

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE HALK
HİKÂYELERİNDEN YARARLANMA

SERPİL ÖZDEMİR

İZMİR
2010

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE HALK
HİKÂYELERİNDEN YARARLANMA

Serpil ÖZDEMİR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA

İZMİR
2010

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Yararlanma” adlı çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, onurumla onaylarım.

20.05.2010

Serpil ÖZDEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından.....Türkçe Öğretimi.....

.....Anabilim Dalı

.....Türkçe Öğretmenliği.....Bilim Dalında

YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Prof.Dr..V. Doğan GÜNAY

Üye :Yard. Doç. Dr. Mehmet YARDIMCI

Üye :Yard. Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. —

24/06/2010

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	372679
Yazar Adı / Soyadı	Serpil Özdemir
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 11599486014
Telefon / Cep Telefonu	02324426945 05324704271
e-Posta	serpilozdemir34@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde halk hikayelerinden yararlanma
Tezin Tercümesi	Using folk tales while teaching Turkish as foreing language
Konu Başlıkları	
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2010
Sayfa	125
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Nevin Akkaya
Dizin Terimleri	Yabancı dil öğretimi=Foreign language learning Türkçe eğitimi=Turkish education Halk hikayeleri=Folk tales
Önerilen Dizin Terimleri	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi=Teaching Turkish as a foreing language halk hikayeleri=folk tales
Yayımlama İzni	☒ Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum ☐ Ertelenmesini istiyorum

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

29.06.2010

İmza:.....

Yazdır

TEŞEKKÜR

Gerek yüksek lisans ders dönemimde gerekse tez çalışmam boyunca benden bilgi ve yardımlarını esirgemeyen, beni bilimsel açıdan hep destekleyen, her zaman bana karşı güler yüzlü ve sabırlı olan ve yaptığım her çalışmada kendisini örnek alacağım danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr.Nevin Akkaya'ya çok teşekkür ediyorum.

Gösterdiği anlayış, sunduğu destek ve duyduğu güven için, Anabilim Dalı Başkanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yardımcı'ya, yüksek lisans dersleri sürecinde ufuk açan rehberlikleriyle araştırmacı kişilik kazanmamızı sağlayan hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr.Hüseyin Tuncer'e ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akkaya'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans ders dönemimi tamamlamam için gösterdiği anlayış ve sağladığı olanaklardan dolayı okul müdürüm Sayın Aydın Usman'a, yardımları için değerli arkadaşlarım Murat Erenoğlu'na ve Mustafa Söylemez'e, akademik çalışmalar yapmam için beni teşvik eden eşim Metin Özdemir'e teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLO LİSTESİ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
I.BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1.DİL KÜLTÜR YAZIN İLİŞKİSİ.....	1
1.2.Problem Durumu.....	8
1.3.Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	9
1.4.Problem Cümlesi.....	9
1.5.Alt Problemler	9
1.6.Sayıtlılar	9
1.7.Sınırlılıklar	10
1.8.Kısaltmalar	10
II. BÖLÜM	11
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1.YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZINSAL METNİN YERİ	11
2.1.1.Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Metin Türleri	12
2.1.2.Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Yazınsal Metne Bakış	16
2.1.3.Yabancı Dil Öğretiminde Metin Seçim Ölçütleri	26
2.2.YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEMEL DİL BECERİLERİ	32
2.2.1. Dinleme	33
2.2.2. Konuşma	37
2.2.3. Okuma	40
2.2.4. Yazma	46
2.3.HALK HİKÂYELERİ	50
2.3.1. Halk Hikâyelerinin Özellikleri	51
2.3.2. Halk Hikâyelerinde Konular	52

2.3.3. Halk Hikâyelerinde Yapı	53
2.3.4. Halk Hikâyelerinde Anlatıcı	54
2.3.5. Destandan Romana Halk Hikâyeleri	54
2.3.6. Halk Hikâyesi Masal Farkı.....	56
III. BÖLÜM	57
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	57
IV. BÖLÜM	76
YÖNTEM	76
4.1.Araştırma Modeli	76
4.2.Evren ve Örneklem	76
4.3.Veritoplama Araçları	77
4.4.VeritÇözümleme Teknikleri	77
V.BÖLÜM	78
BULGULAR VE YORUMLAR	78
VI.BÖLÜM	86
SONUÇ VE ÖNERİLER	86
KAYNAKÇA.....	92
EKLER	102

Tablo Listesi

Tablo 1 Geleneksel Yazın Eğitimi ile Okur Odaklı Yazın Eğitiminin Farkları.....	25
Tablo 2 Metinlerin Eğitselliğini Saptamada Sönmez Modeli.....	30
Tablo 3 Yaratıcı Çalışma Biçimleri ve Uygulama Aşamaları.....	45

ÖZET

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanılabilir mi sorusuna yanıt arandı.

Belgesel tarama yöntemiyle ilgili yayın ve araştırmaları incelediğimizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yazınsal metinlerden yararlanma yollarının yeterince araştırılmamış olduğunu gördük. Gerek Avrupa Birliği'nin çok dillilik ve çokkültürlülük anlayışıyla gerek iletişimsel yöntemin kültürlerarası iletişimi amaç olarak benimsemesiyle yabancı dil öğretiminde yazınsal metin kullanımı önem kazanmıştır. Dilin en iyi işlendiği ve kültür birikiminin en iyi yansıdığı ürünler yazınsal metinlerdir.

Avrupa Birliği'nin çokdilli, çokkültürlü bireyler yetiştirme ilkesiyle birlikte yabancı dil dersleri çokkültürlülüğe açılmanın bir yolu olarak ele alınmaya başlamıştır. Yabancı dil dersleri dili öğretirken kültür farklarına hoşgörüyle yaklaşabilen bireyler yetiştirme görevini de taşımaktadır. Böylece dünya barışına katkı sağlayabilecek bir görev yüklenen yabancı dil dersleri özgün metinlerle ve özellikle yazınsal metinlerle bu görevi yerine getirebilir.

Yabancı dil derslerine ve yazınsal metinlere yüklenen bu sorumluluk hangi metinlerle, hangi düzeyde ve nasıl çalışmak gerektiği konularının araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde, kitaplarda çeşitli türlerden metinlerin kullanılması öğrenme ortamını tekdüzelikten kurtarmak için gereklidir. Bu nedenlerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde hiç çalışılmamış olan halk hikâyelerini çalışmamızın konusu olarak ele aldık.

Halk hikâyelerinin eğitsel amaçları sağlayabilmesi için -diğer bütün yazınsal türler gibi- basitleştirilmiş metin haline getirilmesi gerektiği görülmektedir. Bu nedenle Tahir ile Zühre metnini basitleştirilmiş metin haline getirdik. Türkçeye uygun bir formül olduğundan Sönmez modeline göre metni inceledik. Metnin okunabilirlik seviyesinin anlaşılabilir olduğunu gördük. Metni görsel olarak da

sunabilmek için resimlettik. Metnin giriş bölümünü dinleme metni olarak kullandık. Ana olaylar bölümünü okuma metni olarak kullandık. Alıştırmaları Bloom'un bilişsel sınıflandırmasına uygun olarak hazırladık. Amacımız halk hikâyelerinden yararlanma yollarını göstermek olduğu için yapılabilecek her türlü çalışmayı örneklemeye çalıştık. Örnekler ders saati süreleri dikkate alınarak hazırlanmamıştır, öneri niteliğindedir.

Türk halk hikâyeleri sadece kültür hazinesi değildir aynı zamanda ilgi çekici bir içeriğe sahiptir, yapısı gereği yaratıcı ve üretici çalışmalarla dil becerilerini geliştirmeye, kültür karşılaştırmaları yapmaya oldukça uygundur. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde halk hikâyelerinden yararlanmanın yolları üzerine yapılan bu çalışmanın alana özgün bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, halk hikâyeleri

ABSTRACT

In this study the question “if folk tales can be used while teaching Turkish as a foreign language” was searched.

While searching publications and studies about documentary screening method, we noticed that literary texts haven’t been searched sufficiently while teaching Turkish as a foreign language. Literary text has gained importance in through both European Union’s multilingualism and multicultural mentality and it’s adaptation of communicative method as an object for intercultural communication. Literary texts are the best results in which a language is processed and culture accumulation is reflected.

Foreign language lessons have been dealt as a way to multiculturalism with the principle of European Union’s upbringing multilingual, multicultural individuals. Foreign language lessons carry a task in upbringing individuals who can tolerate the cultural differences. By this way foreign language lessons, which can contribute to world peace, officiate this duty with authentic texts and especially literary texts.

Responsibility on the foreign language lessons and literary texts are required to search which texts, the level and how to study. Using different types of texts in the books is necessary to save the learning from monotony in the foreign language teaching. For this reason we dealt with the folk tales which have never been studied on with teaching Turkish as a foreign language.

Folk tales are needed to be simplified like the all other literary texts to provide the educational purposes For this reason we made the Tahir ile Zühre text as a simplified text. As it is a suitable formula for Turkish, we studied the text according to Sönmez model. We noticed that the text’s legibility level is understandable. We used the introductory part of the text as listening part. We used the main episodes part as reading part. We prepared the exercises according to

Bloom's cognitive classification. Our aim is to show the ways of using folk tales for this reason we tried to give exercises for all kind of studies. Exercises weren't prepared according the lesson duration and they are just suggestions.

Turkish folk tales aren't only culture treasures but also they have attractive contents and they are suitable for improving language skills and comparing cultures by studies which are creative and reproductive. For this reason this study is thought to be an original contribution by using folk tales while teaching Turkish as a foreign language.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, folk tales

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu bölümde “dil-kültür-yazın” ilişkisi ele alındıktan sonra problem durumu, çalışmanın amacı ve önemi, problem tümcesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar belirtilecek ve kısaltmalar verilecektir.

1.1.DİL- KÜLTÜR- YAZIN İLİŞKİSİ

“Nerede insan varsa, orada dil de vardır.” (Uygur, 1989:11). İnsanlık tarihi kadar eski olan dil, XVI. yüzyıldan itibaren üzerinde en çok araştırma yapılan bilim dallarından biri olmuştur. Filologlar, toplumbilimciler ve dil bilimciler konuyla ilgili çalışmalar yapmıştır. Farklı bilim dalları dilin ne olduğu ile ilgili düşünceler üretmiş, tanımlamalar yapmıştır.

Ergin (1984: 3)’e göre “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.”

Dil, her şeyden önce bir iletişim aracıdır ve birincil işlevi, insana özgü eklemli seslerle bir dilsel toplulukta iletişim sağlamasıdır (Vardar, 1998: 57).

Uygur’a göre dilin en önemli yanı, insan dünyasında aracılık etmek, insanı insanla birleştirmektir. İnsanı insana ulaştıran dildir ve insan ancak dille bir toplumun üyesi olur (Uygur, 2003:16).

Aksan, dili toplumbilimci açısından ele alarak dilin bir topluluğu topluma dönüştürdüğünü vurgular: “Bir ulusun pek çok özellikleri, yaşayışı, gelenekleri,

dünya görüşü, yaşam felsefesi, inançları, bilim, teknik ve sanata katkıları o toplumun diline yansır; o toplumun dilinden izlenebilir.” (Aksan, 1995:13)

Alman filozofu Humbolt “Bir ulusun gerçek yurdu, onun dilidir. Dil, ulusal dileği belirten güçlü bir varlıktır. Ulusal dil yok olunca ulusal duygu da çok geçmeden yitirilebilir(akt: Gencan,1979:1). Dilin yitirilmesiyle toplumsal kimliğin de ortadan kaybolacağı gerçeği, tarihte pek çok işgalci devlet tarafından fark edilmiş ve kendi dilleri dışındaki dillere yaşam hakkı tanınmamıştır. Bugün toplum olma özelliğini yitirmemiş milletlerin de kendi dillerini unutmamaları var olmalarında en büyük etken olmuştur.

Dille ilgili ortak özellikleri dikkate alarak Günay’ın(2004: 13,14) şu tespitlerde buluşunu görürüz:

1-Dil, belli bir grup içinde konuşulur, yani tek bir kişiye ait dil yoktur. Bu da dil denen olgunun kurallarını, birden çok kişinin bilmesi demektir.

2-Dil, iletişim amacıyla vardır. İletişim kavramının tanımını düşündüğümüzde, iletişimin en az iki kişi arasında gerçekleştiği kesindir. Günümüzün moda terimi kitle iletişimini düşündüğümüzde iletişim içindeki insanların sayısı milyonlarla tanımlanabilmektedir.

3-Dil, toplumsal bir olgudur. Bu toplumsallık da belli bir dilsel grup için geçerlidir. Yani farklı toplumlardan yapay olarak oluşmuş bir topluluğun ortak dili olamaz.

4-Dil, bir kavram ya da anlamsal içerikle (gösterilen), bir sessel imgeden oluşan (gösteren) gösterge dediğimiz saymaca ve uzlaşım sal nesnelerin kullanıldığı bir dizgedir.

5-Kendisi olmadığı halde kendisi yerine kullanılan göstergeler dizgesi dili oluşturur. İşte bu özellik de dilin kolay bir iletişim aracı olmasını sağlar.

Bu tanımlarda görüldüğü gibi bireyin öğrendiği yabancı dil yoluyla iletişime geçebilmesi için hem o dilin göstergeler dizgesini hem de konuşulduğu toplumun düşünce dünyasını kavramış olması gerekmektedir.

Toplumun düşünce dünyası o toplumun kültürüyle yakından ilgilidir. Erkman-Akerson(2005:28) öğrenme ve iletişim için kültürün önemine dikkat çeker:

“Öğrenme ve iletişim, işte, bu ikili, insanların, öteki canlılardan oldukça farklı bir dizge daha kullanmalarına yol açıyor, bu ikinci büyük dizgeye kültür diyoruz.”

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’ünde “kültür” şöyle tanımlanmaktadır:

- 1.Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.
- 2.Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü.
- 3.Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi.
- 4.Bireyin kazandığı bilgi.
- 5.Tarım.
6. **biy.** Uygun biyolojik şartlarda bir mikrop türünü üretme.

Kongar’a göre kültür, doğanın ya da Tanrı’nın yarattıklarına ek olarak, insanoğlunun yarattıklarının tümüdür. Her türlü araç gereç, makine, giyim kuşam, inançlar, değerler, tutumlar, kültürü oluşturan öğelerdir. (2005: 38)

Kültür toplumu oluşturan kişileri, onları bir arada tutan, birbirine bağlayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, inançlarını, törelerini hukuk ve yönetim kurumlarını, üretim ve tüketim düzenlerini içine alır(Güvenç, 2002: 14,15).

İnsanı bir kültür varlığı olarak tanımlayan Uygur (2003: 18) onu hayvandan ayıran şeyin bu kültürlülük olduğunu belirtmiştir. O’na göre, insanın kültür üretip kültürce üretildiği; kültür taşıyıp kültürce taşındığı temel gerçeği, insan olarak insan varlığının en başta gelen var olma koşuludur.

Kaplan’a göre (2009: 33) insanoğlunu diğer hayvanlardan ayıran taraf, doğanın verdiği ile yetinmemesi, onu değiştirmesi, kendi emrinde kullanması ve aşmasıdır. Bu amaçla oluşturulan maddi ve manevi her şey kültür alanına girer.

Tanımlardan anlaşılacağı gibi kültür; insanı diğer canlılardan ayıran, bireyi toplumsal bir varlık haline getiren; gündelik yaşamı, düşünceleri, inançları, sanatı biçimlendiren bir unsurdur. Bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını biçimlendirdiği gibi toplumsal yaşamı da biçimlendirir. Kültürün toplumdan topluma değişen özelliklerini bilmek o kültürle iletişimi kolaylaştırıcı olacaktır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde hem tematik dil öğretimi yoluyla dil gündelik kullanımı içinde verilirken hem de yazınsal metinler yoluyla eğitsel amaçlı dil öğretimi yapılırken o dilin kültür unsurlarıyla karşılaşırız. “Kültürün anahtarıdır dil; bu anahtar olmadan kültür kapalı kalır.” (Uygur,2006:27)

Aksan, dilin toplumla ve onun kültürüyle olan yakın ilişkisini aydınlatmak için şöyle bir sav ileri sürer:

Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerine hiçbir bilgimiz olmasa, yalnızca dilbilim incelemeleriyle, bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli ve güvenilir ipuçları edinebiliriz(1995: 65).

Ulusun karakterinin en açık şekilde dilde ortaya konduğunu söyleyen Humboldt’a göre ulusun karakteri dilde; törelerde, geleneklerde ve olgularda olduğundan daha iyi anlaşılır.(Akarsu, 1998: 59)

Asutay (2003:26), dil öğrenmeyi o toplumun kültürünü tanımakla eş anlamlı sayar. “Her kültürün, ona kendi kimliğini kazandıran, kendine özgü bir dili vardır. Bu dil, ait olduğu kültürün bütün özelliklerini, ‘ötekilerden olan ayrımını’ ve tarihsel-toplumsal tüm birikimlerini içinde barındırır.”

Gökberk’e (2008:73) göre her dilin kendine özgü bir dünya görüşü vardır. Her dilde bu evren düzeninin başka bir biçimde yorumlandığını görürüz. Bu ayrılığı yapan, dillerin başka başka gelişme basamaklarında bulunmaları, nesnelerin her dil için ayrı önemleri olması ve bir de dillerin türlü bilgi alanlarına ayrı açılardan gitmeleridir. Gökberk, ulusal kültürle dilin ayrılmaz bir bütün olduğunu şöyle ifade eder:

“.... Bir dilde bireysel bir insan grubunun, bir ulusun özel ruh ve yaşama biçimi tinsel bir form kazanır. Onun içindir ki, bu ulusun özelliği en iyi dilinde kavranır. Yine bunun içindir ki bir ulusu yok etmenin en kestirme yolu, bu ulusun dilini ortadan kaldırmaktır.”(2008:73)

Bir dilde iletilen şifreleri çözmek için, o dilin konuşulduğu toplumun sahip olduğu kültür değerlerini bilmenin gerekliliği inkâr edilemez bir gerçektir. “ Bir dilin kültürünü bilmek o dilin anlam farklılıklarını tam olarak anlayabilmek için gereklidir. Kültürü bilmek bir nevi dilin doğru anlaşılacağı yetisi olarak görülür.” (Byram ve Grundy , akt. Ülker, 2007:11).

Her toplumun ayrı yaşantılar yoluyla geliştirdiği kültürü o toplumun aynı zamanda karakteridir. Dil de kültürün en iyi yansıdığı yerdir. Öğrendiğimiz dil ile doğru iletişim kurabilmek için o dilin kültürünü de tanımak gereklidir.

Dil öğretimi barışçıl bir gelecek için dikkatleri çeken bir alandır. “2001 Avrupa Diller Yılı kutlamalarıyla birlikte sadece dil öğrenmenin değil, öğrenilen dilin kültürünü de öğrenmenin önemine”(Öztürk,A.O.2007:71) vurgu yapılmaya başlanmıştır.

Kültürün, yabancı dil öğretimi alanında üzerinde çalışmalar yapılan bir araştırma konusu olmasında Avrupa Birliği'nin kültürlerarasılık ve çok kültürlülük anlayışını benimsemesi etkili olmuştur. Yabancı dil dersleri kişilerin kendi kültürleri dışında başka bir kültürle karşılaşacakları yerlerden birisidir. Bu şekilde kişi, hem farklı kültürleri öğrenme imkânı bulacak hem de yapacağı kültür karşılaştırmaları sayesinde kendi kültürünün de farkına varıp ona karşı anlayış ve hoşgörü geliştirecektir.

Yabancı dil öğretiminde dilin kültür boyutunun dikkate alınmasında iletişimsel dil öğretimi yönteminin “1980’li yıllarda yazılı bildirişimi de içeren kültürlerarası bildirişimi temel alan yaklaşım boyutuyla gelişerek yeni bir evreye”(Polat,1993:184) girmesidir. Fink, yabancı dil öğretiminde sadece o dilin kurallarının öğretilmesinin, dilin öğrenilmesinde yaygın inanışın aksine yeterli

olmadığını, öğretilen dilin sosyal, kültürel, politik, ekonomik yapısının da öğretilmesinin gerekli olduğunu ve öğrencilerin öğrendikleri dilin kültürünün farkında olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. (akt:Şevik,2007:109)

Yabancı dil öğretiminde, ülkelerin kültür çeşitliliğini tanıtmak ve başka kültürlerle saygı duygusunu yerleştirmek amacıyla kültür aktarımına yer vardır. “Yabancı bir dil öğrenme uğraşı aynı zamanda yabancı bir kültürü de anlama/tanıma uğraşı demektir” (Tapan, 1990: 55).

Yabancı dil öğrenmek çokkültürlülüğe açılmanın bir yoludur; ancak bu, öz kültürden kopma anlamına gelmez. Humboldt(akt.Akarsu,1998:64), “insan yabancı bir dile, her zaman az ya da çok kendi öz dünya görüşünü, giderek kendi öz dil görüşünü de götürdüğünden” dil öğrenme yoluyla kültür değiştirmenin mümkün olmadığını vurgular.

Herder yabancı dil öğrenmenin kendi kültürüne yabancılaşmak değil kültürel olarak zenginleşmek olduğunu çok güzel ifade eder:

“Ben yabancı dili kendi dilimi unutmak için öğrenmem; yetişimimin bana kazandırdığı töreleri değiştirmek için yabancı uluslar arasında dolaşıp durmam; vatanımın yurttaşlık haklarını yitirmek için başka bir uyruğa geçen bir yabancı olurum, kazanmaktan çok yitirim o zaman da. Oysa yabancı bahçelerde, salt dilime, düşüncümün bir nişanlısı gibi çiçekler getirmek için dolaşırım; yabancı töreleri, yabancı bir güneşin olgunlaştırdığı yemişler gibi vatanımın dehasına sunmak için derlerim.”(akt:Uygur, 2006:30)

Başka kültürlerle duyulan önyargıları kırmak, onu tanımaya, farklılıklarını anlamaya çalışmakla mümkündür. Kültür farklılıklarını bilmek birbirimize saygı ve hoşgörüyü geliştirecektir.

“Yabancı dilden kastedilen şey aslında yabancılığın çok, *farklılığı* yani bizimkinden farklı bir dil oluşudur. Böylelikle günümüz çokdilli ortamında farklı kültürler arasındaki hoşgörüsüzlükten kaynaklanan kültür çatışmalarını dil aracılığıyla aşmaya çalışmak, yalnız eğitsel değil, aynı zamanda da barışçıl bir çözümü olanaklı kılacaktır.” (Asutay: 2003:26)

Yazın, malzemesi dil olan bir sanat dalıdır ve öncelikle anadile ve kültüre dayanır. Başka bir deyişle, yazın öncelikle ortaya çıktığı dilin ve kültürün ürünüdür. Kaplan, Namık Kemal'in "edebiyatsız millet dilsiz insan kabilindendir" görüşüne dayanarak edebiyatı milletin dili saymanın doğru olacağını belirtir: "Fertler nasıl karşısındaki insana duygu ve düşüncelerini dil ile anlatırlarsa, millet ve insanlık planında edebiyatlar da aynı vazifeyi görürler." (2009:175)

Türk Dil Kurumu "Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü"nde ise yazının işlevine ve türlerine vurgu yapan bir tanım görülür:

- 1.Sanatça, yani insanda estetik duyguyu heyecana getirecek değerde meydana getirilmiş şiir, sahne eseri, hikâye, roman, söylev gibi nazım veya nesir halindeki eserlerin hepsi.
2. Bu eserlerin yer aldığı sanat kolu.
3. Bu sanatı ve bu eserleri inceleyen bilim.
4. Bu bilimi konu olarak ele alan kitap

Aytaç(2005:11), çeşitli yazın kuramlarının farklı bakış açılarıyla da olsa "yazın nedir?" sorusuna verdikleri yanıtların "güzellik", "kurmacalık" ve "yorumlama zenginliği" üzerinde odaklandığını belirtir.

Yazınsal eserler dilin en iyi işlendiği eserlerdir. Dili bir toplumdan ayrı olarak düşünemeyiz, çünkü her dilin sözcüklerinin sesleri, göstergeleri ve gösterilenleri farklıdır. Bu fark dilin aynı zamanda toplumsal bir olgu oluşundan kaynaklanır.

Kültür, diğer güzel sanatlarla birlikte yazını da kapsayan bir kavramdır. Ancak yazınsal eserlere yansıyan kültürel birikimi göz önünde bulundurursak yazın'ın, kültürün diğer maddi ve manevi unsurlarından daha zengin bir içeriği olduğunu söyleyebiliriz. Kaplan(2009:11), yazını hemen hemen kültüre denk bulduğunu belirtir:

"Denklik ayniyet demek değildir. Aynadaki hayal, kendisine akseden eşyaya benzer. Edebiyat, bu manada kültürün aynadaki aksine benzetilebilir. Bu demektir ki, kültür sahasında ne varsa onların hepsinin akislerini edebiyatta bulmak mümkündür."

Yazın, kurmaca bir dünya oluştururken dili ve toplumun kültürünü içinde barındırır; toplumun duygu ve düşünce dünyasını tanımamızı, anlamamızı sağlar. Bu nedenle dil öğretiminde yazınsal metinlere yer verilmelidir.

1.2.Problem Durumu

Yazınsal metinler dili en iyi şekilde işler ve toplumun bütün bir kültür birikimini taşır. Yabancı dil öğretiminin de amacı dili ve o dilin yansıttığı kültürü tanıtmaktır. Yabancı dil öğretiminde yazınsal metin kullanımı günümüzde sadece çeviri aracı olarak görülmemektedir. AB'nin 2001 yılını Avrupa Diller Yılı olarak kutlamasının amaçları arasında dil öğretimi yoluyla demokratik kültür bilinci geliştirmiş bireyler yetiştirmek de vardır. Yabancı dil öğretimi barışçıl bir dünya için dikkatleri çeken bir alan olmuştur. Yazınsal metinler toplumun hem kendisine hem de başka toplumlara yönelik algısını yansıtan özelliğiyle farklı görüşlere tahammül etme, hoşgörü gösterme tutumunun gelişmesine katkı sağlar. Bu özelliğiyle yazınsal metinler son yıllarda yabancı dil öğretiminde öne çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yazınsal metin kullanımının öğrenme açısından önemli ve kalıcı kazanımlar ortaya koyduğu, güdülemeyi arttırdığı yapılan araştırmalarda görülmüştür. Başka yabancı dillerin öğretilmesinde yazınsal metinlerden nasıl yararlanılması gerektiği üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapılarak hangi yazınsal türlerin, hangi seviyede, hangi yöntemlerle işleneceği araştırılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazınsal metin kullanımı üzerinde yeterli çalışma yapılmamıştır.

Türk halk hikâyeleri kültürümüzün en değerli hazinelerinden biridir(Türkmen,1983:5). Dilimizi öğrenenler için ilgi çekici bir özelliğe sahiptir. Bütün bu nedenler “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanılabilir mi?” sorusu problem cümlemizi oluşturdu.

1.3.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde halk hikâyelerinden yararlanmanın günümüzde kullanılan dil öğretim yöntemlerine, metin seçim ilkelerine ve dil becerilerini geliştirmeye uygun olup olmadığını incelemek ve halk hikâyeleri üzerinde yapılabilecek çalışmaları örneklemektir.

Yapılan çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ihtiyaç duyulan yöntem ve materyal geliştirme çalışmalarına özgün bir katkıda bulunacağı ve başka yazınsal türlerin de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı üzerine araştırılmasında örnek olabileceği düşünülmektedir.

1.4.Problem Tümcesi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde halk hikâyelerinden yararlanılabilir mi?

1.5.Alt Problemler

1. Halk hikâyeleri dil öğretim yöntemleri içinde kullanılmaya uygun mudur?

2. Halk hikâyeleri yabancı dil öğretiminde “metin seçimi ilkelerine” uygun bir materyal olabilir mi?

3.Halk hikâyeleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye açık mıdır?

4.Avrupa Birliği Yabancı Diller Ortak Ölçütleri Referans Çerçevesi doğrultusunda hazırlanan yabancı dil öğretim programlarında halk hikâyelerinin yeri var mıdır?

1.6.Sayıtlar

1.Araştırma yöntemi olarak “belgesel tarama yöntemi” yöntemiyle çalışılmıştır. Tarama yöntemlerinden “Tekil Tarama Yöntemi”yle konunun alt

problemleri çalışmanın değişkenleri olarak incelenmiştir. Seçilen araştırma yöntemi, bu çalışmanın amacına, konusuna ve ele alınan problemin çözümüne uygundur.

2. Halk hikâyeleri evreni içinden “Tahir ile Zühre” hikâyesi örneklemini rastlantısal olarak seçilmiştir. Tahir ile Zühre örneklemini tüm evreni temsil etmektedir. Araştırma bulguları tüm halk hikâyeleri için geçerlidir.

3.Halk hikâyeleriyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin Türkçeyi Avrupa Dil Gelişim Dosyasında belirtilen A1, A2 seviyesinde (temel seviyede) bildiği var sayılmaktadır.

1.7.Sınırlılıklar

- 1.Bu çalışma halk hikâyeleri ile sınırlıdır.
- 2.Örneklem bakımından Tahir ile Zühre hikâyesiyle sınırlıdır.

1.8.Kısaltmalar

akt.: aktaran

AB:Avrupa Birliği

bs.: basım

çev.: çeviren

haz.: hazırlayan

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

S.: sayı

s.: sayfa

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe öğrenim, araştırma ve uygulama merkezi

ty.: Yayın tarihi yok

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde tezin alt problemlerinin çözümüne dayanak oluşturan yabancı dil öğretiminde yazınsal metnin yeri ve önemi, yabancı dil öğretiminde Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesi içinde temel dil becerileri ve yazınsal metin olarak halk hikâyelerinin özellikleri hakkında bilgi verilecektir.

2.1.YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZINSAL METNİN YERİ

Yabancı dil öğretiminde yazınsal metinler öğretilenleri bir bağlam içinde sunmada ve dil-kültür ilişkisini kavratmada önemli bir araçtır. Edebiyat eserlerinin, yapay bir ortamda dil öğrenen bireyin elinde o dile ait kullanabildiği ve yapay olmayan tek doğal araç olduğunu belirten Tarcan(2004:52), edebiyatı dilin nasıl bir sistem içinde işlediğini anlamamıza yardım eden bir dil laboratuvarı olarak görür: “Yazı dili ve edebiyat sözlü dilde tam olarak algılayamadığımız, hızına ulaşp çözümleyemediğimiz dil hareketlerinin, dil oyunlarının bir yavaş çekimi gibidir.”

“Yazınsal metinler yazıldıkları dilin kültürünü ve toplumsal değerlerini taşırlar. Yabancı dil öğretiminin bir işlevi de öğretilen dilin yansıttığı kültürü ve toplumsal değerleri tanıtmak ve kültürler arası iletişimi sağlamaktır.”(Kudat, 2007: 62)

“Yazın, başka bir halkın penceresinden yabancıyı görmek, bu pencereden yabancının yaşam tarzına bir göz atmaktır. Komşunun ruhsal gerçekliğine kitabın penceresinden bakmak gerekli ve faydalıdır.”(Nayhauss,akt:Darancık ve Yıldırım,2007:127)

“Yabancı dil öğretiminin hedefi, o dilde yazılı edebiyatı okumak ya da dünya görüşünden yararlanmak ve entelektüel gelişimi sağlamaktır.” (Richards, akt: Kırmızı, 2007:12)

Yazın metinleri dil derslerinde kullanılmak üzere üretilmez elbette, anlamayı güçleştiren karmaşık yapıları metinler de olabilirler. Ne var ki, Weinrich’in de vurguladığı gibi, karmaşık bir dil ve yapı içerdiklerinden ya da başka nedenlerle yaşamın çok yönlülüğünü yansıtan yazın metinlerine dil derslerinde yer vermediğimiz zaman, yaşamı dil derslerinin dışına itmiş oluruz (akt: Polat,2006:169).

Yabancı dil öğretiminde yazınsal metin kullanımı öğrencinin düzeyine, öğretimin amacına ve öğretim yöntemine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bu bölümde yabancı dil öğretiminde kullanılan metin türleri, yabancı dil öğretim yöntemlerinde yazınsal metnin yeri, metin seçiminde dikkat edilmesi gereken özellikler, incelenecektir.

2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Metin Türleri

Nuttall, yabancı dilde okuma becerilerinin öğretimi sürecinde *oluşturulmuş metin, doğal olmayan metin, basitleştirilmiş metin, özgün metin* olmak üzere dört farklı biçiminden söz eder ve yabancı dil öğretimi sürecinde en çok özgün metinlerin ve basitleştirilmiş metinlerin kullanıldığını belirtir. (akt.Aygüneş, 2007:132) Aynı kaynaktan aldığımız bilgiye göre bu metin türlerinin özellikleri şunlardır:

Oluşturulmuş Metin: Derste kullanılacak metinlerin gerçek yaşamda kullanılan durumlar/metinler göz önünde bulundurularak belirli bir amaca yönelik olarak yazar tarafından oluşturulan metin biçimidir. Ünitelerde gözetilen amaçlar doğrultusunda genellikle kitabın yazarı ya da yazarlarınca kaleme alınmış, birçoğu tanışma, alış-veriş, telefon görüşmeleri vb. konuları içeren diyaloglar ya da bildirim işlevli düz yazılardır.

Aygüneş (2007:133) oluşturulmuş metin biçiminin kullanılmasında kimi sakıncalar bulunduğunu belirtir. Oluşturulmuş metinlerin gerçek yaşam durumlarını iyi yansıtamamasını ve dili öğrenenlerin gerçek durumlara iyi hazırlanamamasını buna sebep olarak gösterir.

Doğal Olmayan (Yapay) Metin: Gerçek yaşamdaki durumlara benzetme kaygısı güdülmeden oluşturulan metin biçimidir. Oluşturulmuş metinde görülebilecek sorunlar doğal olmayan metin biçimi için de geçerlidir. Bu metin biçimi daha çok alıştırma çalışmalarında kullanılmaktadır.

Basitleştirilmiş Metin: Özgün nitelikteki metinlerin üzerinde metnin özünü ve anlamını değiştirmeden küçük düzenlemeler yapılarak oluşturulan metin türüdür. Basitleştirilmiş metin; gerçek yaşam için üretilmiş metinlerin üzerinde erek grubun seviyesine uygun olarak metnin anlamını değiştirmeden kısaltmalar yapma, kimi sözcükleri çıkartarak bunların yerine eş anlamlı sözcükler kullanma, anlam bütünlüğünü bozmadan bazı bölümleri çıkarma gibi değişiklikler yapılarak oluşturulan metin biçimidir. Basitleştirilmiş metin daha çok özgün metnin erek dil grubunun düzeyine uygun olmadığı durumlarda tercih edilmektedir.

Özgün Metin: Herhangi bir öğretim kaygısı yaşanmadan anadilde konuşanlar için oluşturulan metinlerdir. Bu metin biçimi yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılmak amacıyla oluşturulan bir ders materyali niteliğinde değildir. Anadilde konuşanların günlük yaşamda karşılaştıkları bu metinler, üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan yabancı dil öğretimi sürecinde ders malzemesi olarak kullanılır. Gazete haberleri, makaleler, köşe yazıları, ilanlar, broşürler v.b. özgün metin niteliğindedir.

Demircan (1990:100), gerçek yaşam ile özdeş, okura/alıcıya gerçek dünyada yararlı olabilecek edimsel bilgileri sağlamaya yönelik metinleri özgün metin olarak tanımlar. Özgün metinler, öğrencinin amaç kültürle doğrudan karşılaşmasına olanak sağlar.

G. NEUNER (akt. Kudat, 2007:57) , yabancı dil öğretiminde kullanılan özgün metinleri üç başlıkta toplamıştır:

- 1) Kullanıma yönelik metinler: Yabancı ülkelerdeki gündelik yaşama özgü, işlevsel, kullanmalık metinler;
- 2) Bilgi iletici metinler: Yabancı kültür dünyasının herhangi bir yönüyle ilgili bilgi ileten, tanıtan ve yorumlayan metinler;
- 3) Yazınsal metinler

Kullanım İşlevli Metinler: Dili gündelik kullanımı içinde veren metinlerdir. Genellikle sözcüklerin herkesçe paylaşılan somut anlamlarından yararlanılır. Dilde duygusal ve çağrışımsal bir nitelik görülmez. Tapan(1989:186), yabancı ülkedeki gündelik yaşama özgü yazılı ve sözlü düzlemde meydana gelebilecek durumları veren bu metinler için yemek tariflerini, taşıt tarifelerini, resmî belgeleri, haritaları, trafik işaretlerini, ilaç prospektüslerini, çeşitli gereçleri kullanım kılavuzlarını örnek olarak verir. “Bu metinler, öğrencinin o dilin konuşulduğu ülkede karşılaşabileceği gündelik durumları tanımasına, bunların üstesinden gelebilmesine ve bu durumlarla ilgili eylemde bulunabilmesine olanak sağlayacaktır (Tapan,1989:186). Bu metinlerin gündelik hayatı sürdürebilecek iletişim becerisi kazandırmada önemli olduğu görülmektedir. Özellikle temel ve orta düzeyde yabancı dil öğretiminde çok kullanılmaktadır.

Bilgi İletici Metinler: Bu metinler yabancı kültür dünyasının bir yönüyle ilgili bilgi ileten, bu yönü tanıtan, yorumlayan metinlerdir. Bu metinler kültürlerin karşılaştırılmasına da olanak tanır. “Bu tür metinlerle çalışmak öğrenciye dilbilgisi öğrenmenin yanı sıra deneyimlerini artırmak, farklı bakış açıları kazandırmak, kendi koşullarını başka bir ülkenin koşulları ile karşılaştırmak gibi olanaklar da sağlar.”(Tapan,1989:187). Gazete, dergi, televizyon ve radyo haberleri, yorumlar, makaleler, söyleşiler, okuyucu mektupları, sözlük ve ansiklopedilerden bölümler, bildiriler, grafik ve istatistik bilgi çözümlemeleri, reklâmlar bu grupta kullanılan metinlerdir. Özellikle orta ve ileri seviyelerde çokça kullanılmaktadır.

Yazınsal Metinler: Yazınsal metinler, gündelik konuşma dilinin söz değerlerine yeni anlamlar yüklenerek oluşturulmuş bir dil kullanımıyla dikkati çeker; çünkü “Günlük dilin söz değerlerinin anlam sınırlarını genişleterek oluşmuş metinlerdir.”(Özdemir,2007:41). Son yıllarda dil öğretiminde yazınsal metinlere büyük önem verilmeye başlanmıştır. İletişimsel yaklaşımın “kültürlerarası bildirilişimi” üst amaç olarak benimsemesi bu gelişmede etkili olmuştur. Yabancı dil öğretimi aynı zamanda kültürel alışveriş olarak görülmektedir. Yabancı dil öğrenenler o toplumun kültürüyle iletişim kurmak, edebiyat yoluyla da kişisel ufkunu geliştirmek ihtiyacını yazınsal metinlerle giderebilecektir. Köse (2008:65), yazınsal metinlerin dil öğretiminde imgelerin ve duyguların aktarılmasında önemli rol oynadığını ve dilin bütünlüğünü sağlamaya yaradığını ifade eder. Yazın metinlerinin dışlanması dilin kültür ve düşünce dünyasıyla olan ilişkisini reddetme sayar.

Metin odaklı yabancı dil derslerinde öğrencilerin edinebilecekleri bazı kazanımları ve öğretmenin sahip olduğu avantajları Kırmızı (2007:24) şöyle ifade etmektedir:

Öğrencilerin metin üzerinde uzun süre çalışarak, kendi düşünceleri ile şairin ya da yazarın düşüncelerini karşılaştırma imkânı bulmaları,

Amaç dilin kültürü ile kendi kültürünü karşılaştırma imkânı bulması,

Yapılan etkinlikler ve çalışmalar sayesinde, metnin defalarca okunmasının sağlanması

Anlatım, soru-cevap, dramatizasyon gibi birçok dil öğretim tekniğinin kullanılmasına uygun olması.

“Learning by doing” (yaparak öğrenme) ilkesinden hareket ederek, öğrenciyi aktif hale getirmesi,

Öğretmenin, istediğinde öğrencileri yönlendirebilmesi.

Ünal (2005:205), öğrencilerin, sunî nitelikli ders kitabı metinlerinden daha fazla duygu birliği içine girebildiği edebi metinlerle derste daha iyi motive olacaklarını ve derse olan ilgilerinin artacağını, derste gerçekçi bir iletişim ortamı oluşacağını belirtir.

Kudat (2007:64), yukarıdaki tespitlerden başka yazınsal metnin kültür boyutunu da dikkate alarak şu yararları sağlayacağını belirtir:

- Öğrencinin öğrendiği dilin kullanıldığı ülkelerin yazını ve kültürünü tanımasına,
- Sanatsal yolla o ülkenin yurt bilgisi ve tarihi ile ilgili bilgi edinmesine yardımcı olacaktır.
- Öğrenci kendi kültürü ile yabancı kültür arasındaki benzer ve farklı yönlerin ayırmasına varacak. Yabancı olana karşı hoşgörü ile yaklaşmayı öğrenecek, saplantılardan arınmış bir düşünme alışkanlığı kazanacaktır.
- Öğrencide eleştirel bakış uyanacak, böylece alternatif düşünceler geliştirmeyi öğrenecektir. Çok yönlü düşünmenin öğretilmesi, başka bir deyişle bir sorunun tek bir bakış açısından değil de çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirilmesini sağlayacaktır.

2.1.2.Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Yazınsal Metne Bakış

Yabancı dil öğretiminde çağın ihtiyaçlarına ve dilbilim, toplumbilim, psikoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak yöntem arayışları görülmektedir. Dil öğretim yöntemleri yazınsal metinlere kimi zaman yaklaşmış kimi zaman uzaklaşmıştır. İlk olarak ortaya çıkan ve yabancı dil öğretiminde çok kullanılan **Dilbilgisi-Çeviri** yönteminde yazınsal metin önemlidir.

Hengirmen (ty:17) 1970 yılına kadar Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda yazılmış tüm kitapların, 1970'ten sonraki çoğu kitabın bu yöntemle yazıldığını belirtir.

Yabancı dil öğretiminin, Avrupa'da Latincenin öğretimiyle başladığı görülür. Demircan (1990:150), Latince ölü bir dil olduğu halde bu dilin kurallarının öğreniminin ussal alıştırmaya dönüştürüldüğünü, yaşamın insancılaştırılmasında klasiklerin öğretiminin başarılı bir uygulama sayıldığını belirtir. 17. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar yabancı dil öğrenimi için bir model halini almıştır.

Dilbilgisi-Çeviri yöntemi Latince ve Grekçenin bir bilim dili olarak öğretilmesi amacıyla oluşturulmuş, daha sonra da yaşayan dillerin öğretimine aktarılmıştır(Tapan,1993:192). Bu yöntemde dilbilgisi kurallarının anlatımı, sözcük

listelerinin ezberlenmesi ve dili kolay olan klasiklerin çevirisi aşamalarıyla dil öğretilmeye çalışılmıştır.

İletişimi kolaylaştıran teknolojinin bu kadar gelişmediği ve uluslararası ilişkilerin bu kadar yoğun olmadığı dönemlerde yabancı dilin sözlü kullanım ortamı da sınırlıdır elbette. Bu nedenle yazılı dili öğretmeyi amaçlayan bu yöntem bireyin kuralları öğrendikten sonra sözlük yardımıyla da olsa kendi kendine yabancı dili geliştirmesine zemin hazırlamaya çalışmıştır. Dilidüzgün(1995:23),bu yöntemin başlıca amacının yabancı kültürü yazınsal ürünler yoluyla anlayarak genel kültürü genişletmek olduğunu belirtir.

“Yabancı dili yeni öğrenen öğrencilere dilbilgisi öğretmekle onlara bazı nirengi noktalarını vermiş oluyoruz. Böylece kendini yeni bir dil dizgesiyle karşı karşıya bulan öğrenciye manevi destek yapılmaktadır.”(Bear, 1991:69)

Dilbilgisi-Çeviri yöntemi dilin dinleme ve konuşma becerilerini ihmal etmesi (Hengirmen,ty:19), önceliği dil kullanımına değil dilbilgisine vermesi (Tapan,1993:193), sadece çeviri ve kural öğretiminin okuma öğretimi sayılamayacağı (Polat,1990:72), zamanla metinlerin yerini bağlam dışı cümlelerin alması(Demircan,1990:151) nedenleriyle eleştirilmiştir.

Çağın ihtiyacı, dilin sözlü olarak kullanılması yönündedir. İhtiyaçlar, yeni yöntem arayışlarını başlatmıştır. Demirel(1999:48), klasik yapıtların diline karşılık yaşayan dilin, yazılı dile karşılık konuşma dilinin öğretiminin amaç edinilmesi sonucunda **“Doğal Yöntem”**in ortaya çıktığını belirtir. Yabancı dili anadile benzer şekilde öğretmeye çalışan bir yöntemdir. Yabancı dili anadili olarak konuşanlarla doğrudan ilişki kurarak öğrenmeye dayalıdır. Başlangıçta dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilir, çeviri ve okuma yazma alıştırmaları yapılmaz. Konuşma becerisini geliştirmek için diyaloglar ezberletilir. Bu yöntem yazınsal metinleri yabancı dil öğretiminden uzaklaştırmıştır.

Doğal yöntemin uzantısı olarak 20. yüzyılın ilk yarısında çok kullanılan **“Dolaysız Yöntem”** (Demircan,1990:171) de sözlü dile ağırlık vermiştir. Demircan (1990:171-173), Avrupalıların sömürgeleştirdikleri ülkelerde kendi dillerini ve kültürlerini öğretme ihtiyacından gelişmiş bir yöntem olduğunu belirtir. Dolaysız yöntemde Humboldt’un “Bir ulusun dili o ulusun ruhu, bir ulusun ruhu da o ulusun dilidir.” görüşü etkili olmuştur. Bunun sonucunda yabancı dil öğretiminde ayrı bir kültürü yansıtan anadile yer vermeden sadece öğretilen dilin mantığı üzerinde durulmuş, işitsel-dilsel eğitim uygulanmıştır.

Dilbilim alanında betimlemeli dilbilim, ruhbilim alanında davranışçılık akımlarının gelişmesi yabancı dil öğretiminde yeni yöntemleri ortaya çıkarmıştır. **“İşitsel-Dilsel”** yöntem bu akımların etkisiyle gelişmiştir. “1930-1950 yılları arasında Amerika’da ortaya çıkan ve çok tutulan bu yöntem dinleme-anlamaya ve konuşmaya diğer becerilerden daha çok önem verir.”(Hengirmen, ty. s.23) “Dilin konuşma olduğu, yazma olmadığı” en önemli ilkesidir. Çocukların anadillerini öğrenmedeki beceriler sırası göz önünde bulundurulur: Dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama, yazma süreci içinde dersler gelişir. Taklit ve ezberleme yoluyla diyalog kullanımı çalışmaların esasını oluşturmuştur. Dilbilgisi yapılarını öğretmeye yönelik diyaloglar Tapan(1993:199) tarafından şöyle eleştirilmiştir:

“.... bir yandan dilbilgisi yapılarının dizgesel bir sıralama ile sunulması amaçlanırken öte yandan bu yapılar dilin doğal kullanımını içine sokulmaya çalışılmıştır. Ancak hiçbir doğal duruma belli dilbilgisi yapıları zorlama ile yerleştirilemeyeceğinden, gerçek bildirişim bağlamında kullanım olasılığı çok az olan, gerçekliğini yitirmiş metinler ortaya çıkmıştır. Bu metinlerde yer alan dilsel biçimlerde, bu dili anadili olarak konuşan kişilerin kullandığı doğal dil biçimleri değil, belli bir dilbilgisi yapısının yoğunlaştığı zorlama biçimleridir.”

Sözlü dilin birinciliği ilkesiyle yola çıkan bu yöntemin okumaya ikincil işlev vermesi, özgün metinler yerine kurma metinlere yer vermesi (Polat,1990:73), yazınsal metinlerden uzak durmasına neden olmuştur.

İşitsel yöntemin, 70’li yılların ortalarına gelindiğinde, toplumun yabancı dil öğrenimindeki hızla artan iletişim kurma gereksinimine cevap verememesi, bu alanda yeni yöntem arayışlarına neden olmuştur. İnsanların yabancı dili doğrudan iletişim kurmak amacıyla öğrenmek ve kullanmak istemeleri, yabancı dil öğretim yöntemlerini de iletişim becerilerinin geliştirilmesi yönünde bir arayışa yöneltmiştir.

İletişimsel Dil Öğretimi 1970’li yıllarda yabancı dil öğrencilerinin sınıf ortamında öğrendiği kuralları dışarıda, yani gerçek dünyada kullanamıyor olduğunun farkına varılmasıyla ortaya çıkmış bir yabancı dil öğretim yöntemidir. (Sülüsoğlu,2008:31)

İçinde yaşadığımız çağda bilimsel, teknik, siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda olduğu gibi enformasyon teknolojisinde de yoğunlaşan uluslararası ilişkiler yabancı dilin sözlü ve yazılı iletişim aracı olarak öğrenilmesi yönündeki istek ve gereksinimlerin artmasına neden olmuştur.(Aktaş, 2004:50)

İletişimsel yöntemde amaç öğrenciye yalnızca dili öğretmek değil, öğrenilecek dilin, günlük hayatta karşılaşılabileceği farklı yer, zaman ve durumlarda nasıl kullanılacağını öğretmektir.

Dil ve beyin ilişkisi, dil ve toplum ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar sonucunda iletişimsel yöntem doğmuştur(Demircan,1990:249). Davranışçı yorumun dili öğrenilmiş bir davranış düzeni olarak açıklayan düşüncesine karşı çıkan Chomsky, insan beynindeki dil yeteneğini dil edinci ve dil edinimi olarak ikiye ayırır. Buna göre “dil edinci”, oluşturulan bir cümlenin dilbilgisi kurallarına göre doğruluğunu denetlerken “dil edinimi” cümlenin kabul edilebilirliğini denetler. Chomsky’nin bu düşüncesine karşı çıkan ve dilin sadece kural ve anlam bakımından kabul edilebilirliğinin yeterli olmadığını savunan dilciler, dil edincinin toplumsal ve kültürel açıdan dili kullanma yeteneğini açıklamaktan uzak kaldığını belirterek edinç kavramının “bağlama uygunluk” kavramını da içerecek biçimde geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmüşler ve “iletişimsel edinç” kavramını getirmişlerdir. İletişimsel edinç, öğrencilerin dile ait bilgilerinin yanında dil kullanımında toplumsal ve

söylemsel özelliklerin etkilerine ilişkin bilgilere sahip olması ile ilgilidir. Demircan (1990:251), iletişimsel edincin dört boyutunu Canale ve Swain'den şöyle aktarmaktadır:

- 1.”Dilsel edinç” yerine “**dilbilgisel edinç**”;
- 2.Rol ilişkilerini, katılanların paylaştığı bilgileri, etkileşime yönelten iletişim amacını da içeren ve iletişimin geçtiği toplumsal bağlamı anlatan “**toplumsal edinç**”;
- 3.Bildiri öğelerinin birbirleriyle olan bağlantıları ve söylemin veya metnin tümü içinde anlamın nasıl yerleştirildiğini yorumlayan “**söylemsel edinç**”;
- 4.İletişimi başlatmak, bitirmek, sürdürmek, onarmak ve yönlendirmek için iletişime katılanların başvurdukları yolları anlatan “**stratejik edinç**”.

İletişimsel yaklaşımda beceri öncelikleri öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre belirlendiğinden, dil becerilerinin yeniden tanımlanmasına gerek duyulmuştur.

İşitsel yöntemlerde “dinleme, konuşma, okuma, yazma” sırasıyla ele alınan dil becerileri iletişimsel yöntemde dilin hangi rolde kullanılacağına bağlı olarak “karşılıklı olan” ve “karşılıklı olmayan” diye ayrılmaktadır(Demircan,1990:252).

İletişimsel yöntem, dil becerilerini sosyodilbilim ve pragmatik biliminin öngördüğü neyin, nerede, ne zaman, kiminle, nasıl, hangi koşullarda kullanılabileceği ülkeden ülkeye değişen davranış şekilleriyle birlikte kullanabilmeyi amaçlar. Öğrencinin öğrendiği yabancı dili bağımsız ve yaratıcı biçimde kullanabilmesi için öğrenme teknikleri kazandırmaya çalışır.

İletişimsel yöntemde ders malzemelerinin çeşitlendiği görülür. Bunlar metne dayalı, göreve dayalı ve nesneye dayalı malzemelerdir. Yaylı ve Yaylı(2009:18) metne dayalı malzemelerin iletişimsel ortamı sınıf ortamına taşıyabilecek nitelikte hazırlanmış ders kitapları olduğunu; göreve dayalı malzemelerin her türlü oyunlar, görev kartları, ipucu kartları, öğrenci etkileşim uygulama kitapçıkları gibi malzemeler olduğunu; nesneye dayalı malzemelerin gerçek yaşamdan sınıfa taşınmış gazete ve dergiler, işaretler, ürün paketleri, haritalar, resimler, ilanlar gibi nesneler olduğunu belirtir.

Ünal(2005:204), İletişimsel yöntemin, gerek ders kitaplarında gerekse ders kitabına ek olarak kullanılan malzemelerde, iletişimin mutlak gereği olan metinselliği ana ilke olarak benimsemesiyle, yabancı dil öğretiminde diğer metin türleriyle birlikte, yazınsal metinlerin kullanılması açısından da yeni bir dönem başlamıştır.

Yabancı dil, birbirinden kopuk cümlelerin yer aldığı ve yabancı dil yetilerinin birbirinden izole edildiği bir ders ortamında sağlıklı olarak öğrenilemez. Bu nedenle dil öğrenmenin temeli, mümkün olduğunca sözlü ya da yazılı metinlerin odak noktayı oluşturduğu dinleme, konuşma, okuma ve yazma yetilerinin birbirleriyle kombine ve entegre edilmiş bir biçimde yer aldığı doğal bir iletişim zemini üzerine kurulmalıdır (Krumm,2001, akt:Ünal,2005:204).

İletişimsel yöntemin işitsel yöntemlerden farklı olarak üzerinde önemle durduğu nokta metinlerin kurma değil özgün olmasıdır. Böylece işitsel yöntemde kullanılan dilin yapısını öğretmek amacıyla hazırlanan yapay metinlerin yerini, günlük yaşam durumlarını yansıtan gerçek metinler alır.

İletişimsel yöntem önceleri kullanımdilbilimin etkisiyle daha çok sözlü iletişim üzerinde durmuşsa da 1980’li yıllarda yazılı iletişimi de içeren **kültürlerarası iletişimsel yaklaşım** boyutuyla gelişerek yeni bir evre geçirmiştir(Polat,1993:184). İlk aşamada hedef dilin konuşulduğu ülkede kullanılması amaçlanırken ikinci aşamada -o ülkeye belki hiçbir zaman gidilemeyeceği göz önünde bulundurularak- öğrencinin kendi ülkesinde hedef dili konuşan yabancılarla iletişimi amaçlanmıştır. Bu iki evreyi Tapan(1995:156), dilin kullanımsal boyuttan eğitsel boyuta geçişi olarak ifade eder ve kültürlerarası yaklaşımın öğrencinin eğitiminde şunları öngördüğünü belirtir:

- Yabancı bir dil öğrenmek bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak, tanımak demektir. Yabancı olanı anlamaya, çözümlemeye çalışmak ise öğrenciye bilgi ve düşünce zenginliği kazandırarak onun dünyaya bakış ufkunu geliştirir.

- Yabancı kültürü öğrenciye tanıtırken, onun kendi kültürüne de belli bir mesafeden bakabilmesine ve iki kültürün etkileşiminden bir şeyler öğrenebilmesine olanak sağlar.

- Öğrenci farklı kültürleri kendi başlıkları içinde kavramayı, böylece yabancı olana karşı hoşgörülü olmayı, önyargısız bakmayı kısaca, yabancı ile birlikte olabilmeyi öğrenebilir.

Kültürel yaklaşım, hedef dilin konuşulduğu ülkelerle coğrafi ve kültürel bakımdan doğrudan bağlantısı bulunmayan ülkeler için anlam taşır. Öğrenci, yabancı dünya ile ilgili bilgi ve deneyimleri metinler yoluyla elde eder (Tapan,1995:158). Bu nedenle yabancı dil dersinde iki kültürü bir araya getiren ve kültür karşılaştırmaları yapmaya yol açan özgün metinler kültürlerarası iletişim odaklı derslerde yer alır.

Yabancı dil öğretiminde yazınsal metin kullanımına karşıt görüşler her zaman var olmuştur. Kudat (2007:60), yazınsal metinle iletişim kuracak okurun günlük yaşamın dışında bir dünya ile karşılaşacağını; özellikle metnin yazarı başka bir ulusun, okur ise farklı bir ulusun kültür birikimine sahipse, iletişim kurmada güçlüklerin meydana gelmesinin doğal olduğunu belirtir.

Yazınsal metin kullanımına karşı olanların dayandığı noktaları özetle şöyle ifade edebiliriz:

1.Yazın'ın günlük yaşam içinde insanlarla iletişim kurmada olumlu katkısı yoktur. (Ünal,2005:204)

2.Yazınsal metinlerde dilsel sapmaların bulunması okuyucuya güçlük çıkarır.(Özünlü,1983:182)

3. Yabancı kültürün yazınsal metinleriyle karşı karşıya gelen öğrenci değerlendirme yaparken metni kendi değer yargıları, toplumsal ve kültürel

alışkanlıklarıyla yorumlar. Bu da eserin yanlış yorumlanmasına neden olabilir.(Salihoğlu,1994:27)

4. Geleneksel metin çözümlemesine yönelik soru-cevap tekniği, yabancı dil dersinin doğasına aykırıdır. Yalnızca öğretmenin ‘doğru’ cevabı bildiği, bütün öğrencilerin de söz konusu ‘doğru’ cevaba ulaşabilmek için harcadıkları çaba, genellikle karşılıksız kalmakta, bu da doğal olarak öğrenci motivasyonunun bozulmasına ve dersin veriminin büyük ölçüde azalmasına yol açmaktadır.(Ünal,2005:206)

Bu kadar olumsuz görüşe karşın bugün yabancı dil öğretiminde yazınsal metinler nasıl yer alabilmiştir? Bu sorunun yanıtı değişen kuram ve yöntemlerdedir. Yukarıdaki görüşler geleneksel metin çözümlemesinin eleştirilmesidir aslında. Yazınsal metni temel alan bilimsel inceleme yöntemi olan “yazın eleştirisi” bugün yerini “alılmama estetiği” kuramının getirdiği okur merkezli inceleme yöntemlerine bırakmıştır.

Geleneksel yöntemde yazınsal metinlerin doğru yorumlanmasına odaklanılmıştır. Yazın, diğer dersler gibi öğretilen bir konu olmuş; öğrenci, edilgen bir konumda, yazarın anlatmak istediklerini öğrenmeye çalışmıştır. Bu tarz çalışma yöntemi yazınsal metinlerin kullanılmasına karşıt görüşler yaratmıştır.

Polat(2006:20) da geleneksel yazın eğitimi anlayışını eleştirirken bu aksaklıkların giderilmesi gerektiğini belirtir:

“Yazın metinleri özleri gereği diğer metin türlerinden farklı yollarla ele alınmalı ve işlenmelidir. Neredeyse her metin türüne uygulanan ve artık kalıplaşmış metne yönelik sorular, bağlamdan kopuk sözcük çalışmaları ya da yazarın amacı nedir? türünden çalışmalar, çok anlamlı bir yapısı olan yazın metinleri için sınırlayıcı bir çalışma yoludur.”

Ünal(2005:2006), doğru-yanlış eksenine üzerine kurulan bir yabancı dil dersinin, yaratıcılığı bütünüyle baltalayacağını ve amaçlanan doğal iletişim ortamını

bozacağını belirtir. Amaca ulaşmak için bir araç olarak kullanılmak üzere yardıma çağırılan edebi metinlerin, bu amaca ulaşmayı engelleyen asıl unsurlar olarak karşımıza çıkabileceğini vurgular.

70’li yıllarda yazın alanında yapılan araştırmalar sonucu oluşan yazın anlayışı yalnız yazar ve yapıtı değil, okuru da değerlendirmenin içine almıştır. Bunda “alılmama estetiği”nin metni tamamlamada okuyucuya da önemli bir yer vermesinin rolü vardır.

Wolfgang Iser’in geliştirdiği “*Alımlama Kuramı*”nda, okur da metnin yazarı konumundadır. “Bir metin, ancak kendisini okuyup anlamlandıran bir okur sayesinde var olabilir” savından hareket eden Iser, okuma estetiği alanında yeni bir çığır açmıştır. Metni üreten gerçek yazarının yanı sıra, ikinci bir üretken yazarın da okur olduğu görüşü, bütün dünyada hızla kabul görmüştür. Bu görüşe göre “aslında metnin kendisi bir dil parçasından anlam inşa etmesi için okura sunulmuş bir davetiyeden, bir dizi ipucundan başka bir şey değildir.(Eagleton,2004:103)

Alımlama Kuramı; eseri, yazarı ve okuru birlikte dikkate almaktadır. “Anlam metinde oluşmuş ve bütünleşmiş bir şekilde mevcut değildir. Potansiyel halde bulunur ve okurca alımlandığı süreç içinde somutlaşır ve bütünleşir.” (Genç,2008:383) Bu durumda okurun rolü, eseri yaratma sürecine katkısı nedir? Kuramın geliştiricisi Iser’e göre metinde yazar her şeyi söyleyemez ve ister istemez birtakım yerlerin doldurulması okuyucuya düşer. Yazarın bıraktığı anlam boşluklarını okuyucu farkında olmadan doldurur, gerekli ayrıntıları ekler. Okur, metnin anlamını bütünleştirirken yazarın verdiği ipuçlarından yararlanarak anlam boşluklarını doldurur. Farklı okuyucular aynı eseri farklı yorumlayacaklardır. Bu durum bir sakınca sayılmaz, çünkü Iser’e göre “[...]eserde gücül halde bulunan anlamın okur tarafından somutlaştırılması ve bu edinimin okura kazandırdığı estetik zevk”(Moran,2007:246) önemlidir.

Geleneksel yazın eğitime getirilen eleştirilere rağmen yazınsal metinlerin yabancı dil öğretiminde yeniden yerini alması alımlama estetiğinden kaynaklanan

anlayış değişikliğiyle gerçekleşmiştir. Polat(2006:18), alılmama estetiğini yazın eğitiminde bir dönüm noktası, bir paradigma değişimi olarak değerlendirir. Alımlama estetiğiyle birlikte değişen ilkeler, yabancı dil öğretiminde yazınsal metin kullanımına yöneltilen eleştirileri de ortadan kaldırmıştır.

Geleneksel yazın eğitimiyle okur odaklı yaklaşımın uygulamadaki farklılıkları tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 Geleneksel Yazın Eğitimiyle Okur Odaklı Eğitimin Farkları

Geleneksel Yazın Eğitimi	Okur Odaklı Eğitim
Derslerde klasikleri kullanır	Çizgi romanlardan çocuk yazını yapıtlarına kadar her yazın metni işlenebilir.
Amaç, yazın ürünleri aracılığıyla belli bir öğretiyi/doğruyu iletmektir.	Öğrencilerin yaşama bakışlarına farklı boyutlar kazandırabilmektir.
Odak noktasına yazın metnini/ yazarı koyar	Odak noktasında okur vardır.
Yazarın amacı ve yönelimi dersi yönlendirir. Yazarın iletisi, anlattıkları önemlidir.	Yazarın ne söylemek istediği değil, okurun yani öğrencinin metinden ne anladığı önemlidir.
Yazın metni tek ve belirli bir anlamın taşıyıcısıdır.	Yazın metni çok anlamlıdır. Metnin anlamını belirleyen ortaya çıkaran da okurdur.
Yazın metni belli bir dönemin ürünü olarak görülür ve o dönemin koşulları uyarınca yorumlanmalı/alımlanmalıdır.	Her dönemin okuru yazın metnini kendi koşulları uyarınca farklı farklı çağrışımlarla somutlaştırabilir.

Alımlama Kuramı’nın yazın eğitimine getirdiği yeniliklerin yabancı dil öğretiminde yazınsal metin kullanımına karşıt görüşlerin bazılarını ortadan kaldırdığını görüyoruz. Öğrenci yalnızca öğretmenin bildiği doğru yanıt bulmak zorunda değildir artık. Çünkü asıl amaç yazınsal metni öğretmek değildir. Yazınsal metindeki anlam boşluklarını kendi kültüründen getirdikleriyle doldurması yanlış

değil, istenen bir durumdur. Böylece kültür karşılaştırması yapmak için bir çıkış noktası elde edilmiş olur.

Yazınsal metin günlük hayatın iletişimine katkı yapmaz, yazınsal dil yabancı dil okuru için güçtür görüşleri ise öğretimin amacı ve buna bağlı olarak metin seçimi dikkate alarak yanıtlanabilir.

2.1.3.Yabancı Dil Öğretiminde Metin Seçim Ölçütleri

Yabancı dil öğretiminde metin seçimi yaparken dil öğretim amacını dikkate almak gerekir. Kudat(2007:59), dil öğretiminde iki bakış açısının göz önünde bulundurulduğunu belirtir. Bunlar:

1.Kullanımsal Bakış

2.Eğitsel Bakış

Kullanımsal bakış dili iletişim aracı olarak görür. Bu bakışta, kişinin hangi amaçla yabancı dil öğrendiği, öğrendiklerini hangi ortamda kullanacağı önemlidir. Bu bakış, “yabancı dil öğrenmeye yararlı bir açıdan yaklaşır.”(Kudat,2007:59).

Bu durumda, öğrenenlerin dili kullanacağı bağlamları dikkate alarak hazırlanacak oluşturulmuş metinler, kullanım işlevli metinler ya da bilgi iletici metinler kullanılabilir. Yazınsal metin günlük hayatın iletişimine katkı yapmaz diyen görüşün aslında dilin gündelik kullanımına yönelik amacı benimsediğini söyleyebiliriz.

Kudat(2007:59), eğitsel bakışın, dil öğrenmenin, öğrencinin kişisel ve toplumsal gelişiminde ne anlam taşıdığı sorusuna yöneldiğini; öğrencinin kişiliğini geliştirmeyi, ona dil-düşünce zenginliği kazandırmayı amaçladığını belirtir.

Bu durumda özgün metin veya seviyeye göre basitleştirilmiş metin kullanılması amacı gerçekleştirmek için daha uygundur. Yazınsal dil yabancı dil okuru için güçtür görüşü, elbette, metin seçiminde öğrencinin dil düzeyini dikkate almamızı gerektirir.

Kudat (2007:63), metinlerin şu ölçütler dikkate alınarak seçilmesinin uygun olacağını belirtir:

A. Öğrenmeye bağlı ölçütler

- a. Öğrencilerin dil düzeylerinin dikkate alınması,
- b. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları, iletişim ihtiyaçları ve motivasyonlarının dikkate alınması,
- c. Öğrencinin bireysel ve kültürel ön bilgisinin dikkate alınması.

B. Metinle ilgili ölçütler

- a. Metnin dil ve içerik yönünden uygunluğu,
- b. Metnin tür ve kapsam yönünden uygunluğu,
- c. Metnin konu ve yapısı yönünden uygunluğu.

C. Hedef ve yöntem ile ilgili ölçütler

- a. Metnin dil iletişim açısından eğitim hedeflerine uygunluğu,
- b. Metnin eğitici-öğretici olması açısından eğitim hedeflerine uygunluğu,
- c. Metnin sınıf içi çalışmalarda karşılıklı etkileşimi sağlayıcı ve iletişimsel yöntemi kullanmaya elverişli olması.

Nuttall, metinlerin seçilmesinde göz önünde bulundurulması gereken durumları şu şekilde ifade etmektedir(akt:Aygüneş:2007:128):

- 1) içeriksel uygunluk,
- 2) işletebilirlik,
- 3) okunabilirlik,
- 4) çeşitlilik,
- 5) özgünlük,
- 6) sunuluş.

İçeriksel Uygunluk: Seçilecek metin öğrenciyle iletişim ortamı yaratmada araç olacaktır. Bu nedenle öğrencinin deneyimleriyle ve bilgileriyle bağlantı kurabileceği bir içerik önemlidir. “Metnin, sadece dilsel çalışma aracına dönüşmemesi için öğrencinin kendi dünyasıyla metnin sunduğu dünyayı karşılaştırmaya uygun, başka bir kültürü tanıtıcı nitelikte olması”(Dilidüzgün,1995:57) gereklidir. Okuyucunun yazınsal metnin dünyasına girebilmesi için ilgi çekici ve kendi deneyimleriyle bağlantılar kurabileceği bir metin seçilmelidir.

İşletilebilirlik: Yazınsal metinler dil becerilerinden konuşma ve yazmaya yönelik etkinliklere çıkış noktası oluşturacak özellikte olmalıdır. Benzer metin yazma, kendi deneyimlerini anlatma, metni tamamlama, sonunu tahmin etme, canlandırma gibi yaratıcı çalışmalara geçiş yapılabilmelidir.

Okunabilirlik: “Metnin hangi düzeydeki okuyucu için uygun olduğunu, metin okuyucuya ulaşmadan önce kestirmeyi amaçlayan”(Zorbaz,2007:89) çeşitli formüller geliştirilmiştir. Bu formüllerin ortak özelliği sözcük sayısına ve tümcelerin uzunluğuna dayanmasıdır. Solmaz(2009:26), 1920’lerde gelişmeye başlayan okunabilirliği ölçme çalışmalarında bugün 200’den fazla formül kullanıldığını, ilk çalışmaların Flesch, Dale-Chall ve Gunning tarafından geliştirilen formüller olduğunu belirtir. Okunabilirliği değerlendirmede göz önünde bulundurulacak ölçütler konusunda fikir vermesi için bu formüller Solmaz(2009,26-33)’ın çalışmasından aktarılmıştır.

Flesch Formülü: Formül, 1’den 100’e kadar olan bir ölçekte bir skor ortaya çıkarır, 30 çok zor 70 kolaydır. 100 skoru hemen hemen iyi okuyucular tarafından anlaşılabilir bir metni belirtir.

$$RE = 206.835 - 1.015 ASL - 84.6 ASW$$

RE= okuma kolaylığı (1- 100 arası ölçek)

ASL=ortalama tümce uzunluğu (sözcük sayısının tümce sayısına bölünmesi)

ASW=her sözcükteki ortalama hece sayısı (hece sayısının sözcük sayısına bölünmesi)

Bu formülün, sözcüklerin ve tümcelerin ortalama uzunluğuna dayandığı görülmektedir.

Dale Chall Formülü: Formülde iki değişken kullanılmaktadır: ortalama tümce uzunluğu ve zor sözcüklerin yüzdesi. Bu, Dale- Chall listesindeki 3000 kolay

sözcük içinde olmayanlar, dördüncü seviye okuyucular tarafından bilinen sözcüklerin yüzde seksenidir.

$$\text{Score} = 0.1579 \text{ PDW} + 0.496 \text{ ASL} + 3.6365$$

Score= bir metindeki test sorularının yüzde 50'sini yanıtlayabilen bir okuyucunun okuma seviyesi

PDW = zor sözcüklerin yüzdesi (Dale Chall sözcük listesinde olmayan sözcükler)

ASL = ortalama tümce uzunluğu (sözcük sayısının tümce sayısına bölünmesi)

Bu formülün sözcük ve tümce uzunluğundan başka zor sözcükleri de dikkate aldığı görülmektedir.

Gunning Formülü: 100 sözcüklük örnekten hareket edilerek aşağıdaki işlemler yapılır.

- Ortalama tümce uzunluğu (L) = Sözcük sayısı / Tümce sayısı hesaplanır.
- Her örnekte 3 veya daha fazla heceli sözcüklerin sayısı hesaplanır.
- N= her örnekteki bu sözcüklerin ortalama sayısı hesaplanır.

$$\text{Metnin anlaşılma seviyesi} = (L+N) \times 0.4$$

$$\text{Okunma yaşı} = [(L+N) \times 0.4] + 5 \text{ yıl.}$$

Tümce ve sözcük uzunluğuna göre yapılan bu işlemler metnin hangi eğitim seviyesine uygun olduğunu belirlemeye yöneliktir.

Gunning formülünü Türkçe üzerinde deneyen Sönmez (2003:24) bu formülle tutarlı bir sonuç elde edemediğini belirtir ve yeni bir matematiksel çözüm arar:

"Bir metnin anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda Robert Gunning matematiksel bir formül oluşturmuştur. Gunning bu formüle dayanarak metinlerin anlaşılabilirliği konusunda bir sis endeksi geliştirmiştir. Bu endekse göre 3 ile 11 arasında olanlar iyi; 12-14 arasında olanlar biraz fazla uzun, 15 ve yukarısı ise hukuk diline yakın, kabul edilmez ölçüde ağırdalı bulunmuştur. Bu formül Türkçe pek çok metine uygulandı. Tutarlı bir sonuç vermedi. Bunun üzerine yeni bir matematiksel çözüm arandı. Deneysel çalışmalar sonunda yeni bir matematiksel formül bulunup

önerildi. Bu formülle araştırma kapsamına alınan tüm metinlerin anlaşılabilirlik düzeyi güvenilir bir şekilde saptandı."

Sönmez'in Türkçe için önerdiği, araştırma kapsamına aldığı tüm metinlerin anlaşılabilirlik düzeyini güvenilir şekilde saptayan formül (2003:29) şöyledir:

1. Sözcük oranı: $\frac{\text{Metindeki sözcük sayısı}}{\text{Metindeki cümle sayısı}}$
2. Güçlük oranı: $\frac{\text{Metindeki yabancı sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, sembol, formül sayısı}}{\text{Metindeki sözcük sayısı}}$
3. Anlam oranı: $\frac{\text{Metindeki yabancı sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, sembol, formül sayısı}}{\text{Metindeki cümle sayısı}}$
4. Anlaşılabilirlik oranı: $\frac{\text{Anlam oranı}}{\text{Sözcük oranı}} \times \text{Güçlük oranı}$ (güçlük oranının karesi de aynı sonucu verir)

Sönmez, anlaşılabilirlik oranı olarak elde edilen sonucun, metnin hangi düzeyde anlaşılır olduğunu ifade eden bir tablosunu oluşturur.

Tablo 2 Metinlerin Eğitselliğini Saptamada Sönmez Modeli (2003:31)

Anlaşılabilirlik Oranı	Anlaşılabilirlik Düzeyi
1,00-.99	Metin tümüyle anlamsız
.98 - .26	Metin anlamsız
.25-.16	Metin bulanık
.15-.09	Metin zor anlaşılır
.08- .04	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
.03-.001	Metin anlaşılabilir
.00099 - .0001	Metin açık ve anlaşılır
.000001-0	Tam iletişim sağlanır

Diğer formüllerden farklı olarak Sönmez modeli sözcük ve tümcelerin uzunluğunu değil fazlalığını dikkate almıştır. Ayrıca sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, sembol, formül gibi okuyucunun anlamını bilemeyeceği unsurların metni anlamada önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Çalışmamızda örneklem olarak kullandığımız Tahir ile Zühre metnini “basitleştirilmiş metin” haline getirdikten sonra, Türkçeye uygun olarak geliştirilmiş bir formül olduğu için Sönmez modeliyle inceledik. Yaptığımız inceleme, tezimizin “bulgu ve yorumlar” bölümünde yer almaktadır.

Çeşitlilik: Metinler, öğretimin amacına da uygun şekilde, değişik türlerden seçilerek kullanılmalıdır. Avrupa ortak dil ölçütleri çerçevesinde günlük ve yazınsal dilde bireylerin okuyup anlaması beklenen metinler şunlardır: katalog, afiş, ilan, kullanım kılavuzu, menü, zaman çizelgesi, mektup, makale, rapor ve yazınsal metinler.

Özgünlük: Öğrenilen dili, gerçek yaşamdaki bağlamı içinde ortaya koyan özgün metinler o dilde doğal ortamdaki gibi bir iletişimi gerçekleştirmek için çok önemlidir. Tapan(1995:158), özellikle o dilin konuşulduğu ülke dışında dil öğreniliyorsa, öğrencinin yabancı dünya ile ilgili bilgi ve deneyimleri elde etmesinin özgün metinlerle mümkün olduğunu vurgular.

Bu durumda eğitimin amacına göre kullanıma yönelik, bilgi iletici ya da yazınsal metinler kullanılmalıdır.

Sunuluş: Metinlerin; yazı, ses ve görüntü unsurlarıyla özgün şekilde sunulması, ders kitaplarına bağlı olarak sürdürülen öğretimde dilin doğal ortamını derse taşıyacaktır.

Metin seçimiyle ilgili ölçütleri çalışmamızın örneklemini olarak kullandığımız Tahir ile Zühre hikâyesi için dikkate aldığımızda;

İçerik bakımından ilgi çekici ve kültür karşılaştırması yapmaya uygun olduğu,

İşletilebilirlik bakımından dil becerilerini geliştirmeye yönelik yaratıcı çalışmalarla işlenmesi gerektiği,

Okunabilirlik bakımından çalışmamızın hedef kitlesi olan B1, B2 seviyesine uygun şekilde basitleştirilmesi gerektiği,

Çeşitlilik bakımından içinde bulundurduğu şiire, hikâyeye masala ve efsaneye ait unsurlarla yazınsal bakımdan oldukça zengin bir katkı sunabileceği,

Sunuluş bakımından resimletilerek görselleştirilmesi gerektiği görülmektedir.

2.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEMEL DİL BECERİLERİ

Bu bölümde dil becerileri bakımından bireyden beklenenler ve bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler incelenecektir. Halk hikâyeleri yoluyla dil becerilerini geliştirme çalışmaları yaparken hangi seviyede ve hangi alıştırma ve halk hikâyelerini işleyebileceğimizi belirlemek amacıyla dil becerileri ele alınacaktır.

Dil dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır (Demirel,1999:31). Bunlardan konuşma ve yazma anlatmaya; dinleme ve okuma anlamaya yönelik becerilerdir. Bu becerilerin öğretiminde anadil öğretiminde olduğu gibi “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” sırası izlenir.

Yabancı dil öğretiminde asıl hedef, öğrenilen dille iletişimi gerçekleştirmektir. Bilimsel, teknolojik, siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda artan uluslar arası ilişkiler yabancı dilin hem sözlü hem yazılı iletişim aracı olarak öğrenilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde bu becerilerin bir bütün olarak ele alınıp kavratılması anlayışı ağırlık kazanmaktadır.

Yabancı dil öğretimindeki hedefler şunlardır(Türkkan, 1997:227-229):

- 1.Yabancı dilde konuşan birisini anlamak,
- 2.Yabancı dilde doğru dürüst konuşmak,
- 3.Yabancı dilde yazılmış bir yazıyı okuyup anlamak,
- 4.Yabancı dilde yabancı dil bilenlerce anlaşılacak şekilde yazabilmek,
- 5.O yabancı dili konuşan milletin kültür ve gelenekleri hakkında az çok fikir sahibi olmak.

Dil becerilerini betimleyen Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesi, öğrenme amaçlarının saptanmasında ve kazandırılmasında önemli hareket noktaları içermektedir. Bu nedenle dil becerilerini incelerken bu ölçütleri de göz önünde bulunduracağız. Alışlagelmiş olan dört temel dil becerisi burada üç grupta sınıflandırılmaktadır: Birinci grup olan “anlama” dinleme ve okuma becerilerini, ikinci grup olan “konuşma” karşılıklı konuşma ve sözlü anlatımı içermektedir. Üçüncü grup “yazma” becerisinden oluşmaktadır.

Avrupa Ortak Dil Ölçütleri’nde dil düzeyleri altı basamakta ele alınmaktadır. Temel, bağımsız ve yetkin düzeydeki dil kullanıcılarının dil becerileri kendi içinde iki aşamada ele alınmıştır. Buna göre A1, A2 düzeyleri dili temel seviyede kullanan, B1, B2 düzeyleri dili bağımsız kullanan ve C1, C2 düzeyleri de dili yetkin kullanan bireyleri nitelendirmektedir. Yapacağımız çalışma dili temel seviyede öğrenmiş bireylere yönelik olduğundan dil becerileri incelenirken temel seviye kısaca belirtilecektir.

2.2.1. Dinleme

“Dinleme gönderilen bir iletiyi alma ve yorumlama sürecidir.” (Adalı,2009:32). Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin hedef dildeki sesleri tanımasını, vurgulama ve tonlamaların sebep olduğu anlam değişikliklerini fark etmesini ve mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır(Demirel,1999:122)

Dinleme yoluyla öğrencilerde geliştirilmesi istenen davranışları Demirel (1999:122) şöyle tespit eder:

- a)Duyduğu metnin ana hatlarıyla ne olduğunu söyleme/yazma,
- b)Duyduğu metnin ayrıntılı olarak ne olduğunu söyleme/yazma,
- c)Duyduğu metinde geçen kişilerin tutum ve düşüncelerini söyleme/yazma,
- d)Duyduğu metinde geçen olayın ne zaman, nerede ve nasıl olduğunu oluş sırasına göre söyleme/yazma,
- e) Duyduğu metinde geçen sözcüklerin anlamını kestirebilme,

f) Duyduğu metinde geçen cümle yapılarının anlamlarını ve kullanışlarının nasıl olduğunu söyleme/yazma,

g) Dinlenecek metnin başlık, resim ya da diğer ipuçlarına bağlı kalarak ne hakkında olacağını kestirme,

h) Anlamaya yardımcı olacak değişik tonlama ve vurguların kullanılmasını fark etme,

ı) Duyduğu metni kendi cümleleriyle ikili ya da grup çalışması yoluyla başkasına aktarma.

Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesi'nde dinleme-anlama becerisi bakımından bireyden beklenenler şunlardır:

Temel Kullanıcı (A1 ve A2) dilin temel kalıplarını yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilir; kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşüncüyü kavrayabilir durumda olmalıdır.

Bağımsız Kullanıcı B1 seviyesinde iş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını, güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanına giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilmelidir. **B2** seviyesinde güncel bir konuda uzun konuşma ve sunumları anlayabilmeli, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilmelidir. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların ve standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilmelidir.

Yetkin Kullanıcı C1 seviyesinde açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları, televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilmelidir. **C2** seviyesinde ister canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü zorluk çekmeden anlayabilmelidir.

Etkili bir dinleme öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için yapılabilecek etkinlikleri Demirel (1999:123) şöyle sıralanmaktadır.

1. Dinleme Öncesi Etkinlikler,
2. Dinleme Anındaki Etkinlikler,
3. Dinleme Sonrasındaki Etkinlikler

I.Dinleme Öncesi Etkinlikler

Dinleme etkinliği öncesinde kullanılan alıştırmalarla öğrencinin ön bilgisini etkinleştirme, dinleme metnine olan ilgiyi arttırma ve metnin konusu hakkında öğrencinin fikir yürütmesini sağlama amaçlanır. “Dinleme öncesi alıştırmalarla, sesli, görüntülü veya yazılı uyaranlarla dinleme metninin konusundan haberdar edilen öğrencinin, dinlemeye hazırlanması ve konunun içine çekilerek fikir yürütmesi sağlanır.”(Kanlıöz,2006:106)

Bu aşamada yapılacak etkinlikler şunlardır(Demirel,1999:123):

a)Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verilir.

b)Kestirme: Konu hakkında tahminde bulunmadır. Dinlenecek konunun başlığı söylenir, resim ve ipuçları verilerek metnin kestirilmesi istenir.

Bu aşamada kullanılabilecek alıştırmaların neler olabileceğini Kanlıöz (2006:92-97) özetle şöyle aktarır: Kavram çağrışım haritasından yararlanma, tek bir resim, fotoğraf veya karikatürden yararlanarak ne dinleyecekleri hakkında fikir yürütmelerini isteme, karışık şekilde verilen resimleri, anlamlı bir öykü oluşturacak şekilde sıraya koyma, sesli uyaranlarda bulunma.

c)Sahnenin Oluşturulması: Dinlenecek metinde geçen olayın görsel araçlarla canlandırılmasıdır. Bunda amaç, öğrencilerin duyduklarını görmelerini sağlamak, böylece metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır. Bunun için resim, fotoğraf, çizgi resim ve posterler kullanılır.

d)**Yeni Sözcük Öğretimi:** Dinleme metninde geçen yeni sözcükler ve gerekliyse yeni cümle yapıları öğretilir. Yeni öğrenilen sözcükler, bilinen tümce kalıplarıyla, yeni tümce kalıpları da bilinen sözcüklerle öğretilmelidir.

e)**Genel Soruların Yöneltilmesi:** Dinlenecek metnin ilgili çok genel 2-3 soru sorulur. Konu, başlangıç düzeyinde üç, orta düzeyde iki ve ileri düzeyde bir kez tümüyle dinletilir ve daha sonra öğrencilerin genel sorulara cevap vermesi istenir.

II. Dinleme Anındaki Etkinlikler

Kanlıöz(2006:97-104), dinleme sırasında yapılabilecek çalışmaları iki grupta inceler:

A.Metnin Tümünü Anlamayı Gerektiren Alıştırmalar

Yazılışı farklı ancak söylenişi birbirine çok yakın seslerin olduğu sözcüklerin veya yazılışları ve söz dizimleri aynı olan cümlelerin farklı bir vurgulama ile seslendirildiğinde farklı anlamlara neden olduğunu gösteren sesletim alıştırmaları; dinleme metninin resminde görülen yerler, kişiler, renkler ve durumların ayrıntılı şekilde tarif edilmesiyle yapılan **resimli dikte** çalışması veya metinde duyduklarını **harekete aktarma** oyunları ile metnin tümünü anlamaya yönelik alıştırmalar.

B.Metnin İçinden Ana İletiyi Anlamayı Gerektiren Alıştırmalar

Metnin konusuyla ilgili bilgileri bulup bir tabloya yazma alıştırmaları gibi metindeki bilgiyi seçerek okuma etkinliklerini içeren alıştırmalardır.

III. Dinleme Sonrası Etkinlikleri

Demirel(1999:124)'in bu aşamada yapılabilecek etkinliklerin şunlar olduğunu bildirir:

- 1.Dinlenen metinle ilgili ayrıntılı sorulara yanıt verme.
- 2.Metnin sözlü ya da yazılı özetini çıkarma
- 3.Eğitsel oyunlara, iletişimsel çalışmalara yer verme. Bu çalışmalar:

- a)Giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikâyenin sonuç kısmını söyleme
- b)Duyulanları resimle ya da çizgi resimle ifade etme
- c)Metinle ilgili resimleri ya da cümleleri olayın oluş sırasına göre dizme
- d)Dinlenenleri yazma ya da dikte etme
- e)Duyulan eksik bir cümleyi tamamlama
- f)Metne uygun başlık önerme
- g)Metinde boş bırakılan yerleri doldurma

Dinleme sonrası alıştırmaları, öğrencinin duyduklarını ne derece anladığını belirlemeye yönelik alıştırmalardır.

2.2.2. Konuşma

Konuşma bir konuşmacı ve bir dinleyici arasında oluşan iki yönlü bir süreçtir. Üretken bir beceri olan konuşma becerisi ile alıcı bir beceri olan dinleme becerisinden oluşmaktadır.

Konuşma Demircan'a göre (1990: 252) kuruluş açısından ses, dilbilgisi ya da her ikisinin de dışı vuruluşunu, hem algılayıcı hem üretici olarak katılmayı, yalnızca ses üretimiyle kalmayıp yüz ve vücut hareketlerini de içerdiğinden dört boyutlu (üretici, algılayıcı, işitsel, görsel) bir eylemdir.

Valette (akt:Ocaklı,2008:40)'ye göre konuşma becerisi sosyal bir beceridir. Kişi tek başına okuyabilir ya da yazabilir, radyo dinleyebilir ya da televizyon izleyebilir. Ancak bir kişinin dinleyicisi olmadan konuşması nadiren görülen bir durumdur. Başka bir deyişle, sözel iletişim konuşma eyleminin ilk hedefidir ve bir konuşucuya, dinleyiciye ve etkileşime ihtiyaç duyar.

Demirel (2002:90)'e göre konuşmanın dört niteliği vardır:

1.Konuşmanın Fiziksel Niteliği: Konuşma ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.

2.Konuşmanın Fizyolojik Niteliği: Konuşma, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil,

damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

3.Konuşmanın Psikolojik Niteliği: Bu noktada anlambilim (semantik) devreye girer. Anlambilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendisi üzerinde değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz.

4.Konuşmanın Toplumsal Niteliği: Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoğlu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanılarak iletişim kurma yoludur.

Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesi'nde konuşma becerisi bakımından bireyden beklenenler karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım başlıklarıyla ele alınmıştır.

Karşılıklı Konuşmada temel kullanıcı (A1, A2) söylemek istediklerini basit kalıplarla anlatabilir, kısa sohbetlere katılabilir, gündelik hayatın gerektirdiği basit iletişimi gerçekleştirebilir durumda olmalıdır.

Bağımsız Kullanıcı B1 seviyesinde, dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilmeli; ilgi alanına giren ya da günlük yaşamla ilgili konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilmelidir. **B2** seviyesinde anadili konuşucularıyla kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilmeli; bildiği konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerini açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilmelidir.

Yetkin Kullanıcı C1 seviyesinde kullanacağı sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendini akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilmeli; dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilmeli, düşüncelerini açık bir ifadeyle dile getirip karşındakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilmelidir. **C2** seviyesinde hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilmeli; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilmeli, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilmelidir.

Sözlü Anlatımda Temel Kullanıcı yaşadığı yeri, tanıdığı insanları ve kendisi hakkında basit bilgileri betimleyebilecek durumda olmalıdır.

Bağımsız Kullanıcı B1 seviyesinde deneyimlerini, hayallerini, umutlarını, isteklerini ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilmeli, düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilmeli, bir öyküyü, bir kitap ya da filmin konusunu anlatabilmelidir. **B2** seviyesinde ilgi alanına giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilmeli, çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilmelidir.

Yetkin Kullanıcı C1 seviyesinde, karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilmeli, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmasını tamamlayabilmelidir. **C2** seviyesinde, her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları anlamasına yardımcı olacak şekilde konuşmasını etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilmelidir.

Konuşma becerisinin **sesletim, dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık** alt boyutlarında kazandırılması gerekir. Sesletim çalışmalarına daha çok temel seviyede yer verilir. Konuşma becerisini; dilbilgisi kurallarına uygun, yeterince sözcük kullanarak ve akıcı bir şekilde geliştirebilmek için yapılabilecek etkinlikleri Demirel (1999:126-128) üç grupta ele alır:

1. Mekanik Alıştırmalar: Dilin kurallarını ve yapısını öğretmeye yönelik alıştırmalardır. Yineleme alıştırmaları, yer değiştirme alıştırmaları (özne nesne ya da fiilin değiştirilerek yeniden söylenmesi), çevirme alıştırmaları (olumlu tümcenin olumsuz tümceye, etken yapının edilgen yapıya çevrilmesi, vb.) gibi...

2. Anlamli Alıştırmalar: Dilin kurallarının ve yapısının anlamli olarak öğrenilmesinin amaçlandığı bu alıştırmalarda mekanik yinelemelerden çok üretme önemlidir.

3. İletişimsel Alıştırmalar: Dilin kullanımına ilişkin alıştırmaları içerir: diyaloglar, tartışmalar, rol oynama ya da okuma tiyatrosu, söylevler, doğaçlama yapma, hikâye anlatma, iletişimsel oyunlar oynama gibi.

2.2.3. Okuma

Okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel,1999:133)

Anlamaya dayalı dil becerileri anlatmaya dayalı dil becerilerinden daha çok gelişmektedir. “Ana dil ve amaç dildeki becerilerin birbirlerine oranları dinleme 8, okuma 7, konuşma 4 ve yazma 2’dir.” (akt:Kuzu:1999:8). Bu da yazdığımızdan 3 ½ kat fazlasını, konuştuklarımızdan neredeyse 2 kat fazlasını okuduğumuzu gösterir. Bir ülkenin kültürünü tanıyabilmek, bilimsel konularda araştırmalar yapabilmek ve gündelik hayattaki gelişmeleri takip edebilmek için okuma becerisinin gelişmiş olması çok önemlidir.

Metnin tümünü anlamayı gerektiren tümsel okuma, sadece önemli yerleri anlamak için izleksel okuma, aranan bilgiyi bulmaya yönelik arayıcı okuma, metinde okuyucunun ilgisini çeken bir özelliğe bağlı olarak devam edilen yönlendirici okuma gibi okuma amacına bağlı olarak okuma çeşitleri değişebilmektedir. “Özellikle yazınsal metinler ve okuyucu için yepyeni bilgi içeren metinler, tümsel okuma biçimiyle okunur.”(Polat,1990:81)

Anadil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de okuma becerisini geliştirmede farklı yöntemler kullanılabilir: göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, canlandırarak okuma, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma gibi.

Yabancı dil öğretiminde, okuma becerisi bakımından gelişmiş bir öğrenciden beklenenler şunlardır:

- Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme

- Okunan metne uygun başlık önerme
- Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme
- Okunan metin hakkında genel bilgi sahibi olma
- Okunan metin hakkında detaylı bilgi edinme
- Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma
- Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme
- Okunan metnin özetini çıkarma (Demirel, 1999:134)

Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesi'nde okuma-anlama becerisi bakımından **Temel Kullanıcı** katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilecek; ilanlar, kullanım kılavuzları, mönüler, zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilecek ve kısa kişisel mektupları anlayabilecek durumda olmalıdır.

Bağımsız Kullanıcı B1 seviyesinde mesleğiyle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri; kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilmelidir. **B2** seviyesinde yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları; çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilmelidir.

Yetkin Kullanıcı C1 seviyesinde üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilmelidir. **C2** seviyesinde kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyup anlayabilmelidir.

Yabancı dil dersinde metinlerle çalışırken okuma becerisini geliştirmeye yönelik adımlar okuma öncesini, okuma esnasını ve okuma sonrasını ayrı ayrı ele almayı gerektirir.

Okuma öncesinde yer alan çalışmaların temel amacı; okuyucunun dünya bilgisini harekete geçirmek ve okuma nedenlerini belirlemektir. Bu çalışmalar

sayesinde okur hangi konuda metin okuyacağını sezmekte ve bu konuya ilişkin var olan bilgilerini harekete geçirmektedir.

Demirel (1999:135-136) okuma öncesinde temel olarak üç etkinliğin yapılabileceğini belirtmektedir:

1. Okuma metninde varsa resim ve başlık hakkında konuşma yapılır. Öğrencilerden verilen başlığa ve resme bakarak nasıl bir metin okuyacaklarını kestirmeleri istenir.

2. Okuma metninde geçen bilinmeyen sözcükler ve gerekirse yeni yapılar öğretilir.

3. Okunacak metinle ilgili çok genel 2-3 soru sorulur.

Öğretmenin bildiği ama öğrencinin henüz bilmediği konuyla ilgili sorular sorularak öğrenci konuya yaklaştırılmış olur.

Okuma Sırasındaki etkinliklerde Demirel (1999:136) temel olarak öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve yazarın iletmek istediği mesajı almaları istendiğini belirtmektedir. Öğrenci, dikkatini metnin belirli noktalarına yoğunlaştırabilmelidir. Bu aşamada öğrencinin yapmasını isteyebileceğimiz etkinlikler şunlardır:

1. Okurken bilinmeyen kimi sözcüklerin anlamını kestirmesi,
2. Anlaşılması güç tümcelerde şahıs zamirlerinin hangi ad yerine kullanıldığını bulması,
3. Ayrıntılı sorulara cevap bulması,
4. Ana fikir ve yardımcı fikirleri araştırması
5. Yazarın üslup özelliğine dikkat etmesi
6. Not tutması ve önemli görüşlerin belirtildiği tümcelerin altını çizmesi.

Okuma Sonrasındaki aşamada amaç, öğrenilen dilin gramerini pekiştirmek ve okuma becerilerini geliştirmektir. Öğrencinin yapmasını isteyebileceğimiz etkinlikler şunlardır:

1. Metinle ilgili ayrıntılı sorulara doğru cevap vermesi,

- 2.Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin ne olduğunu söylemesi,
- 3.Metindeki bilgiyi değişik bir şekilde aktarması. (Şekil, diyagram ya da akış çizelgesi ile göstermesi),
- 4.Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ana çerçevesini belirlemesi,
- 5.Okunan metni kendi sözcükleriyle özetlemesi,
- 6.Metinde geçen olaya ilişkin bir kompozisyon yazması.

Okuma sonrası yapılacak çalışmalarda Değer ve Fidan'ın(2004) önerdiği Bloom'un “zihinsel beceri geliştirme sınıflandırması” ders malzemesi hazırlamakta adım adım takip edilebilecek bir yol çizmektedir. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından (Sönmez,1986:44) oluşan bilişsel öğrenme sürecinde hangi etkinliklere yer verilmelidir?

Bilgi basamağı hatırlama ve tanımayı içerir. Metindeki bir bilgiyi tarayarak bulma; olayın ne zaman, nerede kimler arasında geçtiğini bulma; hangi sözlerin veya düşüncelerin hangi konuşmacıya ait olduğunu belirleme, sözcüğün metinde hangi anlamda kullanıldığını bulma gibi çalışmalar yapılabilir. Doğru-yanlış, var-yok, yanlış bilginin düzeltilmesi, metinde geçen olaylarla ilgili karışık düzenlenmiş cümlelerin doğru sıraya sokulması, verilen yanlış bir bilginin düzeltilmesi alıştırmalarından yararlanılabilir.

Kavrama basamağı, bilgi basamağında elde edilen bilgilerin anlamını kaybetmeden başka bir biçimde ifade edilmesini yani “çevirme”yi, nesnelerin gelecekteki durumlarını kestirebilmeyi yani “ötelemeyi”, anlamın açıklanmasını yani “yorumlama”yı içerir (Sönmez,1986:54). Öğrenciden metni gözden geçirerek konuyu bulmasını, bazı kişi veya kavramları kendi cümleleriyle tanıtmayı/ karşılaştırmayı, olaylar veya kişiler arasındaki benzerlikleri/farklılıkları bulmasını, verilen bilgiyi somutlayan örnekleri belirlemesini, olayın sonunu tahmin etmesini, metinden öğrenilen sözcükleri kendi cümleleri içinde kullanmasını isteyebiliriz.

Uygulama basamağı, öğrenilenlerle herhangi bir sorunu çözmeyi içerir. Bu aşamada bilinenleri tekrar anlatmak değil, eldeki verilerle çıkarım yapma söz

konusudur. Metindeki bir sorunu çözmek için metindeki kişilerden biri olsaydın sen neler yapardın veya ne tavsiye ederdin gibi sorularla bireysel veya grup çalışması yapılabilir.

Analiz basamağı metni oluşturan öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişkileri bulmayı içerir. Metnin bölümlerini bulma, bu bölümlere başlık koyma, ana ve yardımcı düşünceleri belirleme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurma, metnin yapısını oluşturan unsurları belirleme, metni oluşturan toplumsal kültüre ait özellikleri belirleme etkinlikleri yapılabilir.

Sentez basamağı, öğeleri yeniden kurgulayarak özgün bir ürün ortaya çıkarmayı içerir. Metnin sonunu değiştirip yazma, metindeki kişilerde kişilik değişikliği yapıp olayları değiştirerek yeniden yazma, metindeki bir kişinin belirtilmemiş olan duygu ve hayallerini iç konuşma veya mektup şeklinde yazma, metnin türünü değiştirerek yeniden yazma gibi etkinlikler yapılabilir.

Değerlendirme “...elde edilen bilgilerin, belli amaçlar açısından yargılanmasıdır. Yargılama bilinçlice olmalı, ölçütlere, kural ve ilkelere dayandırılmalıdır.”(Sönmez,1986:65) Bu nedenle okuyucu, metin hakkında ortaya koyacağı yargının nedenlerini de belirterek açıklamalıdır. Olayları mantıklı buluyor musunuz, metindeki olayların günümüzde yaşanması mümkün mü, metin hangi edebi türe aittir gibi sorularla konuşma/yazma etkinlikleri yapılabilir. Tablo 3’te örnek niteliği taşıyan yaratıcı çalışma biçimleri ve uygulama aşamaları gösterilmektedir.

Tablo 3 Yaratıcı Çalışma Biçimleri ve Uygulama Aşamaları

1. Aşama:	2.Aşama:	3.Aşama:
Metnin okunması öncesindeki çalışma biçimleri	Metnin okunması sırasındaki çalışma biçimleri	Metnin okunması sonrasındaki çalışma biçimleri
Metnin konusuyla bağlantılı olan görsel malzemelerle yapılan çalışmalar (resimler, kolaj çalışmaları, posterler ya da çizimler)	Birbirinden ayrılmış metin parçalarını bir araya getirme	Önceden verilmemiş olan metin başlığını bulma çalışmaları
Metnin konusuyla bağlantılı olan işitsel malzemelerle yapılan çalışmalar (müzik parçaları, akustik etkiler ya da müzik eşliğinde yapılan düş yolculukları)	Metne yerleştirilen boşlukları doldurma ya da tamamlama çalışmaları	Metni tamamen farklı bir türe dönüştürmek (radyo oyunu ya da kısa oyun sahneleri oluşturmak ve bunları canlandırmak)
Anahtar sözcüklerden yola çıkarak yapılan üretim bazı çalışmalar (beyin fırtınası, sözcük listeleri, kısa öyküler, şiirler)	Okuma sonrasındaki ilk kişisel izlenimlerin dile getirilmesi (sözlü ya da yazılı olarak)	Metnin içeriğine yönelik müdahaleler yapmak (metnin sonunu değiştirmek, alternatif niteliği taşıyan farlı ve yeni sahneler yerleştirmek)
Başlık, konu, metin öğeleri, metnin kişileri doğrultusunda yapılan üretim bazı çalışmalar (içeriğe yönelik tahminler, olay akışını belirleme)	İlk kişisel izlenimlerin farklı bir biçime dönüştürülmesi (resim, grafik ya da metin üretimi)	Metinde yalnız ima edilmiş olan bazı örtülü unsurları devreye sokmak (metin kişilerinin düşünceleri, hayali konuşmalar ya da mektuplar)
Provakatif etki yaratan sözlerin kullanımı	Bazı kısımlarda metni okumaya ara vererek metnin devamının oluşturulması ya da sonraki gelişmelerin tahmin edilmesi	Metinde somut değişiklikler yapmak (yeni kişiler eklemek, olayın yerini ve zamanını, kişilerin cinsiyetini ve yaşlarını vs. değiştirmek)
Metnin konusuna ilişkin genelleyici sözlerin kullanımı	Metinde belirgin olan görüşlere ya da savlara yönelik saptamaların ve değerlendirmelerin yapılması	Orijinal metne benzer biçim özelliklerine sahip metinler yazmak(mevcut örneğe paralel şiir, öykü masal vs. yazmak)
Sıralama aktivitesi (çeşitli görüşlerin inandırıcılık düzeyine göre sıralanıp tartışılması)	Metin üretimi (saptanan çeşitli sorulara ve biçim özelliklerine yönelik olarak ya da metnin başlangıcının verilip devamının oluşturulması yoluyla)	Orijinal metnin içerik özelliklerine paralel olan farklı türde metinler yazmak (mektup, okur mektubu, gazete haberi, diyalog, öykü ya da günlük biçiminde kendi özgün metnini yazmak)
Saptanan belirli sorular çerçevesinde öğrenci görüşlerine ilişkin küçük çaplı bir anket uygulaması	Öğrencinin kişisel okuma deneyimini irdileyen soruların yanıtlanması (metin içeriği ve yorumuna yönelik açıklamalar, öğrenci algılarından ve tepkilerinden yola çıkarak yapılır)	Bir metni farklı bir metin kişisi açısından yaklaşıp yazmak (yeni bir kişinin ya da yan kişilerden birinin bakış açısından hareketle)

(Ünal, 2005:210)

2.2.4.Yazma

Yazma; duygu, düşünce, bilgilerin, görülen ve yaşananların yazıyla aktarılmasıdır. Ana dil öğretiminde de yabancı dil öğretiminde de dört dil becerisinin son aşaması olarak ele alınır; çünkü o dilde edinilmiş bütün bilgilerin kullanılması gereklidir. Ana dilimizde bile yazı yazmak durumunda kaldığımızda kendimizi tam ve doğru ifade edebilmek için yaşadığımız sıkıntıyı düşünürsek yabancı dilde yazmanın ne kadar zor bir beceri olduğu anlaşılır.

Yazma bilgidен çok beceri gerektirir. Ustaca yazma sıkı çalışma, okuma, okuduklarından çıkarsamalar yaparak yazma ve uzun yıllar boyunca uygulama gerektiren bir süreçtir. Yazma becerisinin gelişmesi, sürekli ve planlı yapılan etkinliklerle mümkündür. Öğrencilerin kendini yazarak etkin bir şekilde ifade edebilmesi için her gün yazmaya zaman ayırması gerekmektedir. (Akkaya ve Kırmızı,2010:1)

Yazma; anlatmak istediğimiz konuyu karşılayabilecek kadar sözcük bilmeyi, dilbilgisi kurallarına hâkim olmayı, gözlem, dinleme ve okuma yoluyla edinilmiş bilgi birikimini gerektiren karmaşık bir beceridir. Bir bakıma, öğrenmeye çalıştığımız dili ne kadar öğrenebilmiş olduğumuzun göstergesidir. Sözcük, tümce, paragraf ve metin boyutu olan üretici bir çalışmayla başa çıkmamız gerekmektedir. Başarılı bir yazılı anlatım için neyi, kime, hangi bağlamda anlatacağımızı ve hangi türde anlatacağımızı da dikkatle düşünmeliyiz.

Konuşma becerisi ana dilde de yabancı dilde de kendiliğinden edinilebilir bir beceri olduğu halde yazma bir öğrenim süreci gerektirir. Konuşma becerisi, dilin konuşmadan ibaret sayıldığı davranışçı psikolojinin etkisiyle üzerinde ısrarla durulan bir beceri olduğu halde yazma öğretimi ihmal edilmiştir. “Öğretmenler sınıf içinde yazma eğitimi yapma yerine, ara sıra ev ödevleri vererek yazma becerisi konusunu geçiştirmektedirler.”(Hengirmen, ty.48). Yabancı dilde yazma eğitiminin ayrı bir alan olarak ele alınması da oldukça geç başlamıştır. Yazma zor bir beceri olsa da doğru yazma öğretilir. Yabancı dil öğrencisinden o dilde iyi bir yazar olmasını değil, doğru yazmasını bekleriz.

Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesi'nde **Temel Kullanıcı** kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilecek, kişisel bilgi formları doldurabilecek ve teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilecek durumda olmalıdır.

Bağımsız Kullanıcı B1 seviyesinde bildiği ya da ilgi alanına giren konularla bağlantılı bir metin; deneyim ve izlenimlerini betimleyen kişisel mektuplar yazabilmelidir. **B2** seviyesinde ilgi alanına giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler, belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor, olayların ve deneyimlerin kendisi için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilmelidir.

Yetkin Kullanıcı C1 seviyesinde görüşlerini ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilmeli; önemli bulduğu konuları ön plana çıkaran karmaşık konuları mektup, kompozisyon ya da rapor halinde hedef okuyucu kitlesine uygun bir üslupla yazabilmelidir. **C2** seviyesinde uygun bir üslupla açık, akıcı bir şekilde, okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anlamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler; meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilmelidir.

Yazma becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli yaklaşımları ve bu yaklaşımların hangi etkinliklerle uygulanacağını incelemek yazmada beklenen amaçlara ulaşmak için yol gösterici olacaktır.

Yaylı (2009:71), yabancı dilde yazma eğitiminde günümüze kadar uygulanmış yaklaşım ve kuramların, 1980'lerde İngilizcenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesinde yazma eğitiminin ayrı bir alan olarak ele alınmasıyla ortaya çıktığını ve gelişiminin çeşitli evreleri içerdiğini belirtir. Bu yaklaşımlar ve yapılan etkinlikler aşağıda özetlenmiştir.

Biçimsel yaklaşımda “nasıl” öğretilceği değil “ne” öğretilceği üzerinde durulmuş ve “dilbilgisi”ne önem veren bir öğretim benimsenmiştir. Öğrenciyi anlam üzerine yoğunlaştırmayan bu yaklaşımda yazma, yazarın dil unsurlarını doğru bir

şekilde kullandığı bir ürün ortaya çıkarma çabası olarak görülmüştür. Bu yaklaşımda yazma etkinlikleri şu aşamalarla yapılır:

- Boşluk doldurma, yerine koyma ve eksik tamamlama gibi cümle boyutunda çalışmalar
- Kişi ve zaman gibi dil öğelerinin değiştirileceği kontrollü yazma etkinlikleri
- Model bir metni taklit ederek tekrar yazma
- Model metne benzer bir metin yazma.

Bu yaklaşımda özgün ve akıcı bir anlatım sağlamak değil, dilsel bakımdan doğru yazmak hedeflenmiştir.

İşlevsel yaklaşım uygun işlev için uygun dil kullanımına yönelmiştir. Yazma eğitiminde izlenen yol ve yapılabilecek etkinlikler şöyledir:

- Öğrencilerin gereksinimleri göz önünde bulundurularak gerekli işlev yapılarının belirlenmesi
- Seçilen yapıyla ilgili cümle tamamlama, yarım cümleleri eşleştirme çalışmaları
- Başlangıç ve sonuç cümlesi verilen paragrafı hedef dilbilgisi yapısını kullanarak tamamlama
- Seçilen metin tipine göre giriş, gelişme ve sonuç paragraflarıyla kompozisyon oluşturma.

Yaratıcı ifade yaklaşımı önceliği anlama ve düşünceye verir. Yaratıcılık ön planda olduğu için yazma katı kurallar çerçevesine sıkıştırılmaz. Model metinleri dayatmaktan kaçınır. Üründen çok yazara önem verir. Kişisel öneme sahip konuların seçimine izin verilir. Yazma “anlamı keşfetme” olarak görüldüğü için belli fikirleri ya da konuları dayatmaktan kaçınır. Amacı, öğrencinin yaratıcılığını yansıtabileceği özgün bir metin oluşturabilmesidir.

Bu yaklaşımda yapılan etkinlikler; yazma öncesi etkinlikleri, günlük tutma ve paralel metinler üretme şeklindedir.

Süreç yaklaşımında öğrencilerden yazma amaçlarını ve kimin için yazdıklarını belirleyerek çok sayıda taslak yazmaları istenir. Yaklaşım öğrencilere oluşturdukları taslak metindeki konuyla ilgili düşüncelerini ve yazacaklarını belli bir düzen içinde toparlayabilme becerisini kazandırmaya çalışmaktadır. Böylece yazma, öğrenciler açısından yeni düşünceleri ve bunları ifade edebilecekleri yeni dil kalıplarını keşfetme süreci haline gelecektir. Süreç yaklaşımında yapılabilecek etkinlikler şunlardır:

- Öğretmen ve öğrenciler konuyu belirler
- Tartışma, beyin fırtınası, kümeleme, ağaçlandırma diyagramı, çizim, resim, rol yapma gibi yazma öncesi stratejilerle konu hakkında düşünceler ortaya koyma
- Ortaya sürülen düşünceleri düzene koyma, planlama
- İlk taslağı oluşturma ve/veya öğrencilerden dönüt alma
- Alınan dönütler doğrultusunda metni gözden geçirerek ilave, çıkarma ve düzenleme yapma, yeniden yazma
- Öğrenci/öğretmen dönütlerinin tümüne karşılık verebilecek şekilde düzeltilmiş metni sunma.

İçerik odaklı yaklaşım öğrencinin yazacağı konu hakkında bilgi sahibi olmasını esas alır. Öğrencilerin akademik yaşantılarında karşılaşılabilecekleri ve bunların içerikleri yazma eğitiminin temelini oluşturur. Bu yaklaşımda okuma ve yazma iç içedir; çünkü okumanın yazma üzerindeki olumlu etkilerinden yararlanılır. İçerik odaklı yaklaşımla yazma eğitiminde aşamalı olarak yapılabilecek etkinlikler şunlardır:

- Öğrenci ve öğretmenin beraber belirleyeceği konular çeşitli alanlardan seçilir ve seçim öğrenci gereksinim ve ilgisine göre yapılır.
- Paralel metin okuması ya da beyin fırtınası yolu ile konunun gerektirdiği sözcük ve yapılar etkin hale getirilir.
- Grup çalışması yoluyla konu hakkında fikir üretilir, bilgi toplanır ve yazıya aktarılır.

Okur odaklı yaklaşım da içerik yaklaşımındaki gibi akademik temellidir. Bu yaklaşıma göre yabancı dilde eğitim bir bütün olarak öğrencinin akademik toplumla kaynaşmasını hedeflemelidir. Okur odaklı yaklaşımda vurgulanan okur beklentisi, bir bireyden ziyade bireylerin ait olduğu toplulukların beklentilerine işaret eder. Yazar, amacına ulaşmak için belli gruplarca kabul edilmiş kurallara göre yazmakla yükümlüdür. Okuruyla arasındaki ilişkiyi de göz önüne alarak gerekli yazı formunu kullanır. Bu yaklaşım, öğrencilere akademik, mesleki ve sosyal hayatlarında gereksinim duyabilecekleri metin tiplerini yazabilmeleri için gerekli becerileri kazandırmaya odaklanmıştır. Okur odaklı yazma etkinlikleri şöyle yürütülebilir:

- İletinin amacını belirleme
- Uygun metin tipini belirleme
- Seçilen metin tipine örnek metin yapılarını, bağlamı ve gerekli dil yapılarını inceleme
- Taslak metin oluşturma ve dönüt alma
- Düzelterek tekrar yazma.

İncelenen yazma yaklaşımlarından yaratıcı yazma yaklaşımı dilbilgisine öncelik vermemesi, model metin dayatmaması, yazarın yaratıcılığını ön planda tutması nedeniyle yazınsal bir ürün olan halk hikâyeleriyle çalışırken kullanılmaya uygundur. Metnin yaratacağı duyguları ve düşünceleri yazma yoluyla aktarmayı sağlayacak alıştırmalar hazırlanması gereği ortaya çıkmaktadır. Metnin dinlenmesinden ve okunmasından sonra yapılacak çalışmalar yazma öncesi hazırlık özelliği taşıyacaktır.

2.3. HALK HİKÂYELERİ

Çalışmamızın problem tümcesini oluşturan “yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanılabilir mi” sorusunu yanıtlayabilmek için bu türün özelliklerini ve diğer yazınsal türlerden farklarını dikkate almamız gereklidir. Bu bölümde halk hikâyesinin ne olduğu, çeşitlerinin neler olduğu, hangi türlerle benzerlik gösterdiği sorularına yanıt aranacaktır.

2.3.1. Halk Hikâyelerinin Özellikleri

Öncelikle araştırmacıların tanımlarına bakarak halk hikâyesinin ne olduğunu belirlemeye çalışalım.

Boratav(1988a:51-52), 16. yüzyıldan beri destanın yerini alan, destanla modern roman arasında bir anlatı türü olduğunu belirtir.

Otto Spies, halk hikâyelerini “bir sevgiliyi elde etme yolundaki maceraları anlatan masal” (akt.Boratav,1988b:64) olarak ele alır.

Karadağ(1999), halk hikâyelerini XV. yüzyıldan beri yaygınlık kazanmış, nazımla nesrin karışık olarak yer aldığı ve uzun yıllar halkın edebi ihtiyacını karşılamış, tipik özellikleri olan bir anlatı türü olarak tanımlar.

Batur(1998:419), halk edebiyatında, yiğitlik, aşk konularını işleyen düz yazı-nazım karışımı bazen de yalnız düz yazı ile söylenen, çoğunlukla halk ozanlarınca (saz şairlerince) anlatılan hikâyelere halk hikâyesi dendiğini belirtir.

Alptekin(2005:18), göçebelikten yerleşik hayata geçişin ilk ürünlerinden olduğunu belirttiği halk hikâyelerini aşk, kahramanlık gibi konuları işleyen; kaynağı Türk, Arap-İslam ve Hint-İran olan, büyük ölçüde âşıklar ve meddahlar tarafından anlatılan nazım nesir karışımı anlatmalar olarak tanımlar.

Yardımcı(2008:140), kapsamlı bir tanımla halk hikâyesinin niteliklerini ifade eder:

“Türk Edebiyatı verimleri içinde eski destan geleneğinin yerini alıp XVI. yüzyıldan itibaren görülmeye başlayan, genellikle âşıklar tarafından nazım-nesir karışık bir söylem biçimi ile dinleyicilere karşı anlatılarak nesilden nesile geçen, yer yer masal ve destan özellikleri gösteren aşk ve kahramanlık hikâyeleridir.”

Tanımlardan hareketle “halk hikâyesi” kavramıyla ifade edilen anlatı türünün özelliklerini şöyle belirleyebiliriz:

- 1.Konusu aşk ve kahramanlık üzerinedir.
- 2.Yapısında nazım-nesir iç içedir.
- 3.Sözlü edebiyat geleneğinde ortaya çıkmıştır. Bu nedenle âşıklar ve meddahlar tarafından anlatılır.
- 4.Türklerdeki eski destan anlatma geleneğinin zayıflamasından sonra 16.yüzyılda ortaya çıkmıştır. Toplumda romanın işlevini üstlenmiştir.
- 5.Kaynağını masaldan alan halk hikâyeleri olduğu gibi, kimi hikâyelerde de masal motifleri bulunmaktadır.

2.3.2. Halk Hikâyelerinde Konular

Türkmen(1983:173), halk hikâyelerinin konusu bakımında gelişiminin kahramanlık, kahramanlık-aşk, aşk şeklinde olduğunu belirtir. Dede Korkut ve Köroğlu gibi ilk hikâyelerde kahramanlık ön plandadır. İkinci aşamada kahramanlığın yanında aşkın da olayların akışında önemli rolü görülür. Bu hikâyelerde kahramanlar sevdiği için yiğitlikler yapar. Şah İsmail, Kirmanşah, Yaralı Mahmut, Elif ile Mahmut hikâyeleri kahramanlıkla aşkı iç içe anlatan hikâyelerdir. Üçüncü aşamada kahramanlık artık kaybolur, hikâye kahramanı sadece seven ve bu uğurda çile çekmeye hazır, pasif karakterlidir. Kerem ile Aslı, Ercişli Emrah, Derdiyok ile Zülfüsiyah, Arzu ile Kamber, Tahir ile Zühre hikâyeleri bu gruptadır.

Konusu aşk olan hikâyeler, gerçekten yaşamış olan veya yaşadığına inanılan saz şairlerinin hayatını anlatanlar ve kahramanını saz şairlerinin dışından seçen hikâyeler olmak üzere ikiye ayrılır(Boratav,1988a:53).

Gerçekten yaşamış olan saz şairlerinin hayatlarını anlatan hikâyelerde âşık başkahramandır. Başından geçenleri kendi şiirleri ile süsleyerek anlatır. Âşık Garip, Ercişli Emrah, Kerem, Tahir, Karacaoğlu gibi tanınmış âşıkların hayatlarını anlatan hikâyeler bu gruba girer.

Kahramanı saz şairi olmayan kişilerden seçilen hikâyeler konularını çeşitli kaynaklardan alır. Bir halk masalı, aşığın çevresinde yaşanmış ve toplumda iz

bırakmış bir olay, halk içinde çok okunan menkıbe, Binbir Gece gibi hikâyeye kitaplarında geçen bir olay anlatıcıya konu olabilir. Bu gruptaki hikâyelerde geçen olaylar gerçek olduğu gibi hayal ürünü de olabilir. Gerçekçi ayrıntılarla hayal ürünü öğelerin iç içe geçtiği Elif ile Mahmut, Arslan Bey, Yaralı Mahmut hikâyelerini örnek olarak gösterebiliriz.

İran-Hint ve Arap kaynaklı Leyla ile Mecnun, Yusuf ile Züleyha, Ferhat ile Şirin gibi halk hikâyelerinin dışında diğerleri konularını toplumun iç yaşantısından alır. Alptekin(2005:40), İran-Hint ve Arap kaynaklı halk hikâyelerinin dışında diğerlerinin milli olduğunu ve hemen hemen bütün Türk dünyasında anlatıldığını, bir Tahir ile Zühre'yi, Kerem ile Aslı'yı, Ercişli Emrah'ı, Âşık Garip'i âşıkların yaşadığı her yerde bulmamızın mümkün olduğunu belirtir.

2.3.3. Halk Hikâyelerinde Yapı

Canlı bir dille anlatılan hikâyelerde olayların anlatımı nesir şeklinde, karşılıklı konuşmalar ve duyguların belirtilmesi nazım şeklindedir. Mensur bölümler taklitler ve jestlerle, manzum bölümler ise saz çalarak söylenir(Yardımcı,2008:141).

Türküleriyle birlikte en çok iki saatte anlatılan, tek bir olay çerçevesinde oluşmuş kısa hikâyelere **serküşte** ya da **kaside** denir(Boratav,1988a:53). Yalnız nesir biçiminde anlatılan hikâyelere de **kara hikâye**, **tandırbaşı masalları**, **koca nine masalları** gibi adlar verilmektedir(Yardımcı,2008:140).

Anlatımı uzun süren, bazen yedi gece boyunca anlatılan hikâyeler de vardır. Bu hikâyelerde kişi kadrosu kalabalıktır. Art arda gelen beklenmedik durumların sonucunda gelişen olayların birbirine eklenmesiyle uzun soluklu bir anlatım elde edilir.

Halk hikâyeleri üç bölümden oluşur. Girişte kalıplaşmış ifadelerle anlatıma başlanır. Döşeme adı verilen bu bölümde amaç dinleyiciyi hikâyeye hazırlamaktır. Bundan sonra hikâyenin asıl metnine geçilir. Son bölümde hikâye dua ile bitirilir.

2.3.4. Halk Hikâyelerinde Anlatıcı

Halk hikâyelerinin anlatımında anlatıcı unsurunun önemini vurgulayan Boratav(1988b:55) anlatıcının, hikâyenin mensur kısımlarında, ana olaylardan sapmamak koşuluyla istediği değişikliği yapabildiğini; manzum bölümlerinde şiiri olduğu gibi vermek zorunda olduğunu, ancak araya ilaveler yapabildiğini belirtir. Halk hikâyelerinin ilk anlatıcısına musannif denir. Ancak anlatıcıların kendi sanat birikimini geleneğe eklemesiyle, halk hikâyeleri ilk anlatıldığı şekilde kalmaz. “Her anlatan kendini de katar, asıl konuyu değiştirmemekle beraber gelenek ve göreneğe bağlı yeni unsurlarla olayı zenginleştirip dinleyicinin daha çok hoşuna gidecek biçime sokar.”(Yardımcı,2008:141). Halk hikâyeleri genellikle mutlu sonla biter. Hatta sonu ayrılıkla biten bir hikâyenin bile mutlu sonla bitirilmiş varyantları görülebilir. “Genellikle dinleyiciler ayrılığı sevmediği için, anlatıcı da buna bağlı kalarak âşıkları kavuşturmaktadır.”(Alptekin,2005:39)

Karadağ(1999:168-169), anlatıcıların bir aktör gibi konuya uygun taklitli bir anlatımla hikâyeleri dramatize ettiklerini, köy ve kent çevrelerinde dinleyicinin ilgisine göre dil ve üslubu değiştirebildiklerini belirtir.

2.3.5. Destandan Romana Halk Hikâyeleri

“Halk hikâyeciliği, Anadolu’ya destanlarla gelen halkın, bu destanların türlü motiflerini, yeni vatanın tarihsel ve coğrafi yaşamına ayak uydurarak oluşturduğu yeni ve destanî bir hikâye geleneği içinde boy atmıştır.”(Batur,1998:419). Bu nedenle destanlarla halk hikâyelerinin benzer özellikleri vardır.

Bu benzerlikleri Boratav(1988a:51) özetle şöyle ifade eder:

- 1.Saz eşliğinde anlatılması, anlatımda mimik ve ses taklitlerinin önemli bir yer tutması,
- 2.Anlatının büyük boyutlu olması (3, 5,7 gece süren hikâyeler vardır.),

- 3.Anlatıcının amacının dinleyenleri eğitmek, eğlendirmek değil, ideal insan tiplerine ve özledikleri toplum düzenine duygulanmayı sağlamak olması,
- 4.Anlatıcının uzun bir öğreti dönemi sonunda yetişmesi,
- 5.Hikâyelerin çoğunlukla erkek ve yetişkinler çevresine seslenmesi.

Bu benzerliklere rağmen halk hikâyeleri farklı bir türdür. Halk hikâyelerini destandan ayıran özellikler şunlardır:

- 1.Destan manzum bir anlatımdır, halk hikâyelerinde nazım-nesir iç içedir.
- 2.Destanda kahramanlar toplum dışı güçlerle veya doğüstü güçlerle mücadele eder, halk hikâyelerinde kahramanların toplum içi mücadeleleri görülür.
- 3.Destanlarda olağanüstü unsurlar çoktur, halk hikâyeleri daha gerçekçidir.
- 4.Destanlar halk hikâyelerinden daha uzundur.

Türk halk hikâyeleri zaman içinde, destan, efsane, masal, menkıbe, meddah hikâyeleri vb. ürünlerle beslenerek dinsel, tarihsel, sosyal olayların potasında, içlerindeki bağları koruyarak halkın roman gereksinimini karşılamışlardır. (Batur,1998:419)

Halk hikâyelerine, uzunluğundan dolayı “roman” adını ilk veren Kunoş olmuştur (Boratav,1988b:70).Halk hikâyelerinde realist bir aşk temasının işlenmesi, olayların romanlarda olduğu gibi gerçek şehirlerde geçmesi, hikâyelerin doğdukları ve yayıldıkları sosyal çevreyle ilgisinin bulunması roman karakteri taşıdığını gösterir. Boratav (1988b:76), sadece bizim edebiyatımızda değil, Avrupa’da da halk hikâyelerinin modern romanın ilk şekli olduğunu söyler. Avrupa’da rönesanstan itibaren halk hikâyelerinin bünyesine karışmış yabancı unsurların tasfiye edilmesiyle romanların oluştuğunu belirtir.

İlk romanlarımızda halk hikâyelerinin etkileri açıkça görülür. Ahmet Mithat’ın ilk romanı Hasan Mellah, Kerem ile Aslı ve Emrah ile Selvi hikâyelerinin izlerini taşır. Moran(2004:32), Hasan Mellah’ın gerçekte âşık hikayelerini bir Batı romanına dönüştürme çabası olduğunu belirtir. Samipaşazade Sezai’nin Sergüzeşt

romanındaki birbirini seven iki genci ve onları ayırarak ölümüne neden olan anne babayı Kerem ile Aslı, Arzu ile Kamber, Tahir ile Zühre gibi halk hikâyelerinde görürüz. Namık Kemal'in İntibah romanı Hançerli Kadın hikâyesiyle benzer.

2.3.6.Halk Hikâyesi Masal Farkı

Masalda olduğu gibi halk hikâyelerinde de girişte kalıplaşmış ifadeler, içeriğinde fantastik unsurlar, güzellerin ve çirkinlerin anlatımında kalıplaşmış söyleyişler, bazı hikâyelerde hayali yerler bulunur. Ancak halk hikâyelerine bütünüyle bakıldığında bu özellikler hikâyelerin asıl karakterini belirtmekten uzaktır. Halk hikâyelerinin masaldan farkları şunlardır:

1.Halk hikayesinin en önemli özelliği “gerçek hayatı ön plana alıp olağanüstülüğü bir süs gibi arka planda tutması”(Yardımcı,2008:147)'dır.

2. Masallar yalnız nesirle olduğu halde halk hikâyeleri nazım-nesir iç içe bir yapıda oluşur.

3.Konusunu kitaplardan alan hikâyelerde hayali yerler vardır fakat bir saz şairinin hayatını anlatan hikâyelerde şairin yaşadığı yerler söz konusudur.

4.Masallar kısadır, halk hikâyeleri uzundur.

5.Masallarda evrensel yan ağır basar, halk hikâyelerinde anlatıcıların kattığı yerel kültür unsurları belirgindir.

6.Masalın dinleyicileri daha çok çocuklardır, halk hikâyelerinin dinleyicileri ise yetişkinlerdir.

7.Masalın anlatım amacı eğlendirmektir, halk hikâyelerinin anlatım amacı sadece eğlendirmek değildir; eğitmek ve dramatik, lirik duygulanmalar yaratmaktır.

III. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde geçmişten günümüze Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelenecektir.

Arapça ve Farsçanın etkisinde kalmaya başladığımız yıllarda milli bir heyecanla sözlük hazırlayan Kaşgarlı Mahmut Türkçenin yabancılara öğretilmesinde ilk bilinçli çabayı gösteren kişidir. Bayraktar(2003:59), Karahanlı Türkçesi döneminde; 960 yılında Satuk Buğra Han'ın öncülüğünde İslâmiyet ile yeni tanışan Türklerin, Kur'ân-ı Kerim'i orijinal metnin satır altlarında sözcük sözcük Türkçeye çevirecek kadar dillerine bağlı olduğunu belirtir. Bu ortamda Kaşgarlı Mahmut, Araplara Türkçeyi öğretme isteğiyle Divân-ı Lugâti't-Türk'ü yazmıştır. Kaşgarlı Mahmut, Divan-ı Lugâti't-Türk'ü Türkçenin de Arapça gibi büyük bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla yazmıştır. Bir başka yazılış amacı da Türklerin Bağdat'taki yönetimi ve halife sarayını ele geçirmesi nedeniyle siyasal işler için Türkçe öğrenmek isteyen Araplara Türkçe öğretmektir. Ancak İslâmiyet'in dilinin Arapça olması nedeniyle Arapça ve ardından Farsça sözcükler hızla dilimize girmeye başlar. İslâm diniyle birlikte Arap alfabesi benimsenir, Gazneliler XI. yüzyıl dolaylarında kendi dillerini bırakıp Farsçaya yönelir, XIII. yüzyılda bilim dili Arapça, edebiyat dili Farsça olur Türkçe üçüncü plana itilir. XIV. yüzyılda Türkçe konuşmak ayıp sayılmıştır.

Bayraktar(2003:60),Eski Anadolu Türkçesi için Karamanoğlu Mehmet Bey'in 1277'de yayımladığı buyruğu dönemin dil tarihi açısından en önemli olayı olarak vurgular: “Bugünden sonra divanda, topluluklarda, çarşıda, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır.” Oysa Selçuklu ve Osmanlılarda sanatçılar ve devlet adamlarınca Türkçe horlanmış, Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait eserler, Arapça ve Farsça sözcük ve tamlamalarla dolmuştur.

Âşık Paşa bu durumu Garibname’de şöyle ifade eder:

Türk diline kimesne bakmazidi

Türklere hergiz gönül akmazidi

Türk dahi bilmez idi o dilleri

İnce yolu ol ulu menzilleri (Kutlu,1983:27)

XV. yüzyılda Arapça ve Farsçanın Türkçeden daha çok rağbet görmesini, Mesihi şu sitemli dizeleriyle ifade eder:

Mesihi gökten insen sana yer yok

Yürü var gel Acem’den ya Arap’tan (Hengirmen,1993:6)

Eski Anadolu Türkçesi kapsamına girebilecek yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili tek eser İbnü Mühennâ Lûgati olarak da bilinen Hilyetü’l-İnsân ve Heybetü’l- Lisân’dır. (Bayraktar,2003:60)

XV. yüzyılda, Ali Şir Nevai tarafından Çağatay Türkçesiyle yazılan Muhakemetü’l-Lugateyn, Türkçenin Farsçadan üstünlüğünü savunur:

“Türk’ün bilgisiz zavallı gençleri güzel sanarak Farsça şiir yazmaya özeniyorlar; bir insan geniş ve iyi düşünse Türkçede böylesine genişlikler, zenginlikler durup dururken bu dilde şiir söylemenin daha yerinde, daha kolay olacağını anlar... Ana dilimin üzerinde düşünmeye koyuldum. Türkçenin derinliklerine dalınca gözlerime on sekiz bin evrenden daha yüksek bir evren göründü... ” (Hengirmen:1993:6)

XV. ve XVI. yüzyıllarda Türkî-i Basit hareketine rağmen Arapça ve Farsça, Türkçe üzerinde egemenliğini korumaya devam etmiştir.

Hengirmen(1993:6), **Kaşgarlı Mahmut’tan** sonra 1850’ye kadar yabancılara Türkçe öğretmek için Türk yazarlar tarafından hazırlanan bir yapıta henüz rastlanmadığını 1850’de **J.P. Sinan’ın** *Alphabet turc suivi d'une methode* adlı kitabını İstanbul’da yayınlamasından sonra aynı yüzyılda aşağıdaki yapıtların da yayınlandığını belirtir.

Giizelolu, E., *Dialogues fraçais-turcs, Precedes d'une vocabulaire,* Constantinople, 1852

Sinan, J.P., *Abrigt de Grammaire Turque,* İst. 1854

Fuad Efendi/Cevdet Efendi, *Grammatik der osmanischen Sprache,* Deutsch bearbeitet von H. Kellgren, Helsinki, 1855

Mehmet Mihri, *Kitabü't-tuhfettü'l-Abbasiyetü'l Medreset el aliyetü't-tevfikiye,* Mısır, 1884

Mehmet Ruhi, *Conversazione in Lingua Turca elkaliona,* İst. 1893

Hengirmen (1993:7), Türkçeyi yabancılara öğretmek üzere yabancı yazarlar tarafından hazırlanan yapıtların, Türk yazarlar tarafından hazırlanan yapıtlardan çok daha fazla olduğuna da dikkat çeker. Hengirmen'in tespitlerine göre Türk yazarlarca yazılan yapıtların toplamı 156 iken yabancılarca yazılanların toplamı 228'dir. Yabancılar tarafından yazılan Türkçenin ilk gramer kitabı da 1612'de H. **Megiser** tarafından yayınlanan *Institutionurn lingua turcicae, libri quator* adlı eserdir.

Türk dilinin Türkçe yazılmış ilk grameri 1530'da Bergamalı Kadri Efendi'nin *Müyessiretü'l Ulüm* adlı dilbilgisi kitabıdır. Bu eserde örnekler Türkçedir ama Türkçenin kuralları Arapçanın kurallarına uydurulmuştur XIX. yüzyılda Keçecizade Mehmet Fuat Paşa ve Ahmet Cevdet Paşa'nın yazdıkları *Kavaid-i Osmaniye* önemli bir çalışmadır.

Bayraktar(2003:60), Kıpçak Türkçesi döneminin, Türkçenin yabancılara öğretiminin en fazla önem kazandığı ve Türkçenin saygınlığının dorukta olduğu dönem olduğunu belirtir. Bayraktar, 1250-1517 yılları arasında hüküm süren Memlûk Devletinde Türk sultanlarının devleti yönetmesi nedeniyle Türk diline karşı ilginin arttığını belirtir. Bu ilgi sonucunda Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan kitaplar yazılmıştır. *Codex Cumanicus*, *Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak*, *Kitâb-ı Mecnû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî*, *El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtî'l-Lügati't-Türkiyye*, *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye*, *Kitabü'l-İdrâk Li-lisânü'l-Etrak* Kıpçak Türkçesi döneminin yabancılara Türkçe öğretmeyi amaçlayan eserleridir.

Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili eserler çoğunlukla iki ya da daha çok dilli sözlükler niteliğinde olmakla birlikte bunların çoğunda aynı zamanda Türkçenin özelliklerinin Arapça ölçütlere göre ele alındığı dil bilgisi bölümleri de yer almaktadır.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi artık bilimsel olarak yapılmaktadır. Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Gazi Üniversitesi yabancılara yönelik Türkçe kursları düzenlemektedir. Ayrıca, Hacettepe Üniversitesi, ODTÜ ve Bilkent Üniversitesi de bünyesindeki yabancı öğretim elemanlarına ve öğrencilerine Türkçe dersleri vermektedir. Ankara Üniversitesi UTÖM (Uzaktan Türkçe Öğrenimi Merkezi) interaktif Türkçe öğretimi hizmeti de vermektedir. Çukurova Üniversitesi, Avrupa Birliği “Bağımsız Dil Öğrenimi” projesi kapsamında çevrimiçi ve çevrimdışı Türkçe öğrenme çalışmalarını hizmete sunmuştur.

Yurt dışında pek çok ülkede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılmaktadır. İsteyen herkese açık olan kurslarda Türkçe öğretildiği gibi lisans düzeyinde öğretim yapan Türkoloji bölümlerinde ve Doğu dilleri, Balkan dilleri, Asya dilleri gibi bölümlerde Türkçe öğretimine yer verilmektedir. Kırgızistan’da Manas Üniversitesi, Budapeşte’de Macar Bilimler Akademisi Dilcilik Enstitüsü, Macaristan’da Kolozsvár Üniversitesi, Almanya’da Berlin Hür Üniversitesi (Freie Universität Berlin- Instituts für Turkologie), Avusturya’da Viyana Üniversitesi Doğu Enstitüsü (Orientalisches Institut der Universität Wien), Gürcistan’da Tiflis Devlet Üniversitesi, Azerbaycan’da Bakü Devlet Üniversitesi Polonya’da Varşova Üniversitesi, Poznań Üniversitesi ve Krakow Üniversitesi, Norveç’te Oslo Üniversitesi, Fransa’da Strazburg Marc Bloch Üniversitesi, Hollanda’da Arya International University Türkoloji bölümleri sadece birkaç örnektir.

Bazı üniversitelerde eğitim fakültelerinin Almanca, İngilizce, Fransızca öğretmenliği bölümlerinde “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi” iki kredilik bir ders olarak lisans düzeyinde yer almaktadır. Ankara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Yıldız

Üniversitesinde tezli yüksek lisans programlarıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerinde çalışılmaktadır.

Günümüzde Türkçe; yabancı dil, ikinci ya da üçüncü dil olarak öğretilmekte ve yabancılar tarafından Türkçe öğrenmeye talep artmaktadır. Türkçeyi yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenmek isteyenlerin kimliği hakkında Çotuksöken (1983:88) şu tespitlerde bulunur:

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.

Türkçeye olan talebin daha başka sebeplerini de belirtebiliriz. Ankara Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (TÖMER)'nin, 17-18 Mayıs 1999'da yaptığı "Dünyada Türkçe Öğretimi" seminerinin sonuç bildirisinden Öngün (2006:139), Türk televizyon kanallarının yayınlarının birçok ülkede izlenebilmesinin, Türklerin Türkçeyi anadili olarak sürdürmesinde ve yabancıların Türkçeyi öğrenmek istenmesinde çok önemli bir etken olduğunu belirtir.

Kültür ve Turizm Bakanlığı "Uzaktan Türkçe Öğrenim Merkezi" sitesinde Ankara Üniversitesi TÖMER'in verdiği uzaktan Türkçe öğrenme hizmetinden yararlanmak isteyebilecek kesimleri şöyle açıklamaktadır:

1. Türkiye'de yüksek öğrenim görmek isteyen yabancı öğrenciler
2. Türkiye'de çalışan yabancılar ve aileleri
 - Elçilik çalışanları
 - Turizm sektörü çalışanları
3. Türkiye ile yoğun ticaret yapan ülkelerdeki iş çevreleri
4. Avrupa'da, özellikle Almanya'da doğmuş 3. kuşak Türkler
5. Türkî Cumhuriyetlerde yaşayan soydaşlar
6. Kıbrıs'ın birleşmesi gündemde iken, bütünleşmenin yaratacağı etki ile KKTC ve Rum Kesimi halkı
7. Avrupa'daki ve dünyadaki Türkoloji bölümlerinde okuyan öğrenciler ve öğretim üyeleri
8. Türkiye'ye tatil yapmak için gelen, gelmek isteyen turistler

9. Özellikle Japonya'da ve Kore'de 2002 Dünya Kupasından sonra oluşan Türk sempatisinden yola çıkarak Türkçe öğrenmek isteyebilecek bir kesim.

Ungan(2006:222), dil öğrenmenin ekonomik kaygıdan kaynaklandığını belirtir ve Türkçe öğrenmek isteyenlerin Batıya gittikçe sayısında azalma görüldüğünü, Doğu ülkelerinde arttığını belirtir. Sibiry'a'da 25 üniversite, 4 kolej, 7 devlet lisesinde Türkçe öğrenmekte olan 2.000 öğrenci üzerinde yapılan araştırma, öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amaçları arasında ekonomik kaygının da önemli bir payı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaya göre öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri şöyle sıralanmaktadır:

- Türk firmalarında (Ticari) çalışma isteği;
- Türkiye'ye yerleşme veya orada çalışma isteği;
- Arkadaş-dost ilişkileri;
- İhtisas yapma isteği (Türkolojiler için);
- Yeni bir dil öğrenme isteği;
- Fantezi olarak (Ungan,2006:222)

2001 yılında yapılan “Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe” sempozyumunda Brendemon Türkiye’yi ekonomik, sosyal ve diğer alanlarda değer kazanırken Türk dili için aynı çabayı göstermemekle suçlar. Küreselleşme çağında, ülkelerimiz arasında hem siyasi hem de bireysel düzeyde ilişkiler arttığında bu ilişkilerin büyük bir olasılıkla İngilizce veya diğer Batı Avrupa dillerinden bir tanesi ile yapılabileceğinin düşünüldüğünü belirtir ve “ Halbuki Türk sosyal, siyasi ve ekonomik hayatı için yabancı dil bilenlerin varlığı ne kadar önemli ise, Batı Avrupa ülkelerinde Türkçe bilinmesi de bir o kadar önem taşımaktadır.” der.

Demircan (1990:17), insanlar, toplumlar uluslar arasında bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarındaki her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için anadilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerektiğini belirtir. Eski çağda Roma İmparatorluğu döneminde Grekçe ve Latince; Ortaçağda Latince ve Arapça, yeni çağda Fransızca bugün ise İngilizce, en yaygın uluslararası dil olmakla birlikte, artık dış ilişkilerin yürütülmesi için birden çok ortak dil seçilmekte, uluslararası kurumlarda hangi dillerin kullanılacağı önceden saptanmaktadır. Örneğin Birleşmiş

Milletlerde; İngilizce, Fransızca, Rusça, Çince, İspanyolca, Arapça, NATO’da Avrupa Konseyi’nde İngilizce ve Fransızca kullanılmaktadır. Türkçeye yalnız ikili dış ilişkimizde yer verilmektedir. Oysa Türkiye Avrupa Birliği’ne aday ülke statüsü taşımaktadır.

Avrupa Birliği çokdillilik ve çok kültürlülük çabasıdır. Bu amaçla, eğitim kurumlarının dil öğretimini uluslararası tutarlılık, koordinasyon ve şeffaflık içerisinde yürütebilmesi için **Avrupa Referans Dil Çatısı**; dil öğrenenlerin dilsel, kültürel ve kişisel deneyimlerini belgeleyebilmeleri için **Avrupa Dil Portfolyosu** oluşturulmuştur. Çokdillilik becerilerinin değerlendirilmesiyle ilgili ölçütler ve **Dil Pasaportu** dokümanları oluşturulmaktadır. Türkiye’de “Dil Pasaportu” ve “Referans Dil Çatısı” uygulamasına Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında 2001’de alınan onayla başlanmıştır. Comenius, Sokrates, Leonardo da Vinci ve Grundtvig (yetişkin eğitimi) programları Türkçenin de yabancı dil olarak tanıtılması, dilimizin yaygın pasaport dillerden olması yolunda ilerleme sağlaması bakımından önemlidir. Avrupa genelinde daha az kullanılan ama dünyada yaklaşık 35 ülkede (Avustralya, Avusturya, Azerbaycan, Belçika, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Kanada, Kıbrıs, Danimarka, El Salvador, Finlandiya, Fransa, Gürcistan, Almanya, Yunanistan, Honduras, İran, Irak ve İsrail) konuşulan Türkçe, Öngün (2006:145)’ün ifadesiyle kendini kanıtlamak için bir fırsat yakalamış olacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi aynı zamanda kültürünün tanıtılması bakımından da bir fırsattır. Küreselleşen dünyada söz sahibi olmanın önemli adımlarından biri de dil öğretimidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda günümüzde yapılan yayınların arttığı ve gittikçe daha bilimsel metotlarla kitapların hazırlandığı görülmektedir. Aşağıda ders kitabı olarak kullanılan yayınlardan bazıları tanıtılmıştır.

Gencan(1964), **Türkçe Öğreniyorum, Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin** adlı kitabında metinlerden hareketle konuşma ve dilbilgisi çalışmalarına yönelmiştir.

Ankara Üniversitesinden Akyüz(1976)'ün **Yabancılar İçin Türkçe Dersleri, Konuşma, Okuma** kitabı Ankara Üniversitesi tarafından basılmış ilk çalışmalardandır. Kitabın bir yüzünde Türkçe kullanımı, diğer yüzünde ise İngilizce karşılığı vardır. Konuşma ve okuma becerilerine yöneliktir. Okuma bölümünde farklı türden metinlere yer verilmiştir, ancak metinler işlenmemiştir.

Zülfikar(1980)'ın, **Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi** kitabı Ankara Üniversitesinde Türkçe kursuna devam eden öğrenciler ve yabancı ülkelerde Türkçe öğrenmek isteyenler için yazılmıştır. Yabancıların ihtiyaç duyabileceği dilbilgisi konuları kısa metinlerle verilmiştir.

Can(1981), **Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri** kitabında ses bilgisinden başlayarak dilbilgisi kurallarını örneklerle ve alıştırmalarla ele almış, başlıklar ve kuralların çoğunu İngilizce karşılığıyla vermiştir. Okuma parçalarından hareketle dilbilgisi ve anlama çalışmaları yapmıştır.

Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili Sebüktekin'in ilk baskısı 1995'te yapılan, ancak 1969'dan beri Michigan ve Boğaziçi Üniversitelerinde kullanılan **Turkish for Foreigners, Yabancılar İçin Türkçe 1-2** kitapları Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin çoğunun İngilizceyi ikinci dil olarak konuştuğu göz önüne alınarak kulak dil alışkanlığı yönteminden hareketle yazılmış, diğer yöntemlerden de seçilmiş örneklere yer verilmiştir.

Sebüktekin'in kitabına ek malzeme sağlama amacıyla Taylan ve Serin(1995) tarafından hazırlanan **Yabancılar İçin Türkçe 1:Alıştırma Kitabı**, Sebüktekin'in kitabına paralel şekilde dilbilgisi konuları ve alıştırmalar içermektedir. Açıklamalar Türkçe ve İngilizce yapılmıştır.

Aydın (1996) **Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi** kitabında dilbilgisinin yabancı dil öğretimindeki önemine değinmiştir. Dilbilgisi öğretiminde bir kuram geliştirilmesinin gerekliliğini savunmakta ve Chomsky'nin "Üretken

Dönüşümlü Dilbilgisi” modelini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için önermektedir.

Gazi Üniversitesi TÖMER öğretim elemanları tarafından 2000 yılında yayımlanan “Yabancılar İçin Türkçe 1 ve Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi 1” adlı kitaplar 2002 yılında geliştirilerek “Yabancılar İçin Türkçe 1, Yabancılar İçin Türkçe 2 ve Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi” kitapları olarak hazırlanmıştır. Türkoloji merkezlerinde ve TÖMER’lerin C kurunda Türkçeyi hiç bilmeyenler için “Yabancılar İçin Türkçe 1”; A, B kurunda olup orta ve ileri düzeyde bilenler için Yabancılar İçin Türkçe 2 kitapları dört dil becerisine uygun hazırlanmıştır. Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi bütün kurlara yönelik konuları kapsayacak şekilde hazırlanmış bir kaynak kitaptır.

Hengirmen’in Koç’la birlikte hazırladığı **Türkçe Öğreniyoruz** 1-6 seti çeşitli dillerde anahtar kitaplarla, ses kasetleriyle, VCD’lerle desteklenmektedir.

Özbay ve Temizyürek (2003)’in hazırladığı, **Güneş Türkçe Öğreniyoruz** seti dört düzeyde ders kitabı ve bunlara paralel çalışma kitaplarından oluşmaktadır. Aynı yazarların **Türkçe Öğreniyoruz Orhun** (2003) seti üç ders kitabı, üç çalışma kitabı, bir ileri düzey bir de öğretmen el kitabından oluşmaktadır.

Ankara Üniversitesi TÖMER çalışanlarından oluşan komisyonun hazırladığı Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitapları 2008’de Avrupa Konseyi’nin Ortak Avrupa Çerçevesi kılavuzu doğrultusunda yenilenerek **Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe** seti adıyla yayınlanmıştır. Üç düzeyde ders kitabı ve çalışma kitaplarından oluşan bu setin dinleme çalışmaları için hazırlanmış CD’leri de bulunmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde artan talep doğrultusunda gittikçe artan sayıda dilbilgisi kitaplarının yayınlandığı görülmektedir: Koç (1994), **Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi**, Güzel Türkçeyi Öğreniyorum I, II, III. Hengirmen (1999) **Turkish Grammar For Foreign Students**. Polat ve Abeş (2007)

Yabancılar İçin Betimlemelerle Türkçe Dilbilgisi Alıştırmaları. Duru (2008),
Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda 80’li yıllarda ders kitapları dışında, bilimsel araştırmalarla konuya bir yönelim başladığı görülmektedir. İlk araştırmalar makale düzeyinde başlamış, sonradan yüksek lisans ve doktora çalışmalarının konusu olmuştur.

Çotuksöken (1983:88-94) yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukları ve yaptıkları yanlışları incelemiştir. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulunun Türkçe Bölümüne dünyanın pek çok ülkesinden gelen yabancılar incelenmiştir. Konuyu “ekler” ve “tümceler” düzeyinde ele almıştır. Karşılaşılan sorunların giderilmesi için yapılabilecek alıştırmaları belirtmiştir. Yazım, noktalama ve sesletim güçlüklerinin de var olduğuna değinmiş ancak bu konularda ayrıntıya girmemiştir.

Yakut (1983:95-101) Batı Almanya’da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine yaptığı çalışmasında Türkçenin Almanya’da öğrenilme sebepleri üzerinde durmuş, bu öğretimi yapabilecek iyi yetiştirilmiş Türkçe öğretmenlerinin bulunmadığına dikkat çekmiştir.

Doğan (1989:259-261) da yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları hatalar üzerinde durmuştur. Ünlü ve ünsüz uyumlarının yabancılar için sorun olduğuna değinmiştir. En önemli sorunun hal ekleri olduğunu belirtmiştir.

Tezcan (1990:1055-1063) Almanya’daki Türk çocuklarına Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine yaptığı çalışmada öğretim malzemelerinden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmiş, kapsamlı bir sözlük hazırlanması gereğine işaret etmiştir.

Ungan (2006), Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu inceledikten sonra Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yapılması gerekenleri belirtir. Türkçenin akademik gramerinin hazırlanması, gerekli materyallerin hazırlanması, internet üzerinden Türkçe ğretiminin başlaması, Türkçe ğretmenliği bölümlerinde “Yabancılar Türkçe ğretimi” derslerine ağırlık verilmesi gereğine dikkat çeker.

25-26 Ekim 2001’de yapılan Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretimi Sempozyumunda sunulan bildiriler Türkçenin yabancı ülkelerde ğretiminde karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini dile getirmesi bakımından önemlidir. Bildirilerde dile getirilen sorunlar Türkçenin akademik bir gramerinin olmaması ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek üzere kurumsal çalışmaların yeterince yapılmıyor olması konularında odaklanmaktadır. Yabancı Türkologların Avrupa Birliği aday ülkesi olarak Türkçenin öğrenilmesinin önemli olduğunu, ama Türkiye’de kurumsal çalışmaların yeterince yapılmamasını dile getirmeleri ayrıca dikkat çekicidir. Sempozyum bildirilerinden bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Akdoğan, zkan ve Kurt (2001) Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde TÖMER’in rolünden söz ederler. Devletin bütün kurum ve kuruluşlarıyla, Türkçenin bir Avrupa dili olması konusunda hiç zaman kaybetmeden projeler üretmeye başlamasını gerekli gördüklerini belirtirler. Bu konudaki çalışmaların Türkiye’nin bir Avrupa lkesi olması yolunda, Avrupa’yla ekonomik ve politik anlamda btnleşmemizi sağlayacak diğer çabalardan daha az önemli olmadığını vurgularlar.

Boeschoten ve Broeder(2001), AB’de Türkçenin, konuşan kitlesi oldukça yaygın bir azınlık dili olarak tanımlandığını, ama Türkiye’nin AB yesi olmamasından dolayı Türkçenin kurumlaşamadığını belirtir. Hollanda’da yapılan “Ev Dili” araştırmasının sonuçlarından söz eder. Buna göre yeni gelen nesillerde ana dilden bir kayma grlmektedir, ama öteki azınlık dillerine göre Türkçede bu durum daha az grlmektedir. Toplumsal bağamların çoğunluk dilinin yapısal özelliklerinden daha önemli bir rol oynaması bu sonucu yaratmaktadır.

Brendemoen(2001), Türkçenin mümkün olduğunca arı veya öz Türkçe kalması için çeviri yolu ile dile giren yabancı ifade tarzlarından sakınmanın önemini vurgular, Avrupa'daki iki dilli gençlerin çevirmenlik konusunda ciddi bir potansiyel olduğunu ve bu konuda eğitilerek geliştirilmesi gereğini vurgular. Türk makamlarının çeşitli Avrupa ülkelerinde üniversite ya da yüksek okul seviyesinde dil uzmanlığı mesleğine yönelik ders programlarının açılması için çaba göstermesini önerir. Türk sosyal, siyasi ve ekonomik hayatı için yabancı dil bilenlerin varlığı ne kadar önemli ise, Batı Avrupa ülkelerinde Türkçe bilinmesinin de bir o kadar önemli olduğunu, bu nedenle Türk dili için çaba göstermenin gereğini vurgular.

Causevic(2001), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere karşılaştırmalı gramer yoluyla Türkçenin mantığının kazandırılması gereğinden bahseder.

Latifi(2001), güncel yaşamdan alınmış ve yaşayan Türkçe ile yazılmış metinlerden oluşan, kuralları somut olarak ve bol örneklerle açıklanmış, buluş stratejisini resimlerle güçlendirmiş, tüm bu çalışmalarını kaliteli kasetlerle desteklemiş, çağdaş yöntem ve yaklaşımlarla hazırlanmış Türkçe ders kitaplarının büyük bir ihtiyaç olduğunu vurgular.

Melikli(2001), Rusya'da Türkçe öğretiminin sorunlarını dile getirmektedir. Yabancılar İçin Türkiye Türkçesi Grameri çalışmasının hazırlanması gerektiğini ve dilbilgisi terimlerindeki karmaşanın giderilmesi gerektiğini belirtir. Bu sorunların giderilmesi için çalışmalar yapmak üzere "Uluslararası Türk Dili Enstitüsü" kurulması gereğine dikkat çeker.

Sempozyum bildirilerinden başka çeşitli dergilerde konuyla ilgili araştırmalara rastlanmaktadır.

Erdem(2009), yabancılarla Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi yaparak Divanü Lügati't Türk'ten itibaren yapılmış bazı çalışmaları tanıtmış, kitaplardan başka bazı tezlerin içeriğine değinmiş, makaleleri ve bildirileri listelemeye çalışmıştır.

Göçer(2007),Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarını ölçme ve değerlendirme açısından incelemiştir. Ankara Üniversitesi TÖMER’de kullanılan Hitit setini, Gazi Üniversitesi TÖMER’de kullanılan Yabancılar İçin Türkçe setini ve Gökkuşluğu Türkçe setini incelemiştir. Konu/etkinlik içi ve ünite/tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerini, kullanılan soruların çeşitliliği, temel dil becerilerine yönelik olup olmadığı ve öğrencilerin edindikleri dil becerilerini geliştirebilecekleri uygulama alanları, çalışma yaprakları, yönerge, yönlendirme vb. bulunup bulunmadığı yönlerinden ele almıştır.

Göçer(2009),Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarını da incelemiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hedef dile olan tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığını, sınıf düzeylerine göre hedef dile karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olduğunu, geldikleri ülke değişkenine göre hedef dile karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Olumlu tutum geliştirmede nitelikli öğretmen yetiştirmenin önemini vurgulamıştır.

Yaylı ve Bayyurt(2009)’un editörlüğünde hazırlanan **Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler** adlı kitap Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine yeterli yapıt bulunmadığı tespitinden hareketle hazırlanmıştır. Farklı ülkelerden ve üniversitelerden bir araya gelen araştırmacı yazarların makalelerinden oluşmaktadır. Kitabın birinci kısmında konuya kuramsal açıdan yaklaşan makaleler, ikinci kısmında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılan uygulamalı çalışmalar bulunmaktadır.

Hengirmen (ty.), **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi** adlı kitabında yabancı dil öğretim yöntemleri hakkında bilgi verdikten sonra kurucusu olduğu Ankara Üniversitesi TÖMER’de seçmeci bir yaklaşımla işlenen derslerin nasıl yürütüldüğü konusunu ele almıştır. TÖMER’in kuruluşu, görevleri, idari yapısı ve yönetmelikleri hakkında da bilgiler vermektedir.

Dilek (1995), **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özgün Metinlerle Çalışma Yolları** adlı yüksek lisans tezinde, okuma-anlama

çalışmalarında kullanılabilecek özgün metinlerle hazırlanmış, temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik alıştırma örnekleri sunmuştur.

Dilidüzgün (1995), **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler** adlı yüksek lisans tezinde dil öğretiminde yazınsal metinlerin kullanılmasını kültür aktarımı ve bildirişim gerçekleştirmek üzere önermiştir. Dil öğretim yöntemlerinin yazın kullanımı açısından incelenmesinden sonra metin seçiminde dikkat edilecek ilkeleri tespit etmiştir. “Türkçe Öğrenelim” ve “Türkçe Öğreniyoruz I” kitaplarını yazın metinlerini kullanma bakımından incelemiş, yetersiz bulmuş ve metinlerin amaca uygun şekilde kullanılmadığını belirtmiştir. Metinlerin doğru kullanımını bir şiir bir de masal metni üzerinde alışırmalarla örneklemiştir.

Zengin (1995), **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alışırmalar** adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil öğretim yöntemlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullandığı alıştırma modellerini incelemiştir. Alışırmalarda uyulması gereken okuma-anlama basamaklarına göre Türkçe Öğreniyoruz I,II,III,IV kitaplarındaki alışırmaları gözden geçirmiştir. Alışırmaların daha yetkin hale getirilmesi için özgün metinler üzerinde örnekler oluşturmuştur.

Benhür (2002), **Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar** adlı doktora tezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde vazgeçilemeyecek ilkeleri inceleyerek örnekler sunmuştur. Öğretim öncesi hazırlıklar, öğretimde uyulması gereken ölçütler ve ölçme-değerlendirme konularını ele almıştır.

Yaylı (2004), **Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri** adlı doktora çalışmasını Litvanya Vilnius Üniversitesi Filoloji Fakültesinde yapmıştır. Vefat ilanı yazma, mektup yazma, yolculuk planı yapma, televizyon programı planlama gibi görevlerle iletişimsel dil öğrenme ortamı yaratılarak Türkçe öğrenmenin öğrenci üzerindeki etkilerini belirlemiştir. Görev çalışmaları yaparken grup oluşturmada bireysel nedenlerle sorunların ortaya çıkması, sunum basamağında diğer grupların özenle dinlenmemesi, dile odaklanma

aşamasında yapılan dilbilgisi çalışmalarının az bulunması, öğrencinin yoğun anadili kullanımı gibi sorunlar belirlenmiştir. Görev çerçevesinin bütünü konusunda öğrencilerin genellikle olumlu düşündükleri gözlenmiştir. Bunun nedenleri derslerin ilginç olması, gerçek dil kullanımını öğrenciye sunması, yabancı dilde düşünmeye yardımcı olmasına dayanmaktadır.

Durak (2006) **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı** adlı tezinde Avrupa Birliği ve Birlik kapsamında uygulanan dil politikalarına değinmiş, Londra Elizabeth Garrett Anderson Dil Kolejinde Türkçenin Avrupa’da öğretimine ilişkin saptamalarda bulunmuştur. Nitelikli öğretici eksikliği, Türkçe ders kitaplarının yetersizliği, Türk dilinin ve kültürünün yeterince tanıtılmaması gibi sorunlar tespit etmiştir.

Selvikavak (2006), **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama** adlı yüksek lisans tezinde A.Ü. TÖMER’de kullanılan yabancı dil öğretim setlerinde yer alan yazma öğretimi etkinliklerini incelemiş, yüksek ve ileri düzey öğrenci grubunun ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmadığını tespit etmiştir. Öğrencilerin yüksek ve ileri düzeyde, öncelikle paragraf aşamasında, kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini sağlamak için sadece ders kitaplarına bağlı kalmamak gerektiği ve yazmayı dil öğretim programlarının bir parçası haline getirecek özel bir yazma eğitimi vermenin yararlı olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Özcan (2006), **Başlangıç Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Sözlükçe Çalışması** adlı yüksek lisans tezinde öğrenci sözlüğü içinde bulunması gereken birimleri belirlemiş ve bir e-sözlük hazırlamıştır.

Apaydın(2007), **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi** adlı yüksek lisans tezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde üzerinde yeterince çalışılmamış bir konuyu ele almaktadır. “Ulamsal Sözcük Öğretimi” yöntemiyle deneysel bir çalışma yapmış, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylere başlangıç düzeyinde yer alan kavram

alanlarını ve bu alanlara ilişkin alt kavramları daha kolay ve kalıcı bir şekilde öğretmede yöntemin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aygüneş (2007), **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları** adlı yüksek lisans tezinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan 12 seri kitabın okuma becerilerine ilişkin bölümlerini “okuma öncesi etkinlikler, okuma sırasında etkinlikler ve okuma sonrası etkinlikler” başlığı altında incelemiştir. İncelenen kitaplardaki eksikleri tespit etmiş ve bu incelemeler ışığında “seyahat” ve “sağlıklı yaşam” temalarında örnek iki okuma ünitesi hazırlamıştır.

Camkıran (2007), **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Şimdiki Zamanın Metinlerle Öğretimi**’nde şimdiki zamanın çeşitli fonksiyonlarını görsel malzemelerle öğretmeye yönelik bir çalışma yapmıştır.

Güven (2007), **Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler** adlı yüksek lisans tezinde Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenmiş ve öğrenmekte olan öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarındaki ad durum ekleri yanlışlarını incelemiştir. Ad durum eklerinin öğretimiyle ilgili önerilerde bulunmuştur.

Hacıömeroğlu (2007), **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Kiplik Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme** çalışmasında kiplik öğretime yönelik slaytlar hazırlamıştır.

Koreli (2007), **Eylem ve Ad Olarak Kullanılan ve Türkçe Sözlükte Bulunmayan Öbekler ve Bunların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri** çalışmasında yazılı basında kullanılan, ama Türkçe Sözlük (2005)’te bulunmayan 377 sözcük öbeği tespit etmiş, bunları biçimsel ve anlamsal özelliklerine göre incelemiş ve kullanıldıkları bağlamlarla beraber listelemiştir. Bu

sözcük öbeklerinden seçilmiş olan bazılarının öğretilmesine yönelik örnek alıştırmalar hazırlamıştır.

Pehlivan, (2007) **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları** adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım” uyarınca metin çalışmalarının nasıl yapılabileceğini, alıştırmalarla nasıl desteklenebileceğini ele almıştır. DİLMER’de kullanılan Türkçe Okuyorum 1,2,3 kitaplarını incelemiş, bu kitapların kültür aktarımı bakımından eksiklerini tespit etmiş ve bu eksiklerin giderilmesine yönelik öneri niteliğinde alıştırmalar hazırlamıştır.

Ülker (2007), **Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Modelinde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış** adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın bir sonucu olarak ortaya çıkan kültürlerarası etkileşim yaklaşımını ele almıştır. Türkçe öğretimi bağlamında ders kitaplarında kültür aktarımını TÖMER’de kullanılan Hitit serisi kitaplarını esas alarak “konu alanı, metin türü ve görsellik” açısından incelemiştir. Bu kitapların hedef kültürü aktarmada yeterli olduğunu, ancak kaynak kültür ve evrensel kültür öğelerine yeterince yer vermediğini tespit etmiştir. Alternatif metin ve alıştırma örnekleri hazırlamıştır.

Düzenli (2008), **Türkçede Ortaçlaştırma Belirticilerinin Öğretimine Yönelik Ders Malzemesi Hazırlama** adlı yüksek lisans çalışmasında, Türkçede ortaçlı yapıların öğretimine ilişkin göreve dayalı ders malzemeleri hazırlamıştır.

Şahin (2008) **Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar** adlı yüksek lisans tezinde Türkiye dışından Gazi Üniversitesi Güvenlik Bilimleri Fakültesi’nde eğitim görmek üzere gelen yabancı öğrencilerin Türk dilini öğrenirken karşılaştıkları zorlukları incelenmiştir. Kişisel bilgi toplama formları, anket çalışmaları, öğrencilere

yazdırılan kompozisyon metinleri ve öğrencilerle yapılan röportajlar gibi çeşitli uygulamalara dayanarak tespitler yapılmıştır.

Sülüsoğlu (2008), **İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemelerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması** adlı yüksek lisans çalışmasında dil öğretiminde dilbilgisinin yerine vurgu yapmıştır. Dilbilgisi öğretiminde, özellikle İngilizcenin öğretiminde, uzun süredir kullanılan; ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde çalışma yapılmamış olan işe dayalı dil öğrenme modeli ve işe dayalı dil öğretimine bağlı olarak geliştirilmiş odaklanmış işler konusunu ele almıştır. Odaklanmış iş bağlamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanabilecek örnek malzemeler sunmuştur.

Duru (2009), **Atasözleri ve Deyimlerin Yabancılar Öğretilmesinde Yöntem ve Teknikler** adlı yüksek lisans tezinde atasözleri ve deyimlerin öğretilmesinde kullanılacak yöntemler, teknikler ve öncelik sıralaması üzerinde çalışmıştır. Sık kullanılan deyimler belirlenerek dil düzeylerine göre sözlüklerin hazırlanması; kelime öğretimi için kullanılan kart, afiş gibi görsel malzemelerin deyimler ve atasözleri için de yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Ünlücömert (2010), -mİş biçimbiriminin farklı işlevlerinin bilinç uyandırma teknikleri ile öğretimine yönelik malzeme hazırlamıştır. -mİş biçimbirimi geleneksel dilbilgisi ve evrensel dilbilgisi açısından incelenmiş, -mİş biçimbiriminin işlevleri evrensel dilbilgisi ile bilinç uyandırma tekniği kullanılarak yansı, çalışma kâğıdı, bilgisayar ortamı kullanımına uygun malzeme çeşitliliği içinde örneklenmiştir. Türk kültürünü tanıtan metinler, bir masal ve bir Nasrettin Hoca fıkrasının kullanıldığı örnekler görsel bir zenginlik içinde sunulmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde politika ve yöntem belirleme, materyal geliştirme, öğretmen yetiştirme konularında tedbir almak gerektiğinin anlaşılması üzerine MEB 17.03.2010 tarihli duyurusunda “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği” çalıştayını yapılacağını ilan etmiştir. 06-08 Nisan

2010’da yapılan çalıştayda lisans düzeyinde “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği” için konu ele alınmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili çalışmalara baktığımızda dilbilgisi öğretime yönelik çalışmaların ağırlıkta olduğu, yazınsal metin kullanımına yönelik çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir.

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

4.1.Araştırma Modeli

Bu çalışma genel tarama modeliyle yapılmıştır.“Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.”(Karasar:2009:79). Bu çalışma halk hikâyeleri evreninden alınan Tahir ile Zühre örnekleme üzerinde yapılmıştır.

Genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli yaklaşımında, “ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlemeye (tanıtılmaya) çalışılır.”(Karasar:2009:79). Bu çalışmada ele alınan Tahir ile Zühre örnekleme Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı açısından dil öğretim yöntemleri, metin seçimi ilkelerine uygunluğu, dil becerilerine geliştirmeye uygunluğu ve Avrupa Birliği Yabancı Diller Ortak Ölçütleri Referans Çerçevesi’ndeki yeri bakımından betimlenmiştir.

4.2.Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalar ve halk hikâyeleri oluşturmaktadır.

Halk hikâyeleri çeşitli konularda söylenmiştir. Dinî-menkıbevî, tarihi, destansı konular, kahramanlık, kahramanlık-aşk ve aşk temaları halk hikâyelerinde işlemiştir. Bu evren içinde aşk temasını işleyen Tahir ile Zühre hikâyesi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Örneklem seçimi “oransız eleman örnekleme” yoluyla yapılmıştır. “Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Buna basit tesadüfî örnekleme, yalın örnekleme, yansız örnekleme... gibi adlar da verilmektedir” (Karasar:2009:113).

4.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları belgesel tarama yoluyla elde edilmiştir. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan yayınlarla birlikte yabancı dil öğretimi üzerine yapılan yayınlar veri araçları olarak kullanılmıştır. Karasar(2009:183), “Mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi” (Best,1959:118) olarak ifade edilen bu tekniğin doküman metodu olarak da tanımlandığını belirtir.

Belgesel tarama “genel tarama ve içerik çözümlemesi” amaçları doğrultusunda yapılabilmektedir. Bu çalışmada “genel tarama” yapılarak alan yazını incelenmiştir. İlgili yayınlar belirlenip listelendikten sonra İzmir Milli Kütüphanesinden, Ulusal Tez Merkezinden, İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesinden, Ankara’daki üniversitelerin kütüphanelerinden ve internet ortamından elde edilmiştir.

Halk hikâyesi örnekleme olarak kullanılan Tahir ile Zühre metni Fikret Türkmen(1983:209-248)’in çalışmasında yer alan Âşık Behçet Mahir’in anlatımından basitleştirilmiştir. Metin basitleştirilirken halk ağzındaki söyleyişler İstanbul Türkçesindeki karşılığıyla kullanılmış, orta seviyedeki öğrenciler için uygun hale getirilmiştir. Basitleştirilmiş metnin anlaşılabilirlik düzeyini belirlemede Türkçeye uygun bir model olduğu için Sönmez(2003:24-39) modelinden hareket edilmiştir.

4.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Elde edilen belgelerden amaca uygun bilgiler not alma tekniği kullanılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

V. BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

Dil iletişim için vardır, ama dilin işlevi iletişimle sınırlı değildir, dil, kültürün taşıyıcısı hatta yaratıcısıdır. Asutay (2003:26), dil öğrenmeyi o toplumun kültürünü tanımakla eş anlamlı sayar. “Her kültürün, ona kendi kimliğini kazandıran, kendine özgü bir dili vardır. Bu dil, ait olduğu kültürün bütün özelliklerini, ‘ötekilerden olan ayrımını’ ve tarihsel- toplumsal tüm birikimlerini içinde barındırır.”

Dil eğitimi aynı zamanda öğrenilen dilin kültürünü de tanımaktır. Kültürü en iyi yansıtan ve dilin en iyi işlendiği eserler yazınsal ürünlerdir. Yazınsal ürünler dil öğretiminde bu nedenlerden dolayı yer almalıdır.

Yabancı dil öğretiminde günümüzde iletişimsel yöntemin ve onun bir uzantısı olan kültürel yaklaşımın yazınsal metin kullanımından yana olduğu görülmektedir. Yazınsal metinlere karşı görüşler alılmama estetiğiyle geçersiz hale gelmiştir. Yapılan inceleme göstermektedir ki kullanılacak metinlerin özgün olması gerekir ve yazınsal metinler özgün metinlerin bir çeşididir. Okuyucunun ilgisini çekebilecek bir metinle konuşma ve yazma çalışmalarına çıkış noktası oluşturulmalıdır. Metinler farklı türlerden seçilmelidir ve öğrencinin düzeyine uygun bir içerikte olmalıdır. İçeriğin görsel olarak da sunulması öğrencinin dikkatini daha fazla çekecektir.

Halk hikâyelerinin ilgi çekici maceralarla işlenmesi, içeriğinde kültür unsurlarının bulunması yabancı dil öğretiminde kullanılması için uygun özellikte olduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerden şiire, çağdaş hikâyelere, masallara, efsanelere, romanlardan alıntılara az da olsa yer verilmektedir. Ders kitaplarında metin çeşitliliğini sağlamak adına halk hikâyeleri de yer alabilir. Halk hikâyeleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin çeşidi olarak özgün

bir katkı sunabileceği gibi metin çeşitliliğini başlı başına taşıyan bir yapıya da sahiptir. İçeriğinde hikâyeye, masala, efsaneye nazıma ait unsurlar görülebilmektedir. Her yazınsal metin gibi halk hikâyelerinin de öğrencinin dil düzeyine uygun hale getirilmesi gereklidir. Bütün bu nedenlerle örneklem olarak kullanacağımız Tahir ile Zühre metnini hedef kitlemiz olan B1, B2 seviyesine göre basitleştirdik. Görsel bakımdan da öğrencinin ilgisini çekecek şekilde sunabilmek için hikâyeyi resimlettik.

Bir metnin okunabilirlik düzeyini belirlemede farklı formüller geliştirilmiş olsa da Türkçeye uygun olduğu için Sönmez modeliyle örneklem metnimizi inceledik. Yaptığımız incelemede metnin “anlaşılabilir” düzeyde olduğunu gördük.

Sönmez modeline göre metnin anlaşılabilirlik düzeyini inceleyebilmek için dinleme ve okuma metinlerinin sözcük sayısı, cümle sayısı; metinde öğrenciye yabancı gelebilecek sözcük, deyim, terim, kavram ve mecazların sayısı belirlenmiştir. Özel isimler de yabancı sözcük sayılmıştır.

Tahir ile Zühre hikâyesinin “dinleme” metninde:

Sözcük sayısı:292,

Cümle sayısı:42

Yabancı sözcük, deyim, terim, kavram ve mecaz sayısı:18’dir.

Bu veriler formüle uygulanarak inceleyeceğimiz metnin güçlük seviyesi belirlenmiştir:

Sözcük oranı: $\frac{\text{Metindeki sözcük sayısı (292)}}{\text{Metindeki cümle sayısı (42)}} = 6.95$

Metindeki cümle sayısı (42)

Güçlük oranı: $\frac{\text{Metindeki yabancı sözcük, deyim, terim, kavram ve mecaz sayısı (18)}}{\text{Metindeki sözcük sayısı (292)}} = 0.061$

Metindeki sözcük sayısı (292)

Anlam oranı: $\frac{\text{Metindeki Yabancı sözcük, deyim, terim, kavram ve mecaz (18)}}{\text{Metindeki cümle sayısı (42)}} = 0.428$

Metindeki cümle sayısı

(42)

$$\text{Anlaşılrlık oranı: } \frac{\text{Anlam oranı}(0.428)}{\text{Sözcük oranı}(6.95)} \times \text{Güçlük oranı} (0.061)=0.003$$

Anlaşılrlık oranını 0.003 olarak belirlediğimiz “dinleme” metninin anlaşılrlık düzeyi bakımından tablodaki yerinin “Metin anlaşılabilir” düzeyinde olduğu görölmektedir.

Tahir ile Zühre hikâyesinin “okuma” metninde:

Sözcük sayısı:534

Cümle sayısı:95

Yabancı sözcük, deyim, terim, kavram ve mecaz sayısı:22’dir.

Sözcük oranı: $\frac{534}{95}=5.621$

95

Güçlük oranı: $\frac{22}{534} = 0.041$

534

Anlam oranı: $\frac{22}{95} = 0.231$

95

Anlaşılrlık oranı: $\frac{0.231}{5.621} \times 0.041 = 0.001$

5.621

Okuma metnimizin 0.001 olan anlaşılrlık oranı da tabloda “Metin anlaşılabilir” düzeyinde görölmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik çalışmaların sözcük öğretimi, dilbilgisi öğretimi, dil öğretim yöntemleri, dil becerileri konularına odaklanmış olduğu görölmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazınsal metinlerin nasıl kullanılması gerektiği konusunda Dilidüzgün(1995) bir şiir ve bir masal metnini örneklemiştir. Zengin(1995) özgün metinleri incelerken yine bir masal örneğini bir alıştırmaya için kullanmıştır. Yaylı(2004) uyguladığı görev çalışmalarından birini şiirle gerçekleştirmiştir. Ünlücömert(2010) –mİş biçimbiriminin işlevlerini örneklerken bir masala ve bir de Nasrettin Hoca fıkrasına yer vermiştir.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde kullanılan iletişimsel yöntem ve kültürel yaklaşım yazınsal metinlere yer verme eğilimindedir. Avrupa Konseyi Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesi sözlü anlatımda B1 seviyesinden itibaren kitap anlatabilme, okuma becerisinde B2 seviyesinden itibaren çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilme yetkinliği beklemektedir. Günümüzde kabul gören dil öğretim yöntemleri ve Avrupa Birliği'nin çokdillilik ve çok kültürlülük anlayışını benimsemesi dil öğretimi üzerine çalışanların dikkatini kültürün taşıyıcısı ve dilin en iyi işlendiği yerler olarak yazınsal metinlere yöneltmiştir. “Kültürel ve kültürlerarası içerikli metinler sayesinde Yabancı dil derslerinde yaratılacak kültürlerarası öğrenme süreci, kültürlerarasında karşılıklı anlayış, saygı ve kabulün gerçekleşmesi ve bunun sonucunda da kültürlerarasında barışçıl işbirliğinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.” (Öztürk,2007:73).

Almanca ve Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalara baktığımızda hangi yazınsal türden hangi öğretim yöntemiyle yararlanılabileceği konusunda ayrıntılı çalışmalar görüyoruz. Örneğin Kırmızı(2007), şiir yöntemi adını verdiği yöntemle Almancanın yabancı dil olarak öğretiminde her seviyede şiirden yararlanma yolları üzerinde uygulama yapmıştır. Köse(2008), Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde şiir, düzyazı ve piyes metnlerinin daha etkili kullanılabilmesi için metin seçimi ve eğitsel uygulamalara yönelik görüşler üzerine bir araştırma yapmıştır. Yıldırım ve Darancık (2007) yabancı dil (Almanca) eğitiminde fabl kullanımı üzerine bir uygulama yapmışlardır. Darancık (2008) alternatif yöntemlerin Almanca edebi metinlere uygulanması konusunu masal, tiyatro, kısa öykü ve fabl üzerinde denemiştir.

Yapılan alan yazını taramasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi metin türlerinden, hangi seviyede ve hangi yöntemlerle yararlanılması gerektiği üzerinde yeterli çalışma olmadığı görülmektedir. “Kültürel anlam üretiminin bir biçimi olduklarından ve halklara ilişkin tüm düşünce ve davranışları başka halklara ilişkin imgeleri içinde barındırdıklarından yazınsal belge ve yapıtlar [...]yabancı dil derslerinde önemsenmiştir.”(Öztürk,2007:74). Halk hikâyeleri bir kültür hazinesi olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yerini almalıdır. Bu

nedenle halk hikâyelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı üzerinde yaptığımız çalışmanın bu eksikliği gidermeye yönelik bir adım olacağını düşünmekteyiz.

Halk hikâyelerinden konusu “aşk” olanlar çok yaygındır. Bu nedenle konusu aşk olan bir hikâye üzerinde çalışmayı tercih ettik. Daniş(2009:7), Tahir ile Zühre hikâyesinin Türk halk hikâyeleri içinde en yaygın olanlarından biri olduğunu, Orta Asya’dan Balkanlara kadar bütün Türk boyları tarafından sevildiğini belirtir.

Türkmen(1983:9-29), Tahir ile Zühre hikayesinin varyantları üzerine yaptığı çalışmada, Türkistan’dan Balkanlara uzanan geniş bir sahada yazılmış matbu ve sözlü kaynaklardan alınan yirmi dört varyantı karşılaştırıp incelemiştir. Bu da Tahir ile Zühre hikâyesinin yaygınlığını gösterir. Tahir ile Zühre hikayesi “Bütün Türk boyları arasında, hatta Ermeni ve Arnavut gibi komşu milletlerde de yayılmıştır” (Türkmen,1983:10).

Masallarda gördüğümüz motif incelemelerini halk hikâyeleri üzerinde uygulama çalışması “Türkiye’de ilk defa Erzurum ve Çevresinden Derlenen Halk Hikâyeleri Üzerinde Araştırmalar (Karadağ,1984) adlı doktora tezinde uygulanmıştır(Alptekin,2005:89). Daha çok sevgi konusunu işleyen hikâyelerde Stith Thompson tarafından hazırlanan motif indeksinde de bulunan motifler olduğu görülmüştür.

Tahir ile Zühre hikâyesinin motiflerini inceleyen Türkmen(1983.177-198), bu hikâyedeki motifleri hem Türk halk hikâyelerindeki benzerleriyle incelemiş hem de Stith Thompson indeksinde bulunan motifleri belirleyerek indeksteki numaralarıyla birlikte vermiştir.

Örneklem olarak kullandığımız Tahir ile Zühre metni basitleştirilmiş metindir. Hikâyenin varyantlarında ortak olarak kullanılan epizotlara yer verilmiştir. Kullandığımız metinde Stith Thompson motif indeksinde bulunan, Türkmen (1983,177-198) tarafından tespit edilen motifler ve indeksteki numaraları şunlardır:

- 1.Kıyafet değiştirerek seyahate çıkma motifi (K.1812)
- 2.Elma yiyerek hamile kalma (T.511.1.1)
- 3.Söz kesme (T:61.5.3)
- 4.Ad verme (T.596)
- 5.Sihirli objeler (D.1242)
- 6.Olağanüstü varlıkların yardımı (N.810)
- 7.Sembolizm (Z.100)
- 8.Sevginin türkü ile belirtilmesi (T.102)
- 9.Kahramanın mezarında gül bitmesi (D.212)

Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısının Doğu'ya doğru gittikçe arttığını Ungan(2006:222)'ın çalışmasından 3.bölümde aktarmıştık. Özellikle Türkî devletlerden gelen öğrenciler için bütün Türk dünyasında bilinen halk hikâyelerini Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanmak güdüleyici olacaktır. Halk hikâyeleri, öğrencinin deneyimleriyle ve ön bilgileriyle bağlantı kurabileceği bir içeriğe sahip olduğu için öğretim ortamında kolayca iletişim sağlayacak bir araç olma özelliği taşımaktadır.

Halk hikâyelerinin çok geniş sahalarda anlatım yaygınlığının olması, başka milletlerin halk anlatımlarında da görülen ortak motifler bulundurması, ortak motiflerden hareketle kültürel benzerlikleri belirlemek ve farklılıkları karşılaştırmak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanmayı eğitsel amaçlara ulaşmak için önemli kılmaktadır.

Halk hikâyeleri diyalog oluştırmaya, dramaya, mutlu veya mutsuz sonla bitecek şekilde değişime açık yapılarıyla üretici ve yaratıcı pek çok çalışma yapmaya, sözlü anlatımlarda epizotların eksiltilmesi nedeniyle sınırlı ders saatleri içinde incelemeye uygundur.

Avrupa Konseyi Ortak Dil Ölçütleri erevesi sözlü anlatımda B1 seviyesinden itibaren kitap anlatabilme, okuma becerisinde B2 seviyesinden itibaren ağdaş edebi düzyazıyı anlayabilme yetkinliği beklemektedir.

Halk hikâyeleri 16. yüzyılda oluşmaya başlar, ancak sözlü gelenekte anlatılırken kullanılan sözcükler çağdaş dilin sözcükleridir. Anlatıcılar, ana olaylara bağlı kalmak üzere kendi kültürünü de katar. Bu nedenle halk hikâyeleri dil ve içerik bakımından eski eserler olarak görülemez. Yüzyıllar öncesinden olagelen halk hikâyeleri zaman içinde kültürümüzün zenginliklerini bünyesinde toplamış ve çağdaş kalabilmeyi başarmış anlatımlardır.

Dil becerileri “dinleme, konuşma, okuma, yazma” şeklinde sıralansa da öğrencinin öğrenme amacına bağlı olarak bir beceri diğerlerinden daha önemli hale gelebilir. Eğer amaç dört beceriyi birlikte kazandırmaksa bu beceriler iç içe, birbiriyle bağlantılı olarak öğretilir.

Çalışmamızda halk hikâyelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı ele alınacağından alıştırmalar dört beceriyi kapsayacak şekilde hazırlanacaktır.

Yazınsal metinler ana dil konuşanlar tarafından seslendirilmeye uygundur. Dinleme becerisi, seslendirilmiş yazınsal materyalle sağlanabilir. Dinlenenler üzerine konuşma veya yazma çalışması yapılabilir. Örneklem olarak kullanacağımız Tahir ile Zühre hikâyesinin giriş bölümünü bu amaçla dinleme metni olarak kullanacağız. Böylece konuya dikkat çekilmiş ve asıl olayları öğrenmek için okuma beklentisi yaratılmış olacaktır. Dinleme öncesinde, dinleme sırasında ve sonrasında kullanılabilecek alıştırmalar yer alacaktır.

Asıl olayların anlatıldığı bölüm okuma metni olarak yazılı, sözlü ve görsel alıştırmalarla verilecektir. Alıştırmalarda Bloom’un bilişsel sınıflandırmasına uygun olarak “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme” basamakları göz önünde bulundurulacaktır. Okunanlardan hareketle, metni tamamlama değiştirme, diyaloglar oluşturma, dramatize etme ve serbest yazma çalışmalarına geçilerek yazınsal metin kullanmanın asıl hedefi olan yaratıcı ve üretici çalışmalara geçilecektir. Dil becerileri içinde incelediğimiz yazma yaklaşımlarından yaratıcı yazma yaklaşımına uygun alıştırmalar örnekleneyecektir. Yazınsal metin kullanımı

özellikle iletişimsel yöntemde ve onun bir uzantısı olan kültürel yaklaşımda eğitsel amaçlı kullanıldığından alıştırmalar bölümünde kültür karşılaştırmalarına yönelik alıştırmalar da yer alacaktır.

Çalışmamızda ulaştığımız bulgular doğrutusunda hazırladığımız alıştırmalar tezin yazım kurallarına uymadığı için “Ekler” bölümünde yer almaktadır.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaptığımız incelemeler gösteriyor ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde halk hikâyelerinin kullanılması gereklidir, kullanılmaması bir eksikliklerdir.

Yapılan alan yazını taramasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi metin türlerinden, hangi seviyede ve hangi yöntemlerle yararlanılması gerektiği üzerinde yeterli çalışma olmadığı görülmüştür. Bu tespitten hareketle çalışmamız halk hikâyelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışmamızda yanıtını aradığımız sorular şunlar olmuştur:

1.Halk hikâyeleri hangi dil öğretim yöntemleri içinde kullanılmaya uygundur?

2.Halk hikâyeleri yabancı dil öğretiminde “metin seçimi ilkelerine” uygun bir materyal olabilir mi?

3.Halk hikâyeleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye açık mıdır?

4.Avrupa Birliği Yabancı Diller Ortak Ölçütleri Referans Çerçevesi doğrultusunda hazırlanan yabancı dil öğretim programlarında halk hikâyelerine yer verilebilir mi?

Dil öğretim yöntemlerinden dilbilgisi-çeviri yönteminin yazınsal metni sadece dil malzemesi olarak kullandığı, işitsel yöntemlerin yazınsal metinden tamamen uzak durduğu ancak günümüzde yaygın olarak kabul gören iletişimsel yöntemin ve onun bir uzantısı olan kültürel yaklaşımın yazınsal metni yeniden yabancı dil öğretime taşıdığı görülmektedir. Özellikle dil öğretiminin eğitsel

amaçla yapıldığı ortamda yazınsal metinlerin dilin doğal ortamdaki gibi kullanımını sağlayan ve kolay ulaşılır bir araç olması nedeniyle kullanılması gerektiği görülmektedir. Yazınsal metinler istenen iletişim ortamını başlatmaya, dil becerilerini geliştirmeye, üretici ve yaratıcı çalışmalar yapmaya zemin hazırlamaktadır. Öğrencinin ilgisini çekebilecek, seviyesine uygun bir metin kullanmak dersin amaçlarına ulaşmak için iyi bir çıkış noktası özelliği taşımaktadır.

Avrupa Birliği'nin çokdilli, çokkültürlü bireyler yetiştirme ilkesiyle birlikte yabancı dil dersleri çokkültürlülüğe açılmanın bir yolu olarak ele alınmaya başlamıştır. Yabancı dil dersleri dili öğretirken kültür farklarına hoşgörüyle yaklaşabilen bireyler yetiştirme görevini de taşımaktadır. Böylece dünya barışına katkı sağlayabilecek bir görev yüklenen yabancı dil dersleri özgün metinlerle ve özellikle yazınsal metinlerle bu görevi yerine getirebilir.

Yabancı dil derslerine ve yazınsal metinlere yüklenen bu sorumluluk hangi metinlerle, hangi düzeyde ve nasıl çalışmak gerektiği konularının araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kullanılacak ders kitaplarında çeşitli türlerden metinlerin kullanılması öğrenme ortamını tekdüzelikten kurtarmak için gereklidir. Bu nedenlerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde hiç çalışılmamış olan halk hikâyelerini çalışmamızın konusu olarak ele aldık.

Yaptığımız inceleme sonunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanmanın sağlayacağı katkıların şunlar olacağı görülmektedir:

1.Türk halk hikâyelerinin pek çoğu Türkiye dışındaki Türkler, Bulgarlar, Ermeniler, Arnavutlar tarafından da bilinmektedir. Her milletin kendi kültürel unsurlarını katarak anlattığı halk hikâyeleri benzerlik ve farklılıkları karşılaştırma bakımından ilgi çekici olacaktır.

2.Halk hikâyelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmasının bir avantajı da Stith Thompson tarafından hazırlanan motif

indeksindekilerle ortak motiflerinin olmasıdır. Ortak motiflerden hareketle kültürel benzerlikleri belirlemek ve farklılıkları karşılaştırmak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanma bakımından önemli bir iletişim zemini olma özelliği taşımaktadır.

3. Halk hikâyeleri diyalog oluşturmaya, dramaya, benzer ve farklı yönleriyle kültür karşılaştırmaları yapmaya, sözlü anlatmalarda epizotların eksiltilmesi nedeniyle sınırlı ders saatleri içinde incelemeye, mutlu veya mutsuz sonla bitecek şekilde değişime açık yapılarıyla üretici ve yaratıcı pek çok çalışma yapmaya uygundur.

4.Halk hikâyelerinde genellikle konu aşktır. Aşk konusu her yaş grubunun ilgisini çeken bir konudur. Günümüzde klasikleşmiş Romeo ve Juliet, Anna Karanina, Madam Bovary, Kamelyalı Kadın gibi pek çok eserin aşk konusunu işlediği görülür. Bu bakımdan öğrencinin ilgisini doğal olarak çekecektir.

5.Yabancı dil öğretiminde çeşitli metinlerle öğrencinin ilgisini derse çekmek de önemlidir. Halk hikâyeleri kendi içinde masal, efsane ve nazım parçaları bulundurduğundan yalnız konu bakımından değil, metin çeşitliliği bakımından da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmaya uygundur.

6.Avrupa Konseyi Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesi sözlü anlatımda B1 seviyesinden itibaren kitap anlatabilme, okuma becerisinde B2 seviyesinden itibaren çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilme yetkinliği beklemektedir. Halk hikâyeleri 16. yüzyılda oluşmaya başlar, ancak sözlü gelenekte anlatılırken kullanılan sözcükler çağdaş dilin sözcükleridir. Anlatıcılar, ana olaylara bağlı kalmak üzere kendi kültürünü de katar. Bu nedenle halk hikâyeleri dil ve içerik bakımından eski eserler olarak görülemez. Yüzyıllar öncesinden olagelen halk hikâyeleri zaman içinde kültürümüzün zenginliklerini bünyesinde toplamış ve çağdaş kalabilmeyi başarmış anlatımlardır.

7.Halk hikâyeleri yüzyıllar öncesinde oluşmaya başladığından yaşam biçimimizde, yönetim biçimimizde, geleneklerimizde, gündelik hayatın işleyişi içinde değişen unsurları da değişmeden korunan unsurları da içermektedir. Bu bakımdan halk hikâyeleri özellikle Batılı yabancıların hakkımızdaki önyargılarını kırmak ve bugünkü gerçeğimizi anlamalarını sağlamak açısından önemlidir.

8.Halk hikâyeleri romana geçiş sürecinde etkili olmuştur, ilk romanlarımızda yazarların halk hikâyelerinden etkilendiği açıkça görülmektedir. Günümüz romancılarından Yaşar Kemal halk kültürüyle beslenerek başladığı yazı hayatında hem halk hikâyelerini romanlaştırma çalışmaları yapmıştır hem de halk hikâyeleri unsurlarını romanlarında kullanmıştır. *Üç Anadolu Efsanesi* adlı eserinde Köroğlu ve Karacaoğlu'ı romanlaştırmış, *İnce Memed*'de halk hikâyelerindeki gibi yönetime kafa tutan bir halk kahramanını konu olarak işlemiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde halk hikâyeleriyle tanışan öğrencilerin roman okumaya geçiş sürecinde iyi bir hazırlık yapmış olacağını söyleyebiliriz.

Halk hikâyelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yukarıda belirtilen katkıları sağlayabilmesi için önerilerimiz şunlardır:

1.Diğer bütün yazınsal türlerde olduğu gibi basitleştirilmiş metin haline getirilmesi gereklidir.

2.Yabancı dil öğretiminde görsel sunum çok önemlidir. Halk hikâyelerimizin görsel olarak da sunulabilmesi için resimlenmesi gereklidir, halk hikâyelerimiz resimlenmiş olarak piyasada hazır bulunmamaktadır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı veya üniversitelerimiz bir çalışma yapmalıdır.

Bu gereklilikler yerine getirildikten sonra halk hikâyelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması gereklidir hatta kullanılmaması eksikliklerdir.

Bu çalışma bir öğrenci grubu üzerinde uygulanamamıştır. Bu çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir grup öğrenciyle deneysel olarak uygulanması, öğrencilerin tutum ve başarısına etkisinin ne olacağının ayrıca ölçülmesi gereklidir.

Halk hikâyeleri üzerinde yaptığımız bu çalışma, genel olarak yazınsal metin kullanımı konusunda aşağıda belirtilen eksiklerin giderilmesi gerektiğini de göstermektedir:

1.Hangi seviyede hangi yazınsal türlerden yararlanılacağını gösteren bir metin listesi oluşturulmalıdır.

2.Diğer yazınsal türlerin de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde seviyelere uygun bir içerikle kullanıma hazır hale getirilmesi gereklidir.

3.Yazınsal metinlerin resimlenmesi konusunda resim bölümlerinden profesyonel yardım alınmalıdır. Resimlenmemiş bir yazınsal metnin yabancı dil öğretiminde ders aracı olarak kullanılması mümkün değildir.

4.Yazınsal metinlerle ilgili malzeme hazırlamada sinema, tiyatro ve sahne sanatları bölümleriyle işbirliği yapılmalı ve görsel malzeme zengin bir çeşitlilik içinde hazır bulundurulmalıdır.

5.Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini gerçekleştirecek öğretmenler Türk yazını tanıyan, yazınsal zevk sahibi, eserlerdeki kültür birikiminin farkında olan kişiler olmalıdır. Yabancı dil öğretimi sadece dilbilgisi öğretimi olmaktan çıkmıştır. Yazınsal metinlerin yabancı dil derslerinde amaca uygun kullanılabilmesi için bu alanda da birikimi olan öğretmenler yetiştirilmelidir. Donanımlı öğretmenler yetiştirmede disiplinler arası çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla yabancı dil, dilbilim, Türkoloji alanlarında işbirliği güçlenmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı 17 Mart 2010'da yayınladığı çalıştay duyurusunda Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretmeni atamak üzere İngilizce, Almanca, Fransızca ve

Arapça bölümleri mezunlarının düşünöldüğünü açıklamıştır. Türkiye’de Türkçeyi anadili olarak öğretmek üzere de çalışabilen yabancı dil mezunlarının anadili olarak Türkçe öğretiminde bile yetersiz kaldığını gözlemlerken Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmede yeterli olacaklarını düşünöbilmek zordur.

KAYNAKÇA

- Adalı,O.(2009). **Anlamak ve Anlatmak**. (3.bs.). İstanbul: Pan Yayıncılık
- Akarsu,B.(1998). **Dil-Kültür Bağlantısı**.(3.bs) İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Aksan,D. (1995). **Her Yönüyle Dil**. (5.bs.). Ankara: TDK Yayınları
- Aktimur,D.(2007). **İletişimci Yaklaşımda Konuşma ve Okuma Becerileri**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Alptekin,A.B.(2005). **Halk Hikâyelerinin Motif Yapısı**. (3.bs.). Ankara: Akçağ Yayınları
- Apaydın,D.(2007). **Türkçenin yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerinde Bir Yöntem Denemesi**.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Ankara Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aydın,Ö. (1996). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara (Yayınevi Yok)
- Aygüneş,M.(2007). **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretilmesinde Okuma Becerisi Geliştirme Yolları**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aytaç,G.(2005). **Edebiyat ve Kültür**. Ankara:Hece Yayınları
- Batur,S.(1998). **Türk Halk Edebiyatı**. İstanbul:Altın Kitaplar Yayınevi
- Bear,J.(1991). **İletişimci Yaklaşımın Türkiye Bağlamında Geçerliliği Sorunu**. Dilbilim Yazıları.(Çev.B.Vardar). Ankara: Usem Yay.
- Benhür,M.H.(2002). **Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Boratav,P.N.(1988a). **100 Soruda Türk Halk Edebiyatı**. (5.bs.). İstanbul: Gerçek Yayınevi
- (1988b).**Halk Hikâyeleri ve Halk Hikâyeciliği**. (2.bs.). İstanbul: Adam Yayınları

Camkıran,Ö.(2007). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Şimdiki Zamanın Metinlerle Öğretimi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Çakmak,M.(2001). “Yabancı Dil Öğretimi”. (Ed. L. Küçükahmet), **Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Yabancı Dil 4-8**. Ankara: Nobel Yay. Dağıtım.

Daniş,M.(2009). **Tahir ile Zühre -Ateşe Yazgılı Pervaneler-** İstanbul: Timaş Yayınları

Demirel,Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler**. Ankara: Usem Yayınları

----- (1999). **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**. İstanbul: MEB Yayınları

----- (2002). **Türkçe Öğretimi**. (4.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Demircan,Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Der Yayınları.

Dilek,İ.(1995). **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özgün Metinlerle Çalışma Yolları** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dilidüzgün,Ş.(1995). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Durak,E.(2006). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Düzenli,S.(2008). **Türkçede Ortaçlaştırma Belirticilerinin Öğretimine Yönelik Ders Malzemesi Hazırlama**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eagleton,T.(2004). **Edebiyat Kuramı**. (2.bs.)İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Ergin,M.(1984). **Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Boğaziçi Yayınları

Erkman-Akerson, F.(2005). **Göstergebilime Giriş**. İstanbul: Multilingual Yayınları

Gencan,T.N.(1979). **Dilbilgisi**. (4.bs.) Ankara: TDK Yayınları

- Genç,İ.(2008). **Edebiyat Bilimi Kuramlar-Akımlar-Yöntemler.**(3.bs.) İzmir:Kanyılmaz Matbaası
- Gökberk,M.(2008). **Değişen Dünya Değişen Dil.** (6.bs.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Günay,V.D.(2004). **Dil ve İletişim.** İstanbul: Multilingual.
- Güven,E.(2007). **Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Güvenç,B.(2002). **Kültürün Abc'si.** (2.bs.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Hacıömeroğlu,M.S. (2007). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Kiplik Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Hengirmen,M. (ty.)**Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi.** Ankara: Engin Yayın Evi
- Kanlıöz,Y.(2006). **Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Duyma-Anlama Becerisi.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kaplan,M.(2009). **Kültür ve Dil.** (25.bs.)İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karadağ,M.(1999). **Türk Halk Edebiyatı Anlatı Türleri.** Ankara: Ürün Yayınları
- Kırmızı,B.(2007). **Almanca'nın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şiirin İşlevi.** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kongar,E.(2005). **Kültür Üzerine.** İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Koreli,Z.D. (2007). **Eylem ve Ad Olarak Kullanılan ve Türkçe Sözlükte Bulunmayan Öbekler ve Bunların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Köse,B.(2008). **Yabancı Dil Olarak Fransızca'nın Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Seçimindeki Ölçütler ve Eğitsel Uygulamalara Yönelik Görüşler.** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kudat,C.(2007). Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metin Kullanımı, **Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi**. (Ed. A.O.Öztürk) Ankara: Anı Yayıncılık

Kutlu,Ş.(1983).**Divan Edebiyatı Antolojisi**. İstanbul:Remzi Kitabevi

Kuzu,T.(1999). **Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Anlama Becerisinin Kazandırılması**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Moran,B.(2004).**Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 1**.(16.bs.) İstanbul: İletişim Yayınları

----- (2007). **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**.(16.bs.) İstanbul: İletişim Yayınları

Ocaklı,Ş.V.(2008). **İletişimsel Yaklaşımla Konuşma Becerisinin Öğretimi**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Öngün,E.(2006). **Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına Katılımı Sürecinde Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu İçin Web Tabanlı Tanısal Ölçek Ve E-Ders Uygulaması**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Marmara Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özcan,E.(2006). **Başlangıç Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Sözlükçe Çalışması**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özdemir,E.(2007). **Eleştirel Okuma**.(7.bs.) Ankara:Bilgi Yayınevi

Öztürk,A.O.(2007).**Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi**. Çanakkale

Peçenek,D.(1997),**İletişimci Yaklaşımda Öğretim Teknikleri**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Pehlivan,F.(2007). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Selvikavak,E.(2006). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir**

Uygulama. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Solmaz,E.(2009). **İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Düzeylerindeki Türkçe Metinlerde Cümle Uzunluğu, Kelime Uzunluğu ve Kelime Hazinesinin Okunabilirlik Üzerine Etkisi.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sönmez,V.(1986).**Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı.** (2.bs.). Ankara:Yargı Yayınları

Sülüsoğlu,B.(2008). **İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemelerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şahin,M.(2008). **Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tarcan,A.(2004). **Yabancı Dil Öğretim Teknikleri.** Ankara: Nobel Yayınları

Türkkan, R. O. (1997). **Kolay ve iyi Öğrenme Teknikleri.** İstanbul:Alfa Yayınları

Türkmen,F.(1983).**Tahir ile Zühre.**Ankara:Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları

Uygur,N.(1989). **Dilin Gücü.** (3.bs.) İstanbul: Ara Yayıncılık

----- (2003). **Kültür Kuramı.** (2.bs.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Ülker,N.(2007). **Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ünlücömert, N.(2010). **-mİş Biçimbiriminin Farklı İşlevlerinin Bilinç Uyandırma Teknikleri İle Öğretime Yönelik Malzeme Oluşturma.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Vardar,B.(1998). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.**(2.bs) İstanbul: Abc Kitabevi

Yardımcı,M.(2008). **Türk Halk Edebiyatında Anlatmaya Dayalı Türler ve Halk Bilimi**. Ankara:Ürün Yayınları

Yaylı,Derya(2004). **Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaylı,Demet.(2009). “Yabancı Dilde Yazma Eğitiminde Yaklaşımlar”. **Yabancılar Türkçe Öğretimi-Politika Yöntem ve Beceriler**. (Ed.D.Yaylı, Y. Bayyurt). Ankara:Anı Yayıncılık

Yaylı, D.ve Yaylı, D.(2009). “Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri”. **Yabancılar Türkçe Öğretimi-Politika Yöntem ve Beceriler**. (Ed.D.Yaylı, Y. Bayyurt). Ankara:Anı Yayıncılık

Zengin,R.(1995). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alıştırmalar**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Makaleler

Akkaya,N. ve Kırmızı,F.S.(2010). İlköğretimde Yazmaya Yönelik Tutum ile Yazmaya Ayrılan Zaman Arasındaki İlişki

Çotuksöken,Y.(1983). “Yabancıların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Yanlışlıklar” **Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Temmuz-Ağustos, S:379, s.88-94

Polat,T.(1990). “Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma Anlama”. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi**. S.7. s.67-90

----- (1993). Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi**. S.8.s.181-189

Sönmez, V. (2003). Metinlerin Eğitselliğini Saptamada Matematiksel Bir Yaklaşım (Sönmez Modeli). **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. S:2003/K1ş, s.24-39

Tapan,N.(1989). “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgün Metinlerin İşlevi” **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Dergisi. Dilbilim S.VIII, s.183-192**

----- (1990). “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi”, **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi S.7, s.55-56**

----- (1993).”20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Yöntem Arayışları” **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi S.8, s.191-206)**

----- (1995). “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası-Bildirişim-Odaklı Yaklaşım”, **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi S.9, s.149-167**

Tezcan,N. (1990). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” **Çağdaş Türk Dili . S.34, s.1055-1063**

Yakut,A.(1983). “Batı Almanya’da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenilmesi ve Öğretilmesi” **Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı. Temmuz-Ağustos, s.95-101**

Sempozyumu Bildirileri

Akdoğan,G.; Özkan,A.;Kurt,C.(2001). Türkiye’de Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve A.Ü. TÖMER. **MEB, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri**

Boeschoten,H ve Broeder,P.(2001). Avrupa Ülkelerinde Türkçe Öğretimi Uygulamaları. **MEB, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri**

Brendemoen, B.(2001) Türkçe Öğretiminin Önemi. **MEB, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

Causeviç,E.(2001).Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Gramerin Yeri. **MEB, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri**

Değer,A.C. ve Fidan Ö.(2004). İkinci Dilde Okuma Alt Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Malzeme Oluşturma-Geliştirme Önerileri. **A.Ü. TÖMER, Dünyada Türkçe Öğretimi 6 Sempozyumu**

<http://www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/126/7-18.pdf> (29.01.2010)

Latifi,L.(2001). Türkçe Öğretiminde Ders Kitaplarının Nitelikleri. **MEB, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri**

Melikli,T.(2001), Rusya’da Türkçe Öğretiminin Sorunları. **MEB, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri**

Elektronik Kaynaklar

Aktaş,T.(2004).**Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti.** Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Açık Arşivi S.12. s.46-57

[http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr:8080/201/\(02.11.2009\)](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr:8080/201/(02.11.2009))

Aslanargun,E. ve Süngü,H.(2006) S:170 **Yabancı Dil Öğretimi ve Etik** meb.gov.tr/dergiler/170/170/hilmi%20sungu.pdf (31 10. 2009)

Asutay, H.(2003).“Yabancı Dil Öğretiminde 'Kültür' Bağlamı ve 'Öteki' Dil” Ankara Üniversitesi **Tömer Dil Dergisi.** S:118, s. 26
http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS&ano=2799_ce5743b2d8962a18f57db1f44f629143
(30.10.2009)

Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesi (Common European Framework of Reference) (CEF)

<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/CEF/LanguageSelfAssessmentGrid.csp> (29.01.2010)

Bayraktar,N.(2003) Yabancılarla Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. **Dil Dergisi.** S.119. s.58-71
[http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar 01 hhp.](http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar%2001.htm) (30. 10 2009)

Doğan,A.(1989). “Yabancıların Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Bazı Hatalar” **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi.** S.6, s. 259-261 (30.10.2009)
<http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/1989612AbideDogan.pdf>

Erdem,İ.(2009). Yabancılar Türkçe Öğretimiyle ilgili Bir Kaynakça Denemesi. **Turkish Studies Academic Journal**. Volume 4/3 Spring 2009

http://www.turkishstudies.net/Makaleler/744931408_erdemilhan1272.pdf(15.3.2010)

Göçer,A.(2007). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/762/9684.pdf> (03.01.2010)

------(2009). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Turkish Studies Academic Journal**. Volume 4/8 Fall 2009

http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1582068962_70.pdf (03.01.2010)

Hengirmen,M.(1993). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”. Ankara Üniversitesi **TÖMER Dil Dergisi**. S.10, s.5-9

http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/hengirmen_turkce_ogretimi.pdf (30.10.2009)

Kültür ve Turizm Bakanlığı Uzaktan Türkçe Öğrenim Merkezi

<http://www.kultur.gov.tr/TR/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA849816B2EFB3C88D4C36927DEF> (30.10.2009)

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı

<http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/meslekiegitimmerkprog/turkce.htm> (04/02/2010)

Polat,T.(2006).Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi. **Milli Eğitim Dergisi**. S:169, s.18-24

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/t%FClin.pdf> (09.11.2009)

Salihoglu,H.(1994). Edebiyat mı Kültür mü? Yabancı Dilde Edebiyat Öğretimi Üzerine Düşünceler.**Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C.11. S.1-2, s.21-30

<http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/19941112Huseyinsalihoglu.pdf> (9.11.2009)

Şevik,M.(2007).”İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Eğitimde Avrupa ve Kültür Boyutu” **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. S:14, s.109

<http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/02012008dergi/dosyalar/108%20-%20118.pdf> (9.11.2009)

TDK Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü “Yazın” maddesi

<http://tdkterim.gov.tr/?kelime=edebiyat&kategori=terim&hng=md> (09.11.2009)

TDK Güncel Türkçe Sözlük “Kültür” maddesi

<http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=kültür> (09.11.2009)

Ungan,S.(2006). “Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi”. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. S.15, s.217-225

<http://sbe.dpu.edu.tr/15/217-225.pdf> (30.10.2009)

Ünal,D.Ç. (2005). “Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinler: Yenilikçi Yaklaşımlara Geçiş Süreci ve Gerekçeler” **Hacettepe Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi**. S.29. s.203-212

<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200529%C3%87%C4%B0%C4%9EDEM%20DALIM%20%C3%9CNAL.pdf> (30.10.2009)

Yıldırım,M. ve Darancık,Y. (2007). Yabancı Dil Eğitiminde Fabl. **Çukurova Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi**.C:3.S.34 s.127-136

<http://egitim.cukurova.edu.tr/efdergi/download/94.pdf> (30.10.2009)

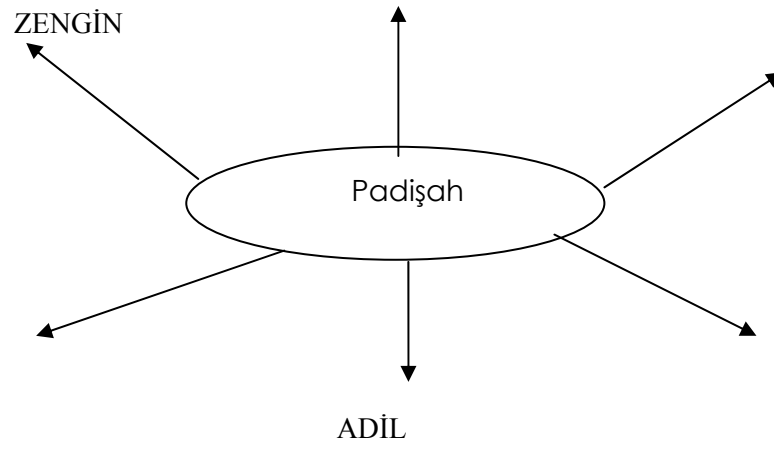
Yılmaz,H.(2009). “Hedef Kültürde Doğru İletişim İçin Uygun Kelime Edinimi” **Selçuk Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. S.21.s.510-513

<http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/sayi21/YILMAZ,%20HASAN.pdf> (30.10.2009)

Zorbaz, K.Z.(2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyler Üzerine Bir Değerlendirme

<http://eku.comu.edu.tr/index/3/1/kzorbaz..pdf> (03.01.2010)

2. Padişah sözcüğü size neleri çağrıştırıyor?



3. Aşağıdaki resimleri anlamlı bir hikâye oluşturacak şekilde sıralayınız.



4.Aşağıdaki cümlelerle anlamlı bir hikâye oluşturunuz. Sıralamanızı aşağıdaki kutucuklara yazınız.

1

Bir gün padişah kıyafet değiştirip veziriyle birlikte çarşıya gitti.

2

Zengin ama çocuğu olmadığı için mutsuz bir padişah vardı.

3

Derviş padişahla vezire bir elma verdi. Birinin kızı birinin oğlu olacağını söyledi

4

Padişah çarşıda gördüğü bir dervişe bin altın verdi, onun duasını aldı.

5

Padişahla vezir çarşıdan ayrılıp bahçeye geldiler. Başka bir dervişle karşılaştılar.

6

Bahçedeki derviş padişahla vezirin çocuk istediklerini bildi.

--	--	--	--	--	--

5.Aşağıdaki soruları tartışınız.



- 1.İsteklerinizin gerçekleşmesi için neler yaparsınız?
- 2.Sizin halk anlatımlarınızda elma motifine nasıl yer verilmektedir?
- 3.Sizin halk anlatımlarınızda sihirli gücü olan başka hangi meyveler vardır?

Dinleme Sırasında

Dinleyelim, Sıralayalım, Tamamlayalım

☐ Geçmiş zamanda zengin ve şöhretli bir padişah vardı. Bu padişahın, malı mülkü, hazinesi, askeri, her şeyi vardı. Ancak çocuğu olmadığı için çok üzülüyordu. Nerde bir duysa, hemen adamlarını gönderir, onlara çeşitli macunlar yaptırarak olmaya çalışırdı. Bunlardan fayda göremeyince ümidini kaybetti, bir daha da doktorları çağırmadı.

☐ Derviş, cebinden bir çıkardı ve ikiye böldü, yarısını padişaha yarısını vezire verdi. “Bu elmaları bu gece yiyin, Allah’ın izniyle evlatlarınız olacak, fakat kızın adını Zühre, oğlanın adını Tahir koyacaksınız ve birbirinden ayırmadan büyüteceksiniz. Zamanı gelince de birbirleriyle evlendireceksiniz. Böyle yapmazsanız başlarına öyle haller gelecek ki Ferhat ile Şirin, Leyla ile Mecnun gibi kıyamete kadar destan olup söylenecekler.” dedi.

☐ Bir gün padişah, kıyafet değiştirerek vezirini yanına alıp saraydan çıktı ve ağır ağır çarşı pazar dolaşmaya başladılar. Çarşıda yoksul bir derviş: "Her kim bana bin altın verirse, tanrı onun muradını versin." diye onlardan para istedi. Padişah: “Bu kadar doktor getirttim, bunca harcadım hiçbir faydasını görmedim. Yer gök dua üstüne derler, belki bu dervişin duası kabul olur.” deyip dervişin istediği parayı verdi. Derviş “Gönlünün muradını Tanrı bağışlasın!” diye etti. Oradan ayrılıp bahçeye gittiler.

☐ Bir ağacın altında yaşlı bir derviş daha gördüler. Padişah, dervişten gönlünden geçeni bilmesini istedi. Gönlünden “Acaba bir evladım olur mu?” diye niyet tuttu. Derviş, bunların birinin birinin de vezir olduğunu ve evlat için tuttıklarını bildi. Padişahın bir kızı, vezirin de bir oğlu olacağını söyledi. Padişah, hemen dervişin ellerine sarıldı: “Bizim kim olduğumuzu ve derdimizi bildin, derdimize bul.” diye yalvarmaya başladı.

☐ Derdini unutmak için şehir dışında çok güzel bir bahçe yaptırdı. Canı sıkılınca o bahçeye gider, gönlünü ferahlatırdı. Ancak hiçbir şey ondan evlatsızlık acısını söküp atamadı.

☐ O akşam elmayı yediler ve dokuz ay on gün sonra padişahın kızı, vezirin de oğlu dünyaya geldi. Kızın adını Zühre, oğlanın adını koydular.

Dinleme metninin sıralı biçimi aşağıdaki şekilde gelecektir:

Geçmiş zamanda zengin ve şöhretli bir padişah vardı. Bu padişahın, malı mülkü, hazinesi, askeri, her şeyi vardı. Ancak çocuğu olmadığı için çok üzülyordu. Nerde bir doktor duysa, hemen adamlarını gönderir, onlara çeşitli macunlar yaptırarak tedavi olmaya çalışırdı. Bunlardan fayda göremeyince ümidini kaybetti, bir daha da doktorları çağırmadı.

Derdini unutmak için şehir dışında çok güzel bir bahçe yaptırdı. Canı sıkılınca o bahçeye gider, gönlünü ferahlatırdı. Ancak hiçbir şey ondan evlatsızlık acısını söküp atamadı.

Bir gün padişah, kıyafet değiştirerek vezirini yanına alıp saraydan çıktı ve ağır ağır çarşı pazar dolaşmaya başladılar. Çarşıda yoksul bir derviş: "Her kim bana bin altın verirse, tanrı onun muradını versin." diye onlardan para istedi. Padişah: "Bu kadar doktor getirttim, bunca para sarf ettim hiçbir faydasını görmedim. Yer gök dua üstüne derler, belki bu dervişin duası kabul olur." deyip dervişin istediği parayı verdi. Derviş "Gönlünün muradını Tanrı bağışlasın!" diye dua etti. Oradan ayrılp bahçeye gittiler.

Bir ağacın altında yaşlı bir derviş daha gördüler. Padişah, dervişten gönlünden geçeni bilmesini istedi. Gönlünden "Acaba bir evladım olur mu?" diye niyet tuttu. Derviş, bunların birinin padişah birinin de vezir olduğunu ve evlat için niyet tuttuklarını bildi. Padişahın bir kızı, vezirin de bir oğlu olacağını söyledi. Padişah, hemen dervişin ellerine sarıldı: "Bizim kim olduğumuzu ve derdimizi bildin, derdimize derman bul." diye yalvarmaya başladı.

Derviş, cebinden bir elma çıkardı ve ikiye böldü, yarısını padişaha yarısını vezire verdi. "Bu elmaları bu gece yiyin, Allah'ın izniyle evlatlarınız olacak, fakat kızın adını Zühre, oğlanın adını Tahir koyacaksınız ve birbirinden ayırmadan büyüteceksiniz. Zamanı gelince de birbirleriyle evlendireceksiniz. Böyle yapmazsanız başlarına öyle haller gelecek ki Ferhat ile Şirin, Leyla ile Mecnun gibi kıyamete kadar destan olup söylenecekler." dedi.

O akşam elmayı yediler ve dokuz ay on gün sonra padişahın kızı, vezirin de oğlu dünyaya geldi. Kızın adını Zühre, oğlanın adını Tahir koydular.

Yanlış

Dinleme Sonrasında

Doğru

Padişah her şeye sahip ama çocuğu yok.

☐☐

Doktorlar padişaha yardımcı olamadı.

☐☐

Veziri padişaha bahçe yaptırdı.

☐☐

Elma veren dervişe bin altın verdiler.

☐☐

Padişah iyilik yaptığı için isteğine kavuştu.

☐☐

Padişahın oğlu, vezirin kızı oldu.

☐☐**Kim söylüyor?**

Padişah

Derviş

Her kim bana bin altın verirse, tanrı onun muradını versin.

☐☐

Bu kadar doktor getirttim, bunca para sarf ettim hiçbir faydasını görmedim.

☐☐

Acaba bir evladım olur mu?

☐☐

Gönlünün muradını Tanrı bağışlasın!

☐☐**Diyalog Oluşturalım**

Farz edin ki Padişah o gün evine dönmüş, eşi onu karşılamış. Padişahın o gün yaşadıklarını eşine anlattığı bir diyalog oluşturun.

Padişahın Eşi: Hoş geldin.

Padişah:

Padişahın Eşi: Bugün neler yaptın?

Padişah: Vezirle birlikte çarşıya gittik.

Eşi: Orada neler gördün?

Padişah:

Eşi: O dervişe para verdin mi?

Padişah:

Eşi: Evet, onun duasını alman iyi olmuş. Bu elmayı pazardan mı aldın?

Padişah:

Eşi: Demek bahçede bir derviş daha gördün. O da senden bir şey istedi mi?

Padişah:

Eşi: Pekiyi, gönlünden ne geçirdin?

Padişah:

Eşi: Derviş gönlünden geçeni bildi mi? Ne dedi?

Padişah:

Eşi: Demek bu elmayı o verdi. Bir kerameti vardır o zaman...



Padişah ve dervişin konuşmalarını canlandıran bir oyun oynayınız.

Arkadaşlarınızla Tartışınız



- 1.Siz, bir dileğinizi gerçekleştirecek bir dervişle karşılaşırsanız ne dilerdiniz?
- 2.Gerçekleşen veya vazgeçmek zorunda kaldığınız bir dileğiniz oldu mu?

Okuma Öncesinde

- 1.Tahir ile Zühre'nin neler yaşayacağını tahmin ediyorsunuz?
- 2.Sizin ülkenizde evlilikler nasıl gerçekleşiyor?
- 3.Pek çok kültürün istekleri gerçekleştireceğine inandığı sihir (büyü) hikâyesi vardır. İstekleri gerçekleştiren sihirli nesne, kişi ya da hayvanlardan hatırladıklarınız nelerdir?

Aşağıdaki resimlere bakarak Tahir ile Zühre'nin neler yaşadığını anlatınız.



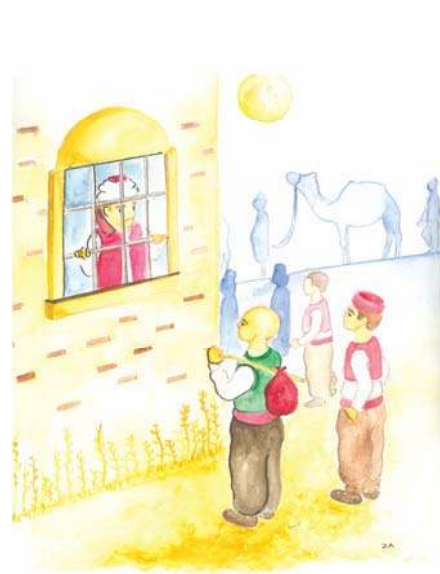
Paragraf ...



Paragraf ...



Paragraf ...



Paragraf ...

Az sonra Tahir ile Zühre hikâyesini okuyacak ve neler yaşadıklarını öğreneceksiniz. Okuyacağınız metin halk hikâyesidir. Bir sanatçının eseri değildir. Sözlü gelenekte anlatılarak nesilden nesile ulaşmıştır. Saz şairleri tarafından anlatılan halk hikâyelerinde nazım parçaları da vardır. Bu bölümler saz şairleri tarafından halk arasında anlatılırken ezgiyle ifade edilir. Bu hikâyede kendi halk anlatılarınızda da bulunan bazı unsurlar görebilirsiniz. Metni okurken kendi halk anlatılarınızdaki benzerlikleri de bulmaya çalışınız.

Okuma Biçemi: Tümsel Okuma

Okuma Sırasında

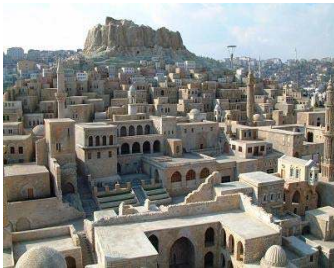
Hikâyeyi okurken resimlerle numaralı paragrafları eşleyiniz.

1Tahir ile Zühre birlikte büyüdüler. Fakat on yaşında Zühre'nin gönlü Tahir'e düştü ve Tahir uyuyorken Zühre onu öptü. Tahir uyandı ve "sen benim kardeşim değil misin, ayıp değil mi?" diyerek onu **azarladı**. Bir gün Zühre Tahir'i yine öptü ve Tahir Zühre'yi dövdü. Zühre "Allah'ım, benim sevgimin yarısını Tahir'e ver." diye dua etti. Tanrı onun duasını kabul etti ve Tahir de Zühre'ye âşık oldu.

2Bunlar birbirlerinin aşkıdan yanmakta olsunlar, biz gelelim öbür tarafa. Padişahın bir Arap kölesi vardı. Bu Arap son derece hilekâr ve bencildi. Arap, padişahın karısına Tahir ile Zühre'nin birbirlerini sevdiklerini söyledi. Zühre'nin annesi deliye döndü, doğru padişaha koştu ve duyduklarını anlattı. Padişah: "Zühre'yi Tahir'e vermem gerek, artık zamanı geldi, hemen düğün yapalım." dedi. Zühre'nin annesi: "Padişahım, ben kızımı Tahir'e vermem. Benim kızım senin gibi padişah çocuğuna layıktır." diye **diretti**. Büyücüye büyü yaptırarak padişahı da yanına çekti. **Büyü** üzerine Padişah, Tahir'i saraydan kovdu ve Zühre'yi saraya kapadı.

3Zühre babasına yalvardı: "Yol kenarına bir köşk yaptır, gelip geçeni seyredeyim, belki gözüm gönlüm açılır." Padişah da şahane bir köşk yaptırdı. Zühre dadısıyla birlikte köşke taşındı.

4Bir gün, belki Zühre'yi görürüm ümidiyle Tahir köşkün penceresinin altına geldi. Sitemli türküler söylemeye başladı. Tahir'in sesini duyan Zühre pencereyi açtı. Tahir ile Zühre'nin konuştuklarını, Arap köle hemen padişaha anlattı. Padişah, verdiği sözü unutup "cellât" diye bağırdı. Vezirler ayağa kalkıp "Tahir'i **affet**" dediler. Padişah vezirlerini kırmadı, "tez, Mardin'e sürülsün, bir daha burada görürsem öldürtürüm."dedi.



5Tahir yedi yıl zindanda kaldı. Bu süre içerisinde iki âşkın günleri ağlamakla geçti. Zühre yine köşkünde Tahir'in **hasretiyle** ağlıyorken büyük bir kervanın geldiğini gördü. Kervan tam köşkün altına geldiğinde eline sazını aldı ve pencerenin arkasından şu türküyü söyledi:

Mardin Kalesi

Göç müsün kervan mısın?

Dertlere **derman** mısın?

Ben Tahir'i aldıldım

Tahir'den haberdar mısın?

60 kervanda bir keloğlan vardı. Zühre'nin türküsünü duyunca:

Göç biziz kervan biziz

Dertlere derman biziz

Sen Tahir'i **yitirdin**

Biz Tahir'i bilmeyiz. deyip Mardin'e doğru gitti.

7Kervan Mardin zindanının önünden geçiyorken keloğlan Tahir'in yanık türküsünü duydu:

İsmim oldu ah ü zar

Hüda olsun size yar

Ne mübarek kimlersiniz

Sizde **yar** kokusu var

8Bunun üzerine keloğlan:

Etme yiğit ah ü zar

Hem yarana merhem sar

Yolum uğradı gördüm

Zühre'nin selamı var. dedi.

Tahir bu selamı **işitince** bayıldı. Kendine gelince Allah'a dua etti. Hazret-i Hızır'ın yardımıyla göz açıp kapayıncaya kadar kendisini Zühre'nin köşkünün önünde buldu. Burada bir türkü okudu. Zühre Tahir'in sesini tanıyıp pencereye çıktı. Zühre pencereden ip uzatarak her gece Tahir'i köşke aldı. Kırk gün sonra Arap köle gördü, padişaha **bildirdi**.

Hikâyenin nasıl bir sonu olacağını tahmin ediyorsunuz?



(Tahminler alındıktan sonra hikâyenin son bölümü öğrenciye verilir. Hikâyenin son bölümü aşağıda verilmiştir.)



9 Padişah, Tahir'i yakalattı. “İçinde Zühre'nin adı geçmeyen bir türkü söyle, affedeyim” dedi. Tahir, Zühresiz türkü söyleyemedi. Padişah Tahir'in idam edilmesi için emir verdi.

10 Tahir, cellâttan izin isteyip iki rekât namaz kıldı ve Allah'a canını alması için dua etti. Duası kabul edilen Tahir öldü. Bunu duyan Zühre koşarak geldi, Tahir'in üzerine kapandı, “Yarabbim, benim de

ruhumu al.” diye dua etti. Tahir'in toprağını üç kere koklayıp ruhunu teslim etti. Arap köle, bu durumu görünce göğsüne bıçağı saplayarak intihar etti, çünkü o da gizli gizli Zühre'yi seviyordu.

11 Koşup durumu padişaha söylediler. Padişah deliye döndü, Zühre'yi Tahir'e vermediğine çok pişman oldu. İki âşığı yan yana mezarlara gömdüler. Arap da başuçlarına gömüldü.

12 Oradan geçenler Zühre'nin mezarında beyaz bir gül, Tahir'in mezarında kırmızı bir gül görürler. Arap'ın mezarında bir karaçalı **bitmiştir**. Her sene âşıklar baltalarla o çalıyı keserler, ancak çalının yine bittiğini görürler...

Fikret Türkmen (1983:211-248)'den uyarlanmıştır.

Resimleyen: Zehra Atabey

Okuma Sonrasında

Bilgi Basamağı Alıştırmaları

1. Aşağıdaki konuşma cümlelerini, söyleyen kişiyle eşleştiriniz

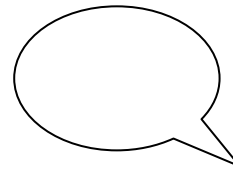
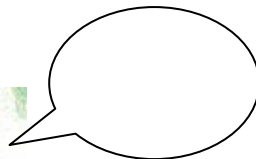
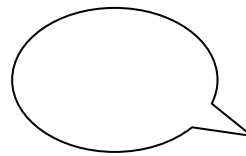
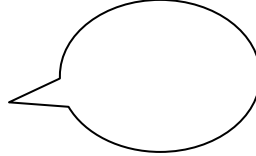
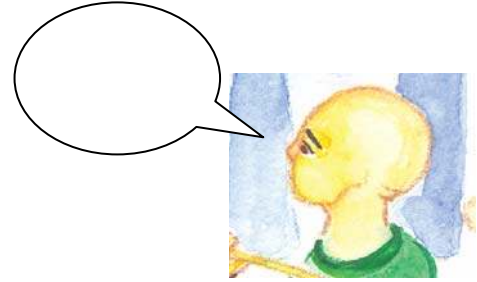
Sen benim kardeşim değil misin?

Allah'ım benim sevgimin yarısını Tahir'e ver.

Ben kızımı Tahir'e vermem.

Yolum uğradı gördüm / Zühre'nin selamı var

Bir daha burada görürsem öldürtürüm.



2. İpuçlarını okuyarak bulmacadaki sözcükleri bulunuz.

- Zühre'nin yaşadığı yer.
- Tahir'in yedi yıl kapatıldığı yer.
- Uzak yerlere yolcu ve ticaret eşyası taşır.
- Tahir'in duygularını anlatmak için söylediği ezgiler.
- Tahir'in duygularını söylerken kullandığı müzik aracı.
- Zühre'nin selamını Tahir'e ulaştıran kişi.
- Evlenme töreni.
- Tahir ile Zühre'nin birbirlerine karşı hissettikleri
- Olayların başka türlü gelişmesi için yapılan kötülük.

T	U	Z	İ	N	D	A	N	K
A	D	B	C	Z	Ü	L	K	E
E	K	E	L	O	Ğ	L	A	N
L	Y	Ö	N	T	Ü	R	K	Ü
B	Z	Ş	E	K	N	P	Y	S
A	R	K	D	B	Ü	Y	Ü	H
Ş	A	R	T	S	U	Ğ	T	A
K	E	R	V	A	N	R	M	L
N	D	A	R	Z	F	E	Z	Ş

3.Eşlelim

1.Deliye dönmek

☐ İş başında olmak

2.Göz açıp kapayıncaya kadar

☐ Çok kızmak

3.Hüküm sürmek

☐ Ölmek

4.Yüz vermek

☐ Neşelenmek, keyiflenmek

5.Ruhunu teslim etmek

☐ Çok kısa bir zamanda

6.Gözü gönü açılmak

☐ İlgi göstermek

Kavrama Basamağı Alıştırmaları

Eşlediğimiz sözcükleri cümlede kullanalım

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.Aşağıdaki sözcükler, okuduğunuz metinde koyu renkle yazılmış hangi sözcüğün yerine kullanılabilir?

Özlem	.....	Duymak	.....
Sihir	.....	Bağışlamak	.....
Çare	.....	Yetişmek	.....
Sevgili	.....	Israr etmek	.....
Kızmak	.....	Haber vermek	.....

2.Altı çizili sözcükler aşağıdakilerin hangisinde metindeki anlamıyla kullanılmıştır?

Padişah vezirlerini kırmadı.

- ☐ Bardak yere düşünce kırıldı.
- ☐ Ekonomik kriz nedeniyle üreticiler fiyat kırdı.
- ☐

Hatırınızı kırmamak için önerinizi kabul ediyorum.

☐ İnsanlar bu kış domuz gribinden kırıldı.

Bunlar birbirinin aşkından yanmakta olsunlar...

☐ Kışın saat beş olmadan evlerin ışıkları bir bir yanar.

☐ Bu gençleri evlendirelim artık, birbirleri için yandıkları yeter.

☐ Çay döküldüğü için elim yandı.

☐ Biber öyle acıymış ki ağzım yandı.

Yazma



I.Olay anlatan bir metinde dramatik gerilim, kahramanların çatışmasından ortaya çıkar. Bu gerilim “ne olacak” düşüncesi yaratır. Metni okumaya devam etme isteği yaratan da dramatik gerilimdir.

1.Tahir ile Zühre hikâyesinde dramatik gerilimi yaratan ana çatışma nedir?

2.Tahir ile Zühre hikâyesinde gerilimi ilk hangi olayda hissettiniz?

II. Hikâye kişilerine kahraman denir. Bir hikâyede ana kahraman en önemli kişidir. Onun sözleri ve davranışları olayları yönlendirir.

1.Okuduğunuz hikâyenin ana kahramanı kimdir?

2.Ana kahraman hikâyenin diğer kişilerine neler söylemiştir? Bu sözlerin sonucu ne olmuştur?

III. Hikâyeyi siz adlandırsaydınız adını ne koyardınız?

IV.Tahir ile Zühre’nin evlenmesi konusunda Padişah’ın düşünceleri hikâyenin başında, ortasında ve sonunda nasıldır? Hikâyeden cümlelerle açıklamanızı destekleyiniz.

Padişah’ın düşünceleri		
Hikâyenin başında	ortasında	sonunda

--	--	--

Uygulama Basamağı Alıştırmaları

1.Eser kişilerinden biri olduğunuzu düşünün ve Tahir'in daha fazla sorun yaşamaması için ona tavsiyelerde bulunun.

Farz edin ki siz	Tahir'e tavsiyede bulunun.
Padişahsınız	
Zühre'siniz	
Tahir'in babasısınız	
Arap Kölesiniz	

Konuşma

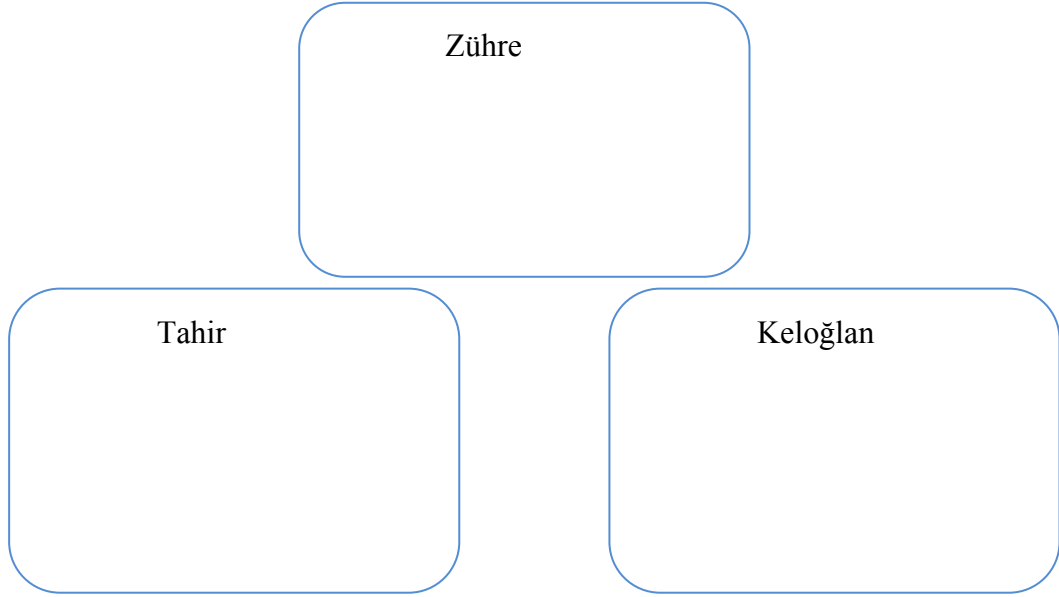
2.Okuduğunuz hikâyedeki kişilerden biri olsaydın olayların bu şekilde gelişmesini önlemek için ne yapardın?



Sen	Ne yapardın?
Padişahsın	
Zühre'nin annesisin	
Zühre'sin	

Tahir'sin	
Arap kölesin	

3.Hikâyenin nazım bölümlerinde Zühre, Tahir ve Keloğlan konuşmaktadır. Bu bölümleri anlatıcı aktarsaydı neler söylerdi? Yazınız.



Analiz Basamağı Alıştırılmaları

1.Aşağıda sonuçları verilen durumların sebebini yazınız.

Zühre Tahir'i öpünce Tahir onu azarladı	çünkü	
Annesi, Zühre'nin Tahir'le evlenmesini istemedi		
Padişah, kızını Tahir'le evlendirmekten vazgeçti		
Padişah, Tahir'i Mardin'e sürdü		
Tahir, Mardin'den Zühre'nin köşküne çok kısa bir sürede gitti		
Padişah, Tahir'in Zühre ile görüştüğünü		

öğrendi		
Cellât Tahir'i öldüremedi		
Arap Köle, Zühre'nin öldüğünü görünce intihar etti		



II. İki grup oluşturunuz. Bir grup konunun olumlu yönünü diğer grup olumsuz yönünü savunacak şekilde aşağıdaki konuları tartışınız.

- 1.Zühre'nin annesi kızını Tahir'e vermemekte haklıdır / haksızdır.
- 2.Arap Köle haindir / değildir.
- 3.Padişah adildir / zalimdir.

III. Okuduğunuz hikâyenin yapısıyla ilgili tespitlerinizi yazınız.



Konusu	
Kim tarafından yazıldığı/söylendiği	
Nazım bölümlerinin işlevi	
Masalımsı unsurlar	

Sentez Basamağı Alıştırmaları

Aşağıdaki Konulardan Birini Yazınız



1.Okuduğunuz hikâyede masalımsı unsurlar gördünüz. Hikâyenin herhangi bir bölümüne ilave etmek üzere küçük bir masal da siz yazınız.

2.Halk hikâyesi anlatıcıları asıl konuyu değiştirmemekle beraber gelenek ve göreneğe bağlı yeni unsurlarla olayı zenginleştirip dinleyicinin daha çok hoşuna gidecek biçime sokar.

Siz kendi çevrenizde bu hikâyeyi anlatsaydınız kültürünüzden neler katarak dinleyicinin hoşuna gidecek hale getirirdiniz.

3.“Tahir yedi yıl zindanda kaldı. Bu süre içerisinde iki âşığın günleri ağlamakla geçti.”

Bu süre içinde Tahir/Zühre neler hissetmiş, neler hayal etmiştir? Tahir ile Zühre’nin kavuştuklarında birbirlerine vermek üzere bir mektup yazınız.

Değerlendirme Basamağı Alıştırmaları

1.Okuduğunuz halk hikâyesinde anlatılanları hatırlayın ve size neler hissettirdiğini yazın.

Ne Hissediyorsunuz?

En çok hoşunuza giden	
En çok kızdıran	
En çok üzen	
En çok şaşırtan	
Gerçekleşmesi imkânsız olan	

Konuşma

3.Bir yayınevi Tahir ile Zühre hikâyesini yayınlamak istiyor. Bunun için bir tanıtım yazısı gerekli.

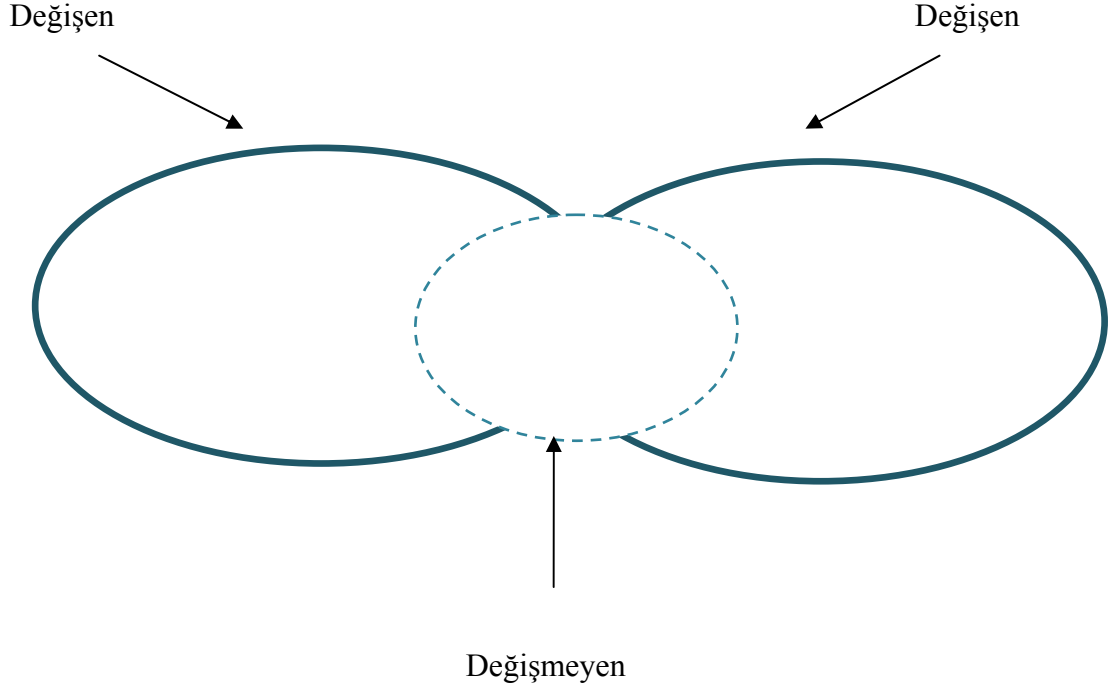
Hikâyeyi tanıtan yazıyı siz yazsaydınız nasıl tanıttırdınız?



Tahir ile Zühre

Tahir ile Zühre hikâyesi sizin edebiyatınızdaki hangi hikâye veya masala benziyor?		Sanırım...
Aşk hikâyelerini sever misin?		... tercih ederim
Büyü yaptırma konusunda ne düşünüyorsun?		Belki ...
Evlenmek için ailenin onayını gerekli görüyor musun?		Bence ...

4.Okuduğunuz hikâyede Türklerin yaşam biçimi, yönetim şekli gibi konularda geçmişten bugüne değişen ve değişmeyen neler gördünüz?



Dil Bilgisi

1.Tahir uyuyordu. O sırada Zühre onu öptü.

Tahir uyuyorken Zühre onu öptü.

2.Zühre yine köşkünde Tahir'in hasretiyle ağlıyordu. O sırada büyük bir kervanın geldiğini gördü.

Zühre yine köşkünde Tahir'in hasretiyle ağlıyorken büyük bir kervanın geldiğini gördü.

3. Kervan Mardin zindanının önünden geçiyordu. O sırada keloğlan Tahir'in yanık türküsünü duydu.

Kervan Mardin zindanının önünden geçiyorken keloğlan Tahir'in yanık türküsünü duydu.

(Bu çalışma Yeni Hitit B1 sayfa 39'dan aktarılmıştır.)

ULAÇLAR				-(y)ken (<i>i-ken)	
Eylem	_	Zaman Eki	Ek	Örnekler	

yanıtla	-ma/-maz	-yor	-ken	Bugün kursa gelirken bir arkadaşımla karşılaştım.
çalış	-me/-mez	-ıyor/-iyor		Tam son soruyu yanıtlayacakken sınav bitti.
üniversitede	-mı	-uyor/-üyor		Toplantı İstanbul'da olacak. Gitmişken Ayasofya'yı da görelim.
izle	-i	-r		Üniversitedeyken daha sık sinemaya gidiyordum.
gel	-mu	-ar/-er		Çalışırken rahatsız edilmek istemiyorum.
git	-mü	-ır/-ir		İnsanlar gençken hayatı tozpembe görüyor.
genç	değil	-ur/-ür		Televizyon izlemiyorken kahve içmem.
		-acak/-ecek		Tam evden çıkacağımken telefon çaldı.
		-yacak/-yecek		
		-mış/-miş		
		-muş/-mü		

Tamamlayalım

1. Biz sinemadadayken elektrikler kesildi.
2. Kardeşim hiç kitap oku----- ben kitapsız bir hayat düşünemiyorum.
3. Lütfen ders çalış----- beni rahatsız etmeyin.
4. Tam evden çık----- misafir geldi.
5. Ankara'ya gel----- seni de görmek isterim.
6. Ben salatayı yap----- sen de sofrayı hazırla.
7. Biz tatil----- çok eğlendik.
8. Burası eskiden bir konak----- şimdi lokanta oldu.
9. Ayağa kalk----- bana da bir bardak su getir.
10. İki kardeş birbirinden çok farklı. Birinin yüzü hiç gül----- diğeri her zaman çok neşeli.

Yeniden Yazalım

1. Televizyon seyrediyorsunuz. O sırada ne yaparsınız?
Televizyon seyredirken ne yaparsınız?

2.Arkadaşınızla konuşuyorsunuz. Telefonunuz çaldı.

3.Hastasınız. O zaman bile dinlenmeyip çalışıyorsunuz.

4.Alişveriş yapıyormuş. O sırada biri cüzdanını çalmış.

5.Öğrenciydiniz. O zamanlar çok çalışkandınız.
