri Türkçe olmayanlar

tarafından çeşitli sebeplerle öğrenilmiştir. Kimileri Türklerle iç içe ya da komşu olduğu için, kimileri Türklerin yönetimindeki yerlerde yaşayıp, devlet kademelerinde görev yapmak için, kimileri ticaret yapmak içine veya dinini yaymak için Türkçe öğrenmiş, bazıları hayatına farklı bir yön vermek niyetiyle ya da ülkesine istihbarat sağlamak amacıyla Türkçe öğrenmiştir.”

Güzel ve Barın (2013: 16), Zorbaz’ın aktardıklarının yanı sıra coğrafi konuma dikkat çekmiş ve bunun Türkçenin yaygınlaşmasındaki katkısına vurgu yapmıştır:

“Türkiye’nin Orta Asya, Kafkaslar ve diğer bölgelerle mevcut bulunan tarihi ve coğrafi yakınlığı dikkate alındığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önem kazanması kaçınılmaz bir hâl almıştır.”

Çotuksöken (1999, akt. Kuşçu, 2013: 17), Türkçeyi yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenmek isteyenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- “1. Türk üniversitelerinde öğrenim yapmak isteyen yabancı öğrenciler,
2. Yurt dışındaki Türk Dili ve Doğu kültürleri öğrencileri,
3. Almanya gibi ülkelerdeki üçüncü kuşak Türkler,
4. Geçici olarak Türkiye’ye yerleşen yabancılar.”

Extra ve Yağmur (2012, akt. Yağmur, 2013: 195) ise, Türkçenin diğer diller arasındaki konuşulma sırasını vermiş ve Türkçenin gün geçtikçe daha fazla alanda kullanılmaya başlandığını belirtmiştir:

“Dil Zengini Avrupa projesi sonuçlarına göre Türkçe Avrupa ülkelerinde 5 milyondan fazla bir nüfusun günlük yaşamlarında yaygın olarak kullandıkları bir dildir. Türkçe artık sadece Türk göçmenlerin evlerinde kullanılan değil aynı zamanda kamu kurum ve kuruluşlarında da kendine yer edinmiş olan ve gün geçtikçe ticari ve kültürel önemi artan bir dildir.”

Yine Extra ve Yağmur (2012, akt. Yağmur, 2013: 195), iş dünyasında kullanılan dilleri ve değinilme sıklığını Tablo 1’de ayrıntılarıyla aktarmıştır:

Tablo 1: Dört İş Sektöründeki 484 Şirketin Çok Dilli Repertuarı (İngilizce Dışında En Çok Değinilen 20 Dil).

İş Dünyasındaki Diller	Değinilme Sıklığı	Farklı ülkelerdeki dillerin dağılımı (Eğer bir dili beşten fazla ülke değinmişse listeye alınmıştır ve en az beş kere değinilen diller burada gösterilmektedir)
Almanca	430	İsviçre, sadece Cenevre ve Ticino kantonları (57), İspanya* (38), Bosna Hersek (33), Macaristan/Litvanya/Hollanda (27)
Rusça	333	Estonya (94), Ukrayna (78), Litvanya (64), Yunanistan (20), Polonya (15)
Fransızca	322	İsviçre, sadece Cenevre ve Ticino kantonları (71), İspanya* (47), Birleşik Krallık (41), Hollanda (37), Portekiz (33)
İspanyolca	155	Portekiz (31), İsviçre (29), Birleşik Krallık (28), Hollanda (18), Fransa (16)
İtalyanca	134	İsviçre, sadece Cenevre ve Ticino kantonları (26), Avusturya (24), Bosna (16), İspanya* (15), Birleşik Krallık (15)
Fince	66	Estonya (59), Danimarka (2), Litvanya (2), Hollanda/Polonya/Birleşik Krallık (1)
Çince	55	Birleşik Krallık (34), Yunanistan (9), İspanya* (4), Hollanda (3), Polonya (2)
Lehce	47	Hollanda (12), Ukrayna (11), Litvanya (7), Avusturya (6), Birleşik Krallık (5)
Portekizce	35	İspanya* (13), İsviçre (11), Hollanda (3), Birleşik Krallık (3), Avusturya/Fransa (2)
Türkçe	29	Bosna Hersek (13), Hollanda (6), İsviçre (4), Avusturya (3), Romanya (2)

Tablo 1 (Devam): Dört İş Sektöründeki 484 Şirketin Çok Dilli Repertuarı (İngilizce Dışında En Çok Değınilen 20 Dil).

Arapça	26	Birleşık Krallık (10), Portekiz/İsviçre (4), Yunanistan (3), İspanya* (2)
Hırvatça	26	Avusturya (17), Macaristan/İtalya (3), İsviçre (2), Bosna Hersek (1)
Çek dili	26	Avusturya (16), Macaristan (6), Polonya (3), İsviçre (1)
Macarca	23	Avusturya (11), Polonya (9), Romanya (3)
Katalanca	22	İspanya* (18), Birleşık Krallık (3), Polonya (1)
İsveççe	22	Estonya (12), Danimarka (4), Litvanya/Birleşık Krallık (2), Polonya/İspanya* (1)
Japonca	20	Birleşık Krallık (7), Polonya (5), İtalya (3), Hollanda (2), Yunanistan/İsviçre/Ukrayna (1)
Letonya dili	20	Estonya/Litvanya (9), Danimarka/Birleşık Krallık (1)
Rumence	19	Avusturya (9), Yunanistan (5), Macaristan (3), Bulgaristan (2)
Danca	18	Macaristan (6), Litvanya (5), Estonya/Polonya (3), Birleşık Krallık (1)

* İspanya için değınilen sıklıklar sadece Madrid, Sevilla ve Valencia şehirlerinden toplanan verilerdir.

Araştırmaya katılan bu şirketlerde en çok kullanılan 5 dilin; Almanca, Rusça, Fransızca, İspanyolca ve İtalyanca olduğu görölmektedir. Bunun yanı sıra Türkçeyi şirketlerinde kullanan ölkeler ise Bosna Hersek, Hollanda, İsviçre, Avusturya ve Romanya'dır. Fakat Almancayı şirketinde kullanan ölkeler içerisinde ana dili Almanca olan Avusturya'nın olmaması bir eksiklik olarak gösterilebilir. Keza Rus dilini kullanan şirketler için de aynı eksiklikten bahsedebiliriz. Özellikle Çek Cumhuriyeti, Slovakya ve Bulgaristan gibi ölkelerin yaygın olarak Rusça konuştuğu bilinmektedir. Türkçeyi kullanan şirketler listesinde ise ilk göze çarpan Gürcistan'ın olmamasıdır. Zira komşu da olan bu iki ölkede ticari olarak çok yakın temaslar kurmaktadır.

1.4. Yabancılara Türkçe Öğretimi Kavramı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi birçok kurum için çok yeni bir konudur. Ciddi deneyim eksikliği çekilen bu alanda her ne kadar Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulmuş olan Türkçe öğretim merkezi (TÖMER) değerli tecrübelerle sahip olsa da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çok yeni bir alandır ve bu konuda nitelikli araç-gereç eksikliği yanı sıra yabancı dil öğretim yöntemlerini çok iyi bilen uzman kadroların eksikliği ciddi bir sorun olmaya devam etmektedir. Türkiye’de anadili öğretim programlarının çok ciddi sorunları bile çözülememişken Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bu kadar sorunun olması doğal karşılanabilir. Ancak Türk kültürünün Batılı öğrenciler tarafından birinci elden tanınabilmesi ve kültürler arası diyalogun sağlam temeller üzerinde kurulabilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi mutlaka bilimsel yöntemlerle ve Türkçenin yapısına uygun bir şekilde yapılmalıdır. Sadece İngiltere-Fransızca gibi yabancı dil öğretim yöntemlerinden aktarma usulüyle yapılan Türkçe yabancı dil öğretimi eksik ve yetersiz kalacaktır. Hint-Avrupa dilleriyle arasında ciddi tipolojik farklılıklar olan Türkçe, iletişimsel ve etkileşimsel hedefler doğrultusunda işlevsel olarak öğretilmelidir (Yağmur, 2013: 181).

Yine Yağmur (2013)’un ifadelerini destekler nitelikte Şenel ve Albant (1993), şunları ifade etmiştir:

“Yabancı dil öğretiminde kime, niçin, ne kadar hangi malzemelerle dil öğretilceği konusunda çok dikkatli olmak gerekmektedir. Yabancı dil, ‘öğrenme’ ve ‘edinme’ faaliyetlerine dayanır. ‘Öğrenme’ şuurlu ise de ‘edinme’ şuursuzdur ve öğrenci, zamanla farkında olmadan kitaplarda verilme-ye çalışılan kültürün tesir sahasına girer. Buna, o kültüre bir hayranlık ve kendi değerleri karşısında bir aşağılık kompleksi de eklenince, artık dili öğrenilen ülke bir taşla iki kuş vurmuş olur (Şenel ve Albant, 1993: 366-367, akt. Ünal, 2014: 64).”

Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kısmi oranda üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretimi merkezleri/birimleri tarafından yürütülmektedir (Alyılmaz, 2010: 729, akt. Göçer, 2013: 172). Yurt dışında ise Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri başlıca Türkçe öğretim kurumlarını oluş-

turmaktadır ve son yıllarda bu görevi Yunus Emre Enstitüsü yürütmektedir. Gerek yurt içinde gerek yurt dışında çeşitli kurumlarca gerçekleştirilen Türkçe öğretimi faaliyetlerinde bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır. Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmamış olması; Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerinin çağın koşullarına uygun olmayışı ve eksikliklerinin bulunması üzerinde durulması gereken bir sorundur. Örnek olarak yabancı dil öğretiminde materyal kullanımı büyük önem taşır. Yazılı ve görsel materyallerin en önemli niteliği birer kültür taşıyıcısı olmalarıdır. Bu nedenle yabancılar Türkçe öğretimi için kullanılacak ders kitapları Türk kültürünü yansıtacak nitelikte hazırlanmalıdır. Türk kültürünü yansıtan öğelerle bezeli dil öğretim materyalleri yabancıların Türkçeyi zevkli ve aynı zamanda kalıcı bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlar (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 52-53, akt. Göçer, 2013: 172).

Türkiye’de yabancılar Türkçeyi öğretmek amacıyla çalışmalara başlayan ilk üniversite 1958 yılında o zamanki adı Robert Kolej olan Boğaziçi Üniversitesi’dir. 1974-75 yılından bu yana İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. İstanbul Üniversitesi öğrencisi olmayanlar da bu eğitime kabul edilmektedir (Şahin, 2008, akt. Kuşçu, 2013: 13).

Tablo 2: Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretimi Veren ve Vermeye Başlayacak Devlet Üniversiteleri ve Merkezleri

Üniversite Adı	Merkez Adı	Resmi Kuruluş Tarihi	Merkezi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	BOLU
Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	ADANA
Adıyaman Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	ADİYAMAN

Tablo 2 (Devam): Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretimi Veren ve Vermeye Başlayacak Devlet Üniversiteleri ve Merkezleri

Adnan Menderes Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	AYDIN
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	AFYONKARAHİSAR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi	-	AĞRI
Akdeniz Üniversitesi	Sürekli Eğitim Merkezi/ Yabancılar Türkçe Öğretimi	-	ANTALYA
Amasya Üniversitesi	Rektörlüğe Bağlı Birimler/Türk Dili Bölümü	-	AMASYA
Anadolu Üniversitesi	e-Sertifika Programları Koordinatörlüğü/ Türkçe Sertifika Programı	-	İNTERNET
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	ANKARA
Ankara Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi	1985	ANKARA
Ardahan Üniversitesi	Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırmaları Merkezi	2011	ARDAHAN

Tablo 2 (Devam): Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Veren ve Vermeye Başlayacak Devlet Üniversiteleri ve Merkezleri

Atatürk Üniversitesi	Dil Eğitim ve Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi	1994	ERZURUM
Balıkesir Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	BALIKESİR
Bayburt Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (BAYÜ TÖMER)	2014	BAYBURT
Bitlis Eren Üniversitesi	Türkçe Öğrenim Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	BİTLİS
Boğaziçi Üniversitesi	Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi	1993	İSTANBUL
Bozok Üniversitesi	Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2010	YOZGAT
Bülent Ecevit Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği	2012	ZONGULDAK
Cumhuriyet Üniversitesi	Cumhuriyet Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	SİVAS
Çanakkale Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2010	ÇANAKKALE

Tablo 2 (Devam): Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretimi Veren ve Vermeye Başlayacak Devlet Üniversiteleri ve Merkezleri

Çankırı Karatekin Üniversitesi	Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2011	ÇANKIRI
Çukurova Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	ADANA
Dokuz Eylül Üniversitesi	Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi	2006	İZMİR
Dumlupınar Üniversitesi	Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	KÜTAHYA
Düzce Üniversitesi	Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	DÜZCE
Ege Üniversitesi	Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Birimi	1992	İZMİR
Erciyes Üniversitesi	Kaşgarlı Mahmut Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	KAYSERİ
Erzincan Üniversitesi	Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2011	ERZİNCAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	ESKİŞEHİR

Tablo 2 (Devam): Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Veren ve Vermeye Başlayacak Devlet Üniversiteleri ve Merkezleri

Fırat Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	ELAZIĞ
Gazi Üniversitesi	Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi (GÜ TÖMER)	1993	ANKARA
Gaziantep Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2010	GAZİANTEP
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkçe Öğretim, Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	TOKAT
Giresun Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	GİRESUN
Hacettepe Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	ANKARA
Hitit Üniversitesi	Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi / Yabancı Dil/Türkçe	-	ÇORUM
İnönü Üniversitesi	Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2011	MALATYA
İstanbul Üniversitesi	Rektörlüğe Bağlı Merkezler/Dil Merkezi	2000	İSTANBUL

Tablo 2 (Devam): Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretimi Veren ve Vermeye Başlayacak Devlet Üniversiteleri ve Merkezleri

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	İZMİR
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	KAHRAMANMARAŞ
Karabük Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	KARABÜK
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	TRABZON
Kastamonu Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	KASTAMONU
Kırıkkale Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	KIRIKKALE
Kırklareli Üniversitesi	Türkçe Öğretim, Uygulama ve Araştırma Merkezi	2010	KIRKLARELİ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2011	KİLİS
Marmara Üniversitesi	Yabancı Diller Yüksekokulu / TÖMER	2011	İSTANBUL

Tablo 2 (Devam): Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretimi Veren ve Vermeye Başlayacak Devlet Üniversiteleri ve Merkezleri

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	BURDUR
Mersin Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2011	MERSİN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	Sürekli Eğitim Merkezi Dil Eğitimi Programları /Turkish for Foreigners	-	İSTANBUL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	MUĞLA
Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	HATAY
Namık Kemal Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	TEKİRDAĞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	KONYA
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	NEVŞEHİR
Niğde Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	NİĞDE

Tablo 2 (Devam): Türkiye’de Yabancılarla Türkçe Öğretimi Veren ve Vermeye Başlayacak Devlet Üniversiteleri ve Merkezleri

Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	SAMSUN
Ordu Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	ORDU
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Yabancı Diller Yüksekokulu/Modern Diller Bölümü	-	ANKARA
Pamukkale Üniversitesi	Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2011	DENİZLİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	RİZE
Sakarya Üniversitesi	Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2010	SAKARYA
Selçuk Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	KONYA
Siirt Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	SIİRT
Süleyman Demirel Üniversitesi	Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	1998	ISPARTA
Trakya Üniversitesi	Dil Eğitimi ve Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi	1995	EDİRNE

Tablo 2 (Devam): Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Veren ve Vermeye Başlayacak Devlet Üniversiteleri ve Merkezleri

Uludağ Üniversitesi	Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	BURSA
Uşak Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	UŞAK
Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	İSTANBUL
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	VAN

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar yürüten vakıf üniversiteleri ise Tablo 3’te sıralanmıştır:

Tablo 3: Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Veren Vakıf Üniversiteleri ve Merkezleri

Üniversite Adı Resmi	Merkez Adı	Kuruluş Tarihi	Merkezi
Bahçeşehir Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	İSTANBUL
Başkent Üniversitesi	Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (BÜDAM)	2002	ANKARA
Biruni Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi	2015	İSTANBUL

Tablo 3 (Devam): Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretimi Veren Vakıf Üniversiteleri ve Merkezleri

Üniversite Adı Resmi	Merkez Adı	Kuruluş Tarihi	Merkezi
Bursa Orhangazi Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	BURSA
Çankaya Üniversitesi	Sürekli Eğitim, Danışma ve Araştırma Merkezi /SEDAM/ Türkçe Kursu	-	ANKARA
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	İSTANBUL
Fatih Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2010	İSTANBUL
Gediz Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	İZMİR
İpek Üniversitesi	Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	ANKARA
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	İSTANBUL
İstanbul Aydın Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2011	İSTANBUL
İstanbul Bilgi Üniversitesi	Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	İSTANBUL
İstanbul Gelişim Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	İSTANBUL

Tablo 3 (Devam): Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Veren Vakıf Üniversiteleri ve Merkezleri

İstanbul Kültür Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	İSTANBUL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	İSTANBUL
Maltepe Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi	2010	İSTANBUL
Mevlana Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2011	KONYA
Okan Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	İSTANBUL
Turgut Özal Üniversitesi	Türkçe Öğrenimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	ANKARA
Türk Hava Kurumu Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014	ANKARA
Uluslararası Antalya Üniversitesi	Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	ANTALYA
Üsküdar Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	İSTANBUL

Tablo 3 (Devam): Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Veren Vakıf Üniversiteleri ve Merkezleri

Yeditepe Üniversitesi	Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi/ Kişisel Eğitimler/ Yabancılara Türkçe Eğitimi	-	İSTANBUL
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	ANKARA

Yukarıdaki tablolardan da anlaşılacağı üzere 2000 sonrası üniversiteler bazında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bir hayli artış göstermiştir. Hâlâ birçok üniversitede bu merkezler açılmış olmasına rağmen çalışmalar başlamış değil. Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programı düzenleyen üniversiteler ve merkezlerini, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalar yürüten kurum ve kuruluşları, Türkiye’de yabancılara Türkçe öğrenimi alanında lisansüstü düzeyde eğitim veren üniversite ve birimleri göstermektedir.

Tablo 4: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifika Programı Düzenleyen Üniversiteler ve Merkezleri (Göçer, 2013: 176).

Üniversite	Düzenleyen Birim	Program Adı
Marmara Üniversitesi	MÜSEM – Sürekli Eğitim Merkezi	Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programı
Erciyes Üniversitesi	ERSEM – Sürekli Eğitim Merkezi	Yabancılar için Türkçe öğretimi kursu
Fatih Üniversitesi	FÜSEM – Sürekli Eğitim Merkezi	Temel Düzey Türkçe Eğitimi
Ege Üniversitesi	Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü	Yabancılar için Türkçe kursları

Göçer (2013: 176)'in vermiş olduğu sertifika programı düzenleyen üniversitelere ek olarak aşağıda yer alan üniversitelerde de Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifika Programı düzenlenmektedir:

Hacettepe Üniversitesi - Türkçe ve Yabancı Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) - Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
Ankara Üniversitesi – Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) - Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği Sertifika Programı
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) – Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
Mersin Üniversitesi – Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TUAM) – Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
Okan Üniversitesi – Sürekli Eğitim Merkezi (OKSEM) – Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
Sakarya Üniversitesi – Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi – Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) - Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı

Tablo 5: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalar Yürüten Kurum ve Kuruluşlar (Göçer, 2013: 176).

Kurum Adı	Birim	Program Adı
Kara Kuvvetleri Komutanlığı	Lisans Okulu Türkçe Bölümü	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
Milli Eğitim Bakanlığı	-	Yabancılar İçin Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi Eğitimci kursları
Türk Dil Kurumu	-	Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Kursları
Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA)	-	Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Kursları
Yunus Emre Vakfı	Yunus Emre Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
Yunus Emre Vakfı	Yunus Emre Enstitüsü	Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Eğitimci Kursları

Göçer (2013: 176)'in vermiş olduğu listeye ek olarak günümüzde Polis Akademisi, Güvenlik Bilimleri Fakültesi'nin ders programında 1-2-3 ve 4. sınıfın her iki yarıyılında da GBF 703 kodlu, sadece yabancı öğrencilerin aldığı Türkçe Pratik dersi bulunmaktadır.

Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde üniversiteler, Türkçe öğretim merkezleri açmaları ve bu merkezlerde okutulacak kitapları hazırlatmaları yanında lisansüstü çalışmalar da yürütmektedirler. Bugün Türkiye'de birçok üniversitenin bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili anabilim dalları açılmış ve çok sayıda yüksek lisans ve doktora çalışması yaptırılmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011: 801-802).

Tablo 6: Türkiye'de Yabancılar Türkçe Öğrenimi Alanında Lisansüstü Düzeyde Eğitim Veren Üniversite ve Birimleri (Göçer, 2013: 177).

Üniversite	Birim	Bölüm/Bilim/ Anabilim Dalı	Programın Türü	Yıllık Kontenjan/ Devam Eden Öğrenci Sayısı	Mezun Olan Öğrenci Sayısı
Gazi Ü.	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	Yüksek Lisans	.../...	...
Dokuz Eylül Ü.	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	YOT – Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı	Yüksek Lisans	20/24	20
İstanbul Ü.	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı	Yüksek Lisans	.../...	...
Başkent Ü.	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	Yüksek Lisans	15/...	...
Yıldız Teknik Ü.	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yabancı Diller Eğitimi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	Yüksek Lisans	.../...	...
Hacettepe Ü.	Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	Tezsiz Yüksek Lisans	.../...	...
Sakarya Ü.	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yabancılar Türkçe Öğretimi	Tezli/Tezsiz Yüksek Lisans	45/...	...

Güzel (2010: 380-382), yazmış olduğu makalede Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın hedef kitlesini ve taslak bir lisans programını şu şekilde aktarmıştır:

“Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın hedef kitlesi aşağıdaki şekilde belirlenebilir:

1. Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar.
2. Yurt dışındaki iki dilli Türk çocukları.
3. Yüksek öğrenim yapmak üzere başka ülkelerden yurdumuza gelenler.
4. Türk Cumhuriyetleri ve Türk Topluluklarından öğrenim için yurdumuza gelenler.
5. Dünya ülkelerindeki Türkoloji Merkezleri.

Tarafımızdan kurulması gerekli görülen Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı için aşağıda taslak bir lisans programı sunulmuştur.”

Yabancılara Türkçe öğretimi öğretmenliği ana bilim dalı taslak lisans programı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 7: Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Taslak Lisans Programı (Güzel, 2010: 381-382).

1. Sınıf 1. Yarıyıl	1. Sınıf 2. Yarıyıl
Osmanlı Paleografyası-I	Osmanlı Paleografyası-II
Türkçe Kompozisyon-I	Türkçe Kompozisyon-II
Türkçe Dil Bilgisi-I: Ses Bilgisi	Türkçe Dil Bilgisi-II: Ses Bilgisi
Türkçe Öğretim Metotları-I	Türkçe Öğretim Metotları-II
Edebî Bilgiler-I	Edebî Bilgiler-II

Tablo 7 (Devam): Yabancılar Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Taslak Lisans Programı (Güzel, 2010: 381-382).

Türk Halk Edebiyatı- I	Türk Halk Edebiyatı –II
Eski Türk Edebiyatı-I	Eski Türk Edebiyatı-II
Yeni Türk Edebiyatı-I	Yeni Türk Edebiyatı-II
Yabancılar Pedagojisi	Kültürler Arası Eğitim
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	Okul Deneyimi-I
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi-I	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi-II
Yabancı Dil-I	Yabancı Dil-II
2. Sınıf 3.Yarıyıl	2. Sınıf 4. Yarıyıl
Osmanlı Paleografyası-III	Osmanlı Paleografyası-IV
Türkçe Dil Bilgisi-III: Kelime Bilgisi	Türkçe Dil Bilgisi-IV: Kelime Bilgisi
Türkçe Öğretim Metotları-III	Türkçe Öğretim Metotları-IV
Türk Halk Edebiyatı-III	Türk Halk Edebiyatı-IV
Eski Türk Edebiyatı-III	Eski Türk Edebiyatı-IV
Yeni Türk Edebiyatı-III	Yeni Türk Edebiyatı-IV
Çok Kültürlü Eğitim	Çağdaş Türk Şiveleri
Tarihî Türk Şiveleri	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-II
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-I	Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme
Gelişim ve Öğrenme	

Tablo 7 (Devam): Yabancılar Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Taslak Lisans Programı (Güzel, 2010: 381-382).

3.Sınıf 5.Yarıyıl	3. Sınıf 6. Yarıyıl
Anlama Teknikleri (Okuma)-I	Türkçe Dil Bilgisi-VI: Cümle Bilgisi
Türkçe Dil Bilgisi-V: Cümle Bilgisi	Anlama Teknikleri (Dinleme)-II
Türk Halk Tiyatrosu-I	Türk Halk Tiyatrosu-II
Türk Dünyası Edebiyatı-I	Türk Dünyası Edebiyatı-II
İki Dilli ve İki Kültürlülere Türkçe Öğretimi-I	İki Dilli ve Kültürlülere Türkçe Öğretimi-II
Türkiye Dışındaki Türklere Türkçe Öğretimi-I	Türkiye Dışındaki Türklere Türkçe Öğretimi-II
Türk Romanı	Batı Tiyatrosu
Çocuk Edebiyatı-I	Çocuk Edebiyatı-II
Karş. Türk ve Dünya Edb. Öğrt. Tek.-I	Karş. Türk ve Dünya Edb. Öğrt. Tek.-II
İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi	Sınıf Yönetimi
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	Özel Öğretim Yöntemleri-I
4. Sınıf 7. Yarıyıl	4. Sınıf 8.Yarıyıl
Türkçe Dil Bilgisi-VII: Anlam Bilgisi	Türkçe Dil Bilgisi-VIII: Anlam Bilgisi
Sosyolengüistik Açıdan Türkçe Öğretimi-I	Sosyolengüistik Açıdan Türkçe Öğretimi-II
Dil Bilimi-I	Dil Bilimi-II

Tablo 7 (Devam): Yabancılar Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Taslak Lisans Programı (Güzel, 2010: 381-382).

Yabancılar Türkçe Öğretimi-I	Yabancılar Türkçe Öğretimi-II
Dünya Edebiyatı-I	Dünya Edebiyatı-II
Türkçe Öğretiminde Uyum Metodu-I	Türkçe Öğretiminde Uyum Metodu-II
Seminer Mezuniyet Çalışması-I	Seminer Mezuniyet Çalışması-II
Okul Deneyimi-II	Rehberlik
Özel Öğretim Yöntemleri-II	Öğretmenlik Uygulaması

Çalışmalar bunlarla sınırlı kalmamakta ve yapılan çalıştaylarla ve kongrelerle de desteklenmektedir. Buna göre Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığınca koordine edilen Orta Öğretim Projesi kapsamında, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü iş birliği ile “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı” 06-08 Nisan 2010 tarihleri arasında, Muğla Marmaris’te gerçekleştirilmiştir.

Çalıştayda, Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde üniversitelerimizde mevcut uygulamalar, Türkçe’nin yurtdışında öğretimi, sorunlar ve çözüm önerileri ve Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen yetiştirme modelleri ele alınmıştır.

Çalıştay sonunda ortaya çıkan sonuç raporu şu verileri ortaya koymaktadır:

1. Mevcut lisans programları (Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb.); yabancılar, yurtdışında yaşayan Türklere, Türk soylu ve akraba topluluklara Türkçenin öğretilmesi amacıyla kurulmamıştır.
2. Ülkemizde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bağımsız bir lisans programı bulunmamaktadır.

3. Bu alanda üniversitelerimizdeki çok az sayıda olan lisansüstü programlar, içerik ve kapsam açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir.
4. Yurtdışında Türkçe öğretmek amacıyla Bakanlıkça görevlendirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları ihtiyaca cevap verememektedir.
5. Bu konuda hizmet veren kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdüm bulunmamaktadır (MEB,2010:152).



İKİNCİ BÖLÜM

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHİ SEYRİ

İÇİNDE BU SAHADA YAZILAN ESERLER

2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri

Genel anlamda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin, tarihi süreçte ne zaman başladığını kesin olarak bilemiyoruz. Ancak bazı tarihi verilere göre Uygurlar döneminde başladığı kabul edilmektedir. Uygurlardan önceki dönemlerde bu faaliyetlerin nasıl yürütüldüğüne dair ise elde kesin kanıtlar şimdilik bulunmamaktadır (Güzel ve Barın, 2013: 19).

Türk dilinin ilk yazılı belgesi olarak 7. yüzyıla ait Çoyren Yazıtı gösterilse de, Çoyren yazıtlarından yaklaşık 40 yıl sonra II. Göktürk Kağanlığı döneminde taşa hakkedilen Költigin, Bilge Kağan ve Tonyukuk Yazıtları günümüzde Türk dilinin ilk yazılı belgeleri olarak kabul edilir. Buna göre Türkçenin bir yazı dili, bilim ve öğretim dili olarak gelişmesinin 8. yüzyılda başladığı görülmektedir (Güzel ve Barın, 2013: 19).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihine baktığımızda bu konudaki ilk ve en temel eserin Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072 yılında yazılmaya başlanan, 1077 yılında bitirilen “Kitâbü Dîvânü Lügati’t-Türk” adlı Türkçenin bilinen ilk sözlüğü (Ercilasun, 2005: 319) olduğu kabul edilmektedir. Bu eser, Türkçeyi Araplara öğretmek ve Türkçenin Arapçadan daha üstün bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla yazılmıştır (Güzel ve Barın, 2013: 16).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi süreci içerisinde birinci kırılma noktası şüphesiz ki 16. yüzyılla başlayan şarkiyatçılıktır. Bu dönemde Türklerin Osmanlı Devleti’yle birlikte dünya üzerinde siyasi, ekonomik ve kültürel bir dalga yaratması ve batıda özellikle Osmanlı, Fars, Arap, Hint gibi doğu kültürlerine yönelik ilginin artması, adına “oryantalizm” akımı doğurmuştur (Güzel ve Barın, 2013: 17).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından ikinci kırılma noktasını, 1991’de Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nin dağılmasıyla birlikte beş bağımsız Türk cumhuriyetinin kurulması oluşturmaktadır (Güzel ve Barın, 2013: 17).

Türk Dili üzerine esaslı çalışmalar Cumhuriyetten sonra başlamıştır. 18.11.1929 tarihinde -o vakit Başvekil bulunan- Büyüğümüz ve Cumhur Reisimiz İsmet İNÖNÜ’nün yüksek Başkanlığında bir toplanma yapılmış, toplanma Sayın İsmet İNÖNÜ’nün öz Türkçe bir söyleviyle açılarak Türkçe için yeni bir lügat kitabı yapılmasına, Türkçenin her anlamı sevillebilecek bir hale getirilmesine ve bu işlerle çalışmak üzere Dil Encümeninin kurulmasına karar verilmiş (Atalay, 2013: 35).

Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumların tarihi çok yenidir. 1932 yılında Atatürk’ün önderliğinde kurulan “Türk Dili Tetkik Cemiyeti” (Türk Dil Kurumu) Türkçenin gelişmesi, özleşmesi ve güzelleşmesi için çok önemli çalışmalar yapmış ancak Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu bugüne kadar çalışma programına bile alınmamıştır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimine kurum olarak ilk kez bazı üniversitelerde yabancı öğrencileri üniversite öğretimine hazırlamak üzere başlanmıştır (Hengirmen, 1993: 5-7, akt. Göçer, 2013: 173).

Türkiye’de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir. Bu projenin amaçlarından biri; bağımsızlığını yeni kazanmış Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmaktır (Açık, 2008: 2, akt. Göçer, 2013: 172).

Türklerin coğrafi olarak oldukça geniş alanlara yayıldıkları dönemlerde bile Türkçenin yabancılara öğretimi üzerinde yeterince durulmadığı ve 1980’lere kadar yabancılara Türkçe öğretiminin ihmal edilmiş olduğu söylenebilir. Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında kurulan TÖMER ile yabancılara Türkçe öğretimini kurumsal olarak ele alınmaya başlanmıştır (Yıldız ve Tunçel, 2012: 115-117, akt. Göçer, 2013: 171).

2.2. Yabancılarla Türkçe Öğretimi Üzerine Yazılmış Bazı Eserler

2.2.1. Dîvânu Lugâti't-Türk (Türkçenin Bütün Sözcükleri)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihine baktığımızda bu konudaki ilk ve temel eseri Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072 yılında yazılmaya başlanan 1077 yılında bitirilen - ileride daha detaylı olarak değinilecektir - “Kitâbü Divânî Lügati't-Türk” adlı Türkçenin bilinen ilk sözlüğü (Ercilasun, 2005: 319, akt. Güzel ve Barın, 2013: 16) olduğu kabul edilmektedir.

Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış, Arap dilinin özelliklerine göre hazırlanmış, en eski yabancılarla Türkçe öğretim kitaplarından biridir. Kaşgarlı Mahmut Türkçenin ve Türk kültürünün İslam kültürü içindeki önemini vurgulamaya ve Türk dilini Arapça ile kıyaslayarak ne denli güçlü bir dil olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır (Korkmaz, 1995: 256).

O dönemde Türklerin, Müslümanlığın etkisiyle Arapça unsurları daha sık kullanmaya başlaması Türk aydınlarının dikkatinden kaçmaz. Kaşgarlı, bu amaçla yazdığı ansiklopedik sözlüğü Abbasi Halifesine Tanrı yeryüzündeki erki Türklere vermiştir; bunların dilini öğrenmekte yarar vardır. Bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek üzere yazdım, buyrun ifadeleriyle sunmuştur (Bozkurt, 2005: 167).

Kaşgarlı Mahmut yazdığı bu eserin ön sözünde Türkçenin ve Türkçe öğrenmenin önemini “Derdini dinletebilmek ve Türklerin gönlünü anlamak için onların dilleriyle konuşmaktan başka yol yoktur.” (DLT, 1992: 4) ve “Türk dili ile Arap dilinin atbaşı beraber yürüdükleri bilinsin diye...” (DLT, 1992: 6, akt. Güzel ve Barın, 2013: 16-17) ifadeleriyle dile getirilmiştir.

2.2.2. Codex Cumanicus (Kuman Kitabı)

Türk dili tarihi açısından, özellikle Kuzey-Batı Türk lehçeleri ve Kıpçakça araştırmaları için paha biçilmez bir hazine değerinde olan Codex Cumanicus 1362 yılında Petrarca adlı bir kitap koleksiyoncusu tarafından Venedik Cumhuriyeti'ne he-

diye edilmiş ve Venedik Katedrali Kütüphanesi koleksiyonu arasında yerini almıştır. Eserin tek nüshası bugün St. Marcus manastırı kütüphanesinde saklanmaktadır (Çağatay, 1978: 141).

Codex Cumanicus başlıca iki bölümden oluşmaktadır. İlk sayfasında 11 Temmuz 1303 tarihi yer alan birinci bölümde Latince, Farsça ve Kumanca (Kıpçak Türkçesi) sözlük ve Kumanca gramer kuralları, sosyal ve ekonomik hayata dair çeşitli kelimeler yer almaktadır. Eserin bu bölümünde Latineden fazla İtalyancanın tesiri hâkim olduğundan, İtalyanlar tarafından yazıldığı tahmin edilen bu bölüme İtalyanca Codex adı verilmektedir (Tavkul, 2003: 2).

İkinci bölümde hristiyanlığa dair Kumanca (Kıpçak Türkçesi) metinler ve 47 tane Kumanca bilmece yer almaktadır. Bu bölümün başında Kumanca-Latince ve Kumanca-Almanca sözlük bulunmaktadır. Codex Cumanicus'un bu bölümü Almanca Codex olarak adlandırılmaktadır. Bu bölümde hristiyan dinine ait ilahilerin yer alması dolayısıyla, pek çok Türkolog bu eserin Alman Fransiskan mezhebine mensup misyonerler tarafından Kumanları (Kıpçak Türklerini) hristiyanlaştırmak amacıyla düzenlenmiş bir eser olduğunu düşünmüştür. Bilhassa eserdeki dinî metinler üzerinde en çok çalışmış olan W. Bang bu tezi ortaya atmıştır (Çağatay, 1978: 143).

Codex Cumanicus üzerinde geniş araştırmaları bulunan Türkologlardan D. A. Rasovskij ise bu eserin İtalyan tüccarları tarafından ticarî ihtiyaçlar için meydana getirildiği fikrine karşı çıkmaktadır. Rasovskij aynı zamanda W. Bang'ın iddia ettiği gibi Codex Cumanicus'un Kıpçaklar arasında hristiyanlığı yaymak amacıyla Alman Fransiskan mezhebi misyonerleri tarafından hazırlandığı fikrini de kabul etmemektedir. Rasovskij'in düşüncesine göre Codex Cumanicus Latince, Farsça ve Kıpçak Türkçesinin yürürlükte olduğu bir yerde ve yalnız dinî maksatla değil, günlük hayatın gerektirdiği pratik bilgileri elde etmek amacıyla yazılmıştır (Çağatay, 1978: 144).

2.2.3. Kitabü'l-İdrak li-Lisâni'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)

Sözcük ve ekler konusunu ele alan bir dil bilgisi bölümü ve Arap alfabesine göre düzenlenmiş alfabetik Kıpçakça-Arapça bir sözlükten olusan eser, Kahire'de Gırnatalı

Esirü'd-din Ebu Hayyan tarafından yazılmıştır. Dil bilgisi bölümünde Kıpçakçanın ses ve biçim bilgisi ele alınır (Erdem, 2009: 894).

Sözlük, yaklaşık 3500 kelimeden oluşmaktadır. Eserin öğretim yöntemi tümevarımdır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi yapısalcı yaklaşımla kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi'ni amaçlayan eserde ticari Türkçenin öğretiminin hedeflendiği bölümlere de rastlanır (Bayraktar, 2002: 2, akt. Güzel ve Barın, 2013: 27).

2.2.4. Muhakemetü'l-Lugateyn (İki Dilin Karşılaştırması)

Güzel ve Barın (2013: 29), Muhakemetü'l-Lugateyn'in yazım amacını ve dil özelliklerini şöyle aktarır:

“Muhakemetü'l-Lugateyn, Ali Şir Nevâyî tarafından yazılmıştır. Kendisi, bir yandan Farsça şiirler yazarken diğer yandan da Çağatay Türkçesinde, birçok sözlük ve dil bilgisi kitabı da yazmıştır. Ancak bu dönemde Çağataycanın ana dili olarak öğretilmesine ilişkin olarak bu eserlerin tümü, Nevâyî'nin Muhakemetü'l-Lugateyn'inden sonra yazılmıştır. Nevâyî'nin bu eserde uzun yıllar hor görülen Türkçenin Farsçadan üstünlüğünü birçok örnekle göstermesinden sonra; edebi eserlerde de Türkçe sözlükler ağırlıklı olarak kullanılmaya başlanmıştır.”

“Nevâyî'nin; ses ve biçim bilgisi olarak Farsça ve Türkçeyi karşılaştırdığı bu eserinde Arapçanın yazım özellikleriyle ilgili tespitlere de yer verdiği görülür. 100 kadar Türkçe sözcük Farsça karşılıkları açısından değerlendirilir. Türkçenin söyleyiş ve anlatım zenginliğini örneklendirerek dil özelliklerini ortaya koyar. Zarfların çeşitliliği ve dereceleri, cinasa elverişi eş sesli sözcükler, eylem çatıları, yapım ekleri, ses özellikleri gibi Türkçeye ilişkin birçok özellik yer almaktadır.”

Eserde dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleri ile akademik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır. Dil bilgisi çeviri yönteminde edebi Türkçe öğretimi vardır, Nevayî burada edebi Türkçe öğretimini akademik amaçlı kullanmıştır (Bayraktar, 2002: 4, akt. Güzel ve Barın, 2013: 30).

2.2.5. El-Kavânînü'l-Külliye li-Zatî'l-Lügati't-Türkiyye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar)

Diğerleri gibi sözlük içermez, yalnızca dil bilgisi kitabıdır. Araplara Kıpçak Türkçesi öğretmek amacıyla Türkçeyi çok iyi bilen ancak Türk olmayan biri tarafından yazılmıştır. Yaklaşık 500 sözcük içermektedir.

Öğretim yöntemi olarak tümevarım kullanılmıştır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi, yapısalcı yaklaşımla verilmiştir.

Eserde öncelikli olarak pratik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır. Yer yer ileri düzey Türkçe öğretimine yönelik bilgilerin verildiği de görülür (Erdem, 2009: 895).

2.2.6. Kitâbü'l-Bülgatü'l-Müştâk fî Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı)

İlk bölümü adlar, ikinci bölümü eylemlerden oluşan Arapça Türkçe sözlüktür. Yazar 1500 sözcüğü Kıpçakça ve Türkmençe olarak ayırarak ele almış ve örneklendirmiştir. Kitabın bir başka ilginç yönü de yazıların alt alta üç baklava dilimi biçiminde yazılmış olmasıdır.

Tümevarım yöntemiyle yazılmış eser, günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlanmaktadır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi, karşılaştırmalı dil bilim ilkeleri çerçevesinde kullanılmıştır. Dil bilgisi kurallarının Arapça yapılardan yola çıkılarak açıklanıp örneklendirildiği bölümlerde yapısalcı yaklaşım hakimdir (Bayraktar, 2002: 8).

2.2.7. Et-Tuhfetü'z Zekiye fî'l-Lûgat'i-t Türkiye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)

Arap alfabesine göre düzenlenmiş bir sözlük ve dil bilgisi bölümünden oluşan eserin yazarı belli değildir. Anonim bir kitap olduğu ve XV. yüzyılın ilk yarısında, Mısır'da yazıldığı sanılmaktadır. Başlıca iki bölümden oluşan kitabın birinci bölümünde alfabetik sırayla ayrı alt bölümler biçiminde Kıpçakça adlar ve eylemler, ikinci bölümde ise biçim bilgisi ele alınmıştır. Yaklaşık 2000 sözcük içerir.

Tümevarım yöntemiyle yazılan eserde yer alan sözcükler günlük yaşam Türkçesinden olmakla birlikte dil bilgisi açısından başlangıç düzeyinde değildir. Bu nedenle ileri düzey ve akademik amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu söylenebilir. Türkçe öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır (Bayraktar, 2002: 8-9).

2.2.8. Kitâb-ı Mecnû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı)

14. yüzyılın ilk yarısında yazıldığı tahmin edilen eser; ilki Arapça-Türkçe, ikincisi Moğolca-Farsça olmak üzere iki bölümden oluşur. Adı bilinmeyen Arap bir dilci tarafından yazılmıştır. Sözlükte; renkler, giysiler, yükseklik ve onurla ilgili adlar, insanın dış ve iç unsurları gibi çeşitli ana başlıklar vardır. Sözcükler; bu ana başlıklar altında büyükten küçüğe doğru sıralanan madde başları biçiminde verilmiştir. Yaklaşık 2000 sözcük içerir. Her sözcüğün diğer dildeki karşılığı verilmiştir. Sözcüklerin Türkçesi kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Sözlükte ayrıca biçim bilgisel olarak Arapça karşılıklar da verilmiştir. Türkçe olmayan sözcüklerin Arapça ve Farsça olanlarının kökenleri karşılıkları verildikten sonra belirtilmiştir. Sözlüğün ardından biçim bilgisi ve söz dizimi konusu çekimlerle ele alınmıştır.

Sözlükte, tümevarım yöntemi egemen olmakla birlikte dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak dil öğretimi hedeflenmiştir.

Günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlamakla birlikte çok sayıda ticaretle ilgili sözcük içerdiği için aynı zamanda özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu da söylenebilir (Bayraktar, 2002: 15).

2.2.9. Hilyet'ül Lisân ve Heybetü'l-Lisan (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü)

Farsça, Türkçe ve Moğolca sözcükleri içeren üç bölümden oluşan eserde ayrıca Karahanlıca, Azerice ve Türkmenceye ilişkin özellikler de yer alır. Eserde Azericeden 'bizim Türkçe' olarak söz edilir ve 100'den çok Azerice sanat ve tarım terimi verilir. Dil bilgisi bölümü ve günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölümler de vardır.

Sözlükte tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Sözlük, günlük yaşamla ilgili sözcükleri içermesi açısından pratik amaçlı Türkçe öğretimini amaçlamakla birlikte birçok sanat terimi içermesiyle de edebî Türkçe öğretimine yöneliktir. Dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yöntemi ağırlıklı olarak göze çarpmaktadır (Bayraktar, 2002: 16).

Yukarıda yer alan eserlerin dışında günümüzde tez konusu olarak da bu alanda çalışmalar sürdürülmektedir:

Çakmak (1995), “Çin’de Tang Dönemi şiiri ile Dîvânu Lugâti’t-Türk’teki manzum parçaların karşılaştırılması” konusunu,

Abdurrahman (1997), “Dîvânu Lugâti’t-Türk’deki Türk illerinin çağdaş Çin kaynakları ile mukayesesi ve değerlendirilmesi” konusunu,

Topak (2002), “Dîvânu Lugâti’t-Türk’tte "t" sesi ile başlayan kelimelerin derleme sözlüğüne yansımaları” konusunu,

Karaca (2002), “Derleme Sözlüğü’nde Dîvânu Lugâti’t-Türk’ten fiiller” konusunu,

Çapur (2004), “Dîvânu Lugâti’t-Türk’teki fiillerden yeni Uygur Türkçesinde yaşayanlar” konusunu,

Arı (2004), “Dîvânu Lugâti’t-Türk’teki metinler üzerine bir sentaks incelemesi” konusunu,

Topçu (2006), “Dîvânu Lugâti’t-Türk ve Anadolu ağızlarının söz varlığında ortaklaşan fiiller” konusunu,

Yılmaz (2006), “Anlambilimsel bağlamıyla Dîvânu Lugâti’t-Türk’tte mutfak kültürü” konusunu,

Sinop (2008), “Dîvânu Lugâti’t-Türk’tte /t-/ sesiyle başlayan kelimelerin Özbek Türkçesindeki durumu” konusunu,

Herkmen (2009), “Dîvânu Lugâti’t-Türk’tte fiil yapımı” konusunu,

Kraubayeva (2009), “Kaşgarlı Mahmud'un Dîvânu Lugâti't-Türk'ünde yer alan sosyal ve iktisadi hayat ile ilgili söz varlığının günümüz Kazak toplumu içinde değerlendirilmesi” konusunu,

Karahan (2009), “Dîvânu Lugâti't-Türk'e göre XI. yüzyıl Türk lehçe bilgisi” konusunu,

Tanyeri (2012), “Türkmen Türkçesi ile Dîvânu Lugâti't-Türk'ün söz varlığı açısından karşılaştırılması” konusunu,

Üzülmez (2012), “Dîvânu Lugâti't-Türk'de geçen idari ve askeri kavramlar üzerine bir inceleme” konusunu işlemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIMLAR VE STRATEJİLER

3.1. Yaklaşımlar

3.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar

Yabancı dil öğretiminde çağdaş yaklaşımları 3 başlık altında incelemek mümkündür. Buna göre:

3.1.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi 3 Can, bazı araştırmacıların “yapılandırmacılık” olarak kullandığı İngilizce “constructivism” kavramının karşılığı olarak “oluşturmacılık” sözcüğünü kullanmayı tercih etmiştir. açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993: 9, akt. Şaşan, 2002: 1). Bir başka deyişle yapılandırmacılık çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmadır.

Yapılandırmacı öğrenmede temele alınanlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme.
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Yapılandırmacılık, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Eğitimin yeni hedefi; bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler

üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmadır. Bu hedefe ulaşmada yapılandırmacı yaklaşım önemli bir rol oynamaktadır (Abbott, 1999: 68, akt. Şaşan, 2002: 2).

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999: 7, akt. Şaşan, 2002: 1-2).

Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin varolan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlamanın ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir (Şaşan, 2002: 2).

3.1.1.2. İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel yaklaşımda amaç öğrencilerin iletişim yetisini geliştirmektir. İletişim yetisi karşılaşılan sosyal çevrede uygun dili kullanabilmeyi gerektirir. Bunu yapabilmek için, öğrencilerin dilin yapılarını, anlam ve işlevlerini bilmesi gerekir. Öğretmenin sınıf içindeki rolü ise öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaktır. İletişim ortamı oluşturarak sınıf içi etkinliklerini idare eder. Öğrenciler dili büyük ölçüde problem çözme, oyunlar, rol yapma gibi iletişimsel etkinlikler aracılığıyla kullanırlar. Dilin işlevine dilin yapısından daha çok önem verilir. Her işlev için çeşitli dilbilgisi yapıları sunulur. Bunun için öğretmenin hedef dilde yeterli olması gerekir (Demirel, 2004: 42-50).

3.1.1.3. Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım

Bu yaklaşımda dil öğretim amaçlarının belirlenmesine ve tanımlanmasına ağırlık verilir. Öğretim sonunda ulaşılabilecek hedefleri kesinleştirmek için eğitim amaçlarının önceden belirlenmesi istenir. Bu yaklaşımda amaçlar:

1. Öğrencinin gözle görülebilir davranışları olarak belirlenmelidir.

2. Amaçları gerçekleştirme koşulları iyi tanımlanmalıdır.
3. Ulaşılabilecek en düşük performans düzeyi belirlenmelidir.

gibi ilkeler göz önünde bulundurularak belirlenir. İşlevsel yaklaşımın dil öğretimindeki bu uygulaması programlı öğretim ilkelerine ve anlayışına dayanmaktadır. Yani davranışçı yaklaşımdaki programlı eğitim anlayışının dil öğretimine uygulanmasıdır (Rézeau, 2001, akt. Güneş, 2011: 135-136).

3.2. Stratejiler

3.2.1. Dil Öğrenme Stratejileri

“Dil öğretim çalışmalarında takip edilecek strateji, yöntem ve tekniği belirlemeye ışık tutabilecek bazı temel ilkeler vardır. Demirel, bu ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır: Dört temel beceriyi geliştirme, basitten karmaşığa doğru öğretme, görsel-işitsel araçları kullanma, bir seferde bir tek yapıyı sunma, öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma vb. (Demirel, 1993: 23-26). Bu ilkelerden hareket edilerek yabancı dil öğretimi yapısal, işlevsel, etkileşimsel dil kuramları (Richards ve Rodgers, 1986: 14-30) çerçevesinde oluşturulur. Söz konusu ilke ve dil kuramları, bilişsel, iletişimci, sosyal, sosyal-duygusal, işitsel-dilsel, işitsel-görsel, işlevsel-kavramsal, doğal yaklaşım ve bu yaklaşımlarla uyumlu bazı teknikleri kullanmayı gerekli kılmaktadır (Oxford, 1990: 8-21; Chamot&Kupper, 1989: 14; Demirel, 1993: 31-84; Demircan, 1990: 192-240). Yabancı dil öğretmenleri ya hedef dilin yerli konuşmacıları ya da o dilde uzmanlaşmış öğretmenlerden oluşmaktadır (Day, 1993: 1-13). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen öğretmenlerin tamamı ana dili Türkçe olan öğretmenlerdir. Yani hedef dilin yerli konuşmacılarıdır. Yerli konuşmacı da olsa ana dili farklı olan uzmanlaşmış iyi bir öğretmen hedef dilin tüm özelliklerini öğrencilerine öğretir. Peyton’a göre iyi bir yabancı dil öğretmeni şu nitelikleri taşımalıdır (akt. Altan, 2006: 51; Aydoğan ve Cilsal, 2007: 181):

1. Hedef dilin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerinde üst düzey yeterliğe sahip olması.

2. Hedef dili hem sosyal hem de profesyonel amaçlar için günlük yaşamda kullanabilmesi.
3. Hem sözlü hem de yazılı basından yabancı dili anlayabilmesi.
4. Sanatta ve akademik alanlarda iyi bir birikiminin olması.
5. Öğrettiği dilin konuşulduğu alanın sosyal, politik, tarihî ve ekonomik gerçeklerini bilmesi.
6. Bireyin gelişimi, öğrenme ve yabancı dil kazanım teorilerinin oluşturduğu pedagojik bir alt yapıya sahip olması” (Göçer, 2009: 30-32).

Oxford, R.L. (1990: 18-21), dil öğrenme stratejilerini şu şekilde aktarmaktadır:

Dil öğrenme stratejilerinin en ayrıntılı sınıflandırmasını yapan Oxford bütün dil öğrenme stratejilerinin iletişimsel yeterlik kazanma amacına yönelik olduğunu belirtmiş ve bunları daha önce bazı araştırmacıların yaptığı gibi genel olarak dolaylı ve dolaysız stratejiler olarak iki temel grupta sınıflandırmıştır:

I- Dolaysız Stratejiler

Bu gruptaki stratejiler öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan stratejilerdir. Oxford dolaysız stratejileri üç alt grupta incelemiştir.

1. Hafıza Stratejileri

Bilginin hafızada tutulmasını sağlamak için kullanılan bu stratejiler dört başlık altında sınıflandırılmaktadır:

- Zihinde bağlantılar kurmak.
- Görüntü ve seslere başvurmak.
- Öğrenilen konuları ayrıntılı bir şekilde gözden geçirmek.
- Fiziksel hareketleri kullanarak hafızada tutmak.

2. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler öğrencilerin öğrendiklerinden anlam çıkarmak için kullandıkları zihinsel stratejilerdir. Bunlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Uygulama yapmak (tekrarlamak, sesler ve yazı sistemlerini uygulamalı olarak öğrenmek, formül ve yapıları tanımak ve kullanmak).
- Mesaj alıp vermek.
- Çözümleme yapmak ve sonuç çıkarmak.
- Girdiler ve çıktılar için yapı oluşturmak (not tutmak, özet çıkarmak, önemli noktaların altını çizmek gibi).

3. Telafi Stratejileri

Bu grupta incelenen stratejiler öğrencilerin iletişimi engelleyen zor durumlarla başa çıkmalarını sağlar.

- Makul bir tahminde bulunmak.
- Konuşurken ya da yazarken (anadile başvurarak, yardım isteyerek veya başka yöntemlerle) sınırlılıkların üstesinden gelmek.

II- Dolaylı Stratejiler

Öğrenci tarafından kullanılan dolaylı stratejiler ise kişinin dil öğrenmesine, öğrenme sürecini düzenleyerek, duyguları kontrol ederek ya da başkalarıyla iletişim kurmalarını sağlayarak etki eder. Bu gruptaki stratejiler de üç alt grupta incelenmektedir:

1. Bilişüstü Stratejiler

Öğrencilerin öğrendiklerini düzenlemelerine yardımcı olan bu tür stratejiler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Daha önceden bilinenleri gözden geçirip arada bağlantılar kurarak öğrenme üzerinde yoğunlaşmak.

- Öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak.
- Kendi kendini gözlemleyerek öğrenme sürecini değerlendirmek.

2. Duygusal Stratejiler

Öğrencilerin duygusal özellikleri ile ilgili olan duygusal stratejiler üç grupta ele alınmaktadır:

- Rahatlama teknikleri kullanarak kaygıyı azaltmak.
- Kendini ödüllendirmek, olumlu ifadeler kullanarak kendi kendini cesaretlendirmek.
- Kendini dinleyerek, bir dil öğrenme günlüğü tutarak ya da duygularını başkaları ile paylaşarak kendi duygusal değişimlerini kontrol etmek.

3. Sosyal Stratejiler

Bu gruptaki stratejiler öğrenciyi hedef dili kullananlarla iletişime yönlendirir.

- Soru sormak, karşıdakinden açıklama veya doğrulama yapmasını, hataları düzeltmesini istemek.
- Arkadaşlarla veya hedef dilde yeterli bilgiye sahip insanlarla işbirliği yapmak.
- Farklı kültürlerdeki insanların duygu ve düşüncelerini öğrenmeye çalışmak (akt. Bekleyen, 2006: 30-31).

3.3. Avrupa Birliği Sürecinde Türkçe

Avrupa Konseyi'nin faaliyetlerine ve işleyiş şekline geçmeden önce tarihini bilmekte fayda var. Buna göre Avrupa Konseyi:

Avrupa Konseyi fikrini ilk ortaya atan kişi Winston Churchill olmuş ve 1946 yılında Zürih'te ‘‘Avrupa Birleşik Devletleri’’ konulu bir konuşmasında ilk kez ‘Avrupa Konseyi’ kavramını dile getirmiştir. Churchill’in bu konuşmasından tam üç yıl sonra 5 Mayıs 1949 yılında 10 Avrupa  lkesinin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya, ve Norveç) kurucu  ye olarak katıldığı Avrupa Konseyi  rg t  kurulmuş ve örgütün merkezi Fransa’nın Strasbourg kenti olmuştur. Türkiye, Avrupa Konseyine 1949 yılında katılan ilk ülkelerden biri olmuş ve kurucu  ye statüsünde Konseyin tüm çalışmalarına kesintisiz katılmıştır. şu anda Konseyin toplam 48  yesi bulunmaktadır. Konseyin amacı, demokrasi ve insan haklarını korumak, Avrupa toplumunun karşılaştığı, ırkçılık, etnik ayırimcılık, çevrenin korunması ve organize suçlar gibi temel sorunlar için çözüm yolları bularak Avrupalı vatandaşların yaşam koşullarını iyileştirmek, farklı kültürlere sahip Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı geliştirmek ve tüm bireylere Avrupalılık kimliğini kazandırmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sürdüren Konsey, 5 Mayıs 1999 yılında 50. yılını görkemli bir şekilde kutlamıştır. Konseyin Strasbourg’daki toplantı yeri ‘Palais de l’Europe’dur. Konseyin resm  dilleri İngilizce ve Fransızcadır. Ancak konseye  ye 48  lkede çok farklı diller konuşulmakta ve farklı kültürler yer almaktadır (Demirel, 2005: S. 167).

3.3.1. Avrupa Konseyi İle İlişkiler

Avrupa Konseyi ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında yabancı dil  ğretimi bağlamında yapılan en somut çalışmalar 1968 yılında başlamıştır. O yıllarda yabancı dil öğretiminin daha etkili yapılabilmesi için bir komisyon kurulmuş ve Avrupa Konseyinin katkıları ile 1972’ye kadar devam eden bir zaman dilimi içinde eğitim programlarının gözden geçirilmesi ve ders kitaplarının hazırlanması çalışmalarına başlanmıştır.

1950’li ve 60’lı yıllara kadar okullarımızda kullanılmakta olan ‘‘E. V. Gatenby’’ tarafından yazılmış İngilizce ders kitapları yerine, 1972’den itibaren ‘‘An English Course for Turks’’ dizisi İngilizce dersleri için, ‘‘Wir Lernen Deutsch’’ Almanca dersleri için ve ‘‘Je Parle Français’’ Fransızca dersleri için hazırlanmıştır. Bu ders kitapları ile Avrupa Konseyi standartlarında dil  ğretiminde yeni yaklaşımların uygulanmaya başladığını görüyoruz.

Orta dereceli okullarda yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve modernleşmesi çalışmaları, 1972 yılında MEB Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı kurulan “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” ile başlamıştır. Bu merkez ile Avrupa Konseyi arasında geliştirilen iş birliği çerçevesinde yabancı dil öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır. Hazırlanan program 1973 yılında 1747 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır. 1974-75 öğretim yılından itibaren kademeli olarak önceki program ve ders kitapları kaldırılmış yerine yeni program ve ders kitapları devreye girmesi ve bu işlemin 1977 yılına kadar tamamlanması karar altına alınmıştır.

1980'li yılların başında yabancı dil öğretim programlarıyla ilgili çalışmalara tekrar hız verilmiş ve bu kez Anadolu liselerinin programı hazırlanması için bir komisyon kurulmuştur. Hazırlanan program 1984 yılında 2170 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır. Bu çalışmayı Anadolu Teknik ve Meslek liseleri için hazırlanan programlar izlemiştir.

1988-90 yıllarında yabancı dil öğretiminde basamaklı kur sistemi uygulamasına geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu uygulamanın başarılı olması, yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilmesi ve öğretim materyallerinin hazırlanması amacıyla MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına bağlı “Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi” (YADEM) kurulmuş ve 1988 yılında ülke genelinde çalışmalarına başlamıştır. Basamaklı kur sisteminin sistem bütünlüğü içinde başarılı olması hedeflenmiş ancak, uygulamadan kaynaklanan sorunların çözümlenememesi nedeniyle bu uygulamaya 1989-90 öğretim yılı başında son verilmiştir.

1990'lı yılların başında ise yabancı dil ağırlıklı program uygulamasına geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu uygulamanın temel amacı lisenin önüne yoğun bir yıl yabancı dil hazırlık sınıfının konulması ve liselerde öğretimin Türkçe devam etmesidir. 1992-93 öğretim yılında 28 okulda başlayan bu uygulama, 1997-98'de 662 okula ulaşmıştır.

1997 yılında 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiş, Anadolu liselerinde devam eden altıncı sınıf öncesi yabancı dil hazırlık sınıfı uygulaması kaldırılmış

ve yabancı dil açısından oluşan bu boşluğu doldurmak amacıyla tüm ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimine 4. sınıftan başlanmasına karar verilmiştir.

2000'li yılların başında yabancı dil öğretimine ilişkin olarak Avrupa Konseyi ile ortak yürütülen son uygulamalardan biri 2001 - Avrupa Diller Yılı kutlamaları olmuştur (Demirel, 2005: S. 167).

3.3.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi

Avrupa Diller Yılı'nı kutlama etkinlikleri nedeniyle Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimi tarafından geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesi, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle Konseye üye tüm ülkelerde uygulanması karar altına alınmıştır.

Bu projenin temel amacı, her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olmasıdır. Bu pasaportu taşımaktaki temel amaç, Avrupa vatandaşlarının çok dilli yetiştirmelerini sağlamak ve onları çok dil öğrenmeye teşvik etmektir. Başka bir anlatımla, çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamı içerisinde her Avrupa vatandaşı, ilköğretimde birinci yabancı dili, orta öğretimde ikinci yabancı dili ve üniversitede de üçüncü yabancı dili öğrenmesi gerektiğini vurgulamak ve onları dil öğrenmeye teşvik etmektir.

Dil pasaportunda belirlenen dil düzeyleri, başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere altı aşamada ele alınmaktadır. Bu düzeyler aşağıda gösterilmiştir.

I. Başlangıç düzeyi A1 (Breakthrough)

(Temel kullanıcı), A2 (Waystage)

II. Orta düzey B1 (Threshold)

(Bağımsız Kullanıcı), B2 (Vantage)

III. İleri düzey C1 (Proficiency)

(Yetkin Kullanıcı) C2 (Mastery) (Demirel, 2005: S. 167).

Tablo 8: Yabancı Dil Yeterliliği Ölçütleri (Mirici*)

BE CERİLER	DİNLEME	OKUMA	KARŞILIKLI KONUSMA	SÖZLÜ ANLATIM	YAZILI ANLATIM
A1	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	Kısa ve basit tümcelelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tanıtım kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.
A2	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceleri kavrayabilirim.	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kulanım kılavuzları, münüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbete katılabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.

* <http://adp.meb.gov.tr/hedir.php>

B1	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek bir çok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabiliyorum.	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları ya da bir yoldan birbirine bağlayabiliyorum. Düşünce ve planları ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabiliyorum. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabiliyorum.
B2	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karışık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğrulukla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	İlgi alanıma giren konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenleri ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkararak mektuplar yazabilirim.

C1	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanıyla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.
C2	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir soruna karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

3.3.3. Avrupa Dil Projesinin Türkiye'de Uygulanması

Türkiye'de bu proje, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında 2001 tarihinde alınan bir Makam Onayı ile başlatılmıştır. Bu uygulamanın özellikle özel okullarımızda yani yabancı dille eğitim yapan özel Türk okulları, Anadolu liseleri ve süper liselerde başlaması, giderek kademeli bir yaklaşımla daha sonra genel liselerimize doğru yaygınlaştırılması uygun görülmüştür. Dil projesinin ilk aşamasında Ankara ile Antalya'dan 20 devlet okulu ile dört özel okul pilot okul olarak alınmış ve bu okullarda pilot uygulamalara başlanmıştır. 2004 yılında pilot okul sayısı Tablo 8'de gösterildiği gibi 30'a çıkarılmıştır. 2005 ve daha sonraki yıllarda kademeli olarak bu uygulamanın ülke genelinde yaygınlaşmasına geçilmesi planlanmıştır (Demirel, 2005: S. 167).

Tablo 9: 2004 Yılında Pilot Okul Sayısı (Demirel, 2005: S. 167).

Kent	Okul	Öğretmen	Öğrenci
Ankara	12	24	486
Antalya	7	14	224
İstanbul	5	10	285
İzmir	1	2	76
Adana	1	2	80
Gaziantep	1	2	72
Bursa	1	2	48
Edirne	1	2	46
Düzce	1	2	40
Toplam	30	60	1357

İlköğretim öğrencileri için hazırlanan dil dosyasını kullanan pilot okulların illere göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir (Demirel, 2005: S. 167).

Tablo 10: İlköğretim Öğrencileri İçin Hazırlanan Dil Dosyasını Kullanan Pilot Okulların İllere Göre Dağılımı (Demirel, 2005: S. 167).

Kent	Okul	Öğretmen	Öğrenci
Ankara	7	28	357
İstanbul	4	16	285
İzmir	1	4	86
Gaziantep	1	3	66
Bursa	1	3	54
Düzce	1	2	36
Toplam	15	56	884

3.3.4. Almanya’da Yaşayan Türk Asıllı Öğrencilerin İki Dilliliği ve Kendilerine Uygulanan Dil Dersi Modelleri

Almanya’da yaşayan Türk asıllı çocukların ana dili veya aile dili olan Türkçe toplum dili olan Almancadan ayrı olduğu için, 6 yaşlarında –ne Türkçede, ne de Almanca – tek dilli çocukların eriştiği dil ve düşünce düzeyine erişememektedirler.

Eğitim ve Bilim Sendikası 1988’de yayınladığı 17 numaralı broşürde kısaca şu fikirleri savunmaktadır:

1. Yabancı çocuklar okula başladığında ana dili bilgileri Almancadan daha ağır basmaktadır.
2. Okulun görevi çocukların bu iki dildeki seviyesini göz önünde tutarak beceri ve yetkilerini geliştirmektir.

3. Okul bu görevi yaparken çocuklara fazla yüklenmemelidir. Onun için ana dilini ve toplum dilini birbirinden ayrı ayrı değil, birbirine bağımlı olarak öğretmelidir.
4. Ana dili bilhassa okuma yazma öğretiminde göz önünde tutulmalıdır. Harf ile harfin seslendirilmesi (“Laut-Buchstaben-Koordination”) arasındaki bağlantı üzerine temel bilgiler ana dilinde daha iyi anlatılabilir ve Almanca okuma yazma öğretiminde bundan yararlanılabilir (Gew, 1988, akt. İleri, 2000: 32).

Tablo 11: Hamburg’da Örgün Eğitim Yapan Okullardan Mezun Olan Türk Uyruklu Öğrencilerin Sayısı (Freie und Hansestadt Hamburg, akt. İleri, 2000: 25).

Ders Yılı	İlköğretimden Belge Alarak Ayrılanlar	İlköğretimden Diploma Alıp Ayrılanlar	Ortaöğretimi veya Buna Eşit Bir Öğretimi Diploma ile Bitirenler	Üniversiteye Girme Hakkı Kazananlar
1990/91	22,2%	46,5%	24,9%	6,3%
1991/92	18,8%	45,1%	26,2%	9,0%
1992/93	18,5%	46,7%	26,0%	7,8%
1993/94	18,4%	43,3%	27,3%	9,9%
1994/95	15,8%	40,9%	31,3%	11,4%
1995/96	23,0%	37,8%	28,5%	9,1%
1996/97	20,7%	39,7%	27,5%	10,7%

Dîvânü Lugâti’t-Türk’teki yabancılara Türkçe öğretimi unsurlarına geçmeden önce temel-genel ilkelerin, dil öğretim yöntemlerinin, ders işleme tekniği ve dilbilgisi sıralamasının bilinmesi gerekmektedir. Buna göre aşağıda yer alan tablolarda bu konuya değinilecektir.

Tablo 12: Yabancı Dil Öğretiminde Temel ve Genel İlkeler (Güzel ve Barın, 2013: 250-265).

Temel İlkeler	Genel İlkeler
Dil öğretiminin planlanması	Kullanılan dilin öğretilmesi
Dört temel beceriyi dikkate alma	Telafluza önem verme
Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme	Öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak yeni cümleler kurma
Bir seferde tek yapıyı sunma	Öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânının verilmesi
Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu	Herkese eşit söz hakkının tanınması
Öğrencileri etkin kılma	Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi
Bireysel farklılıkları dikkate alma	Dil ile birlikte kültürün verilmesi
Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma	Bireysel ve grup çalışmalarına gereken ölçüde yer verilmesi
	Dersi sıkıcı olmaktan kurtaracak çeşitli uygulamalara yer verilmesi
	Öğretilmeyenlerin sorulmaması
	Öğrencinin öğreneceği kadar bilgi verilmesi
	Öğrencilerin yaptıkları yanlışların anında düzeltilmesi
	Yöntemin belirlenmesi
	Sözcük öğretimi materyal hazırlama ve ölçütleri
	Sınav sorusu hazırlama ve değerlendirme
	Ders işleme tekniği ve dil bilgisi sıralamasının önemi
	Dil öğrenimini destekleyici hikâye kitapları

Tablo 13: Dil Öğretim Yöntemleri (Barın, 2004: 26).

Dil Öğretim Yöntemleri
Dil Bilgisi - Çeviri Yöntemi
Doğrudan Yöntem
Okuma Yöntemi
Kulak - Dil Alışkanlığı Yöntemi
Görme ve İşitmeye Dayalı Yöntem
Bilişsel Yöntem
İletişimci Yaklaşım
Seçmecî Yöntem
Toplu Fiziksel Tepki
Sessiz Yol Yöntemi
Topluluk ile Dil Öğretimi
Telkin Yöntemi

Tablo 14: Dil Öğretim Tekniklerinin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanımı (Demirel'den akt. Barın, 2004: 27).

Grupla Öğretim Teknikleri	Bireysel Öğretim Teknikleri
Beyin fırtınası (Brain Storming)	Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized Instruction)
Gösteri (Demonstration)	Programlı Öğretim (Programmed Instruction)
Soru / Cevap (Question and Answer)	Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer-Assisted Instruction)

Tablo 14 (Devam): Dil Öğretim Tekniklerinin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanımı
(Demirel'den akt. Barın, 2004: 27).

Drama ve Rol Yapma (Drama and Role-Play)	
Benzetim (Simulation)	
İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları (Pair-Work and Group Work)	
Mikro Öğretim (Micro Teaching)	
Eğitsel Oyunlar (Educational Games)	

Tablo 15: Ders İşleme Tekniği ve Dil Bilgisi Sıralamasının Önemi (Temel Düzey) (Barın, 2004: 28-29).

Tanışma Diyalogu
Alfabe (Ünlü / Ünsüz Sesler)
Bu ne?
Bu Kim?
mI? / değil
Bulunma durumu: - DA
var / yok
Şimdiki zaman: -yor
Ad durum ekleri
-dan önce / -dan sonra
İyelik ekleri

Tablo 15 (Devam): Ders İşleme Tekniği ve Dil Bilgisi Sıralamasının Önemi (Temel Düzey)
(Barın, 2004: 28-29).

-mak istemek
ile bağlacı / -lı / -sız / -lık ekleri
Saatler
İmek eylemi
Emir / İstek Kipleri
Belirli geçmiş zaman: - DI
Ad cümlelerinde belirli geçmiş
-daki / -ki ekleri
Gelecek zaman: -AcAk
Belirsiz geçmiş zaman: mİş
Ad cümlelerinde belirli geçmiş
diye sormak / -cA / -A göre
Geniş zaman : -(i /A) r
Adlaştırma / Dolaylı Anlatım (Emir kipi)
Mastar ekleri: -mA / -mAk / -Iş
-Ip / -mAdAn
-mAdAn önce / -DIktAn sonra
-mAk için / -mAk üzere / -mAktA

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

KÂŞGARLI MAHMUD’UN HAYATI VE DİVANÜ LÛGAT-İT TÜRK’ÜN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Atalay (2013: ix-xi), Dîvânu Lugâtî’t-Türk’ü şu sözlerle anlatır:

“Dîvânu Lugâtî’t-Türk, Türk dilleri Kamusu demektir bu kitap paha biçilemeyecek kadar değerlidir; bilgi dünyası bu kitaba çok önem vermekte ve kitabı çok beğenmektedir. Hemen her medenî milletin Üniversitesinde ve Türkiyatçıları arasında bu kitap eşsiz sayılmaktadır. Eski eserlerden hiç biri bu eser kadar önem kazanmamıştır.

Dîvânu Lugât’te, bugün ölmüş birçok güzel kelimeler bulunduğu gibi, o vakitki kültürün ve medenî varlığın yüksekliğini gösterir bir hayli tanık ta vardır.

Hele Türk fiillerinin yapısını gösteren kısımlar pek değerlidir; kitapta yer yer, dil üzerine önemli kurallar söylenmiş; ses değişimleri, gramer halleri, diyelek ayırdları açık olarak gösterilmiştir. Bundan başka saymış olduğum şeyleri tanıklamak için bol ve zengin örnekler dahi verilmiştir.

İşbu örneklerin birçokları cümle halinde olduğu için büyük bir anlama, değerli bir çözümleme kolaylığı göstermektedir. Örnekler, kelime, cümle, sav, beyit, parça gibi şeylerdir. Biz bu örneklerden yalnız o vaktin dil durumunu öğrenmekle kalmıyoruz; Türkün eski tarihini, edebiyatını, yaşayışını, düşüncesini de birlikte öğreniyoruz. Bu faydalardan başka o vakitki coğrafî durum üzerine de doğru bilgiler elde ediyoruz.

Biz bu eşsiz kitaptan eski Türklerin (900) yıl önceki dillerini, düşüncelerini, durumlarını öğrendiğimiz gibi kitapta medeniyet dünyasına karşı her zaman göğsümüzü kabartacak olan birçok öğünç ve kıvanç kaynak-

ları dahi buluyoruz; (900) yıl önce atalarımızın ipek mendil taşıdıklarını, elbise kırıışıklarını yatıştırmak için ütü kullandıklarını da görüyoruz; hele yeryüzünün efendisi olan Türk askerlerinin o vakitler bile kuru bir derintiden ibaret olmayıp her erin adını, sanını, aylık olgularını gösterir bir defterin bulunduğunu öğrenmemiz dünyaya değer bir faydadır.

Bundan başka Türklerin kadınlara ve çocuklara ve düşkünlere gösterdikleri saygı izlerini de orada buluyoruz.”

4.1. Kâşgarlı Mahmud’un Hayatı ve Kişiliği

Eserden yazarın adının Mahmud, baba adının Hüseyin ve dedesinin adının da Mehmet olduğunu anlamaktayız. Kendisinin Kâşgar’da doğmuş olduğunu ve babasının Barsganlı bulunduğunu yine kendi kitabından anlamaktayız.

Kâşgarlı Mahmud’un eseri Irak’ta yazmış olması bize Kâşgar’dan Irak’a göç etmiş olduğunu göstermektedir. Irak’ın o dönemin İslam merkezi olması da bunu göçün nedenini açıkça ortaya koymaktadır.

Türklerin altın devrini yaşadığı bu dönemde, önemli makamlar hep Türklerin eline geçmişti. Bu sebeptendir ki yerel halk Türklerle iyi geçinmek istemiştir. İşte Dîvânu Lugâti’t-Türk’ün bu ihtiyaçtan doğmuş olduğu düşünülmektedir.

Eser, dönemin bilim ve siyaset dili olan Arapçanın, Türkçeden üstün olmadığını göstermek ve bu iki dil arasında bir üstünlük aramanın gereksiz olduğuna işaret etmek için yazılmıştır.

Akkoyunlu ve Ercilasun (2014: xxv-xxvi) Dîvânu Lugâti’t-Türk tercümesinde Kâşgarlı Mahmud’un birçok özelliğine yer vermiştir.

“Döneminin Türk edebî dilini (Hâkaniye Türkçesini), Arapçayı ve Farsçayı çok iyi bilmektedir. Eserinde “Türk yazısı” olarak ifade ettiği Uy-gur yazısını da çok iyi bilmektedir.

KM, esas itibariyle bir sözlükçü ve gramerci olmakla birlikte döneminin Türk, Arap ve Fars edebiyatlarını da bilmektedir. Eserinde yer alan Türk

halk şiirine ait örnekler ve aruzla yazılmış beyitler edebiyat bilgisinin tanığıdır.”

Akkoyunlu ve Ercilasun (2014: xxvii-xxviii), Kaşgarlı’nın Türkçülüğü ile ilgili olarak:

“Şimdi, Muhammed oğlu Hüseyin oğlu Mahmud der ki:

Yüce Tanrı, Türk burçlarında doğdurdu devlet güneşini; onların ülkeleri etrafında döndürdüğü göklerin çemberini; ve onlara ad verdi Türk diye; ülkelerin idaresini verdi mülk diye; zamanın hakanları yaptı onları; ellerine verildi günümüzdeki insanların yuları; onları görevlendirdi halk üzere; onları kuvvetlendirdi hak üzere; aziz kıldı onlara yandaşları ve idareleri altında çalışanları; onlar (Türkler) sayesinde muratlarına erdiler ve ayak takımının şerrinden esen oldular. Akli olan herkes onlara katılmalı ve onların oklarından korunmalı. En iyi yol konuşmaktır onların dillerini; duyurabilmek için onlara ve meylettirebilmek için gönüllerini (y. 2).”

Akkoyunlu ve Ercilasun (2014: xxix), Kâşgarlı’nın Müslümanlığı için:

“Her kitaba besmeleyle başlanması, kitapların sonunda Tanrı’ya hamd edilmesi, esere başlanırken Tanrı’dan güç ve yardım istenmesi standart uygulamalardır ve bu uygulamalarda KM çok ölçülü davranır; aşırıya kaçmaz.

Akkoyunlu ve Ercilasun (2014: xxix), Kâşgarlı’nın objektif bilim anlayışı için ise şu ifadelere yer vermiştir:

“Türk dilini öğrenmekle ilgili hadisi naklettikten sonra KM’nin “bu hadis doğru ise -sorumluluğu râvilere aittir- Türk dilini öğrenmek vaciptir; eğer doğru değilse, aklın gereği budur.” (y. 3) demesi, ondaki objektif ve gerçekçi tarafı açıkça gösterir.”

4.2. Dîvânu Lugâtî't-Türk'ün Özellikleri ve Yazımı Üzerine

4.2.1. Kitabın Yazıldığı Tarih

Kitabın yazılış tarihine ilişkin bir takım karışıklıklar mevcuttur. Atalay (2013: xiv-xv), bu karışıklığa dair görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır:

“Kaşgarlı'nın kitabının sonunda 464 senesinin Cemaziyülevvelinin gurre-sinde yazmaya başlandı: "Dört gez gözden geçirdikten ve iyice süzdükten sonra 466 da bitti" demiş olmasına bakılırsa ve 464 Hicrî ve 1068 Milâdide başlanmış, iki sene üzerinde çalışıldıktan sonra 466 Hicrî ve 1072 de bitirilmiş olduğu anlaşılıyor ise de, cilt III, sahife 116 "biz bu kitabı yazdığımızda sene 690 idi" demesi işi karıştırıyor. Bana kalırsa Divanın sonundaki yazı pek açıktır; bu, doğru olmalıdır. Divan 466 da bitmiş olduğuna göre 467 de Halife olan Muktediye sunulmuş olabilir.”

4.2.2. Kitap Nerede Yazılmış?

Kitapta eserin nerede yazılmış olduğuna dair herhangi bir ipucu bulunmasa da Bağdat'ta halifeye sunulmuş olması bize eserin Bağdat'ta yazıldığına dair bir fikir vermektedir. Kâşgar'da yazıp Bağdat'a gelmiş olması da muhtemel olsa da Kâşgarlı'nın eseri yazarken birçok Türk şehirlerini gezmiş olması (Bk. Ek 2) ve dönemin İslam merkezi olan Bağdat'ın Türklerin elinde bulunması, bizlere eserin Bağdat'ta yazıldığını gösterir niteliktedir (Atalay, 2013: xv-xvi).

4.2.3. Divan'da Türkler Üzerine Geçen Hadisler

Divanda Türkçe öğretimi üzerine unsurlar bulunduğu gibi Türkler için de birçok fikir verici noktalar vardır. Bunlardan bazılarını Atalay (2013: xvii-xviii) şöyle aktarmaktadır:

“Dîvânu Lûgatte iki yerde Türkler üzerine, iki hadis geçmektedir. Birisi "Türk dilini öğreniniz, çünkü onların egemenlikleri uzun sürecektir" an-

lamında, birisi de "Yüce Tanrı, benim Türk adlı ordum vardır, onları Doğuda oturttum. Kızdığım ulusun üzerine onları saldırtırım" manasındadır. Bu hadislerin her ikisi de sağlam hadislerden değildir; binlerce hadis uydurulmuş olduğu için İslâm bilginleri hadis işinde çok titiz davranmışlardır; bu yüzden hadis işi geniş bir bilgi halini almış. Gerek hadislerin çeşidi, gerek ağızdan ağıza söyliylenlerin hayatları ve ahlakları hakkında birçok kitaplar yazılmış, usuller ve ölçüler konmuş. İşte o usullere ve ölçülere göre bu iki hadis Peygamberimize değin varamıyan yapma hadislerdendir.”

4.2.4. Kitabın Bulunması ve Basılması Üzerine

Besim Atalay’ın çevirisini yaptığı Dîvânu Lugâti’t-Türk’te Atalay (2013: xviii-xix) I. Ciltte buna dair bir metne yer vermektedir. Bay Kilisli, Rahmetli Ali Emiri dilinden yazdığı bir mektupta kitabın bulunması ve basılmasını şöyle aktarıyor:

“Nazif Paşanın hısımlı bulunan bir kadın Sahaflar çarşısında kitapçı Bürhan Efendiye satılık bir kitap getirmiş. Bürhan Efendi kitabı satmak üzere Maarif Nezaretine götürmüş, Nezaret, Kitaba istenilen 30 sarı lirayı çok görerek almamış. Bunun üzerine Bürhan Efendi Kitabı Ali Emîrîye göstermiş, Emîrî Kitabın değerini tanıyarak hemen 30 liraya almış, 3 lira da Bürhan Efendiye komisyon vermiş. Kitabın yaprakları dağınık imiş, bunları Kilisliye düzelttirmiş.

Kitabın basılması düşünülmüş, Ali Emîrî Efendi -Kitaba bir şey olur korkusuyla- buna yanaşmak istemiyormuş. Nihayet Sadrıâzam Talât Paşanın işe karışmasıyla Emîrî Efendi -Kilislinin basım işlerine bakması şartıyla- razı olmuş. Birçok sıkıntılardan sonra Kitabın basım işi tamamlanmış.”

4.2.5. Tercümesi Üzerine

Atalay (2013: xxxvi-xxxvi), kitabın tercümesinin yapılabilmesi için gerekenleri yedi maddede açıklamaktadır:

- 1 - Arapçayı ve Arapçanın Dil kurallarını iyi bilmek,
- 2 - Türkçeyi, Türkçenin Doğu, Batı diyeleklerini, bunların eski ve yeni şekillerini yakından tanımak,
- 3- Birçok eski ve yeni kitaplara sahip olmak,
- 4- Rusça, Almanca gibi dilleri bilmek,
- 5- Acele etmemek, dikkatli ve sabırlı olmak,
- 6- Türkçe ile yıllarca ve çok uğraşmış bulunmak
- 7- Bunların hepsinden ziyade bu yolda aşk ve sevgi sahibi olmak.

Kuşkusuz saydığı her madde önemli olsa da böylesine külfetli bir işin yapılabilmesi için gerekli olan en önemli şey yedinci maddede belirttiği üzere aşkla çalışmaktır. En çok kabul gören tercümenin Atalay’a ait olmasını da bununla açıklarsak yanlış yapmış olmayız.

BEŞİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE DİVANÜ LÛGAT-İT TÜRK

Esirgiyen, Koruyan Tanrının Adıyla...

Kâşgarlı kitabına başlıkta da yer verdiğimiz “Esirgeyen, Koruyan Tanrının Adıyla” sözüyle başlamaktadır. Daha önce de belirttiğimiz üzere Türklük üzerine hadis-lere yer vermiştir ve aslında bu eseri yazmasındaki asıl neden olan Türkçenin ululuğuna dikkat çekmiştir. Dönemin halifesi olan El-Muktedi Biemrullah’a olan saygısını ve hürmetlerini aktarmıştır.

Yabancılar Türkçe öğretimi için bilinen ve kabul edilen ilk eser Dîvânu Lugâti’t-Türk’tür. Eserin yazılış biçimi bize yabancı dil öğretimi üzerine birçok yol göstermektedir. Kendisinin de ifade ettiği gibi kelimelerin akılda kalıcı olmasını sağlamak için belli metotlar uygulamıştır. Kâşgarlı bunu şu şekilde aktarmaktadır:

“Ben bu kitabı hikmet, seci’, atalar sözü, şiir, recez, nesir gibi şeylerle süs-
liyerek hece harfleri sırasınca tertip ettim. İrdemen [kelimeleri arayanlar]
onu yerinde bulsun, arıyan sırasında arasın diye her kelimeyi yerli yerine
koydum; derinliklerini alana çıkardım; katılıklarını yumşattım (s. 5).”

Yani Kâşgarlı sözcüklerin daha iyi anlaşılması ve akılda kalır olması için ahlakî sözler, kafiyeler, atasözleri, şiirler, kasideler, düz yazılarla örneklendirme metodunu kullandığını belirtmiştir. Günümüzdeki sözlüklere bakıldığında da –yerli veya yabancı- aynı metodun kullanıldığını görebiliriz.

Özelliklerine göre sözcükleri kategorilendirmiş ve okuyanlar için büyük bir kolaylık sağlamıştır. Buna göre sözcükleri 8 kategoriye ayırmış ve eserini de bu şekilde sunmuştur:

Birincisi	Hemze Kitabı
İkincisi	Salim Kitabı
Üçüncüsü	Muzaaf kitabı
Dördüncüsü	Misal Kitabı
Beşincisi	Üçlüler Kitabı
Altıncısı	Dörtlüler Kitabı
Yedincisi	Gunne Kitabı
Sekizincisi	İki Harekesiz Harfın Birleşmesi Kitabı

Ayrıca her kitabı isimler ve fiiller olmak üzere iki ayırmıştır. İsimleri fiillerden önce yazmış, arkasından fiilleri getirmiştir. Kelimeleri sık kullanımlarına göre sıraya koymuştur. Herkesin kolayca öğrenebilmesi için kitapta ve bölümlerde Arapça olan tabirlere yer vermiştir. Böylelikle dilin öğretilmesinin daha kolay olacağını savunmuştur ki bunun için kullanılmayan kelimelere yer vermekten kaçınmıştır (Bk. Ek 1).

Kâşgarlı Mahmud eserin ön sözünde 26 lehçenin Türkçe olduğunu belirtmiştir ve bu lehçeleri birbirleriyle karşılaştırma yoluna başvurmuştur.

5.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dîvânu Lugâti't-Türk İzleri

5.1.1. DLT'de Türk Alfabeti

Türk alfabesinin on sekiz harfli olduğunu, yazılış biçimlerini göstermekle başlar. Her Türk harfinin çıkışını gösterir, söz türetme ve çekim yönünden her birinin görevini örneklerle belirtir, kimi harflerin nasıl değiştiklerine, hatta harflerin birbiri üzerine etkilerine dokunur (Gencan, 1972: 28-29).

Kâşgarlı ünsüz benzeşmesi için şu ifadeleri kullanmıştır:

“Şurasını bilesin ki, mazi sıygası (geçmiş zaman kipi) bütün fiillerde ancak *-di* ile gelir; bu hiç bozulmaz. Yalnız sert harfler geldiği zaman - çıkacağın şiddetinden dolayı - *d* harfi *t*'ye çevrilir.

Sert harfler bu dilde dört tanedir: *p, t, ç, k*:

Tepti, tuttu, kaçtı, çökti, baktı...

Bu gördüğünüz kelimelerdeki *d* harfi çıkacağının sertliği yüzünden - yukarıda söylediğim gibi - *t*'ye çevrilmiştir; asıl olan *d* 'dir. Fakat *t* ile söylemek daha tatlıdır. Yalın ve artıklı fiillerin hepsinde de kural budur.” (II, 33).

5.1.2. Sızıcı Harfler Sorunu

Türkçede, genel olarak, bir hecede iki ünsüz art arda gelmez; ancak öncülü *l r n s ş* gibi selenli, sızıcı; sonra gelenin de, daha çok, süreksiz sert harflerden olması gerekir: *İlk, dinç, sırt, üst, hişt ...* gibi. Yalnız birkaç sözcükte *r*'den sonra *s* gelmiştir: *Örs, ters, arslan ...* (Gencan, 1972: 29).

Kâşgarlı, Türkçemizin bu pek ince konusuna girmekle de uz görüşünü bir kez daha göstermiştir:

“Bu kitapta iki sakin (ünsüz) bir arada bulunmadı. Çünkü genizden gelen ses ağırdır. İki sakinin bir araya gelmesi zaten ağırdır iki sakinle kelimeyi söylemek imkansızdır. Onun için [olanlar da] (zelâka) harfleriyle birlikte gelmiştir. Söylenmek bu şekilde kolaylaşır; bu, azdır.

İki sakinle bir gunne (genzel) ancak şu "sözenğri kişi" kelimesinde gelmiştir, "saçma sapan söyleyen kimse" demektir. Bu kelimedeki zelâka harflerinden olan *r* vardır. Bu suretle sözün akışı kolaylaşmıştır. Bunu iyi bil.” (III, 389-390).

5.1.3. Harf Değişmeleri

Sık sık harf değişmelerine de değinir. Diyelekler arasındaki değişmelere dokunmadan geçmez. Bir örnek: Aygıt anlamına gelen *bıçgu*, *kesgü* sözcüklerinin türeyişlerini açıkladıktan sonra şöyle der: (Gencan, 1972: 30).

“Oğuzlar, *g* ve *k* yerine (*a*, *e*); (*u*, *ü*) yerine de - bu anlamda - (*s*) veya (*y*) getirirler. Ağaç biçecek nesneye: "*yığaç bıçası nenğ*" ve odun kesecek bal-taya: "*otunğ kesesi baldu*" derler.” (I, 13-14).

5.1.4. Sözcük Bölükleri

5.1.4.1. İsimler

Kaşgarlı, Divan’ında isimlerle ilgili şu ifadelere yer vermiştir (Gencan, 1972: 30):

“İsimler iki türlüdür: Aslında isim olarak konulmuş olan isimler, türetme yoluyla elde edilmiş olan isimler.

Asıl isimler, aslında isim olarak konulmuş olanlar: "*kılıç*, *ok*" gibi kelimelerdir. Bu isimler başka bir kelimedenden çıkmış değildir. Ancak türetme yoluyla gelenler başkasından çıkmıştır. Fiillerden türetilen isimler on iki harften birisinin getirilmesiyle yapılır. Bu harfler:

(*a* *e*), *t*, *ç*, *ş*, *ğ*, *k* (*kalın*), *k* (*ince*), bu ikisinin arasında söylenen *g* (*yumuşak kâf*), *l*, *m*, *n*, (*u* *ü*).” (I, 10-11).

5.1.4.2. Eylemler

Eylemler: Kaşgarlı, sözcükleri sıralamada bugünkü sözlüklerin tuttuğu yolda değildir. Önce bütün sözcükleri - Arap anlayışına göre - yedi bölüme ayırır. Sonra her bölümde ayrı bir alfabe düzeni kurar. Sözcüklerin harf sayısına da önem verir. Önce birinci harf elif, yani (*a*, *e*, *ı*, *i*, *o*, *ö*, *u*, *ü*) olan iki harflileri, sonra üçlülere ... sıralar. Bu sıralayışa son harfler de katılır. İlk sırada olan iki harflilerden - Arap alfabesine göre - birkaç örnek:

Önce (*b = p*) liler: *ap, up, op...* *t*'liler: *at, ôt, ot, it...* (*c = ç*) liler: *aç, üç, uç, ıç...* *r*'liler: *er, ir...* son harflere göre alfabenin harfleri bitinceye dek bu ayırım sürer gider. İki harflilerden sonra üçlüler gelir. Kaşgarlı, yine sırayı bozmadan bunları - Araplarca kolay okunması amacıyla - Arap biçiminde ölçülere bağlar. Türk sözünün Arap ölçüsüne uymadığı durumlarda ölçüler uydurur.

İsimler bölümü bittikten sonra sıra fiillere gelir. Kaşgarlı, fiillerin sıralanmasında - baştaki ilkeyi bozmadan - değişik bir yol tutmuştur: Madde başına mastarları değil, her eylemin -*di* 'li geçmiş kipinin üçüncü 'tekil' kişisini getirir. Yine baş harfler, yukarıda anlatıldığı gibi önce elifle başlar. Sıra eylem eki - *di*'den önceki harfe - yani kökün son harfine - göre düzenlenir: *öpdi, açdı, erdi, ezdi, esdi, üşdi* (I, 163)...

Her eylemin mastarıyla geniş zaman kipini verir. Mastarlarla ilgili olarak Kaşgarlı şu ifadeleri kullanır (Gencan, 1972: 40):

“Mastarlar iki türlüdür:

Birincisi: kendi başına, doğrudan doğruya mastar olanlardır. Bu türüsü - fiiller arasında - mazi ve muzarî (geniş zaman) söylenirken bildirilecektir.

İkincisi: Aslında mastar olmayıp izafet yoluyla mastar olanlardır. Bu çeşitlerinde "*hal*" anlamı da vardır.”

5.1.5. Dil Becerileri Açısından Dîvânu Lugâti't-Türk

5.1.5.1. Dinleme

Ana dili öğretimi ya da dil öğretiminin en önemli becerilerden biri dinlemedir (Wacker-Hawkins 1996: 14-15). Bu beceri anne karnında başlar ve yaşam boyu devam etmektedir (Güneş, 2007: 73). Buna rağmen dinleme becerisi diğer dil becerileri arasında ihmal edilmiş bir beceri olarak nitelendirilmektedir (Thompkins Fried-Smith 1987: 30; Özbay 2003: 93). Dinleme becerisinin doğru bir şekilde geliştirilmesinde konuşanın kullandıkları kelimeler buna bağlı olarak üslubu bu anlamda önemli bir unsur olduğu Kaşgarlı Mahmud tarafından her fırsatta örneklerle vurgulanmıştır. Eserde dil becerileri verilirken genel karşılaştırmalar yerine doğrudan güncel yaşamdan örnekler verilerek dil öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Batur, 2012: 220-221).

5.1.5.1.1. Dinleme-Anlama Örnekleri

“Üs es körüp yüksek kalık kodı çakar

Bilge kişi öğüt berip tawrak ukar”

Kerkes kuşu leşi gördüğü zaman iner ve yüksek havadan süzülür. Bilgin adamın avı da öğüttür.

Bilgin kişinin öğüdünü işittiği zaman ezberler ve anlar (DLT, C.III, 2006: 46) (Batur, 2012: 221).

5.1.5.1.2. Dinleme-İşitme Örnekleri

Eserde dinleme sırasında bir kimsenin söylenen şeyleri dikkate almadığı durumlarda toplumun bu tür insanlara bazı sıfatlar yakıştırdığı görülmektedir. Dinleme sırasında işitme ve işitileni anlamamanın farklı beceriler gerektirdiği de belirtilmektedir.

Köwezlik:

“Eşitip ata ananğnıñ sawlarını kadırma

Nenğ kut bulup köwezlik kılınıp yana kutarma.”

Ananın babanın sözünü işiterek öğütlerini reddetme; mala ve talihe eriştiğinde şımarıklık yaparak kudurma (Batur, 2012: 221).

5.1.5.1.3. Dinleme-Görgü Kuralları

Eserde, dinleme sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar ilgili cümlelerde göze çarpmaktadır.

Saw: Söz.

“Bilge eren sawların algıl öğüt

Edhgü sawıñ edhlese özge singër,

Bilgin adamların sözlerini öğüt olarak al, iyi söz tesir ederse öze siner.” (DLT, C.III, 2006: 155).

Eserdeki dinlemeyle ilgili kelime ve kavramlar incelediğinde dinlemenin temelinde konuşma becerisinin olması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında dinlemenin anlamayı, bunun da iyi görmeyi ve doğru değerlendirmeyi sağladığı anlaşılmaktadır. Eserde, dinlemeyi etkileyen en önemli özelliklerden birinin de konuşmacının gereksiz ya da uzun bir konuşma yaparak dinleme sürecine zarar verebileceği noktasına değinilmesidir. Konuşmacının kendini dinletmesi dinleme eğitimi için vazgeçilmez unsurlardan biri olarak görülmektedir. Bunun için konuşma sırasında hem konuşanın hem de dinleyenin ciddi olması ön koşullar arasında değerlendirilmiştir. Aksi takdirde dinlemenin olmaması durumunda bazı sorunların doğabileceği belirtilmiştir. Dinleme eğitiminin doğru dinlemeyle ilişkisi bu şekilde ortaya konulmuştur. Eserde, dinleme sırasında kişisel takıntıların olması halinde hem dinlemenin hem de konuşmanın bu durumdan olumsuz etkilenebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, dinleme becerisinin geliştirilmesinde bilgili ve deneyimli insanların katkısı olduğuna dikkat çekilmiştir; çünkü bu tür insanları dinlemek, onların söylediklerini yaşama geçirmek, dinleyen kişiye birçok katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda dinlemenin ana çerçevesinde dinlediğini anlamının olduğu söylenebilir (Batur, 2012: 222).

5.1.5.2. Konuşma

DLT’de de konuşma kuralları ile ilgili bazı konular verilmiştir:

“Külse kişi yüzünge körklüğ yüzün körüngil

Yawlak ködhez tılınğm edhgü sawıg tilengil”

Yüzüne bir adam gülse, onun gibi sen de tatlı yüzle karşıla, dilini sıkı koru, sözde ve anlamda iyi konuşma iste (DLT, C.III, 2006: 43).

Eserde, konuşmanın kuralları olduğu günlük konuşmalardan örneklerle verildiği görülmüştür. Bu durumda günlük iletişimde dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında ipucular sezdirilmektedir. Örneğin bireyin konuşma sırasında takındığı tavır dinleyiciyi olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Konuşmanın yerinde ve zamanında

yapılması bir erdemlik olduğu sıkça dile getirilmektedir (Erdem başı tıl=faziletin başı dildir). Eserde, konuşma sırasında verilen sözlerin tutulması halinde, ileride ortaya çıkabilecek iletişim çatışmalarını büyük ölçüde ortadan kaldıracabileceğini, kullanılan güzel sözlerin ise dinleyen tarafından kabul görmesi durumunda konuşmanın önemini bir kat daha arttıracakını sezdirilmektedir. Bunun yanında özellikle deneyimli ve yaşlı insanların konuşmalarına değer verilmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

(Ünde buluğ tabaru tawrak kelip yügürgil, kurgak yılın budhun kör anda tüşer kodı ol=Seni yaşlı bir adam çağırırsa, çağırmasına icap et, ona doğru koş. Kıtık yıllarında kavmin nereye konarsa onlarla beraber in). Konuşma sırasında gereksiz yere konuşmamak gerektiği, konuşulduğunda ise konuşanın söylediği sözlerin değerini yitireceği belirtilmiştir (Batur, 2012: 222-223).

5.1.5.3. Okuma

Eserde okuma becerisine ilişkin bulgular ise aşağıda verilmiştir.

Okıdı: okumak, çağırmaq (okır-okımak). “Ol meni okıdı=o, beni çağırdı; er bitik okıdı=adam kitap okudu.” (DLT, C.III, 2006: 254).

Okıldı (okılur-okılmak): “Bitik okıldı=kitap okundu.” (DLT, C.I, 2006: 197)

Okındı: (okınur-okınmak) “Bitik okındı=kitap okundu; ol bitik okundu=o, gerçekten okumadığı kendini kitap okur gibi gösterdi.” (DLT, C.I, 2006: 202, 203).

Eserde, okuma becerisi genel olarak temel anlamında kullanılmış, kitap okumak ya da okutmak şeklinde dile getirilmiştir. Eserin birçok yerinde mektup okumak da okuma eylemine yer verilmiştir. Örneklerde, kitap okuma sırasında insanların yarış ettikleri, hatta bazılarının kitap okur gibi yaparak bazı davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Kitap okuma eyleminin sıkça eserde kullanılması okumanın toplum tarafından önemsendiğine işaret etmektedir. Ayrıca okuyan insanların toplumca saygı gördüğünü sonucunu çıkarmak mümkündür. Eserde kitap ya da kitap okumanın yaşamda önemli bir yer tuttuğu ve önemsendiği görülmektedir.

Okuma eğitiminde kitap okumayı sürekli hale getirmek ve alışkanlığa dönüştürmek nihai hedefler arasında yer almaktadır. Eserde, kitap okuma sırasında bazı insanların yarış içinde oldukları belirtilmiştir. Bu durum insanların kitap okuma konusunda bazı birikimlere sahip olduğunu göstermektedir (Batur, 2012: 225).

5.1.5.4. Yazma

Eserde yazma becerisine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Bıçgas: Uluslar arasında yapılan and ve bağlantı.

“Bıçgas bitik kılurlar

And key yeme berürler

Xandin basut tilerler

Basmıl Çomal tirkeşür”

Antlaşma yazısı yazıyorlar, sağlam yemin ediyorlar. Han’dan yardım istiyorlar, Basmıl, Çomal toplanıyorlar (DLT, C.I, 2006: 449).

Eserde, yazma becerisi kitap okuma ya da okuma becerisiyle birlikte ele alınmıştır. Bu beceri, temel anlamıyla kitap yazma, mektup yazma, liste yazma, ordu ile ilgili bilgileri deftere yazıp arşivleme şeklinde kullanılmıştır. Bunun yanında, yazma eylemi eserde yazıcı şeklinde verilerek bir meslek olarak da ele alınmıştır. Devletlerarası ilişkilerde yazmanın antlaşmalarda kullanıldığı ve bu yönüyle insanlar arasında bağlayıcılık niteliği taşıdığı ve yazıya geçirilen bilgilerin ise değerli olduğuna dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda yazma eylemi, mektup anlamında ve iletişim aracı olarak da kullanılmıştır.

Esere yazma eğitimi ve öğretimi açısından bakıldığında ise yazmanın süreklilik arz ettiği (mektup yazma) ve yazının kişinin özelliklerini yansıtmada yeri olduğu görülmektedir (Batur, 2012: 226).

ALTINCI BÖLÜM

DİVANÜ LÛGATİ-İT TÜRK'TE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ

Günümüz dil öğretim metotları ile Dîvânu Lugâtî't-Türk'te yer alan yabancı dil öğretim metotlarını karşılaştırmak için aşağıda verilecek olan konuları dikkate almak gerekmektedir.

Dîvânu Lugâtî't-Türk içinde yüzlerce çeşit bilgi yer almaktadır. Türklerin yaşayış biçimlerinden, geleneklerine, göreneklerine kadar her türlü bilgiyi bu eser içinde bulmak mümkündür. Bu çalışmaya da konu olan kısım ise yabancılara Türkçe öğretimi metotlarıdır. Buradan bu eserin aynı zamanda yabancı dil öğretimi kitabı olduğunu da çıkarmamız mümkündür.

“Bir dil öğretim kitabı olarak madde başında sözlerin ve madde içindeki örneklerin Türkçe, tanımlarının ve açıklamalarının Arapça yazıldığı sözlük bölümünde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda Kâşgarlı'nın geliştirdiği yöntemi gösteren en ilgi çekici örnek, yenidi sözünün açıklandığı bölümdür.

Kâşgarlı Mahmud her fiilde olduğu gibi açıklamaya önce bir örnek cümle ile başlar ve Uragut yenidi örneğini verir. Bu cümlemin açıklamasını Arapça olarak “Kadın doğurdu” biçiminde yapan Kâşgarlı Mahmud, Fiilin geniş zaman ve +mek ekli biçimini de yenir – yenirmek biçimlerinde verdikten sonra yenidi “doğurdu” sözünün yalnızca insanlar için kullanıldığını belirtir ve hayvan doğurduğunda +lad / +ledi eklerini getirerek fiil yapıldığına dikkatleri çeker. İnek yavrulduğunda “İnek buzaguladı” denilmesi gerektiğini, çünkü ineğin yavrusuna buzagu dendiğini, bu söze getirilecek +lad ekiyle fiil yapıldığını yazar.

Bugün yabancı dil öğretiminde kullanılan yönteme çok benzeyen bir yaklaşımla Türkçe sözlerin öğretilmesi yoluna giden Kâşgarlı, sözlerin kullanım alanlarına değinirken bir yandan da eklemeli bir dil olan Türkçede sözlerin nasıl türetildiği bilgisini de vermektedir. Açıklamasında sözün kökeni ile ilgili görüşleri de ele alan Kâşgarlı Mahmud, yeni- fiili ile ilgili iki farklı görüş bulunduğunu belirtir. Bir görüşe göre sözün yenik neğ ifadesinde geçen “hafif bir şey” anlamından çıktığını, kadın doğurduğunda

hafiflediği, bu durumu anlatmak için de yenidi denmiş olabileceği yolundaki düşüncesini kaydeder. Diğer açıklama ise yen “beden, vücut” sözünden türetildiği yolundadır. Kadın doğurduğunda kendi bedeninden bir beden çıkarmaktadır. Kaşgarlı Mahmud, her iki açıklamanın da akla uygun olduğuna işaret eder.

Sözlerin kullanışlarıyla ilgili ayrıntılara dikkat eden Kaşgârî’nin verdiği bu bilgi ve örnekler, bugün dil öğretim yöntemlerine göre şöyle bir tabloda gösterilebilir” (Akalin, 2008: 97-98):

Sözcük	Yapım eki	Çekim eki	Çekimli biçim
Yen	+i		Yenidi (yalnızca insan için)
Buzagu			buzaguladı
Bala			balaladı
Kulun			kulunladı
enük			enükledi

Barın (2004: 20-21), Kaşgarlı’nın izlediği dil öğretim yollarını kısaca şöyle özetlemektedir:

1. “Medreselerde yapıldığı gibi önce ve hemen her zaman sadece kural verme değil, önce çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.
2. Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş, verdiği çok sayıda örneği günlük hayattan, atasözlerinden, manzum sanat eserlerinden derlemiştir.

3. Türkçeyi öğretirken, Türk kültürünü de tanıtmaya, öğretme amacını gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.
4. Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde tekrar hatırlatmaktan çekinmemiştir.
5. İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, nihayet kesin olarak dördüncü defa yazmıştır.”

6.1. Dîvânu Lugâti't-Türk'te Tümevarım Sistemi

Karasar (1999: 6), tümevarım için tanımını şu şekilde vermektedir:

“Tümevarım, insan bilgisinin, tek tek yapılan gözlem ve bireysel deneyimlerinin sistemli bir birikimi ile oluşabileceğini savunur; ancak bu yolla elde edilen genellemelerin gerçeği yansıtacağı düşünülür. Tümevarım, sözcük anlamından da kolayca çıkartılabileceği gibi, parçadan bütüne, özelden genele bir gidiştir.”

Kâşgarlı Mahmud'un Divan'ında tümevarım yöntemini kullandığını görmekteyiz. Bunu vermiş olduğu sözcükten sonra örneğe geçmesinde ve örnekten de kuralları vermesinde görüyoruz. Özellikle tümevarım yönteminin dil bilgisi öğretimindeki önemi yadsınamaz bir gerçektir.

Örnek 1:

/miz/: Biz. م , ب den çevrilmiştir. ب harfi kelime, başta bulunduğu zaman gelir; nasıl ki “biz bardımız” derler, “biz gittik” anlamındadır. “keldimiz” sözü de “geldik” demektir. Bu kural, bütün isimlerle fiillerde birdir; nitekim “atımız” sözü de böyledir (BA, C-I: 327-328).

Örnek 2:

/awlaştı/: “ol Beg birle awlaştı oynap = o, evini ortaya koyarak Beyle oyun oynadı”. Bu, bir kuraldır, kumarda ortaya konan nesnenin adı söylenir; sonra ona “leştî”

edatı eklenir. Bu suretle kurulan fiilin anlamında kumar bulunur. (awlaşur – awlaşmak) [+] (BA, C-I: 240-241).

[+] Gerek yazma ve gerek basma nüshalarda bu kelime “awlaşmak” şeklinde ise de, bize göre yanlış olsa gerektir. Kelimenin kökü “ew” olduğuna göre bundan yapılacak fiilin yeğni âhenk ile “ewleşmek” olması gerektir. B. A.

Örnek 3:

/yagmurçıl/: “yagmurçıl yêr = yağmuru çok olan yer”.

Bu bir kuraldır. Herhangi bir şey bir nesne üzerine çok devam ederse, ardı kesilmeden sürerse, o isme “çil” getirilir. Bu şekilde elde edilmiş olan kelime sıfat olur. Nitekim “tüpçil yêr” denir; “tüpi = tipi” anlamınadır. Buna “çil” getirilince çokluğun vasfı olmuştur. Yine böylece hastaya “igçil” denir. Yalnız bu kural dardır; çok kere yürümez (BA, C-III: 56-57).

Örnek 4:

/üçünç/: Sayıda üçüncü.

/ikinç/: Sayıda ikinci.

Bu, bir kuraldır. 10 dan aşağı olan sayılarda köke –kendinden önceki sayının arkasından geldiğini bildirmek için- “n” ve “ç” harfleri getirilmiştir. “törtünç”, “beşinç” gibi ki asılları “tört” ile “bêş”dir. Bu anlamı verebilmek için köke n ve ç harfleri getirilmiştir. Her kökte dahi böyle yapılır. Nitekim onuncuya “onunç”, yirminciye “yigirminç” denildiği gibi ki bu, “ondokuzdan sonra gelen” demektir. Bu kural, değişmez (BA, C-I: 131-132).

Örnek 5:

/Bekeç/: Tekinlerin sanı; nitekim “Begeç Arslan Tegin” denir. Bu kelime yumuşak kefle söylendiğinde küçültme bildirir “Beyceğiz” demek olur. Bu da acınmak ve sevmek bildirir; çünkü “Beg” yumuşak kâf ile (BA, C-I: 357-358).

Ayrıca Onan (2003: 439), Divan’da kullanılan tümevarım yöntemiyle ilgili olarak şu açıklamalara yer vermiştir:

“11. yüzyılda Arap dil geleneğinde de tümevarım yöntemi uygulanmamıştır. Kaşgarlı’nın benimsediği bu yöntemin Araplara aykırı olmasının nedeni, onların daha ziyade nahv(sentaks) çalışmalarına ağırlık vermelerinden kaynaklanmış olabilir. Metin içerisindeki cümlelerin dinî anlamıyla bir bütün olarak algılanması, cümle kavramının önem kazanmasına neden olmuştur. Allah kelâmı, bir bütün halinde, dilin cümle birimleriyle insanlara ulaştığı için Araplar dilde öncelikle cümleyi görmüşlerdir. Bu durum onları bütünden ögeye doğru bir çalışma sistemine yönlendirmiş olabilir. Arapları dil çalışmalarına yönlendiren asıl etken, daha önce belirttiğimiz gibi lahn olayıdır. Lahn, doğrudan okuma becerisiyle ilgili bir kavramdır. Yanlış okuma demektir. Dil çalışmalarında okumanın esas alındığı bir ortamda, cümle ve kelime kavramlarının önem kazanması gayet doğaldır. Bu da öncelikle, kelime ve cümlelerde kuralların tespit edilmesi zorunluluğunu gündeme getirmiştir. Arapların fonetik çalışmalarına yönelmelerinde de “lahn” ın etkisi vardır diyebiliriz.”

6.2. Dîvânu Lugâti’t-Türk’te İki Dillilikle İlgili Hususlar

Güzel (2010: 30-31), iki dillilik kavramını şu şekilde tanımlamaktadır:

“İki veya birkaç dil sisteminin paralel öğrenilmesi ve gerektiğinde bir sistemden diğerine geçiş yapılması ve kullanılması olarak tanımlayabiliriz (Karahana, 2004). Bazıları, kişinin bu dilleri nasıl ve hangi şartlar altında öğrendiğini göz önünde bulundurmadan iki dilliliği, her iki dile de çok iyi bir şekilde hâkim olma şekli olarak tarif ederken bazıları da ikinci bir dili belli miktarda elde eden bir kişiyi de iki dilli olarak kabul etmektedir. Weinreich, Leopold, Haugen ve Mackey gibi uzun yıllar iki dillilik konusıyla ilgilenmiş olan bilim adamları, bu terim için “iki dilin öğrenilmesi” şekline bağlı tanımlar ileri sürmüşlerdir. Buna bağlı olarak da iki dillilik

kavramını “bir bireyin iki dil bilmesi ya da toplumda iki dil kullanması durumu” olarak belirtilmektedir (Vardar, 1980).”

Kaşgarlı’nın eserinde değinmiş olduğu konulardan biri de iki dillilik kavramıdır. Kaşgarlı, eserini meydana getirirken birçok Türk kökenli şehirleri gezmiş ve tespitlerde bulunmuştur. Bunun sebebi ise birbirine çok yakın topraklarda yaşayan bu toplulukların sürekli etkileşim halinde bulunuyor olmalarıdır. Aynı coğrafya üzerinde yaşayan topluluklar arasındaki kültürel ve dilsel benzerlikler yadsınamaz bir gerçektir (Onan, 2003: 440).

Kâşgarlı Mahmud, Dîvânu Lugâti’t-Türk’te “Türk Dilleri Üzerine Söz” başlığında iki dillilik üzerine düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“En açık ve doğru dil –ancak bir dil bilip – Farslarla karışmayan ve yabancı ülkelere gidip gelmiyen kimselerin dilidir. İki dil bilen şehirliyle düşüp kalkan kimselerin dilleri bozuktur. İki dil bilenler “Soğdak”, “Kençek”, “Argu” boylarıdır. Gezginici olarak yabancılarla karışanlar “Xotan” ve “Tübüt” halkı ile “Tanğut”ların bir kısmıdır. Bunlar Türk eline sonradan gelmişlerdir. Ben bunlardan her birinin dillerini yazacağım. “Çaparka =Japonya”lıların ülkelerinin uzak olması, araya büyük denizlerin girmiş bulunması yüzünden dilleri bizce bilinmiyor.” (29).

Kaşgarlı bu sözleriyle iki dilliliğe sahip olan bireylerin dillerinin bozukluğuna dikkat çekmektedir. Zira iki dile sahip bireylerin tek bir kültüre bağlı kalması düşünülemez bir durumdur.

Bugün Avrupa’da iki dillilik üzerine yaygın olarak uygulanmakta olan iki model bulunmaktadır. Bunlar submersiyon ve immersiyon modelleridir.

Submersiyon modelini Yılmaz (2014: 1646-1647), şu şekilde tanımlamaktadır:

“Bu model anadilin ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır. Özellikle azınlık gruplarına mensup çocuklara yönelik olan bu modelle çocuk ikinci dilin “derin sularına atılarak, hiçbir yardım almadan mümkün olan en kısa sürede yüzmesi” yani, ikinci dili öğrenmesi beklenir. İçinde “yüzmesi beklenen havuz” ikinci dili, yani çoğunluk dilini oluşturmaktadır.

Amaç çocukların dilsel ve kültürel açıdan çoğunlukla bütünleşmesi, kaynaşması ve zamanla ortak kültür potası içinde eritilmesi ve azınlık dili konuşucularının asimilasyona uğratılmasıdır. Nitekim bu model, daha çok asimilasyon politikaları izleyen ülkelerce benimsenen ve uygulanan bir programdır.”

Yılmaz (2014: 1647), immersiyon modelini ise şöyle açıklamaktadır:

“Bu modelde esas olan eğitimin tamamının önce çoğunluk dilinde verilmesi, ancak bir süre sonra anadilde dil derslerinin programa dâhil edilmesidir. Bu nedenle, bu model anadilde eğitim vermekle birlikte çoğunluk dilini de geliştiren bir model olarak tanımlanabilir. Kanada, Fransızca eğitim veren okullarıyla bu konuda en fazla deneyim sahibi olan ülkelerden biridir. Bu model Türkiye’de de yabancı dillerin öğretilmesine ağırlık vermeyi hedefleyen çeşitli özel okullarda uygulanmaktadır. Bu özel okullarda okul öncesi eğitim almaya başlayan üç yaşındaki çocuklar, İngilizce eğitim veren sınıflarda çoğunlukla anadili Türkçe olmayan öğretmenlerden eğitim almaktadır. İlköğretim çağının başlangıcı olan altı ya da yedi yaşlarına geldiklerinde, eğitim Türkçe olarak yapılmaya başlanmaktadır, İngilizce bir dil dersi olarak görülmektedir.”

Buna göre günümüzde hâlâ tartışılmakta olan iki dillilik kavramını Kâşgarlı Mahmud asırlar öncesinde ortaya koymuş ve iki dilli bireylerin saf bir dili konuşabilecek olmasının mümkün olmadığını açıklamıştır.

6.3. Dîvânu Lugâti’t-Türk’te Lengüistik Metot

Lengüistik, bir dilin veya bir dil grubunun bütün tezahürlerini kendi aralarında veya başka dillerdeki şekillerle mukayese eden ve ondan neticeler çıkaran bir ilimdir. Bu itibarla o, bir çok ilimlerden teşekkül etmiştir veya bir çok ilimlerle pek yakından ilgilenir (Üçok, 1944: 320-321).

Yabancı dil öğretmek isteyen herkesin linguistik alanında yetiştirilmesi ve kendisinin de faal bir araştırmacı olması gerekecektir. Zira, dilin nasıl meydana geldiğini ve o dili öğrenenlerin neden böyle davrandıklarını bilmesi önemlidir.

Linguistik bilgisi, neyin öğretilmesi lâzım geldiğini, hangi önem sırasına göre öğretileceğini, öğrenim projesinde mevcut güçlükleri de gösterir. Bu da ana dil ile öğretilen yabancı dilin objektif bir analizi yardımıyla ve her iki dili mukayese etmek suretiyle yapılır. İlerde bu bilimsel sonuçlar linguistlerin devamlı çalışmaları neticesinde dil öğretiminin önünde hazır olacağından kendisinin bu neticeleri ve bunların uygulanmasını iyi bilmesi gerekecektir.

En büyük engellerin bilhassa başta yenilmesi lâzım geldiğinden, sınıf seviyesi alçaldığı nisbette dil öğreniminin "dil ilmi" denilen linguistik bilgisinin de o derecede fazla olması icap edeceği bir gerçektir (Sarier, 1969: 57).

Onan (2003: 442-443), lengüistik metodun ilkelerinden bahsettikten sonra Divan'daki kullanımına dikkat çeker:

“Lengüistik metodun, dil öğretiminde savunduğu ilkelerden biri de örnekten kurala gitmektir. Kaşgarlı, eserinde bu yöntemi uygulamıştır. Bu metoda göre, yabancı dil öğretiminde dillerdeki farklı sesler üzerinde durulması gerekmektedir. Divanı incelediğimizde, Kaşgarlı'nın yeri geldikçe, Türkçe ve Arapça arasındaki fonetik ayrılıklara değindiğini görüyoruz. Verdiği Türkçe kelimenin Arapça'da hatta Farsça'da nasıl yazıldığına da yer yer izah etmiştir. Yine bu konuya paralel olarak, zaman zaman mukayeseler de yapmıştır.

Divan'da kullanılan gramer öğretim metodunun önemli taraflarından biri de, temel cümlelerden yola çıkılmasıdır. Dîvânu Lugâti't-Türk'te seçilen örnek cümle birimleri, halk arasında en çok kullanılan ata sözü, bilmece vs. gibi kalıp sözler olduğu için sosyal hayat içerisinde canlılığını koruyan yapılardır. Dilin, boşlukta, kültürün yaşayan akıcılığından uzak bir şekilde öğrenilmeyeceği gerçeğini iyi bilen Kaşgarlı, dil bilgisi öğretiminde dahi aktüel yaşamdan uzaklaşmamıştır.”

Canpolat (1999, akt. Onan, 2003: 442) ise Divan'da lengüistik metodun kullanımıyla ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

“Bu mukayeselerde Kaşgarlı, sözcüklerdeki ses değişmelerini de belirtmektedir. Zaman zaman bir ses değişmesi olayını açıklamak için Arapça’daki ve Farsça’daki benzer değişimleri kanıt olarak vermekte ve karşılaştırmalı ses bilgisini kullanmaktadır.”

Örnek 1:

/ugar/: “ugar at = alnında akı olan at”. Bu kelime gerek söylenişte, gerek anlamca Arapçaya uygundur; yalnız Arapçasında ilk harf üstün, Türkçesinde ötre dir (BA, C-I: 53).

Örnek 2:

/ören/: Her nesnenin kötüsü. Oğuzca. Bu kelimenin Farsçadan alınmış olduğunu sanıyorum; çünkü Farsçada, harap olan şeye “viran” derler. Oğuzlar Far slarla çok karışmış oldukları için birçok Türkçe kelimeleri unutmuşlar, yerine Farsç la kelimeler kullanır olmuşlardır. Bu da öyledir (BA, C-I: 76).

Örnek 3:

/dağ, dhağ/: Yok, değil anlamındadır. Arguca. “ol andağ dağ ol” denir ki, “o, öyle değil” demektir. Bu sözü Oğuzlar Argulardan almış, “dhağ ol” sözünü bozmuşlar, “tegül” demişlerdir. Çünkü Oğuzlar Argulara komşudur, dilleri birbiriyle karışmıştır (BA, C-III: 153).

Örnek 4:

/taglattı/: “ol atın taglattı = o, atını dağlattı”, (taglatur – taglatmak). Far slılar bu kelimeyi Türklerden alarak “dağ” diye kullanırlar. Nasıl ki bunlar “kale” demek olan “diz” kelimesini Türklerden almışlardır. “tiz yer” Türkçede “yüksek yer” demektir (BA, C-II: 344).

Örnek 5:

/üstem/: Eşerlere, kemerin başına, tokalara işlenilen altın, gümüş. Oğuzlar buna “saxt” derler (BA, C-I: 107).

6.4. Dîvânu Lugâtî't-Türk'te Kültürel Aktarım

Kültür, Türk Dil Kurumu tarafından “Tarihî, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevî değerleri ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çerçevesine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars.” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 1998: 1436).

Uyan’a (akt. Er, 2006: 1) göre dil toplumla birlikte geliştiği için yabancı dile hâkim olabilmenin ilk şartı o toplum gibi düşünebilmektir. Örneğin; yabancı bir dilde erkek ve kadın için kullanılan sözcükler o toplumda erkek ve kadının sosyal statülerini ortaya koyar. Başka bir örnek vermek gerekirse Türkçede söylenen “Dereyi görmeden paçayı sıvamak” deyimini İngilizcede “Şişman kadın söylemeden operayı bitti sanma.” biçiminde kullanılmaktadır. Her iki söz de aynı amaçla söylenmiş olsa da kültürel farklılık sonucu, farklı biçimlere bürünmüştür. Görüldüğü gibi düşünce yapısı toplumdan topluma göre farklılık gösterdiğinden yabancı dili öğrenirken o toplum gibi düşünülmesi gerekir (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 225-226).

Yabancı dil öğretiminde kültürel aktarımın önemini kavramış olan Kaşgarlı Mahmut, açıklamasını verdiği hemen her kelimedede, Türk kültürü motiflerinden birini ortaya koymuştur. Divan’da gramerle ilgili hususlara daha az yer vermesinin nedenlerinden biri de bu olsa gerek. Kaşgarlı, dil öğretim sürecinde, kelime-kültür-hedef kitle arasındaki bağlamdan hiç uzaklaşmamıştır. Dîvânu Lugâtî't-Türk bu yönüyle de pedagojik unsurları ağır basan bir eserdir ve çağının çok ilerisindedir (Onan, 2003: 438).

Yukarıda da aktarmış olduğumuz gibi Kâşgarlı Mahmud da eserinde verdiği sözcüklerden sonra kültürel öğelere sahip örneklendirmelere başvurmuştur.

Örnek 1:

/ulugladı/: “Tenğri meni ulugladı = Tanrı beni yüceltti” , “Beg meni ulugladı = Bey beni ulu saydı” ; (uluglar – uluglamak). Şu *savda* dahi gelmiştir: “*ulugnı uluglasa kut bulur = birisi ihtiyara saygı gösterirse uğur ve devlet bulur*” (BA, C-I: 304).

Örnek 2:

/bakır/: Bakır. Şu *savda* dahi gelmiştir: “*bar bakır, yok altın = var olan bakır, yok olan altın*”. (Elde bulunan şey bakır gibi değersiz sayılır; elde bulunmayan şey, altın gibi kıymetlidir). Bu *sav*, bir kimsenin, hısımlarının yanında değeri bilinmediği, ancak yokluğunda arandığı zaman söylenir (BA, C-I: 361).

Örnek 3:

/külerdi/: “at külerdi = at tökezidi”, (karnının şişkinliğinden dolayı at tökezidi), (külerür – külermek). Şu *savda* da gelmiştir: “*er oğlu munğadhmas, it oğlu külermes = insan oğlu bunda kalmaz, it yavrusu tökezimez*”, (insan oğlu uzun zaman bunda kalmaz, bir yolunu, bir çaresini bulur, ondan kurtulur; nitekim köpek eniği tökezimez) (BA, C-II: 84-85).

Örnek 4:

/yaşdı/: Saklandı. “ol meni körüp yaşdı = o, beni görüp saklandı”. Şu *savda* dahi gelmiştir: “*tewey münüp koy ara yaşmas = deveye binip koyun arasında gizlenilmez*”, (deveye binen kendini koyunlar arasında saklayamaz). Bu *sav*, her tarafa yayıldıktan sonra gizlenmek istenen iş için kullanılır. (yaşar – yaşmak) (BA, C-III: 60).

Örnek 5:

/çertildi/: “çertildi neng = nesne elden çıktı, yok oldu”; (çertilür – çertilmek). Şu *savda* da gelmiştir: “*erdemsizden kut çertilür = faziletsizden devlet uzaklaşır*”, (onda edep ve fazilet kalmaz) (BA, C-II: 229).

6.5. Dîvânu Lugâti’t-Türk’ün Sözlük Olarak İncelenmesi

Sözlükler bir dilin söz varlığını içerirler. Sözlük hazırlayıcıları, benimsemiş oldukları amaçlar ve seslenecekleri kitleler açısından çeşitli türlerde sözlükler ortaya koymuşlardır. Sözlüklerin en önemli özelliği temel başvurma kitapları arasında yer almalarıdır. Özellikle öğretim kurumlarında yaygın bir kullanımı kazanan sözlüklere, dili

doğru ve yanlışsız konuşup yazma isteyenler, sözcüklerin anlam ayrımlarını, sözcüklerin tümce bağlamında hangi anlamda kullanıldıklarını öğrenmek amacıyla başvurmak-tadırlar (Keskin, 1995: 11).

Sözlükler sadece dil birimlerinin birleştirilebilirliği üzerine ayrıntılı bilgi ve sözcüklerin kurallara uygun bir biçimde değiştirilerek tümce kurma yöntemlerini değil aynı zamanda kavramları da metinsel bağlam çerçevesinde ayırıcı olarak açık-lamak durumundadırlar. Hangi sözcük hangi bağlamda en iyi biçimde uygunluk gös-terir ve hayata dair en anlamlı ifadeyi sunar noktasında bu duruma uygun tarihsel, kültürel örneklerle aydınlatma görevini de ihmal etmemelidir. Sözcüklerin renkli, zengin, canlı duyusalılığı kültürel bilgilendirmeler yoluyla aktarmak, yabancı dil öğrenenler için ideal bir sözlüğün görevi olmalıdır (Honnef-Becker 1998, 14-33, akt. Dönger, 2009: 14).

Kâşgarlı da, sözlüğünde sözcüğü verdikten sonra bilinen ve en yaygın kullanılan tanımı vermiş ve verdiği örneklerde kültürel öğeleri kullanmıştır. Ayrıca Dîvânu Lugâti't-Türk'ü yazarken Arap alfabesi sırasını esas almıştır. Bunun sebebi ise hedefi-nin Araplara Türkçe öğretmek oluşudur. Böylelikle Arap olan bir kişi Türkçe öğrenir-ken kullandığı bu sözlükte istediğini daha kolay bir şekilde bulacaktır.

Örnek 1:

/amıl/: Kıpırdamıyan, kımıldamıyan her nesne. Buradan alınarak “yumuşak huy-lu adam”a “amıl” denir. Şu parçada dahi gelmiştir:

“Kaŋça bardıŋ ay ogul

Erdiŋ munda inç amıl

Attın emdi sen tönğül

Kıldıŋ erse kılmağ”

“Oğul; nereye gittin? Sen burada rahat, ilintisizdin. Attan vazgeç, yapacağını yaptın.”

(vaktiyle yanında bulumuş olan ve sonradan bırakıp gitmiş olduğu atı almiya gelen gence atı vermemek için: “benim yanımda rahattın, bir ilintin yoktu, halin iyi, yüreğin sevinçli idi; neden benden kaçtın, neden yüz çevirdin?” demek istiyor.) (BA, C-I: 74).

Örnek 2:

/bıçgas/: Ulus arasında yapılan and ve bağlantı. Şu parçada dahi gelmiştir:

Bıçgas bitik kılurlar

And key yeme berürler

Xandin basut tilerler

Basmıl Çomal [+] tirkeşür

“Andlaşma bitiği yazıyorlar, sağlam yemin ediyorlar, Handan yardım istiyorlar, Basmıl, Çomıl toplanıyor”.

(Hakana karşı koymamaya, ona bağlanmaya andlaşma bitiği yazarak ulus, Yabaku harbinde Hakandan yardım dileğinde bulunuyor; imdi Basmıl ve Çomıl bizimle çarpışmak üzere toplandılar; Hakan erişti, onların kanını döktü, tutsak etti) (BA, C-I: 459).

Örnek 3:

/toğdı/: “toğ toğdı = toz göğe ağdı”, (toğar – toğmak). Şu parçada dahi gelmiştir:

Agdı kızıl bayrak

Toğdı kara toprak

Yetşü kelip Ograk

Tokşıp anın keçtimiz

“Kızıl bayrak yükseldi, kara toprak havalandı, Oğraklar yetişip geldi, savaş yapıp onun için geciktik”.

(Müslümanların kırmızı bayrağı yükseldi. Kara toz göklere ağıdı. Bize Oğrak binicileri de gelip katıştı, birlikte savaş yaptık. Onun için dönmekte geciktik) (BA, C-III: 183).

Örnek 4:

/çağıladı/: “suw çağladı = su çağladı”, “jagıladı”, “şagıladı”. Bunların hepsi de lûgattir. (şagılar – şagılamak). Şu parçada dahi gelmiştir:

Katun sini çoğıladı

Tenğüt begin yagıladı

Kanı akıp jagıladı

Boyun suwın kızıl sağdı

“Katun sini bağırdı, çağırdı. Tenğüt Beyi ile düşmanlaştı. Kanı akıp çağladı. Boynunun suyunu kızıl sağdı”.

(Katun sini –burası bir yerin adıdır; Tenğütlerle Çin arasındadır- halkı ile Tenğüt halkı çarpıştılar. Katun sini halkı bağırdı, çağırdı, haykırdı. Tenğütlerin Beyi ile düşmanlaştı. Su çağlar gibi kanları çağlıyarak aktı. Boyunlarından kırmızı su sağıldı. Bu, kan demektir) (BA, C-III: 324-325).

Örnek 5:

/katardı/: “ol atığ katardı = o, atı yöneldiği yerden döndürdü”, “yagı katardı = düşmanı döndürdü”. Başkası da böyledir; (katarur – katarmak). Şu parçada dahi gelmiştir:

Erdi aşın taturgan

Yawlak yagığ katargan

Boynın tutup kadhırgan

Bastı ölüm agtaru

“O, yemeğini tattırıcı, yavuz düşmanı döndürücü, tutup boynunu eğdirici idi; ölüm onu basarak yendi” (BA, C-II: 74).

Ayrıca Kâşgarlı Mahmud, Divan’ında vermiş olduğu yabancı kökenli kelimelerin kökenlerine dair bilgiler de vermektedir. Bu da Kâşgarlı’nın etimolojik bilgisinin nedenli kuvvetli olduğunu ortaya koymaktadır.

Örnek 1:

/ökil/: Çok. Kıpçakça “ökil kişi = çok kişiler” (BA, C-I: 74).

Örnek 2:

/sawaşdı/: “olar ikki sawaşdı = onlar, ikisi savaştılar, çarpıştılar”, Oğuzca. (sawaşur – sawaşmak) (BA, C-II: 102).

Örnek 3:

/kudhuzlandı/: “er kudhuzlandı = adam dul karı ile evlendi”, Arguca. (kudhuzlanur – kudhuzlanmak) (BA, C-II: 267-268).

Örnek 4:

/şebing/: Küçük demir çomak, demir baston. Çiğilce (BA, C-III: 369).

Örnek 5:

/yal/: Atın yelesi. Bütün Türk dillerince. “at yalı = at yelesi, yelenin bittiği yer, uzuv” (BA, C-III: 160).

Kültüral (2009), Divan’ın sözlük düzeni hakkında şunları belirtir:

Sözlüğün düzeninde takip edilen yolu Kaşgarlı Mahmud şöyle belirtmektedir. “Ben bu kitabı hikmet, seci’, atalar sözü, şiir, reze, nesir gibi şeylerle süsleyerek hece harfleri sırasınca tertip ettim. Bu lûgat kitabını baştan sonuna dek sekiz ayrımda topladım.” Kelimeler yapıları bakımından sekiz bölüme ayrılmıştır.

Kitâbü'l-Hemze: Hemze kitabı. Tanrının kitabı ile uğurlanmak için ben kitabıma hemze ile başladım. Ünlü ile başlayan kelimeler (a,e,i,o,ö,u,ü) bölümü.

Kitâbü's-Sâlim: İçinde vav ve ye ünsüzleri bulunmayan ve ünsüzleri ses olayına uğramayan kelimelerdir ve altı bölüm halinde verilmiştir.

Kitâbü'l-Muzâaf: Bünyesinde aynı cinsten iki ünsüz bulunan kelimeler.

Kitâbü'l-Misâl: y ünsüzü ile başlayan kelimeler.

Kitâbü Zevâti's-selâse: Kelime ortasında elif, vav, ye, ünsüzlerinden biri bulunan kelimeler.

Kitâbü Zevâti'l Erbaa: Sonunda elif, vav, ye ünsüzlerinden biri bulunan kelimeler.

Kitâbü'l-Gunne: Bünyesinde nazal ng ve nç ünsüz grupları bulunan kelimeler.

Kitâbü'l-Cem "beyne"s-sâkineyn: Bünyesinde lç, lk, lp, lt; nç, nk, nt; rç, rk, rs, rt, rp; st, ş t ünsüz grupları bulunan kelimeler (807-809).

6.5.1. Kâşgarlı Mahmud'un ve W. Radloff'un Sözlükçülüğü

1837'de Berlin'de doğan Friedrich William Radloff, modern Türklük biliminin kuruluşundaki öncülük hizmetlerinden dolayı "Türkolojinin babası" ve "Türk dil biliminin kurucusu" olarak anılır. Rusya'daki yaşamı ve bilimsel çalışmaları Altay (1859-1871), Kazan (1871-1884) ve Petersburg-Petrograd (1884-1918) dönemlerine ayrılabilir. Altay döneminde Altay ve Batı Sibiry Türkleri arasında dil, etnoğrafya ve folklor materyalleri toplamıştır. Kazan döneminde pedagojik ve idarî çalışmalarla uğraşmıştır. Petersburg-Petrograd dönemi işlediği konuların çeşitliliği bakımından hayatının en verimli dönemi olmuştur. Radloff'un bir kısım çalışmaları kendi meslektaşları tarafından düzeltilmiş, tenkit edilmiş veya gözden geçirilmiş olmakla birlikte, onun Sovyet Rusya'da hatta Avrupa'da Türklük biliminin kuruluşundaki yeri ve hizmetleri inkâr edilemez (Sağlık, 2008: 471).

Aşçı (2008: 1), Kâşgarlı Mahmud ve Radloff'un sözlükçülüğünü şöyle anlatıyor:

“Kâşgarlı Mahmud, on birinci yüzyılın imkânları nispetinde çeşitli Türk boylarını gezerek Dîvânü Lügati't-Türk'ü meydana getirmiştir. Aradan sekiz yüzyıl geçtikten sonra Alman asıllı bir Rus olan W. Radloff, Opıt Slovary Tyurkskih Nareçiy (Türk Lehçeleri Sözlüğü Denemesi) adını verdiği eserini oluştururken Kâşgarlı gibi Türk boyları arasında derlemeler yapmıştır.

Sonuç itibarıyla, bu iki büyük Türkolog da kendi dönemleri dâhilinde işlerini en iyi yapan iki şahsiyet olmuşlardır. Elbette dönem ve imkân açısından daha şanslı olan Radloff'un oluşturduğu sözlük daha kapsamlı, daha detaylı ve daha çok sözcük içermektedir. Hâl bu iken, Kâşgarlı'nın çalışması 11. yüzyılın şartları göz önüne alınıp incelendiğinde daha değerli ve daha büyük bir çalışma olarak takdiri hak etmektedir.”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz dünyasında yabancı dil ediniminin önemi ve gerekliliği tartışılmaz bir boyuttadır. Küreselleşen dünyada, toplumları gerek siyasi, gerek sosyal ve gerekse ekonomik açıdan birbirlerine yaklaştıran en önemli unsurlardan biri dildir. Toplumlar arası dil etkileşim vasıtasıyla kültürel aktarımlar sağlanmakta ve bu kültürel aktarımlar sonucunda topluluklar arasına çekilmiş olan setler yıkılmaktadır. Buradan hareketle dünyada en çok konuşulan diller arasına girmiş olan Türkçeyi öğrenmek isteyen toplumların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bunun birçok sebebi bulunmaktadır. Türkiye'nin jeopolitik konumu buna en büyük etkidir. Geçmişten bu yana en önemli ticaret yollarına ev sahipliği yapmış olan bu topraklarda çok çeşitli topluluklar yaşamıştır. Günümüzde de birçok ticaretin bu topraklar üzerinden gerçekleştiriliyor olması Türkçe öğrenimi gerekliliğini mecbur kılmaktadır.

Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde uzun yıllar yaşamını sürdürmüş olan birçok ulus dili, günümüzde hâlâ Türkçeden izler taşımaktadır.

Çalışmanın temelini oluşturan Dîvânu Lugâtî't-Türk, işte bu kültürel, siyasi ve ekonomik etkileşimler sonucunda Türkçenin en kolay ve en doğru şekilde öğretilmesine katkı sağlamıştır. Bu eser hâlâ günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yol gösterici konumundadır.

Bu çalışma sonunda görülüyor ki:

- Dîvânu Lugâtî't-Türk yeteri sayıda çalışmaya konu olamamıştır. Bu eserin yeterince anlaşılabilmesi ve içeriğinde barındırdığı yabancılara Türkçe öğretim unsurlarının uygulanması doğrultusunda; daha fazla eserler ortaya konmalı, çalıştaylar, konferanslar ve kongreler düzenlenerek çalışmalara derinlik kazandırılmalıdır.
- Bu tip eserler devlet teşviki ile desteklenmeli ve bu konu üzerine çalışma yapmak isteyen kişilere maddi ve manevi yönden katkılarda bulunulmalıdır. Böylelikle eser çok daha iyi özümsemiş olacak ve en üst seviyede kendisinden faydalanılmış olacaktır.

- Günümüzde hâlâ lisans düzeyinde yabancılara Türkçe öğretimi bölümleri bulunmamaktadır. Hatta ve hatta birkaç üniversite haricinde ders olarak bile okutulmamaktadır. Çağın gereksinimine yanıt veremeyen bu tutumdan en kısa sürede vazgeçilmeli ve yalnızca lisans düzeyinde değil yüksek lisans ve doktora programları ile de desteklenmelidir.
- Güzel (2010)'un hazırlamış olduğu taslak lisans programı, mevcut duruma çözüm getirecek niteliktedir. Bu ve bu gibi taslak programlar dikkate alınmalı ve bu alanda uzmanlaşmış kişilerce çalışmalar sürdürülmelidir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine çıkarılmış olan dil setleri daha kapsamlı ve çağın gerekliliklerine cevap verecek nitelikte hazırlanmalı ve çok sık kullanılan soru-cevap tekniğinden çok drama ve bireyin hayal gücünü kullanabileceği metotlar kullanılmalıdır.

Bunların yanı sıra yeni hazırlanacak olan eserlerde özellikle şu konulara dikkat edilmelidir:

- Kuraldan örneğe değil, örnekten kurala gidilmeli.
- Verilen örnekler kültürel değerlere uygun olmalı ve günlük hayattan izler taşımalı.
- Dil öğrenecek olan birey, hedef dili öğrenirken kendi diliyle olan benzerlikleri bilmeli ve farkını kavrayabilmeli. Yani lengüistik açıdan dile hakim olacak seviyeye gelebilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akalın, Ş. H. (2008). *Kâşgarlı Mahmud ve Divanü Lugati't Türk*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akkoyunlu, Z., Ercilasun, A. B. (2014). *Dîvânü Lugâtî't-Türk*. Ankara TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2006). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aşçı, U. D. (2008). Kaşgarlı Mahmud'un ve W. Radloff'un Sözlükçülüğü. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Uluslararası II. Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu "Kâşgarlı Mahmud ve Dönemi" http://www.turkiyat.hacettepe.edu.tr/index2_dosyalar/Page1433.htm (Son Erişim Tarihi: 27.12.2014)
- Atalay, B. (2013). *Divanü Lûgat-it Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, 1, 19-30.
- Barın, E. (2008). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7. <http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/76-yabancilara-turkcenin-ogretiminde-motivasyonun-onemi.html> (Son Erişim Tarihi: 05.01.2015).
- Batur, Z. (2012). Divânü Lûgati't-Türk'te Anlama Ve Anlatma Becerilerine İlişkin Örnekler. *Turkish Studies*, 7/2, 219-231.
- Bayraktar, N. (2002). *Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi*. Çanakkale: . I. Uluslararası Çanakkale-Truva Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php (Son Erişim Tarihi: 27.12.2014)
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. *Dil Dergisi*, 132, 28-37.
- Bozkurt, F. (2005). *Türklerin Dili*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Bölükbaş, F., Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. *Turkish Studies*, 5/4, 221-235.
- Çağatay, S. (1978), *Türk Lehçeleri Üzerine Denemeler*. Ankara: DTCF.

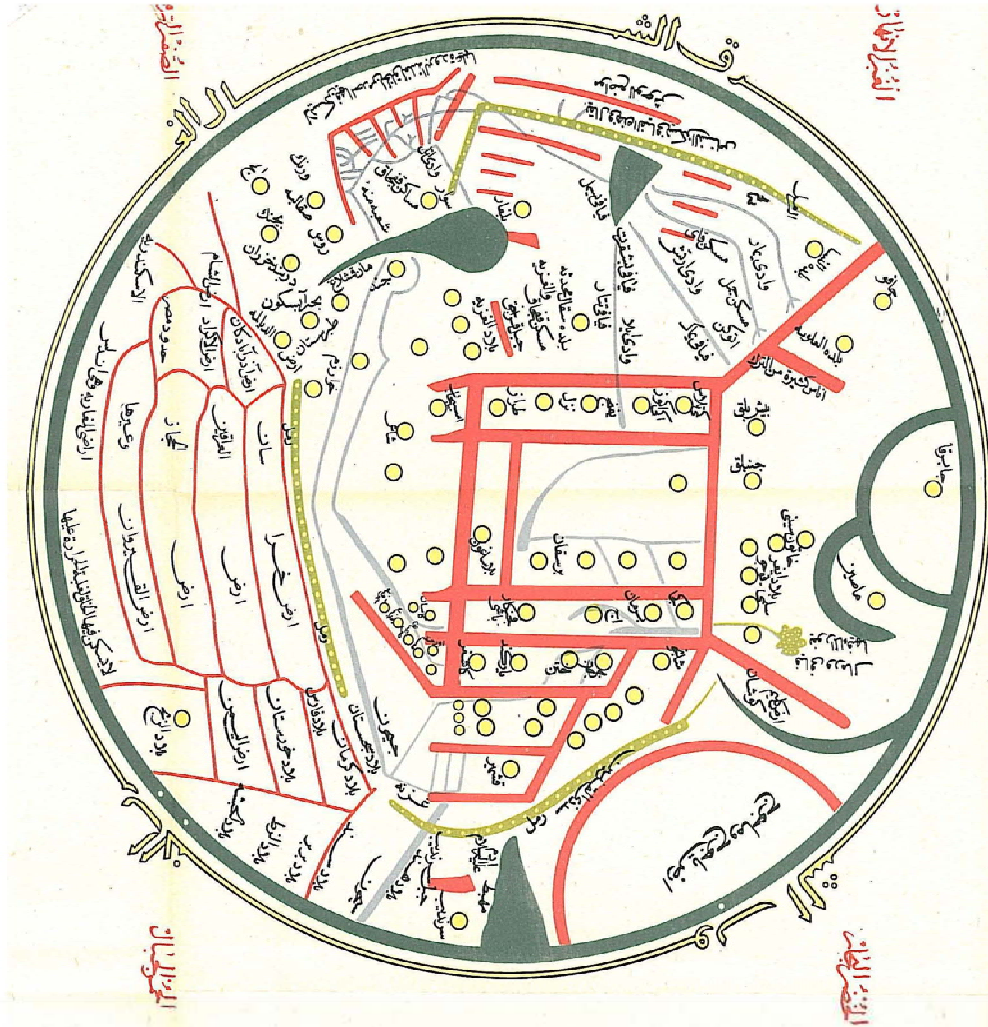
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana Dili, Edinimi, Önemi Ve Geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11:1, 37-46.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi Ve Türkiye Uygulaması. *Millî Eğitim*, 167. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-demirel.htm (Son Erişim Tarihi: 27.12.2014)
- Dönger, A. (2009). Sözlük Kullanma Eğitiminin Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenimine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies*, 4/3, 888-937.
- Ergin, M. (1990). *Üniversiteler için Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Gencan, T. N. (1972) Divanü Lûgat-it-Türk'te Dil Kuralları. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Divanü Lûgat-it-Türk Özel Sayısı*, 253, 27-52.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Göçer, A. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur (Ed.), *Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretimi*. (171-179). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A., Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6 (3), 797-810.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 123-148.
- Güzel, A. (2010). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*, Ankara: Öncü Kitap.
- Güzel, A. (2010). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Ana Bilim Dalları. *TÜBAR*, XXVII, 371-383.
- Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve Dil*. Ankara: Dergâh Yayınları.

- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, A. (1995). Sosyal Bilimler ve Belirleyenleri. *Yelken Aylık Kültür-Sanat Dergisi*, 2, 11-12.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kuşçu, S. (2013). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kültürel, Z. (2009). Sözlük Bilimi Açısından Dîvânü Lugâti't-Türk, *Turkish Studies*, 4/4, 805-813.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği*. Marmaris: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı.
- Mirici, İ. H. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Ve Avrupa Dil Portfolyosu Nedir?. <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> (Son Erişim Tarihi: 27.12.2014)
- Onan, B. (2003). Divanü Lûgat-İt-Türk'ün Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirmesi. *TÜBAR, XIII*, 425-445.
- Onan, B. (2012). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 11, s.1, 323-343.
- Sağlık, G. S. (2008). Wilhelm Radloff'un Hayatı ve Sibiryâ Türk Halklarının Kültür Dokusu Üzerine Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 471-486.
- Sarıer, U. R. (1969). Çağımızda Dil Öğretiminde Yenilikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 1-4.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74-75, 49-52. www.egitim.aku.edu.tr/yapilandirma.doc (Son Erişim Tarihi: 27.12.2014)
- Tavkul, U. (2003). Codex Cumanicus Ve Karaçay-Malkar Türkçesi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 15, 45-81.

- Timurtaş, F.K. (1980). Dil Meselesi. *Milli Eğitim ve Kültür*, 2/8. 35-46.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük. (9. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Basımevi.
- İleri, Esin. (2000). Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı. *Avrupa Topluluğu'nun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 734.
- Üçok, N. (1944). Lengüistik Ve Lengüistikle İlgili Bilimler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 2, 313-325.
- Ünalan, Ş. (2014). *Dil ve Kültür*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Vahapzade, B. (1999). *Vatan Millet Anadili*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Yağmur K. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur (Ed.), *Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları*. (181-200). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu Ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies*, 9/3, 1641-1651.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri* (159-169). Ankara: Grafiker Yayınları.

EK-1

أَرِيقُ	arık	Irmak	Kullanılan
أَقْرُ	akur	Ahır	Kullanılan
كَارُ	kar	Kar	Kullanılan
كَارِ	kara	Kara	Kullanılan
رَاقَا	raka	Raka	Bırakılan
رَاقٍ	rak	(Fazlalık bildiren edat)	Kullanılan
أَزُكُ	azuk	Azık	Kullanılan
أَكُزُ	akuz	Akuz	Bırakılan
كُزِي	kuzı	Kuzu	Kullanılan
كِيزُ	kız	Kız	Kullanılan
زِكِي	zıkı	Zıkı	Bırakılan
زِكُ	zik	Zık	Bırakılan



ACIKLAMALAR

Bu ilk Türk haritası, *Bursa'da* *Leğirci-Tipe'nin* metinindedir. Türk haritalarının oturdugu yeriyle gercekteki yabunan yer ve topnluklara gstermektedir.

Haritanin ortasında Karamanli-hane ile basakent olan Balıkesir yerlidir.

YALANIN GEREKLERİNE KATILAN YALANIN ACIKLAMALARI:

Üstteki yazı : Doğu
Altındaki yazı : Batı
Sağdaki yazı : Güney
Solundaki yazı : Kuzey

KİŞİLERİNİN KATILAN YALANIN ACIKLAMALARI:

Sağ üstteki yazı : Yeşil, denizdir.
Sol " " : Boz, ırmaştır.
Sağ altındaki yazı : Kırma, dağdır.
Sol " " : Sarı, kumla, kendir.



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ وَبِهِ الْحَوْنُ
 الْحَمْدُ لِلَّهِ ذِي الْإِنْفَارِ الْجَبِيلِ وَالْقَسَمِ الْجَمِيلِ الَّذِي أَرْسَلَ جِبْرِيلَ
 عَلَى نَبِيٍّ وَتَقْسِيلِ إِلَى عَذَابِ النَّزِيلِ مُبْتَلِيًا فِيهِ الْفَتْحَ وَالْخَلِيلِ
 حَتَّى نَهَجَ السَّبِيلَ وَنَصَبَ الْمَنَارَ وَالذَّلِيلَ فِي زَمَانٍ أَصْحَهُ عَلَيْهِ
 وَأَفْصَحَ كَلِيلَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَعَلَى آلِهِ الْخَيْرِ الْبَهَائِيلِ وَسَلَّمَ تَسْلِيمًا
 أَمَا بَعْدُ فَقَالَ الْعَبْدُ مُحَمَّدُ بْنُ الْحُسَيْنِ بْنِ مُحَمَّدٍ لَمَّا دُرِئَتْ
 أَرَأَيْتَ اللَّهُ تَعَالَى قَدْ أَطْلَعَ شَمْسَ الدَّوْلَةِ فِي بُرُوجِ الْأَثَرِ وَأَادَارَ مَلَكُومَهُمْ
 دَائِرَاتِ الْأَفْلَاقِ فَسَمَاهُمُ الثُّرُوكَ وَوَلَاهُمُ الْمُلُوكَ وَجَعَلَهُمْ مَلُوكَ
 الْعَصْرِ وَوَضَعَ فِي يَدِهِمُ أَمْرَهُ أَهْلَ الدَّهْرِ فَقَيَّضَهُمْ عَلَى الْخَلْقِ
 وَأَيَّدَهُمْ عَلَى الْحَقِّ وَأَعَزَّهُمْ أُنْتَهَى إِلَيْهِمْ وَسَعَى بَيْنَ يَدَيْهِمْ وَنَالَ مِنْهُمْ
 بَلْغَهُ فِي الْمُرَادِ وَسَلَّمَ مِنْ مَعْرَةِ أَوْشَارِ الْعِبَادِ حَوْلَ كُلِّ ذِي لَبِّ
 التَّمَسُّكِ إِلَيْهِمْ تَوْقِيًا مِنْ وَقْعِ نَبَالِهِمْ وَلَا ذَرِيْعَةً لَهُمْ أَحْسَنَ
 مِنَ التَّرَاطُنِ بِلِسَانِهِمْ لِأَصْحَابِهِمْ إِلَيْهِ أَسْمَاعُهُمْ وَأَشْتَالَةُ جَنَابِ هِمِّهِمْ
 فَإِذَا اغْتَضَبَ بِهِمْ عَدُوٌّ مِنْ فِرْقَتِهِمْ وَأَمْنُوهُ مِنْ فِرْقَتِهِمْ فَيَلُودِيهِ
 غَيْرُهُ وَيَكْشِفُ عَنْهُ مَيِّتُهُ وَلَقَدْ سَمِعْتُ عَنْ ثِقَةٍ مِنْ أَيْمَةِ تَخَارَا
 وَإِمَامٍ آخِرٍ مِنْ أَهْلِ نَيْسَابُورٍ كَلَامَهُ رَوَاهُ بِإِسْنَادٍ لَهَا عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى
 اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنَّهُ لَمَّا ذَكَرَ أَشْرَاطُ السَّاعَةِ وَقَفَّ أَمْرُ الزَّمَانِ

م
 ضيره

